XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ATAS DO

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

(Orgs)
Antonio Flávio Moreira
José Augusto Pacheco
José Carlos Morgado
Filipa Seabra
Carlos Ferreira
Isabel C. Viana
Maria Palmira Alves
Ana Maria Silva
Carlos Silva
Maria de Lurdes Carvalho
Geovana Lunardi Mendes
Lucíola Licínio C. P. Santos

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

- HOME
- FICHA TÉCNICA
- UNIVERSIDADES PROMOTORAS
- COMISSÃO ORGANIZADORA
- COMISSÃO CIENTÍFICA
- PATROCÍNIOS
- ÍNDICE DE TEMAS E ARTIGOS
- NOTA DE APRESENTAÇÃO

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

COMPETE
PROGRAMA OPERACIONAL FACTORES DE COMPETITIVIDADE

QREN QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL
PORTUGAL 2007.2013

UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares / VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares / I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

ORGANIZADORES

Antonio Flávio Moreira
José Augusto Pacheco
José Carlos Morgado
Filipa Seabra
Carlos Ferreira
Isabel C. Viana
Maria Palmira Alves
Ana Maria Silva
Carlos Silva
Maria de Lurdes Carvalho
Geovana Lunardi Mendes
Lucíola Licínio C. P. Santos

ANO

2014

EDIÇÃO

Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação – Universidade do Minho

Universidade do Minho
Instituto de Educação

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Esta edição é financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do projeto Estratégico do Centro de Investigação em Educação – PEst-OE/CED/UI1661/2014

DESIGN E COMPOSIÇÃO GRÁFICA

De Facto Editores – Santo Tirso

ISBN

978-989-8525-37-6

UNIVERSIDADES PROMOTORAS

Universidade do Minho, Portugal

Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Universidade de Cabo Verde

Universidade Pedagógica de Moçambique

Universidade Katyavala Bwila, Angola

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

COMISSÃO ORGANIZADORA

COORDENADORES

António Flávio Moreira
(Universidade Católica de Petrópolis / Univ. Federal do Rio de Janeiro)

José Augusto Pacheco
(Universidade do Minho)

MEMBROS

Carlos Ferreira
(Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

Filipa Seabra
(Universidade Aberta)

Isabel C. Viana
(Universidade do Minho)

José Carlos Morgado
(Universidade do Minho)

Maria Palmira Alves
(Universidade do Minho)

Geovana Lunardi Mendes
(Universidade do Estado de Santa Catarina)

Lucíola Licínio C. P. Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais)

Ana Maria Silva
(Universidade do Minho)

Carlos Silva
(Universidade do Minho)

Maria de Lurdes Carvalho
(Universidade do Minho)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriano Niquice (Univ. Pedagógica de Moçambique)
Alberto Quitembo (Universidade Katyavala Bwila)
Alfredo Veiga Neto (UFRGS)
Almerindo Afonso (Universidade do Minho)
Álvaro Luiz Hypólito (Univ. Federal de Pelotas)
Amélia Maria A. Mesquita (Univ. Federal do Pará)
Ana Maria Monteiro (UFRJ)
Ana Maria Saúl (PUC-SP)
Ana Maria Silva (Universidade do Minho)
Ângelo Murias (Univ. Pedagógica de Moçambique)
Antonio Carlos Amorim (UNICAMP)
Augusto Ezequiel Afonso (Univ. Katyavala Bwila)
Bartolomeu Varela (Universidade de Cabo Verde)
Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho)
Carlinda Leite (Universidade do Porto)
Carlos Barreira (Universidade de Coimbra)
Carlos Eduardo Ferraço (UFES)
Carlos Ferreira (UTAD)
Carlos Fino (Universidade da Madeira)
Carlos Silva (Universidade do Minho)
Carmem Teresa Gabriel (UFRJ)
Cassia Ferri (Universidade do Vale do Itajaí)
Cristina Ferreira (Universidade de Cabo Verde)
Elba Siqueira de Sá Barreto (USP)
Ermelinda Cardoso (Universidade Katyavala Bwila)
Eurize Caldas Pessanha (UFMS)
Fabiany Tavares Silva (UFMS)
Fernando Ribeiro Gonçalves (Univ. do Algarve)
Filipa Seabra (Universidade Aberta)
Francisco Sousa (Universidade dos Açores)
Genylton Rocha (Universidade Federal do Pará)
Geovana Lunardi Mendes (UDESC)
Gilcilene Dias da Costa (Univ. Federal do Pará)
Hildizina N. Dias (Univ. Pedagógica de Moçambique)
Inês Barbosa Oliveira (UERJ)
Isabel C. Viana (Universidade do Minho)
Jadson Fernando Garcia Gonçalves (UFPA)
Jefferson Mainardes (UEPG)
Jesus Maria de Sousa (Universidade da Madeira)
Jorge do Ó (Universidade de Lisboa)
José Brites Ferreira (Instituto Politécnico de Leiria)
José Carlos Morgado (Universidade do Minho)
Josenilda Maria M. Silva (UFPA)
Juarez Thiesen (UFSC)
Júlio Pedrosa Santos (Inst. Pol. de Viana do Castelo)
Lucíola Santos (Universidade Federal de Minas Gerais)
Luís Tinoca (Universidade de Lisboa)
Manuela Esteves (Universidade de Lisboa)
Marcia Denise Pletsh (UFRRJ)
Marcia Serra Ferreira (UFRJ)
Maria Alice Tavares (Universidade Katyavala Bwila)
Maria de Lurdes Carvalho (Univ. do Minho)
Maria do Céu Roldão (Univ. Católica Portuguesa)
Maria Inês Marcondes (PUC-Rio)
Maria Palmira Alves (Universidade do Minho)
Maria Rita Oliveira (CEFET-MG)
Maria Teresa Esteban (UFF)
Maria Zuleide da Costa Pereira (UFPB)
Marlucy Alves Paraíso (UFMG)
Martha Kaschny Borges (UDESC)
Menga Lüdke (UCP)
Preciosa Fernandes (Universidade do Porto)
Regina Célia L. Hostins (UNIVALI)
Roberto Sidnei Macedo (UFBA)
Shirlei Rezende Sales (UFMG)
Vera Lucia Gaspar da Silva (UDESC)
Veronica Guesser (UNIVALI)

★ PATROCÍNIOS

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Fundação para Ciência e a Tecnologia

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Associação Brasileira de Currículo (ABdC)

European Association of Curriculum Stidies (EuroACS)

European Journal of Curriculum Studies (EJCS)

Revista Portuguesa de Estudos Curriculares (RPEC)

Porto Editora

ÍNDICE

TEMA 1

CURRÍCULO, GLOBALIZAÇÃO E COSMOPOLITISMO

PARADIGMAS CURRICULARES NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: TENDÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FACE AO ATENDIMENTO DOS CONTEXTOS LOCAIS
Adriano Niquice . . . 28

PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: DA EXPERIÊNCIA PORTUGUESA À EXPERIÊNCIA CEARENSE
Silva, G. D.; Farias, I. M. S. & Silva, A. C. . . . 35

INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAMPO DO CURRÍCULO: UM PANORAMA SINTÉTICO DOS ESTUDOS DESENVOLVIDOS POR UM GRUPO DE PESQUISA
Jussara Cassiano Nasciment . . . 41

AMAZÔNIA NAS PREOCUPAÇÕES AMBIENTAIS INTERNACIONAIS E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA UNAMA (BELÉM – PA): DESAFIOS E PERSPECTIVAS
Almeida, M. T. B.; Almeida, L. C. da C. S. . . . 48

TRABALHO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: RELAÇÕES COMPLEXAS EM MUDANÇAS
José da Silva Macedo . . . 55

A INFLUÊNCIA DA MOBILIDADE INTERNACIONAL NOS CURRÍCULOS PESSOAIS
Barboza, J.; Araújo, E. . . . 61

GLOBALIZAÇÕES, CONSTRANGIMENTOS SOCIAIS E MULTIDÃO: A PAISAGEM URBANA E SUAS PRÁTICAS CURRICULARES
Andrade, R. V. F. de . . . 66

AS NARRATIVAS JORNALÍSTICAS SOBRE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE PERIÓDICOS LUSO-BRASILEIROS DO SÉCULO XIX
Gisela Maria do Val . . . 73

TEMA 2

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO
Wassem, J.; Pereira, E. M. A. . . . 78

IMPLICAÇÕES DOS EXAMES EM LARGA ESCALA PARA AS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS INICIAIS
Claudia Fernandes . . . 84

ENSINO MÉDIO ARTICULADO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CURRÍCULO E EMPREGABILIDADE
Patricia Murara Stryhalski; Verônica Gesser; Jucinéia Formigari . . . 91

UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA DA PROVA BRASIL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Ortigão, M. I. R. . . . 99

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES AO CURRÍCULO
MENDES, G. S. C. V. ; SORDI, M. R. L. De . . . 105

AVALIAÇÃO EXTERNA E COTIDIANO ESCOLAR: O QUE NOS DIZEM OS DESPROPÓSITOS INFANTIS?
Maria Teresa Esteban; Ana Lúcia T Schilke . . . 112

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: INVESTIGANDO O ENEM COMO PRÁTICA DISCURSIVA
Santos, A. V. F. & Ferreira, M. S. . . . 120

AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA E EMANCIPATÓRIA
Escott, C. M. . . . 127

SUCESSOS & FRACASSOS: QUAL O PROJETO PARA A EDUCAÇÃO DO BRASIL?
Andréa Serpa . . . 133

CURRÍCULO NACIONAL OU STANDARDS NACIONAIS? DO DIREITO DE APRENDER AO DIREITO DE ENSINAR
Damasceno, E. A.; Melo, L. de F. & Carvalho, M. A. de . . . 139

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: DESDOBRAMENTO HISTÓRICO, INFLUÊNCIAS PARA SUA ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA
Soares, D. C. B. S. . . . 145

DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ÀS PRÁTICAS DE "COLA"
Barbosa, J. A. C.; & Barreira, C. M. F. . . . 153

A COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR A PARTIR DA MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA BREVE ANÁLISE DOS IMPACTOS E INFLUÊNCIAS DA POSTURA AVALIATIVA NA VIDA ESCOLAR
Silva, K. V. A.; Monteiro, A. N. M.; Fernandes, N. R. . . . 159

PROBLEMS BASED LEARNING (PBL): AS EVIDÊNCIAS OBSERVADAS NOS PEQUENOS GRUPOS
Maria Helena Viana de Souza . . . 164

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRAUDAÇÃO POR EGRESSOS: FACES E INTERFACES COM A AVALIAÇÃO INSITUCIONAL
Brandalise, M. A.T. . . . 169

ATIVANDO MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE: A AVALIAÇÃO COMO MOTOR DAS NOVAS APRENDIZAGENS
SORDI, M. R. L. De; MENDES, G. S. C. V. . . . 175

A INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
SOUZA, M. E. G. de . . . 182

O CURRÍCULO ESCOLAR (RE)CONFIGURADO PELA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA
Menegão, R. C. G; Malavasi, M. M. S. . . . 188

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO
Bastos, I. M. e S.; Schossland, S.; Alves, M. P. . . . 195

NAS TRAMAS DO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: OS FLUXOS DE SENTIDO DE CONHECIMENTO ESCOLAR
RAMOS, Ana Paula Batalha . . . 202

AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA
SILVA, F. M.; XIMENES, L. M. S.; OLIVEIRA, E. P. B.; CARMO, E. F. . . . 209

PROFICIÊNCIA LEITORA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRICULO NO BRASIL A PARTIR DE RESULTADOS DO IDEB
Silva, Kátia A. I.; Franco, S. A. P.; Kanashiro, J. P. . . . 216

DA AVALIAÇÃO À REGULAÇÃO DO ENSINO E À AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCRETIZANDO POSSIBILIDADES POR MEIO DO ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA
Kanashiro, J. P.; Franco, S. A. P.; Silva, Kátia A. I.; Fernandes, S. M. . . . 222

REPERCUSSÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS
Machado, M.G.; & Seabra, F. . . . 228

RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: UM ESTUDO DE CASO
Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos . . . 235

COLÓQUIO - CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS. AVALIAÇÃO EXTERNA NA COMUNIDADE: ENVOLVIMENTO DA AUTARQUIA.
Elsa Carneiro . . . 241

AVALIAÇÃO CURRICULAR: UM OLHAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, DELEGAÇÃO DE TETE (2010-2013)
Madalena Bive; Zulmira Francisco; Elídio Madivádua; Francisco Renato; Sérgio Castigo; Maria Verónica Mapatse . . . 249

O QUESTIONAMENTO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NO ENSINO DA MÚSICA NO 1º CICLO DE ESCOLARIDADE
Reis, A.; Orvalho, L. . . . 260

A QUESTÃO DOS EXAMES NACIONAIS DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO DA GRAMÁTICA NAS PROVAS DE 2014
Silva, A. C.; & Silva, A. P. T. C. . . . 268

ENSINAR TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR ONLINE: A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA
Sousa, F. . . . 277

AVALIAÇÃO COMPARATIVA ENTRE O 1.º E O 2.º CICLO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS DA REGIÃO NORTE
Moreira, C. M. . . . 284

CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS NO ENSINO NÃO SUPERIOR EM PORTUGAL
Costa, N.; Queirós, H.; Rodrigues, E.; Sousa, J. . . . 292

AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS E ENSINO DA MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO 1º E 2º CICLOS
MARTA ISABEL DO AMARAL CARVALHO PINTO . . . 298

AVALIAÇÃO EXTERNA DE APRENDIZAGENS: EFEITOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO
Marques, M.; Pacheco, J. A. . . . 303

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS APRENDIZAGENS NO CONTEXTO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE BRASIL E PORTUGAL
Kátia Moro . . . 309

AS METAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – UM ESTUDO DE AVALIAÇÃO COM EDUCADORES DAS REDES PÚBLICA E PRIVADA
Azevedo, G. . . . 316

AVALIAÇÃO EXTERNA: IMPACTO E EFEITOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
Sandra Costa . . . 322

IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS NA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO BÁSICO. ESTUDO EXPLORATÓRIO EM ESCOLAS DE CABO VERDE
Teixeira, A. P.; & Morgado, J. C. . . . 327

PRETEXTO: EMBATES E DEBATES SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL E O IMPACTO PROVOCADO PELO ENEM NO CURRÍCULO ESCOLAR
CAETANO, C. J. M. & RIBEIRO, O. M. . . . 339

TEMA 3
CURRÍCULO E ENSINO SUPERIOR

A CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLHAS PROFISSIONAIS PELA DOCÊNCIA DURANTE O CURSO DE LICENCIATURA
Alvanize Valente Fernandes Ferenc; Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos; Tarcísia Carolina Roberto Duarte . . . 347

CURRÍCULO E MOBILIDADE ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL
Ramos, R. K. . . . 355

MATEMÁTICA DISCRETA NA FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO DE ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS: PERSPECTIVAS CURRICULARES
Biajone, J. . . . 363

O GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: SUA PRESENÇA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE SANTA CATARINA
Somariva, J.F.G.; Cruz. T.M. . . . 368

A INTERFACE CONHECIMENTO- EXTENSÃO EM DISPUTA NA CULTURA UNIVERSITÁRIA
Santos, Patricia E. P. dos. . . . 375

O ENSINO DO DESENHO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM MODA: MODOS DE PENSAR A CRIAÇÃO
Souza, A. L.; Zordan, P. B. M. B. G. . . . 381

O REPENSAR DE UMA NOVA CULTURA CURRICULAR NOS CURSOS SUPERIORES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Diniz, Maria do Carmo Nascimento . . . 387

ACESSIBILIDADE FÍSICA COMO CONDIÇÃO PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
Septimio, Carolline . . . 392

CURRÍCULO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA
Roberto Louzada . . . 399

INOVAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS UNIVERSITÁRIOS
Cristina Zukowsky-Tavares; Marcos Tarciso Masetto . . . 405

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL FARMACÊUTICO
Silveira, D. B.; Nunes Sobrinho, F. P. . . . 412

A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA EM "TRANSFORMAÇÃO": DESDOBRAMENTOS PARA A DISCUSSÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR...
Rezer, R.; Camilo Cunha, A.; Rocha, D. D. . . . 416

O PROCESSO DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS SUPERIORES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE CÂMPUS CAMBORIÚ (SC, BRASIL): DIAGNÓSTICO PRÉVIO E PERSPECTIVAS
Pellizzetti, M. A. . . . 422

PRÁTICAS DISCURSIVAS DA NORMATIVIDADE LINGUÍSTICA COMO DISPOSITIVO DISCIPLINAR
MARIANTE, M. A. P. . . . 432

TRANSFORMAÇÕES CURRÍCULARES NO ENSINO SUPERIOR: AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DO DOCENTE DA UNISUL PARA RESPONDER AOS NOVOS DESAFIOS
Wagner, F.; Mogarro, M. J. . . . 440

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERFIL DE EMPREGABILIDADE DOS EGRESSOS
Costa, M. R. da; Ferri, C. . . . 445

A AULA COMO LÓCUS DO CURRÍCULO EM AÇÃO NO ENSINO SUPERIOR
Rosana Aparecida Ferreira Pontes; Maria Amélia Santoro Franco; Antonio Miranda Galleão . . . 450

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO GERAL EM CURRÍCULOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NUMA UNIVERSIDADE
Cervi, G. M.; Hammes, M. C. F. . . . 456

A VISÃO DAS ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: RUPTURA OU CONTINUIDADE?
Sobreira, L. C. . . . 462

VIOLÊNCIA ESCOLAR, CURRÍCULO E LICENCIATURAS: DESAFIOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS
Monique Marques Longo . . . 468

CONCEPÇÕES E DESENHOS CURRICULARES: REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DOCENTE
ANDRADE, M.R. S. . . . 474

INTEGRALIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Sonner Arfux de Figueiredo; Nielce Meneguelo Lobo da Costa . . . 483

AVALIANDO QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DA PARAÍBA – BRASIL E OS IMPACTOS NO FAZER ACADÊMICO
Raimunda de Fátima Neves Coêlho . . . 489

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – TENSÕES ENTRE CURRÍCULO DISCIPLINAR E INTEGRADO
Britto, N. S. . . . 494

O USO DO LABORATÓRIO DIDÁTICO UNIVERSITÁRIO NOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE – MOÇAMBIQUE
Souza, N. C.; Borges, D. S. . . . 500

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA: CONSTRUTOS CURRICULARES
Rivas, N.P.P.; Silva, G.M. . . . 505

FORMAÇÃO DOCENTE PELA APROPRIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNISINOS: IMPACTOS NAS PRATICAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES
Laura Habckost Dalla Zen; Mirian Dolores Baldo Dazzi; Suzana Moreira Pacheco . . . 512

UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
Oliveira, Oséias Santos de; Pryjma, Marielda Ferreira; Winkeler, Maria Silvia Bacila . . . 519

ESTÁGIO SUPERVISIONADO, DIÁLOGOS SOBRE TEORIAS E PRÁTICAS: A EXPERIÊNCIA DO NEST – NÚCLEO DE ESTÁGIO DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI/RJ
Solange Santiago Ferreira . . . 528

O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA COM ÊNFASE EM INTERCULTURALIDADE: NOVOS ITINERÁRIOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO NA REGIÃO AMAZÔNICA
Souza, Adria S. D. de; Bettiol C. A. . . . 536

CONSTRUINDO REFERENCIAIS PARA UM CURRÍCULO FLEXÍVEL NOS CURSOS ONLINE DO IFMT: UM ESTUDO DE CASO
Albuquerque, D. C. S. H.; Silva, I. A. . . . 543

SOBRE O CONHECIMENTO DA LEI 11.645/08 PELOS DOCENTES: O QUE CONTEMPLA O CURRICULO DO CURSO DE PEDAGOGIA?
Silva Reis S. M. G. . . . 551

REFLEXÕES SOBRE O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA NA DEMOCRATIZAÇAO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL
Santos, J. . . . 556

CURSOS DE LICENCIATURA E O INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE: UM ESTUDO DA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES INICIANTES NO ENSINO SUPERIOR
Passos, L. F.; Príncepe, L.M; Pereira, R. . . . 568

MUDANÇAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE: NOVOS OLHARES PARA DIFERENTES CONTEXTOS
Raiol, A. N; Paixão, C. J.; Ferreira, V. . . . 575

A LICENCIATURA E HISTÓRIA NO ISCED-LUANDA E O SEU CONTRIBUTO PARA O ENSINO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA
Rebeca Helena André . . . 580

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO IFRN – UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DO CURRÍCULO
Costa, N. L.; Silva, A. M. . . . 590

CURRÍCULO E DIDÁTICA CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE
Faria, P. C.; Silva, A. M. . . . 598

DISPOSITIVOS LEGAIS: EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD) NO BRASIL
Santana, M. Zélia; Fernandes, Preciosa; Gomes, Alfredo M. . . . 605

DO CURRÍCULO ÀS DECISÕES CURRICULARES: ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DE PALMAS/TO
Will, J.M.S. . . . 612

GESTÃO DO CURRÍCULO NO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM
Almeida, M.; Tinoca, L. . . . 620

O CONTRIBUTO DO FEEDBACK E DA COAVALIAÇÃO PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES
Sá, S.O.; Alves, M. P. . . . 628

JOVENS ESTUDANTES E SEUS PROFESSORES: INTERAÇÃO SOCIAL E CURRÍCULO DIALÓGICO
Vasconcelos, I. C. O.; Gomes, C. A. C. . . . 634

O ENSINO DE ÁLGEBRA LINEAR NOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS SEGUNDO A VISÃO DOS PROFESSORES
Barros, P. M.; Fernandes, J. A.; Araújo, C. M. . . . 639

REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A ABORDAGEM À DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O 1° CICLO DO ENSINO BÁSICO
Ana Pires Sequeira . . . 647

TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES EM CONTEXTO DE MUDANÇAS ESTRUTURAIS EM MOÇAMBIQUE: O CASO DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA
Bastos, J.; Duarte, S. . . . 656

A FILOSOFIA NOS ESPELHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS DISCIPLINAS FILOSÓFICAS NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO IFRN
Lima Neto, A. A.; Chagas, P. C. F. M. . . . 661

FORMAR PROFESSORES INVESTIGADORES: QUE MARGEM DE MANOBRA NO PLANO CURRICULAR?
Sousa, F.; Palos, A. C. . . . 668

PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: O PAPEL DAS REDES COLABORATIVAS NA ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA
Madeira, A. V. M. . . . 675

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO SUPERIOR À DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE DE MULHERES E INCLUSÃO DIGITAL
Barbosa, R. C.; Carvalho, M. E. P.; Montané, A. L. . . . 682

ESTUDO DO CURRÍCULO NAS LICENCIATURAS EM CONTABILIDADE – O PAPEL DA ORDEM PROFISSIONAL
Fontes, M.; Brás, F.A. . . . 688

EVOLUÇÃO DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS EM CABO VERDE
Laurence Garcia . . . 693

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E PERFIL DE ESTUDANTES
Claisy Maria Marinho-Araujo . . . 701

TEMA 4

ASSOCIAÇÕES CURRICULARES: CONTRIBUTOS PARA A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE CURRÍCULO NAS ASSOCIAÇÕES NACIONAIS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: ANPUH E ENPEH
Bitencourt, P. R.; Monteiro, A. M.; . . . 709

PENSANDO O MUNDO DOS SUJEITOS-CURRÍCULO
Maria Inez Carvalho; Antrifo Sanches Neto . . . 715

TEMA 5

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL

A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ATUAL CONTEXTO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL
Artur Manso . . . 724

CURRÍCULO INTEGRAL DO TÉCNICO INTEGRADO EM EQUIPAMENTOS BIOMÉDICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, CAMPUS CUBATÃO
BARROQUEIRO, Carlos Henriques; REIS, Luciano André Carvalho; SOUZA, Marcia Elisabeth de; CARVALHO, Artemis Barreto de; GRUNSPAN, Michel; RODRIGUES, Wanda Silva . . . 729

A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO EM SOCIEDADE ÁGRAFA NA GUINÉ-BISSAU
Cristina Mandau Ocuni Cá; Lourenço Ocuni Cá . . . 737

PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS-SÍNTESE
Verena Wiggers . . . 745

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: DISCUSSÃO TERMINOLÓGICA E MAPEAMENTO DOS FUNDAMENTOS DAS TENDÊNCIAS
Marcos Francisco Martins . . . 750

SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS MUSICAIS NOS PAINÉIS FUNARTE DE REGÊNCIA CORAL: DE POLÍTICA CULTURAL À POLÍTICA CURRICULAR (1981-1989)
Rasslan, M. C. . . . 757

DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE NA FORMAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO: EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL EM FOCO
Rafael Duailibi Maldonado . . . 764

CURRÍCULO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE MANAUS
Reis, Darianny Araújo dos & Ferreira; Carlos Alberto . . . 769

O PAPEL DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO ALUNO
Cunha, M. J. S. . . . 774

PERIÓDICOS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: CONEXÕES PARA A INTEGRAÇÃO VERTICAL DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Profa. M.Sc. Roseantony Rodrigues Bouhid; Profa. Dra. Fátima Teresa Braga Branquinho . . . 780

O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ
Adriana, B. S.; Julião, E. F. . . . 786

COMPLEXOS DE ESTUDOS: EXPERIMENTO DE CURRÍCULO NAS ESCOLAS DO MST NO PARANÁ, BRASIL
Clésio A. Antonio; Claudinéia Lucion Savi Rodrigues . . . 794

EDUCAÇÃO LIVRE E CURRÍCULO: ANTÍTESE OU COMPLEMENTO?
Frapiccini, P.; Almeida, S. & Teixeira, L. . . . 799

O HOSPITAL ENQUANTO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO: TENSÕES E DESAFIOS DA CONSTITUIÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA O CONTEXTO HOSPITALAR
Figueiredo, J. S.S. . . . 805

O MEIO AMBIENTE NO CURRÍCULO ESCOLAR: A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS EM ESCOLAS DE SANTA CATARINA
Müller, A. M.; Lunardi, G. M.; Menegaz, E. S. . . . 811

MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: PEDAGOGIAS E PROPOSTAS CURRICULARES FORMAIS E NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO
Lima, I. C. . . . 816

O DITO FORMAL E O NÃO FORMAL ENTRE AS TERRAS GUARANI MBYÁ DO RIO DE JANEIRO: UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA
Danielle Bastos Lopes; Paulo de Tássio Borges da Silva . . . 822

EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO EM FLORIANÓPOLIS: APONTAMENTOS PÓS NOVA LDB
Luciana Mara Espíndola Santos . . . 828

ASPECTOS DO USO DA TEORIA DE BERNSTEIN EM CONTEXTOS MUSEAIS
Souza, M. P. C.; Martins, L. C. & Marandino, M. . . . 834

AVALIAÇÃO, VALIDAÇÃO E RECONHECIMENTO DE CONHECIMENTOS NÃO FORMAIS PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: ESTUDO DE CASO DO PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO DO SENAI NO ESTADO DE SÃO PAULO.
Nelson Massaia Borsi Junior; Priscila Ferreira dos Santos . . . 840

PRÁTICAS CURRICULARES EM SALAS DE AULA DE ESCOLA PÚBLICAS E PARTICULARES DE BELO HORIZONTE
Edna Gomes Roriz e Kátia Aparecida Souza e Silva . . . 846

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL/PET: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES VIVENCIADAS EM ESPAÇOS ESCOLAR E NÃO ESCOLAR
Araujo, H. M. L . . . 852

REVISITANDO O CURRÍCULO E A INCLUSÃO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
Mibach, A. F. T. S.; Santos, I. M. dos. . . . 859

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS A ADULTOS: O CARÁTER FUNDANTE DA EDUCAÇÃO INFORMAL
Gléria, A. C. F. C. . . . 865

APRENDIZAGENS COM AS CULTURAS DIGITAIS: UM ESTUDO DOS ATOS DE CURRÍCULO COM EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
Guerra, D. M. de; Olivatto, B. L. C. S. . . . 871

IDENTIDADES CURRICULARES NO ENSINO DO TEATRO - A PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR COMO UM ESPAÇO POSSÍVEL
Silva, M. F. . . . 878

CURRÍCULO: PRODUZINDO CORPOS (I)MENSURÁVEIS NA DANÇA
Ferraz, W. . . . 888

ESPAÇOS E TEMPOS JUVENIS PARA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR
Carmen Brunel; Danise Vivian . . . 894

PRÁTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: TECENDO DIÁLOGOS COM A CULTURA ESCOLAR
Amélia Maria Araújo Mesquita; Genylton Odilon Rêgo da Rocha . . . 899

O QUE A SALA DE AULA REVELA SOBRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FORMAL EM BELO HORIZONTE?
Kátia Aparecida Souza e Silva . . . 906

DESAFIOS DO CURRÍCULO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: A DIFÍCIL TAREFA EM EDUCAR VALORES MORAIS E ÉTICA DENTRO DE UMA SOCIEDADE LÍQUIDA
Suzana da Silva Rangel; Marcos Rodrigues Barreto . . . 911

SOBRE O EXPANSIONISMO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO: DE UM CURRÍCULO OCULTO A UM CURRÍCULO DESEJÁVEL?
Vieira, Elisa . . . 920

DESAFIOS DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL: PROJETO UNILA
Alvarado Prada, L. E.; Ribeiro, & M. L. . F.; Reali, G. N F. . . . 925

REPRESENTACÕES SOCIAIS DA VELHICE: OBSTÁCULOS SIMBÓLICOS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS IDOSAS NA EDUCAÇÃO FORMAL
Rouseane da Silva Paula Queiroz . . . 930

PRONATEC E IMPACTOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇAO PROFISSIONAL NO BRASIL
Grabowski, G.; Ribeiro, J. A. R . . . 936

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PESQUISA AÇÃO PARA MELHORIA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA ARTICULADA COM OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS NO ESTADO DE ALAGOAS
Cavalcanti, J.C.M.; Mercado, L.P.L. & Abreu, N.G. . . . 942

TEMA 6
CURRÍCULO E TECNOLOGIAS

CURRÍCULO COMO LABIRINTO RIZOMÁTICO DE EXPERIMENTAÇÕES A PARTIR DO USO DE MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS COM PROFESSORES DO OITAVO ANO
Silva, E. L.; Cruz, D. M. . . . 950

QUANDO O NOVO ENTRA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: OS CONTEXTOS EDUCOPEDIANOS
Ana Paula Pereira Marques de Carvalho . . . 958

OS BLOGS E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DA PROMOÇÃO E ESPAÇO DE REPOSITÓRIO
Corrêa, B. R. P. G.; Behrens, M. A.; Oliveira, F. L. de . . . 966

MATERIAL DIDÁTICO: UM ESPAÇO PEDAGÓGICO NA EAD
Weber, D.; Oliveira, L. R. . . . 972

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA: LIMITES E VICISSITUDES DO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICS
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento . . . 978

O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR: A REPERCUSSÃO DO MODELO TPACK E COMPETÊNCIAS UNESCO NO BRASIL
SOUZA NETO, A.; SEGABINAZZI, M. . . . 986

POLÍTICAS CURRICULARES IBERO-AMERICANAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) PARA SUPERAÇÃO DE UMA ESCOLA TRADICIONAL
Lívia Cardoso de Farias . . . 995

NATIVO OU EXCLUÍDO DIGITAL: QUAL O LUGAR DA INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS?
Carla Cristiane Loureiro . . . 1000

ARTICULAÇÕES E POSSIBILIDADES ENTRE CURRÍCULO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE
Cervi, G. M.; Favere, J. . . . 1007

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: AS RELAÇÕES ENTRE A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE
Costa, K. B. B. M. Da; Brito, K. L. . . . 1012

ENSINAMENTOS DE GÊNERO NO CURRÍCULO DOS BLOGS EDUCATIVOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: OBJETIVAÇÃO, DICOTOMIZAÇAO E NORMATIZAÇÃO DAS CONDUTAS
Gabriela Silveira Meireles; Marlucy Alves Paraíso . . . 1020

QUANDO AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES SOBRE HABILIDADES TECNOLÓGICAS ENTRAM EM CENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS
GRIMM, Viviane . . . 1026

O USO E O ENSINO DAS TDICS NOS CURSOS DE LETRAS DA UFVJM: UM ESTUDO CURRICULAR
Moreira, A. R.; Mendes, S. P. S. . . . 1032

A TRADUÇÃO DO USO DAS TICS FUNDAMENTADA NA PROPOSTA DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR
Silva, M.G.; Carmo, M.D.N.; Bormann, M.A.C. . . . 1039

APLICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE INTERFACES MULTIMÍDIA NO CURRÍCULO DO CURSO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO DA FACOL
Marcelo, M. T.; Marcelo, B. C. L.; Micaías, P. 1 & Joel Alves, L. J. . . . 1045

A RÁDIO WEB NO CURRÍCULO ACADÊMICO ESPANHOL
Marcelo, M. T.; Marcelo, B. C. L.; Ivaldir, H. F. J. . . . 1052

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LITERACIA MEDIÁTICA E INCLUSÃO SOCIODIGITAL: ESTUDO DE CASO EM CURSO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - BRASIL
Alves, E. A.; SILVA, B. D. . . . 1059

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM
Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos . . . 1066

PROJETO IC-TEACHER. SISTEMA EUROPEU DE ACREDITAÇÃO DE COMPETÊNCIAS TIC PARA PROFESSORES
Garcia Vázquez, S. . . . 1072

UTILIZAÇÃO DOS TABLETS E SMARTPHONES NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E PORTUGUÊS
Machado, C. . . . 1081

CONCEBER, IMPLEMENTAR E TESTAR NA UNVERSIDADE 11 DE NOVEMBRO UM SISTEMA INFORMÁTICO QUE PERMITA A GESTÃO ELEMENTAR DOS PROCESSOS ASSOCIADOS AO ACTO PEDAGÓGICO
Maria, J. G.; Oliveira, L. R.; Amaral, L. A. . . . 1087

PRÁTICAS EDUCATIVAS COM A EDIÇÃO DE VÍDEO: MOTIVAR COM CRIATIVIDADE
Magalhães, C.; Cruz, S.; Lencastre, J. A.; Coutinho, C.; Casal, J.; José, R. . . . 1092

PRÁTICAS EDUCATIVAS COM A EDIÇÃO DE VÍDEO: MOTIVAR COM CRIATIVIDADE
Magalhães, C.; Cruz, S.; Lencastre, J. A.; Coutinho, C.; Casal, J.; José, R. . . . 1100

O ESPAÇO DOS AMBIENTES ONLINE NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES EM CABO VERDE
Mendonça, A.; Gomes, M. J. . . . 1106

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ENSINO BÁSICO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: AS INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS LOCAIS DO URUGUAI E DE PORTUGAL
Martínez Barcellos, R.; Leite, C. & Monteiro, A. . . . 1112

LETRAMENTOS DIGITAIS EM ATIVIDADE SINCRÔNICA DE AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA
Souza, Terezinha Fernandes Martins; Cruz, Dulce Márcia . . . 1119

TEMA 7

CURRÍCULO E DESAFIOS AFRICANOS NO SÉCULO XXI

OS ESTUDOS CURRICULARES NA GUINÉ-BISSAU: AS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS QUE CARACTERIZAM O CAMPO NESTE PAÍS AFRICANO.
Silva, R. da; Santos, J. G. . . . 1128

A FORMAÇÃO DOS DIRETORES E DIRETORAS PARA O DESENVOLVIMENTO QUALITATIVO DAS ESCOLAS: UM PROJETO QUE ESTÁ A SER DESENVOLVIDO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
Cardona, Maria João Cardona . . . 1135

O ENSINO E APRENDIZAGEM PRÁTICA DA GEOGRAFIA NO SUBSISTEMA DO II CICLO DO ENSINO GERAL, NO NAMIBE - ANGOLA.
Mário Abel Máquina; Fernanda Maria Veiga Gomes . . . 1142

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSO AO CURRÍCULO NA PESQUISA BRASILEIRA
Mori, N. N. R.; Araújo, S. S. . . . 1149

O CURRÍCULO E OS DESAFIOS AFRICANOS NO SÉCULO XXI
Hildizina Norberto Dias . . . 1156

EDUCAÇÃO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE. UM ESTUDO DE CASO, NA PROVÍNCIA DE GAZA, CENTRADO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO BÁSICO
Joaquim, J. A. . . . 1163

PARA A CONCEPÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM FRANCÊS PARA OS PROFISSIONAIS DA HOTELARIA E TURISMO NO CONTEXTO ANGOLANO
António Chinhama dos Santos; Hurrydeo Beefun . . . 1172

MUDANÇAS AO NÍVEL DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES EM ANGOLA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES
Augusto Ezequiel Afonso . . . 1180

PLURALISMO, ALTERIDADE E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: UMA DISCUSSÃO NO ÂMBITO DAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE RECIFE E OLINDA ACERCA DO LUGAR DO NEGRO NO CURRÍCULO E ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA
FERREIRA, C, C; LOPES, Z, A, S; OLIVEIRA, A, M. . . . 1187

PROFESSORAS NEGRAS: IDENTIDADES, TRAJETORIAS E CONFLITOS
CleonicePerotoni; Maria Lúcia Rodrigues Muller . . . 1193

IMAGENS DA ÁFRICA EM ESCOLAS.
Erika B. Arantes . . . 1198

ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA MUDANÇA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
Giselle Larizzatti Agazzi . . . 1204

TEMA 8

CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

SOBRE CURRÍCULO, TECNOLOGIAS E AGENCIAMENTOS DE SENTIDO
Sossai, Fernando Cesar . . . 1209

POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES COMO PRÁTICA DE CONTROLE NA ESCOLA: O PROGRAMA SAÚDE ESCOLAR
Cristiane de C. Ramos Abud; Maristela da Rosa . . . 1215

PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO SESI-SP: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA
NUNES, Hugo Cesar Bueno; SANTOS, Aline Steckelberg Cardozo; MARQUES, Luís Cláudio; CARREIRO, Eduardo Augusto . . . 1222

REFORMAS CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO COMPARADA
Graziela Giusti Pachane; Jacqueline Oliveira Lima Zago . . . 1228

CURRÍCULO, ESCOLA E REFORMAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO: DO PROPOSTO AO REALIZADO NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA
Simionato, M.F.; Zank, C. . . . 1235

O COORDENADOR PEDAGÓGICO, AS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO E O SEU PAPEL COMO FORMADOR EM SERVIÇO
Soares, Andrey Felipe Cé; Reis, Gesiele . . . 1242

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DE DOCUMENTOS DO BRASIL E DA ESPANHA
Gisele Rodrigues Soares; Juan A. Núñez Cortés; Maria Luiza Rodrigues Flores . . . 1248

A PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI
Jakimiu, V. C. L. . . . 1255

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSO AO CURRÍCULO NA PESQUISA BRASILEIRA
Mori, N. N. R.; Araújo, S. S. . . . 1263

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DAS CONCEPÇÕES CURRICULARES ÀS RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA
Santos, J. M. C.T. S.; Silva, M. K.; Tavares, A. O. A. . . . 1270

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL
Ambrosetti, N. B.; André, M. E. D. A de; Hobold, M. de S.; Calil, A. M. G. C.; Passos, L. F. . . . 1275

PROCESSOS DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS E ESCOLA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: EXPRESSÕES DO NEOLIBERALISMO EDUCATIVO
Marques, A. R.; Silva, F. C. T. . . . 1283

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL: IMPLICAÇÕES CURRICULARES
Kraemer, G. M.; Müller, J.I. . . . 1292

O CURRÍCULO ESCOLAR NO SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DO PROFESSOR
Liane Vizzotto . . . 1299

EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM NITERÓI
Evangelista, M. N. . . . 1304

INTERROGANDO A FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DOS COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID
BRAÚNA, R.C.A.; GASPAR, M.L.R.; MIRANDA, V.E.; SANTOS, L.L.C.P. . . . 1309

O CURRÍCULO NA SOCIEDADE DE INDIVÍDUOS E AS PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO
Morgenstern, J. M.; Rech, T. L. . . . 1318

ANTAGONISMOS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO
Rosanne Evangelista Dias . . . 1324

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NOVA LINGUAGEM CURRICULAR
Gilonna Júnior, R.; Pacheco, Dalmir . . . 1330

O TRATAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE NO CURRÍCULO ESCOLAR
Flávio Corsini Lirio . . . 1337

POR UMA POLITICA CURRICULAR DO PARA TODOS: DIREITO, JUSTIÇA E DIFERENÇA
Claudia Maria Felicio Ferreira Tomé . . . 1343

ENSINO MÉDIO/SECUNDÁRIO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS LOCAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL
Oliveira, M. B. . . . 1350

O CURRÍCULO APOSTILADO E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS EM SALA DE AULA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PRIMAVERA DO LESTE -MT
Alcover, K. C. C. . . . 1355

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PROJETOS EM DISPUTA
Ribeiro, J.A.R., Grabowski, G. . . . 1362

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: CAMINHOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL
Eugenia Portela de Siqueira Marques; Gisele Morillha Alves; Hildete Pereira da Silva Bolson . . . 1369

CURRÍCULOS PENSADOSPRATICADOS, EM ALIMENTAÇÃO, NUTRIÇÃO E SAÚDE, NO COTIDIANO ESCOLAR
Rezende, M. G. P.; Brilhante, A. S.; Versari, R. M. . . . 1375

(RE)DESENHANDO O CURRÍCULO: O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)
Menegaz, E. S.; Müller, A. M.; Lunardi, G. M. . . . 1385

O CURRICULO DO GINASIO AGRÍCOLA DE URUTAÍ
Agda Lovato Teixeira; Silvia Aparecida Caixeta Issa . . . 1391

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES CURRICULARES NA LÓGICA DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL
Kraemer, G. M.; THOMA, A.S. . . . 1405

O CURRÍCULO: UM TEXTO
Érika Virgílio Rodrigues da Cunha; Camila Costa Gigante . . . 1411

POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM NEGOCIAÇÕES COM/NA DIFERENÇA: A PRODUÇÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO
Rita de Cássia Prazeres Frangella . . . 1416

CARTOGRAFIA DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM RORAIMA: A ESCOLA NESSE CONTEXTO
Flávio Corsini Lirio . . . 1422

O CURRÍCULO NA POLÍTICA NACIONAL BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS DE SUA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
Ribeiro, M. R. . . . 1427

RELAÇÕES ENTRE A INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS INCLUSIVAS NO BRASIL
Santos, A. N. . . . 1434

PREOCUPAÇÕES GLOBAIS INFLUENCIANDO CURRÍCULOS LOCAIS: A REDUÇÃO DE RISCO DE DESASTRES (RRD) NOS TERRITÓRIOS DE RISCO. É POSSÍVEL PENSAR NO SOCIOCONSTRUCIONISMO CURRICULAR?
Freire, J. T.; Lago, A. O. . . . 1441

AS COLEÇÕES ENCCEJA E CADERNOS DE EJA: UMA ANÁLISE DAS TENSÕES ENTRE CURRÍCULO E POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1995-2010)
Mello, P. E. D. . . . 1447

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS: CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS EM UMA UNIDADE FEDERATIVA
RIBEIRO, Cândida Cespedes; SANTANA, Malsete Aristides; COSTA, Candida Soares da; OLIVEIRA, Ozerina Victor de . . . 1452

CURRÍCULO, ESCOLA E REFORMAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO: DO PROPOSTO AO REALIZADO NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA
Margareth Fadanelli Simionato; Cláudia Zank . . . 1458

POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA: A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS) NO PRONATEC
Ramos, V. S.; Escott, C.M.; & Souza, C. S. S. . . . 1465

SENAI/SP & PRONATEC: OS RESULTADOS EDUCACIONAIS DOS ALUNOS INGRESSOS NO CURSO TÉCNICO DE ELETROELETRÔNICA POR MEIO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM CONTRAPOSIÇÃO AOS INGRESSOS VIA PROCESSO SELETIVO NO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL-DEPARTAMENTO REGIONAL DE SÃO PAULO
Rita de Cássia Oliveira da Silveira . . . 1472

PÓS-MODERNIDADE, CURRÍCULO E CONHECIMENTO
Zanardini, I. M. S.; Peletti, A. B. . . . 1483

EDUCAÇÃO INTEGRAL: METANARRATIVA DA UTOPIA SOCIAL ASSUMIDA COMO AGENDA CONTEMPORÂNEA DA FORMAÇÃO ESCOLAR
Juares da Silva Thiesen . . . 1490

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES
Almeida, P. C. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; SILVA, A. P. F. . . . 1496

O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INDÍCIOS DO CURRÍCULO EM AÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
Ungaro, J. S.; Sicca, N. A. L. . . . 1502

O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA POLÍTICA DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO SALVADOR
Anuska Andréia de Sousa Silva . . . 1509

CURRÍCULO REFERÊNCIA PARA A REDE E-TEC BRASIL: UMA OUTRA ARQUITETURA ORGANIZACIONAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE EAD
CATAPAN, A. UFSC; KASSICK, C. UNISUL; MENEGOTTI, I. UFSC . . . 1518

PROPOSTA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: TRADUÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA
Oliveira, F. L. B. . . . 1526

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA PÚBLICA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL
Brandalise, M. A.T. . . . 1532

CURRÍCULO PROJETO E AUTONOMIA EM ENUNCIAÇÕES POLÍTICAS: VOZES DISSONANTES
Ângela Cristina Alves Albino – UFPB; Maria Zuleide Costa Pereira – UFPB . . . 1538

CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS: SIGNIFICADOS QUE SE ALTERAM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
Pessoa, V. I. F.; Santos, T. C. . . . 1545

INVENÇÕES E REINVENÇÕES CURRICULARES NAS DINÂMICAS PRODUZIDAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA
Monteiro, C. C.; Herneck, H. R.; Fernandes, N. R. . . . 1551

"NO MÉDIO É INSUPORTÁVEL ..." - PROCESSOS DE AFASTAMENTO DOS/DAS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE SANTA MARIA
Salva, S. . . . 1559

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE NA REORIENTAÇÃO CURRICULAR
Grosch, M. S.; Scheibe, L.; . . . 1565

RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O CINEMA: O ALUNO-ESPECTADOR; O ESPECTADOR-ALUNO
Vicentin, M.; & Leite, M. . . . 1571

EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO COMPARATIVO EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS
Maria Beatriz Pauperio Titton . . . 1576

EGRESSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR CICLOS E SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO
Maria Beatriz Pauperio Titton . . . 1582

A SOCIEDADE MODERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO NA ESCOLA
Solange Santiago Ferreira; Lucy Rosa Silveira Souza . . . 1588

UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA (2006) E METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010)
Débora Teixeira de Mello . . . 1596

POLÍTICA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL.
LARCHERT, Jeanes Martins . . . 1603

"MAIS INFÂNCIA": OS CAMINHOS TRILHADOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA COM QUALIDADE SOCIAL, NO MUNICÍPIO DE NITERÓI.
Fernanda Pinheiro de Macedo; Luziane Patricio Siqueira Rodrigues; Patricia Gomes Pereira . . . 1609

A CONFIGURAÇÃO DA "PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR" NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA (BRASIL): SENTIDOS DE PRÁTICA POSTOS EM MOVIMENTO
Brito, L. D.; FREITAS, D. . . . 1617

CONSTRUÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POLÍTICA E INTERLOCUÇÕES
Grosch, M. S.; Silva, N. M. A. . . . 1623

CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS PARA A INFÂNCIA BRASILEIRA
Molina, Adão Aparecido . . . 1628

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MANAUARAS
Souza, M. V. . . . 1635

ENSINO MÉDIO INOVADOR: TRADUÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA
Silva, F. N.; Rodrigues, E. R. C.; Silva, M. K. . . . 1642

A CONCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DOS DOCUMENTOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA
Faveri, R. C. C. . . . 1648

CURRÍCULO E POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO E À JUSTIÇA: EM NOVA IGUAÇU COMO FORMAS DE CONHECIMENTO.
Ana Valéria de Figueiredo da Costa; Agenor Pereira da Costa; Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte 1657

O CURRÍCULO DAS DISCIPLINAS DA ÁREA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES
Oliveira, Oséias Santos de; Pryjma, Marielda Ferreira; Winkeler, Maria Silvia Bacila . . . 1664

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO BRASILEIRO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DAS AVALIAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS
Cirino, D. B. L.; Peres, S. M. . . . 1673

O MITO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL
Cândido, H. H. D. . . . 1679

LEI Nº 10.639, E A AUSÊNCIA DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CONCEITO DE SUPREMACIA RACIAL
Veissid, R.; Benevides-Pereira, A.M.; Sassone, L. V.; Veiga, D. G. . . . 1692

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS/AM
Paiva, N. S.; Oliveira, C. R. N. . . . 1698

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESPECÍFICO E DIFERENCIADO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS INDÍGENAS DE MANAUS
Santos, J. N.; PAIVA, N. S.; & OLIVEIRA, C. R. N. L. de . . . 1705

QUESTÕES CURRICULARES SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS
SPERB, C. C.; THOMA, A. S. . . . 1711

A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO COM A LEI 11.274/06 E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA COTIDIANA DAS ESCOLAS
Schmidt, L. L.; & Furghestti , M. L. S. . . . 1717

HISTÓRIA DO CURRÍCULO: CONTORNOS DO CURRÍCULO DE ENFERMAGEM GERAL DESDE O PERÍODO PÓS-GUERRA CIVIL À ATUALIDADE (1992 - 2013) MOÇAMBIQUE
Ermelinda Maria do Sacrário Notiço . . . 1725

AS POLÍTICAS CURRICULARES E A ABORDAGEM DOS TEMAS TRANSVERSAIS EM MOÇAMBIQUE
Muria, A.J.; Dias, H.N. . . . 1730

AS FORTES TENDÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NAS TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE
Guilherme Basílio . . . 1736

A POLÍTICA DA INCLUSÃO EM MOÇAMBIQUE: DOIS ESTUDOS DE CASO SOBRE O ENSINO SUPERIOR (2010 - 2015)
Lúcia Suzete Simbine . . . 1743

O "NÃO DISCIPLINAR" NO CURRICULO ESCOLAR: ASCENÇÃO E QUEDA
José Brites Ferreira . . . 1754

A QUESTÃO LINGUÍSTICA EM CABO VERDE: DA URGÊNCIA DE UMA POLÍTICA CURRICULAR DAS LÍNGUAS
J. Esteves Rei . . . 1759

A QUESTÃO LINGUÍSTICA EM CABO VERDE: DA URGÊNCIA DE UMA POLÍTICA CURRICULAR DAS LÍNGUAS
J. Esteves Rei . . . 1766

TEMA 9
CURRÍCULO E CULTURAS

OS CURRÍCULOS EM REDES E AS AUDIOVISUALIDADES CONTEMPORÂNEAS
Fonseca, J. B.; Paiva, V. M. B.; Soares, M. C. S. . . . 1774

O LUGAR DA CULTURA NA REFLEXÃO SOBRE OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS.
Talita Vidal Pereira . . . 1781

CURRÍCULO, CULTURA ESCOLAR E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS INDÍGENAS
Mubarac Sobrinho, Roberto Sanches . . . 1789

INTERSEÇÕES DE SABERES NOS CÉUS TENETEHARA: PLURALIZANDO VERDADES
Neves, Ivânia. S.; Chaves, Sílvia. N. . . . 1798

CULTURA, CIDADANIA E DIFERENÇA: TEMAS TRANSVERSAIS OU CONTEÚDOS DISCIPLINARES?
Wenceslau, M. E.; Tavares Silva, F. de C. T. . . . 1805

RASTROS DE SIGNIFICAÇÃO DO FEMININO E DO MASCULINO NAS PRÁTICAS CURRICULARES
Almeida, M. F.; Moura, A. R. L. . . . 1812

PENSANDO COM IMAGENS NA/DA DIFERENÇA NO/COM O COTIDIANO ESCOLAR
Cristiano Sant'Anna de Medeiros . . . 1819

NARRATIVAS DIGITAIS NAS DIVERSAS REDES EDUCATIVAS QUE ATRAVESSAM AS APRENDIZAGENS EM TERREIROS DE CANDOMBLÉ
Máira Conceição Alves Pereira; Stela Guedes Caputo . . . 1827

INDAGAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E O USO DAS MÍDIAS: O PROJETO KIDSMART NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Juliana Silva . . . 1835

TECNOLOGIA DO MOSAICO: POSIÇÕES DE SUJEITO DISPONIBILIZADAS PELOS CURRÍCULOS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
Vândiner Ribeiro . . . 1841

ÁFRICA NO CURRÍCULO ESCOLAR: O CONHECIMENTO DA DIVERSIDADE AFRICANA EM SALA DE AULA
OLIVEIRA, E. P. B.; CARMO, E. F.; SILVA, F. M.; & BRANDÃO, M. M. R. T. . . . 1848

CURRÍCULO ESCOLAR: UM DESAFIO NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA
Costa, L. F. M.; & Lucena, I. C. R. . . . 1854

ÌTÀNS – ORALIDADES E ESCRITAS
Marta Ferreira . . . 1860

OS CADERNOS ESCOLARES E SUAS IMPLICAÇÕES NA MOBILIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SUAS SUBJETIVIDADES EM RELAÇÃO A GÊNERO
Natália Machado Belarmino . . . 1866

O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES/DIFERENÇAS DE GÊNERO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE CAMPO GRANDE – MS COM ALTO IDEB
Backes, J. L.; Pavan R. . . . 1873

A CONSTRUÇÃO DE CORPOS DE MENINOS E MENINAS E DE NORMAS DE GÊNERO NO CURRÍCULO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Maria Carolina da Silva Caldeira . . . 1881

OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA UNIVERSIDADE NACIONAL DO TIMOR LESTE – POR UMA PRÁTICA CONTRA-HEGEMÔNICA E INTERSUBJETIVA
Ivan Penteado Dourado . . . 1887

IRÊ AYÓ E FORMAÇÃO: APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS NUM CONTEXTO PEDAGÓGICO DE VIVÊNCIAS CULTURAIS
Guerra, D. M. de J.; Machado, V. . . . 1894

ENTRE VAN GOGHS, VAMPIROS E CHUCKYS: PEDAGOGIAS VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Susana Rangel Vieira da Cunha . . . 1900

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO CURRICULAR
Oliveira, B. F. . . . 1906

DA "LEITURA DE MUNDO" AOS NOVOS LETRAMENTOS: QUESTÕES ATUAIS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL
Virna Mac-Cord Catão; Gesieli Monerat do Nascimento; Maria Inês Pereira Guimarães . . . 1913

ALFABETIZAÇÃO SEM CARTILHAS E NOVOS LETRAMENTOS: A PALAVRA FORA DA PALAVRA
Virna Mac-Cord Catão; Gesieli Monerat do Nascimento . . . 1922

AS PRÁTICAS-POLÍTICAS DE CURRÍCULOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES: ENTRE OPERAÇÕES, CONTEXTOS E HIBRIDIZAÇÕES CULTURAIS
PIONTKOVSKY, Danielle; GOMES, Maria Regina Lopes . . . 1929

PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA AMAZÔNIA: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
Souza, Adria S. D. de; Bettiol C. A. . . . 1937

CULTURA ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS: NOVOS CENÁRIOS E ALGUNS DESAFIOS
SILVA, A. C. C.; Menezes, J. A. . . . 1943

MÚSICA, LEITURA E DIVERSIDADE RACIAL NO CENTRO DO CURRÍCULO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO CEMEI MARIA CONSUELO
Silva, N. G.M da; Spressola, N.H.; & Tebet, G. G. de C. . . . 1950

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ARGENTINOS E BRASILEIROS SOBRE A ESCOLA
Oliveira, S. R. F.; Caimi, F. E. . . . 1956

POR UM CURRÍCULO INTERCULTURAL DECOLONIAL
Paraense da Paixão; A. J; Ribeiro, L.G.S; Souza, F.S . . . 1960

CURRICULOS EM ENCRUZILHADAS: PERCUSSOS E DESAFIOS DA EDUCAÇAO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA
Rufino Júnior, L.R. . . . 1965

O CURRÍCULO EM AÇÃO E A TEMÁTICA RELIGIOSA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Spressola, N. H.; & Lima, E. F. de . . . 1970

A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR ATRAVÉS DO USO DE CÓDIGOS LINGUÍSTICOS DIVERSOS
La Rocha, C. R. de; Rostas; Rostas, G. R.; Rostas, M. H. S. G. . . . 1976

CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS: TENSÕES NO COTIDIANO DAS PROPOSTAS EM EDUCAÇÃO
Oliveira, C. M. . . . 1982

A ÁFRICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA NOS MANUAIS ESCOLARES BRASILEIROS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
Ivete Batista da Silva Almeida . . . 1987

CAPOEIRA: PRÁTICAS CULTURAIS DO RECÔNCAVO BAIANO E O PROCESSO PEDAGÓGICO CRIATIVO INCLUSIVO
Silva, J. A. B.; Viana, I. C. . . . 1992

CURRÍCULO LOCAL: UM CAMPO PARA EXPLORAR E REFLECTIR PRÁTICAS EDUCATIVAS
Stella Pinto Novo Zeca; Rui Alves de Sousa . . . 2004

COMUNICAÇÃO ENTRE CONTEXTOS LOCAIS E UNIVERSALIDADE: O CASO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA
Mateus, R.; Damião, M. H.; & Festas, M. I. . . . 2012

CULTURAS TRADICIONAIS NO CURRÍCULO MOÇAMBICANO
Carla Maria Ataíde Maciel . . . 2019

EDUCAÇÃO (FÍSICA) E METACULTURALISMO: O RETORNO AO PROCESSO DIALÉTICO
Camilo Cunha, A.; Rezer, R.; & Kunh, R. . . . 2031

"VISUALIDADES DA DANÇA DO ESPONTÃO" DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS COMO POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL
SOUZA, S. G. P. . . . 2036

FILOSOFIAS AFRICANAS PARA O ENSINO MÉDIO
Almeida Júnior, José Benedito . . . 2047

TEMA 10
CURRÍCULO, ÉTICAS E ESTÉTICAS

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES ESTÉTICAS E ÉTICAS
Abreu-Bernardes, S. T. . . . 2056

JUSTIÇA CURRICULAR EM DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS E LOCAIS (1990-2008)
Machado, W. P. A. D. . . . 2062

PRÁTICAS CURRICULARES: OLHARES MATEMÁTICOS SOBRE AS PRÁTICAS DE SI.
Santos, G. S . . . 2068

DISCUTINDO CURRÍCULO E FILOSOFIA DA DIFERENÇA NO/COM O COTIDIANO ESCOLAR
Cristiano Sant'Anna de Medeiros; Stela Caputo . . . 2073

A ÉTICA-POÉTICA DO TRABALHO SOBRE SI POR MEIO DA DRAMATIZAÇÃO DE CONTOS FILOSÓFICOS DE MITEMA INICIÁTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES
Theda Cabrera Gonçalves Pereira; Marcos Ferreira-Santos . . . 2081

POR UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DE UM CURRÍCULO-RELAÇÃO: AS IMAGENS-CINEMA COMO AFETOS, COMPOSIÇÕES, INTENSIDADES
Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni . . . 2089

PENSAMENTO CURRICULAR: ENTRE CORPO/SUJEITO E CORPO SUBJETIVAÇÃO
Ferraz, W. . . . 2095

ÉTICA NA PRÁTICA DE AULA DE ARTES VISUAIS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:UM DIFERENCIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.
Souza, A.C.P.; Lins, M.J.S.C.; & Ramos, N.C.S.C. . . . 2101

OBSERVATÓRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO ESTÉTICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS
Fonseca da Silva, M.C.R.; HILLESHEIM, G.B.D.; PERA, L. P. . . . 2108

CURRÍCULO PROFANO: O HUMOR COMO LINGUAGEM POSSÍVEL AO ENSINO
Lorenzini, S. P. . . . 2117

CONHECIMENTOS E LÓGICAS ESPAÇO/TEMPORAIS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO.
Coelho, R.M. . . . 2123

AS ARTES DO TEATRO DE BONECOS COMO DISPARADORES DE ENCONTROS: POR UMA ÉTICA DA EXISTÊNCIA NA PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS
Dulcimar Pereira . . . 2129

CURRÍCULO, NIILISMO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: DESEJOS ARTESANAIS
Santos, G. S. . . . 2139

DISPOSITIVOS DE GOVERNAMENTO, JOGOS DE PROFANAÇÃO: O CURRÍCULO ENTRE MOVIMENTOS ESCOLARIZADOS E NÃO ESCOLARIZADOS
Costa, C. B.; Hattge, M. D. . . . 2146

WILLIAM KENTRIDGE E O CURRÍCULO: FORTUNA, EXCESSO, PROFANAÇÃO
Costa, C. B. . . . 2152

REPRESENTACÕES SOCIAIS DA VELHICE: OBSTÁCULOS SIMBÓLICOS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS IDOSAS NA EDUCAÇÃO FORMAL
Rouseane da Silva Paula Queiroz . . . 2159

TEMA 11

CURRÍCULO E GESTÃO

CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR A MATRIZ DÍPTICA DA "REFORMA" CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL
Henrique Ramalho; Carla Lacerda . . . 2166

GESTÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA: DEPOIMENTOS DE DIRETORES
Beatriz de Basto Teixeira; Cynthia Paes de Carvalho . . . 2173

GESTÃO CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL
Gilvany, M. M.; Coimbra, M. N. . . . 2180

PROFESSORES QUE FORMAM OUTROS PROFESSORES: PERSPECTIVAS E DILEMAS DA GESTÃO CURRICULAR NO PIBID
Silva, G. D.; & Farias, I. M. S. . . . 2186

DESAFIOS E PREOCUPAÇÕES DE UM PROJETO PRÓPRIO IMPLEMENTADO NUM AGRUPAMENTO TEIP: "MELHORES PRÁTICAS, MAIS SUCESSO EDUCATIVO"
Herdeiro, R.; & Fortes, S. . . . 2191

ESTRATÉGIAS DE AUTOGOVERNO NO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INICIAL
María Elena Ortiz Espinoza . . . 2196

AVALIAÇÃO COMO MECANISMO DE CONTROLE DOS SUJEITOS E DAS INSTITUIÇÕES: IMPLICAÇÕES CURRICULARES
Iolanda Montano dos Santos; Viviane Klaus . . . 2202

DESAFIOS DO PROCESSO DE MUDANÇA CURRICULAR EM CURSO DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE
Souza, M.C.B.M. . . . 2209

DIÁLOGOS ENTRE PEDAGOGIA E LICENCIATURA EM MÚSICA, NA VISÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS
Torres, C. A.R.; Leal, C. M.; & Santos, S. J. S. . . . 2217

TEMA 12

CURRÍCULO, DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PRÁTICAS CURRICULARES NA ALFABETIZAÇÃO DE IDOSOS: O OLHAR DE QUEM APRENDE
Martins F., L. J. . . . 2224

A APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO NÍVEL MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCENCIA (PIBID) NA ESCOLA ESTADUAL FERREIRA ITAJUBÁ EM NATAL/RN, BRASIL
Torres, J. M. S.; Souza, S. C. de . . . 2232

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DOCENTES
Giseli Barreto da Cruz; Talita da Silva Campelo . . . 2239

MEMÓRIAS DO GIZ: O OLHAR DE LICENCIANDOS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NA ESCOLA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES FENOMENOLÓGICAS DE CURRÍCULO
Graziela Giusti Pachane . . . 2245

ESCRILEITURAS DA DIFERENÇA: DIDÁTICA DA TRADUÇÃO, TRANSCRIAÇÕES DO CURRÍCULO
Corazza, S. M.; Heuser, E. M. D.; Monteiro, S. B.; & Rodrigues, C. G. . . . 2250

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: COMO AS COISAS GOVERNAM AS PESSOAS?
Lockmann, K.; Traversini, C. S.; & Mota, M. R. A. . . . 2257

DIDÁTICA DO ACONTECIMENTO, CURRÍCULO DA DIFERENÇA
Sandra Mara Corazza . . . 2265

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: QUESTÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS NO ÂMBITO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL
Maia, A.M.M.; & Pereira, M.Z.C. . . . 2272

CRECHES, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO (DCNEI, 2010), NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBORIÚ (SC), BRASIL
SANTOS, Z. C. W. N.; RAMOS, J. T. W. N. . . . 2281

PROCESSOS ARTÍSTICOS AUTO(BIO)CINEMATÓGRAFICOS EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIMENTAÇÕES, AGENCIAMENTOS, DEVIRES...
Sílvia Nogueira Chaves; Maria dos Remédios de Brito . . . 2288

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA AOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA
Lucas, M. A. O. F. . . . 2293

PESQUISA COM EX-ALUNOS COMO SUBSÍDIOS PARA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA
Bastos, C. C. B. C.; Szymanski, M. L. S.; Kliemann, M. P. . . . 2300

CURRÍCULO E HISTORICIDADE: A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA DO MARANHÃO NO SISTEMA PÚBLICO ESTADUAL DE ENSINO (1890 - 2013)
Martins, D. M.; Manzke, J. F. . . . 2305

PERCURSOS FORMATIVOS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA UNIOESTE-PR, BRASIL
Schroeder, T. M. . . . 2311

DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR INICIANTE À REVISÃO DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO
Hobold, M. de S.; André, M. E. D. A de . . . 2316

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: O DESAFIO DA RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR
Silva, R. M. G. . . . 2325

FORMAÇÃO DOCENTE E SUSTENTABILIDADE
Rechia, T.; Malacarne, V. . . . 2332

IMAGENS-CLICHÊS E IMAGENS-TEMPO ATRAVESSANDO CURRÍCULOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Janete Magalhães Carvalho; Steferson Zanoni Roseiro . . . 2339

SIGNOS ARTÍSTICOS AGENCIANDO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULOS
Janete Magalhães Carvalho; Sandra Kretli da Silva . . . 2345

REFORMA CURRICULAR EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES, ABORDAGENS E POSSIBILIDADES
Nunes, M. D. R. . . . 2351

O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE SOLDADOS BOMBEIROS
Dalabeneta, E.; Schroeder, E.; Cervi, G. M. . . . 2358

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID: POSSIBILIDADES DE UM NOVO TIROCÍNIO PSICOFÍSICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO INTELECTUAIS ORGÂNICOS?
José Luiz Zanella . . . 2367

O NOVO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE QUÍMICA
Maia, J. O.; & Villani, A. . . . 2372

FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA MAGISTRATURA: UM DEBATE CURRICULAR
Oliveira, M. da S.; Borges, L. F. F. . . . 2379

ESPETACULOS ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Weber, D. . . . 2388

CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA: COMO OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS COMPREENDEM AS DIFICULDADES DOS ALUNOS?
Santos, M. C.; Ortigão, M. I. R. . . . 2396

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA COM FOCO NA DIMENSÃO DIDÁTICA
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento . . . 2403

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA CURRICULAR INOVADORA EM ENSINO DE CIÊNCIAS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA
Augusto, T.G.S. . . . 2411

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR: CURRÍCULO E PESQUISA
Daltoé, A. S.; Goulart, M. M. . . . 2418

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FACE AOS DESAFIOS DOS/NOS/COM O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO BILINGUE PARA/COM/DOS SURDOS
Perola Fátima Valente Simpson Viamonte . . . 2425

SABERES DISCIPLINARES PARA O ENSINO DA ESCRITA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ
Marcelo Macedo Corrêa e Castro . . . 2431

EXPERIÊNCIA FÍLMICO-PEDAGÓGICA EM UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO
Jesus, R. M. V. de . . . 2436

PRÁTICAS ALTERNATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPENSANDO FRAGILIDADES CURRICULARES
Sommer, L. H. . . . 2443

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PELAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS
Tranqueira, A. A. . . . 2449

OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE POLIVALENTE
Silva, K. A. C.P.C; Andrade, G. R.; Cruz S. P. S. . . . 2456

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DE SEUS DESAFIOS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL
Maria Clarisse Vieira . . . 2462

CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLETINDO SOBRE (RE)CONFIGURAÇÕES
Machado, Liliane Campos . . . 2468

FORMA(EM)AÇÃO DOCENTE: O QUE SE PASSOU NO PROJETO ESCRILEITURAS?
Rodrigues, C. G.; Heuser, E. M. D. . . . 2474

ESPAÇO POLÍTICO DA ESCOLA: O CURRÍCULO ENQUANTO PRODUÇÃO DE MUITAS VOZES
AXER, B.; ROSÁRIO, R. . . . 2480

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ
Ciríaco, M.L.; Noffs, N.A. . . . 2487

DESAFIOS PARA CONSTRUIR INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
Gonçalves, P. W.; Sicca, N. A. L. . . . 2496

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS - SP
Mello, P.E.D.; Robl, F. . . . 2502

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA CURRICULAR COMO ELEMENTO PROPULSOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
Andréia Migon Zanella; Clésio A. Antonio; Benedita de Almeida . . . 2508

CURRÍCULO: UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Ciríaco, M. L.; Martins, R. L. . . . 2513

FORMAÇÃO INICIAL, SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: (INTER)AÇÕES NECESSÁRIAS
Santos, S. . . . 2519

ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO
MARILENE CARVALHO RICCIARDI; CARLA REGINA MACHADO NETO; MARTHA MANSO STAUB . . . 2525

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA OFERECIDOS PELOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BRASILEIROS
Moraes, M. A. C. de; Miranda, G. F.; Amaral, J.C.S.R. . . . 2530

MESTRADO PROFISSIONAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: UM DISCURSO ENTRE SURDOS?
Villani, A.; & Maia, J. O. . . . 2538

APONTAMENTOS CURRICULARES CTS A PARTIR DA LEITURA DA CIDADE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO
Fabrício, T.M.; Freitas, D. . . . 2544

O LUGAR DA ESCOLA E DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
Cristina, C. A.; Lucíola, I. P. C. . . . 2549

SABERES DOCENTES: O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS?
Luciane Uberti . . . 2554

CURRÍCULO: A DIDÁTICA E AS PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR – LEITOR (ESTUDO EXPLORATÓRIO)
VIEIRA, M C T . . . 2560

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM AUTORES CLÁSSICOS DA EDUCAÇÃO
Pereira, E. M. A.; Wassem, J. . . . 2570

A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE PIBIDIANA: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO EM UM PROGRAMA BRASILEIRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
Elí Henn Fabris . . . 2578

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS IMPLICAÇÕES CURRICULARES DO PROCESSO
Barbosa, G. S. . . . 2585

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE PRESENTES NAS CONFIGURAÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
Carvalho, M. C. A.; Dantas, A. M. L.; & Damasceno, E. A. . . . 2591

UMA PROPOSTA DE REFERENCIAL CURRICULAR PARA A REDE ESTADUAL DE ALAGOAS
Santos, M. F. P.; Galdino, V. H. . . . 2597

ASPECTOS CRÍTICOS DA CULTURA ALFABETIZADORA NO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO
Giovanni, Luciana Maria; & Marin, Alda Junqueira . . . 2604

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: METACOGNIÇÃO
Evelise Maria Labatut Portilho; Ricardo Tescarolo . . . 2611

O CINEMA COMO DISPOSITIVO DIDÁTICO PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS: O QUE APONTAM AS CONVERSAS COM PROFESSORES E ALUNOS SOBRE AS POSSIBILIDADES DE "QUEBRA" DE CLICHÊS NAS ESCOLAS?
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes; Helder Januário da Silva Gomes . . . 2618

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DISCURSOS QUE PROJETAM IDENTIDADES PARA O FUTURO PROFESSOR
Cunha, E. V. R.; Oliveira, V. B. . . . 2625

A SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE: QUE ESPAÇO É ESSE?
Guedes, N. C. . . . 2630

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
Costa, D. C. S.; Vasconcellos, M. M. M. . . . 2637

LABORATÓRIO DIDÁTICO UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RECOMENDAÇÕES EM DOCUMENTOS OFICIAIS
Souza, N. C.; Borges, D. S. . . . 2643

A ESCRITA DE MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO AUTORAL
Mônica Pinheiro Fernandes . . . 2649

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA
Rita Silvana Santana dos Santos . . . 2655

OS CURRÍCULOS EM REDES E AS AUDIOVISUALIDADES CONTEMPORÂNEAS
Fonseca, J. B.; Paiva, V. M. B.; Soares, M. C. S. . . . 2660

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DAS POLÍTICAS CURRICULARES
Maria Inês Marcondes; Jane Cordeiro de Oliveira . . . 2667

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCATIVA: "DESAFIOS E NECESSIDADES (INSTITUTOS MÉDIOS NORMAIS DE EDUCAÇÃO/ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BENGUELA)"
Sandra Marisa Nascimento Chimuco . . . 2675

O QUE TEMOS APRENDIDO: INTERLOCUÇÕES EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES INDÍGENAS
Lucíola, I. P. C; Santos, R. F. F. . . . 2684

CURRÍCULO E AS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Jenné, A.P.L.; Paz, B.C.; Almeida, F.G.M.; Araújo, T.C. . . . 2689

GÊNERO E SEXUALIDADE: OS SILÊNCIOS SOBRE SI NO CURRÍCULO
Martins, Walkíria; Nunes, Iran de M. L. . . . 2694

EDUCAÇÃO, ENSINO E FORMAÇÃO COMO FUNÇÃO DA ESCOLA: O QUE REVELAM AULAS DE MÚSICA EM UMA ESCOLA
Rodrigues, M. A.; Oliveira, T. L. S.; Vilela, R. A. T. . . . 2700

DESIGUALDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA COM ALTO IDEB
ALCARÁ, J. S. P.; PAVAN, R. . . . 2706

FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO: ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO DAS MATRIZES CURRICULARES DE 1968-1986
LIMA-TAVARES, D.; SELLES, S. E. . . . 2713

O CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - LICENCIATURA: OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
Rodrigues, R. H. . . . 2718

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS: PRÁTICAS ESCOLARES E O CURSO DE PEDAGOGIA
Arthane Menezes Figueirêdo; Graça Aparecida Cicillini . . . 2725

AUTORIDADE DO PROFESSOR E PODER DO ALUNO: UM ESTUDO DE CASO
Raimundo Paulino da Silva . . . 2732

A LEITURA E A ESCRITA COMO EIXO ARTICULADOR DO CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL
Carminati, M. B.; Carvalho, D. C. . . . 2737

NOTAS SOBRE PRÁTICAS DE CURRÍCULOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA E AS (IM)POSSIBILIDADES DIANTE DOS ESTUDOS DO COTIDIANO E FORMAÇÃO DOCENTE
Igor Helal; Graça Reis; Allan de Carvalho . . . 2743

ACOMPANHAMENTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO VIA FÓRUM ONLINE: O QUE DIZEM OS ALUNOS ACERCA DA EXPERIÊNCIA
GLÉRIA, Ana C. F. C.; ALBUQUERQUE, Tereza C. C. de . . . 2749

ADAPTAÇÃO CURRICULAR COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA "VOZ" DE EGRESSOS
Lorenzini, V. P.; Linder-Silva, J. . . . 2756

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO DE DEFICIENTES INTELECTUAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO
Darcy Raiça; Marisa Del Cioppo Elias . . . 2763

A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL: EM DEBATE O ESTÁGIO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
Bonfanti, C. . . . 2769

A FORMAÇÃO DOCENTE NO SISTEMA UAB: PRESSUPOSTOS CURRICULARES, POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS
Santos, J. C.; Silva, A. V. M.; & Rocha, M. A. Q. . . . 2774

A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL
Gislene Aparecida da Silva Barbosa . . . 2781

A ORGANIZAÇÃO DO CURRICULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: A DIALOGICIDADE DA EDUCAÇÃO COMO PRINCIPIO E PRÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE
Silva Reis S. M. G. . . . 2787

(RE) PENSANDO O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: CONTRIBUIÇÕES DA SITUAÇÃO DE ESTUDO AO ESTÁGIO
Massena, E. P.; Brito, L. D. . . . 2792

CURRÍCULO DE ARTE: SIGNIFICAÇÕES HISTÓRICAS E PROFISSIONAIS
Rodrigues, M. S. . . . 2798

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UM CURRÍCULO QUE CONTEMPLE O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA VISÃO TRANSDISCIPLINAR
Oliveira, F. L. de; Behrens, M. A.; Corrêa, B. R. P. G. . . . 2806

ANÁLISE DA HISTÓRIA DE UM CENTRO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO A PARTIR DA TEORIA DE GRUPO DE RENÉ KAËS
Figueiredo, N. G. . . . 2812

HUGO DE SÃO VITOR E O CURRÍCULO MEDIEVAL DE ESTUDOS
PERIN, C. S. B; OLIVEIRA, T. . . . 2820

O CURRÍCULO NO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: TECENDO FIOS NA CONCRETUDE DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO
Silva, G.M.; Rivas, N.P.P.; Souza, M.C.B.M.; Gonçalves, M.F.C.; Catirse, A.B.C.E.B; & Soares, E.G. . . . 2826

O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFBA: CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
Almeida, V. D.; Carvalho, M. I. . . . 2832

CURRÍCULO-AQUILES E SEU PIBID
Noeli Gemelli Reali . . . 2838

UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - DA PERTINÊNCIA CURRICULAR AOS CAMINHOS PERCORRIDOS
Conceição, A. P. S; Santana, M. V. A. . . . 2845

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO BRASIL SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA
ARAUJO, R. M. B.; ALBUQUERQUE, H. M. P.; HAAS, C. M. . . . 2850

EDUCAÇÃO ON-LINE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MUTAÇÕES CURRICULARES
Roselane da Rocha; Elizabeth Orofino Lucio . . . 2856

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB
Pereira, H. G.; Nogueira, D. X. P.; Santos, C. de A. . . . 2866

CURRÍCULO, DIDÁTICA E FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA PROFESSORES INDÍGENAS
Santos, J. N.; Santos, R. F. F. dos . . . 2873

O QUE TEMOS APRENDIDO: INTERLOCUÇÕES EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES INDÍGENAS
Lucíola, I. P. C.; Santos, R. F. F. . . . 2880

CONCEPÇÕES DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NAS QUESTÕES CURRICULARES
Josinélia dos Santos Moreira; Kátia Maria Santos Mota . . . 2885

CURRÍCULO: UMA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO SUJEITO
Anita Maria Ferreira da Silva . . . 2891

O NÃO E O NECESSÁRIO LUGAR DO ESTÁGIO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA
Rosenaide Pereira dos Reis Ramos; Raimunda Alves Moreira Assis; Cornélia Guimarães dos Santos . . . 2897

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: SENTIDOS EM DISPUTA
OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de . . . 2903

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS
Oliveira, Meyre-Ester B. . . . 2909

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO QUALITATIVO EM SEIS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL
Elisa Pupiales Rueda . . . 2916

GÉNERO E CIDADANIA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO JARDIM DE INFÂNCIA E DA ESCOLA: RECEIOS, DIFICULDADES E DILEMAS
Cardona, Maria João Cardona; Uva, Marta; Piscalho; Isabel . . . 2938

A DEMADA DO DESEJO NO CURRÍCULO CONTEMPORÂNEO: ESCUTA (IM)POSSÍVEL?
Macedo, R. S. A.; & Soares, M. F. . . . 2946

PESQUISAFORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO : PERCURSOS DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO
LUCIO, Elizabeth Orofino . . . 2951

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AUTONOMIA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
Maria Cândida Sérgio; José Carlos Morgado . . . 2957

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA EXPRESSÃO MUSICAL NO 1º CICLO DO EB: AS LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES
Matias, A. M. S.; Lamas, E. P. R. . . . 2963

O VALOR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PERCEÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
Alves, M. A.; Damião, M. H. . . . 2969

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
Felício, H.; Alonso, L. . . . 2975

“SONHAR, APRENDER E SER”: AS APRENDIZAGENS POR PROJETOS
Ribeiro, S.; Correia, M.; Carvalho, L. . . . 2982

PEGADA NA AREIA: O PERCURSO QUE MARCA O INÍCIO DA VIAGEM PROFISSIONAL
Correia, M.; Ribeiro, S.; Carvalho, L. . . . 2989

A EDUCAÇÃO VOCAL NA INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA VOZ NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA GALIZA
Casal de la Fuente, L. . . . 2996

PROJETO DE FORMAÇÃO: PERSPETIVAS DE ESTUDANTES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO SEU PERFIL PROFISSIONAL E PESSOAL
Ana Pires Sequeira; Jorge Pinto . . . 3004

O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. A PERSPETIVA DOS PRINCIPAIS ATORES
Lima, R.; Cardoso, S.; Resende, R. . . . 3011

CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARADO
Rodrigues, F. A.; Mogarro, M. J. . . . 3015

“COLONIZAR: EIS A QUESTÃO!?” - O CURRÍCULO E OS PROGRAMAS DE HISTÓRIA PORTUGUESES E BRASILEIROS
Cláudia Sapag Ricci; Maria do Céu de Melo . . . 3021

FORMAÇÃO E LITERATURA: RELATOS SEM FRONTEIRAS
Wanderley, M. A.; Dionísio, M. L. . . . 3026

IMPLICAÇÃO DOS DOCENTES QUE FORMAM PROFESSORES DE BIOLOGIA: ATOS DE CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR
Madeira, A. V. M. . . . 3030

INTERPRETAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
Martins, F. . . . 3037

CONTRIBUTOS DO MODELO CURRICULAR “PROCUR” PARA A MUDANÇA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS
Alves, C.; Alonso, L. . . . 3042

DIFERENCIAR PARA FAZER APRENDER: PERSPETIVAS CURRICULARES NO ENSINO DA MÚSICA
Lopes, V. A.; Roldão, M. C. . . . 3049

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÉIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DO IFRN-INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, RN/BRASIL
Barros, R. B.; Viana, I. C.; Ramalho, B. L. . . . 3054

TEMA 13

CURRÍCULO, TRANSIÇÕES E TERRITÓRIOS

BIOPEDAGOGIAS NO BRASIL: MEDICALIZAÇÃO COMO UM MODO DE PROBLEMATIZAR PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DE GOVERNAMENTO NOS CURRÍCULOS
Luís Henrique Sacchi dos Santos . . . 3062

DOS “ASSIMILADOS” AOS “HOMENS NOVOS”: TRANSIÇÕES, RUPTURAS E CONTINUIDADES NA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE (1950 – 1980)
BASTOS, F. B. . . . 3072

O CURRÍCULO DAS DÉCADAS DE 1940, 1950 E 1960, E SUA RELAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE
Santos, Z. C. W. N.; Soares, A. F. C. . . . 3073

ATUALIZAÇÃO E VIRTUALIDADES EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/ BRASIL.
Josenilda Maués . . . 3080

CURRÍCULOS E EXPERIÊNCIAS JUVENIS: NOVA DURAÇÃO E OUTROS SENTIDOS PARA A PRODUÇÃO DO TERRITÓRIO-ESCOLA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Helder Januário da Silva Gomes; Larissa Ferreira Rodrigues Gomes . . . 3089

JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: SUJEITOS SOCIAIS QUE SE AFIRMAM NO TERRITÓRIO DO CONHECIMENTO E DO CURRÍCULO
Elenice Maria Cammarosano Onofre . . . 3100

DIVERSIDADE CULTURAL, RELAÇÕES DE GÊNERO E INFÂNCIA: O USO DAS MÍDIAS COMO POSSIBILIDADE DE REPENSAR O CURRÍCULO ESCOLAR ALÉM-FRONTEIRAS
Odinino, J. P. Q. . . . 3105

TEMA 14

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E DISCIPLINAS ESCOLARES

A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR PARA A REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO
Cupolillo, A. V.; Copolillo, M.; Muniz, N. L. . . . 3112

CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS
Coelho, K. dos S.; Silva, R. M. G. da . . . 3119

PLANEJAMENTO DE ENSINO E TRADUÇÕES (IM)POSSÍVEIS DE UMA PROPOSTA CURRICULAR
Oliveira, L. M.; Santos, L. L. C. P. . . . 3126

EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO DE REGIÕES DE COLONIZAÇÃO ALEMÃ DO RIO GRANDE DO SUL/BRASIL
Gelsa Knijnik; Ieda Maria Giongo; Marli Teresinha Quartieri . . . 3132

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ (1900-1938): UM ESTUDO DOS JORNAIS DAS ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES DO RIO GRANDE DO SUL/BRASIL
Gelsa Knijnik; Maria Luísa Lenhard Bredemeier . . . 3138

IDENTIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE NATUREZA DO CURRÍCULO TEMÁTICO ÁGUA E AMBIENTE
Santos,M.J.; Gonçalves,P.W. . . . 3144

CURRÍCULO, CONHECIMENTO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL HOJE
Bittencourt, J. . . . 3152

PRODUÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE TEXTOS CURRICULARES OFICIAIS E CURRÍCULOS PRATICADOS
STRAFORINI, R. . . . 3158

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS: INVENTANDO SUJEITOS ESCOLARES
Bocasanta, Daiane M. . . . 3164

A LUTA PELA INCLUSÃO E MANUTENÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO ORDENAMENTO CURRICULAR DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA
Arnaut de Toledo, C. A.; Malvezzi, M. C. F. . . . 3173

A ESCRITA DA HISTÓRIA DA DISCIPLINA CIÊNCIAS EM UM GINÁSIO DO SUL DE MATO GROSSO BASEADA NOS INSTRUMENTOS DESCRITOS EM RELATÓRIOS DAS DÉCADAS DE 1930 E 1940
Serafim, M. C.; Assis, W. S.; Pessanha, E. C.; . . . 3178

CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA NA ESCOLA- PRÁTICAS CURRICULARES, LIVRO DIDÁTICO E OS SABERES DOCENTES
Denizart Fortuna . . . 3184

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CURRÍCULO PENSADOPRATICADO: A DESINVIZIBILIZAÇÃO DE PRÁTICAS COM POTENCIAIS EMANCIPATÓRIOS NO COTIDIANO ESCOLAR
Marcelo Paraíso Alves; Cassio Martins; Gustavo Alves Vinand Kozlowski de Farias; Ronaldo Figueiró Portella Pereira; Maria de Fátima Alves de Oliveira; Lijamar de Souza Bastos; Fábio Murat do Pilar; Rosane Moreira Silva de Meirelles . . . 3196

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA
Flávia Roberta Torezin Liba . . . 3204

A PERMANÊNCIA DAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA E FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS: POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA DOCÊNCIA
OLIVEIRA, Terezinha; MENDES, Claudinei Magno Magre Mendes . . . 3210

DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS (2007 A 2012) COMO EXPRESSÃO DAS TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
Costa, H. L. Q. G. da . . . 3217

CONFLITOS NO CAMPO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: PROBLEMATIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS
Cláudio Pellini Vargas . . . 3223

REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: O CURRÍCULO COMO FOCO
Antonio Serafim Pereira . . . 3230

A NOÇÃO DE TEMPO VEICULADA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO DO CONHECIMENTO ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO MÉDIO
Caimi, F. E.; Oliveira, S. R. F.; Ribeiro, L. F. C. . . . 3236

APONTAMENTOS CURRICULARES: O DEBATE EM TORNO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO
Moura, A. C.; Neves, S.G. . . . 3241

CURRICULO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TENSÕES E CONTROVÉRSIAS
Tauchen, G.; Silva, J. A. . . . 3246

MESTRADO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE OS COMPONENTES CURRICULARES
Tauchen, G. . . . 3251

CURRÍCULO INTEGRADO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DOS ALUNOS
Maria Aparecida Lucca Paranhos; Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso; Maristela Maria de Moraes . . . 3259

UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA ESCOLAR NO BRASIL
Araújo, I. H. T. F. de; Rocha, G. O. R. da . . . 3264

ANÁLISE CRÍTICA DOS PROCEDIMENTOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA
NUNES SOBRINHO, F.P.; CINDRA, E.L. . . . 3272

O CURRÍCULO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O CONHECIMENTO SOBRE SAÚDE E OBESIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA CIDADE DE MACEIÓ, ALAGOAS, BRASIL
Chalita, M. A. . . . 3279

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO
Galian, C. V. A.; Sampaio, M. M. F. . . . 3285

SOLUÇÃO DE PROBLEMAS E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS COMO COMPONENTES CURRICULARES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REALIDADE OU DESAFIO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR?
Moraes, M. A. C. de; Miranda, G. F.; Okuyama, F. Y. . . . 3291

A HISTÓRIA DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL
Caldeira, B. M. de M. F.; Carneiro, E. G. P. . . . 3300

ENTRE TERRITÓRIO E CHARUTOS: UM ESTUDO SOBRE CURRÍCULO ENTRE OS GUARANI MBYÁ DO RIO DE JANEIRO
Danielle Bastos Lopes; Claudia Maria Felício Ferreira Tomé; Thiago Ranniery Moreira de Oliveira . . . 3308

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO CONCEITOS ATRAVÉS DO DIÁLOGO HERMENÊUTICO
PUREZA, A.R; DIAS, M.C. . . . 3314

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: DISCUSSÃO SOBRE A PRESENÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Paraense da Paixão, A.J; Ferreira, M. E. . . . 3322

A POSITIVIDADE DO CONHECIMENTO EM POLÍTICAS CURRICULARES DO/NO TEMPO PRESENTE: O CASO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
Terreri, L.; Santos, A. V. F.; Ferreira, M. S. . . . 3326

PEDAGOGIA DA ESCRITA ATRAVESSADA POR OUTRAS LINGUAGENS: APROPRIAÇÕES DE NARRATIVAS VERBOVISUAIS EM HISTÓRIAS ESCRITAS POR CRIANÇAS
Araujo, L. C.; Arapiraca, M. de A. . . . 3332

CLUBE DO RPG – O LÚDICO NA FORMAÇÃO DE VALORES
XIMENES, Lavínia de Melo e Silva; AMARAL, Ricardo Ribeiro; BRANDÃO, Márcia Maria Rodrigues Tabosa . . . 3337

LIVRO DIDÁTICO E CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR: REPENSANDO SOBRE AS RELAÇÕES DE AUTORIA
Ralejo, A. S.; Monteiro, A. M. F. C. . . . 3346

A REALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA EM ESCOLAS DE SÃO MATEUS, ESPÍRITO SANTO, BRASIL: DIFICULDADES E DESAFIOS
Barbosa, L. C.; Prado, G. M. . . . 3353

AS VOZES CONFLITANTES PRESENTES NO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE MATEMÁTICA ORIENTADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA
Wanderley Sebastião de Freitas . . . 3358

A ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA EM FINAIS DO SÉCULO XX E INÍCIO DO XXI: POR ENTRE REGULAÇÕES, IMPLEMENTAÇÕES E INOVAÇÕES CURRICULARES
Fajreldin Paim, M. C. P. . . . 3364

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS DISTORÇÕES NO CURRÍCULO INTEGRADO - DISCUTINDO A REALIDADE DO IFSUL – CAMPUS PELOTAS
Rostas, M. H. S. G.; Martins, E. P.; Haerter, L.; Lima, M. R. R. . . . 3371

CURRÍCULOS DE CIÊNCIAS: DISCURSOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS (1970 A 1990)
Luisa de Lemos Alves; Maria Margarida Gomes . . . 3377

A LEITURA NA MATEMÁTICA: O CURRÍCULO EM QUESTÃO
Costa, D. C. S.; Oliveira, R. M. G. . . . 3383

O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO, DA EXPLICITAÇÃO VERBAL E DA INTERAÇÃO EM GRUPO NO ENSINO DE LEITURA DE REPORTAGENS: A PRÁTICA DOCENTE E A AVALIAÇÃO POR CRIANÇAS
Lima, Juliana de Melo; Leal, Telma Ferraz . . . 3390

CURRÍCULO DA ESCOLA DE VÁRZEA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AMAZONAS
Souza, J. C. R. de . . . 3397

CURRÍCULO CHEIO, ESCOLA VAZIA: O ABANDONO COMO EFEITO DE UMA ESCOLA INSTRUCIONISTA
Peixoto, L.A.G.; Ataide, L.L.; Fortes, L.V.R.; Levy, L.K.; Munhoz, M.L.R.; Tombini, S.T. . . . 3403

ESCOLA QUE FAZ CIÊNCIA: CURRÍCULO E APRENDIZAGEM PELA PESQUISA NO ENSINO MÉDIO
Peixoto, L.A.P.; Córdova, R.B. . . . 3409

ENTRE O PLANEJADO E O PRATICADO NA ESCOLA: AS TÁTICAS DAS CRIANÇAS
Simone Ribeiro; Andréa Serpa de Albuquerque . . . 3416

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS CURRICULARES NO PERCURSO FORMATIVO DOS/AS ESTUDANTES
CARMINATI, C. J. . . . 3422

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SENTIDOS DA PROFISSÃO E DAS PRÁTICAS CURRICULARES
JESUS, Cláudio Castro . . . 3432

ENTRE O PLANEJADO E O PRATICADO NA ESCOLA: AS TÁTICAS DAS CRIANÇAS
Simone Ribeiro; Andréa Serpa de Albuquerque . . . 3437

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO DO IFMT
Silva, I. A.; Faria, E. C.; Milani, M. R. . . . 3443

ESCOLA, CURRÍCULO E CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR: SENTIDOS DE NEGRO MOBILIZADOS NA SALA DE AULA
Warley da Costa; Marcela Castro . . . 3451

NAS LENTES DO CAMPO DO CURRÍCULO: O CONHECIMENTO COMO DEMANDA POPULAR
RAMOS, Ana Paula Batalha . . . 3458

INTERDISCIPLINARIDADE PARA AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Torres, M. C. A. R.; Leal, C. M.; Santos, S. J. S. . . . 3465

A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR EM CICLOS DE APRENDIZAGEM PELA VIA DA INTERDISCIPLINARIDADE: MUDAR É DIFÍCIL, MAS É POSSÍVEL
AGUIAR, Denise Regina da Costa . . . 3472

OS TRABALHOS MANUAES NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO: GOYAZ (1930)
Gonçalves, A. M.; Muniz, T. A. . . . 3478

O CONCEITO DE "DISCIPLINA ESCOLAR" NAS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE A HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS E A HISTÓRIA DO CURRÍCULO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS E APROXIMAÇÕES.
Bitencourt, P. R. . . . 3484

POR UMA ESCOLA PROTAGÔNICA
Funchal, C. H.; Ferraz, L. S. . . . 3490

ALTERAÇÕES NO TEMA ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS DO PROGRAMA DE MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO
José António Fernandes; Ailton Paulo de Oliveira Júnior . . . 3495

O CURRÍCULO DO ENSINO LICEAL FEMININO PORTUGUÊS: AS INICIATIVAS LEGISLATIVAS DE 1888, 1890 E 1906
Casulo, J. C. . . . 3503

O CANTO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO AUTÓNOMA DA GALIZA
Casal de la Fuente, L. . . . 3509

DA GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS, À RIGIDEZ COGNITIVA DO CURRÍCULO. DISCURSOS DIFERENTES, PRÁTICAS SEMELHANTES
Martins, F. . . . 3517

APRECIAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE MANUAIS ESCOLARES DE FÍSICA DO 10º ANO NA PERSPETIVA DO ALINHAMENTO CURRICULAR
Braga, M. B. P.; Martins, D. R.; Nascimento, M. A. . . . 3522

CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA DE MOVIMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)
Dantas, Renier Cavalcanti; Cunha, António Camilo; Silva, Carlos . . . 3528

TEMA 15

UMA REFLEXÃO DO CORPO DISCENTE SOBRE A APLICAÇÃO DO CURRÍCULO NOS CURSOS DA UERN: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA AVALIAÇÃO
Pontes, Verônica M. de A.; Santos, Andréia L.; Veras, Jacqueline Dantas Gurgel & Garcia, Ana Jois 3541

PRETEXTO: EMBATES E DEBATES SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL E O IMPACTO PROVOCADO PELO ENEM NO CURRÍCULO ESCOLAR
CAETANO, C. J. M. & RIBEIRO, O. M. . . . 3546

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL E NO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO
Edilene Rocha Guimarães, José Augusto Pacheco . . . 3553

CONTEÚDOS AVALIADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO ESCRITO
Moura, J. G[1].; Rossi, M. A. L. . . . 3563

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL: DA PROMULGAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN/1996) ATÉ OS DIAS ATUAIS
Rabelo, Amanda O. . . . 3568

RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E CURRÍCULO: IGUALDADE, DESIGUALDADE E MERITOCRACIA EM PRÁTICAS CURRICULARES
Morais, R. S. . . . 3574

APRENDENDO NO MUSEU: UMA EXPERIÊNCIA COM JOVENS DO ENSINO BÁSICO
Sampaio, R. L. ; Almeida, A. R. S. . . . 3580

A ESCOLA, O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS ESCOLARES
Almeida, A. R. S. ; Sampaio, R. L. . . . 3587

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: DESDOBRAMENTOS ACADÊMICOS
Ramalho, B. . . . 3593

LUIZ CARLOS RIPPER, ARTE, COTIDIANO E EMANCIPAÇÃO
Bulcão, H. L. . . . 3600

ADAPTAÇÕES E APLICAÇÕES DAS PRÁTICAS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM MUSICAL EM CONTEXTOS FORMAIS DE ENSINO MUSICAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM BELO HORIZONTE/MG
Rodrigues, F. M. . . . 3607

O CURRÍCULO DOMADOR E AS TECNOLOGIAS SELVAGENS
Fino, C. N. . . . 3613

POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM PERSPECTIVAS PÓS-ESTRUTURAIS
Oliveira, M. B. ; Santos, J. M. C.T. S. . . . 3620

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM UMA ESCOLA DE SANTA CATARINA/BRASIL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS
Célio Antônio . . . 3625

REFLEXÕES SOBRE O TEMPO ESCOLAR NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
Danise Vivian . . . 3635

CURRÍCULO, CONTEXTO, PRÁTICA: LEITURAS DESCONSTRUCIONISTAS
Costa, H. C. C. . . . 3640

OS OBJETOS NA ESCOLA: UM ENSAIO A PARTIR DA NOÇÃO DE CULTURA MATERIAL ESCOLAR
SOUSA, Gustavo Rugoni de; KINCHESCKI, Ana Paula de Souza; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. . . . 3646

EDUCAR PARA A DIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE MULTICULTURALISMO E SEXUALIDADE NA ESCOLA
Pinho, R. . . . 3651

EDUCAR PARA A ÉTICA EM TEMPOS DE CRISE: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES
Tiago Casado, Alípio Casali . . . 3656

HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIA ORALIZADA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM O AUDIO-VISUAL NA ESCOLA
Tiago Casado, Édison Trombeta de Oliveira . . . 3660

PROJEÇÕES HETEROTÓPICAS: DO CURRÍCULO-VERDADE PARA O CURRÍCULO-EXPERIÊNCIA
Vicentin, M.; Mendes, J. R. & Monteiro, A. . . . 3664

MODELOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:
PERSPETIVAS DO PASSADO AO PRESENTE
Correia, Ana Rita E Seabra, Filipa . . . 3669

PRÁTICAS CURRICULARES NA EJA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA E DO APRENDER POR TODA A VIDA
Francisco Canindé da Silva & Wellington Vieira Mendes . . . 3674

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: UM ESTUDO DAS TAREFAS PROPOSTAS
Alda Junqueira Marin, Mônica Fátima Valenzi Mendes . . . 3686

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO DE LETRAS.
ALVARENGA, F. M., BRAÚNA, R. C. A. . . . 3693

O ESTUDO DOS CLÁSSICOS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MALAVASI, SilvanA, PERIN, Conceição Solange Bution . . . 3699

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO, DIDÁTICA, VIVÊNCIAS
Monteiro, S. B. & Yatsugafu, R. H. N. C. . . . 3705

DESCONSTRUÇÃO E HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES
Costa, H. H. C . . . 3709

HISTÓRIA DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO
Gonçalves, A. M.[1]; Muniz, T. A. . . . 3716

PLANIFICAÇÃO DA AULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REPERCUSSÕES CURRICULARES
Profa. Ms. Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha, Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura . . . 3723

O CURRÍCULO LOCAL E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS EM MOÇAMBIQUE: ALGUNS SUBSÍDIOS PARA UMA REFLEXÃO
Jó António CAPECE . . . 3730

A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS NA PERSPETIVA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA: DA QUALIDADE PRETENDIDA, À QUALIDADE APREENDIDA
Joana Sousa . . . 3740

NOTA DE APRESENTAÇÃO

O XI Colóquio sobre Questões Curriculares / VII Colóquio Luso-Brasileiro e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares decorreu na Universidade do Minho, em Braga (Portugal), nos dias 18, 19 e 20 de setembro de 2014. Tratando-se de um colóquio com uma história já relevante, que desde 2002 se tem desenvolvido em parceria com o Brasil, teve nesta edição a novidade de incluir entre os seus organizadores três instituições de ensino superior representantes de países africanos da lusofonia – Angola, Cabo-Verde e Moçambique. Este alargamento evidencia o crescimento que o campo do currículo tem conhecido nos últimos anos naqueles países, procurando criar espaços para ampliar esse desenvolvimento. A riqueza e diversidade proporcionados pelo alargamento do Colóquio vieram ainda contribuir para o esforço de internacionalização do campo do currículo (Pinar, 2014)[1], sem perder de vista a importância do conhecimento das particularidades, (re)contextualizações e apropriações, nem do plano mais amplo das políticas viajantes, tomadas de empréstimo de contextos globais (Steiner-Khamsi, 2012)[2]. Esta preocupação serviu de pano de fundo ao tema do Colóquio deste ano.

Sob a temática "Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais" o colóquio procurou congregar docentes e investigadores da área dos Estudos Curriculares, sendo um espaço privilegiado para a reflexão, discussão e troca de experiências.

As intervenções no colóquio reuniram-se em torno de diversos eixos temáticos, que procuraram representar a complexidade e diversidade de temas, consolidados e emergentes, dentro das políticas, teorias e práticas curriculares atuais:

Currículo, Globalização e Cosmopolitismo
Currículo e Avaliação
Currículo e Ensino Superior
Associações Curriculares: contributos para a configuração do campo
Currículo e Educação Formal e Não-Formal
Currículo e Tecnologias

---

1 Pinar, W. F. (2014). Introduction. In. W. F. Pinar, W. F. (Ed.). ***International Handbook of Curriculum Research*** (2nd Edition). New York: Routledge.

2 Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending. Building comparative policy studies. In. G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (eds.). ***Policy Borrowing and Lending. World Yearbook of Education 2012***. London and New York: Routledge.

Currículo e Desafios Africanos no Século XXI
Currículo e Políticas Educacionais
Currículo e Culturas
Currículo, Éticas e Estéticas
Currículo e Gestão
Currículo, Didática e Formação de Professores
Currículo, Transições e Territórios
Currículo, Conhecimento e Disciplinas Escolares

Embora as questões relativas às ***Associações Curriculares***, aos ***Desafios Africanos ao Currículo no Século XXI*** e as ***Transições e Territórios Curriculares*** não estejam, ainda, entre os objetos de estudo mais trabalhados pelos investigadores em geral, procurámos, com a criação de mesas redondas, sensibilizar os participantes para potenciais desenvolvimentos futuros destas temáticas, que se perspetivam vir a influenciar o campo dos estudos curriculares nos anos vindouros.

José Carlos Morgado

Filipa Seabra

Carlos Ferreira

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 1

CURRÍCULO, GLOBALIZAÇÃO E COSMOPOLITISMO

Paradigmas curriculares na era da globalização em Moçambique: tendências, desafios e perspectivas face ao atendimento dos contextos locais

Adriano Niquice[1]

Email: adriano_niquice@yahoo.com.br/aniquice@up.ac.mz

Resumo

Discutindo o dilema da época de globalização e seus reflexos nos paradigmas curriculares, a comunicação retrata a realidade moçambicana sobretudo a partir das transformações operadas nos últimos anos com vista a ajustar a educação às exigências nacionais e do mundo global, ou seja, da cultura-mundo (Lipovetsky e Serroy, 2010). Tendo em conta o compromisso da educação com a agenda nacional de formação das novas gerações e do desenvolvimento socioeconómico, portanto, com o contexto local (moçambicano), a globalização surge como fenómeno que gera dilema (Morgado et al., 2006; Silva, 2004; Pacheco, 2005). Uma série de influências, interferências e determinismos reflecte-se nos paradigmas curriculares e nas práticas pedagógicas e docentes muitas vezes em detrimento dos contextos locais (McLaren, 2007; Garcia e Moreira, 2003; Pacheco e Morgado, 2002). Uma questão-chave para Moçambique, como Estado jovem, é: como *sobreviver*, conciliando as exigências e demandas nacionais (Assembleia da República, 1992; Ministério da Educação, 1995, 2003) com as exigências globais? A discussão é em torno das (im) possibilidades de garantir o atendimento aos contextos locais ou, simplesmente ignorá-los como garante de "sobrevivência" (Lemmer, 2006; Akkari et al., 2002). Enquanto se discutem essas (im) possibilidades de atendimento aos contextos locais para o caso da realidade moçambicana, analisa-se, igualmente a possibilidade de estar-se a promover uma educação à margem do global, ou seja, fora dos padrões internacionais. Se se coloca alguma hipótese de boas perspectivas, que estratégias delinear?

Palavras-chave: *era da globalização; educação moçambicana; paradigmas curriculares; relação globalização – contextos locais*.

Introdução

> *Neste momento da globalização, as sociedades enfrentam o dilema da construção da aldeia global e a pertinência da defesa e desenvolvimento das identidades nacionais* (Ministério da Educação, 2003, p.7).
>
> *Sobre a interacção entre a cultura tradicional e a Escola Oficial há um desfasamento da acção educativa relativamente à cultura e tradições culturais* (Ibid., p.11).

[1] Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique.

A construção de projecto curricular para qualquer país, em geral, e para Moçambique, em particular, exige tantos esforços de forma a responder a demanda local, nacional, regional e global. Por um lado, cresce a consciência de que a educação deve garantir a formação das identidades nacionais, mas que estejam em condições de enfrentar as exigências de um mundo global.

Os Estados jovens recém-independentes esperam enfrentar os desafios tanto de construir e consolidar o seu regime político (de governação), quanto de desenvolver políticas educativas sólidas reflectidas nas práticas de construção de currículos mais adequadas às necessidades locais sem, contudo, ignorar as exigências de um padrão de educação imposto pelo fenómeno de globalização.

Desde a criação do Sistema Nacional de Educação em 1983, Moçambique conheceu muitas reformas e transformações curriculares, procurando proporcionar uma educação adequada aos novos desafios; essas transformações ocorreram sobretudo em todo o ensino escolar[2]. Para esta comunicação, escolhe-se o caso ensino geral, focalizando o ensino primário (designado por ensino básico de 7 classes).

Embora o ensino primário se destine a crianças de idades compreendidas entre os 6 e 12 anos, os seus objectivos além de ambiciosos, traçam um perfil na perspectiva de economia de mercado, razão por que se tem em vista à necessidade de *"alargar as oportunidades de acesso ao emprego, auto-emprego e aos meios de subsistência sustentáveis ao cidadão moçambicano"* (Ministério da Educação, 2003, p.14).

A questão que se coloca como eixo da discussão nesta comunicação é: que paradigmas curriculares se adequam aos ideais tanto da economia de mercado como da formação das identidades nacionais em seus contextos locais? Que influências esses paradigmas sofrem do fenómeno de globalização? Como se efectiva a conciliação entre o global e os contextos locais?

Os desafios da era da globalização e os contextos locais na perspectiva de educação

A discussão em torno do fenómeno globalização *tornou-se um tema de conferencias, seminários e debates científicos nas revistas científicas*, no dizer de Akkari *et al* (2002, p. 132), e continua a merecer essa atenção como agora neste I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre questões curriculares.

Ao discutir os desafios impostos pela globalização cujo efeito se reflecte na educação, propomo-nos explorar o assunto em duas vertentes, colocando em destaque as interpretações em torno do fenómeno. Primeiro, procura-se explorar o que há de positivo sobre o fenómeno globalização. Em segundo lugar, coloca-se o que tem sido questionado, portanto, contrabalançando o lado positivo.

Em jeito de introdução à discussão que segue, por um lado fala-se em *mundialização que aproxima os povos e os países do mundo, na medida em que as distâncias são praticamente abolidas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação*, e por outro lado, a apresentação de um cenário da *globalização que não é caracterizada pela uniformidade, pela tranquilidade (...), e pelo contrário, pela complexidade e acirramento dos conflitos* (Akkari *et al., op.cit.*, p. 133). Esse cenário com repercussões na educação tem estado na origem de *programas escolares transnacionais* (Ibid., p. 133).

Explorando alguns posicionamentos no que concerne à relação entre global-contextos locais, ou simplesmente global-local, pode-se considerar duas faces da mesma moeda, ou seja, o local é outra face do global. É segundo a visão de Franco que *a dimensão global é necessária para a definição da dimensão local,* e o local *só adquire sentido diante do global*, enfatizando que *toda a globalização é a possibilidade da conexão global-local* (Franco, s/d, www.http://contexto3.blogspot/com/2008/05/19-localizao-e-globalizao).

[2] O ensino escolar compreende o ensino geral – primário e secundário, ensino técnico-profissional e ensino superior (Assembleia da República, 1992, Artigo 8° da Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação).

Outro aspecto que tem sido analisado como algo positivo é o facto de *formarmos comunidades que partilham experiências para além das circunstâncias locais que rodeiam cada um de nós* (Sacristán, 2006, p.42, In: Pacheco, 2006). Para o efeito a educação como *território no qual pode produzir-se a reconciliação* (Marin, 2007, In www.redalyc.org/pdf/938/93843201.pdf) entre o lado positivo e negativo da globalização, o que constitui desafio para educação no sentido de ela contribuir para melhor compreendermos *como uma sociedade,* por exemplo*, depende solidariamente de outras* (Sacristán, *op.cit.*, p. 42).

Se o projecto de educação não preparar o homem para compreender a dependência solidária entre as sociedades, abre-se espaço para um cenário de *imposições dos poderosos sobre os que estão na condição de inferioridade* (Ibid., p.52). Logicamente, não se descarta a possibilidade de a cultura dos poderosos se impor, gerando uma situação em que a educação promove determinadas culturas em detrimento de outras. Face a este cenário, a educação tem de promover a emancipação do homem.

Entre a globalização e os contextos locais: uma relação dilemática

O termo dilema é tomado em duas vertentes conforme o significado que nos é trazido pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Sendo o primeiro significado de dilema como *premissas contraditórias e mutuamente excludentes mas que paradoxalmente terminam por fundamentar uma mesma conclusão* (Houaiss, 2004, p. 1041). O outro significado de dilema enfatiza a existência de duas alternativas, sendo necessário a *escolha de uma delas* (Ibid., p. 1041).

No primeiro caso, a situação dilemática acabaria por resultar na glocalização (Lemmer, 2006, p. 31). O que inicialmente aparenta ser contraditório resulta na *hibridação,* portanto, uma espécie de equilíbrio entre o global e o local numa situação de interpenetração. E no segundo caso?

No segundo caso, as alternativas entre o global e o local excluem-se mutuamente, o que determina uma tendência ou para a valorização do global, ou para a valorização do local. Para encerrar a discussão sobre qual deve ser a tendência, Lemmer (2006, p. 33) considera que *as pessoas estão a tornar-se cidadãos globais mais do que cidadãos nacionais*. É desse modo que Ladwig (2003) sugere-nos o termo *desacoplamento*, de autoria de Meyer e Rowan (1979). O desacoplamento é característico de uma situação em que a cultura externa (global) seria mais determinante no currículo em detrimento do local, impossibilitando a escola em conciliar a relação entre o global e o local.

De forma a conseguir a situação do primeiro caso é necessário potenciar o local no âmbito de desenvolvimento curricular. Na situação do segundo caso, decorrem dois problemas. O primeiro problema é que havendo desacoplamento se a vantagem tender para o local é o aluno em desvantagem no mundo globalizado; e se a vantagem tender para o global será em detrimento do local. Perante a situação em que o aluno está em desvantagem (e ao fim e ao cabo não é só o aluno em desvantagem, mas o país).

Um pormenor importante em relação ao fenómeno globalização (aplicado à educação) na essência da sua ideologia neoliberal pode traduzir-se nas escolhas e opções que as escolas têm no desenvolvimento curricular (ao implementar determinados paradigmas curriculares) com maior destaque para a integração dos contextos locais, mas que é, ao mesmo tempo, sinal de precariedade sobretudo quando os currículos pretendem atender aos contextos locais. Aquilo que Lemmer (2006) considerou ser uma tendência quase generalizada o facto de haver muitos cidadãos globais, o que representa um desafio à educação (Marin, 2007, In: www.redalyc.org/pdf/938/93843201.pdf). Uma razão que importa talvez sublinhar nesta reflexão tem a ver com algumas características da globalização. Uma dessas características é aquela que considera a globalização um novo capitalismo do estilo *laissez-faire* do mercado livre. Sendo assim, é importante que os cidadãos nacionais consigam *vender competências e conhecimentos de elevado valor mundial* (Ibid., p. 31). Face a esta situação, coloca-se a necessidade de prover uma educação de qualidade ao cidadão que garanta a entrada nesse mercado livre sobre o qual o Estado nao tem poder de intervenção, ou seja, o cidadão estaria na condição de desprotegido.

Paradigmas curriculares e práticas pedagógicas na era da globalização no caso de Moçambique

Na parte inicial deste texto, propomos um tópico no qual enfatizamos os desafios da era da globalização sobretudo para o nosso contexto local. Uma das ideias face aos desafios impostos é desenvolver um projecto de educação que aposte na formação e promoção da emancipação do homem. A base dessa educação é o currículo desenhado e implementado pela escola. O currículo em articulação com as políticas, as leis e os regulamentos, colocam esse desafio de formação do homem moçambicano para o novo contexto caracterizado por mudanças violentas.

Na esteira dessa visão, a Política Nacional de Educação enfatiza a importância de o currículo do Ensino Primário, por exemplo, responder às reais necessidades da sociedade moçambicana, *"tendo como principal objectivo formar um cidadão capaz de se integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade"* (Ministério da Educação, 1995, p.16). Dos paradigmas curriculares propostos por Pereira (2004), nomeadamente técnico-burocrático, técnico-científico e sociopolítico, este último parece responder ao ideal do projecto de formação do homem moçambicano. Na lógica do paradigma sociopolítico a construção do currículo deve ser contextualizada *"na dimensão social, cultural e económica"* (Pereira, 2004, p. 44).

Contrariamente ao esforço de promover um paradigma sociopolítico do currículo, que se pretende contextualizado nas dimensões social, cultural e económica e envolvendo muitos agentes educativos, as práticas tendem a fomentar um paradigma técnico-burocrático. Visando o cumprimento formal das necessidades sociais e sobretudo das decisões impostas de cima para baixo (próprio do modelo de funcionamento/relacionamento vertical dentro do sistema de educação), o que tem impedido, muitas vezes, trabalhar os contextos locais no ensino. Não obstante as inovações do currículo, que se traduziram na introdução de novas disciplinas, tais como Educação Moral e Cívica, Ofícios, Educação Visual, por exemplo, há ainda poucos progressos. O que presidiu à ideia de inovações sobretudo nessas componentes disciplinares foi com objectivo de *responder às necessidades de aprendizagem localmente relevantes* (INDE, s/d, p. 3).

Quando se procede à avaliação dos resultados desses empreendimentos de modo a formar o cidadão moçambicano que é ao mesmo tempo membro da *aldeia global*, há muitos desafios ainda por enfrentar. São apontados, por exemplo, os seguintes desafios:

- melhorar a qualidade reflectida no desempenho dos alunos e no desenvolvimento de competências requeridas (MINED, 2012, p. 4), a partir da constatação de que as crianças progridem sem dominar a leitura, a escrita e o cálculo (matemática) não só nas classes iniciais, mas também nas classes terminais do Ensino Primário Completo de sete classes;
- promover a aprendizagem mais orientada para o saber fazer, o que sugere o abandono da aprendizagem que prima pela aquisição de saber que nem sempre corresponde à realidade cultural e social local (AGENDA 2025, p. 30).

É com base nas constatações que se levantam preocupações e questionamento face ao fosso entre as concepções que espelham uma tendência progressista que influencia a elaboração de propostas curriculares e a prática pedagógica dos professores. Concordando com a UNICEF quando considera que *"os professores estão no coração da revolução educacional"* (UNICEF, 1999, apud Niquice, 2006), essa prática pedagógica tem sido problemática no contexto moçambicano, gorando todas as expectativas em relação às possibilidades de construção de uma proposta curricular para fazer face às condições nefastas da globalização.

Retomando a ideia de prática pedagógica – tida como a *"realização de um currículo por meio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas"*, ou seja, sujeito educador, sujeito educando e sujeito gestor (Souza, 2009, apud Oliveira, 2013, p. 35) – seria assunto para questionar o que tem sido constatado em pesquisas no nosso contexto moçambicano. Os estudos citados realizados no âmbito de avaliação da implementação do Sistema Nacional de Educação apontam para o ensino compartimentado das disciplinas, abordagem dos conteúdos de

forma homogénea em todo o país, os programas são predominantemente teóricos (Ministério da Educação, 1995, p. 19).

A prática pedagógica reflecte um modelo de escola transmissora onde o papel dos professores resume-se em acções, tais como: expor, explicar, transmitir (Pereira, *op.cit.,* p.44). Muitas vezes (no caso moçambicano) a prática pedagógica não está ao serviço do paradigma técnico-científico, muito menos ao serviço do paradigma sociopolítico. É, em razão disso que se questiona: o que acontecerá com os alunos?

- ☞ A primeira ideia, talvez importante nesta lógica, conduz-nos à conclusão de que o aluno fica impossibilitado de participar no mundo global a partir do seu contexto local (Unesco, 1996, p. 41). É preciso considerar a segunda ideia, que é inverso da primeira: o aluno não estar em condições de interpretar o que acontece no seu mundo (envolto) real e mais próximo.

Um aspecto que parece dilemático nesta reflexão é poder construir um currículo que tenha duas faces, uma correspondente ao global e a outra correspondente ao contexto local. É mais importante colocar as duas faces em comunicação, o que não parece simples e prático. As discussões sobre a necessidade de valorização do local desaguam numa conclusão com dose de insatisfação e suspeita que vaticina a exclusão dos que "perdem" tempo estudando os aspectos do contexto local. Enquanto uma sorte diferente marca o rumo dos que aprendem uma "cultura global". Por que não pensar numa situação dilemática?

A ideia de alinhamento de qualquer sistema educativo (a nível do mundo) com os restantes parece esclarecedora, e dissipa algumas dúvidas. McLaren (2007, p. 111) traz-nos a expressão de "estandardização educacional entre as nações", que é sinónimo de homogeneização da educação. Tal como Lipovetsky e Serroy (2010) introduzem o termo *cultura-mundo*, em que se proclama o *"fim da heterogeneidade tradicional"* (p.13) é mais uma razão para trazermos a reflexão como desafio para Moçambique. Ora, se no binómio cultura-mundo há uma transformação recíproca que se opera tanto de um lado como do outro, ou seja, *"o mundo transforma-se em cultura e a cultura em mundo"* é, igualmente, o *"desenvolvimento extraordinário das novas tecnologias e das indústrias da cultura e da comunicação"* (Ibid., p. 14), o que representa um desafio não só aos cidadãos isoladamente, mas também aos países.

Contextos locais face aos desafios da globalização e a formação de Professores

O ensino que atenda aos contextos locais exige uma formação de professores competentes. Os contextos de ensino são adversos, diversos e heterogéneos. Isso exige muito trabalho por parte do professor como construtores do currículo. Parece importante destacar as práticas dos professores as quais se identificam com as "políticas culturais", que implícita e subtilmente permeiam a prática pedagógica.

De modo a enfrentar a face da globalização com a denominação de "canibalização" (Adda, 1996 apud McLaren, 2007, p. 236), a educação a ser promovida através de propostas curriculares é uma das estratégias para potenciar a capacidade de sobrevivência do homem sobretudo dos Estados menos desenvolvidos, como é o caso de Moçambique. Entre as propostas práticas, sugere-se uma formação de professores competentes e não simples implementadores de propostas curriculares. É a educação oferecida aos cidadãos que vai fortalecer a capacidade dos Estados em gerenciar os problemas decorrentes da globalização.

Conclusão

O tema proposto não só nos lança desafios, bem como nos projecta para um mundo complexo sobre o qual muitas vezes não há consciência disso. O exemplo típico é dos professores cuja responsabilidade é enorme, mas eles se aprisionam e se fazem reféns de propostas curriculares que muito pouco contribuem para a consciencialização do homem como membro activo da sociedade e da comunidade. A busca do lado positivo da globalização é graças à

educação que nos lança aos desafios e nos sentimos em condições de viver e encarar a complexidade contornando os dilemas que se nos apresentam. A globalização é exemplo disso, e exige uma escola que prepare o homem para o contexto (novo) de cultura-mundo.

Referências Bibliográficas

Agenda 2025 (2003). *Visão e estratégia da Nação*. Maputo.

Akkari, Adeljalil *et al* (2002). Globalização e educação: tendências, paradoxos e perspectivas. In Universidade de Piracicaba. *Comunicações*, Piracicaba: Faculdade de Educação/Pós-Graduação, nº 1, Ano 9, Junho.

Assembleia da República de Moçambique (1992). *Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação*, Maputo: Imprensa Nacional.

Franco, A. *Localização e globalização.* In http://contexto3.blogspot.com/2008/05/19-localizao-e-globalizao.html - acesso: 30.08.2014.

Houaiss, A. (2004). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva.

INDE (s/d). *Sugestões para abordagem do currículo local: uma alternativa para a redução da vulnerabilidade*. Maputo

Ladwig, J. (2003). Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial. In Garcia, R. L & Moreira, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.* São Paulo: Cortez.

Lemmer, E. (2006). *Educação contemporânea: questões e tendências globais.* Maputo: Texto Editores.

Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.

Lucci, E. *A educação no contexto da globalização.* In www.hottopos.com/mirandum/globali.html - acesso em 30.08.2014.

Marin, J. (2007). *Saber local e saber pretensamente universal, no contexto da globalização*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vol.43, número 2, maio-agosto. In www.redalyc.org/pdf/938/93843201.pdf,– acesso:29.08.14.

McLaren, P. (2007). *Pedagogia crítica contra o império*, Mangualde: Edições Pedago.

Ministério da Educação (2003). *Plano curricular do Ensino Básico: objectivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo.

Ministério da Educação (2012). *Plano Estratégico da Educação (2012-2016)*. Maputo: Académica Lda.

Ministério da Educação (1995). *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. Maputo.

Morgado, J. C. & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In Moreira, A. F & Pacheco, J. A. (Orgs). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas.* Porto: Porto Editora.

Niquice, A. (2006). *Formação de professores primários – construção de currículo*. Maputo: Texto Editores.

Oliveira, M. M. (2013). *Sequência didática interactiva no processo de formação de professores.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Pacheco, J. A. & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo: para uma análise das políticas educativas e curriculares. In: Moreira, António F e Pacheco, José A (Orgs). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas.* Porto: Porto Editora.

Pereira, A. (2004). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: ASA Editores, Caderno do CRIAP.

Sacristán, J. G (2003). O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In Garcia, R. L & Moreira, A. F. B. (Orgs). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.

Unesco (1996). *Educação: um tesouro a descobrir (2ª edição*). Porto: Edições ASA.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Professor Diretor de Turma: da experiência portuguesa à experiência cearense

Silva, G. D.[1]; Farias, I. M. S.[1] & Silva, A. C.[1]

[1]Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Email: gilmar_dantas@hotmail.com; isabelinhasabino@yahoo.com.br; acsuece@gmail.com

Resumo

Esse trabalho discute a inserção da função de professor diretor de turma (PDT), agente da desmassificação do ensino, na estrutura organizacional das escolas públicas do Ceará, estado situado na região Nordeste do Brasil. O Ceará se inspirou na experiência de escolas portuguesas, onde aquela função enquadra-se como gestão pedagógica intermédia, adotada como resposta ao desafio representado pela massificação do ensino no Ocidente do início do Século XX. Os dilemas da escola de massas ainda afligem a educação do Ceará e do Brasil. Tentando responder a esse desafio a Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) implantou em suas escolas, a partir do ano de 2008, aquela função, cuja atuação enquanto adequação ao contexto local constitui o objeto desse estudo. Segundo o discurso teórico-normativo o PDT deve fazer considerar os dados sóciobiográficos dos alunos na construção curricular das disciplinas e promover a integração curricular do trabalho dos colegas docentes ao ministrarem suas componentes curriculares e avaliarem seus alunos. Essa é uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa e o método adotado é o estudo de casos múltiplos, ancorado em procedimentos de coleta de informações como levantamento bibliográfico e documental, entrevistas semiestruturadas e observação direta não participante. Os PDT e os gestores escolares são os sujeitos da pesquisa. O cenário delimitado são seis escolas da cidade de Fortaleza selecionadas como casos representativos de uma rede a serem estudados. O aporte teórico fundamenta-se na literatura produzida por autores como Sá (1997), Crahay (2002), Farias (2006), Roldão (2007) e Formosinho (2009), considerados na estipulação das categorias de análise massificação, escolas de massas, currículo, desenvolvimento curricular, gestão curricular e inovação pedagógica. A pesquisa aponta o grau de congruência e incongruência da adoção de soluções alcançadas por meio da globalização de informações e conhecimentos aplicados a contextos locais.

Palavras-chave: diretor de turma; gestão curricular; desenvolvimento curricular; globalização; inovação.

1 O diretor de turma na escola cearense como uma inovação pedagógica e resposta à massificação

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Neste estudo, ao debruçarmo-nos sobre a relação entre o global e o local, intentando verificar o grau de apropriação de uma inovação pedagógica pelos atores da comunidade educativa, partimos do conceito de inovação externamente induzida, que conforme Farias (2006, pp. 53-54), se caracteriza pela "introdução e adoção, na escola, de algo existente fora dela: programas, equipamentos, procedimentos, conteúdos, etc.". Nesse caso, via de regra, o Estado (representado pelos órgãos envolvidos com a educação – Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais, etc.) se configura como o agente indutor da inovação, concebida como uma estratégia de política educacional. O advento à escola cearense da figura do diretor de turma foi uma indução da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC) às estruturas organizacionais das escolas de sua rede.

A ferramenta institucional que transplantou essa função pedagógica do cenário educativo português ao Ceará foi o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que trouxe à escola além da direção de turma, o órgão colegiado do conselho de turma. Implantado nas escolas estaduais de educação profissional (EEEP) em 2008, em 2010 foi facultado às escolas de ensino regular mediante chamada pública para adesão.

É importante verificar quais problemáticas educacionais seriam comuns ao Brasil e a Portugal para analisarmos a justificativa da adequação do modelo pedagógico proposto pelo PPDT à escola cearense. A emergência da função de diretor de turma ocorre no contexto de meados do século XX no qual havia alta procura social pela educação e grande solicitude do estado português em atendê-la. Decorreu disso um verdadeiro "big bang escolar" (Sá, 1997, p. 44). As razões para esse fenômeno podem ser explicadas por três perspectivas teóricas (Sá, 1997, pp. 44-46): a ideologia desenvolvimentista, a ideologia igualitarista e o credencialismo.

Sá (1997) assinala o fenômeno da passagem do "ensino de poucos para o ensino de muitos", ou seja, o advento da escola de massas em Portugal. Essa transição é marcada por uma grave contradição: ao se estabelecer a escola de ensino massificado o que houve foi a simples expansão quantitativa do sistema de ensino existente sem haver mudanças qualitativas intencionais.

Essa é uma tendência verificada no conjunto dos países ocidentais, como assinala Crahay (2002, p. 9), que vêem o século XX marcado por uma "transformação na história da escola: a instituição tradicionalmente reservada a uma elite social está, nos nossos dias, aberta a todos", mas destaca que apesar dos indícios verificados desde as primeiras décadas daquele século a massificação do ensino "se desenvolveu verdadeiramente após a Segunda Guerra Mundial" somente.

No Brasil a massificação do sistema escolar percorre uma trajetória similar à dos demais países ocidentais. O início do século XX também é um marco inicial da massificação da escola como assinala Freitas e Biccas (2009). Contudo, essa tendência se concretiza na segunda metade do Século XX, conforme Saviani (2007), sob o imperativo econômico de uma sociedade que estava consolidando seu processo de substituição de importações num contexto de rápida industrialização e urbanização.

A SEDUC propõe a desmassificação e humanização dos processos de ensino e aprendizagem através da função do professor diretor de turma. Conforme a professora portuguesa Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite

> O Projeto Diretor de Turma visa a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, onde os estudantes são vistos como seres humanos que aprendem, riem, choram, se frustram... Uma escola que tem como premissa a desmassificação. Uma escola com plenos objetivos de Acesso, Permanência, Sucesso e Formação do Cidadão e do Profissional. Casassus, a partir de uma pesquisa que liderou na UNESCO sobre os efeitos das principais variáveis presentes no rendimento escolar, chegou a informação surpreendente. Após análise minuciosa de diferentes variáveis entre elas o nível socioeconómico, infraestrutura física, material escolar, formação de professores, gestão da escola, constatou que um fator que permitia melhor aprendizagem das crianças se encontrava no

> plano emocional, isto é, no tipo de relações e interações entre as pessoas. Potencializar estas relações e interações é um dos principais objetivos do Projeto Diretor de Turma (Seduc, 2010, p. 3).

Como fundamentação teórica vê-se a consultora citar pesquisa da UNESCO realizada pelo pesquisador chileno Juan Casassus, o qual se debruçou sobre a realidade educacional da América Latina e de outras partes do mundo. Esse autor alerta sobre os perigos do conceito de homem como um ser racional a embasar os sistemas educativos modernos até o início do Século XX e atenta para a consideração da emergência do ser emocional (Casassus, 2009, pp. 31-34). Atribui o fracasso ou o sucesso escolar ao estabelecimento de uma escola antiemocional e uma escola emocional, respectivamente (Casassus, 2009, pp. 197-209). Aliando essa perspectiva a um trabalho de orientação pessoal do aluno no processo de ensino-aprendizagem fundamenta-se a proposta do PPDT visando o êxito da escola quanto aos objetivos educacionais.

2 Conceitos de currículo, desenvolvimento curricular e gestão curricular

Conforme assertivas de Silva (1999) as definições não revelam uma suposta "essência" do currículo: "uma definição não nos revela o que é essencialmente o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é" (Silva, 1999, p. 14). Segundo ele, algumas questões são bem mais anteriores do que a pergunta "o que é currículo?" como: qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem ser, ou melhor, que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas? Deveriam ser estas as perguntas a se relacionar a toda teoria do currículo. Para Silva (1999, p. 147) o currículo "é uma questão de saber, poder e identidade" e se "as teorias pós-críticas apontam que o poder está em toda parte e que é multiforme" por sua vez "as teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras".

Quanto ao conceito de desenvolvimento curricular, Maria do Céu Roldão diz que este envolve toda a "dimensão processual e dinâmica do currículo, considerado em duas vertentes: a sua construção e a sua implementação no terreno" (Roldão, 2007, p. 7). A autora aproxima-o da noção de "currículo em acção, isto é, os modos de dar forma actual e contextualizada às propostas potencialmente contidas num currículo formal, gerindo-as de acordo com as necessidades detectadas e as finalidades pretendidas", sendo que o desenvolvimento curricular pode englobar "por um lado, o conjunto de processos accionados para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo e, por outro lado, as actividades desencadeadas para o concretizar e actualizar nas situações de ensino e aprendizagem".

Encontramos ainda na literatura sobre currículo o conceito de gestão curricular que para Roldão (2007, p. 6) envolve todo o conjunto de

> (...) processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar. Incluem-se nestes processos, por exemplo, o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover.

Nesse estudo, que intenta compreender a apropriação da função de professor diretor de turma como agente da integração curricular pelos atores da escola cearense, foram considerados os conceitos de currículo, desenvolvimento curricular e gestão curricular conforme discutidos à luz da revisão de literatura supramencionada.

3 O diretor de turma como articulador da gestão curricular na escola cearense

Ao analisarmos a atuação dos diretores de turma a partir de seus relatos e das impressões dos gestores escolares de escolas da rede estadual de ensino na cidade de Fortaleza, temos uma percepção do grau de apropriação da gestão curricular proposta pelo PPDT. Foram entrevistados, em maio de 2013, além de uma semana de observação direta não participante do cotidiano escolar, profissionais de três escolas, sendo uma estadual de educação profissional (EEEP) e duas escolas de ensino fundamental e médio (EEFM), da modalidade regular e de "tipo B", ou seja, com número de matrículas entre 600 e 1.000 alunos, casos representativos da rede de ensino pesquisada. Codinomes foram usados como forma de proteger as pessoas e as instituições participantes desse estudo de possíveis inconvenientes advindos da exposição de informações sobre as mesmas.

Quanto à clareza e à execução da tarefa do professor diretor de turma como agente articulador da gestão curricular no âmbito do conselho de turma a coordenadora escolar Maria Clara da EEEP Santa Sofia diz1: "Aqui a gente não tem muito esse problema! Os professores se entendem muito nessa situação. Eles sabem o que é o papel do diretor de turma. E que o papel do diretor de turma é sempre buscar o sucesso do aluno" e continua "o sucesso do aluno não depende apenas do aluno, nem do diretor de turma. Ele pertence a todo mundo".

Já na fala dos professores diretores de turma da EEEP Santa Sofia a gestão curricular articulada pelo diretor de turma não é descrita como uma tarefa fácil, cuja dimensão coletiva de trabalho seja considera como algo pacificamente tratável através de suas intervenções. É o que aparece na fala do diretor de turma Saulo Rodrigues: "Eu acho que se a gente tivesse uma maturidade dos colegas à questão de você dar uma dica de como é... o professor planejar uma aula voltada praquele perfil". E acrescenta: "existem realidades e realidades, existem colegas e colegas. Então, assim, o ideal era que isso pudesse acontecer". Salienta, ainda, a dificuldade de mediação por parte de um diretor de turma: "Que o diretor de turma pudesse dar a dica mais ou menos do perfil: professor o método pode ser X ou Y, assim cai bem pra essa turma porque eles captam melhor. Mas, é um aspecto delicado".

Na EEFM Santa Helena a coordenadora escolar Wilma ao responder acerca da clareza dos professores quanto à função do diretor de turma em desempenhar a gestão curricular tentando articular o trabalho dos demais professores do conselho de turma, asseverou: "Não! É função do diretor de turma, sim! Inclusive está lá no... naquela, onde tem as funções do diretor de turma. Agora, assim, os professores sentem, realmente, dificuldade, posso até dizer inibição, em chegar para o seu colega de outra disciplina e interferir".

A professora Heloísa, diretora de turma da EEFM Santa Helena, destaca algo a mais: "Então, eu vejo que é bem assim: aconteceu um problema! Quem é o diretor de turma da turma tal? Por que a turma tal está assim, assim, assim! Surgem todos os problemas como se você fosse a tábua de salvação pra todos os problemas relacionados à turma, né?". Ao mostrar os inconvenientes que essa perspectiva pode ocasionar a um diretor de turma, a professora lamenta: "Por exemplo, essa experiência de 46 alunos na sala barulhenta, né? Que gosta de brincar, que joga papel na aula da professora tal. De repente você está já indo embora e dizem: quem é o diretor de turma? Venha resolver! Então, é muito complicado!".

Quando perguntada acerca do fato de ela, enquanto autoridade que representa aquele grupo de alunos, interferir, por exemplo, nas decisões sobre o currículo de outras áreas, ela revelou: "A gente tem que ir com muita cautela porque o professor ele diz: poxa, eu entendo da minha disciplina! Você não é nem da minha área e vem até aqui falar do que eu tô ensinando!". E continuando, adverte: "Então, eu vejo que realmente a gente tem que chegar e abordar o

[1] O conteúdo das falas de todos os entrevistados foi transcrito de forma a preservar as características da oralidade. Portanto, sem adequação para a norma culta.

professor com muita cautela: olha, como é que tá os alunos? Estão conseguindo?" E explicita sua forma de abordagem aos demais professores: "Eu procuro ser bem discreta e às vezes eu digo que: olha, já falei com todos os professores e eu quero falar com você porque os alunos estão reclamando muito da tua aula, do teu comportamento em relação a eles". A diretora de turma sugere a procura de métodos diferentes para as aulas com alunos em maior dificuldade: "Procuro mostrar que alguns alunos estão com dificuldade. Peço pra que ele me mostre um caminho pra que melhore, pra que eles possam entender melhor". E ressalta a indisposição de muitos colegas docentes: "Às vezes, eu só ouço queixas, dizendo que a sala é grande, que a sala é complicada. Então, fica aquele pingue-pongue aluno-professor, professor-aluno!".

Na outra escola regular, a EEFM São Sebastião, as visões sobre gestão curricular já se mostraram mais diferentes ainda e desde o planejamento em cada área de conhecimento. É o que se percebe na fala da coordenadora escolar, Mariana: "Esse ano nós já procuramos fazer mais voltado pro que o ENEM vem cobrando e no caso do Ensino Fundamental mais voltado pro SPAECE [avaliação externa da SEDUC]". E admite: "Nós não levamos em consideração as caracterizações feitas pelos diretores de turma".

A professora diretora de turma Celma se ressente de nesta escola, apesar da adesão ao PPDT ter ocorrido há alguns anos, haver falta de clareza sobre a função de diretor de turma: "eu acredito que essa dimensão não tenha sido bem compreendida. É como eu havia lhe falado, nós temos alguns avanços. Mas, eu acredito que isso ainda não está tão claro para o corpo de professores como um todo".

4 Considerações Finais

A apropriação da gestão curricular enquanto função do diretor de turma sofre uma variação considerável entre as três escolas: da primeira, onde a coordenadora se esforça para fazer fluir essa função a partir das deliberações do conselho de turma, embora os professores discordem de que isso seja algo efetivo no cotidiano, à segunda escola, onde as falas revelaram haver total ciência dessa atividade do diretor de turma, mas no acompanhamento cotidiano aos trabalhos do coletivo de professores haja resistência às indicações ou apelos por parte do diretor de turma acerca das especificidades da turma que dirige, até, finalmente, a terceira escola onde os diagnósticos do diretor de turma são totalmente desconsiderados nos planejamentos do currículo de todas as disciplinas.

Há uma dificuldade em compreender a dimensão coletiva do trabalho prestado por um colegiado docente a uma turma. A gestão curricular é vista como algo que compete a cada docente executar isoladamente, pois isso significaria assegurar a autonomia do professor.

Nas escolas pesquisadas há, portanto, incongruências, embora com claras diferenças de gravidade, entre as prescrições de intervenção dos diretores de turma a fim de promover a gestão curricular no âmbito do conselho de turma e as práticas docentes que se efetivam cotidianamente nas turmas por eles dirigidas.

Diante dos problemas de infra-estrutura escolar, a não universalização do ensino de tempo integral e a pouca diversificação das funções docentes no sentido de intensificar a desmassificação do ensino, vemos emergir os compassos e descompassos da inserção da inovação pedagógica nas escolas cearenses, inspirada no contexto educacional português, onde esses problemas básicos foram superados e apesar das incongruências detectadas as dimensões dessa inovação são reclamadas como necessárias pelos agentes que a assimilaram e a tentam efetivar no seu cotidiano escolar.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Referências:

Casassus, Juan. *Fundamentos da Educação Emocional*. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

Crahay, Marcel. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz?: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos.* Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget. (Horizontes Pedagógicos, 92).

Farias, Isabel Maria Sabino de. (2006). *Inovação, Mudança e Cultura Docente*. Brasília: Liber Livros.

Formosinho, João. (Org.). (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, v. 32).

Freitas, Marcos Cezar de. & Biccas, Maurilane de Souza. (2009). *História social da educação no Brasil (1926-1996).* São Paulo: Cortez.

Roldão, Maria do Céu. (2007). O Diretor de Turma e a Gestão Curricular. In. A Turma como Unidade de Análise. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*. Nº 1. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Sá, Virgínio. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: o caso do Diretor de Turma*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. (Coleção Ciências da Educação).

Saviani, Dermeval. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.

Secretaria da Educação Básica (SEDUC). (2010). Chamada Pública para Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma. Ceará - Brasil.

Silva, Tomaz Tadeu da. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Internacionalização do Campo do Currículo: um panorama sintético dos estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisa

Jussara Cassiano Nascimento
Universidade Católica de Petrópolis – UCP
E-mail: professorajussara@yahoo.com.br

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar o trabalho que vem sendo desenvolvido por um grupo de pesquisadores, que durante algum tempo vem dedicando seus estudos e pesquisas ao campo do Currículo, em especial a sua Internacionalização.

O grupo de pesquisa é formado por dez pesquisadores, sendo quatro doutorandos, dois mestrandos, dois bolsistas de iniciação científica e dois professores doutores. Nossos encontros acontecem semanalmente, em sala pré-estabelecida na Universidade Católica de Petrópolis. O objetivo principal deste grupo são os estudos voltados para o Campo do Currículo, com ênfase na sua Internacionalização.

O texto é resultado dos estudos que aconteceram durante os encontros do grupo, e que acontecem em uma segunda etapa da pesquisa, posto que a primeira iniciou-se no primeiro semestre de 2013. Sendo assim, acordamos continuar fazendo o levantamento de dados sobre a Internacionalização do campo do Currículo, usando as mesas redondas que aconteceram nos Colóquios Luso-brasileiros sobre questões curriculares nos anos 2008 e 2010.

Inicialmente tabelamos os textos conforme as seguintes categorias que foram elencadas pelo grupo na fase inicial da pesquisa: Identidade, Conhecimento escolar, Tradução, Transferência e Transformação, Cosmopolitismo e Hibridismo, Gênero, Diferença, Etnia e Raça, Sexualidade, Internacionalização, Globalização e Mundialização, Metodologia, Multiculturalismo, Avaliação, Formação inicial e continuada, Tecnologias de comunicação e informação e Outros.

Além desse levantamento de dados, estamos realizando estudos teóricos que embasam nossas discussões acerca do Campo do Currículo. Os pesquisadores além das discussões que acontecem semanalmente no grupo de pesquisa frequentam aulas teóricas sobre Currículo e Formação de professores, ministrada pelo Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira.

Algumas categorias foram elencadas pelo grupo para um maior aprofundamento teórico, em especial Cosmopolitismo e Hibridismo, posto que as discussões sobre as mesmas não estavam bem claras para todos nós. Neste texto, escolhi trazer um maior aprofundamento da categoria Cosmopolitismo.

Portanto, apresento inicialmente os acordos e o trabalho que foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa neste semestre, depois traço um panorama sintético sobre a gênese dos estudos curriculares, a seguir apresento considerações sobre a internacionalização do campo do currículo, trazendo algumas questões relacionadas aos nossos

estudos sobre Cosmopolitismo e finalizo tecendo algumas considerações sobre a internacionalização do campo do currículo, posto que este é o principal objeto de estudo desse Grupo de pesquisa.

Um breve estudo sobre a gênese das teorias curriculares

Para as perspectivas tradicionais teorizar o currículo resumia-se em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo, pois consideravam como dada a resposta da questão “o que ensinar?” e se concentravam na questão do “como ensinar”. O currículo deveria funcionar de forma semelhante a qualquer empresa industrial ou comercial, pois sua ênfase estava direcionada para a produtividade, organização, eficiência e desenvolvimento.

Na década de 60 surgem às teorias críticas que vieram contestar essa forma radical de tratar o currículo, para elas o movimento inicial deveria ser o de questionar esse conhecimento e por isso elas indagam: por que esse conhecimento faz parte do currículo e não outro? Por que alguns conhecimentos são válidos e não outros? Quais interesses e relações de poder fazem com que determinados conhecimentos façam parte do currículo, enquanto outros são excluídos?

É justamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós - críticas do currículo, uma vez que o mesmo desde a sua gênese aparece em conexão com o processo de industrialização que intensificava a massificação da escolarização, por parte de pessoas ligadas à educação, com objetivo de testagem dos currículos. Tomaz Tadeu da Silva nos informa que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, onde seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2001).

Bobbitt no ano de 1918 escreveu o livro “The Curriculum” que foi considerado um marco no estabelecimento do currículo como um campo de estudos. E foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que fizeram com que o currículo aparecesse nos Estados Unidos. Ele queria que o sistema educacional funcionasse sob a palavra “eficiência”, tal como uma indústria que especifica os resultados que pretende obter. Esse modelo proposto por Bobitt estava voltado para a economia, seu desejo era que o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto uma empresa.

O currículo clássico nesse período só se consolidou em escolas secundárias de acesso restrito à classe dominante. Somente nos anos 70 é que os modelos mais tradicionais de currículo foram definitivamente contestados nos Estados Unidos com o movimento “Reconceptualização do currículo”.

Willian Pinar na I Conferência sobre currículo em 1973 na Universidade de Rochester iniciou o movimento mais organizado e visível sobre essa rejeição aos pressupostos da concepção técnica de currículo. Esse movimento exprimia uma insatisfação das pessoas pelos modelos propostos por Bobitt e Tyler, elas começaram a perceber que esse modelo não era compatível com as teorias sociais de origens europeias como a fenomenologia, a hermenêutica e o marxismo. De acordo com essas teorias sociais, aquilo que nas perspectivas tradicionais eram entendidas como currículo, precisava ser questionado e criticado.

Michel Apple contrapondo-se as teorias tradicionais coloca o currículo no centro das teorias educacionais críticas, pois vê o currículo em termos relacionais e estruturais. Para Apple o currículo não é neutro, desinteressado e inocente de conhecimentos, pois está ligado às estruturas econômicas e sociais mais amplas e a questão principal para ele seria saber qual o conhecimento que é verdadeiro, ou seja, quais os conhecimentos que são considerados legítimos em detrimento de outros? Quais interesses levaram a selecionar esse conhecimento em particular? Que relações de poder estiveram envolvida no processo de seleção que resultou na escolha desse currículo particular?

Na Inglaterra, a crítica ao currículo ocorria de forma diferenciada dos Estados Unidos. No ano de 1971, Michael Young, organiza o livro "Knowledge and control", que marca o início dessa crítica. Ela tinha como referência a sociologia da educação que seguia uma forma empírica sobre resultados diferenciados produzidos pelo sistema educacional, nos quais a preocupação maior era com o fracasso escolar das crianças e jovens de classes populares.

Surgem logo em seguida as teorias pós-críticas, e Tomaz Tadeu da Silva (2001) nos informa que essa diversidade de formas culturais, é um fato paradoxal no mundo contemporâneo, pois não se podem separar questões culturais de questões de poder. É neste contexto, que devemos analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo.

Entretanto, o multiculturalismo também pode ser visto como uma solução para os problemas apresentados por grupos raciais para a cultura nacional dominante. O multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder, posto que diferentes grupos étnicos foram obrigados a conviverem no mesmo espaço. Porém, esses diferentes grupos culturais se tornaram igualados por sua humanidade.

Algumas perspectivas críticas sobre currículo são questionadas porque ignoram outras dimensões da desigualdade, principalmente aquelas que não estão ligadas a classe social e deixaram de levar em consideração o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução das desigualdades.

Assim como ocorreu a análise da desigualdade centrada na classe social, a análise do gênero em educação, inicialmente esteve preocupada com as questões de acesso, em muitos países a educação das mulheres estava em um patamar menor que dos homens, refletindo seu acesso às instituições educacionais. Mesmo quando acontecia o acesso aparentemente igualitário, era visível que havia desigualdades internas aos recursos educacionais. O currículo educacional refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla (SILVA, 2001).

A teoria crítica ao levar em conta as desigualdades educacionais centradas nas questões de gênero, raça e etnia, não podia ficar restrita à classe social, elas também se concentraram inicialmente em questões de acesso à educação e ao currículo, consistia em analisar os motivos que levavam ao fracasso escolar, crianças e jovens que pertenciam a grupos étnicos e raciais, considerados grupos minoritários. Somente a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais é que o próprio currículo passou a ser problematizado, como sendo racialmente enviesado. É neste sentido que Silva nos informa que é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular (SILVA, 2001).

O Pós-modernismo questiona os princípios do pensamento social e político estabelecidos desde o Iluminismo, no qual as ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso estão no centro desse pensamento. Por trazerem uma reviravolta nas questões epistemológicas que acompanham o Modernismo, o Pós-modernismo

apresenta importantes implicações curriculares, pois nossas concepções de educação, pedagogia e currículo estão solidificadas na Modernidade e nas ideias modernas, porém para o Pós-modernismo o progresso não é algo necessariamente desejável, pois o sujeito é conduzido a partir das estruturas, das instituições e do discurso.

O Pós-estruturalismo, embora tenha sido referenciado por autores franceses, é provável que tenha sido inventado em universidade estadunidense. O que hoje entendemos como Pós-estruturalismo, devemos sua definição às teorias de Foucault e Derrida. Para Foucault, o poder está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo, pois saber e poder são mutuamente dependentes. Para Derrida, uma perspectiva estruturalista tentaria desconstruir os binarismos pelos quais o conhecimento que constitui o currículo é feito, colocando em dúvida as atuais separações entre os diversos gêneros de conhecimentos.

A teoria pós-colonial busca analisar as obras literárias escritas do ponto de vista dominante, quanto àquelas escritas por pessoas pertencentes às nações dominadas, tendo como objetivo analisar as relações de poder que existem entre as diferentes nações que compõem a herança cultural, econômica e política da conquista colonial europeia. A análise pós-colonial se junta às análises pós-modernas e pós-estruturalistas, para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito europeu nessa posição atual de privilégio, sendo que sua ênfase está na relação de poder entre as diversas nações.

O campo conhecido como Estudos Culturais teve suas teorizações e investigações iniciadas na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Partia de um questionamento voltado para a compreensão da cultura dominante na crítica literária britânica, onde essa cultura era identificada nas “grandes obras” literárias e das artes, onde essa cultura era privilégio de um grupo restrito de pessoas.

Em suma, com as teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais ver o currículo como algo inocente e desinteressado, pois a teoria curricular crítica vê tanto a indústria cultural quanto o currículo escolar como sendo artefatos culturais implicados na produção de identidades e subjetividades no contexto de relações de poder.

A internacionalização no campo do currículo

O campo do currículo devido à globalização vem passando nos dias de hoje, por um processo de internacionalização que está se desenvolvendo de forma acelerada, cujos sinais já se pode verificar a alguns anos. Encontros organizados entre pesquisadores de diversos países demonstram a força que essa mudança paradigmática vem tomando, desde a primeira década do século XX.

Foram criadas algumas associações e reuniões internacionais que representam fontes importantes nas discussões sobre a internacionalização deste campo. Espaços de discussões como o que aconteceu na China em 2006, na Finlândia em 2008, na África do Sul em 2009 e no Rio de Janeiro em 2012, mostram o quanto essa internacionalização do campo do currículo vem se mostrando em expansão.

Os Colóquios Luso-Brasileiros, também refletem o crescimento desse campo, pois se constituem como uma das iniciativas vinculadas a essa internacionalização do currículo. Esses Colóquios vêm acontecendo desde 2002, e

além de contarem com a participação de pesquisadores portugueses e brasileiros, apontam a participação de pesquisadores dos Estados Unidos, da Argentina, Espanha, Finlândia, França e Canadá.

Percebe-se que acadêmicos de diversos países têm procurado reconfigurar e descentrar suas tradições de conhecimentos, de forma a obter um trabalho conjunto, com a finalidade de discutir variadas temáticas sobre o currículo. Porém, Moreira nos apresenta alguns questionamentos: quando especialistas de diversas origens se juntam, com histórias internacionais que envolvem colonização, dominação, alienação política e arrogância, como garantir um diálogo democrático? Como identificar relações de poder que se expressem nessa conversação?

A internacionalização tem sido compreendida como um encontro entre pesquisadores que se expande em nível mundial, onde eles se esforçam para entender e analisar o que acontece no âmbito do currículo, nas diversas nações. Seus fundadores desejam que esses encontros proporcionem apoio aos debates acadêmicos locais e internacionais sobre os processos educacionais que tem o currículo como seu contexto intelectual.

Moreira (2009) em texto intitulado “Estudos de Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização” alerta para a necessidade de se descobrir e criticar algumas escolhas, que conscientes ou não, nem sempre norteiam por tolerância e solidariedade, sendo possível que outros interesses venham estimular a homogeneização cultural e necessidades locais.

Para isso, será necessário reconhecer a importância do diálogo entre os acadêmicos, estimulando-se a exploração de uma leitura incessante, que estimule outros questionamentos, outras interpretações de forma que elas possam apresentar uma nova solidariedade, pois segundo Moreira (1999), sempre haverá limites em relação ao que podemos entender do Outro e de nós mesmos.

Após uma década, Moreira (2009), ressalta a importância dos Colóquios Luso-Brasileiros sobre questões curriculares enfatizando que constituem uma das iniciativas que podem ser associadas à internacionalização do campo. O autor relata em seu artigo “Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização” os temas centrais dos colóquios já realizados, incluindo-se o que ora se desenvolve, expressando determinadas tendências nos rumos dos elos que têm aproximado investigadores brasileiros e portugueses.

Considerando que as temáticas dos quatro colóquios foram, respectivamente, Currículo e Produção de identidades; Currículo: Pensar, Inventar, Diferir; Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas; e Currículo, teorias, métodos, o autor chama a atenção para as introduções dos anais dos encontros e permite considerar que as atenções dos pesquisadores se têm voltado, expressivamente, para as relações entre currículo e conhecimento escolar e entre currículo e cultura, temas clássicos nos estudos de currículo, que parecem continuar a despertar o interesse dos participantes.

Considerações Finais

O campo do currículo é algo recente no sentido de sua expansão temática. Os estudos sobre currículo tiveram início nos Estados Unidos com o livro “The Currículum” escrito por Bobbitt, o qual faz parte de uma geração que vê a urgência da educação americana em moldar as finalidades e os caminhos da educação de massas.

Essas teorias aparecem numa espécie de arena de disputas pelo poder de selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outro, além de destacar, dentre algumas possibilidades, um tipo de identidade e subjetividade considerada como ideal do ponto de vista hegemônico.

A transferência de teorias curriculares estrangeiras para o Brasil ocorreu em dois grandes momentos: 1º caracterizou-se dominantemente por uma adaptação instrumental do pensamento americano; procurou-se dar cor local ao material transferido, a fim de melhor empregá-lo em nosso país. 2º ocorreram significativas mudanças política e econômica tanto no cenário nacional, como no panoramama internacional. Oscilou-se entre a tentativa de rejeição pura e simples da experiência americana e a adaptação crítica dessa e de outras experiências, na busca de um desenvolvimento mais independente do campo do currículo.

Foi esse segundo momento que no final dos anos 1980, acabou por tornar-se hegemônico. A pesquisa de Moreira (1990) analisou criticamente o fenômeno, tendo por referência o desenvolvimento do discurso curricular brasileiro desde a sua emergência nos anos 20 e 30 até 1987, ano de finalização da pesquisa.

Ainda que a política curricular adotada no Brasil apresente características próprias que a distingam das que se realizam em outros países, não se pode deixar de inscrevê-la em um marco global de reformas que atribuem ao currículo um papel de relevo na transformação dos sistemas educacionais.

Moreira (1999) afirma que a despeito das diferenças entre as características contextuais, nacionais e internacionais deste fim de século e das décadas de 1960 e 1970, a ideia de transferência educacional ainda faz sentido nas análises da influência estrangeira no campo da educação no Brasil, em particular no campo do currículo. Sugere que o conceito de currículo deve necessariamente ser repensado, para que possa continuar a iluminar as análises. O argumento central é que as categorias globalização, hibridização cultural e cosmopolitismo podem ser úteis para a reconceitualização do fenômeno.

Acredito que as práticas cotidianas que são desenvolvidas nas escolas, fornecem inúmeros indícios para a compreensão das redes complexas que nelas se formam, pois a partir do seu estudo, é possível um entendimento sobre os currículos que são praticados. Esses currículos representam alternativas pedagógicas concretas, que se servem na busca de encarar os desafios que se colocam a uma educação de qualidade.

Mas isso não é tudo, precisamos com nossas idas e vindas aos porões, ativar nossas indagações e indignações, nos abrindo para novas possibilidades e sendo assim não tenho dúvida em afirmar que tudo isso valerá a pena.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. **Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita?** Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho, 2002.

GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F**. Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003**.**

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização**. Cadernos de pesquisa, v.39, n.137, maio/agosto. 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n.50, maio/agosto, 2012.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas**? Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, set/dez. 2007.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Amazônia nas preocupações ambientais internacionais e suas consequências para o currículo do Curso de Relações internacionais da UNAMA (Belém – Pa): desafios e perspectivas

Almeida, M. T. B. [1]; Almeida, L. C. da C. S. [2]

[1] Universidade da Amazônia - UNAMA, Brasil

[2] Universidade Federal do Pará, Brasil

Email: mario.tito@unama.br ; leila@ufpa.br

Resumo

O presente trabalho está inserido nas pesquisas científicas do autor, o qual é docente e coordenador do Curso de Relações Internacionais da Universidade da Amazônia, em Belém do Pará. O tema objetiva analisar os efeitos que a preocupação com a Amazônia nas discussões internacionais relativas às questões ambientais exerce sobre a construção do currículo do Curso de Relações Internacionais da UNAMA. A partir da Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente, em 1972, passou a ser cada vez mais crescente a preocupação mundial sobre a relação entre desenvolvimento econômico e questões ambientais. Neste contexto, a Amazônia brasileira desponta como uma das regiões do mundo que, por sua rica biodiversidade e por possuir recursos naturais estratégicos, é um motivo de interesse de vários atores internacionais. O curso de Relações Internacionais da UNAMA foi criado em 2005. O currículo inicial previa uma gama de conteúdos interrelacionados de várias áreas de conhecimento. A intensificação dos debates na área ambiental, a partir da RIO + 20, levantou fortes desafios para a formação do internacionalista amazônico e vem conduzindo as reflexões sobre as estratégias para os ajustes no currículo de formação deste profissional diante das preocupações ambientais contemporâneas frente ao aumento da importância da Amazônia. Para a análise serão utilizados os conceitos de “emancipação social”, “conhecimento emancipação” e “currículos pensadospraticados” presentes no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, utilizando-se, metodologicamente, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNAMA e o Projeto Pedagógico do Curso. Os resultados iniciais indicam que existe forte influência recíproca entre ciência, tecnologia e sociedade e, no caso das questões ambientais para o Curso de Relações Internacionais na e para a Amazônia, trata-se de uma influência decisiva no contexto contemporâneo que busca integrar internacionalização e contextos locais, na inserção das vozes da região.

Palavras-chave: Amazônia, Currículo, Relações Internacionais

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A emergência da questão ambiental no mundo, em especial a partir da década de 70 do século passado e com maior ênfase a partir dos anos 90, vem se constituindo em uma instância central para entender o âmbito das relações internacionais contemporâneas e o papel dos vários atores sociais envolvidos neste processo. Nesse contexto, a Amazônia brasileira aparece como uma das regiões mais estratégicas do planeta.

Objetivando construir conhecimento acadêmico sobre esse papel da Amazônia no mundo e oportunizar espaço de formação de internacionalistas, a Universidade da Amazônia (UNAMA) criou o Curso de Relações Internacionais (RI) em 2005. Ao longo dos anos, o currículo do curso, em linhas gerais, foi mantido. No entanto, diante da crescente importância da problemática ambiental que sublinharam o aumento da importância da Amazônia no mundo, os componentes curriculares foram sofrendo ajustes.

A pergunta que norteia tal pesquisa é: de que forma o currículo de relações internacionais da Unama para a formação do internacionalista vem incorporando as exigências derivadas das questões e pressões ambientais internacionais? Objetiva-se apresentar as conclusões parciais sobre análise do currículo do curso de relações internacionais da UNAMA, para compreender até que ponto as instâncias ligadas às questões ambientais globais têm interferido no processo de construção de conhecimento na formação do profissional amazônida deste campo de estudos.

As ferramentas teóricas estão fundamentadas no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, em especial os conceitos e ideias relacionadas com a emancipação social e à dimensão epistemológica do discurso crítico aliada à dimensão teórico-política da análise da realidade. O caminho metodológico baseia-se na análise documental e das atividades curriculares desenvolvidas no curso. Para isto, foram analisados dois documentos: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNAMA e o Projeto Pedagógico do Curso.

Este artigo está dividido em quatro partes, além desta introdução. Inicialmente apresenta-se o pensamento de Boaventura da Silva e sua contribuição para a reflexão educacional sobre o currículo. Após isso, a parte seguinte faz a análise da questão central deste artigo, buscando compreender os desafios e as perspectivas para o curso de relações internacionais diante do que vem sendo discutido em nível internacional.

Ao final, as linhas conclusivas buscarão apresentar os resultados iniciais desta pesquisa e verificar se estes indicam, no curso de RI, a construção da emancipação á luz do pensamento de Boaventura ou se se mantém ligado à racionalidade moderna, no âmbito das questões ambientais na e para a Amazônia, inserindo ou não as várias vozes da região.

2 O pensamento de Boaventura de Sousa Santos e o papel da universidade

O pensamento de Boaventura de Sousa Santos deve ser compreendido à luz de seu percurso intelectual. Nascido em 1940, Portugal, fez-se cidadão do mundo e dessa experiência existencial e intelectual construiu seu pensamento. CARVALHO (2009) sublinha que, ao fazer o salto marxista, Boaventura amplia a lógica marxiana fundante que analisa a civilização capitalista analisando as exclusões e opressões do colonialismo em suas versões contemporâneas.

O ponto de partida das reflexões de Boaventura pode ser sistematizado conforme suas próprias reflexões a respeito das perplexidades produtivas e dos desafios da contemporaneidade. Segundo ele, “em condições de aceleração da história como as que hoje vivemos é possível por a realidade no seu lugar sem correr o risco de criar

conceitos e teorias fora do lugar" (SANTOS, 1997, p. 22). Assim, o de Boaventura é um "pós-modernismo de oposição" de natureza emancipatória, calcado na categoria do "sul", emudecido pelo sistema vigente. São os silenciamentos e as dominações que empobrecem a dinâmica epistemológica do mundo e alimentam as submissões no tempo presente.

Para Boaventura, a coerência entre a análise do presente e a construção da vontade do futuro não é primeiramente um ato científico, mas político. Ele advoga uma ciência comprometida com a emancipação que gere e seja gerada pelo intelectual militante. De acordo com CARVALHO (2009, p. 5-6), ele "articula a dimensão epistemológica do discurso crítico do conhecimento com a dimensão teórico-política da análise da realidade, com base numa criativa arquitetura conceitual".

Tal hibridização entre reflexão epistemológica e análise teórico-política tem como horizonte a emancipação. Partindo da crítica da emancipação prometida e não cumprida pela racionalidade moderna, ele insere sua perspectiva emancipatória no âmbito princípio do reconhecimento da igualdade e da diferença visando, como afirma CARVALHO (2009, p. 8), "defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade e defender a diferença sempre que igualdade implicar descaracterização". A transição paradigmática contemporânea pressupõe transição societal e transição epistemológica. A primeira se refere aos diferentes modos de organizar a sociedade. A transição epistemológica diz respeito às possibilitações de existência e de importância das várias ordens científicas.

É a transformação das ausências em presenças por meio da "ecologia de saberes", que se caracteriza pelo diálogo de saberes distintos encarnados em distintas práticas sociais. Neste sentido, as ideias de Boaventura podem ser aproximadas da reflexão sobre o pensar-fazer educacional na medida em que se percebe a íntima relação entre conhecimento e emancipação.

No que se refere especificamente ao nível superior, Boaventura, em seu livro "Pela mão de Alice..." (SANTOS, 1997), discorre sobre a Universidade no contexto de emancipação, afirmando que esta deve passar da ideia de universidade para a universidade de ideias. Isto é, deve expressar uma construção de conhecimento que leva ao empenho político por meio da inclusão das demandas sociais, de onde a própria universidade advém. É fundamental que a universidade seja um lugar privilegiado entre saberes, já que "a hegemonia da universidade deixa de residir no caráter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no carácter único e exclusivo da configuração de saberes que proporciona" (p. 224).

Percebe-se que as pressões advindas da questão ambiental instiga a comunidade universitária a inserir em suas atividades internas, em sua forma estruturada de produção de conhecimento e em seu currículo uma consciência social da preocupação ecológica, envolvendo todos os atores sociais que são sensíveis a esta problemática, de modo a incorporar estes saberes, sem as resistências que caracterizam o fazer e o pensar educacional do tempo presente. É o que OLIVEIRA (2012, p. 3) sublinha com a expressão "currículos pensadospraticados".

3 A emergência da Amazônia nas questões ambientais globais

As Conferências da ONU voltadas para a discussão dos problemas ambientais configuram-se, desde 1972, em espaços que mostram a relevância desta temática no sistema internacional contemporâneo. A questão ambiental se tornou efetivamente parte das discussões do sistema ONU na década de 1960, a qual foi sendo discutida nas conferências realizadas (Estocolmo, 1972; Rio de Janeiro, 1992; África do Sul, 2002 e Rio + 20, em 2012).

Na Rio + 20 a missão foi a de definir os rumos do desenvolvimento sustentável nas décadas seguintes, retomando a agenda ambiental iniciada na Eco-92. Houve espaços de discussão paralelos à Conferência, como o espaço "Humanidades 2012"e a Cúpula dos Povos, que reuniram representantes de sindicatos, movimentos sociais, mulheres, movimentos de direitos humanos, ONGs, e inclusive pessoas que não faziam parte de organizações.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Nem sempre a Amazônia esteve no rol das preocupações nacionais e internacionais. Na chegada dos portugueses (e espanhóis) na região, ela foi vista como um território exótico e misterioso. Até a década de 70 do século passado, ela era encarada como uma "terra inóspita" habitada por selvagens de contato difícil. A partir desse período, o governo brasileiro, inicia o processo de colonização e promoção da reforma agrária no vasto bioma amazônico. Da última década do século XX chegando aos dias atuais, por causa da centralidade da questão ambiental na contemporaneidade e pelas tentativas oficiais de construir governança global sobre isso, a região vem adquirindo status diferenciado.

Após e por causa da Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO 92), realizada no Rio de Janeiro, em junho de 1992, o Brasil passou a elaborar sua Agenda 21. Neste processo, a Amazônia mereceu destaque especial, a ponto de conferências e debates terem sido realizadas com vista à elaboração da Agenda Amazônia 21. Ela foi uma espécie de roteiro para a efetivação de ações tendentes a implantar, na região, um processo de desenvolvimento sustentável, enquanto sinônimo de valorização humana e social e de sustentabilidade ambiental.

4 O currículo do curso de Relações Internacionais da UNAMA diante da emergência da Amazônia nas questões ambientais internacionais

O curso de RI da UNAMA foi implantado no ano de 2005, tendo sido aprovado pela resolução CONSUN nº 020/2005 de 04 de outubro de 2005. Nasceu à luz da crescente demanda de profissionais capazes de analisar fatos do sistema internacional e o comportamento dos atores, considerando as motivações e os interesses deles, fatores geradores de cooperação ou conflito.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso[1], dentre os objetivos específicos do curso estão: criar e desenvolver mecanismos pedagógicos que estimulem o exercício da reflexão sobre temas globais presentes no debate internacional; estimular a formação de grupos de estudos constituídos por professores e alunos visando à produção científica, a fim de criar uma massa crítica regional capaz de assessorar os agentes locais no processo de inserção na esfera internacional; e constituir um senso crítico para analise das Relações Internacionais;

Ao longo dos últimos anos foi sendo percebida a necessidade de inserir as discussões ambientais não só na estrutura curricular do curso, como também nas atividades extra-curriculares e nas pesquisas dos discentes. Tal necessidade foi concretizada na criação, a partir de 2009, de várias disciplinas que se relacionam com o tema, tais como: Desenvolvimento econômico e meio ambiental, Amazônia no Macro-ambiente internacional e Elaboração e Análise de projetos internacionais ambientais. Isso induziu a produção de trabalhos de conclusão de curso com temáticas que inseriram esta preocupação nas pesquisas.

Estas preocupações estão em sintonia com o que preconiza o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2011/2015[2], o qual afirma que a UNAMA com a missão de promover "Educação para o desenvolvimento da Amazônia", assume o compromisso de ser centro de referência sobre a Região Norte do Brasil oferecendo subsídios à alteração da estrutura produtiva, com modernização da economia regional, que vise ao desenvolvimento econômico e social, tomando por princípio que o atual modelo produtivo, historicamente extrativista, não resolveu e nem resolverá os problemas da miséria das populações, das desigualdades de distribuição de renda e da migração regional.

[1] Cujos principais pontos podem ser encontrados em http://www.unama.br/novoportal/ensino/graduacao/cursos/relacoesinternacionais/
[2] Ver http://www.unama.br/institucional/attachments/article/42/PDI_UNAMA_2011_2015_22dez2010.pdf

Vê-se que institucionalmente a preocupação ambiental está definida nos documentos. Cabe verificar se estas preocupações promovem visibilizações e inclusões à luz do que preconiza o pensamento de Boaventura de Sousa Santos.

A presente análise do Curso de RI parte de dois caminhos, calcados no pensamento de Boaventura: um epistemológico centrado na estrutura curricular do curso e outro teórico-político. Quanto ao primeiro, a pesquisa mostra que, mesmo constatando que existem disciplinas e componentes curriculares que abordam a temática ambiental e que há produção de reflexões sobre esta discussão, estas são proposições ainda presas a uma formatação excessivamente ligada à racionalidade moderna, ou à razão indolente. No que diz respeito à análise teórico-prática, os resultados parciais da pesquisa revelam que, ao mesmo tempo em que se reconhece que existe a preocupação de gerar conhecimento que envolva comunidade circundante, em especial aqueles ligados à problemática ambiental na Amazônia, sente-se também que não acontece a passagem preconizada por Boaventura.

Se sente ainda carências da presença qualificada e visível dos atores sociais ambientais no curso, promovendo ampla discussão dos formatos da "ciência normal", numa dinâmica voltada para atividades circum-escolares. Nota-se também a ausência de atividades que permitam a ida do curso aos ambientes e aos lugares desses atores, de modo a realizar o que Boaventura chama de "atividades de extensão que desapareçam enquanto tais e passem a ser partes integrantes das actividades de investigação e de ensino" (SANTOS, 1997, p. 225), no reconhecimento dos *curricula* informais deve visar construir uma universidade "a várias vozes" e com múltiplas aberturas para coligações alternativas.

Para dar maior efetividade e significância social e promover a emancipação, o Curso de RI deveria promover uma reconfiguração mais corajosa sobre seus componentes curriculares para que o pensar a Amazônia seja coerente com os pressupostos de uma globalização alternativa à luz do sul, partindo da participação mais ativa de todos os setores acadêmicos, bem como das instâncias sociais envolvidas.

A maior contribuição do curso no âmbito da reflexão epistemológica aliada á análise teórico-política deveria estar localizada na gestão ecológica dos recursos amazônicos, envolvendo todas as temáticas curriculares pela discussão ambiental numa saudável inter-trans-disciplinaridade. No caso da Amazônia, é fundamental que o Curso incremente a discussão sobre as várias matizes da região. Ou seja, reforce a ideia de que existe várias "amazônias", com características, histórias, anseios e perspectivas diferenciadas, mas também com traços em comum.

5 Conclusão

As ideias de Boaventura, que nortearam a análise dos dados da pesquisa, conduziram a reflexão para a busca de uma outra racionalidade sobre a centralidade da Amazônia no Curso de RI. Os resultados parciais desta pesquisa (em andamento) indicam que existe forte influência recíproca entre ciência, tecnologia e sociedade. Especificamente no caso das questões ambientais para o Curso de RI na e para a Amazônia existem pontos a serem definidos mais corajosamente para integrar nas discussões os atores sociais relevantes. Vislumbra-se, também, uma influência decisiva da questão no contexto contemporâneo, com a premente necessidade de integrar internacionalização e contextos locais, na inserção das vozes da região. Muitos emudecimentos ainda precisam ser enfrentados e o curso ainda está bastante refém da racionalidade voltada para o fazer conhecimento, na linha da instrumentalidade da razão moderna.

É preciso ampliar muito mais a rede de interferências e interfaces, bem como os debates do curso com os vários atores sociais regionais envolvidos com as questões ambientais, inserindo as demandas dos grupos sociais da região para debates qualificados e pesquisas que saiam do *mainstream* consolidador do *status quo* que organiza

societariamente a região por séculos, relegando as populações tradicionais ao submundo do silêncio, da exclusão e da invisibilidade.

Uma das reflexões epistemológicas hibridizadas com a análise teórico-prática mais urgentes e corajosas, neste sentido, é de questionar se Amazônia é mesmo central nesse processo ou se isso não é construção de verdades para justificar o vasto conjunto de interesses sobre a região camuflada sob a forma de projetos, cooperações, solidariedades e decisões internacionais. E aqui reside uma relevância maior da construção de um currículo de RI empenhado na concretização da emancipação social: o de ser espaço crítico de discussão dessas hegemonias e reafirmação dos valores e potencialidades dos povos amazônidas.

Tais resultados indicam que a pesquisa é relevante e que possui boas expectativas de continuidade.

Referências:

Almeida, P. R. de (1999).*O Estudo das Relações Internacionais do Brasil.* São Paulo: Unimarco Editora.

Aragon, L. E. (2000). *Debates sobre a Agenda Amazônia 21.* Belém: Unamaz.

Carvalho, A. M. P. de (2009). *Pensamento de Boaventura de Sousa Santos em foco: a reinvenção da emancipação tempos contemporâneos. Seminário "Diálogos Jurídicos" – Pós-Graduação em Direito.* Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – UFC.

Mendes, A. D. (2001). *Amazônia: modos de (o)usar.* Manaus: Valer.

Nye, J. (20090. *Cooperação e Conflito nas Relações Internacionais.* São Paulo: Editora Gente.

Oliveira, I. B. de (2012). Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. *Revista e-curriculum, 8 (2), 1-22.*

Santos, Boaventura de Sousa. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.* São Paulo: Cortez.

_____(2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente.* São Paulo: Cortez.

_____(1997). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* São Paulo: Cortez.

_____(1989). *Um discurso sobre as ciências.* Porto: Afrontamento.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: Relações complexas em mudanças

José da Silva Macedo

Universidade do Minho/Portugal. Professor da Secretaria Executiva de Educação do Pará-Amazônia/Brasil.

Email: (macedocast@bol.com.br)

Resumo

A educação é uma das condições para o ser humano se inserir e se reconhecer enquanto sujeito de uma determinada sociedade e o trabalho é um dos constituintes da subjetividade, em que homens e mulheres, ao transformar a natureza, transformam-se a si mesmo (Ubessi & Stumm, 2011). Importa sublinhar que as grandes transformações presentes na sociedade contemporânea, nos âmbitos científicos, tecnológicos, econômicos e culturais parecem ter refletido de forma intensa em vários aspectos da vida social. Requerendo uma outra organização curricular que possa responder as demandas oriundas das novas configurações capitalistas, colocando a educação em uma posição destacada dentro do contexto da globalização (Petrella, 2000). Esta comunicação refere-se as reflexões no âmbito do projeto de investigação no doutoramento, cujo objetivo é analisar o currículo buscando compreender de que formas o trabalho está presente enquanto dimensão da formação dos sujeitos. Onde o percurso metodológico privilegia o paradigma qualitativo, o estudo de caso, a entrevista, 15 estudantes e 6 docentes entrevistados e a Análise de Conteúdo no tratamento dos dados de campo. Nas conclusões, as análises apontam para um campo curricular que abriga um trabalho numa base em que as áreas do saber se dão através de um currículo tipo coleção (Bernstein, 1996), construindo um conhecimento desintegrado e uma formação deficitária. Sinalizam também, para um currículo que parece produzir aprendizagens de assuntos e práticas que não se correlacionam, mas que alimentam relações de conformidade concomitante a ações pedagógicas que podem propiciar mudanças sociais.

Palavra-chave: Trabalho; Currículo; Educação; Globalização.

1 Introdução

Este estudo versa sobre as complexas relações existentes entre educação, trabalho e currículo, tendo como fundamento, as reflexões no âmbito do projeto de investigação no doutoramento, cujo objetivo é analisar o currículo procurando compreender de que formas o trabalho está presente enquanto dimensão da formação dos sujeitos. Importa contudo sublinhar, que a educação é uma das condições para que homens e mulheres se insiram e se reconheçam enquanto sujeitos de uma determinada sociedade. Trata-se sobretudo, do processo de subjetivação humana, operado desde o nascimento e o trabalho é um dos elementos constituintes da subjetividade, em que o ser humano, ao transformar a natureza, transforma-se a si mesmo, em razão de ser inacabado, em um vir a ser permanente (Ubessi & Stumm, 2011). É dentro desse processo de transformação que homens e mulheres trabalham e operam independente de agregar valor monetário ao trabalho, mas trabalham, pois incorpora valor de sentido à vida. Desse modo, educação, trabalho e currículo estão nesse hiato permanente entre inacabamento e transformação de si, como possibilidades de significação na existência, como propulsores para a emancipação humana, do desgarrar-se das alienações produzidas pelo modo de produção capitalista, com vista ao melhoramento das condições de vida.

Portanto, tratar da relação entre trabalho, educação e currículo no atual cenário de mudanças aceleradas em razão da nova configuração do capitalismo, é deparar-se com a complexidade, a ambiguidade e a diversidade. Significa que diferentes concepções, diversas abordagens e diversos olhares se fazem presente no sentido de compreender as relações existentes entre essas importantes componentes de formação frente aos desafios que ora se apresentam. E para melhor entendimento dessa relação faz-se necessário um rápido percurso sobre o processo de contextualização do campo.

2 Breves notas sobre a relação trabalho e educação

Para uma breve contextualização sobre a relação trabalho e educação, importa sublinhar que, no mundo greco-romano (Feldmann, 2003), a atividade prática material, o trabalho, era considerado atividade menor, indigna dos homens livres e própria dos escravos. Na cultura grega, evidenciava-se uma relação unilateral entre teoria e prática e a terra já é propriedade privada, o que obriga o não-proprietário a trabalhar para o proprietário. Dentro desse contexto surge a escola, que em grego significa o lugar do ócio. Nesse momento, a educação de parte da sociedade não mais era confundida com o processo de trabalho.

Para a autora, a grande invenção social do mercado ainda não tinha surgido; não que não houvesse trocas de objetos na idade média, mas porque o sistema de mercado, tal como o conhecemos agora, não existia. Ou seja, o trabalho e o capital não existiam como agentes básicos da produção. Na idade média, a terra continua ser o principal meio de produção e a educação vinculada ao trabalho é praticada pelos que vivem do seu próprio esforço. Dentro do ambiente escolar estão os que compõem as classes dominantes da época: o clero e a nobreza. O trabalho era, na verdade, uma atividade não-nobre e a educação que surgia do seu meio era desvalorizada (Feldmann, 2003).

Para Saviani (1994), a produção centrada na cidade e na indústria implica que o conhecimento, se converta, através da indústria, em potência material. Dessa forma, todo desenvolvimento científico da sociedade moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza aos desígnios do homem, transformar os conhecimentos em meios de produção material. Assim, a sociedade moderna organizada com base no direito positivo também vai trazer consigo a necessidade de generalização da escrita, ou seja, quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a necessidade da expansão da educação escolar.

Segundo o autor, no processo de produção capitalista e em decorrência das tecnologias empregadas nas cadeias de produção, a educação do sujeito foi se transformando. No passado, aquele aprendia na experiência cotidiana do fazer produtivo, sem ajuda de uma instituição específica. Com o desenvolvimento do capitalismo, o sujeito recorre à escola para adquirir os conhecimentos necessários para enfrentar o mundo do trabalho e as práticas sociais.

De acordo com o autor, com as transformações tecnológicas, que alteram radicalmente os meios e os modos de produção, a exigência pela formação de crianças e jovens vem ganhando complexidade. Essa exigência não busca necessariamente a elevação do padrão intelectual daqueles(as) com vistas a uma maior liberdade em relação ao capital, mas uma reestruturação nas cadeias da produção capaz de objetivar um crescimento nas bases do capitalismo. Nesse contexto o trabalho é uma atividade e uma categoria central, que historicamente serviria para

buscar compreender o processo de formação dos jovens estudantes num momento em que o processo de globalização atinge a todas as esferas das relações sociais, e especificamente o campo da educação.

3 Educação e currículo no contexto da globalização

No último terço do século XX há claras evidências de transformações de grande importância no sistema capitalista mundial em razão de várias inovações na sua reestruturação produtiva. Essas transformações não debilitaram a essência do modo de produção capitalista, na verdade, reforçaram-na, uma vez que se acentuou sua característica mundial. Nisto consiste, precisamente, "o processo de globalização, nome novo para o antigo processo de internacionalização ou de criação do mercado mundial nascido com o próprio capitalismo" (Gorender, 1997: 311).

O autor considera que com sua base material na revolução informacional (também chamada de terceira revolução tecnológica), o processo de globalização trouxe profundas alterações no âmbito da produção, nas relações de trabalho, no comércio nacional e internacional, nas finanças, na esfera política e em inúmeros aspectos da vida social, requerendo assim, a emergência de um novo sistema educacional.

É bom ressaltar que desde os primórdios o capitalismo introduziu uma modificação importante na organização do trabalho. Surge como inovação uma subdivisão sistemática de cada tipo de produção em operações muito específicas e que levadas para a organização do trabalho escolar fundamentaram o campo do currículo (Ramos, 2005: 110).

Para Kuenzer (2007b), tanto o fordismo quanto o taylorismo foram as formas de produção que marcaram o século XX e que fundamentaram em grande medida o campo do currículo de caráter fragmentário ao considerar as disciplinas de forma abstratas e fixas.

As relações estabelecidas entre a economia e o sistema de ensino, marcados por intensas transformações nas cadeias de produção e, com reflexo direto no mercado de trabalho, parece nas análises de Antunes, F. (2004: 377) ser de fundamental importância considerar alguns aspectos: "quer as formas como a tecnologia influencia e interage com outros componentes das relações sociais e técnicas do trabalho para modelar os laços educação-trabalho, quer as distintas modalidades de recrutamento utilizadas pelos empregadores".

Embora seja importante refletir sobre os rearranjos da globalização no campo da educação também se deve ter em consideração que as relações e interações do Estado-Nação são ainda referência na definição das políticas públicas educativas e concretização das suas práticas. Nesse sentido, há um entendimento de que os efeitos nas políticas educacionais são indiretos, através de ações e mediações dos Estados Nacionais e potenciando distintas formas de interpretação dessas novas regras, levando em consideração a localização de cada país no sistema mundial (Afonso, 2001b; Dale, 2005; Teodoro, 2005).

Face ao processo de globalização, assiste-se uma nova orientação da política de educação que transita do Estado-providência para "concepções políticas de feição neoliberal, ancorada na reforma do Estado e no protagonismo do mercado" (Lima, L., 2004: 9). Nas análises de Dale (2005: 56) "o papel do Estado na governação da educação mudou de um Estado que 'fazia tudo' para um outro que se torna o 'coordenador da coordenação'".

Portanto, se, por um lado, a reestruturação produtiva é um referente para as políticas de homogeneização do currículo prescrito, por outro, é um elemento de referência para a diversidade das práticas de formação (Pacheco, 2010). É um contexto que para Ramos (2005) permitirá construir um campo de currículo assentado em várias dimensões do conhecimento e desta forma integrar o trabalho a ciência e a cultura como referência.

Com a mudança dos processos de trabalho e das formas de sua organização e gestão vão-se tornando historicamente superadas as formas tradicionais de educação, com suas propostas pedagógicas, espaços, atores e formas de gestão e financiamento definidos a partir de um sistema produtivo organizado segundo o paradigma taylorista / fordista. Nesse quadro as relações entre capital e trabalho eram mediadas no âmbito dos Estados Nacionais, segundo o modelo de bem-estar social (Antunes, R., 1994). Assim, com a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, que dominou o mundo por um largo espaço de tempo, passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente.

Desse modo, as transformações ocorridas no mundo do trabalho certamente levariam à conclusão de que está em marcha um processo de elevação generalizada da educação da população, tendo em vista sua participação mais qualificada na vida geral e produtiva. Ou seja, a "educação do trabalhador de novo tipo pauta-se […] no desenvolvimento de um conjunto de comportamentos, habilidades e atitudes que só a educação escolar no mínimo básica, poderá assegurar" (Kuenzer, 1999: 4).

Para a autora, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, quando apontam, mesmo que por contradição, para uma nova relação entre mulheres e homens e trabalho, mediada pelo conhecimento científico-tecnológico e sócio histórico enquanto conteúdo e método passam a demandar também uma educação de novo tipo. Uma educação que desse modo, possa fazer uma combinação entre conhecimentos sistematizados, experiências e comportamentos de maneira a substituir a rigidez derivada da incorporação de respostas provisórias como definitivas.

Ainda na perspectiva da autora, os professores(as) passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse fracasso escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito teórica, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o "Banco Mundial, a UNESCO, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar" melhor seus trabalhadores para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado e em consequência, o aumento da mais-valia (Maués, 2003: 91). Assim, é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento, especialmente aqueles que se encontram na periferia do capitalismo como é o caso do Brasil, Portugal e tantos outros.

Como mostra Oliveira, D. (2004: 1128), as recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) e que prosseguem no governo Lula, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais

pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade (Oliveira, D., 2004).

É um contexto que para Ramos (2005) permitirá construir um campo de currículo assentado em várias dimensões do conhecimento e desta forma integrar o trabalho a ciência e a cultura como referência. Requerendo todavia um novo projeto pedagógico, que prepare os jovens (futuro) trabalhadores(as) para ao mesmo tempo atender e superar as mudanças na base produtiva com suas implicações perversas sobre a vida individual e coletiva. Portanto, uma formação que esteja comprometida com uma visão de mundo onde teorias e conceitos estejam em permanente diálogo.

4 Últimas notas

Diante das mudanças pelas quais está passando o modo de produção capitalista, onde novos e velhos rearranjos são evidenciados na busca de maior lucratividade, onde se questiona o papel da categoria trabalho e onde é visível o recuo das forças organizadas do conjunto dos trabalhadores, importa sublinhar que o capitalismo parece não ter-se tornado mais ameno, nem tão pouco humanizado. Como podemos observar ao longo do texto, o capital continua a ter no trabalho seu elemento de valorização e cada vez mais tem encontrado maneiras de intensificar ainda mais a extração de mais-valia. Diante desse contexto de complexas mudanças, a exigência pela formação dos sujeitos vem ganhando maior complexidade.

Portanto, as complexas relações entre trabalho, educação e currículo, sinalizam para um mundo do trabalho que parece contribuir na formatação de um campo curricular pautado na transposição dos conceitos didaticamente do campo científico para as disciplinas escolares (Ramos, 2005). Nesse sentido, as análises apontam para um campo curricular que abriga um trabalho numa base em que as áreas do saber se dão através de um currículo tipo coleção (Bernstein, 1996), construindo um conhecimento desintegrado e uma formação deficitária. Sinalizam também, para um currículo que parece produzir aprendizagens de assuntos e práticas que não se correlacionam, mas que alimentam relações de conformidade concomitante a ações pedagógicas que podem propiciar mudanças sociais. Diante dos estudos e debates referenciado, fica a visão de que não podemos olhar para o campo de currículo de maneira inocente, visto ser aquele, um território de produção e criação de significados sociais intimamente ligados a relações de poder e desigualdades, e que, ao mesmo tempo em que são impostos, também são contestados.

Referencial bibliográfico

AFONSO, A. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 37, pp. 33-48.

ANTUNES, F. (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização: Novas instituições e processos educativos*. Braga: IEP-UMinho.

BERNSTEIN, B. (1996). *A Estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.

DALE, R. (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: A. Teodoro & C.A. Torres (Orgs.). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 53-69.

FELDMANN, M. (2003). Questões contemporâneas: Mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: A.J. Severino & I. Fazenda, (orgs.). *Políticas educacionais: O ensino nacional em questão*. Campinas São Paulo: Parirus, pp. 127-150.

GORENDER, J. (1997). Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estudos Avançados*. [online] v.11, n.29, pp. 311-361. Disponível em http://www.scielo.br/scielo. Consultado em 21/11/2012. Consultado em 3 de junho de 2009.

KUENZER, A. (1999). Educação profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho. In: *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v.25, n.2, pp. 1-80

KUENZER, A. (2007b). *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

LIMA, L. (2004). Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: Adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación* n. 9 v. 11, pp. 9-18.

MAUÉS, O. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, pp. 89-117.

OLIVEIRA, D. (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1127-1144. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Consultado em 10.12. 2010.

PACHECO, José (2010). Currículo, aprendizagem e avaliação: Questionamentos à luz das políticas de educação e formação? (texto da *Conferência de encerramento do 2º Colóquio Internacional* sobre avaliação em educação – Aprender ao longo da vida: Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação, Braga, Portugal.

PETRELLA, R. (2000). As armadilhas do neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique* – Edição Brasil, pp. 2-4.

RAMOS, M. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: G. Frigotto; M. Ciavatta & M. Ramos (orgs.). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 106-127.

SAVIANI, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: C. Ferreti; D. Zibas; F. Madeira & M. Franco (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, pp. 151-168.

TEODORO, A. (2005). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro & C.A. Torres (orgs.). *Educação crítica e utopia. Perspectiva para o século XXI*. Porto: Afrontamentos, pp. 159-173.

UBESSI, L. & STUMM, E. (2011). Educação e trabalho na perspectiva da emancipação humana**.** *Grupo de pesquisa trabalho, educação e atenção a saúde – Teas*. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

A INFLUÊNCIA DA MOBILIDADE INTERNACIONAL NOS CURRÍCULOS PESSOAIS

Barboza, J. [1]; Araújo, E. [2];

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN, Brasil.

[2] Universidade do Minho, Portugal

Email: juliana.rangel@ifrn.edu.br; emiliararaujo@gmail.com

Resumo

Há hoje uma tendência para, no âmbito da internacionalização do ensino superior e da investigação, assim como no âmbito da mobilidade acadêmica, se enfatizar a necessidade de estandardizar os currículos formativos, muito em particular ao nível da formação pós-graduada e no plano internacional, de modo a criar mais potencialidades de entrada e de comunicação no mercado internacional de trabalho, assim facilitando, também, as possibilidades de colaboração entre instituições de países e continentes diferentes. Mas, a palavra "currículo" comporta vários sentidos e tanto se pode estar a referir à estrutura de uma formação, no plano formal, como a referir-se, entre outras, à estrutura das trajetórias profissionais e sua densidade. Com efeito, a globalização da ciência e a consolidação da sociedade de conhecimento tem trazido desafios de posicionamento, não só ás instituições, mas também aos próprios indivíduos que vêm cada vez mais induzidos a obterem a validação da sua formação em contextos internacionais.
Neste contexto, esta comunicação versa sobre a análise de 202 currículos existentes na plataforma Lattes e que pertencem a funcionários docentes e não docentes com doutoramento e pós-doutoramento do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. As autoras têm como objetivo evidenciar a relação entre algumas variáveis, tais como sexo, grau e tipo de internacionalização da formação e número de publicações nacionais e internacionais, com a finalidade de propor uma leitura sobre a influência da mobilidade no desenvolvimento dos currículos pessoais e, portanto, nos percursos dos seus portadores. Para a análise dos currículos Vitae teve-se em conta os enquadramentos teóricos acerca da mobilidade acadêmica no mundo atual, assim como acerca da internacionalização, particularmente no que respeita aos modos como se encaram estes dois processos no seio das universidades e em termos pessoais.

1 Introdução

Bernnheim e Chaui (2008) concebe a globalização do conhecimento como um fenômeno associado à natureza do saber contemporâneo, marcado pelo atual processo de integração econômica e política e pela necessidade crescente de compreensão intercultural. Tal realidade marca muito concretamente a educação superior, com efeito, as universidades e demais instituições. Ao configurarem ambientes de criação de conhecimento e de treinamento, são um importante instrumento para promoção da cultura, da cidadania e do desenvolvimento profissional. De acordo com a Declaração Mundial sobre a Educação para o Século XXI (UNESCO, 1998):

> Sem uma Educação Superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade.

Devido à importância que o desenvolvimento científico vem obtendo, maior atenção ainda deve ser dada aos funcionários pesquisadores que estão em fase de doutorado, doutores e pós-doutores de uma instituição de ensino. Este público naturalmente já está envolvido com projetos de inovação tecnológica e social, além de serem fortes potenciais na orientação e formação de novos pesquisadores.

Neste contexto, esta comunicação versa sobre a análise de 202 currículos existentes na plataforma Lattes e que pertencem a funcionários docentes e não docentes com doutoramento e pós-doutoramento do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. As autoras têm como objetivo evidenciar a relação entre algumas variáveis, tais como sexo, grau e tipo de internacionalização da formação e número de publicações nacionais e internacionais, com a finalidade de propor uma leitura sobre a influência da mobilidade no desenvolvimento dos currículos pessoais e, portanto, nos percursos dos seus portadores.

2 Referencial Teórico

Uma das dimensões mais importantes deste processo transformativo que marca as instituições de ensino superior e que estão diretamente relacionadas com os próprios processos de hierarquização e de construção de rankings internacionais fundamentais para a captação de recursos materiais e humanos, tem a ver com a gestão da informação relacionada com a produção do conhecimento efetuado por cada instituição. Outra das dimensões, relacionada com esta, prende-se com a importância atribuída à trajetória dos investigadores/servidores e de todo o pessoal que compõe os recursos humanos de uma instituição.

Com efeito, a trajetória profissional dos investigadores revela os seus percursos, as suas tomadas de decisão, as suas escolhas, mas também as variáveis e fatores que tiveram influência no seu curso e, portanto, permite a aferição de modelos de compreensão não só das carreiras individuais, mas principalmente, dos modelos de organização e de gestão do conhecimento existentes numa instituição. Além disso, permite que as instituições se informem sobre natureza e a qualidade dos seus recursos, podendo adaptar mais adequadamente estratégias de intervenção em várias frentes, não só em termos de formação, mas também em termos de respostas mais ou menos centradas sobre o território nacional. Estas duas dimensões convergem no sentido da importância cada vez mais central adquirida pela gestão da informação numa perspectiva organizacional, mas também numa perspectiva interorganizacional e inclusivamente internacional (Fontes et al, 2008). Apesar da centralidade e do investimento técnico e material na construção destas bases, sobretudo das que tratam dos Cvs individuais, não é consensual nem fácil entender exatamente até que ponto se trata de bases que, usadas politicamente – para a administração e gestão de ciência e de tecnologia e, portanto, para a distribuição de recursos materiais e simbólicos – forneçam de fato, informação fidedigna e completa acerca dos investigadores e acerca das instituições, desde logo porque, em alguns casos, a informação é de acesso restrito (como o FCT-SIG ou até há pouco tempo era a base DEGóis), e em outros casos, é de preenchimento voluntário.

Além disso, diferentes investigadores e diferentes áreas científicas têm percepções diferenciadas sobre a importância a atribuir aos Cvs inscritos nas bases eletrônicas (Canibano, 2009). O certo é que o caminho tem sido o da crescente imposição de acesso livre a informação curricular, tal como acontece com o Lattes, no Brasil. E nesse contexto, tem havido cada vez mais tentativas de estudo dos Cvs individuais como forma de caracterizar o capital intelectual das instituições e marcar a densidade das redes e das produções científicas e tecnológicas, podendo extrair-se algumas variáveis influentes no desenvolvimento das carreiras e das instituições a que pertence os investigadores, destacando-se a relevância da mobilidade nacional e internacional (Pirralha et al, 2009; Fontes et al, 2009; Canibano, 2008; 2009). Além disso, os cvs – apresentados sob diferenças formas – começam a ser instrumentos centrais do marketing pessoal dos cientistas, tal como afirmam Canibano e Bozeman (2009:92). Os autores avançam que a análise de cvs permite extrair relações entre o progresso na carreira e as promoções (Gaughan e Robin, 2004); as redes e as formas de colaboração internacional (Fontes, 2007; Jonkers e Tijssen, 2008) e chegar a conclusões sobre a produtividade acadêmica (Dietz e Bozeman, 2005; Cañibano et al, 2008; Jonkers and Tijssen, 2008).

A abordagem mais central sobre os efeitos e os processos de mobilidade dá conta de que tanto as estadias de longa, como de curta duração, favorecem a circulação do conhecimento e o enriquecimento curricular. Além disso, sugere-se que a mobilidade geográfica favorece a consolidação das redes e a facilitação de acesso a ideias com potencial. Esta tese é, inclusivamente, o mote usado por vários decisores políticos, incluindo decisores das universidades: o de que a mobilidade favorece a valorização dos investigadores no mercado do conhecimento trazendo vantagens competitivas às organizações educativas, cujo modelo de funcionamento está presente na necessidade de gerir as dependências

face ao ambiente e provar a sua legitimidade social através da evidência do seu impacto social e político. Alguns investigadores assumem que a localização favorece/promove a criação de ligações entre investigadores e universidades, uma vez que a mobilidade não se reduza a uma estadia, mas seja efetivamente um momento de geração de ideias e produtos/bens/processos (Ackers, 2009).

Portanto, será relevante concluir que os cvs são uma importante fonte de informação sobre as trajetórias, permitindo refletir sobre a relação entre a mobilidade e o desenvolvimento da carreira, assim como o reforço da capacidade instalada de um centro de investigação. A este respeito, num projeto desenvolvido para Portugal, observou-se que, para o caso dos investigadores que tem cargos de liderança nas suas áreas científicas e uma trajetória marcada por um número elevado de publicações e patentes, tiveram estadias de média a longa duração no estrangeiro e mantiveram ao longo do seu percurso relações com os centros/ organizações/ e empresas onde estiveram em fases iniciais na carreira. A rede mais importante, em grande parte dos casos, é a rede onde estiverem durante o doutorado. De qualquer forma, a mobilidade em si não é internacionalização. Quando falamos em internacionalização estamos a referir-nos a um processo mais vasto que implica as organizações como um todo, as atividades, as competências que se inscrevem em todos os processos organizacionais. A internacionalização pressupõe padrões de trabalho e de colaboração que incidem sobre a gestão das universidades/organizações de ensino que não se consegue unicamente pela mobilidade. De algum modo, a internacionalização implica estratégias de especialização para a afirmação e diferenciação das equipas no espaço internacional de investigação.

3 Breve apresentação e discussão de resultados

Dadas as limitações metodológicas, e tal como afirmamos na introdução, nosso intenção nesta comunicação é apresentar algumas das principais conclusões que permitam discutir o peso da mobilidade, sobretudo, ao nível da produtividade, dado que o trabalho de estudo de caso irá permitir aprofundar um pouco mais a dimensão da "capacidade instalada" , também favorecida, tal como temos vindo a assinalar, pela mobilidade. Tal como observamos acima no texto, o conceito de produtividade e a sua dependência face à mobilidade constituem dois focos controversos de análise. Todavia, tratando-se de um estudo ainda preliminar, que passará pela análise dos percursos biográficos dos investigadores e das suas próprias percepções acerca da mobilidade, consideraremos nesta fase os indicadores de ordem quantitativa e apenas as publicações, divididas segundo categorias (por tipo de publicação).

Tivemos em conta, para a definição e o controle da mobilidade, apenas o local/país de obtenção do grau de doutor e de pós-doutoramento, que corresponde a uma mobilidade de longa duração. Dos 202 cvs de doutores (correspondendo a 8% do total de servidores e cerca 13 % dos docentes), apenas 19 realizaram o doutoramento no exterior, contra 183 que o concretizaram no Brasil, de que resulta um número bastante elevado de publicações no Brasil e bem menor no espaço internacional (6430 e 191 respetivamente).

Assim, no estudo que levamos a cabo, envolvendo 202 Cvs pertencentes a investigadores/servidores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e quantificando diversas informações neles disponíveis, foi possível verificar que:

- Em termos de publicações totais – nacionais e internacionais – os investigadores com grau de doutor obtido no exterior publicam em média, mais (54,42), do que os investigadores com grau obtido no Brasil (30,53).
- Mas, os investigadores com grau no exterior produzem bastante mais e mais revistas internacionais de fator de impacto do que os investigadores com grau obtido no Brasil (9,10 e 0,098, isto é, produzem, em média, 8 vezes mais).

Os países de acolhimento mais comuns são o Reino Unido, a França, a Espanha e Portugal.

- Ainda que a percentagem de homens doutores (62,38%) seja quase o dobro de mulheres na mesma situação acadêmica (37,62%), as investigadoras produzem em média mais do que os investigadores, sendo observável que ainda que as mulheres com doutoramento no exterior sejam menos do que os homens (455 contra 579), elas apresentam médias mais elevadas de publicação (57) no exterior do que eles (53).

No global, estes dados, que serão explorados em conjunto com outras informações para a apresentação oral, evidenciam, por um lado, uma caraterística inerente ao corpo docente dos Institutos Federais, a baixa percentagem de doutores que nela lecionam, com as implicações que daí decorrem ao nível da capacidade de penetração destas instituições nas áreas da investigação cientifica e tecnológica. Se considerarmos apenas aqueles que são doutores,

também verificamos ser uma percentagem diminuta dos que seguem para o estrangeiro a fim de realizar o doutorado. Este é um dado extremamente relevante se considerarmos que a mobilidade, para dar efeitos desejados em termos de aquisição de competências científicas técnicas e de treinamento de capacidades e transformação de posturas e de condutas, exige permanências físicas com alguma duração que ajude a consolidar laços e códigos de comunicação a partir dos quais se podem firmar, depois, a continuidade de projetos em conjunto, incluindo por via virtual.

Deve considerar-se que é possível que parte dos doutores que realizam doutorado no exterior estejam mais dentro da carreira acadêmica do que os que realizam no Brasil, dada a especificidade do trabalho que desenvolvem no IFRN e dada a especificidade das carreiras e estatuto do investigador neste tipo de instituto. Porém, e na linha do que tem sido afirmado pela literatura, os dados são indicativos da relação positiva entre mobilidade, produtividade e internacionalização do investigador que, tudo indica, para o caso do IFRN estão muito orientados para as estadias na Europa, sobretudo Portugal e Reino Unido.

Os dados são ainda extremamente importantes ao nível da elucidação das questões de gênero associadas à mobilidade e também à produtividade. A grande parte da literatura sobre questões de gênero na ciência e na academia conclui que as mulheres apresentam, em geral, médias de produtividade inferiores as dos homens. Entre outras variáveis relacionadas com a acumulação e o desempenho de papéis em termos familiares e de cuidado a dependentes, a literatura assinala a importância de outras varáveis relacionadas com questões estruturais existentes no mundo acadêmico e cientifico e nas regras do seu funcionamento e estruturação, nomeadamente a descriminação, sua valorização, invisibilidade e segregação a que são sujeitas as mulheres, ainda que por processos implícitos. Mas, a análise que fizemos a estes dados mostra realidades distintas que podem estar também relacionadas com a idade dos investigadores e a situação no ciclo de vida e que se aproximam de outras análises que realizamos (Araújo e Fontes, 2012) nas quais se perspectiva que as mulheres, em certos contextos organizacionais e com níveis de integração em redes elevados, podem apresentar níveis de produtividade superior à dos homens. No que respeita à mobilidade, a literatura tende também a assinalar que elas são mais propensas a sofrerem restrições de saída do país para permanecerem por um período longo numa outra instituição. Os dados indicam este sentido, revelando que elas, já em inferior número no grupo de docentes doutorados, e menos no grupo dos que se doutoram no exterior, publicam também mais no exterior do que eles, o que pode ser indicativo, na linha do que vem sendo argumentado pela literatura, que as mulheres que realizam o doutoramento no exterior o fazem normalmente sozinhas, sem se acompanharem de dependentes e que, estando numa cultura diferente da sua, sem acesso as rotinas que tem nos países de origem, se dedicam inteiramente ao doutorado firmando relações fortes com as instituições em que realizam o grau e as quais servem depois nos objetivos de publicação. Também pode ser indicativo da flutuação na carreira das mulheres que podem estar mais estagnadas em certos períodos que correspondem à realização de outros projetos pessoais e ficar inteiramente dedicadas à atividade acadêmica noutros períodos em que não acumulam esses papéis. Mais uma vez, estes resultados devem ser considerados no contexto da análise de outras variáveis, nomeadamente a idade, fase no ciclo de vida e ano de doutoramento.

Referencias

Araújo, E., Fontes, M. E Bento, S. (orgs) (2012). Para um debate sobre *Mobilidade* e Fuga de Cérebros, CECS, Braga.

Ackers, L. (2009). people and knowledge: Scientific mobility in an enlarging European Union. Cheltenham: Edward Elgar.

Bernheim, Carlos Tunnermann; Chaui, Marilena de Souza (2008). Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasilia: UNESCO.

Cañibano, C. (2008) El análisis de currículum vitae aplicado al estudio del capital humano científico y técnico en España. Seminario, Instituto de Gestión de laInnovación y el Conocimiento (INGENIO), CSIC – UPV, Valencia, Dezembro, 5.

Canibano, C. e Bozeman, B. (2009) vitae method in science policy and research evaluation: the state-of-the-art, Research Evaluation, 18(2), pp. 86–94.

Dietz, J e B Bozeman (2005). Academic careers, patents andproductivity: industry experience as scientific and technical human capital. *Research Policy*, 349–367.

Fontes, M (2007). Scientific mobility policies: how Portuguese scientists envisage the return home. *Science and Public Policy*,(4), May, 284–298.

Fontes M, E Araujo e S Bento 2008. Portuguese contribution to the EURO-CV mid-term report. Disponível em:

<http://www.uam.es/docencia/degin/prime/webprime/prime6.htm>, acedido em 31 de agosto de 2014.

Fontes, M., A. Piralha e J. Assis (2008) "Building Mobility Indicators from the Electronic CV Database "Plataforma DeGóis□h: Some methodological insights", PRIME Annual Conference "Research and Innovation practice, policy and theory – changing interactions", 15-16 December 2008, Aix en Provence.

Fontes, M. e A. Pirralha (2009) Assessing Scientific Mobility Dynamics and Impact: drawing on the potential of electronic CV databases, 2009 Annual Meeting of the Society for Social Studies of Science, Washington, DC, October 28 to November 1.

Gaughan, M and S Robin (2004). National science training policyand early scientific careers in France and the United States.*Research Policy*, 569–581.

Jonkers, K and R Tijssen (2008). Chinese researchers returning home: impacts of international mobility on research collaboration and scientific productivity. Scientometrics, 77(2), 309–333.

Pirralha, A., M. Fontes e J. Assis (2009). Building mobility indicators: definingscientific mobility through electronic CV analysis□h, 2nd NONIUS Seminar - Controversies, challenges and policy: Portugal and the European knowledge triangle, 29 May 2009, Lisboa.

Pirralha, A., M. Fontes e J. Assis (2009) Metodologias de análise da mobilidade: uso de curriculo, Workshop Mobilidade dos Investigadores e Circulação de Conhecimento, 30 Maio 2009, Lisboa.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior para o Século XXI. Paris, 1998. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html. Acessado em: 28/03/2014.

Globalizações, constrangimentos sociais e multidão: a paisagem urbana e suas práticas curriculares

Andrade, R. V. F. de

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Espírito Santo

andrdefranca@ig.com.br

1. Introdução

Com o suposto desmantelamento do Estado, com a ressignificação do capital e do mundo do trabalho – efeitos apontados por alguns autores como processos desencadeados pela globalização - novas e heterogêneas formas de participação política têm emergido, inventadas e promovidas por meio de ações coletivas, como respostas aos problemas, desafios e constrangimentos da vida, nas metrópoles em decorrência – dentre outros motivos - das promessas não cumpridas de um Estado em vias de transformação.

Entretanto, visando escapar aos dualismos entre pobres e ricos, o mal contra o bem e as dicotomias Macro e Micro, etc., analisaremos essas relações – movimentos sociais urbanos de resistência e globalização - como faces da mesma moeda. Ou seja; a partir do que Deleuze (1991, p. 13) denominou de *dobra,* onde: "O múltiplo é não só o que tem muitas partes, mas o que é dobrado de muitas maneiras".

Dobras e redobras que acontecem em meio à multiplicidade de atitudes, perspectivas e desejos, que em nosso entendimento mobilizam os sujeitos urbanos a experimentarem no plano individual e coletivo, agenciados por misturas de ideias, poderes, corpos e países que se compõem e decompõem a todo momento, e que se encontram, ao mesmo tempo, fora e dentro. É micro e macro. Seria possível analisar estas experiências sociais como práticas curriculares? Como aprendizagens para além dos muros da escola? Como práticas curriculares que se inscrevem e autodescrevem a partir do vivido e do realizado imbricado no plano de imanência?

Esse traçado teórico-metodológico será composto a partir dos conceitos de globalização (Negri e Hardt, 2006), de multidão (Espinosa 2010); movimentos sociais urbanos (Ferreira, 1997a, 1997b, 2007) práticas curriculares (Alves, 2002), (Carvalho e Ferraço, 2012), dentre outros autores que nos ajudarão nesta escrita.

O que nos interessa com esta discussão, colocando o pensamento em movimento; em primeiro lugar, descentrar a noção de política como idealizações socialmente construídas, e, que nos dias atuais se aproxima daquilo que entendemos como clichê. Ao mesmo tempo, construir um ensaio experimental em que uma politica anárquica –

Micro, Macro ou em Fuga, - possa seja pensada e experimentada, a partir do plano de imanência, dos acontecimentos sociais urbanos, como práticas curriculares cotidianas que nos chegam e nos afetam.

2. Globalizações, Estado e constrangimentos sociais

Autores como Negri e Hardt (2006) e Ferreira (2007) pontuam como um dos efeitos do fenômeno da globalização, a falta de legitimidade política em que se encontra na atualidade o Estado-Nação enquanto instituição social criada na modernidade, supostamente como representante dos interesses e necessidades da coletividade e a emergência de novos atores sociais.

Para Negri e Hardt (2006), a globalização tem propiciado o surgimento de uma nova organização piramidal do poder global que se estrutura tendo os Estados Unidos no cume da pirâmide, seguido de determinado grupo de Estados-nação e finalmente, a terceira e mais ampla camada da pirâmide, representantes de interesses populares que comporiam o arranjo global de poder.

Encontramos ainda nestes autores, a ideia de que o Estado não deixou de fazer e ser a própria representação da política, mas, em função da concorrência ou da sobreposição de instituições supranacionais - que muitas vezes ditam e influenciam as questões internas de cada país, decidindo e até mesmo impondo regras e acordos que vão de encontro à soberania e aos interesses da sociedade civil – esse se vê constrangido a atuar quando muito, nas questões da política administrativa e na segurança do seu território (FERREIRA, 1997a).

Esses constrangimentos no campo das práticas sociais têm incitado à emergência de movimentos reivindicatórios urbanos (e que não se restringem a esses espaços), onde a *multidão* ao ocupar as praças e ruas em forma de protestos, muitas vezes tem provocado conflitos envolvendo manifestantes de um lado e a polícia do outro, uma vez que, “indivíduos e grupos que habitam a cidade foram estruturados, ideologizados e mentalizados para prosseguirem e lutarem por um conjunto de aspirações sociais que na prática não conseguem realizar” (FERREIRA, 1997b, p.323), pois, mesmo existindo nas cidades um padrão de necessidades sociais que são intrínsecas ao seu funcionamento, estas necessidades não se encontram democratizadas e nem são de fácil acesso à maioria da população.

No entendimento desse autor, essas manifestações podem e devem ser consideradas como movimentos sociais representativos nas sociedades contemporâneas, surgindo em oposição ao sistema vigente, em que as ações coletivas e individuais, nos centros urbanos e nos subúrbios, expressam o colapso de um modelo de sociedade, estruturada na desigualdade econômica, política e sociocultural.

Nesses contextos, os movimentos sociais ao emergirem a partir das frustrações, da opressão e de interesses comuns, possibilitam as pessoas experimentarem a política para além dos clichês, pois, “afectadas pela adversidade da injustiça social comungam os mesmos interesses de revolta e de oposição de que são vítimas, como paralelamente

anseiam pela mudança" (FERREIRA, 1997a, p.159). Anseio de mudanças em todos os níveis que são potencializados pelos indivíduos "por actos de revolta, por vezes espontâneos e violentos, (que) embora não obedeçam a formas institucionalizadas de acção coletiva, preenchem, no entanto, requisitos da reivindicação e da mudança social" (Ibidem).

Percebe-se que a política ou sua experimentação, quando encampada pela multidão urbana se movimenta em outras linhas e territorialidades, escapando aos clichês e aos bons comportamentos porque - lembrando Espinosa e o campo das afecções - a potência de agir em prol da liberdade se encontra na natureza, logo, nos indivíduos e grupos, e, sempre no coletivo, não obedecendo ou guiando-se por organizações e indivíduos bem estruturados e conscientes da história.

Para Espinosa o corpo político em qualquer forma de governo – aristocracia, monarquia, república etc., deve ser concebido como uma formação sempre provisória de corpos individuais e coletivos envolvidos em conflitualidades intrinsecamente ligadas à natureza em que os indivíduos se unem de modo mais ou menos duradouro, mediante as correlações de forças e interesses sob a ação de afetos comuns visando à preservação da existência.

Essa potência se encontra dispersa na multidão, na multiplicidade e nas individualidades que segundo Espinosa (2010), reside o poder político que se potencializa em formas-forças sempre em correlações. E quanto mais, essas forças, vontades e interesses tenderem para relações de pactos, acordos e negociações compartilhadas, mais forças ou potência de direito de natureza se fará presente entre os indivíduos.

Direito de natureza que nesse caso, não se funda no individuo atomizado e que agi conscientemente em função de um contrato social firmado. Espinosa defende a ideia do direito de natureza como essência dos seres vivos, como um esforço de cada um para resistir e ampliar sua potência de ação coletiva, em prol da liberdade. O filósofo defende ainda a ideia de que a política se faz com a natureza efetiva dos indivíduos, com suas razões e afetos em que o direito do Estado se define pela potência ou impotência dos indivíduos. Na gênese do poder e da política está sempre a multidão e suas conexões com os contextos relacionais porque da ordem da natureza.

Aurélio (2008, p. 39) se refere a esta questão na obra de Espinosa pontuando que:

> "A ordem da natureza é a ordem das conexões entre os seus modos, conexões estas que fazem de cada um deles uma teia de efeitos e de afetos, ao mesmo tempo que aumentam ou diminuem sua independência no contexto em que se encontra, tornando-o mais *sui juris* ou mais *alterii juris*, mas independente ou mais dependente e submisso".

Ordem da natureza aqui entendida como uma política que se experimenta pelo princípio da liberdade que nega ser catalogada ou tipificada em qualquer *ismo* inaugurado neste ou naquele campo de saber atrelado a teorizações arbitrárias e codificantes que buscam nomeá-la e dar-lhe forma de universalidade e homogeneidade.

Mas, uma política anárquica, nômade e avessa aos heroísmos, cujas autorias sistematizam acontecimentos, revolvem suas noções, instabilizam suas próprias certezas transitórias que emergem de tempos em tempos. Para Passetti (2000), a política nesta perspectiva seria ressignificada por meio das semelhanças e interesses dos sujeitos frente às

forças hegemônicas, e que, antes que qualquer *condutor* apareça, o próprio movimento se pulveriza, negando a pretensa unificação por meio das afinidades, de um ponto ou autoridade centralizadora.

Uma política que não emana de uma matriz única, de onde se disseminaria para toda sociedade, mas, como um fluxo que ao ser estancado, reinventa-se em forma-força de resistência presente em toda a rede de poder, não havendo o lugar do foco de rebelião ou fio condutor organizador. Um poder difuso, relacional e mutável, abrangendo amplos e diversos setores da organização da vida, onde inúmeros são os pontos de ruptura que podem ser conectados para dissipar transformações, mesmo que local ou micro e sempre em ressonância e em movimento (FOUCAULT, 1977, 1986, 2002).

Nesses pontos em movimentos, pelo viés do princípio das incertezas e provisoriedades, a multidão urbana experimenta a política em tensão permanente, como prática que se movimenta de acordo com diferentes maneiras de percepcionar, de agir, de sentir uma infinidade de regimes de verdades que se encontram mesclados em múltiplos níveis tendo a paisagem urbana e seus problemas como escola e aprendizado.

3. Paisagens urbanas e práticas curriculares

Desde meados do século XVII – ou bem antes dessa data - que a vida nas cidades parece exercer certo fascínio sobre seus moradores e visitantes em função - nos arriscamos a dizer - de seu *espírito* cosmopolita, de determinado modo de comportar-se nos espaços públicos, de supostos ares que inspiram liberdade, multiplicidade e democracia.

Sennet (2003) apresenta em seus escritos, apontamentos de como a experiência, o contato com a cidade, potencializam percepções e representações ligadas à constituição de subjetividades que irão marcar a Modernidade, como expressões que se manifestam nos indivíduos que passam por entre avenidas e monumentos, letreiros publicitários e vitrines, atentos a tudo e sem se comprometer com nada.

Analisando a vida nas cidades, na atualidade, nos conglomerados urbanos a partir de uma perspectiva antropológica, autores como Canevacci (2005); Green e Bigum (1995) consideram que o contexto pós-guerra, os fluxos migratórios desencadeados pela globalização e as mídias-culturas expressas e veiculadas pela comunicação social, têm produzido a emergência de indivíduos consumidores que se deslocam a partir de novos tipos de sensibilidades, modos e estilos de vida. Estilos estes, que têm sido foco de problematizações no campo da educação, manifestadas em produções teórico-metodológicas aquecidas pelos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, que apresentam novos temas e questões que passam a ser de interesse no campo do currículo.

Estas questões nos possibilitam problematizarmos as experiências urbanas em suas relações com uma multiplicidade de *espaçostempos,* como redes de produção, atualização e reinvenção cotidiana de culturas que acontecem a todo instante e em qualquer lugar, encharcadas de práticas políticas, concebendo-as como,

> "ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos a política, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias" (ALVES apud FERRAÇO, 2011, p.37).

Nesse sentido, faz-se necessário repensarmos o que temos concebido tradicionalmente como currículo e seus desdobramentos no campo da educação e das práticas sociais, pois, ao assumirmos os espaços urbanos como currículos, compactuamos com Carvalho e Ferraço (2012, p.10) ao dizerem que,

> "essa visão é problematizada com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes".

É nesse prolongamento e seu esparramar-se pelo plano de imanência que a ideia aqui defendida de experiências urbanas como práticas curriculares se sustenta, endossado por Alves (2002) quando pontua que, supostamente seguindo prescrições e materiais curriculares preestabelecidos, os sujeitos "tecem alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhes fornecem (...) apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores" (ALVES, 2002, p. 40).

Conceber os espaços urbanos como alternativas curriculares, não elimina, entretanto, a escola como lugar privilegiado de cultura, mas nos ajuda a compreendê-la como espaço simultâneo que coexiste entre tantas outras práticas sociais conservadoras, emancipatórias, criativas e homogêneas. É o cotidiano se reinventando a todo instante de mil maneiras autorizadas ou não onde o sujeito só existe dentro dessas práticas.

Mais do que reformulações, modelos e clichês idealizados de sociedade, de política e de currículo, torna-se imperativo pensar, sentir e agir em torno da criação de novas forças-formas de práticas políticas que a globalização tem incitado nos cenários urbanos, ultrapassando os dualismos entre bem e mal, das rivalidades entre opressores e oprimidos.

Uma probabilidade histórica em que os adjetivos que qualificam a liberdade, a criatividade e a responsabilidade possam ser problematizados e vividos por meio de processos dessubjetivantes que escapem aos clichês e as idealizações enquadrantes e racionalizantes que a modernidade assumiu como códigos ordenadores, e, que as experiências sociais nos últimas décadas têm apontado para um mundo triste, ganancioso e em risco de aniquilar a própria espécie humana.

4. Conclusão

Desconfiamos de que a globalização como fenômeno que se espraia pelo tecido social com pretensões de tudo e a todos abarcar, esteja a produzir mais um processo civilizacional como tantos outros que historicamente nos antecederam, buscando legitimar um projeto de convivibilidade que pode apontar para experiências sociais compartilhadas e pautadas pela solidariedade, generosidade e afetos, como também, pela destruição da própria espécie humana.

Nessa tensão, os movimentos sociais urbanos de resistência ao instituído apontam para a necessidade da superação dos fundamentalismos e dos clichês historicamente construídos, e que, por meio de práticas coletivas, via articulação entre Estado e movimentos sociais, entre partidos e os movimentos sociais entre si, uma civilização possa emergir respaldada no respeito, na solidariedade e na criatividade enquanto direito de natureza da espécie humana ou da multidão global.

Com estas considerações, retomamos a política como prática em que tudo está em jogo, em que um currículo, como prática cultural forjado nas experimentações sociais urbanas tem a oportunidade de transformar ações individualistas em práticas coletivas de solidariedade que se fundamentem em outras temporalidades, necessidades e expectativas, diferentes daquelas que até então a globalização tem suscitado.

Para isto, apostamos nas práticas políticas e curriculares urbanas em seus movimentos anárquicos e nômades que visam escapar as proposições do que é e de como deve ser praticado, que se dobra e desdobra, agenciados por uma multiplicidade de acontecimentos caóticos e que se rebelam ou se conectam com outros corpos em seu potencial de afetar e ser afetado. Práticas que acontecem sem prescrições ou chefe iluminado a guiar os desprovidos de razão, de consciência histórica e de espírito, de participação coletiva organizada.

E ainda, como experimentações coletivas que atravessam os conceitos, os discursos prontos e surgem em ocasiões sem hora marcada e adentra na história pela porta de serviço, manifestando-se sem pedir licença ou dar bom dia. É mal educada e sem regras, pois tem a paisagem urbana como escola, aprende no acontecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Dia 28 de abril, terceira discussão: a hora e a vez dos currículos (e algumas coisas mais). In: _____.et al. **Criar currículos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

AURÉLIO, Diogo P. **Espinosa**: Tratado Político. Lisboa: Círculos de Leitores e Temas e Debates, 2008.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas**; mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra**: Leibniz e o Barroco. Campinas, SP: Papirus, 4ª Edição, 1991.

FERRAÇO, Carlos E. (Org.) **Currículo e educação básica:** por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Editora Rovelle, 2011.

FERRAÇO, Carlos. E.; CARVALHO, Janete. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**. Nº 2, V.8, Agosto, 2012.

FERREIRA, José M. C. Comentário ao texto de José Madureira Pinto. In: Colóquio "**A Política das Cidades**". Lisboa. 1997a.

_____. **Necessidades sociais, marginalidade social e movimentos sociais no contexto urbano – II**. Atalaia n°3, Lisboa, Lisbonne, 1997b. p p.153-164.

_____. Globalização, marginalidade social e violência juvenil nos contextos urbanos. In: SAETA, Beatriz R. P.; NETO, João C. de S.; NASCIMENTO, Maria L. B. P. (Orgs.). **Infância**: violência, instituições e políticas públicas. São Paulo: Expressão & Arte, 2007.

FOCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1977.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção tópicos).

GREEN, G.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**: O corpo e a cidade na civilização ocidental. Tradução de Marcos Aarão Reis. Rio de Janeir: Record, 2003.

PASSETT, Edson. **Anarquismos e Sociedade de Controle**. In: Colóquio Foucault/ Deleuze-2000. Unicamp-São Paulo, 2000.

AS NARRATIVAS JORNALÍSTICAS SOBRE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE PERIÓDICOS LUSO-BRASILEIROS DO SÉCULO XIX

Gisela Maria do Val
Faculdade de Eduacação da Universidade de São Paulo
giselaval@usp.br

Esta proposta de pesquisa deriva do nosso trabalho de mestrado no qual constatamos que, na contemporaneidade nacional, há uma loquacidade sobre a temática da educação escolar nas páginas dos jornais, caracterizando-se como uma questão porosa que se amalgama a praticamente todos os assuntos abordados, sejam eles econômicos, políticos, culturais ou referentes à saúde.

Diante de tal evidência, consolidou-se a hipótese de que os ditos contidos nas folhas distribuídas pela imprensa configuram um campo de produção discursiva que opera com vistas à apropriação e à difusão de ideias tidas como verdadeiras, o que, a nosso ver, garante-lhe a posição de lócus privilegiado para a problematização das formas de governo dos homens, pois os textos jornalísticos não veiculam apenas informações, opiniões e comentários, mas compõem enunciados que problematizam e prescrevem formas de agir, de ser e de compreender o mundo, arregimentando, assim, uma eficaz maquinaria de governamentalização social de timbre pedagogizante.

Partindo dessa proposição, propomos a dilatação da investigação realizada no âmbito do mestrado, agora por meio de um mapeamento e análise para além das coordenadas estritas da educação formal, assim como uma imersão nos primórdios do jornalismo brasileiro. O principal objetivo deste estudo é a investigação das racionalidades constituídas nas páginas dos jornais *Gazeta do Rio de Janeiro* e *Gazeta de Lisboa*, as quais, em nossa concepção, compõem materialidades que conceberam e levaram a cabo um projeto ético-político que se articulou aos esforços de modificação de uma sociedade específica; nesse caso, a conversão de uma cidade colonial em sede do Império Português e a consequente reorganização dos modos de vida ali em curso com a chegada de centenas de nobres e plebeus europeus.

Assim, nosso estudo pretende apontar as relações que se processam no discurso jornalístico de então, analisando-as como práticas cotidianas e capilares, reiterativas e circulares. Compreendemos tais práticas sem atribuir-lhes qualquer conotação repressora ou autoritária, mas como fomentadoras de políticas de verdade e regimes de conduta que circulam em espaços públicos e privados, interagindo produtivamente com seus leitores.

O recorte inicial da investigação dar-se-á com vistas a investigar, nos impressos jornalísticos portugueses anteriores a 1808 e no alvorecer das práticas jornalísticas brasileiras, após 1808, como foi engenhada a problemática da gestão das vidas, que figura, segundo nossa hipótese, como um conjunto de estratégias tanto de normalização quanto de subjetivação dos habitantes de uma cidade colonial de proporções medianas abruptamente transformada em sede de um Império. Escolhemos como marco referencial a transferência da Família Real ao Brasil, em 1808, e, a partir dela, a implantação da primeira editora oficial – *Imprensa Regia* – responsável pela produção do primeiro jornal oficial brasileiro.

Deste modo, o principal lócus da presente pesquisa circunscreve-se à *Gazeta do Rio de Janeiro* (1808-1821) e à *Gazeta de Lisboa* (1715-1820), esta tomada como precursora da linha editorial adotada pelo mencionado jornal brasileiro. Assim, teremos nos dizeres impressos nas páginas dos jornais escolhidos a principal fonte dos dados da presente pesquisa.

Tendo como base teórica o pensamento de Michel Foucault o estudo, ancora-se num horizonte analítico lastreado pela noção de governamentalidade, ou, melhor dizendo, no entrelaçamento de instituições, procedimentos, cálculos e táticas que possibilitam o exercício de uma forma assaz específica, embora complexa, de poder, que tem por alvo a população, bem como cada qual de seus integrantes. Isso porque, em nosso caso, os discursos difundidos pelos textos jornalísticos apresentam racionalidades que operam por meio processos de normatização, de veridicção e de subjetivação, alcançando o sujeito por meio de técnicas de si que se processam no cotidiano.

Concomitante à noção de governamentalidade, trabalharemos com a noção de arquivo, este tomado tanto no sentido utilizado por Arlette Farge, como naquele desenvolvido ao longo da trajetória de Foucault. Compreendida como uma espécie de gramática que rege as condições e os efeitos do dizer/dito, bem como das marcas de existências atravessadas por tais forças, a noção de arquivo é aqui mobilizada no sentido de produtividade e de composição. Assim sendo, trata-se de pinçar na massa discursiva selecionada a emergência de determinados problemas, a partir da análise de certas proveniências ali em operação. Tal produção, supomos, é um dos meios possíveis das artes pedagógicas de governar, tratando-se de uma rede capilar de gestão política dos cidadãos (no caso em tela, súditos) operando por múltiplos caminhos de exclusão e seleção, bem como gerando uma economia de ordenamento populacional por intermédio de comandos pedagógicos, os quais, ao que parece, alimentam as engrenagens de

funcionamento de tecnologias criadas com o fito de atender a um mecanismo constante e hiperdisseminado de correção e de aperfeiçoamento dos modos de existir.

Tendo em mente tal panorama de ideias, nosso interesse atual pauta-se pela investigação da prática jornalística, tomando-a como fomentadora de políticas de verdade e de regimes de conduta que circulam em espaços públicos e privados, interagindo produtivamente com seus leitores. Provém daí a inquietação conformadora da investigação em curso acerca das condições que levaram à aliança entre a prática jornalística e sua missão pedagogizante. Isso porque, tendo constatado o cumprimento de uma função educativa autoatribuída pelo jornal, restaria ainda compreender a proveniência dessa tecnologia multiforme, a qual agiria de maneira abrangente e apurada, articulando-se a uma pluralidade de saberes e incidindo sobre os sujeitos de forma a balizar, regular e normalizar suas condutas. Em outras palavras, interessar-nos-á a linhagem discursiva em que o regime de governo por nós descrito no trabalho anterior inscrever-se-ia.

Segundo nossa hipótese, a prática jornalística, no período aqui eleito para análise, estaria conjugada ao exercício político de educar os indivíduos para determinada ações, escolhas e valores, numa prática de governo. Porém, seria frágil tal proposição, dada a ideia de que a *população* e a preocupação com sua gestão ter-se-ia iniciado concomitantemente à proclamação da independência, na aurora da constituição de nosso país, numa relação intima com as proposições do discurso liberal expoente na época e combatente da ordem política absolutista.

Num cotejamento com os jornais contemporâneos, as diferenças apresentam-se claras o bastante para reforçar a proposição de que, no início dos Oitocentos, os jornais cumpriam a função de narrar. Ao mesmo tempo, devido a suas características – periodicidade, universalidade, variedade de temas e matérias, atualidade, difusão, baixo custo e a facilmente de serem lidos em qualquer lugar, por uma ou por várias pessoas, numa leitura coletiva, alcançando, assim, até mesmo receptores analfabetos –, os jornais daquela época foram o veículo de comunicação mais acessível. Desse modo, constituiu-se uma ferramenta hábil para uma maior interação entre o leitor e o texto impresso, convertendo-se em um meio de divulgação de dimensão e proporção significativas para o estreitamento das relações entre leitor e a informação (MOREL, 2003).

No entanto, após a leitura de alguns estudiosos que se dedicaram a esse período e a esse tema, apercebemo-nos de que as relações jornal/leitor não eram assim tão castas, mesmo falando de súditos e não de uma população mais ativa politicamente. Vejamos:

Segundo Pallares-Burke (1998), os jornais produzidos no Brasil, assim como na Europa, no século XIX, veiculariam valores e ideias visando educar o público leitor. “[...] A imprensa passa a ser constantemente referida como o meio mais eficiente e poderoso para influenciar os costumes e a moral pública, discutindo questões sociais e políticas” (p. 147). Em seus estudos sobre a história da educação brasileira no século XIX, a autora dá especial atenção aos meios educativos informais, dentre os quais a imprensa destaca-se com bastante regularidade. Para ela, a imprensa seria um meio eficaz de propagar e difundir textos de caráter educacional, pois, “no que diz respeito às possibilidades da educação, a imprensa periódica, no veio mais propriamente cultural do que noticioso, assumiu explicitamente as funções de agente de cultura, de mobilizadora de opiniões e de propagadora de idéias” (p.145). A autora considera que a função educativa exercida pela imprensa poderia ser justificada pela ausência de um sistema de educação público mais sistematizado.

Assim, começa a se fortalecer a noção do jornal como seara educativa, não somente no sentido de oferecer conhecimentos ou procedimentos de aprendizagem, tampouco como um meio propagador da leitura e de oferecimento de textos literários, prática muito comum nos jornais do século XIX, mas também como um agente de normalização, veridicção e subjetivação consoante a um processo cotidiano e flexível de condução de condutas.

A fim de averiguar a hipótese central da presente pesquisa, faz-se necessário perscrutar os primórdios do jornalismo nacional. O período: início do século XIX. O cenário: a sede da capital da Colônia elevada à condição de corte do *Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves*. A cena: prelos e caixas de tipos desembarcando do navio *Medusa*, trazidos pelo Conde de Barca junto à bagagem da Família Real (BARBOSA, 2010).

É inaugurada a *Imprensa Regia*, editora responsável pela publicação da *Gazeta do Rio de Janeiro*, primeiro periódico oficial que começou a circular em 10 de setembro de 1808 com a função de sistematizar a comunicação oficial, regular e sistemática com uma parte da população, respondendo, assim, à necessidade política e burocrática que a nova conjuntura exigia (SILVA, 2007).

Antes da chegada da Família Real, existia no Rio de Janeiro um precário sistema de comunicação pautado em informações manuscritas e de impressão clandestina, já que a censura era muito forte tanto na Colônia quanto na Metrópole. Por conta disso, os livros e impressos em geral eram proibidos, e só chegavam àquela, escondidos nos navios estrangeiros e nas malas dos bacharéis que estudavam na Europa (SODRÉ, 1966). Além disso, outro fator fundamental para a escassez de material impresso no Brasil do século XVIII seria a ordem econômica e social predominante na Colônia que, pautada no extrativismo, nos latifúndios e no escravagismo, não gerava as condições necessárias à instalação da imprensa, sendo que à Corte pouco interessava propiciar a circulação de ideias (CHAGAS, 2001).

A imprensa brasileira tem duas datas como marcos de sua fundação: o lançamento, em Londres, do *Correio Braziliense*, em 1º de junho, e a criação da *Gazeta do Rio de Janeiro*, em 10 de setembro, ambos de 1808. A qual dos dois cabe o título de precursor é tema de controvérsia em razão das características de ambos, principalmente em torno da datação, dos locais em que circularam suas primeiras edições e de quem os editou.

Nossa escolha recaiu sobre a *Gazeta do Rio de Janeiro*, devido a seu caráter oficial, sua forma e seu conteúdo. Produzida e editada por homens de estrita confiança do rei, podemos constatar no decorrer das leituras, que a *Gazeta* manteve sob suas páginas um discurso que, a despeito da expressão de certa visão oficial do mundo, também refletia toda uma gama de interesses coletivos, contribuindo para o enraizamento de novas práticas de leitura e de comportamento.

Mesmo com uma função oficial e limitada pela censura, a *Gazeta* representou um importante veículo de institucionalização da palavra impressa, cuja existência servia aos interesses do leitor pelas informações advindas dos dois lados do Atlântico.

Nas letras desse jornal entrelaçam-se narrativas provenientes de domínios diversos: ventanias descritivas que constituem zonas de emergência que, com o tempo e os rumos tomados, tornaram-se naturais ou bizarras. Sabemos pouco sobre elas, mas, em seu estilo descritivo, garatujam solos discursivos que configuram regimes de inteligibilidade desde os idos do século XIX.

A *Gazeta do Rio de Janeiro*, durante o período em que foi publicada - de 1808 a 1822 –, fez circular fatos e relatos escolhidos e autorizados pelas disposições gerais das prescrições da época. Não podemos deixar de mencionar as grandes dificuldades técnicas de produção e distribuição que se impunham naquele tempo, sobretudo em uma colônia tropical. Porém, nas linhas desse periódico, algo estava sendo dito, algo necessário e passível de ser dito naquele tempo e naquele local.

Pelas palavras impressas e circulantes no início do século XIX, enunciados emergiam, narrativas formavam-se, necessidades eram produzidas, carências eram demandadas, valores eram oferecidos. Nas páginas da primeira gazeta impressa no Brasil, um certo modo de ser e de viver era narrado. Tal movimento tecia uma teia de notícias que se retroalimentava de uma rede de informações verbais. Tais informações tanto poderiam surgir das letras gravadas no papel e, logo depois, transmitidas de uma pessoa a outra, quanto serem movimentas por essas mesmas práticas orais que frequentemente nutriam os relatos impressos.

O forte traço da oralidade presente na *Gazeta* revela um pronunciado distanciamento da atual produção jornalística. Baseado em narrativas que necessariamente incluem pessoas e suas condutas, não encontramos nenhuma prescrição, nem avaliação e tampouco diagnósticos. Nas letras negras impressas nas folhas lisas, episódios são narrados, inventários são construídos, cartas são descritas, vidas são relatadas.

Nessa teia enunciativa, fatos de uma relevância escolhida eram estampados no jornal: política, cultura, economia, educação. Na política, os avanços e retrocessos da guerra napoleônica; na cultura, os livros, finalmente permitidos, eram anunciados com a chamada *sahirão á luz*,; na economia, as informações versavam sobre as importações do além-mar e sobre as condições materiais e financeiras da guerra e, de modo tímido, da Corte; na educação, havia um silêncio sobre a instrução escolar entrecortado por raros decretos sobre faculdades inauguradas ou oferecimentos, em forma de anúncios, de mestres-escolas ou de tutoras particulares.

Deparamos nesse periódico com alguns leves e sutis citações sobre o ensino mútuo, introduzido no Brasil por intermédio de D. João VI, por volta de 1812, nesse método os conteúdos a serem trabalhados pelos professores eram: leitura, escrita, as quatro operações de aritmética, práticas de quadrados, decimais e proporções. Ensinava-se também a prática cristã, a moral, os costumes da religião católica e empenhavam-se em conciliar isto com o currículo proposto na época. Segundo Ribeiro (1873, p. 265), “as escolas de primeiras letras foram criadas com o relevante fim de preparar os meninos, pelo leite das doutrinas próprias da sua tenra idade, para serem bons cristãos justos e honrados e vassalos leais e de préstimo”. Tal referência denota um deslocamento na definição de ensino que circulava anteriormente: agora, trata-se de uma concepção mais preocupada com o aproveitamento do aluno e com a proposta de uma espécie de cooperação entre os estudantes. Essa primeira aparição é localizada em excertos de uma enciclopédia francesa, Annales françaises des arts, des sciences et des lettres, e descreve as estatísticas e as características das escolas francesas que aplicavam o método.

O método despertou o interesse, pois se identificava com um ideal pedagógico disciplinar, em que os objetivos eram dinâmicos e o processo avaliativo investia na construção de um homem militar, disciplinado e socialmente obediente. O ensino mútuo era voltado para o monitoramento. Havia pessoas responsáveis em explicar o método, os chamados monitores. O critério de seleção destes estava ligado às habilidades individuais e os melhores eram escolhidos e recebiam uma instrumentalização à parte. De uma forma geral, ficavam responsáveis por alfabetizar um grupo de aproximadamente dez alunos.

A questão do método e do currículo que ele conforma apresenta um interessante caminho para entender a função da imprensa como um agente educador numa época na qual a educação formal e instucionalizada encontrava-se em fase de elaboração e estruturamento. A circulação nos dizeres cotidianos de um método e de um currículo, mesmo que depois configuram-se em propostas vazias ou mesmo realizadas precariamente e por pouco tempo, anuncia a importância que essas questões assumiriam no decorrer do tempo como uma espécie de patamar fundamental para estruturar uma educação escolar formal e mais abrangente que desse conta de atingir uma parcela maior da população.

Referências

BARBOSA, M. (2010). **História cultural da imprensa**: Brasil, 1800-1900. Rio de Janeiro: Mauad X.

CHAGAS, C. (2001). **O Brasil sem retoques**: 1808-1964 – a história contada por jornais e jornalistas. Rio de Janeiro: Record.

MOREL, M. (2003). **Palavra, imagem e poder**: o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: DP&A.

PALLARES-BURKE. M. L. G. (1998). A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 104, p.144-161.

RIBEIRO, J.S. (1873). **História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarquia**. Lisboa: Tipografia da Academia de Letras.

SILVA, M. B. N. da. (2007). **A Gazeta do Rio de Janeiro (1808-1822)**: cultura e sociedade. Rio de Janeiro: Ed.UERJ.

SODRÉ, N.W. (1966). **História da imprensa no Brasil**: São Paulo: Martins Fontes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 2

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Wassem, J.[1]; Pereira, E. M. A.[2]

[1]Universidade Estadual de Campinas, Brasil
[2]Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Email: joywassem@gmail.com; eaguiar@unicamp.br

Resumo

A qualidade de Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* no Brasil tem sido uma preocupação na comunidade acadêmica. Seu principal órgão avaliativo é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), que os classifica em uma escala de 3 a 7, sendo os conceitos 6 e 7 indicativos de programas com nível de excelência. Esta pesquisa teve como objeto de estudo 8 (oito) Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) com conceitos 6 e 7 no triênio 2007-2009 e objetivou analisar a visão dos coordenadores destes programas a respeito do modelo de avaliação empreendido pela CAPES. O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de entrevistas realizadas com os coordenadores, levantando dados sobre os impactos do sistema de avaliação na organização e no currículo dos programas. Quanto aos parâmetros de avaliação da CAPES, verificou-se que os itens avaliados baseiam-se predominantemente em dados quantitativos, sobretudo em número de publicações. Este, e os critérios padronizados de avaliação para programas e realidades heterogêneas, são os pontos mais questionados por especialistas na literatura da área e pelos coordenadores entrevistados. Os fatores analisados demonstram que a avaliação tem induzido a um padrão de universidade e de PPG mimetizando suas estruturas, modelos e currículos. Observa-se que, em geral, as escolhas dos critérios da CAPES estão vinculadas a políticas de educação superior e de pós-graduação com o objetivo de alcançar o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio financeiro, de dimensionar os tempos de titulação do mestrado e doutorado, de regular o credenciamento e recredenciamento de docentes nos programas e estruturar os programas em linhas de pesquisa. Destaca-se ainda para os coordenadores à importância que a avaliação CAPES conquistou no Sistema Nacional de Pós-Graduação, bem como, a necessidade de constante aperfeiçoamento e flexibilidade do modelo avaliativo proposto aos programas, em específico, de educação.

Palavras-chave: Avaliação; Currículo; Programas de Pós-Graduação em Educação; Excelência Acadêmica.

1 Introdução

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Nos últimos anos, vem crescendo a preocupação e o debate em torno da qualidade dos Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu.* A principal referência quanto à qualidade dos PPG no país é a avaliação empreendida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A CAPES, criada como órgão do Ministério da Educação em 1951 e incumbida naquele momento da missão de "fazer da pós-graduação institucionalizada o meio, por excelência, de transformação e de modernização da universidade brasileira" (BIANCHETTI, 2009, p. 39), organizou o primeiro processo de avaliação dos PPG em 1976.

Desde então, a avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES, apesar de inúmeras controvérsias entre pares e atores acadêmicos, passou a ser considerada uma importante referência de qualidade dos PPG brasileiros. Deste modo, se por um lado, a avaliação tem possibilitado um amplo conjunto de informações, o que permite delinear um retrato analítico da pós-graduação, por outro, há divergências quanto aos indicadores utilizados na avaliação.

Os critérios de avaliação usados pela CAPES são aplicados a todos os PPG do país, independentemente da área e da Instituição de Educação Superior (IES) em que estão inseridos e levam em conta: a proposta do programa, o corpo docente, o corpo discente, as teses e dissertações, a inserção social e a produção intelectual. Embora todos estes critérios sejam importantes, o que tem sido mais determinante por esta agência é o da produção intelectual dos programas dentro dos parâmetros de qualificação por ela estabelecidos, ou seja, o Qualis.

Para a sistemática de avaliação dos PPG, a CAPES adota uma escala numérica de 3 a 7. Nesta escala os conceitos 6 e 7 são exclusivos para PPG que alcancem nível de excelência de acordo com padrões de qualidade internacionais. Esta pesquisa teve como objeto de estudo 8 (oito) Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) com conceitos 6 e 7 no triênio 2007-2009 e objetivou analisar a visão de seus coordenadores a respeito do modelo de avaliação empreendido pela CAPES. O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de entrevistas realizadas com 7 (sete) coordenadores[1], levantando dados sobre os impactos do sistema de avaliação na organização e no currículo dos programas.

Os PPGE com nota 7 pesquisados foram: o PPGE da Universidade Federal de Minas Gerais, o PPGE da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e o PPGE da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Os PPGE com nota 6 foram: PPGE da Universidade Federal Fluminense, PPGE da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PPGE da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PPGE da Universidade de São Paulo e PPG em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

2 A Avaliação na visão de coordenadores de PPGE

Muitos são os debates e estudos acerca do modelo de avaliação dos PPG empreendido pela CAPES. No entanto, segundo Horta (2009), poucos destes estudos tomam como objeto de análise o ponto de vista de coordenadores, de docentes e pesquisadores atuantes nos programas.

Nesta pesquisa procurou-se analisar a visão de coordenadores dos programas estudados a respeito do modelo de avaliação da CAPES. Para tanto, a análise da questão: "Qual sua opinião sobre a avaliação CAPES?" está expressa em categorias organizadas pela metodologia da análise de conteúdo, com base em Bardin (2004). Vale ressaltar que a análise de conteúdo supõe que se faça a porcentagem de cada categoria e subcategoria. Porém, tendo em vista que

[1] Apesar de se ter estudado 8 programas, entrevistou-se 7 coordenadores, uma vez que, um deles preferiu não participar da pesquisa.

os sujeitos da pesquisa foram somente 7 coordenadores, optou-se por não trabalhar com porcentagens expondo apenas os dados qualitativos nas análises realizadas.

A partir das respostas dos coordenadores, elenca-se 04 Categorias de análise: i) **Elogios ao modelo avaliativo***;* ii) **Contribuições e sugestões ao modelo avaliativo***;* iii) **Críticas ao modelo de avaliação** e iv) **Atuação política dos atores.**

A primeira Categoria **elogios ao modelo avaliativo***,* abarca 03 subcategorias: *Aspectos positivos do modelo de avaliação; Adequação da avaliação realizada pelos pares;* e, *respeitabilidade dada ao sistema da Pós-Graduação.*

A subcategoria *Aspectos positivos do modelo de avaliação* destaca que a avaliação possibilita a organização e funcionamento dos programas de pós-graduação, permitindo manter-se um foco, embora ressaltem que sempre há necessidade de melhoria e aperfeiçoamento da avaliação.

Na subcategoria *Adequação da avaliação realizada pelos pares* é ressaltada a responsabilidade desses e seu compromisso com a avaliação empreendida aos PPG, em especial, com os recursos públicos. Como evidenciado por Balbachevsky (2005) a avaliação pelos pares é um procedimento reconhecido pela comunidade científica, geralmente, constituído pela análise de mérito científico da atividade acadêmica expressa por meio de pareceres elaborados por especialistas altamente qualificados, que trabalham na mesma área de conhecimento ou em área correlata.

A subcategoria *respeitabilidade dada ao sistema de Pós-Graduação* mostra que a despeito de críticas ao modelo de avaliação realizada pela CAPES, esta tem conferido ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) brasileiro respeitabilidade e reconhecimento nacional e internacional.

Na segunda Categoria levantada pelas respostas dos coordenadores destaca-se as **Contribuições e sugestões ao modelo avaliativo.** Esta categoria compreende 05 subcategorias: *Necessidade de uma avaliação mais qualitativa; Necessidade de considerar as especificidades dos programas; Reconhecer os limites do modelo de avaliação*; *Outros parâmetros de qualidade*; e, *Necessidade de construir um modelo próprio de avaliação.*

A subcategoria *Necessidade de uma avaliação mais qualitativa* diz respeito a se considerar na avaliação dados qualitativos dos programas, em complementaridade aos dados quantitativos. Compreende-se esta categoria como uma necessidade de se considerar nos procedimentos avaliativos a contribuição do programa para a formação qualificada, realização de pesquisas com cunho social e regional, sua história e identidade. Em outras palavras, uma preocupação com um modelo avaliativo mais emancipatório e menos classificatório.

A subcategoria *Necessidade de considerar as especificidades dos programas* complementa a primeira. Esta reforça a importância ao se avaliar os programas de pós-graduação de se levar em consideração sua história, condições de produção, suas particularidades, embora dentro de uma mesma área. A avaliação necessita assim apreciar e compreender a identidade de cada IES, ou no caso específico deste estudo, de cada PPGE, pois, apesar de haver critérios gerais que constroem o significado de pós-graduação *stricto sensu*, que organizam sua estrutura e funcionamento, não há um padrão único e universal de PPGE (DIAS SOBRINHO, 1997).

Na subcategoria denominada *Reconhecer os limites do modelo de avaliação* é colocada a necessidade de se conhecer e refletir acerca das fragilidades de um único modelo avaliativo, pois, por mais que apresente critérios aparentemente bem definidos, eles não dão conta de avaliar qualitativamente todas as especificidades dos programas, como também abordado na subcategoria anterior. Conforme destacado por Maccari, Lima e Riccio (2009) é necessário atentar para os riscos de se adotar parâmetros únicos de qualidade para PPG constituintes de diferentes orientações, contextos geográficos, institucionais, acadêmicos e pedagógicos. Neste sentido, não nega-se a importância de um padrão de

qualidade, mas, reforça-se a necessidade de critérios de avaliação que levem em consideração que os PPG possuem especificidades e diferenças.

Na subcategoria *Outros parâmetros de qualidade* sugere-se a criação de parâmetros alternativos ao modelo empreendido pela avaliação CAPES, que ajudem a avaliar a qualidade dos programas de pós-graduação e sua produção, recomendando a importância de uma autoavaliação dos PPG.

A subcategoria *Necessidade de construir um modelo próprio de avaliação*, complementa a anterior. Isto não implica em excluir o modelo existente de avaliação CAPES, mas, ter um modelo próprio que possibilite observar a qualidade do programa sob a ótica de seu corpo docente, discente, coordenadores e demais envolvidos, bem como, que seja um modelo que considere as especificidades das ciências humanas, em especial, da área de educação.

Uma possibilidade de construção para este contexto é a sugestão de Verhine (2008, p. 16) de que o "melhor caminho é integração e complementaridade da avaliação externa, padronizada, e a interna, que respeita diversidade institucional".

A terceira Categoria constituída a partir das respostas dos coordenadores contempla *Críticas ao modelo de avaliação.* Esta categoria abrange 06 subcategorias: *Ênfase em indicadores quantitativos e enfoque na produção científica; Influência e tensão ocasionada pela avaliação; Caráter centralizador da avaliação CAPES; Modelo avaliativo voltado para as ciências naturais e exatas; Ausência de valorização da dimensão social*; e, *Caráter avaliador e financiador da CAPES na pós-graduação.*

Na subcategoria *Ênfase em indicadores quantitativos e enfoque na produção científica* os coordenadores apresentam críticas ao modelo focado na quantidade empreendido pela CAPES. Segundo Sguissardi (2010), no Brasil, a anuência de parâmetros fundamentados em critérios quantitativos de produção acadêmica, ocorre de forma mais intensificada a partir dos anos de 1996 e1997, quando da implantação do atual modelo de avaliação. Como ressaltado pelo autor, este modelo é tomado pelos críticos como um procedimento que considera muito mais o quanto um docente/pesquisador produz e publica do que a qualidade ou benefício que o trabalho de pesquisa realizado pode trazer para a ciência, para a comunidade acadêmica e sociedade em geral. Deste modo, a ênfase instaura-se na produtividade e não no interesse e qualidade público e social do que é produzido.

Para Moreira (2009), a inserção de mudanças no processo de avaliação direcionadas a um viés quantitativo altera o modo de pensar a organização de um programa, assim, o foco volta-se para a preocupação com a obtenção de uma nota de avaliação alta e não necessariamente para a qualidade do programa, especificamente. Em boa parte dos casos, os docentes passam a cumprir com obrigações que estão alinhadas com a performatividade acadêmica ao invés de realizar uma atividade que gera satisfação acadêmica e impacto social.

A subcategoria *Influência e tensão ocasionada pela avaliação* tem estreita relação com a anterior. Esta demonstra os conflitos causados pela avaliação na organização e estrutura dos PPGE, tais como: composição dos PPGE em linhas de pesquisa, redimensionamento dos tempos de titulação do mestrado e doutorado, credenciamento e recredenciamento de docentes nos programas, entre outros.

Como ressaltado por Bianchetti (2009), o que está em jogo muitas vezes não é um sistema avaliativo preocupado com o mérito e a qualidade, mas, uma concepção de avaliação que enfatize mais os resultados que o reconhecimento do processo, e que mesmo subliminarmente enfoque mais a competição que a solidariedade

A subcategoria *Caráter centralizador da avaliação CAPES* demonstra que historicamente o processo avaliativo da pós-graduação concentra-se em um organismo político administrativo da federação brasileira, o Estado. Como enfatizado por Santos Filho (1999), a avaliação CAPES integra o modelo de mudança estratégica que é definido como o "Estado

avaliador". Este modelo agrega os interesses do Estado na promoção de mudanças institucionais vinculadas ao seu projeto político de governo e de desenvolvimento econômico. Sendo assim, nesse modelo de avaliação, o Estado impõe práticas de controle de produto em detrimento do processo, transferindo para as instituições universitárias e seus programas de pós-graduação tarefas instrumentais enquanto realiza a gestão estratégica, dirigida para a mudança por meio de um esquema de sanções e prêmios, vinculados aos resultados alcançados.

Na subcategoria *Modelo avaliativo voltado para as ciências naturais e exatas* alguns coordenadores consideram que os parâmetros de avaliação empreendidos para a área de humanas, em particular para a educação, são provenientes dos modelos das ciências exatas e biológicas, o que não respeita as especificidades e diversidades das áreas.

A subcategoria *Ausência de valorização da dimensão social* destaca que apesar de a inserção social constar como um dos indicadores da avaliação CAPES, ela representa apenas 10% no peso da pontuação total do programa. Para tanto, faz-se premente a construção de um processo avaliativo que tenha como perspectiva a superação de critérios meramente formais, buscando também avaliar e investigar a relevância social do que vem sendo produzido. A elaboração de critérios que propiciem a reflexão referente ao compromisso político e pedagógico que tem sido construído pelos programas de pós-graduação, no sentido de articular o conhecimento gerado e os problemas reais da sociedade (SOUSA, 2002).

Na subcategoria *Caráter avaliador e financiador da CAPES na pós-graduação* é abordado um problema recorrente na literatura especializada. O fato é que a CAPES, agência avaliadora da pós-graduação é também a maior financiadora do SNPG. Os recursos por ela distribuídos aos programas estão diretamente vinculados aos conceitos recebidos por eles na avaliação.

A quarta Categoria levantada nas entrevistas com os coordenadores foi **Atuação Política dos Atores**. Nesta categoria elenca-se a subcategoria: *Postura diante do modelo de avaliação.* Esta subcategoria se refere à postura dos envolvidos no âmbito da pós-graduação, como docentes, mestrandos, doutorandos, pesquisadores, coordenadores, os próprios avaliadores, entre outros, diante do modelo de avaliação da CAPES. Assim como destacado pelos coordenadores, vê-se que a postura diante do modelo de avaliação CAPES precisa ser sempre uma postura de ação política, pois, de nada adianta criticar o modelo e não apresentar alternativas complementares.

4 Considerações finais

Os critérios de avaliação CAPES, em geral, estão vinculados a políticas de Educação Superior e de Pós-Graduação com o objetivo de alcançar o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Os parâmetros analisados baseiam-se predominantemente em dados quantitativos, sobretudo em número de publicações qualificadas. Este é um dos pontos mais questionados, assim como, os critérios padronizados de avaliação para programas e realidades heterogêneas, que induzem a um padrão de universidade e de PPG mimetizando suas estruturas, modelos e currículos.

Não nega-se a importância de uma avaliação dos PPG e nem do estabelecimento de um padrão de qualidade, mas, reforça-se a necessidade de critérios de avaliação que levem em consideração as especificidades e diferenças dos PPG e de suas áreas de conhecimento, bem como, questiona-se o fato de a distribuição dos recursos financeiros estarem atrelados às notas dos programas, o que, ao invés de possibilitar uma cooperação entre os PPG acabam gerando uma competição entre os mesmos e seus pesquisadores.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

De acordo com as respostas dos coordenadores dos PPGE e com base na literatura especializada, observou-se que as questões abordadas são recorrentes nas discussões que têm sido empreendidas em relação ao modelo de avaliação CAPES. Dentre os aspectos apresentados, o que fica evidenciado, por um lado, é a importância que a avaliação conquistou no SNPG, que a despeito de inúmeras críticas conferiu-o qualidade e respeitabilidade em nível nacional e internacional. Por outro, os coordenadores enfatizam ainda a necessidade de reconhecimento das fragilidades da avaliação e a necessidade de constante aperfeiçoamento e flexibilidade do modelo avaliativo.

Referências

Balbachevscky, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK. C.; Schwartzman, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2004.

Bianchetti, L. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (org). *Dilemas da Pós-Graduação*: Gestão e Avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 15-99.

Dias Sobrinho, J. Avaliação Quantitativa, Avaliação Qualitativa: interações e ênfases. In: 1997, p. 71-89.

Maccari, E. A.; Lima, M. C.; Riccio, E. L. Uso do Sistema de Avaliação da CAPES por Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. *Revista de Ciências da Administração.* Florianópolis, v. 11, n. 25, set/dez. 2009, p. 68-96.

Moreira, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, dez. 2009, p. 23-42.

Santos Filho, J. C. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. *Avaliação:* Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: Unicamp, v. 13, n. 3, set. 1999, p. 9-24.

Sguissardi, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente.* Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

Sousa, S. M. Z. L. Avaliação da pós-graduação em educação: revisando contribuições elaboradas a partir dos anos 80. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 26, jul/dez. 2002, p. 111-125.

Verhine, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. *Educação*. Porto Alegre, v. 31, n. 2, maio/ago, 2008, p. 166-172.

Implicações dos exames em larga escala para as escolas de ensino fundamental: resultados iniciais

Claudia Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

coff@uol.com.br

Introdução

Os dados apresentados discutem as influências dos exames de larga escala no cotidiano das escolas no que tange às práticas de avaliação da aprendizagem, relação das crianças e professores com os conhecimentos, relações docentes. As análises, até o momento, indicam que os professores denunciam a incoerência entre a avaliação de desempenho proposta pela política de avaliação externa e a concepção de avaliação formativa da aprendizagem. Tal dualidade traz implicações para o trabalho docente e para as relações professor/aluno: de um lado, um sistema de avaliação externa balizado por uma avaliação quantitativa e, de outro, um sistema de avaliação da aprendizagem que privilegia uma concepção qualitativa, formativa (DOMINGOS FERNANDES, 2009), muitas vezes sem a reprovação ao final de cada ano da escolaridade. O que vemos observando é que tais tensões geradas pela política vêm sendo amenizadas a partir da adoção de testes no cotidiano das classes, por parte dos docentes, para fins de treinamento dos estudantes para a realização das provas. Verifica-se a avaliação como mecanismo de controle (AFONSO, 2000) das práticas pedagógicas, envolvendo a dimensão curricular. Também é assinalado um estreitamento curricular em função de tal treinamento. Essas práticas vêm sendo intensificadas em função da política de meritocracia ou *accountability* (APPLE; 2005; BALL, 2005; 2006) implantada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) desde 2009.

O presente trabalho traz um recorte de investigação iniciada em 2014[1] e apresenta resultados parciais dessa investigação, bem como resultados de pesquisas anteriores e trabalhos coletivos com estudantes bolsistas de iniciação científica e mestrado, realizados no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC/UNIRIO/CNPq).

Para esse texto, elegeu-se o debate em torno de duas questões específicas das pesquisas que vem sendo realizadas: Que influências as políticas de avaliação implementadas, a partir do ano de 2009, trazem para as práticas: (i) de avaliação da aprendizagem nas escolas? (ii) docentes nas escolas? (iii) pedagógicas da escola? Que relações podem ser estabelecidas entre as práticas de avaliação do ciclo de alfabetização, que não pressupõe a reprovação, e as avaliações de desempenho, meritocráticas, que apresentam um viés de performatividade de escolas e professores?

Além da análise de documentos da SME/RJ e de uma revisão constante da bibliografia referente ao tema, em especial, teses e dissertações, o trabalho de campo se desenvolve a partir de entrevistas com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, coordenadores pedagógicos, orientadores e gestores de duas escolas do município do Rio de Janeiro. Elegeu-se trabalhar com os professores e as salas de aula dos anos iniciais, pois as escolas têm, nessa

[1] Projeto intitulado - Um estudo das influências da política de avaliações em larga escala da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro para a escola do ensino fundamental nos anos iniciais – Ciclo de Alfabetização - realizado com apoio do CNPQ (Universal 14/2013).

fase, a organização em ciclos, uma vez que participam do Programa Nacional de Alfabetização na Idade certa (PNAIC). A proposição do trabalho com os ciclos é importante no contexto da pesquisa, uma vez que a adoção dos mesmos requer uma concepção de avaliação formativa para as práticas de ensino e aprendizagem, o que, a princípio, se chocaria com a política das avaliações dos exames em larga escala. As observações acontecem nas aulas, nas reuniões de planejamento, nos grupos de estudo e nos conselhos de classe. As entrevistas e as anotações das observações são transcritas e debatidas no grupo para fins de análise e categorização. A análise dos dados é feita a partir da definição de grandes temas, em sua maioria, articulados com as questões de pesquisa e com os objetivos do estudo. Sob esses temas são agrupadas, com o avanço da análise, as unidades de significado, desveladas a partir de leituras e releituras dos dados recolhidos. Tal ação terá como objetivo fazer emergir as unidades de significado para o tema em voga, sempre balizada pelas questões da pesquisa e seus objetivos.

Contexto de influências e de produção das políticas públicas atuais em educação no Rio de Janeiro – um recorte

Dentre algumas experiências, popularizou-se, nos anos 90, a ideia da organização da escolaridade em ciclos e da não interrupção da mesma nos anos iniciais de escolarização, como por exemplo, os ciclos básicos de alfabetização. (FERNANDES, 2004, 2005, 2009). Mais recentemente, especificamente, após a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos, o Ciclo Básico de Alfabetização aparece como uma recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) criado pelo governo federal, a partir de 2012, e adotado pelas redes de educação pública em convênios com as universidades federais, mais uma vez trabalha-se com a ideia de não retenção das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental, reforçando o que já havia se consolidado em boa parte das redes de educação no país, o ciclo de alfabetização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano não há retenção dos alunos e os professores trabalham em conjunto, com conteúdos e objetivos de ensino e aprendizagem comuns. A essas políticas que proclamam uma avaliação formativa, preocupada com as aprendizagens e percursos e não com a aprovação ou reprovação das crianças, somam-se as políticas de avaliação em larga escala, que têm como fundamento teórico, uma concepção de avaliação quantitativa, de resultados, voltada para os desempenhos finais dos estudantes nos testes e não para os processos e aprendizagens.

Se, a repetência nas redes públicas de ensino, já era motivo de preocupação desde o início do século XX, seu problema parece estar longe de ser equacionado ainda no início do século XXI no Brasil e a organização da escolaridade em ciclos aparece no cenário educacional, promovendo pedagogicamente maior coerência para a não interrupção da escolaridade dos estudantes. A proposta de ciclos encontrou ressonância na LDB 9394/1996 (Bonamino, Franco & Fernandes, 2000), bem como a concepção de avaliação da aprendizagem existente na lei é a de uma avaliação com prevalência dos processos sobre os resultados. Entretanto, a esse cenário, somam-se as crescentes adesões das redes municipais e estaduais de educação à formulação de sistemas de avaliação externa a fim de diagnosticar os desempenhos dos alunos com fins os mais variados como propiciar melhor distribuição de recursos, estimular maior participação de escolas com menor rendimento, fomentar a formação de professores, melhorar o

Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) das escolas. Tais finalidades nem sempre são alcançadas, uma vez que, a elas, se interpõem o que se tem chamado de políticas de responsabilização ou *accountability* (BALL, 2005; FREITAS, 2012; RAVITCH, 2011) gerando competição e uma cultura de auditoria nas escolas (APPLE, 2005) que, ao contrário do que propalam, não têm sido saudáveis para o desenvolvimento das aprendizagens, do currículo e das relações docentes.

No Brasil, e em especial no Rio de Janeiro, tem sido grande o contexto de influência das políticas inspiradas na lógica das empresas e do mercado, cujo papel da avaliação externa tem sido essencial para sua implantação. Tal lógica encontra ressonância na educação, cujos defensores atuam no contexto de influência das políticas educacionais, por atuarem em posições importantes, especialmente em agências multilaterais. A cultura neoliberal, se assim podemos chamá-la, uma vez que possui capacidade de se inserir no senso comum, transformando as formas de ver o mundo e de inserir-se nele, utiliza valores que são caros às sociedades, como uma educação de qualidade para as crianças e jovens, por exemplo.

As políticas educacionais de cunho conservador e neoliberal que tem se mostrado hegemônicas nas redes públicas de educação, nessa segunda década do século XXI, no Brasil, parecem ser adotadas mais por uma imposição política e econômica, do que por evidências empíricas de que elas resolveriam os problemas educacionais brasileiros.

Fundamentos teórico-metodológicos

Mesmo admitindo-se a possibilidade da coexistência de uma proposta de avaliação formativa da aprendizagem dos estudantes de um lado e de um sistema de avaliação externa, de outro, ambas as propostas partem de matrizes teóricas que se embatem do ponto de vista epistemológico, o que tem suscitado questionamentos por parte dos professores.

Esse trabalho parte do pressuposto que as políticas municipais e estaduais que implementam sistemas de avaliação como a não-reprovação de alunos, com formas de organização do tempo/espaço/currículo/avaliação escolar distintas da organização seriada, trazem profundas mudanças para as escolas, para os próprios sistemas que a implantaram e para o sistema de avaliação, uma vez que a avaliação torna-se central nos processos de implementação das propostas nas escolas. Entretanto, argumentamos que há de se romper com uma cultura-crença da/na avaliação no sentido de que a qualidade da educação se dá a partir de uma perspectiva de avaliação meritocrática. Não descartamos o mérito, mas não o concebemos nesse caso, acompanhado da perspectiva classificatória que tem por finalidade, excluir aqueles que não obtiveram êxito; êxito esse pautado numa classificação. Essa cultura se dá no interior das escolas e fora delas, quando a partir das avaliações externas realizadas pelas redes municipais e ou estaduais, como exemplo do que vem acontecendo no Rio de Janeiro, são feitos os famosos *rankings* ou são premiadas escolas e professores. Embora, no discurso educacional contemporâneo, as avaliações ganhem destaque pelo fato de serem fundamentais para a garantia da qualidade das escolas, o que vemos são os usos dos resultados das avaliações para outros fins. Arriscamos dizer que não só porque nossa cultura escolar está permeada por crenças e valores diretamente relacionados à avaliação; mas também porque há interesses políticos e econômicos.

O campo da avaliação tem sido protagonista no cenário educacional desde os anos 90 e torna-se necessário problematizar a relação, tão em voga em nosso discurso educacional contemporâneo, entre a avaliação e uma educação escolar de maior qualidade. A avaliação fornece dados para formulação de estratégias, com o intuito de contribuir para a qualidade na educação, mas não é um fim em si mesma. Ter um sistema de avaliação por si só, não é sinônimo de qualidade.

De acordo com Afonso (2000), a avaliação educacional tem servido para a imposição de um crescente controle sobre os processos avaliativos, e impingindo uma uniformidade aos currículos, sem considerar as especificidades, diferenças e culturas locais. A forte crença em indicadores mensuráveis passa a ser a tônica no município do Rio de Janeiro, seguindo uma tendência nacional e mundial.

A rede pública de ensino fundamental do Rio de Janeiro vem conjugando diferentes lógicas de avaliação em seu conjunto de políticas: sistema de ciclos para os anos iniciais da alfabetização, cuja reprovação inexiste entre os anos dos ciclos e pressupõe uma concepção de avaliação continuada; avaliações bimestrais estandardizadas, com fins de classificação de alunos em diferentes turmas para regularização do fluxo, o que de certa forma, fere o princípio da organização em ciclos no que tange aos tempos de aprendizagem; avaliações externas que muitas vezes, impingem um planejamento e organização curricular às avessas de uma concepção de avaliação formativa, presente na proposta político-pedagógica da rede.

A pesquisa em andamento problematiza as possíveis relações entre uma proposta de avaliação de rede, com enfoque de avaliação em larga escala e uma concepção de avaliação de aprendizagem formativa e continuada. A análise procurará compreender como a encenação da política (BALL, *2006*) contribui para a melhoria da qualidade da educação escolar oferecida, ou não, no contexto dos ciclos de alfabetização com todas as implicações decorrentes desse tipo de organização escolar.

A "educação de qualidade" identificada com valores como competitividade, empreendedorismo, *performance* e eficiência, é hegemônica nas mídias de massa, no senso comum. Na pesquisa, tomamos o conceito de "qualidade negociada" (FREITAS, 2005) para fins de análise e como uma alternativa mais coerente com as discussões científicas contemporâneas no campo da educação, e principalmente na avaliação educacional.

Nos resultados da pesquisa, encontramos indícios dessa forte tendência de identificação da "qualidade" com o desempenho em grandes exames.

Conclusões iniciais da pesquisa

Pouco a pouco, cria-se na rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro, uma cultura de auditoria, uma vez que mecanismos de responsabilização e meritocracia foram incorporados à política educacional do município. A política de avaliação externa tem favorecido o controle, a competição e a meritocracia a partir de mecanismos estratégicos para tal, como a exibição pública da nota do IDEB nas escolas; provas bimestrais elaboradas no âmbito central da SME/RJ, descontextualizadas das culturas locais das escolas e dos cotidianos das salas de aula; envio dos descritores das Provas Bimestrais que serão norteadores dos planejamentos docentes; padronização do

material didático (Cadernos Pedagógicos) que podem ter a função de monitorar o conteúdo ensinado e o tempo destinado a cada um; a realização da Prova Rio[2] que gera o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-RIO) servindo de base para a premiação anual de professores e funcionários das escolas. Às ações implementadas pela gestão municipal, incorporam-se, ao sistema educacional do município do Rio de Janeiro, programas e projetos (Se Liga, Acelera, Fórmula da Vitória, Projeto Alfa e Beto, entre outros) elaborados e aplicados por instituições privadas e institutos e Organizações Não Governamentais (ONGs).

Temos observado que o sistema de prêmios e responsabilização tem acirrado muito mais a competitividade e a exclusão nessas escolas.

Os resultados apontam que existem incoerências entre a proposição dos ciclos e a proposição das avaliações externas, não só na concepção como na operacionalização. Os resultados demonstram que o conceito de qualidade, polissêmico e construído sócio-historicamente, é utilizado de forma indiscriminada nos documentos analisados e que a avaliação externa aparece como redentora dos males da educação. Apontamos também que a concepção de avaliação, expressa pela política educacional, a partir de suas portarias, resoluções e normatizações é coerente com uma perspectiva seletiva e classificatória e de bonificação no que tange à avaliação externa de desempenho na rede. Entretanto, documentos oficiais como a proposta pedagógica e curricular da rede concebem uma perspectiva de avaliação da aprendizagem de caráter formativo, processual, dialógico, investigativo e transformador. Nesse sentido, os professores convivem, em seu cotidiano de trabalho, seja na sala de aula, seja na escola, com a ambivalência que a introdução do modelo de avaliação externa causa, uma vez que se defronta com as propostas metodológicas que ensejam práticas avaliativas de caráter mais formativo.

O cotidiano das escolas vem sendo marcado por uma rotina de treinamento e aplicação de testes. As práticas são alteradas em seu cotidiano, especialmente quando os exames vêm acompanhados de uma política de meritocracia. As questões do testes vêm sendo utilizadas como exercícios de aula para treinamento; os descritores das provas estão sendo utilizados para orientar os planejamentos, muitas vezes, avalizados por orientações emanadas da própria secretaria de educação.

Considerando a complexidade e as diferenças existentes no cotidiano das escolas, temos observado que uma boa parte dos professores entende que aplicar um teste, uma prova, é uma forma fidedigna de avaliar seu aluno, tomando o exame como um instrumento capaz de avaliar a aprendizagem. Apesar dos professores afirmarem que compreendem a avaliação como um processo que envolve diferentes etapas e momentos, boa parte se satisfaz com a aplicação dos testes para orientar seu trabalho e para designar uma nota ou conceito aos seus alunos. Da mesma forma, que no nível macro, entendem que aplicar uma prova e gerar um índice basta para avaliar o sistema educacional. Boa parte dos professores acredita ser esta uma avaliação legítima, e que com ela, consegue-se fidedignidade dos resultados da aprendizagem. Portanto, há um grupo que ainda entende avaliação como medida, embora, em seu discurso, não mais apareça dessa forma, uma vez que a perspectiva da avaliação formativa tem se tornado hegemônica, de um modo geral. Há outro grupo de professores que acredita ser impossível medir

[2] Nome dado ao exame de avaliação externa da rede do município dom Rio de Janeiro, que dentre outros objetivos, gera o IDE-RIO, índice regulador das ações da SME/RJ.

aprendizagem; que entende os testes como propiciadores de algumas informações/ dados para a formulação de políticas, mas não para acompanhar as aprendizagens de seus alunos e para orientar seus planejamentos.

A escola contemporânea apresenta conflitos epistemológicos (que, aliás, sempre existiram) muito latentes no cotidiano de suas práticas educativas, seja nas salas de aula, seja na gestão. Essas diferenças podem e deveriam desafiar-nos a pensar qual escola queremos. Entretanto, as pesquisas têm mostrado que as escolas vêm alterando as suas relações pedagógicas, mexendo na organização dos seus tempos, nos seus espaços, nos seus currículos, para trabalhar a partir dos exames que chegam, sejam os da Secretaria, sejam os do Governo Federal.

Entendemos que estas questões são seriíssimas do ponto de vista do projeto de escola que queremos, e em última instância, o projeto de nação que queremos. Os efeitos que a política produz se relacionam a um projeto de sociedade.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela (2000). Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo, ed. Cortez.

APPLE, M. (2005) **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

BALL, S. (2006) Sociologia das políticas educacionais e pesquisa críticosocial: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32.

_____. (2005) Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564.

FERNANDES, Claudia de O. (2004) Escola em Ciclos: particularidades evidenciadas a partir dos dados do SAEB. ***Revista Estudos em Avaliação Educacional***, Fundação Carlos Chagas, V.15, n.30,.

_____. (2005)A Escolaridade em Ciclos: a escola sob uma nova lógica. ***Cadernos de Pesquisa***. Fundação Carlos Chagas /FCC, São Paulo, v.35, n.124, p.57-82.

_____. (2009) Escolaridade em Ciclos: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro, Ed. WAK.

_____. (2012) A organização escolar em ciclos e as tensões geradas nas escolas a partir da avaliação em larga escala. In: SARMENTO, Diva C. (org.) Educação e Qualidade – sistemas educacionais em construção. Juiz de Fora, Ed. UFJF.

_____ e NAZARETH, Henrique D. G. (2011) A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. Piracicaba, *Revista Impulso*, V.51, n. 21,PP. 63-72.

FERNANDES, Domingos. (2009) Avaliar para aprender – fundamentos, práticas e políticas. São Paulo, ed. UNESP.

FRANCO, C. FERNANDES, C. O. BONAMINO, A. (2000) Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios. In; Candau, V. (org.) Reinventar a Escola. Petrópolis, Ed. Vozes,pp.167-188.

FREITAS, Luiz Carlos et all. (2012)Avaliação e políticas públicas educacionais – ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas, ed. Leitura crítica.

RAVITCH, Diane. (2011) Vida e morte do grande sistema escolar americano - como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação. Porto Alegre, ed. Sulina.

ENSINO MÉDIO ARTICULADO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CURRÍCULO E EMPREGABILIDADE.

Patricia Murara Stryhalski
Verônica Gesser
Jucinéia Formigari

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI
patrícia.murara@univali.br

RESUMO

Esse artigo traz um recorte da pesquisa Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional: Currículo, Empregabilidade e Prática Docente, No entanto, tratamos de questões a partir de dados obtidos nesta pesquisa, mas, tomando como foco o currículo. Sendo assim o objetivo é como o currículo impacta na empregabilidade dos jovens egressos participantes da pesquisa Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional: Currículo, Empregabilidade e Prática Docente. Caracterizou-se como um estudo de enfoque qualitativo cujo emprego de análise de conteúdo serviu para tabulação dos dados. Os resultados apontam que as disciplinas de Ciências Humanas são extremamente importantes nos currículos dos cursos técnicos e ouvir o egresso com sua experiência de mercado é de suma importância para aperfeiçoamento dos currículos dos cursos.

Palavras – Chaves: *Currículo; Empregabilidade; Educação Profissional*

SCHOOL ARTICLES WITH PROFESSIONAL EDUCATION : CURRICULUM AND EMPLOYABILITY .

ABSTRACT

This paper presents part of a research Articulated with High School Vocational Education : Curriculum , Employability and Educational Practice , however , deal with issues from data obtained in this research , but , taking as its focus the curriculum . So the goal is how the curriculum impacts the employability of young graduates high school research participants Linked to Professional Education : Curriculum , Employability and Educational Practice . Was characterized as a study of qualitative approach whose job content analysis served to data tabulation . The results show that subjects of Humanities is extremely important in the curricula of technical courses and egress to hear their market experience is of paramount importance for improving course curricula .

Key - Words : *Curriculum , Employability , Professional Education*

INTRODUÇÃO

A delimitação do tema deste artigo reflete do recorte da pesquisa Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional: Currículo, Prática Docente e empregabilidade. Trataremos de questões a partir de dados obtidos nesta pesquisa, mas, tomando como foco o impacto do currículo na empregabilidade dos jovens egressos participantes da pesquisa. Os referidos egressos, sujeitos dessa pesquisa, são de uma escola profissional de iniciativa privada pertencente ao Sistema "S" de Santa Catarina.

Para o diálogo entre teoria e prática utilizo autores como: Rios (2003); Gesser e Ranghetti (2011), Terigi (1996), Castro (2010), Kuenzer (2010), Berti; Colenci (2011). Ouvir o que o egresso tem a dizer após a entrada no mercado de trabalho contribui para o aperfeiçoamento dos cursos ofertados pelas instituições e, potencialmente, para alunos que pretendem realizar seus cursos. A possibilidade de avaliar a atuação do egresso no mercado de trabalho em relação ao currículo e a prática docente vivenciada durante seu curso técnico, possibilita ver a dimensão da influência do currículo do curso lá no mercado de trabalho. A opinião dos egressos é uma das dimensões que possibilita a visualização das transformações que ocorrem no aluno, influenciadas pelo currículo. (Berti; Colenci, 2011, p. 159).

O egresso enfrenta as mais variadas situações com distintos graus de complexidade na sua atividade profissional, que exigem determinadas competências, que são na maioria das vezes relacionadas com o que foi realizado durante o curso. Por isso, pode- se então, ao ouvir o egresso, relacionar a estrutura pedagógica do currículo dos cursos, a prática docente e a empregabilidade. Embora o termo competência seja polêmico, a instituição a qual pertencem os egressos participantes da pesquisa adota o termo em seu Projeto Político Pedagógico, porém, a concepção de competência adotada nesta pesquisa é a que vai ao encontro com Terezinha Rios (2002).

Com base nos autores citados acima, o presente artigo está organizado da seguinte forma: no primeiro momento situaremos a perspectiva do currículo e das competências no currículo da Educação Profissional. Em seguida a discussão será em torno da opinião do egresso em relação ao currículo levando em conta sua experiência profissional.

PERSPECTIVA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

De acordo com o decreto nº 5154/2004, a Educação Profissional é desenvolvida através de formação inicial, continuada, programas e cursos que visem o desenvolvimento dos trabalhadores da Educação Profissional técnica de nível médio, graduação e pós-graduação de nível tecnológico.

Ao passar do tempo com a criação do Sistema “S” houve um crescimento significativo da Educação Profissional. A nova LDB fez com que houvesse um entendimento mais profundo do que seria essa modalidade. A educação profissional viria para complementar a Educação Básica e não para tomar seu lugar conforme complementa Cordão:

> [...] E a educação profissional vai além dos cursos técnicos de nível médio integrados ou articulados com o ensino médio. Ela integra todo o itinerário formativo das pessoas, preparando-as para o mundo do trabalho, para definirem seus próprios itinerários de profissionalização. (Cordão, 2010, p. 37).

A nova LDB fez com que houvesse maior integração entre trabalho, ciência e tecnologia**.** A partir da segunda metade dos anos noventa, do século XX, começou a intensificar a necessidade de profissionais que detinham mais conhecimento, iniciativa, capacidade de solucionar problemas e que tomassem decisões prudentes.

Diante do exposto na LDB, uma instituição do Sistema “S” oferece Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional. Os alunos têm a opção de cursar somente o Ensino Médio ou fazer o Ensino Médio e o curso técnico, sendo que o Ensino Médio é em um período e o curso técnico em outro, com matrículas distintas. Por ter essa organização ele é denominado como Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional, diferente das propostas do governo que implementam o Ensino Médio integrado.

Para melhor compreensão, a proposta do Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional, criado pelo SENAI de Santa Catarina, conforme o PPP da instituição, é proporcionar a preparação do jovem para o mundo do trabalho, buscando oferecer uma formação mais completa. Diante desse aspecto vale salientar que, para oferecer uma formação mais completa, Gesser e Ranghetti (2011) sinalizam que:

> Para o contexto atual, urge um currículo que desenvolva a capacidade do pensamento crítico, da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica do currículo, das teorias e da prática da profissão, reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são sempre carregadas de valores. [...] (Gesser; Ranghetti, 2011, p. 4)

A partir da década de 1970 iniciam as discussões em torno das teorias críticas do currículo com influência direta de Paulo Freire, as propostas de currículo da teoria crítica estavam mais voltadas aos problemas sociais, econômicos e políticos (Gesser, 2011).

Todo o contexto por qual passaram as reformas educacionais na década de 1970 foi reflexo da teoria do capital humano. Essa teoria foi fortemente criticada por educadores devido a sua interferência na prática educativa, com vistas à dialética do mercado advindas do tecnicismo que se preocupa mais com a produção do que com o saber fazer. Em 1989 começa a ter novas formas, ou seja, alternativas curriculares em que são

criados cursos gerais tecnológicos e profissionais advindos da DL. nº 26/89 de 21 de janeiro sendo revogada pelo DL. nº 70/93 de 10/03. Sendo assim, os cursos técnicos e liceus começam a ser extintos. (Rodrigues, 2009).

Obviamente que para além do percurso histórico vivido em relação aos movimentos curriculares registrados no contexto da educação escolar, co-existem atualmente várias concepções de currículo, que surgem na literatura a partir dos anos 1960, conforme pode ser observado na fala de Terigi (1996):

> Nesta época, o termo curriculum, cuja utilização tinha ficado restrita a certos âmbitos acadêmicos – em particular , à produção estadunidense -, começou a invadir a literatura pedagógica, amparado pelas conceptualizações que buscavam substituir a velha expressão planos de estudo por outra que abrangesse não apenas os documentos oficiais nos quais se prescrevia o que devia ser ensinado, como também o conjunto de processos que determinavam o que era efetivamente ensinado. (Terigi, 1996, p. 160).

Gesser e Ranghetti (2011) proferem que o termo currículo, apresenta diversas concepções desde sua origem, sendo definido como: rol de disciplinas grade curricular, conteúdos, conjunto de matérias e assim por diante. Diante disso, muitos educadores confundem o que é o sentido mais amplo de currículo

O termo currículo não tem uma definição clara ou um conceito claro e definido, contudo é necessário ter claro que [...] “o currículo possibilita, a cada sujeito, produzir sua própria existência”. (Gesser e Ranghetti, 2011, p. 19). Neste sentido, trabalharemos com a concepção de currículo como experiências vivenciadas no ambiente escolar, como resultado de aprendizagens, ou seja, um caminho a ser percorrido e não somente como grade curricular para compreender o que dizem os egressos.

O QUE DIZEM OS EGRESSOS?

Ao realizar o Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional, muitos alunos, embora tenham um amadurecimento precoce das responsabilidade que o curso lhe traz, não fazem uma avaliação a fundo do que é o curso e o que isso representa na vida deles, tanto de forma pessoal como profissional. Ao serem entrevistados em relação ao currículo fazendo relação com o mercado de trabalho, eles mesmos se questionavam “o que eu respondo agora”? Esses questionamentos fazem parte desse crescimento e processo que eles estão vivenciando, a transição para a vida adulta para muitos deles.

Durante as entrevistas alguns alunos comentam que sentem falta de alguns conhecimentos durante o curso, mas não conseguem expor exatamente o que, outros sujeitos entrevistados responderam a esta questão inseguros. Fica claro que o curso técnico não engloba todos os conhecimentos que os alunos enfrentarão no

mercado de trabalho, que todos os dias surgem novas situações a serem resolvidas, e realmente os cursos por melhores que sejam como todas as áreas não possuem “receitas prontas”.

Os alunos que já iniciaram na área que fizeram o curso, conseguem identificar com mais facilidade os conhecimentos que faltaram no curso, como os projetos. Os projetos simulam a prática, o aluno se sente vivendo a situação, com o perfil de trabalhador que se exige hoje, como pró-atividade, capacidade de solucionar problemas, trabalhar mais voltados para a prática e por projetos se aproxima mais do mundo do trabalho.

O projeto pedagógico da instituição contempla os projetos integradores e interdisciplinares e ainda, complementa que para superar essa divisão que ainda existe no ensino médio entre teoria e prática, a instituição promoverá reuniões pedagógicas para planejamento desses projetos. Porém, os alunos afirmam que esses projetos foram implantados mais para o final do curso. Se os projetos fossem implantados no início do curso seria mais produtivo, além de o aluno viver esse processo de construção e encaminhamento do projeto também teria reflexo na empregabilidade.

Na questão da integração o Ensino Médio da instituição é articulado com a Educação Profissional porém, ele é diferenciado da proposta de Ensino Médio Integrado onde todos alunos da turma fazem o mesmo curso. No articulado se tem em sala alunos que não fazem o técnico e alunos que fazem o curso técnico em áreas diferentes, e como funciona essa articulação?

> [...] Tinha muita coisa que a gente aprendia em algumas matérias, ah... a gente aprendeu por exemplo matemática no curso de mecatrônica e utilizou a mesma matemática na sala de aula, ou algumas coisas de moda envolvia com a disciplina de história ou outras disciplinas. (Sujeito 2, Q).

Os alunos que fazem o curso técnico e o Ensino Médio, tem a possibilidade de aprender e revisar os conteúdos. Se o aluno não compreendeu bem determinado conteúdo no Ensino Médio, é bem possível que ele compreenda no curso técnico ou vice-versa. È aquela história que os alunos comentam: “com esse professor não consegui compreender, mas, com aquele outro o conteúdo foi tão fácil”. Na verdade não é nem a questão de ser mais fácil, um professor dá a base do que é o conteúdo e o outro complementa.

O conteúdo foi revisado duas vezes, é bem provável que na segunda vez o aluno tenha uma compreensão mais aprofundada. O que não acontece com os alunos que fazem somente o Ensino Médio, se o aluno não sanar suas dúvidas no momento da aula, é bem provável que fique com a dúvida.

A articulação do Ensino Médio com o Técnico é um desafio. Nas turmas do curso técnico tem somente alunos interessados naquele determinado curso, as discussões giram em torno daqueles conhecimentos específicos. Nas turmas de Ensino Médio tem alunos com interesses diferentes e mais os alunos que não fazem o curso. Os professores da formação geral tem a responsabilidade de atender todos esses alunos, devido a isso, algumas disciplinas atendem essas particularidades.

Porém, algumas disciplinas se diferenciam das escolas públicas. Nessas disciplinas são abertos espaços para conversar sobre cidadania, mercado de trabalho, postura adequada entre outros temas. Então, mesmo que o aluno opte por não fazer o curso técnico o impacto do aprendizado dele será diferenciado do impacto que um aluno da escola pública terá.

Nas escolas públicas, dificilmente se abre espaço para discutir essas questões e muitas vezes o aluno chega ao mercado de trabalho sem conhecimento nenhum. E se diz que o ensino médio, como etapa final da educação básica se tem a preparação básica para o trabalho e para a cidadania. Existe uma carência muito grande nessa questão para os alunos de escola pública.

O currículo contempla três domínios da ação humana que são: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, contempla ainda os quatro pilares da UNESCO: Aprender a aprender; aprender a conhecer; aprender a viver e aprender a ser. Vale salientar que a proposta curricular objetiva considerar as competências que o aluno do Ensino Médio precisa alcançar. (PPP, 2010).

Ao analisarmos a Matriz curricular do curso é possível identificar que a matriz é flexível quanto aos conteúdos e métodos objetivando melhores resultados. No início do ano professores e coordenação organizam os estudos teóricos com idas a campo para melhor atender os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a Educação Profissional e a chegada do Decreto 5.154/2004 que traz à tona a formação técnica de nível médio. A educação profissional tornou-se motivo de preocupação governamental e também empresarial para que possa atender as exigências de mão de obra qualificada. Embora a Educação Profissional ao longo de sua história não veio ao passar dos anos em um processo evolutivo, alguns momentos foram muito importantes para a educação.

O Brasil ainda não possui um consagrado sistema de ensino no Brasil, é possível perceber isso pela instituição de ensino participante desta pesquisa, se houvesse um excelente sistema de ensino teríamos o Sistema “S”?

Nesse sentido, a delimitação do tema deste artigo refletiu o recorte da pesquisa Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional: currículo, Prática Docente e empregabilidade, porém, foram utilizados os dados obtidos nesta pesquisa com foco somente no impacto do currículo na empregabilidade dos jovens egressos participantes da pesquisa. Sendo assim, o objetivo é como o currículo impacta na empregabilidade dos jovens egressos participantes da pesquisa Ensino Médio Articul ado com a Educação Profissional: Currículo, Empregabilidade e Prática Docente.

Ouvir o egresso é uma forma de verificar os resultados obtidos lá no mercado de trabalho, lá eles enfrentam as mais variadas situações e dificuldades conseguindo assim, relacionar as dificuldades com o curso realizado. Neste sentido as instituições de ensino através da fala do egresso podem relacionar as experiências vividas com as estruturas pedagógicas do currículo dos cursos, a prática docente e a empregabilidade. Os

relatos nos revelam um importante material para análise, sob o ponto de vistas das experiências pessoais e profissionais dos egressos

Com base no impacto do currículo na empregabilidade dos jovens egressos participantes da pesquisa foi possível perceber que os conhecimentos principalmente de português, física e matemática são muito utilizados durante o curso técnico. Durante o Ensino Médio eles tem essas disciplinas e durante o curso técnico eles reforçam esses conhecimentos, o que faz a diferença em realizar o vestibular, ENEM, ou até mesmo um concurso público.

Os egressos também vêem o curso como forte aliado para a graduação, mesmo que a área não seja a mesma, mas, a questão metodológica, trabalhar com projetos, trabalhar em grupos contribui para uma graduação mais eficaz. Ao fazer o curso técnico, os alunos também desenvolvem mais responsabilidades, o cuidado que é necessário ter com os equipamentos, com sua postura, com horários. Esses conhecimentos são utilizados em todos os momentos de sua vida, não somente para a vida profissional.

Algo interessante a observar é a forma como os alunos avaliam o curso feito, eles tem dificuldade de pontuar aspectos positivos ou negativos. Os egressos atribuem notas de 0-10, a justificativa é que para simplificar eles atribuem nota. Será que essa forma de avaliar não deveria ser repensada? Seria uma habilidade a ser desenvolvida durante o curso? Uma questão de rever o currículo?

Isso nos remete também a importância das disciplinas das ciências humanas, na formação técnica. São essas disciplinas no currículo que fazem os alunos perceberem que existem outros pontos de vista, que é necessário perceber também a convivência em grupo e aprender viver também para a cidadania e não somente no e para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

Berti, H, W & Colenci, Raquel. (2011). Formação profissional e inserção no
mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem. *Reeuusp,* (pp. 158-166).

Castro, J, M. (2010) Educação geral e formação profissional na ótica das competências. In Regattieri, M. & Castro, M., (Orgs). *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração*. (pp. 112-118). Brasília: UNESCO.

Cordão, F. (2010) O panorama da educação profissional no Brasil. Educação Profissional: ciência e tecnologia. Brasília , v. 4 n. 1, p. 37-41,

Costa, T. A. (2005). A noção de competência enquanto princípio de organização curricular Thais Almeida Costa. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 29, p. 52-62. http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a05.pdf. Data de acesso: 09/01/2012.

Gesser, V.; Ranghetti, D. S. (2011). Currículo Escolar. Das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV.

___. Lei Federal n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base daeducação nacional – LDB. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 maio de 2012.

Rios, T, A. (2002) Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. (3 ed.) São Paulo: Cortez.

Rios, T. (2003) A Ética e competência. (13 ed.) São Paulo, Cortez.

Rodrigues, L. (2009) Ensino Secundário: entre o ensino liceal e o ensino profissional. Brasília. Disponível em: sitefmept.mec.gov.br/index.php?option=com_docman.

Terigi, F. (1996) Notas para uma genealogia do curriculum escolar. Educação e Realidade.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA DA PROVA BRASIL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO[1]

Ortigão, M. I. R. [1]

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Email:isabelortigao@terra.com.br

Resumo

Esse trabalho apresenta os resultados de uma investigação que buscou compreender diferenças nas ênfases curriculares no âmbito da matemática escolar no ensino público oferecido pelas redes municipais do estado do Rio de Janeiro. O estudo analisou os dados dos estudantes que participaram da Prova Brasil, sistema que avalia de modo censitário as escolas públicas brasileiras. Especificamente, analisaram-se os dados de escolas do estado do Rio de Janeiro, contendo as respostas dos estudantes do quinto e do nono anos do ensino fundamental ao teste de matemática, utilizando-se como metodologia a análise do *funcionamento diferencial do item* (DIF), que busca detectar os itens cuja probabilidade de acertos difere entre distintos grupos. No total, foram analisados 178 itens de matemática, sendo 87 aplicados aos estudantes do quinto ano e 91 aplicados aos estudantes do nono ano do ensino fundamental. Os resultados evidenciaram que os itens não apresentaram DIF entre os grupos considerados. Argumenta-se que tais resultados podem estar associados tanto à melhoria nos processos teórico-metodológicos da avaliação em larga escala, como por uma certa "homogeneização" no currículo de Matemática das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, que sistematicamente vem evidenciando pouco avanço no desenvolvimento das habilidades matemáticas básicas.

Palavras-chave: Currículo de matemática. Avaliação. Prova Brasil. Funcionamento Diferencial do Item.

1 Introdução

A Prova Brasil é um programa de avaliação nacional do ensino público brasileiro. Foi criada em 2005 a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complemento àquela que já vinha sendo realizada[2]. Esse programa de avaliação em larga escala tem por objetivo produzir sistematicamente informações sobre o desempenho

[1] A pesquisa contou com apoio de FAPERJ/Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE); CAPES/INEP/Programa Observatório da Educação.

[2] Desde meados dos anos 1990 o Brasil vem conduzindo de forma sistemática a avaliação de suas escolas a partir de uma amostra estratificada e representativa de toda a população de escolas. A partir de 1995, cria-se um novo sistema de avaliação, censitário, para complementar o já existente. Este novo sistema passa a chamar-se Prova Brasil, avaliando as escolas públicas que atendem o Ensino Fundamental, em todas as regiões geográficas brasileiras.

médio dos estudantes das escolas públicas e colocá-las à disposição da sociedade em geral, oferecendo dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também, para cada município e escola participante. A coleta de informações baseia-se em teste de Matemática e Língua Portuguesa e em questionários, aplicados aos alunos, seus professores e os diretores de suas escolas

Os itens que compõem os testes são construídos a partir das Matrizes de Referência para a Avaliação e cada item está associado a uma competência específica. Tipicamente, nesse tipo de avaliação os itens são pré-testados e selecionam-se aqueles que oferecem mais informação sobre o desempenho do aluno. Além disso, os itens são elaborados levando-se em consideração os pressupostos da Teoria da Resposta ao Item – TRI.

A TRI consiste em um conjunto de modelos estatísticos que tornam visíveis os traços latentes de um indivíduo. No contexto da avaliação educacional, os traços latentes dos indivíduos são as competências cognitivas dos alunos, ou seja, suas proficiências na área de conhecimento avaliada. O uso da TRI possibilita a comparação entre diferentes grupos de interesse (grupos distintos, tempos e anos escolares, por exemplo), desde que os modelos dos itens sejam todos conhecidos e estejam na mesma escala ou que hajam itens comuns aos testes aplicados a esses grupos. Para se compreender a contribuição da TRI para a pesquisa educacional, é preciso, primeiramente, reconhecer que esta abordagem toma como unidade de análise o item e não o teste.

Este texto apresenta os resultados de uma investigação conduzida com o objetivo de analisar o comportamento diferencial dos itens de matemática aplicados pela Prova Brasil, em 2007, nas diferentes redes municipais do estado do Rio de Janeiro. No desenvolvimento da pesquisa as seguintes questões foram conduzidas:

(a) há diferenças de competência cognitiva entre estudantes de escolas municipais situadas na capital e aqueles que estudam em escolas das outras regiões do estado do Rio de Janeiro?

(b) é possível identificar competências matemáticas que são exploradas de modo diferenciado nos currículos destas escolas?

2 Comportamento Diferencial do Item (DIF)

A análise de DIF visa a verificar se um item tem ou não o mesmo comportamento para indivíduos pertencentes a dois grupos distintos, mas de mesma habilidade cognitiva. Em outras palavras, ao realizar esse tipo de análise o investigador está interessado em saber se um item apresenta grau de dificuldade diferente para subgrupos da população que tem o mesmo nível de conhecimento.

Historicamente, a preocupação com o DIF está associada ao desejo de que se construíssem questões de teste que não fossem afetadas por características étnico-culturais dos grupos submetidos aos testes de avaliação educacional – muito ligada, portanto, às campanhas em prol da melhoria dos direitos civis dos cidadãos comuns, nos anos de 1960, nos Estados Unidos da América. Esses anos foram marcados por uma enorme preocupação com a igualdade de oportunidades, pelas críticas aos sistemas educacionais discriminadores, pelo desenvolvimento de um conceito popular e legal de ações afirmativas e pela consciência racial/étnica. Diferenças educacionais, resultantes de sistemas educacionais com muita iniquidade, passaram a ser vistas como vestígios de uma velha ordem segregadora. Assim, escores de testes, refletindo essas diferenças, foram considerados, da mesma forma, discriminadores, e passou-se a usar o termo *viés,* ao referenciá-los. Os estudos para identificação de *viés* tinham por objetivo provar que os testes ou instrumentos de medida não possuíam nenhum tipo de *viés*.

Muitos pesquisadores começaram a se dedicar ao estudo sistemático das diferenças entre os grupos étnicos, com o objetivo de tentarem encontrar explicações convincentes para as grandes diferenças de rendimento, observados

entre os diversos grupos étnicos e socioeconômicos, que refletiam, na realidade, disparidades nas oportunidades educacionais e se mostravam injustos, ao exigirem tarefas estranhas às culturas de algumas minorias. Tais estudos adotaram a seguinte definição de viés: *um item é enviesado se sujeitos de habilidades iguais, mas de culturas diferentes, não têm a mesma probabilidade de acertar o item*[3].

Estudos envolvendo DIF vêm ganhando força no campo da Avaliação da Educação, em especial por se constituir uma boa estratégia para a compreensão do currículo escolar. Essa abordagem metodológica possibilita identificar itens que violam um dos principais pressupostos da TRI, segundo o qual a probabilidade de acertar um item é função da proficiência do aluno (Andriola, 2006; Soares *et al*, 2005; Soares, 2005; Aguiar; Ortigão, 2012; Ortigão, 2014). Ou seja, alunos de grupos distintos com igual proficiência têm a mesma probabilidade de acertar um item. Caso isso não ocorra, podemos afirmar que algum fator que extrapola a habilidade cognitiva do aluno está tornando um item mais fácil para um dos grupos.

Embora o DIF possa significar que algum grupo particular de indivíduos esteja sendo privilegiado, em detrimento dos demais, ainda assim, a evidência estatística da diferença entre o desempenho de grupos não deve ser persuasiva quanto à decisão de excluir ou não um item do teste, pois sua análise pode ser uma ferramenta de diagnóstico do sistema educacional bastante útil. Doolittle e Cleary (1987) mostraram que o desempenho das meninas é inferior ao dos meninos, quando se trata de itens que medem habilidade matemática em Geometria e em raciocínio matemático. Tais habilidades são objetivos legítimos na Educação Matemática e os estudantes, sejam meninos ou meninas, devem saber lidar igualmente com problemas dessa natureza. Excluir tais itens de um teste, por favorecerem a um determinado grupo, torna o instrumento incompleto e é prejudicial para os que estão em desvantagem, pois tende a perpetuar a diferença.

Soares e colaboradores (2005) realizaram análise de DIF aos dados da avaliação da educação mineira - SIMAVE - para investigar diferenças de competência em Geografia dos alunos das diferentes regiões do Estado. Os autores concluem que há diferença nessas competências, em especial em itens que procuram avaliar as diferenças entre o espaço urbano e o rural (que se mostraram desfavoráveis para os alunos da região metropolitana) e também as questões ao meio ambiente (que se mostraram desfavoráveis aos alunos do interior, quando comparados aos da região metropolitana). Para eles, este fato sugere que, "*para se alcançar equidade, o conteúdo desses itens precisa ser reforçado, adequadamente, nas regiões onde o item apresentou um comportamento aquém do esperado*" (Soares *et al*, 2005, p. 99).

3 A análise de DIF aos itens de matemática da Prova Brasil 2007

Nesta sessão apresentamos a análise de DIF aos itens de matemática da Prova Brasil 2007[4], discutindo os resultados obtidos. Para efeito de análise, quando se está comparando o desempenho de um item em dois grupos distintos, um deles denomina-se grupo de Referência (R) e o outro, grupo Focal (F). Na análise aqui realizada, o grupo de referência adotado foi o correspondente à rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, que congrega cerca de 1200 escolas. Já o grupo focal engloba as redes municipais das demais cidades do estado do Rio de Janeiro. Dessa forma a análise envolveu dois grupos: capital e interior. No total foram analisados 178 itens de matemática, sendo 91 do 9º ano e 87 do 5º ano do Ensino Fundamental.

[3] Ver, por exemplo: Angoff, 1993; Linn et al, 1981; Shepard; Camilli; Averill, 1981; Ironson, 1982; Linn; Drasgow, 1987.
[4] Inicialmente, pretendia-se implementar análise de DIF aos dados da avaliação de 2009. No entanto, isto não foi possível devido à falta de informações necessárias na base de dados de 2009. Cabe observar ainda que a base de dados de 2011 não se encontra disponível até o momento, o que nos levou a trabalhar apenas com os dados de 2007.

A análise de DIF foi realizada segundo o modelo desenvolvido por Mantel e Haenszel (1959) que tem por base a comparação de frequências observadas nos subgrupos constituídos por indivíduos com habilidades semelhantes. Sua avaliação é feita pelo nível de significância das diferenças. O programa estatístico usado para fazer as análises foi o SisAnI, desenvolvido pelo Centro de Avaliação e Políticas Públicas – CAED (UFJF).

Deve-se ressaltar que, embora exista um bom número de procedimentos bastante sofisticados para detectar o DIF em suas distintas manifestações (Fidalgo, 1996), esses procedimentos são apropriados apenas para detectar o viés em potencial de um item. Eles não possibilitam uma explicação de suas causas, pois, de acordo com Mellenbergh (1989, p. 13) *sua interpretação deve ser o resultado de uma conjunção entre procedimentos estatísticos e análises teóricas ou julgamento de especialistas*. Na realidade, detectar o funcionamento diferencial de um item não possibilita afirmar que ele é enviesado, na medida em que é necessário complementar essa informação relacionando-a com as causas ou razões de seu funcionamento diferenciado em tal grupo e se essas diferenças são ou não parte legítima do constructo em questão. Em decorrência, o exame do conteúdo do item no qual se encontrou evidência de DIF é de suma importância.

No âmbito da TRI, é possível dizer que um item não apresenta DIF quando a Curva Característica do Item (CCI) é a mesma para os grupos comparados em um mesmo nível de habilidade ou proficiência medida através do item. As figuras abaixo ilustram o resultado da análise de DIF, tomando como exemplo um item aplicado ao 5º ano (Figura 1) e um aplicado ao 9º ano (Figura 2) na avaliação Prova Brasil 2007. Observa-se que os pontos sobre a curva, em ambos os casos, apresentam-se sobrepostos na mesma linha, indicando a não presença de DIF entre os dois grupos considerados.

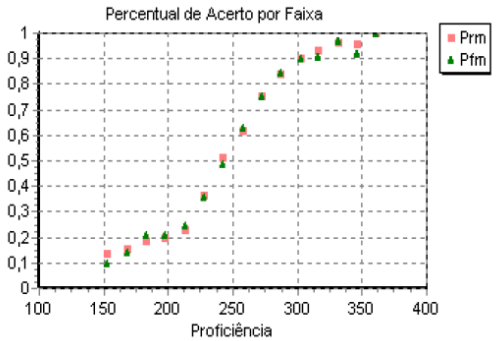


Figura 1: Resultado da análise de DIF ao item M22189 da Prova Brasil 2007 – 5º ano EF

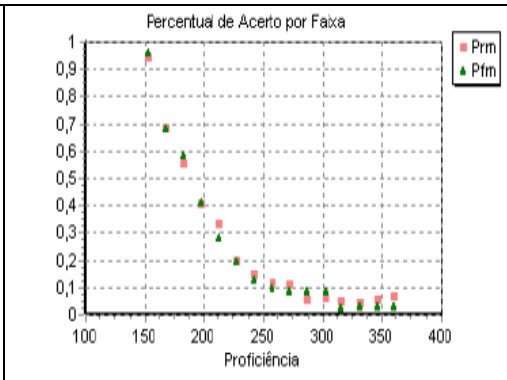


Figura 2: Resultado da análise de DIF ao item M46124 da Prova Brasil 2007 – 9º ano EF

De modo geral, a análise de DIF realizada em todos os itens mostrou resultados análogos, ou seja, a não presença de DIF nos itens da Prova Brasil 2007 entre os estudantes do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas municipais da capital e do interior do estado do Rio de Janeiro.

Duas hipóteses podem estar associadas a esse resultado: (i) melhoria nos processos teórico-metodológicos da avaliação em larga escala; (ii) certa "homogeneização" no currículo de Matemática das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, que pouco possibilita diferenciar as habilidades dos estudantes que estudam em escolas da capital e do interior.

Com relação à primeira hipótese, é notório o avanço teórico e o aprimoramento metodológico e técnico nos procedimentos que envolvem a avaliação em larga escala. No Ciclo de debates – Vinte e Cinco Anos de Avaliação de

Sistemas Educacionais no Brasil (Bauer; Gatti; Tavares, 2013; Bauer; Gatti, 2013), promovido pela Fundação Carlos Chagas, em 2012, evidenciou bem este aspecto. Para Bauer e Tavares (2013), desde a criação do sistema brasileiro de avaliação, no início dos anos 1990, foram detectados quase trezentos estudos acadêmicos, entre teses e dissertações, sobre as avaliações de sistemas educacionais no Brasil. Desses, há estudos teóricos sobre os procedimentos metodológicos adotados nas avaliações em larga escala, que evidenciam o aprimoramento das teorias das medidas e o avanço em relação à comparabilidade de grupos distintos. Há ainda estudos que se dedicaram a compreender as implicações das avaliações de sistemas educacionais em seus diversos aspectos – na gestão da escola e do sistema de ensino, na formação continuada e nas práticas dos professores em sala de aula, etc. Destacam-se ainda estudos que utilizam bases de dados das diversas avaliações para fazer análises de fatores associados ao desempenho dos estudantes.

Com relação à segunda hipótese, estudos anteriores vêm evidenciando o pouco avanço dos estudantes das redes públicas municipais e estaduais em relação ao desenvolvimento de habilidades matemáticas. Um deles, que envolveu uma análise detalhada nos resultados da avaliação do estado do Rio de Janeiro, por meio da análise de todos os itens de prova de Matemática, aplicados pelo Sistema de Avaliação do estado do Rio de Janeiro - SAERJ – aos alunos do terceiro, quinto, sétimo e nono anos do ensino fundamental (CAEd, 2011), realizada com o intuito de construir uma escala de habilidades em Matemática, evidenciou urgência em rever os currículos desta área de conhecimentos nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro: pouco avanço foi verificado no desenvolvimento das habilidades básicas.

Em outro estudo, realizado no âmbito do Laboratório de Avaliação da Educação (LAED/PUC-Rio), em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, com os dados do Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) de 1995 a 2009, evidenciou-se que as redes municipais e estaduais em todas as Unidades da Federação, pouco se distinguem, quando são comparados os resultados médios dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa.

Certamente, que este resultado precisa ser olhado com cautela. Como afirmado anteriormente, os sofisticados procedimentos utilizados para detectar DIF são apropriados apenas para detectar o viés em potencial de um item. Eles não possibilitam uma explicação de suas causas, pois sua interpretação deve ser o resultado de uma conjunção entre procedimentos estatísticos e análises teóricas ou julgamento sobre o que de fato os estudantes estão aprendendo e o que lhes estão ensinando, ou seja, sobre o currículo das escolas.

4 Considerações finais

O procedimento que desenhou o percurso deste trabalho foi o de responder se Prova Brasil utiliza itens que apresentam DIF. A hipótese inicial da presença de itens com DIF na avaliação da Prova Brasil não se confirmou. Ou seja, não foi verificado itens de matemática com DIF, quando comparamos os estudantes de escolas da rede municipal da capital e os das demais redes municipais do estado do Rio de Janeiro. Os primeiros indícios deste resultado nos conduziram à busca de argumentos que nos ajudassem a explicá-los. A literatura apontou-nos dois caminhos: o avanço teórico e o aprimoramento metodológico e técnico nos procedimentos que envolvem a avaliação em larga escala e, por outro lado, certa homogeneidade no perfil cognitivo dos estudantes da rede pública brasileira. A adoção de qualquer das duas hipóteses, certamente, deve ser vista com parcimônia e cautela. É necessário um aprofundamento da investigação para que se possa confirmá-las ou refutá-las e isso demandaria um novo mergulho nos dados e nos modelos de análise.

Concluímos, afirmando que o esforço para aquisição das ferramentas empregadas nesta pesquisa e o rigor metodológico que as acompanha foi decisivo por permitir uma análise relevante dos dados apresentados. É desejável que haja um desdobramento deste trabalho no sentido de complementá-lo, não só com os recursos da pesquisa

qualitativa, mas, também, com análises mais sofisticadas utilizando que incluam os resultados de outros estados, de modo a aumentar o número de observações.

Referências:

Aguiar, G.; Ortigão, M.I.R. Letramento em Matemática: Um estudo a partir dos dados do PISA2003. Boletim de Educação Matemática - Bolema (UNESP. Rio Claro. Impresso). , v.26, p.01 - 21, 2012.

Andriola, W. B. Estudo sobre o viés de itens em testes de rendimento: uma retrospectiva. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 35, set./dez. 2006.

Angoff, W. H. Perspectives on differential item functioning. Em P. W. Holland & H. Wainer (Orgs.). Differential Item Functioning. Hillsdale, NJ: LEA, 1993, p. 3-24.

Bauer, A.; Gatti, B.A.; Tavares, M.R. (Org.). Ciclo de Debates Vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. V. 1. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

Bauer, A.; Gatti, B.A. (Org.). Ciclo de Debates Vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil / Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 2. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

Fidalgo, A.M. (1996). Funcionamiento diferencial de los ítems. En J. Muñiz (Org.), Psicometría. Madrid: Universitas.

Mantel, N.; Haenszel, W. (1959). Statistical aspects of the analysis of data from retrospective studies of disease. Journal of the National Cancer Institute, 22, 719-748.

Mellenbergh, G.J. (1989). Item bias and item response theory. International Journal of Educational Research, 13, 127-143.

Ortigão, M. I. R. Estudo comparativo entre escolas situadas em periferias e em capitais brasileiras sobre ênfases curriculares em matemática, a partir da análise do comportamento diferencial do item (DIF) na Prova Brasil. Relatório Tecnico: Prociência. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

Soares, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 91 - 118.

Soares, T. M.; Genovez, S. F. M.; Galvão, A. F. Análise do Comportamento Diferencial dos Itens de Geografia: estudo da 4ª série avaliada no Proeb/Simave 2001. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 16, n. 32, jul./dez., 2005.

Políticas de avaliação da educação básica: implicações ao currículo

MENDES, G. S. C. V. [1]; SORDI, M. R. L. De[2]

[1]Universidade Estadual de Campinas, Brasil
[2]Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Email: geisavaz@gmail.com; maradesordi@uol.com.br

Resumo

As políticas públicas de avaliação da educação básica configuradas na forma de medição de desempenho em larga escala, a partir de indicadores de qualidade que conjugam resultados alcançados em componentes curriculares relacionando-os ao controle da demanda escolarizável, em termos de fluxo escolar, tem sido denunciadas pelo estreitamento curricular que produzem. Objetiva-se problematizar as repercussões dessas políticas, na matriz formativa dos estudantes da escola pública, além de examinar como e se políticas de avaliação, que apresentam outra lógica organizativa e valorativa chamada de responsabilização participativa, ou entendidas como formas inteligentes de *accountability*, podem assegurar aprendizagens mais amplas aos estudantes, enveredando por outra dinâmica curricular menos dependente dos resultados obtidos nos testes estandardizados que vem equivocadamente se transformado no currículo da escola, introduzindo de fora para dentro aquilo que os estudantes devem aprender. Para tal, apresentaremos as principais características das políticas de avaliação da educação básica vigentes no estado brasileiro. Abordam-se, em seguida, os significados atribuídos ao conceito de qualidade. Num terceiro momento, refletem-se sobre os desdobramentos da relação entre as políticas públicas educacionais e a organização do trabalho pedagógico. Recorre-se aos resultados preliminares de um estudo longitudinal, financiado pelo Observatório de Educação – CAPES, realizado na rede municipal de ensino de Campinas – São Paulo. Na sequência apresentam-se percepções e ações de equipes gestoras, coletadas por meio de entrevistas semiestruturada, entre novembro/2013 e fevereiro/2014, que revelam como o currículo posto em ação inscreve-se como movimento de contrarregulação ao que está instituído pelas políticas públicas. O texto encerra com uma análise acerca do significado de qualidade implícita nas políticas de avaliação bem como às implicações ao currículo escolar.
Palavras-chave: Avaliação sistêmica; Avaliação participativa; Currículo; Responsabilização participativa.

1. Características das políticas de avaliação da educação básica e a implicação com o currículo escolar

As políticas públicas de avaliação introduzidas no Brasil, a partir de 1990, orientadas pela reforma do Estado, revelam uma agenda mundial em termos de regulações da área educacional, direcionando processos de controle configurados na forma de medição de desempenho em larga escala. Expressam uma lógica meritocrática e ranqueadora, marcada por um viés político-ideológico de prestação de contas e responsabilização da escola pelos resultados obtidos. O currículo, nessa lógica, revela uma tendência em se mensurar o desempenho escolar dos alunos, balizado pelos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso (Bonamino e Sousa, 2012).

Revela-se, no Brasil, três gerações de avaliações em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo (Bonamino e Souza, 2012). A primeira apresentava uma finalidade diagnóstica para acompanhar a evolução da qualidade da educação, seguida da divulgação dos resultados por meio da Internet, não devolvidos às escolas, não provocam consequências diretas à elas e ao currículo. A segunda divulga os resultados e os devolve a escola, produzem *rankings* e há a apropriação das informações pela sociedade; nesta as consequências são simbólicas para os

agentes escolares, são chamadas de *low stakes* ou de **responsabilização branda**. A última geração, além da classificação e publicidade de resultados, inclui sanções ou recompensas a alunos e escolas, por meio de premiações (bônus) e/ou da definição de metas a serem atingidas, a qual provoca consequências chamadas de *high stakes* ou de **responsabilização forte** (Carnoy; Loeb, 2002; Brooke, 2006 *apud* Bonamino e Souza, 2012).

De acordo com Freitas (2013, p. 148), essas últimas iniciam, no Brasil, um período de cultura de auditoria, ou seja, de *accountability*, em que se reduz as ações promovidas pelas escolas as suas médias e a sua classificação nos *rankings*, altera a organização escolar e as práticas pedagógicas e avaliativas adotadas pelos professores, faz das escolas instituições competitivas, comprometidas mais com a instrução do que com a formação de seus estudantes.

A consolidação da 2a. e 3a. geração, em nível nacional, vem se instituindo por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)[1] , a partir de 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é constituído com a combinação de dois indicadores: fluxo - taxa média de aprovação em determinada etapa de ensino (promoção, repetência e evasão), obtido no Censo Escolar; e pontuações em exames padronizados (língua portuguesa e matemática) obtidas por estudantes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, a partir das médias de desempenho nos exames do SAEB e da Prova Brasil (BRASIL, 2007). Constata-se um reducionismo do conceito de qualidade educacional ao que é testado nas duas disciplinas, e a aprovação/reprovação, conduzindo ao estreitamento curricular, reforçando a sua fragmentação, bem como o abandono a perspectiva interdisciplinar de formação (OLIVEIRA, 2013).

Arroyo (2011) em uma reflexão acerca da autonomia profissional, de docentes no âmbito das disputas do currículo, menciona que essas políticas, dada sua ancoragem em padrões quantitativos de desempenho, reforçadores de lógicas progressivas de aprovação/reprovação de alunos e professores, privilegiam determinados conteúdos, hierarquizam conhecimentos, os quais passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Os docente veem retirados de si o direito a ser autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. “Quando os currículos se fecham a essa dinâmica ficam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas pela dinâmica social, se enriquecem revitalizam” (Arroyo 2011, p. 37).

A busca de outra ético-epistemologia para os processos de regulação da qualidade da escola tem desafiado as redes de ensino a conceber e implementar modelos alternativos a que denominamos “responsabilização participativa” (Sordi, 2012). Assentados nas categorias da participação e da negociação com os atores sociais implicados, esses processos mais do que incluir os atores buscam com eles deliberar sobre os objetivos e compromissos inerentes à concepções de qualidade educacional mais amplas capazes de servir a interesses emancipatórios. A responsabilização participativa inscreve-se como forma de contrarregulação (FREITAS et al, 2012) e envolve esforços coordenados dos múltiplos atores interessados na defesa de uma qualidade educacional que se confronte com a lógica das políticas educacionais hegemônicas. Quanto mais fortes forem estas parcerias em prol da qualidade social da e na escola pública, mais a rede de ensino poderá atuar no rumo das políticas públicas exercendo protagonismo e alterando os contextos.

[1] Composto por: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, conhecida como Prova Brasil; e, Avaliação Nacional da Alfabetização –ANA. Informações: http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc

Nesse sentido, apresenta-se neste texto recorte da pesquisa (Observatório da Educação) realizada em oito escolas municipais de Campinas-SP, em que se busca compreender como políticas de avaliação institucional participativa, se revelam potentes para se promover a qualidade da educação. Reflete-se sobre a educação na escola pública, a partir de indicadores apontados por elas como sendo de qualidade social que compõem o currículo escolar, não mensurados nos exames externos. Entrevistou-se, no período de novembro/2013 e fevereiro/2014, 16 gestores (06 diretores, 04 vice-diretores e 06 Orientadores Pedagógicos). A escolha por essa rede considerou o modelo de avaliação adotado, que defende a qualidade negociada entre as escolas e o poder público e a participação solidária entre todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar. A participação é vista como favorecimento da interlocução entre os atores da administração nas diferentes instâncias do sistema, considerando tempos pedagógicos remunerados, espaços e autonomia pedagógica e financeira (Mendes, 2012).

Importante situar os dados em relação ao índice de medição da qualidade educacional (Ideb) que define a meta a ser alcançada pelas escolas investigadas, a partir dos resultados do SAEB (Prova Brasil), seguido das metas projetadas. Os destaques em verde representam dados que atingiram a meta projetada.

Tabela 1- Resultados do Ideb observados e metas previstas

		Ideb Observado				Metas Projetadas							
Escola		2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
A*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B	4°/5° ano	-	4.3	5.3	5.6	-	4.5	4.9	5.2	5.4	5.7	5.9	6.2
	8°/9° ano	-	4.9	4.7	4.6	-	5.0	5.2	5.5	5.8	6.1	6.3	6.5
C	4°/5° ano	-	5.6	5.6	6.5	-	5.8	6.1	6.3	6.5	6.7	6.9	7.1
	8°/9° ano		5.0	5.7	5.2		5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.3	6.5
D	4°/5° ano	-	5.1	4.4	4.9	-	5.3	5.6	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8
	8°/9° ano	-	4.3	4.7	4.2		4.4	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	5.9
E	4°/5° ano		5.3	4.8	5.3		5.5	5.8	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9
	8°/9° ano		3.8	4.3	4.7		3.9	4.1	4.4	4.8	5.0	5.3	5.5
F	4°/5° ano		3.6	3.3	3.7		3.8	4.2	4.5	4.7	5.0	5.3	5.6
	8°/9° ano		3.2	3.2	2.6		3.2	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	4.9
G	4°/5° ano		4.1	4.0	4.8		4.3	4.7	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
	8°/9° ano		3.4	4.2	3.4		3.5	3.7	4.1	4.4	4.7	4.9	5.2
H	4°/5° ano		4.9	4.3	4.6		5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.4	6.7
	8°/9° ano		4.4	4.6	4.4		4.5	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.0

Fonte: Inep (2014)
A* - oferta, exclusivamente, a EJA, não participa do SAEB.

Esses resultados, provoca-nos, a voltarmos o olhar a alternativas de avaliação institucional (AI) pautadas por princípios participativos em contraposição a adoção e valorização de dispositivos de *accountability* em educação (AFONSO, 2012; FREITAS et al 2009). A AI terá essa potência desde que seja compreendida como uma resposta do coletivo da escola ao desafio de produzir qualidade na educação, uma decisão política colocando-a a serviço de um projeto de qualificação da escola (Sordi 2009).

2. Reflexões em torno do conceito de qualidade sinalizado no estudo

Diversos estudos têm verificado, nas avaliações, a introdução e aprimoramento de mecanismos de gestão educacional assentados no monitoramento dos resultados educacionais para elevar os índices, que levam aos seguintes efeitos: redefinição do currículo escolar; incorporação de premiação e punição de escolas e seus agentes; ranqueamento das

escolas, alunos e redes; responsabilização das escolas, professores, alunos; preparação/treinamento dos alunos para fazer o teste ou o estímulo a não fazê-lo àqueles que *a priori* terão notas menores; sistemas de terceirização de serviços, por meio de parcerias público-privado.

Ressalta-se que não se trata de ser contrários às avaliações, tampouco ao diagnóstico que elas oferecem, o que se põe em relevo é o uso que se tem feito delas e a lógica que as percorre. Apoiamo-nos em Afonso (2012), para repensar a *accountability* dominante, enclausurada nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal, em uma alternativa inteligente, cuja prestação de contas e de responsabilização fundamenta-se em valores, na confiança nos professores e nas escolas, é mais construtiva. Trata-se de uma concepção de "*accountability* inteligente", mais ampla, fundamentada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, político e axiológico", ela é "[...] democraticamente avançada, incluindo a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, pressupondo relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem" (Afonso, 2012, p. 477-478). Amplia-se o significado de avaliação, em que a medida é uma de suas dimensões, vale-se dela para prover análises que deem sustentação a tomada de decisão.

A qualidade aqui defendida, é a "Qualidade Negociada" por ser detentora de uma natureza: negociável, participativa, autorreflexiva, contextual e formadora (Bondioli 2004, *apud* Freitas et al, 2009), a qual não se limite a indicadores que medem a proficiência em componentes curriculares e a taxas de aprovação, mas que abarque uma formação ampla em que seja contemplados todos os componentes curriculares, a construção de valores, as regras de socialização, formação para cidadania, processo de gestão que viabilize a participação democrática, condições de funcionamento das escolas em termos de infraestrutura física, e de pessoal.

Com base nessas reflexões, algumas questões nos provocam no espaço da pesquisa: como a escola produz qualidade social? Como se identificam elementos reveladores de qualidade social que não são "medidos" pelos exames em larga escala mas se expressam em seu currículo? Na tentativa de elucidar essas questões destacamos dos resultados do estudo elementos que anunciam a qualidade que a escola valoriza em seu currículo, a saber: formação ampliada; participação dos alunos; inclusão social; organização coletiva do trabalho escolar; e integração da família na escola.

A **formação ampliada** representa as aprendizagens por meio de atividades curriculares diversificadas não captadas nas avaliações externas, formação: além da dimensão cognitiva e do conteúdo disciplinar; para a construção de valores (respeito, solidariedade); e, para a cidadania (consciência cívica, participação, organização, compromisso com o coletivo). Sem uma métrica razoável, os testes revelam a sua impotência na identificação daquilo que tem significado e marca a vida dos alunos. Daquilo que pode, de fato, produzir a superação das dificuldades de aprendizagem e das relações sociais dentro da instituição.

A **participação dos alunos** se efetiva nos processos coletivos de planejamento, de reflexão, de avaliação. O protagonismo estudantil emerge como indicador de qualidade fomentado por um currículo que rompe com a lógica tradicional de hierarquização de saberes redirecionando a organização do trabalho pedagógico.

A **inclusão social** vem à tona para se entender e se perseguir a qualidade educacional. Além do entendimento da garantia de acesso e permanência, está relacionada à aprendizagem de conteúdo formal, o que revela o acesso ao saber sistematizado pelo currículo escolar, pois a infrequência compromete as aprendizagens e impede o aluno de

avançar na construção do conhecimento e seguir em frente. Leva-se em conta a complexidade da escola, do seu entorno social, das condições socioeconômicas e culturais dos estudantes, que muitas vezes se encontram em situação de desvantagem ou em situação de risco, as quais carecem de receber uma educação diferenciada daquela que geralmente se oferece, quando se defende a homogeneidade entre os sujeitos. Revela-se iniciativas tomadas pelas escolas que consideram essas condições, ao promover o acolhimento e o diálogo com os estudantes e seus familiares, em especial aqueles em situações de envolvimento com drogas lícitas e ilícitas, e em situação de vulnerabilidade social.

A **organização coletiva do trabalho escolar** é fundamental ao enfrentamento dos problemas de aprendizagens, compreende-se que nos espaços coletivos reside a possibilidade de melhorar a qualidade educacional, o que não é captado nos exames. Sinaliza-se que por meio da discussão coletiva, dos problemas que afetam as aprendizagens, será possível promover outra prática pedagógica, distanciando-se de práticas hegemônicas nos formatos neoliberais.

Os problemas da escola chamam a atenção dos gestores e professores, mesmo quando não estão reunidos nos espaços coletivos, estão a pensar e a buscar alternativas para a melhoria do ensino aprendizagem, por meio da ressignificação dos resultados do SAEB, por exemplo, quando se propõe a autoavaliação do trabalho escolar, realizada pelos diversos segmentos, destacando-se a autoavaliação dos alunos como um instrumento fundamental a repensar o projeto de escola, bem como o seu currículo.

Em relação a **integração da família** na escola, essa é um elemento potente na defesa da educação pública. A presença da família fortalece o direito constitucional de acesso ao conhecimento e permanência dos filhos, bem como os envolvem nas questões de disciplina e aprendizagem, num compromisso compartilhado.

Percebe-se que os exames não conseguem identificar as reais condições em que as escolas trabalham, a saber: existência de uma equipe de profissionais para organização do trabalho pedagógico e da sua efetivação, e de condições materiais e físicas que minimamente permitem o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Um indicador de qualidade social, para além de avaliar o desempenho em todas as áreas do conhecimento, deveria avaliar o processo e os insumos que lhe são necessários (Oliveira 2013).

3. Algumas considerações

As políticas educacionais, baseadas em índice de medição da qualidade de avaliação em larga escala, promovem o ranqueamento e a responsabilização das escolas, fazendo com que se cumpram os objetivos dos processos de reformas educacionais sob a lógica do capital. Defende-se um conceito hegemônico de qualidade baseado em um critério de eficiência, ancorada em princípios do campo econômico, transpondo-se para o campo dos direitos sociais e, nestes, para a educação pública que remetem a utilidade, praticidade e comparabilidade, por meio de padrões de medidas e níveis provocando consequências diretas ao currículo escolar.

O estudo remete a ideia de formação ampliada como elemento de qualidade, revelando o quão as avaliações externas estão distantes daquilo que entendem ser significativo às crianças e adolescentes da escola pública. Ademais, fornece elementos para se pensar sobre o estreitamento curricular presente nas avaliações e que a vida na escola extrapola a medição do desempenho em português e matemática. Por mais que a escola se arvore em preparar os alunos para

melhorar seu IDEB, não pode desconsiderar que eles carecem de um currículo ampliado para a sua formação. A participação dos estudantes nas decisões da escola faz diferença, reforça-se o que a literatura já vem apontado há muito, ou seja, a participação é o que dá sentido ao conhecimento produzido na escola.

A inclusão social recupera o aluno ausente e ou considerado perdido pelo caminho, assim como possibilita a participação ativa dos mesmos nos espaços de decisão da escola. A organização coletiva do trabalho escolar, como a peça chave para o desenvolvimento da qualidade na escola, possibilita-nos inferir que a melhoria da aprendizagem passa antes pela melhoria do trabalho pedagógico e organização da escola; passa pela indispensável participação da família na vida escolar dos filhos. Esta forma de ver anuncia que a qualidade não se reduz as áreas do conhecimento medida pelos testes, tendo em vista o currículo escolar

Os dados anunciam que as escolas concordam que o comprometimento com as aprendizagens é fundamental para melhorar a qualidade e cabe, aos adultos responsáveis pelas crianças e a escola, direcionar maior atenção às dificuldades e à realidade delas. O estabelecimento de práticas pedagógicas diferenciadas pode contribuir na construção do conhecimento e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem das crianças. A escola não pode se furtar a rever o projeto pedagógico e de repensar o seu currículo para promover as aprendizagens. A boa qualidade do trabalho pedagógico é obrigação dos profissionais da educação e deve ser assim exigido, uma vez que: “A prestação pública de contas daquilo que fazemos em prol da aprendizagem das crianças é condição imperativa para o desenvolvimento de um projeto educativo consistente e socialmente eficaz” (Freitas et al., 2009, p. 38).

Conclui-se que tem se constituído um desafio aqueles que compreendem a educação como prática social e ato político, suscitando indagações sobre o sentido da qualidade que se tem e que se quer produzir na escola pública. Assim como faz um convite à sociedade de um modo geral e aos educadores, especialmente, a não se furtarem ao debate sobre a que qualidade as políticas públicas tem se curvado, construindo reações que levem a outra lógica avaliativa, na qual haja a participação de todos os atores.

Referências

AFONSO, A. J (2012). Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. *EDUC. SOC*. Campinas v. 33, n. 119, p. 471-484, abr-jun 2012.

ARROYO, M. G. (2011). *Currículo, Território em Disputa.* 2a. ed. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.

BONAMINO, A., & SOUSA, S. Z. (2012). *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. EDUCAÇÃO E PESQUISA,* (Vol. 38), abr. Maio 2012. São Paulo, SP.

BRASIL (2007). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB*. Inep, MEC. Brasília. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb.

FREITAS, L. C. (2013). Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.* Florianópolis: Insular.

FREITAS, L. C, (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc*., Campinas, n. 119, p. 379-404.

FREITAS, L. C., et al (2009). *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis-RJ: Vozes.

MENDES, G. S. C. V. (2012). Avaliação Institucional na Escola Pública: construções possíveis à contrarregulação. *In* Freitas, L. C. *et al. Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contraregulatórios em debate*. Campinas, SP. Edições Leitura Crítica.

OLIVEIRA, R. P. de, (2013). A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.* Florianópolis: Insular.

SORDI, M.R.L; (2012). Implicações ético epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. ***Educ. Soc****.* Campinas. v. 33, n.119, p. 485-512, abr-jun.

SORDI, M. R. L de; & LÜDKE, M. (2009). Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In LEITE, D. (Org.). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco.* Porto Alegre: Sulina. Ed. Universitária Metodista IPA.

Avaliação externa e cotidiano escolar: o que nos dizem os despropósitos infantis?

Maria Teresa Esteban

Universidade Federal Fluminense -UFF -mtesteban@uol.com.br

Ana Lúcia T Schilke

UFF-FME/Niterói - anaschilke@gmail.com

As avaliações em larga escala estão cada dia mais presentes na escola, refletindo o que vem sendo amplamente preconizado em diversos estados/países. É possível observar que ganha destaque na agenda mundial a articulação das avaliações externas estandardizadas com a formulação e a implantação de políticas educacionais nacionais em que se associa qualidade de ensino ao rendimento dos estudantes nos exames, pretendendo ser factível a comparação entre sujeitos e contextos distintos. Observamos que essas avaliações desconsideram questões sociais, culturais e econômicas relevantes para a construção das realidades singulares e locais, proporcionando um olhar redutor para os cotidianos educacionais. Traço comum em diversos países, essas avaliações revelam concepções de mundo e de educação equivalentes a um projeto de sociedade excludente que, embora esteja em disputa, é hegemônico.

A discussão sobre qualidade da educação é, sem dúvida alguma, urgente. Se consideramos os resultados alcançados pela escola brasileira nos últimos anos, encontramos alguma evolução, que não pode ser desprezada; no entanto, a manutenção de altos índices de analfabetismo em nosso país, por exemplo, denuncia o fracasso do projeto de educação vigente. Segundo dados do IBGE[1], divulgados em 2012, 13,2 milhões de pessoas entre 15 anos ou mais são consideradas analfabetas[2]. A esses dados podemos associar informações sobre a escola pública municipal em que realizamos nossa pesquisa[3]: entre os 343 alunos regularmente matriculados no ano 2012, 89 alunos foram retidos no período 2011-2012 considerando todos os anos de escolaridade, e, 19 estudantes foram considerados evadidos. Isso significa em dados relativos que ¼ dos alunos, regularmente matriculados, fracassam diante das ações pedagógicas desenvolvidas naquela unidade escolar. Portanto, o debate sobre a qualidade da escola também se mostra um problema relevante em nosso cotidiano.

[1] Informações coletadas em 23/11/2013 no site http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html

[2] Pessoa que não sabe escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Informações coletadas em 23/11/2013 no site http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm

[3] A escola funciona em três turnos, atendendo estudantes do 1º ao 5º ano de escolaridade.

Para enfrentar essa situação e em consonância com a perspectiva de avaliação hegemônica, a Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME), por meio da Fundação Municipal de Educação (FME), apresenta o denominado Sistema de Avaliação da Educação de Niterói, SAEN (ainda em fase de implantação). Seu objetivo declarado é "*conhecer os diferentes aspectos que interferem na qualidade da escola pública municipal: avaliação das aprendizagens, da gestão da rede pública, da gestão escolar, do trabalho pedagógico*. (Carta Aberta, 2013[4]).

Até o momento é bastante reduzida a documentação referente ao SAEN e os documentos consultados[5] não fazem menção à sua estrutura. Para o desenvolvimento do processo, a FME aplicou nas escolas uma prova estandardizada e após sua correção apresentou um relatório com informações sobre os resultados obtidos. Neste trabalho será focalizado o exame aplicado ao 5º ano de escolaridade (2º Ciclo), embora a referida avaliação tenha se estendido aos 2º, 3º e 4º Ciclos. Os alunos responderam a 10 questões de Português e a 10 de Matemática. Nossa reflexão dialoga com questões que emergem da nossa experiência no cotidiano escolar, objetivando problematizar as relações entre avaliações externas, em especial do sistema de avaliação em fase de implantação na cidade de Niterói, e as práticas desenvolvidas no espaço escolar.

Meias palavras

A entrada das classes populares na escola, mais intensamente nas últimas décadas, significou um marco nas políticas de universalização da escolarização em nosso país. Verificamos um número expressivo de alunos que estão matriculados na escola básica e que antes estavam à margem da sociedade com o seu direito à educação negligenciado. Porém, a ampliação de vagas em todos os níveis de ensino não encontra equivalência no acesso ao conhecimento, especialmente para as classes populares. As políticas públicas evidenciam a igualdade de oportunidades, traduzida pelo acesso à educação, porém não garantem, na mesma medida, a igualdade de direito. Para a lógica neoliberal é aceitável a igualdade formal, diluem-se sensivelmente as diferenças culturais, sociais e econômicas, transformadas em desigualdades circunstanciais a serem superadas. Nesta lógica, ter acesso à educação é um direito, mas o sucesso escolar seria uma conquista individual relacionada com o investimento pessoal e familiar e associada predominantemente ao esforço do aluno, ao mérito de cada um. Concordamos com Freitas em sua afirmação de que *"no caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho"* (2012, p 383).

[4] http://www.educacaoniteroi.com.br/2013/08/carta-aberta-2/ pesquisada em 10/01/2014

[5] Para implantação do SAEN, foram encontrados apenas dois ofícios circulares (128 e 129/ 13), divulgando a formação para os professores do 5º ano destinada à consolidação da aprendizagem " um momento de reflexão, escuta e troca de experiência, configurando-se em uma sólida reunião de trabalho " e a convocação dos pedagogos da rede para a apresentação do SAEN, Carta aberta do dia 12/08/2013 e aplicação da prova no dia 22/08/2013. Não foram encontrados portaria e projeto que regulamentassem tal sistema.

Comungando com tal posição, é possível dizer que os organismos públicos de educação centram suas políticas na avaliação do desempenho e a aprendizagem fica em segundo plano. As políticas educacionais focam seus investimentos, prioritariamente, em políticas de avaliação meritocrática, materializadas em exames externos de larga escala, padronizados, pontuais, aplicados muitas vezes por avaliadores externos, com o objetivo de monitorar o desempenho dos estudantes, para assim corrigir possíveis insuficiências, no limite, estabelecendo novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais.

Avaliar é olhar de fora, em um momento, valorizando um único conhecimento, apagando-se todo o percurso feito e a realidade na qual cada instituição se encontra circunscrita. Instaura-se nacionalmente essa lógica de organização do conhecimento que pretende garantir a uniformização do currículo, presente também nos estados e municípios, que criam, nas mesmas bases, os seus próprios sistemas de avaliação. Analisando esse movimento, Bonamino e Souza (2012) identificam três gerações de avaliação de larga escala, com efeitos distintos para o cotidiano escolar, embora sempre pouco afeitos a suas especificidades.

> "A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico, da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequência diretas para as escolas e o currículo, [...] Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para escolas, sem estabelecer conseqüências materiais [...] Avaliações de terceira gerações são aquelas, que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados." (p.375)

Pode-se identificar no conjunto de características comuns à avaliação de larga escala traços que remetem ao paradigma de avaliação psicométrica. Segundo Fernandes (2009), os aspectos centrais desse paradigma se sustentam na compreensão de que:

"1- É possível determinar exatamente o que os alunos sabem e são capazes de fazer.
2- (...) É possível avaliar sem quaisquer interferências de natureza subjetiva por parte dos avaliadores que, nessas circunstâncias, são imunes aos contextos e a todo tipo de interações existentes no processo avaliativo.
3- As aprendizagens dos alunos constituem uma realidade que (...) deve ser avaliada através de instrumentos cientificamente construídos (...) que permitam a quantificação das aprendizagens dos alunos, tornando possível a utilização de modelos matemáticos que os ajudem a determinar rigorosamente o que os alunos sabem." (p. 81/82)

Em que pesem as divergências entre os conhecimentos atuais sobre a aprendizagem e o que preconiza tal paradigma, nele se sustentam os processos hegemônicos de avaliação no cotidiano escolar e de avaliação externa. Essa dinâmica, em que a avaliação é formulada na lógica do exame (Díaz Barriga; 1999), baliza a proposta em desenvolvimento na rede pública municipal de Niterói. Interessa-nos especialmente refletir sobre as relações entre a prova realizada pelos estudantes, com aproximadamente 10 anos, e os processos de *aprendizagemensino* vividos no cotidiano escolar por sujeitos encarnados e contextualizados.

(Re) Configurações

Para encaminhar nossa discussão, tomamos três questões da 1ª avaliação externa do SAEN. A opção pelas referidas perguntas justifica-se, pois, durante a suposta tranquilidade de sua aplicação, suscitaram diversas reações inesperadas dos alunos. Seguem as questões selecionadas e as observações decorrentes de um estudo inicial.

Questão 08

Oi oi oi, meninas! Aqui é a Lari! :) Vim falar sobre um assunto que a maioria das pessoas gostam: filmes! Fala sério, tem coisa melhor do que passar aqueles dias friiiios em baixo do edredom, comendo pipoca e vendo seus filmes preferidos? Ou então, descobrir que naquele sábado que você não tem plano nenhum, estreia um filme muito bom que você estava louca pra assistir? Nada melhor, né?! ;) Por isso, decidi mostrar os filmes mais legais que descobri que vão estrear nesse ano, para vocês ficarem tão animadas e ansiosas quanto eu! Haha.

Disponível em<http://capricho.abril.com.br/blogs/blogdagalera/> Acesso em 25 de maio de 2013.

Pela linguagem se observa que a revista é destinada a um público composto principalmente por:

A) meninos.
B) crianças.
C) adultos.
D) garotas.

Questão 13

Mauro foi ao banco e pegou um extrato bancário. Em sua conta corrente havia um saldo de R$ 1.543,23. Usando este dinheiro, Mauro pagou a conta de luz no valor de R$ 123,45 e a conta de água no valor de R$ 39,50. Depois que Mauro pagou suas contas, em sua conta corrente restou:

A) R$ 1.380,28
B) R$ 1.419,78
C) R$ 1.421,72
D) R$ 1.706,18

Questão 18

Matheus foi ao shopping comprar um novo celular. O celular escolhido por Matheus possui internet, câmera, MP3, e custa R$ 750,00, que pode ser pago em 6 parcelas iguais e fixas. Sabendo que Matheus recebe mensalmente uma mesada de R$ 200,00 para seus gastos individuais, qual quantia lhe restará mensalmente, caso compre o celular parcelado?

A) R$ 125,00
B) R$ 625,00
C) R$ 75,00
D) R$ 325,00

07

FUNCAB - Fundação Professor Carlos Augusto Bittencourt

No período da aplicação da prova, um burburinho quebrou o silêncio que ocupava a sala. Prestando atenção ao que surgia como interessante para os alunos, observamos em seus comentários certo estranhamento em relação a tais perguntas. Alguns alunos ficaram surpresos com a condição econômica dos personagens apresentados, especialmente com a mesada recebida por Matheus. Nas palavras dos alunos:

- Aluno 1 - *Duzentos reais de mesada! Nossa!*
- Aluno 2 – *Nossa, que homem rico... Depois que paga as contas ainda sobra isso tudo!*

Em outro momento, novos comentários:

- Aluna 1 : *Tia, o que é edredom?*
- Aluna 2 : *Os filmes não servem para todo mundo? Não sei o que responder!*

O conteúdo das falas infantis passou despercebido aos olhos do aplicador externo, que, por diversas vezes, lembrava a importância do silêncio e da necessidade de cada um se ocupar da sua prova. Sua fala, entretanto, não emudeceu os alunos. Não raro, também, algumas crianças não se reconheceram capazes de ler aquele texto, embora já fossem leitoras, e outras negavam-se a responder às referidas questões, não sendo esse seu hábito na escola. Os comentários que emergiam frente àquela experiência, possivelmente vistos por alguns como despropósitos infantis, capturaram a atenção das pesquisadoras. Alertadas pela reação de várias crianças, voltamos à prova para buscar entender, também com o que diziam as crianças, o processo a que a escola se submetia. Uma conclusão é que nos indicavam a ausência de sentido de tais questões. O que pode se desdobrar na reflexão sobre a relevância de uma avaliação que remete os alunos a uma única forma de estar e ser no mundo, desconsidera outros universos socioculturais e valoriza apenas a quantificação de acertos e erros.

Problematizando as questões destacadas, identificamos uma família idealizada, com conta bancária com saldo positivo de R$ 1.500,00, com seus filhos recebendo mesada no valor de R$ 200,00. Frequentam shopping, assistem a filmes, comendo pipoca, a partir da sugestão da "Revista Capricho". Também podemos identificar o estímulo ao consumo de coisas supérfluas que remetem a comportamento da classe média. Não qualquer classe, mas aquela que, após pagar suas contas, ainda permanece com uma quantia significativa em seu saldo bancário.

Importa lembrar que a Rede Municipal de Educação de Niterói atende predominantemente alunos oriundos das classes populares, frequentemente assistidos por políticas compensatórias, como por exemplo, o Bolsa Família[6]. São crianças que residem, em sua maioria, em comunidades que não contam plenamente com serviços básicos, e muitas famílias vivem com salários abaixo do mínimo.

Os alunos da escola investigada residem nas comunidades da Grota, da Igrejinha e do Castelo, denominada de Cachoeira. Tal informação pode ser verificada nos documentos da escola, como informa o PPP. Essa divisão geográfica não é reconhecida pelo sistema geopolítico da cidade, sendo identificada pelos órgãos governamentais apenas como Cachoeira, ou seja, suas singularidades são invisibilizadas, sendo tratadas como um todo homogêneo. Além da identidade territorial ignorada, tais comunidades - segundo os relatos dos alunos - são comandadas pelo tráfico migrado do Rio de Janeiro após a política das UPPs[7] naquela cidade. Ignoradas até no nome, tais comunidades não ganham centralidade em determinadas políticas públicas do município de Niterói.

Os alunos descrevem suas comunidades como a "Faixa de Gaza", fazendo referência à guerra travada entre tráfico e a polícia local. Também relatam que lá só há esgoto e sujeira, e se observa em suas falas o abandono em que suas comunidades se encontram. Cabe lembrar que algumas vezes, nos últimos anos, a escola acolheu, em suas dependências, as famílias desabrigadas da comunidade em decorrência de fortes chuvas.

Seria a realidade descrita na prova compatível com a das crianças oriundas da Grota? As perguntas presentes no exame possibilitam "conhecer os diferentes aspectos que interferem na qualidade da escola pública municipal: avaliação das aprendizagens, da gestão da rede pública, da gestão escolar, do trabalho pedagógico" (Carta Aberta 2013)?

As questões aplicadas sinalizam o apagamento das diferenças sociais e culturais, pois só há uma única forma de ser, uma única cultura, um único conhecimento válido - o conhecimento científico. Claramente vinculada ao positivismo, a avaliação de larga escala se sustenta em bases racionalistas, assumindo a forma do cientificismo e do naturalismo. As questões descontextualizadas, e possivelmente distantes das reais condições de vida de grande parte dos estudantes, atuam no sentido de naturalizar comportamentos característicos de determinados grupos sociais e desqualificam, pela ausência, as ações e cultura das classes populares.

A presença de um único universo socioeconômico e cultural nas perguntas por nós destacadas reforça a compreensão de que as culturas que não estão alicerçadas na racionalidade científica não são legitimadas pelas práticas escolares. Crenças, valores, formas de ser e estar no mundo diversos desaparecem diante dos padrões que sustentam as perguntas e, portanto, são legitimados. Tal escolha é evidência de que os saberes e modos de vida das classes populares são considerados menores, ou até inexistentes, sendo necessário não que as crianças sejam

[6] No ano de 2013, dentre 343 alunos matriculados na escola, 171 alunos foram contemplados com o programa Bolsa Família.

[7] UPP – Unidade de polícia pacificadora: unidade da polícia militar com base e atuação em áreas de favela no Rio de Janeiro.

educadas, mas sim, aculturadas. Na distribuição social do conhecimento são colocadas à margem e a escola e suas práticas pedagógicas, incluindo a avaliação, contribuem para este cenário social, compatível com os processos de manutenção das relações de subalternização.

Ao pensar a avaliação como prática social marcada por disputas, acordos e tensões, o que pode aos olhos de alguns ser visto como despropósitos infantis dá lugar a falas dos alunos que, olhadas a contrapelo, denunciam as relações de poder e subordinação presentes na sociedade, que atravessam as perguntas apresentadas. Encontramos nas questões estudadas, de forma mais ou menos explicita, elementos que acentuam o lugar de exclusão social ocupado por muitos alunos, pois as perguntas remetem a cotidianos desvinculados de suas experiências, não legitimando, nem ao menos considerando, suas realidades de vida e seus conhecimentos. O seu não pertencimento aos lugares validados e o não lugar de sua experiência são revelados, e com eles se ocultam/mostram os efeitos de um projeto de sociedade constituído pela desigualdade. A distância entre a visão de mundo e a realidade socioeconômica e cultural da qual as perguntas emergem e do universo vivido pelos alunos que respondem a elas expõem a impossibilidade do diálogo. As crianças falam, mas a escola, imersa no contexto do exame, não as ouve, não as considera nem responde as suas questões.

O exame estudado, para além de uma simples estratégia de verificação da aprendizagem, sustentada por procedimentos técnicos, concorre para os processos de seleção social, proporcionando que hierarquias sociais sejam compreendidas como resultado da diferença de conhecimentos expressa nas hierarquias pedagógicas. Os despropósitos infantis nos oferecem indícios que invertem essa linha de argumentação. Explicitam que avaliações ditas justas, imparciais, homogêneas, traduzem práticas avaliativas discriminatórias que pouco colaboram para o sucesso escolar dos alunos, sendo fundamentalmente mais um dos instrumentos seletivos de manutenção de uma sociedade desigual. Interpelam os sentidos de qualidade implícitos nas práticas em vigor.

A despeito das ações infantis, o processo de avaliação instituído mantém a descontextualização como uma de suas condições em busca da neutralidade e da objetividade que termina por dar legitimidade ao processo de exclusão de que participa. A mensuração, o controle, a classificação e a certificação se consolidam como suas principais funções. Encontramos com frequência no cotidiano escolar práticas de avaliação incongruentes com as concepções mais atuais de aprendizagem e de organização do ensino: práticas que dão prioridade ao medir em detrimento do conhecer, que produzem hierarquias e dificultam o diálogo, que submetem a reflexão sobre a qualidade a um padrão que quantifica e que valoram mais o rendimento do que as aprendizagens.

Uma avaliação externa com as características das que têm sido realizadas em nosso contexto de estudo pouco podem se aproximar das aprendizagens infantis, em sua complexidade, embora muito façam para manter os processos hegemônicos configurados na lógica da exclusão, necessária a sociedades atravessadas pelas relações de colonialidade (Mignolo: 2003). Porém, as crianças falam e em seus despropósitos e desconforto agem. Os sentidos de sua ação algumas vezes são percebidos como convergentes com os de outros sujeitos escolares, como as professoras, frequentemente postas também em situações desconfortáveis. Apesar das normas, regras e rituais, no cotidiano escolar também encontramos possibilidades dialógicas entranhadas às práticas de avaliação. A ambivalência (Bhabha:

1989) presente nas práticas escolares, em que convivem e disputam sentidos normatizantes e emancipatórios, abrem brechas e desvios que têm potencial para transformar as relações. A avaliação externa em larga escala ao uniformizar e padronizar resultados e procedimentos restringe processos, conteúdos e práticas, o que representa um impedimento para as transformações necessárias a uma escola efetivamente democrática.

Referências Bibliográficas

BHABHA, H. (1989). *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

BONAMINO, A., & SOUSA, S.(2012).Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa,* 38, 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022012005000006.

DÍAZ BARRIGA, A. (1999). Uma polêmica em relação ao exame. In: E, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.(p*p.51-82). DP&A: RJ.

FERNANDES, D. (2009). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp. 1ª edição.

FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS L. C. (2012). *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade.,* 33.119: 379-404. doi: 10.1590/S0101-73302012000200004.

MIGNOLO, W. (2003). *Histórias locais projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: INVESTIGANDO O ENEM COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Santos, A. V. F. [1] & Ferreira, M. S. [2]

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro e Inep, Brasil
[2] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Bolsista CNPq e JCNE/FAPERJ, Brasil

Email: andrevfsantos@gmail.com; marciaserra.f@gmail.com

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo explicitar algumas articulações teóricas que vimos produzindo entre o campo do Currículo e as teorizações do discurso para investigar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no Brasil. Especificamente, estamos interessados na elaboração de uma abordagem discursiva, entendendo o Enem como uma *prática discursiva* (no sentido proposto por Michel Foucault) que tem significado tanto a avaliação do ensino médio como o currículo dessa etapa da educação. A partir de uma problematização sobre conhecimento e poder (Thomas Popkewitz), buscamos perceber o exame em uma dupla inscrição – de reforma e de mudança – que é, simultaneamente, produtora de políticas de currículo e de processos de regulação social. Apostando em uma articulação entre a História do Currículo e das Disciplinas com as produções que focalizam as Políticas de Currículo, buscamos, em documentos específicos – a Portaria nº. 438, de 28 de maio de 1998, que institui o Enem, e a Portaria nº. 109, de 19 de maio de 2009, que introduz uma série de *inovações* no exame –, compreender como os *enunciados* expressos, por exemplo, nos objetivos do mesmo veiculam noções de estabilidade e mudança curricular (Ivor Goodson) para o ensino médio no país. Defendemos que a instância de produção das políticas de avaliação acaba assumindo certa centralidade na produção de significados para a reforma do ensino médio, permitindo repensar essa etapa da educação para além da sua 'crise' de identidade. Em outra medida, problematizamos o fato de que, ao atender a uma grande variedade de objetivos, como a certificação e a seleção aos cursos de graduação, o Enem acaba optando por um *viés acadêmico* (Simon Schwartzman), o que nos permite compreendê-lo como um mecanismo de regulação social que é definidor de outras *práticas discursivas* e das subjetividades docentes e discentes do ensino médio.

Palavras-chave: Currículo; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); Políticas de Currículo; prática discursiva; reforma curricular.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Esse trabalho tem como objetivo explicitar algumas articulações teóricas que vimos produzindo entre o campo do Currículo e as teorizações do discurso[1] para investigar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no Brasil. Especificamente, estamos interessados na elaboração de uma abordagem discursiva para os estudos históricos nesse campo (FERREIRA, 2013), entendendo o Enem como uma *prática discursiva* (no sentido proposto por Michel Foucault) que tem significado tanto a avaliação como o currículo do ensino médio. Para isso, abordamos a vinculação que tem sido realizada entre currículo e avaliação e a importância dada a determinados processos avaliativos no sentido de induzir a mudança curricular na educação básica. Em seguida, passamos à análise de dois momentos históricos do Enem, buscando perceber como a mudança nos objetivos se traduz nos enunciados dos documentos que o instituem e o regulam. Finalmente, defendemos que, ao assumir certa centralidade no processo de significação do ensino médio, o Enem tem se configurado como um mecanismo de regulação social, que define práticas discursivas e subjetividades discentes e docentes.

2 Articulando a avaliação educacional com as questões curriculares

A produção acadêmica sobre avaliação educacional no Brasil tem apresentado crescimento expressivo, sobretudo a partir da década de 1990. Inicialmente, os estudos em avaliação se desenvolveram em função do grande "crescimento dos sistemas nacionais de ensino possibilitado pela prosperidade econômica e o desenvolvimento social que se seguiram ao final da [segunda] guerra" (NOGUEIRA, 1995, p. 44). John Franklin Bobbitt e, mais tarde, Ralph Tyler, ainda no início do século XX deram ênfase ao papel que a avaliação assume, por exemplo, no propósito de avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem (KLIEBARD, 2011). Não é à toa que, após a universalização da oferta de educação básica, foi possível observar, em diversos países, não só a consolidação dos sistemas de avaliação como sua evolução destes para a "busca de padrões nacionais que não dependessem exclusivamente das preferências e orientações subjetivas de cada professor e escola (SCHWARTZMAN, 2005, p. 17).

Nesse movimento, temos percebido a produção de documentos normativos por parte dos órgãos centrais ligados à formulação das políticas, com uma preocupação crescente com a significação dessa etapa da educação básica. Dentre tais documentos, podemos mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)[2], os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais e, por fim, o Enem, que fomenta e ressignifica a ambivalência entre a terminalidade dessa etapa e a continuidade dos estudos em nível superior. Entendemos que a análise de tais documentos nos permite compreender como materiais curriculares que emergem no contexto de produção das políticas (BALL & BOWE, 1992) têm sido articulados entre si e com práticas historicamente estabelecidas para efetivar as propostas de mudança curricular. Nos propomos, assim, a focalizar como os objetivos colocados pelo Enem, em dois momentos históricos específicos, têm se traduzido nas matrizes de referência. Para isso, analisamos, centralmente, dois documentos: a Portaria nº. 438, de 28/05/1998, que institui o Enem, e a Portaria nº. 109, de 19/05/2009, que introduz uma série de *inovações* no exame.

[1] Tais articulações têm sido elaboradas no âmbito do projeto de pesquisa *Sentidos das relações entre teoria e prática em cursos de formação de professores em Ciências Biológicas: entre Histórias e Políticas de Currículo*, coordenado pela segunda autora e financiado pelo CNPq e pela FAPERJ.
[2] Referimo-nos tanto à versão deste documento publicada em 1998 (Resolução CNE/CEB nº03, de 26 de junho de 1998) como a atual (Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012), que traz uma série de inovações em relação ao documento anterior.

3 Uma abordagem discursiva das políticas de avaliação e de currículo

Nosso interesse em estudar o Enem se justifica pelo fato de percebermos que o exame tem assumido uma posição importante no que diz respeito à significação do ensino médio. Realizamos tal empreendimento pondo em diálogo as noções de estabilidade e mudança propostas por Goodson (1997) e ressignificadas por Ferreira (2005 e 2007), no diálogo com Foucault (2003 e 2012) e seus interlocutores no campo (POPKEWITZ, 1994, 1997 e 2013; FERREIRA, 2013). Além disso, a análise que propomos é feita no âmbito de discussões sobre a produção de políticas de currículo em um ciclo contínuo, conforme proposto por Ball & Bowe (1992).

Pensar o Enem a partir de uma dupla inscrição de reforma e mudança[3] permite entendê-lo como uma *prática discursiva* que dialoga com os propósitos intencionados para a mudança, mas também com enunciados de outras formações discursivas. Afinal, para Foucault (2012, p. 144), a *prática discursiva* é esse "conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa". Assumir tal perspectiva implica perceber os *enunciados* como as unidades de análise que constituem um determinado discurso, possuindo uma função enunciativa que põe em jogo unidades diversas.

Tais *enunciados* formam o que podemos denominar de *discurso*. Podemos, assim, fixar para o termo discurso a noção de que ele é "um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação" (FOUCAULT, 2012, p. 131). Dessa forma, ao compreendermos o Enem como uma prática discursiva, torna-se importante analisar os documentos e definir os enunciados "sem referência ao *fundo das coisas,* mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso que constituem" (FOUCAULT, 2012, p. 58, *grifo do autor*). Apresentamo-nos, assim, interessados nas *regularidades* discursivas capazes de agregar essa *dispersão enunciativa*. Propomo-nos a olhar para as regras das *práticas discursivas* tentando compreender como elas criam as coisas do mundo.

Tomemos os objetivos dispostos na Portaria nº 438 como *enunciados* que emergem dentro de determinadas condições de possibilidade. Tais objetivos, naquele momento, eram:

> I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
>
> II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
>
> III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
>
> IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998)

Percebemos que tais enunciados já apresentam, nesse momento, intencionalidades de reforma curricular, à medida que expressam o objetivo de se tornarem uma "referência nacional para egressos de qualquer das modalidades do ensino médio" (BRASIL, 1998) e, assim, acabam por servir de "critério para a avaliação das próprias escolas secundárias aonde os alunos se formam" (SCHWARTZMAN, 2005, p. 23).

[3] Em trabalho anterior defendemos que problematizar o Enem como reforma e mudança permite entendê-lo como uma prática discursiva que dialoga com os propósitos intencionados para a mudança, mas também com enunciados de outras formações discursivas (SANTOS & FERREIRA, *no prelo*).

Um olhar para a matriz de referência elaborada neste momento nos permite entender que as habilidades e competências propostas, apesar de dialogarem com *formações discursivas* que tradicionalmente organizam o ensino, como as disciplinas escolares, têm *condições de emergência* próprias, configurando-se *enunciados* de uma *formação discursiva* específica, resultantes de uma *prática* que dá ênfase às "*ações* e *operações*, fundamentais para o domínio dos conceitos e experimentos científicos ou artísticos" (MACEDO, 2007, p. 79, *grifo nosso*). O documento 'Eixos Cognitivos do Enem' recomenda, por exemplo, que se dê 'valor' a estes termos – os verbos relativos às ações e operações – tanto na atividade de proposição como de realização da prova, uma vez que eles seriam dotados de uma multiplicidade de significados e imersos em uma tessitura de relações que forma uma sistema de significações próprio (MACEDO, 2007), veiculando os sentidos da mudança proposta. Tais enunciados inscrevem-se, assim, em uma determinada *regularidade discursiva* que relaciona distintos planos de especificação como as ações e operações e os conteúdos específicos das disciplinas escolares.

A partir de 2005, o Enem passa a ser utilizado como instrumento de seleção dos jovens que desejam concorrer às bolsas oferecidas pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) e, em 2009, a Portaria nº 109 viria implementar uma série de outras mudanças. Com uma modificação em suas finalidades iniciais, o que se convencionou chamar de o 'novo' Enem visa agora a atender aos seguintes objetivos:

> I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
>
> II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
>
> III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
>
> IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
>
> V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2ºda Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
>
> VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
>
> VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009).

Como nos diz Foucault (2012, p. 110-111), "o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade". Os novos objetivos do Enem devem ser analisados, portanto, a partir das relações que estabelecem entre si e com os espaços de diferenciação. Tais *enunciados* irrompem em meio às regras que já regulavam o que é possível se dizer sobre o Enem, e ao mesmo tempo em que tentam dizer o que ainda era o *não-dito* dentro daquela prática discursiva, estabelecem relações com os *já-ditos*. Isso significa que não "se pode

dizer uma frase, não se pode fazer com que ela chegue a uma existência de enunciado sem que seja utilizado um espaço colateral; um enunciado tem sempre as margens povoadas de outros enunciados" (FOUCAULT, 2012, p. 118).

Ainda que não tenham sido elaborados documentos que apresentem a fundamentação do 'novo' Enem, tal como foi feito à época de sua implementação com a publicação da 'Fundamentação Teórico-Metodológica – Enem' e dos 'Eixos Cognitivos do Enem', temos a produção de um conjunto de documentos, como a matriz de referência do exame e os documentos de aprovação da Andifes[4] e do Consed[5], que endossam a mudança. O documento do Consed, por exemplo, recomenda que o 'novo' Enem dialogue com o 'antigo' e com o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja), que seja universalizado para os concluintes do ensino médio e que cumpra o papel de se tornar um instrumento de reestruturação dessa etapa da educação. Já o documento da Andifes destaca a organização da matriz por áreas do conhecimento, tal como encontrávamos organizada a matriz do Encceja, enfatizando ora a lista de objetos de conhecimento associada à matriz, ora a integração entre as diferentes disciplinas adequando-se a uma perspectiva interdisciplinar.

Isso significa que, ainda que concordemos com a posição de Schwartzman (2011) de que há um possível viés acadêmico na educação brasileira e que este pode ser encontrado no Enem, ao passo que busca cobrir todo o currículo 'enciclopédico', entendemos que é possível perceber uma série de inovações (como a própria noção de área do conhecimento proposta nessa política) que não constitui uma cópia da organização que usualmente acontece na escola, apesar de tomá-la como referência. Em diálogo com Popkewitz (2013), percebemos as áreas do conhecimento do Enem como o resultado de práticas alquímicas que configuram o que seria o senso comum dessa avaliação, o que faz parecer natural pensarmos o Enem e seus resultados a partir de tais áreas. Consideramos fértil, então, problematizar como a criação de uma área de conhecimento opera no sentido de forjar uma série de regras e normas que buscam criar uma identidade para seus respectivos objetos do conhecimento. Assim, como propõe Popkewitz (2013, p. 97) em relação ao Pisa[6], a questão que se coloca seria saber se o Enem "mede de fato o conhecimento disciplinar formatado por meio de modelos pedagógicos que constituem as disciplinas escolares", ou se o exame configura um *regime de verdade* sobre quem os estudantes deveriam ser.

4 Considerações finais

A produção de uma abordagem discursiva para investigar o 'novo' Enem tem nos permitido compreendê-lo como uma política de currículo reformadora do ensino médio, significando essa etapa da educação para além de sua histórica 'crise' de identidade. Tal perspectiva nos permite pensar nessa avaliação como uma prática discursiva que veicula os sentidos que tem regulado o ensino médio e definido, em certa medida, as subjetividades dessa etapa da educação. Percebemos, finalmente, como tal regulação se dá por meio do diálogo com a tradição, à medida que mesmo conceitos *inovadores* como os de habilidades e competências precisam dialogar com outras formações discursivas para construírem a novidade dessa prática discursiva.

[4] ANDIFES. Nota de aprovação da Matriz de Referência - Representação da Andifes no Comitê de Governança. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoenem.pdf. Acesso em 23/06/2014.
[5] Conselho Nacional de Secretários de Educação. Nota de aprovação da Matriz de Referência - Representação do Consed no Comitê de Governança. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota_consed_novoenem.pdf. Acesso em 23/06/2014.
[6] Programme for International Student Assessment.

Referências bibliográficas

Ball, S. J. & Bowe, R. (1992). The policy processes and the processes of policy. In S. J. Ball; R. Bowe; A. Gold (orgs.), *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology* (6-23). London/NY: Routledge.

Brasil. (1961). Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Brasil. (1971). Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências*.

Brasil. (1996). Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

Brasil. (1998). *Portaria no 438*, de 28 de maio de 1998.

Brasil. (2009). *Portaria nº. 109*, de 19 de maio de 2009.

Ferreira, M. S. (2005). *A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Ferreira, M. S. (2007). Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, 45, 127-144.

Ferreira, M. S. (2013). História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In A. M. P. Favacho; J. A. Pacheco; S. R. Sales (Orgs.), *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (75-88). Curitiba: CRV.

Foucault, M. (2003). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (2012). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Goodson, I. F. (1995). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes.

Goodson, I. F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

Kliebard, H. M. (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 23-35.

Macedo, L. (2007). Esquemas de ação ou operações valorizadas na matriz ou prova do Enem. In INEP, *Eixos Cognitivos do Enem* (55-84). Inep: Brasília.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Nogueira, M. A. (1995). A Sociologia da educação no imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4(6), 43-66.

Popkewitz, T. S. (1994). História do currículo, regulação social e poder. In: T. T. Silva (Org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (173-210). Petrópolis, RJ: Vozes.

Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Popkewitz, T. S. (2013). PISA – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In A. M. P. Favacho; J. A. Pacheco; S. R. Sales (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões* (89-108). Curitiba: CRV.

Santos, A. V. F.; Ferreira, M. S. (2014) Entre sentidos de reforma e mudança curricular: o Enem em pauta. *No prelo.*

Santos, A. V. F.; Terreri, L. (2014). Políticas públicas em educação: a avaliação como um problema curricular contemporâneo. *Revista Espaço do Currículo*, 7(1), 24-40.

Schwartzman, S. (2005). As avaliações de nova geração. In A. M. Souza (org.), *Dimensões da Avaliação Educacional* (15-34). Petrópolis: Editora Vozes.

Schwartzman, S. (2011). O viés acadêmico da educação brasileira. In E. Bacha; S. Schwartzman (orgs.), *A nova agenda social* (254-269). Rio de Janeiro: LTC.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA E EMANCIPATÓRIA

Escott, C. M. [1]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Brasil

Resumo

Neste artigo, apresento algumas considerações sobre a avaliação de currículo na educação superior. Tais reflexões se baseiam no cruzamento dos resultados de três pesquisas que analisam o currículo de cursos de graduação em Direito, Enfermagem, Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental e Licenciaturas em Instituições de Ensino Superior de diferentes organizações acadêmicas no Brasil. Para tanto, investigam as categorias teóricas de Basil Bernstein, pedagogia, currículo e avaliação, considerando também, as categorias de tecnologia e de inovação como centrais na análise da organização dos currículos. Tomam por base as Diretrizes Curriculares Nacionais, os respectivos Projetos Pedagógicos de Cursos, além de entrevistas com os atores institucionais. Para a construção de indicadores de avaliação de currículo analiso, de forma breve, a evolução das discussões e teorizações na área. Considerando esse aporte teórico, apresento, a partir das falas de docentes e discentes entrevistados, indicadores para a avaliação de currículo na educação superior. Para a prática avaliativa no âmbito do currículo, a análise dos resultados aponta para os processos participativos e emancipatórios, ou seja, realizada ao longo da implantação do currículo, possibilitando a tomada de decisões em direção à superação de fragilidades identificadas. Nesse processo avaliativo, há que se voltar para a avaliação entre as duas dimensões do currículo, a *instituída* pelo projeto do curso e a *instituinte*, desenhada pelo currículo em construção pelos atores institucionais, estabelecendo-se, nessa reflexão, as necessárias relações entre essas dimensões. Dentre os achados, destacam-se indicadores de avaliação como participação, pertinência social, currículo integrado, interdisciplinaridade, identidade, autonomia, indissociabilidade teoria e prática, metodologia diferenciada, flexibilidade, acompanhamento das mudanças e avanços tecnológicos, bem como habilidades e competências.

Palavras-chave: avaliação, currículo, participação, educação superior

.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Neste artigo, trago algumas considerações sobre a avaliação de currículo na educação superior. Tais reflexões alicerçam-se na análise dos resultados de três pesquisas que buscaram, dentre outras questões, analisar as categorias de currículo, pedagogia e avaliação (Bernstein, 1988), além das categorias de inovação e tecnologia. As pesquisas ora analisadas, correspondem a estudos de caso de abordagem qualitativa e trazem, em comum, a análise documental das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação no Brasil, bem como dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Considero, neste espaço, as entrevistas com docentes e estudante, cujo conteúdo desvela importantes indicadores para a avaliação de currículo numa perspectiva participativa e emancipatória.

A pesquisa que analisou cursos de enfermagem e direito em um Centro Universitário, buscou entender a influência do Discurso Regulador Geral (DRG) e do Discurso Recontextualizador (DR) na organização desses currículos, da pedagogia e da avaliação em dois cursos de graduação, tomando por base as categorias teóricas de Bernstein, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, as normas emanadas por agências profissionais, bem como os documentos institucionais e entrevistas com os atores institucionais. (ESCOTT, 2008)

A investigação que analisou a inovação e tecnologia nos currículos nos cursos de licenciatura do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul contextualiza-se na implementação dos Institutos Federais e analisar as categorias de inovação e tecnologia nesses cursos, buscando entender como se constitui o espaço de formação de professores nessa nova institucionalidade do cenário educacional brasileiro.

Já o estudo sobre os cursos superiores de tecnologia, estabeleceu uma análise comparativa entre Instituições de Ensino Superior das diversas organizações acadêmicas do Rio Grande do Sul em relação às categorias de inovação e tecnologia, com o intuito de identificar a influência da organização acadêmica dessas IES na constituição dos currículos, da pedagogia e da avaliação dos referidos cursos.

Para esse artigo, atenho-me aos aspectos teóricos sobre avaliação de currículo, sem aprofundar as referências que subsidiam a reflexão investigações, apresentando, a partir das falas de docentes e de discentes entrevistados, possíveis indicadores para a avaliação do currículo na educação superior.

É importante ressaltar que esta reflexão se contextualiza no cenário do Sinaes, que propõe, além da autoavaliação das instituições, a avaliação externa através da Avaliação Institucional, da Avaliação de Cursos de Graduação e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Tal sistema avaliativo apresenta processos, instrumentos, indicadores e critérios ligados e articulados entre si, cujo objetivo consiste em diagnosticar e analisar de modo sistemático e integrado a qualidade da educação superior brasileira.

Por conseguinte, essa experiência aponta para a tensão que se apresenta na proposta do Sinaes, quando indica que a regulação não deve se sobrepor à autoavaliação, mas utilizá-la como ponto de partida para uma avaliação externa que respeite a diversidade do sistema de educação superior brasileiro e que contribua para a qualificação os processos de cada IES.

Dessa forma, a tensão regulação-emancipação está presente, e as lutas e brechas discursivas, que desencadeiam a construção do discurso institucional (ESCOTT, 2008), se constituem nos espaços de trocas. Quanto maior é o espaço de participação no âmbito do currículo, da pedagogia e da avaliação, tanto maior é a manifestação reflexiva dos sujeitos pedagógicos.

2 Avaliação de currículo

Os anos 1970 marcam a consolidação do campo de estudos sobre a avaliação de currículo. Historicamente identifica-se duas abordagens básicas: a *avaliação somativa*, que ocorre ao final do processo de desenvolvimento do currículo, indicando seus méritos no que se refere aos objetivos traçados inicialmente, e a *avaliação formativa*, que ocorre ao longo da implantação do currículo e que indica a possibilidade de tomada de decisões para superação das dificuldades identificadas (LEWY, 1979). No paradigma da avaliação emancipatória (SAUL, 1988), avaliação de currículo é o acompanhamento dos processos de implantação de currículos ou programas, de forma participativa, integrando todos os atores envolvidos, apreendendo o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, com vistas à sua transformação. Para Stenhouse (1999), a avaliação de currículos consiste em processo avaliativo que identifica e comunica informações que indicam caminhos para a tomada de decisões educativas a respeito de um determinado programa.

Postas essas ideias, busco contribuir com as práticas de avaliação do currículo, a partir da perspectiva que compreende que o processo avaliativo do currículo depende de um movimento de colaboração e de participação. Por ser essencial para a qualidade e efetividade do currículo, a avaliação participativa e emancipatória carece de método. As complexidades técnicas da construção do currículo, bem como seu caráter social e político, requerem muitas espécies de competências combinadas diferentemente em diferentes pontos do processo de desenvolvimento. (FORMOSINHO, In STENHOUSE, 1999). As decisões sobre quem participa, quando e como, com quais instrumentos e processos, deve basear-se nas diferentes funções a serem desempenhadas e nas competências dos participantes, definidas com base em dimensões técnica e política. Só assim o efetivo desenvolvimento curricular poderá assentar-se em princípios de participação, cooperação, colaboração e reponsabilidade partilhada dentro de um quadro referencial e contextual com níveis complementares e diferenciados de contribuição e de desenvolvimento.

3 Avaliação participativa e emancipatória de currículo: a voz dos atores institucionais e a construção de indicadores

Nos estudos realizados assumo o posicionamento de Bernstein (DOMINGOS, 1986) quando afirma que o currículo não está desligado da pedagogia e da avaliação e que, como tal, currículo, pedagogia e avaliação devem ser tratados como um todo. É nessa relação complexa e necessária para a implementação de processos avaliativos, reflexivos e formativos, que apresento alguns indicadores desvelados nos resultados das pesquisas realizadas e que levaram em consideração voz dos atores institucionais. Os indicadores foram categorizados e correspondem às dimensões indissociadas do currículo – currículo, pedagogia e avaliação (Bernstein, 1988):

a) *Indicadores para a avaliação do currículo:* participação dos envolvidos na construção curricular; autoria, interlocução, discussão; pertinência; integração curricular; interdisciplinaridade; diferenciais identitários, alinhamento com a missão e princípios da IES; autonomia; indissociabilidade; relação teoria e prática; base teórica com visão crítica; habilidades e competências; inovação; tecnologia.
b) *Indicadores para avaliação da pedagogia:* autonomia; indissociabilidadede ensino, pesquisa e extensão; relação teoria e prática; dispositivo pedagógico; metodologia diferenciada; habilidades e competências; docente articulador do currículo; inovação; uso de novas tecnologias.

c) *Indicadores para avaliação da avaliação:* avaliação participativa e contínua; autonomia; paradigma de avaliação; instrumentos de avaliação; avaliação por habilidades e competências.

Além dos indicadores de avaliação descritos acima, destaco o indicador de *gestão participativa* como elemento fundamental na construção e avaliação do currículo. Os atores institucionais referiram que a postura inclusiva na cogestão dos processos curriculares constitui-se condição fundamental para a qualidade do currículo.

No que se refere ao currículo, o indicador de avaliação que apareceu de forma mais frequente se refere à *participação* de docentes, discentes e técnico-administrativos na construção curricular. Esse indicador está intimamente relacionado com o que se refere à *autoria*, *interlocução*, *discussão* e *criação de ideias*.

A experiência da *gestão participativa*, mencionada pelos docentes, está instituída no âmbito de alguns dos cursos investigados e é confirmada pelos respectivos estudantes quando contribuem com seu testemunho. A participação dos estudantes na definição das decisões desses cursos acontece em diversos fóruns, como reuniões de colegiado e assembleias de alunos, no âmbito do movimento estudantil e nas semanas acadêmicas. Aspectos como participação, discussão, possibilidade de posicionamento promovido pela gestão participativa, cogestão, postura inclusiva, bem como o acesso ao PPC foram destacados pelos estudantes.

A participação e a reflexão docente como *sujeito coletivo* parece ser o ponto forte no processo de avaliação e reestruturação curricular para alguns dos investigados. Nesse contexto, o colegiado de curso é o espaço de participação coletiva dos docentes, que garante o desenvolvimento do forte sentimento de pertencimento. Para Leite (2005), a participação, especialmente nos espaços de avaliação, permite que os atores institucionais criem e recriem os processos institucionais. “A democracia participativa envolve a formação da comunidade política e a autolegislação e a autovigilância das ações. É um processo pedagógico exigente!” (LEITE, 2005).

O indicador de *pertinência* do currículo, associado ao indicador de *compromisso social*, foi referido pelos atores institucionais como a necessidade de criação de um currículo com uma identidade própria, mas que considere o panorama político, econômico, social e cultural da sociedade, para a atuação do profissional com competências e habilidades de forma a atuar na transformação da área profissional e da sociedade como um todo.

Destaco o indicador *diferenciais identitários* associado ao de *pertinência* do currículo no espaço da construção curricular, onde percebo o exercício da autonomia universitária, a partir da tensão entre os aspectos definidos pela legislação, o olhar para as necessidades da sociedade e do mundo do trabalho, bem como os princípios institucionais e pessoais dos atores envolvidos.

Além desses, outros quatro indicadores me parecem bastante aproximados e se desvelam como destaque para avaliação de currículos nas pesquisas: *integração do currículo*, *interdisciplinaridade*, *relação teoria e prática* e *indissociabilidadede ensino, pesquisa e extensão*. Assim, parece necessário que a avaliação de currículo analise os aspectos referentes à indissociablidade e interdisciplinaridade, bem como à integração dos conteúdos sob a perspectiva de Bernstein (1996), quando este refere a importância de perceber se a delimitação dos conteúdos mantém uma relação aberta, com fronteiras pouco definidas, ou, pelo contrário, uma relação fechada, com fronteiras bem definidas.

A categoria *pedagogia* figura, na percepção dos entrevistados, como processo necessário na avaliação de currículo, destacando o indicador de *metodologia diferenciada*, ao apontar o dispositivo pedagógico como questão essencial no desenvolvimento do currículo. Outros indicadores apontados nessa categoria, também figuram na categoria *currículo*, quais sejam: *indissociabilidadede ensino, pesquisa e extensão*, *relação teoria e prática*, bem como *habilidades e competências*. Para Bernstein (1998), a aquisição de conhecimento depende de professores bem preparados, comprometidos, motivados, sensíveis às possibilidades de todos os alunos e operantes em um contexto que

proporcione as condições para uma aprendizagem eficaz, além de uma educação que permita a reflexão sobre o que se deve adquirir e o modo de fazê-lo. Nessa mesma perspectiva, o indicador de *docente como articulador do currículo* figurou entre as falas dos entrevistados como condição de qualidade na educação superior.

O indicador de *autonomia* também apareceu com destaque nas entrevistas realizadas, o que indica a necessidade de se instituir um processo onde a implicação individual e coletiva dos sujeitos possibilite uma atitude de compromisso e um processo analítico-reflexivo sobre a prática de ensino e de aprendizagem no âmbito do currículo.

Os indicadores *tecnologia* e *inovação* aparecem tanto na categoria currículo como pedagogia. Para os entrevistados a relação do indicar *tecnologia* está relacionado com o uso de novas tecnologias da informação e comunicação, enquanto que a *inovação* remete à transição para novos padrões de condutas e métodos.

Já na categoria *avaliação*, os parâmetros que orientaram as falas dos atores da pesquisa encaminham para a análise integral do processo, avaliando o desempenho do estudante nas componentes curriculares, o currículo e os próprios processos avaliativos. A *avaliação participativa e contínua* figura como principal indicador de qualidade da avaliação do currículo, uma vez que permite o conhecimento sobre a implementação do projeto do curso, sobre o desempenho dos docentes, bem como do processo de aprendizagem dos colegas e a autorreflexão sobre o próprio percurso acadêmico.

Nessa categoria, a discussão colegiada e participativa aparece novamente como espaço sistemático de reformulação e de qualificação do processo acadêmico, através da reflexão coletiva sobre o projeto instituinte, figurando, igualmente, o indicador *autonomia*.

Na proposta avaliativa, dois indicadores são colocados como centrais: *paradigmas de avaliação* e *instrumentos de avaliação*. Nessa relação, o indicador de avaliação de *competências e habilidades* também foi destacado por estudantes e docentes e parece estar influenciando as decisões curriculares. Tais indicadores, na fala dos entrevistados, devem estar contextualizados em processos que possibilitem a relação dialógica e participativa. A participação, portanto, não se refere apenas à discussão, mas à prática associada a resultados.

Os resultados aqui analisados e os indicadores de avaliação identificados nas pesquisas, remetem à centralidade dos processos participativos e emancipatório das práticas avaliativas no âmbito do currículo. Assim, defino a a dimensão social e política dos procedimentos da avaliação a que se submete a prática curricular como necessária. Se não existirem esses diagnósticos, a única informação sobre o funcionamento do sistema de ensino e do currículo reduz-se aos fatos fornecidos pelo docente nas avaliações sobre o estudante (Sacristán, 1999), bem como os resultados doas avalições externas de larga escala. A avaliação democrática do currículo deve estar ao serviço do seu desenvolvimento e qualidade, além de prestar contas à sociedade sobre as características de execução do mesmo.

4 Conclusão

A análise de indicadores para avaliação de currículo indica a necessidade do fortalecimento da autoavaliação nas IES e nos seus cursos de graduação. Não se trata de negar a avaliação externa e a regulação, mas de definir indicadores internos às IES que possibilitem a avaliação participativa do currículo, contribuindo para o desenvolvimento da autoria, autonomia e cogestão dos cursos.

Os resultados das investigações revelam indicadores de avaliação de currículo que podem contribuir com as IES na organização dos espaços, dos instrumentos e dos processos avaliativos. Dentre os achados, destaco indicadores como

participação, pertinência e compromisso social, currículo integrado, interdisciplinaridade, identidade, autonomia, indissociabilidade, relação teoria e prática, base teórica associada à visão crítica, metodologia diferenciada, relações interinstitucionais, bem como habilidades e competências.

No que se refere ao processo de avaliação de currículo, a participação figura como condição essencial. A avaliação participativa privilegia o protagonismo dos sujeitos com diferentes saberes, os quais contribuem para a operacionalização real da dimensão instituída do currículo, estabelecendo o necessário diálogo entre o projeto sonhado e o real executado. A metodologia da Avaliação Participativa requer discussão, reflexão, uma retórica dialógica, constante sobre o que fazer, como fazer, como fiscalizar a ação. (LEITE, 2005). Ao que parece, a proposta de avaliação participativa pode constituir-se em espaço que encaminha não só para o fortalecimento da autonomia da instituição e dos atores envolvidos, mas também para a possibilidade de consolidação da qualidade e pertinência do currículo.

Nesse cenário, as relações se constituem através da participação dos atores institucionais, estabelecida pela condição democrática do processo de avaliação e construção da qualidade do currículo. O processo participativo de avaliação institui um campo de relações em que os sujeitos que fazem parte desse processo reconhecem e legitimam o currículo.

Referências

BERNSTEIN, B. (1988). *Poder, educación y consciencia: sociologia de la transmisión cultural.* Santiago, Chile: Cide.

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica.* Madrid: Morata.

DOMINGOS, A. M.. (1986.) *A teoria de Bernstein em sociologia da educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ESCOTT, C. M.. , 2013. *Avaliação Institucional: perspectivas da avaliação de currículo na educação superior.* In: FELIX, Glades; LEITE, Denise. (Org.). Avaliação Institucional e Ação Política. Múltiplas realidades da educação superior. Santa Maria, p. 75-80.

ESCOTT, C. M. (2008). *Currículos, pedagogia e avaliação em cursos de enfermagem e de direito: influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador.* 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FORMOSINHO, J. 1999. *Caracterização e problemática do dualismo*. In: STENHOUSE, Lawrence. (org.) Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas. Lisboa: ASA, p. 57-69.

SUCESSOS & FRACASSOS:
QUAL O PROJETO PARA A EDUCAÇÃO DO BRASIL?

Andréa Serpa
Universidade Federal Fluminense
andreaserpauff@gmail.com

Este texto é um convite à reflexão sobre os discursos e projetos para a educação da nossa infância em curso em vários municípios do Brasil – e em muitos outros países – que insistem em reproduzir fórmulas conhecidas ao longo da história da educação, e que, além de não produzirem o sucesso prometido, enterram cada vez mais profundamente a possibilidade de construirmos realmente uma escola pública com autonomia e qualidade. Cabe discutirmos: o que compreendemos por fracasso, e o que estamos considerando "sucesso" escolar?

O fracasso escolar, apesar de ser constatado, é um filho feio e, portanto, sem pai. Nos diferentes "projetos" que a modernidade tem para resolver o problema do refugo humano, produzido por suas próprias lógicas e práticas, assumem e tratam o fracasso como eventual e circunstancial, e não raramente, natural e individual. Ou seja, ele simplesmente nasce, surge, existe sem que ninguém seja responsável – histórica e socialmente – por seu surgimento. Em apenas duas décadas, discursos pedagógicos hegemônicos na década de 80, a pedagogia crítica, progressista, que se fortaleceu com a abertura política do país, foram, ou estão sendo invisibilizadas, por projetos neotecnicistas?

Enquanto os quadros formados por administradores públicos carreiristas, economistas e correligionários partidários sem nenhuma formação específica assumem as secretarias de educação, grande parte da produção acadêmica e a experiência e vozes docentes, são ignoradas e silenciadas. Forma-se um hiato inevitável entre a formação das professoras e professores e os projetos em curso que estes encontram nas escolas.

Os debates sobre alfabetização e letramento, sobre psicogênese e neurolinguística, construtivismo e socio-interacionismo, sobre as diferentes temporalidades propostas pelas escolas Cicladas e Seriadas, debates sobre *ensinoaprendizagem*, sobre a formação das crianças e seus processos, dão lugar às discussões sobre: como melhorar índices e provas, como conseguir prêmios e bônus? Como podemos transformar nossas escolas em agências preparatórias para provas e simplesmente silenciarmos sobre tudo que vivemos e aprendemos?

Nos discursos produzidos em defesa de sua atuação, a afirmação de que o Estado – tomado com uma totalidade e ignorando-se os muitos sujeitos que o formam – é ineficiente, incompetente, corrupto e, portanto incapaz de produzir ações "profissionais" competentes, mais técnicas e eficazes, apresenta-se como "solução" transferir a responsabilidade estatal sobre vários setores para a coordenação ou controle privado. Outro argumento usado para transferir as atribuições públicas para as Ongs – principalmente as comunitárias – é de que estas conheceriam melhor a realidade das comunidades e por isso sua ação seria mais eficiente

Neste processo o dinheiro que falta para os investimentos em infraestrutura, salários, recursos materiais e humanos, parece sobrar para o terceiro setor. Equipamentos superfaturados, apostilados caríssimos que frequentemente não atendem as demandas de professoras e alunos, capacitações distantes das questões e reais problemas enfrentados pelas professoras em suas escolas.

Então o que falta para a educação não é exatamente dinheiro, mas falta vontade política para assumir suas responsabilidades e investir diretamente nas escolas garantindo maior autonomia e eficiência. Sendo estas Ongs do terceiro setor, uma representação dos interesses privados, como garantir uma política pública comprometida realmente com o interesse das classes populares? O que defendem? O que sabem sobre a alfabetização das crianças das classes populares? Será que realmente a solução para o fracasso histórico é apenas uma questão de executar corretamente um "método"? Esta simplificação do problema vem nos fazendo a dar voltas há muito tempo.

Será que o que falta ao Estado Brasileiro é realmente competência? Ao transferir a responsabilidade das soluções para o terceiro setor cabendo ao Estado apenas pagar a conta e apresentar os resultados, este deixa de assumir sua parcela de responsabilidade, podendo capitalizar politicamente os resultados: o sucesso é nosso, o fracasso, é sempre dos outros.

Talvez ainda seja necessário continuarmos examinando as lógicas e conceitos que se movem nestes projetos, já que eles insistem neste retorno renovado às mesmas práticas que excluíram tantos, e por tanto tempo, da escola.

Minha dificuldade como educadora em compreender e aceitar certos projetos que são (re)introduzidos como novidades, consiste muitas vezes nas diferenças de perspectivas e crenças teórico-epistemológicas, outras vezes, em aceitar que estas teorias sejam apenas ignoradas e tratadas como se a educação seja uma ciência e uma prática de tal "obviedade" que prescinda de reflexões específicas podendo ser reduzida a simples manuais. Outras vezes, em aceitar que estes manuais inspirados no mundo corporativo, no mercado financeiro, queira tratar a escola de formação básica, o ensino fundamental onde afinal educamos crianças e formamos pessoas, como uma linha de montagem, crianças manufaturadas.

Apesar da afirmação que os materiais – cartilhas e provas – são desenvolvidos especificamente para os alunos, muitos destes projetos e programas implantados, desconhecem quem sejam estes alunos, e os – assim como aos professores e professoras – como um grupo homogêneo. Os alunos fracassam todos pelo mesmo motivo? São todos iguais em seus não-saberes? Todos os milhares do nosso Brasil? É uma simplificação tão absurda da realidade sócio-cultural escolar que tenho dificuldade de acreditar que existam "especialistas em educação" que realmente acreditem nisto, como vemos em Luckesi:

> Em geral, e a não ser em uma minoria de casos, parece que o senso comum é o seguinte: para ser professor do sistema de ensino escolar, basta tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para uma sala de aula tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência: apresentação de conteúdos, controle dos alunos, avaliação da aprendizagem, disciplinamento etc. (Luckesi, 1994: p.97)

No projeto proposto por este neotecnicismo para resolver os problemas de fracasso escolar o senso comum pedagógico compreende que o professor bem formado deve ser o sujeito capaz de aplicar, preferencialmente com a menor interferência pessoal possível, técnica, um determinado método, que vão assim garantir a absorção de certos "conteúdos". O aluno é compreendido "como um ser incapaz de criar. Ele tem que reter e repetir os conhecimentos e não inventá-los". (Luckesi, 1994). Por isso os materiais são "estruturados" de forma orientar os alunos para as já

velhas conhecidas – e igualmente criticadas – atividades de reprodução, e apesar dos discursos produzidos defenderem um "salto de qualidade", um aumento da eficiência e eficácia da educação, o que impera nestes materiais é a simplificação e redução do conhecimento, a tal ponto que este se torna incompleto, incorreto e, portanto, irreal: como por exemplo, fazer o aluno copiar várias vezes SSA SSE SSI SSO SSU ou RRA RRE RRI RRO RRU como se na divisão silábica – que não vou nem discutir a utilidade – de nossa língua isso fosse permitido.

Que valor instrumentos de avaliação estruturados nesta lógica realmente possuem? Que conhecimentos são realmente avaliados por instrumentos tão reduzidos? Quem de nós, educadores ou não, aceitaria ou acreditaria na seriedade de uma prova que "atestasse" a competência como leitor e escritor em uma prova que pouco se lê e menos ainda se escreve?

Quais os objetivos e justificativas para que o dinheiro público seja investido, não no processo de fortalecimento dos anos iniciais de alfabetização, para prevenir e reduzir o número de alunos que fracassam, assim como o aprendizado efetivo dos que não-fracassam, mas em programas e projetos privados de "correção de fluxo" que após um ano de investimento abandonam a escola e nos devolvem o "problema" que receberam para resolver? Que concepção de conhecimento – e de processo de produção de conhecimento – estes projetos, e as políticas públicas que os adquirem possuem?

Almerindo Janela Afonso nos ajuda a compreender como fomos produzindo e re-produzindo estas concepções nas últimas décadas:

> A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão "Estado avaliador" (cf.Neave, 1988; Henkel, 1991b; O'Buachalla, 1992; Harthey, 1993). Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.(Afonso, 2005: p.49)

Por isso expressões como aluno/cliente, gerência de ensino, gestão escolar, indicadores, performances, custo/beneficio, invadem o vocabulário escolar com uma preocupação centrada no produto e não no processo da educação, contramão das epistemologias antipositivistas, interculturais e etnográficas.

O Estado avaliador vem se apoiando sobre alguns pressupostos que muitas de nós professoras, ao enfrentar os desafios reais dos cotidianos das salas de aula sabemos equivocados, ou no mínimo frágeis. A crença de que os seres humanos quando vigiados e punidos produzem mais, permanece. A crença no behaviorismo e ajuste do comportamento aos objetivos desejados através de um programa de estímulos-respostas permanece. A crença de que o pleno (é possível?) domínio dos meios produzirá os fins desejados, permanece.

Se o Estado (gestores) começasse avaliar a própria atuação talvez revertesse o fracasso social produzido pela ausência de uma política séria de emprego e renda que garantissem outra estrutura familiar para nossas crianças; o fracasso social da segurança pública, para que nossas crianças não ficassem expostas e crescessem tendo como referência modelos de violência (e sobrevivência); o fracasso, portanto, no cumprimento do ECA (estatuto da criança e

adolescente); o fracasso social do sistema de saúde pública, onde nossas crianças não recebem o devido acompanhamento para suas necessidades e demandas; se começasse a avaliar seu papel na construção do fracasso escolar perceberia que após anos de discussão ignora-se o básico: número de alunos por turma, salários dos professores, formação continuada, infraestrutura humana e física. Não houve – de fato – nenhum novo investimento na estrutura humana ou material das escolas – com exceção daquelas que são produzidas como vitrine política – mas acredita-se na mudança dos resultados, simplesmente porque agora faremos uma prova.

O estabelecimento de metas, que não raramente inicia-se muito alto, e diante da realidade vai gradativamente sendo reduzido até produzir avaliações vazias. Os resultados positivos vão sendo fabricados a custa do esvaziamento dos conteúdos. Passa-se uma tinta na parede mofada, mas não se conserta o vazamento.

Os prêmios por produtividade são um aspecto interessante, que se vincula com os aspectos acima. Se inicialmente uma avaliação externa pode oferecer indícios, alguns dados sobre o processo de aprendizado dos alunos, seu vínculo a uma premiação – em dinheiro ou bens – pode tornar esta mesma avaliação uma fraude. Em um país que provas de concursos e vestibulares são compradas, onde trabalhos e diplomas são vendidos no jornal e na internet, podemos realmente acreditar na idoneidade deste processo? Queremos realmente atestar e divulgar o "fracasso" destes alunos quando dinheiro está em jogo?

Em uma realidade sociocultural como a nossa não é difícil imaginar os prêmios aos alunos sendo trocados por mantimentos (e bebidas, e drogas, etc), não é difícil imaginar professores sendo fortemente pressionados para alterarem os conceitos de "certos" alunos, ou seja, em nosso país não é difícil de imaginar o quanto nocivo pode ser transformar a avaliação escolar em moeda, em um negócio.

As escolas públicas de várias redes vêm sendo submetidas a esta classificação pública, e sua vinculação a prêmios e benefícios. Contudo, essa classificação e hierarquização entre as escolas públicas, não são utilizadas pelo Estado Avaliador como parâmetro para a necessidade de maior investimento naquelas que mais precisam, muitas vezes, ocorre exatamente o contrário. O investimento naquelas que apresentam maior possibilidade de "retorno" e "capitalização" política, e desprezo e indiferença para aquelas que representam um problema a ser escondido. A desqualificação pública de professoras possui um lento efeito corrosivo sobre nosso ânimo e vontade, contribuindo inclusive para o abandono das turmas, das escolas e das redes.

O mesmo acontece quando defendemos um projeto que acha justo classificarmos nossas crianças. Com o agravante de que estamos defendendo a exposição de nossas crianças a um constrangimento público, como se não bastasse ter que conviver com o fracasso dentro da escola, ela precisa conviver com o fracasso exposto para todos os seus amigos, vizinhos e familiares. Conviver socialmente com a estampa de que "os outros são, você não é". Os outros conseguem, você não consegue. Você é o último de sua sala, de sua escola... bullyng oficial e estatal.

Como acreditar que isto irá motivar a criança – como se o resultado dependesse apenas de sua vontade – a superar suas dificuldades? Pelo número de adultos com a autoestima estraçalhada que recebemos no EJA (Educação de Jovens e Adultos) todos os dias, posso dizer com segurança: não motiva.

Talvez na lógica corporativa, empresarial, onde concursos e prêmios por produtividade são um lugar comum, mesmo gerando estresse, competição desenfreada, úlceras, gastrites, síndromes e infartos, "funcione". Com seres

humanos em formação, eu questiono. Questiono não só se é funcional ou realmente produtivo, mas se é humano e ético.

Esquecemos que a educação é um "direito" da criança? Não um troféu a ser exibido. O conhecimento é um direito da criança. Não uma nota, nem um conceito, muito menos sua desqualificação e segregação motivados por eles. Notas e conceitos podem ser até uma fonte de informação para nosso investimento na educação da criança, mas só interessam aos que podem realmente investir a favor de seu aprendizado, e se for esse o objetivo, o que não vem sendo o caso. A nota/conceito acaba responsabilizando a criança ou sua família, por um fracasso que ela não produz sozinha, um fracasso que como venho defendendo, é na verdade produzido em primeira instância pelo próprio Estado Avaliador, nos seus princípios e instrumentos e não simplesmente, ou somente, pelos sujeitos avaliados.

> Chamo de fracasso premeditado aquele resultante da omissão da ação das autoridades, das políticas públicas; o fracasso possível é aquele decorrente de condições eventuais e circunstanciais. Considerar eticamente a existência de fracasso premeditado é um choque; este é, sem dúvida alguma, quase criminoso. (Aldaíza Spozati, 2000: p.23).

Com o objetivo de substituir a política de repetência – que concordamos é perversa e excludente – por uma política de "sucesso" inspirado nas soluções que deram certo em diferentes partes do mundo estes programas ignoraram, no entanto, as óbvias diferenças sociais, políticas, econômicas, culturais, projetos que geralmente selecionam apenas as partes que cabem as professoras, alunos e família (apostilas, provas, métodos), mas excluem do pacote de "importação" as partes que cabem ao Estado: infraestrutura, recursos materiais e humanos, salários compatíveis e uma vida digna para essas crianças e suas famílias.

O lugar do fracasso e o lugar do sucesso são lugares criados socialmente, constituem-se lugares diferentes, pois o chamado "sucesso" nos possibilita (mas não garante!) morar, comer, vestir, calçar, etc. além de produzir algo que faz muita diferença na forma como participamos do mundo: permite que tenhamos orgulho e amor próprio. Permite também o acesso a certos bens materiais e culturais dos quais os sujeitos exilados na situação do fracasso encontram-se, muitas vezes, privados.

O lugar do sucesso – quanto mais consolidado – expande as fronteiras físicas e culturais, permitindo aos sujeitos ampliarem sua ação no/com o mundo, sua interação e participação na vida social, local e global.

O valor que cada individuo/produto adquire, não é necessariamente adquirido por algum valor intrínseco – tudo que sabe, consegue, conhece, pode, aprende, faz – mas pelos valores atribuídos – momentaneamente – pelo mercado, pelo valor que adquire na possibilidade ou não de ser devidamente consumido pela cadeia produtiva.

Como o mercado exige sempre novos produtos, bens, serviços e indivíduos, estes lugares não são tão fixos e determinados. São lugares – cada vez mais – deslizantes, fluidos, instáveis. Deslizamento que acontece não só pelo desejo do mercado, mas também pelas tensões produzidas nas relações de significação destes lugares. O "mercado", essa entidade quase metafísica que tenta nos impor sua ordem, é desafiado constantemente pelas *"astúcias"* dos sujeitos que criam outros lugares de sucesso, que criam outras possibilidades de existência fora dessa relação seletiva

e hierarquizada, que inventam lugares de sucesso coletivo e não individuais, ou seja, que insistem em ferir o projeto hegemônico, demonstrando de forma impertinente que outro mundo e outras relações são possíveis.

Nós temos nos preocupado muito em discutir nossa compreensão sobre o fracasso, mas precisamos prestar mais atenção também, na produção do nosso discurso sobre sucesso, e o que ele tem ensinado às novas gerações. O que aplaudimos? O que valorizamos?

Podemos considerar que nós professores e professoras, das redes públicas de ensino somos – em uma perspectiva burguesa – um sucesso escolar. Afinal somos todos colecionadores de diplomas, concursados, nos submetemos as "avaliações" elaboradas pelos "especialistas" que selecionaram em um universo imenso os "melhores" (não é essa a crença?), mas o que de fato isso nos garante?

Então treinamos crianças na arte de fazer provas, na arte de passar em concursos, que no final das contas além de não garantirem uma seleção eficaz, não provam nada?!

Provam que muitos projetos que dizem buscar incluir os sujeitos – cidadãos de um simulacro de democracia – cada vez mais o encarceram em uma vida egoísta, fútil, descartável, individualista e o mais triste, sem sentido. E o encarceram com a pior das mentiras: de que esse é o melhor futuro para ele.

O desinteresse, resistência, rebeldia e indisciplina, são frutos não apenas da fome ou ignorância, da miséria ou violência, mas também da consciência. Muitos percebem que não são poucas as cartas neste jogo que já estão marcadas e que sua derrota, neste campo onde o outro é o "dono da bola" se não é certa, é no fundo no fundo esperada por muitos e desejada por outros tantos. Como disse Mark Twain *"podemos mentir para uma pessoa, por muito tempo, para muitas pessoas por pouco tempo, mas para todo mundo o tempo todo, não"*. A história é sempre reveladora. O tempo nos esfacela muitas máscaras e entrega nossas belas mentiras.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO. Almerindo Janela. Avaliação Educacional. Regulação e Emancipação. São Paulo: Cortez, 2005.

BAUMAN, Zigmunt Globalização: Consequências Humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1999.

CERTEAU, Michel de. A invenção do Cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação**.** São Paulo: Cortez, 1994.

SPOSATI, Aldaíza. "Exclusão Social e Fracasso Escolar". Programas de Correção de Fluxo Escolar. Em Aberto - Revista MEC – INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais). – Brasília/DF – 2000.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO NACIONAL OU *STANDARDS* NACIONAIS?

Do direito de Aprender ao Direito de Ensinar

Damasceno, E. A. [1]; Melo, L. de F. [2] & Carvalho, M. A. de [3]

[1] Universidade Federal do Acre, Brasil
[2] Universidade Federal do Acre, Brasil
[3] Universidade Federal do Acre, Brasil

Email: ednaceli@yahoo.com.br; lucia.educa@bol.com.br; markassen@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto tem como objetivo discutir no âmbito do debate educacional brasileiro, o fenômeno das avaliações externas e a presença cada vez mais expressiva de organismos não estatais nos espaços da formulação de políticas educacionais, especificamente no que diz respeito, a definição de um currículo nacional que induz padrões de desempenho a serem alcançados por todos, assentado na defesa do "direito de aprender" de diferentes pessoas, em diferentes lugares. Essa discussão baseia-se no levantamento de textos, artigos publicados em revistas científicas e matérias veiculadas por jornais, blogs, revistas educacionais sobre o tema, a partir de descritores como: currículo nacional, avaliação, *standards* nacionais, base comum nacional. Após as leituras do material bibliográfico, sintetizamos as informações e as ideias principais, a fim de obtermos uma visão mais geral do tema e assim, construir elementos para a discussão e a argumentação demonstrada no texto. O conjunto de argumentos que adensa teoricamente a discussão sobre o tema, em sua maioria, tem como mote duas posições predominantes, as quais passam a constituir pressupostos para a discussão que fazemos ao longo do texto: uma favorável à construção de um currículo nacional ou base comum nacional, defendendo o "direito de aprender"; outra que apresenta ressalvas e até mesmo contrariedade sobre a questão, argumentando que essa proposta engessa a autonomia dos professores, desrespeita as diferenças regionais, entre outros. Conclui-se que, tal proposição, atualmente defendida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e ONGs ligadas à educação está diretamente ligada à ideia equivocada de que, havendo um currículo nacional, haverá uma elevação da qualidade da educação. Trata-se de ter uma base comum nacional que permita desenvolver testes nacionais (Prova Brasil, ANA, ENEM) e sistemas de responsabilização educacional. Os *standards* nacionais, então, logo passam a direcionar o ensino e a aprendizagem, onde o currículo fica a serviço da avaliação que assume o poder de definir o que as pessoas aprendem no Brasil. Destaca-se ainda nesse texto, que a defesa vigorosa sobre o "direito de aprender" como justificativa para a implementação de um currículo nacional esquece que cabe ao governo a responsabilidade pela garantia do "direito de ter ensino decente", o que requer condições para além da competência profissional docente e o não reconhecimento desta interdependência, favorece e até estimula o ocultamento dos reais problemas educacionais brasileiros.

Palavras-chave: Educação Brasileira. Currículo Nacional. *Standards* Nacionais.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

O presente texto se insere no campo de discussão das mudanças ocorridas nas políticas educacionais brasileiras, acentuadamente nas últimas três décadas, a partir de uma reconfiguração do Estado na regulação da eficiência e da eficácia dos sistemas públicos de ensino, fazendo emergir novos modos de intervenção e controle. No texto analiso o movimento de natureza política que ocupa um lugar central no debate educacional brasileiro na atualidade: a necessidade de um currículo nacional (base comum) ao qual, estados e municípios devem contemplá-lo e sua relação com as avaliações externas.

O debate em torno de um currículo nacional no Brasil remonta à década de 90, anunciando-se em termos legais, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Recentemente, o debate sobre a necessidade de um currículo nacional ganha forças novamente, impulsionado e ancorado pelos resultados dos últimos anos das avaliações nacionais que vem demonstrando avanços muito pífios em termos de qualidade educacional. Atualmente, os currículos escolares são formados a partir das determinações da LDB, das Diretrizes Curriculares Nacionais feitas pelo Conselho Nacional de Educação e leis que garantem o ensino de determinados temas. Estados e municípios são responsáveis pela elaboração do currículo a ser implementado nas escolas públicas brasileiras a partir do que se estabelece nessas diretrizes legais. A proposta do governo em curso, é que a partir de 2016, todas as escolas do país, públicas e privadas, deverão seguir uma base curricular nacional, com especificações do que deve ser ensinado em cada etapa da educação básica.

O estabelecimento de padrões mínimos para a educação brasileira, incluindo o debate em torno da instituição de um currículo nacional para o Ensino Fundamental e Médio está emparelhado às avaliações de larga escala realizadas nacionalmente com o intuito de verificar a qualidade educacional do país. Esses exames tornaram-se, de certa forma, norteadores do currículo nacional na atualidade. O fenômeno das avaliações externas e a presença cada vez mais expressiva de organismos não estatais nos espaços da formulação de políticas educacionais, especificamente no que diz respeito, a definição de um currículo nacional que induz padrões de desempenho a serem alcançados por todos, é uma questão fundamental no debate educacional brasileiro.

A discussão apresentada nesse trabalho baseia-se no levantamento de textos, artigos publicados em revistas científicas e matérias veiculadas por jornais, blogs, revistas educacionais sobre o tema, a partir de descritores como: currículo nacional, avaliação, *standards* nacionais, base comum nacional. Após as leituras do material bibliográfico, sintetizamos as informações e as ideias principais, a fim de obtermos uma visão mais geral do tema e assim, construir os elementos de discussão demonstrados aqui, no texto.

2 Currículo Nacional Ou *Standards* Nacionais?

A discussão recente sobre a definição de um currículo nacional, no Brasil, é herança das reformas curriculares implementadas nos anos 1990, bem como várias outras políticas educacionais voltadas para a educação básica, em especial, a política de avaliação nacional. Dessa herança, mantemos ainda os Referenciais e os Parâmetros Curriculares Nacionais e, pouco depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Como afirma Barreto (2012), nas duas gestões do governo Lula (2003-2010), as orientações nacionais de currículo são mantidas, mas com novos significados. O direito à educação assumido nas décadas de 1980 e início dos anos de 1990 passou a ser substituído pelo discurso da educação com qualidade. Passa-se, então, a buscar

a qualidade da educação a partir da produção dos índices de desempenho dos alunos, medidos em testes padronizados. A busca pela melhoria da qualidade da educação tem como sua ferramenta preferencial, as avaliações externas, objetivadas no modelo gerencialista de regulação das políticas públicas de educação – hoje hegemônico, que passam a engendrar um crescente processo de controle do currículo. Gradualmente, as avaliações externas foram incorporadas pelas redes de ensino brasileiras e, em muitos casos, alguns estados e municípios criaram seus próprios sistemas de aferição padronizada do desempenho dos alunos, operando com lógica semelhante ao sistema nacional de avaliação da educação básica. Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[1] os processos de avaliação externa da educação tem se centrado na verificação do desempenho dos alunos mediante provas padronizadas nacionalmente (Prova Brasil), constituindo-se na principal tecnologia de regulação do currículo. Nos últimos anos, essa situação tem levado as redes de ensino a contratar consultorias externas para elaborarem orientações curriculares mais próximas às matrizes de referência da Prova Brasil e assim, mobilizar as escolas para a reconstrução de seus projetos e planejamento de ações pedagógicas, enfocando as competências e habilidades exigidas pelas avaliações externas. "Evidencia-se, assim, a influência e o poder regulador dessa avaliação sobre as decisões relativas ao 'o quê' e ao 'como' as escolas devem ensinar, independentemente dos contextos sociais nos quais estão inseridas" (DURLI E SHNEIDER, 2011, p. 176).

Pode-se dizer que, informalmente já está em curso um processo de definição de currículo nacional provocado pela forte centralidade assumida pelos dispositivos e instrumentos de avaliação que, de certa forma, acabam por prescrever o que deve ser ensinado. Brooke e Cunha (2011) destacam que, a criação dos sistemas de avaliação em alguns estados leva essas redes a um esforço de construção de uma base curricular comum própria, com conteúdos mínimos para cada série no intuito de possibilitar a compreensão, pelo professor, da natureza das habilidades cobradas pelas matrizes de avaliação. Mas, de certa forma, esse processo de adoção gradual de currículos básicos comuns iniciados por alguns estados, ainda é muito lento, considerando a natureza federativa do sistema educacional brasileiro. E como o impacto das avaliações externas sobre a melhoria da qualidade da educação tem apresentado nessas quase duas décadas uma evolução muito pequena, essa questão reacendeu o debate sobre a necessidade de se definir um currículo nacional ou base nacional comum dos currículos da educação básica, na qual esteja prescrita o que os estudantes brasileiros devem aprender a cada etapa escolar. Para alguns especialistas e estudiosos da área, bem como para o atual governo, essa questão é considerada como fundamental para o avanço educacional e na garantia da qualidade do ensino.

O conjunto de argumentos que adensa teoricamente a discussão sobre o tema, em sua maioria, tem como mote duas posições predominantes, as quais passam a constituir pressupostos para a discussão que fazemos ao longo desse texto. A primeira delas é favorável à construção de um currículo nacional ou base comum nacional, defendendo o "direito de aprender" e as "igualdades escolares" em nível nacional. A defesa de um currículo nacional no Brasil, parte principalmente das entidades ligadas à educação como as fundações Lemann, Ayrton Senna e Itaú Social em parceria com o governo federal. O discurso sobre o "direito de aprender" torna-se bastante vigoroso na defesa da implementação de um currículo nacional, apoiando-se na ideia de que países com bom desempenho em avaliações internacionais possuem documentos que especificam o que deve ser ensinado, formalizando as expectativas de aprendizagem em todas as etapas da educação básica, diferentemente do caso brasileiro, em que os documentos curriculares legais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, não são obrigatórios, são apenas indutores do currículo e na prática, esses documentos oficiais são muito acadêmicos e incapazes de orientar o que o professor deve fazer na sala de aula.

[1] O IDEB é uma ferramenta de acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que estabelece como meta, em 2022, um índice igual a 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A defesa de setores brasileiros de um currículo unificado torna-se forte a partir da repercussão do que ocorre com a educação nos estados Unidos que, além de estabelecer um núcleo comum nacional (*Common Core States Standards*), implementados pelos estados após receberem incentivos financeiros, estes são também pressionados a adotarem políticas de responsabilização. Em outras palavras, a implementação de padrões curriculares leva a definição de padrões mínimos de desempenho dos alunos, cujo resultado que poderá ser usado para avaliar a performance dos professores e respectivas consequências desse fato. No Brasil, até 2016, como consta no Plano Nacional de Educação, será construída a primeira proposta de base comum curricular do ensino fundamental e médio.

No Brasil, se de um lado vários setores indica a necessidade da definição de um currículo nacional, do outro, não há consenso de como seria esse modelo (tanto no nível de detalhamento, quanto no percentual a ser utilizado para o estabelecimento de uma base comum nacional e uma base específica regional) e há posições até mesmo contrárias a essa proposição, utilizando-se de argumentos como o engessamento da autonomia dos professores, o desrespeito pelas diferenças regionais, o estreitamento do currículo e o uso das avaliações externas como s*tandards*[2] nacionais de aprendizagem, que podem ser utilizados como gerenciamento da força de trabalho da escola por meio de punições, bônus e controle do trabalho docente.

Segundo Freitas (2014) a ideia de um currículo nacional no Brasil já foi tentada via Congresso, há algum tempo atrás, porém sem sucesso e que desde então, algumas fundações e Organizações Não Governamentais (ONGs) tentam ressuscitá-la. Para o autor, tais ONGs embora adotem o discurso de defesa de um currículo nacional, utilizando-se de expressões como "direito de aprender", na verdade estão defendendo "s*tandards* nacionais", padrões de desempenho nacionais a serem seguidos por todos. Trata-se, portanto, de construir uma base nacional, ignorando os atuais parâmetros, para que se possibilite o desenvolvimento de testes nacionais, ligando-os a sistemas de responsabilização.

Para muitos especialistas, contrários à unificação curricular como fator de avanço da qualidade da educação brasileira, outras questões são preponderantes e merecem ser amplamente discutidas, como: a estrutura física das escolas, o acesso dos alunos à escola, a formação e valorização dos professores, as demandas salariais e de carreira docente, mais tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, entre outros. Para esse grupo, necessita-se melhorar a formação dos professores e não supor que os problemas de um profissional mal formado possam ser corrigidos por um livro didático ou um currículo claramente definido e centralizado. Outro argumento utilizado contra a implementação de currículo nacional é a sua consequente redução a um elenco básico de competências e habilidades, deixando para trás objetivos educacionais mais amplos que compreendem uma formação para a vida e para o trabalho e não para a empregabilidade. A relação estreita entre as políticas de avaliação externa e o currículo desenvolvido na sala de aula e, principalmente, o efeito negativo que essa relação acaba por produzir, restringe o conceito de qualidade da educação e limita as possibilidades de formação humana.

As discussões sobre o currículo nacional ou base comum nacional têm também remetido à questão da autonomia docente e a crescente invasão nas redes públicas de ensino dos materiais didáticos, denominados "sistemas apostilados", elaborados com base nos conteúdos considerados pelo 'currículo mínimo e comum' com a finalidade de obter melhores resultados nos testes nacionais, usados para medir a qualidade das escolas. Reduzem-se as possibilidades de uma ação docente criativa e original no trato dos conteúdos escolares em função da padronização do que, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado. Barreto (2012, p. 12) questiona se

[2] O termo "standard" tem diferentes significados e, de um modo geral, ele é associado a testes e medidas. Nesse texto, o termo está empregado no sentido de designar critérios de julgamento ligados a metas e objetivos ao que o aluno sabe, compreende e deve ser capaz de fazer ou ainda ao que o professor deve ensinar em uma área de conhecimento.

essa pedagogia composta por "currículos excessivamente padronizados, controle acirrado das práticas docentes, um certo voluntarismo embutido no envolvimento dos professores com as propostas da escola e um sem número de avaliações" será capaz de dar conta do "progresso escolar dos grandes contingentes de alunos que só recentemente passaram a ter uma trajetória educacional de maior duração no pais".

3 Considerações Finais: "*do direito de aprender" ao "direito de ensinar"*

A discussão apresentada nesse texto sinaliza a complexidade que envolve o debate sobre a definição de um currículo nacional para a educação básica brasileira, em que duas posições de diversos setores educacionais se destacam. A primeira, a favor de uma base comum nacional apoia-se, principalmente, na defesa vigorosa do "direito de aprender" de crianças e jovens. Esse conceito "direito de aprender" está implicitamente relacionado à noção de "direito à educação" e tem sido utilizado no Brasil por diferentes instâncias, universidades, sindicatos, secretarias de educação e, principalmente, por ONGs e movimentos da sociedade civil organizada. Essa defesa vigorosa do "direito de aprender" insiste em que havendo um currículo nacional, elevar-se-á a qualidade da educação.

No entanto, uma outra posição a respeito dessa questão não compreende que essa discussão seja tão simples assim e alerta que, a implementação de um currículo nacional ou de uma base comum nacional tem por finalidade orientar as avaliações externas a partir de padrões mínimos de desempenho, o que compromete a concepção de qualidade da educação, pois nota mais alta não é sinônimo de boa educação. Os *standards* nacionais, então, logo passam a direcionar o ensino e a aprendizagem, onde o currículo fica a serviço da avaliação que assume o poder de definir o que as pessoas aprendem no Brasil.

A construção de uma educação de qualidade pressupõe ações para além da definição de um currículo nacional. A defesa vigorosa sobre o "direito de aprender" como justificativa para a implementação de um currículo nacional esquece que cabe ao governo a responsabilidade pela garantia do "direito de ensinar" de forma decente, como: salário digno aos professores, melhoria da infraestrutura das escolas, garantia de tempo diversificado para a aprendizagem dos alunos, materiais didáticos adequados, laboratórios, bibliotecas, política de formação inicial e continuada de professores, tempo integral na escola, entre outros. O não reconhecimento desta interdependência favorece e até estimula o ocultamento dos reais problemas educacionais brasileiros, ou seja, há um "direito de aprender" ao qual corresponde o "direito de ensinar bem".

Referências

Barreto, E. S. de S. (2012). Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. *Cadernos de Pesquisa,* v.42 n.147 p.738-753.

Brasil. (1996). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Brooke, N.; Cunha, M. A. A. (2011). Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 2, p. 17-79.

Durli, Z.; Schneider, M. P. Regulação do Currículo no Ensino Fundamental de 9 Anos. *Revista Contrapontos* - Eletrônica, Univali, SC, v. 11, n. 2, p. 170-178, mai-ago 2011. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2665/1917>. Acesso em: Acesso em: 19 jun. 2012.

Freitas, L, C. de. (2014). *Avaliação Educacional - Blog do Freitas* [Internet]. São Paulo: Luíz carlos de Freitas. São Paulo, 01 mai. 2014. Disponível em: http://avaliacaoeducacional.com/2014/05/01/curriculo-nacional-e-testes/. Acesso em: 20 de jul de 2014.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: DESDOBRAMENTO HISTÓRICO, INFLUÊNCIAS PARA SUA ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA.

Soares, D. C. B. S. [1]

[1] Universidade Federal de Pernambuco

Email: danicris888@hotmail.com.

Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões acerca da avaliação, bem como de aspectos que a fazem um instrumento imprescindível quando se pensa e elabora um currículo democrático e inclusivo. Buscamos dialogar com diversos autores que tematizam o currículo, bem como acerca de teorias voltadas à uma prática avaliativa relacionada a um sentido de justiça, que acreditamos poder contribuir com a formação docente inicial.

Entendemos a pertinência da temática já que o currículo escolar é tema de grandes discussões de diversas vertentes e teorias educacionais, assim como sua junção ao tema avaliação, uma vez que na revisão da literatura encontramos poucos estudos que lhe atribuem um sentido de justiça, como também temos visto que nos últimos anos, as questões referentes à formação de professores tornaram-se tema constante na agenda do debate contemporâneo, já que entende-se está atrelada a qualidade do ensino, e em particular, muito se discute sobre a avaliação das aprendizagens (TARDIF, 2007; SEPÚLVEDA *et al*, 2008; ZABALA, 1998), e as práticas avaliativas são consideradas ineficientes e se tornam vilãs na explicação dos complexos problemas educacionais.

Sabemos que a prática pedagógica deve estar amparada por lei (atualmente no Brasil está em vigor Lei de Diretrizes e Base da educação nº 9394/96), por Parâmetros e projetos políticos, e além disso, ampara-se em de toda a gama de conhecimento teórico, prático e ético que fazem parte da formação social e cultural de cada profissional,

que por sua vez determina seu nível de comprometimento com a educação e com o tipo de aluno que se quer formar. Diante disso podemos acrescentar que a prática pedagógica só tem sentido quando inserida numa prática curricular.

O currículo então é o instrumento capaz de possibilitar a junção refletida de todos esses aspectos mencionados revertendo-os em conhecimento que podem ser ensinado e aprendido por professores e estudantes de todos os níveis de ensino. Sendo assim, não podemos falar de currículo e prática de aprendizagem esquecendo da avaliação, que é instrumento fundamental no redirecionamento de práticas pedagógicas, que por sua vez pode ser inserida de diversas maneiras e em todas as instâncias na instituição de ensino.

A avaliação, tema também bastante pesquisado e explorado a partir de diversas perspectivas de aprendizagem, tem sido alvo de crescente interesse de pesquisadores no sentido de problematizar questões acerca dos critérios utilizados pelos docentes no sentido de constatar se são justos ou não, se protegem ou não os direitos dos alunos (ESTEBAN, 1999; GUBA E LINCOLN, 1989) como condição indispensável na construção da cidadania (IBERNÓN, 2006; HOFFMANN, 2005).

Diante do exposto só podemos conceber a avaliação pautada em critérios de justiça quando aliada a um currículo democrático, ou seja, diversificado, inclusivo e pensado coletivamente (a partir da reflexão da prática cotidiana) entre a gestão, eixo fundamental viabilizador do fazer democrático, e todos os demais atores atuantes na instituição de ensino.

O currículo e a organização do trabalho pedagógico

A partir do levantamento bibliográfico percebemos que discutir currículo é discutir qualidade de ensino e na busca histórica por qualidade sua construção tem permeado por diversos formatos que muitas vezes acabam sendo tomados e ou utilizados de forma meramente técnica e não como aliado no fazer pedagógico, muitas vezes elaborado de maneira irrefletida. Segundo Pereira (2012) embora o sistema atuante tente geralmente reduzir o currículo a um receituário a ser executado na escola, onde acaba se tornando um instrumento de elaboração mecânica centrado em resultados de avaliações externas, advindas de políticas públicas que, de igual forma, advém igualmente de modelos externos, na sua construção estão envolvidos fatores que vão além da técnica e da ciência.

Devemos ter sempre em mente que existem aspectos da dinâmica social, política e cultural que refletem tanto no currículo quanto nas práticas educativas, daí seu conceito polissêmico, pois reflete as condições de seu

espaço de produção. Trata-se de um constructo socialmente/histórico, que mesmo tendo bases semelhantes, dificilmente se apresentaram iguais.

Para Pereira (2012) existem dois tipos de propostas pedagógicas

> Aquelas que treinam os alunos, que propõem e praticam a conservação do que está posto e pronto, moldando as pessoas, e aquelas que buscam a humanização do indivíduo, que se propõem a oferecer aos alunos caminhos para que possam ser sujeitos do processo e não objetos de domesticação. Esses dois tipos de trabalho correspondem a práticas diferentes de avaliação, e, consequentemente, a concepções diversas de educação (p. 30).

Para tanto, é necessário também considerar a complexidade envolvida no currículo responsabilidades do que está sendo trabalhado, para quem é direcionado o ensino, em que espaço/tempo esse currículo se desenvolverá, quais serão os recursos necessários, tanto financeiros, materiais e humanos, bem como quais serão as tomadas de decisões fundamentais para o desenvolvimento desse currículo na prática. Além de tudo isso, é importante levar em consideração que "enquanto a escolaridade é um caminho/decurso, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito p ela escolaridade." (GOMES e VIEIRA, 2009, p. 2). Por isso quando nos referirmos às questões curriculares devemos ter em mente que sua construções deve ser encarada como necessidade, já que este instrumento se apresenta como organismo fundamental na organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Enguita o trabalho pedagógico tem se aproximado do trabalho de modo geral, pois, como o trabalhador se "inserese no processo de trabalho como algo já dado, predeterminado, sobre o qual sua capacidade de influência é nula" (ENGUITA, 1993, p. 243), o aluno também se vê nesta mesma situação, quando realiza atividades meramente repetitivas, não lhe sendo autorizada a possibilidade de criação e de transformação da organização da escola. Tal fato pode repercutir de forma negativa sobre a autoimagem do aluno. Constituindo-se em um dos maiores problemas advindos da submissão à autoridade, já que ele se desenvolverá sem autonomia, o que lhe impossibilitará de fazer uso de sua condição de cidadão.

Para Gimeno Sacristán o currículo é um instrumento de ligação entre a educação escolar a herança cultural e o convívio com a sociedade fora da escola, deve ser além de teórico prático. Faz parte do currículo selecionar e organizar a cultura a ser ensinada. Sendo assim, o currículo pode ser *Formal* ou *Oficial*, o que está presente em diretrizes parâmetros e propostas nacionais, estaduais e ou municipais. O currículo ainda se apresenta como *Real*, ou

seja, uma ação dentro da sala de aula de aplicação do currículo formal, aqui subjaz a ideia de planejamento do professor acerca dos conteúdos que serão trabalhados. Este também pode ser oculto, quando influenciado por ações ou ditames externos, que por sua vez, de uma forma ou de outra contribuem com a formação dos estudantes.

Outro caráter do currículo diz respeito a sua *flexibilização*, já que este é um instrumento que pode e deve ser ajustado desde que discutida sua necessidade e *interdisciplinaridade*. Fazenda (1993, p. 35), nos leva a refletir, dizendo que "A construção de uma didática interdisciplinar pressupõe, antes de mais nada a questão de perceber-se interdisciplinar..." Inferimos então que ser interdisciplinar vai além do cumprimento de currículo, "se constitui em um movimento a ser assumido e construído", segundo Câmara (1999, p. 91). Assim como Fazenda, Câmara reforça a necessidade de assumir-se interdisciplinar, pois para a autora a interdisciplinaridade não se faz por determinações externas. Além do tratamento interdisciplinar do currículo, o trabalho pedagógico deve dar possibilidade de articulação entre todas as dimensões do trabalho pedagógico, resultante de um trabalho de parceria. Essa interação exige, dentre outros fatores, uma articulação da tríade avaliação das aprendizagens, organização do trabalho pedagógico e currículo.

Justiça, racionalidade da avaliação e o autoritarismo docente

Ao penetrar na problemática da justiça na avaliação, uma compreensão que nos pareceu evidente foi a da racionalidade e a questão do processo entre a avaliação e as práticas pedagógicas excludentes que aparecem com nitidez nos estudos de Esteban (1999) e Luckesi (1995). Assim, apreende-se que para além da formação inicial, toda a história da educação, a realidade educacional atual, e a organização e a estrutura das instituições, também, influenciam nas concepções dos professores e dos alunos (CRUZ, 2010).

Silva (2007), tratou da avaliação na Educação Superior e da dinâmica de desvelamento da cultura das instituições com a intencionalidade de melhoria da qualidade social, tendo como princípio de reflexão, a educação como direito. A partir dela, compreendemos que questões de avaliação são também problemas de ensino, integrantes de todo um sistema tradicional que, por sua vez, está em crise e que tem sido questionado cada vez mais (ESTEBÁN, 1999).

Neste discurso, autores como Vasconcellos (2002) denunciam o autoritarismo da prática avaliativa, e chama a atenção para o fato de que o professor, em sua função, tem de tomar decisões e empreender ações que envolvem não somente sua competência técnica, mas valores e opções de vida que afetam outras pessoas. Para ele, a tarefa de

avaliar, sendo um julgamento de valor, envolve tanto aspectos objetivos, quanto subjetivos, encontrando como seu eixo o julgamento do professor sobre o aluno. Evidentemente, esse julgamento precisa ser legítimo para ser justo, e a legitimidade da avaliação é fortalecida no sentido de justiça do professor e também da instituição. Por sua vez, o autoritarismo é inadequado, como juízo de valor, por desmerecer os conhecimentos prévios e adquiridos pelos alunos e não se voltar para a inserção no processo educativo, o que distanciaria a exclusão.

Nesta direção, Hoffman (2004), argumenta sobre a avaliação mediadora, pautada na avaliação contínua e processual, fundamentada no processo de construção do conhecimento pelo aluno, e defende, também, o protagonismo cognitivo deste, nessa construção, levando em consideração as particularidades pessoais em relação ao trato com o campo da epistemologia. Segundo ela, “para que se construa o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-lo no dinamismo que encerra a ação, reflexão, ação” (p. 29). Esteban (1999) é uma das autoras que discute a questão do autoritarismo da prática avaliativa e argumenta a favor de uma avaliação dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social.

Inferimos, portanto, que a avaliação é um meio de diagnosticar a aprendizagem do aluno e, também, de diagnosticar a prática pedagógica, o papel da gestão e de toda a comunidade educativa. Esta, por sua vez, concorre, não só para o processo de construção do conhecimento do aluno, mas, também, para o seu processo de inclusão socioeducacional, o que é uma conquista recente, tendo em vista a perspectiva de temporalidade e contextualização da avaliação nos diferentes gerações, como se registra, a partir daqui.

Gerações e Características da Avaliação

Ao refletirmos sobre uma concepção de avaliação justa e analisando a bibliografia percebemos que este é um conceito que só aparece como critério a partir da terceira geração de estudos sobre avaliação (GUBA E LINCOLN, 1989), pois, até então, a avaliação tinha como critérios a viabilidade e a exatidão, atributos postos no debate da primeira geração de estudos: a da *mensuração*. Em sua evolução, a avaliação foi dividida em quatro gerações. Na primeira, a avaliação era vista apenas como instrumento de medida e tinha que ser exata, para ser criteriosa, razão pelas quais as práticas avaliativas fundamentadas nessa geração dão tanta ênfase aos testes e instrumentos de medidas. Além de exata, a avaliação, para ser criteriosa, tinha que ser viável.

Na segunda geração, a exclusividade dos dados quantitativos começa a ser questionada pelos estudiosos da área, e surge o debate sobre a validade dos números para o processo avaliativo. Isso ocorre na segunda geração de estudos: a de *descrição*, na qual já não é suficiente verificar com precisão o rendimento quantitativo dos alunos: suas notas, sua média, seus escores, entre outros, nem tampouco, assegurar a viabilidade do tempo, das técnicas e dos instrumentos. Para essa geração, avaliação criteriosa é aquela útil e capaz de ajudar os alunos no seu processo de construção do conhecimento.

A avaliação como descrição começa a ser questionada pelos estudiosos da área quando se percebe que era necessário para o ato de avaliar situar o aluno em um patamar de qualidade, ou seja, atribuir juízos. Surge, portanto, a terceira geração de avaliação: a de *julgamento*. Foi nesta ocasião, que Scriven (1991) conceituou a avaliação como um julgamento de valor. Nessa geração, a justiça aparece como critério e a partir dele, é que a prática avaliativa deveria ser orientada. Neste particular, há todo um debate sobre a legitimidade dos juízos avaliativos (LUCKESI, 1995), ocasião em que emergiu o embate sobre a assimetria do poder da relação social, na qual o juízo do professor seria o polo dominante da relação.

Essa questão gerou o fundamento da quarta geração de estudos: a de *negociação* que propõe a extensão de sujeitos avaliativos, professores e alunos , co-autores deste processo, nas quais lógicas, interesses e necessidades dos alunos seriam considerados para que a avaliação seja justa. Seguindo a tentativa de elaborar uma compreensão de avaliação justa, introduzimos algumas características da avaliação, descritas por Mediano (1977): a primeira é a característica *funcional*, visto que deve se realizar de acordo com a função a que se propõe; a *função Diagnóstica* da avaliação é usada em diferentes momentos do processo avaliativo, pois, permite ao professor situar a turma e começar um trabalho sem grandes dificuldades; outra função da avaliação é a *Formativa*, que incide sobre o processo de construção das aprendizagens, no qual instrumentos avaliativos são utilizados para o seu acompanhamento.

A *função Somativa* da avaliação ocorre ao final de um determinado período de tempo, com a principal finalidade verificar os resultados de um processo de construção de aprendizagens e qualificar o desempenho, através de uma nota ou conceito. Seu papel é importante e necessário, porém, pouco ou nada pode fazer para corrigir falhas/lacunas do processo.

Outra característica importante da avaliação formativa é o sentido sistemático de análise, no qual é exigido um planejamento prévio, requer, por parte de quem avalia, que os procedimentos sejam pensados e aplicados para que se aproximem, o máximo possível das finalidades propostas. A característica integral da avaliação também é

destacada por Mediano como de fundamental importância porque avalia, além dos aspectos cognitivos, o aluno como um todo, com a complexidade que o ser humano apresenta: aspectos cognitivos, socioafetivos e psicomotores.

A partir dos aspectos, aqui levantados, em relação à formação avaliativa docente ressalta-se a importância de apreender o modo como professores e alunos percebem a questão da prática avaliativa, no intuito de contribuir para que este debate seja, ainda mais, alvo de discussões no âmbito acadêmico.

Considerações finais

Concluímos não o tema, mas essa discussão fortalecendo a ideia que a avaliação coloca às claras as contradições e os enfrentamentos na construção do currículo, ela também pode trazer a tona problemas não observados em sua elaboração, mas imersos ou margeados no processo. O currículo então pode ser confrontado a partir do ato de avaliar, seja do processo pedagógico ou dos atores pedagógicos por meio da auto ou heteroavaliação.

Sendo assim, mesmo com todas as contribuições das gerações avaliativas vimos que a avaliação continua, predominantemente, pautada na 1ª geração, seguindo um modelo positivista, centrado nos dados quantitativos. Então, a avaliação é pouco adotada para diagnosticar as práticas pedagógicas, o que distancia a prática avaliativa da melhoria na qualidade. Enfim, uma avaliação justa tem muitos percursos a caminhar na direção de seus muitos atributos: ser inclusiva, negociada, útil, transparente, extensiva, cooperativa, orientadora, contínua, sistemática, integral.

Então a avaliação para ser justa não pode ser autoritária, pois na medida em que o professor se preocupa com a auto-afirmação da sua imagem e fortalece, ainda mais, a hierarquia, o aluno perde sua autonomia e seus conhecimentos, por serem pouco explorados, não aparecerem ou se perdem (ESTEBAN, 1999). Logo, o julgamento de valor que se insere no ato avaliativo precisa ser legítimo e não arbitrário.

Para tal reestruturação, entende-se que os alunos necessitam que os professores acompanhem as inovações pedagógicas no modelo avaliativo, tenham critérios e respeito no cumprimento desses direitos. Por sua vez, a postura tradicional, ainda assumida pelos docentes, revela traços autoritários herdados de um modelo pedagógico liberal conservador, distante da realidade atual, frente às mudanças e contribuições das demais gerações avaliativas e, sobretudo, das contribuições das teorias de justiça para o processo avaliativo.

Nessa perspectiva, se a avaliação tiver essa capacidade crítica de construir e ou direcionar a ação o currículo por sua vez será cada vez mais dinamizado. Logo repensar as questões curriculares faz-se necessário quando

apresentamos uma proposta de reordenar os tempos e os espaços escolares baseada no desenvolvimento do educando e em suas vivências com vistas a uma perspectiva emancipatória de ensino, que se justifique democrática.

Referências

CRUZ, Fatima M. L. (org.) **Teorias e práticas em avaliação**. Ed, UFPE, 2010.

ENGUITA, M. F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre:

Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FAZENDA, Ivani C. As práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 1993.

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

GUBA. E. G. LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.a

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. Ed – São Paulo, Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MEDIANO, Zélia Domingues. **Módulos Instrucionais para Medidas e avaliação em Educação**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**.Newbury Park, CA, Edgepress, 1991.

SEPÚLVEDA, Denize; DAVID, Leila Nívea BuzziKling. **(Re)pensando a Prática Avaliativa na Formação e na Atuação do Professor** (2008).

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

Fontes eletrônicas

SILVA, Janssen Felipe da. Modelos de Formação de Pedagogos(as)-professores(as) e Políticas de Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades no chão das IES. (2007). Disponível em: http://www.bdtd.ufpe.br/tedeSimplificado//tde_arquivos/11/TDE-2007-06-27T140414Z-1970/Publico/jfs.pdf Acesso em: 29 de setembro de 2008.

DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ÀS PRÁTICAS DE "COLA"

Barbosa, J. A. C.[1] & Barreira, C. M. F. [2]

[1] Universidade Estadual da Paraíba-CCHA, Brasil / Universidade de Coimbra-FPCE, Portugal
[2] Universidade de Coimbra-FPCE, Portugal

Email: joanaaurea2@gmail.com; cabarreira@fpce.uc.pt

Resumo

Enquanto parte integrante do currículo acadêmico, a avaliação assume função reguladora do processo de ensino e de orientação do aluno para melhor ultrapassar as suas dificuldades na aprendizagem, podendo conduzi-lo nos princípios deontológicos e éticos. Contudo, segundo Domingues (2006, p.10), "a prática do copianço é o mais fiel indicador da eficácia e da eficiência dos processos de avaliação e da organização normativa das condutas discente e docentes". É pertinente esclarecer que a "cola" é um dos atos de fraude acadêmica que se tem intensificado com o passar dos anos, incorporando modalidades, desde as pequenas anotações não autorizadas durante o teste até o plágio acadêmico e a compra de provas, monografias, teses e dissertações. Pretendemos com este trabalho, analisar as relações que são estabelecidas pelos professores e estudantes (de dois centros de ensino da Universidade Estadual Paraíba–UEPB) entre as práticas avaliativas e as práticas de "cola" cometidas pelos estudantes universitários. Apresentaremos um recorte do nosso estudo[1], referente aos dados apurados nas narrativas, que integram as observações em sala de aula, as entrevistas com professores e os grupos focais com estudantes. Utilizamos uma metodologia qualitativa e interpretativa, considerando as dimensões: funções e modalidades de avaliação; natureza, frequência e distribuição do feedback; tipologia e natureza das tarefas avaliativas. Os resultados revelaram que procedimentos avaliativos com propósito apenas classificatório, pautados nos resultados, favorecem as práticas de "cola", enquanto que a avaliação com perfil mais formativo, que permite o envolvimento dos alunos e uma regulação do currículo, favorece o controle e a prevenção deste tipo de fraude.

Palavras-chave**:** Universidade; "Cola"; Avaliação das aprendizagens; Currículo.

1 Práticas de avaliação das aprendizagens e sua relação com as práticas de "cola"

Ao abordamos a "cola", estamos nos referindo a uma das práticas de desonestidade acadêmica, por parte dos estudantes, em que ocorre a apropriação indevida de um saber em situações de avaliação da aprendizagem. O aluno utiliza um conhecimento produzido por outra pessoa em benefício próprio, prevalecendo à ideia de enganar o professor ou instituições para alcançar boas notas e obter certificações (Rangel, 2001; Domingues, 2006). Embora a desonestidade ou fraude acadêmica, na literatura vigente, seja um fenômeno de definição imprecisa e não consensual (Lambert, Hogan, & Barton, 2003; Whitley & Sepiegel-Keith, 2002), também é reconhecida como uma prática generalizada que se tem intensificado em vários países do mundo (Eckstein, 2003). Consiste em um fenômeno tão antigo quanto à própria escola (Garcia, s.d) que vem apresentando novas dinâmicas e modalidades, graças ao desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (Park, 2003). É um comportamento de ordem ética que pode comprometer a qualidade do ensino e a aprendizagem do estudante (Alarcão, 2012 ; Gomes, 2008).

Sabemos que é na avaliação da aprendizagem que a "cola" é observada. Nesse processo, a avaliação deve, por um lado, assumir a função que inclui questões práticas relacionadas com a regulação e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e "ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender" (Barreira, 2005, p. 137) e, por outro, atender convincentemente às novas propostas curriculares e às novas metodologias de ensino (Barreira, 2001). De acordo com Alves e Machado (2011), seria uma avaliação como acompanhamento do processo autoavaliativo

[1] Resulta de um projeto de doutorado em andamento na Universidade de Coimbra, cujo propósito é averiguar em que medida a pedagogia universitária interfere nas práticas da "cola", contemplado com bolsa CAPES - Doutorado Pleno no Exterior – Nº do Processo: BEX 1413/13-9.

respeitando uma autêntica realização do aluno, através de um processo reflexivo que o ajudará na construção da sua autonomia. Morin (2011) acrescenta que uma prática do autoexame favorece o comportamento ético e deve superar a dificuldade de lucidez ética através do autoconhecimento e da autoanálise crítica.

Nessa perspectiva, objetivamos analisar, na perspectiva dos docentes e estudantes, a relação entre as práticas de avaliação das aprendizagens e a "cola" numa instituição brasileira de ensino superior, e tem como questão central saber que procedimentos de avaliação poderão estar mais associados às práticas de "cola". Serão as práticas de avaliação tradicional, baseadas em testes e exames, ou as práticas de avaliação formativa alternativa, orientadas para diversidade de instrumentos de avaliação, para a qualidade do feedback, a autoavaliação e a avaliação por pares? (Fernandes, 2011). Apresentamos uma síntese dos dados coletados (cf. Quadro 1), referentes às narrativas realizadas, em dois centros de ensino da UEPB (Centro de Ciências e Tecnologia–CCT e Centro de Ciências Sociais Aplicada–CCSA) a partir de cerca de 40 horas de observação em sala de aula, duas entrevistas com professores e dois grupos focais, com 22 alunos das turmas observadas, sendo 10 do CCT e 12 do CCSA. A recolha foi orientada pelas dimensões: Funções e modalidades de avaliação; Natureza, frequência e distribuição do feedback e Tipologia e natureza das tarefas avaliativas.

Quadro 1. Síntese dos dados apurados das narrativas entre as práticas de avaliação das aprendizagens e as práticas de "cola"

DIMENSÕES	PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO QUE INTERFEREM NA "COLA"
Funções e Modalidades de Avaliação	**1. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO** • As práticas de autoavaliação permitem diminuir as práticas de "cola"; • Considerar o erro cometido pelo aluno, para direcionar a avaliação, diminui as práticas de "cola"; • As avaliações com a função de classificar o "bom" ou "mau" aluno favorecem a "cola"; • A utilização de uma variedade de técnicas e instrumentos de avaliação diminui as práticas de "cola"; • A falta de credibilidade de que as provas avaliem a aprendizagem real do aluno favorece a "cola".
	2. MOMENTOS, INTERVENIENTES E CONDUÇÃO DA AVALIAÇÃO • O clima de ansiedade estabelecido em torno do processo de avaliação incentiva as práticas de "cola"; • O excesso de trabalhos ou avaliações favorece as práticas de "cola"; • Avaliações realizadas apenas no final da unidade curricular favorecem as práticas de "cola"; • O envolvimento do aluno no seu processo de avaliação diminui as práticas de "cola"; • A expectativa do aluno em conhecer o estilo de avaliação do professor incentiva as práticas de "cola".
Natureza, Frequência e Distribuição do Feedback	**3. EQUIDADE E JUSTIÇA NA AVALIAÇÃO** • As práticas injustas de correção favorecem as práticas de "cola"; • A coerência entre o conteúdo ensinado e o conteúdo avaliado diminui as práticas de "cola"; • A desconfiança de que os professores não corrigem os trabalhos facilita as práticas de "cola"; • A preferência de professores por alunos favorece as práticas de "cola"; • As avaliações feitas a partir de conteúdos não ensinados favorecem as práticas de "cola".
	4. QUALIDADE DO FEEDBACK REGULADOR DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM • A falta de apoio do professor para realização dos trabalhos aumenta as práticas de "cola"; • A ausência ou pouca qualidade nas discussões dos resultados da avaliação favorece as práticas de "cola"; • A falta de controle da "cola", por parte do professor, favorece sua prática; • O feedback da avaliação ajustado ao processo de aprendizagem do aluno diminui as práticas de "cola"; • Quando o professor, nas avaliações, exige respostas decoradas, os alunos tendem a "colar".
Tipologia e Natureza das Tarefas Avaliativas	**5. NATUREZA E PROCEDIMENTOS NA ELABORAÇÃO DAS TAREFAS AVALIATIVAS** • Os trabalhos difíceis de realizar facilitam as práticas de "cola"; • As avaliações realizadas através de atividades práticas diminuem as práticas de "cola"; • A "cola" é praticada independentemente das técnicas e instrumentos de avaliação adotados pelo professor; • As provas ou atividades de avaliação, que exigem interpretação por parte do aluno, favorecem o controle da "cola"; • A falta de clareza dos enunciados das questões e dos objetivos de trabalhos favorece as práticas de "cola"; • As avaliações realizadas através de trabalhos teóricos favorecem o ctrl+c / ctrl+v da internet; • Os trabalhos complexos, valendo pouco ponto, facilitam as práticas de "cola.".

Fonte: elaboração própria a partir das narrativas referentes ao CCT e CCSA.

Para cada dimensão, são assinaladas categorias que decompõem os elementos que interferem nas práticas de "cola". Na primeira dimensão, agrupam-se as categorias "procedimentos de avaliação" e "momentos, intervenientes e condução da avaliação". A segunda dimensão integra as categorias "equidade e justiça na avaliação" e "qualidade do feedback regulador dos processos de ensino-aprendizagem". Na terceira dimensão, temos dados em relação à "natureza e procedimentos na elaboração das atividades avaliativas".

Quanto às funções e modalidades de avaliação, as narrativas organizadas registraram práticas diferenciadas em relação às formas de avaliação; uma mais somativa e outra mais formativa. A avaliação da aprendizagem com propósito mais classificatório consistiu na utilização de provas, aplicadas em período de tempo ajustados ao conteúdo ministrado. Fatores como a pouca credibilidade em relação à prova, as finalidades classificatórias do processo que rotulam o "bom" e o "mau" aluno, o excesso de atividades concentradas em curto período de tempo, a ansiedade gerada em torno da prova e as expectativas dos alunos em relação às práticas de avaliação são considerados como indutores da "cola". Em sentido oposto, o procedimento avaliativo com caráter mais formativo, consistiu na construção de tarefas práticas, realizadas em momentos distintos do curso e complementares entre si, utilizando uma variedade de técnicas e instrumentos. O erro, cometido pelo aluno, é utilizado como suporte para a aprendizagem e como elemento essencial para o direcionamento do feedback feito de forma imediata, consoante o desenvolvimento da atividade. Neste sentido, a avaliação com foco maior no desenvolvimento de aprendizagens práticas integra, além do professor, a participação de outros intervenientes no processo, de modo a favorecer o envolvimento do aluno e seus colegas em sua própria avaliação. De fato, permitiu o reconhecimento de pontos fracos, superando estratégias defensivas e de confronto do grupo participante. Portanto, é possível inferir que a autoavaliação, através da utilização de uma variedade de procedimentos, pode exercer o controle e a prevenção das práticas de "cola".

Quando se trata da natureza, frequência e distribuição do feedback, os critérios de equidade e justiça na avaliação surgem com mais intensidade interligados à correção das atividades avaliativas e à qualidade do feedback realizado pelo professor. Os fatores que favorecem a "cola" estão associados às práticas injustas de correção, à desconfiança de que professores não corrigem os trabalhos, à preferência de professores por alunos, às avaliações realizadas a partir de conteúdos não ensinados, à falta de apoio do professor para realização dos trabalhos, à ausência ou pouca qualidade nas discussões dos resultados das avaliações, à permissividade e pouco controle da "cola" e à exigência de respostas decoradas. Entretanto, a coerência entre o conteúdo ensinado e o feedback avaliativo ajustado ao processo de aprendizagem do aluno minimizam a "cola". Portanto, a consistência entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação se faz evidente para o controle dessa prática.

Quanto à tipologia e natureza das tarefas avaliativas, os elementos que favorecem a "cola" estão interligados aos trabalhos téoricos, às provas de múltipla escolha, à falta de clareza nos enunciados e objetivos das tarefas e ao valor atribuído aos trabalhos. Por outro lado, quando as avaliações envolvem atividades práticas ou exigem interpretação por parte do aluno, diminuem as práticas de "cola". Ao ser levantada a questão sobre o instrumento avaliativo que mais interfere nas práticas de "cola", não obtivemos uma opinião consensual entre os estudantes. Eles dividem as opiniões: para uns, a "cola" acontece mais nos trabalhos téoricos; para outros, nas provas objetivas e subjetivas ou na apresentação de seminários (dividem os tópicos, decoram as partes de cada um para apresentar e ainda colocam nomes de colegas). Outros alunos comentam que as provas, os trabalhos ou seminários, quando favorecem a interpretação e o envolvimento do aluno, minimizam as práticas de "cola". Os professores, por sua vez, sintetizam a questão afirmando que a "cola" prevalece nas diversas modalidades, sendo extensível às diversas técnicas e instrumentos utilizados. A relação entre a avaliação das aprendizagens e as práticas de "cola" parece estar mais associada às finalidades da avaliação do que à sua tipologia, devendo assim garantir a coerência entre o que se ensina e o que se avalia.

2 Discussão e Conclusões

Uma avaliação pautada nos resultados, realizada em momentos pontuais, com propósito apenas classificatório, na maioria das vezes, favorece as práticas de "cola". Trata-se de uma avaliação "[…] pouco relacionada com os programas e o desenvolvimento do currículo. As provas procuram informações somente acerca dos desempenhos escolares dos alunos através do desenvolvimento de procedimentos e processos normalizados para permitir diferenciar os alunos entre si, de uma forma objectiva e fiável" (Pinto & Santos, 2006, p. 19). Neste processo, dois fatos fundamentais para o aluno são evidenciados por Hadji (2001): a importância do contexto social da avaliação e o impacto deste no seu futuro. Tais perspectivas interferem no comportamento dos envolvidos de modo que "[…] o comportamento do avaliador é inseparável da natureza da própria avaliação" (*ibidem*, p. 69) e as relações estabelecidas entre aluno, professores, colegas, e até com a família, são por ela influenciadas (Perrenoud, 1999).

Assim, a "cola" pode constituir-se numa estratégia pessoal ou grupal para conseguir as competências garantidas pela própria universidade, no sentido de conseguir o diploma e consolidar seus objetivos. Para Bourdieu (2013, p. 13), "segundo a posição que ocupam no espaço social, esses diferentes grupos travam, em torno do diploma, uma verdadeira luta por sua classificação, para não se desclassificarem ou para se reclassificarem, dado que com o mesmo nível de diploma, ocupa-se postos cada vez menos elevados na hierarquia ocupacional". Neste sentido, "a principal e

única função da avaliação é marcada por uma dimensão social, isto é, prende-se mais fortemente com pedidos de natureza social do que pedagógicos" (Pinto & Santos, 2006, p.20). Segundo Cardoso (1999), os enunciados dos instrumentos de avaliação determinam os objetivos reais do ensino-aprendizagem. Aquilo que se exige nos exames define o que se ensina, por isso é comum o aluno tentar conhecer as características e hábitos dos docentes no processo de avaliação.

Existem, portanto, razões suficientes para considerar que os exames tradicionais, que decidem a própria avaliação, não estão direcionados para os objetivos da aprendizagem e correm o risco de avaliar questões menos importantes do que outras que deveria avaliar (Brown & Gasner, 2003). Neste sentido, Perrenoud (1999, p. 180) explica: "Numa avaliação tradicional, o interesse do aluno consiste em iludir, disfarçar os pontos fracos e valorizar os pontos fortes […] o aluno tem boas razões para querer primeiro que tudo receber notas suficientes. Para tal, tem de usar de astúcia, fingir ter compreendido e dominar a matéria, recorrendo a todos os meios disponíveis, desde uma preparação rápida e intensa até à trapaça, à sedução e a mentira piedosa".

No entanto, parece não haver uma posição consensual relativamente às técnicas e instrumentos de avaliação que favorecem mais a "cola". A variedade de posicionamentos talvez encerre a diversidade de modalidades que a "cola" pode apresentar, bem como a sua extensão. A este propósito, Krause (1997, p.70) refere que a "cola" "quase se obriga" quando os testes são de "múltipla escolha". Vasconcelos, (2003, p. 123) confirma, que na avaliação, os professores têm utilizado, com mais frequência, trabalhos de pesquisa do que provas "[...] sem a menor orientação, sem clareza em suas finalidades, de tal forma que é comum por parte dos discentes a prática da 'cópia' [...]" incentivada pelas facilidades da internet. Opinião diferente parecem ter Pinto e Santos (2006, p. 38) quando referem que "os instrumentos de avaliação devem ajudar o indivíduo não só a reconhecer os seus pontos mais fracos, mais fundamentalmente a percebê-los e a ser capaz de encontrar meios para os ultrapassar". Neste sentido, os autores informam que os estudos sobre avaliação não sugerem a criação de outros tipos de instrumentos avaliativos, mas centram a atenção no modo como os instrumentos de avaliação existentes são utilizados, como se podem articular entre si e envolver a pessoa que aprende no processo. Por sua vez, Bain (1978) chama a atenção para o hábito dos professores avaliarem nas provas questões não ensinadas. Luckesi (2000) considera essa questão como falta de ética no processo de avaliação, o que, segundo Krause (1997) e Domingues (2006), conduz a "cola".

De acordo com Park (2003), os alunos atribuem como causas do plágio, a desmotivação e a crença de que o professor não valoriza adequadamente os trabalhos por eles realizados, a falta de clareza dos enunciados ou instruções na hora de realizar trabalhos e as dúvidas em relação aos conteúdos. A suposição de que os professores não corrigem os trabalhos (Comas & Sureda, 2010), o baixo valor atribuído aos mesmos em relação à sua complexidade, trabalhos difíceis de realizar e com conteúdos eminentemente teóricos também são considerados elementos facilitadores do ato de plagiar (Sureda, Comas, & Morey, 2009).

A prevenção e o controle da "cola" podem acontecer a partir do desenvolvimento de atividades de avaliação alternativas. A autoavaliação é identificada como um mecanismo que permite superar um processo mecânico que suscita respostas decoradas, permitindo ao aluno refletir acerca do comportamento real e do esperado. Com um perfil formativo, não resulta sem uma regulação individualizada da aprendizagem (Perrenoud, 1999), requer a transparência e o envolvimento do aluno em sua própria avaliação e na avaliação de seus colegas, tornando-se instrumento de mudança da ação educativa (Brown & Glasner, 2003). Permite a compreensão do erro como um elemento fundamental de aprendizagem. A "cola" entendida como estratégia para evitar o erro (Rangel, 2001) perderia o sentido, reduzindo, na condução do processo, o clima de ansiedade causado pelo medo de errar, considerado como um fator que pode conduzir às práticas de "cola" (Barbosa de Melo, 2003). Distribuída por momentos diversos, a avaliação requer a utilização de uma variedade de instrumentos, podendo o exame tornar-se útil e assumir outra característica. Deve proporcionar um feedback com significado entre os alunos, realizado, com mais frequência, pelo professor ou colegas, levando a uma reflexão sobre suas aprendizagens e sobre seus erros (Brown & Glasner, 2003).

Em síntese, os dados apurados das narrativas e a revisão da literatura parecem apontar para uma maior associação entre as práticas de avaliação tradicional e as práticas de "cola", uma vez que as práticas de avaliação alternativa exigem um envolvimento mais ativo por parte dos estudantes na aprendizagem e, dos professores, atitudes mais adequadas quando utilizam, por vezes, os mesmos instrumentos da avaliação tradicional, mas fazem-no de forma a que a qualidade do feedback e a autoavaliação possam ocupar um lugar central, bem como as questões éticas inerentes às práticas avaliação.

Referências

Alarcão, M. (2012). Aprender não é "fazer cadeiras"... é construir conhecimento (s). *Revista Rua Larga* , pp. 8-9.

Alves, M. P. & Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele, *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo.* (pp 59-70) Porto: Porto Editora.

Bain, D. (1986). Desigualdades perante a avaliação, orientação e sucesso na escola secundária. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 85-89). Coimbra: Livraria Almedina.

Barbosa de Melo, J. (2003). Configurações do erro escolar discente em escolas municipais de Barra de Santana. *Dissertação de mestrado.* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

Barreira, C. (2005). Soluções para a prática da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 39-2*, pp. 137-149.

Barreira, C. F. (2001). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 39-2*, pp. 3-33.

Bourdieu, P. (2013). *Escritos em Educação* (14. ed.). Petrópolis: Vozes.

Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques.* Madrid: Narcea S.A de ediciones.

Cardoso, A. (1999). Influência das formas de avaliar nos conteúdos e métodos do ensino- aprendizagem. In A. Estrela & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: novas perspectivas* (Atualizada ed.). Porto: Porto Editora.

Comas, F. & Sureda, J. (2010). Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspectives. *Journal Academics Ethics*, 217-232.

Domingues, I. (2006). *O copianço na Universidade: o grau zero na qualidade.* Lisboa: XXI/formalpress.

Eckstein, M. A. (2003). *Combating academic fraud towards a culture of integrity.* Paris: International Institute of Educational Planning/UNESCO.

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves, & J.M. De Ketele , *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 132-142). Porto: Porto Editora.

Garcia, R. (s.d). Fraude Y plagio académico en los ambientes virtuales de aprendizaje. Obtido em maio de 05 de 2012, dehttp//www.distancia.unam.mx/contenido/historico/foroeducativodos/Guillermo%20Roquet%20trabajo%20escrito.pdf.

Gomes, C. A. (2008). Ética e justiça na avaliação: a fraude e o 'copianço' no processo ensino/ aprendizagem. *Educação e Linguagem, Ano 11. n.17*, pp. 147-159.

Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada.* Porto Alegre: Artmed.

Krause, G. (1997). *Cola, a sombra da escola.* Rio de janeiro: EDUERJ: Escola Parque.

Lambert, E. G., Hogan, N. L. & Barton, S. M. (2003). *Collegiate Academic Dishonesty Revisited:What Have They Done, How Often Have They Done It, Who Does It, And Why Did They Do It?* (ICAAP, Produtor) Obtido em 31 de julho de 2014, de Electronic Journal of Sociology: http://www.sociology.org/content/vol7.4/lambert_etal.html

Luckesi, C. (2003). *A avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições.* São Paulo: Cortez.

Morin, E. (2011). *O método 6: ética* (4ª ed.). Porto Alegre: Sulina.

Park, C. (2003). In Other (People's) Words: plagiarism by university students—literature and lessons. *Revista Assessment & Evaluation in Higher Education, 28, 5,* 471-488.

Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação ! Para Uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela, & Nóvoa, António , *Avaliações em educação: novas perspectivas.* (pp. 171-190) Porto: Porto Editora.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens.* Lisboa: Universidade Aberta.

Rangel, M. (2001). O problema da "cola" sob a ótica das representações sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 82-200*, 78-88.

Sureda, J., Comas, R. & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 50,* 197-220.

Vasconcelos, C. S. (2003). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora.* São Paulo: Libertard.

Whitley, B. E. & Sepiegel-Keith, P. (2002). *Academic dishonesty.* London: Lawrence Erlbaum associates publishers.

A COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR A PARTIR DA MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA BREVE ANÁLISE DOS IMPACTOS E INFLUÊNCIAS DA POSTURA AVALIATIVA NA VIDA ESCOLAR

Silva, K. V. A.[1]; Monteiro, A. N. M.[1]; Fernandes, N. R. [1]

[1] Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil

Email: kahenandrade@gmail.com; anmalym@gmail.com; nataliarigueira@yahoo.com.br.

Resumo

A avaliação educacional no Brasil teve sua evolução com o objetivo de verificar a eficiência de professores, programas e sistemas, estando diretamente interligada ao currículo. Majoritariamente, baseia-se no rendimento escolar tanto na perspectiva de avaliação externa como interna, sendo que a primeira interfere na segunda. As definições mais comuns de avaliação se referem às perspectivas somativas e formativas. A presente pesquisa consiste na análise de dois memoriais de trajetórias escolares de alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. O problema de pesquisa se baseou na compreensão sobre como as avaliações marcam a vida acadêmica do sujeito positiva ou negativamente, além de perceber sua influência em futuras práticas pedagógicas. Por fim, pretendeu-se esboçar uma relação entre a política de avaliação externa do Brasil e sua influência no currículo, aprendizagem e avaliação dessa aprendizagem. A partir da seleção dos relatos, realizou-se uma fundamentação teórica, utilizando a pesquisa autobiográfica para refletir e entender o sentido e a construção das trajetórias. As avaliações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa foram marcadas por perspectivas somativas e formativas, demonstrando que os professores recordados proporcionaram uma ponte entre os saberes dos alunos e o desenvolvimento de potencialidades em alguns momentos, apesar de sobressair à ideia de avaliação somativa, pautada na pedagogia dos resultados e hierarquias de excelência que categorizam e classificam os alunos. Portanto, esta pesquisa ressalta a importância da compreensão da avaliação para a formação de futuros profissionais da educação para a construção de uma educação emancipatória.

Palavras-chave: currículo; avaliação; memória autobiográfica.

1 Introdução

A avaliação educacional no Brasil teve sua evolução com o objetivo de verificar a eficiência de professores, programas e sistemas, estando diretamente interligada ao currículo. Majoritariamente, baseia-se no rendimento escolar tanto na perspectiva de avaliação externa como interna, sendo que a primeira interfere na segunda. As definições mais comuns de avaliação se referem às perspectivas somativas e formativas.

A presente pesquisa consiste na análise de dois memoriais de trajetórias escolares de alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa quanto ao que diz respeito à avaliação da aprendizagem. O problema de pesquisa se baseia na intenção de compreender como essas práticas em trajetórias escolares marcam a vida acadêmica do sujeito, além de perceber sua influência em futuras práticas pedagógicas.

Tem-se como objetivo avaliar as vivências relacionadas à avaliação da aprendizagem e perceber as marcas positivas e negativas desse processo de escolarização. Almeja-se ainda compreender as teorias construídas em torno da avaliação da aprendizagem através das trajetórias dos alunos demonstradas através dos memoriais. Por fim, o presente trabalho pretende esboçar uma relação entre a política de avaliação externa do Brasil e sua influência no currículo, aprendizagem e avaliação dessa aprendizagem.

Acredita-se na relevância dessa pesquisa, uma vez que essa proposta pode oferecer subsídios para futuros educadores e licenciandos em torno da crítica ao processo avaliativo punitivo, predominantemente quantitativo e carente de reflexão teórica.

2 Revisão de Literatura

A hegemonia do pensamento neoliberal transferiu as responsabilidades antes do Estado, para a iniciativa privada, introduzindo concepções de gestão privada no setor público. Assim o Estado cumpre o mínimo, tendo a função maior de controlar as instituições, principalmente através das avaliações externas. As avaliações em larga escala induzem procedimentos de competição entre as escolas, com o objetivo de melhoria nas pontuações dos rankings, e elevação do IDEB[1] do país, em que "tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento [...] que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino" (Souza & Oliveira, 2003, p. 875).

O currículo está estritamente ligado à avaliação, pois avalia-se com base no currículo prescrito nacionalmente, ou seja, de forma única para todo o país. Apesar de existir o currículo mínimo, cada escola possui certa autonomia para complementar o currículo escolar, tendo por isso diversidades entre as escolas. Logo, cada escola possui sua forma de avaliar o aluno. Logo, "o currículo designa não somente o conteúdo do ensino, como também as formas de seleção, organização (p. ex., divisão e subdivisão em diferentes disciplinas) e transmissão (métodos pedagógicos, organização do tempo, do espaço e das relações durante as atividades em sala de aula)" (Mangez & Liénard; 2011, p.163). Há diversos contextos pedagógicos que influem na prática da avaliação, e que compreendem pedagogias diversificadas, sendo de domesticação com o objetivo de conservar a sociedade na sua configuração, e humanização, com o intuito de promover a emancipação. Assim, cada escola assume um ou mais contextos para sua identidade.

As avaliações externas estão baseadas em pedagogias hegemônicas, visando a classificação dos alunos e das escolas (Luckesi, 2011). A cultura da avaliação dos sistemas escolares provocou um "conjunto de mudanças econômicas, políticas, culturais e epistemológicas [...] que alteram as formas de aprender, viver e produzir socialmente" (Gatti, 2002, p. 37). A avaliação (tanto externa, quanto interna) regula e controla o processo de ensino/aprendizagem, porém, "bem antes de regular a aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula" (Perrenoud, 1999, p. 11). Logo, o currículo diversifica-se de acordo com a representação do saber do professor, assumindo formas construtivistas ou tradicionais (Mangez & Lièнard; 2011, p. 163).

Segundo Perrenoud (1999), avaliar é criar hierarquias de excelência, em que institui uma imagem pública, "pois não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão" (p. 13), e que define um aluno modelo, desencadeando em diversas compreensões sobre avaliação, numa perspectiva de promover a aprendizagem ou medir o desempenho. Para ele, a parte mais valorizada da avaliação é a nota, que "é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer se continuar assim até o final do ano" (p. 12), sendo que diretamente para os alunos, a avaliação é sinônima de notas, que para uns é tranquilizadora, já para outros é inquietante.

A avaliação somativa se materializa na nota, empobrecendo o aprendizado e classificando os alunos, a partir dos métodos de aprovação e reprovação, premiação e punição, e permanência dos níveis (bom, médio, regular), funcionando principalmente como um mecanismo de controle dos conteúdos, da distribuição do tempo, dos sujeitos, e dos resultados escolares. Já a avaliação formativa desenvolve a aprendizagem real, uma vez que não avalia o produto final, e sim o processo.

Por fim, a avaliação é confundida muitas vezes com medida de rendimento e desempenho, por ser a modalidade mais comum no cotidiano das pessoas, porém transcende essas concepções.

3 Metodologia

[1]Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. No cenário brasileiro, as avaliações que mais produzem rankings são o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC).

Para a realização dessa pesquisa, foram selecionados relatos autobiográficos a partir de dois memoriais[2], da trajetória escolar no âmbito da avaliação, cada qual com suas especificidades, A partir disso, realizou-se uma fundamentação teórica, respaldada pela pesquisa exploratória e autobiográfica.

A pesquisa exploratória tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias. Seu planejamento é bastante flexível, possibilitando a consideração dos mais variados aspectos em relação ao fato estudado. Gil, 2002 aponta que "embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso". No que se refere a presente pesquisa, há semelhança com estudo de caso, apesar de não aprofundar nos relatos devido à necessidade de sintetizar os resultados.

Em relação à pesquisa autobiográfica, é oportuno dizer que não se trata em achar uma "verdade" nas linhas do ato de biografar, mas sim de refletir e entender como os indivíduos dão sentido a suas experiências e constroem suas trajetórias a partir delas. Autores afirmam que "[...] o objetivo da escrita autobiográfica é que a pessoa em formação efetue um retorno reflexivo sobre o seu trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação" (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p.372).

4 Resultados e discussão

As trajetórias escolares de ambas as pesquisadoras foram vivenciadas distintamente, posto que, a de Kahena se deu inteiramente em escolas públicas de sua cidade, e a de Anmaly se deu inteiramente no sistema privado de ensino. Apesar desse aspecto, muitas histórias se estreitam no que diz respeito a avaliações, demonstrando que o currículo se assemelha na formação das classes sociais.

Gatti (2002) afirma que quando se pensa em avaliação, a primeira ideia é alusiva ao rendimento e desempenho escolar, confundida muitas vezes com medida pontual, pois é a modalidade de avaliação mais comum no cotidiano das pessoas.

> *"Em grande parte da escolarização vivenciei avaliações de cunho formais, como provas, trabalhos individuais e em grupos, seminários, deveres de casa, consultas (em enciclopédias, revistas, jornais, livros), atividades manuais, ditados, com a finalidade obter notas" (Kahena Viana).*

Neste aspecto, a avaliação revela-se como um "mecanismo de controle" dos conteúdos, da distribuição do tempo, dos sujeitos, e dos resultados escolares.

> *"Em todos os anos do E.F. na disciplina de Inglês, fazíamos um trabalho avaliado pontualmente, em que tínhamos que encontrar uma receita culinária, traduzí-la, e prepará-la para comermos em sala. As provas eram objetivas (de marcar) e não havia correções na sala. O inglês era mais considerado como um passatempo, do que como uma disciplina necessária e importante" (Kahena Viana).*

É perceptível a falta de intencionalidade da professora, que provavelmente não considerava o currículo existente na escola. A omissão da importância do inglês na escolarização fez com que os alunos não aprendessem a língua. O importante era "passar de ano". Há então uma lacuna na avaliação, sem objetivos e finalidades, tal como esclarece Perrenoud,

> Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos [...] empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento (Perrenoud, 1999, p 173).

Refere-se assim à concepção de medir para avaliar que atribui um número, residindo "na suposta 'confiabilidade' das medidas em educação e nos parâmetros 'objetivos' utilizados pelos professores para atribuir notas às tarefas dos alunos" (Chueri, 2008, p. 56). A atribuição de notas tornou-se um ato sem significações, já que o professor categoriza seus alunos, de acordo com seus resultados, muitas vezes não relacionados ao aprendizado.

Divergindo-se ao relato acima, a avaliação deve atrelar-se ao conhecimento e à aprendizagem, não podendo permitir-se ser uma atividade neutra ou técnica, repleta de vazio conceitual. Deve ser "dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica", pois esta "envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos" (Chueiri, 2008, p. 52).

[2] Este memorial foi realizado na disciplina Avaliação e Educação.

> *"Porém, tive experiências diversas, que proporcionavam aprendizagens significativas, como participação em atividades artísticas e em projetos, viagens, pesquisas e exposições" (Kahena Viana).*

Logo, como afirma Perrenoud (1999), "toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos alunos" (p. 14). Assim, tem-se uma aprendizagem significativa, com objetivo de desenvolvimento de competências e habilidades, que desencadeiam em posteriores apropriações de conhecimentos.

> *"A professora de Português iniciou um projeto de poesia na escola no qual eu participei todos os anos. Recitávamos Carlos Drumonnd de Andrade. Ela aproveitava as poesias para ensinar a matéria. A professora não pontuava essa participação, porém, isso nos aproximava mais dela e consequentemente termos melhores desempenhos em suas aulas" (Kahena Viana).*

Nestas atividades, a professora conseguia despertar interesses, para que se aprendesse a gostar de literatura em âmbitos diferentes, e consequentemente, a língua portuguesa. Assim, nesta perspectiva o que vai ser considerado avaliação depende da concepção que o professor tem de educação. Daí a necessidade do professor ter muita clareza em relação a função da avaliação. Esta não serve mais para simplesmente, quantificar a aprendizagem [...] mas sim, através de uma interação entre avaliador e avaliando, repensar a situação e, em uma avaliação participativa, despertar a consciência crítica (Melchior, 1994, p. 50).

Tal como expõe Demo (1986), "boa educação não é questão de anos de estudo, de títulos formais, de livros digeridos, mas uma qualidade humana", e para ele "qualidade é participação" (p. 578). É na participação que o sujeito se faz, de forma autônoma, criativa e significativa, pois "o que está em jogo na avaliação qualitativa é [...] a capacidade de inventar seu espaço próprio, forjando sua autodefinição, sua autodeterminação, sua autopromoção [...]" (p. 580). Porém, participar depende dos "canais de participação", que neste caso, a professora de português proporcionava através de seus inúmeros projetos. Deduz-se que a sua avaliação era qualitativa, de forma que observava o processo de desenvolvimento do aluno.

Como nesta sociedade a ascensão social faz-se majoritariamente através da certificação, sendo hoje, o diploma mais valorizado de carreira escolar longa, Kahena adentrou no Ensino Superior. Percebeu-se que o processo de avaliação não difere muito da educação básica.

> *"Mesmo percebendo que a universidade não diverge muito dos métodos da educação básica, algumas metodologias desenvolvem outras habilidades. As maiores diferenças no quesito avaliação são a melhoria da escrita, através de projetos, relatórios, artigos; o desenvolvimento do pensamento crítico e a consciência da finalidade da avaliação na escolarização e no aprendizado. Contudo, grande parte dos professores não avaliam o processo, e sim o produto final, desencadeando no coeficiente de rendimento" (Kahena Viana).*

Nesse sentido, permanece na ideia de avaliação somativa, pautada na pedagogia dos resultados e hierarquias de excelência que categorizam e classificam os alunos.

Com relação ao memorial da Anmaly, percebeu-se que a avaliação classificatória consiste na prática vigente. Esta é autoritária, baseada no sistema de punição e premiação, notas, números, permanência nos níveis, aprovação e reprovação.

> *"Acredito que essa minha aversão à área de exatas que tenho, surgiu na terceira série do ensino fundamental, quando passei a não sair bem nas provas e exercícios avaliativos. Principalmente naqueles que tinham que ser resolvidos no quadro, para a turma" (Anmaly Monteiro).*

De acordo com Luckesi (2011), essa prática estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser. Esse julgamento que deveria proporcionar ao avaliado a possibilidade de retomar a decisão sobre o objeto estudado acaba colocando o indivíduo em um padrão determinado e autoritário, sem que haja outras perspectivas.

Já avaliação formativa tem como objetivo avaliar o aluno como sujeito, estimulando a autocrítica, onde o professor tem participação ativa. Além disso, tem como principal função contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino.

> *"Toda semana eram entregues listas de exercícios referentes às provas e testes do final da semana. Esse esquema de lista de exercício preparando para os testes era muito bom. Ao mesmo tempo em que estudávamos para as avaliações, o esforço de entregar em uma semana era recompensado" (Anmaly Monteiro).*

Para Chueiri (2008), essa lógica formativa relaciona-se com o processo de apropriação dos saberes, seus diferentes caminhos percorridos, sempre com a mediação pela intervenção ativa do professor.

5 Conclusão

As avaliações produzem comportamentos e conhecimentos. Cada escola conduz-se pela forma de avaliar internamente, estando submissa às formas de controle estatais, pelas avaliações externas.

Foi inferido que as avaliações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa tiveram ambas as perspectivas somativas e formativas, demonstrando que mesmo vivenciadas em diferentes contextos (público/privado), há semelhanças na postura avaliativa. E mesmo que o ensino seja tradicional e em sua maioria as avaliações sejam somativas, os professores também atuam numa perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem, proporcionando uma ponte entre os saberes dos alunos, e o desenvolvimento de potencialidades. Porém, sobressai-se a ideia de avaliação somativa, pautada na pedagogia dos resultados e hierarquias de excelência que categorizam e classificam os alunos.

Dessa forma o currículo é um direcionador da avaliação, e as notas e rankings resultam na imagem da escola e do Brasil. Então, a avaliação somativa é a mais comum, porque demonstra resultados mais rápidos, uma vez que decorar e reproduzir é mais fácil do que produzir o aprendizado.

Portanto, ressalta-se a importância da compreensão da avaliação para a formação de futuros profissionais da educação, para a construção de educação não reprodutivista e alienante, mas emancipatória.

Referências

Chueiri, M. S. F. *Concepções sobre a avaliação escolar.* (2008). In Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan/abr.

Demo, P. *Avaliação qualitativa: um ensaio introdutório.* (1986). In Ver. Bras. Est. Pedag. Brasília, set/dez. p. 571-585.

Gatti, B. A. *Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações*. (2002). In EccoS Rev. Cient, UNINOVE, São Paulo, n. 1, v. 4, p. 17-41.

Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* (2002). São Paulo: Atlas, 4. ed.

Luckesi, C. C. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo.* (2011). In: Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, p. 75-93.

Mangez, É. & Liénard, G. *Sociologia do Currículo.* (2011). In: Van Zanten, Agnès. (coord.). Dicionário de educação. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 163-167.

Melchior, M.C. Técnicas utilizadas na avaliação escolar. (1994). In: Avaliação Pedagógica: Função e Necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 29-55.

Passeggi, M. C.; Souza, E. C. & Vicentini, P. P. *Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização*. (2011). In Educ. rev., Belo Horizonte, v.27, n.1.

Perrenoud, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas.* (1999). Porto Alegre: Artes Médicas, p. 9-18.

Souza, S. Z. L. & Oliveira, R. P. *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil*. (2003). In Educação & Sociedade, v. 24, n. 84, p. 873-895.

PROBLEMS BASED LEARNING (PBL): AS EVIDÊNCIAS OBSERVADAS NOS PEQUENOS GRUPOS

Maria Helena Viana de Souza[1]

[1]**Centro Universitário de Brasilia – Uniceub**

Email: maria.viana@uniceub.br

Resumo

Neste texto apresento um recorte da pesquisa realizada em quatro instituições de ensino superior que adotaram a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas nos cursos de Medicina. Seu objetivo foi compreender uma proposta de integração curricular inovadora.A metodologia, de cunho qualitativo, combinou os seguintes procedimentos: entrevista com coordenadores e tutores, grupo focal com estudantes e observações das atividades desenvolvidas em pequenos grupos,sendo um grupo de tutoria e o outro intitulado ciclo pedagógico: o grupo tutorial, composto poraté dez estudantes e um professor-tutor, que atua como facilitador na discussão do problema escrito, articulado com projetos mais amplos. As discussões ocorrem em duas sessões, de três horas cada, visando à resolução do problema. O conhecimento transita em várias direções segundo o princípio da interdisciplinaridade, o que facilita o processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades, indispensáveis ao exercício profissional do futuro médico. Participam do ciclo pedagógico oito alunos e um docente: nesse espaço-tempo são discutidos casos de pacientes reais, observados por duplas, na prática de enfermaria. As observações e dúvidas são apresentadas para todo o grupo, quandosão formuladas as questões de aprendizagem.Para avaliação dessas atividades, os estudantes realizam a autoavaliação, são avaliados pelos pares, pelo tutor e organizam um portfólio reflexivo. A partir do resultado da pesquisa, foi possível constatar que a docência problematizadora e dialógica gera questões que levam alunos e docentes à aquisição de novos conhecimentos e a questionamentos que exigem a reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem, pois trabalha com núcleos temáticos, problemas sociais do campo da saúde e doença, além de possibilitar uma avaliação formativa que articula a aprendizagem dos estudantes, do professor e o desenvolvimento do curso.

Palavras-chave: PBL; integração curricular; interdisciplinaridade.

1 Introdução

A aprendizagem baseada em problemas (PBL) é uma alternativa de ensino-aprendizagem em que os estudantes se deparam inicialmente com um problema, que é sucedido por uma investigação em um processo de aprendizagem centrada no aluno. É uma metodologia colaborativa de ensino-aprendizagem, que transfere o papel central do docente como transmissor de conhecimentos para o discente, considerado o ator principal na construção de seu aprendizado. Os estudantes trabalham com os problemas em pequenos grupos, sob a supervisão de um tutor.

2 A organização do currículo sob a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Problemas

O Conselho Federal de Educação, ao fixar os currículos mínimos para o ensino de graduação, impôs às instituições longa lista de disciplinas para serem, obrigatoriamente, oferecidas em todo o país, apoiado na justificativa de busca da

qualidade do ensino. Com a promulgação de Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes cursos, almejou-se que os currículos atendessem "[...] às realidades concretas da sociedade e à formação do indivíduo nas dimensões: individual, social, intelectual e profissional". (VEIGA, I.; SOUZA, M.H.; GARBIN, N., 2013, p. 103). Segundo as autoras, para atender a esse objetivo, alguns princípios orientam a organização curricular: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade; unicidade entre teoria e prática; contextualidade e flexibilização.

O que se almeja com a nova legislação é que os currículos proporcionem aos estudantes escolher, livremente, as disciplinas a ser cursadas sem barreiras sustentadas por exagerado número de pré-requisitos, como prevê o princípio da flexibilidade [...] A interdisciplinaridade reflete-se na organização curricular ao evitar a segmentação, ou seja, os conhecimentos não são apresentados como simples unidades isoladas de saberes, mas inter-relacionam-se, complementam-se, e influem uns nos outros. A unicidade entre a teoria e a prática é garantida por meio de atividades programadas no desenvolver dos componentes curriculares, nos estágios e nos Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCC. (idem, 2013, p. 103-104).

A relação entre ensino, pesquisa e extensão, segundo a legislação, é obrigatória para as universidades, mas as instituições, quando optam pelo princípio da indissociabilidade, podem desenvolver a investigação "[...] em atividades intraclasse e extraclasse, com a participação em projetos de pesquisa e de extensão, eventos científicos, iniciação científica e outros previstos nos projetos pedagógicos [...]" (idem, 2013, p. 104). Quanto ao princípio da contextualização

É imprescindível que se criem espaços para o desenvolvimento da competência de atuar em situações contextualizadas, colocando o futuro profissional em contato real com os espaços em que irá intervir, os quais, no entanto, não substituem a tematização e a análise da prática em cada área de formação. (idem, 2013, p. 111).

A estrutura geral de um currículo sob a perspectiva da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas difere totalmente dos chamados currículos disciplinares lineares ou currículo conservador explicitados em "grades curriculares". Os currículos, antes orientados por disciplinas, evoluíram para currículos integrados, sendo

> [...] os conhecimentos organizados a partir da realidade social, baseando-se nas necessidades de saúde e na prática vivenciada no cotidiano profissional (currículo organizado por competência profissional) que disponibiliza ao estudante, desde o primeiro ano do curso, instrumentos para intervir na realidade, buscando propiciar a assistência integral à saúde. (GUIMARÃES *etal,* 2012, p. 93).

O currículo assim concebido é um espaço de possiblidades para formar a pessoa humana crítica, o cidadão ético e o profissional necessário para criar formasde intervenção contra a exclusão social. Nas instituições que adotam a metodologia PBL, os professores e os estudantes, embora algumas atividades sejam desenvolvidas em sala de aula, são estimulados a olhar para um cenário maior, sendo os alunos preparados para práticas sociais e culturais, por meio de trabalho coletivo e interdisciplinar. Em algumas destas instituições, o docente recebe a denominação de facilitador, pois conforme Alarcão seu objetivo é facilitar a aprendizagem dos alunos: "[...] o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender"(ALARCÃO, 1996, p. 18). Neste sentido, Behrens afirma que o docente "[...] torna-se uma figura significativa quando percebe que é o orquestrador do processo educativo e que precisa propiciar um ambiente que instrumentalize o aluno para sua emancipação social [...] a construir espaços próprios, a tomar iniciativa, a participar com responsabilidade[...]". (BEHRENS, 2005, p. 83-84).

A metodologia PBL evidencia uma prática educativa dialógica, de maneira a oportunizar ao estudante a liberdade de expressão e a sua interação com o mundo: as estratégias didáticas adotadas devem estimular a cooperação e a pesquisa. As palavras de Gomes e Marins enfatizam a atuação do professor: "[...] o processo dialético entre teoria e prática é substituído por um ir-e-vir entre prática-teoria-prática, sendo o professor capaz de analisar suas práticas, resolver problemas e criar estratégias para uma ação autônoma e responsável"(GOMES e MARINS, 2004, p. 101). O docente, completa Behrens", precisa ser criativo, articulador e parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem". (BEHRENS, 2000, p. 71).

2.1 As discussões de situações-problema vivenciadas nos pequenos grupos

A discussão geral na área médica e educacional é que os futuros profissionais "não podem ser apenas clínicos competentes detentores de saberes cognitivos mas, também, entendam e trabalhem dentro dos contextos familiares e culturais em que os pacientes vivem" (COSTA, *et al*, 2012, p.164). Existem diversos espaços curriculares na metodologia PBL que propiciam ao estudante a possibilidade de atuação interdisciplinar, além de flexibilizar a mobilidade por diferentes espaços e tempos formativos. Destacamos o fortalecimento curricular pelo emprego dos grupos tutoriais e específicos. Segundo os dados colhidos nas instituições pesquisadas, a aprendizagem de temas isolados não permite analisar situações e, no grupo tutorial, ao se estabelecer a análise de situações-problema como técnica permanente, é possível realizar um exercício de busca das informações relevantes e desenvolver a capacidade de analisá-las possibilitando maior fixação da aprendizagem.

Os tutores ou facilitadores estimulam os estudantes, organizados em pequenos grupos, a discutir o problema, resgatar os conhecimentos prévios, formular questões de aprendizagem, buscar fontes bibliográficas, superar lacunas de aprendizagens para a compreensão e solução da temática discutida, analisada e sistematizada. A utilização das técnicas grupais facilita a aprendizagem ativa e a participação dos estudantes em várias situações que podem contribuir para alterar a própria realidade vivida.

A relação pedagógica entre tutores e estudantes é dialógica. O tutor estimula a discussão do grupo e a máxima participação de todos os componentes. Ele deixa o papel de detentor e transmissor do conhecimento. Os estudantes devem participar ativamente da discussão, ajudar o coordenador, escolhido para aquele encontro, com a dinâmica do grupo e, na administração do tempo, evitando desvios na discussão. Gil (2006) apresenta as seguintes vantagens do grupo tutorial na metodologia PBL: compreensão de assuntos, responsabilidade pela própria aprendizagem, desenvolvimento de habilidades interpessoais e do espírito coletivo, interdisciplinaridade, estabelecimento de novas formas de relacionamento entre o tutor e o estudante e aprendizagem crítica.

A avaliação é um dos momentos fundamentais do grupo tutorial. Trata-se da avaliação formativa que percorre todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação acontece a cada encontro do grupo, com base nos objetivos e conhecimentos específicos definidos nos planos dos tutores. A autoavaliação é realizada pelo estudante, sobre o seu próprio desempenho no grupo tutorial, englobando conhecimento, atitudes e habilidades, auxiliando-o a reconhecer e assumir mais responsabilidades em cada discussão do processo ensino e aprendizagem.

Outra possibilidade de trabalhar em pequenos grupos é o ciclo pedagógico, também conhecido como ciclo metodológico, que se caracteriza pelos seguintes passos: "[...] vivência da prática, primeira síntese, busca qualificada de informações, nova síntese e avaliação" (HAMAMOTO *et al*, 2012, p. 137). Nessa atividade, um grupo de oito alunos se reúne com o facilitador para discutir os casos de pacientes reais observados na prática de enfermaria, o que possibilita o encontro do estudante com a realidade social. O trabalho de observação é feito em duplas. Cada dupla desenvolve atividades e sistematiza-as em narrativas reflexivas, que serão discutidas no pequeno grupo: nessa primeira síntese do caso observado são compartilhados os conhecimentos prévios e as lacunas de conhecimentos, não só a respeito da semiologia das doenças, como também da elaboração da anamnese, que deve conter informações detalhadas, tais como datas, medicação que está sendo usada e alimentação quantificada. São informações que permitirão à outra pessoa não só conhecer o caso, sem fazer novamente as perguntas ao paciente, como também irão influenciar no plano de cuidados. O orientador estimula os estudantes à reflexão e, também, a proporem ações para o plano de cuidados, lembrando a importância do apoio da equipe multiprofissional. Após a apresentação das quatro duplas e já feita uma síntese parcial de cada caso, são formuladas, como na tutoria, as questões de aprendizagem, que deverão ser respondidas individualmente pelos estudantes, numa busca qualificada de informações, denominada 'acúmulo de conhecimentos'. Nessa pesquisa busca-se identificar fontes primárias e ou secundárias, objetivando ir além de encontrar respostas às questões propostas, o que requer pensamento reflexivo e estabelecimento de critérios para escolha das fontes e sistematização da busca realizada.Na segunda reunião do pequeno grupo são apresentadas e discutidas as questões de aprendizagem, analisadas as fontesde informações e elaborada uma nova síntese, possibilitando, assim, o aprofundamento conceitual e científico metodológico. Todo esse processo é sistematizado no portfólio reflexivo que, segundo Pimenta e Lima, "consiste no registro sistemático pelos alunos de suas produções e conhecimentos e de sua análise sobre seu processo de aprendizagem, acompanhado das considerações do professor sobre as percepções dos alunos. Esse instrumento possibilita análises e reflexões de ambos". (PIMENTA e LIMA, 2004, P. 245). Seu uso como instrumento de avaliação e de retroalimentação colabora para a tomada de decisões ao evidenciar as fragilidades e os pontos fortes dos programas desenvolvidos. Nessa atividade, além da avaliação individual do portfólio feita pelo professor, os alunos avaliam os pares e realizam a autoavaliação.

2.2 Avaliação nos pequenos grupos

No intuito de garantir uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem na área da saúde, as instituições têm procurado explorar a modalidade formativa, utilizando instrumentos de avaliação variados, critérios de julgamento de desempenho e *feedback* aos estudantes para ampliação dos conhecimentos e reconhecendo a avaliação como espaço dialógico, no qual alunos e professores têm atitudes definidas e combinadas no coletivo. Nos currículos integrados e orientados por competência, "[...] a avaliação, ao invés de nota e classificação (avaliação normorreferenciada), atribui conceito satisfatório ou insatisfatório, utilizando um padrão considerado apropriado (avaliação critério-referenciada) para comparação com o desempenho de cada estudante, ao longo do curso" (HAMAMOTO *et al*, 2012, p. 108-109).Desta forma, nas instituições que adotam a avaliação critério-referenciada, os estudantes deixam de ser ranqueados entre si e têm os seus desempenhos avaliados pela qualidade de suas aprendizagens em relação a critérios e padrões, sem compará-los aos desempenhos dos outros. Nos pequenos grupos "[...] pretende-se a aquisição de uma fundamentação sólida de conhecimentos (dimensão cognitiva) articulada ao desenvolvimento de habilidades e atitudes/afetividades (dimensões psicomotora e afetiva)". (HAMAMOTO *et al*, 2012, p. 138). A avaliação é formativa, pois, a cada reunião,são avaliados os desempenhos de todo o grupo: cada estudante avalia os pares, o seu próprio desempenho e, inclusive, o desempenho do professor. Na avaliação do seu desempenho, o aluno considera a sua capacidade de resolver problemas, seja em situações simuladas ou em cenários reais, portanto avalia as

[...]habilidades de identificar e explorar os dados relevantes apresentados no problema; formular hipóteses considerando seus conhecimentos prévios para explicar o problema; elaborar questões de aprendizagem com enfoque nas necessidades de saúde; realizar uma análise integradora das dimensões biológica, psicológica e social; analisar criticamente as informações apresentadas e suas fontes; realizar síntese, socialização e discussão das informações para geração de novo conhecimento e identificar as lacunas de conhecimento, orientando novamente as buscas" (GUIMARÃES *et al*, 2012, p. 95-96).

Essas avaliações permitem ao estudante acompanhar o seu aprendizado e ao professor-tutor avaliar a habilidade do estudante em relação ao desenvolvimento de atitudes éticas: responsabilidade, pontualidade, assiduidade, respeito, cooperação com o grupo, comunicação clara e capacidade de fazer e receber críticas.

3 A título de conclusão

As Diretrizes Curriculares Nacionais, ao reafirmarem a necessidade e o dever das Instituições de Ensino Superior (IES) de formar profissionais de saúde voltados para o Sistema Único de Saúde (SUS), pretenderam adequar a formação do médico às necessidades da população brasileira, priorizando ações de melhoria da qualidade de vida dos sujeitos a partir de políticas de promoção e recuperação da saúde, além da prevenção de doenças. Assim, as IES passaram a buscar novas metodologias e estratégias de ensino visando à formação do indivíduo nas dimensões individual, social, intelectual e profissional. Para atender a esse objetivo, algumas instituições adotaram currículos integrados, superando os modelos curriculares lineares. Nos currículos integrados são estabelecidas estratégias que possibilitam aos estudantes ocuparem o lugar de sujeitos na construção da sua aprendizagem, tendo o professor como facilitador e orientador. Dentre o uso de metodologias ativas, destaca-se a problematização, que trabalha com o conhecimento a partir da realidade, da articulação teoria e prática e da participação ativa dos sujeitos envolvidos. E, ainda, a aprendizagem baseada em problemas, que utiliza problemas como estímulo à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Destacamos dentre os diversos espaços curriculares na metodologia PBL, que propiciam ao estudante a atuação interdisciplinar, a participação em pequenos grupos: os tutoriais e osciclos metodológicos. Neles osestudantes são estimulados a discutir um problema (de papel ou um caso real), resgatar os conhecimentos prévios, formular questões de aprendizagem, buscar fontes bibliográficas, numa relação pedagógica dialógica entre tutores e estudantes.

A avaliação formativa percorre todo o processo de ensino e aprendizagem; é fundamental para a organização do trabalho, pois determina os caminhos da práxis docente revelando as reais necessidades didáticas, políticas e sociais que se estruturam na sala de aula. É por meio dela que se pode construir uma prática pedagógica preocupada com as aprendizagens e com os avanços dos alunos, diferentemente de modelos que apenas classificam e promovem a exclusão.

Referências

ALARCÃO, Izabel (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de docentes. In: ALARCÃO, Izabel (Org.) *Formação reflexiva de professores:* estratégias de supervisão. Porto: Portugal, Ed. Porto.

BEHRENS, Marilda A (2000). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* 12 ed. Campinas, SP: Papirus.

COSTA, Maria C. G. *et al* (2012). O envolvimento de diferentes parcerias na formação do profissional em saúde. In: MORAES, Magali A. A. *et al* (Orgs.) *Avaliação nos cursos de Medicina e Enfermagem:* Perspectivas e Desafios. Curitiba, PR: Editora CRV.

GIL, A. C. (2006). *Didática do ensino superior*. São Paulo, SP: Atlas.

GOMES, Heloisa M.; MARINS, Hiloko O. (2004). *A ação docente na educação profissional.* São Paulo: SENAC.

GUIMARÃES, A. P. C. (2012). *et al*. Avaliação no âmbito da graduação em saúde: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade. In: MORAES, M. A. A. *et al* (Orgs.): *Avaliação nos cursos de Medicina e Enfermagem* – perspectivas e desafios. Curitiba, Editora CRV.

HAMAMOTO, Cássia G. et al. (2012). Avaliação do desempenho do estudante/futuro profissional. In: MORAES, M. A. A. *et al* (Orgs.): *Avaliação nos cursos de Medicina e Enfermagem* – perspectivas e desafios. Curitiba, Editora CRV.

PIMENTA, Selma G., LIMA, Maria Socorro L. (2004). *Estágio e docência.* Ed. Cortez, SP.

VEIGA, Ilma; SOUZA, Maria Helena; GARBIN, Neuza. (2013). O currículo como expressão do projeto político pedagógico nos cursos de graduação: teoria e prática. IN: RAMOS, Kátia e VEIGA, Ilma (Orgs): *Desenvolvimento profissional docente:* currículo, docência e avaliação na educação superior. Recife: Editora Universitária UFPE.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRAUDAÇÃO POR EGRESSOS: FACES E INTERFACES COM A AVALIAÇÃO INSITUCIONAL

Brandalise, M. A.T. [1]

[1] Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG/BRASIL

Email: marybrandalise@uol.com.br

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo apresentar dados e resultados de uma pesquisa qualitativa, do tipo reflexiva-interpretativa, financiada pela Fundação Araucária/ Paraná, cujo objetivo foi analisar se a avaliação dos cursos de graduação pelos seus egressos pode constituir-se indicador da avaliação institucional nas instituições de ensino superior e contribuir para a melhoria da qualidade acadêmica. O estudo dispõe de um grupo de docentes e estudantes de pós-graduação e graduação de uma universidade pública paranaense que busca, a partir de fundamentos descritivos e analíticos, diferentes interpretações dos sentidos e significados presentes no desenvolvimento de um processo avaliativo tendo o egresso como indicador de avaliação. Na revisão de literatura sobre as pesquisas produzidas no período de 2000-2013 constatou-se que ainda é embrionária a produção acadêmica em torno desse objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que a realização de avaliação de cursos de graduação por egressos é considerada um dos objetos de avaliação mais complexos e difíceis de serem realizadas nas IES brasileiras, ainda que seja uma exigência legal do Sinaes. O texto focaliza inicialmente os temas e objetos de estudos, com intuito de mapear o que os pesquisadores têm priorizado em suas pesquisas; na segunda parte o texto discute brevemente os conceitos de egresso, avaliação educacional, avaliação institucional e desenvolvimento curricular. Na terceira parte apresenta-se a proposta de uma metodologia de avaliação de cursos de graduação pelos egressos, inserida na avaliação institucional, a fim de possibilitar que a avaliação dos cursos de graduação contribua para o desenvolvimento curricular; o acompanhamento dos egressos da IES torne-se uma prática institucional incorporada à política de acompanhamento dos estudantes; e, por fim, as faces e interfaces entre a avaliação dos cursos de graduação pelos egressos e a avaliação institucional das instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Avaliação institucionnal; Avaliação de cursos de Graduação; Egressos.

1 Introdução

A avaliação institucional, seja interna ou externa, é uma das proposições asseguradas pelo SINAES - lei 10.861 de 14/04/2004 - devendo contemplar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos. Dentre as dez dimensões de avaliação uma delas refere-se às políticas de atendimento aos estudantes.

O objeto de estudo da pesquisa aqui apresentada foi a prática de avaliação institucional quanto a essa dimensão de avaliação que é a referente às políticas de atendimento aos estudantes, particularmente quanto à política de acompanhamento e avaliação de egressos, articulada a avaliação dos cursos de graduação desenvolvida numa universidade pública brasileira desde a integração da instituição no SINAES, em 2005.

Ao tecer as discussões em torno das dimensões da avaliação institucional no campo da política educacional e no campo acadêmico surge a questão que se pretende responder: em que medida a avaliação dos cursos de graduação pode constituir-se como indicador da avaliação institucional?

O objetivo principal da avaliação institucional pelos egressos é conhecer como e por que funcionam de certo modo os cursos de graduação de uma instituição de ensino superior, quais seus impactos na formação acadêmica e na inserção dos formados no mundo do trabalho, enfim, é compreender e explicar a sua natureza e melhorar sua prática, enriquecendo as suas ações. Nessa perspectiva e apoiados no referencial teórico da pesquisa reflexiva-interpretativa, os procedimentos metodológicos escolhidos para realizar o estudo foram o questionário e a análise documental.

2 Estudos sobre avaliação de cursos de graduação por egressos: levantamento bibliográfico

A revisão de literatura sobre o tema “avaliação de graduação por egressos” foi o objeto do levantamento realizado nas bases de dados: Scielo Brasil e Scieloorg, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Domínio Público, Google Scholar, Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Resumos, Dialnet, Redalyc. A busca das produções acadêmicas brasileiras, teses e dissertações no período de 2000 a 2013, foi realizada a partir dos descritores: avaliação de cursos de graduação, avaliação de egressos, avaliação institucional por egressos. Como o objetivo da pesquisa era inventariar os trabalhos realizados sobre avaliação dos cursos de graduação pelos seus egressos, numa segunda etapa a pesquisa foi refinada com a busca pela palavra-chave egresso(s), no título e nas palavras chaves da produção acadêmica, resultando 78 trabalhos acadêmicos, das quais 13 são teses e 65 são dissertações.

A revisão foi de natureza exploratória e preliminar a fim de mapear as pesquisas desenvolvidas tendo os egressos como sujeitos de avaliação dos cursos de graduação. Os trabalhos coletados são oriundos de Programas de Pós-graduação brasileiros e todos eles apresentam no título a palavra “egressos”. Os trabalhos foram organizados pelo ano de defesa e conclusão, e local de realização.

De 2001 a 2005 foram realizados apenas três trabalhos (3,9%). No ano de 2006 observamos uma expressiva produção acadêmica, 21,8%, revelando maior interesse dos pesquisadores sobre o tema, ainda que com diversificados objetos de pesquisa. Nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010 a quantidade de pesquisa varia entre cinco (7,7%) e sete (9%), e em 2011 (21,8%) e 2012 (16,7%) há um significativo aumento de trabalhos na pós-graduação *stricto sensu*, com uma concentração no período avaliado de 38,5% em relação aos treze anos analisados.

Os setenta e oito trabalhos incluídos foram produzidos em 16 estados do Brasil, distribuídos nas cinco regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul. Nas regiões sul e sudeste, que detém a maioria dos programas de pós-graduação, concentraram-se 67% das pesquisas, sendo trinta e uma na região sul e vinte e nove na região sudeste. Na região centro-oeste foi produzido onze trabalhos, o que corresponde a 14%, na região nordeste seis trabalhos que totalizaram 8% e, na região norte apenas uma pesquisa foi realizada, o que correspondeu a 1%.

A partir da análise dos títulos e palavras chave dos trabalhos coletados fez uma categorização considerando-se as palavras neles mais utilizadas. Foi realizada a busca e contagem das palavras a fim de verificar a relevância e pertinência do trabalho com o objeto desta investigação, avaliação de cursos de graduação por egressos. Foram selecionadas as 10 palavras com maior frequência presentes nos trabalhos. São elas: egresso(s), curso, formação, profissional, ensino, educação, avaliação, universidade, mercado de trabalho e graduação. ,

Como o critério utilizado nas bases de dados utilizou como filtro a palavra "egressos" é natural que ela esteja presente nos títulos de todas as teses e dissertações coletadas. No entanto somente 33 trabalhos (42%) também a apresentam nas palavras chaves. As demais palavras contidas nos títulos evidenciam a relevância dos estudos com egressos e suas relações com o curso de graduação, com a formação profissional e humana, com o ensino da área de formação, com a qualidade da educação ofertada, com o mercado de trabalho e com o papel da avaliação e da universidade.

As pesquisas com os egressos realizadas no período revestem-se de importância, por um lado, porque oferecerem elementos sobre os objetos de pesquisa de interesse dos pesquisadores; por outro por possibilitarem que se faça a relação entre a avaliação dos processos formativos dos cursos de graduação com a avaliação da qualidade da instituição de ensino formadora. No entanto, todas as produções acadêmicas analisadas discutem a percepção dos egressos quanto a um curso especifico e relacionados a diferentes dimensões. Não foram localizadas pesquisas que abordem a avaliação dos cursos de graduação articulada à avaliação institucional, como a proposição neste estudo.

3 Avaliação de Cursos, Avaliação Institucional e Egressos: quais relações?

As instituições de ensino superior são cada vez mais caracterizadas como centros de aprendizagem de todos os seus membros e da sua própria organização. Enquanto organizações nucleares das sociedades atuais, elas não podem ficar indiferentes às mudanças e transformações que nelas acontecem, sejam elas de natureza econômica, política, científica, pedagógica ou legal. Contemporaneamente, a sociedade se caracteriza pelo culto da qualidade, da eficiência, da eficácia, do desenvolvimento profissional nas organizações e do desenvolvimento das instituições enquanto *lócus* privilegiado de interação e ação estratégica das pessoas, das relações sociais, enfim, da cultura humana.

Uma instituição escolar é compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano pelos sujeitos nela inseridos: educadores e educandos, essencialmente. A avaliação institucional numa perspectiva crítica é aquela que consegue captar o movimento institucional presente nas relações da instituição. Toda instituição é constituída por dois princípios em permanente tensão: o instituído e o instituinte. Castoriades (1975) explica que o instituído é o conjunto de forças sedimentadas, consolidadas que buscam a conservação e reprodução do quadro institucional vigente. O instituído é a forma. Já o conjunto de forças em constante estado de tensão, de mudança, de transformação, de recriação é o instituinte. O instituinte é o campo de forças.

A avaliação institucional é formalmente a avaliação desse instituído e instituinte. Ela tem que identificar aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional. Há, portanto, que se considerar toda a dinâmica institucional para captar o espírito da instituição avaliada. Nesta perspectiva, a avaliação institucional tem um caráter formativo, está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar.

Dentre as diferentes possibilidades de avaliação institucional registra-se a de averiguar a opinião dos egressos dos cursos de graduação, quando já exercendo atividades profissionais, pois ela é uma das dimensões proposta pelo SINAES, e também, porque ela pode evidenciar a qualidade da formação recebida da instituição formadora.

A realidade profissional vivenciada pelos egressos possibilita aferir a qualidade da formação, as potencialidades e fragilidades do currículo desenvolvido no processo de formação. Como no contexto do ensino superior brasileiro somente 13% dos jovens, entre 18 e 24 anos, conclui um curso superior, investigar a percepção dos ex-alunos pode constituir-se como um indicador substantivo da qualidade acadêmica.

> Portanto, estando à instituição universitária no seio de uma comunidade mais ampla, e, ao mesmo tempo, a serviço dela, pensando e provendo mudanças societárias, tem seus fundamentos em uma *perspectiva sociocultural e ética, para além de seu papel científico*. [grifo no original] É uma instituição de formação de gerações humanas em certa direção civilizatória, que comportaria uma perspectiva sobre o conhecimento – o que se constrói e o que se transmite – como meio para viver melhor num coletivo compartilhado. A avaliação institucional só ajuda em reais avanços socioeducacionais quando estas questões são consideradas em uma perspectiva que incorpore esses novos conceitos, conduzindo à escolha de meios e instrumentos avaliativos, que sejam utilizados de tal forma que possam levar à construção de visões mais integradas acerca de seu percurso histórico-institucional, em seus envolvimentos concretos. (GATTI, 2006, p.10).

O pensamento da autora sinaliza que a avaliação institucional realizada por egressos pode constituir-se uma referência da realidade qualitativa das IES, que pode evidenciar a qualidade dos cursos realizados e a efetividade da ação institucional como um todo. O desafio de construí-lo numa perspectiva crítica aponta que, para além do domínio de fundamentos e técnicas de avaliação, há necessidade de posturas mais dialógicas e democráticas, e de uma preparação dos avaliadores para que adquiram certo domínio das condições de construção dinâmica de processos socioculturais, científicos e pedagógicos, considerando os múltiplos fatores que os interseccionam.

Outro fator importante a ser considerado na avaliação feita pelo egresso é a questão da maturidade, uma vez que depois que sai da instituição não tem a mesma visão de quando era acadêmico, amadurece, esquece um pouco os vínculos afetivos, consegue refletir sobre o que passou e acaba dando a devida importância à avaliação do curso e da instituição. (LOUSADA, MARTINS, 2005).

Dias Sobrinho (2003) afirma uma questão básica na avaliação de cursos de graduação é relativa aos significados das aprendizagens para a formação humana integral e daí que o *feedback* dos egressos em relação ao ensino e aprendizagem ofertados pela instituição na graduação ser essencial para compreensão do processo educativo e de sua finalidade principal que é a formação em seu sentido pleno. É importante destacar que o conceito de egressos adotado nesta pesquisa é todo ex-aluno que concluiu seus estudos num curso de graduação, recebeu a imposição de grau, adquiriu o diploma e está apto a inserção no mundo do trabalho. Não se consideram egressos os alunos de cursos de graduação desistentes, transferidos e jubilados.

A avaliação nessa perspectiva volta-se a produção de sentidos quanto à formação humana, incluindo a formação técnica e profissional. Contribui para a produção de conhecimentos objetivos e constatações acerca da formação recebida, subsidiando a proposição das mudanças nos currículos, nos processos de ensino-aprendizagem, no

desenvolvimento curricular, na gestão universitária e para averiguar a trajetória profissional e acadêmica após a conclusão do curso.

4 Avaliação dos cursos de graduação pelos egressos no âmbito da avaliação institucional: um processo reflexivo-interpretativo

A avaliação dos cursos de graduação realizada pelos egressos inseriu-se no autoavaliação institucional e foi coordenada pela Comissão Própria de Avaliação. Os coordenadores de todos os cursos de graduação participaram ativamente do processo avaliativo desde a fase inicial de concepção da avaliação, da definição das dimensões a serem avaliadas, da elaboração coletiva do instrumento (questionário), da criação do sistema informatizado, da sensibilização e mobilização dos egressos até a fase de organização, análise, elaboração do relatório de avaliação de egressos e divulgação dos resultados. Foi um processo de reflexão e criação coletiva em cada uma das etapas.

As dimensões definidas para a avaliação foram: perfil do egresso, expectativas do egresso ao concluir o curso de graduação, qualidade da formação recebida na graduação em relação a sua aplicabilidade na vida profissional, atuação profissional atual, tempo decorrido entre a conclusão do curso de graduação e o primeiro emprego na área de formação, principais dificuldades encontradas pelo egresso no mercado de trabalho em relação à formação recebida no curso de graduação, sugestões a serem dadas pelo egresso em relação à organização curricular do curso concluído para melhor preparação para a inserção profissional na sua área de atuação e qualificação na pós-graduação.

Para criação do sistema informatizado contou com o apoio de um estagiário do curso de Bacharelado em Informática, no qual foi inserido o questionário. O sistema foi disponibilizado para os egressos na página da instituição, os quais após identificação respondiam as questões propostas. O sistema online possibilitou a geração de vários tipos de relatórios, consequentemente, múltiplas análises, as quais foram realizadas em parceria com as coordenações de cursos. Os dados quantitativos foram agrupados em gráficos e tabelas, e para o tratamento e análise dos dados qualitativos oriundos das questões abertas, foi sugerido aos coordenadores à utilização da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC de Lefèvre, Lefèvre (2005). Os DSCs foram organizados pelos membros dos colegiados de cursos e elaborados a partir do agrupamento das questões em três eixos: a)aplicabilidade da formação recebida na vida profissional, b) sugestões à organização curricular do curso e c)tempo decorrido entre a conclusão do curso de graduação e o primeiro emprego.

A avaliação dos cursos de graduação foi realizada considerando-se os princípios de totalidade, processo e integração tanto no interior de cada curso de graduação que consideramos como espaço microssociológico, quanto no espaço mesossociológico, referente aos setores de conhecimento (Biológica e Saúde, Agrarias e Tecnológicas, Exatas e Naturais, Sociais e Aplicadas, Humanas, Letras e Artes, Ciências Jurídicas) que congregam os cursos por área científica e, por fim, ao espaço macrossociológico envolvendo todos os cursos de graduação da instituição.

A estratégia metodológica utilizada na avaliação com egressos foi significativa na medida em que possibilita: a) uma análise individualizada das dimensões avaliadas por curso de graduação; b) uma análise agrupada das dimensões avaliadas considerando-se os cursos de uma área de conhecimento da instituição; c) uma análise institucional das dimensões avaliadas em todos os cursos de graduação; d) uma compreensão do alcance, dos efeitos e das consequências da ação educativa da instituição e de como ela se articula com a sociedade; e) uma metaavaliação tanto dos cursos de graduação quanto da avaliação institucional.

5 As faces e interfaces da avaliação dos cursos de graduação com a avaliação institucional

A existência de políticas de acompanhamento e avaliação de egressos de uma IES, a fim de averiguar a qualidade da formação recebida com as competências requeridas na atuação profissional é uma necessidade inquestionável embora difícil de ser operacionalizada nos contextos institucionais. No entanto, um processo de autoavaliação institucional tendo os egressos como sujeitos, revela uma instituição preocupada com a sua missão, desenvolvimento institucional e responsabilidade social.

A valorização do autoconhecimento de suas ações educativas denota uma instituição com capacidade de investigar, questionar, refletir, propor novas soluções para a melhoria do alcance dos seus objetivos e, denota uma instituição com consciência crítica de seu papel na sociedade. O que credencia uma boa universidade é o conhecimento que produz, a formação que efetiva. .Os egressos são a universidade viva e atuante, que acredita ou influencia uma determinada sociedade, esses são as antenas que mantêm contato com a sociedade que servem. Hoyos (1998),

As faces e interfaces da avaliação dos cursos de graduação com a avaliação institucional desvelada pelos egressos podem ser em relação à formação no curso de graduação, ao currículo proposto, ao desenvolvimento curricular a relação teoria-pratica, a gestão acadêmica e institucional, a trajetória profissional e acadêmica após a conclusão do curso, a inserção no mercado de trabalho, o acompanhamento dos egressos, entre outras dimensões. É nessa perspectiva que o egresso do curso de graduação pode constituir-se como um indicador de avaliação institucional e uma referência para avaliação da qualidade acadêmica da instituição formadora.

Referências

Brasil. (2007). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Dias Sobrinho, J. (2003). Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior teoria e experiências. São Paulo: Cortez.

Gatti, B. (2006). Avaliação insttucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? São Paulo: Revista Estudos em Avaliação Educacional, 34, 7-14.

Hoyos, P.J. (1998). O papel dos egressos na Universidade. Colômbia: Disponível em http://sintesis.univalle.edu.co/julio99/hoyos.html>. Acesso em maio de 2012.

Lefèvre, F., Lefèvre, A.M.C. (2005). Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora.

Lousada, A. C. Z., Martins, G. A. (2005). Egressos como fonte de informaçao à gestão dos cursos de Ciências Contábeis**.** São Paulo: Revista de Contabilidade Financeira – USP, 37, 73-84.

Ativando mudanças na formação dos profissionais de saúde: a avaliação como motor das novas aprendizagens

SORDI, M. R. L. De[1];. MENDES, G. S. C. V. [2]

[1] Universidade Estadual de Campinas, Brasil
[2] Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Email: maradesordi@uol.com.br; geisavaz@gmail.com

Resumo

Descreve-se proposta de avaliação de políticas ministeriais voltadas à reorientação do eixo de formação dos profissionais da saúde. A educação pelo trabalho, a interprofissionalidade, a articulação entre escolas e serviços, a diversificação dos cenários de aprendizagens, práticas pedagógicas inovadoras que se apoiam em metodologias ativas referenciam a avaliação que se realiza nos cursos de graduação de universidades brasileiras. A adoção destes referenciais avaliativos visam fortalecer decisões curriculares e pedagógicas presentes nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de saúde. A responsabilização participativa é categoria chave do processo e envolve negociação entre avaliadores e avaliados na direção da sustentabilidade e legitimidade das ações ampliando a dimensão pedagógica e política que perpassa a avaliação.
Palavras-chave: avaliação de políticas; formação dos profissionais da saúde; práticas pedagógicas. inovadoras; responsabilização participativa.

1. Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino de graduação das profissões de saúde, editadas a partir de 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, têm se constituído um norte para as instituições de ensino que oferecem cursos da saúde pois atualizam o debate acerca das competências necessárias para cada área à luz dos desafios oriundos da reforma sanitária brasileira. Apontam a necessidade de implementação de inovações curriculares focadas na integração ensino-serviço, bem como mudanças pedagógicas que favoreçam a integração de conteúdos disciplinares, integração básico – clínica e as metodologias ativas de ensino – aprendizagem.

Os desafios de gestar a reorientação do eixo da formação dos profissionais da saúde para que possam dar sustentação aos princípios do sistema único de saúde (SUS) levou o Ministério da Saúde (MS) à criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) que vem, desde 2003, lutando para ordenar em parceria com o Ministério da Educação (MEC) as políticas educacionais necessárias para uma formação inicial e permanente cujo objetivo estratégico seja contribuir para a adequada formação, alocação, qualificação, valorização e democratização das relações de trabalho dos profissionais e trabalhadores de saúde.

As necessidades e demandas da população como eixo organizador dos serviços de saúde articulado com as redes prioritárias de atenção à saúde são eixos cruciais para o desenvolvimento de programas ministeriais destacando-se como políticas públicas pioneiras no campo da educação superior o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pro-Saúde), implementado desde 2005, que tem como objetivo o incentivo à mudança na formação das graduações na saúde, promovendo a integração entre as instituições de ensino superior e os serviços públicos de saúde, propondo o SUS como espaço privilegiado de formação.

Em 2012, articulou-se ao Pró-Saúde o Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (Pet-Saúde), que tem como pressuposto a educação pelo trabalho e é desenvolvido na rede de serviços, com a participação de docentes, estudantes, equipes de saúde do serviço e usuários do SUS. O Pet-Saúde tem como fio condutor a integração ensino-serviço-comunidade e a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Os projetos aprovados nos editais do MS são acompanhados por comissões gestoras locais (CGL) constituídas por representantes dos docentes, gestores municipais de saúde, discentes e membros dos conselhos locais e são avaliados por assessores do MS com experiência em formação nas áreas envolvidas. Ao serem avaliadas as IES têm como rever seus processos de ensino arejando as bases ético-epistemológicas. Deriva dai o interesse em avaliar mais de perto as formas de implementação dos recursos recebidos pelas IES selecionadas à guisa de identificar eventuais contribuições no processo de ensino em saúde. A avaliação surge como possibilidade de monitoramento ativo e formativo.

Com a avaliação "se intenciona dar a ideia da situação do projeto-programa sobre a situação inicial, sequencial e prevista, para expressar quantitativa e qualitativamente o que já foi feito e o que resta fazer" (AGUILAR & ANDER-EGG, 1994, p. 28). A avaliação permite identificar barreiras que interferem no desenvolvimento, para a tomada de decisões de novas ações para superá-las e também visualizar as potências e experiências criativas na forma de responder à politica central que busca induzir mudanças nos cenários da saúde e da educação em saúde.

Assumimos a avaliação formativa como aquela que ocorre durante o processo de execução do PRO PET, com vistas a dar informações para melhoria do programa, levando a decisões sobre o desenvolvimento qualitativo do mesmo. Cumprindo a função de esclarecer o processo, nem por isso desconhece os compromissos com o alcance de metas, mas permite o melhor entendimento dos resultados ou efeitos de um programa, para oferecer aos responsáveis pela tomada de decisões do programa ou consumidores potenciais (alunos, professores, empregados, gestores, governos etc.), critérios de julgamento sobre o valor do programa devidamente contextualizados. A avaliação somativa permite determinar até que ponto foram cumpridos os objetivos ou produzidos os efeitos previstos, levando à decisões relativas à continuidade do programa, ou a seu encerramento, a sua ampliação, entre outros procedimentos.

A avaliação de implementação de política pode ser realizada por avaliadores internos, e ou externos, ou por ambos. A incorporação de um olhar externo justifica-se não pelo princípio da neutralidade, posto que inexistente em processos que envolvem valor, mas pela possibilidade de associar novas formas de compreender e problematizar o fenômeno, contribuindo para melhor explicitar potências e vulnerabilidades do projeto.

Construiu-se um modelo avaliativo de cunho participativo e negociado com diferentes atores envolvidos com destaque ao conjunto de assessores ligados ao MS a quem tem cabido a espinhosa tarefa de avaliar *in loco* o desenvolvimento dos projetos selecionados. Estes assessores cujo perfil é eclético possuem densa experiência no campo da saúde, porém necessitam de alguns aportes para o trabalho avaliativo que realizam em nome do MS buscando certo afinamento conceitual e valorativo.

O sinergismo de lógicas avaliativas consensuado entre os atores envolvidos no processo de avaliação pareceu procedente de modo a melhor informar acerca dos objetivos dos programas e interferir na ético-epistemologia do modelo avaliatório. Conforme ressalta Alvarez Mendes (2002, p. 14),

> a partir do interesse da racionalidade prática e crítica, caracterizada pela busca de entendimento, pela participação e pela emancipação dos sujeitos, na educação não pode ocorrer a avaliação sem o sujeito avaliado, dando por suposta a presença do sujeito avaliador. A tarefa conjunta, orientada por princípios morais, distingue igualmente o que representa o enfoque prático, a partir do que falo, de outro que seja racionalista, identificado com a racionalidade técnica ou instrumental.

Baseados nesta concepção de avaliação e nos valores da participação e da negociação entre os atores listamos abaixo os objetivos que orientam o projeto avaliativo em desenvolvimento:

- Elaborar coletivamente indicadores de uma matriz avaliativa capaz de expressar valores presentes na proposta do PRO-PET de modo a orientar o trabalho de autoavaliação das Comissão Gestora Local (CGL).
- Identificar as potências e fragilidades da proposta no que tange à firmação dos princípios norteadores de ações de uma instância colegiada de gestão implicada com a sustentação do SUS.
- Examinar a pertinência de um modelo de avaliação dialógico e que busca relações de implicação com os atores locais dos programas por meio da figura do "parceiro crítico".

2. A avaliação como motor de novas aprendizagens na forma de ensinar, aprender e fazer saúde

A concepção de um modelo de avaliação sistêmico capaz de afetar positivamente as agendas locais via CGL foi o foco que se perseguiu. Para tal a inclusão dos assessores do PRO-PET como parceiros avaliativos no planejamento do projeto de avaliação conferiu maior legitimidade técnica e política ao processo e transformou-se em espaço formativo para estes protagonistas reacendendo compromissos e clarificando as ideias força do PRO-PET. O trabalho coletivo resultou na formulação de roteiro de autoavaliacão para a CGL. Essa estratégia buscou transformar qualitativamente as visitas *in loco* construindo novas relações avaliativas entre os assessores e os participantes das CGL. Esperava-se superar o caráter burocrático e usar este recurso como espaço fortalecedor das ações locais subsidiando a reflexão sobre os eixos da política que sustentam o PRO PET gerando intervenções e metas a serem longitudinalmente acompanhadas.

Dada a relevância dos programas PRO PET, nas políticas de saúde, é fundamental que os assessores construam vínculos com os cursos selecionados pelo edital, na perspectiva de um "parceiro-crítico". Entendemos como parceiro crítico (Mac Beath, 2005) aquele cuja intervenção caracterize-se pelo(a):

1. apoio formativo para a implementação dos programas auxiliando a superação dos entraves loco-regionais (valendo-se da expertise e implicação com a proposta de modo a esclarecer eventuais equívocos ligados às categorias chave dos programas);
2. proatividade na indução de ações que intensifiquem as transformações desejadas no âmbito dos cursos e dos serviços de saúde apontando contradições considerando a historicidade dos processos de mudança.

O recorte do trabalho buscou avaliar a atuação da CGL na implementação do PRO-PET revelada pelas categorias da sustentabilidade da proposta; mudanças objetivas no ensino de graduação; incorporação da educação pelo trabalho e educação interprofissional como pilares do projeto pedagógico extraídas do edital do programa. O foco do trabalho foi, juntamente com os assessores, formular indicadores que permitissem compreender mais claramente o que cada

categoria continha e simultaneamente investir em uma nova cultura de avaliação visando recuperar os sentidos da avaliação formativa e informar de algum modo o processo de autoavaliação.

As expectativas da SGETES, em relação às visitas e postura dos assessores, abaixo se discriminam.

- Afastem-se da perspectiva burocrática e de *check list*.
- Ancorem-se nos pressupostos da responsabilização participativa (demandas envolvendo os vários atores e instâncias do processo estabelecidas de modo negociado focadas nos interesses da política pública em questão).
- Dialoguem em profundidade com os atores e os contextos locais buscando fortalecer a reorientação dos eixos da formação dos profissionais da saúde.
- Elaborem relatórios sobre as visitas capazes de oferecer ao MS/SGETES uma visão panorâmica e circunstanciada sobre os elementos que obstaculizam a implementação dos programas PRO-PET favorecendo o monitoramento dos avanços numa perspectiva longitudinal.
- Atuem como parceiros críticos com vista a capilarização dos princípios dos programas PRO-PET.

O roteiro de autoavaliação é a pedra basilar para o diálogo entre avaliador e avaliados reunidos na CGL. As categorias abaixo davam concretude ao processo de interlocução avaliatória. Os membros da CGL se posicionavam na forma de uma escala em grau de ocorrência do evento e não de concordância com a asserção abaixo descrita. Observa-se que o mero exercício de completar coletivamente a matriz, oportunizava ao grupo refletir sobre aquilo que o MS deles esperava e gerava base para o diálogo de avaliação.

A construção de um instrumento balizador do processo de autoavaliação, a ser preenchido previamente à visita dos assessores do PRO-PET, buscava incentivar o olhar crítico dos integrantes da CGL para categorias centrais do PRO-PET. Para tal, cada CGL deveria se reunir para refletir e se posicionar sobre as asserções elencadas no instrumento que serviriam como deflagradoras da visita avaliativa. Pretendeu-se conhecer a percepção dos atores sobre o estágio atual do projeto no tocante às ideia força do PRO-PET expressas na forma de implementação selecionada localmente. Objetivou-se, a partir da imagem objetiva do PRO-PET, situar a experiência local e estimular avanços dentro das condições historicamente possíveis.

A título de exemplo elencamos as categorias do programa e um quadro que evidencia o conjunto de indicadores arrolado ao qual a CGL deveria se referenciar previamente a visita local do assessor. A ideia era explorar repercussões centrais no nível do ensino de graduação buscando indícios de capilaridade e universalização das oportunidades do programa. Os membros da CGL respondiam ao instrumento conforme a legenda: A= Sim; B= Em parte; C= Não; D= Tenho dúvidas; E =desconhecia esta possibilidade ou intenção do Programa.

Quadro 1 - Categoria 1 - Conselho Gestor Local como espaço de pactuação, negociação e deliberação do projeto.

Indicadores	A	B	C	D	E
1. Fortalece o trabalho coletivo democratizando o processo decisório pela inclusão dos diferentes atores nos processos de gestão do projeto.					
2. Desenvolve a capacidade de liderança propositiva e aglutinadora para o SUS.					
3. Favorece a articulação entre atores do ensino/serviços potencializando a reorientação da formação .					
4. Contribui para a humanização do processo de trabalho em saúde.					
5. Desenvolve a responsabilização participativa em prol da qualidade do modelo assistencial da rede.					

6. Estimula a elaboração de planos de gestão coletivos para a implementação das políticas e ações de saúde.					

Fonte: Pesquisadoras (2014).

O mesmo raciocínio se seguia para as demais categorias do instrumento de autoavaliação: Categoria 2 – Interação ensino/serviço e sustentabilidade; Categoria 3. Educação pelo trabalho, interprofissionalidade; Categoria 4 - Inovações no eixo de ensino em saúde.

3. Considerações

Usada como motor das transformações, a avaliação ainda se apresenta hegemonicamente ligada ao paradigma do controle e regida pela epistemologia das ciências duras com apego aos objetivos da medição, classificação e punição. Buscou-se uma nova epistemologia (a da complexidade), com significação aberta como acontece nas ciências da implicação.

O ensino superior é apresentado como meio para se atingir fins sociais o que informa o sentido da formação humana e profissional que se quer induzir pela via da avaliação confirmando a impossibilidade de neutralidade nos modelos avaliativos. Pertinência social, equidade, relevância, enraizamento na realidade concreta onde se dão as práticas educativas, entendimento do conhecimento não apenas como instrumento pragmático de inserção no mercado mas como forma de contribuir para o mundo, atenção aos valores da liberdade, solidariedade, alteridade são alguns dos indicadores de qualidade social que devem referenciar os processos avaliativos o que não tem sido a tônica reinante, com base nestes princípios precisamos produzir novas práticas de avaliação capazes de acionar perspectivas mais críticas no campo da resistência. Sob os auspícios da parceria MS e MEC, a proposta de avaliação deste programa permitiu cumprir dupla finalidade, quer seja função de regulação e função formativa com nítido destaque para esta segunda. Mais importante do que o jeito como formatos avaliativos alternativos se estruturam são as relações intersubjetivas que oportunizam e o quão includentes estas conseguem ser.

Howe e Ashcraft (2005) defendem a avaliação democrática deliberativa como possibilidade alternativa, a qual envolve três princípios: a inclusão, o diálogo e a deliberação. Estes princípios incluem no processo de avaliação todos os implicados com o processo. Possuidores de interesses significativos e diferenciados esses grupos ao serem incluídos precisam exercitar o sentido e intensidade desta condição.

Reafirma-se a necessidade de se lutar pela dimensão dialógica da avaliação que implica a superação da dicotomia da ciência moderna para construir a epistemologia da complexidade, processo intersubjetivo e processo de fronteiras e de intersecção (participação e busca de inteligibilidade) na direção da justiça e eficácia social com autoregulação dos sujeitos e empoderamento. Assim, a avaliação pode funcionar como motor que alavanca transformações, a serviço de um projeto inovador na formação em saúde e posta-se como meio e não como fim.

Como consequência de processos de trabalho coletivamente pactuados, a participação vai ganhando força com horizontalização das relações interpessoais, favorecendo o pertencimento e a confiança dos atores para que vocalizem as concepções de qualidade educacional com que se comprometem. Isso possibilita a pactuação entre partes diferentemente situadas no processo porém visceralmente interessadas em que as escolas/serviços de saúde tenham êxito no cumprimento da função social que se espera possam desenvolver.

Fortalecidos pela e na ação comum, os atores ampliam as possibilidades de seu caminho rumo ao "inédito-viável" expressão citada por Freire (2008) para designar o devir, o "ainda-não", o futuro a se construir, o projeto a se realizar. Neste caso a utopia está simultaneamente no ato de denúncia do mundo desumano e no anúncio do mundo humano a ser construído por nossa ação transformadora. Somente nesta perspectiva faz sentido uma práxis avaliativa emancipatória, ou seja, uma práxis que se exercita em situação.

A responsabilização participativa (Freitas et al 2012) requer que se explicite para onde se olha e o que se pretende realizar em determinada linha de tempo, superando os entraves que atrapalham o desenvolvimento do programa inovador. Desta forma, quando se pensa em responsabilização participativa todos atores são convocados para que elejam metas e cumpram suas responsabilidades e aceitem sem constrangimento o controle social sobre as práticas que realizam ou que deixam de realizar prestando contas disso ao coletivo novamente.

Considerando a avaliação como um ato de comunicação entre atores que faz circular intenções, ações e intervenções defendemos que se busque tornar inteligível as demandas e os compromissos que se pactuou de modo a permitir controle social sobre o processo de qualificação. Assim, o olhar formativo para o avanço ou retrocesso de cada Programa precisa ser cotejado criteriosamente com o apoio recebido pelos formuladores da política e pela determinação dos atores internos no contexto de influência que atuam.

Mais do que nunca importa assumir que processos "autênticos" de avaliação são sempre participativos e por decorrência conflituosos. É necessário que se (re)aprenda a caminhar dentro desta nova epistemologia. Um bom começo parece ser o exercício do autoconhecimento, a reflexão sobre o fazer pedagógico e político que se pratica em busca de seus elementos qualificadores e/ou restritivos. Mas apenas este olhar não é suficiente. Precisa-se também associar a este processo de autoavaliação os dados da heteroavaliação para iluminar a caminhada. Parece importante considerar que o trabalho requer colaboração e que esta reclama por relações de confiança entre os sujeitos envolvidos, especialmente quando a avaliação entra em jogo.

Esta perspectiva implica romper com uma visão desvalorizada das comunidades e de seus saberes (lógica da exterioridade em relação ao contexto local) incluindo-as de forma mais concreta em um pacto de qualidade negociado, devidamente alimentado pela avaliação, privilegiando a escuta dos pontos de vista de todos os interessados no processo. Reforça-se o potencial da avaliação formativa também no campo da avaliação das políticas públicas trazendo à tona a riqueza de indicadores qualitativos que ajuda a entender os objetivos pretendidos pelos programas ministeriais pelo viés da implicação com a qualidade social que esta expressa.

Referências

Aguilar, M. J., & Ander-Egg, E,. (1994). *Avaliação de Serviços e Programas Sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

Alvarez Mendez, J.M,. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir.* Porto Alegre: Artmed.

Freitas, L. C; Sordi, M. R. L.; Malavasi, M.; Mendes, G. S. C. V; Almeida, L. C;. (2012). *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contra-regulatórios em debate*. Campinas: Leitura Crítica.

Freire, Paulo (2008). *Pedagogia da Esperança*. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Howe, R.K; Ashcraft, C,. (2005). *Deliberative democratic evaluation: sucesses and limitations of an evaluation of school choice*. Teachers College Record 107(10) 2274-2297.

Mac Beath, J. et al. (2005). *A história de Serena: viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Asa Editores.

A INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SOUZA, M. E. G. de
Universidade de Brasília – UNB
e-mail: emiliaevalentino@yahoo.com.br

RESUMO:

O presente estudo deriva de uma pesquisa mais ampla sobre avaliação em cursos de licenciaturas, coordenada por Villas Boas. Os dados foram coletados por meio de questionários divididos em qutro etapas. Foram aplicados a alunos de instituições de Educação Superior em dois estados do território brasileiro. Especificamente, este é um recorte desse estudo em que são apresentados resultados e análises dos dados coletados sobre a concepção de alunos de várias licenciaturas de uma Universidade pública na disciplina de didática no que se refere às práticas avaliativas desenvolvidas por seus professores em seus cursos de formação. Tem como objetivo principal analisar as percepções desses estudantes sobre o processo avaliativo a que vem sendo submetidos e o que eles têm aprendido sobre o tema. O estudo incorpora os debates contemporâneos relativos à avaliação, diretamente a relação desta com a formação de professores, sua influência e consequência nas suas futuras práticas pedagógicas avaliativas.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; formação; currículo.

Nos dias atuais, cresce a consciência de que a avaliação é uma das molas mestras do processo de ensino e de aprendizagem, capaz de impulsioná-lo a uma ação criadora e reflexiva que o instrumentaliza para superar seus conflitos e tensões e melhorar seus resultados. Há uma busca permanente de conhecimentos a respeito dos processos avaliativos, de como acontece nas salas de aulas, seus instrumentos, envolvimentos dos atores e como se dá o seu planejamento. A avaliação é vista como uma possibilidade de se pensar diferente o desenvolvimento educacional, é uma possibilidade de melhor expressar o potencial que a educação tem. Como afirma Freitas (1995) ela incide sobre todos os elementos que envolvem a educação.

Percebe-se cada vez mais que a avaliação não é neutra em relação à aprendizagem, ela é resultado da pedagogia que se pratica. Um dos enfoques fundamentais no estudo da avaliação enfatiza as condições, situações que possibilitam ou dificultam o desenvolvimento da aprendizagem efetiva. Para Villas Boas (1998) os resultados das avaliações influenciam concretamente o trabalho pedagógico, até mesmo na maneira como o professor se relaciona com seus alunos.

Se considerarmos que o objetivo primordial da educação é favorecer o desenvolvimento intelectual, emocional, social enfim integral do educando, de forma harmoniosa, então, podemos propor o estudo da avaliação como um dos eixos norteadores do processo. Pois com a avaliação é possível perceber o alcance, os obstáculos e as conquistas das ações pedagógicas.

O desejo de estudar e pesquisar o tema avaliação na Educação Superior surgiu com a inquietação sobre quais seriam as concepções que esses futuros docentes estariam estabelecendo para nortear suas práticas pedagógicas avaliativas.

Que experiências levarão em suas bagagens para subsidiar o seu cotidiano nas instituições educacionais em que irão atuar? Como estão vivenciando a prática avaliativa durante a sua formação?

O presente estudo deriva de uma pesquisa mais ampla sobre avaliação em cursos de licenciaturas, coordenado por Villas Boas e aplicada em duas instituições de Educação Superior em dois estados do território brasileiro. Este, especificamente, é um recorte desse estudo e refere-se ao questionário aplicado a alunos de uma Universidade pública na disciplina de didática que tem como participantes alunos de várias licenciaturas, tais como: Educação Física, Ciências Biológicas, Artes Plásticas, Pedagogia, Ciências Sociais, Matemática, Filosofia, Letras, Artes Cênicas, Física, Computação.

Embora o papel da avaliação no que se refere a educação de forma geral seja um tema bastante discutido, com ampla literatura sobre o mesmo (VILLAS BOAS, 1998, 2010; LUCKESI, 1999; DEMO, (2010); FREITAS(1995); HOFFMANN,2010 e outros), observa-se que há uma escassez de estudos empíricos sobre como os professores da Educação Superior de cursos diversos promovem o desenvolvimento da capacidade de avaliar de seus alunos, futuros docentes. O interesse pelo tema, aliado à sua relevância, levaram-nos ao desenvolvimento do presente estudo, que tem como um dos objetivos analisar as percepções de estudantes de cursos de licenciatura sobre o processo avaliativo ao qual vem sendo submetidos e quais as suas apreensões sobre o tema no decorrer da formação.

Apesar de toda a discussão e do reconhecimento da importância da temática, é notório que nos cursos de formação de professores a avaliação ainda é um território desconhecido e às vezes até ignorado. Onde deveria ser um espaço gerador de profissionais excelentes, aptos a desenvolver, com sucesso, seu papel de construtores da aprendizagem, o lugar da avaliação é esquecido. Em alguns programas de formação é uma disciplina optativa, isto é, o aluno faz se quiser, e em outros nem aparece como disciplina, apenas como um item no programa da disciplina de Didática. Existe a necessidade de se começar pela formação inicial do professor a compreensão do sentido da avaliação. Pois, é neste período que o futuro docente adquire embasamento para ressignificar a experiência vivida na sua trajetória estudantil e que muitas vezes irá orientar suas futuras ações como docente. Existe uma margem de influência do que o aluno traz de senso comum sobre o que é avaliação, das suas experiências vividas no processo e isto está muitas vezes bem cristalizado, e é o que irá utilizar como referencia na sua docência. Para que sua prática não seja mera repetição do vivido é preciso incluir nos cursos de formação de professores a disciplina obrigatória de Avaliação, refletir sobre as concepções, o seu significado e sua influência no aprendizado. Hoffmann (2010, p.148) alerta para que o estudo sobre a avaliação seja sério e não se volte para as teorias de medidas educacionais e tratamentos estatísticos, mas seja um aprofundamento sobre as teorias de conhecimento e estudos das áreas específicas.

Em vista disso, é relevante saber quais as marcas (positivas e negativas) ficaram nesses alunos impostas pelo processo de avaliação pelo qual passaram no ensino fundamental e no ensino médio. O que está em suas bagagens e que, invariavelmente, fazem parte do seu imaginário como prática avaliativa? As respostas que apontam as lembranças negativas estão sempre relacionadas ao medo, traumas, maneira do professor assustar e punir, descaso e rigidez, represálias pessoal ou coletiva. Para um respondente a

"[...] avaliação é um mal necessário[...]" (Matemática),

"[...] necessidade de memorização, grande quantidade de conteúdo cobrado, avaliações exaustivas e repetitivas, alguns resultados traziam sensação de inutilidade, competição."

"Que os professores não devem ter preferências pessoais por certos alunos, favorecendo suas notas quando eles mal se aplicam, enquanto outros se mostram interessados".

É importante ressaltar que o profissional docente vai se construindo em torno do projeto formativo do qual faz parte. Para Veiga (2001, p. 84), a formação é um aspecto fundamental no caminho da construção da identidade profissional dos professores. "Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas e prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional". É por meio da formação que o professor irá fortalecer sua prática, identificar-se e construir seu currículo, que é o caminho traçado para sua profissão. Por isso, a concepção de avaliação deve ser consolidada não só com as teorias estudadas, mas, também com as experiências no decorrer da formação, e se forem positivas trarão um bom embasamento para a futura prática do atual aluno.

Essas experiências relatadas trazem à tona as dificuldades que o sistema educacional encontra em despertar o interesse do aluno. Como já dissemos a avaliação é o espelho das ações pedagógicas. Nota-se que é uma prática desmotivadora da aprendizagem, são instrumentos de punição, ameaça e que põem muitas vezes a perder todo o percurso do aluno, como afirma um dos alunos: *"Sempre tive a impressão de que poderia, em duas ou três horas, deixar que um período inteiro fosse mal avaliado."(Curso não identificado)*. Os alunos vêem na ação equivocada de avaliar do professor uma desconsideração por seus conhecimentos adquiridos e subjetivamente dizem que esses conhecimentos, em sua maioria, podem ou até devem ser esquecidos após a avaliação e que pouco ou nada contribuem para suas vidas.

O que vem sendo discutido a respeito da avaliação no contexto educacional pode favorecer o surgimento de soluções novas e originais para a questão do desinteresse ou da desmotivação de alguns alunos. Este é um tema importante e pouco. Embora alguns se interessem, poucos procuram aprofundamento e leitura sobre o tema. A percepção é de que basta ser crítico ao sistema conhecido como negativo para se ter uma prática nova. Havendo a crítica e não havendo o estudo teórico e a reflexão sobre a prática, a tendência é não construir novas formas de avaliação e no momento da prática profissional recorre-se à prática avaliativa vivenciada, mesmo que negativa. Os professores da Educação Superior, em geral, tratam o assunto de modo superficial. A falta de capacitação e incentivo do professor no período de sua formação quanto ao conhecimento e preparação para a avaliação limitam sua atuação aos ditames de uma escola conteúdista, mecânica e não desafiadora para o aluno. Isto é ressaltado por Saul (2000, p. 47) quando afirma que "a escola não incentiva a reflexão, o espírito exploratório. Ao contrário, ela ensina que para cada desafio só há uma resposta: a certa".

Quais são as experiências negativas de avaliação na Educação Superior? Esta foi mais uma questão direcionada aos alunos de licenciaturas. Nas respostas da maioria deles, não se percebe que experiências marcaram negativamente sua trajetória na Educação Superior. Elogiaram algumas práticas como os seminários e condenaram a prova,

"[...] o modo de avaliação sendo somente por provas, dificulta na maioria das vezes à aprovação. Seria necessário algum trabalho, para o aluno ter maiores chances de aprovação". (Computação).

"Creio que seminário é a melhor forma de avaliação. As provas em si não trazem um aprendizado significante". (Letras).

Contudo o que lhes marcou negativamente não foi mencionado. Dos respondentes, a maioria não especificou as experiências vividas, referiram-se às disciplinas, ao curso, às atitudes de certos professores no relacionamento com a

turma ou com o próprio aluno e à outras questões não ligadas à avaliação propriamente dita. Pelas respostas evasivas, desfocadas da pergunta pode-se inferir que existe uma dificuldade desses alunos de licenciatura em definir o que é avaliar, quais os instrumentos, procedimentos, objetivos, metodologias e até mesmo o que realmente se avalia. Villas Boas (1998, p.20) afirma que o trabalho pedagógico comprometido com o desenvolvimento da aprendizagem "faz uso de procedimentos didáticos e práticas avaliativas que considerem os vários estilos de aprendizagem e as diferentes linguagens" e que a ênfase nas provas e testes resulta somente em aprovação ou reprovação.

O uso variado de instrumentos e de procedimentos é um aspecto positivo, principalmente por se tratar de alunos em formação. Para eles, torna-se necessário conhecer e experimentar maneiras diferenciadas de se avaliar, coerentes com os objetivos, nas quais permeiam o diálogo sobre sua composição e clareza em sua intencionalidade, isto torna a avaliação formativa. Para Batista (2008) não existe avaliação sem comunicação e vice versa. "O diálogo colaborativo desenvolve a compreensão nos estudantes de que pode haver formas, estratégias ou estilos variados de respostas." Para ela a análise dos procedimentos que envolvem a avaliação é significante para os alunos em formação docente.

Ao serem questionados sobre para que têm servido os procedimentos/instrumentos de avaliação das diversas disciplinas/atividades do seu curso de licenciatura, as palavras freqüentes nas respostas são: verificação, testagem, avaliar se ..., mensurar, perceber se o aluno pode ... E outros ainda, não vêem sentido:

"Para nada, em especial[...]"(Ciências Biológicas);
"Na maioria dos casos para comprovar a aprovação ou reprovação[...]"(Pedagogia)
"Sinceramente, não sei. Talvez por exigência da UnB."(Ciências Sociais);
"[...] fazer o aluno reprovar."(Letras)

O que é preocupante é que são respostas de alunos que se preparam para a docência. A reprodução do que experimentam desde os anos iniciais da sua trajetória acadêmica se reforça na sua formação para a docência. Avaliações sem o verdadeiro sentido pedagógico da ação. Hoffmann (2010, p.110) afirma que os professores da Educação Superior demonstram menos abertura para a discussão sobre a prática tradicional avaliativa do que os do Ensino Fundamental. A avaliação nos cursos superiores tem características reprodutivistas, afirma ela, o que é também preocupante, pois "Muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer, a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser o modelo seguido enquanto professor." O currículo oculto vivenciado por alunos, futuros professores, influencia fortemente a sua futura atuação. As avaliações são desligadas do restante do processo, sem significado e somente para medir, testar, classificar e cumprir as exigências das instituições. As disciplinas mesmo as pedagógicas pouco discutem o sentido da avaliação. É preciso retirar o peso enfadonho que a obrigatoriedade sem reflexão lhe impõe e dar um enfoque novo para essa prática que é cotidiana e que direciona todo o trabalho educacional, revertendo assim a prática de se discutir avaliação nos cursos de formação de maneira rápida e superficial. De acordo com Solé (1997), quando aprendemos, envolvemo-nos globalmente na aprendizagem, e o processo e seu resultado também repercutem em nós de maneira global. O processo de aprendizagem é animado por um interesse, por uma motivação do aprendiz que se envolve de maneira integral e, como resultado, constrói um novo conhecimento que contribui para o seu desenvolvimento intelectual e aqui, especificamente, para o profissional.

Neste sentido, as impressões deixadas nesses alunos em relação ás suas primeiras avaliações no curso superior não são muito positivas. Em suas respostas os indícios de decepção, frustração e negativismo foram evidentes.

"Más impressões: geralmente a forma de avaliação não condiz com a forma como o conteúdo é ministrado[...]"(Ciências Biológicas);

"Impressão de tradicionalismo" (Educação Física);

"Eu percebi uma "mecanização" maior aqui no curso do que no ensino básico."(Matemática).

São apenas algumas das respostas dos alunos, a impressão positiva e de inovação foram poucas e insignificantes, como veremos mais à frente. Percebe-se que a lógica equivocada de avaliação se perpetua na Educação Superior trazendo como consequência a solidificação dos conceitos errôneos na formação dos docentes. O círculo continua vicioso e não virtuoso.

As práticas de formação inicial das instituições e cursos de formação do magistério acabam reféns, segundo Libâneo (1998), do seguinte quadro: as universidades formam mal os seus futuros professores; os professores formam mal os seus alunos. Os professores não saem preparados para o exercício da profissão, pois apresentam um nível de cultura geral e de formação, em quase todos os aspectos, insuficiente e inadequado, o que resulta em educadores sem as competências pessoais e profissionais necessárias para enfrentar as mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea e de um modo especial e muito específico em relação à avaliação.

Contudo, em meio a essas experiências não tão positivas, pode-se perceber algumas possibilidades de construção de novos paradigmas avaliativos. Na visão desses alunos há ações positivas por parte de alguns professores e que marcaram de maneira construtiva sua trajetória acadêmica. Segundo eles, as avaliações mais "descontraídas", sem a pressão de uma prova, como pesquisa, seminários, construção de textos, os ajudam a ter uma visão diferenciada do processo avaliativo. Afirmam que,

"Aquelas em que posso ter uma participação efetiva, onde existem momentos para questionar os resultados das avaliações. (Pedagogia).

"Existe um desejo de se promover uma educação mais objetiva, livre e participativa."(Ciências Sociais);

"A experiência da autoavaliação eu acho bem válida[...]"(Matemática);

"A consideração que alguns professores têm em relação ao esforço dos alunos em aprender[...]"(Letras)

Nas falas dos alunos percebemos alguns procedimentos avaliativos: autoavaliação, seminários, pesquisas, trabalhos em grupo, testes, elaboração de textos, *"[...]atividades que se aproximam de uma pesquisa acerca dos afazeres e conteúdos ministrados[...]"* e outros. Como é um curso de formação, a reflexão sobre esses procedimentos e seus pressupostos teóricos é fundamental, por meio dela se desenvolve no futuro docente a consciência critica sobre os objetivos e significados do processo avaliativo. Segundo Villas Boas (1998, p.7) os "propósitos e o uso que se faz dos seus resultados é que indicam a que função ela serve." Os vários procedimentos podem favorecer o bem estar dos estudantes, mas não é esse o objetivo. È necessário a construção ou reelaboração de conceitos para que esses forneçam elementos de formação. Para Batista (2008) a escolha de instrumentos/procedimentos deve ser justificada aos estudantes para que seus objetivos de formação fiquem claros e contribuam nesse processo. No início de cada semestre o professor, de qualquer disciplina, ao discutir seu plano de curso e com ele a proposta de avaliação (objetivos, instrumentos e procedimentos) está envolvendo o aluno no processo, expandindo suas concepções sobre

o tema e até mesmo minimizando a lacuna teórica na formação dos futuros docentes no que se refere à avaliação. Entre outros aspectos, o que conta nesse processo de aprendizagem é a relação que se estabelece entre professor e aluno. No entanto, para isso, é necessário que o próprio professor domine os pressupostos teóricos referentes a avaliação e infelizmente, várias pesquisas apontam para a falta de formação pedagógica do docente da Educação Superior e isso dificulta a ação reflexiva na formação dos futuros docentes. Saul (2000, p. 55) ressalta que "[...] o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres autodeterminados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente desenvolverem suas próprias ações." Apesar de não ser esse o enfoque deste texto, é importante assinalar a necessidade de se estudar a formação do formador na perspectiva da avaliação.

REFERENCIAS

Batista, C. O. (2008). Avaliação e comunicação em cursos de Pedagogia do DF. Tese. Doutorado. Faculdade de Educação da UnB.

Freitas, L. C. de.(1995). Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus.

Hoffmann, J.(2010). Avaliação – mito&desafio, uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação.

Libâneo, J. C. (1998). Adeus professor, adeus professora? : novas exigências profissionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora.

Saul, A. M. (2000) . Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez.

Solé, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. (Org.) O construtivismo em Sala de Aula. São Paulo: Ática, 1997

Veiga, I. P. A. (Org.) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 2001.

Villas Boas, B. M. de F. Planejamento da avaliação escolar. Rev. Pro-posições – vol.9 numero 3. Novembro de 1998

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO ESCOLAR (RE)CONFIGURADO PELA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Menegão, R. C. G [1]; Malavasi, M. M. S.[2]

[1] Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil
[2] Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil

Email: ritamenegao@gmail.com; marciasmalavasi@gmail.com;

Resumo

Este trabalho insere-se no âmbito dos currículos escolares e de como estes são impactados pelos resultados das avaliações externas.

Palavras-chave: Avaliação externa, currículo escolar, política de avaliação.

Introdução

O artigo, baseado em resultados de pesquisa, tem por ancoragem a política avaliativa na interface com o currículo escolar, a partir da qual se propõe a responder: Quais as alterações que o IDEB/Prova Brasil provoca nos currículos escolares na visão dos professores? Focaliza-se 30 (trinta) unidades escolares e 55 (cinquenta e cinco) professores efetivos que lecionavam para as turmas dos 5º anos, no ano letivo de 2013, no contexto de uma rede pública municipal de uma capital brasileira.

1 Currículo Escolar: quem o define?

Se tomarmos as discussões teóricas que se travam a esse respeito, veremos perspectivas completamente adversas. Segundo Goodson (2007) a aliança entre prescrição e poder, foram ao longo dos anos, cuidadosamente cunhadas, de forma a transformar o currículo num mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. Contudo, "Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões" (GIMENO SACRISTAN, J. 2000)

Adverte-nos, ainda, Gimeno Sacristán (2000, p. 62) que "No currículo tradicional da educação básica, a preferência clássica frequente era gerida à cultura da classe média e alta, balizada essencialmente no saber ler, escrever e nas formalizações abstratas". Por isso o fracasso dos alunos das classes culturalmente menos favorecidas tem sido frequente. Para Apple (2005 p. 80), "o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento".

Pois, de acordo com ele quando faltam recursos humanos e materiais "é uma fantasia supor que sistemas de avaliação mais padronizados e diretrizes para currículos unificados sejam soluções", ao contrário só irá exacerbar as diferenças de sexo, raça e classe social.

Para Biesta (2012), o conceito de educação implica relação: alguém educando outra pessoa, tendo clara a finalidade da atividade que realiza. Entretanto, os currículos da educação básica, por meio da política de avaliação tomam por base os desempenhos escolares resultantes dos rendimentos dos alunos nos testes. Contudo, convém assinalar que mesmo tendo diferentes perspectivas, os teóricos de currículo não se colocam favoráveis aos testes padronizados de desempenho e suas influencias para e nos currículos escolares.

Para Moreira (2008, p. 41) a ausência da cultura popular nos currículos escolares reafirma a superioridade de uma cultura associada à classe, gênero e raça. Nesse sentido, defende que a cultura do aluno da classe trabalhadora precisa tornar-se parte integrante de uma pedagogia voltada aos seus interesses e necessidades, pois, "ainda que ver sua cultura aceita pela escola não mude sua situação de opressão, permite ao aluno, reconhecer-se como portador de cultura, como autor de seu discurso, como agente ativo, capaz, de lutar pela melhoria de suas condições de vida".

A seleção de conhecimentos na definição do currículo, mediante ampla gama de possibilidades nunca é arbitrária, mas decorrente da valorização de um determinado grupo. Historicamente no Brasil, o currículo tem sido em grande parte, fruto do pensamento e ideologia dos grupos dominantes. Atrevemo-nos a afirmar que favorecer a totalidade da população escolar não tem sido o escopo das políticas curriculares.

Mas que conhecimentos propor? Não se trata de habilidades e competências e nem de "critizar" conteúdos escolares. Freitas (2003, p.56) baseando-se em Pistrak, apoia como formação do aluno a preparação "para entender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições, de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista". Para o autor a contradição básica a ser superada "a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens".

2 Influências da Prova Brasil e do IDEB na configuração curricular

A análise apoiou-se em três argumentos:

2.1 Materiais de suporte para elaborar o Planejamento Curricular

A primeira inquietação se reportou ao planejamento curricular anual elaborado no início do ano letivo e o suporte material para elaborá-lo. Assim, (92,5%) sujeitos admitiram o uso de Livros Didáticos; (90,7%) sugestões de Matriz Curricular enviada pela Secretaria Municipal de Educação (MC); 77,7% os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); (74%) as questões da Prova Brasil (PB).

Avalia-se a partir dos dados à dimensão e à importância atribuídas a esses "referenciais" que se tornam, meios dos quais o professor se serve para responder aos problemas concretos que lhes apresentam o processo de ensino e aprendizagem tornando-se os principais orientadores do projeto educativo escolar, posto seu acentuado uso e o baixo emprego de outras fontes.

Para Gimeno Sacristán (2000, p. 105) O currículo em seu processo de desenvolvimento passa por seis fases ou níveis de objetivação. Sendo o primeiro "o currículo prescrito" ponto de partida para elaboração de materiais, pois são os aspectos que atuam como referencias para sistematizar o currículo; Segundo: "o currículo apresentado aos

professores" inclui conteúdos do currículo prescrito interpretado por diferentes e variadas instâncias. Para o autor é o livro-texto detentor do papel mais decisivo neste nível. Os dados permitem afirmar a importância dos livros didáticos para os sujeitos, sem desconsiderar que a Matriz Curricular da SME e Matriz Curricular Referencia da Prova Brasil pertencem também ao nível de tradução do currículo para as escolas e professores. Assim, o percentual de (90,7%) de utilização por parte dos sujeitos, expressa a ascensão e o lugar que esses materiais vêm ocupando na configuração do currículo escolar.

Macedo (2011) salienta a tendência dada pelo Banco Mundial à priorização do livro didático, pois o compreende até mesmo como um elemento indispensável para a implementação de novas políticas para a qualificação docente, assim "O livro texto que passa a ser o principal orientador das atividades feitas pelos professores está permeado por um programa fechado e normativo que contém os principais elementos determinantes do currículo prescrito". Nesse sentido, Macedo (2011) referenda-se em Torres ao considerar estreita a visão do BM ao recomendar que a elaboração deste fique ao encargo do poder central ou regional e por desaconselhar à participação dos demais sujeitos.

> Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (e bem vindo por ele) homogeneíza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento (TORRES, 2000, p. 156-157 *apud* MACEDO, 2011, p.263-264).

Ao acatar esses materiais como curriculares, eles se tornam, meios dos quais os professores se servem para responder a terceira fase que é o "currículo moldado pelos professores". Nesse nível, o professor pode atuar como agente ativo e muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, uma vez, que procura responder aos problemas concretos que lhes apresentam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse intento, referendam-se nos materiais prescritos e em sua cultura profissional. A quarta fase refere-se ao "currículo em ação" momento caracterizado pela prática concreta, guiados pelos esquemas teóricos e práticos do professor como elementos que sustentam a ação pedagógica. As demais fases se caracterizam como "currículo realizado", ou seja, as consequências da prática ou efeitos complexos de diversos tipos: cognitivos, afetivo, social, moral, etc, ou os "rendimentos" esperados. A sexta fase é "o currículo avaliado" momento em que se reforça o significado definido na prática, o currículo desenvolvido.

Nota-se pelos relatos que os professores pautam-se nos PCNs, na MCR, ou na MC/SME, sobretudo por assumirem para si a responsabilidade em garantir que seus alunos sejam capazes de atingir os objetivos propostos pela política de avalição, saindo-se bem nos testes de rendimento. Nesse caso, trabalhar com as disciplinas e conteúdos que caem na Prova Brasil torna-se praticamente uma obrigatoriedade.

> O plano de ensino **altera** porque a gente **tem que trabalhar os descritores da PB**, então você planejou para o ano determinado conteúdo, mas em função do que vai ser cobrado na PB você tem que centrar o que está ali. Você tem que **focar mais nos que são cobrados.** A gente às vezes tem que prepara-los, **treinando para a prova**, se você não estivesse pensando nessa prova a sua metodologia seria outra você trabalharia pensando na forma de conduzir aquele conteúdo para que eles **compreendessem da melhor maneira possível**. Pensando na prova a gente quer que eles compreendam sim, mas na linha do que é cobrado na PB. O tipo de avaliação é diferente [...] antes **tinham que escrever**, nessa de ter que marcar eles até se confundem. (Entrevista PU 08- EU)

> A gente baseia principalmente na matriz curricular da escola, da SME, a gente pega o livro didático direcionado para o aluno daquele ano, olha o livro e a matriz pra ver pra onde vai direcionar e faz baseado nisso, é basicamente isso. (Entrevista PU34 – EU06)

Para Freitas (2012, p.389) "Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores, estudantes". Nota-se nesse cenário, o quão presente está à forma e os conteúdos empregados pela política de avaliação externa no interior das unidades escolares. Pois os artefatos citados contribuem para manter os profissionais presos à teia de responsabilização, meritocracia e desprofissionalização docente, retirando-lhes a autonomia de pensar e planejar seu próprio trabalho.

2.2 Matriz curricular: ampliação ou redução?

Mesmo tendo uma matriz curricular oficial a escola se vê constantemente envolvida em situações que se reportam às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para a realização da Prova Brasil. Indagados sobre a matriz curricular, (43%) dos sujeitos admitiram que as disciplinas que caem na prova ganharam mais destaque e importância em sua prática.

> Ganhou mais destaque e mais importância mais tem a mesma carga horária. (Questionário PA18 – EA3), (PU28 – E10), (PU26 – E10).
>
> A carga horária de quatro passou para cinco aulas semanais (Questionário PU16 – E07).
>
> A carga horária oficial não mudou e sim em sala de aula (Questionário PU27 – E10).
>
> O aumento de carga horária. Somos orientados nesse sentido (Questionário PU33 – E06).
>
> Quando eu entro na sala de aula eu não penso nisso, eu entro pra dar aula eu penso no que vou ensinar e no que o aluno vai aprender. Estou trabalhando de tudo um pouco, bem misturado, nesse bimestre agora estou trabalhando mais português e matemática justamente por causa da prova. (Entrevista PU02)
>
> Nós trabalhamos com projetos, escolhe o tema do projeto, o subtema, tem que ter todo o conteúdo da PB. Português e Matemática totalmente voltado à Prova. Se o professor tiver disponibilidade funciona, porque o professor tem que esquecer o projeto dependendo o tema do projeto ele esquece o projeto e até chegar a PB esse projeto está morto, é só fantasia. (Entrevista, PA19 – EA03)

A matriz curricular oficial (cf Port. N.001/2013) que a SME propõe para o 5º ano é por áreas do conhecimento. Língua Portuguesa é uma das disciplinas que compõe a área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Por que as demais disciplinas como Educação Física e Artes extremamente importantes para desenvolver no aluno a criatividade, estética, dentre outras, são renegados? Em nossa cultura escolar o currículo sempre foi hierarquizado tendo disciplinas que sempre ocupam espaços de maior e de menor importância. Nesse sentido, ao explorar somente duas disciplinas a PB reforça essa tradição.

Nessa perspectiva, a agenda do professor e do aluno, na cultura do desempenho, "no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho" (SANTOS, 2004, p.1153). Procurando ampliar o entendimento acerca dessa questão indagamos qual o foco da organização do currículo na prática escolar, obtendo como resposta de 25% dos sujeitos que o foco é em Língua Portuguesa e Matemática; 64% em todas as disciplinas, nenhuma sendo desprezada.

Entretanto, (15%) revelou que algumas disciplinas foram prejudicadas dentre as quais: Artes, História e Geografia, Ed. Física e Religião.

A hierarquização do currículo é claramente ressaltada nessa política de avaliação. É preciso refletir sobre o lugar que ocupam algumas dessas disciplinas quando se tem por objetivo a formação integral dos alunos e também quando a preocupação for com a empregabilidade do estudante. Afinal, o currículo nunca é neutro nele há tendenciosidades, muitas vezes bem explícitas, noutras ocultas. Nesse sentido, a ênfase nas disciplinas consideradas importantes e o descaso com as demais disciplinas, dando-lhe "ares de dispensáveis" vão desnudando os reais interesses acerca do currículo e consequentemente da educação que ensejam para os estudantes.

Mesmo valorizando algumas disciplinas em detrimento às demais, ainda há que se analisarem os conteúdos propriamente ditos que contemplam essas disciplinas em destaque, segundo critica do sujeito abaixo:

> A construção da linguagem, do aluno se dá em relação ao meio, a PB é muito objetiva, não dá chance pra analisar o erro, porque o erro também é qualitativo, então se é uma questão objetiva é fria, a forma organizacional, porque não dá oportunidade naquele momento de avaliar, ainda que se possa pode fazer isso posteriormente, como a gente faz, mas já passou. [...] Ele vai ler, vai fazer a análise, ele acha que aquela é a resposta. Ninguém discutiu por que ele achou aquela resposta. Se tivesse a possibilidade dele escrever, argumentar por que ele escreveu, talvez fosse mais interessante, mais enriquecedor e mais próximo do que ele realmente pensa, e ajudar realmente ele se construir enquanto ser-humano. (Entrevista, PA12 – EA02)

É preciso esclarecer qual a função requerida, atualmente, dos sistemas educativos, uma vez que a política da avaliação externa realiza intervenção nos currículos, estabelecendo e prescrevendo concretamente os mínimos para a educação básica, além de sobrepujar a autonomia do docente. Nessa direção, "A política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa". (GIMENO SACRISTÁN 2000, p.107). Desse modo, a política curricular, deve ser analisada em relação com o contexto social, cultural e histórico uma vez que "estabelece decisivamente as coordenadas de tal contexto".

2.3 Estratégias metodológicas de compreensão ou treino?

Indagou-se ainda, aos sujeitos sobre a necessidade e a realização de simulados. O equivalente a (40,7%) alegou ser preciso muito treino, (30%) que um pouco de treino era bom e (20%) disse não precisar de treino. Vale salientar que houve por parte de alguns sujeitos indagações e tentativas de explicação sobre a diferença entre ensinar e treinar.

> No começo das primeiras provas não tinha esse simulado, os alunos até se saíram mal, como a Secretaria percebeu que os alunos estavam saindo mal logo ela estava elaborando esses simulados, agora já faz esses simulados antes da própria prova. A questão dos gabaritos as crianças marcam muitas questões erradas por causa disso. Acredito que a criança está sendo treinada para fazer a prova. (foco no desempenho) (Entrevista PU02)
>
> Por causa do gabarito – PB usa gabaritos (Questionário PU11, PU12 – E18),(PU13 – E08), (PU29 – E17), (PA15 – EA6), (PU14 – E22).
>
> Porque o adulto quando vai prestar concurso ele foca no estudo para alcançar seu objetivo de vida e êxito (Questionário PU18 – E13).
>
> Antes de treinar bastante necessário se faz trabalhar o que é proposto, também desenvolver um processo que auxilie o aluno com dificuldade. Então depois a importância do treino, principalmente como se preenche um gabarito (Questionário PU23 – E01).

> Precisamos treinar e muito. As crianças chegam no quinto ano e nunca viram um gabarito. Aí cai na prova o gabarito. (Entrevista PA19 – EA03)
>
> Hoje fazemos **simuladão**, principalmente preocupados com gabarito, pois vemos até adultos e jovens errando gabarito, ENEM, prova de vestibular, o adulto erra muito, quer apagar, fica nervoso. (Entrevista PU27 – EU10)
>
> Tenho feito **simulado em sala** de aula, os alunos não estão no nível do quinto ano, têm dificuldade de leitura, leem, mas não entendem e essa dificuldade vai aparecer na PB. Estamos trabalhando na escola a questão da leitura em sala de aula, no apoio, com outras pessoas participando, voluntários, questão da leitura, da interpretação, para ver se melhora. (Entrevista, PU02)

Percebe-se o prejuízo para a formação desses estudantes, pois se limita o ensino a atividades de treinamento para fazer testes, o que pode até mesmo aumentar as pontuações dos testes, porém, sem a devida melhoria da aprendizagem e da educação.

3 Conclusão

O currículo é a matéria prima do processo educativo e a forma de entendê-lo serve de orientação tanto à seleção dos conteúdos quanto à metodologia, que entrelaçados consubstanciam a formação do estudante. Nesse caso, consideramos que o controle curricular tem na avaliação seu principal instrumento, uma vez que, esta funciona como legitimadora de determinados conjuntos de conhecimentos e, portanto, poderes. A política sobre o currículo é um campo ordenador da realidade prática da educação, especialmente acerca do papel e margem de atuação dos professores frente às questões curriculares.

Visualiza-se a indução ao básico, sobretudo porque as avaliações em larga escala enfatizam os aspectos cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática e induz situações em que ensinar e aprender para o teste se torne a principal razão do fazer docente. Os sujeitos convergem seus esforços para dar “conta” da PB sob o risco de causar o estreitamento curricular, chegando ao extremo de desconsiderar as demais disciplinas, mesmo que altamente relevantes para a formação dos estudantes. Ressalta-se que ainda priorizam atividades de “treinamento” em detrimento à compreensão e reflexão por parte dos estudantes.

Esse agravante é resultado da avaliação como política, que por meio dos indicadores do IDEB tem o poder de dar visibilidade social aos resultados gerando desprestígio do professor e fragilidade da escola, em especial a escola pública.

Referências:

Apple. M. (2005). Apolítica do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. Ed. Cortez. São Paulo.

Biesta, Gert. (2012). Boa educação na era da mensuração. 808 *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.147 p. 808-825 set./dez. São Paulo, Brasil.

Freitas, L C. (2003). *Ciclos, Seriação e Avaliação*: confronto de lógicas. Ed. Moderna, São Paulo, SP.

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

Goodson, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação. V. 12 nº35. Mai/agos. 2007 p. 241-152

Pacheco, J. A. (2003). Conferência realizada no âmbito do Seminário "O Currículo Regional", Terceira, Açores, 4 de Setembro de 2003. Portugal

Métodos de avaliação no Ensino Superior: um estudo de caso[1]

[1]Bastos, I. M. e S.; [2]Schossland, S. [3]Alves, M. P.

[1]Universidade da Região de Joinville, Brasil
[2]Universidade da Região de Joinville, Brasil
[3]Universidade do Minho, Portugal

E-mail: ivabastos@hotmail.com; schossland.sidney451@gmail.com; palves@ie.uminho.pt

Resumo

Neste artigo, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa que teve como finalidade principal o estudo comparativo entre as expectativas dos acadêmicos ingressantes sobre o processo avaliativo e as perspectivas dos acadêmicos concluintes sobre os que vivenciaram do processo avaliativo no decorrer da sua formação, de acordo com o previsto no Planejamento de Ensino e Aprendizagem das disciplinas que integram o plano curricular de um Curso de Administração, numa Universidade Brasileira.

A pesquisa, de cunho quanti-qualitativo, do tipo reflexivo-interpretativo, buscou a partir de fundamentos descritivos e analíticos, diferentes interpretações dos sentidos e significados presentes no desenvolvimento de um processo avaliativo, tendo os acadêmicos do Curso de Administração como sujeitos. Participaram na pesquisa acadêmicos matriculados no ano de 2012, de 8 turmas de acadêmicos ingressantes e 8 turmas de concluintes do curso.

Os dados foram recolhidos através do inquérito por questionário e da observação. O confronto dos resultados conduziu-nos a propor metodologias de avaliação que contemplam as necessidades dos acadêmicos do curso, ou seja, que os coloquem no centro do processo formativo. O referencial proposto teve em conta o pressuposto que a avaliação, o planejamento e a ação se constroem e reconstroem continuamente, de acordo com as variáveis contextuais, os desafios da profissão e a obrigatoriedade de os docentes realizarem trabalho colaborativo.

Os processos avaliativos devem ter como base o diálogo, a partilha, o debate e a autocrítica dos estudantes, pois também estes são os elementos fundamentais na construção de saberes, habilidades e competências.

Palavras-chave**:** métodos avaliativos, acadêmicos, Curso de Administração.

1 Introdução

A avaliação Educacional, cada vez mais se configura como um campo de expansão no Brasil, levando-se em conta o crescente interesse em sistematizar a avaliação como meio de monitoramento e implementação de políticas de ensino superior. Considerando que a avaliação dos cursos de graduação das instituições de ensino superior, atualmente, é uma das exigências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-Sinais e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-Enade, visando identificar a qualidade dos cursos de graduação, adicionando as notas dos estudantes e outros indicadores da instituição.

Diante deste cenário, cabe às Instituições de Ensino identificar os métodos de avaliação de desempenho dos estudantes, no sentido de identificar se há consonância com o Planejamento de Ensino das disciplinas, as quais integram o plano curricular do Curso, o que sem dúvida, tem espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem. Pensar a educação superior na perspectiva da avaliação da aprendizagem pressupõe definir os valores e conhecimentos a serem desenvolvidos, entrevendo sua relação com o Projeto Político do Curso.

Na Universidade há uma preocupação e busca crescente dos docentes na realização de práticas diferenciadas de avaliação. Contudo, os meios ainda não deixam claro se existe consonância entre a Unidade acadêmica. As críticas a respeito desse tema são diversificadas e têm tomado uma proporção bastante relevante, uma vez que às expectativas em relação à formação vem aumentando cada vez mais. O mercado almeja por um profissional competente e capacitado à resolução de problemas múltiplos, não levando em conta as diferentes formas de avaliação pelas quais esse indivíduo foi submetido e a influência que esse processo teve em sua formação.

2 Avaliação: uma prática educacional

O processo de avaliação é uma das marcas mais significativas da nossa geração, uma prática educacional que possibilita ao aluno, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos-práticos. Isso reflete a obrigatoriedade dessa prática nos projetos educacionais, em qualquer nível de ensino, bem como a complexidade das questões sobre avaliação.

Sant'anna (1995, p. 7), afirma que:

> a avaliação escolar é o termômetro que permite avaliar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é alma do processo educacional. [...] O que queremos é sugerir meios e modos de tornar a avaliação mais justa, mais digna e humana.

A avaliação precisa ser exercida como uma “produção de sentidos”, o que não pode estar restrito à utilização de instrumentos meramente avaliativos. A avaliação da aprendizagem na educação superior, de modo geral, ainda deveria avançar das práticas focalizadas que Luckesi (1994) denominou de “verificação da aprendizagem”.

Além disso, a avaliação precisa guardar relação com as finalidades sociais mais amplas da educação, que é formar sujeitos qualificados para atuarem profissionalmente no mercado de trabalho. Finalmente, a adesão a uma ou outra forma de avaliação necessita ser vista também como um ato moral, pois nossas escolhas qualificam o modo como vemos e interagimos com nossos alunos (Villas Boas, 2000).

De acordo com Dias Sobrinho (2003), umas das dimensões mais importantes da educação é a aprendizagem universitária, a qual aborda que:

> Nos processos avaliativos, precisamos adotar uma perspectiva que dê conta de compreender vários aspectos da complexidade da totalidade desse fenômeno. Aprendizagem não se reduz a seus elementos visíveis, isto é, aquilo que pode ser demonstrado, e tão pouco se limita aos objetivos práticos mais imediatos. Sua importância não corresponde necessariamente ao acúmulo de conteúdos e informações que possam à prova. [...] . Para além das aprendizagens técnicas, cujos conteúdos costumam ser cobrados nos exames, as Instituições educativas têm a responsabilidade socialmente atribuída da formação para a cidadania e o exercício consciente da democracia. É verdade que isso requer também uma forte formação técnica e profissional. Entretanto, a competência técnica e profissional deve ser avaliada não isoladamente, como tivesse valor em si mesma, porém enquanto parte de uma dimensão mais ampla e ao mesmo tempo fundamental, que é a competência humana, isto é, do homem como ser social sujeito da história. (Dias Sobrinho, 2003, p. 166-167)

As discussões sobre avaliação há muito tempo estão presentes dentro das universidades, a reflexão teórica sobre as questões pedagógicas, mais especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem em cursos superiores é debatida, o que caracteriza esta questão, como uma questão não tão nova (Cruz 2004).

3 A influência dos métodos avaliativos na aprendizagem

De acordo com Brown; Bull; Pendlebury (1997) os métodos avaliativos podem influenciar significativamente no desenvolvimento dos estudantes em relação à aprendizagem, como por exemplo,a natureza das experiências pelos alunos, ou seja, como se envolvem com os estudos, quais os conhecimentos julgam importantes e como se percebem no ensino universitário.

Existe uma vinculação frágil entre o engajamento dos estudantes e suas concepções sobre avaliação na educação superior. Algumas pesquisas revelam que o modo como os estudantes tomam notas têm influência devido às expectativas quanto às formas de avaliação utilizadas pelos docentes (Rickards; Friedman 1978; Nolen; Haladyna, 1990). Um estudo realizado por Ramsden (1997, 1981) sugere que pode haver perda na qualidade das experiências de aprendizagem de estudantes universitários, pelo uso de métodos avaliativos inadequados e excesso de tarefas acadêmicas, o que também propiciaria atitudes superficiais de aprendizagem.

Os níveis de relacionamento entre avaliação e aprendizagem são diversificados. Alguns estudos na educação superior, sobre a avaliação como meio de aprendizagem, sugerem a existência de uma relação bastante estreita entre os métodos avaliativos empregados pelos docentes e os diferentes desenvolvimentos na construção do conhecimento dos estudantes no decorrer da graduação.

Com base em publicações a respeito da avaliação na educação superior Struyven, Dochy e Janssens (2005) argumentam que a avaliação exerce importante influência sobre a aprendizagem dos estudantes. Por ser um fator determinante na formação, às estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes geram expectativa, as quais determinam o modo como os estudantes lidam com as tarefa acadêmicas e se preparam para as atividades de avaliação. Ou seja, as experiências de avaliação vivenciadas pelos estudantes exercem influência em suas atitudes.

De modo geral, pode-se afirmar que há um viés significativo entre os métodos de avaliação empregados pelos docentes e as atitudes de aprendizagem apresentadas pelos estudantes na graduação. Sabe-se que os diferentes métodos de avaliação têm como tendência determinar a forma de aprendizagem dos estudantes. No entanto, ela seria dinâmica e mutável, em função do contexto de aprendizagem e das práticas avaliativas vivenciadas pelos estudantes (Struyven, Dochhy, Janssens, 2005).

Isso destaca o importante papel dos professores, que podem influenciar a abordagem de aprendizagem adotada pelos estudantes, pois a excessiva burocratização do processo de avaliação “pode repercutir-se de forma negativa nas aprendizagens a realizar pelos alunos” (Sanches, 2008, p. 27),

Na sequência, apresentaremos nossa análise,explorando as relações entre os métodos de avaliação adotados pelos docentes do curso e as abordagens de aprendizagem assumidas pelos alunos ingressantes e concluintes do curso de administração.

4 Apresentação e discussão dos resultados

A pesquisa, de cunho quanti-qualitativo, do tipo reflexivo-interpretativo, buscou a partir de fundamentos descritivos e analíticos, diferentes interpretações dos sentidos e significados presentes no desenvolvimento de um processo avaliativo. Trata-se estudo de caso, entendido na acepção de Yin (1984), como uma indagação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo no seu contexto da vida real, no qual a distância entre o fenômeno e o contexto são evidentes, além das diversas fontes que propiciam essas evidências, as quais são cruciais para o desenvolvimento da pesquisa.

O estudo incidiu sobre acadêmicos do Curso de Administração como sujeitos. Participaram na pesquisa acadêmicos matriculados no ano de 2012, de 8 turmas de ingressantes e 8 turmas de concluintes do curso.

Os dados foram recolhidos através do inquérito por questionário e da observação. O confronto dos resultados conduziu-nos a propor metodologias de avaliação que contemplam as necessidades dos acadêmicos do curso, ou seja, que os coloquem no centro do processo formativo.

Nas tabelas 1 e 2 estão representados os dados relativos às expectativas dos alunos ingressantes do Curso de Administração da Univille no tocante as questões concernentes ao processo avaliativo a ser adotado pelos professores durante sua formação.

Na questão sobre "os métodos de avaliação são apresentados e discutidos em todas as disciplinas", observamos que um elevado número de alunos, de acordo com a tabela 1, concordou que isso acontece, contudo devemos destacar que um número importante a se considerar destacou média concordância e pouca concordância.

Tabela 1– Avaliação das práticas pedagógicas adotadas no curso de Administração

Situações	Escalas	Quantidade alunos (n=185)	Pontuação (máxima = 925 / média 462,5 / mínima 185)
Os métodos de avaliação são apresentados e discutidos em todas as disciplinas	Nenhuma concordância (1)	4	4
	Pouca concordância (2)	44	88
	Média concordância (3)	45	135
	Concordo (4)	71	284
	Muita concordância (5)	21	105
	Total	**185**	**616**

Já nos instrumentos de avaliação que esperam que sejam utilizados pelos professores, conforme tabela 2, a grande maioria destaca a prova escrita (37,84%) seguido de relatório de visita técnica (19,46%), o que nos faz visualizar que a expectativa dos alunos ingressantes é a de serem avaliados de forma individual, com aplicação de prova escrita, principalmente em relação aos conteúdos teóricos, mas desejam também vivenciar a prática por meio de visita técnica, a qual tem como procedimento a avaliação por relatório.

Tabela 2 – Práticas pedagógicas desejáveis para o curso de Administração

Variáveis	Valores	% (n 185 = 100%)
Instrumentos de avaliação que devem ser Usados	Prova escrita	37,84
	Prova oral	10,27
	Relatório de visita técnica	19,46
	Fichamento	9,19
	Resenha	7,03
	Resumo	16,21

Nesse sentido, podemos afirmar que os processos avaliativos devem ter como base o diálogo, a partilha, o debate e a autocrítica dos estudantes, pois também estes são os elementos fundamentais na construção de saberes, habilidades e competências, já que o papel do docente não é ser um transmissor de conhecimentos, mas um dos detentores de um "saber colectivo" (Morgado, 2005, p. 69) e tem como "principal recurso […] a postura reflexiva, a capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros e com a experiência" (Alves, 2003, p. 207).

Já na visão dos alunos concluintes do Curso de Administração da Univille, tabela 3, foi possível verificar que os processos avaliativos adotados pelos professores, durante todo o curso, foram bem recebidos, destacando-se que na questão "As avaliações que são desenvolvidas pelos professores, respeitam o grau de compreensão dos alunos", a grande maioria concorda, seguindo a mesma percepção no tocante a serem feitas durante o processo de ensino.

Tabela 3 - Opiniões sobre avaliações das disciplinas do curso Administração da Univille

Situações	Escalas	Quantidade alunos (n=71)	Pontuação (máxima = 355 / média 177,5 /

			mínima 71)
As avaliações que são desenvolvidas pelos professores respeitam o grau de compreensão dos alunos	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	5	10
	Média concordância (3)	21	63
	Concordo (4)	35	140
	Muita concordância (5)	8	40
	Total	**71**	**255**
As atividades avaliativas são realizadas durante o processo em que ocorre o ensino aprendizagem	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	6	12
	Média concordância (3)	11	33
	Concordo (4)	41	164
	Muita concordância (5)	11	55
	Total	**71**	**266**

Vimos, portanto, que as expectativas demonstradas pelos alunos ingressantes serão bem atendidas, no confronto com aquilo que os concluintes demonstraram, mas devendo destacar que como existe um número expressivo de alunos ingressantes com pouca ou média concordância sobre a clareza no método de avaliação a ser aplicado, deve-se buscar uma melhora na sistemática de apresentação e discussão da metodologia de avaliação.

Hoffmanne Sant´anna (1998 e 1995) entendem que a avaliação é uma construção coletiva que depende do encontro ou não de uma série de fatores, situações ou objetivos.
Assim, a implementação de novas práticas avaliativas, será essencial para garantir uma "cultura de avaliação", em moldes "regulados" e nas condições de "bom senso" e de serenidade a que todos aspiram, favorecendo, em simultâneo, climas de confiança e de bem-estar, promotores de aprendizagens inter-pares e de trabalho colaborativo.

Na acepção de teóricos como Schön (1987, 1994) Zeichner (1987), entre outros, os quais propuseram modelos de formação de professores, baseados na "prática reflexiva", a relação tem como objetivo promover a inovação, provocar a mudança na atuação dos docentes a partir da " reflexão na ação" e da "reflexão sobre a ação." A reflexão crítica dos docentes sobre as suas concepções e práticas avaliativas, deve ser levada em conta para que a atuação seja mais efetiva e competente.

5 Considerações Finais

Dentre as diferentes possibilidades de avaliação registra-se a de averiguar a opinião dos ingressantes e concluintes do Curso de Administração,quando ainda estão iniciando sua trajetória acadêmica e dos concluintes que, na grande maioria das vezes, já estão exercendo atividades profissionais. O *feedback* dos estudantes em relação ao ensino ofertado pela instituição é necessário para a proposição das mudanças nos currículos, nos processos de ensino-aprendizagem, na gestão universitária e para averiguar a trajetória profissional e acadêmica após a conclusão do curso.

Nesse sentido, os ingressantes e concluintes do Curso de Administração podem constituir-se como um indicador dos processos avaliativos e uma referência para avaliação da qualidade acadêmica da instituição formadora. O processo de avaliação pautou-se nesses princípios, ou seja, considerou que a realidade vivenciada pelos estudantes constitui-se como um indicador substantivo da qualidade acadêmica, evidenciando as potencialidades e fragilidades do currículo desenvolvido no processo de formação.

Os resultados obtidos na avaliação dos ingressantes e concluintes do curso de Administração, podem contribuir para avanços qualitativos do curso, se os gestores e os docentes da instituição considerarem a riqueza de informações, significados e perspectivas desveladas pelos estudantes.

Referências

Alves, M. P. (2003). *Avaliação de competências*. Mudar os nomes ou mudar as práticas? Revista Elo Especial, 203-211.

Brown, g.; Bull, j.; Pendlebury, M.(1997) *Assessing student learning in higher education. London*: Routledge.

Cruz, Hélvia Leite. (2004). *Avaliação: uma velha e nova questão*. In: www.adunb.org.b.

Dias Sobrinho, José. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior teoria e experiências.* São Paulo: Cortez.

Entwistle, N. (Ed.). (1997) The Experience of learning: implications for teaching andstudying in higher education. Edinburgh:
Scottish Academic Press, p. 198–217.

Hoffmann, Jussara.(1998). *Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade.* Porto Alegre : Mediação.

Luckesi, C. (1994). Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez.

Morgado, José C. (2005). Currículo e Profissionalidade Docente. Porto: Porto Editora.

Nolen, S. B.; Haladyna, T.(1990). *Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies*.
Contemporary Educational Psychology, v. 15, n. 2, p. 116–130.

Ramsden, P. (1978) The Contexto flearning in academic departments. In: MARTON, F.;HOUNSELL, D.; Rickards, J. P.; Friedman,
F. The Encoding versus the external storage hypothesis in note taking. Contemporary Educational Psychology, v. 3, n. 3, p. 136–143.

Sant'anna, Ilza Martins.(1995) *Por que Avaliar? Como Avaliar?: Critérios e Instrumentos*. Petrópolis: Vozes.

Sanches, Mário (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho: identidades, visões e instrumentos para acção.* Vila nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Schön, D. A. (1987). *Educatingthereflectivepractioner*. New York: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1994).*Le praticienréflexif*. Montréal: Logiques.

SINAES (2007) - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação (INEP). 4 ed.,
amp. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Struyven, K.; Dochy, F.; Janssens, *S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in highe reducation:*
a review. Assessmentand Evaluation in HigherEducation, v. 30, n. 4, p. 325–341, Aug.

Villas Boas, B. (2000). *Avaliação no trabalho pedagógico universitário*. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.).
O Que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, p. 133-158.

Zeichner, K. (1987). *Preparing reflective teachers: na over viewof instruction alstrategies wich have been emplojed in preservice teacher*

education. International Jounal of Education Research M (5), 565-575.

Nas tramas do currículo e avaliação: os fluxos de sentido de conhecimento escolar

RAMOS, Ana Paula Batalha
UFRJ- ramossoares@ig.com.br

Este trabalho se propõe a pensar os movimentos de significação do conhecimento escolar como parte da luta política que articula sentidos de currículo e avaliação. As reflexões trazem como marca teórico-metodológica as contribuições do campo do currículo em diálogo com abordagem discursiva pós-fundacional, (LACLAU, 1996, 2001, MOUFFE, 2005; MARCHART, 2009), problematizando os fluxos do conhecimento adjetivado "escolar" no contexto brasileiro do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ao desenvolver as ideias, organizo três seções em defesa dos seguintes argumentos: 1) As leituras pós-fundacionistas, no campo do currículo oferecem estratégias promissoras para pensar os sentidos de conhecimento escolar articulados à avaliação; 2) O ENEM como espaço discursivo, formulador de demandas, inscreve o conhecimento escolar como elemento do jogo político por educação de qualidade; 3) As políticas de avaliação/curriculares fixam sentido de *conhecimento escolar de qualidade*(RAMOS,2014) em operações metafóricas no fluxo de demandas sociais e pedagógicas.

Meu primeiro argumento é a afirmação da potencialidade analítica do pós-fundacionismo, nas discussões do campo do currículo, com olhar instigante para problematizar análises dicotômicas e hierarquizadas de conhecimento/avaliação presentes no campo. Tomo o pós-fundacionismo como um constructo teórico que pressupõe a constituição da contingência e disputas de sentido na interpretação de um fenômeno político. Essa construção de pensamento não nega o fundamento, mas o contesta em seu status ontológico. Na impossibilidade de um fundamento pleno, essa perspectiva pauta-se na necessidade de um fechamento precário que possa significar as coisas do mundo. Ao negar a existência de uma fundamentação prévia e definitiva, reforça o argumento de que qualquer *decisão política* é uma decisão no terreno da contingência.

Meu segundo argumento incide no entendimento do discurso da qualidade educacional como uma totalidade estruturada, inacabada e contingencial em função dos diferentes espaços-tempos, na qual ela é pensada. Assim, localizo as políticas de avaliação formuladas pelas políticas públicas como espaço de regulação de demandas conhecimento, na medida em que associam em uma mesma cadeia de equivalência *conhecimento de qualidade* e *conhecimento avaliado.* Esse processo movimenta o universo dos sentidos que não estão estabelecidos de forma predeterminada, portanto, políticas de avaliação/curriculares e conhecimento são tomados como unidades diferenciais que se articulam e se constituem discursivamente.

No terceiro argumento, defendo uma educação de qualidade como uma realidade sempre transitória em função de novas questões e exigências que são formuladas em cada presente. Diante do horizonte de possibilidades de enfrentar tal questão, abre outras portas para entrar na luta pela significação dessa expressão e recolocá-la no jogo político da definição de conhecimento/currículo e avaliação.

Considerando tais argumentos, exploro os fluxos de sentido que configuram demandas sociais e pedagógicas endereçadas à escola e estão materializadas nos itens (questões) de Ciências Humanas, do ENEM procurando dar relevo ao jogo de definição de *conhecimento escolar de qualidade* como agenda política da avaliação.

Sob as lentes do pós- fundacionismo

Ao tomar as lentes da perspectiva pós-fundacionismo encontro uma saída teórica para tratar das questões em pauta: currículo, avaliação e conhecimento. Essa postura epistêmica, oferece igualmente subsídios para pensar o potencial heurístico do conceito de *relação* em meio à crise representacional de nossa contemporaneidade e nos coloca diretamente face ao desafio da definição das coisas/sujeitos desse mundo no campo da discursividade. Nesta linha, caminha com a ideia de um complexo relacional constitutivo do real substituindo as ideias de *essência* e *fundamento* com as quais operam as perspectivas metafísicas.

Dialogo com as teorizações do discurso (LACLAU&MOUFFE, 2004; MARCHART, 2009; HOWARTH 2000; RETAMOZO, 2009), afirmando que o discurso não se reduz ao domínio da fala e da escrita, podendo ser identificado a algo como a união entre o que se fala, o que se escreve e a forma como se age no mundo. Esse entendimento implica em admitir que "*toda configuração social é significativa*" (LACLAU, 1996:100) resultante de enfretamentos e negociações a fim de garantir as fixações de sentido, mesmo contingentes, pois estas ocupam, momentaneamente, a condição de estar no verdadeiro, em um determinado campo social.

Os discursos são de ordem relacional, cujas significações dependem dos movimentos de equivalências e diferenciações em relação a outros, eles acabam, pois, se tornando dependentes, articulados àqueles que são excluídos da cadeia em qualquer formação discursiva. Relacionar é articular contingencialmente e precariamente, no jogo da linguagem, unidades diferenciais que não podem ser definidas em suas positividades plenas, conferindo-lhes um sentido provisório. O sentido é sempre determinado por um conjunto de relações com outros elementos no interior de um sistema. É por meio das articulações que os sentidos são construídos temporariamente e, embora marcado pela contingência, confere a ele certa estabilidade. Com essa ideia, demarcam-se algumas linhas dos sistemas discursivos estabelecendo limites entre um "interno" e um "externo" nos sistemas de significação. No contexto deste trabalho, o que estará fixado como conhecimento escolar nas políticas de avaliação produz inexoravelmente um outro, *o não escolar*.

Os processos de significação/identificação não se pautam em bases essencialistas definidas previamente e, portanto, o exercício de definição do que seria conhecimento escolar ocorre em meio a disputas pela hegemonia e produções de antagonismos. Ao inscrever-se nessa lógica, é possível romper com os binarismos real/ideal e pensar que a universalidade é própria da condição de pensamento da jogo discursivo.

Neste contexto teórico, trato da interface currículo/conhecimento/avaliação na pauta da epistemologia social escolar (GABRIEL, 2006) reconhecendo tanto a historicidade radical do conhecimento validado e legitimado na educação como as particularidades do regime de verdade no qual esses processos de significação e legitimação ocorrem. Isso significa reativar igualmente as fronteiras definidoras do território da epistemologia para pensar em uma epistemologia *outra* que, ao considerar as diferentes demandas que interpelam a escola, mobilizam a disputa de sentidos de conhecimento escolar.

O significante *conhecimento* permanece como um *elemento contingente* a ser transformado em *momento necessário* deste discurso ao reconhecermos a função política da escola: um *lócus privilegiado* de produção e de distribuição do conhecimento validado e legitimado para ser ensinado. Neste espaço, grupos direta/indiretamente envolvidos com a sua dinâmica interna – professores, alunos, gestores dos diferentes níveis de planejamento, comunidades disciplinares, comunidades acadêmicas também formulam demandas. Assim, o conhecimento escolar é

entendido como resultante de práticas articulatórias (LACLAU,2001) em torno da qual fluxos de sentidos e de diferentes demandas são disputados e negociados.

Interessa-me, reforçar que a questão do conhecimento nos remete à compreensão de um "*sistema de diferenciações permanentes e indefinidas*" (GABRIEL, 2010 p. 11), resultado de práticas articulatórias entre elementos diferentes. Por isso mesmo, potencialmente político, no qual se travam as *"lutas hegemônicas pela fixação de sentidos".* Entendidos sob essas lentes reinvestem de sentido as discussões a respeito da escola, professores, alunos....

Assim sendo, inscrevo-me no jogo político, defendo a relevância de pensar os processos de significação do conhecimento, a seleção e a legitimação desses saberes que constituem a cultura escolar, pois delimitam o que há de mais valoroso na escola: ensinar/estudar.

ENEM : espaço de articulação de demandas

No contexto das teorizações do discurso (LACLAU & MOUFFE,2004), a categoria *demanda*, transcende a ideia do senso comum de necessidade ou procura. Significa exigência, como forma de articulação política, ou seja, lutas articulatórias elementares na construção do elo social. Esclareço que as demandas não se esgotam em seu sentido literal; enquanto construções discursivas, elas provocam deslizamentos que podem permitir rearticulações a outras demandas.

Inspirada neste constructo situo o ENEM como espaço articulador de demandas endereçadas à escola. Este olhar se justifica na medida em que as demandas de qualidade interpelam a escola em nosso presente, contribuindo para colocar essa instituição na berlinda, exigindo dela respostas a essas reivindicações que incidem diretamente sobre a definição do conhecimento escolar. Nesse movimento, a escola pode ser entendida como um campo social de demandas (RETAMOZO, 2009; GABRIEL, 2012) que mobiliza estratégias específicas a esse campo discursivo, entre elas a da reativação do processo de significação do conhecimento a ser legitimado e validado nos currículos escolares.

As articulações discursivas em torno ENEM como política de avaliação que sela a qualidade da educação, o posicionam como espaço regulador entre a conclusão da Educação Básica e o acesso ao Ensino Superior. Reforço a posição de regulação deste exame, com as mudanças feitas, em 2009, tanto em suas funções quanto em sua configuração. Tais mudanças, corroboram com uma posição de destaque deste exame, em função da visibilidade de seus resultados, pois através da informação sobre a "qualidade", podem ser escolhidas as "melhores"escolas que acessam as "melhores"universidades. É uma avaliação com visibilidade social que garante o selo de qualidade à Educação Básica em sua dupla dimensão (institucional/aprendizagem) bem como se propõe a funcionar como uma política de democratização tanto de acesso ao Ensino Superior quanto de acesso ao conhecimento de qualidade.

Com a força de demanda, esta política mobiliza a ideia de *conhecimento de qualidade* (RAMOS,2014), uma vez que é uma avaliação aplicada aos alunos concluintes do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, seleciona aqueles que terão oportunidade de continuidade de estudos na maioria das universidades públicas deste país.

Como política pública, tem sua especificidade (institucional/aprendizagem), pois a aparente visão individualizada com que é tratado o processo educacional, atribui ao estudante e ao professor, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências evidenciadas pelo exame. Ademais, é um

componente imperativo na disputa de sentidos qualidade, como uma demanda que reúne sentidos de diagnóstico, mensuração, acessibilidade e investimento na revitalização da escola pública.

Marco desta forma, a estreita vinculação desta política educacional com uma política de conhecimento escolar à medida em que a cultura da avaliação coloca em destaque sentidos de conhecimento definindo-os como parâmetros regulatórios de qualidade institucional e de aprendizagem.

Neste quadro, a política é fruto de uma cadeia de articulações contingentes que se originam dos conflitos entre demandas. Digo isto, pois a demanda da avaliação é caracterizada por solicitações e expectativas de sujeitos e diversos grupos sociais encadeados neste projeto pela qualidade. Isto não significa dizer que se apagam as diferenças entre os grupos e suas demandas, pois não se trata formação de uma igualdade. Significa assumir que há um discurso aglutinador quando existe uma representação entre diferentes demandas que podem se unir em cadeias de equivalências para se opor ou para fortalecer uma proposta que tenha uma dimensão mais ampla na defesa da qualidade da educação. Tais demandas se aglutinam, constituindo uma prática articulatória, um discurso comum, provisório e contingente, no qual há fixação parcial dos sentidos articulam avaliação como instrumento regulador da qualidade.

As forças discursiva atuantes nas políticas de avaliação, especialmente no ENEM, registradas por meio de orientações escritas, decretos e portarias, acionam suas funções regulativas, em virtude da natureza política de qualquer formação discursiva em disputa pela significação. Assim a validade de avaliar as instituições e a aprendizagem, torna-se inquestionável, em se tratando de qualidade.

Neste jogo, o ENEM é tentativas de estabilização de conflitos em torno de questões curriculares, mais precisamente as que envolvem o conhecimento escolar e se constitui um espaço discursivo onde as demandas de *conhecimento de qualidade* são pretensamente satisfeitas.

Os fluxo de sentidos de conhecimento escolar no exame

Como estratégia discursiva para explorar os itens selecionados, tomo como ferramenta de análise duas demandas: social e pedagógica. No campo da *demanda social*, incluo elementos que mobilizam sentidos para significantes como: *mercado*, *eficiência*, *controle*, *identidade*, *diferença, cultura*, *grupos sociais*, *classe social, igualdade, cidadania*. No campo das *demandas pedagógicas*, englobo aquelas que contribuem para definir termos como: *conteúdo, ciência, seleção cultural, transposição didática, ensino-aprendizagem, disciplina escolar*, *relação com o saber* na cadeia equivalencial de *escolar*.

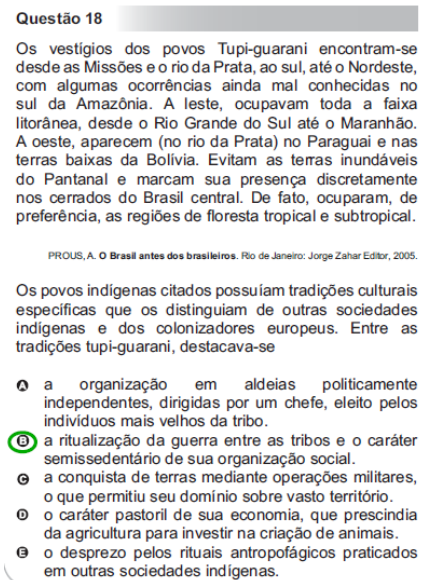
Recorro aos itens que mobilizam sentidos de *cultura* pensar como demandas pedagógicas e sociais são articuladas no fluxo de conhecimento de qualidade? Esclareço que considerei o campo semântico: *identidade, diversidade*, *diferença* como elementos que articulam sentidos de cultura e chego a um acervo de 34 questões.

Percebo uma tendência a fixação do sentido de cultura, em sua dimensão antropológica, como sinônimo de um conjunto particular de formas de estar no mundo compartilhada por um grupo específico de sujeitos.

Neste conjunto de itens - 1, 2, 42 (2008); 27 e 32 (2011), 59 (2009); 18, 38 e 40 (2010); 05, 41 e 43 (2012)- temos, aquelas que enfatizam a ideia de pertencimento cultural e mobilizam questões étnico-raciais e as que operam

na interface entre cultura-poder-classe social, deixando entrever sentidos de uma cultura dominada/popular em oposição a uma cultura dominante.

Uma primeira observação diz respeito ao fato de que as questões operam comum perspectiva reducionista de pertencimento cultural , como ilustro a seguir:



Questão 18

Os vestígios dos povos Tupi-guarani encontram-se desde as Missões e o rio da Prata, ao sul, até o Nordeste, com algumas ocorrências ainda mal conhecidas no sul da Amazônia. A leste, ocupavam toda a faixa litorânea, desde o Rio Grande do Sul até o Maranhão. A oeste, aparecem (no rio da Prata) no Paraguai e nas terras baixas da Bolívia. Evitam as terras inundáveis do Pantanal e marcam sua presença discretamente nos cerrados do Brasil central. De fato, ocuparam, de preferência, as regiões de floresta tropical e subtropical.

PROUS, A. **O Brasil antes dos brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

Os povos indígenas citados possuíam tradições culturais específicas que os distinguiam de outras sociedades indígenas e dos colonizadores europeus. Entre as tradições tupi-guarani, destacava-se

A) a organização em aldeias politicamente independentes, dirigidas por um chefe, eleito pelos indivíduos mais velhos da tribo.
B) a ritualização da guerra entre as tribos e o caráter semissedentário de sua organização social.
C) a conquista de terras mediante operações militares, o que permitiu seu domínio sobre vasto território.
D) o caráter pastoril de sua economia, que prescindia da agricultura para investir na criação de animais.
E) o desprezo pelos rituais antropofágicos praticados em outras sociedades indígenas.

Figura 1 - ENEM 2010

Os elementos nomeados como "cultura" têm estreita vinculação com seus determinados tempos-espaços e anunciam o sentido hegemônico de cultura. Reforço este argumento com as construções dos textos-base que trazem as fontes de informação como elementos culturais que auxiliam na compreensão de questões de ordem social.

Destaco que nos itens analisados, a cultura aparece antagonizada a cultura indígena de forma geral, como exterior constitutivo da cultura dos colonizadores europeus (questão 30, 2011), mas que desloca, metonimicamente, também esta fronteira, em outra escala, ao distinguir, por neste exemplo, os tupi-guaranis de "outras sociedades indígenas".

A dimensão da cultura como objeto de ensino aciona noções de diferença marcada pelas formas de organização de grupos distintos sem aparentemente uma pretensa hierarquização entre elas, não deixando, contudo, de estabelecer o limite entre "nós" e "eles" que interfere também nas formas de "organização social". Pelo viés da tradição, em outros itens (64,2009; 1 e 2,2008); a cultura é referenciada destacando as formas de relação e percepção de fenômenos tendo seu valor reconhecido como "saberes" específicos deste grupo tendo seu reconhecimento como manifestação artística, pois o selo da legitimidade da informação é garantido pela ciência.

Ao serem esvaziadas de seu potencial político, são incluídas assim no conjunto dos conhecimentos escolares considerados de qualidade, sem ameaçar as configurações hegemônicas sedimentadas pela força enunciativa dos fluxos de cientificidade.

Percebo que além da perspectiva da tradição e da diversidade, a dimensão da cultura como patrimônio histórico é outro elemento presente. Essa associação metafórica se faz presente em todas as edições do ENEM destacando bens culturais como a linguagem (item 17,2008) , as produções artísticas (itens 38,2008), as ruínas como materialidade portadora de sentidos e valores, indícios de marcas temporais produtoras de sentidos de memória

(questão 18,2012). Reforço esta afirmação destacando nas superfícies textuais dos enunciados dos itens que compõem este bloco a presença de expressões e repetição que fixam o patrimônio como elemento articulador de sentidos de cultura: "efetividade política [...] se transformar em *patrimônio artístico e cultural*" (questão 47, 2009) , "reconhecidas como *patrimônio cultural* material" (questão 21 , 2010) , " [...] afetou também a produção artística" (questão 40, 2011) , "criação no Brasil do Serviço do *Patrimônio Histórico Artístico* Nacional" (questão 13, 2012).

QUESTÃO 18

Portadora de memória, a paisagem ajuda a construir os sentimentos de pertencimento; ela cria uma atmosfera que convém aos momentos fortes da vida, às festas, às comemorações.

CLAVAL, P. **Terra dos homens:** a geografia. São Paulo: Contexto, 2010 (adaptado).

No texto, é apresentada uma forma de integração da paisagem geográfica com a vida social. Nesse sentido, a paisagem, além de existir como forma concreta, apresenta uma dimensão

A política de apropriação efetiva do espaço.
B econômica de uso de recursos do espaço.
C privada de limitação sobre a utilização do espaço.
D natural de composição por elementos físicos do espaço.
E simbólica de relação subjetiva do indivíduo com o espaço.

Figura 3 - ENEM 2012

Os fluxos de sentidos de cultura tendem a hegemonizar a cadeia discursiva na qual *tradição cultural*, *patrimônio histórico* assumem posições de destaque. Nesse movimento, termos como *diversidade cultural, diferença*, potentes categorias mobilizadas nos debates teóricos acerca da interface currículo-cultura-poder, tendem a ser subalternizados e/ou expelidos da cadeia definidora de cultura.

QUESTÃO 27

Foto de Militão, São Paulo, 1879.
ALENCASTRO, L. F. (org). **História da vida privada no Brasil.** Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

Que aspecto histórico da escravidão no Brasil do séc. XIX pode ser identificado a partir da análise do vestuário do casal retratado acima?

A O uso de trajes simples indica a rápida incorporação dos ex-escravos ao mundo do trabalho urbano.
B A presença de acessórios como chapéu e sombrinha aponta para a manutenção de elementos culturais de origem africana.
C O uso de sapatos é um importante elemento de diferenciação social entre negros libertos ou em melhores condições na ordem escravocrata.
D A utilização do paletó e do vestido demonstra a tentativa de assimilação de um estilo europeu como forma de distinção em relação aos brasileiros.
E A adoção de roupas próprias para o trabalho doméstico tinha como finalidade demarcar as fronteiras da exclusão social naquele contexto.

Figura 3 - ENEM 2009

Os sentidos de diversidade, presentes nas superfícies textuais, estão mais próximos de uma perspectiva de reconhecimento da diferença do que do enfrentamento dessa discussão. Entendo que como elementos não ganham força de demanda para movimentar as fronteiras da cultura como conteúdo de ensino, acionando ou incorporando, por exemplo, demandas de identidade e diferença.

As demandas da ordem "social", quando articuladas com demandas da ordem "pedagógica" transformadas em conteúdos de ensino, podem deslocar as fronteiras hegemonicamente fixadas na definição do conhecimento escolar. Por meio dessa abordagem, os contornos disciplinares são borrados em função das demandas sociais endereçadas à escola, a fim de que, neste espaço, questões desta ordem possam ser problematizadas e transformadas em conhecimento escolar.

Pude perceber que, nesse jogo de linguagem, os fluxos de cientificidade são um dos elementos que compõe a configuração discursiva do conhecimento de qualidade e tendem a produzir efeitos diferenciados nas fronteiras hegemônicas do escolar. Uma vez recontextualizado no espaço escolar sob a forma de conteúdo disciplinar, esses fluxos de cientificidade participam como um momento da cadeia definidora de conhecimento escolar de qualidade e, como tal, são fixados contingencialmente. Nem vilões, tampouco panaceia, os conteúdos disciplinares fazem parte da cadeia discursiva –assim como os procedimentos, valores e atitudes – que sutura o escolar.

Referências:

GABRIEL, C.T. O Processo de Produção dos Saberes Escolares no Âmbito da Disciplina de História: Tensões e Perspectivas. Reunião do ENDIPE, 2006,

_____. Conhecimento escolar universalismos e particularismos. Reunião do ENDIPE, 2010.

HOWARTH, D. Discourse. Buckinghtam/Philadephia: Opens UniversityPress, 2000.

LACLAU, E. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Difel, 1996.

_____. Hegemony & Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics. 2001, 2ª ed.

LACLAU& MOUFFE, Ernesto; Chantal. Hegemonia y estratégia socialista. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica, 2004.

MARCHART, O. El pensamento político pós-fundacional, La diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou Y Laclau. Buenos Aires: Fondo de cultura Economica. 2009.

MOUFFE, C. On the political. Routledge, New York. 2005.

RAMOS, Conhecimento escolar e qualidade nas educação nas políticas de avaliação. UFRJ -Tese defendida em 2014

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y El estúdio de los movimientos sociales. Santiago: Cinta Moebio, 2009, vol. 35,p.110-127.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

SILVA, F. M. [1]; XIMENES, L. M. S. [1]; OLIVEIRA, E. P. B.[1]; CARMO, E. F.[1]

[1] Colégio de Aplicação – Universidade Federal de Pernambuco

E-mail: fernandamaria@oi.com.br; laviniaximenes@oi.com.br; ericapatricia.bo@bol.com.br; erinaldo.fcarmo@ufpe.br

Resumo

O presente estudo teve por objetivo investigar as práticas avaliativas desenvolvidas no currículo de uma escola da rede pública federal, no âmbito da educação básica no Brasil, além de identificar em que medida as práticas avaliativas realizadas nesse contexto escolar auxiliam o processo de avaliação a cumprir sua a função de verificar, corrigir e promover a aprendizagem dos alunos. Buscou evidenciar o caráter pedagógico-experimental das atividades desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), particularmente no que tange ao diferencial das práticas avaliativas ali desenvolvidas, que se contrapõem às práticas avaliativas desenvolvidas em distintas instituições de ensino, no Brasil, cujo foco privilegia os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, a mensuração e quantificação dos resultados em detrimento de uma avaliação diagnóstica que sirva para nortear práticas pedagógicas que possibilitem os avanços necessários a assimilação da aprendizagem. O substrato teórico-metodológico estabelecido esteve pautado nas diretrizes postuladas nos documentos oficiais sobre Educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), bem como na Instrução Normativa de Avaliação do CAp-UFPE (1999). Os dados obtidos mediante entrevistas e observação da prática docente com professores das séries finais do Ensino Fundamental (8º e 9º Anos), estão em fase de análise, mediante a abordagem qualitativa da Analise de Conteúdo (AC). Embrionariamente, podemos inferir que os professores que obtiveram melhores resultados no ensino de seus componentes curriculares, seja do núcleo comum ou da parte diversificada, tem uma visão de avaliação como um instrumento de verificação da aprendizagem que serve como base para o redirecionamento de suas práticas pedagógicas e docentes, sendo, contudo, ainda incipiente um maior detalhamento das contribuições da avaliação da aprendizagem no âmbito formativo e experimental do CAp-UFPE.

Palavras-chave: Avaliação, Aprendizagem, Práticas Pedagógicas, Educação Básica.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A avaliação da aprendizagem vem se constituindo um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas brasileiras que visam melhorar a qualidade do ensino e assegurar a natureza significativa das aprendizagens, particularmente no âmbito da educação básica. Apresentada nesse estudo, ainda em desenvolvimento, como um processo desafiador, ratifica a estreita relação que se estabelece entre o educador/professor, o educando e a tarefa formativa, evidenciando a necessidade das instituições formativas, mais especificamente a escola, questionarem e redimensionarem seus fundamentos políticos e pedagógicos. Tal entendimento fundamenta-se no atual cenário em que profundas mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais, geográficas, com impactos marcantes no âmbito educacional, são identificadas, demandando urgente e significativa reestruturação do conhecimento produzido ao longo da história.

Em um contexto assim configurado, urge questionar e revisar a função formativo-pedagógica da escola, considerando que "repensar e redefinir a função do sistema de ensino e de aprendizagem nos conduz a uma discussão em torno dos projetos societários em conflito na vigente conjuntura e dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico" (Silva, 2003:8).

Esse estudo busca, assim, refletir e investigar em que medida algumas práticas avaliativas desenvolvidas no currículo de uma escola da rede pública federal no âmbito da educação básica no Brasil, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), auxiliam o processo de avaliação a cumprir sua a função de verificar, corrigir e promover aprendizagens no referido espaço escolar.

2 A Avaliação da Aprendizagem e o seu Caráter Regulador da Prática Docente

Pensar a aprendizagem no espaço escolar implica, necessariamente, pensar um projeto educativo abrangente que não se encerra na aquisição de saberes e conhecimentos construídos histórica e culturalmente, que são nomeados, usualmente, conteúdos específicos e disciplinares. Em nosso entendimento, pensar a avaliação da aprendizagem está diretamente associado à dinâmica das práticas educativas institucionalizadas, operacionalizada de acordo com o sistema educativo e suas orientações filosóficas, pedagógicas e socioculturais abarcadas na proposta curricular em torno da qual a escola se organiza (Sacristán, 2000). Podendo ser pensada, ainda enquanto uma avaliação mediadora na construção do currículo, cujo sentido direciona-se a conhecer, compreender e promover ações que visem ao benefício dos educandos (Perrenoud, 1999; Hoffmann, 2005).

Desse modo a avaliação da aprendizagem passa a adotar um caráter diagnóstico-formativo no qual é possível verificar o ponto de partida (situação atual da aprendizagem), aonde se quer chegar (objetivos propostos), e o caminho a ser trilhado entre a partida e a chegada (ações que deverão ser desenvolvidas para alcançar os objetivos). Nesse contexto a avaliação possibilita a tomada de decisão e a regulação das ações pedagógicas, a partir da análise dos aspectos relevantes ao longo do processo de ensino e aprendizagem, configurando-se, segundo Silva (2003:13), em um "espaço de mediação/aproximação/diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos", caracterizando-se, assim, por uma função reguladora, expressando-se como instrumento contínuo e dinâmico nas distintas intervenções e sequências didáticas adotadas no cotidiano da escola.

Conforme orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB Nº 9.394/96), a verificação do rendimento escolar observará os critérios de uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de

eventuais provas finais. Nessa linha de reflexão, Luckesi (*apud* Libâneo, 1994:196) pondera que "a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu próprio trabalho" e os PCNs (Brasil, 1997:55) afirmam que "a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo".

Sob tais direcionamentos, torna-se fundamental não perder de vista o caráter intencional das ações/intervenções de ensino em um percurso didático-pedagógico estruturado sob forma de objetivos, critérios, recursos e que possa dialogar com o contexto institucional no qual a avaliação da aprendizagem se efetiva.

3 A Avaliação da Aprendizagem nas Práticas Pedagógicas em uma Escola Pública Brasileira

Por se caracterizar como uma escola experimental de educação básica, o CAp-UFPE se configura como *lócus* privilegiado de ensino, pesquisa e extensão, no qual questões da formação acadêmica e da atuação docente são discutidas, a temática do ensinar e do aprender é problematizada, a dinâmica do contexto educativo é debatida, as demandas educacionais da contemporaneidade são consideradas, o que justifica a necessidade de se reafirmar os princípios e valores que fundamentam teórica e metodologicamente as propostas pedagógicas implementadas.

Para esse fragmento de estudo, colaboraram 06 docentes de distintos campos do conhecimento (Artes, Geografia, Física, Língua Portuguesa e Química), vinculados aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF), aqui identificados por nomes fictícios. Com o intuito de apreender o sentido dado às práticas avaliativas desenvolvidas no CAp-UFPE, propomos uma entrevista semidirigida a partir da qual os docentes discorreram sobre a função da avaliação da aprendizagem, além de destacarem uma estratégia avaliativa adotada no exercício da prática. Fundamentados na Análise de Conteúdo (AC), buscamos, mediante *procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,* identificar e interpretar os significados atribuídos aos elementos destacados no discurso (Bardin, 1977).

Convém esclarecer que, de acordo com a Instrução Normativa de Avaliação (1999) do CAp-UFPE, "a avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Fundamental e Médio realizar-se-á através de processos sistemático, contínuo, cumulativo e participativo com ênfase na função avaliativa diagnóstica, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica e propiciar novas possibilidades de aprendizado. Tal processo é norteado pelos princípios norteadores de cumulatividade, prevalência qualitativa, transparência, democratização de decisões, obrigatoriedade de recuperação, subsidiando a concepção dos docentes sobre a função do processo avaliativo.

Assim, ao considerar o conjunto das aprendizagens realizadas ao longo do ano letivo, o docente reintera, conforme Hadji (2001), que a avaliação cumulativa é certificativa e tem como objetivo verificar se os objetivos da formação foram alcançados.

> *A avaliação da aprendizagem é um processo através do qual é possível compreender as associações e relações do indivíduo com o conhecimento que lhe é apresentado. Nesse sentido, procuro avaliar os alunos ao longo do ano letivo, a partir de exercícios escritos e da participação nas aulas (Prof. Antonio).*

Destacando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos ratifica o direcionamento da LDB (1996) e o entendimento de Hoffmann (2005) ao enfatizar o caminhar inusitado de cada aluno e a relevância de uma interpretação cuidadosa e criteriosa do educador/professor, com reflexo sobre as distintas referências conceituais e interdisciplinares indicadas/sugeridas nas respostas apresentadas pelo aluno.

> *A função da aprendizagem é diagnosticar, diante de critérios definidos, a situação do aluno quanto ao seu desempenho formativo. Também tem como propósito apresentar subsídios ao professor a fim de que ele possa dimensionar a sua prática de ensino para atender às necessidades cognitivo-atitudinal-procedimental dos seus alunos (Profa. Denise).*

O princípio da transparência reafirma a prévia definição e flexibilização dos objetivos e critérios a serem efetivados durante o trabalho docente de modo que possam ser vividos e ressignificados no desenvolvimento das sequências didáticas (Silva, 2003).

> *A função da avaliação da aprendizagem é acompanhar o processo de aquisição do saber, realizando as regulações e intervenções que o processo vem requerer. Entendo que se concretiza através das intervenções realizadas a fim de ajustar a compreensão dos objetos de ensino e dos instrumentos que permitem a verificação da compreensão dos mencionados objetos de ensino (Prof. Carlos).*

Por outro lado, a descentralização da ação do docente como único agente avaliador, que tem no baixo desempenho ou fracasso escolar do aluno o foco da avaliação, ratifica que "à medida que se concebe a avaliação como um compromisso de futuro, o olhar para trás deixa de ser explicativo ou comprobatório e transforma-se em ponto de partida para a ação pedagógica" (Hoffmann 2005:28),

> *A função principal é de servir para acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem para definir novos passos nos dois níveis. Na minha percepção, a avaliação precisa ser dialógica, e acho na concepção de Freire a forte relação de escuta e fala, de dar atenção e pontuar aspectos necessários para que o "entre", a relação aconteça e se estabeleça com foco no conhecimento, tornando-se, assim, mediadora (Profa. Flora).*

Por fim, permitir novas atividades de aprendizagem ao aluno que não tenha atingido os objetivos trabalhados ao longo do processo de ensino-aprendizagem não invalida a função reguladora da avaliação, desde que tal princípio seja entendido dentro da lógica projetiva e de avanço dos estudos, concebendo que "os estudos de recuperação são direcionados ao futuro, porque não se trata de repetir explicações ou trabalhos, mas de organizar experiências educativas subsequentes que desafiem o estudante a avançar em termos de conhecimento" (Hoffmann 2005:24).

> *A função da avaliação da aprendizagem é averiguar o quanto dos conteúdos abordados pela disciplina foram aprendidos pelos alunos. Através dela, pode-se identificar problemas relativos à aprendizagem tais como conceitos e também a transposição do conhecimento para o cotidiano dos alunos. De posse dessas informações, o professor deverá avaliar estratégias de ensino para auxiliar os*

> *alunos na superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas (Profa. Bianca).*
>
> *Penso que a avaliação tem várias funções: a avaliação do conteúdo; o redirecionamento, por parte do docente, das estratégias de ensino, quando o momento é negativo - É um momento de aprendizagem; na avaliação oral é possível observar o desenvolvimento da aprendizagem ao longo de cada bimestre, sendo possível ao docente orientar o estudante para melhoria do processo de aprendizagem (Profa. Paloma).*

Interessante observar que aos princípios norteadores das práticas avaliativas indicados no referido contexto escolar associam-se concepções e práticas que vão qualificando e dando significado às experiências vividas em condições concretas, mediadas pelas interações humanas, sociais e culturais ali estabelecidas. Disso resulta a complexidade da tarefa do ensinar e aprender conteúdos específicos no ambiente escolar, cujo currículo se organiza e se modela como um território disputado por distintos subsistemas, um dos quais a emergência dos sujeitos sociais e suas experiências (Arroyo, 2013).

Diante da questão apresentada, destacamos como contribuições para a avaliação da aprendizagem, ações e estratégias que extrapolam a prática pedagógica do ensinar, desenvolvidas no CAp-UFPE, evidenciado âmbitos cuja inserção pedagógica é ou será mais ou menos acolhida em função da cultura institucional onde se processe os campos do conhecimento. Ressaltamos que as práticas avaliativas nele desenvolvidas visam colaborar para o desenvolvimento integral dos alunos, na medida em que os professores tem norteado suas práticas considerando o novo cenário educacional que se contrapõe a um modelo exclusivamente tradicional de avaliação, implementando práticas que priorizam:

3.1 O Resgate de Memórias

> *Costumo utilizar com uma das turmas, uma estratégia que não é inovadora, nem experimental, contudo tem se mostrado interessante. Trata-se da organização da "Memória da Aula". Essa estratégia tem se revelado interessante e eficaz, pois tem permitido revisitar conceitos e especialmente, revelar como foram compreendidos, ou não, os objetos de ensino trabalhados (Prof. Carlos).*

3.2 O Lúdico na Aprendizagem

> *[...] no processo de ensino, utilizo o Role Play Game e os Jogos de Tabuleiro como recursos motivacionais que podem apresentar aspectos práticos da disciplina (Prof. Antonio).*
>
> *[Destaco] O uso de Filmes Temáticos relacionadas aos conteúdos didáticos. O trabalho se inicia com a distribuição dos filmes e de uma ficha contendo o que é necessário observar ao assistir aos filmes indicados pelo livro didático. Num momento posterior, ocorre o debate, com o objetivo de analisar cada filme e relacionar com os conteúdos trabalhados (Profa. Paloma).*

3.3 A Formação de Valores

No projeto "Biblioteca da Turma", cada aluno lê um livro diferente, de literatura clássica ou contemporânea, e, após estudar o gênero textual, escreve uma resenha do texto lido. As resenhas são submetidas a um concurso no qual os alunos são os avaliadores dos textos apresentados. [...] Considero experimental pois não havia implementado algo assim no contexto da sala de aula. Os alunos foram conscientizados de que as análises deveriam ser criteriosas e não passionais. O grupo demonstrou-se coerente com os critérios de análise elencados – conteúdo temático, organização sequencial da resenha, ficando os aspectos formais – norma culta – a cargo da professora. Considero inovador por que os alunos se posicionam como sujeitos da avaliação, entendendo que o processo que o cerca, debatendo sobre a objetividade/subjetividade do tema (Profa. Denise).

3.4 O Autoconhecimento

Não é experimental, nem inovadora, mas necessária ao ensino da disciplina – a Pasta – como ideia de portifólio, de visualização de suas aquisições. Da mesma maneira não experimental, nem inovadora, mas rico, planejar as ações pedagógicas de maneira a dar oportunidade ao aluno de decidir como deseja ser avaliado e com que instrumentos: a partir de prova, seminário, painel? (Profa. Flora).

3.5 A Interdisciplinaridade

Destaco a atividade nomeada "BIOQUIMICAP" (Biologia e Química no Colégio de Aplicação). Essa consiste no encontro de avaliação de trabalhos produzidos pelos alunos, em equipe, sobre temas diversos. Os trabalhos enfocam conteúdos químicos e suas aplicações no cotidiano, problemas ambientais, atuação no metabolismo dos seres vivos, importância e problemas de saúde – enfermidades. Esses trabalhos são apresentados `a comunidade do colégio, tendo como avaliadores os professores de disciplinas diversas que pontuam o conhecimento geral (transdisciplinaridade), apresentação visual (painéis, banners, experimentos e materiais demonstrativos, analogias, etc.). A esse material, junta-se a avaliação individual que o Prof da disciplina realiza com os alunos (Profa. Bianca).

4 Conclusão

Diante do exposto, qualificamos como relevantes e significativas as experiências vividas e desenvolvidas no espaço do CAp-UFPE no que tange ao processo avaliativo e às práticas pedagógicas dos docentes dessa instituição de educação básica. Inferimos que um dos pontos de articulação entre os objetivos pedagógicos propostos e a consecução das aprendizagens requeridas ancora-se em uma visão de avaliação visto como processo ou instrumento de verificação da aprendizagem, que serve como base para o redirecionamento das práticas pedagógicas e docentes, sendo, contudo, ainda incipiente um maior detalhamento das contribuições da avaliação da aprendizagem no âmbito formativo e experimental do CAp-UFPE, no que tange à formação integral e ao exercício pleno da cidadania.

Referências

Arroyo, M. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70/São Paulo: Martins Fontes.

Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada. Porto Alegre:* Editora Artmed.

Hoffmann, J. (2005). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.

Instrução Normativa de Avaliação N°. 01/1999 – Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, N° 9.394/96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acessado 24/08/2014.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora (Coleção Magistério 2° Grau, Série Formando Professor).

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem-entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Atmed.

Silva, J. F. (2003). Introdução: Avaliação de Ensino e da Aprendizagem numa Perspectiva Reguladora. In: Silva, J. F., Hoffmann J. & Esteban, M. T. (org.) *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em Diferentes Áreas do Currículo*. Porto Alegre: Mediação.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PROFICIÊNCIA LEITORA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRICULO NO BRASIL A PARTIR DE RESULTADOS DO IDEB

Silva, Kátia A. I. [1]; Franco, S. A. P. [2]; Kanashiro, J. P. [3]

[1] Universidade Estadual de Londrina, Brasil
[2] Universidade Estadual de Londrina, Brasil
[3] Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Email: katiandrade2@bol.com.br; sandrafranco26@hotmail.com; josilenedepaiva@hotmail.com

Resumo

Este texto tem como aporte apresentar os resultados dos estudos referentes aos resultados do IDEB em relação à proficiência leitora dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental no Brasil e seus reflexos na compreensão do ideário de currículo, nos detendo numa visão histórica da ideia de currículo no Brasil. O objetivo maior deste estudo é levantar dados que apontem as reais contribuições dos resultados das avaliações externas para a compreensão de professores no tocante à concepção de currículo. O aporte teórico se dará predominante na perspectiva histórico-crítica pautando-se em teóricos da Educação como Freire (1995), Bakhtin (1997 e 2006), Vigostski (1991 e 2008), Geraldi (2011), Silva (1999, 2000), Duarte (2003) e Saviani (1997 e 2009).

Palavras-chave: avaliação; leitura literária; teoria histórico-cultural; regulação; autorregulação.

1 Introdução

A atual política educacional no Brasil tem se estruturado a partir das avaliações em larga escala aplicadas pelo Estado visando avaliar a qualidade da Educação. A intenção desse artigo não é analisar o mérito ou não destas avaliações, mas o quanto elas interferem na ideia de currículo, apontando algumas considerações sobre como o conceito de currículo vem se constituindo no Brasil. Nossos estudos apontam períodos históricos, perpassando pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas; com o cuidado em explorar, introdutoriamente, cada uma dessas vertentes teóricas.

Etimologicamente, currículo deriva da palavra latina *scurrere* significando um curso, um percurso que deve ser realizado. Como vocábulo que apresenta diversas conotações, devemos considerar as diferentes perspectivas teóricas historicamente constituídas, ressaltando que definições não revelam a essência do que vem a ser currículo, mas que "Uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é" (Silva, 1999, p.14).

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Para SILVA (1999) existem questões enfrentadas pelas teorias relacionadas aos estudos e compreensão do currículo, que devem ser consideradas, como: Qual conhecimento deve ser ensinado? Que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas?

Para refletir sobre esses questionamentos e sobre a definição das diferentes teorias, optamos por uma breve apresentação de cada uma delas.

Partindo das teorias tradicionais, os estudos sobre o currículo nascem nos Estados Unidos. Com a publicação do livro *The Curriculum* (1918) de John Franklin Bobbitt tem início, com certo critério de formalidade, o estudo do currículo como componente significativo do campo educacional, influenciado pelos princípios da "administração científica" de Frederick W. Taylor, elaborado numa concepção de currículo que se fundamenta nos seguintes princípios:

[...] a) preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida; b) basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica na qual devem ser desempenhadas. (Domingues, 1986, p.357).

Na perspectiva das teorias tradicionais, o objetivo era adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava, sendo que as questões ligadas aos princípios pedagógicos, de ensino e de neutralidade se voltavam para a ideia de eficiência, havendo uma ênfase nos processos de seleção e organização de conteúdos e das atividades acreditando se tratarem de currículo.

Em contraposição às teorias tradicionais, norteadas pelas concepções comportamentalistas e empírico-analíticas, está a teoria crítica. Os estudos precursores desta teoria estão na obra de Althusser "A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado" (publicado no Brasil em 1983), que coloca em perspectiva o quanto a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista, além de outros aparelhos ideológicos de estado como a polícia, a igreja, etc.. Outros estudiosos como Bowles e Gintis "enfatizavam a aprendizagem através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista", no qual a escola espelha os papéis de cada indivíduo na sociedade. Também Bourdieu e Passeron, teóricos da teoria crítica, afirmam que o currículo está baseado na cultura dominante, o que faz com que crianças das classes subalternas não dominem os códigos exigidos pela escola (Idem, 1999).

Na perspectiva crítica, o planejamento do currículo, sua implementação e controle não estavam mais no centro das atenções, que visava outras formas de produzir conhecimento, indo além da questão básica "o quê ensinar?" ou "como ensinar?"; para submeter estes "o quê?" e "como?" ao "Por quê ensinar?" ou "Quais as razões de escolher determinado conhecimento e não outro?" Estas teorias põem em dúvida todas as asserções sobre a realidade posta pela educação que privilegia grupos hegemônicos, tendo como centro de interesses os conceitos de ideologia e poder postos no currículo. (Idem, 1999).

No Brasil, as duas correntes mais divulgadas no campo da teoria crítica foram: a sociologia do Currículo, com origem nos Estados Unidos e a de orientação neomarxista, conhecida como corrente "reconceptualista", representada pelas ideias de Michael Apple e Henry Giroux. Enquanto Apple "procurava construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social" (Idem, 1999, p. 48), Henry Giroux utilizava estudos da Escola de Frankfurt sobre a dinâmica cultural e a crítica da racionalidade técnica, compreendendo o currículo a partir dos conceitos de resistência, que irão consolidar as bases de sua teorização crítica e uma alternativa ao currículo e à pedagogia, sugerindo em sua fase inicial alternativa de superação do pessimismo e imobilismo das teorias reprodutivistas, tendo em uma fase mais intermediária Giroux apresentado o conceito "pedagogia da possibilidade" (Idem, 1999, p. 53) e a posteriori proposto a "pedagogia radical" (Giroux, 1987).

Nesta mesma direção encontra-se a Nova Sociologia da Educação que procura a priori estudar os motivos pelos quais determinados saberes são selecionados e as condicionantes às quais são submetidos até se escolarizarem, destacando o caráter socialmente construído das formas de conhecimento escolar, encarando este e o currículo como invenções sociais.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A abordagem pós-crítica nos estudos do currículo traz um viés representacional à dimensão da teoria, incorporando a descrição simbólica e linguística da realidade. O equivale a dizer que, na perspectiva pós-estruturalista, pós-moderna há um deslocamento do conceito de teoria para o de discurso. Assim, ao abordar a teoria do currículo nesta concepção diríamos que "[...] Um discurso sobre currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo 'tal como ele realmente é', o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo", o que em tese a teoria "descreve como uma descoberta algo que ela própria criou" (Idem, 1999, p.11-2).

A partir da década de 1990, inicia-se uma percepção de como o conhecimento é produzido em diferentes instituições ou práticas sociais, em diferentes formações culturais ou contextos históricos específicos. Sob a influência do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, a análise do currículo enfatiza aspectos centrais como saber, poder, subjetividade ou construção de identidades. É possível, então, que o conceito de currículo é multifacetado. Isso implica em compreender a importância da análise histórica de seu desenvolvimento para entender as distintas realidades sociais, temporalidade e espacialidade, que devem ser consideradas no contexto social em que ele está inserido.

O projeto Estado Educador[1] produz a escola estatal com aparência de escola pública mediante controle do financiamento e das avaliações. Na sociedade dividida em classes, o Estado assume sua especificidade de educador, sendo a sociedade civil o terreno de hegemonia da classe dominante, que tende a naturalizar a dominação de classes impedindo que as classes subalternas possam encontrar um caminho que leve à luta por uma formação política e étnica. , procurando bases formativas para criar seus intelectuais orgânicos almejando uma cultura popular contra hegemônica. É, pois, necessário refletir sobre qual o real objetivo das avaliações externas, qual conhecimento deve ser ensinado na escola, como funcionam as avaliações realizadas pelo Estado na perspectiva de formação do homem coletivo e no âmbito da educação escolar.

O texto original do Plano Nacional de Educação (2003-2010) foi drasticamente alterado, o que não permitiu muitos avanços na qualidade da educação. Saviani (2010) aponta que logo após a posse, os primeiros movimentos do governo (2003) indicavam que não haveria alterações no âmbito das políticas econômica e sociais. Isso significaria que os órgãos internacionais continuariam determinando as propostas e ações nestas áreas, tendo sido uma destas ações a criação do sistema de avaliação da Educação Básica - SAEB, caracterizado como um sistema que avalia, em larga escala, a educação de todo o país, criado pelo Ministério da Educação / MEC e pelo INEP – que pela Portaria n. 1.795, de 27/12/1994.

As avaliações em larga escala, instituídas pelo Ministério da Educação, têm por objetivo levantar dados estatísticos que possam ser apresentados como resultados do sistema educacional para a sociedade em geral e os critérios estabelecidos buscam avaliar o que o mercado define como prioridade para identificar competências e habilidades. Como exemplo disso está a ênfase dada ao ensino da língua materna (Língua Portuguesa) e o ensino do pensamento lógico (Matemática) em detrimento das outras áreas do conhecimento, sendo os resultados destas áreas a base de cálculo do Índice de Desenvolvimento para a Educação Básica (IDEB).

Saviani (2009) chama a atenção ao analisar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por destacar que este é norteado pela essência neoliberal, pois prioriza o desenvolvimento de competências e metas exigidas pelo mercado, abrangendo assim vários programas. Ressalta que é "[...] uma lógica de mercado que se guia nas atuais circunstâncias pelos mecanismos da chamada Pedagogia das Competências e da qualidade total" (SAVIANI, 2009, p. 45).

Por fim, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, por meio da Prova Brasil, minimiza as discussões sobre o currículo, deixando em segundo plano outros determinantes, como: realidade social, formação de professores, estrutura da escola e demais elementos que compõem a escola pública brasileira. Isso demonstra que o Estado, em parceria com os órgãos internacionais, tem se preocupado com o desempenho escolar dos estudantes brasileiros,

[1] A denominação "Estado educador" é da filosofia da práxis de Antônio Gramsci: "O Estado deve ser concebido como 'educador' na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização" (2000, p. 28).

buscando medir a proficiência leitora destes por intermédio de avaliação externa, porém não tem se preocupado em discutir o cerne da questão: o currículo.

2 Concepção de currículo e avaliação externa: implicações para a proficiência leitora

A proficiência leitora dos estudantes brasileiros tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. O Ministério da Educação, por meio do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, realiza, a cada dois anos, um diagnóstico da aprendizagem dos alunos das escolas públicas brasileiras. Estes estudantes da Educação Básica são avaliados através da Prova Brasil, aplicada desde 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), que avalia de maneira censitária os estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa e Ciências (a partir de 2013).

Intrinsecamente ligada ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – a Prova Brasil tem demonstrado que o rendimento dos alunos avaliados em relação à leitura e interpretação de textos tem aumentado a cada edição. De acordo com os órgãos oficiais, estes resultados ultrapassaram as metas estipuladas pelo MEC desde 2007. Por exemplo, em 2011 foram avaliados 5222 municípios brasileiros e o IDEB dos anos iniciais (5º ano) alcançou 5,0 pontos ultrapassando a meta para 2013 que era de 4,9 pontos. Também os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano) ultrapassaram a meta proposta para 2011, que era de 3,9 pontos; tendo atingido 4,1 pontos.

Embora o cálculo do IDEB avalie as escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, não são usados somente esses dados que compõem o índice, somando-se a eles as taxas de evasão e retenção. Apesar destes fatores, ao divulgar os índices obtidos pelos alunos e ao compará-los com os resultados anteriores, fica explícito o avanço dos estudantes brasileiros em relação à proficiência leitora. Mas, como acreditar neste avanço se educadores e profissionais da educação sempre fazem os seguintes questionamentos:

Se os estudantes brasileiros têm avançado tanto em relação à proficiência leitora:

Por que temos a impressão de que eles não têm interesse pela leitura e, portanto, leem pouco?

Por que temos a impressão de que nossos alunos têm tanta dificuldade em compreender o que leem?

Por que eles têm tanta dificuldade em produzir textos escritos?

De qualquer modo, a proficiência leitora dos estudantes brasileiros ainda está muito abaixo dos índices mundiais, quando comparada aos estudantes de outros países. Isso significa que um número significativo de estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não são capazes de deduzir informações básicas de um texto pequeno, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto ou de compreender nuances da linguagem presentes num texto lido. Mas, as discussões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros não pode se deter à proficiência leitora. Elas devem se estender também à proficiência escritora. Para isso é preciso voltar o olhar para a práxis pedagógica e, por conseguinte, observar a formação inicial dos professores e como as reflexões sobre currículo e avaliação são abordadas nesta formação. Isso porque, somente haverá possibilidades de mudanças significativas na educação a partir do momento em que os educadores tiverem clareza da lógica do Estado em relação às avaliações externas e seus resultados. Esta lógica proposta pelo Estado, por meio das avaliações externas, implica num nivelamento dos saberes, excluindo a possibilidade da classe trabalhadora de elevarem seu capital cultural, social e econômico; uma vez que há uma restrição na ideia de currículo vinculado aos indicadores de avaliação externa.

3 Conclusão

Vimos, ao longo deste texto, que a concepção de currículo está ligada à teoria que a sustenta, de tal modo que ao pensarmos em teoria do currículo, imediatamente projetamos a ideia de conhecimentos distribuídos em um conjunto de disciplinas. No entanto, o currículo se refere ao que somos, à nossa trajetória de formação, à nossa construção enquanto sujeito e à construção da nossa subjetividade, modelando nossa identidade, seja qual corrente teórica, política ou doutrinária. Isso porque fará com que assimilemos os valores culturais e ideológicos da sociedade que o construiu. Portanto, as reflexões apresentadas indicaram que o IDEB, obtido pelas avaliações externas realizadas pelo Estado Educador, está determinado pela lógica do mercado; vinculado a uma concepção unilateral de formação, pois avalia somente algumas áreas do conhecimento, numa perspectiva de atendimento às competências e às habilidades adequadas ao mercado de trabalho e à sociedade capitalista.

Pautando-nos na concepção de McCutcheon (1982) e Zais (1976), afirmamos que o currículo não pode ser considerado como uma série de planos de ensino. Assim, é inegável o papel do professor na elaboração deste currículo; sendo essencial que o professor leia, interprete e traduza o documento curricular de acordo com suas próprias experiências e a de seus alunos. O que equivale dizer que a intenção do currículo se manifesta no documento e a sua efetividade se constata na ação. (Santos Silva, 1996).

Por fim, “o quê ensinar?” mencionado acima é determinante para as concepções do currículo, uma vez que define o que vale ou não para esse currículo, separando o que pode e o que não pode em um plano de ensino, a partir de uma relação de poder. E é esta relação de poder que delimitará as fronteiras entre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo e dimensionará as ênfases conceituais emanadas das diferentes teorias educacionais, preocupadas, em última instância, com o estreitamento das teorias do currículo com as relações de saber, de identidade e de poder.

Referências

AYALA, Eduardo Jorge Zevallos. Teoria educacional e curricular. **Cadernos CPGE**, n. 3, 1988. Santa Maria: UFSM/CE/PPGE, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail**. Marxismo e a filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ideb 2011: **Brasil continua a avançar**.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC: **IDEB.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br 09 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC: **Sistema Nacional da Educação Básica.** 2010 – Aneb e Anresc (Saeb).

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2008. Disponível em: http://mec.gov.br/inep 11 de julho de 2013

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

BRASIL. Ministério da fazenda. **OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Disponível em: http://www.fazenda.gov.br/ 09 de abril de 2013.

BRASIL. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias.** http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 67, n. 156, pp. 351-366, maio/abr, 1986. Brasília, 1986.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEMES, Sebastião S. O pluralismo Cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates. **Caderno de Formação: formação de professores. Gestão Curricular**. Univesp, 2013.

SANFELICE, J.L. **Pós-modernidade, globalização e educação.** In: LOMBARDE, J.C. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

SAVIANI, Demerval. PDE-**O Plano de Desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memórias da Educação)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

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

VIGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. **Formação Social da Mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

DA AVALIAÇÃO À REGULAÇÃO DO ENSINO E À AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCRETIZANDO POSSIBILIDADES POR MEIO DO ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA

Kanashiro, J. P. [1]; Franco, S. A. P. [2]; Silva, Kátia A. I. [3]; Fernandes, S. M. [4]

[1] Universidade Estadual de Londrina, Brasil
[2] Universidade Estadual de Londrina, Brasil
[3] Universidade Estadual de Londrina, Brasil
[4] Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Email: josilenedepaiva@hotmail.com; sandrafranco26@hotmail.com; katiandrade2@bol.com.br; melaoamarelo2@hotmail.com

Resumo

Este trabalho aborda sobre a prática da leitura literária no âmbito escolar e suas implicações para a formação de leitores que compreendam e atribuam significação às interações sociais e às características culturais presentes no contexto em que vivem à luz da teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Palavras-chave: avaliação; leitura literária; teoria histórico-cultural; regulação; autorregulação.

1 Introdução

A Leitura Literária na escola nem sempre é vista como um conteúdo potencializador do saber, pelo contrário tem seu caráter de cobrança apenas como mais um conteúdo que deve ser ministrado pelos professores a fim de atender ao Curriculum, ou, ainda, como uma prática pedagógica para avaliação, como simples atribuição de nota. Ou ainda, o trabalho em sala de aula com a leitura literária acaba tornando-se uma grande preocupação pela própria complexidade que sua prática apresenta para compreender e interpretar, seja pela falta do hábito de ler, pelo desinteresse ou até mesmo pela ausência de estímulos.

Se especificarmos a prática da leitura à leitura literária clássica, as disparidades ampliam-se ainda mais, pois os alunos reclamam do vocabulário; do enredo em si que não prende suas atenções, da falta de tempo para realizarem as atividades propostas de leitura, ou afirmam que não conseguem fazer relação entre a literatura e a realidade ou vice-versa. Surgem demasiadamente motivos para que as atividades de leitura literária não ocorram.

Consideramos, entretanto que a leitura é um dos caminhos pelo qual o sujeito desenvolve-se e apropria-se do conhecimento que vai do senso comum ao científico, ampliando suas relações sociais. Portanto, este trabalho é uma das possíveis abordagens quanto à prática da leitura literária no âmbito escolar com o intuito de buscar metodologias

que propiciem mudanças e ressaltem a importância da leitura para o desenvolvimento humano. Para tanto, o ensino da leitura literária é um dos caminhos para encontrarmos dimensões que colaboram com a formação, autorregulação e o desenvolvimento do sujeito social. Dessa maneira, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as implicações na prática pedagógica do ensino da leitura literária para a formação de leitores capazes de compreender e atribuir significação às interações sociais e às características culturais presentes no contexto em que cada sujeito está inserido, pautando-se nas concepções da teoria Histórico-Cultural e no conceito de autorregulação apontado por Vigotski (1995).

Este texto é um recorte bibliográfico de uma pesquisa de intervenção que foi realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio Normal (do Curso de Formação de Docentes) da Educação Básica de um Colégio Estadual do Norte do Paraná que estão em processo de formação voltado também para a prática docente. A pesquisa evidenciou a importância do professor na mediação e promoção da leitura literária como instrumento de humanização e desenvolvimento da aprendizagem e a escola como articuladora de um processo dialético a fim de oportunizar intervenções pedagógicas que viabilizem a avaliação de todo o processo de aprendizagem e do próprio sujeito.

2 Linguagem e pensamento: perspectivas históricas

Ao estudarmos a história da humanidade, percebemos que o trabalho sempre esteve presente nas ações do homem como uma atividade propiciadora de sua própria sobrevivência, considerando a intencionalidade com que produz. Essa relação com a produção faz com que ele transforme não apenas o meio em que vive, mas a si mesmo. Assim, ao passo que surgem novas formas de existência social, nasce também a consciência humana.

A história da produção do pensamento humano é a própria história dos homens que buscam pelo trabalho condições de desenvolver seu pensamento por meio da atividade prática, visando à produção de sua existência, transformando tanto a natureza como a si próprio.

Relembrando Marx e Engels (1986), podemos afirmar que as ideias representam as ações do homem, sua maneira de viver, a forma como ele se relaciona com os outros homens, com o mundo e com as próprias necessidades. A linguagem é um dos instrumentos criados pelo homem para favorecer a relação social para transformar-se.

O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico (Vigotski, 1996).

Nesse sentido, analisar a linguagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é um dos caminhos possíveis para a compreensão do desenvolvimento do sujeito, considerando o processo de abstração do método adotado por Vygotsky. No materialismo histórico dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da sua construção, das suas instituições e regras, das suas ideias e dos seus valores.

De acordo com a perspectiva dialética, sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco e se constituem pelo processo histórico-social. Podemos entender então que as ideias são decorrência da interação do homem com a natureza e o conhecimento é determinado pela matéria, pela realidade objetiva. O homem faz parte da natureza e a recria em suas ideias a partir de sua interação com ela. (Vigotski, 1984).

Vigotski (1996), durante toda a trajetória de abordagem sobre o desenvolvimento humano, defendeu cinco teses. Na primeira abordou a relação que os indivíduos têm com a sociedade; a segunda tem relação com a origem cultural das funções psíquicas, em que Vigotski (1996, p. 27) postulou que:

[...] as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal. Não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

A terceira que trata do cérebro como a base biológica do funcionamento psicológico; a quarta que diz respeito à prática da mediação, em que o professor precisa enxergar-se como veículo capaz de nortear e sistematizar o conhecimento de forma que propicie desenvolvimento em seus alunos; e, por fim, a quinta tese que discorre sobre a análise psicológica, desde a base que são os mecanismos elementares (biológicos) até os processos psicológicos complexos. Vygotsky (1996) apontou que os modos de funcionamento psicológicos mais sofisticados se desenvolvem num processo histórico e podem ser explicados e descritos; e, que ao abordar a consciência humana como produto da história social é possível afirmar que as mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental têm relação direta com a relação com o contexto social.

Compartilham desta ideia Nogueira (*et al* 1996) ao afirmarem que

[...] o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, e sim como um processo ativo/interativo – apropriação - no interior das relações sociais. A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento (NOGUEIRA *et al*, 1996, p. 16).

Assim, compreendemos que a aprendizagem do ser humano não é transmitida por hereditariedade, sua grandeza está na relação estabelecida entre ser humano e seu meio físico e social, apropriando-se da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao longo da história, e a linguagem tem um papel importante nesse processo de interação com o meio.

Como afirmou Leontiev (1978, p. 57), “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”; ou seja, nós somos produto do meio em que vivemos, mas também somos agentes de transformação.

A inserção social pela qual a criança passa ao nascer oportuniza o início de um processo entre a linguagem e o pensamento, culminando no desenvolvimento do sujeito e tornando-o social. A leitura é um dos mecanismos que possibilita a ampliação do conhecimento científico ou não, tornando-se a base para diferentes concepções de vivência de mundo.

Segundo os estudos de Vigotski (2006), é esta vivência que irá constituir a unidade de formação e desenvolvimento da criança.

A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda a vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. [...]. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência. (VIGOTSKI, 2006, p. 383).

De acordo com os pressupostos de Lefebvre (1963), para cada realidade é preciso apreender as contradições peculiares, a sua qualidade e as suas transformações. Desse modo, cabe à escola favorecer momentos de influências e interferências planejadas, intencionais e conscientes a fim de promover o desenvolvimento dos alunos em seu sentido amplo de compreensão de mundo, qualitativamente, com o intuito de compartilhar o conhecimento científico e fortalecer as relações interpessoais, tendo a linguagem como instrumento fundamental de construção de subjetividade conforme as concepções da Teoria Histórico-cultural.

3 O ensino da leitura literária: da regulação à autorregulação da aprendizagem

Ao estabelecer um trabalho com a leitura, é interessante observar a reação dos alunos. O retorno daquilo que foi compreendido só acontece se o ato de ler fez sentido, ou seja, se o objeto de estudo foi absorvido, analisado, compreendido. Quando a leitura vai além da decodificação, percebe-se uma explosão de sentidos. Desta forma, os alunos tendem a expressar não apenas o que estava escrito, mas o que sentiram, compreenderam e interpretaram, formando a contemplação do ato de ler.

A prática de leitura não deve se associar de maneira isolada à disciplina de Língua Portuguesa, ela, necessariamente, tem que se instaurar em todas as outras áreas a fim de consolidar a interdisciplinaridade dos conhecimentos. Nesse sentido, não se pode apenas falar em leituras, mas em várias possibilidades de leituras que podem surgir ao passo que nascem novas pretensões de compreensão e interpretação, ou seja, a leitura de um dado texto nunca será a mesma em cada momento que nós a repetirmos, pois o olhar, o foco em cada dimensão que ele pode nos oferecer propicia a renovação de nossa interpretação.

A leitura literária não pode ser tratada como uma mera atividade de avaliação ou de cumprimento de carga horária ou de conteúdo imposto pelo currículo, sem que sejam contempladas as possibilidades que ela pode oferecer, sem que seja desmascarada e intencionalidade do autor. É preciso que enquanto professores, façamos a mediação da literatura aproximando-a do universo do aluno. (REZENDE, 2009).

Para Vigotski (2001), a partir do momento que a apropriação e o domínio dos instrumentos culturais ocorrem, torna-se possível a regulação do próprio comportamento, no sentido de autorregulação do pensamento representativo, no uso da reflexão e no estabelecimento de estratégias metacognitivas que possibilitarão ao sujeito o controle consciente do seu comportamento/ pensamento. Nesse contexto, Vigotski atribui à linguagem uma função importante nas funções autorreguladoras e é nesse sentido que a leitura literária atinge sua significação enquanto elemento propiciador de regulação e de autorregulação, pois é mediante esse processo que o sujeito encontra possibilidades de compreender e interpretar os determinantes sociais que estão incorporados nessa produção cultural.

Os processos de ensino promovem o desenvolvimento intelectual por meio das atividades organizadas e partilhadas entre sujeitos com competências e domínios distintos, apoiados por instrumentos culturais que desempenham funções determinantes. Os conhecimentos histórica e socialmente elaborados possuem um papel fundamental neste processo, [...]. Em suas argumentações, a aprendizagem de uma área do conhecimento específica tem uma influência sobre o desenvolvimento intelectual para além dos limites de cada área. (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2009, p.8).

Para Adolfo (2007, p. 26), é possível entendermos a literatura como um “produto social, e procuramos ler o texto, tentando encontrar nele, nos seus silêncios, as possibilidades da dinâmica social. Um texto ficcional que, além do aspecto lúdico, também informa e humaniza, [...]”. É esta uma das preocupações que a escola precisa ter, em relação à prática da leitura, evidenciar o seu caráter humanizador.

O texto literário é o que Eagleton (2003, p. 2) chama de linguagem peculiar, que “transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana”; ou ainda, como Adolfo (2007, p. 28), “possui muitos caminhos que devem ser percorridos pelo leitor em busca da verdade do texto e da verdade de cada um, leitor, no propósito da compreensão integral do objeto estético, [...]”.

4 Conclusão

Quando falamos aos sujeitos que estão em formação acadêmica que a leitura é o caminho mais seguro para quem quer escrever bons textos, muitos não aprovam por não terem a cultura de valorização do ato de ler.
De acordo com Trevizan (2007), a leitura literária assume virtualidades múltiplas, que vai desde o sujeito criador em direção à situação histórico-social da produção discursiva, ou seja, a produção literária percorre a estrutura social do seu momento de criação até o momento em que está com seu interlocutor. Necessariamente, precisamos fazer algumas considerações a esse respeito, pois caso esta trajetória histórica não seja levada em consideração, o sentido gerado pode não ser significativo.
Em relação ao resgate histórico, Kramer (2004, p. 499), pontuou que significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação. E a história humana é baseada nessa descontinuidade; somente os seres humanos têm história e por isso a linguagem é necessária. Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que a produz, ele pode fazer e contar a história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história.
O fator histórico, muitas vezes, é um dos aspectos que interferem na prática literária por parte dos alunos, por estes considerarem a compreensão desses dados muito complexos e difíceis. No entanto, cabe ao professor criar condições e metodologias que possibilitem a estes alunos o entendimento das particularidades que implicam na construção cultural de cada período literário, fazendo uma ligação entre o passado e o presente para que os mesmos percebam a riqueza de conhecimento que tal leitura oportuniza.
A leitura literária deve ser entendida como fenômeno de civilização, e deve constituir-se e caracterizar-se, do entrelaçamento de vários fatores sociais. Os professores podem discutir a possibilidade de formar leitores e de atuar em sala de aula de maneira contextualizada e compatível com a presença dos múltiplos textos que nos rodeiam. O fato de o professor aproximar-se do aluno e mediar o conhecimento faz toda a diferença em relação ao desenvolvimento da aprendizagem.

Referências

Adolfo, S. P. Literatura e visão de mundo. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de (org.). *Leitura e Visão de Mundo*: Peças de um quebra-cabeça. Londrina: EDUEL, 2007.

Eagleton, T. *Teoria da Literatura:* uma introdução. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

Kramer, Sonia. *Professoras de Educação Infantil e Mudança*: Reflexões a partir de Bakhtin. 11ª Conferência sobre Bakhtin. Cadernos de pesquisa. V. 34. nº 122 - maio/agosto. Curitiba, 2004. p. 497~515

Lefebvre , Henri. Saber . *O marxismo*. 3 ed. São Paulo: DIFUSÃO EUROPÉIA DO LIVRO, 1963.

Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Luria. A. R.. Yodovich, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Marx, K.; Engels, F. *A ideologia alemã.* 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

Schroeder, Edson. Ferrari, Nadir. Maestrelli, Sylvia Regina Pedrosa. *A construção dos conceitos científicos em aulas de ciências:* contribuições da teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento.

Rezende, L. A. (org.). *Leitura e Formação de Leitores:* Vivências teórico-práticas. Londrina: EDUEL, 2009.

Trevizan, Zizi. Leitura do literário: os efeitos de sentidos do estético no século XXI. In: Rezende, Lucinea Aparecida de (org.). *Leitura e Visão de Mundo:* Peças de um quebra-cabeça. Londrina: EDUEL, 2007.

Vygotsky, L. S. *Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos.* Obras escogidas. Tomo I. (1926). Disponível em: http://www.taringa.net/perfil/vygotsky.

_____. A crise dos sete anos. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. *Obras escogidas.* Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. P. 377-386.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.

_____. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Repercussões da Avaliação Externa das Escolas nas Práticas Curriculares das Lideranças Intermédias

Machado, M.G. [1] & Seabra, F. [3]

[1] Agrupamento Eugénio de Andrade, Porto
[3] Universidade Aberta, LE@D, CIEd, Portugal

Email: machadogd@mail.com ; fseabra@uab.pt

Resumo

O crescente reconhecimento da Avaliação Externa das Escolas como um mecanismo impulsionador da melhoria dos sistemas educativos traz à colação a importância nevrálgica das lideranças intermédias na implementação de dinâmicas curriculares conducentes a uma maior qualidade do ensino-aprendizagem. Esta comunicação apresenta os resultados parciais de um projeto de investigação, em que se visou perceber a relação que as lideranças intermédias estabelecem entre a avaliação externa das escolas e a melhoria das práticas curriculares, mediante a potenciação dos pontos fortes e inventariação de estratégias conducentes a reverter as fragilidades apontadas no relatório da IGEC ou, eventualmente, se se converteu em matéria arquival. A análise dos dados qualitativos, recolhidos através de entrevistas semiestruturadas a doze líderes intermédios de duas escolas que fizeram parte do projeto-piloto, intervencionadas no 1º e 2º ciclos da AEE, remete para uma dualidade de efeitos: numa escola a AEE induziu a reflexão sistemática do caminho que estão a fazer (autoavaliação) e do que querem ou podem construir (plano de melhoria) e, inversamente, na outra escola, o efeito situa-se ao nível exógeno do discurso, sem tradução mimética nas práticas curriculares.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Lideranças Intermédias; Práticas curriculares.

Introdução

No contexto académico português, a produção de estudos sobre a AEE, nos seus múltiplos aspetos e graus de consecução, denota ainda alguma frugalidade, a que não é alheio o facto de se tratar de um assunto emergente que, no seu formato atual, remonta à publicação da Lei nº31/2002, embora só em 2006 se tenha iniciado um projeto -- piloto, com 24 escolas que deu origem, em 2007, ao 1º ciclo avaliativo, denominado Avaliação Externa das Escolas (AEE), com uma dupla finalidade: melhoria da qualidade das escolas, mediante o enfoque nos resultados e prestação de contas (CNE, 2010). Em 2010/2011 dá-se início ao 2º ciclo, com um referencial remodelado, sem que para tal tenha havido meta-avaliação, ganhando pregnância investigar o impacto e efeitos que o 1º ciclo da AEE provocou nas mais

de mil escolas intervencionadas, no sentido de perceber o seu contributo para a qualidade do ensino/ aprendizagem, resultados dos alunos, cultura de auto e heteroavaliação, reforço da autonomia e liderança.

Dado o crescente reconhecimento da avaliação externa como um mecanismo fundamental na mudança e melhoria dos sistemas educativos, este estudo objetivou compreender de que modo o primeiro ciclo da AEE, em Portugal, influenciou as dinâmicas curriculares das lideranças intermédias, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Lideranças curriculares intermédias

A constituição dos Mega agrupamentos redimensionou de tal modo as organizações escolares que a distribuição de responsabilidades, através da instituição de lideranças intermédias atuantes, se tornou um imperativo de eficácia (Lima, 2008a), num contexto macro e polifónico, mais semelhante a uma "banda de jazz do que a uma orquestra sinfónica" (Formosinho & Machado, 2000, p.131). Trata-se, no fundo, da alteração da liderança de uma perspetiva transacional, "tecnológica ou gerencialista" para uma perspetiva transformacional, "pedagógica" (*ibid*) em que, para além do líder formal, a liderança seja distribuída e partilhada por diferentes elementos da escola, aberta ao dissenso e à tomada de decisões coletivas (Fullan, 2002), de modo que " todos se sintam envolvidos, comprometidos e responsabilizados pelos resultados e pelo sucesso da escola" (Santos, 2007, p.38). Importa, pois, perceber o modo como funcionam as estruturas intermédias e o seu papel de charneira na dinâmica curricular e pedagógica das instituições escolares, mormente na aproximação entre a liderança formal dos coordenadores e diretores de turma e a liderança informal dos professores, tantas vezes negligenciada (Harris, 2003), alocada às funções da sala de aula – como planificação, comunicação dos objetivos e conteúdos, regulação das atividades e estratégias, criação de um bom ambiente de trabalho, motivação e avaliação do desempenho dos alunos.

Em Portugal, são parcos os estudos sobre o tipo de liderança dos vários coordenadores escolares ou dos diretores de turma e mesmo da forma como acompanham o trabalho dos seus pares (Lima, 2008b), resumindo-se a sua função a uma dimensão organizacional e administrativa e não tanto à sua afirmação como "líderes que imprimem novos rumos e trajetórias para as suas escolas" (Diogo, 2004, p.268). Na literatura internacional há já um acervo considerável de estudos sobre a importância dos líderes intermédios na gestão, liderança e eficácia da escola. Este descentramento da liderança, paralelamente à existência dos responsáveis pelas escolas (Harris, 2003), imbrica, naturalmente, na teoria da liderança distribuída, pela enfâse que coloca nas formas coletivas de liderança, no *empowerment* dos professores e na valorização da sua profissionalidade docente, enquanto "autoria" (Bangs & Frost, 2012), que assenta na criação de orgânicas colegiais que contribuem para o desenvolvimento, eficácia e melhoria da escola, a qual implica redistribuição de poder e a possibilidade de todos os professores poderem ser líderes, porque o controlo hierárquico dá lugar ao controlo interpares, numa clara exigência de confiança mútua, colaboração e partilha. Blanford (2006, p.18) define os líderes intermédios como "gestores em exercício de docência", isto é, "ensinam e lideram" devido ao posicionamento intermédio, na organização, simultaneamente com responsabilidades para com os colegas, mas também para com a liderança de topo, o que leva Pacheco (2009) a considerar que, no caso dos departamentos curriculares, já deviam ter mais autonomia e maturidade para liderarem o desenvolvimento pessoal, profissional e de regulação da atividade em sala de aula.

Dos estudos internacionais ressaltam duas importantes conclusões: *i*)O impacto da liderança nos resultados dos alunos pode até ser pequeno, mas será sempre significativo, do ponto de vista educacional, produzindo um efeito indireto, uma vez que influencia a aprendizagem dos alunos, mediante a promoção de objetivos ambiciosos e da criação de condições para os professores exercerem o seu trabalho com qualidade *ii*) A liderança não é exclusiva dos líderes formais – de topo e intermédios –, ela encontra-se disseminada pelos líderes informais das escolas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Sem negligenciar a suma importância do diretor escolar na definição de um rumo e visão para a escola, postados no projeto de intervenção com que se apresentou ao processo concursal, é aos líderes intermédios – coordenadores e diretores de turma – que cabe a responsabilidade de estabelecer a ligação clara, coesa e articulada entre os objetivos do projeto educativo da escola e o que se passa na sala de aula para que todos trabalhem eficazmente e no mesmo sentido (Lima, 2008b). A coordenação departamental e a direção de turma só conduzirão à melhoria da educação, se os seus coordenadores/diretores forem líderes fortes, capazes de mobilizar aqueles que coordenam para a concretização dos valores, visão e missão da escola e não simples gestores, responsáveis por tarefas de planeamento, organização e disponibilização de informação ou recursos (Blandforf, 2006). Nas instituições escolares, a liderança tradicionalmente burocrática do tipo top-down, baseada na obediência e comando, vem-se transformando em "pós-burocrática" (Barroso, 2000) alicerçada no diálogo, interdependência, confiança e missão partilhada, sendo preciso entender o desiderato de uma "liderança forte", inaugurada pelo Decreto – Lei nº75/2008, como tendo também de "ser forte a mobilizar os outros" (Formosinho, 2012[1]). Tendo a montante estes pressupostos, os coordenadores e diretores de turma só conseguirão ser líderes fortes se colaborarem profissionalmente com os seus pares, motivando - os, pela palavra e exemplo, a colaborarem entre si (Lima, 2008b).

Inversamente, os líderes intermédios ineficazes instigam um ambiente de falta de confiança entre os professores, confinando-os a um trabalho solitário, onde a partilha de experiências e a discussão sobre assuntos pedagógico - didáticos e curriculares ocorrem ocasionalmente. Efetivamente, os estudos sobre a eficácia das escolas têm demonstrado que a relação professor - aluno e o que se passa na sala de aula – o tal "espaço discricionário", onde se tomam decisões - têm uma influência decisiva na aprendizagem (Bush &Harris, 1999), o que permite aos autores inferir que "deve haver uma ponte substancial entre o nível da escola, o dos departamentos e o da sala de aula para potenciar a melhoria da escola" (p.9). Em nosso entender, cabe aos líderes intermédios a criação dessas pontes inter-níveis para que a melhoria e sucesso aconteçam.

Lideranças Intermédias de Sucesso

O trabalho das lideranças intermédias, sobretudo dos coordenadores e diretores de turma de sucesso, engloba quatro dimensões, segundo uma teorização de Busher & Harris (1999), perfeitamente adaptável à realidade das nossas escolas.

A primeira dimensão diz respeito à liderança transacional exercida pelos coordenadores e diretores de turma, baseada nos aspetos funcionais da gestão de pessoas e recursos, de modo a alcançar os objetivos da escola, do departamento, da turma e do aluno.

A segunda dimensão tem a ver com a forma como o coordenador ou o diretor de turma incentivam à colegialidade, originando rotinas salutares de trabalho em grupo e cultura colaborativa. É a dimensão transformacional da liderança que exige uma orientação de proximidade para ajudar os outros professores a transformarem as suas atitudes, sentimentos e crenças.

A terceira dimensão concerne a melhoria do desempenho, quer dos docentes quer dos alunos, num esforço de conciliação da liderança transacional na monitorização dos resultados e objetivos da escola e, por outro lado, a observância de uma liderança supervisiva, essencial no apoio ao desenvolvimento profissional dos colegas e crescimento académico e social dos alunos.

[1] In Atas do *Seminário Profissionalismo Docente e Liderança*, Universidade do Minho, 26.05.2012.

A quarta dimensão é a de ligação e representação, sempre que o coordenador ou o diretor de turma são o porta-voz dos interesses e visão dos colegas junto de superiores hierárquicos: Conselho Pedagógico, Conselho de Diretores de Turma ou Direção.

Em suma, os líderes intermédios executam papéis de grande complexidade, exatamente por ocuparem uma posição intermédia, que passam pela gestão de recursos materiais e humanos, encorajamento dos seus pares ao trabalho em grupo, promoção da melhoria do desempenho docente e discente e representação nos órgãos superiores da escola dos legítimos interesses e visão dos colegas (Busher & Harris, 1999). A este respeito, Jones & Sparks (2006) consideram que a eficácia da ação dos líderes intermédios de sucesso assenta nas seguintes premissas: *i*)relacionar-se articuladamente com os diferentes órgãos da escola; *ii*) conseguir o melhor desempenho possível de professores e alunos; *iii*) planear o trabalho a curto, médio e longo prazo – tarefa vital para o sucesso de todos; *iv*) promover estratégias de monitorização e avaliação do trabalho de professores e alunos; *v*) desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas e eficazes.

Numa breve sinopse do enquadramento teórico - concetual aqui apresentado, sobre o papel das lideranças intermédias na ligação entre os desígnios da escola e a sua curricularização no espaço discricionário da sala de aula (Craig, 2012), ressalta que os líderes intermédias eficazes são aqueles que reúnem caraterísticas pessoais de liderança, competência profissional e facilidade de relacionamento que lhes merecem a confiança dos seus colegas, impondo-se naturalmente como um modelo a seguir; têm um papel determinante na organização do ensino e da aprendizagem, ao promoverem reuniões de trabalho – plenárias ou setoriais – as quais se constituem verdadeiros locus de partilha, discussão e reflexão e induzem hábitos salutares de ensino em par pedagógico e observação interpares (Harris, 2003); acompanham o desempenho dos seus colegas, privilegiando o seu trabalho autónomo na sala de aula, mas colaborando na monitorização da qualidade do ensino e da aprendizagem, com especial enfoque na preparação das aulas, avaliação dos alunos e observação/avaliação da qualidade do ensino ministrado em sala de aula (*idem*).

Metodologia

Esta comunicação apresenta os resultados da segunda fase de uma investigação, constituída por dois estudos de caso que tiveram como instrumento de recolha de dados uma entrevista semiestruturada, aplicada a uma amostra de 12 líderes intermédios (6 da escola A e 6 da escola B), que fizeram parte do projeto-piloto e, por isso, foram avaliadas duas vezes durante o 1º ciclo da AEE. O recurso à metodologia qualitativa serviu a intenção de tentar compreender, em profundidade e intensidade, as lógicas de participação das lideranças intermédias, durante o 1º ciclo de AEE, e os efeitos que eventualmente a AEE produziu nas práticas curriculares.

Para a seleção das escolas/agrupamentos onde se iriam realizar os estudos de caso, utilizou-se o critério de pertença às 24 escolas que integraram o projeto-piloto da AEE e, dentro destas, selecionou-se uma que, da primeira intervenção para a segunda, durante o 1º ciclo avaliativo, tivesse registado uma evolução ou a continuação de um desempenho de Muito Bom num ou mais domínios comuns aos dois modelos: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão, e outra onde tal não se tivesse verificado.

As escolas/ agrupamentos selecionados para os estudos de caso têm características urbanas semiperiféricas, com um número aproximado de alunos (entre 1500 e 1750), pertencentes à Região Norte e com uma relação de total exterioridade da investigadora, embora conhecedora das duas situações empíricas selecionadas.

Resultados

Nesta fase empírica, qualitativa e intensiva, visou-se comparar, de forma estruturada, para cada categoria e subcategoria, os dados recolhidos por entrevista nas escolas/agrupamentos A e B, onde se realizaram os estudos de caso. As entrevistas objetivaram aprofundar os dados do questionário, indo mais longe no entendimento das lideranças intermédias acerca do processo implementado pela IGE, durante o 1º ciclo da AEE, e das suas implicações na melhoria das escolas, ao nível do serviço educativo que prestam, acrescentando valor a cada aluno, mediante a gestão inovadora de práticas organizacionais, pedagógicas e curriculares.

Restringindo o escopo desta comunicação, ocupar-nos-emos, apenas, da categoria e subcategorias que contemplam as perceções das duas escolas quanto ao cerne desta investigação: descrição do impacto e efeitos da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias.

No concernente ao trabalho colaborativo entre professores, observação de aulas e criação conjunta de instrumentos de avaliação, nota-se uma cisão concetual: na escola A, a AEE não teve algum impacto no trabalho colaborativo, na observação de aulas ou na produção conjunta de instrumentos de avaliação, porque nunca houve essa preocupação ou orientação por parte da direção; na escola B, reconhece-se que, na sequência da AEE, o trabalho colaborativo ganhou consistência e desencadeou maior trabalho grupal, tendo sido esse um dos aspetos em que a AEE teve mais impacto, tornando-se um procedimento habitual a produção conjunta de instrumentos de avaliação para aferir o grau de consecução das aprendizagens em todas as turmas e anos, mas que não acrescentou impacto algum à observação mútua da prática letiva, por ser difícil articulá-la com os horários e permutas, além de que não é um aspeto preçado pela AEE, pois não o inclui no seu modelo de avaliação. Estes resultados são subscritos pela literatura, nomeadamente no que concerne ao facto de a AEE não contemplar a observação direta do ensino-aprendizagem na sala de aula, focando-se demasiado na documentocracia, processos administrativos e de gestão (Santiago et al., 2012), impondo-se a necessidade de reforçar a função de melhoria, pela utilização dos resultados da avaliação externa na melhoria das práticas em sala de aula (Pacheco, 2010).

A questão do impacto/efeitos da AEE na autoavaliação, elaboração dos documentos orientadores, planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo, estratégias para alunos com dificuldades, articulação entre ciclos/anos/disciplinas refletiu idêntico desfasamento entre os entrevistados das duas escolas. Na escola A, a AEE não sistematizou a autoavaliação, que se encontra numa fase inicial e a cargo da direção/diretor; os documentos orientadores registaram um impacto nulo; também não produziu mudanças na planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo, aliás ignorado pela direção, na elaboração do plano de melhoria; não teve efeitos nas estratégias para alunos com dificuldades, a não ser na formalização escrita de medidas, apresentadas pela direção e não foi consequente na articulação ente ciclos/anos/disciplinas, por ser praticamente inexistente. Na escola B, a situação é diametralmente oposta: a autoavaliação é uma prática impulsionada pela 1ª avaliação externa, implementada anualmente, com a participação de uma comunidade alargada e da qual resultam interações muito proveitosas; a conceção dos documentos orientadores, sobretudo o PAA, passou a contemplar as sugestões da AEE, mormente na articulação entre os *curricula* das disciplinas e as atividades que os podem enriquecer; foi graças à AEE que se passou a planificar, desenvolver e avaliar o currículo, embora tenha acrescentado mais trabalho, pela obrigatoriedade de registar em atas e relatórios o ponto da situação, relativamente à planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo; a AEE permitiu sistematizar e ritualizar a partilha de materiais e estratégias para alunos com dificuldades de comportamento/aprendizagem; a AEE foi determinante na articulação, sobretudo entre ciclos e anos, por permitir a cada professor/educador ter uma perspetiva longitudinal dos conhecimentos e capacidades que é

suposto serem desenvolvidos pelos alunos, ao longo do seu trajeto escolar. Tendo em conta a disparidade de impacto/efeitos da AEE nas práticas curriculares destes dois exemplos de escolas, é possível inferir que existe uma relação conflituante entre os dois desideratos da AEE: o que é objetivo, quantitativo e sumativo, por oposição ao subjetivo, qualitativo e formativo (Sobrinho, 2003) e que estes dois paradigmas podem ter, por parte das escolas, uma "leitura formativa", indutora de mudanças nas práticas curriculares, ou uma leitura meramente "sumativo-quantitativa, acrítica e inconsequente" (Pacheco, 2010, p5), de que as escolas B e A são exemplos.

Conclusão

Os resultados obtidos pelos dois estudos de caso sustentam, à escala reduzida das escolas A e B, a dualidade de efeitos produzidos pela AEE e que nos levam a inferir, com as devidas precauções, que há escolas onde a AEE desencadeou a formação de uma equipa de autoavaliação extensa, a direção democratizou-se, distribuindo liderança pelas lideranças intermédias, de modo a partilharem o sentido do que fazem e melhorarem aprendizagens e resultados escolares e, inversamente, algumas escolas, onde o processo de autoavaliação está ao nível discursivo (efeito exógeno), o plano de melhoria é inconsequente, a nível interno, porque não contempla as sugestões das lideranças intermédias, e o diretor exerce uma liderança autoritária e antieducativa, que não promove o espírito de colaboração e partilha, fundamentais na arquitetura de projetos pedagógico-curriculares inovadores.

Referências Bibliográficas

Barroso, J. (2000). "Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia". In J. Costa, A. Mendes e A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bangs, J. & Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: towards a policy framework for Education International*. Brussels: Education International.

Blandford, S. (2006). *Middle leadership in schools: harmonising leadership and learning*. Glasgow: Pearson Education.

Busher & Harris (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School leadership and management*, 19 (3), 305 – 317.

Conselho Nacional de Educação (2010). Parecer nº3 sobre A Avaliação Externa das Escolas, Diário da República, 2ª série – Nº111- 9 de Junho. Lisboa: CNE.

Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura. Políticas e gestão local da educação: *Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar* (267-277). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, J. Ilídio, F. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Fullan, M. (2002). Leadership and Sustainability. In *Principal Leadership*, 3 (4). Disponível em:

http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/12_02.htm. [Consultado a 21/12/2012].

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? School Leadership and Management, 23 (3), 313-324.

Jones, P. & Sparks, N. (2006). *Effective heads of department: effective learning and leadership.* Victoria: Hawker Brownlow Education.

Lima, J. A. (2008a). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, J. A. (2008b). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership Management*, 28 (2), 159-187.

Pacheco, J.A. (2010). Impacto e efeitos da avaliação externa das escolas. Uma primeira análise dos contraditórios. Conferência realizada no Seminário "Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto", realizada na Universidade do Minho, 13 de Julho de 2010.

Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*: Portugal 2012, OECD Publishing. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en. [Consultado a 21/03/2013].

Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Sobrinho, J.D. (2003). *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.

Relações entre escola, avaliação e currículo: um estudo de caso

Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos

tjcps@sapo.pt

O tema da avaliação das políticas educativas está presente nos grandes debates, trazendo à superfície a questão da avaliação enquanto estratégia política para estimular experiências emancipatórias, mediante a participação de diferentes sujeitos.
Neste artigo, consideramos os propósitos das políticas de currículo e avaliação em vigor, fortemente marcados pela perspetiva económica e neoliberal e que atravessam as decisões políticas e as práticas curriculares das escolas. Esta perspetiva assinala a necessidade de considerar a articulação, complementaridade e interdependência entre os três níveis de concretização do currículo e da avaliação. No primeiro nível, ocorre a formulação, a regulação e o acompanhamento do currículo e da avaliação, operado pelos sistemas nacionais. No segundo nível, ocorre a formulação, a regulação e o acompanhamento do currículo e da avaliação da escola, operado pelo conjunto de profissionais da escola. Finalmente, no terceiro nível, ocorre a formulação, a regulação e o acompanhamento do currículo e da avaliação na sala de aula, operado pelos professores e alunos.
Neste contexto, é fundamental compreender as relações que se operam entre escola, avaliação e currículo e as dinâmicas daí resultantes, sendo esta a problemática em estudo.
Trata-se de um estudo de caso, num agrupamento de escolas, localizado na região Norte de Portugal. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário junto de 317 alunos, 510 encarregados de educação (EE) e 57 professores.
Os principais resultados revelam que os principais documentos orientadores do Agrupamento são do conhecimento dos Encarregados de educação e dos professores, os alunos têm conhecimento apenas do regulamento interno. Os alunos e os Encarregados de educação sentem-se satisfeitos quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Os professores promovem uma autoavaliação sistemática dos alunos. No entanto, sentem que são pouco valorizados quer pela direção, quer pelo ministério da educação, no seu esforço de melhoria contínua.

Palavras-chave: Politicas Curriculares; Avaliação; Currículo

1. Relação entre avaliação e currículo

A avaliação resulta das orientações emanadas do contexto internacional, que se têm centrado, essencialmente, na análise dos resultados do trabalho de alunos e professores, traduzidos em rankings e estatísticas de sucesso. Ela está presente nos currículos dos sistemas de ensino para o controle das práticas docentes, para certificar diplomas, medir a qualidade da instituição escolar ou do sistema de ensino, autorizar o acesso a níveis ulteriores de escolaridade e, mais recentemente, para servir de instrumento de classificação de escolas, professores e sistemas nacionais e internacionais de educação.
A este propósito, Fernandes (2005, p. 99) refere que "os exames cumprem, essencialmente, as funções de controlo e de certificação ", tratando-se de "proceder à seleção dos alunos para ingresso no nível subsequente, embora, ao mesmo tempo, permita ao Estado controlar eficazmente o trabalho dos professores e das escolas". Por seu lado, Pacheco (2000, p. 140) refere que "a política curricular é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, {…] o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno".
Na verdade, a avaliação é "inseparável do projeto pedagógico, porque mostra que no centro do processo pedagógico há a aprendizagem, o ensino e a avaliação são requisitos essenciais para o cumprimento desta"(Gerard & Roegiers,

2011, p.144). Contudo, na prática, a articulação entre a aprendizagem, a avaliação e o currículo resulta, em boa medida, do predomínio do chamado "paradigma da transmissão" (Fernandes, 2011, p.136). Esta articulação requer uma "reconfiguração e reinvenção da vida pedagógica das salas de aulas e das escolas". Para isso, os professores devem selecionar uma diversidade de tarefas e levar os alunos a participar ativamente "para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo" (Fernandes 2011, p.136).
Na mesma ordem de ideias, Méndez (2002) considera a avaliação como um recurso de formação e uma oportunidade de aprendizagem, assegurando que a qualidade da avaliação que se realiza na escola é um dos instrumentos mais poderosos para melhorar tanto os processos de ensino-aprendizagem, quanto a profissionalidade dos docentes. Não ter esta noção é perder uma oportunidade para fazer da avaliação um meio de aprendizagem, uma forma de aglutinar consensos e um modo de partilhar responsabilidades em prol de uma escola melhor.

1.2. Para uma conceptualização do Currículo

O Conceito de currículo é complexo, dinâmico e multifacetado. Ele acumula uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos. Para Roldão (1999, p. 43) o currículo é um "conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver". Para Alves (2002, p. 161) "trata-de de um *território* com diversas texturas e interações entre o pensamento dos professores e dos alunos (as suas teorias, crenças e conhecimento) e a cultura (os conteúdos, as tarefas, as tradições académicas...).
Desta forma, o conceito de currículo é extremamente complexo, podendo ser formulado com diversos graus de abrangência e incidindo sobre diferentes planos. Pacheco (2001, p. 20) sistematiza-o "como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino/aprendizagem. O currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas". O currículo converte-se em projeto, a partir do momento em que uma escola ou agrupamento de escolas constrói o seu projeto educativo onde estão manifestas as opções e prioridades de aprendizagem, assim como as estratégias de ação pedagógica, para melhorar o nível e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A eficácia da ação educativa decorre de uma articulação entre o currículo nacional, o projeto educativo de escola, o projeto curricular de escola e o plano turma.
Conceitos como aprendizagem, conhecimento, dimensão humana, cultura ou sociedade variam de acordo com a conceção de currículo e as teorias facilitam o entendimento da complexidade curricular, sendo estas "apresentadas quer sob a forma de orientações, ideologias, conceções, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimento" (Pacheco, 2001,p. 33).
Neste entendimento, a teoria técnica, concetualiza o currículo essencialmente como um produto, relativo a uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola a partir de um plano pré-determinado. O processo de legitimação curricular é normativo, com ênfase nas decisões/administrativas sobre o que deve ser ensinado, competindo aos professores transmitir aos alunos o que é superiormente determinado. Baseia-se num discurso científico, numa organização burocrática e numa ação tecnicista.
A teoria prática concetualiza o currículo como um processo, definindo-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores, de modos distintos, e adequada a diferentes contextos, englobando a interação didática que existe ao nível da sala de aula. A legitimação curricular é processual, com a valorização do currículo como um projeto, que depende do seu processo de desenvolvimento e do significado da interação, sublinhando-se a importância do papel dos professores.
A teoria crítica concetualiza o currículo como o resultado da ação coletiva dos professores, portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses e experiências desejadas pelos que participam nas atividades escolares. A legitimação do currículo é discursiva, sendo a sua construção realizada de acordo com os sujeitos intervenientes na base da deliberação social.

2. Objetivos e opções metodológicas do estudo

Para compreender as relações que se operam entre escola/avaliação/currículo e as dinâmicas daí resultantes, formulámos os seguintes objetivos: analisar as perceções dos professores, dos alunos e dos Encarregados de educação para compreender as práticas de avaliação no agrupamento; conhecer as condições sócio organizacionais e pedagógicas de um agrupamento.

Procedeu-se à realização de um estudo de caso (Yin, 1994; Stake, 1998), num Agrupamento de escolas, no norte de Portugal. Inquirimos, por questionário (Ghiglione & Matalon, 2001) 317 alunos, 510 encarregados de educação (EE) e 57 professores.

Como qualquer instrumento, o questionário tem vantagens e desvantagens, que estiveram presentes, ou seja, proporcionou a recolha de informação válida para uma reconstrução crítica da realidade escolar, necessária para se poder confrontar e, assim, produzir um juízo de valor. O recurso ao inquérito faz-se, como dizem Ghiglione e Matalon (2001), quando há a necessidade de compreender as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem e que só raramente se exprimem de forma espontânea. Acrescentam ainda que é através dele que podemos obter informações sobre o que se passa num determinado momento.

Nesta comunicação, apenas apresentamos os dados relativos à dimensão - Processos de funcionamento da organização escolar e gestão que subdividimos em três categorias: conhecimento dos documentos organizadores do agrupamento, grau de satisfação com as práticas de ensino e prestação de serviço educativo, planeamento e articulação. Os dados foram sujeitos a um procedimento estatístico simples.

3. Apresentação e discussão dos Resultados

Relativamente à categoria 1 – conhecimento dos documentos organizadores do agrupamento, a totalidade dos professores (100/%) conhece os principais documentos do agrupamento: Projeco Educativo (PE), Projecto Curricular (PC) e Regulamento Interno (RI).

Quanto aos alunos, apenas uma minoria (97) tem conhecimento do PE, contra 204 que o desconhecem. Verifica -se o inverso quanto ao conhecimento do regulamento interno.

Os EE estão, geralmente, bem informados sobre os principais documentos do agrupamento, dando igual importância ao PE e ao RI. Estamos, assim, perante uma escola interativa com a comunidade (Costa,1991), mas em que os principais atores (os alunos) têm um elevado deficit de conhecimento.

Relativamente à categoria dois - grau de satisfação nas práticas de ensino, os resultados obtidos no conjunto das questões apresentadas permitiram-nos verificar que os EE inquiridos evidenciam que a escola tem um fundamental na preparação dos alunos. Analisando a tabela 1, constata-se que os inquiridos posicionam-se nos níveis satisfeito e muito satisfeito. Os EE têm uma opinião positiva sobre a escola, como demonstram as respostas aos itens "o ensino que é dado ao meu educando corresponde às minhas expectativas", "há uma boa relação entre alunos e professores" e " DT promove a participação EE no processo de ensino/aprendizagem, numa percentagem de 56,6%, 50% e 48,8%. Embora seja assumida uma opinião positiva em todos os itens, é relevante verificar ainda, os níveis de insatisfação no item "participo nas atividades da escola", os inquiridos posicionam-se (muito insatisfeito, insatisfeito e pouco insatisfeito numa percentagem de 43,3%.

Tabela 1 – grau de satisfação com as práticas de ensino

Itens	Muito insatisfeito		Insatisfeito		Pouco satisfeito		Satisfeito		Muito satisfeito		Sem opinião	
	Freq*	%	Freq *	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq %	%
O ensino que é dado ao meu filho/educando corresponde às minhas expectativas.	**6**	**1,2**	**6**	**1,2**	**33**	**6,5**	**289**	**56,6**	**176**	**34,5**	**0**	**0**
Sou informado, periodicamente, sobre os progressos e dificuldades do meu filho.	**6**	**1,2**	**9**	**1,8**	**33**	**6,5**	212	**41.6**	**249**	**48,8**	**1**	**1,9**
Estou satisfeito com o atendimento que a escola proporciona aos Pais/EE.	**9**	**1,8**	**7**	**1,4**	**26**	**5,1**	**223**	**43,7**	**230**	**45**	**15**	**2,9**

As famílias são incentivadas a participar nas atividades escolares.	**10**	**2,0**	**16**	**3,1**	**53**	**10,4**	**231**	**45,3**	**154**	**30,1**	**46**	**8,23**
Na escola, as minhas opiniões são tidas em consideração.	**6**	**1,2**	**13**	**2,5**	**32**	**6,3**	**238**	**46,7**	**120**	**23,5**	**101**	**19,8**
Há uma boa relação entre alunos e professores.	**6**	**1,2**	**6**	**1,2**	**27**	**5,3**	**255**	**50,0**	**190**	**37,2**	**26**	**5**
Os alunos sentem-se à vontade para apresentar reclamações e sugestões.	**10**	**2,0**	**12**	**2,4**	**73**	**14,3**	**234**	**45,9**	**110**	**21,5**	**71**	**13,9**
Participo nas atividades da escola.	**24**	**4,7**	**28**	**5,5**	**90**	**17,6**	**196**	**37,9**	**68**	**13**	**104**	**20,4**
O DT / promove a participação EE no processo de ensino/aprendizagem.	**6**	**1,2**	**6**	**1,2**	**27**	**5,3**	**249**	**48,8**	**180**	**35,2**	**42**	**8,23**

Relativamente à categoria 2 - grau de satisfação com as práticas de ensino, verificamos que todos os itens se situam entre o sempre e bastantes vezes. A maior parte dos inquiridos considera-se informado sobre os critérios de avaliação" (43,2%), os professores informam os alunos sobre as finalidades e os objetivos das disciplinas sempre (43%) e bastantes vezes (37,8%) e consideram que os professores lhes apontam os nossos progressos e dificuldades (75%).
Tal como sustenta Pacheco (2002, p.52), os alunos são confrontados com critérios bem definidos para que entendam a avaliação como um ato de responsabilidade de utilidade educativa e social.

Tabela 2 – grau de satisfação com as práticas de ensino

Itens	Nunca		Poucas vezes		Às vezes		Bastantes vezes		Sempre		NR	
	Freq*	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Os professores informam os alunos sobre as finalidades e os objetivos das disciplinas.	**10**	**3,2**	**4**	**1,2**	**44**	**14**	**120**	**37,8**	**136**	**43**	**3**	**, 9**
Os professores apontam-nos os nossos progressos e dificuldades, ao longo do processo de avaliação contínua.	**10**	**3,2**	**10**	**3,2**	58	**18,2**	**133**	**42**	**106**	**33,4**	**7**	**2,2**
Os professores utilizam diversos materiais pedagógicos.	**5**	**1,5**	**3**	**,9**	**93**	**29,3**	**127**	**40**	**86**	**27**	**10**	**3,2**
Os alunos sentem-se à vontade para tirar dúvidas na sala de aula.	**14**	**4,4**	**20**	**6,3**	**90**	**28,3**	**107**	**33,7**	**86**	**27**	**5**	**1,5**
Há uma boa relação entre os alunos e professores.	**7**	**2,2**	**19**	**6**	**80**	**25,2**	**116**	**36,5**	**95**	**29,9**	**9**	**2,8**
Estou informado sobre os critérios de avaliação.	**6**	**1,8**	**12**	**3,8**	**55**	**17,3**	**107**	**33,7**	**137**	**43,2**	**8**	**2,5**
Participo na definição dos critérios de avaliação das atividades/tarefas desenvolvidas na sala de aula.	**8**	**2,5**	**9**	**2,8**	**95**	**30**	**113**	**35,6**	**88**	**27,7**	**18**	**5,6**
Sinto-me justamente avaliado.	**10**	**3,2**	**14**	**4,4**	**70**	**22**	**105**	**33**	**116**	**36,6**	**12**	**3,8**
Estou satisfeito com os meus resultados académicos.	**12**	**3,8**	**23**	**7,2**	**96**	**30,2**	**103**	**32,4**	**78**	**24,6**	**16**	**5**
As minhas opiniões são tidas em consideração.	**16**	**5**	**12**	**3,8**	**93**	**29,3**	**129**	**40,7**	**65**	**20,5**	**12**	**3,8**

Na tabela 3 apresentam-se os itens referentes às questões colocadas aos professores, relativas à categoria - Prestação do Serviço Educativo, relações entre a escola e comunidade.
As questões que colocámos no ponto anterior aos alunos foram parcialmente replicadas aos professores da escola, procurando encontrar nesta confrontação de pontos de vista e de perceções, algumas linhas de (des)continuidade percetiva sobre a problemática em estudo.
Os dados permitem-nos observar que um número significativo de professores (50,8 % e 43,8%) afirma que informam sempre os alunos sobre os critérios de avaliação, sobre os progressos.

Tabela 3 – Prestação de serviço educativo

Itens	Nunca		Poucas vezes		Às vezes		Bastantes vezes		Sempre		NR	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
C. Pedagógico promove a reflexão, o debate e a articulação entre os vários setores da escola/agrupamento	**2**	**3,5**	**5**	**8,7**	**14**	**24,5**	**20**	**35**	**16**	**28**	**7**	**12,2**
Os professores entendem a avaliação como um elemento fundamental do processo de ensino e de aprendizagem	**0**	**0**	**0**	**0**	**4**	**7**	**21**	**36,8**	**30**	**52,6**	**4**	**7**
Os professores informam os alunos sobre os critérios de avaliação que utilizam.	**0**	**0**	**5**	**8,7**	**7**	**12,2**	**16**	**28**	**29**	**50,8**	**3**	**5,2**
Os professores utilizam a avaliação diagnóstica e formativa/alterar as estratégias, visando a melhoria das aprendizagens.	**0**	**0**	**0**	**0**	**8**	**14**	**22**	**38,5**	**25**	**43,8**	**2**	**3,5**
Os professores promovem a autoavaliação sistemática dos alunos.	**0**	**0**	**2**	**3,5**	**10**	**17,5**	**17**	**5,3**	**27**	**47,3**	**2**	**3,5**
Os professores informam regularmente os seus alunos sobre os seus progressos nas aprendizagens.	**0**	**0**	**2**	**3,5**	**8**	**14**	**21**	**36,8**	**25**	**43,8**	**4**	**7**
A Direção proporciona os meios necessários à concretização do Plano Anual de Atividades.	**0**	**0**	**7**	**12,2**	**10**	**17,5**	**20**	**35**	**17**	**29,8**	**3**	**5,2**

Cruzando os dados das 3 tabelas, verificamos que estes resultados põem em evidência a importância da interação entre professores e alunos, uma vez que os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos, por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como o sentem (Fernandes, 2008, p.356).

4. Conclusão

Os resultados mostram a importância da articulação entre a avaliação e o currículo O currículo não é, por isso, um projeto que diz respeito somente a professores e a alunos, mas que abrange todos os intervenientes que, direta ou indiretamente, participam na sociedade do conhecimento ou na sociedade de aprendizagem.

Os principais resultados revelam que os principais documentos orientadores do Agrupamento são do conhecimento dos Encarregados de educação e dos professores, os alunos têm conhecimento apenas do regulamento interno. Os alunos e os Encarregados de educação sentem-se satisfeitos quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Os professores promovem uma autoavaliação sistemática dos alunos. No entanto, sentem que são pouco valorizados quer pela direção, quer pelo ministério da educação, no seu esforço de melhoria contínua. Não podemos esquecer que as relações entre currículo e avaliação estão hoje cada vez mais reforçadas, principalmente por razões de responsabilização da escola face à sociedade civil. O fortalecimento destes vínculos favorecerá a eficácia e a equidade.

Referências Bibliográficas

Alves, M. P. (2002a). Autonomia curricular: a face oculta da (re)centralização?. *In* A.F.Moreira,; J. A. Pacheco, J. C Morgado; E. Macedo & M A Casimiro, (org.) *Currículo e Produção de Identidades.* Actas do V Colóquio sobre questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho.

Costa, J A. (1991*). Gestão escolar – Participação, autonomia: projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.

Gerard, F. & Roegiers, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In M. P. Alves & J-M. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo (pp.*143-158). Porto: Porto Editora.
Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, Práticas e Políticas*. Porto: Texto Editores.
Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n.º 41, pp. 347-372. Acedido a 3 de Junho de 2013 em http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5526
Fernandes, D. (2011). Articulação das aprendizagens, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J-M. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp.131-142). Porto: Porto Editora
Pacheco, J. A.(2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73, 139-161,
Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis.* Porto: Porto Editora.
Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: M.E./D.E.B.
Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Ediciones Morata.
Yin, R K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

Colóquio - Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais.

Avaliação externa na comunidade: envolvimento da autarquia.

Elsa Carneiro, Doutoranda em Ciências da Educação, área de Desenvolvimento Curricular, Mestre em Ciências da Educação, área de Organizações Educativas e Administração Educacional, elsacarneiro65@gmail.com

Orientador: professor doutor José Augusto Pacheco, UM.

Introdução

Atualmente, a avaliação das escolas como um todo ainda não é uma prática enraizada nos sistemas de avaliação, mesmo nos mais avançados (Nevo, 1998; OCDE, 2009), não obstante os mecanismos de avaliação serem cada vez mais considerados alavancas de mudança, imprescindíveis na tomada de decisão, afetação de recursos ou melhoria das escolas.

O estudo em desenvolvimento que pretendemos apresentar reveste-se de grande relevância, quer para os agrupamentos de escolas, quer para a autarquia que desenvolve o projeto (*observatório de melhoria e de eficácia das escolas),* induzindo um papel mais reflexivo, mais atento, sobre a avaliação externa das escolas; ao mesmo tempo, estudar-se-á de que forma a avaliação externa das escolas produz impacto e que efeitos tem na tomada de decisão e/ou na definição de politicas educativas a nível concelhio.

Palavras-chave: avaliação externa, impacto, efeitos, autarquia.

Avaliação Institucional

A avaliação institucional deverá ser vista como uma prática mediadora dos processos e das finalidades educativas. A avaliação surge, assim, com uma elevada importância, sustentando estratégias e problematizando ajustamentos necessários para a melhoria do desempenho das escolas e dos elementos que dela fazem parte.

Dada a multirreferencialidade da avaliação institucional (Sobrinho, 2000, 2003, Freitas, 2003), o estudo das questões curriculares numa avaliação externa de escolas torna-se pertinente, não só pela perspetiva holística da avaliação curricular (Pacheco, 2006, Figari, 1999; 2009), mas também pela interação entre currículo e avaliação (Alves, 2004). A escola, como organização complexa, não exclui o currículo como uma construção social (Goodson,

2001), com uma vertente pessoal (Pinar, 2007), e como um projeto de formação, com um tempo e um espaço (Pacheco, 2011; 2012), cuja avaliação se processa numa interligação das funções da escola (Nevo, 2007) com a organização das situações de aprendizagem. É neste contexto de territorialização do currículo que incluímos a autarquia, cuja ação na tomada de decisões escolares tem sido valorizado nas políticas de descentralização (Ferreira, 2005).

Com esta breve referência à problemática da avaliação, pretendemos, assim, entrar na questão principal deste trabalho – avaliação de escolas – onde encontramos referências importantes para este nosso estudo em autores portugueses, nomeadamente, em Maria do Carmo Clímaco (2005) com o seu trabalho, "*Avaliação de Sistemas em Educação*". Aqui, a autora apresenta os "modelos de avaliação da escola", as "práticas de auto-avaliação" exemplificando os diferentes modelos, desde os mais simples aos mais elaborados, que passaremos a descrever de uma forma muito sucinta: o "O*bservatório da Qualidade da Escola*", mais propriamente o Programa Educação Para Todos (PEPT – 2000). Este projeto surgiu nos anos 90 para observar o desempenho da escola, identificar as respetivas prioridades e acompanhar os respetivos progressos. Aquando da sua implementação, em Portugal, ao longo de seis anos, e abrangendo mais de 1000 escolas, a autora refere que o seu balanço final foi positivo (ibid., p. 198). Neste "Observatório" a escola aparece como um objeto de gestão: gestão de recursos e de afetos; a "*Avaliação da Qualidade da Educação Escolar*" – Projeto Piloto Europeu lançado pela Comissão Europeia em 1997/1998 a todos os países da comunidade com o grande objetivo de introduzir a cultura da auto-avaliação nas escolas de ensino não superior. Aqui, a escola aparece como sendo um campo de relações sociais e afetivas, subordinado às aprendizagens, assumindo papel central a sala de aula (ibid., p.204); o "*Projeto da EFQM (Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade) – Melhorar a Escola"* criada em 1988. No entanto é a partir de 1991 que o modelo é revisto e adaptado a todos os tipos de organizações, entre elas, a escola. Pretendia fornecer dentro do mesmo quadro concetual, os instrumentos de diagnóstico e de auto-avaliação necessários. Neste modelo, já se identificavam os pontos fortes e os pontos fracos do desempenho e os constrangimentos e oportunidades de crescimento (ibid., p.209); a autora ainda apresenta "*outras iniciativas nacionais e europeias – novas abordagens na avaliação",* nomeadamente modelos derivados do modelo inicial – EFQM – o modelo criado pela Inspeção da Educação da Escócia ("How good is our school?"), modelos patrocinados pela Comissão Europeia e pelo Programa Comenius, as Inspeções Nacionais de Educação Europeias têm vindo a centrar-se na avaliação externa, na indução da auto-avaliação e no acompanhamento do progresso das escolas.

Com a publicação dos resultados de grandes projetos internacionais de avaliação das aprendizagens surgiram importantes debates com as mais diversas consequências. No

entanto, é com a divulgação da publicação dos resultados do PISA 2000 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) que Portugal toma consciência da importância destes resultados e inicia-se, assim, a preocupação com os direitos dos alunos a uma educação de qualidade. Deste modo as questões relacionadas com o sucesso dos alunos, nomeadamente as questões de educação e aprendizagens, tornam-se centrais para todos aqueles que estão envolvidos neste processo: administração e escolas.

É a partir de tudo isto que as Inspeções de Educação têm vindo a adotar como questões centrais no seu trabalho, o acompanhamento do sucesso dos alunos, monitorizar e avaliar as condições que as escolas criam para atingir o sucesso escolar.

Em grande parte das Inspeções, a avaliação desenvolvida assume-se como avaliação externa. Os modelos apresentam dimensões com diferente relevância e desenvolvimento. No entanto, podem considerar-se três fatores comuns a todos eles: a *observação dos processos de aprendizagem e ensino em sala de aula, o clima de escola e os apoios aos alunos* (ibid., p. 216).

Em 1997/1998 e 2001/2002 a Inspeção Geral da Educação (IGE) desenvolveu um Programa de Avaliação Externa das Escolas – avaliação integrada. A conceção deste modelo de avaliação externa teve em atenção o facto de poder vir a ser aplicado e/ou adaptado pelas escolas na sua auto-avaliação.

Outro modelo de intervenção inspetiva é o *Modelo ESSE – a meta-avaliação* – ou seja, a avaliação da auto-avaliação. Aqui, é fundamental estabelecer um equilíbrio entre a avaliação externa e a avaliação interna. Constitui, assim, uma poderosa forma de produzir informação de retorno para as escolas de qualquer nível, uma vez que coloca "à prova" a maturidade, a consciencialização da cultura de avaliação existente na escola. Este facto reforça a autonomia da escola e a maturidade profissional da comunidade educativa (ibid., p. 229).

Avaliação Externa

A avaliação externa assenta, na sua generalidade, em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência das mesmas (n.º1 artigo 8.º da Lei 31 de 20 de dezembro de 2002).

Segundo a mesma Lei, a avaliação externa estrutura-se com base nos sistemas de avaliação das aprendizagens em vigor, sistema de certificação do processo de autoavaliação, entre outros. (art.º 8.º)

O modelo seguido, em Portugal, no primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, tem vindo a cumprir as funções sugeridas pela OCDE (2009) - melhoria e prestação de contas – apresentando-se com caráter manifestamente invariável, à mercê de uma agenda política focalizada nas questões organizacionais e nos resultados.

Afonso salienta que a avaliação externa está a responsabilizar as escolas perante a "clientela" e a tutela, integrada no processo de prestação de contas e inserida em políticas de *accountability* (2009).

É o Despacho conjunto 370/2006, de 3 de maio, que lança o programa de Avaliação Externa das Escolas sob a responsabilidade da Inspeção Geral da Educação que, segundo Formosinho e Fernandes (2010), vem contrariar a inconsequente prática da avaliação. Para a concretização deste projeto, é criado um Grupo de Trabalho a quem competia desenvolver referenciais para a avaliação externa e a autoavaliação das escolas, incidindo em cinco domínios: r*esultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolares, liderança, capacidade de autorregulação e progresso da escola.* Estes domínios são avaliados de acordo com critérios pré-definidos conforme uma tabela de classificações de quatro níveis: Insuficiente; Suficiente; Bom e Muito Bom (Clímaco, 2010).

A autora salienta que a construção deste programa teve em consideração o modo como a avaliação institucional tem sido abordada pela investigação científica, a sua implementação noutros países e respetivos impactos nomeadamente os materiais e os desenvolvimentos que a Inspeção escocesa tem vindo a implementar, desde a década de 90.

Este modelo foi testado, durante o ano de 2006, em 24 organizações escolares das 120 que responderam ao convite formulado pela IGE, tendo-se completado este ciclo com a intervenção das restantes organizações que acederam ao convite, no ano de 2007.

Em 2008, assiste-se à generalização do programa de avaliação externa a todas as organizações educativas, tendo encerrado este primeiro ciclo, no ano de 2010.

Relativamente à avaliação externa das escolas, poder-se-á afirmar que se tornou uma prática institucional no nosso país, bem como tema emergente no quadro da investigação em educação.

Conceito: "Comparação referenciada" ou "aferição"

Nas últimas décadas, surge o conceito de "*benchmarking*", etimologicamente "marcar o lugar", aplicando-se como estratégia de gestão no desenvolvimento das organizações.

Clímaco (2005) opta pela expressão "*comparação referenciada*" ou "*aferição*" para traduzir o conceito anterior. Surge, assim, a partir dos anos 90, com a introdução dos "rankings", a pressão sobre a escola, a sua exposição ao exterior, no sentido de exigir a melhoria do seu desempenho. Facto que veio imprimir grandes pressões sobre os professores, sobre os alunos, sobre as próprias famílias. No entanto, muitas escolas têm utilizado essas pressões como oportunidade de desenvolverem e comprometerem as suas "comunidades

educativas" numa busca constante na procura de melhores soluções e na procura de maiores níveis de sucesso (p.232).

À luz do conceito de "*comparação referenciada*" encontramos o "*Observatório",* uma vez que, neste projeto de desenvolvimento educativo, colocam-se todos os agentes interessados e/ou envolvidos: elementos da direção da escola, professores, alunos, coordenadores de departamentos, pais e/ou encarregados de educação, assistentes operacionais, no centro das diferentes ações que visam o respetivo projeto. Isto é, todos participam na discussão das ideias, na sua operacionalização, na procura de soluções. O "*Observatório*" também visa diagnosticar, refletir, comparar práticas, para atempadamente se poderem introduzir mais-valias ou ganhos de eficiência relevantes para a escola em questão.

A autora refere cinco fases do "*benchmarking*", adaptado de Karlof e Ostblom, que passaremos a enumerar, pois consideramos pertinente para o nosso estudo, uma vez que o "O*bservatório de Melhoria e de Eficácia das Escolas*" se poderá enquadrar, ou quem sabe, se terá inspirado. Sendo a primeira fase "decidir o que se vai comparar por referência", a segunda "identificar os parceiros de referência", a terceira "recolher a informação", a quarta "analisar dados e tomar decisões" e finalmente "fazer um plano e pô-lo em prática" (ibid., p.240).

Com o "*Observatório*", as escolas têm de produzir relatórios sobre o seu desenvolvimento e sabemos que alguns autores consideram a escrita um processo importante de descoberta e de aprendizagem. A escrita conduz à formalização do pensamento e à sua sistematização. Assim estabelece-se uma ponte para um compromisso com o trabalho futuro (ibid., p. 244).

Com o desenvolvimento dos trabalhos do "*Observatório"* que, por sua vez, recorre à equipa responsável por esse "*Observatório"* e à equipa de auto-avaliação da escola poderemos estar perante um processo de "*benchmarking*" ou de *"comparação referenciada*", uma vez que consideramos que o "*Observatório* " constitui uma modalidade de auto-avaliação orientada para resultados, por comparação com boas práticas.

Sabendo que o Município de Famalicão e os Agrupamentos de Escolas do concelho se encontram neste processo, surgem-nos três tipos de questões: as que se relacionam com as finalidades e o tipo de processo que se quer desenvolver (ordem concetual); as que se referem aos compromissos a que se obrigam todos os envolvidos quanto à informação a recolher e a analisar e ao respeito pelo acordo a estabelecer entre os parceiros (ordem ética); as que são relativas aos procedimentos e sequência das ações a desenvolver (ordem técnica) (ibid., p.239).

O Estudo (em desenvolvimento)

Abordar-se-á a *Problemática da Investigação* com a contextualização da temática que se pretendeu investigar - a Avaliação Externa das Escolas em Portugal, bem como a importância de organismos supranacionais (OCDE, 2009; Eurydice, 2004) no desenho e operacionalização do modelo adotado no nosso país.

O facto de exercer funções de gestão num agrupamento, pertencente ao concelho de Vila Nova de Famalicão que desenvolve um trabalho de parceria e em rede com todos as escolas/agrupamentos dessa área geográfica e que tem vindo a implementar/desenvolver/acompanhar o projeto – *observatório de melhoria e de eficácia das escolas* – fez espoletar o espírito de curiosidade em perceber de que forma a autarquia, mais concretamente, o pelouro da educação, através do "observatório de melhoria e de eficácia das escolas", estabelece relação entre a avaliação externa das escolas, para a reflexão sobre os resultados da respetiva avaliação externa, para a melhoria das suas intervenções nas escolas, e até mesmo que influência a avaliação externa das escolas do concelho tem na definição de politicas educativas. Acresce, ainda, outra motivação para este estudo, o facto que advém de a referida autarquia estar a elaborar o documento *"projeto educativo municipal*".

Do ponto de vista profissional e institucional, far-se-á um estudo relevante, quer para os agrupamentos de escolas, quer para a autarquia que desenvolve o projeto (*observatório de melhoria e de eficácia das escolas),* induzindo um papel mais reflexivo, mais atento, sobre a avaliação externa das escolas. Ao mesmo tempo, estudar-se-á de que forma a avaliação externa das escolas produz impacto e que efeitos tem na tomada de decisão e/ou na definição de politicas educativas a nível concelhio.

O estado da arte sobre esta temática permite-nos aferir a perceção da autarquia quanto aos efeitos da Avaliação Externa da Escola nas dimensões organizacional, curricular e pedagógica e que efeitos produziu na tomada de decisão e/ou definição de politicas educativas a nível do concelho.

A problemática que conduziu à formulação do problema que se pretende investigar está traduzido na seguinte pergunta de partida:

- *Quais os efeitos da avaliação externa de escolas do ensino básico ao nível do envolvimento da autarquia, nomeadamente nas decisões da escola.*

Para dar resposta ao problema de investigação apresentado, formularam-se os seguintes objetivos:

Problematizar a avaliação externa de escolas no quadro de referenciais teórico-práticos:

- identificar as perspetivas do "observatório" sobre o efeito da avaliação externa implementada em Portugal ao nível das decisões politicas da autarquia;

- conhecer as perceções do coordenador do observatório sobre o processo de avaliação externa e seus efeitos na organização escolar;

- compreender o percurso da informação, desde a entrega do relatório da IGE na escola, até à sua apropriação, reflexão e capitalização pelo coordenador do observatório e da autarquia.

- conhecer o envolvimento da autarquia e a definição de politicas educativas a nível concelhio.

A população sobre a qual incidirá este estudo diz respeito aos documentos produzidos pelo "observatório", às escolas envolvidas assim como ao envolvimento da autarquia, mediante uma amostra constituída pelos respondentes a um inquérito por questionário eletrónico, que constituirá um corredor de acesso a um estudo exploratório sobre as representações dos diferentes atores acerca dos efeitos que a avaliação externa produz na tomada de decisão, por parte da autarquia.

Optaremos por uma M*etodologia,* de caráter misto, quantitativa e qualitativa, com recurso à técnica da entrevista e/ou questionário a diretores das escolas, aos elementos das equipas de autoavaliação das escolas, aos coordenadores, ao coordenador do observatório, aos elementos da autarquia e análise documental dos documentos produzidos pelo *observatório* e dos factos.

No final do nosso estudo, apresentaremos os resultados da investigação onde se contemplaram os seguintes estudos empíricos: estudo empírico (análise documental), sobre todos os documentos produzidos pelo observatório; estudo empírico geral sobre as escolas envolvidas (diretores, equipas de autoavaliação, coordenadores); estudo empírico específico sobre a autarquia, observatório (seu coordenador).

Referências Bibliográficas

Afonso, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação,* 13, 13-29.

Alves, Maria Palmira (2004). *Currículo e avaliação*. Porto: Porto Editora.

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Universidade Aberta: Lisboa.

Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Freitas, Luiz Carlos (Org.). (2003). *Avaliação de escolas e universidades*. São Pauli: Editora Komedi.

Goodson, Ivor (2001). *Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.

OCDE (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review OECD Education working Paper* Nº 42. Paris: OCDE.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo e Gestão Escolar no Contexto das Políticas Educacionais. *Revista Brasileira de Administração Educacional*, 20 (36),115-138.

Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: What is the Field Today? J*ournal of The American Association for the Advancement of Curriculum Studies,* 8 (1), 1-25.

Pacheco, José Augusto (2006). *Currículo: teoria e práxis (3ª ed.).* Porto: Porto Editiora.

Pinar, William (2007). *O que é a teoria curricular?* Porto: Porto Editora.

Sobrinho, José Dias (2000).*Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Editora Vozes.

Avaliação Curricular: um olhar para a Implementação do Novo Currículo na Universidade Pedagógica, Delegação de Tete (2010-2013)

Madalena Bive[1], Zulmira Francisco[2], Elídio Madivádua[3], Francisco Renato, Sérgio Castigo e Maria Verónica Mapatse

Resumo: Com o presente estudo pretende-se analisar o impacto dos procedimentos pedagógicos, das condições materiais e das variáveis aplicadas na implementação do Novo Currículo na Universidade Pedagógica, Delegação de Tete, no período de 2010-2013, na óptica dos estudantes e docentes. O estudo resulta de uma pesquisa de campo, com abordagens qualitativa e quantitativa, tendo sido usados questionários redigidos pela Direcção Pedagógica (DP), dirigidos a 344 inqueridos de entre os quais, 330 estudantes (dos 2˚ a 4˚ anos) e 14 docentes (1 de cada curso) de ambos os sexos dos cursos leccionados na UPTete). Os dados recolhidos foram analisados no pacote informático SPSS versão 18. Foram analisadas 22 variáveis relativas à implementação do currículo, sua relevância, seu impacto social, nível de satisfação, insatisfação, concordância e discordância. As conclusões reflectem que os inqueridos estão satisfeitos com a implementação do Novo Currículo; o número de estudantes por turma; os instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem; o horário de funcionamento; a qualidade do atendimento na biblioteca; a leccionação dos temas transversais; as competências e habilidades desenvolvidas nas práticas profissionalizantes; as habilidades de estudo e hábitos de trabalho em grupo e a qualidade de ensino. Entretanto, a insatisfação é atinente à qualidade do acervo bibliográfico; as condições das salas de aulas, dos laboratórios, das oficinas e dos campos de experimentação; a falta de espaço de estudo em grupo; a falta das instalações desportivas; a disponibilidade de computadores e de consumíveis laboratoriais. Para a superação destes constrangimentos, os inquiridos propõem a construção de salas de aulas e espaços para trabalho em grupo, o apetrechamento dos laboratórios, aquisição de material didáctico (computadores, *data show*, livros). A apesar de alguns manifestarem indecisão em relação às condições dos laboratórios e oficinas; na relevância científica e tecnológica das actividades desenvolvidas nos laboratórios e oficinas, discordaram em relação as condições de laboratórios e oficinas, existência de reagente e consumíveis.

Palavras-chave: Novo Currículo, implementação, Avaliação Curricular, UP-Tete.

[1] . Mestre em Educação/Ensino de Educação Física e Desporto (FEFD_UP Moçambique)
[2] . Doutorada em Educação/ Currículo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo_Brasil)
[3] . Licenciado em Psicopedagogia (UEM_Mocambique)

1. INTRODUÇÃO

A Universidade Pedagógica, Delegação de Tete (UPTete) foi criada em 2009 por despacho do Magnífico Reitor 49/GR/UP/2009 com vista a responder às necessidades de expansão territorial da Universidade Pedagógica em Moçambique. A UPTete, enquanto Instituição de Ensino Superior, goza de autonomia científica, patrimonial, curricular, financeira e desenvolve actividades nas componentes de Ensino, Pesquisa e Extensão, garantindo, assim, o acesso ao Ensino Superior para todos.

Em 2007, desencadeou-se na Universidade Pedagógica (UP), um processo de Reforma Curricular com enfoque na melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e da gestão pedagógica e administrativa da instituição. A Reforma do Currículo constitui um dos objectivos estratégicos a alcançar nos próximos dez anos, conforme se refere no Plano Estratégico da UP (2000:21), citado nas Bases e Directrizes Curriculares (BDC) [2009].

O que motivou a realização do presente estudo foram as preocupações que os estudantes e docentes vinham apresentando em relação à implementação do Novo Currículo.

Para os estudantes, o problema prende-se com o horário da biblioteca, insuficiência de obras, formas de avaliação não diversificadas, precedências excessivas, *minors*[4] que não abrem oportunidades de emprego, de entre outros aspectos.

Para os docentes, os currículos apresentavam alguma desarticulação das disciplinas, não permitindo uma sequência lógica, por um lado, e a fraca bibliografia e laboratórios para atender às necessidades dos currículos, por outro[5].

As questões acima foram progressivamente levantadas pelos professores e estudantes nas actividades de monitoria, supervisão e relatórios de desempenho pedagógico[6]. Questionámo-nos o seguinte: (i) Tendo em conta a necessidade de ajustar os currículos às exigências, quer do mercado, quer da articulação, e também das condições de aprendizagem, que aspectos o Currículo deveria ter em conta? (ii) Sendo a DP a entidade responsável pela monitoria e supervisão do Novo Currículo a nível da UP, poderia controlar todos estes aspectos dispersos, tendo em conta a realidade de cada Faculdade/Escola e Delegações?

1.1. OBJECTIVOS

➢ 1.1.1. Geral

- Analisar o impacto dos procedimentos pedagógicos, das condições materiais e das variáveis aplicadas na implementação do Novo Currículo na Universidade Pedagógica, Delegação de Tete, no período de 2010-2013, na óptica dos estudantes e docentes.

[4]. Área de menor concentração do currículo (25%).
[5] .Condições materiais necessárias, tendo em conta a especificidade e o perfil de cada curso.
[6] . Monitoria e Supervisão anual da implementação do currículo realizada pela Direcção Pedagógica.

- **1.1.2. Específicos**
  - Averiguar o nível de satisfação, de insatisfação, de concordância e discordância dos estudantes e docentes na implementação do Novo Currículo, tendo em conta as condições oferecidas nos 4 anos;
  - Caracterizar as variáveis de impacto e sua manifestação na implementação do currículo.

1.1.3. Justificativa e relevância do estudo

A necessidade de se ajustar e harmonizar os procedimentos pedagógicos, metodológicos de implementação do currículo, em função da realidade de cada contexto (Escola/Faculdade/Delegação), tendo em conta as inquietações dos docentes e estudantes e olhando as dimensões Filosóficas, Sócio-Antropológicas e Psicológicas do Currículo.

Considera-se também que poderá consolidar os pontos fortes e desenhar estratégias de redução das fraquezas e debilidades advindas da implementação do Novo Currículo, o que permitirá analisar elementos concretos de ajustes na Reforma Curricular, caso seja necessário.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. A concepção do currículo

O Currículo, tradicionalmente, significou uma relação de matérias ou disciplinas, com um corpo de conhecimentos organizados sequencialmente em termos lógicos. Porém, actualmente refere-se à vida e a todo o programa da escola, incluindo as actividades extra-curriculares PILETTI (2008).

RIBEIRO (1989) considera o *currículo, sendo plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover.*

2.2. Avaliação Curricular

Para MORIN (2000:10) citado por PIMENTA (2002:163), a Universidade, na sua relação com a sociedade, desempenha papel de antagonismo e de complementaridade, ou seja, conserva e transforma.

PIILLETI (2008) considera *que um programa de ensino só se transforma em Currículo após as experiências que o aluno vive em torno do mesmo, tendo em conta o modo e a forma de fazer que ocorrem num percurso.*

2.3. Condições das infra-estruturas e laboratórios

De acordo com os n^{os} 1 a 3 do artigo 67 das BDC (2009), as infra-estruturas devem ser planificadas, supondo o uso integrado e racional de diferentes actividades da comunidade escolar, adaptando-as às funções dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e dos métodos pedagógicos:

- a estrutura dos edifícios deve ter em consideração o seu uso para as actividades académicas, bem como o seu aproveitamento na ocupação dos tempos livres e de actividades extra-académicas;
- a densidade da população estudantil, deve-se ajustar às dimensões das infra-estruturas, de modo a permitir o acolhimento de um número de estudantes, garantindo que o ensino e aprendizagem decorram em situações confortáveis e higiénicas, conducentes ao sucesso escolar.

SIMÕES at al (2008) considera que o laboratório de uma escola/instituição deve obedecer a um conjunto de regras que visam um trabalho de segurança e garantia dos resultados obtidos, para certificação de qualidade a qual inclui procedimentos operativos padronizados, onde todas as medidas são interpretadas e validadas de acordo com procedimentos estatísticos incluindo a validação dos instrumentos, a certificação de reagentes e material, assim como a certificação das condições

2.4. Condições de estudo em grupo e acesso à Internet

DOURADO e SANTOS (s/d) defendem que para permitir uma boa actividade em grupo, há que se assegurar condições como:

- Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às actividades escolares;
- Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, dentre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola;
- A constante evolução dos sistemas de informação com base na fusão de computadores e de telecomunicações (TICs), incluindo-se a ampliação do acesso aos recursos da WEB tem influenciado amplamente a vida dos indivíduos.

2.5. Qualidade de Ensino e Relevância Social do Curso

Para PIMENTA e ANASTASIOU (2002), *a complexa tarefa de aprimoramento de qualidade do trabalho docente, os professores contribuem com os seus saberes, valores e experiências para a construção de conhecimento que se dá através da prática de pesquisa, pois ensinar e aprender só ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa de trabalho.*

THURLER (2001) citado por TEZANI (2012) considera haver a necessidade de integração entre as dimensões: política e pedagógica, para que a promoção da qualidade na Educação realmente ocorra calcada numa visão global da escola enquanto instituição social.

FRANCO (2003) realça a ideia da constante pesquisa, como eixo predominante na formação do futuro professor, de modo que este seja capaz de conhecer a realizar do contexto em que está inserido, suas condições e tenha uma elevada capacidade de transforma-la as condições reais para o alcance dos objectivos.

3. METODOLOGIA

3.1. Caracterização da Amostra

A amostra é composta por 344 participantes, de entre os quais 330 estudantes (do 2º a 4º anos) e 14 docentes (1 por curso) de ambos sexos dos cursos leccionados na Delegação (Laboral e Pós-Laboral)

Baseámo-nos numa metodologia mista: qualitativa e quantitativa, pesquisa documental e um questionário elaborado e testado pela Direcção Pedagógica[7] (DP), em 2013, que contempla aspectos específicos (variáveis) a serem avaliados na implementação do currículo, que estão classificados na escala de Linkert, do nível de satisfação e insatisfação (muito insatisfeito a muito satisfeito) e ainda na mesma escala, para o nível de concordância e discordância (discordo plenamente a concordo plenamente), informações avaliadas a partir de 22 variáveis que constam no questionário. Os dados foram tratados no pacote estatístico SPSS versão 18.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

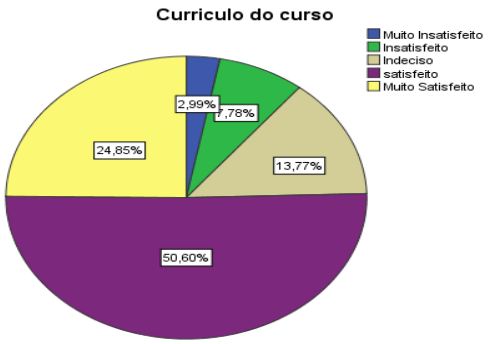


Gráfico 1. Currículo do curso

O gráfico acima ilustra os resultados colhidos dos participantes, no que tange a "*Concepção do Currículo",* em que 50% dos mesmos está satisfeito com a implementação do novo Currículo, 25% afirmam estar muito satisfeito e apenas 7.78% está insatisfeito. Os resultados mostram que a actividade curricular, enquanto um processo, é vivenciada e ajustada

[7] . Direcção Pedagógica Nacional, responsável pela Monitoria e Supervisão da implementação do Novo Currículo e garantia da qualidade de ensino na Universidade Pedagógica de Moçambique (UP).

por todos os intervenientes que nela actuam, incluindo os estudantes que se apropriam dos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Deste modo, concordamos com PIMENTA e ANASTASIOU (2002) *ao considerarem que a actividade pedagógica deve ter uma estreita vinculação com os objectivos educacionais, com os processos metodológicos e organizacionais da apropriação e da transmissão do saber agir.*

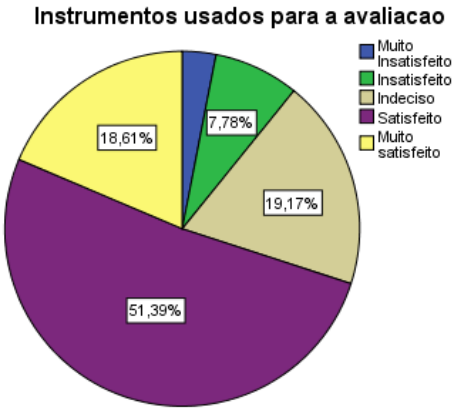


Gráfico 2**.** Instrumentos usados para a avaliação dos estudantes

Estes dados reflectem, de uma forma geral, a satisfação dos estudantes no que se refere aos instrumentos usados para a sua avaliação da aprendizagem. Dos participantes, cerca de 51,39% encontra-se satisfeito, sendo 18,61% muito satisfeito e apenas 7,78% insatisfeito em relação às formas e aos instrumentos de avaliação utilizados na aprendizagem.

ANGELO e CROSS (1993), citados por GATTI (2003), consideram que *o professor precisa ter uma série de meios de avaliação não muito longos e que possam ser usados de modo mais contínuo no decorrer das aulas. Ressaltando, ainda, que estes devem ser criados e aplicados pelos próprios professores com a finalidade de fornecê-los uma informação frequente e contínua sobre o progresso académico dos* seus estudantes.

.

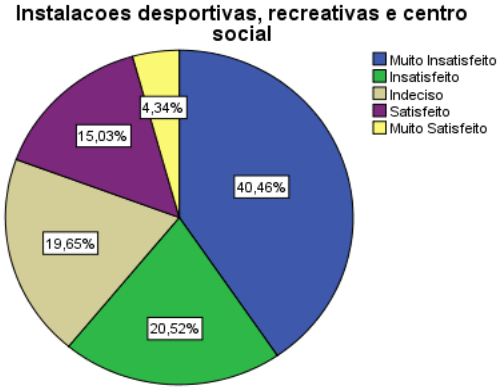


Gráfico.3.. Instalações desportivas, recreativas e centro social

A partir dos resultados dos participantes, constatámos que 40.46% deles encontra-se numa situação de muito satisfação, 20.52% de insatisfação e apenas 4.34% está muito insatisfeito com a falta das instalações desportivas, recreativas e centro social.

DOURADO e SANTOS (s/d) consideram que *o ambiente escolar deve ser adequado à realização de actividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade e os equipamentos devem ser alocados em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às actividades escolares.*

.

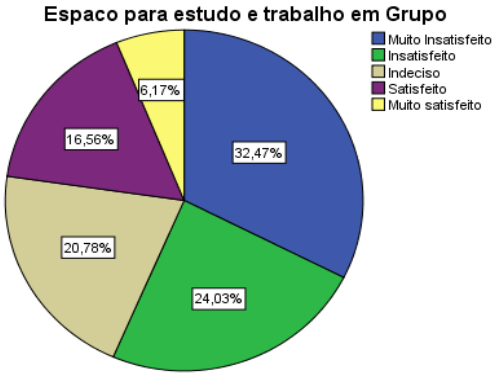


Gráfico 4. Espaço para estudo e trabalho em grupo.

O gráfico acima demonstra que o grosso dos nossos participantes, ou seja, 32.47% está muito insatisfeito, 24.03% insatisfeito e apenas 16.56%, se encontra satisfeito com as condições de espaço de estudo independente e de trabalho em grupo que a instituição oferece.

De acordo com os resultados acima, é importante perceber a relevância da instituição em criar e dispor de um espaço de estudo em grupo pois, PATO (2010) corrobora com tal opinião, defendendo que a convivência de grupo permite um ambiente de confiança nos colegas, de lealdade, de respeito, de solidariedade, aumentando a auto-confiança, a afirmação dos tímidos e inviabiliza. E considera ainda o autor que, à medida que os alunos vão ganhando experiência de trabalho em grupo, a segurança e o controle da dinâmica estão facilitados e, a dependência do professor enquanto árbitro, desaparece.

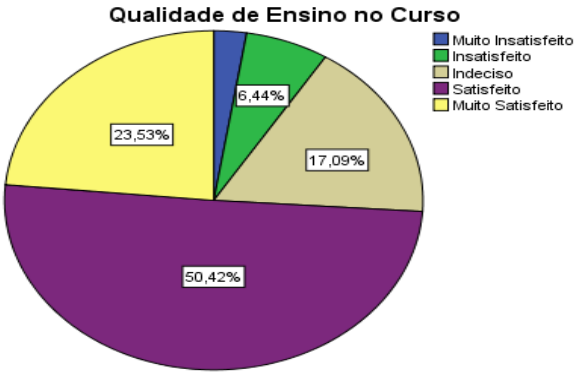


Gráfico 5. Qualidade de Ensino no Curso

À luz dos dados fornecidos pelo gráfico acima, é perceptível que mais a metade dos nossos inqueridos, 50.42%, está satisfeito, 23.53% está muito satisfeito, e apenas um total de 23.53 % encontra-se manifesta indecisão e insatisfação em relação à qualidade de ensino nos cursos, o que leva a creer que, apesar de algumas dificuldades enfrentadas pelos cursos, está sendo empreendido algum esforço no sentido de aumentar a qualidade dos serviços prestados a todos os níveis. Sobre este aspecto, MASETTO (1998) afirma que a redefinição de perfis profissionais certamente indicará alterações que venham atender melhor as exigências actuais. Esta percepção pode explicar que na implementação de qualquer currículo que seja, há sim que olhar na exigência e dinâmica impostas pela sociedade e proporcionar um quadro profissional compatível para o efeito.

Gráfico 6. Habilidades desenvolvidas durante as Práticas Profissionalizantes

A partir do gráfico acima, constatamos que 44,44% dos participantes está satisfeito, sendo que 24.62% manifesta indecisão e apenas 17,7% está muito satisfeito com as habilidades desenvolvidas durante as práticas profissionalizantes, o que nos leva a concluir que a maior parte dos nossos inqueridos, num cumulativo de 62,16% (satisfeito e muito satisfeito), assume ter desenvolvido habilidades práticas graças às Práticas Profissionalizantes. É importante nesta componente salientar que na opinião de DIAS et al (2008) *o estudante praticante deve revelas competências, capacidades e hábitos no âmbito do saber ensinar e aprender, mostrando capacidade de utilizar de forma integrada os saberes da sua especialidade e os saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo ciclo de ensino.*

.

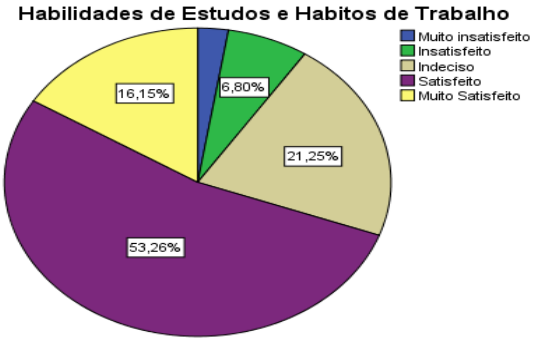


Gráfico 7.. Habilidades de estudo e hábitos de trabalho

De acordo com o gráfico acima, pode-se entender claramente que grande parte dos inqueridos, correspondentes a 69,38%, encontra-se entre satisfeito e muito satisfeito, apenas 6.80% manifestou insatisfação em relação às habilidades e hábitos de trabalho por eles desenvolvidos. Paralelamente a este resultado, DOURADO e SANTOS (s/d) defendem que, para permitir uma boa actividade em grupo, há que se assegurar as condições de trabalho e de estudo, e que a Biblioteca deve ser concebida como sendo um espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, acervo em quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola, entre outros aspectos.

CONCLUSÕES

Com este estudo conclui-se que a implementação do Novo Currículo teve impactos positivos e negativos reflectidos através das variáveis de implementação e seus respectivos níveis de (in) satisfação e (dis) concordância.

- Variáveis satisfatórias: implementação do currículo; o número de estudantes por turma; os instrumentos utilizados na avaliação; horário de funcionamento e qualidade de atendimento na biblioteca; a leccionação dos temas transversais; competências e habilidades desenvolvidas nas práticas profissionalizantes; habilidades de estudo e hábitos de trabalho em grupo e qualidade de ensino;
- Variáveis insatisfatórias: qualidade de acervo bibliográfico; condições das salas de aulas; condições dos laboratórios, oficinas e campos de experimentação; falta de espaço de estudo em grupo e instalações desportivas; disponibilidade de computadores e de consumíveis laboratoriais.
- Variáveis de concordância: não existe plena concordância. No entanto, os inqueridos manifestam indecisão em relação à relevância científica e tecnológica das actividades desenvolvidas nos laboratórios e oficinas;
- Variáveis de discordância: Satisfação das expectativas das condições de laboratórios e oficinas, existência de reagente e consumíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMISS|ÃO CENTRAL DE REFORMA CURRICULAR. (2008) *Bases e Directrizes Curriculares para os cursos de Graduação da Universidade Pedagógica. Universidade Pedagógica*. CEPE. Moçambique.
- FRANCO, M. A. (2003) *Pedagogia como ciência da Educação*. Campinas. São Paulo. Papirus.
- DOURADO, L. F.; DE OLIVEIRA, João F.; SANTOS & Catarina de A.. *A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições*, acessado em http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8.
- DIAS, Adriana. Avaliação das condições do conforto térmico e Acústico de Salas de Aula. Brasilia, 2009 acessado no dia 20 de Outubro, em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4910/1/dissertacao%20Adriana%20Dias%20final_reduzido.pdf.
- DIAS, H.; SANTOS N.; CRUZ P.; GOMANE O., JUNIOR E. & SIMÀO J. . (2008). Manual de Práticas Pedagógicas Educar. Maputo.
- GATTI, B. (2003). *O professor e avaliação em sala de aula*. São Paulo.
- PILLETI. C. (2008). Didáctica Geral. 23ª edição. Afiliada. São Paulo.
- PIMENTA, S. & ANASTASIOU L. (2002). Docência no Ensino Superior. Cortez.
- PATO, M. H. (2010). Trabalho em grupo no Ensino Básico. Guião Prático para Professores. 13ª edição. Textos editores. Lisboa.
- RIBEIRO A. (1989) Avaliação do Currículo acessado em *http://educar.no.sapo.pt/curriculo.htm*.
- SIMÕES, J.; CASTANHO M.; LAMPREIA I.; SANTOS F.; CASTRO; C. NORDERTO de F.; PAMPLONA. T, MIRA, L. MEIRELES, M.(2008) Guia do Laboratório de Química e Bioquímica. 2ª edição. Lisboa. Lidel.
- TEZANI, T. C.. (2012). A Construção de currículo numa rede Pública de ensino Fundamental, Possibilidade e Desafios na busca pela qualidade de ensino, XVI, ENDIPE – Encontro Nacional de Didáctica e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas .

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O questionamento enquanto estratégia de desenvolvimento curricular no ensino da música no 1º Ciclo de escolaridade

Reis, A. [1]; Orvalho, L. [2]

[1] Escola das Artes | Católica Porto| CCM (Centro de Cultura Musical)
[2] Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano |SAME | FEP - Católica Porto

E-mail:antoniareis@gmail.com; lorvalho@porto.ucp.pt;luisa.orvalho@gmail.com

Resumo

A adoção de um questionamento efetivo na sala de aula tem sido crescentemente apontado, por vários autores, como uma estratégia de desenvolvimento curricular capaz de fomentar ambientes de aprendizagem profícuos, na medida em que estimula disposições para a compreensão e para o pensamento crítico. Esta comunicação pretende contribuir para o estudo e para a reflexão do valor da questão enquanto estratégia de ensino, de aprendizagem e de avaliação, na especificidade do ensino da música no primeiro ciclo de escolaridade, considerando sugestões de ação e de gestão que se distanciam das referências ao modelo transmissivo de ensino. Neste contexto, serão apresentados resultados obtidos numa investigação de natureza qualitativa, realizada no âmbito do mestrado, nomeadamente um estudo de caso com uma abordagem metodológica aproximada à Investigação-Ação (I-A). De entre as conclusões este estudo inferiu que as práticas pedagógicas promovidas melhoraram os níveis de compreensão, de autorregulação e de envolvimento dos alunos na sua vivência das experiências musicais.

Palavras-chave: Questionamento; ensino da música no primeiro ciclo de escolaridade; desenvolvimento curricular.

1 Introdução

Desde que o homem se conhece enquanto tal que é movido pela curiosidade, pela procura de resposta a problemas, pelos pensamento crítico e criativo. As crianças, em particular, à medida que vão explorando os mundos físicos, sociais, cognitivos e emocionais, desde muito cedo se transformam em seres indagadores, fazendo-o naturalmente com curiosidade, energia, entusiasmo e determinação (Butler-Kisber, 2011).

Sendo a escola um lugar que busca alimentar a curiosidade sobre as matérias e os fenómenos, por que razão, reformulando a questão elaborada por Wolk (2008), não raras vezes os alunos não se recordam do que aprenderam, não articulam saberes, não debatem assuntos de uma forma apaixonada? Para o autor o facto de ainda não termos ido ao encontro de uma escola questionante está intimamente relacionado com o predomínio, ainda vivo, do modelo

transmissivo de ensino do século XIX, onde o aluno é ainda alguém que escuta, responde passivamente, e não se relaciona com as suas aprendizagens porque não encontra vínculo educativo com as realidades escolares.

Segundo Webster (2011) é seguro dizer-se que no campo da educação musical as práticas têm sido dominadas pela instrução direta, de natureza *top-down*, pouco interessadas no papel participante e ativo dos alunos. Para Schmidt (2005), o facto do ensino da música ainda se encontrar muito relacionado com um paradigma dogmático, com vértice na aquisição de competências técnicas, cria uma estrutura que nega os constructos dos alunos, desvia-se dos ambientes históricos, sociais, políticos e contextuais, bem como opera uma desconexão do potencial inscrito na música para dar sentido ao mundo e, em particular, aos mundos dos alunos.

No contexto particular do ensino-aprendizagem de música no 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças podem, de facto, participar com facilidade nas atividades musicais sem que para isso tenham necessariamente consciência do que estão a fazer musicalmente (Turner, 2006). Embora este dado não seja intrinsecamente negativo, pois é no fazer musical que muitas vezes se encontram e se sentem motivadas para continuarem a aprender, questionar os motivos pelos quais os alunos não se envolvem intelectualmente nas matérias ganha particular sentido, principalmente quando se almeja facilitar uma genuína compreensão musical que não passe meramente pela mimética ou pela delimitada aquisição de habilidades técnicas.

A revisão da bibliografia sobre esta temática evidencia que nos tempos letivos os professores ocupam a maior parte do tempo discursando e formulando questões de resposta imediata (Kassner, 1998; Lathan, 1997; Tienken, Goldberg, & DiRocco, 2009). Por outro lado, o que os professores fazem com as respostas dos alunos tem consequências dramáticas nas decisões que estes tomam em continuar (ou não) as jornadas do conhecimento e do pensamento (Walsh e Sattes, 2005). A literatura é clara na afirmação de que os ambientes que permitem aos alunos pronunciarem-se, formulando as suas próprias perguntas, são os que mais potenciam ganhos em termos de aprendizagem (Alsup & Baxter, 2004; Turner, 2006). Nestes contextos, por regra dialogantes, colaborativos e securizantes, os alunos vão desenvolvendo qualidades inerentes ao pensamento crítico e adotando atitudes crescentemente mais inquisitivas (Jonhson, 2011; Kassner, 1998; Powers, 2011; Woodford, 1996).

Nesta procura de explorar o potencial do questionamento enquanto estratégia, por excelência, de desenvolvimento curricular, consideraram-se essencialmente duas dimensões: na esfera do professor, o facto de o questionamento poder ser utilizado como recurso para despertar atitudes e comportamentos metacognitivos. Na esfera dos alunos, o facto do questionamento, enquanto processo de raciocínio, traduzir-se numa disposição para o desenvolvimento do pensamento crítico e, como consequência, motivar a emergência de competências tais como a autonomia, a resiliência e a capacidade de autorregulação das próprias aprendizagens.

2 Metodologia

A investigação de natureza qualitativa, seguindo como estratégias metodológicas um estudo de caso, com uma abordagem aproximada à Investigação-Ação, tentou responder às seguintes questões: 1) Que incentivos ao questionamento poderão ser integrados de modo a favorecerem o pensamento metacognitivo dos alunos nas aulas de Iniciação Musical?; 2) Será que a avaliação formativa, baseada no questionamento colaborativo e articulado com o ensino, melhora o desempenho dos alunos na Iniciação Musical?; 3) Quais as práticas pedagógicas que promovem o questionamento colaborativo eficaz na sala de aula de Iniciação Musical? O estudo empírico teve a duração de cinco meses e foi realizado em dois ciclos de I-A: O 1º Ciclo de 6 de novembro de 2013 a 12 de dezembro de 2013 e o 2º Ciclo de 13 de dezembro a 13 de março de 2014, correspondendo a 10 aulas (sessões) no 1º Ciclo e a 12 no 2º Ciclo.

Foram 19 os participantes, constituindo uma turma a frequentar o 4º ano de escolaridade na Escola Básica de Delães, no Agrupamento de Escolas de Pedome, em Vila Nova de Famalicão. Decorrente de uma parceria estabelecida entre este Agrupamento e o Centro de Cultura Musical a turma foi inserida na modalidade do Curso de Iniciação ao Instrumento – ensino vocacional, tendo acesso, semanalmente, a três aulas com a duração de 45' cada.

2.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A investigação iniciou-se com a aplicação de um inquérito por questionário, extraído de uma publicação de Koechlin e Zwaan (2006), devidamente traduzido, adaptado e validado, e a partir do qual foi possível auscultar as perceções dos alunos em relação às práticas de questionamento por eles experienciadas na sala de aula. Foram aplicados outros instrumentos, tais como a videogravação de todas as aulas, a observação participante e auto-observação promovida pelos registos captados, a negociação estratégica de normas de questionamento na sala de aula, os trabalhos reflexivos escritos e os mapas concetuais realizados pelos alunos, bem como o conteúdo da "Caixa das perguntas secretas".

2.2 Técnicas de análise e de interpretação de dados

Foi feita uma análise de conteúdo de todos os registos recolhidos, a partir da qual os dados em bruto foram codificados em categorias, subcategorias e temas (caso das respostas ao questionários). Manteve-se o anonimato, pelo que todos os nomes próprios que vão sendo referenciados no *corpus* de informação trabalhado são fictícios e da autoria das crianças participantes no estudo.

3 Apresentação e discussão dos resultados

3.1 Análise das respostas obtidas no questionário "O quão curioso és?"

Da análise categorial do inquérito por questionário surgiram os seguintes temas, aqui formulados sob a forma de questão:

Tema 1: *Quais são as perceções e as experiências dos alunos em relação à prática do questionamento na sala de aula?*

Os depoimentos indicam que há uma consciência coletiva da relevância em se erguerem questões no âmbito da sala de aula, em ambos os contextos expostos: as próprias perguntas e as perguntas dos outros. No que concerne à escuta dos seus pares, os aspetos positivos mais mencionados encontram-se relacionados com uma vivência enriquecedora dos processos de ensino e de aprendizagem. Nestas situações os alunos esclarecem dúvidas, constroem uma melhor compreensão sobre as matérias, bem como recebem valor acrescentado através das perspetivas que ainda não haviam pensado e que os deixam, por vezes, surpreendidos. O ato de escutar as perguntas dos outros permite-lhes identificar dúvidas e perguntas comuns, obtendo acesso ao *feedback* atribuído pelo professor. Por outro lado, o exemplo dado pelos colegas oferece modelos de referência que escolhem ou não seguir, consoante a qualidade que reconhecem na participação ouvida. Quanto às perguntas que elaboram na primeira pessoa, o maior número de relatos identifica como principal ganho o esclarecimento das suas dúvidas, seguido da descoberta de novos saberes a partir das reações recebidas pelo professor ou pelos colegas.

Tema 2: *Quais são os principais obstáculos ao posicionamento de questões?*

As dificuldades referidas pelos alunos foram categorizadas dentro de três grandes domínios: a) Fatores pessoais e relacionais (emocional); b) Fatores relacionados com o pensamento (cognitivo); c) Postura adotada na sala de aula (comportamental).

No domínio emocional os alunos descrevem essencialmente os seus medos, entre os quais o mais predominante é o de errar, ainda associado a uma conceção negativa sobre a falha. A este receio se associa o sentimento de vergonha. Este clima emocional partilhado pela turma conduz os alunos a recearem a exposição pública, uma vez que temem tornarem-se suscetíveis a situações de humilhação ou de troça. Deste modo, identificam também como elementos constrangedores, os ambientes em que se sentem hostilizados ou em que constatam não estarem a ser apoiados nas suas aprendizagens. Como consequência, os alunos optam por vezes ficar em silêncio, na esperança que os colegas de turma elaborem as perguntas que lhes estão na cabeça. Outras vezes, e para evitarem a exposição pública, preferem fazer as perguntas em privado, dirigindo-se aos professores.

No domínio cognitivo, há alunos que expressam como obstáculos a dificuldade em enunciar, resultante da falta de uma compreensão aprofundada da matéria ou da falta de clareza.

No que diz respeito ao comportamento assumido dentro da sala de aula, os alunos reconhecem que a desatenção, o ruído e a sobreposição de participações são atitudes que não favorecem o questionamento.

Tema 3: *Que condições fazem sentir os alunos mais confortáveis para erguerem questões na sala de aula?*

A condição central identificada pelos alunos é sentirem que estão a aprender, num contexto em que se sentem seguros para esclarecerem dúvidas a partir das suas perguntas. Esta segurança advém da sensação de descontração, de verem a sua autoestima reforçada através do *feedback* recebido, mas também do caráter da relação que estabelecem com o sujeito a quem dirigem as suas questões.

3.2 Análise das reflexões escritas pelos alunos

A primeira vez que foi solicitado à turma para elaborar uma autorregulação escrita aconteceu no início da I-A. O modelo, sob o título "O meu ponto de vista", inspirado na referência de Koechlin e Zwaan (2006), exigia que os alunos fossem capazes de identificar aspetos positivos e negativos na sua prática instrumental e, de igual modo, que conseguissem identificar os motivos por detrás dos sucessos e insucessos assinalados. Dos dezanove alunos, doze elaboraram a reflexão (63%). A análise de conteúdo evidenciou que um número significativo de alunos foi incapaz de olhar a aspetos positivos na sua apresentação, deixando em branco, rasurando, ou até mesmo bloqueando os espaços que faziam a esses referência. Além disso, os motivos apresentados eram pobres quer em vocabulário, quer em conteúdo, detalhando e situando muito pouco a sua situação nas aprendizagens.

Optou-se por aumentar o intervalo de tempo até a apresentação da segunda e terceira propostas deste exercício, dando espaço à exploração de novos contextos musicais e a uma maior consolidação dos saberes, sempre alicerçada num *feedback* construtivo. Seguindo a sugestão de Brophy (2001), as seguintes redações adotaram um esquema mais aberto, designadamente "A minha evolução na flauta de bisel" e "A minha evolução em canto".

A análise de conteúdo destes trabalhos permitiu retirar evidências inequívocas de que houve lugar a profundas alterações nos modos e formas de pensamento dos alunos, quer em relação às suas aprendizagens, quer à forma como se sentem nas aulas – na sua relação consigo e com os outros:

Quadro 1: Categorias filtradas da análise do exercício de escrita "A minha evolução na flauta de bisel"

Exercício de escrita metacognitivo	Categorias	Unidades de sentido	Unidades exemplificativas
"A minha evolução na flauta de bisel" **(2º Ciclo da I-A)**	A. Reflexão comparativa da evolução das aprendizagens (o antes e o depois)	9	"Semana após semana fui evoluindo com a ajuda da professora, até que cheguei a este ponto."
	B. Aspetos técnicos (controlo do sopro; postura; posição das mãos; destreza; articulação)	4	"Eu no dó quando tocava, respirava juntamente, o som sai tipo a gritar e se eu articular bem as notas, sai muito melhor. Eu às vezes meto o dedo mindinho esquerdo a tocar, mas o dedo mindinho não pode tocar. Quando toco, eu faço um sopro muito alto e é por isso que a nota sai mal."
	C. Aspetos pessoais e relacionais (relação com os colegas, com a família, com a professora, sentimentos de confiança)	5	"Cheguei a este ponto com amizade, dedicação, gosto e ajuda." "Quando você disse que com medo de tocar não aprendemos, eu percebi que não tinha de ter medo."
	D. Conceitos relacionados com qualidades musicais (timbre; dinâmica; fraseado; interpretação; qualidade sonora)	2	"Para o som ser belo e bem timbrado, o sopro não deve ser forçado."
	E. Conceitos de Altura e de Duração (pulsação; ritmo; notas)	2	"Agora já sei tocar melhor, sentir a pulsação e também já sei tocar as notas musicais."
	F. Forma	1	"Em algumas músicas, como por exemplo o "Hino da Alegria" eu perco-me na parte A."
	G. Aspetos técnicos (controlo do sopro; postura; posição das mãos; destreza; articulação)	1	"A flauta de bisel é um instrumento musical que precisa de ser bem usada, como colocar a parte debaixo da flauta de bisel sobre a mesa, porque pode cair."
	H. Especificação de aspetos musicais relacionados com a evolução das aprendizagens	5	"(…) e depois fui para a minha ama e toquei sem parar e agora consigo tocar tudo de cor, mas agora toco um bocado rápido e junto as notas um bocado mas tenho de tocar mais devagar."

	I. Referência a sentimentos, formas de estar, afetos.	11	"Na minha vida nunca esperei chegar até este ponto, de saber tocar. (…) Estou feliz com o que sei e quero aproveitar antes de acabar para dar os parabéns à turma, gostei de os ouvir, pessoalmente, e também à professora, pelo ensino (…)"
	J. Descrição/referência de objetivos de aprendizagem	5	"Aliás de eu não gostar muito de tocar flauta, quando tenho um objetivo não largo, nem por qualquer coisa, é por isso, que vou chegar lá, que nunca vou desistir, que quando chegar lá vou voltar a agradecer a quem me ajudou."

3.3 Os mapas concetuais

Uma outra técnica implementada para a recolha e produção de dados foi a construção de mapas concetuais, seguindo a referência de Brophy (2001). Para este autor, estes mapas podem constituir uma ferramenta de avaliação alternativa de excelência, na medida em que permitem aceder à compreensão dos alunos relativamente a uma determinada temática ou conceito. O exemplo seguidamente apresentado foi construído em conjunto com os alunos, escolhendo-se como assunto o instrumento – flauta de bisel:

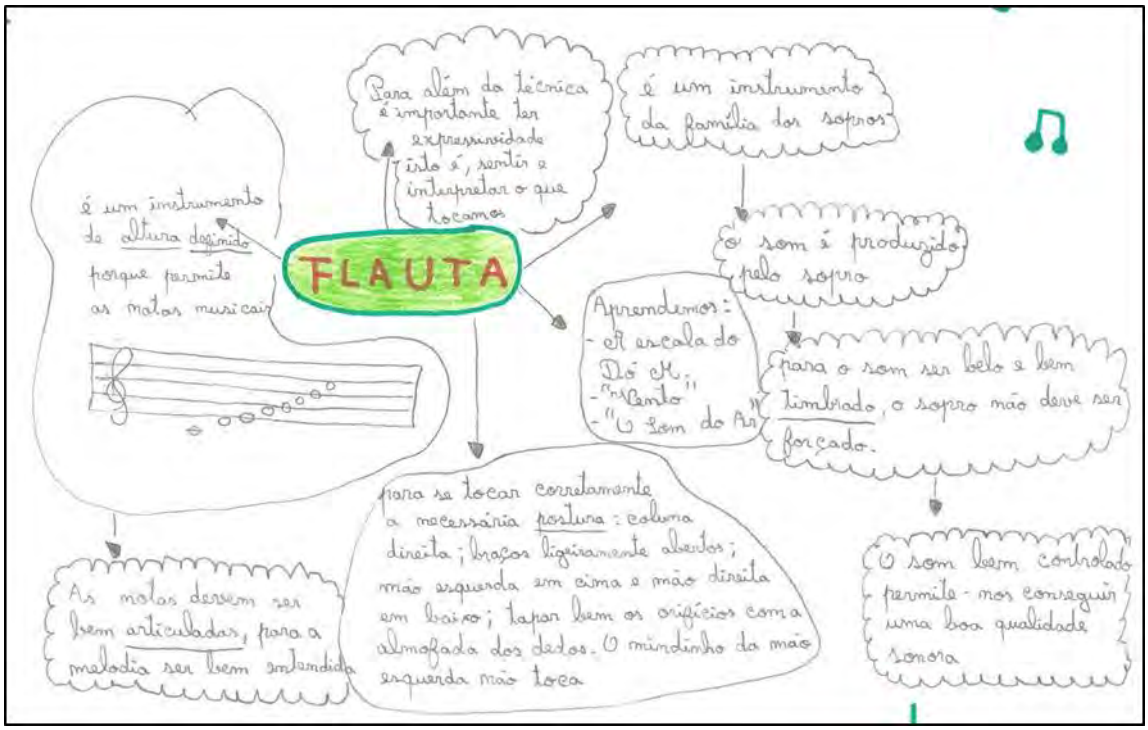


Figura 1: Exemplar de mapa concetual elaborado colaborativamente com os alunos

4 Conclusões

Embora o estudo de caso, dada a sua natureza, não seja generalizável, face aos resultados obtidos nesta investigação consideramos que as estratégias associadas ao estabelecimento de normas de questionamento metacognitivo, à construção de mapas concetuais, bem como à gestão da questão enquanto instrumento de avaliação formativa, revelam um potencial transformativo a ser considerado por todos os profissionais de ensino (e não só dos da música). Em primeiro lugar, no exercício da mediação em torno de uma maior literacia musical, as estratégias desenvolvidas demonstraram surtir efeitos no desenvolvimento de competências metacognitivas, com óbvio reflexo na forma como os alunos passaram a autorregular as suas aprendizagens, na maturidade do vocabulário científico mobilizado, bem como no entusiasmo em prosseguir com novas aprendizagens. Em segundo lugar, é assinalável o fortalecimento do sentido de "comunidades de aprendizagem" na medida em que, considerando de uma forma não marginal as perceções dos alunos, foi possível construir um clima de curiosidade, de diálogo e de partilha de emoções em relação a si, aos outros e às suas aprendizagens, num ambiente seguro, de libertação contínua dos medos de errar e de ser alvo de troça, contribuindo para o desenvolvimento do espirito crítico da motivação intrínseca.

Bibliografia e referências bibliográficas:

Alsup, R. E., & Baxter, M. (2004). Talking about music: Better questions? Better discussions! *Music Educators Journal, 91*(2), 29-33.

Brophy, T. S. (2000). *Assessing the developing child musician: a guide for general music teachers.* Chicago: Gia Publications, Inc.

Butler-Kisber, L. (2011). Inquiry: perspectives, processes and possibilities. *Learning Landscapes, 4*(2).

Johnson, D. C. (2011). The effect of critical instruction on verbal descriptions of music. *Jounarl of Research in Music Education, 59*(3), 257-272.

Kassner, K. (1998). Would better questions enhance music learning? *Music Educators Journal, 84*(4), 29-36.

Koechlin, C., & Zwaan, S. (2006). *Q Tasks: How to empower to ask questions and care about answers.* Portland: Pembrook Publishers.

Latham, A. (1997). Asking students the right questions. *Educational Leadership, 54*(6), 84-85.

Orvalho, L. (2010). A estrutura modular dos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso. *Dissertação de Doutoramento, Universidade Católica do Porto*. Porto: Portugal.

Powers, K. (2011). going MENTAL. *Teaching Music, 18*(6), 40-44.

Reis, M. A. (2014). O questionamento enquanto estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação nas aulas de Iniciação Musical. *Dissertação de Mestrado, Universidade Católica do Porto*. Porto.

Schmidt, P. (2005). Music education as transformative practice: creating new frameworks for learning music through a Freirian erspective. *Visions of research in music edcuation*, 1-14.

Tienken, C. H., Goldberg, S., & DiRocco, D. (2009). Questioning the questions. *Kappa Delta Pi Record, 46*(1), 39-43.

Turner, M. E. (2006). Child-centerd music strategies and the teachable moment. *General Music Today, 19*(3), 17-20.

Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2005). *Quality questioning: research-based practice to engage every learner.* USA: Corwin Press.

Webster, P. (2011). Construction of music learning. In R. Colwell, & P. R. Webster (Edits.), *MENC Handbook of research on music learning* (Vol. 1, pp. 35-83). Oxford: Oxford University Press.

Wolk, S. (2008). School as inquiry. *Phi Delta Kappan, 90*(2), 115-122.

Woodford, P. (1996). Developing critical thinkers in music. *Music Educators Journal, 83*(1), 27-32.

A questão dos exames nacionais de Português: um estudo da gramática nas provas de 2014

Silva, A. C. [1] & Silva, A. P. T. C. [2]

[1] Universidade do Minho, Portugal

[2] Agrupamento de Escolas Carlos Amarante, Portugal

Email: acsilva@ie.uminho.pt; anaptcsilva@gmail.com

Resumo

Nos últimos tempos, os exames nacionais têm sido objeto de várias discussões, sendo postos em causa ao nível da sua representação, natureza e funções.

Na verdade, sabendo que os exames assumem um papel significativo para o Estado (que os "usa" como regulação do sistema e controlo de professores), eles condicionam o desenvolvimento do currículo das disciplinas e marcam o futuro dos alunos.

Tendo presente a função que o Ministério da Educação atribui à avaliação externa, vimos estudando (Silva, 2009; Silva & Silva, 2011, 2013) como são construídas e estruturadas as provas de exame de Português.

Assim, neste estudo, analisamos as questões gramaticais dos quatro exames de Português realizados em 2014 e relativos ao 4º, 6º, 9º e 12º Anos de Escolaridade.

No fundo, a hipótese que estamos a testar é a de que os domínios e os métodos de avaliação externa da gramática podem determinar uma configuração específica da gramática escolar e do ensino do Português.

Palavras-chave: exames nacionais de Português; avaliação externa; saber gramatical.

1 Introdução

A questão dos exames nacionais de Português costuma ser objeto de debates, sobretudo quando se divulgam os resultados dessas provas e se discute a relativa dificuldade das mesmas.

Daí a pertinência da continuação de um estudo académico em torno da questão da avaliação externa do Português e da gramática. De facto, os diversos exames assumem um papel significativo para o Estado e para professores ou alunos.

Além disso, por termos participado em estudos cujo objeto é a avaliação externa na área do Português (Silva & Sousa, 2009; Costa, 2012), há a motivação suplementar de tentar compreender melhor a natureza das provas realizadas em 2014.

Para concretizar este estudo, usamos três dimensões analíticas de trabalhos anteriores: *a*) delimitação da estrutura das provas de Português; *b*) identificação dos conteúdos implicados na avaliação do saber gramatical; *c*) categorização dos níveis de conhecimento sobre a língua.

Em termos de organização e na sequência desta introdução, este texto fundamenta a problemática em debate; inicia-se entretanto a explicação da metodologia seguida na investigação, dando conta dos procedimentos de análise; depois, discutem-se os principais resultados obtidos na análise empírica e, por fim, apresentam-se as conclusões.

2 Enquadramento

Aceitando o papel significativo que desempenha a avaliação formativa (Fernandes, 2006), é normal que se questionem os fins e as funções da avaliação sumativa externa. No essencial, o que preocupa os professores é saber se investem na promoção de competências ou na transmissão de conhecimentos. Pergunta-se, pois, o que se avalia nas diferentes disciplinas e por que se continua a avaliar através de exames?

Um trabalho que tenha como tema central a avaliação externa na área do Português, justifica-se porque tem havido alterações quanto ao tipo de provas de avaliação externa, acentuando-se duas tendências: realização de provas finais nos anos que coincidem com final de ciclo; mudança das provas de aferição para provas de exame, com um peso efetivo na classificação do aluno. Assim, passa-se de uma avaliação aferida do sistema para a avaliação sumativa dos alunos.

Sendo este estudo a continuação de outros cujo objeto era também os exames de Português (Silva & Silva, 2011, 2013), já aí discutimos o papel da avaliação escolar, a saber: os tipos fundamentais de avaliação; o confronto entre avaliação sumativa e avaliação formativa; uma crítica à avaliação externa e aos exames finais.

Os tópicos fundamentais então problematizados foram: uma distinção entre classificação (seletiva) e avaliação (descritiva e (in)formativa); uma diferenciação dos três tipos fundamentais de avaliação: diagnóstica, formativa, sumativa (Ribeiro, 1990); um confronto entre a avaliação sumativa e a formativa, questionando-se a avaliação externa dos exames finais.

É, pois, natural que se desenvolvam tentativas de reconceptualização do conceito de avaliação, como a de Fernandes (2006: 22), com a introdução do conceito de "avaliação formativa alternativa".

3 Metodologia de análise

Neste ponto de explicitação da metodologia de análise dos exames finais de Português, discutiremos, sucessivamente: os objetivos que justificam este estudo, os critérios de delimitação da amostra de provas e questões, e os procedimentos a seguir neste estudo das provas de avaliação externa de Português de 2014.

3.1 Objetivos do estudo

Este estudo tem como motivação fundamental compreender o papel da avaliação externa no nosso sistema de ensino e explicar a estrutura dos exames de Português, em particular nas secções relativas à gramática.

Assim, no seguimento de um estudo sobre as provas finais de 2012 (Silva & Silva, 2013), o primeiro objetivo geral deste trabalho é o de caracterizar a configuração do conhecimento gramatical nas provas finais de ciclo de 2014.

Como outro objetivo geral, encontra-se a explicação do princípio de que os conteúdos gramaticais *nomeados/escolhidos* (pelos textos reguladores e pelos manuais) são, deste modo, *criados/entendidos* como elementos nucleares do conhecimento explícito da língua. No fim, a nossa hipótese sugere que avaliação externa do conhecimento gramatical pode determinar uma configuração específica da gramática escolar e do ensino do Português.

Os objetivos específicos deste estudo são, pois, os seguintes:

- confrontar quatro provas finais de Português, ao nível da sua estrutura interna;
- definir as formas de avaliação dos domínios centrais do ensino do Português;
- caracterizar os conteúdos avaliados no âmbito do domínio da gramática;
- categorizar os níveis de conhecimento sobre a língua evidenciados nas questões;
- comparar o tipo e a natureza das perguntas sobre gramática das quatro provas.

Em suma, este estudo de exames dos Ensinos Básico e Secundário justifica-se porque aí se poderá rever uma representação do domínio da gramática e uma configuração do pensamento oficial do Ministério da Educação sobre o ensino/aprendizagem do Português, quanto aos domínios de avaliação, às atividades, aos conteúdos e níveis de conhecimento implicados.

3.2 Definição da amostra

Tendo em conta que o objeto deste estudo é a avaliação na área do Português, delimitamos então um *corpus* particular, correspondente ao conjunto das provas de avaliação externa dessa disciplina (1ª fase), realizadas no ano letivo de 2013/14 e dos vários níveis de escolaridade: 1º, 2º e 3º Ciclos, 12º Ano. Assim, as quatro provas escolhidas para este trabalho são:

Prova Final de Português (PFP1), 1º Ciclo do Ensino Básico, 2014 (Prova 41);

Prova Final de Português (PFP2), 2º Ciclo do Ensino Básico, 2014 (Prova 61);

Prova Final de Português (PFP3), 3º Ciclo do Ensino Básico, 2014 (Prova 91);

Prova Escrita de Português (PEP12), 12º Ano de Escolaridade, 2014 (Prova 639).

Numa primeira fase, a que corresponde a primeira dimensão de análise, são confrontadas as partes que constituem os enunciados das provas, no sentido de delimitar a sua estrutura global, de inferir dos domínios do ensino da língua que estão em avaliação (*leitura, gramática, escrita*) e de verificar que tipos de texto foram selecionados.

Numa segunda fase, serão utilizadas, como amostra, apenas as secções relativas à avaliação gramatical. Da seleção de questões sobre gramática das provas dos quatro ciclos, obtivemos um total de 23 questões (5,8 questões por prova): PFP1 – 7 questões; PFP2 – 7; PFP3 – 6; PEP12 – 3.

3.3 Procedimentos analíticos

Tendo em conta que este estudo qualitativo se concretiza na análise das provas de avaliação, o trabalho empírico será feito numa perspetiva de confronto entre os vários enunciados das provas, ao nível das partes, dos textos, das questões e dos domínios da língua avaliados. Seguiram-se, então, as fases da análise de conteúdo de Bardin (2004: 89) - "pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação", a partir do estabelecimento prévio de categorias analíticas.

Assim, elegendo por objeto os enunciados das provas, determinou-se uma primeira dimensão de análise (organização das provas), onde se incluem estas categorias: tipos de texto; questões de leitura, gramática, escrita. Para descrever a natureza das provas, foram identificados os domínios aí avaliados (*leitura, gramática, escrita*). Também se definiram os tipos de texto, seguindo as designações usuais no contexto escolar: *textos narrativos, dramáticos, poéticos, informativos*.

Entretanto, nas questões sobre gramática, este estudo desenvolve-se em quatro dimensões: o enquadramento da gramática nos vários domínios de avaliação em Português; a caracterização do tipo de perguntas utilizadas na avaliação dos conhecimentos; a categorização das operações cognitivas subjacentes à avaliação gramatical; a distribuição dos conteúdos por áreas linguísticas.

Para estudar o grau de complexidade apresentado pelos testes e categorizar as questões usadas na avaliação dos conteúdos gramaticais, continuaram a utilizar-se categorias adaptadas de Abrecht (1994) e Ribeiro (1990): *resposta curta; de completamento; de escolha múltipla; de seleção; de correspondência; de transformação.*

Quanto à dimensão de análise relativa às atividades específicas que implicam tarefas metalinguísticas, mantivemos três categorias (Silva, 2008: 284-285): *reconhecimento* (identificação ou delimitação de unidades linguísticas); *produção* (atividades que implicam a (re)construção de um texto); e *explicitação* (explicação dos saberes gramaticais).

Finalmente, com o intuito de descrever os conteúdos gramaticais objeto de avaliação, optou-se por distribuí-los pelas áreas clássicas da descrição linguística (*morfologia, sintaxe, semântica* ou *outras*).

4 Resultados do estudo

De acordo com as dimensões descritas, inicia-se a apresentação dos dados da análise das provas. Assim, na **Tabela 1**, sintetizam-se os resultados relativos à estrutura das provas: as tipologias textuais; as questões relativas aos domínios da leitura, da gramática e da escrita. Em termos da organização interna, podemos considerar, desde já, que estas provas têm uma estrutura idêntica, incluindo, em média, 2,3 textos e 19 questões: 12 de leitura, 5,8 de gramática e 1,3 de escrita.

TABELA 1: Estrutura das provas de avaliação de Português

CATEGORIAS / PROVAS	*Tipos de Texto*	*Leitura (questões)*	*Gramática (questões)*	*Escrita*	TOTAL DE QUESTÕES POR PROVA
PFP1	*Informativo* *Narrativo*	4 10	7	*História*	22
PFP2	*Informativo* *Narrativo*	6 6	7	*Texto de opinião*	20
PFP3	*Outros* *Narrativo*	6 4	6	*Comentário* *Texto de opinião*	18
PEP12	*Narrativo* *Narrativo* *Outros*	3 2 7	3	*Reflexão*	16
TOTAIS *Médias*	**09** *2,3*	**48** *12*	**23** *5,8*	**5** *1,3*	**76** *19*

Os quatro exemplares das provas apresentam uma estrutura bastante semelhante, notando-se uma normal diminuição do número de páginas (22, 16, 13, 7) e de questões (22, 20, 18, 16), à medida que vamos progredindo do 1º Ciclo para o 12º Ano. Apesar de tudo, as provas mais curtas serão as mais exigentes, dado que o menor número de questões implica respostas mais complexas.

Quanto aos textos, verificamos que, nas provas do 1º, 2º e 3º Ciclos, há dois textos. Na PEP12, os alunos já têm de interpretar três textos, o que aumenta a exigência desta última prova. Quanto às tipologias textuais, existe sempre um texto narrativo por prova, e um texto de outro tipo em cada uma das provas.

Por outro lado, em termos globais e como é corrente, a avaliação das quatro provas centra-se nos domínios da leitura, da gramática e da escrita. Na sequência dos textos, encontram-se as questões, onde há um predomínio das de leitura (48 nas quatro provas) sobre as de gramática (23) e de escrita (5). Se usarmos, porém, um outro indicador (a pontuação), verificamos que a leitura ocupa o primeiro lugar (50 pontos por prova); a escrita, o segundo (30); e a gramática, o terceiro (20).

Finalmente, é preciso sublinhar que as questões relativas à escrita são das mais complexas, sobretudo porque esses textos implicam a ativação de conhecimentos linguísticos ou literários, e de capacidades de planificação, textualização e revisão.

4.1 Categorias de resposta no domínio da gramática

No que diz respeito às 23 questões sobre gramática (**Tabela 2**), há uma presença mais significativa de quatro categorias (resposta curta - 8, escolha múltipla - 6, correspondência – 4, e transformação - 4) que perfazem um total de 22 questões, ou seja, 95,7% do total.

A ocorrência equilibrada dessas categorias significará uma exigência equivalente nas várias provas, com questões adequadas a cada nível de ensino.

Entretanto, se compararmos estes dados com o que sucede com as 48 questões do domínio da leitura, verificamos que há um predomínio de duas categorias: resposta curta – 20 questões (41,7%) e escolha múltipla – 23 (47,9%).

TABELA 2: Tipos de resposta no domínio gramatical

CATEGORIAS DE RESPOSTA						
PROVAS	*Resposta Curta*	*Comple-tamento*	*Escolha múltipla*	*Seleção*	*Corres-pondência*	*Transfor-mação*
PFP1 (7 questões)	1	1	2		2	1
PFP2 (7 questões)	3		2		1	1
PFP3 (6 questões)	1		2		1	2
PEP12 (3 questões)	3					
TOTAIS (23)	**8**	**1**	**6**	**0**	**4**	**4**
Percentagens	*34,8%*	*4,3%*	*26,1%*	*0,0%*	*17,4%*	*17,4%*

4.2 Operações de avaliação do saber gramatical

Depois de descritos os tipos de resposta, importa compreender as funções relativas à avaliação do conhecimento gramatical, através da análise das operações metalinguísticas (*de reconhecimento, produção ou explicitação*) que os alunos realizam ao responder às perguntas.

Observando os enunciados das provas relativos à gramática do 1º, 2º e 3º Ciclos, verificamos que em apenas uma das questões não estão subjacentes atividades de simples identificação, ou seja, de reconhecimento de conteúdos gramaticais. Mesmo na PEP12, todas as questões sobre gramática aí presentes são de reprodução de informação.

Provas de avaliação desta natureza servem, de facto, para aferir o nível de (re)conhecimento dos saberes gramaticais dos alunos, mas não testam as suas capacidades de produção ou de explicitação linguísticas.

Algo idêntico sucede nas questões do domínio da leitura em que, num total de 48 perguntas, há 35 (72,9%) que são de reconhecimento de conteúdos e apenas 11 (22,9%) de explicitação dos saberes.

TABELA 3: Tipos de atividades de avaliação do conhecimento gramatical

CATEGORIAS / PROVAS	*Reconhecimento*	*Produção*	*Explicitação*	TOTAL POR PROVA
PFP1	6	1		7
PFP2	6	1		7
PFP3	5	1		6
PEP12	3			3
TOTAL	**20** (87,0%)	**3** (13,0%)	**0** (0,0%)	**23**

Em termos globais (**Tabela 3**), não há dúvida acerca do predomínio das atividades de reconhecimento (87,0%) sobre as de produção (apenas 13,0%) ou de explicitação (inexistentes). Mais uma vez se confirma que o conhecimento gramatical, tanto no ensino como na sua avaliação, é configurado sob a forma de uma reprodução, não servindo o desenvolvimento de competências verbais.

Em síntese, os dados tendem a indicar uma conceção de gramática como um conjunto de conhecimentos que os alunos vão repetindo e que pertencem às áreas tradicionais a seguir analisadas.

4.3 Áreas dos conteúdos gramaticais avaliados

O facto de o domínio da gramática ser objeto de avaliação nas provas escritas dos quatro níveis de ensino é, já de si, significativo. Em todo o caso, para se perceber melhor como é configurada a "gramática oficial" (a dos exames) e como esta poderá ajudar a (re)construir ou a manter uma conceção de gramática escolar, convém definir os conteúdos gramaticais que são avaliados nestas provas oficiais.

Definidas as áreas da gramática que costumam ser objeto de avaliação (*morfologia, sintaxe, semântica*), analisaram-se as provas de avaliação. A principal conclusão a que se chegou (**Tabela 4**) é que o conhecimento gramatical que foi objeto de avaliação em 2014 se centra nas áreas da sintaxe (43,5%) e da morfologia (39,1%), tendo a semântica uma única ocorrência (4,3%), juntamente com três outras de natureza vária.

TABELA 4: Áreas da gramática objeto de avaliação

PROVAS / ÁREAS	PFP1	PFP2	PFP3	PEP12	TOTAL (%)
Morfologia	4	4	1		**09** (39,1%)
Sintaxe	2	2	4	2	**10** (43,5%)
Semântica			1		**01** (04,3%)
Outras	1	1		1	**03** (13,0%)
TOTAIS	**7**	**7**	**6**	**3**	**23** (100%)

Como se verifica, estas provas de avaliação privilegiam, então, as áreas clássicas da sintaxe (10 perguntas) e da morfologia (9). Este predomínio tão marcado das questões de sintaxe (em todos os níveis, exceto no 12º Ano) parece sugerir um mais elevado grau de exigência nestes exames, até porque muitos conhecimentos sintáticos podem implicar saberes da área da morfologia e da semântica.

Acima de tudo, há que destacar um facto: pelos conteúdos avaliados, verifica-se o entendimento de uma gramática escolar voltada para o reconhecimento do valor das palavras na frase, não funcionando como instrumento de promoção de competências nem de explicitação de saberes.

5 Considerações Finais

Ao encerrar este estudo, há que sublinhar uma conclusão principal: os resultados aqui obtidos não são muito distintos dos de estudos anteriores. Tal significa que a natureza dos exames de Português se mantém, tanto na sua estrutura externa como na sua formatação e ideologia interna. Na verdade, em termos das suas partes, os exames apresentam a mesma sequência: *textos, questões de leitura* (12 em média), *gramática* (6 em média) *e escrita*. Quanto à ideologia subjacente, eles estão ao serviço de uma efetiva avaliação sumativa do conhecimento dos alunos.

Uma outra conclusão importante tem a ver com alguma invariação nas categorias de resposta (predomínio das *respostas curtas* e das de *escolha múltipla*) e, sobretudo, com uma confirmação de que se mantém o domínio evidente das questões de mero *reconhecimento de informação gramatical*: 87% do total de questões gramaticais de 2014; 88% nas provas de 2012; e 88,5% nas de 2010. Ou seja: todos estes exames apresentam o mesmo modelo de reconhecimento dos conhecimentos gramaticais, que, além do mais, são das mesmas áreas tradicionais da morfologia e da sintaxe.

Em suma, a conceção de gramática pressuposta nestas últimas provas de avaliação é a do reconhecimento puro de saberes, em que a repetição de questões, não muito complexas, sobre os domínios da sintaxe e da morfologia se vai mantendo.

Tal significa que, na avaliação dos conteúdos gramaticais, a relativa simplificação do tipo de questões, o baixo nível de exigência das operações metalinguísticas (quase todas de reconhecimento) e a repetição de conteúdos na área da sintaxe e da morfologia fazem-nos entrever uma gramática não muito exigente na sua forma e na sua substância.

Referências:

Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto, Edições Asa.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

Costa, M. C. C. V. P. (2012). A Literatura no Ensino Secundário: do que se ensina ao que se avalia. Dissertação de mestrado, Braga, Universidade do Minho.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.

Ribeiro, L. C. (1990). *Avaliação da Aprendizagem (2ª ed.)*. Lisboa, Texto Editora.

Silva, A. C. & Silva, A. P. T. C. (2011). A avaliação do conhecimento gramatical 'oficial': estudo dos exames nacionais de Português de 2010. *In* J. C. Morgado *et alii* (orgs.). *2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação "Aprender ao Longo da Vida"* (1352-1364). Braga, Universidade do Minho.

Silva, A. C. & Silva, A. P. T. C. (2013). A avaliação do conhecimento gramatical em Português: um estudo dos exames de Língua Portuguesa de 2012. *Revista Portuguesa de Humanidades,* 17 (1), 81-96.

Silva, A. C. & Sousa, J. E. F. A. (2009). Sobre a avaliação do conhecimento gramatical escolar: um estudo dos exames nacionais de 2009. *In* B. D. Silva *et alii* (orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (3986-3999). Braga, Universidade do Minho.

Silva, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português.* Braga, Universidade do Minho.

Silva, A. C. (2009). A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame de Português. *Diacrítica – Ciências da Linguagem,* 23 (1), 171-203.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Ensinar Teoria e Desenvolvimento Curricular *online*: A importância da avaliação formativa

Sousa, F. [1]

[1] Universidade dos Açores / CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Portugal

Email: fsousa@uac.pt

Resumo

Através deste texto pretende-se refletir sobre o desenvolvimento de um modelo de lecionação de disciplinas da área da Teoria e Desenvolvimento Curricular em regime de *e-learning* e *b-learning*. Nos anos académicos de 2011/12 e 2012/13, o modelo, doravante designado por "Desenvolvimento Curricular online" (DC-O), foi adotado na lecionação, totalmente *online*, de uma unidade curricular da licenciatura em educação básica, Universidade dos Açores. No ano académico de 2013/14, o DC-O foi adotado na lecionação de um terço de uma unidade curricular do mestrado em ensino de história e geografia no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, oferecido pela mesma universidade. Para estudar o desenvolvimento do DC-O, tem sido seguida uma metodologia de investigação do *design* curricular, que pode ser considerada uma variante da investigação do *design* educacional através da qual o desenvolvimento de um produto curricular é sistematicamente estudado. Os resultados obtidos até ao momento evidenciam que o modelo está a ser eficaz na realização das aprendizagens previstas e é considerado muito satisfatório por parte dos estudantes. Relacionando algumas características do modelo com alguns dados obtidos por inquérito aos estudantes e com determinados conceitos teóricos, defender-se-á a ideia de que o sucesso da experiência se deve sobretudo à qualidade da avaliação formativa praticada. De entre os benefícios que são normalmente reconhecidos à avaliação formativa no contexto de qualquer ambiente de ensino, alguns são especialmente importantes na prevenção de eventuais problemas cuja ocorrência é mais provável em ambiente de *e-learning* do que em ambiente presencial. É o caso do risco de procrastinação, considerado um dos pontos fracos da comunicação assíncrona por via eletrónica. Os resultados do estudo confirmam que é possível minimizar esse risco no decurso de uma prática continuada de avaliação formativa.

Palavras-chave: avaliação formativa; *e-learning*; investigação do *design* curricular.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

O *e-learning* é uma realidade ainda emergente na Universidade dos Açores (UAc), o que torna especialmente aconselhável o estudo sistemático das poucas experiências em curso nesta área, incluindo aquela a que se refere o presente texto, que aborda um estudo associado ao desenvolvimento de um modelo de lecionação da Teoria e Desenvolvimento Curricular em regime de *e-learning*. Nos anos académicos de 2011/12 e 2012/13, o modelo, doravante designado por "Desenvolvimento Curricular *online*" (DC-O), foi adotado na lecionação, totalmente *online*, de uma disciplina de Teoria e Desenvolvimento Curricular na licenciatura em educação básica. No ano académico de 2013/14, o DC-O foi adotado na lecionação um terço de uma unidade curricular da mesma área no mestrado em ensino de história e geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, oferecido pela mesma universidade.

Metodologicamente orientado pelos pressupostos da investigação do *design* curricular, o estudo tem sido focado na avaliação de sucessivos protótipos do DC-O, abrangendo três dimensões – validade, praticabilidade e eficácia – e recorrendo a um leque variado de técnicas, incluindo "screening", testagem e consulta a especialistas, entre outras (Plomp & Nieveen, 2007; McKenney & Reeves, 2012). Com este estudo espera-se contribuir para a definição de princípios de *design* curricular adotáveis num leque alargado de contextos.

No presente texto, enfatiza-se a importância da avaliação formativa, sugerindo que a forma como esta tem sido praticada no contexto do DC-O é um fator decisivo para o sucesso da experiência.

2 Estrutura, funcionamento e avaliação do DC-O

A organização do DC-O pressupõe uma lógica de trabalho baseada num ritmo semanal ou quinzenal e em atividades predominantemente assíncronas. Cada semana ou quinzena do semestre corresponde a um pequeno módulo, devidamente identificado. Em cada módulo cada estudante tem de realizar pequenas tarefas, sujeitas a avaliação e classificação. Assim, a média final do estudante na unidade curricular, ou na componente *online* da unidade curricular, é calculada com base nas classificações de pequenos trabalhos realizados ao longo de todo o semestre, em vez de depender apenas de dois ou três testes e/ou trabalhos escritos, como é típico da tradição académica portuguesa. No encerramento de cada módulo é dada a conhecer aos alunos não só a classificação das tarefas realizadas no módulo anterior mas também a avaliação formativa das mesmas, traduzida em comentários orientados para a correção de erros, para a consolidação de conhecimentos e para a preparação dos módulos seguintes. A figura 1 ilustra a estrutura típica de um módulo. Através de hiperligações disponibilizadas junto a uma imagem, o aluno acede a todos os recursos necessários ao prosseguimento das tarefas de aprendizagem.

Considerando que os resultados da avaliação de dois protótipos do DC-O – P1 (2011/12) e P2 (2012/13) – já foram publicados (Sousa, 2013), que os resultados da avaliação do P3 (2013/14) foram semelhantes e que o espaço disponível para o presente texto é muito limitado, este assunto específico será aqui abordado de forma muito breve.

Os resultados têm sido bastante positivos, destacando-se as opiniões favoráveis que os estudantes têm manifestado, através das suas respostas a inquéritos, sobre a facilidade com que navegam no DC-O e sobre a eficácia deste dispositivo enquanto meio de realização de aprendizagens. Até ao momento, registou-se apenas um caso (em 2011/12 – P1) em que um estudante considerou ter aprendido menos com o DC-O do que teria aprendido em regime presencial. Em todos os outros casos, os estudantes consideraram ter aprendido aproximadamente o mesmo, mais ou muito mais. Além disso, todos os alunos exceto um (em 2013/14 – P3) afirmaram que, caso pudessem recuar no

tempo e escolher, voltariam a optar pela frequência da disciplina (ou, no caso particular do P3, da parte da disciplina lecionada *online*) em regime de *e-learning*, em vez de regime presencial.

Figura 1 – Estrutura típica de um módulo

3 A avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos no DC-O

A tentação para a procrastinação – cujas prováveis consequências incluem desperdício de tempo, défice de produtividade e ineficiência – é um dos principais riscos da comunicação assíncrona por via eletrónica (Graham, 2005). Num ambiente em que os estudantes dispõem de grande liberdade para decidir quando participar nas atividades de aprendizagem, muitos poderão sentir a tentação de ir adiando essa participação, acabando por comprometer a qualidade da mesma, por défice de continuidade. Uma efetiva avaliação formativa evita este problema através da permanente atenção ao grau de aproximação ou distanciamento entre a aprendizagem planeada e a aprendizagem que vai efetivamente sendo realizada, possibilitando imediatez na adaptação do ensino às necessidades de aprendizagem. A avaliação subordina-se assim à promoção de aprendizagens, na asserção de uma conceção de avaliação formativa que "não distingue o momento da avaliação do momento da exposição-interacção" (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 119). Por outras palavras, a avaliação formativa já é considerada "uma autêntica metodologia para melhor ensinar e aprender" (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 109).
Na área do *e-learning*, há frequentes apelos quer à disponibilização de "um *feedback* rápido" (Cabero, 2006, p. 5) por parte do docente relativamente ao trabalho que vai sendo produzido pelos discentes quer à "presença" do docente no ambiente virtual de ensino (Lehman & Conceição, 2010). Mas nem "um *feedback* rápido" nem uma presença social são suficientes para assegurar uma aprendizagem de qualidade. É na já referida diluição de fronteiras entre a avaliação formativa e o ato de ensino *per si* que se encontra a chave para o sucesso, como reconhecem vários autores

na área do *e-learning*. Por exemplo, Herrington, Reeves & Oliver (2010) afirmam que uma avaliação autêntica em ambiente de *e-learning* "requer que a avaliação seja consistentemente integrada com a atividade [de ensino]" (p. 37). Como sublinham Barreira, Boavida & Araújo (2006), "a valorização de um *feedback* preciso faz-se sem encorajamentos vagos e generalistas, mas sim com demonstrações claras do que constitui um bom trabalho e de como, passo a passo, se dominam as matérias a aprender" (p. 115). Integrar, com continuidade, o ensino e a avaliação implica que esta última não só envolva o estudante na reflexão sobre a qualidade do seu trabalho anterior mas também estabeleça relações entre esse trabalho anterior e o trabalho futuro. O *feedback* tem de ser promotor de mais e melhor aprendizagem.

Mas há resistências à assunção desta ideia de continuidade. Em ambiente presencial é frequente pressupor que o professor primeiro ensina – através de métodos muito controlados pelo próprio (expositivo, demonstrativo, interrogativo, ativo) – e depois verifica até que ponto a aprendizagem foi realizada pelos alunos. Neste tipo de abordagem, a própria avaliação formativa tende a ocorrer ocasionalmente, propiciando uma regulação retroativa, distante da idealizada avaliação formativa contínua, propiciadora de uma regulação interativa (Allal, 1986). O desafio de ensinar totalmente a distância através de atividades predominantemente assíncronas pode estimular o questionamento dessa abordagem sequencial ao ensino e à avaliação, em favor de uma abordagem integrada. Confrontado, por um lado, com a impossibilidade de pôr em prática algo semelhante a uma aula expositiva tradicional e, por outro lado, com a necessidade de providenciar *feedback* rápido para evitar o alheamento dos estudantes, o docente que trabalha num ambiente de *e-learning* assíncrono encontra-se em condições que favorecem a procura de abordagens integradoras.

As perspetivas construtivistas sobre a aprendizagem têm merecido grande acolhimento na área do *e-learning* e há um grande consenso em torno da ideia de que o sucesso do *e-learning* baseado em atividades assíncronas depende fortemente de um elevado grau de protagonismo dos alunos na construção das suas aprendizagens. Nesse tipo de ambiente, o professor não deixa de ser responsável pela promoção de aprendizagens, mas tem necessariamente de fazer essa promoção de forma mais diluída no espaço e no tempo, numa lógica de tutoria, "que possibilita o rompimento da noção de espaço/tempo do ensino presencial" (Machado, 2008). Tal diluição implica o reforço do controlo do processo de ensino ao nível quer do "trabalho de bastidores" quer da comunicação com os alunos para efeitos de *feedback*. Este último, na perspetiva aqui defendida, não se orienta apenas para uma reflexão sobre o grau de aproximação ou distanciamento entre as aprendizagens planeadas e as realizadas em determinado momento. Promove, de imediato, novas aprendizagens, ancoradas na referida reflexão.

Avaliar estabelecendo relações entre a reflexão sobre as aprendizagens que estão a ser alvo de avaliação e novas aprendizagens é um princípio que tem sido sistematicamente praticado no DC-O, como exemplifica a figura 2, que reproduz comentários a vídeos produzidos pelos alunos sobre atividades práticas desenvolvidas pelos próprios.

No P1 e no P2, os alunos foram incumbidos de realizar pequenas experiências de ensino, com a duração de cerca de uma hora cada, com pequenos grupos de crianças (quatro crianças por grupo), sendo a planificação, a implementação e a avaliação dessas atividades objeto de discussão e avaliação no âmbito do DC-O. As atividades foram gravadas em vídeo. A partir dessas gravações, foram realizadas montagens de 5 minutos com as passagens consideradas mais significativas pelos alunos. Os ficheiros vídeo daí resultantes foram depois carregados na plataforma. Finalmente, cada vídeo foi comentado pelo docente através de textos escritos inseridos junto às hiperligações de acesso a cada vídeo, como ilustra a figura 2. A principal finalidade deste vídeo em particular era simplesmente a discussão da relação entre o trabalho planificado e o trabalho efetivamente realizado, mas, aproveitando oportunidades proporcionadas pelos factos observados, os comentários de *feedback* abordam algumas questões relativas a estratégias de ensino, com o intuito de estabelecer relações com um conteúdo programático alusivo a esse tipo de questões, que posteriormente seria abordado de forma sistemática.

Este exemplo contribui também para o combate ao mito segundo o qual a lecionação totalmente *online* só é viável se a unidade curricular em causa for puramente teórica. O DC-O contraria essa ideia, na medida que a disciplina de TDC,

na abordagem que lhe foi imprimida ao longo de quase duas décadas de experiência de ensino presencial, sendo uma unidade curricular predominantemente teórica, nunca deixou de incluir algumas atividades práticas, que se mantiveram, sem perda de qualidade, no DC-O, à luz do princípio segundo o qual uma das questões críticas a considerar no *design* de *e-learning* é a seguinte: "Onde e como aplicarão os estudantes estes conhecimentos na vida real?" (Herrington, Reeves & Oliver, 2010, p. 19).

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
AO ENCONTRO DE UM IDEAL

Moodle UAç ► S2 - Teoria e Desenvolvimento Curricular (7406 - TEBAH) ► Recursos ► Avaliação formativa sobre o primeiro vídeo

Bom trabalho. No entanto, denuncia uma imprecisão significativa. A ######## refere-se a 1439 como a data do povoamento dos Açores, como se as ilhas tivessem sido todas povoadas ao mesmo tempo. Mas diferentes ilhas foram povoadas em datas diferentes.
Esforcem-se no sentido levar mais as crianças a compreenderem o sentido de determinados fenómenos, em vez de se limitarem a tentar que elas conheçam factos isolados. Por exemplo, o facto de as Flores e o Corvo terem sido descobertas muito mais tarde do que as restantes sete ilhas tem uma explicação lógica: são ilhas que, além de muito distantes das outras, ficam a oeste, tendo os navegadores que as descobriram vindo de leste para oeste. Fazer esta explicação com o auxílio do mapa ou do *Google Earth* pode ajudar os alunos a compreenderem o significado dos factos. Mas, se bem percebi, o mapa só apareceu no fim.
Não é incorreto dizer que no grupo oriental se encontra a ilha mais populosa e a ilha geologicamente mais antiga. Mas não é nenhum desses dois factos que torna essas ilhas **orientais**. Portanto, faltou realçar que são orientais porque se situam no extremo oriental (leste) do arquipélago. Ou seja, neste episódio notou-se, mais uma vez, a tendência para querer que os alunos aprendam factos isolados sem a preocupação de compreenderem o significado dos mesmos. De que é que serve os alunos saberem que aquele grupo de duas ilhas se chama oriental sem compreenderem porquê? Quanto menos eles compreenderem "o porquê das coisas" mais cedo se esquecerão dessas mesmas "coisas".

Grupo 1

Grupo 2

Trabalho muito interessante. É de salientar o recurso a uma estratégia de ensino através da qual se aposta em envolver os alunos em experiências de aprendizagem que exigem dos mesmos um papel ativo. Reparem que durante grande parte do tempo os alunos estão ocupados na realização de atividades variadas (resolver um *puzzle* através do programa *JClic*, montar um "mini-esqueleto", etc.), não se limitando a ouvir a "professora". Continuem assim. Na próxima vez, tentem arranjar uma representação mais proporcionada dos ossos do "mini-esqueleto", em vez de usarem cotonetes de tamanho uniforme.

Figura 2 – Excerto dos comentários a vídeos que mostram o desempenho de atividades práticas por parte dos alunos

Esta série de atividades resultou numa análise eficiente, focada no essencial e solidificada num registo duradouro e fácil de consultar, assim se aproveitando algumas das vantagens da comunicação realizada via plataformas eletrónicas comparativamente à comunicação realizada em aulas presenciais: a facilidade de registo, gravação e consulta de informação.
No que diz particularmente respeito aos registos produzidos pelos estudantes (escritos, em vídeo, ou de outros tipos), esta facilidade alia-se à possibilidade de o docente dispor de uma ampla margem de controlo sobre a qualidade de algum material de estudo, comparativamente ao que é habitual acontecer no ensino presencial. Em aulas presenciais,

é habitual o professor falar e os alunos tomarem notas, que posteriormente servirão de material de estudo. Com alguma frequência, essas notas sofrem, logo à partida, distorções relativamente à mensagem que o emissor tencionou transmitir. Tais distorções, por sua vez, tendem a agravar-se nas situações em que os apontamentos são copiados por colegas que faltaram à aula. A comunicação realizada no contexto de uma plataforma eletrónica, pelo contrário, pode ficar fácil e automaticamente gravada, podendo os registos daí resultantes ser posteriormente consultados e sujeitos a um controlo de qualidade por parte do professor, caso este tencione aproveitá-los como material de estudo a disponibilizar aos alunos. Como notam Bellefeuille, Martin & Buck (2009), o registo automático da progressão do trabalho na unidade curricular, que "não está disponível em ambientes de ensino presencial baseados no método expositivo" (p. 504), tem um grande potencial em termos de *scaffolding* – a modelação de uma atividade por parte do docente, com transferência progressiva da responsabilidade pelo prosseguimento da mesma para o estudante – e de *coaching* – a crítica construtiva ao trabalho que vai sendo produzido pelos estudantes, com ênfase em sugestões de melhoria –, duas estratégias fortemente associadas à avaliação formativa.

No DC-O os alunos têm aprendido sobretudo através de *e-tivities* – atividades realizadas *online* sob a orientação do professor, sendo o *feedback* uma das componentes críticas dessa orientação (Salmon, 2002). A montante desse *feedback*, não há, ao contrário do que acontece frequentemente no ensino presencial, uma exposição sistemática de conteúdos, uma demonstração ou uma explicação alongada por parte do professor. Há, isso sim, um variável grau de envolvimento dos alunos em atividades de pesquisa e estudo, na sequência de orientações do professor.

Para diminuir a probabilidade de ocorrência de casos de envolvimento demasiado fraco, tem-se apostado, por um lado, no já referido *feedback*, que tem sido ativado tão cedo quanto possível, e por outro lado, na criação de um dispositivo de avaliação sumativa baseado numa série de pequenos trabalhos, realizados ao longo do semestre, em vez de reproduzir a tradicional prática académica portuguesa de fazer depender a avaliação sumativa e a classificação final dos estudantes na unidade curricular de dois ou três trabalhos ou testes. Como já foi referido, a média final é calculada com base nas classificações de uma série de pequenos trabalhos, distribuídos ao longo do semestre, sendo essas classificações dadas a conhecer aos alunos na semana ou quinzena seguinte à realização do trabalho em causa. Nas suas respostas aos inquéritos, vários alunos manifestaram agrado em relação a esta forma de organizar a avaliação sumativa e calcular a classificação final, por lhes proporcionar uma gestão equilibrada do esforço de estudo ao longo do semestre. O *feedback* atempado pode ser insuficiente para garantir o envolvimento dos estudantes nas tarefas. Como sugerem os resultados de alguma investigação, a promoção desse envolvimento pode beneficiar de uma combinação inteligente entre a provisão de *feedback* e a decisão sobre quais as tarefas que serão sujeitas a classificação (Yeh, 2005).

O facto de a classificação final na disciplina depender de um número relativamente elevado de pequenos trabalhos também tem sido vantajoso no que diz respeito ao combate à fraude académica. Nas primeiras semanas de implementação do P1 foram detetadas algumas situações de plágio, que implicaram a anulação dos trabalhos em causa, no escrupuloso cumprimento do regulamento das atividades académicas da UAc. Mas essa anulação deixou ainda aos alunos em causa margem de manobra para obtenção de uma boa classificação final, com base nos trabalhos seguintes. Por outro lado, o facto de a lecionação ter decorrido num ambiente rico em recursos tecnológicos facilitou a sensibilização dos alunos para a importância de determinadas normas relativas à honestidade no trabalho académico, ao permitir, por exemplo, que as advertências e recomendações veiculadas sobre o assunto incluíssem hiperligações para notícias veiculadas pela comunicação social sobre escândalos relacionados com denúncias de plágios cometidos por figuras públicas. Com o sistema de avaliação que foi montado no DC-O, a probabilidade de ocorrência de fraude não detetada não é mais elevada do que em ambiente de ensino presencial.

4 Conclusão

No desenvolvimento do DC-O, tem-se investido numa avaliação formativa contínua, associada a um ritmo de trabalho semanal ou quinzenal, implicando os alunos num processo reflexivo, no contexto do qual a abordagem a novos conteúdos é ancorada na análise das correções e das incorreções de cada pequeno trabalho previamente elaborado. A avaliação sumativa tem sido bastante diluída no tempo, incorporando, ela própria, uma dimensão formativa. O balanço do desenvolvimento do DC-O até ao momento é muito positivo, mas é necessário que este modelo de *e-learning* seja utilizado e avaliado por mais docentes para que o conhecimento gerado sobre o mesmo possa ser apresentado sob forma de princípios de *design* curricular adotáveis noutros contextos, como se espera de um processo de investigação do *design* curricular.

Referências:

Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-228). Coimbra: Almedina.

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 40* (3), 95-133.

Bellefeuille, G., Martin, R., & Buck, M. P. (2009). From pedagogy to technagogy in social work education: A constructivist approach to instructional design in an online, competency-based child welfare practice course. In J. Willis (Ed.), *Constructivist instructional design (C-ID): Foundations, models, and examples* (pp. 493-512). Charlotte, North Carolina: IAP.

Cabero, J. (2006). Bases pedagogicas del *e-learning*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *3* (1), 1-10.

Graham, C. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer.

Herrington, J., Reeves, T., & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. New York: Routledge.

Lehman, R. M., & Conceição, S. C. (2010). *Creating a Sense of Presence in Online Teaching: How to 'Be There' for Distance Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Machado, A. C. (2008). O desenvolvimento de um curso a distância on-line: Relato da experiência utilizando o sistema de gerenciamento de cursos – Moodle, como ferramenta de aprendizagem colaborativa. *Paidéi@ – Revista Científica de Educação a Distância*, *1* (2). Disponível em http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/

McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. New York: Routledge.

Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.). (2007). *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO.

Salmon, G. (2002). *E-tivities: The key to online learning*. London: Kogan Page.

Sousa, F. (2013). CTD-O: Developing an online course on curriculum theory and studying how to do it . In J. A. Pacheco et al. (Orgs.), *Proceedings of the European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility* (pp. 841-847). Braga: University of Minho.

Yeh, H. (2005). The use of instructor's feedback and grading in enhancing students' participation in asynchronous online discussion. In *Proceedings of the fifth IEEE conference on advanced learning technologies*. Kaohsiung, Taiwan. Disponível em http://www.computer.org/csdl/proceedings/icalt/2005/2338/00/23380837-abs.html

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Avaliação Comparativa entre o 1.º e o 2.º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas da Região Norte

Moreira, C. M. [1]

[1] Universidade do Minho, Portugal

Email: claudia.b.moreira@hotmail.com

Resumo

A expansão e a massificação dos sistemas de ensino levaram a uma preocupação com as questões de qualidade e da avaliação (OCDE, EU, UNESCO) e por outro lado, consolidou-se uma tendência para o aprofundamento dos dispositivos de prestação de contas e de responsabilização, com impacto na formulação de políticas educativas nacionais. Por estes motivos, os princípios básicos da legislação nacional, preconizam de que a avaliação e o controlo de qualidade devem aplicar-se a todo o sistema educativo e promover a melhoria, a eficiência e a eficácia, a exigência e a informação qualificada para a tomada de decisão. A autonomia das escolas, por este facto, está assim relacionada com a responsabilização e a prestação de contas e com os resultados da avaliação externa.

O presente estudo emerge da análise comparativa dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas (AEE) realizadas pela IGEC no 1.º Ciclo (2006-2011) e 2.º Ciclo (2011 até atualidade) de escolas da Região Norte. O Objetivo é verificar a evolução das avaliações nos diferentes domínios face ao alcançado no 1.º Ciclo de avaliação. Procedeu-se, então à análise dos relatórios das Equipas de AEE nesta região em ambos os ciclos de AEE.

Observa-se do 1.º para o 2.º ciclo de avaliação um aumento dos domínios da Prestação do serviço Educativo e da Liderança e Gestão em linha com o domínio dos Resultados o que poderá demonstrar um aumento da influência deste sobre os outros domínios.

Verifica-se, ainda, que no 2.º ciclo observa-se uma melhoria generalizada das avaliações, tal facto pode estar associado à introdução do valor esperado para cada uma da unidade orgânica avaliada.

Palavras-chave: avaliação externa de escolas; prestação de contas; Qualidade; avaliação; valor esperado.

Introdução

A avaliação das escolas, tanto a externa como interna, é uma realidade que se consolidou na generalidade dos países nas últimas décadas. As pressões operadas fora das escolas tornaram emergente a avaliação. Estas pressões têm várias vertentes, ocorrendo ao nível das instâncias políticas nacionais e internacionais, nos grandes fóruns internacionais e nas instituições ligadas ao desenvolvimento, mas também ao nível das famílias que procuram as escolas que lhe dão maiores garantias de qualidade e eficácia.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Na Europa, a reunião do Conselho de Lisboa, em 2000, foi um marco decisivo para o debate sobre a qualidade do serviço prestado pelas instituições, designadamente o prestado pelas escolas, pois elas são um instrumento fundamental para se atingir o objetivo traçado neste Conselho, onde se assumia a ambição de transformar a Europa na economia mais dinâmica e competitiva do mundo baseada no conhecimento (Brigas, 2012).

Tornou-se, por isso, evidente que seria fundamental conhecer o funcionamento da escola para tirar dela o máximo partido com vista ao desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento. Nos últimos anos foram lançadas várias iniciativas e publicados vários estudos acerca da avaliação das escolas e do serviço por elas prestado. Foram avançados diferentes modelos de avaliação. Assim, surgiram alguns que davam ênfase aos resultados escolares dos alunos. Mas predominaram outros que destacavam no seu processo avaliativo outras dimensões, nomeadamente os processos pedagógicos e também os fatores contextuais de cada organização escolar (Clímaco, 1997; Díaz, 2003 citados por Brigas, 2012)

Portugal segue na mesma "onda" dos demais países. Governos sucessivos demonstraram interesse sobre a problemática avaliativa das organizações escolares, sendo este consubstanciado em diferentes diplomas legais, com especial destaque o Decreto-Lei n.º115-A/98, que instituiu um novo modelo de autonomia, gestão, administração das escolas, e também o diploma que lhe sucedeu – Decreto-Lei n.º 75/2008. No intervalo temporal em que se situam os dois diplomas legais anteriores foi publicada a Lei n.º 31/2002 que aprova o regime de avaliação dos estabelecimentos da educação e do ensino não superior. Assim, verifica-se que o Estado tem presente a necessidade de se proceder à avaliação das escolas. A publicação destes normativos legais veio ilustrar a importância que o Estado atribui aos mecanismos de regulação e à promoção da melhoria das escolas. Os diplomas legais constituem-se como instrumentos principais de definição da política educativa.

A Inspeção-Geral da Educação (IGE) foi incumbida, no início de 2007, de levar a cabo a avaliação externa das escolas, isto depois de ter sido realizada uma experiência piloto por uma equipa especialmente criada pelo Ministério da Educação (Oliveira et al, 2006). Esta situação não é nova para a IGE, pois há mais de uma década tem vindo a desenvolver diversas atividades relacionadas com a avaliação das escolas, primeiro com o projeto de auditorias pedagógicas, depois a avaliação integrada das escolas e também a efetividade da autoavaliação das escolas (IGE, 1998; 2004; 2007).

A escola é uma das componentes de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outras componentes dessa rede, ou seja, dos alunos, do desempenho dos profissionais que nela trabalham (nomeadamente docentes e não docentes), da administração educacional, das medidas da política educativa. Por outro lado, há facetas da realidade escolar que podem ser avaliadas isoladamente, como, por exemplo, a acção social escolar, os equipamentos, as bibliotecas ou os manuais escolares. Tal como refere Azevedo (2007, p.17) "A avaliação é instrumental, não substitui o debate sobre a escola, antes deve ser um instrumento para suportar e qualificar esse debate. Parece que quanto menos se está de acordo sobre o que se quer da educação e da escola, mais se receita a avaliação, como se dela viessem as respostas aos problemas centrais ou como se constituísse, em si, uma política ou um valor. No entanto, os processos de avaliação estão bem mergulhados no campo da política, implicando valores e aspirações da sociedade".

Vivemos, hoje em dia, num contexto educativo caracterizado pela "omnipresença da avaliação" (Gérard & Rogiers, 2011, p.144). A avaliação externa de escolas em Portugal, tem estado, nos últimos anos, na mira de alguns investigadores que têm pretendido avaliar os seus impactos e efeitos nas escolas. O presente estudo tem por finalidade fazer uma Avaliação Comparativa entre o 1.º e o 2.º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas da Região Norte

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Avaliação Comparativa entre o 1.º e o 2.º Ciclo de Avaliação Externa de Escolas da Região Norte

O presente estudo emerge da análise crítica comparativa dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas (AEE) realizadas pela IGEC no 1.º Ciclo (2006-2011) e 2.º Ciclo (2011 até 18 de Agosto de 2014) de 188 escolas da Região Norte.

O quadro de referência do 1.º Ciclo contemplou cinco domínios de análise (Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança, Capacidade de autorregulação e melhoria da escola).

Para o 2.º Ciclo de AEE, os objetivos de Avaliação Externa foram reescritos e o quadro de referência passou para três domínios (Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão Escolar) e também onde havia dezanove fatores, passaram a haver nove campos de análise, que estruturam os três domínios.

1.1 Objetivo do estudo

Verificar a evolução das avaliações nos diferentes domínios do 2.º Ciclo de avaliação face ao alcançado no 1.º Ciclo de avaliação.

1.2 Metodologia

Neste estudo procedeu-se à análise dos relatórios elaborados pelas Equipas de AEE na Região Norte no 1.º Ciclo de avaliação e no 2.º Ciclo nos anos letivos disponibilizados (2011/2012; 2012/2013 e 2013/2014, neste das 55 Agrupamentos/escolas avaliados apenas 41 relatórios foram disponibilizados até esta data) num total de 148 Agrupamentos/ escolas já avaliadas nesta região no 2.º Ciclo.

Após a análise dos referidos relatórios procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados recolhidos. Devido à alteração dos domínios de avaliação do 1.º para o 2.º Ciclo realizou-se a comparação do domínio da Liderança e Gestão com a média das avaliações atribuídas na: Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola.

2 Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise efetuda aos relatórios anteriormente referidos.

2.1 Domínio dos Resultados

Neste domínio verificou-se, tal como observado na figura 1, uma melhoria do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo, tendo diminuído o número de agrupamentos/escolas avaliadas com insuficientes e os suficientes e aumentado os bons e muito bons.

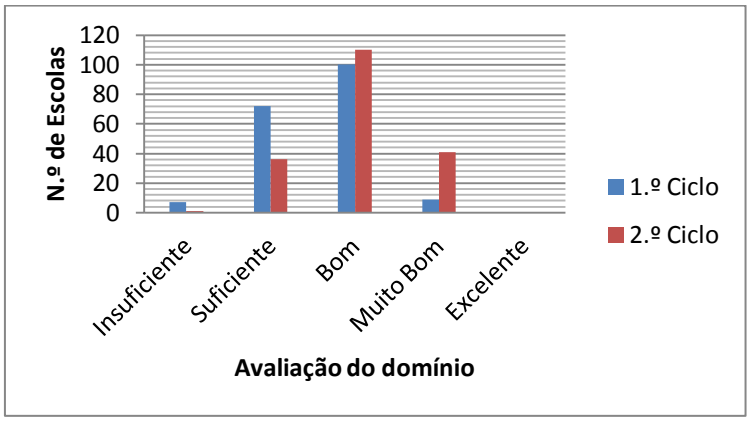


Figura 1 – Domínio dos Resultados

2.2 Domínio da Prestação do Serviço Educativo

Neste domínio verificou-se, tal como é possível observar na figura 2, uma melhoria do 1.º para o 2.º ciclo de avaliação, tendo diminuído o número de agrupamentos/escolas avaliadas com suficientes e bons e aumentado o número de agrupamentos/escolas avaliados com muito bom.

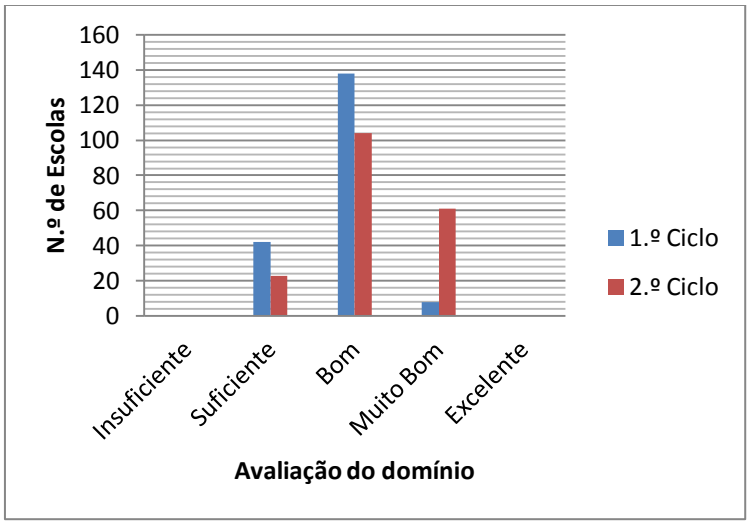


Figura 2 – Domínio da Prestação do serviço educativo

2.3 Domínio da Liderança e Gestão

Neste domínio, tal como, nos domínios anteriores verifica-se uma melhoria deste domínio do 1.º ciclo para o 2.º ciclo de avaliação. Esta constatação é observável na figura 3 e será fruto do facto da autoavaliação de escola que no 1.º ciclo avaliativo era o domínio mais negativo apontado pelas equipas. No 2.º ciclo verifica-se que na sua maioria os agrupamentos/escolas melhoraram neste domínio.

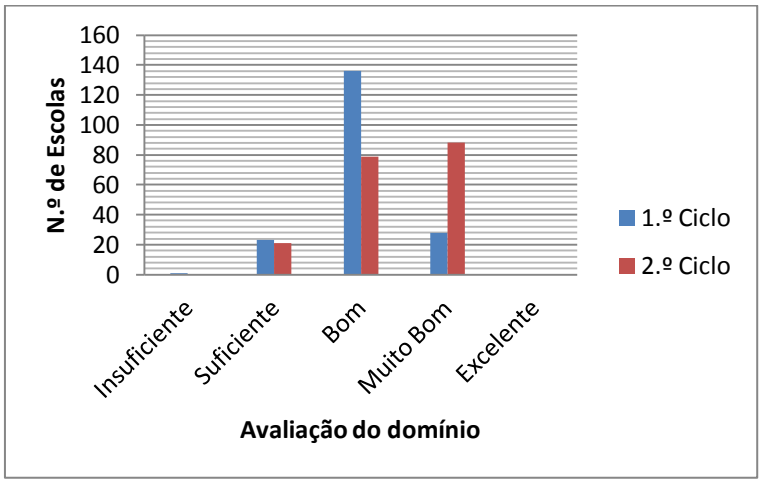


Figura 3 – Domínio da Liderança e Gestão

2.4 Influência do domínio dos resultados nos outros domínios

Observa-se, de acordo com a figura 4, que do 1.º para o 2.º ciclo de avaliação um aumento do número de agrupamentos/escolas em que a avaliação realizada ao nível dos domínios da Prestação do serviço Educativo e da Liderança e Gestão se encontra em linha com o domínio dos Resultados o que poderá ser demonstrativo de um aumento da influência deste domínio sobre os outros dois domínios.

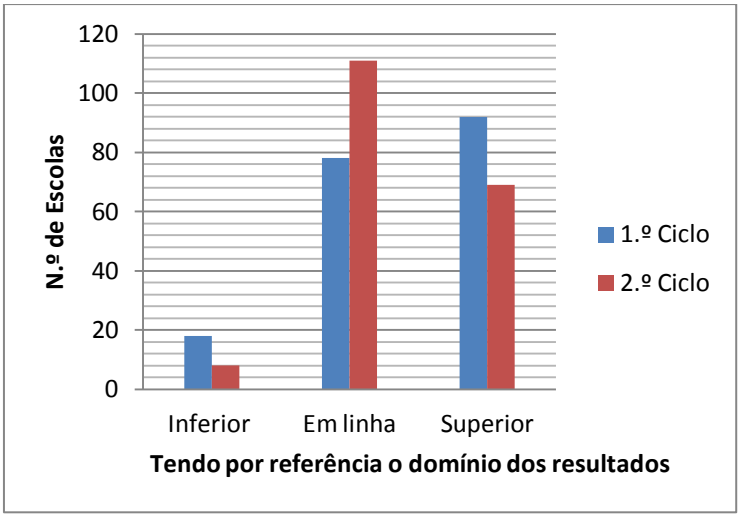


Figura 4 – Influência do domínio dos resultados nos outros domínios

2.5 Evolução global da Avaliação Externa de Escolas do 1.º Ciclo para o 2.º Ciclo de avaliação

O que se verifica observando a figura 5 é que comparando os dois ciclos da Avaliação Externa de Escolas. No 2.º ciclo observa-se uma melhoria generalizada das avaliações, tal facto pode estar associado à introdução, no atual ciclo avaliativo, do valor esperado para cada uma da unidade orgânica avaliada.

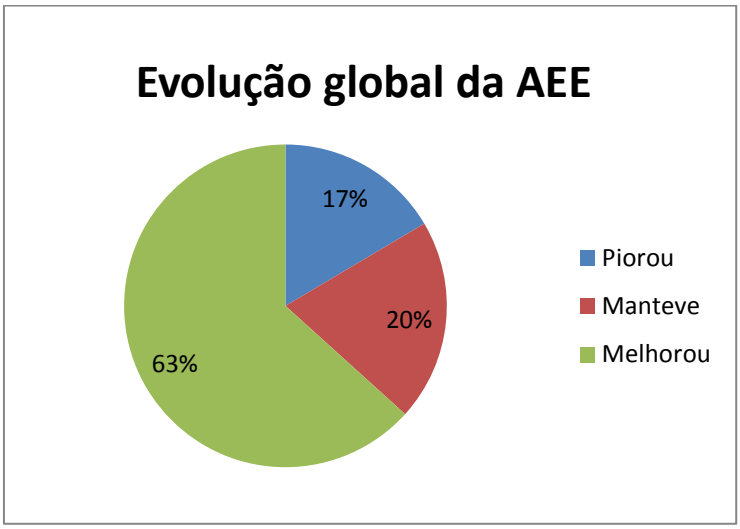


Figura 5 – Evolução global da AEE do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo

Conclusão

"Como em qualquer outra modalidade de avaliação, também a avaliação de uma organização educativa (nomeadamente quando se trata de uma organização pública, como o caso das nossas escolas) deve guiar-se por valores e princípios fundamentais, entre os quais, a participação, o diálogo, a transparência, a justiça, e o rigor metodológico e ético, visando o conhecimento, o mais objetivo possível, das orientações e meso-política definidas, e a compreensão dos processos pedagógicos, científicos, administrativos, relacionais, ou quaisquer outros, que estejam, direta ou indiretamente, articulados com a educação." (Afonso, 2010, p.357)

Apesar da relevância da avaliação externa enquanto fonte estimuladora e como quadro referencial e metodológico, que permite às escolas (enquanto organização) traçar o rumo do seu processo de autoavaliação, não se deve esquecer que esta, por si só, não produz mudanças significativas nas escolas, a avaliação só terá efeitos se for sentida e desejada pelos seus membros. Tal não se verifica na actualidade, pois o processo, ainda é visto, pela maioria dos profissionais das escolas como uma imposição e intromissão no seu trabalho. Portanto, tal como refere Fialho (2009, p.145) "promover uma cultura de escola colaborativa, incrementar a liderança transformadora e consolidar os processos de autoavaliação são desafios que na atualidade se colocam às escolas. As oportunidades de melhoria na qualidade do ensino, está na capacidade das escolas responderem a estes desafios."

Estarão as escolas e os seus profissionais bem preparados para responder a estes desafios?

A expansão e a massificação dos sistemas de ensino levaram a uma preocupação crescente com as questões de qualidade e da avaliação (OCDE, EU, UNESCO) e por outro lado, consolidou-se uma tendência para o aprofundamento dos dispositivos de prestação de contas e de responsabilização, que têm um impacto notório na formulação de políticas educativas nacionais. Por estes motivos, os princípios básicos da legislação nacional, preconizam de que a avaliação e o controlo de qualidade devem aplicar-se a todo o sistema educativo, incluindo o ensino privado e cooperativo, e promover a melhoria, a eficiência e a eficácia, a exigência e a informação qualificada para a tomada de

decisão. A autonomia das escolas, por este facto, está assim relacionada com a responsabilização e a prestação de contas e com os resultados da avaliação externa.

Existe, por isso, uma preocupação em desenvolver práticas de avaliação, que explicitem externamente às escolas o resultado do seu esforço, esta tem-se também caracterizado pelo envolvimento dos actores fundamentais na educação e pelo fortalecimento da capacidade das escolas de reflectirem sobre o seu desempenho e sobre os caminhos para a melhoria dos seus resultados. Esta crescente valorização da avaliação externa tem acompanhado o reforço da componente de autoavaliação, encaradas como vias complementares para a melhoria da qualidade do ensino (Grupo de trabalho AEE).

Através da análise realizada constatou-se que do 1.º para o 2.º ciclo ocorreu uma evolução positiva nas avaliações da maioria das escolas analisadas. No entanto, seria interessante perceber se esta melhoria ocorreu apenas nos agrupamentos/escolas para as quais os valores esperados seriam os mais baixos, ou se pelo contrário os agrupamentos/escolas com o valor esperado mais alto, também conseguiram melhorar?

Referências:

Afonso, A. J. (2010). *Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência.* Estudos, Avaliação, Educação. São Paulo, V.21, N.º 46, pp. 343-362

Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das Escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In M. I, Miguéns (Dir.). *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 13-99

Brigas, J. M. (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu*. Dissertação de mestrado, Lisboa: Departamento de Educação e Ensino à distância, Universidade Aberta (Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.2/2203)

Fialho, I. (2009). Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. In Bonito, J (Org.). *Ensino qualidade e formação de professores*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação – Universidade de Évora, pp. 107-116

Gérard, F. M. & Rogiers, X. (2011) Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.

Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa de Escolas (2011). *Relatório final – Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas*. Lisboa: CNE

Inspecção-Geral da Educação (2009). *Avaliação externa de escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.

Nunes, J. M. & Duarte, M. L. (2013). *Avaliação externa das escolas - Relatório 2011-2012*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - IGEC.

Referências normativas

Decreto-Lei N.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

Lei n.º31/2002, de 20 de dezembro – Define o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, públicos e privados.

CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS NO ENSINO NÃO SUPERIOR EM PORTUGAL

Costa, N.; Queirós, H.; Rodrigues, E.; Sousa, J.

Universidade do Minho, Portugal

Email: nataliacosta.costa6@gmail.com; sorieuq@hotmail.com; lo.eduarda@gmail.com; joanarfsousa@gmail.com

Resumo

A Avaliação Externa de Escolas (AEE) tem vindo a produzir impacto na escola e na comunidade gerando alguma especulação sobre os seus efeitos a longo prazo. Com esta comunicação pretende-se analisar o contexto de AEE em Portugal focando as alterações do 1º e 2º ciclo de avaliação monitorizada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), assim como os resultados de estudos empíricos realizados em Portugal. Através de um enquadramento no contexto da União Europeia (UE) e da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), analisam-se as perspetivas de diferentes atores educativos nos diferentes níveis de educação, tornando possível o seu entendimento do ponto de vista global.

Esta comunicação insere-se no projeto de investigação de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010) coordenado pela Universidade do Minho.

Palavras-chave: avaliação externa de escolas; estudos empíricos; ciclos de avaliação.

Introdução

Na procura de respostas para algumas das questões de investigação formuladas no âmbito do projeto sobre Avaliação Externa de Escolas (AEE), nomeadamente, ao nível do impacto e efeitos na escola e na comunidade, apresenta-se este texto que inclui, as alterações entre o 1º e o 2º ciclo do modelo de AEE implementado em Portugal desde 2006, e uma revisão do estado da arte, baseada na pesquisa de estudos empíricos que se reportam ao período de 2006 a 2013. A publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro aprova o sistema de avaliação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, mediante a implementação de um modelo de AEE, encontra-se enquadrada em processos de regulação transnacional e supranacional e em políticas que promovem a prestação de contas e a responsabilização (Afonso, 2009), associando-se à autonomia das escolas, ao desenvolvimento profissional docente e à eficácia e melhoria das escolas.

1. Ciclos da Avaliação Externa de Escolas

A avaliação de escolas é uma atividade de legitimação legal, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, da responsabilidade da Inspeção-geral da Educação e Ciência (IGEC), assumindo-a "como um contributo para o desenvolvimento das escolas" (IGE, 2011, p. 51), competindo ao Conselho Nacional de Educação a sua avaliação. Sendo apresentado como um instrumento formativo de avaliação da qualidade da escola, o modelo de AEE, preconizado pela Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, tem em conta as primeiras experiências deste organismo central ligadas à avaliação institucional, seguindo as orientações europeias, definidas pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM), e adotando os princípios do modelo escocês *How Good is Our School*.

O processo de AEE envolve três momentos distintos: em 2006, com a realização experimental em 24 estabelecimentos autopropostos; de fevereiro de 2007 a julho de 2011, coincide com o 1º ciclo de avaliação; finalmente, com um novo referencial, a partir de maio de 2011, sendo o principal período de avaliação entre novembro e maio.

Nos dois primeiros momentos o modelo de AEE aporta um referencial dividido em cinco domínios (resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar, liderança, capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento) classificados em quatro níveis: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. A cada domínio correspondem fatores e indicadores.

Mantendo-se a continuidade do modelo, o 2º ciclo inclui uma nova designação em termos de linguagem avaliativa, com a utilização de 3 domínios (resultados; prestação do serviço educativo; liderança e gestão), campos de análise e referentes, acrescentando-se à escala de classificação o nível Excelente. O modelo atual surge numa versão mais condensada sendo que a redução de cinco para três domínios afeta essencialmente a prestação do serviço educativo, que inclui as questões curriculares, e a liderança e gestão, com ênfase nas questões organizacionais, ainda que integrando a autoavaliação (Pacheco et al, 2014).

Numa análise mais circunscrita dos referenciais, verifica-se que os dois ciclos de avaliação diferem significativamente nos resultados (dos alunos e os resultados sociais percecionados pela comunidade educativa) e na autoavaliação, que passa a ser um critério e não um parâmetro do referencial. Os objetivos são parcialmente alterados, passando de cinco para quatro, mantendo-se a valorização dos resultados, a responsabilização e a participação e acrescentando-se a validação da avaliação interna pela avaliação externa, sobretudo nas práticas de autoavaliação das escolas (IGE, 2009 e IGEC, 2012)

Os procedimentos mantêm-se com a apresentação da escola, a elaboração do relatório, a possibilidade do contraditório e do recurso. Porém, há quatro mudanças a referir: inclusão da autarquia no painel de entrevistas; distribuição de questionários a pais, encarregados de educação, alunos e trabalhadores docentes e não docentes; utilização do valor esperado para os resultados do 4º, 6º, 9º e 11º/12º anos de escolaridade; obrigatoriedade de apresentação, pela escola, de um plano de melhoria.

Introduzido em 2011/12, o cálculo do valor esperado, obedece a uma comparação estatística dos resultados académicos das escolas de contexto análogo, sendo os dados processados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, prevendo-se que sejam tratados os três anos letivos anteriores ao ano de avaliação. Este valor reflete a contribuição da escola para a aprendizagem, mas também a comparabilidade entre escolas, acentuando, "a lógica da responsabilização e da prestação de contas na escola"(Ferrão, 2012, p. 463), permitindo "identificar escolas

de referência, das quais podem ser extraídas lições sobre boas práticas generalizáveis e incorporadas através de programas de melhoria" (*Ibidem*, p. 465).

Recolhidos os dados, é elaborado um relatório, onde se evidenciam os pontos fortes e fracos da escola, fomentando a reflexão interna sobre a qualidade das suas práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas. A escola pode elaborar um contraditório e, a partir de, 2009/10, em caso de discordância com a classificação, submeter recurso. A comissão de recurso pode decidir pela manutenção das classificações ou ordenar a repetição total ou parcial do procedimento de AEE. A resposta ao contraditório é da responsabilidade da equipa de AEE.

A escola é classificada em função de cada parâmetro no item "Considerações finais", de acordo com os pontos fortes e os pontos fracos, entretanto designados, no 2º ciclo, por áreas de melhoria.

Da classificação do relatório resultam, para a escola, efeitos diretos: é pré-condição para a celebração do contrato de autonomia da escola com o Ministério da Educação e Ciência (MEC), serve de padrão de referência para a atribuição das classificações de Excelente e Muito Bom na avaliação docente, e de critério na avaliação da componente externa de diretores de escolas e diretores de centros de formação.

2. Estudos empíricos

A investigação levada a cabo no âmbito da AEE sublinha que esta impulsiona a mudança e a melhoria da escola (Domingos, 2010; Silva, 2011; Freitas, 2012; Costa, 2013; Marques, 2013), embora se verifique uma morosidade na alteração de práticas e cultura de escola (Silvestre, 2013). Para Costa (2013), este processo resulta da pressão política e social em avaliar a performatividade das instituições públicas, e a necessidade da sua prestação de contas.

Existe uma relação direta entre o diagnóstico inicial realizado pela AEE e os procedimentos que são posteriormente introduzidos, uma vez que, as estratégias e a missão das escolas são repensadas após a publicitação dos resultados (Costa, 2013; Marques, 2013), tornando-se fundamental que a avaliação interna de escolas esteja em consonância com a AEE e promova a autorreflexão e a construção de um plano de melhoria, numa lógica de desenvolvimento (Costa, 2013; Marques, 2013).

Na opinião de Faria (2010) e Marques (2013), a AEE permite credibilizar o trabalho realizado e consolidar/reafirmar a imagem de uma escola, promove a reflexão e autoavaliação nas escolas (Costa, 2013; Domingos, 2010; Marques, 2013) e contribui para a melhoria sustentada e articulada da qualidade da escola, do ensino e da aprendizagem (Silvestre, 2013).

Os docentes resistem ao impacto da AEE a nível pedagógico mas, reconhecem-no ao nível organizacional. A AEE está a modificar rotinas e procedimentos diários nas escolas (Costa, 2013; Marques, 2013), visto que todos trabalham para o mesmo objetivo - a obtenção de bons resultados e, consequentemente, de uma boa classificação no *ranking* nacional de escolas (Costa, 2013).

O modelo de AEE tem vindo a promover o trabalho colaborativo entre os docentes (Melo, 2012), a reflexão e o desenvolvimento de planos de qualidade. Para Gonçalves (2009), o relatório final da AEE causa efeitos de melhoria relativamente aos pontos fracos e constrangimentos indicados, contrariando Tavares (2011) que considera haver resistência a alterações ao nível das melhorias indicadas pela IGEC, porque os professores não se identificam com o modelo implementado pela AEE.

Este processo de AEE está em consonância com outros modelos de avaliação, como o *Common Assessement Framework* (CAF), Qualidade e Sucesso Educativo (QUALIS) e o Modelo de Avaliação da Qualidade (MAQ). Brigas (2012) encontra semelhanças na matriz conceptual do modelo da IGEC com outros modelos europeus, nomeadamente o inglês, o francês e o espanhol que se estendem também aos principais objetivos a que se propõem, fruto das pressões transnacionais como a União Europeia e a OCDE. Pinto (2010), Santos (2010) e Cardoso (2011) identificam ainda a autoavaliação como instrumento essencial na resolução dos problemas da escola e no reforço da sua autonomia.

O modelo de excelência EFQM inspirou não só o projeto QUALIS, cuja aplicabilidade é analisada por Matos (2010), como também o modelo MAQ que compõe as dissertações de Rodrigues (2013) e Sousa (2013). No primeiro caso, sobressai a autoavaliação como estratégia a seguir para a melhoria das escolas, enquanto o modelo MAQ afigura-se como um referencial normativo de avaliação institucional das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Numa análise comparativa do impacto e efeitos dos modelos da IGEC e do MAQ na educação pré-escolar, Rodrigues (2013) salienta que apesar dos educadores de infância da rede pública assumirem o seu papel secundário no decorrer

das inspeções da IGEC – muito devido à ausência de resultados quantificáveis – reconhecem uma valorização profissional por parte dos pares de outros ciclos. Por seu lado as docentes da rede semi-privada reconhecem o contributo do MAQ na melhor estruturação e no reconhecimento e valorização do seu trabalho por parte das famílias e comunidade, corroborada ainda por Sousa (2013). Pedagogicamente, o MAQ contribui para uma maior exigência e melhoria das práticas pedagógicas mas não sem o aumento da carga burocrática, a mecanização dos processos educativos e a redução da autonomia (Sousa, 2013; Rodrigues, 2013) traduzida num maior controlo sobre os educadores (Sousa, 2013).

Os estudos empíricos de Castro (2012) e Dourado (2012) apontam para um impacto ao nível da legitimação e gerenciamento da imagem da escola pública, demonstrando-se poucas evidências ao nível institucional. Por outro lado, Lopes (2010) refere que há uma melhoria na organização escolar, sendo que o modo como as lideranças e a comunidade educativa se posicionam determinante para o sucesso da AEE (Dias, 2012; Silva, 2006).

A avaliação institucional é considerada por Silva (2006) como centralizada e prescrita ao nível curricular, pedagógico, administrativo e de gestão, tornando a autonomia difícil de alcançar. Para Lopes (2010) as organizações educativas devem ter uma conduta aprendente face à AEE, pois a IGEC continua a não ser perspetivada de uma forma formativa (Silva, 2006).

3. Uma perspetiva internacional da Avaliação Externa

Segundo o relatório da OCDE (2012), apesar de ter sido fomentada a autonomia nas escolas, o MEC detém todas as esferas do sistema de avaliação de educação em Portugal, através de organismos como o IGE, o GAVE, o MISI, o GEPE e a ANQ, incrementando um ambiente de avaliação, prestação de contas e performance mensurável na educação. Este relatório sugere um maior foco de atenção à AEE através da articulação entre as diferentes esferas avaliativas e à garantia da existência de elementos que reflitam os efeitos da avaliação, usando, por exemplo, os resultados da AEE como uma orientação para a melhoria de todo o processo educativo. De acordo com a Eurydice (2004), a publicitação dos resultados é um procedimento importante para a melhoria da qualidade, porém alerta para a possibilidade de rejeição/atração pela comunidade.

Mais recentemente o relatório da OCDE (2013) considera que a AEE deve compreender a realidade da escola, destacando a importância do ensino e da aprendizagem, para além dos resultados dos alunos. Considera imprescindível clarificar o papel e os propósitos da AEE, bem como alterar a estrutura do referencial de avaliação de maneira a refletir a maturidade da cultura avaliativa da escola, aumentando o seu perfil auto avaliativo.

Conclusão

A AEE é suportada por estudos internacionais, nomeadamente, pela Eurydice e OCDE, que veem cimentar a importância da sua existência, tornando-a globalmente significativa para a sociedade, através de uma apropriação gradual por parte de todos os atores educativos, tal como se verifica, já no 2º ciclo da AEE.

Os estudos empíricos revelam alguns entraves para a aceitação plena do processo de AEE por parte da comunidade educativa, tais como a aparente fraca flexibilidade do processo e a inadaptabilidade aos diferentes contextos educativos, invalidando a possibilidade de alcançar a tão almejada educação justa e igualitária, ou mesmo de tornar possível a participação dos cidadãos nas tarefas da educação.

Ao nível da atividade educativa, a investigação aponta para a existência de um fosso entre as intenções e a realidade pedagógica, pois a AEE tende a não se refletir na melhoria pedagógica, mantendo-se perspetivada numa lógica de prestação de contas e meramente processual. Esta situação provoca uma alienação por parte de alguns atores educativos, nomeadamente os docentes, aliando-se ao facto de haver dificuldade em gerir as intenções da AEE e a realidade das escolas por parte da gestão de topo e/ou intermédia.

A evolução verificada no processo avaliativo da AEE do 1º para o 2º ciclo de avaliação é comprovada através da alteração do referencial de avaliação, com a diminuição do número de domínios a avaliar e do número de fatores/campos, comprovando que este é um processo em evolução, que se adapta às especificidades do contexto português.

Referências Bibliográficas

Afonso, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountabilitty* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*¸13, 13-29.

Brigas, Joaquim (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu.* Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Cardoso, Susana (2011). *A avaliação da Qualidade em Agrupamentos de Escolas – Aplicação do modelo CAF.* Dissertação de mestrado. Alcobaça: Universidade de Coimbra.

Castro, Helena (2012). *Avaliação das escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem: um estudo de caso múltiplo.* Tese de doutoramento. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Costa, Natália (2013). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Dias, Paula (2012). *A avaliação externa de escolas: um contributo para a mudança na organização escolar?* Dissertação de mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

Domingos, Clara (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Dourado, Lúcia (2012). *Impacto da avaliação institucional na prestação do serviço educativo: um estudo de caso.* Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Eurydice (2004). *A avaliação de estabelecimentos de ensino à lupa*. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/Documents/EvalS/fr/FrameSet.htm, a 6 de dezembro de 2012.

Faria, Sara (2010). Avaliação institucional e imagem social da escola: estratégias da gestão escolar. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Ferrão, Maria (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade,* 33, 119, 455-469.

Freitas, Sandra (2011). *Avaliação externa de escolas*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Gonçalves, Maria (2009). *A avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

IGE. Avaliação externa das escolas. Referentes e instrumentos de trabalho. Lisboa: IGE, 2009.

IGE. Plano de atividades. Instrumentos de gestão. Lisboa: IGE, 2011.

IGEC. Quadro de referência para a avaliação das escolas. Lisboa: IGE, 2012.

Lopes, Georgina (2010). *O impacto da avaliação externa nas escolas intervencionadas entre 2006/2007.* Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Marques, Helena (2013). *A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música. Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Matos, Ana (2010). Autoavaliação de uma escola de ensino particular: aplicação do modelo de excelência da EFQM. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Melo, Cláudia (2011). *A melhoria da escola sob o prisma da avaliação. Dissertação de mestrado*. Aveiro : Universidade de Aveiro.

OCDE (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. Disponível em www.oecd.org/edu/evaluationpolicy, a 30 de setembro de 2012.

OCDE (2013). *Education at a Glance 2013. OECD indicators.* Disponível em www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf a 15 de Julho de 2014

Pacheco, José, Seabra, Filipa, Morgado, José, & Van Hattum, Natacha (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J.A.Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora.

Pinto, Daniela (2010). *O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da Inspeção Geral da Educação. Construção de um olhar a partir de uma experiência vivida.* Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Rodrigues, Eduarda (2013). *O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada.* Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Santos, Teresa (2009). *A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização: um estudo de caso 2005-2008*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho

Silva, Maria (2011). *Avaliação Externa de um Agrupamento de escolas: um estudo de caso acerca dos seus efeitos organizacionais.* Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Silvestre, Maria (2013). *Avaliação das Escolas. Avaliação nas Escolas*. Tese de doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

Sousa, Joana (2013). Impacto de um dispositivo de avaliação externa na avaliação da qualidade em creche. Um estudo sobre as perspetivas de desenvolvimento profissional nos educadores de infância. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Tavares, Ana (2011). As Representações dos Professores acerca de Escola de Qualidade e de Fatores que a Promovem: um estudo de caso baseado nos indicadores da avaliação externa. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS E ENSINO DA MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO 1º E 2º CICLOS

MARTA ISABEL DO AMARAL CARVALHO PINTO[1]

Universidade do Minho, Portugal
Email: marta.pinto32@gmail.com

Os processos e práticas de educação e formação portugueses estão cada vez mais integrados em agendas globalmente estruturadas, cujo eixo de influência se situa no quadro comum das políticas da União Europeia e de organismos transnacionais como a OCDE (Pacheco,2009).
A avaliação tem vindo a assumir, nas últimas décadas, um papel central, extrapolando a sua importância para além do campo da educação (Afonso, 2010).O destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2011).
Utilizando a análise político-económica da globalização na educação e fazendo também uma abordagem crítica às políticas de partilha (Takayama, 2008), pretende-se analisar a mediação das pressões das políticas curriculares de homogeneização e estandardização dos resultados (Afonso, Santiago & Donaldson,2012) e a sua influência no papel dos atores locais, especificamente os professores de Matemática.
O presente estudo, de natureza quantitativa, envolve a realização de um inquérito por questionário aos professores do 1º e 2º ciclos de Matemática, do Ensino Básico, onde se averigua de que forma o modelo de avaliação externa de escolas, implementado em Portugal desde 2006, tem colaborado para a elaboração de consequências concretas nos resultados escolares, nomeadamente nos *standards* de avaliação, e na preponderância dos testes sumativos na disciplina de Matemática, considerando as mudanças curriculares e pedagógicas.

Palavras-chave : Currículo, Matemática, Exames, Qualidade, Standards, Prestação de Contas.

[1] Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

1. Introdução

A avaliação é perspetivada por olhares e interfaces bem diversos, por paradigmas, modelos e teorias concomitantes, práticas diferenciadas e portadoras de novos sentidos e de outros questionamentos (Pacheco, 2011,p.3).
Salientando-se como um dispositivo impulsionador de uma nova identidade, a avaliação é uma técnica de biopoder, ou de subjugação no sentido que Foucault (2010) atribui às políticas educativas e de saúde, colaborando para a afirmação de receio "num contexto em que aumentam as pressões do curto prazo, os indivíduos vivem no receio da avaliação permanente e de não estarem à altura das exigências da empresa" (Lipovetsky & Serroy, 2010,p.46).
Nas sociedades contemporâneas (Pacheco, 2011,p.9 citando Gil, 2009) a avaliação é indicada enquanto método universal de formação de identidades essenciais à modernização, exacerbada competência e de clarificação da subjetividade, porque a avaliação dá e mede a recompensa e o mérito (Ibid).
O currículo e a aprendizagem vistos como um itinerário de conhecimento, levam a que a avaliação seja centrada no conhecimento, ainda que atente ao contexto histórico das políticas de educação e formação, mencionando práticas avaliativas centradas nos conteúdos, nos objetivos específicos, nas atividades e nas competências (DeKetele, 2008).
A avaliação deixa de ter uma componente sumativa ou formativa e converte-se num projeto inacabado, flexível e viajante, respondendo mais diretamente a uma avaliação por *standards* (Stake, 2006), valorizando essencialmente a dimensão pessoal e a dimensão social -avaliação pelo outro (Pacheco, 2011).
Nas últimas décadas assistiu-se, em Portugal, à expansão e massificação dos sistemas de ensino que levaram a uma preocupação crescente com as questões de qualidade e de avaliação (OCDE, EU, UNESCO) e por outro lado, consolidou-se uma tendência para o aprofundamento dos dispositivos de prestação de contas e de responsabilização, que têm um impacto notório na formulação de políticas educativas nacionais (IGE, 2009). Por estes motivos, os princípios básicos da legislação nacional preconizam que a avaliação e o controlo de qualidade devem aplicar-se a todo o sistema educativo, promovendo a melhoria, a eficácia, a exigência e a informação qualificada para a tomada de decisão. A autonomia das escolas, por este facto, está assim relacionada com a responsabilização e a prestação de contas e com os resultados da avaliação externa (IGE,2013).
Em Portugal, foi nos anos de 1990, que compreendendo a escola no âmbito da Administração Central e a sua avaliação como unidade organizacional, descobre-se na descentralização da administração pública e no crescente aumento da autonomia concedida às escolas o embutir da sua importância, estando então criadas as bases necessárias para que surgissem várias iniciativas de avaliação externa e de autoavaliação das escolas (Clímaco, 2010). Nestas iniciativas, é visível a influência do movimento das escolas eficazes, que tanto interesse despertou nos responsáveis políticos na área da educação e nos próprios atores educativos (Lima, 2008).
A publicação da Lei nº 31/2001 de 20 de dezembro – demarca um novo rumo na avaliação das escolas em Portugal. Nesta defende-se uma dupla avaliação, a avaliação externa e a auto-avaliação apresentadas, por vezes, como detentoras de lógicas opostas - a autoavaliação mais vocacionada para o desenvolvimento organizacional, a avaliação externa mais focalizada na prestação de contas -, não obstante a complementaridade que poderá ser atribuída a estas duas formas de avaliação vise possibilitar maiores e melhores níveis de desempenho escolar (Ministério da Educação, 2006).Desta lei e de uma experiência piloto realizada em 2006, implementou-se em Portugal um programa de Avaliação Externa das Escolas sob a alçada da IGE, tendo sido concluído o primeiro ciclo avaliativo em junho de 2011.
Assim, o sistema de *accountability* implica relações e interdependências, que inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, tendo em conta valores como a justiça, a transparência e o direito à informação (Afonso, 2011).
O aproveitamento dos alunos em matemática é atualmente avaliado através de dois grandes inquéritos internacionais: o TIMSS e o PISA (Eurydice, 2012). Em termos gerais, o TIMSS pretende avaliar "o que os alunos sabem", ao passo que o PISA procura averiguar "o que os alunos podem fazer com os conhecimentos adquiridos" .Os dados recolhidos têm três aspetos, o currículo enunciado, tal como os países ou os sistemas educativos o definem, o currículo implementado, efetivamente ensinado pelos professores, e o currículo adquirido, ou aquilo que os alunos aprenderam (Mullis, Martin & Foy, 2008, p. 25).
Os resultados destes estudos têm vindo a aumentar a sua relevância ao longo dos anos, ao ponto de provocarem mudanças profunda, já que a comparação de Sistemas Educacionais através de rankings e da sua interpretação estão a conduzir as políticas educativas numa moda normativa (Bulle, 2011,p.503).
A disciplina de Matemática tem assumido um papel cada vez mais preponderante no percurso educativo do aluno, já que desenvolve capacidades e competências, como a resolução de problemas, a argumentação, a formulação e teste de hipóteses, a comunicação e o rigor da observação, aspetos fulcrais para permitir a inclusão e o sucesso pessoal e profissional num mundo cada vez competitivo (NCTM,2007;Roth & Radford, 2011).

Na maioria dos países europeus, o currículo de matemática afigura-se como um documento formal, com carácter normativo, que especifica os tópicos a serem aprendidos, descreve os programas de estudo e o seu conteúdo, bem como os materiais didáticos, de aprendizagem e de avaliação a utilizar (Kelly, 2009).
Os currículos baseados nos resultados da aprendizagem centram-se nos processos de aprendizagem, relacionam-se com os novos conceitos de governança e gestão da qualidade e pretendem ser mais abrangentes e flexíveis do que os currículos tradicionais, baseados nas disciplinas. Há quem defenda que a formulação de normas baseadas nos resultados da aprendizagem é uma maneira de assegurar a qualidade do ensino, concedendo, simultaneamente, uma maior autonomia aos que o ministram para definirem programas de aprendizagem que respondam às necessidades dos seus alunos (Cedefop, 2008).
Em Portugal, após as reformas introduzidas no currículo em 2008, o programa atual ficou mais explícito no que respeita ao desempenho que os alunos devem ter em cada um dos tópicos matemáticos e nas competências transcurriculares relacionadas com a disciplina (Eurydice, 2011).

2. Método

Das conclusões obtidas através da análise de relatórios e da revisão da literatura relativa à temática, realizou-se um estudo empírico, de natureza quantitativa (Moreira, 2006), com o recurso a um inquérito por questionário (Tuckman, 1994; Ghiglione & Matalon, 1997), elaborado com itens distribuídos pela escala de Likert, destinado a professores de matemática do 1.º e 2.ºciclos do ensino básico das escolas de um concelho da zona norte de Portugal, cuja fiabilidade foi testada noutro estudo empírico (Marques, 2013).
A amostra (n=51) foi selecionada aleatoriamente de escolas do ensino básico de um agrupamento da zona norte, sendo a maioria dos respondentes do sexo feminino (92%) e os restantes do sexo masculino (8%). A maioria está incluída na faixa dos 30 aos 45 anos (45%), seguida dos que possuem mais de 45 anos (37%) e uma minoria com menos de 30 (17%). A grande maioria possui como habilitações literárias a licenciatura (86%), e os restantes mestrado (14%). Em relação ao grupo disciplinar, a predominância é o 230 (65%), e os demais referem-se ao 110 (35%). Em relação ao tempo de serviço, a maioria encaixa-se na faixa dos 11 a 20 anos (45%), seguida dos que possuem mais de 20 anos (28%) e por último os que têm entre 1 a 10 anos (27%) de serviço.

3. Resultados preliminares

Os resultados obtidos do inquérito encontram-se organizados em duas dimensões: Mudanças Curriculares e Mudanças Pedagógicas.
Através da análise das questões relacionadas com as Mudanças Curriculares, podemos retirar alguns resultados específicos: os inquiridos mostram-se consensuais com a ideia de que: os resultados escolares obtidos pelos alunos nas provas nacionais contribuem para a construção da imagem social da escola (X=4.39; D.P.=0.635); as provas nacionais a matemática devem ser realizadas no final de cada ciclo (X=4.35; D.P.=0.976); o Plano de Acompanhamento da Matemática contribuiu para uma maior colaboração pedagógica entre professores (X=4.33; D.P.=0.622); com a noção de que os *rankings* contribuem para a competitividade entre escolas (X=4.22; D.P.=0.702);com o facto de as metas curriculares corresponderem a objetivos terminais (X=4.10; D.P.=0.855) e que estas definem os conteúdos que os alunos devem aprender (X=4.01; D.P.=0.787).
Na dimensão Mudanças Pedagógicas, os resultados mostram-nos que os docentes inquiridos demonstram concordância com a ideia de que: os trabalhos de casa contribuem para a melhoria dos resultados (X=4.43; D.P.=0.575); como professor(a) de matemática, sente-se pressionado(a) para ensinar para as provas nacionais (X=4.27; D.P.=0.723); os apoios pedagógicos proporcionados aos alunos na escola devem estar direcionados para as disciplinas com provas nacionais (X=4.24; D.P.=0.473); o ensino para os testes contribui para a melhoria dos resultados escolares (X=3.94; D.P.=0.858); os professores de matemática ensinam cada vez mais para as provas nacionais (X=3.90; D.P.=0.922);de que o aluno é o principal responsável pelo seu desempenho (X=3.90; D.P.=0.922) e também que como professor(a) de matemática, sente-se responsável pelos resultados que os seus alunos obtêm na avaliação interna durante o ano letivo (X=3.82; D.P.=0.767).
A indefinição avaliativa dos inquiridos, calculada através do coeficiente de correlação, é encontrada nos efeitos da avaliação sumativa na classificação final dos alunos, e também na objetividade da avaliação centrada nos testes.

4. Conclusões

Os inquiridos neste estudo revelam concordância no que diz respeito aos efeitos da avaliação externa nas suas práticas e que os feitos enunciados nos relatórios de avaliação externa são retóricos, apesar de concordarem que a avaliação externa esteja a contribuir para o ensino voltado para os testes e para a *estandardização* de resultados. A ideia de que os resultados obtidos nas Provas Nacionais e a existência de rankings contribuem para a competitividade entre escolas está presente nos resultados deste inquérito, apesar de existir maior concordância entre os docentes no facto de que os resultados a matemática nas provas nacionais não reflitam a aprendizagem real dos alunos ou de que a sua influência provoque um aumento de competitividade entre docentes.

A conceção da objetividade da avaliação centrada nos testes é alvo de grande incerteza por parte dos inquiridos, havendo respostas bastante discordantes.

A maioria dos inquiridos afirma que se sente pressionado para ensinar para as provas nacionais, que os apoios pedagógicos proporcionados aos alunos na escola devem estar direcionados para as disciplinas com provas nacionais, que o aluno é o principal responsável pelo seu desempenho escolar e também que o ensino para os testes contribui para a melhoria dos seus resultados.

No entanto, existe uma certa indefinição sobre a ideia de que as metas curriculares substituem o programa, resultado de um leque de respostas bastante diverso, não encontrando consenso também sobre a noção de que se sentem confortáveis com a existência de uma avaliação centrada nos testes ou de que são responsáveis pelos resultados que os alunos obtêm nas provas nacionais.

Evidencia-se também a indefinição da influência da avaliação externa de escolas e dos resultados dos testes internacionais (PISA, TIMSS, por exemplo) contribuírem para a valorização da matemática nos planos curriculares do Ensino Básico e para as práticas pedagógicas dos docentes inquiridos (colaboração entre docentes, construção de materiais, organização de atividades ou conteúdos a lecionar, etc).

Nos resultados definitivos do estudo, será pertinente considerar algumas questões: Que finalidades poderão ter as provas finais de ciclo, se não refletem a real aprendizagem dos alunos? Qual a sua influência na qualidade das aprendizagens e nas práticas reais dos docentes?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. (2011). "Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares". In: Alves, M. P. & Ketele, J. M. (orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo.* Porto: Porto Editora. (pp. 83-101).

Afonso, A. (2010). *Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência*. Revista Estudos Avaliação Educacional, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/Agosto.

Afonso, N. & Costa, E. (2011). "A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento". In: Barroso, J. & Afonso, N. (org.),Políticas Educativas. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão. (pp.155-189).

Bulle, N. (2011) Comparing OECD educational models through the prism of PISA, Comparative Education, 47:4, (pp503-521).

Cedefop, (2008) "The shift to Learning Outcomes: Conceptual, Political and Pratical Developments in Europe" Luxembourg: Office for official Publications of E.C.

Clímaco, M. C. (2010). *Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal: Balanços e propostas*. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), Avaliação das escolas dos Ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo (pp. 69-110). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional da Educação.

Esteves, M. (2006), Análise de Conteúdo In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 105-125). Porto: Porto Editora

Eurydice, (2011) Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension, disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.

Ghiglione,Rodolphe,&Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.

Inspecção-Geral da Educação (2013). Avaliação externa de escolas. Avaliação e classificação. Descritores dos níveis de classificação. Lisboa: IGE.

Inspecção-Geral da Educação (2013). Avaliação externa de escolas - Relatório 2011-2012. Lisboa: Ministério da Educação – IGE

Inspecção-Geral da Educação (2009). *Avaliação externa de escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.

Lima, J. A. (2008). Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, J. (2006). *Ética na Investigação.* In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

Marques, M. (2013).*Avaliação Externa de Escolas e seus efeitos nas perspetivas curriculares e pedagógicas: um estudo com professores de Matemática.* Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Universidade do Minho (pp.3860-3874).

Ministério da Educação (2011*). Relatório final – Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas.* Lisboa: CNE

Ministério da Educação (2006). *Relatório final da atividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas*. Lisboa: CNE.

Moreira, João M. (2006). *Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. Porto: Porto Editora*. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.

National Council of Teachers of Mathematics (NTCM), 2007.*Princípios e normas para a matemática escolar* (Melo M., Trad.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

OECD (2014), PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Students Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February), PISA, OECD Publishing.

Pacheco, José A. et al (2013). Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).

Pacheco, J.A. (2011) Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada, Revista Lusófona da Educação, v. 17, n. 17, pp.65-74.

Pacheco, J.A. (2009). *Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada, Revista Lusófona de Educação, 17, 75-90*

Pacheco,J.A. (2005). Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002).*A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.

Roth, W, & Radford, L. (2011*). A cultural-historical perspective on mathematics teaching and learning*. Rotterdam: Sense Publishers;

Santiago, Paulo, Donaldson, Graham, Looney, Anne, &Nusche, Deborah (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education PORTUGAL*: Paris: OECD.

Stake, R.(2006). *Avaluación compreensiva y evaluación basada en estândares*.España: Graó.

Takayama, K. (2013) *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*, Comparative Education, 49:4, (pp539-542.)

Thurler, M. G. (1998). "Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école?" In Pelletier, G. (Dir) L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse. Montréal: AFIDES.

Timss and Pirls (2011)*: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning* Michael O. Martin and Ina V.S. Mullis, Editors.

Tuckman, Bruce W. (1994). Manual de investigação em educação (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

Lei nº 31/2002. Diário da República – I Série – A Nº 294 de 20 de Dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).

Avaliação externa de aprendizagens: efeitos nas práticas curriculares e pedagógicas de professores de Matemática dos 2º e 3º ciclos do ensino básico[1].

Marques, M.[2]; Pacheco, J. A.[3]

[2]Escola E.B. 2, 3 de Pevidém, Guimarães/ Universidade do Minho, Braga, Portugal
[3]Universidade do Minho, Portugal

Email: micaela.marques@sapo.pt ;jpacheco@ie.uminho.pt

Resumo

A comunicação centra-se na temática mais abrangente da avaliação externa de escolas, no quadro do modelo em implementação, em Portugal, desde 2006, em que a Inspeção escolar tem um papel determinante, aliás de acordo com as políticas europeias (Ozga, 2014), com referências concretas à avaliação externa de aprendizagens.

Neste caso, pretende-se fazer o estudo dos efeitos da realização de provas nacionais de matemática, no 2º e 3º ciclos do ensino básico, nas práticas curriculares e pedagógicas de professores de matemática, na pressuposição que a existência de provas nacionais é um fator de legitimação de determinadas práticas, nomeadamente numa abordagem do currículo centrada nos testes, com incidência em resultados de aprendizagem e em *standards* (Pacheco & Marques, 2014), enquadrada num modelo pós-burocrático de governação (Maroy, 2012).

Os dados empíricos, que são apresentados, fazem parte de um projeto de investigação em desenvolvimento, na base de uma metodologia quantitativa (Tuckman, 2000), mediante a elaboração e aplicação de um inquérito por questionário (Ghiglione & Matalon, 1993). Dos respondentes (n=179), verifica-se, pela análise de dados, quando confrontados com o quadro teórico, que existe, por parte de professores de matemática, uma tendência de apropriação específica da linguagem de valorização da avaliação externa de aprendizagens ao nível das suas práticas curriculares e pedagógicas.

Palavras-chave: avaliação externa; provas nacionais; práticas curriculares e pedagógicas

1 Avaliação externa

A avaliação externa de escolas (AEE)~~,~~ implementada em 2006, através de um modelo da responsabilidade da Inspeção, previa a avaliação de todas as escolas, estando ligada à melhoria da qualidade do sistema educativo, à produção de informação, ao sucesso educativo e à participação da comunidade. O objetivo relativo ao sucesso educativo é claro no sentido de a avaliação externa promover uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas dos ensinos básico e secundário. Porém, o início da implementação aconteceu num período em que estava em discussão a formação dos Agrupamentos de escolas, pelo que se pode entender que a avaliação externa é um processo, que na sua génese, assumiu uma componente institucional.

A dimensão organizacional ganhou, assim, sentido na tomada de decisão relativamente à avaliação externa, facto que ajudará a entender por que razão se demorou tanto tempo na implementação de uma lei que sempre gerou os maiores consensos.

Enquadrando-se nas decisões transnacionais e supranacionais, pois as orientações de diversos organismos em termos de políticas educativas baseiam-se numa mudança conceitual (Pacheco, 2011), reunindo um alargado consenso cognitivo (Ozga, 2014), a avaliação externa de escolas é fundamentada nas políticas de partilha de conhecimento (Steiner-Khamsi, 2012). O *rationale* estabelecido à escala mundial tem por base o princípio de que existe quer uma

[1] Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

"*world class school*, especificamente definida" (Auld & Morris, 2013, p. 133), por exemplo, pelo PISA, TIMMS e PIRLS, quer um paradigma educacional" (*Ibid*, p. 136), orientado para os resultados e baseado em *standards*.

Em consequência, a avaliação utiliza um dos mais poderosos conceitos de inculcação de uma nova cultura de responsabilização: *accountability*, que se tornou num "conceito em voga para descrever o modo não-hierárquico para o controlo da gestão. Em suma, esta mudança concetual salienta modificações nos mecanismos de *accountablity*, que agora, ao nível do processo, destacam o desempenho (os resultados) ao invés da responsabilidade" (Erkkila & Piironen, 2013, p. 186).

Deste modo, o termo *accountability* configura um outro contexto para a análise do papel da avaliação externa, seja na forma de uma avaliação institucional, seja mediante a aplicação de testes ou provas externas. Enquanto discurso de responsabilização e de transparência, o termo transporta para as escolas uma ideologia de competição, onde a comparação e mensuração adquirem novos sentidos, sobretudo no reforço da avaliação sumativa e na valorização do ranking, e onde a aprendizagem é reduzida à obtenção de resultados, com a secundarização dos processos de aprender e das finalidades sociais da escola. É neste sentido que Biesta (2013, p. 30) afirma não só que "a linguagem da *educação* tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da *aprendizagem"*, como também as questões técnicas são as mais discutidas, isto é, "questões sobre a eficiência a eficácia do *processo* educacional" (*Ibid*., p, 41).

Na implementação da AEE o interlocutor principal tem sido a Inspeção. Particularizando-se o caso da Inspeção da Escócia, – e esta referência torna-se fundamental porque o modelo português segue os seus pressupostos - Grek, Lawn, Ozga e Segerholm (2013, p. 499) concluem que "está ativamente envolvida no trabalho de governação da Inspeção na Europa: tem promovido uma abordagem específica no sentido da autoavaliação da escola".

A autoavaliação constitui-se, nos modelos de AEE, num instrumento de regulação nacional que conjuga dois aspetos essenciais: por um lado, a valorização da cooperação em contextos escolares e da comunidade educativa, na procura de reforçar uma imagem de escola que concebe e implementa estratégias de monitorização, sustentadas em pontos fortes e pontos fracos; por outro, o reforço de uma abordagem curricular centrada nos testes (Scott, 2014; Pacheco & Marques, 2014). Neste caso, podem ser referidos tantos os testes internacionais, que operam como instrumentos de regulação baseada no conhecimento (Auld & Morris, 2013; Carvalho, 2012), quanto as metas curriculares, entendidas como metas de conteúdos (Pacheco, 2011).

Há uma outra dimensão da avaliação externa que é a avaliação das aprendizagens, nomeadamente através de exames nacionais ou provas finais, a disciplinas consideradas nucleares, caso do português e da matemática. Abordamos nesta comunicação apenas os efeitos das provas finais de ciclo, de matemática, no 6.º e 9.º anos, sem fazer referência tanto aos exames do ensino secundário, quanto às provas do 1.º ciclo. Neste caso, o interlocutor é o Ministério da Educação e Ciência, responsável pela conceção e implementação das políticas educativas, ainda que a elaboração das provas e exames seja uma competência do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). Tal como acontece a nível internacional, a preponderância da avaliação externa das aprendizagens nos sistemas educativos nacionais deve-se à existência de testes de desempenho elaborados, por exemplo, pela OCDE e pela *International Association for the Evaluation Achievement* (IEA), que na opinião de Nóvoa (2008, p.14), impõem perspetivas económicas: "Os estudos internacionais conduzidos pela IEA ou pela OCDE têm como referência dominante a qualificação dos recursos humanos e a sua importância para o desenvolvimento económico e social. Este é o facto que explica o seu fortíssimo impacto na opinião pública".

Em Portugal, os exames nacionais foram reintroduzidos no ensino secundário, em 1993, com funções de certificação e seleção no acesso ao ensino superior através do Despacho Normativo n.º 338/93, após cerca de vinte anos sem qualquer tipo de avaliação externa para efeitos de certificação de conclusão do ensino secundários. Já no ensino básico, o Decreto-Lei n.º209/2002, introduziu os exames nacionais no final do 9.º ano, a português e a matemática, tendo sido posteriormente regulamentados, em 2005, pelo Despacho Normativo n.º1/2005, permitindo, então, a sua concretização, após cerca de trinta anos sem quaisquer exames neste nível de ensino. Em 2011, com o Decreto-Lei n.º 94/2011, a avaliação externa das aprendizagens, em português e matemática, foi alargado ao 2.º ciclo, com a realização de provas finais, no 6.º ano, em ambas as disciplinas, cuja implementação ocorreu no final do ano letivo 2011/2012. Aliás, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º94/2011, adotou-se a designação de "provas finais de ciclo", para substituir "exames nacionais", no âmbito do ensino básico. Por fim, também as aprendizagens nestas disciplinas, 1.º ciclo, estão sujeitas à avaliação através de provas finais no 4.º ano, definidas pelo Decreto-Lei n.º139/2012.

São vários os efeitos associados à realização destas provas. Da literatura acerca do assunto, destacam-se impactos sociais, pedagógicos, de dimensão socializadora e organizacional, bem como no desenvolvimento profissional dos docentes. De acordo com Fernandes (2008), são conhecidos e documentados, os diferentes tipos de efeitos ou

impactos que os exames podem ter nos mais variados níveis, como na vida pessoal, social e académica dos alunos, nas formas como as escolas e os professores se organizam e desenvolvem o currículo, naquilo que é ensinado e como é ensinado, naquilo que é avaliado e como é avaliado e na credibilidade social dos sistemas educativos.

Para além de impor novos sistemas de governamentalidade curricular, essencialmente centrados em *standards* e resultados (Pacheco & Marques, 2014), a avaliação externa das aprendizagens, associada à avaliação externa de escolas, produz efeitos muito diversos, incluindo os que se tornam visíveis ao nível do discurso, na medida em que os docentes tendem a adotar a linguagem de valorização dos resultados, bem como os que são invisíveis no plano das práticas, por exemplo, normalização de conteúdos e procedimentos pedagógicos.

No âmbito pedagógico, na opinião de Antunes e Sá (2010), outro impacto que as provas nacionais, enquanto instrumentos de avaliação externa, poderão ter, ocorre nas metodologias de ensino. Citando Bernstein, os autores argumentam que os instrumentos de avaliação externa modelam a pedagogia, regulando a sequência e o ritmo do processo de transmissão/aquisição, para além de, em dados momentos, reduzir as orientações e opções pedagógico-didáticas dos programas e dos professores a crenças desvitalizadas.

De um modo geral, as provas nacionais parecem produzir e desencadear um conjunto de situações que passam pelo recrutamento de "saberes e fazeres" considerados atuais, sugerindo a possibilidade de aprendizagens tidas como essenciais para a vida adulta, enquanto elementos de organizações económicas e de sistemas produtivos.

É em torno da avaliação externa de escolas e da valorização dos resultados que apresentamos dados de um projeto de investigação, elaborado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho.

2 Metodologia

Os dados apresentados fazem parte de um estudo empírico em curso centrado na avaliação externa das aprendizagens e inserido num projeto nacional de avaliação externa de escolas, no âmbito da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

O problema que está na base do trabalho de investigação corresponde à seguinte interrogação:

De que modo os professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico perspetivam, ao nível das suas práticas curriculares e pedagógicas, bem como do seu desenvolvimento profissional, o impacto e os efeitos da avaliação externa?

O estudo começou pela elaboração de um questionário cujas respostas são obtidas através de uma escala de *Likert*, devidamente validado, quer pela realização de um pré-teste, quer pela aplicação do acordo de um grupo de juízes (Tuckman, 2000), implementado junto de professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, salvaguardando-se os critérios de validação e fiabilidade.

A versão final do questionário consta de 71 itens distribuídos por duas categorias principais, cada uma com quatro subcategorias. Os itens abordam as perspetivas dos docentes acerca da avaliação externa de escolas e da avaliação externa das aprendizagens, bem como dos seus efeitos pedagógicos, curriculares e profissionais.

Para a análise dos resultados, recorremos à estatística descritiva, nomeadamente ao cálculo da média e do desvio padrão.

Segue-se, neste caso, a abordagem quantitativa na base de um estudo empírico, com uma amostra de conveniência (n=179), sem que seja possível intentar qualquer generalização dos dados.

3 Apresentação de dados

Apenas são apresentados resultados parciais do questionário implementado junto de professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, selecionando-se para o efeito, itens de cada uma das categorias e subcategorias.

Nas categorias "Avaliação Externa de Escolas" e "Avaliação Externa das Aprendizagens", os dados reportam-se às perspetivas que os docentes partilham sobre a avaliação e sobre os seus efeitos curriculares, pedagógicos e profissionais.

As perspetivas dos professores inquiridos sobre a avaliação externa de escolas são concordantes quando se afirma que esta tem contribuído para o aumento da preocupação com os resultados escolares ($\bar{x}=3,53$; $DP=0,96$), bem como para a valorização dos *rankings* das escolas a nível nacional ($\bar{x}=3,46$; $DP=1,02$). Por outro lado, discordam quando é dito que a AEE tem contribuído quer para o desenvolvimento de atividades que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos ($\bar{x}=2,56$; $DP=0,92$), quer para o cumprimento de regras por parte dos alunos ($\bar{x}=2,40$; $DP=0,95$).

Quando respondem aos itens sobre os efeitos curriculares da AEE, os dados revelam uma significativa indefinição avaliativa dos professores, mostrando-se discordantes no que se refere ao contributo da avaliação externa de escolas para a existência da articulação curricular entre as diversas áreas disciplinares do departamento curricular ($\bar{x}=2,73$; $DP=0,94$), para a planificação de atividades que promovam a contextualização do currículo em termos de abertura ao meio ($\bar{x}=2,72$; $DP=0,91$) e para a existência da articulação curricular entre os diferentes departamentos curriculares ($\bar{x}=2,69$; $DP=0,98$).

No que se refere aos efeitos pedagógicos da AEE, constata-se uma indefinição avaliativa nas respostas dos inquiridos, quanto ao favorecimento de práticas de avaliação centradas nos testes ($\bar{x}=2,92$; $DP=1,01$). Por outro lado, os mesmos manifestam a sua discordância relativamente ao contributo da avaliação externa de escolas para a utilização de metodologias ativas/experimentais no ensino e nas aprendizagens ($\bar{x}=2,63$; $DP=0,94$).

Quanto aos efeitos da AEE no desenvolvimento profissional dos docentes, a maior parte dos inquiridos discorda que aquela esteja a contribuir para a definição de um padrão de profissional docente ($\bar{x}=2,65$; $DP=0,96$), nem para a valorização do desenvolvimento profissional ($\bar{x}=2,58$; $DP=1,01$).

Sobre a avaliação externa das aprendizagens, os dados revelam a concordância da grande maioria dos inquiridos com a realização das provas finais de ciclo na disciplina de matemática ($\bar{x}=3,99$; $DP=0,83$). Além disso, verifica-se também a concordância dos docentes quanto ao facto de os resultados dos testes sumativos constituírem a componente de maior influência na avaliação dos alunos ($\bar{x}=3,74$; $DP=0,88$). Por outro lado, os inquiridos discordam que a existência das provas finais de ciclo tenha vindo a originar efeitos negativos, tais como desmotivação e/ou stress, quer nos professores de matemática ($\bar{x}=2,62$; $DP=1,01$), quer nos alunos ($\bar{x}=2,57$; $DP=0,95$).

No que diz respeito aos efeitos curriculares, a maioria dos inquiridos concorda que a avaliação externa de escolas tem vindo a favorecer a avaliação dos alunos centrada nos testes ($\bar{x}=3,47$; $DP=1,02$), além de estar a provocar mudanças nas práticas de decisão curricular dos professores, nomeadamente na atribuição de mais importância aos conteúdos na planificação das aulas ($\bar{x}=3,41$; $DP=0,95$).

Em termos de efeitos pedagógicos, a avaliação externa das aprendizagens tem vindo a contribuir, na opinião da maioria dos inquiridos, para o aumento de iniciativas de apoio pedagógico aos alunos, tais como, assessorias na sala de aula, acompanhamento individualizado e aulas de apoio pedagógico acrescido ($\bar{x}=3,91$; $DP=0,88$). Além disso, os inquiridos consideram que os professores de matemática ensinam cada vez mais com os olhos postos nas provas finais de ciclo ($\bar{x}=3,41$; $DP=1,01$). Por outro lado, a maior parte dos inquiridos discorda que a existência das provas finais de ciclo esteja a contribuir para a melhoria da sua relação pedagógica com os alunos ($\bar{x}=2,31$; $DP=0,84$).

No que se refere a fatores que condicionam o desenvolvimento profissional docente, a maior parte dos inquiridos sente que existe uma pressão externa para ensinar de acordo com as provas finais de ciclo ($\bar{x}=3,59$; $DP=0,96$) e que a existência destas tem contribuído para o aumento da sua preocupação com os resultados escolares na disciplina de matemática ($\bar{x}=3,31$; $DP=1,08$). Apesar desta preocupação, os resultados obtidos revelam que a existência das provas finais de ciclo não provoca, na maioria dos docentes, o medo de falhar como profissionais ($\bar{x}=2,34$; $DP=0,98$).

4 Discussão de resultados

Não existe uma perceção clara junto dos professores, quando são analisadas as repostas ao questionário, de que a avaliação externa das aprendizagens é condicionada pela avaliação externa de escolas. Os dados esclarecem que as perspetivas dos professores são mais convicentes no que se refere à avaliação externa das aprendizagens do que à AEE. Esta questão pode ser interpretada no sentido da avaliação externa de escolas pertencer mais aos órgãos de gestão do que aos próprios professores, alheando-se desse processo que acontece por ciclos de avaliação de quatro anos, enquanto a avaliação externa das aprendizagens é um procedimento que implica diretamente os professores,

sobretudo sobre a sua imagem profissional e sobre as suas práticas pedagógicas e curriculares. Deste modo, os dados parciais do inquérito, revelam que os professores de matemática concordam com a existência da avaliação externa das aprendizagens, tendo uma opinião claramente favorável. Verifica-se, por isso, um grande distanciamento dos professores face à AEE.

Alguns dados do inquérito, sobretudo os que dizem respeito às perspetivas dos inquiridos sobre a avaliação externa das aprendizagens, revelam que as abordagens teóricas nem sempre valorizam o que realmente os professores pensam e fazem no seu contexto profissional. Os docentes inquiridos mostram-se favoráveis à avaliação externa das aprendizagens, referindo que esta não tem contribuído para a sua desmotivação, nem tem provocado o medo de falhar como profissionais, apesar da sua preocupação com os resultados escolares e com a pressão externa que existe para ensinarem de acordo com as exigências nacionais. Afirmam também que estão de acordo com uma avaliação centrada nos testes e que a avaliação externa das aprendizagens tem uma incidência direta nos conteúdos que são valorizados na sala de aula. Deste modo, é compreensível que os docentes inquiridos estejam de acordo com a existência de provas nacionais na disciplina de matemática e que os testes sumativos tenham maior influência na avaliação dos alunos.

Estes resultados indicam, em termos de investigação a realizar, que existe uma dissociação intrínseca entre AEE e avaliação externa das aprendizagens, não sendo visível, nas perspetivas dos docentes, uma relação direta entre estas duas avaliações. Por outro lado, os professores estão distantes do processo de avaliação externa de escolas, o que parece indicar a existência de um alheamento e distanciamento docente, sendo de questionar de que modo a AEE escolas interseta as suas práticas curriculares e pedagógicas e, consequentemente, contribui para a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Referências

Antunes, F. & Sá, V. (2010). Notas, pautas e vozes na escola: exames, rankings e regulação da educação. In M.T. Esteban & A.J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.112 – 146). São Paulo: Cortez Editora

Auld, E., & Morris, P. (2013). Comparative education, the "new paradigm" and policy borrowing: constructing knowledge for educational reform. *Comparative Education*, 50 (2), 129-155.

Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica.

Erkkila, T., & Piironen, O. (2013). Shifting fundaments on European higher education governance: competition, ranking, autonomy and accountability. *Comparative Education*, 50 (2), 177-191.

Fernandes, D. (2008). Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). O Inquérito – Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editora

Grek, S., Lawn, M., Ozga, J., & Segerholm, C. (2013). Governing by inspection? European inspectorates and the creation of a European education policy space. *Comparative Education*, 49 (4), 486-502.

Maroy, C. (2012). Towards post-bureaucratic modes of governance. An European perspective. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 62-93). London: Routledge.

Nóvoa, A. (2008). Prefácio. In D. Fernandes (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, (pp. 13-17)

Ozga, J. (2014). Knowledge, inspection and the work of governing. *Sisyphus*, 2 (1), 16-38.

Pacheco & Marques (2014). Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In M.R. Oliveira (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto: Porto Editora (no prelo).

Pacheco, J.A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.

Scott. D. (2014). Curriculum standards: performance and competence. *European Journal of Curriculum Studies*, 1 (1), 5-14.

Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.

Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS APRENDIZAGENS NO CONTEXTO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE BRASIL E PORTUGAL.

Kátia Moro [1]

Universidade do Minho, Portugal
Universidade Católica de Petrópolis / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Universidade Aberta, Portugal

Email: m_katia@ymail.com

Resumo

Esta comunicação tem como objeto um projeto de investigação em curso sobre os modelos de Avaliação Externa das Aprendizagens (AEA), numa análise comparativa das formas em que se processam as avaliações no Brasil e em Portugal. O presente estudo decorre no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, da Universidade do Minho. A Avaliação Externa das Escolas (AEE) vem ganhando maior visibilidade nas discussões sobre educação, por se tratar de um instrumento de recolha de informações que permite uma visão ampla e unificada em que se encontra o ensino no âmbito nacional, sendo que a necessidade de avaliar é não só para obter informações, mas também uma forma de conhecer a realidade e atuar sobre ela. Considerando o conceito polissêmico de avaliação, bem como as culturas de avaliação presentes nas políticas educativas, o presente projeto visa analisar os modelos de AEA no Brasil e em Portugal. Dentro desta temática o projeto levanta a possibilidade de responder às seguintes questões de investigação: Que diferenças e semelhanças existem na AEA entre Brasil e Portugal? Até que ponto a avaliação vinculada aos rankings das escolas têm influenciado a prática docente em escolas de ambos os países? O estudo em curso tem os seguintes objetivos: Caracterizar as formas e os modelos de avaliação no Brasil e em Portugal; compreender como se processa a AEA nos dois países; Perceber em que dimensões se processam tais avaliações. A contextualização desta comunicação foi realizada a partir de uma análise documental exaustiva em base de dados dos dois países, não sendo apresentados resultados empíricos devido à fase inicial do referido projeto.

Palavras-Chave: avaliação externa; aprendizagem; políticas públicas.

Introdução

Apesar de já parecerem saturadas as discussões sobre educação em geral, e avaliação em particular, tais discussões sempre trazem novas respostas e novas perguntas. Além disso, comparar modelos de avaliação é

[1] Aluna do curso de mestrado em Ciência da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa da Universidade do Minho.

continuamente uma maneira dissemelhante de se observar como se processam as mesmas práticas e mesmas intenções em realidades distintas.

O número de estudos que tem sido publicados sobre a Avaliação Externa tem despertado interesse de investigadores de todo o mundo, visto que as exigências impostas pelas políticas nacionais, transnacionais e até supranacionais, tornam o currículo cada dia mais globalmente unificado. Dentro deste cenário é que se situa este estudo comparativo entre os modelos de AEA e AEE no Brasil e em Portugal.

Esta comunicação não apresenta formas e dimensões totalmente antagônicas no âmbito comparativo das realidades, porém destaca que o processo de avaliação em ambos os países não é nada trivial e nem pretende ser; encontrando-se totalmente imersos num contexto político. O texto organiza-se resumidamente em torno de três eixos simultâneos da avaliação, que são as razões, os objetivos e a estruturação de cada modelo analisado, bem como o que tem sido produzido no meio acadêmico acerca desta temática.

O caso brasileiro

No Brasil, a AEE ganha centralidade e configura-se na ação normativa federal na Constituição de 1988, no governo Sarney, trazendo inúmeras mudanças no âmbito educacional, entre elas a universalização e melhorias na qualidade do ensino, mas sua concretização efetiva ocorre dois anos mais tarde, no governo FHC[2]. Foi nesse contexto de mudanças e progressos significativos que as avaliações padronizadas em larga escala se intensificam e ganham força trazendo contribuições e certas contradições ao ensino brasileiro passando a assumir papel central na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para o sistema educativo brasileiro[3]. (Horta Neto, 2007, Locatelli, 2002)

No Brasil os trabalhos científicos estão a acontecer com vistas na aferição a qualidade do ensino, alguns focalizando a falta de flexibilização curricular, outros analisam os resultados divulgados após os testes, as influências dos aspectos socioeconômicos no contexto educacional, as consequências dos *rankings* em educação, enfim.

Analisando o desenho que vem sendo construído no âmbito da avaliação institucional, no Brasil Horta Neto (2010) faz um estudo afirmando que o professor está atualmente trabalhando com a chamada *Pedagogia do Exame* (Luckesi, 1995) defendendo a avaliação educacional desde que ela seja utilizada não para aferir conhecimento ou qualidade do ensino ou escola, mas sim que seja um instrumento para coletar dados e transformar a realidade e os aspectos negativos levantados pela avaliação.

Para que as discussões relativas a avaliação em larga escala (que tem o objetivo de avaliar tanto o desempenho do aluno quanto dos sistemas de ensino) entrassem realmente como pauta principal nas reuniões em âmbito federal e local foram necessários praticamente cinco décadas, porém tais avaliações vem acontecendo em todo Brasil efetivamente nos últimos 15 anos e tem sido objetivo de debates e acesas discussões em torno da qualidade do ensino e da *accontability* (Afonso, 1998), tido como um instrumento técnico eficaz de prestação de contas, e das inúmeras responsabilidades com a transformação na educação enquanto sociedade e formação humana.

[2] Governo FHC - Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)

[3] O Brasil conta com avaliações externa em diferentes níveis de ensino como o Saeb (Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica); ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o ENADE (Exame Nacional do Desempenho do Ensino Superior) - antigo Provão, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior SINAES, além do Brasil ainda participar da Avaliação Internacional, PISA.

Balzan e Sobrinho (2000) apresentam uma abordagem reflexiva em torno dos critérios utilizados para uma avaliação institucionalizada e mostra as tensões existentes entre o paradigma objetivista e subjetivista na avaliação além de afirmarem que "avaliar é optar por determinados valores em relação a outros, […] cada instituição deve estabelecer as comparações entre os seus projetos e compromissos e aquilo que consegue realizar." (*Ibidem*, p. 69) Os autores criticam a legitimidade de um paradigma exclusivamente objetivista, com critérios técnico- instrumentais dentro de um contexto tão cosmopolita como é o contexto brasileiro e por conta disso os autores propõem um modelo de avaliação que valoriza os aspectos culturais, sociais e políticos para trazer um (re) significado à avaliação.

Na maioria dos trabalhos encontrados relacionados ao contexto da AEE no Brasil as percepções se repetem. Praticamente em todos os documentos analisados, a ênfase é nos resultados dos testes e no fato da política avaliativa estar vinculada com as políticas públicas numa perspectiva que "…ora corroboram com a ideia de demonstrar a qualidade em números dados pelas avaliações externas, ora criticam as avaliações externas e demonstram que essas avaliações são insuficientes para medir a qualidade de ensino nas escolas." (Manfio, 2013 p. 16).

Sendo a avaliação uma forma de regulação, autorregulação e monitoramento social, educacional e disciplinar (Foucault, 2013) ela torna-se ainda mais eficaz quando o sujeito se torna vítima dos resultados homogeneizados e instrumento desta regulação. Em nenhum dos estudo analisados sobre o contexto brasileiro observa-se a questão da autoavaliação por parte da equipe gestora, dentro dos processo de operacionalização da AEA no país. Esta seria uma forma de dar voz aos intervenientes educativos e saber o que pensam e o que têm para propor como forma de melhoria de ensino. Ao contrário desta proposta, o que se observa são listas com resultados quantitativos e *rankings* das escolas que estabelecem a competitividade e colocam a educação como objeto de mensuração.

A abordagem das avaliações centrada em *standards* traz o currículo voltado exclusivamente para os testes que apesar de ser uma prática comum, nem sempre reflete a real situação de aprendizagem, visto que conforme fala Antunes (2010), avaliar a sabedoria e o potencial de cada um é uma tarefa no mínimo complicada.

Com base nos estudos empíricos realizados supracitados aqui já denominados, nota-se que a AEA têm sido marcada pela centralidade nos testes e nos resultados assim como as práticas estão excessivamente voltadas para um formato tecnicista que faz com que os indicadores de qualidade sejam essencialmente ligados às avaliações somativas baseadas principalmente em objetivos, metas e resultados (Stenhouse, 1987).

Com efeito, a prática dos *rankings* das escolas vem promovendo a modelação da segregação social nas escolas públicas brasileiras (Arroyo, 2010) no que diz respeito a esta forma simplista de exaltar os bons - consequente os maus - alunos, as boas e as más escolas, suscitando nos alunos a competitividade e nas famílias, sugerindo a possibilidade de escolher a escola do seu filho utilizando-se erroneamente os *rankings* como um termômetro classificatório.

O caso português

Portugal, tem um histórico recente no que diz respeito a AEE cuja proposta surge em 1987. Desde foram realizadas muitas intervenções[4], porém a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro dinamiza o sistema de

[4] Intervenções realizadas em Portugal no âmbito da AEE: Entre 1992 à 1999, Observatório de Qualidade da Escola, de 1999 à 2002, o Programa Avaliação Integrada das Escolas e Projeto Qualidade XXI, de 2000 à 2004 o Projeto Melhoria

avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas e traz as especificidades da operacionalização da AEE e da Autoavaliação clarificando o funcionamento do regime, os objetivos e as concepções de avaliação previsto dentro da Lei no Sistema de Avaliação Português. (Freitas, 2012)

Para Pacheco (2010), a externalidade da avaliação tem como primeira finalidade estabelecer um mérito baseado na racionalidade do avaliador e na objetividade na avaliação, entretanto a teoria e a prática encontram-se nesse momento em conflito, sendo que por um lado busca a objetividade nos testes e por outro a compreensão dos resultados.

Os estudos empíricos realizados com base nas investigações dentro do contexto português mostram que os aspectos que estão relacionados em todo o contexto da avaliação giram em torno das noções de progresso social, missão da educação dentro da sociedade e os resultados que corroboram para tal missão e progresso. (Ferrão, 2012)

Pacheco e Marques (2013) fazem uma investigação realizada em Portugal, com professores de matemática de 2º e 3º ciclo, analisa os efeitos da externalidade das avaliações dentro dos testes de matemática, aplicados pelos professores na avaliação interna das escolas. O estudo mostra que os vários ângulos em que a avaliação é observada, se interligam e se complementam dentro de um contexto que envolve as lógicas do Estado, do mercado, e do sujeito que ora predominam a homogeneização dos currículo (lógica da globalização) ora predominam a individualização do sujeito (lógica da estandardização de resultados). Tal discrepância intensifica a política de regulação e traz a racionalidade técnica como princípio na prática dos testes e consequentemente a desvalorização da avaliação formativa.

Nesta perspectiva, a polêmica dos *rankings* das escolas também tem suscitado o interesse não só das sociedades globalmente falando, no que diz respeito a prestação de contas por parte do Estado, mas também tem despertado o interesse no meio acadêmico. Para Ferrão (2012), os *rankings* influenciam no processo da avaliação e até mesmo no desempenho dos alunos quando são levados a participar desta forma de competição.

Em um estudo realizado no mesmo contexto (Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2003) acerca das consequências dos *rankings* e sobre o que eles realmente representam para as escolas dentro de um competitividade um tanto quanto desleal e com pouco fundamento voltado diretamente para a qualidade na educação, os autores se referem aos *rankings* como uma forma das autoridades prestarem conta à sociedade por meio de um mecanismo de fácil compreensão definido como “um instrumento socialmente credível de avaliação das escolas, de fácil leitura, de significado directo e linear.” (*Ibidem*, p. 2).

O texto contempla ainda vários aspectos que os rankings não consideram e que são variantes imprescindíveis na avaliação dos alunos antes de se pensar na publicação dos resultados. Estas variantes se referem a impossibilidade das aferições mostrarem por exemplo: “O coeficiente intelectual dos alunos, […] as características socioculturais dos alunos, […] as influências de fatores exógenos, […] a qualidade de funcionamento do órgão de gestão da escola […]”, entre outros. (*Ibidem*, pp.4-5)

Vindo exatamente ao encontro das ideias de Balzan e Sobrinho (2000), Pacheco (2006, p. 259) diz que a origem desta dissonância está na credibilidade da avaliação educacional estar ligada ao modelo de avaliação sumativa, deixando em segundo planos as práticas formativas como portefólio, por exemplo. Segundo o autor, “…a avaliação,

---

da Qualidade, em 2000 inicia o programa AVES Avaliação de Escolas Secundárias, e de 2004 à 2006, o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas.

em geral, e os testes, em particular, têm a finalidade de credibilizar a escola perante a sociedade, reforçando o papel da certificação na hierarquização dos sujeitos."

O próprio documento da Inspeção Geral de Ensino[5] (IGE) afirma que a prática a avaliação das escolas fundamenta-se nos resultados alcançados pelos alunos e que todas as boas práticas devem resultar no bom desempenho por parte dos estudantes. Portanto mais uma vez nota-se a uma avaliação minada pelas práticas pautadas no mérito e nos *rankings*. (Rato, 2013)

A qualidade almejada apresenta-se com mais vigor no âmbito do mérito, do desempenho estatístico e do valor do que propriamente nas ações de melhoria (Pacheco, 2014). Estas formas de estandardização ou testes padronizados que servem como indicadores de desempenho produzem os *rankings* que disseminam a desigualdade e o individualismo.

Além disso dois outros estudos analisados (Valente, 2010; Carneiro, 2006) afirmam que os resultados alcançados pelos alunos estão diretamente ligados aos seus próprios desempenhos e não ao desempenho da escola independente se é pública ou privada, dos professores ou ainda da eficácia do trabalho.

Nota-se que esta panóplia é consequência das exigências de um currículo globalizado que prevê a uniformização do ensino com base nas regras ditadas pelos padrões transnacionais e supranacionais como PISA, OCDE e Banco Mundial.

Considerações Finais

Não cabe aqui dizer se os dois modelos analisados são antagônicos ou se eles se integralizam, o objetivo a priori foi caracterizar as formas e os modelos de avaliação no Brasil e em Portugal identificando as diferenças e semelhanças existentes na AEA ena AEE nos dois países, além de analisar até que ponto a avaliação vinculada aos *rankings* das escolas têm influenciado a prática docente em escolas de ambos os países.

Das análises realizadas com base nas realidades - portuguesa e brasileira - constata-se que as formas de operacionalizar a avaliação nas escolas se divergem em certos pontos e domínios, porém os resultados que têm sido encontrados (tanto a nível de aprendizagem como de pretensão de mensuração na qualidade da ensino) são, por vezes, equivalentes tendo-se em vista que o principal objetivo da AEA e da AEE em ambos os países tem sido identificar os pontos fortes e fracos dos sistemas educativos.

Assim, o estado da arte já realizado nos dois países até o presente momento conclui que os modelos de AEA e AEE privilegiam os testes, e as formas mensuráveis impossibilitando desta forma um conhecer verdadeiro sobre a situação da qualidade da aprendizagem, (Balzan & Sobrinho, 2000; Pacheco & Marques, 2014) mesmo que em ambos os países o trabalho se realize em função de buscar ajustes e promover um diálogo entre práticas, resultados e políticas de melhoria no processo de avaliação em larga escala.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional; para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga – Portugal: Universidade do Minho.

[5] Organismo que tutela a avaliação das escolas em Portugal

Arroyo, M. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes.

Antunes, J. L. (2010). *Educação e Cultura Científica - Uma reflexão*. Painel II A dimensão Cultural e Científica da Avaliação. Lisboa: CNE pp 319-327.

Balzan, N. C.; Sobrinho, J.D. (Org.) (2000). *Avaliação Institucional: Teoria e Experiência*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Carneiro, E. F. S da (2006). *A problemática da decisão: A opção dos pais pela escola privada.* Dissertação de Mestrado - Universidade do Minho.

Castro, M. H. G. de (2009). Sistema de Avaliação no Brasil: Avanços e Novos Desafios. *São Paulo em Perspectiva.* 1 (23), 5-18.

Costa, J. A; Neto - Mendes, A.; & Ventura, A. (2003) *Ranking de escolas em Portugal: Um estudo exploratório.* Texto apresentado no 2º Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa.

Esteban, M. T. (2009) Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação.* 13, 123-134.

Ferrão. M.E. (2012). Avaliação Educacional e Modelos de Valora Acrescentado: Tópicos de Acrescentado. *Educação e Sociedade*, 33 (119), 455-469.

Foucault, M. (2013) *Vigar e punir*. Portugal: Edições 70.

Freitas, S. C. A. de (2012). *Avaliação Externa de Escolas.* Dissertação de Mestrado – Universidade do Minho.

Horta Neto, J.L.H (2010). Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 227 (91), 84 - 104.

Horta Neto, J.L.H. (2007). Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*. 42, (5), 1-13.

Locatelli, I. (2002). Construção de Instrumentos para avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. *Estudo em Avaliação Educacional.* 25, 3-21.

Luckesi, C. S. (1995) *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. Cortez: 22º Edição.

Manfio, A. (2013). *Avaliação em larga escala e qualidade de ensino: Análise da produção em periódicos qualificados (1995-2012)*. Trabalho apresentado no XI EDUCERE Congresso Nacional de Educação em Curitiba – Paraná.

Pacheco, J.A (2014). Políticas de Avaliação e Qualidade da Educação. Uma análise crítica no contexto da Avaliação Externa de escolas em Portugal. *Avaliação*. 19 (2), 363-371.

Pacheco e Marques (2013). *Avaliação Externa e Escolas e seus Efeitos nas Perspectivas Curriculares e Pedagógicas: Um Estudo com Professores de Matemática.* Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Pacheco, J.A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40, (3), 253-269.

Rato, H. (2013) Direção-Geral da Administração e do Emprego Público. Relatório da OCDE. *Portugal – Reforming the State to Promote Growth* Análise crítica da Parte III. "Equipping the State to Support Robust and Inclusive Growth"

Stenhouse, L. (2987). *Investigación y Desarrolo del Curriculum*. Madrid. Morata.

Valente, R. A (2010). *Sucesso Escolar e Rankings de Escolas no Ensino Básico: O Caso da Disciplina de Matemática*. Dissertação de Mestrado – Universidade da Madeira.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

AS METAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – UM ESTUDO DE AVALIAÇÃO COM EDUCADORES DAS REDES PÚBLICA E PRIVADA

Azevedo, G. [1]

[1] Universidade do Minho, Portugal

Email: goreteclazevedo@gmail.com

Resumo

Esta comunicação tem como objeto um projeto de investigação em curso no mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, da Universidade do Minho, cujo tema incide sobre "As metas curriculares da educação pré-escolar – um estudo de avaliação com educadores das redes pública e privada".

Em Portugal, a avaliação na educação pré-escolar é prescrita por diferentes enquadramentos normativos: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, Circular 17 referente à Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem, que constituem um referencial comum de avaliação para todos os educadores. Neste sentido, o conceito de avaliação emerge na educação pré-escolar como um tema de interesse que prolifera nos educadores uma heterogeneidade de pensamentos e práticas avaliativas, dando origem ao problema: Como é que os educadores de infância, em contextos diferentes (rede pública e privada), perspetivam o conceito/processo de avaliação, como o praticam e como o articulam com a legislação emanada do Ministério da Educação?"

Com este trabalho, pretendemos compreender a prática avaliativa nos contextos da rede pública e privada e as perspetivas dos educadores face ao conceito e ao processo de avaliação; identificar instrumentos e práticas de avaliação utilizadas por diferentes educadores de infância; compreender o tipo de conhecimento teórico (formação na área) sobre o processo de avaliação e a sua articulação com a legislação em vigor e compreender o impacto das metas curriculares dentro da complexidade do processo de avaliação. Como se pretende compreender os dados a partir do ponto de vista dos educadores, o estudo empírico será de natureza qualitativa, utilizando como técnica de

recolha de dados o inquérito por entrevista (entrevista semiestruturada) e a análise documental (metas curriculares).
Não serão apresentados resultados empíricos porque o projeto se encontra na fase inicial, embora sejam considerados alguns dados oriundos da análise documental.

Palavras-chave: Avaliação; Metas Curriculares; Educação Pré-Escolar.

1 Introdução

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que "a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita ligação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário."[1] Espera-se, deste modo, que os contextos de jardim-de-infância possam oferecer às crianças, com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, uma educação de qualidade, que combine recursos, condições e processos para que possam desenvolver e expandir as suas capacidades cognitivas e sócio emocionais.

Os objetivos pedagógicos, enunciados na Lei-Quadro, fundamentam e organizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), sendo definidas "como um quadro de referência oficial, comum a todos os educadores, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções metodológicas e práticas de avaliação" (Portugal & Laevers, 2010, p.9). As OCEPE constituem o currículo que norteia as práticas e todo o processo educativo, pressupondo que cada educador desenvolva competências de observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

As competências de observação, avaliação e planificação referidas nas OCEPE são acentuadas no Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância[2], em que "o educador concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas". Por outro lado, a Circular 17/DSDC/DEPEB/2007, referente à Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, "integra os princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre o pré-escolar e o 1º Ciclo do ensino básico." A Circular 4/DGIDC/DSDC/2011 apresenta, por sua vez, a avaliação na educação pré-escolar como um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.

Mais recentemente, o Ministério da Educação definiu as Metas de Aprendizagem[3]para a educação pré-escolar, que permitem avaliar o desenvolvimento de competências e desempenhos esperados no final da educação pré-escolar e que vão de encontro às aprendizagens propostas pelas OCEPE. A partir destes normativos definidos para a educação pré-escolar, a questão da avaliação surge como um problema com o qual os educadores se deparam, pois quando se fala em avaliação eis que surgem algumas questões*: O que avaliar? Como avaliar? Para quê avaliar? Como articular a avaliação e as metas de aprendizagem? Se valorizamos a pedagogia de participação, em que a criança é autónoma e*

[1] Lei n.º 5/97, 10 Fevereiro – Lei-quadro da educação Pré-Escolar
[2] Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de Agosto
[3] Disponível em: http//www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educação-pre-escolar/apresentação/

protagonista da sua própria aprendizagem, como avaliá-la de acordo com todas as competências previstas nas metas de aprendizagem?

O conceito de avaliação educacional tem vindo a modificar-se, ao longo das épocas, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes conceções de educação e, consequentemente, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação (Alves, 2001). Trata-se de um conceito polissémico que assume diferentes definições conforme a perspetiva de diferentes autores. Assim, De Ketele & Roegiers (1999), apresentam uma definição de avaliação em que o termo avaliar significa confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios (referencial).

Para Hadji (1994), avaliar significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis da realidade sempre a marcar e a sublinhar por estas mesmas opções a distância que os separa: a realidade daquela que constrói e formula o juízo de valor e a daquela em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de autoavaliação.
A avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação (Ribeiro, 1993). Em contrapartida, a classificação tem uma intenção seletiva e procede à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores.

A função de avaliar tem, nos dias de hoje, um lugar preponderante em qualquer operação de planeamento sistemático e nos mais diversos domínios.

A avaliação divide-se em avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Segundo Ribeiro (1993), estes tipos de avaliação têm uma função específica, complementar das restantes, constituindo, assim, um conjunto indispensável ao professor. Daqui se depreenda que cada tipo de avaliação apresente funções distintas conforme o momento em que se inscreve. Deste modo, a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que lhe servem de base, isto é, a sua função é verificar se o aluno está na posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai apresentar. Este tipo de avaliação é, fundamentalmente, utilizado no início de novas aprendizagens.

Relativamente à avaliação formativa, esta pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução (Ribeiro 1993). Este tipo de avaliação tem uma função semelhante à da avaliação diagnóstica e poderá ser utilizada tantas vezes quantas o professor considerar relevante ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, a avaliação sumativa pretende avaliar todo o progresso realizado pelo aluno, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar todo o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de avaliação corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto de toda a avaliação realizada anteriormente.

Alves (2004) aprofunda concetualmente perspetivas de avaliação que contribuem para apoiar as práticas nas salas de aula. Numa perspetiva integrada e de diálogo pedagógico entre professores e alunos, a avaliação assume uma interligação entre o antes, o durante e o depois da ação. Para a autora, a avaliação "constitui-se num processo o mais transparente possível, envolvendo a participação de diversos atores e prevendo a negociação dos resultados" (Alves, 2004).

2 Objetivos do estudo

Considerando um conjunto de estudos que, serviram de análise e contextualização do problema e que, ao longo do tempo, tem incidido sobre a avaliação na educação pré-escolar identifica-se o seguinte problema: -"Como é que os educadores de infância, em contextos diferentes (ensino público e privado), perspetivam o conceito/processo de avaliação, como o praticam e como o articulam com a legislação emanada do Ministério da Educação?"

Assim, os objetivos do estudo são formulados do seguinte modo: compreender a prática avaliativa nos contextos da rede pública e particular e as perspetivas dos educadores face ao conceito e ao processo de avaliação; identificar instrumentos e práticas de avaliação utilizadas por diferentes educadoras de infância; compreender o tipo de conhecimento teórico (formação na área) sobre o processo de avaliação e a sua articulação com a legislação em vigor e compreender o impacto das Metas de Aprendizagem dentro da complexidade do processo de avaliação.

3 Metodologia

Como se pretende compreender os dados a partir dos pontos de vista dos respondentes, o estudo empírico irá adotar uma natureza metodológica qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), utilizando como técnica de recolha de dados o inquérito por entrevista (entrevista semiestruturada) e a análise documental (metas de aprendizagem), sendo os dados tratados através da análise de conteúdo (Bardin, 2014; Esteves, 2006).

O estudo empírico encontra-se ainda na fase inicial neste sentido, não se faz a descrição dos respondentes, referindo-se apenas a sua ligação ao ensino público e privado.

4 Resultados Preliminares

Em Portugal, a avaliação na educação pré-escolar é prescrita em diferentes enquadramentos normativos: a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as OCEPE, o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, a Circular 17 referente à Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem, que constituem um referencial comum de avaliação para todos os educadores. No entanto, apesar destes normativos, a avaliação é considerada como complexa e ambígua proliferando nos educadores uma heterogeneidade de pensamentos e práticas avaliativas como é referido "à avaliação aponta-se a sua complexidade e subjetividade e invoca-se, frequentemente, a falta de tempo, de recursos e, muitas vezes, desconhecimento na utilização de procedimentos adequados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, para justificar a sua secundarização nas práticas pedagógicas pré-escolares." (Portugal, 2012).

Alguns estudos nacionais e internacionais sobre avaliação na educação pré-escolar têm evidenciado a sua pertinência no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, existe alguma falta de formação dos educadores de infância na área da avaliação o que lhes permite o confronto com algumas dificuldades, desconfortos, descontentamentos e receios face ao ato de avaliar. A abordagem de vários estudos, na área da avaliação, retratam essa realidade, por exemplo,

Figueira, 2012; Fonseca 2012; Fitas, 2012; Oliveira, 2011; Sousa, 2011; Leal, 2011; Carvalho, 2007; Cabrita, 2007. O processo de avaliação na educação pré-escolar é considerado pertinente e promotor de práticas mais adequadas, as educadoras avaliam para registar a evolução das crianças e simultaneamente, para alterar, ou manter o seu percurso educativo. O processo de avaliação destina-se a verificar a evolução das crianças, constituindo também, o motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

Há, ainda, estudos que revelam que muitas das dimensões sugeridas nos normativos do Ministério da Educação estão ausentes no processo de avaliação e, apesar das educadoras conhecerem um grande número de instrumentos de avaliação, utilizam-nos de forma reduzida em número e em diversidade. A avaliação é feita de forma assimétrica, pouco profunda, pouco fundamentada e pouco pormenorizada valorizando-se mais os resultados do que o processo de ensino-aprendizagem. É notória a falta de formação das educadoras na área da avaliação.

Como práticas alternativas de avaliação na educação pré-escolar emergem estudos sobre o uso do portfólio (Gaspar, 2010) e (Parente, 2004). Trata-se de uma estratégia de avaliação que dá resposta à diversidade de crianças, torna possível combinar o melhor das estratégias de avaliação no sentido de maior adequação às crianças, combina várias observações das crianças, torna as educadoras investigadoras. Os conteúdos do portfólio asseguram uma relação estreita entre os conteúdos do currículo, as estratégias de ensino e os processos de avaliação, permite a participação ativa da criança na sua própria avaliação e facilita e promove a partilha de informação obtida com os pais e outros. Porém, as educadoras manifestam muitas dúvidas acerca da sua elaboração/organização evidenciando estas que, seria necessário formação específica acerca do uso deste instrumento.

Conclusão

Os resultados preliminares indicam a pertinência do processo de avaliação na educação de infância. As educadoras perspetivam-na como um modo de adequação do currículo e de todo o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, torna-se evidente a partir dos dados que estas carecem de formação na área quer ao nível da implementação de instrumentos alternativos de avaliação quer ao nível da adequação da legislação. Por outro lado, há agrupamentos de escola que impõe os instrumentos de avaliação considerando as educadoras que não possuem autonomia própria, o que lhes confere algum mau estar. Deste modo, constata-se, e sem prejuízo dos resultados definitivos do estudo, que a avaliação na educação pré-escolar muitas práticas de avaliação de qualidade não são sustentadas pelos agrupamentos de escolas e os educadores manifestam necessidade de formação em contexto e trabalho colaborativo. As educadoras possuem pouco conhecimento teórico e legislativo sobre o tema, uma vez que os documentos fornecidos pela direção do estabelecimento não fazem qualquer menção à legislação o que revela falta de conhecimento em relação a esta matéria. Por outro lado, apesar de considerarem a avaliação como promotora de práticas mais adequadas e adaptadas às necessidades das crianças, sentem insegurança e pouco à vontade na realização da mesma.

5 Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2009). A educação dos 0 aos 12 anos (Coord.). Atas do Seminário - *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Alves, M. P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento).

Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. & Guimarães, C. (2013). *Avaliação na Educação de Infância*. Psicosoma.

De Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos.* Porto: Porto Editora.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, L. (1993). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

POLÍTICAS, PROCESSOS E PRÁTICAS DE DECISÃO CURRICULAR SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA DA UNIVERSIDADE KATYAVALA BWILA DE ANGOLA

Bendrau, C., M., C., É.[1]

[1] Universidade Katyavala Bwila, Angola

Email: carlabendrau71@hotmail.com

Resumo

O desenvolvimento de reflexões que giram em torno das teorias, conceções e das práticas de gestão curricular, enquanto processos organizacionais de natureza administrativa e política, considerando que uma correta prática de decisão curricular dos docentes sobre a avaliação das aprendizagens poderia contribuir para o desenvolvimento de condições importantes para a concretização das metas referentes à profissionalização dos discentes como sustenta Zabalza (1987: 219), "a avaliação é a "peça-chave" do sistema instrutivo". Os Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola não escapam às exigências impostas pela sociedade, no que diz respeito à reestruturação de planos e programas académicos com base em teorias científicas, bem como à formação de indivíduos competentes, reflexivos, críticos e investigadores que possam intervir com eficiência nas suas interações de comunicação, constituindo relações sócio-afetivas que possibilitem um clima estável durante as suas práticas e forma de gestão, fortalecendo o exercício da iniciativa criadora que se estabelece na escola. A presente comunicação trata-se de uma investigação em curso que se insere no âmbito do projeto de doutoramento que está a ser realizado na Universidade do Minho. O objetivo deste trabalho consiste em estudar as formas de articulação entre as políticas, os processos e as práticas de decisão curricular dos professores inerente à avaliação das aprendizagens. Esta pesquisa será realizada mediante a adopção e aplicação de procedimentos metodológicos mistos (Tkman, 2000) qualitativos e quantitatico de análise em simultâneo, assegura uma investigação exploratória eminentemente descritiva.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens; políticas curriculares e processos e prática de avaliação.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A escola é um meio rico de diversas experiências humanas, um espaço onde os alunos iniciam a construção das suas identidades, onde estão expostos a um vasto conjunto de estímulos que determinam a sua capacidade de tomada de decisões, o lugar onde efetivamente estes se tornam Homens e cidadãos do amanhã. De certo modo, podemos considerar que a escola é o espelho da sociedade, daí a necessidade de investimento na mesma, para que se proporcionem aos alunos todas as condições para o pleno desenvolvimento dos seus alunos, garantindo-lhes que estes estejam devidamente preparados para lidar com todos os desafios que a sociedade lhes reserva, designadamente a subsistência do cidadão do mundo em globalização, a adaptação permanente às grandes mudanças, a manutenção da vida, de entre outras. Efetivamente, o desafio da educação superior angolana integra-se também nesse contexto, sendo que, de entre as suas tarefas essenciais, visa formar profissionais atentos às mudanças da sociedade globalizada, procurando instigar o espírito da inovação, dotá-los de metodologias de trabalho ativas e dinâmicas, para que estes possam fazer face à dinâmica das sociedades.

Na investigação realizada, tivémos como objetivos: (i) identificar as políticas, os processos de decisão curricular e as práticas de avaliação das aprendizagens na Universidade Katyavala Bwila de Angola; (ii) caracterizar o estado atual das práticas de avaliação das aprendizagens na Universidade Katyavala Bwila de Angola e (iii) compreender as práticas de decisão curricular dos docentes sobre a avaliação das aprendizagens da universidade Katyavala Bwila de Angola. Para a concretização desses objetivos procuramos privilegiar uma perspectiva de análise essencialmente pedagógica e social, atendendo a que a problemática deste estudo reporta para a questão da avaliação na formação de estudantes professores e futuros professores, e tem como objetivo principal possibilitar um amplo enquadramento teórico-conceptual em torno da avaliação da aprendizagem, procurando simultaneamente, com sentido crítico problematizar às dimensões não apenas pedagógicas, mas, sobretudo sociais e ideológicas. Ressalvamos que a universidade tem uma importância social, de onde se destaca ainda a avaliação como um dos domínios mais polémicos no contexto das ciências da educação, pelo que propomos um quadro teórico-conceptual que deverá permitir compreender as mudanças na avaliação pedagógica acorridas em diferentes etapas da história da educação.

2. Currículo e avaliação: uma abordagem ao processo de desenvolvimento do currículo

O desenvolvimento curricular é uma questão que representa certo grau de complexidade na sua conceituação, porém, poderá considerar-se que as teorias curriculares representam as diferentes conceções de currículo como um plano de ação pedagógica, ou como um produto que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem, organizadas no âmbito da escola (Gay, 1991).

Contudo, e apesar de diferentes conceções de currículo, de acordo com Gay (1991), reconhece-se que o desenvolvimento curricular é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações. Poderá então questionar-se: quem toma decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são implementadas? Pela própria natureza, o desenvolvimento do currículo pode ser caraterizado pelos seguintes aspetos (Taba, 1983; Gay, 1991; Pacheco, 2001, 1995):

a) É um processo interpessoal que reúne vários autores com diferentes pontos de vista sobre o ensino e a aprendizagem e com poderes, explícitos ou implícitos, de decisão curricular;

b) É um processo político que se traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local e que conta com a influência de vários grupos;

c) É um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis – com as potencialidades, disponibilidades e obstáculos inerentes – de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias;

d) É um processo de colaboração e cooperação entre os diversos intervenientes que tomam decisões curriculares;

e) É um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões: não é um processo puramente racional e cientificamente objetivo nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático; depende de um método prático e simples, pois as decisões curriculares são frequentemente tomadas através de movimentos pequenos e progressivos ou sobre problemas específicos e não propriamente através de reformas globais.

De certo modo, podemos considerar que os estudos sobre o desenvolvimento curricular, com intenção de definir a sua natureza ou o seu âmbito, referem-se, - quase obrigatoriamente – às estruturas ou aos aspetos interdependentes de um dado projeto, designadamente: aspetos substantivos que se reportam aos elementos nucleares do currículo (objetivos, conteúdos, atividades, e avaliação); aspetos socio-políticos que definem a abrangência das decisões presentes no currículo; aspetos técnico-profissionais que se relacionam com a metodologia e modos de operacionalização do currículo (Goodlad, 1992).

Assim, podemos assumir que o desenvolvimento curricular "é uma prática dinâmica e complexa que se processa em diversos momentos e em diferentes fases" de modo a formar um conjunto estruturado, integrando, quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração planeamento, operacionalização e avaliação (Gaspar & Roldão, 2007).

3. Metodologia

O presente artigo está constituído por alguns resultados de um estudo exploratório eminentemente descritivo realizado no âmbito do doutoramento em ciências da educação, área de especialização em Teoria e desenvolvimento curricular. Optamos por realizar uma investigação mista que combina as abordagens quantitativas e qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2006), tendo os dados sido recolhidos por questionário (Ghiglione & Matalon, 1997) e entrevista (Lee, 2002). Recorremos ainda à análise documental como técnicas de recolha de dados, da análise estatística (descritiva e inferencial), e à análise de conteúdo como técnica de análise de dados. A problemática central consistiu em perceber: *De que modo se articulam as políticas de avaliação das aprendizagens com os processos e as*

práticas de decisão curricular Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Katyavala Bwila de Angola?

No que se refere ao questionário, em termos gerais, foi construído e estruturado em torno de duas dimensões: (i) políticas, processos e práticas de decisão curricular sobre a avaliação das aprendizagens no Instituto Superior de Ciências da Educação; (ii) perspetivas dos professores, diretores/gestores sobre a avaliação das aprendizagens, como objetivo de obter dados sobre às políticas, os processos e as práticas de decisão curricular sobre a avaliação das aprendizagens no ISCED de Benguela da Universidade Katyavala Bwila – Angola.
Para conseguirmos responder às questões e objetivos da investigação procedemos conforme referimos anteriormente, à aplicação dos instrumentos. Os dados obtidos foram analisados de forma descritiva determinando-se as frequências e percentagens e os valores mínimos, máximos, média e desvio padrão para as variáveis com escala de Likert. Para tal utilizamos o software estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

4. Resultados

Com o objetivo de identificar as políticas, os processos de decisão curricular sobre a avaliação das aprendizagens e caracterizar as práticas de decisão curricular sobre a avaliação das aprendizagens no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, recorremos a 120 professores, entre os quais os chefes dos departamentos de ensino e investigação. Dos 120 inquiridos 22.5% eram do sexo feminino e 77.5% do sexo masculino. Quanto à idade, a maioria (62.5%) tinha idades compreendidas entre 30 e 45 anos, sendo que 25% tinham mais de 45 anos e 12.5% tinham menos de 35 anos. Relativamente às habilitações literárias, 60% eram mestres, 35.8% eram licenciados e 4.2% eram doutores. A maioria (51.7%) dos inquiridos tinha entre 10 a 20 anos de serviço, 38.3% tinha menos de 10 anos de serviço e 10% tinha mais de 20 anos de serviço. Quanto aos departamentos, 39.2% pertenciam ao departamento de ciências da educação Ciências da educação, 18.3% pertenciam ao departamento Ciências Sociais 15.8% ao departamento Letras Modernas, 15% às Ciências exatas e 11.7% ao departamento Ciências da Natureza.
Atendendo a que nesta comunicação não poderemos apresentar toda a riqueza dos dados obtidos, centramo-nos no que consideramos essencial para esta temática do colóquio: currículo e avaliação.
Assim, quanto aos modelos de avaliação utilizados no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, foi possível perceber que 35% dos professores discordam que utilizam os critérios prescritos pelos departamentos e 9% discordam totalmente. Existem 23% de inquiridos que ainda se encontram indecisos, 27% concordam e 6% concordam totalmente. Nota-se, portanto que os modelos de avaliação utilizados são prescritos pelos departamentos e os professores utilizam os critérios prescritos pelos departamentos: a maioria situa a sua opinião na discordância e indefinição, pois a média destes itens é de 2.9.
Apesar de haver opiniões diferentes, somos de opinião que os professores consideram que os critérios de avaliação são prescritos pelos departamentos porque este constitui o elo de comunicação entre as orientações dos normativos com as práticas que os professores realizam. São os departamentos de ensino e investigação que informam e verificam os cumprimentos dos planos curriculares e consequentemente os modelos de avaliação.
Numa tentativa de percebermos se *"a avaliação das aprendizagens é definida a partir de referenciais externos, de valores e princípios que configuram as políticas de decisão curricular sobre as mesmas", notou-se que* para a maioria dos professores a avaliação é definida a partir de referenciais, valores e princípios já que 41.7% concorda que a avaliação é definida a partir de referenciais, valores e princípios, no entanto 32.5% estão indecisos em relação a esta questão, obtendo-se uma pontuação média de 3.3 com desvio padrão de 0.9.
Procurando aferir das perceções dos inquiridos no que se refere à avaliação enquanto reguladora das aprendizagens, os professores do departamento de Ciências Naturais concordam mais que a avaliação é

um processo regulador das aprendizagens do que os professores dos departamentos de Ciências da Educação e Sociais. Cerca de 88% dos inquiridos concorda ou concorda totalmente que a avaliação é um processo regulador das aprendizagens daí a pontuação média para este item ser de 4.3, a mais elevada entre todos os itens.

Não obstante não ser possível apresentar aqui os resultados integrais da investigação, consideramos que quanto às políticas, processos e práticas de decisão curricular sobre a avaliação das aprendizagens no instituto superior de ciências de educação concluiu-se que os professores consideram que a avaliação é, principalmente, um processo regulador das aprendizagens (cariz formativo), embora considerem, também, a avaliação como a atribuição de um valor, numa perspetiva mais quantitativa (Alves, 2004), demonstrando que a discussão destas questões e o paradoxo que, por vezes, existe entre a forma de pensar e a forma de agir continuam bem presentes na atualidade da Universidade.

Pensamos que ao nível da avaliação, e pese embora o facto de os inquiridos considerarem quase que unanimemente que a avaliação é a atribuição do mérito/valor de uma dada aprendizagem, o recurso exclusivo aos testes escritos não permite avaliar cabalmente as competências dos estudantes, o que poderá ilustrar o peso relativo que os testes e exames mantêm na avaliação já que estes constituem uma "sanção" oficial indispensável para assegurar a existência de bons resultados.

Em suma, a avaliação curricular encontra-se presente nos diferentes contextos e fases do desenvolvimento curricular (Pacheco, 2001), consistindo num processo global, realizado por diferentes pessoas e em sucessíveis níveis e subordina-se a uma estrutura facetada que implica, entre outros aspetos, a perfilha de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões (Pacheco, 1992). Assim sendo, os dados recolhidos para esta questão apontam no sentido de uma aceitação do conceito de avaliação adiantado no questionário que lhes foi apresentado.

No que se refere aos *"critérios da avaliação das aprendizagens são definidas pelos professores",* procurando-se aferir a perceção dos inquiridos sobre a autonomia dos professores para decidir as melhores praticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, constatamos que 37% dos professores concordam que os professores realmente são os absolutos decisores e 21% concordam totalmente. 17.% discordam, 10% discordam totalmente e 15% não concordam nem discordam. A pontuação média de 3.4, confirma que os professores têm uma posição concordante quanto as suas práticas avaliativas.

Relativamente às respostas dos professores, o Regime Académico onde estão descritas as orientações sobre o dispositivo de avaliação das aprendizagens estabelecem todos os critérios e procedimentos da avaliação. Porém, este documento não explicita de forma integradora e holística os respetivos procedimentos, direcionando o processo de uma forma apenas pragmática, cognitiva e mecânica. Referimos também que os professores no processo docente educativo do ensino superior têm de Angola, têm autonomia para decidir sobre as melhores estratégias e procedimentos para a avaliação das aprendizagens dos estudantes e elevar as suas práticas de forma criativa, objetiva e integradora, como opina Fernandes (2009), os currículos de hoje lançam desafios aos professores que vão muito além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros, estes são exigentes quer na diversidade, na profundidade e na mobilização de conhecimentos exigidos, quer na complexidade das tarefas propostas aos alunos. Embora o documento legal tenha nas suas orientações mestras para a avaliação alguns procedimentos na qual os professores também seguem.

Como se pode verificar, existe articulação entre as práticas dos professores com o que está legislado no Regime académico. Este documento permeia o professor como autónomo nas escolhas de procedimentos e ações didático-pedagógicas. Destacamos também o reconhecimento da necessidade de interação e partilha de opiniões, conhecimentos e experiências entre os professores como decisores do currículo (Pacheco, 1994), essenciais para a superação de algumas das limitações identificadas e para a qualidade da educação.

Conclusões

Tratando-se de um estudo que está a ser realizado, apresentamos alguns resultados parciais tendo em conta o problema da investigação. Tendo-se constatado que o Instituto Superior de Ciências da Educação

IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS NA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO BÁSICO. ESTUDO EXPLORATÓRIO EM ESCOLAS DE CABO VERDE.

Teixeira, A. P.[1] & Morgado, J. C.[2]

[1] [2]Universidade do Minho, Portugal

Email: pepekatia@hotmail.com; jmorgado@ie.uminho.pt

Resumo

A avaliação é uma dimensão importante do processo de ensino-aprendizagem, interferindo de forma significativa no (in)sucesso dos estudantes. Todavia, a sua eficácia depende, em grande parte, das técnicas e dos instrumentos utilizados. O recurso a diferentes instrumentos de qualidade, em momentos oportunos, permite não só diversificar as evidências recolhidas mas também tornar o processo avaliativo mais abrangente e mais fiável. No entanto, a pertinência dos instrumentos de avaliação tem muito a ver com a forma como são construídos e utilizados pelos professores.
Nesta comunicação pretendemos apresentar alguns resultados de uma pesquisa desenvolvida em torno das práticas de construção, e consequente utilização, dos instrumentos de avaliação das aprendizagens em escolas do Ensino Básico em Cabo Verde. Para o efeito, recorremos a uma metodologia qualitativa com o intuito de averiguar que princípios metodológicos sustentam as práticas dos professores, que aspetos privilegiam e quais as principais dificuldades com que se deparam nesse processo. Como técnica de recolha de dados utilizámos a entrevista e a análise documental.
Os resultados obtidos permitem concluir que as práticas de uma maioria muito significativa de docentes se encontram alicerçadas em modelos de avaliação de características produtivistas, recorrendo a instrumentos que primam pela quantificação e instrumentalização dos resultados. Constata-se, ainda, que os professores fazem pouca referência à importância dos instrumentos de avaliação numa lógica de orientação das aprendizagens dos alunos e que os testes de avaliação sumativa são os instrumentos a que consignam maior destaque na avaliação.

Palavras-chave: avaliação das aprendizagens, instrumentos de avaliação, práticas docentes

Introdução

A avaliação é um processo de análise de uma dada realidade, em que a informação proveniente dessa apreciação serve de base a um juízo de valor que pode fundamentar uma tomada de decisão (Oliveira, 2008). Em termos sociais, a avaliação tem despertado o interesse de sociedades, gerações e agentes educativos, deixando marcas evidentes nas etapas do desenvolvimento humano, social e cultural de cada indivíduo, numa dada comunidade. Neste âmbito, a avaliação das aprendizagens assume-se como uma das principais atividades no sistema escolar, uma vez que permite identificar referências significativas sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e contribui para melhorar a prática pedagógica do professor e as aprendizagens dos alunos. Por isso, constitui uma ajuda preciosa ao nível do desenvolvimento cognitivo, psicológico e social de cada indivíduo, ao longo do seu percurso escolar.

Sendo a aprendizagem um processo cognitivo não observável diretamente ao longo do seu desenvolvimento, quando se pretende avaliar com rigor e precisão é necessário recolher evidências objetivas sobre o nível de aperfeiçoamento das competências dos alunos. Assim se compreende que, na sala de aulas, os instrumentos de avaliação desempenhem um papel fundamental no processo avaliativo e constituam um meio através do qual o professor obtém elementos que lhe permitem acompanhar as aprendizagens dos seus alunos.

O desenvolvimento de atividades avaliativas pode envolver o aluno de forma individual ou em grupo, com recurso a diversas técnicas e ferramentas que, se utilizadas de forma sintonizada e integrada, conferem maior abrangência e

visibilidade ao processo de aprendizagem de cada sujeito, indo de encontro às especificidades, situações e circunstâncias que o envolvem.

No entanto, a pertinência dos instrumentos de avaliação tem muito a ver com a forma como são construídos e utilizados pelos professores. É sobre esta temática que versa o presente texto. Depois de uma breve reflexão sobre a importância e os principais tipos de instrumentos de avaliação, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa desenvolvida em torno das práticas de construção e utilização dos instrumentos de avaliação das aprendizagens em escolas do Ensino Básico em Cabo Verde. Para o efeito, recorremos a uma metodologia qualitativa com o intuito de averiguar que princípios metodológicos sustentam as práticas dos professores, que aspetos privilegiam e quais as principais dificuldades com que se deparam nesse processo. Como técnica de recolha de dados utilizámos a entrevista e a análise documental.

1. Importância dos instrumentos de avaliação

A utilização de instrumentos é fundamental em qualquer sistema de avaliação de aprendizagem. Para Pacheco (1995, p. 79), a avaliação *"está dependente das técnicas utilizadas, isto é, dos instrumentos e procedimentos formais ou informais que se utilizam para obter informações em relação a um determinado processo".* Por isso, na avaliação das aprendizagens escolares é comum elaborar e implementar um conjunto de instrumentos e técnicas que permitem recolher, codificar, estruturar e formalizar os resultados dos alunos.

O que confere importância e credibilidade à avaliação não é a sua sofisticação ou complexidade, mas a importância e o rigor das informações recolhidas através de um leque de instrumentos e técnicas (Smole, 2004), bem como a análise que se faz a partir deles. Na elaboração de qualquer instrumento de avaliação, devem ter-se em conta alguns aspetos importantes tais como a linguagem utilizada, a contextualização do objeto, o significado dos conteúdos e os propósitos do ensino. Além disso, os mecanismos e instrumentos de avaliação devem acompanhar todo o processo de aprendizagem e não fazer apenas uma medição pontual do seu desempenho em tarefas e ações específicas e desarticuladas (Fernandes & Freitas, 2007).

A combinação dos dados recolhidos por todos os instrumentos ao longo do processo, em articulação com os fatores internos e externos que envolvem os protagonistas e todas as circunstâncias e situações que configuram o sistema de avaliação, contribui para conferir fiabilidade aos resultados, tornando-os mais reais, menos subjetivos e mais ajustados aos contextos e características individuais e circunstanciais que envolvem todo o sistema.

2. Principais tipos de instrumentos de avaliação

Com turmas heterogéneas, constituídas por alunos de níveis etários e origens socioculturais diferentes, o uso diversificado de instrumentos, técnicas e procedimentos de avaliação é fundamental, uma vez que permite melhorar as aprendizagens dos alunos (Pais & Monteiro, 2002) e regular os processos de ensino-aprendizagem.

Independentemente dos instrumentos e técnicas utilizados, a subjetividade inerente à interpretação e análise de dados e informações recolhidos no processo de avaliação está sempre presente, quer se trate de uma observação direta em situação de aprendizagem, que da análise e interpretação das respostas aos itens de um teste (Nova, 2001).

Assim, na construção de qualquer instrumento de avaliação é imprescindível uma planificação, onde são definidos critérios e objetivos referentes aos procedimentos que fazem parte da sua aplicação, tendo em conta as circunstâncias e as especificidades dos alunos.

No Ensino Básico, em Cabo Verde, para além dos instrumentos formais, o Decreto-Lei n.º 43 /2003, de 27 de Outubro – que aprova o Sistema de Avaliação nesse nível de ensino –, nos seus artigos 12º a 18º, indica os instrumentos que devem ser utilizados no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, com destaque para as fichas de classificação qualitativa e quantitativa dos alunos e para o processo individual (ficha individual, ficha de informação aos pais, caderneta da turma e instrumento de suporte dos resultados de frequência e avaliação), definindo também os procedimentos a ter em conta na utilização dos mesmos, bem como a sua frequência.

Contudo, para além dos instrumentos legalmente aprovados, cabe sempre ao professor decidir que instrumentos, técnicas e modalidades de avaliação utilizar e quando devem ser aplicados. Ninguém melhor que o professor conhece as características dos alunos, nem os momentos em que avaliar, nem mesmo que instrumentos devem ser utilizados.

Dada a limitação de espaço a que estamos obrigados, referimos apenas alguns dos principais instrumentos de avaliação mais utilizados nas aulas, não podendo, como era o nosso desejo, descrever em pormenor cada um deles:

- Fichas de trabalho (individual ou em grupo)
- Fichas de avaliação (Testes escritos)
- Grelhas de observação
- Grelhas de avaliação formativa (contínua)
- Fichas de registo
- Diário de frequência e avaliação
- Portefólios
- …

3. Construção e utilização dos instrumentos de avaliação

Os resultados que a seguir se apresentam fazem parte de um estudo em que entrevistámos oito professores que, em 2010-2011, desempenhavam o cargo de coordenadores pedagógicos e de gestores em dois concelhos da Ilha de Santiago, em Cabo Verde, e em que analisámos uma série de instrumentos de avaliação utilizados por esses docentes. Os resultados permitiram conhecer as conceções dos professores sobre avaliação, as modalidades de avaliação a que preferencialmente recorriam, os procedimentos utilizados na elaboração dos instrumentos de avaliação e o impacto resultante da utilização dos mesmos.

3.1. Conceções dos professores sobre avaliação

Relativamente às conceções dos professores sobre a avaliação, os inquiridos reconhecem a avaliação como um elemento nuclear nos processos de ensino-aprendizagem, embora circunscrevam essa importância às funções de controlo, classificação e certificação das aprendizagens dos alunos. Não nos surpreende, por isso, que os professores valorizem a *avaliação como medida* (Bonniol & Vial, 2001), numa perspetiva claramente instrumental, em que a principal preocupação é a consecução dos objetivos predefinidos nos programas disciplinares.

> A avaliação ajuda a medir a eficiência do trabalho dos alunos, permite também informar os pais sobre as aprendizagens dos filhos no fim do ano. [P4]

> A avaliação tem a função de demonstrar a capacidade do aluno numa determinada matéria, serve também para avaliar o próprio professor e o próprio sistema. [P2]

Neste caso, valorizam-se os produtos, ou seja, os resultados, em detrimento dos processos, aqui entendidos como desenvolvimento dos alunos. Além disso, a avaliação é um assunto, quase exclusivamente, do âmbito do professor, reconhecido como um *perito* que funciona numa "lógica de performatividade e de produtivismo" (Machado, 2013, p. 61). O aluno é relegado para um lugar secundário, sendo considerado como um mero "objeto" a avaliar.

Ora, não descurando a importância dos resultados, a avaliação é muito mais do que um simples instrumento de medida, devendo assumir-se como um mecanismo regulador dos processos de ensino-aprendizagem, o que, na opinião de Simão (2008, p. 126), permite reforçar "tanto o seu papel formativo, de regulação do ensino, como o seu papel formador de regulação da aprendizagem".

3.2. Modalidades de avaliação a que mais recorrem

Em relação às modalidades de avaliação mais utilizadas nas escolas, os professores são unânimes ao afirmar que recorrem com mais frequência à avaliação formativa e à avaliação sumativa, embora alguns deles se refiram também à avaliação diagnóstica.

> A avaliação sumativa e a avaliação formativa são as modalidades que mais utilizo ao longo do ano. [P2]

> Avaliação sumativa, diagnóstica e formativa. [P5]

> Normalmente, no ensino básico, na prática, temos a avaliação formativa (que deve ser contínua), diagnóstica e sumativa. A avaliação diagnóstica também faz parte e eu recorro a ela, sobretudo no início do ano… [P6]

No que tange às modalidades de avaliação que consideram mais importantes, a maioria dos inquiridos elege a avaliação formativa, embora se saiba que, na prática, é a avaliação sumativa que mais pontua. Existe mesmo um docente que afirma que embora se afiance que a modalidade de avaliação mais utilizada é a formativa, geralmente os professores não apresentam dados ou informações sobre ela:

> Normalmente, o professor apresenta dados de avaliação sumativa (…) e em relação à avaliação formativa, dizem que fazem mas geralmente não têm dados… [P8]

Embora o recurso à avaliação formativa exija alguma preparação e empenhamento por parte dos professores, o que em certos casos dificulta o recurso a esta modalidade de avaliação, esta situação não deixa ser preocupante uma vez que a construção de saberes e o desenvolvimento de capacidades, atitudes e competências por parte dos estudantes requer uma regulação das aprendizagens o que, nas palavras de Simão (*idem*, p. 125), se consubstancia através da "adequação desenvolvida por cada professor às necessidades e dificuldades que o aluno apresenta no seu processo de aprendizagem" mas, ao mesmo tempo, da "auto-regulação exercida pelo próprio estudante no seu percurso de aprendizagem com a finalidade de ir construindo um sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente". Ora, não fazer avaliação formativa é adiar essa possibilidade.

3.3. Elaboração dos instrumentos de avaliação

No que diz respeito à elaboração dos instrumentos de avaliação, verificou-se serem os professores, os gestores e os coordenadores pedagógicos que assumem essa tarefa, em reuniões específicas para esse efeito.

Os dados recolhidos permitiram, ainda, constatar que é dada uma atenção especial aos testes de avaliação sumativa, sendo estes os instrumentos mais utilizados pela generalidade dos professores, bem como aos resultados conseguidos pelos alunos na sua resolução. Para além dos testes existe um outro elemento de registo muito utilizado – a caderneta de turma[1] –, formalmente aprovada pelo Ministério da Educação, existindo dois docentes dois que referem aos trabalhos de grupo nas aulas e aos trabalhos de casa. Importa, ainda, assinalar que os entrevistados foram unânimes ao afirmar que os testes sumativos são realizados duas vezes por trimestre e que, a avaliação formativa se realiza ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ainda que de forma informal:

> No início os professores fazem a avaliação diagnostica para conhecer o aluno, depois fazem avaliação formativa ao longo da execução das aulas, para verificar o grau de aprendizagens (…). Utilizam ainda a sumativa que é feita duas vezes por trimestre. [P7]

Além disso, existe um outro pormenor interessante, que detetámos ao analisar os testes de avaliação ministrados no ano letivo em que decorreu o estudo, e que se refere ao facto de ser visível uma clara sobrevalorização da dimensão cognitiva, relegando para segundo plano as atitudes e os valores, aspetos estruturantes na formação de cada indivíduo. Os procedimentos utilizados na elaboração dos testes de avaliação privilegiaram a seleção dos conteúdos considerados relevantes, a definição de objetivos, a definição de critérios de correção e a elaboração dos itens dos testes.

Em suma, constatamos que a escola se encontra ainda manietada, limitando a quase totalidade da sua ação à transmissão e avaliação de conhecimentos com base em modelos mais tradicionais, num processo em que vigora a centralidade do professor ao nível do ensino e da avaliação. Verifica-se, ainda, que os professores valorizam a memorização e os resultados obtidos nos testes de avaliação (produtos da aprendizagem) em detrimento da construção integrada e partilhada de conhecimentos, em interação com o contexto em que cada escola se insere e com o quotidiano dos alunos.

3.4. Impacto resultante da utilização dos instrumentos de avaliação

Quanto ao impacto resultante da utilização dos instrumentos de avaliação referidos, tanto ao nível das práticas pedagógicas como dos processos de ensino-aprendizagem, somos compelidos a concluir que os instrumentos utilizados favorecem mais o trabalho dos professores, embora circunscrito a uma avaliação de cariz mais instrumental, do que a melhoria das aprendizagens dos alunos, uma vez que apelam sobretudo ao débito de conhecimentos memorizados previamente. Ainda que existam exceções, a maioria dos processos de avaliação inscreve-se neste registo.

Embora a generalidade dos professores reconheça que a qualidade dos instrumentos de avaliação é essencial no processo de avaliação das aprendizagens, os instrumentos utilizados não permitem expressar, com clareza, os progressos conseguidos pelos estudantes. A análise dos instrumentos disponibilizados pelos professores permitiu-nos verificar que estão mais adaptados para avaliar conteúdos temáticos, tendo em conta os objetivos preconizados nas aprendizagens declarativas e, em menor escala, nas aprendizagens interpretativas e operacionais.

[1] A caderneta de turma é um instrumento formal, constituído por um conjunto de registos individuais que permitem anotar os resultados de frequência e da avaliação do aluno, em cada um dos três trimestres que constituem o ano letivo.

Por fim, importa referir que, durante o processo de observação e análise dos instrumentos não detetámos nenhuma ficha de avaliação de cariz formativo, ou outro instrumento similar, o que nos permite depreender que não são utilizados pelos professores. Se a avaliação formativa assume um carácter meramente informal, a ausência de registos permite-nos inferir que ela é um assunto de presença obrigatória nos discursos mas ausente das práticas pedagógicas que ocorrem na sala de aulas.

Considerações finais

Embora a maioria dos professores entrevistados reconheça a importância da avaliação no desenvolvimento do currículo, sobretudo pelos contributos que pode propiciar na aprendizagem dos alunos e na mudança e melhoria das práticas de ensino dos professores, verifica-se que nas escolas em estudo continua a prevalecer um modelo de avaliação mais tradicionalista que, segundo Morgado (2009), continua ancorado a imperativos de prescrição e controlo e faz da regulação autoritária das práticas e dos resultados escolares as suas principais razões de ser.

Além disso, a prevalência de tal modelo tem pactuado com a dissonância que existe entre os discursos e as práticas de avaliação, com os professores a (sobre)valorizarem, em termos retóricos, a avaliação formativa mas a recorrerem, permanentemente, a procedimentos de avaliação sumativa. Na verdade, a avaliação tem sido utilizada sobretudo como um meio de controlo, de classificação e de certificação das aprendizagens dos alunos no final de um período de aprendizagem.

Assim se compreende que os instrumentos de avaliação reflitam essa realidade, incidindo, quase exclusivamente, no conhecimento (memorização) das matérias curriculares, e que o recurso aos testes escritos seja a prática mais comum para recolher dados referentes às aprendizagens.

Urge alterar toda esta situação em benefício dos alunos. Não o fazer é contribuir para que as escolas, e em particular os professores que nelas trabalham, não cumpram o mandato que a sociedade lhes consignou em termos de desenvolvimento integral dos cidadãos. Como lembra Santos Guerra (1993), a avaliação é um dos elementos mais decisivos do currículo e está impregnada de dimensões éticas, sociais e psicológicas e não apenas didáticas. Por isso, é necessário utilizá-la não como um mero ato de atribuição de classificações mas como um meio que permita compreender e ajudar os alunos a superar dificuldades e a melhorar as suas aprendizagens.

No entanto, se essa mudança depende em grande parte da formação – inicial e contínua – que os professores tiverem, a verdade é que só se tornará realidade se conseguirem romper com uma série de rotinas instaladas na forma como entendem e vivem a profissão.

Referências bibliográficas

Bonniol, J. & Vial, M. (2001). *Modelos de Avaliação. Textos Fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, C. O. & Freitas, C. (2007). Currículo e Avaliação. In J. Beauchamp, S. D. Pagel, & A. R. Nascimento (Org.), *Indagação sobre Currículo: Currículo e Avaliação* (pp. 17-43). Brasília: Ministério da Educação, SEEB.

Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedago.

Morgado, J. C. (2009). Autonomia e avaliação no profissionalismo docente: mitos e realidades. In S. Pillotto & P. Alves (Org.), *Avaliação em educação: questões, tendências e modelos* (pp. 11-30). Joinville: Editora Univille,.

Nova, E. V. (2001). *Avaliação dos alunos - problemas e soluções.* Lisboa: Texto Editora.

Oliveira, L. K. (2008). A Construção dos itens dos testes de proficiencia. In L. K. Oliveira, D. M. Salasar, & M. d. Castro, *Brasil, INEP/MEC. Guias de estudo2: Os testes e os indicadores de desempenho escolar* (pp. 11-55). Brasília: INEP/MEC.

Pacheco, J. A. (1995). *A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: proposta de trabalho.* Porto: Porto Editora.

Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação- Uma Prática Diária.* Lisboa: Presença.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Ed. Aljibe.

Simão, A. M. V. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.

Smole, K. C. (2004). *Avaliação Escolar.* In http://www.google.com#sclient=psy&hl (Acesso em 22.09.2012).

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 43/2003 de 27 de Outubro - Sistema de Avaliação Ensino Básico

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

POLÍTICAS, PROCESSOS E PRÁTICAS DE DECISÃO CURRICULAR SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA DA UNIVERSIDADE KATYAVALA BWILA DE ANGOLA

Bendrau, C., M., C., É.[1]

[1] Universidade Katyavala Bwila, Angola

Email: carlabendrau71@hotmail.com

Resumo

O desenvolvimento de reflexões que giram em torno das teorias, conceções e das práticas de gestão curricular, enquanto processos organizacionais de natureza administrativa e política, considerando que uma correta prática de decisão curricular dos docentes sobre a avaliação das aprendizagens poderia contribuir para o desenvolvimento de condições importantes para a concretização das metas referentes à profissionalização dos discentes como sustenta Zabalza (1987: 219), "a avaliação é a "peça-chave" do sistema instrutivo". Os Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola não escapam às exigências impostas pela sociedade, no que diz respeito à reestruturação de planos e programas académicos com base em teorias científicas, bem como à formação de indivíduos competentes, reflexivos, críticos e investigadores que possam intervir com eficiência nas suas interações de comunicação, constituindo relações sócio-afetivas que possibilitem um clima estável durante as suas práticas e forma de gestão, fortalecendo o exercício da iniciativa criadora que se estabelece na escola. A presente comunicação trata-se de uma investigação em curso que se insere no âmbito do projeto de doutoramento que está a ser realizado na Universidade do Minho. O objetivo deste trabalho consiste em estudar as formas de articulação entre as políticas, os processos e as práticas de decisão curricular dos professores inerente à avaliação das aprendizagens. Esta pesquisa será realizada mediante a adopção e aplicação de procedimentos metodológicos mistos (Tkman, 2000) qualitativos e quantitatico de análise em simultâneo, assegura uma investigação exploratória eminentemente descritiva.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens; políticas curriculares e processos e prática de avaliação.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A escola é um meio rico de diversas experiências humanas, um espaço onde os alunos iniciam a construção das suas identidades, onde estão expostos a um vasto conjunto de estímulos que determinam a sua capacidade de tomada de decisões, o lugar onde efetivamente estes se tornam Homens e cidadãos do amanhã. De certo modo, podemos considerar que a escola é o espelho da sociedade, daí a necessidade de investimento na mesma, para que se proporcionem aos alunos todas as condições para o pleno desenvolvimento dos seus alunos, garantindo-lhes que estes estejam devidamente preparados para lidar com todos os desafios que a sociedade lhes reserva, designadamente a subsistência do cidadão do mundo em globalização, a adaptação permanente às grandes mudanças, a manutenção da vida, de entre outras. Efetivamente, o desafio da educação superior angolana integra-se também nesse contexto, sendo que, de entre as suas tarefas essenciais, visa formar profissionais atentos às mudanças da sociedade globalizada, procurando instigar o espírito da inovação, dotá-los de metodologias de trabalho ativas e dinâmicas, para que estes possam fazer face à dinâmica das sociedades.

Na investigação realizada, tivémos como objetivos: (i) identificar as políticas, os processos de decisão curricular e as práticas de avaliação das aprendizagens na Universidade Katyavala Bwila de Angola; (ii) caracterizar o estado atual das práticas de avaliação das aprendizagens na Universidade Katyavala Bwila de Angola e (iii) compreender as práticas de decisão curricular dos docentes sobre a avaliação das aprendizagens da universidade Katyavala Bwila de Angola. Para a concretização desses objetivos procuramos privilegiar uma perspectiva de análise essencialmente pedagógica e social, atendendo a que a problemática deste estudo reporta para a questão da avaliação na formação de estudantes professores e futuros professores, e tem como objetivo principal possibilitar um amplo enquadramento teórico-conceptual em torno da avaliação da aprendizagem, procurando simultaneamente, com sentido crítico problematizar às dimensões não apenas pedagógicas, mas, sobretudo sociais e ideológicas. Ressalvamos que a universidade tem uma importância social, de onde se destaca ainda a avaliação como um dos domínios mais polémicos no contexto das ciências da educação, pelo que propomos um quadro teórico-conceptual que deverá permitir compreender as mudanças na avaliação pedagógica acorridas em diferentes etapas da história da educação.

2. Currículo e avaliação: uma abordagem ao processo de desenvolvimento do currículo

O desenvolvimento curricular é uma questão que representa certo grau de complexidade na sua conceituação, porém, poderá considerar-se que as teorias curriculares representam as diferentes conceções de currículo como um plano de ação pedagógica, ou como um produto que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem, organizadas no âmbito da escola (Gay, 1991).

Contudo, e apesar de diferentes conceções de currículo, de acordo com Gay (1991), reconhece-se que o desenvolvimento curricular é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações. Poderá então questionar-se: quem toma decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são implementadas? Pela própria natureza, o desenvolvimento do currículo pode ser caraterizado pelos seguintes aspetos (Taba, 1983; Gay, 1991; Pacheco, 2001, 1995):

a) É um processo interpessoal que reúne vários autores com diferentes pontos de vista sobre o ensino e a aprendizagem e com poderes, explícitos ou implícitos, de decisão curricular;

b) É um processo político que se traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local e que conta com a influência de vários grupos;

c) É um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis – com as potencialidades, disponibilidades e obstáculos inerentes – de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias;

d) É um processo de colaboração e cooperação entre os diversos intervenientes que tomam decisões curriculares;

e) É um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões: não é um processo puramente racional e cientificamente objetivo nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático; depende de um método prático e simples, pois as decisões curriculares são frequentemente tomadas através de movimentos pequenos e progressivos ou sobre problemas específicos e não propriamente através de reformas globais.

De certo modo, podemos considerar que os estudos sobre o desenvolvimento curricular, com intenção de definir a sua natureza ou o seu âmbito, referem-se, - quase obrigatoriamente – às estruturas ou aos aspetos interdependentes de um dado projeto, designadamente: aspetos substantivos que se reportam aos elementos nucleares do currículo (objetivos, conteúdos, atividades, e avaliação); aspetos socio-políticos que definem a abrangência das decisões presentes no currículo; aspetos técnico-profissionais que se relacionam com a metodologia e modos de operacionalização do currículo (Goodlad, 1992).

Assim, podemos assumir que o desenvolvimento curricular "é uma prática dinâmica e complexa que se processa em diversos momentos e em diferentes fases" de modo a formar um conjunto estruturado, integrando, quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração planeamento, operacionalização e avaliação (Gaspar & Roldão, 2007).

3. Metodologia

O presente artigo está constituído por alguns resultados de um estudo exploratório eminentemente descritivo realizado no âmbito do doutoramento em ciências da educação, área de especialização em Teoria e desenvolvimento curricular. Optamos por realizar uma investigação mista que combina as abordagens quantitativas e qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2006), tendo os dados sido recolhidos por questionário (Ghiglione & Matalon, 1997) e entrevista (Lee, 2002). Recorremos ainda à análise documental como técnicas de recolha de dados, da análise estatística (descritiva e inferencial), e à análise de conteúdo como técnica de análise de dados. A problemática central consistiu em perceber: *De que modo se articulam as políticas de avaliação das aprendizagens com os processos e as*

práticas de decisão curricular Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Katyavala Bwila de Angola?

No que se refere ao questionário, em termos gerais, foi construído e estruturado em torno de duas dimensões: (i) políticas, processos e práticas de decisão curricular sobre a avaliação das aprendizagens no Instituto Superior de Ciências da Educação; (ii) perspetivas dos professores, diretores/gestores sobre a avaliação das aprendizagens, como objetivo de obter dados sobre às políticas, os processos e as práticas de decisão curricular sobre a avaliação das aprendizagens no ISCED de Benguela da Universidade Katyavala Bwila – Angola.
Para conseguirmos responder às questões e objetivos da investigação procedemos conforme referimos anteriormente, à aplicação dos instrumentos. Os dados obtidos foram analisados de forma descritiva determinando-se as frequências e percentagens e os valores mínimos, máximos, média e desvio padrão para as variáveis com escala de Likert. Para tal utilizamos o software estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

4. Resultados

Com o objetivo de identificar as políticas, os processos de decisão curricular sobre a avaliação das aprendizagens e caracterizar as práticas de decisão curricular sobre a avaliação das aprendizagens no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, recorremos a 120 professores, entre os quais os chefes dos departamentos de ensino e investigação. Dos 120 inquiridos 22.5% eram do sexo feminino e 77.5% do sexo masculino. Quanto à idade, a maioria (62.5%) tinha idades compreendidas entre 30 e 45 anos, sendo que 25% tinham mais de 45 anos e 12.5% tinham menos de 35 anos. Relativamente às habilitações literárias, 60% eram mestres, 35.8% eram licenciados e 4.2% eram doutores. A maioria (51.7%) dos inquiridos tinha entre 10 a 20 anos de serviço, 38.3% tinha menos de 10 anos de serviço e 10% tinha mais de 20 anos de serviço. Quanto aos departamentos, 39.2% pertenciam ao departamento de ciências da educação Ciências da educação, 18.3% pertenciam ao departamento Ciências Sociais 15.8% ao departamento Letras Modernas, 15% às Ciências exatas e 11.7% ao departamento Ciências da Natureza.
Atendendo a que nesta comunicação não poderemos apresentar toda a riqueza dos dados obtidos, centramo-nos no que consideramos essencial para esta temática do colóquio: currículo e avaliação.
Assim, quanto aos modelos de avaliação utilizados no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, foi possível perceber que 35% dos professores discordam que utilizam os critérios prescritos pelos departamentos e 9% discordam totalmente. Existem 23% de inquiridos que ainda se encontram indecisos, 27% concordam e 6% concordam totalmente. Nota-se, portanto que os modelos de avaliação utilizados são prescritos pelos departamentos e os professores utilizam os critérios prescritos pelos departamentos: a maioria situa a sua opinião na discordância e indefinição, pois a média destes itens é de 2.9.
Apesar de haver opiniões diferentes, somos de opinião que os professores consideram que os critérios de avaliação são prescritos pelos departamentos porque este constitui o elo de comunicação entre as orientações dos normativos com as práticas que os professores realizam. São os departamentos de ensino e investigação que informam e verificam os cumprimentos dos planos curriculares e consequentemente os modelos de avaliação.
Numa tentativa de percebermos se *"a avaliação das aprendizagens é definida a partir de referenciais externos, de valores e princípios que configuram as políticas de decisão curricular sobre as mesmas", notou-se que* para a maioria dos professores a avaliação é definida a partir de referenciais, valores e princípios já que 41.7% concorda que a avaliação é definida a partir de referenciais, valores e princípios, no entanto 32.5% estão indecisos em relação a esta questão, obtendo-se uma pontuação média de 3.3 com desvio padrão de 0.9.
Procurando aferir das perceções dos inquiridos no que se refere à avaliação enquanto reguladora das aprendizagens, os professores do departamento de Ciências Naturais concordam mais que a avaliação é

um processo regulador das aprendizagens do que os professores dos departamentos de Ciências da Educação e Sociais. Cerca de 88% dos inquiridos concorda ou concorda totalmente que a avaliação é um processo regulador das aprendizagens daí a pontuação média para este item ser de 4.3, a mais elevada entre todos os itens.

Não obstante não ser possível apresentar aqui os resultados integrais da investigação, consideramos que quanto às políticas, processos e práticas de decisão curricular sobre a avaliação das aprendizagens no instituto superior de ciências de educação concluiu-se que os professores consideram que a avaliação é, principalmente, um processo regulador das aprendizagens (cariz formativo), embora considerem, também, a avaliação como a atribuição de um valor, numa perspetiva mais quantitativa (Alves, 2004), demonstrando que a discussão destas questões e o paradoxo que, por vezes, existe entre a forma de pensar e a forma de agir continuam bem presentes na atualidade da Universidade.

Pensamos que ao nível da avaliação, e pese embora o facto de os inquiridos considerarem quase que unanimemente que a avaliação é a atribuição do mérito/valor de uma dada aprendizagem, o recurso exclusivo aos testes escritos não permite avaliar cabalmente as competências dos estudantes, o que poderá ilustrar o peso relativo que os testes e exames mantêm na avaliação já que estes constituem uma "sanção" oficial indispensável para assegurar a existência de bons resultados.

Em suma, a avaliação curricular encontra-se presente nos diferentes contextos e fases do desenvolvimento curricular (Pacheco, 2001), consistindo num processo global, realizado por diferentes pessoas e em sucessíveis níveis e subordina-se a uma estrutura facetada que implica, entre outros aspetos, a perfilha de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões (Pacheco, 1992). Assim sendo, os dados recolhidos para esta questão apontam no sentido de uma aceitação do conceito de avaliação adiantado no questionário que lhes foi apresentado.

No que se refere aos *"critérios da avaliação das aprendizagens são definidas pelos professores",* procurando-se aferir a perceção dos inquiridos sobre a autonomia dos professores para decidir as melhores praticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, constatamos que 37% dos professores concordam que os professores realmente são os absolutos decisores e 21% concordam totalmente. 17.% discordam, 10% discordam totalmente e 15% não concordam nem discordam. A pontuação média de 3.4, confirma que os professores têm uma posição concordante quanto as suas práticas avaliativas.

Relativamente às respostas dos professores, o Regime Académico onde estão descritas as orientações sobre o dispositivo de avaliação das aprendizagens estabelecem todos os critérios e procedimentos da avaliação. Porém, este documento não explicita de forma integradora e holística os respetivos procedimentos, direcionando o processo de uma forma apenas pragmática, cognitiva e mecânica. Referimos também que os professores no processo docente educativo do ensino superior têm de Angola, têm autonomia para decidir sobre as melhores estratégias e procedimentos para a avaliação das aprendizagens dos estudantes e elevar as suas práticas de forma criativa, objetiva e integradora, como opina Fernandes (2009), os currículos de hoje lançam desafios aos professores que vão muito além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros, estes são exigentes quer na diversidade, na profundidade e na mobilização de conhecimentos exigidos, quer na complexidade das tarefas propostas aos alunos. Embora o documento legal tenha nas suas orientações mestras para a avaliação alguns procedimentos na qual os professores também seguem.

Como se pode verificar, existe articulação entre as práticas dos professores com o que está legislado no Regime académico. Este documento permeia o professor como autónomo nas escolhas de procedimentos e ações didático-pedagógicas. Destacamos também o reconhecimento da necessidade de interação e partilha de opiniões, conhecimentos e experiências entre os professores como decisores do currículo (Pacheco, 1994), essenciais para a superação de algumas das limitações identificadas e para a qualidade da educação.

Conclusões

Tratando-se de um estudo que está a ser realizado, apresentamos alguns resultados parciais tendo em conta o problema da investigação. Tendo-se constatado que o Instituto Superior de Ciências da Educação

de Benguela possui uma política interna sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, porém, este dispositivo legal não especifica ou não dá ao professor a indicação de procedimentos e critérios específicos sobre a avaliação das aprendizagens, manifestando-se alguma imprecisão na avaliação o que poderá fazer com que não haja controlo na forma como se avalia os alunos.
A falta de política interna sobre a avaliação constitui dificuldades na escolha de melhores procedimentos para a avaliação e consequentemente leva a uma aprendizagem pouco eficaz para os estudantes.
Ao nível da avaliação, e pese embora o facto de os inquiridos considerarem quase que unanimemente que a avaliação é a atribuição do mérito/valor de uma dada aprendizagem, o recurso exclusivo aos testes escritos não permite avaliar cabalmente as competências dos estudantes, o que poderá ilustrar o peso relativo que os testes e exames mantêm na avaliação já que estes constituem uma "sanção" oficial indispensável para assegurar a existência de bons resultados.

Referências

De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1995). *Metodología Para lá recogida de información*. Editorial: LA MURALLA, S. A.

Denzin, N. K. &e Lincoln, Y. S. (2006)**.** *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2ª ed.). Porto Alegre: Atmed. 2ª Ed

Estrela, A. (81994). *Teoria e prática de observação de classe. Uma estratégia de formação de professores.* Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

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

Gay, G. (1991). Desenvolvimento curricular. *Machado, FA; Gonçalves, M. ª FM (1991). Currículo e desenvolvimento curricular–Problemas e perspectivas, Porto: Edições Asa*, 65-69.

Ghiglione, R. & Malaton, B. (2002). *O inquérito. Teoria e prática.* Lisboa: Celta Editora.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquétito: teoria e prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Goodlad, J. I. & SU, Z. Organization of the Curriculum. In: JACKSON, P. (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, 1992, p. 327-344.

Lee, R. (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social* Lisboa: Gradiva

Marconi, M. & Lakatos, E. (1999). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; Amostragens e técnicas de pesquisa; Elaboração, análise e interpretação de dados* (4ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A., 4ª Edição.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e praxis.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.osé (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação.* Porto: Porto Editora.

Quivy, R. & Van Campenhoud, L. (2008) *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva

Taba, H. (1983). *Elaboración del curriculum* (6ª ed.). Buenos Aires: Troquel.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian.

PRETEXTO: EMBATES E DEBATES SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL E O IMPACTO PROVOCADO PELO ENEM NO CURRÍCULO ESCOLAR

CAETANO, C. J. M. & RIBEIRO, O. M.

Universidade de Brasília
e-mail: carmemjena@gmail.com; aya.ribeiro@yahoo.com.br

Resumo

A avaliação da competência escrita, como parte do Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM é o principal instrumento para constatar a competência na tecnologia da escrita. Esse exame teve cerca de dez milhões de inscritos distribuídos nas 1.698 cidades brasileiras e em 2014 Portugal passa a adotá-lo para ingresso de estudantes brasileiros em duas Universidades por considerar que o ENEM tem qualificações equivalentes às exigidas pelos exames portugueses. Os resultados têm auxiliado o MEC na elaboração de políticas de melhoria do ensino brasileiro com efeitos significativos no debate sobre o processo de avaliação, desencadeando ações que refletem diretamente na reestruturação dos currículos e nas estratégias de ensino de leitura e produção textual. Apresentamos os embates e debates que envolvem as instituições em torno do tema produção de textos, com destaque para o impacto provocado na (re)elaboração dos currículos e programas escolares brasileiros.

1.INTRODUÇÃO

Nossa proposta neste artigo é refletir sobre como a avaliação da competência escrita, como parte do processo seletivo do Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM tem norteado as mudanças curriculares e as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino de produção textual na educação básica e como os debates em torno do tema têm impulsionado novas posturas que de forma indireta acabam por propiciar mudanças nas políticas públicas e de forma direta mudanças no fazer pedagógico.

Desde a sua implantação, o ENEM vem recebendo, a cada ano, mais inscritos para a realização das provas. Observa-se que isso ocorre devido a mudanças instituídas no processo em relação aos seus objetivos e finalidades principais.

A partir da reconfiguração do ENEM como uma modalidade de ingresso, principalmente nas universidades públicas, o que se observa mais explicitamente no Brasil é uma mudança de atitude da sociedade em geral em relação à própria percepção da dimensão pedagógica, politica e social desse exame. Ao deixar de ser um exame cujo objetivo inicial era “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1999) e ter seus objetivos ampliados, no ano de 2009, sendo utilizado também como ferramenta de seleção para o ingresso no ensino superior, o ENEM sofreu várias mudanças em sua composição estrutural no decorrer do processo, sempre que verificada a necessidade de ajuste e

adaptação ao púbico e aos novos objetivos, passando de simples exame para o maior vestibular do país, reconhecido oficialmente pelo RankBrasil – Recordes Brasileiros.

Em vista dessas alterações conceituais e estruturais, o ENEM deixou de ser mais um exame que incorporava o processo de avaliação para provocar mudanças substanciais nos currículos escolares e no modo de perceber a própria avaliação.

2. Pretexto

A avaliação da competência escrita, como parte do processo seletivo do ENEM aparece no cenário brasileiro como o principal instrumento para constatar a competência na tecnologia da escrita.

Os resultados têm auxiliado o MEC na elaboração de políticas de melhoria do ensino brasileiro com efeitos significativos no debate sobre o processo de avaliação, desencadeando ações que refletem diretamente na reestruturação dos currículos e nas estratégias de ensino de leitura e produção textual. Essas mudanças contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas, mais investimentos nas escolas, mais interesse dos alunos no trabalho com o texto e para o despertamento das forças políticas para a importância da escrita.

Destacamos aqui como os debates e embates acerca das propostas de produção textual no ENEM têm alterado, no micro cosmo da sala de aula, a organização do trabalho pedagógico, bem como a percepção dos alunos em relação a sua produção e como isso, de forma cíclica, tem gerado pesquisas e discussões que levam a um novo desenho curricular da Educação Básica e, principalmente, a uma nova postura frente ao ensino de produção textual.

2.1 O percurso do ENEM no Brasil

As discussões sobre como avaliar os níveis de aprendizagem dos alunos sempre permearam as políticas educacionais e os espaços escolares. Há anos investigam-se quais seriam as melhores formas de avaliar e o que fazer com os resultados dessas avaliações. Desde a década de 1990, as chamadas avaliações externas, ou avaliações em larga escala, foram incorporadas ao processo avaliativo realizado pelas unidades escolares, destacando-se pela sua visibilidade e, sobretudo, pelo impacto de sua face de política pública em educação. Inicialmente, essas avaliações foram apresentadas como instrumentos necessários para monitorar o funcionamento de redes de ensino e para subsidiar seus gestores na formulação de políticas educacionais, a partir da tabulação dos dados sobre as aprendizagens dos alunos. Essas avaliações têm como função a definição de uma matriz, na qual são definidos os objetos de avaliação, e o emprego de provas padronizadas, como condição para que sejam possíveis, quando cabíveis, comparações baseadas em resultados mais objetivos. Há que se ressaltar que a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desdobrado na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), ou Prova Brasil, e na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e sua articulação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), teve um efeito significativo no debate sobre o processo de avaliação brasileiro. O que desencadeou ações que refletem diretamente na qualidade da educação escolar. Destacamos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, ao ampliar seu objetivo inicial de avaliar os conhecimentos dos alunos que estão concluindo, ou que já concluíram o ensino médio, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior e para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal. Assim, foram implementadas mudanças no

Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para levar à reestruturação dos currículos do ensino médio. Dada a dimensão e a importância que as avaliações de larga escala assumiram, deixando o âmbito escolar e abarcando os anseios de uma sociedade, entendemos que o grande desafio atual é o de trazer à luz os resultados e os desdobramentos desses para a sua efetiva aplicação no ensino, além de possibilitar um olhar crítico para essas avaliações.

3. O ENEM e o novo currículo do ensino médio

Com os resultados do ENEM 2011, a mídia divulgou amplamente que o aluno do ensino médio na escola pública sabe menos que o do fundamental na rede particular de ensino e com os números apontou que o ensino médio obteve nota baixa em nove estados brasileiros e, ainda que o crescimento no país revelou-se insignificante, após a divulgação dos resultados insuficientes das escolas de ensino médio na última edição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB 2011, o Ministério da Educação- MEC viu-se compelido a planejar uma modernização do currículo, propondo a integração das diversas disciplinas em grandes áreas.

Nesse sentido, o debate estimulado pela mídia e a apropriação de mais conhecimentos sobre o exame pela população que até então pouco se interessava pelos processos de avaliação, a não ser em casos isolados, fizeram com que o próprio ENEM, que organiza as matrizes curriculares em quatro grandes grupos: linguagens, matemática, ciências humanas e da natureza fosse o inspirador desse movimento de mudança curricular a partir do diagnóstico de que o currículo do ensino médio encontrava-se muito “inchado”, tendo em média treze disciplinas, trabalhadas de forma isoladas e sem considerar a inter-relação entre os conteúdos e a realidade regional.

Com a aprovação das novas diretrizes curriculares do ensino médio que propõem uma flexibilização do modelo tradicional por disciplinas como química, português, matemática e biologia para um formato segundo as grandes áreas, conforme o modelo de provas do ENEM, acendeu-se o debate e revelaram-se alguns embates.

De um lado a orientação do MEC, ao tempo em que estimula a reflexão sobre o currículo e sua adequação à realidade social e regional, suscita o embate entre os diversos segmentos da educação tendo em vista que o ENEM, embora seja considerado uma referência importante, não pode ser considerado como o currículo. Afinal, ele avalia o currículo e, no novo formato, quando passou a ser utilizado pelas principais universidades brasileiras, incorporou a responsabilidade de avaliar também para incluir, ou excluir dos bancos universitários aqueles que não assimilaram a proposta.

A discussão mais calorosa reside no argumento de que mudar o currículo em função do exame pode levar a um ciclo vicioso de se ensinar para o exame, sem um projeto educacional coerente com o perfil do ingressante. Assim como vinha sendo feito, tendo em vista a própria estrutura organizacional do ensino médio que se baseia na preparação para o vestibular e tem pouca atratividade para o projeto de vida do estudante, a mudança pode ser apenas estrutural e não conceitual.

Os embates em torno das diferentes perspectivas e objetivos dos estudantes estimulam o debate sobre os propósitos do próprio exame e sobre como os conteúdos ensinados não devem partir de um modelo único e

consensual, pois a visão de que o ensino médio serve para formar pessoas para ingressar na universidade não se aplica à realidade da maioria dos jovens brasileiros, cujas necessidades econômicas e sociais são diferentes.

Nesse sentido, o debate encaminha para a defesa de um modelo de ensino médio que dialogue com as diferentes necessidades dos estudantes e inclua também a preparação para o mundo do trabalho, já que para grande parte dos estudantes o ingresso na universidade pode não estar na lista de prioridades. Esse debate, ancorado em outras concepções de educação, encaminha também para a perspectiva de um currículo que considere uma formação diversificada - que inclua a aprendizagem dos componentes curriculares, a articulação com o mundo do trabalho e a formação cidadã o que leva a ampliação do número de horas que o estudante permanece na escola, e direciona para o modelo de tempo integral, retomando um debate acerca de um tema recursivo na história das ideias e práticas pedagógicas, cuja gênese pode ser revisitada no movimento escolanovista, influenciado pelo pragmatismo e pelo pensamento de John Dewey (1859-1952) e germinada com a calorosa defesa de Anísio Teixeira, o primeiro educador brasileiro a defender a ideia da escola de turno integral como possibilidade qualitativa da escola pública.

A percepção de que os conteúdos e as habilidades que os estudantes precisam desenvolver não cabem mais em um formato estreito de três ou quatro horas de aula por dia já ocorre nas escolas da iniciativa privada, todavia com direcionamentos e enfoques diferentes, se considerarmos o caráter empresarial que muitas dessas escolas assumem. Observa-se na escola uma grande preocupação em alcançar as metas estabelecidas, cujos resultados devem direcionar publicidade que desencadeará números positivos a redundar em novas matriculas. O que não ocorre com a escola pública, cujos números servem a outros fins e cujas metas não são as mesmas da escola particular.

Verifica-se o aumento da responsabilidade dos professores pelos resultados obtidos por suas escolas e uma forte influência das avaliações externas no cotidiano escolar, levando a outro embate: para permanecerem nas escolas, os professores precisam garantir o “ranking” positivo. Assim, o professor deixa de ter autonomia sobre a sua forma de fazer escolhas dentro das possibilidades do currículo convertendo-se em um aplicador de normas impostas de fora para dentro. O embate criado sinaliza o que assevera Afonso (2009), quando afirma que existe uma tensão entre a avaliação como instrumento de controle e como ferramenta para desenvolver uma nova forma de trabalho com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas a partir dos resultados das avaliações externas, que tendem a elaborar formas que condicionam as opções pedagógicas e profissionais.

Por outro lado, a trajetória do ENEM reconfigura as práticas pedagógicas de ensino de produção que impulsionam mudanças nas relações do professor e aluno com o processo de escrita, bem como na forma que a sociedade tem participado dos debates e impulsionado as discussões no âmbito político e educacional configurando forças centrípetas e centrifugas no sentido de alterar tanto a dinâmica do ensino de produção de textos, como a reflexão sobre a importância desse ensino.

Nesse sentido, destaca-se o maior interesse das escolas públicas em ampliar a competência de escrita de seus alunos, na perspectiva, antes mais distante, de tê-los concorrendo a uma vaga nas universidades particulares.

Soma-se a isso a percepção da sociedade sobre a prova de redação, acirrando os debates nos vários segmentos políticos e sociais. A discussão, não mais limitada ao âmbito acadêmico ou às instâncias politico educacionais do MEC ganhou volume com os debates provocados pelos estudantes nas redes sociais, com repercussão na mídia, provocando a mobilização do Legislativo. Como exemplo, citamos a mudança no edital em relação aos critérios de avaliação das redações a partir dos debates desencadeados pela divulgação dos resultados das provas que obtiveram nota máxima, mesmo com alguns desvios relativos à competência que avalia o domínio da modalidade escrita e formal da língua portuguesa. Cabe ainda destacar que os debates sobre o tema alteraram a própria terminologia que define essa competência, tendo em vista a discussão acadêmica em embate com o senso comum sobre o que é erro de português e o grau de importância que é atribuído na elaboração do texto em relação ao que pensam os especialistas da área.

5. O ENEM e a produção textual

A avaliação da competência escrita, como parte do processo seletivo do ENEM aparece no cenário brasileiro como o principal instrumento para constatar a competência na tecnologia da escrita.

> O mistério do aprender estende-se como nunca a uma possibilidade polissêmica de descobertas e de integrações de ideias empíricas e teóricas. Uma multiplicidade de olhares e de compreensões que pouco a pouco descobre que não há mais caminhos únicos e nem olhares exclusivos.
>
> Brandão (2002, p. 50)

Reportamo-nos as palavras de Brandão para tentar sintetizar o que buscamos apresentar nesta sessão que focaliza os desafios que as mudanças curriculares impõem ao próprio professor e às instâncias em que acontece a sua formação.

Nossa intenção é refletir sobre como a formação de professores da forma como vem sendo feita não se coaduna com o que se vem realizando em sala, uma vez que os currículos escolares ainda estão presos a grades, enquanto deveriam se configurar como um desenho curricular feito a várias mãos e em processo constante de confecção.

Entendendo que essa reflexão pode se configurar como um texto dialógico, em que outros professores também se perceberão presentes, em suas práticas e exercícios de pensar a docência como saber compartilhado, apresentamos parte de nossas reflexões acerca do tema que é também a nossa prática.

Reconhecemos que a escola é apenas um dos muitos cenários de realização da vida como conhecimento, mas assumimos que ela não deve abrir mão do seu lugar em uma sociedade aprendente. Portanto, deve se ajustar à realidade dos exames como o ENEM.

Pretendemos neste espaço repensar o lugar da escola, dos seus atores e do currículo na construção de uma educação intercultural, considerando que a escola não é o único, mas é o lugar privilegiado de formação. E é aí que reside a questão amplamente discutida na hora da seleção dos conteúdos: O que ensinar? Qual é o projeto cultural a ser seguido? Existe um modelo a ser seguido?

Tão antiga quanto a educação escolar é a reflexão de que a escola precisa se atualizar. É lugar comum afirmar que num mundo globalizado a escola precisa se ressignificar. Apesar de reconhecermos a premente necessidade de incorporação de um currículo de abrangência intercultural, ainda vivemos o sentido de uma educação muito voltada ao "para". Assim essa preposição em vez de estabelecer uma relação de contiguidade acaba por interpor outra relação, que limita a educação a um fim específico. A pessoa se alfabetiza "para ler", ou, então, alguém estuda para se tornar um bom operário, um bom professor, ou um bom médico. Miguel Arroyo propõe que se mude a preposição. Que se pense a educação "em". Quer dizer, o sentido dela está em cada momento. A experiência de se estar sendo educado é completada na medida em que se conjugam cultura, educação e formação em um processo que seja significativo para o estudante e para os professores.

Nesse sentido, pensamos no desafio da formação dos que atuarão nesta escola que agora precisa preparar seus alunos para o ENEM entre outros exames. Pensamos na interconexão de uma educação no âmbito escolar que não pode ser um ideal pedagógico que não tenha ressonância na prática cotidiana, limitado à introdução de um conjunto de atividades esporádicas sem integração com um novo currículo escolar. Novo em função das provas do ENEM.

Não se pode limitar a educação a um projeto escolar que contemple uma prática ritualizada de escrita nos "velhos" moldes da tipologia textual – dissertação, descrição e narração ou mesmo um trabalho com gêneros textuais de forma estanque em que se trabalha *sobre* os gêneros e não *com* os gêneros. Tampouco pode ser limitada a um conjunto de atividades ou mesmo a um currículo específico dirigido exclusivamente a determinadas normas léxico-gramaticais com a finalidade de cumprir as diretrizes curriculares.

Muitos têm sido os modelos educativos desenvolvidos na perspectiva da promoção ensino de produção textual mais próximo ao cobrado nas provas do ENEM. Entretanto, a escola tem pecado no sentido de evitar a colcha de retalhos, a fragmentação que descortina a falta de articulação de conteúdos e a prática e, principalmente, que leva à incompreensão dos meios e dos fins por parte dos alunos.

Entendemos que uma das condições fundamentais para a legítima implementação de práticas educativas para o ensino de produção textual é a reestruturação do trabalho pedagógico no ensino de língua como uma prática social, como formas de agir, sentir e pensar o mundo, e, portanto, a Educação.

Isso significa que não se muda um quadro curricular apenas com a adoção de um currículo determinado por uma política educacional desvinculada de uma mudança de posturas pessoais e profissionais. Há que se investir na formação dos professores, tendo em vista o seu sentido mais amplo. A formação de professores não deve ser entendida apenas como conhecimento de teorias, métodos e práticas pedagógicas, mas deve levar ao

autoconhecimento, como experiência que reflete os saberes pessoais, que, de igual modo interferem nos saberes profissionais.

Referências

AFONSO, A. J. (2009). *Avaliação educacional*: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. (4. ed.), São Paulo: Cortez.

ARROYO, Miguel. (1986). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola.

BRANDÃO, C. R. (2002). A educação como cultura. São Paulo: Mercado de Letras,

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 3

CURRÍCULO E ENSINO SUPERIOR

A CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLHAS PROFISSIONAIS PELA DOCÊNCIA DURANTE O CURSO DE LICENCIATURA

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
Tarcísia Carolina Roberto Duarte

Apoio Financeiro: Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais- FAPEMIG- MINAS GERAIS- BRASIL

1. Introdução

No contexto da universidade pública vimos desenvolvendo pesquisas[1] sobre formação e trabalho docente, explorando categorias temáticas, como avaliação da aprendizagem[2], processo de aprendizagem da docência, saberes profissionais, socialização e desenvolvimento profissional, condições de trabalho docente (burocratização, intensificação e precarização), e necessidades e possibilidades formativas.

Ferenc (2005) em sua tese de doutorado buscou compreender como o professor universitário, em diferentes fases na carreira, aprende a ensinar, e quais saberes e estratégias foram construídas em seu processo de socialização profissional. Os dados obtidos no âmbito dessa pesquisa confirmaram que muito cedo se inicia no processo de aprendizagem da profissão docente. Entretanto, a posição de aluno não é suficiente para a constituição da identidade de professor. Além disso, é importante destacar a pouca preparação que é dada ao estudante na fase de transição para a profissão de professor. Em um dia se é estudante, no outro já se é professor e está a assumir todas as tarefas que os experientes já executam (LORTIE, 1975). O professor iniciante se vê forçado à perspectiva do "aprender enquanto se faz" ou "aprender pela experiência". Contudo, ainda traz de sua escolarização, na qual esteve durante muitos anos a ver professores a ensinar, a "aprendizagem pela observação".

Pesquisas indicam (LORTIE, 1975; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MASETTO, 2002; 2003; FERENC, 2005) que para uma boa parcela de futuros professores, além da aprendizagem por observação, ao longo da escolarização, o que esses docentes trazem como aprendizagem para o exercício profissional são as experiências de práticas de ensino (no caso daqueles que fizeram a licenciatura), momento em que, com todos os limites e críticas, encontram-se envolvidos no exercício do ensinar. Para os participantes da pesquisa, a aprendizagem do ensinar é localizada em seus cursos de formação profissional, não especificamente em disciplinas pedagógicas. Portanto, os professores formadores dos sujeitos dessa pesquisa os ensinaram saberes de suas ciências, e também ensinaram saberes sobre o ensinar. Mas a relação com os saberes da docência se deu em várias situações, quando da formação profissional, seja pela convivência, pela observação e/ou pelas críticas, porque as aprendizagens sobre o ensinar não se restringem a um

[1] SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Universidade e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-115, 2004.
FERENC, A. V. F. Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.
FERENC, A. V. F. ; MIZUKAMI, M. G. N. Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários. Universidade e Sociedade, n. 41, p. 117-131, jan. 2008.

[2] Essas categorias de trabalho podem se agrupadas em: pesquisas que tratam da formação do professor, suas necessidades formativas, ações formativas, trabalho docente e condições de trabalho; e pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior, significados e funções atribuídas, instrumentos e procedimentos utilizados índices e fatores responsáveis por altos índices de reprovação em disciplinas acadêmicas.

único espaço e um tempo determinado ou a determinadas disciplinas. Há uma pluralidade de contextos, sujeitos, situações que participam na efetivação desse processo.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que a aprendizagem sobre o ensinar não se localizou preponderantemente e/ou efetivamente em cursos de formação de professores, nas disciplinas pedagógicas, mesmo porque alguns dos participantes da pesquisa não são licenciados. Então, compreendendo que os saberes das ciências da educação, os saberes pedagógicos, que devem instrumentalizar para a ação de ensinar, não fizeram parte do currículo desses profissionais, por meio de disciplinas específicas, levou-nos a pensar sobre as demandas da prática de ensino de professores universitários e a elaborar um novo projeto de pesquisa.

O que se pode depreender dos dados gerados nessa pesquisa e das análises realizadas é que os saberes didáticos pedagógicos, para os professores do ensino superior, fazem parte de uma demanda premente.

Nesse sentido, o resultado da pesquisa desenvolvida, as reflexões constituídas no contexto de projeto de ensino, a compreensão de que os professores das áreas dos conteúdos específicos dos cursos de licenciaturas são formadores de futuros professores, configuraram novas indagações:

(i) há alguma relação entre a continuidade ou a desistência do magistério por parte de licenciados em virtude de seus professores (ii) em que aspectos os professores das licenciaturas estariam instrumentalizando seus alunos para o exercício da docência, para além da apropriação do saber específico?; e (iii) que efeito esses professores exercem em relação à consolidação das escolhas profissionais pela docência?

Frente a essas questões tivemos por objetivo analisar o papel do professor na consolidação das escolhas profissionais pela docência durante o curso de licenciatura por estudantes matriculados no curso de licenciatura em Ciências Biológicas- integral e noturno. E, mais especificamente, procuramos investigar o processo de escolha pela licenciatura, pelos licenciando, tendo em vista de que este é intermediado por "um conjunto de informações ou representações socialmente definidas" (NOGUEIRA, 2004) e assim ordenar os motivos que os levaram a essa decisão em relação ao fator de maior influência; levantar as características sociais e escolares dos grupos de alunos participantes da pesquisa; analisar as características sociais e escolares dos grupos de alunos participantes da pesquisa em relação à consolidação das escolhas profissionais; analisar a existência de relação entre a prática pedagógica do professor, as metodologias de ensino utilizadas, as formas de avaliação e o desejo de ser professor pelo licenciando, a continuidade ou a desistência da licenciatura.

Se considerarmos que o contexto da prática educativa na educação básica é marcado por precárias condições de trabalho, por salários desanimadores[3], pela falta de infraestrutura, pelos baixos resultados obtidos pelos estudantes nos exames nacionais, já se teria alguns fatores que indicariam o baixo interesse pela docência. Mas a despeito disso, observa-se a demanda social pelo profissional da educação, a procura pelos cursos de licenciatura nos vestibulares, e o aumento da matrícula com a criação de licenciaturas noturnas nas universidades públicas no contexto do REUNI. No Brasil, dados do CNE[4] indicam a falta de professores qualificados na educação básica. Em cursos com licenciatura e bacharelado como matemática, química e biologia, os egressos optam por atuar prioritariamente em empresas e a docência fica em segundo plano, pois se tem acesso a ocupações de maior prestígio e de maiores salários. Assim, há uma demanda real e uma demanda potencial de profissionais para a educação básica

[3] Sobre o salário dos professores da Educação Básica pode-se consultar a pesquisa desenvolvida por GATTI, A. B.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
4 CNE/MEC. **Escassez de professores no ensino médio:** propostas estruturais e emergenciais. Brasília: CNE, 2007.

e para determinadas disciplinas.

Os estudos sobre o efeito-professor têm mostrado que os "[...] efeitos sala de aula ou efeitos mestre[5] são geralmente mais importantes que o efeito escola" (LAFONTAINE, 2011, p. 279). Tais trabalhos comprovam a importância do professor no desempenho do aluno. Ao lado disso, os estudos mostram a influência de professores na vida profissional de seus ex-alunos. Reconhecendo a importância dos docentes na vida escolar e na futura vida profissional dos estudantes, este estudo tem como objeto o papel que os professores da licenciatura exercem na consolidação das escolhas por esses cursos. Como diversas pesquisas já mostraram (NOGUEIRA, 2004; VALLE, 2006; SARAIVA; SILVA; FERENC, 2012), as escolhas pelo magistério se dão muitas vezes por razões econômicas ou por ser uma das muitas possibilidades de alunos de baixo desempenho na educação básica lograrem um lugar no ensino superior. Como já foi mostrado nos estudos de Braga, Peixoto e Bogutchi (2001), muitos desses estudantes migram para outros cursos[6] depois do ingresso na universidade. No entanto, alguns estudantes, que já ingressaram na universidade em cursos de licenciatura por razões práticas e não por interesse pelo magistério, terminam gostando desses cursos. Consolida-se, assim, durante o curso, uma escolha que inicialmente fora feita estrategicamente apenas para garantir um lugar no ensino superior.

2. Metodologia da pesquisa

Para compreender o papel dos professores universitários na consolidação das escolhas profissionais, buscamos ouvir estudantes universitários matriculados em cursos de licenciatura de uma universidade pública do Estado de Minas Gerais, procurando explorar os seguintes aspectos: os motivos da escolha pela licenciatura, ordenando-os em relação ao fator de maior influência; as características sociais e escolares dos grupos de alunos em que a consolidação das escolhas se faz mais presente.

A amostra foi composta por 57 estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas, do 4º período em diante. A escolha desse curso se deu pela sua ampliação no contexto do REUNI e também por ser um dos cursos que apresenta uma crescente demanda social por profissionais, sobretudo, nas redes públicas de ensino.

Os estudantes responderam a um questionário composto por perguntas fechadas e abertas, no qual foram exploradas as características sociais e escolares desses estudantes e os motivos da escolha profissional, dentre outros.

Os dados do questionário estão sendo analisados por meio do *Statiscal Package for the Social Science* (SPSS®), considerado "[...] um dos aplicativos mais utilizados para a análise estatística em Ciências Sociais no mundo inteiro. O que lhe confere diferencial e o qualitativo de fácil acessibilidade é a sua interface cada vez mais amigável, em perfeita sintonia com o ambiente *Windows*®, muito presente no dia a dia das empresas e centros de pesquisas" (FERREIRA, 2009, p. 1).

3. Primeiros resultados

A pesquisa se encontra em fase de análise dos dados coletados por meio de um questionário composto de 50 perguntas abertas e fechadas, respondido por 57 estudantes do curso de Ciências Biológicas sobre as suas características sociais e escolares, os motivos de sua escolha profissional e os fatores de maior importância na escolha

[5] Aprofundar em BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 38, p. 17-85, dez. 2003.
[6] Esses estudantes abandonaram as licenciaturas e fazem novo vestibular para cursos de maior prestígio social.

da profissão. Assim, temos que a maior parte (27) dos estudantes se autodeclararam brancos, conforme se pode ver no Gráfico 1, a seguir.

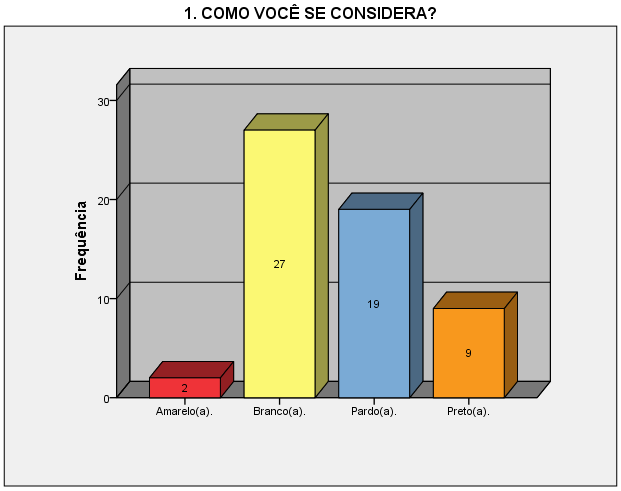


Gráfico 1- O estudantes e a sua auto declaração quanto à raça.

Consideramos importante levantar tais dados referentes à auto declaração quanto à raça dos estudantes, uma vez que pesquisas indicam (BRAGA et alii, 2001;DURU-BELLAT, 1995; GOUVEIA, 1970; REAY et alii, 2001 *apud* NOGUEIRA, 2004) que indivíduos se auto selecionam baseados em gênero e etnia, de maneira que grupos éticos minoritários - neste caso, como mostra o gráfico, pretos (9), pardos (19) e amarelos (2) – distanciam-se das universidades por temerem sentirem-se desconfortáveis e isolados da maioria branca (27).

A mesma auto seleção é visível quando se questiona o sexo dos estudantes. Os dados do gráfico 2 indicam que 40 estudantes são do sexo feminino, o que mostra que mesmo em licenciaturas mais bem conceituadas há preponderância de mulheres. Estas, como apontam as pesquisas supracitadas, "tendem a optar por cursos nas áreas de letras e ciências humanas, costumando evitar as áreas exatas, com exceção de cursos voltados para o magistério" (NOGUEIRA, 2004, p.9).

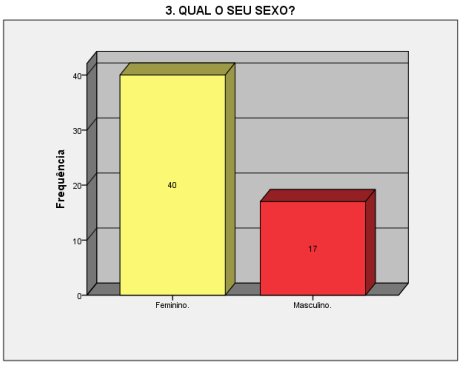


Gráfico 2- Os estudantes e o seu sexo.

Outro dado interessante sobre esses licenciandos diz respeito ao tipo de estabelecimento em que cursaram o ensino médio: 34 estudantes o fizeram todo em escola pública, e, ainda que um número representativo, 17, o fizeram em escola particular.

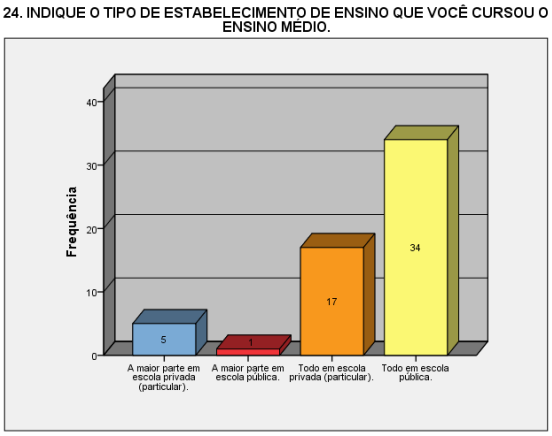


Gráfico 3- Os estudantes e o tipo de estabelecimento em que cursou o ensino médio.

Esses estudantes também concluíram o ensino médio com a idade de 17 anos, o que evidencia um quadro em que 52 estudantes nunca foram reprovados.

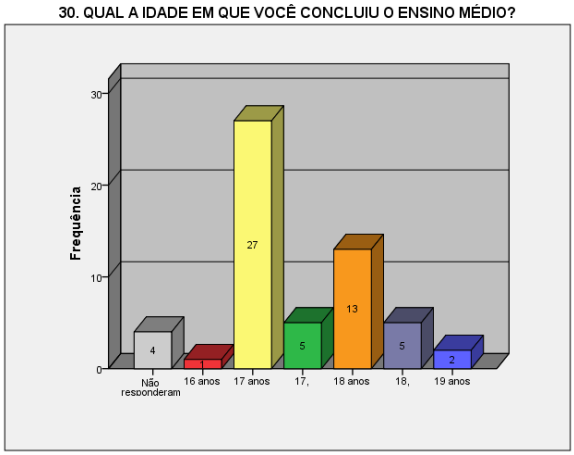


Gráfico 4- Os estudantes e a idade que concluíram o ensino médio.

Após a apresentação de alguns dados iniciais sobre as características sociais e escolares dos grupos de alunos participantes da pesquisa trazemos alguns dados sobre a escolha da profissão docente. Assim, sobre a razão de escolher a licenciatura temos:

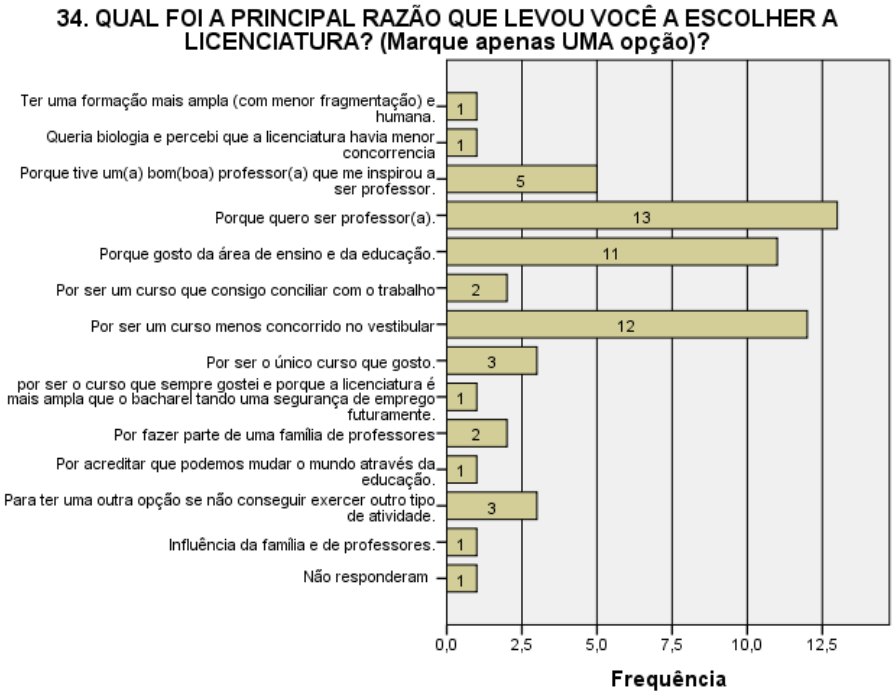


Gráfico 4- Os estudantes e as razões de escolha da licenciatura

Podemos observar que o fato de querer ser professor foi o fator mais indicado por 13 estudantes, seguido do fato de ser um curso menos concorrido no vestibular (12) e de gostarem da área de ensino e da educação (11).

Cabe-nos destacar que, em um estudo no qual se procura compreender o papel do professor na consolidação das escolhas profissionais pela docência, o fato de ter tido um (a) bom (boa) professor (a), ao longo do processo de escolarização que inspirou a ser professor é significativo, mesmo que em um universo de 57 estudantes, apenas 5 tenham indicado essa questão.

Ainda nesse sentido, podemos verificar que, a quantidade de estudantes que optaram pela licenciatura por razões diversas - menor concorrência com relação ao bacharelado (1), possibilidade de conciliação do curso com o trabalho (2), ser um curso menos concorrido no vestibular (12) ou ter uma outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade (3) – é notável, pois somando-os temos um total de 18 estudantes (31,57%) que tiveram outras motivações em suas escolhas, que não a opção pela docência, o que torna ainda mais relevante a investigação da postura do docente diante dessa situação, tendo em vista que este pode contribuir tanto para consolidar estas escolhas, quanto produzir o efeito reverso, o que poderia resultar em evasões ao longo do curso ou mesmo em graduações mal aproveitadas.

Frente a esse grupo que cursa a licenciatura também procuramos saber se esses 57 estudantes, quando ingressaram no curso queriam ser professor (a). Tivemos o mesmo resultado daqueles que queriam e daqueles que não queriam, como se pode observar abaixo. Resta saber se ao concluir o curso de licenciatura esse quadro sofre alterações.

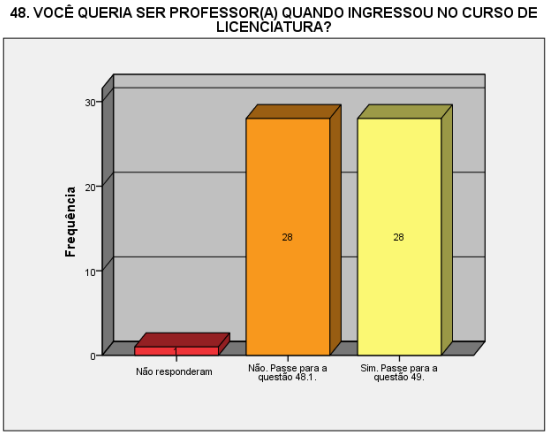


Gráfico 5- Os estudantes e a escolha da licenciatura

Como esses estudantes estão em diferentes períodos, do 4º até o último, o fato de 3 estudantes que se encontram nos últimos períodos dizerem que não querem ser professor é instigante. O gráfico a seguir nos serve para refletir.

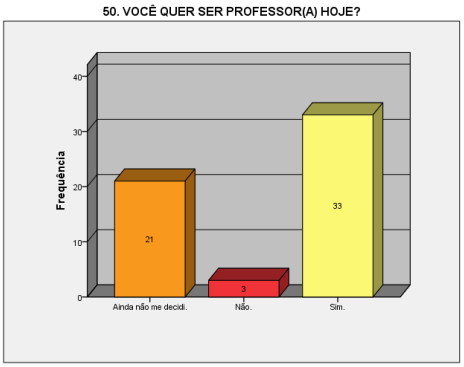


Gráfico 6- Os estudantes e a opção pelo trabalho docente hoje.

Frente ao gráfico 6, cabe-nos indagar: porque os estudantes continuam ou continuaram em um curso se não querem a exercer a profissão? Quais fatores determinaram a continuidade no curso? Quais fatores foram importantes para a decisão de não querer exercer a profissão? Qual o papel do professor na consolidação dessa escolha. Essa é uma questão que procuraremos aprofundar com a realização de entrevistas, tendo em vista que este instrumento, como sustenta Lüdke e André (1986) permite o aprofundamento de pontos levantados pelo questionário, além de "correções, esclarecimentos e adaptações", as quais julgamos necessárias dada a complexidade das relações professor-estudante e o caráter inicial em que se encontra esta pesquisa.

4-Algumas considerações

Que o estudo da pedagogia universitária é importante, não se pode negar. Soares (2009) nos lembra que a ampliação da sua consistência teórica e a afirmação do seu sentido social e prático poderá contribuir para sensibilizar os órgãos governamentais.

Diversas pesquisas (NOGUEIRA, 2004; VALLE, 2006; SARAIVA; SILVA; FERENC, 2012), já mostraram que as escolhas pelo magistério se dão muitas vezes por razões econômicas ou por ser uma das muitas possibilidades de

alunos de baixo desempenho na educação básica lograrem um lugar no ensino superior. Muitos desses estudantes migram para outros cursos depois do ingresso na universidade (BRAGA, PEIXOTO E BOGUTCHI, 2001). No entanto, alguns estudantes, que já ingressaram na universidade em cursos de licenciatura por razões práticas e não por interesse pelo magistério, terminam gostando desses cursos. Consolida-se, assim, durante o curso, uma escolha que inicialmente fora feita estrategicamente apenas para garantir um lugar no ensino superior?

5. Referências

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 129-152, 2001.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FERENC, A. V. F.; SILVA, C. F.; SARAIVA, A. C. L. C. **Necessidades formativas de professores universitários para o exercício de ensinar:** um estudo do desenvolvimento profissional de iniciantes no magistério. Viçosa: Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação da UFV, 2008. 99 p. Relatório de Pesquisa.

FERREIRA, M. A. M. **Introduzindo o SPSS.** Universidade Federal de Viçosa, 2009.

GUIZZO, B. S.; KRZIMINSKI, C. de O.; OLIVEIRA, D. L. L. C. de. O software QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre (RS), v. 24, n. 1, p. 53-60, 2003.

LAFONTAINE, D. Efeito sala de aula (efeito turma). In: VAN ZANTEN, A. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011. p. 279-284.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: University of Chicago, 1975.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

NOGUEIRA, C. M. M. D**ilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares:** o processo de escolha do curso superior. 2004. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Universidade e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-115, 2004.

SARAIVA, A. C. L. C.; SILVA, C. de F.; FERENC, A. V. F. O curso de Pedagogia: a escolha profissional nas representações sociais de discentes. In: BRAÚNA, R. de C. de A. (Org.). **Demandas contemporâneas da formação de professores**. Viçosa: Editora UFV, 2012 (no prelo).

SOARES, S.R. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A.D., HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade:** pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional ou deliberada? **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 176-187, maio/ago, 2006.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO E MOBILIDADE ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Ramos, R. K.

Doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/Bolsista CAPES

Email: rosane.karl@yahoo.com.br

Resumo

O artigo traz uma breve apreciação da formação da pós-graduação no Brasil, que desde a década de 1950 apresenta como uma de suas características a participação efetiva no processo de mobilidade acadêmica internacional. O governo brasileiro, através de suas ações e políticas de concessão de bolsas e auxílios a docentes e pesquisadores, e pela promoção de parcerias e convênios, vem historicamente dando suporte à troca de conhecimentos e experiências com os demais países, tanto desenvolvidos como em desenvolvimento. A internacionalização do ensino superior é uma das principais características observadas neste segmento da educação nas últimas duas décadas. Além disso, o artigo também aborda a questão de que o campo dos estudos curriculares se apresenta como base para a compreensão do processo de internacionalização do ensino superior, uma vez que o currículo deve ser o suporte para que a mobilidade acadêmica ocorra. A partir do estudo-da-arte da literatura sobre o tema, destacam-se as novas configurações educacionais; o papel do conhecimento no currículo; e o aumento significativo da oferta de bolsas e auxílios por parte do governo. Dentre as conclusões, verificam-se que nessas novas configurações há o predomínio da visão mercantilista da educação; que o acesso ao ensino superior permanece restrito e, consequentemente, também o acesso à mobilidade acadêmica se faz cada vez mais seletivo e rigoroso; que o conhecimento é tido como fator fundamental para o desenvolvimento econômico e para diferenciar sistemas educativos, entretanto, no campo dos estudos curriculares constata-se que há a predominância de um currículo voltado para a obtenção de resultados em avaliações, testes e exames; e que os rankings mundiais em educação não levam em consideração as complexidades sociais, políticas ou econômicas dos diferentes contextos, tratando o conhecimento como produção de resultados em um processo de avaliação descontextualizado, monocultural e homogeneizante.

Palavras-chave: currículo; mobilidade acadêmica; ensino superior.

1 Introdução

Globalization may be unalterable, but internationalization involves many choices[1]. (ALTBACH & KNIGHT, 2007, p. 291)

[1] "A globalização pode ser inalterável, mas a internacionalização envolve muitas escolhas" (tradução minha).

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A internacionalização do ensino superior é um processo relacionado a políticas e práticas desenvolvidas por governos, sistemas acadêmicos, instituições e indivíduos, através de ações de cooperação no ambiente acadêmico internacional. No Brasil, podemos dizer que a política de fomento ao processo de internacionalização do ensino superior oficial data da década de 1950, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura.

O governo brasileiro, através de suas ações e políticas de concessão de bolsas e auxílios a docentes e pesquisadores, e pela promoção de parcerias e convênios internacionais, vem historicamente dando suporte à troca de conhecimentos e experiências com os demais países, tanto desenvolvidos como em desenvolvimento. A internacionalização do ensino superior é uma das principais características observadas na educação nestas duas últimas décadas.

Neste artigo apresento uma breve apreciação da formação da pós-graduação no Brasil, que desde a década de 1950 apresenta como uma de suas características a participação efetiva no processo de mobilidade acadêmica internacional. Além disso, a questão da importância dos estudos curriculares como base para a compreensão do processo de internacionalização do ensino superior é apresentada, uma vez que o currículo deveria ser o suporte para que a mobilidade acadêmica ocorresse. No entanto, diante das várias configurações atualmente possíveis de internacionalização, existiria um currículo comum que possibilitasse a compreensão e a comunicação acadêmica internacionalmente? Esse suposto currículo comum é desejado ou buscado?

Este artigo foi elaborado a partir da pesquisa de doutoramento em andamento, e para tanto, foi feito um estudo do tipo estado-da-arte da literatura sobre os temas internacionalização, ensino superior e questões atuais do campo dos estudos curriculares. Foram também analisados alguns dados disponibilizados pelo sistema de estatísticas criado e gerenciado pela Capes, o GeoCapes. Neste estudo destacaram-se as novas configurações educacionais, o papel do conhecimento no currículo e o aumento significativo da oferta de bolsas e auxílios por parte do governo, que juntos indicam uma política oficial afirmativa de apoio e incentivo ao processo de internacionalização do ensino superior no Brasil.

2 A Pós-Graduação no Brasil

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

> A qualificação de docentes e pesquisadores brasileiros no exterior resulta, nos últimos 35 anos, de uma política de pós-graduação por meio de uma ação direta do Estado. (...) E essa qualificação deu-se tanto no exterior quanto no país. (CURY, 2004, p. 107)

Segundo Carlos Roberto Cury (2004), desde o início da República há um estímulo ao intercâmbio científico do Brasil com o exterior, o qual vem mantendo-se presente com maior ou menor expressão dependendo da época histórica específica.

No processo de redemocratização do país no período pós-Segunda Guerra Mundial, o ensino público é tornado gratuito, inclusive o ensino superior. “Em 1949, o presidente Dutra encaminha ao Congresso o projeto de lei (...) que criava o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) pela Lei no. 1.310 de janeiro de 1951” (CURY, 2004, p. 117). Essa lei explicita as competências do Conselho, dentre as quais está a promoção de investigações científicas e tecnológicas por iniciativa própria ou em colaboração com outras instituições no país ou no exterior.

Ainda em 1951, “decola a iniciativa de Anísio Teixeira que cria, junto ao Ministério da Educação, a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Decreto no. 29.741 de 11 de junho, assinado por Getúlio Vargas e Simões Filho. (...) Em 1964, a agora Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao MEC” (CURY, 2004, p. 117), prevê entre seus objetivos, a concessão de bolsas a graduados para estudos no país e no estrangeiro.

Em 1968 a reforma universitária brasileira incorporou explicitamente a noção de que a investigação e a pós-graduação deveriam ser o centro da geração de conhecimentos e da formação docente para toda a educação superior, e incorporou também que a investigação científica deveria servir de critério final para a avaliação de cada professor e do sistema universitário como um todo, apesar do regime militar em vigor no país.

O governo brasileiro, através de suas ações e políticas de concessão de bolsas e auxílios a docentes e pesquisadores, e pela promoção de parcerias com fundações e instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, vem historicamente dando suporte à troca de conhecimentos e experiências com os demais países, tanto desenvolvidos como em desenvolvimento. Isso revela uma associação entre Estado, o desenvolvimento da ciência e tecnologia e a busca de referenciais internacionais de conhecimento nas diversas áreas do saber, inclusive nas ciências humanas. Transparece assim uma postura oficial de valorização do intercâmbio para o desenvolvimento nacional frente à comunidade global, visto que

> a produtividade e a competitividade na produção informacional baseiam-se na geração de conhecimentos e no processamento de dados[2]. (...) O sistema de pesquisas acadêmicas é global. A comunidade científica sempre foi, em grande parte uma comunidade internacional, se não global, de acadêmicos, no Ocidente, desde os tempos da escolástica europeia. (CASTELLS, 1999, p. 165-166)

De acordo com Jorge Almeida Guimarães, atual presidente da Capes, durante conferência intitulada "Internacionalização das Universidades Brasileiras", proferida durante a 66ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) na Universidade do Acre em 26 de julho de 2014, a pós-graduação seria o ponto de partida para atingir o objetivo da internacionalização das universidades, pois na pós-graduação

> Já existem programas com padrão próximo a de instituições internacionais. Se começarmos por estes programas, podemos iniciar um processo setorizado com intuito de que se expanda para o restante da universidade. Porém, precisamos primeiro realizar um trabalho de conscientização inclusive com estes programas, pois alguns não têm uma ideia clara do que é realmente necessário para atingir a internacionalização. Temos muito trabalho a ser feito[3].

O governo vem cada vez mais intensamente intermediando a mobilidade acadêmica, promovendo e patrocinando programas de formação no exterior, como o programa Ciência Sem Fronteiras, bolsas-sanduíche, estágios sênior, programas de pós-doutorado, programas de cooperação internacional com vários países, entre outros.

Programas de auxílio e fomento por parte do governo parecem levar o país a ter uma participação cada vez mais efetiva nos debates acadêmicos internacionais, assim como para a disseminação interna de programas de mestrado e doutorado no país, no sentido de garantia de uma consolidação do sistema educacional superior mais qualificada: "Nesse sentido, o papel da pós-graduação no exterior revestiu-se, no início, de uma função importante: o de ser um momento formativo, a fim de possibilitar o desenvolvimento autônomo da pós-graduação no país." (CURY, 2004, p. 135).

O Brasil seguiu a tendência internacional de ter o conhecimento confirmado como o diferencial entre os sistemas educacionais dos países. O principal argumento em defesa de um trabalho acadêmico internacionalizado vem sendo sua importância para o desenvolvimento econômico e social de cada nação.

[2] Atualmente, dados como os coletados, armazenados e por vezes disponibilizados pelos "knowledge banks" ao redor do mundo.
[3] http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/7090-internacionalizacao-das-universidades-e-tema-de-conferencia-na-reuniao-anual-da-sbpc Acesso em 29/07/2014.

3 Currículo e Mobilidade Acadêmica

O conhecimento, assim, vem sendo confirmado como o diferencial entre os sistemas educacionais dos países, especialmente na chamada "Sociedade do Conhecimento" (Guile, 2008) na qual estamos inseridos.

Encontramos na literatura atual, em especial no campo da sociologia da educação, muitas referências à sociedade do conhecimento ou à economia do conhecimento. Buscando no documento publicado pela OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) de 1996, que versa sobre "The Knowledge-based economy", encontramos a definição a que esta organização faz uso quando fala em conhecimento:

> O conhecimento é agora reconhecido como o guia da produtividade e do crescimento econômico, conduzindo a um novo foco no papel da informação, da tecnologia e da aprendizagem na economia. (...) A economia baseada no conhecimento (...) não é sinônimo de sociedade da informação. Esta economia é caracterizada pela necessidade de aprendizagem contínua tanto da informação codificada quanto das competências para usá-la[4].

De acordo com Jason Beech (2009, p. 181), as agências internacionais, desde a década de 1980, vêm retomando os princípios universais em educação, reforçando a visão tradicional de transferência educacional tanto nas políticas educacionais como no currículo. A transferência educacional vem ocorrendo não mais entre sistemas educacionais de diferentes países, mas a partir das "recomendações" das agências multilaterais para os diferentes sistemas educacionais dos países. Estas assumem um caráter de determinações, pois que partem do pressuposto de que o desenvolvimento econômico global depende do desempenho individual de cada nação, que deve assim estar em consonância com o todo. Elas são feitas a partir de abstrações de práticas, sem a tentativa de serem solucionados problemas de contextos específicos. Ao contrário, tais recomendações/determinações buscam identificar alguns "princípios universais" que poderiam ser implementados em qualquer sistema de forma a "aprimorá-lo".

Frente a esse cenário globalizado que se apresenta, o próprio conceito de transferência parece estar sendo transmutado, uma vez que o fenômeno que ocorre atualmente o transcende, vai para além de seus limites. Robert Cowen (2009) sugere o conceito de "mobilidade educacional" para descrever o fenômeno atual. O que acontece hoje é a mobilidade de pessoas[5] – pesquisadores e estudantes – e junto com eles, de conceitos, teorias, práticas e políticas entre as nações e seus diferentes sistemas educacionais. Uma troca, um compartilhamento entre pares de diferentes nações, que, por razões que extrapolam o objetivo deste trabalho, se veem submetidos às determinações das agências multilaterais e de seus padrões de excelência, avaliação, qualidade e desempenho válidos para todos os

[4] http://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf Acesso em 15/08/2012
[5] "Não são apenas os povos que se movem, mas seus modelos de sociedade" (MADEIRA 2009, apud COWEN 2009, p. 318).

países. Houve um processo de transferência e influência marcantes internacional e transnacionalmente falando, em especial até a década de 1990. A partir daí, uma vez que metas "globais" foram instituídas independentemente dos contextos locais, há uma circulação de informações, discursos e testagem de procedimentos e experiências entre os países que fazem parte – ou querem, ou lutam para fazer parte – de uma "elite" educacional mundial idealizada a princípio pelas agências e materializada através dos resultados das pesquisas e índices de avaliação e desempenho disponibilizados pelas próprias agências.

Neste sentido, além da transferência/mobilidade curricular, a mobilidade acadêmica institucional vem ocorrendo de forma cada vez mais intensa. A crescente demanda pelo ensino superior em muitos países tem criado uma maior expansão da mobilidade acadêmica (tanto de alunos quanto de professores/pesquisadores), da mobilidade das próprias instituições de ensino e das novas configurações que surgem no campo educacional[6], e um interesse sem precedentes em uma educação "através das fronteiras". Esse movimento de internacionalização vem se configurando como uma das novas características do ensino superior surgidas neste início de século.

4 Considerações Finais

Retomando a citação de Altbach & Knight (2007)[7] no início deste artigo, uma das conclusões deste trabalho é a de que a internacionalização não deve ser considerada uma escolha em si mesma. A internacionalização é uma das principais características do ensino superior neste século, a qual tem uma força propulsora sobre os vários países que por algum motivo participam da globalização da economia. As escolhas que podem, devem ou, ao menos, deveriam ser feitas estão relacionadas a métodos, procedimentos, questões organizacionais, políticas e práticas que juntos impediriam que a internacionalização se tornasse um processo homogêneo.

A mobilidade acadêmica é uma realidade para muitos países atualmente. Se não por suas próprias demandas internas, pelo menos em função da busca por atingir metas e objetivos estabelecidos pelas agências multilaterais. O conhecimento se tornou o fator chave para diferenciar sistemas educativos, ainda que esse mesmo conhecimento seja supostamente o maior critério para o estabelecimento de rankings mundiais, por exemplo. Esses rankings não levam em consideração as complexidades sociais, políticas ou econômicas dos diferentes contextos. Os rankings tratam o conhecimento como produção de resultados em um processo de avaliação descontextualizado, monocultural

[6] As quais trazem e/ou levam seus programas acadêmicos e serviços educacionais internacionalmente, configurando assim um novo conceito de transferência educacional, no qual não mais são transferidos conhecimentos mas também, e sobretudo, bens e serviços educacionais.
[7] "Globalization may be unalterable, but internationalization involves many choices."

e homogeneizante. O currículo e as questões curriculares pertinentes a cada país ou localidade, que deveriam ser a base para o processo de internacionalização do ensino superior, parecem estar sendo padronizados diante das recomendações impostas pelas agências com vistas à obtenção de reconhecimento em um padrão internacional de excelência, qualidade e nível de inovação.

A mobilidade acadêmica internacional, representada pelos programas de pós-graduação, traz em seu bojo várias questões. Uma delas é a mercantilização dos serviços educacionais que vem adquirindo diferentes formatos nas últimas duas décadas. Novas configurações de mercado educacional vêm sendo criadas, como, por exemplo, através de franquias, campi virtuais de universidades estrangeiras, aquisição de universidades privadas por grupos de investidores estrangeiros que criam posteriormente uma rede entre elas, etc. Entretanto, mesmo assim, o abismo histórico existente no Brasil entre aqueles que podem manter economicamente uma formação superior do início ao fim e aqueles que não podem vem aumentando cada vez mais. Universidades e instituições de ensino superior privadas e que visam o lucro contribuem para o aumento no número de vagas. Contudo, pesquisas mostram que tais alternativas vêm apresentando um efeito contrário ao esperado. O acesso ao ensino superior e, consequentemente, à mobilidade acadêmica se faz cada vez mais seletivo e rigoroso, apesar do aumento em termos de investimento por parte do governo. Pouco a pouco o ensino superior vai adquirindo uma nova identidade. Ao menos no Brasil, essa nova identidade vem enfrentando uma forte resistência, em especial pelo setor público, sem fins lucrativos. No entanto, é uma luta difícil, desigual e injusta.

O próprio acesso aos programas de mobilidade acadêmica vem se tornando a cada ano mais rigoroso e seletivo, com o aumento gradativo do nível de exigências curriculares e de produção acadêmica pelas agências de fomento e pelos programas das universidades. Dessa forma, a questão da avaliação internacional influencia fortemente o processo de internacionalização do ensino superior.

Os desafios da internacionalização do ensino superior são inúmeros, e eles afetam governos, instituições, universidades e também indivíduos, que são, afinal, os que de fato tornam possível a mobilidade, tomam e executam as decisões.

Referências

Altbach, Philip G & Knight, Jane. (2007) The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education.*

Beech, Jason. (2009) Redefining educational transfer: international agencies and the (re)production of educational ideas. IN: COWEN, R. & KAZAMIAS, A. (eds). *International Handbook of Comparative Education*, v. 22. London: Springer.

Castells, Manuel. (1999) *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, Vol. 45, No. 3, pp. 315-327.

Cury, Carlos Roberto J. (2004) Qualificação pós-graduada no exterior. IN: ALMEIDA, Ana Maria et al (org). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Editora da UNICAMP.

Guile, David. (2008) O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 611-636.

Knight, Jane. (2008) Higher Education in turmoil: *The Changing World of Internationalization.* Rotterdam: Sense Publishers.

MATEMÁTICA DISCRETA NA FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO DE ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS: PERSPECTIVAS CURRICULARES

Biajone, J.

[1] Centro Paula Souza – Fatec de Itapetininga, Brasil

Email: jbiajone@gmail.com

Resumo

Este trabalho integra pesquisa de doutorado em andamento em Ensino de Ciências e Matemática sobre perspectivas curriculares acerca da disciplina Matemática Discreta do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) no âmbito da Faculdade de Tecnologia no Estado de São Paulo, Brasil. Recomendações nacionais e internacionais sobre curriculo de cursos superiores na área de Sistemas de Informação apontam que Matemática Discreta é uma disciplina quefornece fundamentação matemática e subsídios necessários para a realização de outras disciplinas desses cursos, tais como, Algoritmos, Banco de Dados, Logica de Programação e Estrutura de Dados. Para tanto, a Matemática Discreta proposta pela matriz curricular única para todos os cursos de ADS dessa instituição compreende teoria de conjuntos, indução, análise combinatória, lógica, relações, funções, grafos e árvores. No entanto, a seleção desses tópicos não orienta o recorte curricular esperado. Em outras palavras, decisões sobre o que e como deverá ser abordado dentro desses tópicos tem ficado, exclusivamente, a critério dos professores que assumem essa disciplina. Esses critérios abrangem, de modo geral, a supressão de um ou outro tópico, diferentes profundidades em seu tratamento, ou ainda distintas ordenações desses mesmos tópicos. Nossa investigação aponta para o fato de que os diferentes recortes curriculares possíveis de serem inferidos a partir da prática declarada desses professores, mostram-se submetidos às tensões que eles vivenciam entre expectativas discentes, disciplinares e do próprio curso de ADS, norteadas por idiossincrasias diversas em face da formação profissional dos professores e do papel que atribuem à disciplina Matemática Discreta na formação do tecnólogo. Entrevistas realizadas com cinco professores dessa disciplina indicam que essas tensões têm promovido diferentes expressões curriculares de Matemática Discreta na formação do tecnólogo em ADS, quadro esse sob decisiva influência e capilarização de tradições utilitárias, pedagógicas e acadêmicas que este trabalho se consubstancia teoricamente para analisar.

Palavras-chave: Ensino Superior; Matemática Discreta; Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tradições Curriculares.

1 Formação em nível superior tecnológico: uma introdução

No Brasil, a formação de cidadãos que almejam exercer uma profissão em contextos de expressivo predominio de tecnologias, encontra sua oferta e realização tanto em nível médio quanto em nível superior de ensino.

De fato, a denominada modalidade de Educação Profissional Tecnológica, a qual busca integrar educação, trabalho e ciência e tecnologia no Brasil, vem ganhando cada vez mais espaço, e em especial, no Ensino Superior, à medida que visa formar profissionais habilitados para operar num setor produtivo prenhe de evoluções e incertezas constantes, onde já se encontram superados o mero domínio operacional de técnicas, bem como o atendimento preciso das necessidades do mundo do trabalho, estas cada vez mais imprevisíveis.

Com efeito, os desafios proporcionados pela influência crescente da tecnologia têm gerado um quadro de transformações contínuas na atualidade, sendo que o domínio e a reprodução de procedimentos repetitivos e mecânicos de perspectivas tayloristas parecem não mais atender ao dinamismo, agilidade e flexibilidade que essa mesma influência tem implicado nos processos econômicos, produtivos, mercadológicos e sociais.

Como resultado, para o profissional formado nesta modalidade de educação, a aquisição de um conjunto de competências em consonância com o avançar da tecnologia torna-se primordial, competências essas que o capacitem a realizar uma “correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em

novas situações profissionais, quanto ao entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade" (Brasil, 2002, p.18).

No Brasil, o profissional formado nessa modalidade de educação é denominado *tecnológo* e seu exercício profissional se encontra no limiar entre os do *bacharel* (nível superior) e o do *técnico* (nível médio). Com efeito, a formação do tecnólogo se diferencia dessas duas identidades profissionais por ser altamente especializada para área de conhecimento que esteja densa em tecnologia, tais como Informática, Saúde, Biotecnologia, Serviços e Comércio. Ademais, trata-se de uma formação realizada em menor tempo (geralmente três anos) e que busca garantir a imediata inserção do futuro tecnólogo num mercado de trabalho em plena ebulição tecnológica como o atual.

Nesse sentido, tanto a demanda quanto a especificidade da formação dele incidem sobremaneira no tipo de currículo que se propõe para cursos superiores de tecnologia. De fato, segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e funcionamento dos cursos superiores de tecnologia no Brasil* (Brasil, 2002), os currículos desses cursos se encontram norteados e estruturados tanto em função de competências profissionais a serem adquiridas, quanto de necessidades próprias do mercado de trabalho que ingressarão.

Na definição dessas diretrizes, competência profissional seria a "capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico" e constitui ela a espinha dorsal da formação do tecnólogo enquanto "saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento" (Brasil, 2002, p.29).

Ademais, recomendam elas que disciplinas dos currículos de cursos superiores de tecnologia no Brasil devam primar pela flexibilidade e pela potencialidade de serem tratadas interdisciplinarmente, tendo as prováveis demandas do setor produtivo, que cada curso tecnológico destina-se a atender, por contexto e a aquisição de competências necessárias para atendê-las, por finalidade.

Neste sentido, uma disciplina justifica sua presença num currículo de curso superior de tecnologia na mesma medida em que ela pode "contribuir diretamente para o desenvolvimento de uma competência profissional" (Brasil, 2002, p.31). E, desse modo, não só a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização são características desejáveis nos currículos desses cursos, como também a permanente atualização de seus componentes disciplinares, que longe de serem recortes de conhecimentos estanques e descontextualizados, precisam estar orientados para a concretização de objetivos, qual seja, a aquisição de competências.

A seguir, apresentaremos uma pesquisa em andamento em nível de doutorado, que tem por horizonte investigativo perspectivas curriculares docentes sobre Matemática Discreta (MD), uma disciplina de fundamentos de Matemática para Computação pertencente ao curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), um dos cursos da educação profissional tecnológica brasileira oferecidos em várias instituições ao redor do país e, em particular, por uma rede de faculdades tecnológicas do Estado de São Paulo.

Mais especificamente a pesquisa aqui focalizada vem buscando compreender a relação que professores de Matemática Discreta estabelecem com o currículo prescrito dessa disciplina.

Partindo, pois, do pressuposto que docentes são atores sociais também produtores de currículo (Morgado, 2005; Ferreira et al., 2013), explicitar essas relações, a nosso ver, vai implicar em compreender modos pelos quais se configuram as tensões ou conflitos permanentes entre as distintas tradições curriculares (acadêmicas, utilitárias e pedagógicas) no interior da disciplina de MD no curso focalizado.

Em outras palavras, a pesquisa, que é de natureza qualitativa, visa compreender como professores de MD interpretam, valorizam ou invocam as finalidades do currículo em questão e, desse modo, influenciam na consolidação de um possível status acadêmico para essa disciplina.

Segundo nossos primeiros resultados, já é possível perceber não só o papel do professor enquanto ator social e produtor de currículo, como também, de construtor de uma disciplina matemática e acadêmica em nível superior de ensino sob a égide de correlação de forças e de tensões diversas que explicitaremos adiante.

2 Currículo e tradições: caminhos de uma investigação

A presente pesquisa conta com depoimentos de cinco professores de MD de cursos de ADS de uma rede de faculdades tecnológicas existente no Estado de São Paulo – Brasil. Para tanto, elaboramos um roteiro, com cerca de

30 questões, que embora permitisse ao entrevistador e ao entrevistado levantar outros questionamentos e esclarecimentos, buscou abranger três eixos investigativos: o **primeiro** que procurou caracterizar a relevância da MD atribuída pelo professor no âmbito de um curso de ADS e na formação do tecnólogo; o **segundo** que buscou conhecer do docente suas visões epistemológicas, curriculares e de conteúdos, bem como o currículo por ele moldado, e o **terceiro** que teve por intenção caracterizar os dilemas que o docente vive ao ensinar a disciplina, como também às escolhas metodológicas que faz na condução da disciplina. Em média, as entrevistas foram realizadas em torno de uma hora e meia de duração e a transcrição integral encontra-se em fase de finalização.

Com o material que já transcrito, foi possível perceber que as maneiras pelas quais os professores conduzem o ensino de MD têm subjacente aspectos relacionados:

1) à especificidade de sua formação para o ensino da disciplina (há graduados em Matemática, mestres e doutores em Matemática como em áreas distintas);
2) aos saberes docentes que consideram necessários para o ensino da disciplina;
3) ao papel que atribuem à MD na formação profissional do tecnólogo em ADS;
4) às visões sobre os processos de ensino e de aprendizagem;
5) às maneiras como pressupõem métodos e estratégias didáticas que possam favorecer a aprendizagem dos conteúdos específicos de MD;
6) à maneira pela qual materiais instrucionais, como livros e apostilas, abordam a disciplina;
7) à dependência ou relação da MD com as outras disciplinas do currículo do curso de ADS;
8) aos conteúdos e objetivos prescritos da disciplina;
9) ao perfil dos alunos do curso de ADS;
10) às sugestões e influências de colegas professores do curso de ADS.

Em nossa interpretação, esses aspectos irão produzir um currículo diverso daquele **prescrito,** isto é, de um currículo que, na perspectiva processual de Sacristán (2000), serve como balizador, definidor ou esclarecedor do conteúdo e de sua organização para a experiência educativa.

Em nosso caso, são exemplos de prescrição, num primeiro nível, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a organização e funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia*; e num segundo nível, as *Diretrizes Curriculares de Cursos da Área de Computação e Informática*, nas quais a Matemática Discreta figura como uma disciplina a servir como "ferramenta a ser utilizada na definição formal de conceitos computacionais" (Brasil, 1998, p. 6-7).

Já num terceiro nível, temos a *matriz curricular* correspondente ao currículo que é **apresentado** (Sacristán, 2000) ao professor, ou seja, aquele que engloba prescrições de primeiro e segundo nível já interpretadas, tendo em vista a orientação da prática pedagógica daqueles que irão transpor, em realizações, o que as prescrições preconizam.

No caso do curso de tecnologia em ADS, essa matriz curricular é apresentada ao professor pela coordenação do curso, contendo o perfil profissional esperado para o tecnólogo em ADS, áreas de atuação, competências gerais e específicas do egresso e as ementas de todas as disciplinas do curso.

Agora, o **currículo moldado**, ou seja, a versão que resulta da interpretação que o professor faz do curriculo prescrito que lhe foi apresentado (Sacristán, 2000; Costa, 2011; Feliciano, 2012 e Silva, 2013), este pode ser concretizado tanto *por escrito*, na forma de um *plano de ensino* elaborado pelo docente e declarativo dos conteúdos por ele relacionados conforme prescrições apresentadas (matriz curricular); quanto *por intenções*, na forma de *ações* por ele planejadas e eventualmente realizadas em sua prática pedagógica.

Os aspectos que pudemos identificar, em nossa análise preliminar, quanto às maneiras de conduzir a disciplina pelos professores entrevistados, já indicam que essa condução é atravessada, entre outros aspectos, por crenças pessoais, por visões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, pelo status acadêmico e epistemológico que atribuem à disciplina que lecionam e que, a nosso ver, irão gerar tensões entre o que Goodson (1995) conceitua como tradições utilitárias, pedagógicas e acadêmicas.

Com efeito, ao interpretar o currículo prescrito de MD que lhe é apresentado, o professor gera uma perspectiva curricular própria por ele moldada, sob crenças pessoais e influências diversas, as quais, segundo nossa **hipótese de trabalho**, acabam não só por determinar a seleção, o tratamento e justificativas de conteúdos dessa matemática que serão objeto de seu ensino, como também aparentam serem elas que o possibilitam lidar com tensões entre finalidades acadêmicas, utilitárias e pedagógicas existentes no interior desta disciplina.

No que se refere ao contexto dessa pesquisa, compreendemos tradições ou finalidades *utilitárias* como sendo as que enfocam as necessidades formativas (competências) que o ensino da MD visa atender na formação do tecnológo de ADS. Já as finalidades *pedagógicas* teriam o aluno como foco ao enfatizarem características discentes de

aprendizagem, carga horária de disciplina, materiais didáticos, avaliação e metodologias de ensino. Por fim, as finalidades *acadêmicas* enfocam saberes da disciplina, ou seja, saberes disciplinares e curriculares necessários (Shulman, 1986) para se ensinar Matemática Discreta em ADS, sejam eles oriundos da formação, do desenvolvimento profissional do próprio professor da disciplina ou de colegas (Tardif, 2000) ou, ainda, de outras fontes, tais como livros textos e informações obtidas na Internet.

Para Goodson (1995 e 1997), Selles e Ferreira (2005) e Ferreira et al. (2013), tais finalidades ou tradições curriculares, sejam elas de cunho utilitário, pedagógico ou acadêmico, podem modelar uma disciplina escolar em função de conflitos e de negociações que ocorrem em seu interior.

No âmbito da MD, conflitos e negociações assim emergem quando o professor dessa disciplina interpreta o currículo prescrito que lhe é apresentado sob influências e crenças tais que lhes possibilitam não só perspectivar (e justificar) sua versão própria deste currículo, como também lidar com tensões entre finalidades que a disciplina encerra para a formação de tecnólogos em ADS.

3 Currículos, crenças e influências: perspectivas curriculares docentes

Thompson (1997) em seu trabalho seminal sobre o relacionamento entre a prática pedagógica do professor e suas crenças pode demonstrar que conhecimentos e crenças docentes não só se transformam continuamente no curso da prática pedagógica do professor, como afetam de modo expressivo a forma como ele organiza e ministra suas aulas.

Apoiados na hipótese de trabalho deste estudo, partimos do princípio de que conhecimentos e crenças docentes não só surtem os efeitos encontrados por Thompson (1997), como também o fazem na moldagem proposta pelo professor do currículo prescrito que lhe é apresentado. Nesse sentido, suas crenças, conhecimentos, saberes e ideias, compreensões e significados associados às distintas finalidades curriculares já relatadas, concorrem todos para realizar e justificar essa moldagem, seja na supressão de um ou outro conteúdo, seja nas diferentes profundidades de seu tratamento, ou seja, ainda, nas distintas ordenações que os conteúdos de MD possam assumir.

Ademais, não podemos negligenciar o papel que influências diversas, extrínsecas e independentes dessas mesmas crenças, podem ter em como o professor perspectiva o seu currículo de MD.

Outrossim, a pesquisa se encontra em momento de aprofundamento das análises dos depoimentos docentes, os quais, a posteriori, serão confrontados com planos de ensino, assim como com depoimentos colhidos de outros sujeitos da pesquisa, especialistas em ADS que buscaram esclarecer, a partir de suas experiências profissionais, que finalidades acadêmicas, utilitárias e pedagógicas da Matemática Discreta importam neste curso de tecnologia.

Por fim, cabe destacar que os dados oriundos das entrevistas realizadas com os cinco professores de MD sugerem que tensões entre tradições por eles vivenciadas constituem, na realidade, dificuldades que eles têm enfrentado ao buscar:

1) perspectivar um currículo de MD que esteja em consonância com o solicitado na perspectiva prescrita, tanto pelo desconhecimento que eles afirmam ter dos saberes disciplinares e curriculares dessa matemática necessários para fazê-lo (acadêmicas), quanto das necessidades formativas previstas pelo curso de ADS (utilitárias) e

2) encaminhar satisfatoriamente a questão sobre que conteúdos ensinar e que metodologia adotar em face de conflitos que envolvem características de aprendizagem próprias dos alunos e alcance e profundidade de conteúdos da disciplina versus quantidade de aulas disponíveis no semestre (acadêmicas e pedagógicas).

Por fim, dos dados começa a emergir também uma espécie de correlação de forças, assim por dizer, entre tradições curriculares e o modo como os professores percebem cada um dos dez aspectos apontados anteriormente. Subjacentes a essas forças, estão as tensões condensadas nas duas dificuldades acima, as quais influenciam o professor na configuração de sua perspectiva de MD e o fazem se posicionar, seja academica, utilitaria e/ou pedagogicamente, perante o ensino dessa disciplina ao tecnólogo de ADS.

Referências:

Brasil (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de Tecnologia*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília. Brasil.

Brasil (1998). *Diretrizes Curriculares de Cursos da Área de Computação e Informática*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília. Brasil.

Costa, J. C. O. (2011). *O currículo de matemática no ensino médio do Brasil e a diversidade de percursos formativos*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Brasil.

Feliciano, M. T. F. (2012). *O currículo de matemática prescrito e o currículo em ação em alguns terceiros anos do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil.

Ferreira, M. S.; Casariego, F. M. & SILVA, C. C. F. (2013). *Investigando decisões curriculares no âmbito do Projeto Fundão Biologia – UFRJ (1989-2012)*. In: Anais do IX ENPEC. Aguas de Lindóia. P. 1-8.

Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre, Artmed.

Goodson, I. F. (1995). *Currículo:* teoria e história. 7. Ed. Petrópolis, Vozes.

Goodson, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade Docente*. Portugal, Porto: Porto Editora.

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand*: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-14.

Silva, T. T. (2013). *Documentos de Identidade:* uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte, Ed. Autêntica.

Tardif, M. (2000). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação. N. 13.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: SUA PRESENÇA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE SANTA CATARINA

Somariva, J.F.G.[1]; Cruz. T.M.[2]

[1] Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil
[2] Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil

Email: joao.unibave@gmail.com / taniamara.cruz@gmail.com

Resumo

Esse artigo apresenta o resultado preliminar de uma pesquisa realizada em 2014 sobre as Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, ligadas ao Sistema ACAFE, que teve por objetivo analisar a oferta de conteúdos relativos a gênero/sexualidade nos cursos de Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa dialética e materialista, de abordagem qualitativa e busca compreender, criticamente, dentro dos marcos históricos de uma práxis feminista, as contradições que permeiam a entrada dos estudos de gênero nos currículos de Pedagogia. Nessa pesquisa, de cunho documental, foram reunidas e analisadas, em 13 instituições catarinenses, as ementas e bibliografias presentes nas matrizes curriculares e, quando possível, articuladas com planos de ensino e projetos pedagógicos. O lócus da pesquisa consistiu de documentos presentes em sites oficiais das universidades, complementados por contatos com coordenações e professores/as. Os resultados apontaram que: a temática tem aparecido de maneira parcial nos currículos, ainda de forma tímida e expressando as contradições de ambos os campos, da educação e de gênero, tanto no que concerne à necessidade ou não da inserção da temática nos currículos de pedagogia como na falta de diálogo entre educação e gênero; estão presentes nos currículos de Pedagogia as problemáticas oriundas do campo dos estudos de gênero, feminismo e sexualidade, como a disjunção entre sexualidade na contemporaneidade e a tradição da educação sexual, ou a ausência/presença do feminismo articulado com gênero, como, por exemplo, na articulação entre história, docência e trabalho.

Palavras-Chave: Gênero; Currículo de Pedagogia; Formação Docente Inicial.

1 Introdução

O estudo preliminar sobre parte dos dados pretende colaborar com as discussões sobre a formação docente inicial nos cursos de Pedagogia a partir da presença de conteúdos sobre as relações de gênero/sexualidade em seus

currículos, no ano de 2014[1]. Foram selecionados, como sujeitos da pesquisa, as Instituições (designadas como comunitárias) de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina e vinculadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE)[2].

Para essa pesquisa documental foram mapeadas, inicialmente, 16 IES comunitárias de Santa Catarina que compõem o Sistema ACAFE e excluídas duas por serem públicas e gratuitas e uma por não conter o curso de Pedagogia. Foram analisadas apenas as 13 IES que possuíam o curso de Graduação em Pedagogia, sendo que dessas, 10 apresentaram algum tipo de conteúdo buscado pelos descritores. No ano de 2014, foi realizado um mapeamento prévio nas páginas eletrônicas em busca de informações que indicassem os cursos/instituições que ofertavam estudos relativos a gênero/sexualidade. Verificaram-se as matrizes curriculares e as ementas e, quando acessível, incluíram-se os descritores na busca das bibliografias das disciplinas, dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e dos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) complementados por e-mails junto às coordenações.

2 O sexismo na escola e suas relações com a formação inicial para professores/as

A última década tem sido marcada pelo intenso debate sobre a qualidade da escola, nas discussões entre academia, movimentos sociais e órgãos governamentais. Debate que é tensionado entre duas dimensões igualmente necessárias sobre a formação escolar. No entanto, pode-se observar uma disjunção de prioridades conforme o tema em disputa. Uma dimensão, a da formação específica em alfabetização/letramento e matemática nas séries iniciais e demais conteúdos curriculares e outra dimensão, que tem os demais movimentos sociais como principais interlocutores – e aqui se fala dos movimentos feministas, negros e LGBT, tensiona para que se ressalte a visão integral do sujeito (criança, adolescente e jovem) e da importância de a educação incluir a preocupação com a aprendizagem de valores sociais baseados nos direitos humanos e na visão do espaço escolar como um ambiente cultural de aprendizagem das relações sociais. Pensamos que só na integração e preocupação com ambas as dimensões que se terá de fato uma escola pública de qualidade.

Ao observar a produção acadêmica, percebe-se um número incipiente de análises sobre a formação de professores na ótica das relações raciais e de gênero no âmbito da formação inicial (Gatti, Nunes, 2009). Os dispositivos que regulam e orientam a educação brasileira como Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação (anterior), Diretrizes Curriculares Nacionais, Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, apresentam, quer seja como princípios ou como metas, a necessidade de os sistemas de ensino e Instituições de Ensino Superior (IES) inserirem na formação inicial de professores as temáticas relativas à diversidade.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, (Brasil, 2006), inseriu de modo favorável a temática de gênero. As Diretrizes trouxeram, explicitamente no item X do art. 5º, a necessidade do egresso do curso de Pedagogia estar apto a lidar com as diferenças, dentre elas de gênero e escolhas sexuais. Alguns anos depois, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica trazem no Art. 43, parágrafo

[1] A pesquisa tem o apoio da FAPESC/CNPQ Nº 06/2012 Programa de Apoio a Núcleos Emergentes – PRONEM 2013-2015 – Antropologia, Gênero e Diversidade (em conjunto a outras universidades) e é desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa EDUCS – UNISUL/CNPQ.

[2] Art. 1º A Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, pessoa jurídica de direito privado, é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada 2/05/1974 pelas fundações educacionais do ensino superior de Santa Catarina. (Acafe, 2004)

terceiro, que o Projeto Político Pedagógico da escola deve contemplar, entre outros itens, "as questões de gênero" (Brasil, 2010), ainda que exclua esse tema dos conteúdos comuns ou diversificados.

Sucessivas conferências municipais, estaduais e nacionais de Educação (CONAES) têm sido realizadas sem que haja, de fato, uma implementação efetiva e um acompanhamento global das políticas propostas. O CONAE 2010 (Laplane & Prieto, 2010) trazia esta temática detalhada no Eixo VI e também de modo transversal em todo o texto, reafirmado no documento-referência para a CONAE 2014 (Brasil, 2012).[3] No entanto, no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 (Brasil, 2014), o projeto de lei que define as diretrizes e metas para a educação até 2020, houve um retrocesso e a alusão às questões de gênero e orientação sexual foram excluídas (Clam, 2014).

3 Reflexões iniciais

A partir dos descritores gênero, sexualidade, mulher, feminismo, diversidade sexual e orientação sexual, localizamos conteúdos em 10 das 13 instituições pesquisadas. Observamos que se expressam de modo diferenciado, tanto em relação aos conteúdos definidos, quanto ao grau de protagonismo (entendido aqui como centralidade e importância) que ocupam dentro da matriz curricular: oscilam desde a presença em disciplinas com título, ementa e bibliografia correspondentes articulando conteúdos inseridos no campo de estudos de gênero, até aparecer em disciplinas abrangentes com citações dos descritores na ementa, ou apenas na bibliografia da disciplina.[4] A partir do quadro sintético apresentado na sequência, proporemos alguns eixos para reflexão.

[3] A CONAE 2014 está agendada para novembro de 2014.
[4] Por questões de espaço não traremos aqui os quadros completos com ementas ou bibliografias.

Quadro 1: Disciplinas contendo descritores relativos à temática em alguma parte do conteúdo: no título, ementa ou bibliografia

IES	TITULO DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CARÁTER
Uni1 (para presencial e EAD e oferecida em ambas)	Sexualidade e Orientação Sexual: Educação, Cultura e Transformação Social	60h	Obrigatório
	Cotidiano Escolar: Relações de Gênero e Profissão Docente	60h	Obrigatório
Uni2	Antropologia da Educação	45h	Optativo
Uni3	Educação Para a Saúde e Sexualidade	60h	Obrigatório
	Estudos Multiculturais	45h	Obrigatório
	Fundamentos da Educação Física	30h	Obrigatório
Uni4	Gênero, Cultura e Poder	45h	Optativo
	Educação e Movimentos Sociais	36h	Obrigatório
	Sexualidade Infantil e Educação	45h	Obrigatório
Uni5	Diversidade e Educação Inclusiva	72h	Obrigatório
Uni6	Educação e Antropologia Cultura	36h	Obrigatório
Uni7	Construção da Ação Docente	90h	Obrigatório
	Políticas Educacionais	90h	Obrigatório
	Sexualidade na Educação	36h	Obrigatório
Uni8	Higiene e Programas de Saúde do Escolar	60h	Obrigatório
Uni9	Educação Sexual	60h	Optativo
Uni10 (para presencial e EAD e oferecida em EAD)	Educação e Sexualidade	60h	Obrigatório

Fonte: Os autores (2014)

O protagonismo da temática gênero/sexualidade/feminismo aparece apenas em duas das dez IES e apresenta alguns elementos que vale destacar. Em seus cursos de Pedagogia, a Uni1 e a Uni4 apresentam correspondência do termo gênero tanto no título da disciplina, como na ementa e na bibliografia, o que nos permite afirmar que em ambas o tema tem papel destacado. Vale citar que a Uni4 é a única IES entre as comunitárias de SC que aparece mencionada na pesquisa de 2008 realizada pela Comunicação em Sexualidade (ECOS)[5] com a disciplina de 30h (obrigatória) designada como *Sexualidade Infantil e Educação,* disciplina que observamos persistir até 2014, mas com carga horária acrescida para 45h. Na Uni1, há uma disciplina (obrigatória) *Sexualidade e Orientação Sexual: educação e transformação social* e que em sua ementa vincula temáticas sobre os movimentos sociais feministas e LGBT com suas relações com a sexualidade e diversidade sexual. A preocupação com os movimentos sociais feministas está novamente presente nos conteúdos de uma das ementas que tratam gênero em outra disciplina desenvolvida na Uni1 - *Cotidiano escolar: relações de gênero e profissão docente,* e que na Uni4 em duas disciplinas *Gênero, Cultura e Poder* (uma das três optativas do curso) e *Educação e movimentos sociais* (obrigatória). A participação de docentes oriundas/participantes dos movimentos feministas é uma característica comum de ambas IES e que repercute não só

[5] A ECOS - Comunicação em Sexualidade é uma organização não-governamental e fez um levantamento dos currículos de pedagogia de todo o Brasil para verificar a presença de conteúdos de gênero e sexualidade nos currículos de formação inicial de professores de 2003 a 2008.

nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia como em disciplinas e pesquisas do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, demonstrando que um dos fatores de mudança curricular nessas IES pode estar mais relacionado com histórias de vida e de participação política das professoras nos movimentos sociais do que nas políticas gerais da educação em relação à temática ou decorrentes de PPIs de suas instituições.

Em outro eixo destacamos a não articulação de conteúdos sobre gênero/sexualidade com o campo da educação sexual. As disciplinas que envolvem a temática da sexualidade e/ou da educação sexual encontradas são todas obrigatórias, o que de certo modo demonstra uma preocupação com esse conteúdo, o que nos parece positivo. No entanto, com exceção da Uni1, percebe-se um duplo movimento, que é de incorporação e negação ao mesmo tempo, ou seja, para as cinco IES (Uni3, Uni4, Uni7, Uni8, e Uni10) parece haver, nas ementas, uma disjunção histórica entre conteúdos sobre a sexualidade e os conteúdos de gênero. Na educação sexual a sexualidade aparece na ementa como uma questão de desenvolvimento biológico e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis junto, inclusive, à prevenção ao uso indevido de drogas.

Ainda nesse eixo, a inserção de gênero é trazida como formalidade vazia, junto a outros marcadores sociais em outras disciplinas. Em três IES (Uni 2, Uni5 e Uni6), a palavra gênero aparece nos conteúdos das ementas, mas não são articuladas com bibliografias básicas correspondentes, o que revela a presença da palavra sem qualquer protagonismo desse conteúdo; nas ementas da Uni2 e da Uni6 a centralidade é no sujeito múltiplo da antropologia como na Uni5 que expressa a multiplicidade de sujeitos especiais, idosos, etc.

Nesse último caso, inferimos que ementas construídas desse modo podem tanto incluir ou não, no currículo real, os conteúdos de gênero, sendo que o critério para sua assunção pode ser o conhecimento/interesse de quem ministra a disciplina ser um/a professor/a presente na IES, já que as relações de poder supostamente vivenciadas no momento da elaboração de tais ementas penderam para temáticas outras, mas sem fechar todas as portas à questão de gênero. Na Uni7, a disciplina obrigatória *Politicas educacionais* cita gênero na ementa, junto com classe, etnia e geração, mas na bibliografia básica não há nada que se refira à ela, o que pode revelar seu caráter retórico ou, novamente, a dependência de algum/a professor/a disponível para incluí-la, de fato, nas discussões. Algumas questões podem ser problematizadas: o campo da Antropologia pode incluir a discussão de modo generalista e sem relação com o campo da educação; parece haver o uso extensivo e não crítico do conceito de inclusão para problemáticas diferenciadas gênero, classe, raça, (deficiência, terceira idade); e, por fim, a contradição entre estar presente na ementa, mas não na bibliografia, parece expressar um enunciado politicamente correto, porém sem base real.

Um outro eixo analisado por nós refere-se à falta de referências ao campo da educação e gênero. Em algumas disciplinas, mesmo que os descritores não apareçam no título ou na ementa, percebemos um movimento favorável para sua inclusão, pois o vemos na bibliografia básica. Na Uni3, (a mesma onde há a disciplina de sexualidade sem relação com gênero) há esse exercício, que não deixa de ter seu mérito dentro da ideia da interdisciplinaridade: ela inclui livros sobre gênero/mulheres na disciplina *Estudos Multiculturais*; e sobre mulher e corpo, sem articulação com o campo da educação física, em *Fundamentos da Educação Física*. A interdisciplinaridade é importante, mas se ressalta apenas a ainda presente indefinição do campo da pedagogia e até mesmo da educação física e gênero, onde, inclusive, já há extensa produção a ser estudada pelos estudantes das licenciaturas.

Outro eixo trata da reflexão sobre conteúdos afetos diretamente à carreira docente, e, portanto, a conteúdos que dizem respeito à construção identitária do/a pedagogo/a, como temáticas ligadas ao trabalho docente e, dentro dele, um resgate pela história da educação e a construção do magistério (principalmente dos anos infantis e fundamentais) como uma profissão de mulheres e feminina. Essa inserção ainda é muito incipiente. Ao se procurar essa preocupação nos currículos, encontramos apenas em duas IES.

De forma, ainda que restrita ao campo do gênero, sem cruzamentos interdisciplinares no currículo, a Uni1, com a disciplina C*otidiano Escolar: relações de gênero e profissão docente,* insere em sua ementa bem detalhada e em bibliografia correspondente a preocupação com relações de gênero e trabalho docente com o conteúdo mulheres, o acesso à educação e a feminização do magistério, conforme estudos da área (Gatti, 2010). Pode-se assim verificar que, apesar de as IES Uni1 e Uni4 incluírem a preocupação com a questão mais política do trabalho docente e das professoras dentro do campo da educação, combinada com a necessidade de se discutir a carreira docente nos currículos de pedagogia pontuada por André (2006), só a Uni1 pauta-se por uma perspectiva de gênero. Inclusive, a temática das masculinidades na profissão aparece apenas na Uni1.

Para finalizar, analisamos a relação com a legislação, em particular, com as Diretrizes da Pedagogia, que em seu item X afirma ser necessário ao profissional de Pedagogia estar apto a "demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras" (Brasil, 2006), como uma política de currículo que poderia apontar para uma mudança curricular. De cinco PPCs já encontrados, exceção para a Uni8, encontra-se algum tipo de justificativa legal. De fato, o item X é citado nos PPCs em vigor nas três IES, como no PPC da Uni1 de 2013, da Uni3 de e da Uni10 de 2014.

4 Conclusão

Observamos que a temática tem aparecido de maneira parcial nos currículos, ainda de forma tímida e expressando as contradições de ambos os campos, da educação e de gênero.

Na análise preliminar, analisamos que estão presentes nos currículos de Pedagogia as problemáticas oriundas fora da educação e que são do campo dos estudos de gênero, feminismo e sexualidade, a exemplo da disjunção entre sexualidade na contemporaneidade e a tradição da educação sexual, ou a ausência/presença do feminismo articulado com gênero.

Pôde-se analisar que, no campo das temáticas sobre o currículo, parece haver disputas em relação ao que se considera o campo do/a pedagogo/a e dos conteúdos considerados necessários à sua formação em relação à inserção das temáticas relativas à diversidade, em visões que expressam, implícita ou explicitamente, o que se entende por estudante e sobre o papel da escola na contemporaneidade e da própria temática como elemento que deve compor (ou não) as lutas por emancipação humana na sociedade em sua totalidade, questões que necessitam, portanto, serem problematizadas em suas lógicas de poder.

Referências

Acafe. Estatuto Registrado sob o nº 008932, às fls. 241, Livro A-42, no dia 06/01/2004, no Registro de Títulos e Documentos e Pessoas Jurídicas Florianópolis/SC. *Estatuto da ACAFE*. Recuperado em 12 maio de 2014 de http://www.acafe.org.br/new/conteudo/institucional/estatuto.pdf.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção1, p.11.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.4 de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário oficial da União*, Brasília, 14 de julho De 2010, Seção1, p.824

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Brasil, Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, 2004

_____. *II Plano Nacional de Politicas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008, 116p.

_____. *III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p.

Clam, Centro Latino americano em Sexualidade e Direitos Humanos... *Por que o gênero assusta tanto?* Recuperado em 20 maio de 2014 em http://www.clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=11528

Conae 2014: Conferência Nacional de Educação: documento – referência /[elaborado pelo] *Fórum Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013].96 p.

Ecos. *As políticas de educação em sexualidade no Brasil – 2003 a 2008*. São Paulo: Ecos/Fundação Ford (mimeo).

Gatti, B. A., & Nunes, M. M. R) (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.* São Paulo: FCC/DPE, 2009.

_____B.A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade.* Campinas, v.31, p.1355-1379, out-dez 2010. Recuperado em 10 outubro de 2013 de http://www.cedes.unicamp.br

Laplane, A.L.F., & Prieto, R.G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. *Educação e Sociedade.* Campinas, v.31, n.112, p.919-938, jul.set. 2010. Recuperado em 10 abril de 2014 em: http://www.cedes.unicmp.br

Silva, K. da. *Curriculo, gênero e identidades na formação de professores*. Dissertação Faculdade de Educação. Universidade de Juiz de Fora, 2011 195f.

Vianna, c.p., & Unbehaum, S. Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p.77-104, jan/abr. 2004. Quadrimestral. Recuperado em 21 de fevereiro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A INTERFACE CONHECIMENTO- EXTENSÃO EM DISPUTA NA CULTURA UNIVERSITÁRIA

Santos, Patricia E. P. dos.[1]

[1]Universidade Federal do Rio de Janeiro

Email: patepsantos@gmail.com

Resumo

O presente texto tem como propósito o debate sobre universidade a partir da extensão como "porta de entrada" para a discussão sobre a cultura universitária pautada na primazia do conhecimento científico. Mais precisamente, os processos de significação que mobilizam articulações entre conhecimento acadêmico e extensão universitária no âmbito da universidade pública. Em tempos em que emergem discursos que significam a universidade como um espaço diverso, complexo e plural e questiona-se a forma como seleciona e organiza o conhecimento científico, torna-se importante analisar as particularidades da cultura universitária e os seus efeitos nesse processo. Em particular, interessa explorar aquilo que incide sobre a produção e distribuição do conhecimento acadêmico, a partir do foco e papel que vem sendo atribuído à extensão universitária em meio às lutas pela significação e hegemonização de um sentido de universidade democrática. A opção por esse debate ocorre diante da posição ocupada pela extensão, em que se identifica uma vertente acadêmica da cultura universitária em que ocupa o objeto de investigação privilegiado e simultaneamente carregar um potencial subversivo no que tange ao processo de produção e distribuição do conhecimento acadêmico. Importa sublinhar que esse posicionamento epistêmico e político não é consensual. Ele se faz presente neste trabalho como uma aposta cuja pertinência não pode ser naturalizada, mas em que se investe em mais um sentido de democratização universitária em meio ao jogo de linguagem, com aporte teórico da teoria do discurso. Ao mobilizar e explorar a interface extensão universitária e conhecimento como elementos da cadeia definidora de universidade democrática não busca escrever um caminho unívoco de democratização, mas como uma possibilidade fecunda para se discorrer outros caminhos que contribuem e desestabilizem algumas fronteiras hegemônicas definidoras de universidade.

Palavras-chave: universidade, cultura universitária, extensão, conhecimento.

1 Introdução

O trabalho é parte da tese realizada a partir dos encontros e discussões no GECCEH, Grupo de Estudo de Currículo, Cultura e Ensino de História. Neste grupo, pude trilhar pelo campo do currículo e da teoria social do discurso (LACLAU, 2011; LACLAU E MOUFFE, 2004, 1987; GABRIEL, 2013), que incorporam as contribuições dos estudos pós-fundacionistas. Como também, dialogar com as contribuições dos estudos de conhecimento investindo no debate sobre sentidos de universidade, abrindo pistas para pensar termos como extensão, "porta de entrada" para a discussão sobre a cultura universitária, pautada na primazia do conhecimento científico.

Desse modo, o recorte da pesquisa, se refere ao diálogo na função epistemológica-política da universidade que mobilizam articulações entre conhecimento acadêmico e extensão universitária. Em tempos em que emergem discursos que significam a universidade como um espaço diverso, complexo e plural (BENINCÁ, 2011; FRANTZ, 2002),

e questiona-se a forma como está seleciona e organiza o conhecimento científico, torna-se importante analisar as particularidades da cultura universitária e seus efeitos nesse contexto, em particular no que este incide sobre a produção e distribuição desse conhecimento.

Nesse sentido, o desafio será pensar a extensão universitária, estreitamente imbricada às relações assimétricas de poder, e como tem sido enfrentado de forma consistente e diferenciada em estudos como de Frantz & Silva (2002); Santos (2005); Ferreira & Gabriel (2008); Gabriel & Moehlecke (2006); e Benincá (2011) apontando para a pertinência de redefinição do papel social e político da universidade em face às demandas de direito presentes na agenda política contemporânea.

2 A universidade na relação com o conhecimento

O debate sobre universidade, no contexto atual, possibilita pensar em três vertentes do conhecimento: a sistematização que já foi mediada e está acumulada pela humanidade - forma de entender que todo processo é carregado por uma trajetória, e, certamente, ao transpor para universidade, o conhecimento é organizado de forma histórica. O segundo é a socialização dos saberes, como estes conhecimentos são distribuídos na universidade. E o outro, a produção de novos saberes, pauta nesse texto, ao pensar a dimensão epistemológica do conhecimento que tem surgido como um espaço para difundir novos conhecimentos reelaborados por percursos diferenciados do que se tem de comum. Essas ações em torno da produção, socialização e sistematização dos saberes da universidade não são neutras (GABRIEL, 2008). Estão carregadas de disputas e socialmente articuladas diante de múltiplas possibilidades na constituição de um processo hegemônico.

Nesse caminho, os estudos de Benincá (2011) expressa a importância da problematização do conhecimento identificado como significativo na universidade. Este processo ao ser contextualizado e negociado, em articulações discursivas, pode envolver conceitos que parecem identificar outras possíveis relações com saberes: interdisciplinaridade, fragmentação do conhecimento, globalização hegemônica/contra-hegemônica. Ao entender que hoje existem elementos que contribuem para o conhecimento na/da universidade, diante da relação estabelecida com espaços de produção, tem sido importante fomentar outras formas de relacionar esta instituição na interseção do conhecimento que circula nesse espaço. Nesse contexto, a perspectiva de Benincá (idem) demonstra os seguintes pontos:

Em um primeiro momento, a interseção com ONGs e instituições que estão participando ativamente de ações de políticas públicas, em que, em sua maioria, apontam experiências consideradas importantes para a experiência bem-sucedida. Como, por exemplo, a relação ativa na construção do Plano Nacional de Educação e todo incentivo em defesa da escola pública. Estas instituições se tornam grande aliadas no momento em que contribuem com uma perspectiva e um projeto em comum com a universidade, apostando no conhecimento. Essa relação com os movimentos sociais, é também potencial no momento em que demandas sociais se colocam dispostas a disputarem sentidos na universidade e, consequentemente, conhecimentos, atrelando outro possível caminho, como ocorrido na Lei 12711/2012 - dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, a partir da reserva de vagas para estudante de origem popular e de escola pública.

De certo modo, estas instituições também contribuem com o desafio de desconstruir a lógica da estruturação do conhecimento científico, na universidade, apenas a uma perspectiva mais organizada em si mesma. Propicia o diálogo entre os sujeitos, que combina com o fato que “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e, somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 1977, p.27). Não há prudência e

contexto que substitua um conhecimento por outro, pois é na relação dos dois saberes que se constrói outro conhecimento a partir da perspectiva dialógica.

Outro ponto se refere às avaliações internas e externas, como produtos que estão intervindos de forma intensa nas universidades e gerindo saberes. Este quadro surge a partir de regras preestabelecidas e a forma que estão sendo avaliadas essas mesmas universidades. Este é um processo que conta com a presença dos intelectuais, educadores, administradores, cientistas sociais e outros profissionais em uma perspectiva de tornar o conhecimento cada vez mais elitizado e sofisticado. Nessa opção, a relação estabelecida com o conhecimento passa pelas críticas revestidas em notas, o que capacita (ou não) as diretrizes curriculares que estão sendo adotadas; a gestão da carreira universitária e o próprio debate sobre a capacidade e finalidade do ensino superior.

A terceira proposta denominada Interdisciplinaridade está atrelada a uma ação que tem sido reforçada pelo documento da área interdisciplinar da CAPES . Este é um campo onde se busca a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento que não pertencem à mesma classe e que possa ser constituída diante da integração de métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas. Nesse caso, tal perspectiva valoriza o ensino e a pesquisa e pouco indica a participação da extensão. Fica evidente a preocupação com o avanço da ciência e da tecnologia a partir de pensamentos interdisciplinares que se constituem como forma de gerir conhecimentos especializados. Além do mais, propicia o encontro de subjetividades que envolvem processos contínuos de estudo-pesquisa-reflexão-ação possibilitadores da construção coletiva do conhecimento. A despeito do lugar atribuído pelas universidades a uma instituição de avaliação e fomento, vale destacar a possibilidade de indicar um olhar mais atento para entrada de conhecimentos, mesmo que diante do controle e da organização previamente propostos.

"... é no âmbito da interdisciplinaridade que grandes desafios epistemológicos – teóricos e metodológicos - se colocam. Daí seu papel estratégico de estabelecer a relação entre saberes; propor o encontro entre o teórico e prático, entre o filosófico e o científico, entre ciência e tecnologia, apresentando-se, assim, como um saber que responde ao desafio do saber complexo". (BENINCÁ, 2011, p 10)

Vale pontuar, nos estudos de Benincá (2011), a defesa de concepções e modelos teóricos holísticos pautados em noções, como complexidade, auto-organização, cosmogonia, teoria do caos, que traduz a intensa preocupação desse autor em superar um modelo comumente proposto para a "fragmentação do conhecimento e das práticas sociais" (idem, p.12). Ele propõe expressões como: universo em construção, teia dinâmica de relações, sistemas abertos, saber cuidar, que permitem construir relações mais interativas entre econômico-político-social-religioso e articular com as dimensões de afetos, emoções, prazeres e sensibilidades. Tal perspectiva, opera com a ideia de uma totalidade sem, no entanto, advogar por um modelo previamente estabelecido. Nessa perspectiva, o que existe são fluxos de sentido de ordem, consenso integração, tensão, conflitos e ruptura.

Outra proposta ressalta a importância do conhecimento a partir da ampliação do diálogo latino-americano. O referido Benincá (2011) tem defendido uma postura que países da língua portuguesa e espanhola possam aderir uma à outra e vice-versa, propondo um conjunto latino-americano. Tal proposta tem como desafio abrir portas e caminhos para discussão da diversidade cultural, diálogo intercultural e multicultural que tem sido objeto de muitos debates no Brasil. "... É absolutamente saudável e enriquecedor está na fronteira, pois o "lugar" permite construir novas relações, estabelecer pontos de comunicação, pontes de ligação, bases de contato, bem como desencadear diálogos amplos e produtivos." (BENINCÁ, idem, p.26)

2.1 O conhecimento na cultura universitária

Outras discussões possíveis na pauta do conhecimento da\na universidade, são referenciadas por Pachano & Puentes (2005) que discute sobre a política de ensino superior e conhecimento. Os autores abordam dois tipos de

conhecimentos mais comuns a se ocuparem para dentro da universidade, a partir da maneira que repercute o avanço da ciência e da humanidade, a saber: o conhecimento educativo como o resultado de uma atividade de fundamento pedagógica que busca reconstruir, por parte dos alunos, os saberes que foram construídos em um domínio da ciência e que vá despertar o espírito de indagação intelectual autônoma do aluno, a partir da aquisição de um método de estudo e trabalho. Já o conhecimento científico é identificado como um tipo de atividade intelectual que produz saberes e realizado por um indivíduo ou grupo de indivíduos, que tem o domínio das respostas comuns e incorporam a rotina de uma ciência ou profissão que busca o desconhecido com intenção de contribuir para um conceito, um método novo para a humanidade.

Neste contexto, a discussão de Gabriel (2013) para quem, assim como a escola, a universidade também está "sob suspeita" (GABRIEL, 2008) deixa transparecer as fissuras abertas para que as demandas de direitos, produzam deslocamentos na fronteira do que está sendo definido como conhecimento científico e conhecimento acadêmico. Gabriel (2013) afirma que a relação do currículo com o conhecimento científico/acadêmico ou com o que circula no espaço da universidade, de forma legitimada, tem sido apropriada de modo dicotômico, assumindo, de um lado, como panaceia que supera os desafios da universidade e, por outro lado, como fonte de todos os males, na medida em que dificultaria a abertura do diálogo com outros saberes e, assim, a construção do sentido de uma universidade democrática. Tais posturas incidem sobre leituras de conhecimento científico que insistem em qualificá-lo como um lugar de verdade inquestionável.

Importa destacar as contribuições teóricas do campo do currículo, com foco na extensão universitária permeada pelo debate da democratização do ensino superior. Estudos de Ferreira & Gabriel (2008), contribuem para combater a ideia da "extensão como um não lugar epistemológico" (p.197), ao perceberem nos discursos o não reconhecimento desta atividade em termos de prestígio acadêmico. As autoras abrem pistas para reverter o jogo ao identificar a extensão a possibilidade de se tornar espaço reconhecido de conhecimento, que incorpore lógicas disciplinares, como, por exemplo, a creditação no currículo da carga horária das atividades de extensão - os "usos" que poderão legitimar a flexibilização curricular parece ser um caminho para o entendimento na lógica do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Na mesma linha de reflexão, enfatizo também os estudos de Gabriel e Moehlecke (2007), que sinalizam a tendência, no âmbito da cultura universitária, em criar posições dicotômicas e naturalizar as estruturas em torno do mundo acadêmico. Para elas, o mundo acadêmico: "(...) tende a construir argumentações para justificar prestígios e privilégios, isto é, a própria concepção de conhecimento, de ciência, de verdade com a qual interpretamos e regulamos o mundo". (GABRIEL &MOEHLECKE 2007, p.5)

Falar de distribuição e legitimação de conhecimento é, também, discutir as relações de poder que permeiam esse processo. É possível apostar que a extensão universitária, na medida em que está submetida às regras mais flexíveis, isto é, "por estar localizada em um espaço sócio-historicamente percebido como o de menor prestígio frente à pesquisa e ao ensino" (GABRIEL, FERREIRA & MONTEIRO, 2008, p.263) possa contribuir para um lugar da subversão, de reorganização e da construção do conhecimento e processo de democratização da universidade.

3 Fechamento provisório

A intenção foi pontuar o debate a respeito dos sentidos de conhecimento acadêmico via debate da extensão universitária no âmbito do qual a universidade é pensada como um lócus onde, também, se projetam olhares de dentro e fora do seu território. Conforme propõem Gabriel, Ferreira e Monteiro (2008), a importância da universidade, em especial a pública brasileira, ao reorganizar e redimensionar sua identidade, está diretamente imbricada na trajetória histórica de lutas pelo direito da educação, marcadas pelo debate em torno da ideia de

universidade ligada à democracia e igualdade de oportunidade. Nesse contexto, a crise da legitimidade apontada por Boaventura Souza Santos (2008) contém pistas para repensar uma ideia de universidade, que reconheça as diferenças e combata as desigualdades na distribuição dos bens simbólicos e materiais.

Castro (2004, p.14) afirma que: "no caso da extensão, o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência e, assim, tem capacidade de narrar sobre o seu fazer". Por outro lado, narrar uma experiência provoca pensá-la e envolver o cenário e o processo sobre os quais esta realiza, significando, portanto, uma produção de conhecimento. Todavia, nem toda pesquisa consiste em extensão, pois o conhecimento produzido pode ser encarcerado no debate teórico ou ser desenvolvido com objetivos que não sejam aqueles das populações que participaram na investigação. Já a extensão, caso seja orientada pela concepção da superioridade do saber científico em relação aos saberes e fazeres dos grupos atendidos, também pode incorrer no erro de fechar os olhos para esses últimos saberes e manter a separação entre a ciência e as múltiplas visões diferenciadas.

Desconsiderar a extensão – excluindo-a das atividades de ensino e pesquisa– é não só promover a dissociação que fere a indissociabilidade e reproduz um velho modelo acadêmico, também, perde um vasto e indispensável terreno de descobertas e aprendizagens, que situa as ciências no seu justo lugar de saberes a serviço do ser humano, histórico socialmente compreendido. Menosprezar a extensão ou reduzi-la ao ensino e à pesquisa (Silva, 2000) é também negar as várias contribuições que esta traz à formação intelectual e profissional dos estudantes, especialmente quando se refere à abertura indexada aos estudantes de origem popular.

Desse modo, o sentido da relação entre pesquisa, ensino e extensão investe na ideia de que produção de conhecimento contribui para a transformação da sociedade. Ao mesmo tempo em que a extensão pode potencializar a democratização do saber acadêmico (GABRIEL & MOEHLECKE, 2007), por meio dela, os demais saberes retornam reelaborados à universidade, onde será possível perceber, sem dúvida, a construção de uma sociedade cada vez mais justa, igualitária e menos dogmática.

Referências (exemplos):

Benincá, D. (2011). *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo, SP: Outras Expressões

Castro, L.M.C. (2004). A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: *Anais da 27ª Reunião Anual da Anped*, GT 11, Apresentação de trabalho.

Ferreira, M. S. & Gabriel, C. T. (2008). Currículos Acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. In: *ETD-Educação Temática Digital*; Campinas, v.9, 185-200.

Frantz, W. & Silva, E. (2002). *As funções sociais da universidade. O papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí: Editora Unijuí

Gabriel, C. T. & Moehlecke, S. (2006). Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. *Revista Contemporânea de Educação*, n.2. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/smoehlecke.pdf>.

Gabriel, C. T; Ferreira, M.S. & Monteiro, A. M. (2008). Democratização da Universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo. In LOPES, A.C; LEITE, C.; MACEDO, E. & TURA, M. L (Ed.) *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil em Portugal.* Petrópolis: DP et alli,

Gabriel, C. T. (2008). Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. (Ed.) *Multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes.

Gabriel, C. T. (2013). Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. In *Revista Teias*[online] . v. 14, n. 33.

Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Laclau, E. & Mouffe,C. (1987, 2004). *Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, (1ª. edição: 1987)

Pachano, G. & Puentes, R. (2005). La postura política de la universidad ante la distribución social del conocimiento: elementos para discusión. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da Anped,* GT 11, Apresentação de trabalho.

Santos, B. de S. (2005). *A universidade no século XX: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

Silva, M. das G. (2000). Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária? In: *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped*, GT 11, Apresentação de trabalho.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O ENSINO DO DESENHO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM MODA: MODOS DE PENSAR A CRIAÇÃO

Souza, A. L. [1]; Zordan, P. B. M. B. G. [2]

[1] Universidade FEEVALE / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Email: anderson_design4@yahoo.com.br; paola.zordan@gmail.com;

Resumo

O presente texto apresenta um dos aspectos de uma pesquisa que pensa o ensino do desenho e investiga como, dentro do campo da moda, este é trabalhado na formação superior. Os cursos de graduação em moda geralmente se pautam na busca pela representação de modelos idealizados, os quais instituem uma representação padronizada da figura humana. Essa é usada como suporte para a representação dos elementos de moda, produzindo, grande parte das vezes, clichês na forma de determinados tipos de croquis. O conceito de clichê aqui é tratado a partir de textos de Gilles Deleuze, em especial seus estudos junto a pintura de Francis Bacon. Para problematizar o ensino representativo do desenho de moda e pensar modos de desenhar fora dos clichês, buscamos os conceitos de "acontecimento" e de "criação" dentro da perspectiva de Deleuze, na linha de pesquisa das filosofias da diferença na Educação. O intuito é trazer novos modos de se pensar o currículo dos cursos de moda, privilegiando o desenho como algo potente, dentro de uma formação que tem a criação como acontecimento da educação em moda.

Palavras-chave: Desenho de moda; criação; clichê; acontecimento.

1 Introdução

No pensamento educacional, muito se tem pensado a cultura e seus mais variados artefatos, assim como diversas mídias e seus produtos como dispositivos pedagógicos (Fischer, 1996). Estudos sobre a educação informal fundamentam pesquisas, especialmente dentro de perspectivas culturalistas, de cunho pós-crítico. A moda seria uma, entre tantas produções, que ensinaria modos de ser e modos de se viver. Porém, aqui, pensamos o ensino do desenho na educação superior como ferramenta que compõe os processos de criação na moda. Fazendo uso da perspectiva do filósofo francês Gilles Deleuze, junto às filosofias da diferença para problematizar o desenho como mote de toda criação, que além do campo da moda, também pode se dar em uma série de outras áreas, a exemplo das Engenharias, da Arquitetura e da Arte. A criação, na moda, assim como nas outras áreas mencionadas, está imbricada no croqui ou desenho, tanto que esse é um elemento observado em diferentes currículos de cursos de moda.

> O desenho de moda é utilizado como forma de registro e criação de sugestões de ideias, que se ligam às possibilidades de vestuários. Algumas vezes antecedendo a confecção da roupa, o desenho é criado como maneira de representá-la, evidenciando seu tamanho, suas cores, seu caimento, sua composição, seus detalhes de modelagem quanto à sua forma e seus comprimentos em relação ao desenho do corpo que a veste. Mas, um desenho de moda também pode ser tomado como forma de representar elementos do vestuário já existentes, ou ainda, para sugerir elementos de moda que talvez nunca venham a ser confeccionados. (Souza, 2013, p. 106)

Assim, o desenho, ainda que parte constituinte da moda, dela se desprende, a ponto de seu ensino instaurar um problema específico quanto a criação nele implicada. Tal problematização nos obriga a pensar o papel do desenho em suas relações com o pensamento, a aprendizagem de signos e aos sentidos da moda na cultura em geral e dentro dos cursos que formam profissionais a atuar no campo da moda.

2 O desenho

A palavra desenho, não se limita a uma única definição, sendo, no senso comum, vinculada a processos artísticos, que a define enquanto resultado de métodos de impressão de marcas sobre uma superfície, resultando em imagens que venham a sugerir linhas, pontos e formas em uma composição bidimensional. Em sua etimologia, a palavra desenho em sua origem latina, deriva do verbo *designare,* que pode ser traduzida como desígnio, intenção, propósito, finalidade. E segundo Cardoso, trata-se de um termo revestido de um sentido ambíguo: "o de designar e o de desenhar" (Cardoso, 2004, p. 14). E embora o termo desenho esteja comumente ligado ao objeto, imagem impressa, e o desenhar esteja mais ligado à ação de executar, do fazer o desenho, suas tantas definições se confundem muitas vezes.

As questões tradicionais que versam sobre o desenho localizam o termo dentro de conceitos fixados na representação, numa acepção de que o desenho é manifestado como meio pelo qual se pode reproduzir cópias do mundo. Mas este pensamento vem sendo questionado desde meados do século XX, quando, "as hierarquias herdadas das tradições *académicas* que respeitavam disciplinas, temas, técnicas e suportes,"(Elias & Vasconcelos, 2009, p. 1184) foram sendo subvertidas "levando ao abandono das categorias instituídas de pintura, escultura e desenho"(Ibidem). Ações que criaram condições de possibilidade para que o campo artístico fosse se expandindo e em particular, se desse enfoque "à arte-como-processo"(Idem, p. 1183), permitindo "ao desenho afirmar-se também como uma disciplina artística por direito próprio" (Idem, p. 1183). Mudança que foi se dando, "em parte, devida à "desmaterialização do *objecto* artístico" (Idem, p. 1183), em que se considerou o desenho como uma forma de registrar uma *acção* ou declaração" (Idem, p. 1183). Enquadramento que possibilitou que outros campos do desenho passassem a ter notoriedade. O termo "campo expandido" vem sendo utilizado por Elias & Vasconcelos (2009) em um

> sentido metafórico para ilustrar as potencialidades interdisciplinares do desenho e a sua capacidade de incorporar linguagens provenientes de outros domínios artísticos. Entendido desta forma, o desenho sai beneficiado, já que se constitui, para além de uma disciplina com resultados, como um domínio de experimentação ou de ideação, transversal a muitas práticas profissionais. (p. 1184)

2.1 O desenho na formação acadêmica em moda

O desenhar na educação superior em moda vem a ser um desenhar movente, um desenhar em constante mudança, que paradoxalmente também vem a ser um desenhar da estratificação, com normas rígidas e canonizadas ao compor e/ou estar a serviço de formas que o conduzirão à representação. O desenhar se movimenta dentro dos cursos de moda, mesmo quando parece se restringir a alguma disciplina específica pautadas por regras estratificadas no "desenho de moda". Este movimento vai se dando de acordo com os currículos dos cursos, pesquisas e interesses dos docentes que ministram as aulas de desenho, demandas e interesses dos alunos, podendo vir a se desdobrar em outras disciplinas (a exemplo de Desenho de Vestuário, Desenho de Acessórios, Desenho Técnico, Desenho de Calçados etc.), se valendo de conhecimentos de muitas outras áreas para vir a se compor.

Como o desenho na moda geralmente está associado à criação e a representação de artigos de vestuário, este desenho comumente se dá tomando a figura humana como base de medida de todas as coisas, podendo se dar pelo menos de três maneiras: por desenho técnico (definidos por desenhos planificados com especificações técnicas), ou ainda por croqui e/ou por ilustração, que

> embora alguns autores defendam a existência de uma diferença entre estas duas conceituações, também é comum encontrar ambos os termos sendo utilizados como sinônimos. Pois o termo *croqui*, que possui origem francesa, embora comumente associado de modo mais amplo ao desenho de moda, também se liga à ideia de um desenho realizado rapidamente, como um esboço ou mesmo um rascunho. Ou seja, um desenho capaz de sugerir uma ideia, não se prendendo a grandes refinamentos gráficos, por meio do uso de técnicas que permitam que este registro seja feito rapidamente. Enquanto o termo ilustração de moda seja muito ligado à ideia de um desenho de moda de cunho publicitário, onde a preocupação com a representação dos elementos do vestuário seria menor que no croqui (Souza, 2013, p. 106).

Por ser um elemento de extrema importância para a composição de desenhos de moda, um dos primeiros contatos com o desenho que os estudantes de moda acabam estabelecendo é com o desenho de figura humana, para começar a pensar a criação por meio do desenhar. Já que o conhecimento a cerca das formas do corpo humano, assim como suas possíveis variações e proporções, torna possível subsidiar a criação de desenhos de roupas e demais elementos que compõem o universo do vestuário.

> Nos desenhos de moda, a figura humana acaba por se fazer presente mesmo que o desenho represente apenas a peça de vestuário omitindo o corpo, como no desenho de uma calça, onde o fato de existir ali as formas que denotem a posição, largura e comprimento da cintura, quadril, pernas e tornozelos, tais conjuntos de formas e demais elementos, permitirão compreender as formas de um possível corpo. Mesmo não existindo em tal desenho o traçado explícito de um corpo, a calça traz parte da ideia de corpo em suas formas. O mesmo pode ser pensado para o desenho de uma camiseta, um colar, um anel, um calçado ou um chapéu, pois trazem em suas formas parte das formas do corpo humano, afinal são elementos criados para envolver de alguma maneira os corpos humanos. (Souza, 2013, p. 105)

Diante desta constatação, se pode pensar quanto a não obrigatoriedade de que para se fazer um desenho de moda seja necessário dominar a representação realista da figura humana, mas que ao invés disso, pode-se fazer uso de técnicas empregadas no desenho para se estabelecer proporções e formas aproximadas ao que se pretende representar, seja por meio do registro de ideias, sugestões ou possibilidades ligadas à criação de vestuário, independentemente se os traços que definem tal desenho são precisos, trêmulos ou segmentados.

Mas diante de uma perspectiva do senso comum, que estabelece um "comprometimento do pensamento com a busca de verdades universais e atemporais" (Mauricio & Mangueira, 2011, p.293), muitos alunos se colocam na

posição de incapazes de criar fazendo uso do desenho, por não conseguirem desenhar da maneira que julgam como a ideal, como verdadeira.

E a busca por uma verdade no desenhar, a busca por um desenho perfeito, o pensamento de que o desenho "bom" está diretamente ligado a uma verdade formal idealizada, faz com que o desenhar, para muitos alunos, se torne uma ação extremamente complexa e desagradável. E não estamos falando que tenha que ser uma ação simples e fácil. Mas que, quando para estes alunos, o desenhar se torna uma ação violenta, que machuca, causa sensações de incômodo, percebe-se que tal violência é decorrente do fato de o aluno se colocar na condição de tentar representar uma imagem tomada como ideal, que a cada traço, cada linha, cada ponto, mais se distancia de seu modelo, não conseguindo reproduzir de forma idêntica toda a complexidade dos detalhes que poderiam vir a compor tal desenho. E ao se deparar com uma figura que nada, ou pouco, apresenta semelhanças com o modelo ideal, acaba sendo comum, uma sensação de frustração vir acompanhada de expressões/exclamações/lamentos como: não sei desenhar!, não gosto de desenhar!, não tenho dom!, não nasci para isto!, não tenho paciência!, meu desenho não é bom!, meu desenho é feio!, tenho vergonha do meu desenho!...

> Álibi para omissões, fracos resultados, o "não sei desenhar" acaba levando a que se pense que é "natural", isto é, que é da natureza humana que algumas pessoas não tenham condições de desenhar. . . Se a criança, o jovem, o adulto dizem: "não sei desenhar" é porque acreditam que existem conceitos e regras que envolvem o Desenho e que eles não podem atingir, isto é, acreditam que existe um "desenhar direito" que impede a atividade artística . . . (Martins, 1992, p. 16)

Estes posicionamentos, como os mencionados anteriormente sobre não saber desenhar, já veem sendo problematizados há algum tempo, a exemplo da dissertação de Miriam Celeste Ferreira Dias Martins, que foi defendida em 1992. Posicionamentos que já ouvimos muitas vezes e que imaginamos ainda serem comuns em salas de aula em que o desenhar constitua parte das práticas discentes, embora também possa haver um ou outro que se posicione de forma segura quanto ao seu desenhar, por se considerar um bom copista, mas que sofre tanto quanto aquele que diz não saber desenhar, ao se deparar com a necessidade de criar sem ter o modelo para olhar. Em ambos os casos, os desenhos produzidos acabam sendo, na maioria das vezes, clichês, ou seja, "as percepções já prontas, lembranças, fantasmas" (Deleuze, 2007, p. 91-92), imagens dadas, representações conhecidas, estereotipadas, ou com características muito comuns ao universo onde estão inseridos, ao invés de serem criações de algo tido como novo, nunca visto.

3 Criação e acontecimento

A criação, com Deleuze, se dá no pensamento, no próprio ato de pensar como uma potência criadora. Essa perspectiva combate o pensamento enquanto "uma atividade voluntária, reflexiva e universal" (Maurício & Mangueira, 2011, p. 291), concepção de pensamento que atrela o pensar às representações, sejam estas mentais, culturais, sociais, imagéticas, etc. Ao combater o pensamento representativo, a perspectiva de Deleuze luta contra os clichês. No lugar do pensamento representativo, dualista, cartesiano, estrutural, estratificado, uno, estático, platônico, afirma um pensamento que opera com a diferença em si, renunciando a verdade, o progresso, a evolução, a origem, a totalidade, a diferença identitária e dialética da lógica representacional. Desconfia-se de qualquer ilusão de regresso a uma gênese, a uma natureza perdida, a essência, finalidade ou propósito ideal. É um pensamento paradoxal, a vir a ser e deixando de ser. Um pensamento que combate os dogmas estabelecidos pelo senso comum, os quais se fixam a imagens prontas, "puramente contemplativas" (Idem, p. 294) pautadas por pressupostos que

propiciam a construção de "uma imagem do pensamento dotado de uma natureza reta, predisposta ao conhecimento da verdade" (Idem, p. 296), imagens que são apenas reconhecidas dentro do modelo da recognição. "Um clichê é sempre uma recognição, um hábito, uma representação instituída, independente da sua incidência e de seu número de reproduções."(Zordan, 2010, p. 5).

As edificações que regem muito dos modos de pensar no senso comum são construídas dentro de um pensamento que estrutura, que engessa, imobiliza, organiza, norteia, define, racionaliza, moraliza, padroniza o desenhar, assim como, os modos de pensar em meio à vida, localizando que há um desenho verdadeiro e um modelo a ser imitado, e que para se chegar a excelência neste desenhar, antes de tudo, é necessário se nascer com dom. Como se este dom fosse uma força metafísica encarnada na pessoa, que permite ao seu possuidor desenhar divinamente.

Ao pensar este ato de desenhar como um processo artístico de criação em/para/com/na moda, com as filosofias da diferença não se crê na existência de dom, pois se procura olhar para todas as possibilidades que decorrem do desenhar para tomá-las como potência criadora, fazendo uso tanto dos métodos tradicionais de desenho como também dos imprevistos e acidentes que podem acontecer durante o desenhar. Tudo, tanto a aquisição de técnicas como os acasos, acidentes de traços e desvios, servirá como potência para esta criação, já que o desenhar na formação acadêmica em moda, por transitar por inúmeras áreas, cria infinitas possibilidades para que acontecimentos possam vir a se dar.

> Acontecimento é aquilo que foge da previsão das pedagogias, pode ser experiência que produza o pensar . . . o acontecimento deve ser encarando como uma forma de produção do pensamento, ao contrário das propostas pedagógicas que a interpretam como ausência de planejamento pedagógico. (Ferreira, 2009)

Desta forma, para que acontecimentos possam se dar nos currículos nos quais o desenho de moda está inserido, se faz necessário experimentar outras maneiras de trabalhar o desenhar, se permitindo "embarcar numa viagem conceitual, para a qual não existe nenhum mapa prévio, e na qual [os professores] são forçados a deixar para trás as pesquisas habituais, sem nunca ter certeza sobre o lugar onde irão aportar." (Tadeu, Corazza & Zordan, 2004, p. 18). Procedendo "por uma contínua variação dos conceitos e dos problemas" (Ibidem) espalhando-se de modo rizomático, "no qual há intensos períodos de invenção." (Idem, 2004, p. 18). Não consistindo em redescobrir o eterno ou o universal, mas em encontrar condições sob as quais algo de novo é produzido.

O acontecimento pode se dar no instante em que o aluno, partindo dos conhecimentos lançados pelo professor, tiver um encontro vislumbrando outras possibilidades de desenhar diferentes das maneiras já ensinadas pelo professor. Se colocando no exercício de fazer uso dos imprevistos, dos acidentes, das falhas, no "movimento errático do acaso". (Corazza & Tadeu, 2003, p.10).

Referências:

Cardoso, R. (2004). *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Edgard Blücher.

Corazza, S., Tadeu, T. (2003*). Composições.* Belo Horizonte: Autêntica.

Deleuze, G (2007). Francis Bacon: A lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Elias, H., Vasconcelos, M. (2009). *Desmaterialização e Campo Expandido: dois conceitos para o Desenho Contemporâneo*. 8º Congresso LUSOCOM – Comunicação, espaço global e Lusofonia. Subtema Lisboa: 14 a 18 de abril de 2009. Modalidade: Estética, Arte e design (Texto dig.). Lisboa. Disponível em http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/200/177.

Ferreira, T. A. (2009). *Pensando a educação através do conceito de acontecimento nas obras de Gilles Deleuze.* 17º Simpósio Internacional de Iniciação Científica Departamento de Filosofia – FFC – Marília Universidade Estadual Paulista. Disponível em https://uspdigital.usp.br/siicusp/cdOnlineTrabalhoVisualizarResumo?numeroInscricaoTrabalho=3238&numeroEdicao=17.

Fischer, R. M. B. (1996). *Mídia e Produção de subjetividade na Cultura Contemporânea*. Educação, Subjetividade e Poder, nº 3, vol.3, p.48-58. Porto Alegre.

Martins, F. S. (2004). *O conceito de "Nihil Inhonestum" nos Tratados Artísticos Pós-tridentinos*. Estudos em Homenagem a Luís Antônio de Oliveira Ramos. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5006.pdf.

Mauricio, E.; Mangueira, M. (2011) *Imagens do Pensamento em Gilles Deleuze: Representação e Criação*. Fractal, Rev. Psicol. vol. 23, n. 2. Maio/Agosto. Rio de Janeiro. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922011000200005&script=sci_arttext.

Souza, A. L. de. *O ato de desenhar: não representação e criação*. (2013) *In:* Mozzini, C.; Ferraz, W.(orgs.). *Estudos do Corpo: Encontros com Artes e Educação*. Porto Alegre: INDEPIn.

Tadeu, T., Corazza, S., Zordan, P.(2004). *Linhas de Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Zordan, P. (2010). *Criação na perspectiva da diferença*. Revista Digital do LAV, ano 3, n. 05, setembro de 2010. Disponível em http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2135.

O REPENSAR DE UMA NOVA CULTURA CURRICULAR NOS CURSOS SUPERIORES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Diniz, Maria do Carmo Nascimento[1]

[1]Universidade de Brasília – Brasil
ducarmodiniz@gmail.com

Resumo

O fato da diversificação da globalização nos múltiplos cenários não exime ideologias, estratégias, forças que sobrepõe o pensamento da necessidade de um repensar contínuo de reformas ou alternativas curriculares. Um sistema educativo orientado para o futuro requer saberes, práticas, crenças, valores em movimento constante na flexibilização do currículo. A investigação traz o repensar de uma nova cultura curricular nos cursos superiores da UnB. Definimos objetivo geral: investigar se a formação profissional dos estudantes nos cursos superiores da UnB, viabiliza o desempenho das atividades relacionadas à sua profissão. Em uma perspectiva teórica propôs enfoques correntes conceituais, que originam procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos. Contemplados estes, em questionário de categorias de habilidades, entrevista semiestruturada, análise documental. A investigação realizada novembro 2011, com 35 ex-alunos UnB dos cursos: direito, economia, engenharia, matemáticas, medicina, pedagogia e tradução, profissionais atuantes. Resultados obtidos: entrevistas realizadas em quatro momentos: 1º levantamento dados sócio-profissionais; 2º visão ex alunos da importância do curso para desempenho de suas atividades; 3º definição da aquisição habilidades adquiridas no curso e na profissão; 4º definição identidade profissional dos ex alunos. As categorias de habilidades valorizadas foram: habilidades sociais, segundo idioma, competência lógica e cálculo, Gestão conhecimento planificação e organização. Nosso desafio, consiste em discutir a formação desse estudante como investigador de um princípio educativo, curricular, sua interação cultural e exigências profissionais. A organização curricular coloca seus construtores em uma perspectiva de explorar o horizonte em busca de novas possibilidades, desafiar os limites do estabelecido e pensar um ensino superior que conteste exigências atuais e futuras.

Palavras chave: cultura curricular; curso superior; formação profissional.

1 Introdução

O mundo em que vivemos é um mundo global, onde tudo relaciona-se, tanto nacional, como internacionalmente. Ao longo da história, inúmeras razões foram justificadas, para legitimar a junção do desenvolvimento de um currículo globalizado e interdisciplinar, visando contribuir com uma identidade pedagógica, capaz de provocar reflexões críticas, investigativas no ensino e aprendizagem.

Segundo Torres (1998) a defesa de um currículo globalizado e interdisciplinar, converte-se em um dos sinais de identidade mais idiossincráticos de uma espécie de ideologia, que serve para definir os limites de uma corrente pedagógica que, mesmo com divergências internas mais ou menos importantes, exibe essa defesa como um sinal de identidade suficiente, para distinguir-se de outro grande grupo, como dos partidários das disciplinas. O currículo brasileiro necessita de estudos, para que a prática a ser exercida tanto na Educação Básica como Superior possa exercitar de fato os discursos híbridos entre professores e estudantes no encaminhamento de estabelecer políticas curriculares viáveis de aplicabilidade.

Mediante os fundamentos expostos problematizamos para a referida investigação: a formação universitária adquirida pelos estudantes nos cursos superiores da UnB, viabiliza o desempenho das atividades relacionadas à sua profissão? A definição do tema da investigação: o repensar de uma nova cultura curricular nos cursos superiores da Universidade

de Brasília, justifica-se pelo olhar para a formação dos estudantes, evidenciando a necessidade de fomentar constantemente as habilidades, mediante aquisição do conhecimento de mecanismos de aprendizagem flexíveis, para adaptar-se a novas dificuldades e criar as alternativas e soluções para o melhor desempenho da profissão. Definimos o objetivo geral, que seria investigar se a formação profissional recebida pelos estudantes nos cursos superiores da UnB, viabiliza o desempenho das atividades relacionadas à sua profissão. Esta investigação procura nos orientar neste repensar de uma nova proposta curricular para estes cursos investigados na UnB.

2 Refletindo sobre a Teoria do Currículo

A definição sobre a teoria do currículo há séculos é tratada de forma diversa no nosso cotidiano educativo. Dewey (1959), pontua o foco central do currículo na resolução de problemas sociais defendendo que, as experiências educacionais, necessitam estar conectadas com outras instituições da sociedade e também com a família. Para o autor, o currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. A década de 60 foi um período de grandes agitações e transformações, como diz Silva (2004), a ditadura militar no Brasil, foi apenas um dos importantes movimentos sociais e culturais. Alguns autores trazem fundamentos marcantes durante o período desta inversão. Para os autores, Bourdieu e Passeron (1970) a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante.

O trabalho de Baudelot e Establet (1971) desenvolve em detalhes a tese althusseriana buscando explicitar a forma como o sistema escolar atua para garantir a diferenciação social denunciando a falsa propaganda da escola enquanto espaço que garante oportunidade a todos (Macedo, 2006).

Destacou-se Freire (1987), como uma das grandes influências para a concepção do currículo com o enfoque mundo - da - vida, dos sujeitos que convivem com o espaço escolar. Visando uma Pedagogia baseada no diálogo, ultrapassa a análise das formas de funcionamento da ideologia e hegemonia, defendendo uma educação capaz de contrapor à reprodução (Macedo, 2006).

Apple reformula o conceito de currículo oculto, para dar conta das relações de poder que permeiam o currículo. Em termos epistemológicos surge a perspectiva fenomenológica do currículo. Esta perspectiva fenomenológica segundo Silva (2004) é, a mais radical das perspectivas críticas, na medida em que representa um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional. Na perspectiva fenomenológica o currículo não é, pois constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. É precisamente o caráter situacional, singular, único, concreto da experiência vivida – o aqui e o agora – é o que a análise fenomenológica procura destacar.

Entre os autores que se preocuparam em desenvolver uma teoria crítica sobre o currículo destaca-se Henry Giroux. Segundo Silva (2004), Giroux, tem se preocupado com a problemática da cultura popular tal como se apresenta no cinema, na música, televisão, mas, sempre em conexão com a questão pedagógica e curricular. Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente no caso do currículo, do conhecimento. Como destaca Macedo (2006) assumindo uma linha crítica, Candau (2006) advoga a centralidade do pluralismo cultural nos currículos, numa perspectiva que denomina, explicitamente, intercultural crítica e emancipatória, a relação entre os variados grupos culturais como forma de ampliar os laços entre eles. A base da interculturalidade é o diálogo. Para os estudos curriculares no Brasil – A centralidade da cultura- publicada por Hall (1997), tem grande influência salientando os aspectos homogeneizadores da globalização sobre a cultura e a mudança de paradígma no que tange à produção do conhecimento, denominada, virada cultural.

Como diz Silva (2004) O “multiculturalismo”, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Apesar dessa ambigüidade ou por sua causa, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política,mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Para Moreira e Candau (2003) a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está sendo chamada a enfrentar.

Segundo Silva (2004), o pós- modernismo prefere o local e o contingente ao universal e abstrato. A ciência e a tecnologia já não encontram em si próprias a justificação de que antes gozavam. A cena contemporânea é – em termos políticos, sociais, culturais, epistemológicos – nitidamente descentrada, ou seja, pós- moderna.
Para o autor, nesse contexto, parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Nesta perspectiva, Moreira (2010) traz Young (2002), reconhecendo que o "conhecimento é construído social e historicamente, mas não pode ser subordinado aos processos de construção históricos e sociais". Young (2009) assevera que as escolas existem para ensinar conhecimentos que ofereçam ao estudante explicações confiáveis ou novas formas de compreender o mundo. Neste sentido, o autor, distingue entre o conhecimento poderoso – o saber teórico, especializado, não referido ao contexto e à escolha do aluno – e o conhecimento do poderoso – relativo a quem adquire o conhecimento, a quem tem o poder para adquiri-lo. Segundo Moreira (2010) norteando-se por outra ótica, Michael Young (2009) afirma que, se as escolas pretendem desempenhar um importante papel na promoção da justiça social. O conhecimento escolar precisa ser seriamente considerado. Para o sociólogo britânico, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de as crianças das camadas populares aprenderem conhecimentos que não estão disponíveis em suas casas, em suas comunidades e em suas experiências cotidianas.Young, emprega ainda, no desenvolvimento de seus pontos de vista, a categoria diferenciação, com base na qual distingue o conhecimento escolar do conhecimento não escolar. Para o sociólogo o enfraquecimento de fronteiras entre os dois tipos de conhecimento pode tornar o currículo menos relevante e dificultar o ensino do conhecimento poderoso, principalmente para o aluno em situação de desvantagem na sociedade.

Marco Metodológico

A pesquisa proposta engloba enfoques que mostram correntes conceituais que originam procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos.

Estudo Qualitativo: Segundo Bodgan y Biklen (1982) a investigação qualitativa o naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos obtidos com o contato direto do investigador com a situação estudada.

Instrumentos da investigação: Estudo qualitativo: análise documental, entrevistas.

Estudo quantitativo: A abordagem quantitativa se caracterizou mediante a aplicação do questionário COMPUNEM (Competencias Universitarias para desempenho profissional) elaborado por Alonso y Gallego (2008-2009), traduzido por Diniz (2010), para esta investigação.

Contexto da investigação: A investigação efetuada em novembro/dezembro de 2011, com ex-alunos da Universidade de Brasília dos referidos cursos: direito, economia engenharia, matemáticas, medicina, pedagogia, tradução, profissionais atuantes nas profissões.

Sujeitos da investigação: Os sujeitos foram 35 (trinta e cinco) ex-alunos da UnB, 05 profissionais de cada curso, desempenhando as atividades relacionadas à sua formação.

3 Resultados

A interpretação dos dados da análise documental realizou-se mediante a documentação referente aos cursos superiores pesquisados, currículo, regimento, entre outros sendo analisados nos níveis sócio-políticos, técnico-organizacional, cultural-organizacional. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente e muitas vezes nos próprios locais de trabalho. Os ex-alunos sempre indicavam outros colegas de profissão, pois queríamos que os locais sempre fossem diversificados, pois, poderíamos abranger várias funções referentes às habilidades de cada profissão. O roteiro da entrevista constou de quatro momentos de questionamentos:

1º momento- foram levantados os dados sócio-profissionais referentes: idade, gênero, estado civil. Titulação, nível de TIC, situação profissional, situação funcional, nível funcional, tempo de experiência profissional.

2º momento- para a composição dos dados, os ex alunos trazem a visão da importância do curso, realizado na UnB, para o desempenho profissional. **Direito**: os ex alunos consideram o curso realizado de maneira geral, como base fundamental para exercerem suas atividades, pois segundo os entrevistados o curso é realizado com muita seriedade. Os engenheiros disseram que o curso proporciona capacidade de liderança, visão empreendedora, responsabilidade social para adequar-se às necessidades de mercado e à realidade global. **Economia:** na visão dos ex alunos o curso realizado é importante, tanto para quem desenvolve as atividades em empresas, como na área econômica, pública ou particular, ou para os que optam para ser professores. **Pedagogia**: os ex-alunos consideram os conhecimentos adquiridos muito amplos, possibilitando aos graduados uma formação necessária para desenvolver outras funções que desejam, públicas ou particulares. **Matemáticas:** Segundo os ex alunos o curso traz uma grande oportunidade de utilizar a matemática no cotidiano e também proporciona a oportunidade de correlacionar com os alunos a teoria construída com a prática necessária em seu cotidiano. Para realizar este trabalho é fundamental conhecer esta correlação. **Medicina:** Para os graduados desta área, o curso subsidia aos alunos uma base teórica e prática, preparando-lhes e dando-lhes a oportunidade de um desempenho eficiente nas atividades profissionais. **Tradução**: o curso realizado traz a base necessária para o desempenho profissional e oferece a oportunidade de fazê-lo como desejamos.

3º momento- registra-se as falas dos ex-alunos em relação a aquisição das habilidades desenvolvidas durante o curso na universidade e as que adquiriram no trabalho. Mediante a reflexão proposta os respondentes disseram que as dificuldades encontradas estão relacionadas muitas vezes com o nível de exigência necessário para a compreensão das tarefas, necessidade constante de qualificações, correlação das leis com os casos a ser analisados, capacidade técnica, analítica e crítica para realizar as atividades. Na visão de alguns profissionais que ocupam cargos de direção a dificuldade é trabalhar com autonomia, liderança. Outro ponto muito destacado, tratou-se do trabalho em equipe e do domínio dos conhecimentos técnicos específicos. **4º momento** - A estas declarações se pode acrescentar a necessidade de experiência profissional. O cotidiano está constituído pela prática e a ação, demanda novos papéis, desempenhos, criatividade, discernimentos, é dizer, exige competências/habilidades, para as mudanças que hoje se fazem necessárias.

CATEGORIAS DE HABILIDADES MAIS VALORIZADAS PELOS EX-ALUNOS	
DIREITO	**ECONOMIA**
Intelig. habilid. sociais, Comunicação oral/escrita, Sensib.social	Segundo idioma,Gest Conhec/colaboração,Comunic oral/escrita
ENGENHARIA	**MEDICINA**
Habilidade lógica /cálculo, Estilo reflexivo, Habil. Científ. Tecnol	Segundo idioma, Comunicação oral e escrita
MATEMATICA	
Gestão conhec. planificação e organização, Estilo de aprendizagem ativo, Intel.emocional automotivação, Estilo pragmático	
PEDAGOGÍA	**TRADUÇÃO**
Gestão conhec/colaboração,TIC/usuário, Intelig/habilid. social	Segundo idioma,Comunicação oral/escrita,Gestão conhec.organiz

4 Considerações Finais

Nesta visão, enquanto concepção, o tema aprendizagem deve ser entendido como o processo de aprender na integridade e complexidade. O processo de ensino/aprendizagem deve ser concebido como multidimensional. A aprendizagem deve ser um processo dialógico e possibilitar ao educando participar reflexivamente durante toda sua construção do conhecimento. Esta produção do conhecimento é expressada como a capacidade de produzir o novo, distinto, imaginativo: por fim, criar.

A criatividade na aprendizagem deve ser associada a todos os tipos de linguagens, dando voz aos sujeitos da ação educativa. Para que contemplemos a perspectiva da pluralidade cultural, o conhecimento não deve ser construído de forma isolada, sim em uma perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar. Os currículos não devem ser o fim e sim ter uma lógica para o desenvolvimento das habilidades, que deverão ser aprendidas.

A organização de um currículo também coloca seus construtores em uma perspectiva de explorar o horizonte em busca de novas possibilidades, de desafiar os limites do estabelecido e pensar um ensino superior que conteste as exigências atuais e futuras. Nesse sentido presidimos uma mudança, pois o pensar em um currículo integrado enfatiza a necessidade de um trabalho contextualizado interdisciplinar.

Nosso desafio, consiste também, em discutir a formação desse estudante como investigador de um princípio educativo e da questão curricular em sua interação cultural com uma população e suas exigências profissionais. Contemplando assim, o currículo na contemporaneidade na busca de uma internalização de acordo com sua realidade, identidade, diversidade, no seu local. A estes interrogados se pode acrescentar em sua vida cotidiana, constituída pelas teorias, as práticas, as ações que vão dar vida a sua profissão e fazê-lo viver ao longo do tempo desenvolvendo os conhecimentos, concebendo um espaço histórico-dialético entre a compreensão do mundo e a realidade vivida, relacionando estas dimensiones com o contexto sócio-histórico em que vivem.

Referências

APPLE, M. W. (1989). Currículo e Poder. *Educação e Realidade*. Porto Alegre.

BODGAN, R. y BIKLEN, S. K. (1982). In: LUDKE, M. y ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. Sao Paulo. EPU. 1981.

Costa, M. V. (2003). Currículo e Política Cultural. In (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.

Dewey, J. (1959). In Tomaz Tadeu da Silva (org). *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio. Paz e Terra.

GIROUX, Henry (1995). Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação.In Tomaz Tadeu da Silva (org). *Alienígenas na sala de aula*: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio: Vozes.

HALL, Stuart (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22. n. 2, jul-dez.

Macedo, E. (2006). Currículo:políticacultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*. v. 6, n. 2.

Moreira, A. F. & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e Culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23.

Moreira, F. B. (2010) A qualidade e o currículo na escola básica brasileira.In. Paraíso, M. A. (org). *Pesquisador em Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, Tomaz Tadeu (2004). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Young, Michael (2002). Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Caderno de Pesquisa*, n. 117.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ACESSIBILIDADE FÍSICA COMO CONDIÇÃO PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Septimio, Carolline.[1]

[1]Universidade Federal do Pará, Brasil

Email: carolpedagoga@yahoo.com.br

Resumo

Sabemos que a história da educação especial revela que o lugar da Pessoa com deficiência na sociedade sempre fora um não- lugar, um não- pertencer. Dos modelos médico ao social de deficiência, o conceito de desvantagem passa a ser deslocado do corpo deficiente para a esfera da experiência do sujeito com deficiência em interação com o espaço, seja físico ou social. Nesta senda, esta pesquisa teve como objeto a acessibilidade física no ensino superior brasileiro. Para tanto, valemo-nos de uma pesquisa bibliográfica na qual evidenciamos o debate teórico de estudiosos como Mendes (2006), Carvalho (2012), Diniz (2012), Sawaia (2011), Sassaki(2010) e Duarte e Cohen (2004). Observamos que a acessibilidade física é condição para a inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior; que grupos de pesquisa brasileiros apresentam estudos voltados ao campo da acessibilidade; e consideramos ainda que o (não) pertencer da Pessoa com deficiência no ensino superior problematiza questões como acesso, currículo, relações entre pessoas com e sem deficiência, formação de professores, entre outras discussões que germinam na dialética inclusão/exclusão.

Palavras- chave: Inclusão; Acessibilidade física; Pessoa com deficiência

1 Introdução

Sabendo que obstáculos de ordem física dificultam/impedem a inclusão de Pessoas com deficiência nos mais diversos espaços, afirmamos que a acessibilidade física é condição para a inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior e que a universidade possui papel central nesse debate.

Nesta pesquisa[2] investigamos o (não) lugar das Pessoas com deficiência no ensino superior a partir da dialética inclusão/exclusão, a qual proporciona a inclusão precária, uma inserção pela insuficiência. Destacando o problema da falta de acessibilidade em ambientes educativos, investigamos também grupos de pesquisa brasileiros voltados ao estudo da acessibilidade.

[2] Este trabalho é parte integrante da dissertação de mestrado defendida por mim na Universidade Federal do Pará em abril de 2014 com as devidas alterações para submissão ao XI Colóquio sobre Questões Curriculares VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares.

2 Acessibilidade física no ensino superior brasileiro

Temos levantado o conceito de acessibilidade enquanto direito de todo cidadão. Quando não há acesso, observa-se a primeira barreira à participação da vida plena em sociedade. Sabemos que esse direito tem sido reivindicado por um grupo expressivo de Pessoas com deficiência e das que lutam pelos direitos dessas Pessoas.

Nessa senda, a relação entre acessibilidade física e Pessoa com deficiência está para nós de tal modo imbricada que vem a ser condição para o processo inclusivo. Partindo desse pensamento, esta pesquisa tem o objetivo de esquadrinhar a contribuição do debate teórico acerca da acessibilidade física para a inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro.

Para a construção desta pesquisa, sob o tema do Currículo e Ensino Superior, valemo-nos de uma abordagem qualitativa (Minayo, 2008) e levantamento de dados da pesquisa científica por meio de documentação indireta, a saber, a pesquisa bibliográfica (Marconi & Lakatos, 2010).

A fim de investigar o (não) pertencimento de Pessoas com deficiência no ensino superior buscamos voz em Mendes(2006), Sawaia(2011), Diniz(2012) e Carvalho(2012).Nesse momento relatamos um pouco da história da educação especial que demonstra o não/lugar dessas Pessoas por terem seus corpos marcados como os responsáveis pela inadequação da vida em sociedade. Destacamos a relação sujeito-meio como criadora de experiências de deficiência, problematizando a estrutura social que impede o acesso de Pessoas com deficiência aos diversos espaços educativos.

Para esmiuçar a relação entre acessibilidade e inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior trouxemos as contribuições de Loch(2007), Miranda (2011), Sassaki (2006) e Duarte e Cohen(2004). Com eles afirmamos a função educativa do espaço como revelador de práticas inclusivas ou excludentes e enfatizamos a importância de ambientes que agreguem a maior gama antropométrica possível e destacamos os grupos de pesquisa brasileiros que contribuem para o fomento de práticas de acessibilidade.

2.1 A marca pelo corpo

No século XIX, o espaço destinado a Pessoas com deficiência eram as classes especiais, dentro das escolas regulares. Na segunda metade do século XX, a educação especial "foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral" (Mendes, 2006, p. 388).

A ideia da inclusão escolar só veio a se fortalecer após os princípios de normalização, que significa proporcionar à Pessoa com deficiência oportunidades de participação em atividades normais à sua cultura, e do *mainstreaming,* o qual inaugurou a presença de crianças com deficiência em turmas regulares. Para Sassaki (2010), tanto a normalização quanto o *mainstreaming* abriram caminhos para o paradigma da inclusão educacional o qual ganha repercussão ao longo da década de 1990 de modo mais acentuado nos Estados Unidos.

De campo biomédico e de ações medicalizantes sobre o corpo deficiente, a deficiência passa a ser discutida no campo das humanidades. "Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente" (Diniz, 2012, p. 10)

Tomando o conceito de Pessoas com deficiência e suas limitações, Diniz (2012) adverte-nos que

> O modelo médico de compreensão da deficiência, assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão- esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a

> experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida. (p. 9)

É nessa relação, sujeito e meio, que pensamos a inclusão da Pessoa com deficiência. Ou seja, se uma Pessoa com deficiência visual pretende acessar a secretaria que fica no andar superior de uma universidade, construída sob a perspectiva da acessibilidade, identificando os espaços com placas em BRAILLE, corrimãos e sinalizadores, ela não terá dificuldades para fazê-lo. Entretanto, se essa mesma Pessoa adentrar um espaço sem acessibilidade, estará em *situação de deficiência*, pois a partir de então terá dificuldade/impossibilidade de acesso ao espaço da mesma maneira que uma pessoa sem deficiência visual.

Percebemos que os entraves que dificultam a vida das Pessoas com deficiência também promovem a exclusão destas e de outras pessoas que não se enquadrem no "homem-padrão". Portanto, o modelo social nos interessa porque induz à reestruturação da sociedade, reflexão e ação em busca da inclusão. Conforme ensina Carvalho (2012, p.35), quando a diversidade humana é desconsiderada, o ambiente sugere às pessoas em situação de deficiência uma incapacidade, não tanto por características pessoais, mas por barreiras impostas por condições adversas.

Essa estrutura social precária, ao criar barreiras na participação das pessoas na vida social, política, econômica e cultural, cria também "personagens" descartáveis (Sawaia, 2011). Entendendo a exclusão enquanto fenômeno social, Wanderley (2011, p. 11- 19) afirma que "Os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas, de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural".

A exclusão enquanto processo sócio-histórico-cultural é também contraditória: ao passo que a sociedade exclui, também inclui, numa inserção social perversa. Sawaia (2011) destaca o lugar da exclusão enquanto dialética exclusão/inclusão, e nessa relação

> Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (p. 8)

No que concerne à dimensão espacial, deve ser pensada enquanto dimensão educativa na qual "O espaço arquitetônico revela e instrui" (Tuan, 1983, p. 127). Esse espaço denota o *lugar* das pessoas, ou o *não-lugar* que devem ocupar, na medida em que a estrutura física oportunize (ou não) as condições de autonomia.

2.2 Acessibilidade e inclusão: função educativa do espaço

De acordo com a tese de Loch (2007) a acessibilidade espacial está diretamente relacionada ao aprendizado dos estudantes. Ao analisar a estrutura física de prédios escolares, a engenheira destaca que salas de aula em formato retangular/quadrado apresentam cantos de refúgio inúteis os quais seriam melhor aproveitados numa sala circular. Para a autora, as salas devem ser pensadas como espaços múltiplos (oficinas, biblioteca, arena de debates) com maior flexibilidade, num ambiente que se transforma de acordo com as necessidades da turma.

A autora destaca outras modificações na estrutura física, alertando para o fato de que "O desenho dos espaços e dos equipamentos quando acessível pode ajudar na construção do conhecimento e facilitar o processo de inclusão porque favorece a integração entre indivíduos" (Loch, 2007, p. 147)

Miranda (2011) aponta algumas dificuldades para o acesso e permanência da Pessoa com deficiência na universidade, como a escassa destinação de verbas para adaptações físicas e contratação de recursos humanos especializados e

capacitados, além da revisão nos currículos para que contemplem conteúdos específicos para os futuros profissionais inclusivos. Aliada a esses fatores está a "própria história de exclusão, peculiar à educação superior no país, com forte tendência à privatização, ao elitismo, como também ao mito de incapacidade creditado à pessoa com deficiência" (Miranda, 2011, p. 120)

Em estudo sobre acessibilidade no ensino superior, Duarte e Cohen (2004, p.2) explicam que "Pode-se considerar que, quando um único aluno for impedido de entrar numa biblioteca ou numa sala de aula pela simples existência de uma barreira física, a função educadora de uma Universidade estará sendo colocada imediatamente em xeque."

Certamente que a presença da Pessoa com deficiência nos espaços físicos não será garantia de uma sociedade inclusiva. Entretanto, é o fato de estar lá, de inaugurar a presença dessas pessoas, professores, estudantes, funcionários e comunidade, que se fomentará ainda mais o debate em seminários, grupos de pesquisa, centros acadêmicos, com demandas de ordem pedagógica, administrativa, entre outras, no sentido da implementação de ações concretas que contemplem as Pessoas com deficiência, trazendo benefícios para o *campus.*

A presença física da Pessoa com deficiência no ensino superior será profícua na medida em que enseje debate, ação e reflexão. Caso contrário, promoverá apenas uma inserção física da pessoa nos ambientes, sem problematizar, entretanto, a estrutura social e cultural que permeia a construção dos espaços (Loch, 2007). Com o aumento do número de estudantes com deficiência no ensino superior, medidas são adotadas para atender às necessidades destes universitários, "Contudo, tem sido regra o fato de precisarem essas pessoas enfrentar individualmente situações constrangedoras, primeiro nas provas vestibulares e depois nas aulas." (Sassaki, 2006, p.2)

Até a década de 1980, para o sucesso no vestibular, grande parte dos estudantes aprovados não recebiam das universidades materiais, tempo e locais de realização de provas considerando as especificidades das Pessoas com deficiência. Mesmo após enfrentar o processo seletivo, o estudante ainda teria uma série de obstáculos a superar. Como sugere Miranda (2011) a implementação de políticas de inclusão (e políticas educacionais) é influenciada pela produção de conhecimento, debate crítico e formação de profissionais propostos pela universidade, sobretudo a universidade pública, nas parcerias com a comunidade.

Ao pesquisarem sobre formas de apropriação do espaço físico por alunos, funcionários e docentes com dificuldades de locomoção e/ou visão na UFRJ, Duarte e Cohen (2004) afirmam a urgência de uma arquitetura inclusiva nas universidades, uma vez as barreiras nelas geradas ocasionam a desistência de muitos alunos com deficiência. Quando Pessoas com dificuldade de locomoção se deparam com impeditivo (físico ou social) se vêem como diferentes. Os espaços excluem as minorias e estas rejeitam os espaços. "Exclusão espacial e a exclusão social passam, então, a significar praticamente a mesma coisa" (Duarte & Cohen, 2004, p. 5)

As iniciativas para a inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior devem passar pelo processo seletivo e acompanhá-lo durante toda a graduação e pós-graduação. Algumas universidades públicas no país têm se dedicado ao tema da acessibilidade por meio de grupos de pesquisa.

Ao fazer um levantamento dos grupos de pesquisa cadastrados nos diretórios dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- (CNPq), no ano de 2013, tendo como base da pesquisa o termo "acessibilidade", encontramos 14 grupos cadastrados (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2013). Os grupos atuam nas mais diversas áreas do conhecimento: Ciência da Educação, Ciência da Informação, Arquitetura e Urbanismo, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Engenharia, Administração, Serviço Social, Educação Física e Psicologia.

O debate acerca do tema da acessibilidade tem se intensificado nos últimos 3 anos, conforme constatamos ao verificar a data de criação dos grupos, à exceção de um, criado em 1997, o Núcleo de Pesquisa, Ensino e Projeto sobre Acessibilidade e Desenho Universal- Núcleo Pró-acesso da UFRJ.

O grupo de pesquisa Núcleo Pró-acesso, vinculado ao Programa de Pós- graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo é pioneiro no Brasil na pesquisa, ensino e planejamento de projetos inclusivos, buscando a integração sócio-espacial das pessoas com deficiência por meio de um design universal que reduza as barreiras à acessibilidade.

De fato, pesquisadoras do grupo possuem expressividade em artigos, livros e seminários sob o tema da acessibilidade física. Em geral, têm discutido a influência do meio físico de universidades no desempenho de estudantes com deficiência físicas, bem como o não-ingresso de Pessoas com deficiência no ensino superior em virtude da falta de estrutura física. Para Duarte e Cohen (2004), as limitações de estudantes com deficiência não são impeditivas para a circulação e permanência dessas pessoas no ambiente, mas uma deficiência do espaço construído de abrigar diversidades.

Tendo em vista que o mote da inclusão via espaços físicos tem sido objeto de estudo em teses, dissertações e grupos de pesquisa por todo o país e sabendo que a falta da acessibilidade física é condição de um não - direito do estudante com deficiência ingressar e permanecer no ensino superior, julgamos profícuo o debate acerca da inclusão da Pessoa com deficiência no ensino superior via construções acessíveis a todos.

3 Considerações finais

Tida muitas vezes como tragédia pessoal, a deficiência precisa ser uma questão de justiça social. As desvantagens atribuídas às Pessoas com deficiência são produtos históricos e não obra da natureza. “Uma pessoa pode ter lesões sem experimentar limitações de capacidade. Por outro lado, uma pessoa pode ter apenas expectativas de lesões, e já experimentar limitações de desempenho e restrições de participação”. (Diniz, 2012, p. 51)

Nessa insuficiência, no não - pertencer, reside o sofrimento ético-político, “a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade” (Sawaia, 2011, p. 106-107). É na relação social que surge esse “outro”, que é inferior, descartável, porém tem lugar na estrutura social, um lugar na exclusão. Esse “outro” pode ser a Pessoa com deficiência, a pessoa pobre, o idoso, ou seja, todo aquele caracterizado como improdutivo/incapaz/desqualificado.

Sabemos que as condições sociais é que se encontram incapazes de promover a real interação entre as pessoas, oportunizando experiências, equiparando oportunidades. Essas experiências precisam ser oportunizadas em espaços de interação com o outro, nos quais se aprenda, experiencie e realize. É nesse coletivo que as pessoas com e sem deficiência realizam-se uns com os outros.

Partindo da premissa da universidade que tem papel articulador no ensino, pesquisa e extensão e de que seus portões, bibliotecas, salas de aula, grupos de pesquisa, hospitais universitários e outros espaços de atendimento à comunidade precisam ser acessíveis fisicamente a todo aquele que nele desejar entrar, entendemos que sua estrutura física deve ser inclusiva.

Sabemos que, mesmo após a conquista de direitos legais pela acessibilidade da Pessoa com deficiência no ensino superior, há muito a superar. Conforme constataram pesquisadoras do campo da acessibilidade física “A

impossibilidade de experienciar adequadamente os espaços faz com que Pessoas com dificuldade de locomoção não saiam de suas casas." (Duarte & Cohen, 2004, p. 5). Sem acessibilidade física, cria-se o primeiro obstáculo e, talvez, o decisivo, para a negação do direito da Pessoa com deficiência ao espaço do ensino superior. Sendo a universidade um campo de discussão do direito dessas Pessoas à educação, o acesso e permanência precisam ser garantidos.

Referências

Carvalho, R. E. (2012). *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.* (5 ed). Porto Alegre, RS: Mediação.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico. 2013. Disponível em: http://www.cnpq.br. *Acesso em: 28 jun.*

Diniz, D. (2012). *O que é deficiência*. São Paulo, SP: Brasiliense.

Duarte, C. R. de S. & Cohen, R. (2004). Acessibilidade aos Espaços do Ensino e Pesquisa: Desenho Universal na UFRJ – Possível ou Utópico?In: NUTAU: *Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade*. São Paulo, SP: NUTAU.

Loch, M. do V. P. (2007). *Convergência entre Acessibilidade Espacial Escolar, Pedagogia Construtivista e Escola Inclusiva.* Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica (5ª ed.*). São Paulo, SP: Atlas.

Mazzoni, A. A. (2003). *Deficiência X Participação: um desafio para as universidades*. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

Mendes, E. G. (2006). *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.* Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33. set/dez.

Minayo, M. C. de S. (2008). O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. de S. & Gomes, S. F. D. R. (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade. (27ª ed)*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Miranda, T. G. (2011). A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: Jesus, D. M. de. et. al.(orgs.). *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. *(3 ed)*. Porto Alegre, RS: Mediação.

Sassaki, R. *K.* (2010). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. (8ª ed). Rio de Janeiro,RJ: WVA.*

Sassaki, R. *K.* (2012). *Inclusão: a universidade e a pessoa com deficiência*. Rede USP Legal. Disponível em: http://saci.org.br/. Acesso em: 25 abr.

Sawaia, B. (2011) O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: Sawaia, B. et. al. (org.) *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (11 ed). Petrópolis, RJ: Vozes.

Tuan, Y. (1983) *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo, SP: DIFEL.

CURRÍCULO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Roberto Louzada
Doutor em Educação Escolar, professor em Regime de Dedicação Integral à Docência e a Pesquisa da UNESP – Campus de Jaboticabal, Professor do Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Contato louzada@fcav.unesp.br

Resumo:

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em quatro cursos de Graduação em Administração, ministrados por Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas na cidade de São Paulo, a partir da implantação das Diretrizes Nacionais Para os Cursos de Graduação em Administração (DCNs) no Brasil, com objetivo de verificar quais alterações foram implantadas no currículo dos cursos pesquisados para desenvolver as competências e habilidades fixadas pelas DCNs. Foram utilizadas duas estratégias para a coleta de dados: análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Administração pesquisados e entrevistas com os coordenadores desses cursos nas quatro IES que aceitaram participar da pesquisa. A análise dos dados coletados fundamentou-se nas concepções de competências e habilidades conforme ZABALA (2010), PERRENOUD (1999 e 2000) e MACEDO (2002) e nas implicações desses conceitos nos currículos conforme propõem CÁZARES; GALLARDO (2010) e NUNES (2010). Os resultados demonstraram que os currículos dos quatro cursos haviam sido ajustados para atender às orientações das DCNs, uma vez que neles estavam explícitas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante a formação dos bacharéis em Administração. No entanto, em nenhum dos quatro currículos analisados encontrou-se a concepção de competências e habilidades adotadas e, também, não se encontrou nenhuma indicação de ações educacionais planejadas para o desenvolvimento de competências e habilidades. As conclusões mostram que os cursos analisados possuem um currículo muito semelhante aos currículos mínimos que foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e que, neles, a presença das competências e habilidades pode ser entendida mais como uma estratégia de atendimento à exigência legal do que indicar propriamente uma modificação no modo como é planejado e realizado o ensino de administração.

Palavras-chave: Curso de Administração; currículo; estratégia de ensino; competências

CURRÍCULO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

1. INTRODUÇÃO

As mudanças mais recentes na legislação brasileira de ensino têm origem na promulgação da Constituição de 1988, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pela Lei Nº. 9394, em 1996, mas foi o parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003, que estabeleceu o Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para os cursos de graduação e que substituíram os Currículos Mínimos orientadores da elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Graduação das instituições de ensino superior - IES. A diferença entre a nova legislação e a anterior é evidenciada nesse parecer, ao distinguir os Currículos Mínimos de Diretrizes Curriculares Nacionais. Os primeiros regulamentados pela Lei Nº. 4.024, de 1961, e as segundas pela Lei Nº. 10.172, aprovada em 09 de janeiro de 2001, para atender o Artigo 87º das disposições transitórias da LDB.

No que diz respeito especificamente aos Cursos de Graduação em Administração, houve a primeira publicação de uma DCN, aprovada em 01 de fevereiro de 2004, pela Resolução 01/CNE/CES, mas foi substituída, em 13 de julho de 2005, pela Resolução 04/CNE/CES que, de fato, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração e estabeleceu um prazo de dois anos para que todas as IES se adequassem à nova norma legal, portanto todos os cursos de graduação em Administração deveriam estar ajustados às novas normas no início do ano letivo de 2008.

Nesse documento encontram-se as indicações gerais sobre os itens que devem compor o projeto pedagógico e admite cursos com linhas de formação específicas (Artigo 2º); uma descrição genérica do perfil desejado dos egressos (Artigo 3º); e quatro conjuntos de conteúdos:

- formação básica;
- formação profissional;
- estudos quantitativos e suas tecnologias;
- conteúdos de formação complementar (Artigo 5º).

Nos três primeiros conjuntos de conteúdos, cita-se apenas um elenco de temas que, no entendimento das autoridades de ensino, são os conhecimentos necessários para a formação dos bacharéis em Administração. Uma das novidades são os conteúdos de formação complementar, definidos como “estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando”; a outra é o detalhamento das habilidades e competências esperadas dos bacharéis em administração formados pelo sistema de ensino superior brasileiro.

Este quadro possibilitou formular a pergunta orientadora desse estudo: a introdução das noções de habilidades e competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Administração acarretou mudanças no processo de ensino-aprendizagem?

Para responder a essa pergunta, realizou-se um pesquisa envolvendo quatro cursos de graduação em Administração com o objetivo de identificar se ocorreram mudanças no ensino dos conteúdos disciplinares que permitissem o desenvolvimento das habilidades e competências.

2. METODOLOGIA

Foram selecionados quatro cursos de graduação em Administração, ministrados em IES localizadas na cidade São Paulo. Inicialmente, foi realizado um contato com os Coordenadores dos cursos e solicitado uma cópia do projeto pedagógico (PP). Após sua análise, elaborou-se um roteiro de entrevista para buscar as informações que não estavam contidas no projeto pedagógico. Pretendia-se identificar ações educacionais que, associadas aos conteúdos disciplinares, contribuiriam para o desenvolvimento das habilidades e competências.

Além disso, foram solicitados os planos de ensino das disciplinas enquadradas no conjunto de conteúdos de formação profissional. Utilizou-se a análise de conteúdo para organizar e analisar os dados coletados.

3. COMPETENCIAS E HABILIDADES

Na bibliografia pesquisada, identificou-se que a migração da noção de competência da esfera do trabalho e do debate sobre formação profissional no ensino médio para as demais modalidades de ensino ocorreu, inicialmente, na França. A partir dessa iniciativa, passou a ser um conceito utilizado como matriz teórica para o ensino como um todo e tornou-se objeto de estudo nos centros de pesquisa de psicologia e da área de educação.

O ponto de partida foi a proposta educacional elaborada na França, no governo socialista de François Mitterrand, que desencadeou um amplo debate nacional com a finalidade de promover modificações de envergadura no sistema educativo, não mais com base em reformas estruturais, mas voltado para os conteúdos, que deveriam permitir definir o ensino do futuro. Na literatura pesquisada, essa proposta é identificada como uma das primeiras referências sobre a introdução da noção de competência no campo da educação e, posteriormente, nas políticas públicas (TANGUY, 1997).

Tendo em vista essa constatação, optou-se por identificar os temas presentes na educação francesa no momento que antecede este evento. Entendeu-se, também, que os elementos identificados poderão de alguma maneira influenciar o entendimento do conceito de competência em questão, uma vez que, até aquele momento, essa palavra não era utilizada com o mesmo significado que foi adquirindo na medida em que os estudos e pesquisas foram avançando.

Entretanto, como o objeto de estudo desta pesquisa são os cursos de Graduação em Administração optou-se por selecionar pesquisas sobre competências que sejam adequadas a jovens e adultos que buscam uma formação profissional neste nível de ensino, uma vez que essas instituições recebem alunos com, no mínimo, onze anos de escolaridade, e que buscam um curso de graduação para obter uma formação profissional, que lhes permita atuar no mercado de trabalho ou ter acesso aos estudos de pós-graduação, com os quais podem complementar a sua formação como pesquisadores ou como docentes no ensino superior.

Desse modo, foi necessário fazer uma opção e escolher estudos que tratavam do desenvolvimento das competências profissionais, encontrando neles os fundamentos que dão suporte teórico aos conceitos de competência e habilidade. Mesmo assim, foram identificadas duas concepções para esses conceitos: uma, fundamentada na psicologia comportamental, e a outra, na psicogenética.

3.1. Concepção de competência e habilidade fundamentada na Psicologia Comportamental

Do ponto de vista conceitual, a marca mais evidente dos estudos fundamentados nessa concepção teórica é a classificação proposta, por Zabala e Arnau (2010), para os objetivos educacionais. É interessante observar que esta classificação é apresentada em uma obra intitulada “Como aprender e ensinar competências”, o que pode sugerir que competências e habilidades são conceitos com o mesmo significado. Para estes autores, há três possibilidades de classificação dos objetivos educacionais:

- Objetivos conceituais: o que é necessário saber, ou seja, os conhecimentos ou conteúdos conceituais.
- Objetivos procedimentais: o saber fazer, ou seja, é a habilidade para realizar uma tarefa.
- Objetivos atitudinais: o saber ser, ou seja, é a demonstração do comportamento definido previamente como adequado para realizar uma atividade.

Como se pode notar, ao explicitar os objetivos educacionais, estes autores deixam claro que estão se referindo às habilidades e entendem as competências como a somatória do ensino articulado em torno desses três objetivos. Além disso, habilidade é entendida como resultado do reforço diferencial que, como explica Skinner (2007, p. 105),

> embora o reforço operante seja sempre um instrumento de seleção de certas magnitudes de respostas entre outras, é possível distinguir entre a produção de uma unidade relativamente completa e a feitura de pequenas mudanças na direção de uma maior eficácia em uma unidade existente. No primeiro caso, estamos interessados em como o comportamento é adquirido; no segundo, em como é refinado. É a diferença entre ‘saber como se faz alguma coisa’ e ‘fazê-la bem feita’. O último é o campo da *habilidade*.

Com isso explicita-se o que se entende por habilidade, ou seja, trata-se de um conceito que se refere à ideia de saber fazer, ou seja, o processo de ensino pensado a partir dessa concepção tem por objetivo fazer com que o aluno seja capaz de reproduzir, por meio do comportamento definido previamente como desejado, o modo considerado mais eficaz para realizar uma determinada atividade.

É nesse ponto que se situa ao fragilidade desse conceito, pois reduz a ação educacional ao saber fazer, mesmo que bem feito. Com esse entendimento, há uma clara aproximação aos pressupostos do taylorismo, que procurava encontrar a *the best ony way*, ou seja, a única e melhor maneira para se realizar uma tarefa. Além disso, autores que trabalham com outra concepção de competência consideram a habilidade como o nível mais elementar das competências (LE BOTERF 2003).

3.2. Concepção de competência e habilidade fundamentada na Psicogenética

O primeiro elemento de aproximação entre essa vertente teórica e o entendimento de competência é a categoria ação que, de acordo com Garcia (2002, p. 77), é "uma ideia cujo desenvolvimento a tornou na genial pedra de fundação do construtivismo epistemológico". A partir dessa categoria de análise, torna-se possível identificar um dos processos funcionais básicos, ou seja, é por meio da repetição de movimentos que, gradativamente, vão se ordenando e se regularizando e passam a ser repetidos de forma coordenada. A isso se denomina esquema de ação, definido como movimentos já organizados com um determinado objetivo (GARCIA, 2002).

Com esse entendimento, a ação também é um dos elementos centrais no entendimento de competência, uma vez que adota como categoria de análise "a situação" para entender como os indivíduos agem. Não é por outro motivo que as competências profissionais podem ser entendidas como indicativas da dinâmica do processo cognitivo.

Os esquemas de ação são conceituados como totalidades organizadas e organizantes, na medida em que permite ao indivíduo atribuir significado aos objetos. Com isso, identifica-se como o processo cognitivo básico e geral a assimilação dos objetos aos esquemas de ação. No entanto, não permanecem isolados e as coordenações de esquemas conduzem a novas assimilações. Deste modo, as assimilações cognitivas envolvem tanto a construções de novos esquemas como a acomodação dos anteriores e de suas coordenações. Os conceitos de "assimilação" e "acomodação" se constituem na base da Teoria da Equilibração, construída a partir dos processos funcionais básicos e é considerada central para compreender a dinâmica construtiva do desenvolvimento cognitivo (GARCIA, 2002).

Tendo em vista que o modelo das competências se constrói a partir da observação dos aspectos cognitivos do trabalho (ZARIFIAN, 2002 e 2003), procurou-se selecionar autores que utilizam o mesmo pressuposto teórico na elaboração da proposta para o desenvolvimento de competências. No entanto, procurou-se na descrição das competências profissionais caracterizá-las a partir de elementos que pudessem se constituir em uma unidade teórica.

Após essas considerações, serão listadas as seis competências profissionais propostas por Le Boterf (2003).

- saber agir com pertinência;
- saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional;
- saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos;
- saber transpor;
- saber aprender e aprender a aprender;
- saber envolver-se.

Tendo em vista que a habilidade é considerada com o nível mais elementar de competências, evidencia-se o motivo pelo qual os dados coletados serão analisados a partir do conceito competência, uma vez que além de "o quê" ensinar atribui-se um maior peso ao "como" ensinar esses conteúdos (MACEDO, 2002). Deste modo a análise dos dados procurou evidenciar as ações educacionais que, associadas aos conteúdos disciplinares, permitem desenvolver as competências profissionais.

4. CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS

No que diz respeito à composição curricular, a análise dos dados coletados, nos quatro cursos de graduação em Administração pesquisados, apresenta uma composição do currículo muito semelhante ao fixado pela Lei 4.024, de 1961, que estabeleceu os currículos mínimos para os cursos de graduação no Brasil. Isso indica que as DCNs pouco contribuíram para modificar os componentes disciplinares necessários à formação dos bacharéis em administração.

No que diz respeito às competências e habilidades nos quatro cursos analisados, encontrou-se nos respectivos projetos pedagógicos as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas durante o período de formação dos alunos matriculados nos cursos de graduação em Administração das IES que aceitaram participar da pesquisa. No entanto, neles não se identificou a concepção de competência adotada na elaboração do projeto pedagógico. Em apenas um dos cursos identificou-se, na entrevista com o coordenador do curso, que a concepção de competência adotada na elaboração do respectivo projeto pedagógico estava fundamentada nos pressupostos da psicologia comportamental, mas que não estava explicitada no projeto pedagógico.

Nos projetos pedagógicos analisados não foi identificada nenhuma referência ao modo como as competências e habilidades seriam desenvolvidas; quando foram questionados sobre esse assunto, os coordenadores dos cursos, de modo geral, indicaram uma ou duas disciplinas como adequadas para tal finalidade. Isso sugere que os projetos dos currículos dos cursos analisados foram elaborados partindo do princípio de que apenas os conteúdos disciplinares são suficientes para a formação profissional dos seus alunos.

Este entendimento foi reforçado com a análise da carga horária de cada um dos cursos analisados, como mostra o quadro 1:

QUADRO 1 - CARGA HORÁRIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO ANALISADOS

IES 1	IES 2	IES 3	IES 4
3.390 horas	3.960 horas	3.000 horas	3.620 horas

Fonte: dados da pesquisa

Só foi possível compreender a diferença de carga horária entre os quatro cursos analisados a partir das informações coletadas por meio de entrevistas com os coordenadores de curso, visto que no projeto pedagógico não havia informação que justificasse a carga horária total, pois os cursos das IES 1, 2 e 4 não contavam nessa carga horária um conjunto de atividades que os alunos deveriam fazer para obter o título de bacharel em Administração: relatório de estágio; Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; campeonato de jogos de empresa; projetos de Iniciação Cientifica; participação em projetos de pesquisa e ou de extensão. É interessante observar que as atividades que não faziam parte da carga horária dos cursos, eram justamente as que poderiam contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais.

O curso da IES 2, apresentou a maior carga horária entre os quatro analisados, pois, visando ajustar o curso às exigências das DCNs, acrescentaram-se 700 horas para a inclusão de disciplinas cujos conteúdos podem ser classificados como de natureza comportamental, como é o caso de "Etiqueta Empresarial" e as Oficinas de Desenvolvimento Profissional. O que reforça o entendimento adotado na elaboração do currículo dos cursos pesquisados de que apenas os conteúdos disciplinares são adequados para o desenvolvimento das competências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os dados coletados encontraram-se elementos indicativos de que, apesar de os currículos dos cursos de graduação em Administração tomados como objeto de estudo terem sido ajustados para atender as exigências das DCNs e indicarem claramente as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas nos alunos, não foram encontradas as ações educacionais que, associadas aos conteúdos disciplinares, deveriam contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades a que se propuseram.

Essa constatação sugere que há necessidade de realizar novos estudos após um período maior de vigência das DCNs, pois como antecipou o relator do parecer CNE 67/2003, por um período relativamente longo, o sistema de ensino superior conviverá com uma prática tradicional e, gradativamente, incorporará as novidades introduzidas nos cursos de graduação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Referencias Bibliográficas

BRASIL. **Lei Nº. 4.024/1961**. Disponível em < www.inep.gov.br. Acessado em 26.05.2014.

____. **Lei Nº. . 9394/1996**. Disponível em < www.inep.gov.br. Acessado em 26.05.2014.

____ **Lei Nº. 10.172/2001**. Disponível em < www.inep.gov.br. Acessado em 26.05.2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 67.** Disponível em < www.inep.gov.br. Acessado em 26.05.2014.

_____. *Resolução 1*, de 02 de fevereiro de 2004. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 02.04.2014.

_____ *Resolução 4*, de 13 de junho de 2005. Disponível em < www.inep.gov.br >. Acesso em 02.04.2014.

GARCIA, R. **O Conhecimento em Construção: das formulações de Jean Piaget à Teoria dos Sistemas Complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos Profissionais**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TANGUY, L. *Racionalização pedagógica e legitimidade política.*In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, Papirus, 1997.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____ **O modelo das Competências: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: SENAC, 2003.

INOVAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS UNIVERSITÁRIOS

Cristina Zukowsky-Tavares

Centro Universitário Adventista de São Paulo e Universidade Federal de São Paulo/CEDESS

cristina.tavares@unasp.edu.br

Marcos Tarciso Masetto

Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC/São Paulo

mmasetto@gmail.com

I – Introdução.

A temática que inspira este Colóquio sobre Questões Curriculares aponta para as reflexões e debates sobre o Currículo na Contemporaneidade. Tema amplo que envolve o diálogo sobre as teorias curriculares e sua evolução, bem como suas influências sobre as organizações curriculares próprias dos diferentes níveis escolares. Uma das questões críticas para os educadores é conseguir que as teorias curriculares de fato vitalizem e dinamizem um paradigma curricular para responder às questões da educação em nossos dias.

Apesar dos avanços nos estudos curriculares, as instituições de Ensino Superior mantêm, em sua grande maioria, paradigmas curriculares tradicionais, com uma constituição de disciplinas justapostas, sem interlocução entre elas, desenvolvendo conhecimento fragmentado, teoria e práticas desintegradas, priorizando a atuação individual do docente responsável por uma disciplina e escassa autonomia discente.

Esta situação merece novos estudos e debates que percebam as atuais necessidades educacionais da sociedade no que se refere a paradigmas curriculares inovadores.

O Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Currículos Inovadores" (FORPEC) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) se propôs investigar, no nível do Ensino Superior, a existência de cursos de graduação com paradigmas curriculares inovadores procurando superar os problemas acima indicados, bem como trazer uma resposta mais atual à formação dos profissionais na contemporaneidade.

Dentre os currículos inovadores pesquisados, selecionamos três projetos brasileiros para trazê-los à consideração dos participantes deste Colóquio: Currículos Cooperativos de Engenharia em uma Universidade Pública de São Paulo, Brasil (1989), Currículo de Direito em uma Universidade Privada de São Paulo (2011), Currículo por Projetos em uma Universidade Federal no Litoral do Estado do Paraná (2005).

Analisaram-se os elementos diferenciadores destes currículos e suas relações com as teorias de inovação educacional desenvolvidas por autores como Venturelli (1997); Hernandez (2000), Thurler (2001); Mamede e Penaforte (2001); Canário (2006); Imbernón (2000, 2010); Carbonell (2002); Cebrian (2003); Hargreaves (2001, 2004); Masetto (2003,

2004, 2010, 2012); Araújo e Sastre (2009); Guirardi (2009); Pereira (2010); Campos, Dirani e Manrique (2011); Herran e Paredes (2012); Batista e Batista (2014).

A pesquisa sobre os projetos selecionados se realizou em campo na forma de observação participante, com imersão, entrevistas com professores e coordenadores dos cursos, aplicação de questionários, uso de diário de campo, grupo focal e análise de conteúdo das manifestações dos entrevistados, além de estudos e análise de documentos próprios das Instituições.

Como resultados, estas pesquisas nos permitiram desenvolver e aprofundar uma concepção de inovação curricular no Ensino Superior, descobrir que existem cursos de graduação no Ensino Superior no Brasil que se realizam em paradigmas curriculares inovadores inspirando-se em novas teorias curriculares e integrando-as na organização curricular, conseguindo dessa maneira responder com mais propriedade às necessidades atuais de formação de profissionais para a contemporaneidade.

II- Currículo Inovador.

Compreendemos currículo como uma prática social pedagógica que pretende garantir o direito à educação e formação integral da pessoa para o trabalho e para a cidadania. Visa a construção de uma sólida base científica de formação, o desenvolvimento da solidariedade social e da cidadania consciente, crítica e ativa; e que tem como principal indicador de bom resultado: o exercício da autonomia pelo aprendiz.

Como prática social pedagógica, o Currículo se manifesta como um ordenamento sistêmico formal no tempo e no espaço, de ações coletivas e individuais de aprendizagem, relacionadas a experienciações e vivências significativas da vida humana em seus diferentes momentos e necessidades, de forma individual e coletiva, trabalhando com conteúdos (informações e conhecimentos), métodos e técnicas, numa interação entre professores, alunos, programas e ambientes destas vivências.

O Currículo mostra-se como uma ação semanticamente mais próxima do significado implícito nesse vocábulo latino: é um *percurso* de formação (um processo). Enquanto vivência subjetiva e social, o Currículo implica sujeitos concretos que ocupam posições específicas e cumprem funções concretas diferenciadas numa Instituição educacional e o realizam como uma experiência subjetiva processual ao longo de um certo tempo de formação.

As *concepções* implicadas no Currículo são ancoradas na filosofia e nas ciências da educação; na consciência pedagógica, política e ética coletiva dos sujeitos do Currículo e nas suas experiências pessoais acumuladas.

O *contexto do Currículo* se apresenta como o entrecruzamento entre o eixo histórico e o eixo cultural, no tempo-espaço da instituição e do Currículo em questão. O Currículo é resultante da tensão permanente e das reciprocidades entre o modo pelo qual o Currículo se apresenta enquanto projeto *formal* em andamento (com todas as suas

materialidades, normas, padrões pré-estabelecidos, convenções, prescrições, organização) e o modo pelo qual o currículo se apresenta enquanto projeto *informal* em andamento (com todas as suas flexibilidades, imprevisibilidades, imponderabilidades, liberdades e desejos dos sujeitos implicados, reinvenções, criatividades, transformações)

O Currículo é um projeto integrado, em que se articulam dimensões de aprendizagem, epistemológicas, políticas, culturais, éticas, estéticas, psicológica, e pedagógicas para realizar-se o processo de ensino-aprendizagem e formação. E por todas as razoes expostas o currículo é também um projeto inacabado, e assim permanecerá por não poder se cristalizar e ficar alheio aos contextos que o cercam repletos de integração, interdisciplinaridade, de informação e comunicação disponíveis pelas tecnologias.

Com esta concepção de currículo, nosso desafio por encontrar currículos com propostas alternativas aos modelos tradicionais vigentes se apresentava com uma dimensão de grande desafio e selecionamos alguns exemplos para esse Colóquio.

III – Análise de três currículos inovadores em universidades brasileiras

A - Currículo Cooperativo de Engenharia na Escola Politécnica de São Paulo - Universidade de São Paulo - Brasil

Este estudo foi realizado por Cláudio Pacheco, Coordenador dos Cursos Cooperativos da Escola Politécnica da USP e Marcos Masetto.

Em 1989, a Escola Politécnica da USP, inspirada na Universidade de Waterloo no Canadá implantou um projeto experimental de educação cooperativa integrando Universidade/Empresa para a formação do engenheiro.

A organização curricular integrou um esquema acadêmico de alto nível com uma forte ênfase nas atividades de estágio oferecidas aos alunos pelas empresas. Trata-se de uma proposta de Educação Cooperativa pela qual se promove o aprendizado contínuo por meio de períodos de aulas (módulos acadêmicos) e períodos de estágios (módulos de estágio) intercalados durante o curso que se realiza num total de 15 módulos: 9 na Universidade em tempo integral chamados Módulos Acadêmicos, e 6 na Empresa, também em tempo integral, denominados Módulos de Estágios, distribuídos em níveis básico, intermediário e avançado.

Como os Módulos Acadêmicos e de Estágio são intercalados, nos Módulos Acadêmicos os alunos têm também a oportunidade de estudar e debater os problemas e situações complexas de seu trabalho vivenciados no Estágio, com possibilidades de atividades interdisciplinares. Eles constroem conhecimento acadêmico e prático-profissional de maneira concomitante. Tornam-se profissionais contratados passando pelos trâmites normais de qualquer candidato para o trabalho na vida real com acerto de horários, carga de trabalho e funções.

O programa de estágio, previamente aprovado pela Universidade, é supervisionado diretamente por um Engenheiro e acompanhado por um Professor Orientador que visita o campo de estágios e o acompanha na universidade.

A avaliação do estagiário é realizada pelo Professor Orientador e pelo Engenheiro Supervisor do aluno, com a participação do próprio Estagiário. Os relatórios avaliativos são encaminhados periodicamente ao Coordenador do respectivo curso na Universidade.

O campo de trabalho se constitui num verdadeiro "espaço-aula" e não apenas em oportunidade de aplicar alguns conhecimentos adquiridos na universidade. A postura profissional que o aluno assume ajuda-o a perceber que aquele é um lugar privilegiado de aprender, bem como de desenvolver sua responsabilidade, mudando sua forma de encarar a profissão de engenheiro.

Esta situação é um diferencial marcante dos Cursos Cooperativos. Certamente um paradigma curricular inovador.

B - Currículo Inovador em um Curso de Direito na cidade de São Paulo - Brasil

Historicamente os currículos para a área jurídica no Brasil são construídos sob rígido e tradicional desenho curricular, marcados por uma exaustiva oferta de disciplinas dogmáticas e leis que parecem tecer maior preocupação com o esgotamento do conteúdo do que com a sua apreensão crítica e transformadora.

Como uma das ações introdutórias à construção do novo currículo essa Instituição realizou uma pesquisa de campo nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro junto a escritórios e corporações jurídicas, acadêmicas e formuladores de políticas públicas.

As premissas desse novo curso e organização curricular foram assentadas sobre ideais de cooperação entre os cursos já existentes na Instituição, forte interdisciplinaridade, envolvimento integral do aluno, fomento à pesquisa e reflexão, intercâmbios e trocas nacionais e internacionais entre docentes e discentes, estímulo à utilização de novas tecnologias, integração entre graduação e pós graduação, formação docente continuada com forte investimento no estudo e preparo para o exercício da docência, da construção de novos planos de ensino e estudo de métodos de ensino e avaliação mais participativos. A excelência na docência e busca de qualidade nas aulas recebem um espaço de relevância e protagonismo no desenho desse currículo .

Passamos a considerá-lo como um currículo inovador por encontrar em diferentes características e elementos de sua constituição uma mudança na lógica de pensar e conceber a formação profissional do advogado no Brasil que permeada por estudos, pesquisas, pelo preparo de material didático alternativo e ativo para todas as áreas do currículo, por um desenho prévio do percurso completo de formação profissional, pela valorização do trabalho e formação para a docência com a criação de espaços de estudo coletivo para trocas, pesquisa e diálogo institucionalmente estabelecidos.

A organização curricular do curso foi estruturada em quatro ciclos. Os três primeiros ciclos foram concebidos numa organização temporal integral de estudos e pesquisas com ênfase na especialização no último ciclo. Mais do que compor uma formação enciclopédica os ciclos foram delineados tendo em vista problematizações crescentes do saber

para a resolução de situações reais do exercício da profissão com uma formação cada vez mais analítica, implicada e comprometida com os grandes dilemas vividos pela área jurídica na contemporaneidade.

O projeto curricular de formação do profissional nessa Instituição de Ensino Superior Paulista foi instituído em um novo corpo de princípios e gestão do ensino buscando um docente pesquisador de sua prática e consciente da necessidade de perseguir novas metas capazes de repercutir na vida dos estudantes, afinal,

> Quando os alunos percebem que as aulas lhes permitem estudar, discutir e encontrar pistas e/ ou encaminhamentos para problemas e questões que existem na vida real e na vida dos demais homens que constituem seu grupo social [...] este espaço começa a ser um espaço de vida e, por isso mesmo, assume um interesse peculiar para o grupo (Masetto, 2010, p.38).

Mesmo tendo realizado um processo de seleção docente comprometidos com a inovação curricular, a implantação do currículo exigiu formação inicial e um programa de formação contínua acompanhado por um Coordenador de Metodologia, responsável pelo planejamento pedagógico com os docentes e fomento dos encontros, registros, discussões, estudos e pesquisas tendo em vista a concretização de um espaço - aula coerente com as concepções firmadas, os objetivos de formação e o perfil profissional delineado pelo novo currículo. Foi um processo coletivo de investimento e melhoria pedagógica de um grupo de profissionais que se sentiu desafiado a melhorar sua prática e rever fundamentos.

Para Imbernón (2010) esse caminho da inovação educativa e profissionalização docente passa pelo protagonismo coletivo e institucional mais do que por investimento solitário de ações. No entanto nenhum currículo inovador se faz na ausência de múltiplos conflitos pessoais e institucionais. Nessa experiência em estudo a resistência dos docentes, mesmo assumindo à princípio o engajamento com a mudança mostrou-se como o principal desafio a ser transposto.

C - Currículo por Projetos em uma Universidade Federal no Litoral do Estado do Paraná

Esta investigação foi realizada por Marcos Masetto e Elize Keller Franco, membros do FORPEC.

O Projeto Pedagógico da UFPr.- Litoral se construiu no Município de Matinhos com uma proposta da Universidade de inserir-se nessa região e atuar decisivamente para seu desenvolvimento por meio da educação.

Definiu -se como metas formar profissionais comprometidos com a saúde, a educação, com questões sócio ambientais e com o empreendedorismo; promover a educação integral de crianças, jovens, adultos, idosos, povos indígenas e pessoas com necessidades especiais até o ensino superior e a inserção no mercado de trabalho, partindo do princípio de que há necessidade de formar pessoas para ingressar na universidade e promover sustentabilidade à região.

Adotou-se um projeto político pedagógico diferenciado, com os seguintes princípios: proposta pedagógica fundamentada em trabalhos por projetos; educação e desenvolvimento sustentável integrado na ação comunitária; desenvolvimento integral do ser humano, da capacidade crítica e da pró-atividade do educando em todas as atividades formativas; flexibilização da estrutura curricular com harmonia nessas atividades; avaliação permanente, participativa e reflexiva do processo curricular.

Com estas metas, a universidade privilegiou a oferta de cursos de graduação voltados para às necessidades e demandas da região que visam promover o desenvolvimento sustentável que gere protagonismo e emancipação dos envolvidos.

Os projetos pedagógicos dos cursos de todo o campus superam a tradicional organização disciplinar. São constituídos de três eixos: os projetos, os fundamentos teórico-práticos e as interações culturais e humanísticas.

No primeiro eixo são os projetos que ocupam de um a dois dias da semana. São construídos com o protagonismo discente, desde o primeiro ano de ingresso na universidade, permitindo que desenvolvam o conhecimento de maneira integrada, percebendo criticamente a realidade. Os projetos permitem aliar aprofundamento metodológico e científico à preparação para o exercício profissional, desenvolvendo habilidades de organização e produtividade.

Os projetos curricularmente desenvolvidos possibilitam, assim, a formação de profissionais e cidadãos com qualificação científica, política, filosófica e humana, que saem capazes de responder aos objetivos sociais das profissões frente à realidade complexa e contraditória de uma sociedade globalizada.

O segundo eixo são os fundamentos teórico-práticos que ocupam de um a três dias na semana e são selecionados com base nas diretrizes curriculares de cada curso e propiciam os saberes necessários ao desenvolvimento dos projetos. São organizados por módulos que contemplam uma abordagem integrada e contextualizada do conhecimento. Os estudantes são preparados para a pesquisa científica de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, além de terem acesso à formação filosófica, política e humana, para se tornarem capazes de atuar em situações concretas.

O terceiro eixo da organização curricular, são as interações culturais e humanísticas que ocupam de um a dois dias da semana. Esse componente curricular visa possibilitar a sensibilização, a compreensão e a valorização da cultura local e articular os saberes científicos, culturais e pessoais.

Integram ainda o currículo um conjunto de atividades diversificadas, tais como: estágios de vivência e de aprimoramento; trabalhos interdisciplinares e interprofissionais; intercâmbios; trabalhos de extensão, pesquisa e monitoria; grupos temáticos de estudo; oficinas de teatro, dança, música, cinema, esporte, lazer e artesanato; estágios e trabalhos pré-profissionais orientados.

O currículo é denominado pela comunidade acadêmica como currículo em movimento, em decorrência de sua construção em processo e ressignificação contínua e coletiva.

Um currículo por projetos se constitui em uma inovação na educação superior, descortina-se como um paradigma curricular que supera a lógica disciplinar-fragmentária e abstracionista, ao se orientar na lógica da integração dos conhecimentos a partir de situações concretas extraídas da realidade em toda a sua complexidade.

Referências bibliográficas

Araújo, Ulisses; Sastre, Genoveva (Orgs.) (2009). Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior, São Paulo, Summus.

Batista, Nildo; Batista, Sylvia Helena (2014). Docência em Saúde. São Paulo, Editora Senac.

Campos, Luiz Carlos de; Dirani, Ely A.T.; Manrique, Ana Lúcia (Orgs.) (2011). Educação em Engenharia – novas abordagens, São Paulo, Educ.

Canário, Rui (2006). A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre, Art Med.

Carbonell, Jaume (2002). A aventura de innovar, a mudança na escola. Porto Alegre, ArtMed.

Cebrian, Manuel (Coord.) (2003). Enseñanza virtual para la innovación universitária. Madrid. Narcea, S.A. de Ediciones.

Ghirardi, José Garcez (Org.) (2009). Métodos de Ensino em Direito – Conceitos para um Debate. São Paulo, Editora Saraiva.

Hargreaves, Andy; Earl, Lorna; Ryan, Jim (2001). Educação para a mudança. Porto Alegre, Artmed.

Hargreaves, Andy (2004). O ensino na sociedade do conhecimento – Educação na era da insegurança. Porto Alegre, Artmed.

Hernandez, Fernando (2000). Inovações: Aprendendo com as inovações nas escolas. Artmed Editora, Porto Alegre.

Herran,Agustin de la ; Paredes, Joaquin (Coords.) (2012). Promover el cambio pedagógico en la Universidad, Madrid, Ediciones Piramide.

Keller-Franco, Elize. (2012) Inovação na Educação Superior: o Currículo por Projetos, in: Masetto, Marcos T. (Org.) , Inovação no Ensino Superior, São Paulo, Ed.Loyola.

Mamede, Silvia e Penaforte, Julio (Orgs.) (2001). Metodologia de e Aprendizagem Baseada em Problemas. Fortaleza, Hucitec.

Masetto, Marcos T. (Org.) (2012). Inovação no Ensino Superior, São Paulo, Ed.Loyola.

Masetto, Marcos (2004). Inovação na educação superior. Revista Interface, Comunicação, Saúde Educação, v.8,n.14 , Fundação UNI/ Unesp: Botucatu.

Pacheco, Claudio Roberto; Masetto, Marcos T,(2007). O Estágio e o Ensino de Engenharia, in MASETTO, Marcos T. (Org.) Ensino de Engenharia, São Paulo, Ed.Avercamp.

Pereira, Elisabete Monteiro (Org.) (2010). Universidade e Currículo, Campinas, SP, Mercado das Letras.

Riesco, Manuel (2001). Como generar proyectos universitários innovadores, ilusionistas y duradouros, in Herran, Agustin de la ; Paredes, Joaquin (Coords.) (2012). Promover el cambio pedagógico en la Universidad, Madrid, Ediciones Piramide.

Thurler, Mônica Gather (2001). Inovar no interior da escola. Porto Alegre,ArtMed..

Venturelli, José (1997). Educacion Medica: nuevos enfoques, metas y métodos. Organizacion Mundial de la Salud – Washington D.C.

Educação Superior e a formação do profissional Farmacêutico

Silveira, D. B. [1]; Nunes Sobrinho, F. P. [2]

[1]Universidade Católica de Petrópolis, Brasil
[2]Universidade Católica de Petrópolis / Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Email: denis_baffi_silveira@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo do presente estudo é proceder à Revisão Sistemática da Literatura focalizada no mapeamento das competências essenciais do Farmacêutico de Análises Clínicas. Para tanto, serão utilizados procedimentos de busca, em bases de dados secundárias, como por exemplo, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Conselho Federal de Farmácia, Portal Capes, Pubmed, Lilacs, Campbell Colaboration, Eric, Cochrane Library. Neste sentido, haverá incorporação de informações relevantes sobre conteúdos de programas instrucionais, na formação desse profissional. Assim, pretende-se identificar, através da literatura, *gaps* tanto nos *currículos,* como também nos programas de formação acadêmica e profissional específicas. O mapeamento referido tem como alvo a descrição das competências essenciais demandadas pelo posto de trabalho em questão, à luz das pesquisas contemporâneas, notadamente em ergonomia, elaboração de currículo e educação continuada na área. A proposta implica no conhecimento das competências essenciais, por parte do profissional, como também de suas limitações no exercício das melhores práticas, em análises clínicas.Como resultados esperados, para o presente estudo, pretende-se encontrar indicadores que sirvam na ampliação do conhecimento a cerca da prática baseada em evidências, tanto no atendimento do usuário, como também nos objetivos das organizações corporativas e instituições no âmbito farmacêutico. Esses resultados poderão favorecer a definição mais apurada dos perfis de competência desses profissionais, além de apontar indicadores para fins de planejamento da sua formação e educação continuada e também favorecer o aperfeiçoamento de instrumentos de avaliação de competências do Farmacêutico de Análises Clínicas. Finalmente, pretende-se que os resultados do presente estudo sirvam para fins de humanização do posto de trabalho desse profissional da área da Saúde.

Palavras-chave: Farmacêutico de Análises Clínicas. Mapeamento de Competências. Competências Essenciais. Perfil de Competências

1.Introdução

Este artigo tem como objetivo iniciar à Revisão Sistemática da Literatura focalizada no mapeamento das competências essenciais do Farmacêutico de Análises Clínicas. Para tanto, serão utilizados procedimentos de busca, em bases de dados secundárias. Neste sentido, haverá incorporação de informações relevantes sobre conteúdos de programas instrucionais, na formação desse profissional. Assim, pretende-se identificar, através da literatura, *gaps* tanto nos *currículo,* como também nos programas de formação acadêmica e profissional específicas. O mapeamento referido tem como alvo a descrição das competências essenciais demandadas pelo posto de trabalho em questão, à luz das pesquisas contemporâneas, notadamente em ergonomia, elaboração de currículo e educação continuada na área. Como resultados esperados, para o presente estudo, pretende-se encontrar indicadores que sirvam na ampliação do conhecimento a cerca da prática baseada em evidências, tanto no atendimento do usuário, como também nos objetivos das organizações corporativas e instituições no âmbito farmacêutico..

As alterações mais importantes neste nos currículos foram estabelecidas em 1962 (parecer CFE 268 - aprovou o Parecer 268/62, fixando um novo currículo de Farmácia, que num primeiro momento etapa formava o farmacêutico e na segunda o farmacêutico-bioquímico.) e de 1969, que regularam a graduação em farmácia até 2002. A década de 80, foi palco de discussões entre os profissionais, em conjunto com a discussão sobre a sua formação devido ao

Projeto de Saúde para todos no ano 2000, proposto pela Organização Mundial da Saúde - OMS. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 - DCN (resolução CNE/CES 02/2002) regulamentaram a formação do farmacêutico com o foco de ser um profissional de saúde e atuar também no Sistema Único de Saúde, além de suas funções tradicionais.

O farmacêutico generalista surgiu após vários encontros internacionais que tratavam dos cuidados primários de saúde e seis seminários nacionais sobre currículo de farmácia até que estabeleceu-se uma proposta de reformulação do ensino farmacêutico em 1990 e as novas diretrizes curriculares em 2002. A implementação das novas diretrizes passa por uma mudança na filosofia do ensino de farmácia, até então centrados em habilidades tecnológicas, para oferecer habilidades generalistas, humanistas, com capacidade de avaliar crítica e humanisticamente a sociedade em seus aspectos bio-psico-sociais, trabalhar com a comunidade a sua função social, atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com rigor científico e intelectual, participar e lutar por uma Política Nacional de Assistência Farmacêutica. Desta forma o farmacêutico generalista realiza funções da habilitação em farmacêutico-bioquímico e em todas as funções à ele anteriormente atribuídas.

2.MÉTODO

Este tipo de investigação reúne dados de estudos experimentais por diversos pesquisadores sobre uma intervenção específica, em grupo clínico determinado, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca da síntese da informação pretendida. Ou seja, a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) é um tipo de estudo secundário, que só poderá ser conduzido após a publicação de estudos experimentais sobre uma temática (LINDE; WILLICH, 2003; MEDRADO; GOMES; NUNES SOBRINHO, 2013). O rigor metodológico das Revisões Sistemáticas da Literatura permite ao pesquisador o domínio da análise das buscas e da avaliação qualitativa do estudo (ATALLAH, 1996), favorecendo assim a autonomia de tomada de decisões diante das intervenções terapêuticas, como na proposição de uma diversidade de implicações para a prática clínica e também futuras pesquisas científicas. Assim, o adjetivo —sistemática perpassa pela pergunta claramente formulada, a identificação de estudos relevantes, a avaliação da qualidade das pesquisas até alcançar a evidência científica.

2.1 ESTRATÉGIA DA PESQUISA E SELEÇÃO DE DADOS

Durante a busca, foram avaliados e selecionados apenas os estudos cujo resumo ou corpo do artigo tivesse relação com o objeto proposto. Os artigos potencialmente relevantes para a revisão foram apresentados em uma ficha protocolar contendo critérios de elegibilidade do estudo, foram utilizados os seguintes bancos de dados, Scielo, Pubmed, Cochrane Library, Campbell, Lilacs e Portal da Capes, onde as buscas foram feitas utilizando-se as seguintes palavras-chave, Farmacêutico de Análises Clínicas, Mapeamento de Competências, Competências Essenciais e Perfil de Competências, no período compreendido entre os anos de 2002 e 2013.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Primeiramente foi feita uma busca nos bancos de dados utilizando as palavras-chave, obtendo os resultados da tabela 1.

Tabela 1 : Analises quantitativa dos dados

BASE DE DADOS	FARMACEUTICO DE ANALISES CLINICAS	MAPEAMENTO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS EXCENCIAIS	PERFIL DE COMPETENCIAS	FARMACEUTICO
SCIELO	0	9	38	59	209
PUBMED	1033	72	3290	110	13046
COCHARE LIBRARY	8425	783686	8425	783686	8425

CHAMPBELL	5	0	60	19	2
LILACS	2	9	66	216	2246
CAPES	11	116	498	2411	1914

Após a obtenção destes dados foi feita uma analise qualitativa utilizando critérios de seleção, onde foram obtidos os resultados da tabela 2.

Tabela 2 - Características dos 5 estudos analisados

Autores	**Técnica de análise/ participantes/ tipo de pesquisa/ /Local /Instrumentos de coleta de dados/procedimentos de coleta**
Limberger, 2013	Analise de casos clínicos com os estudantes. Avaliação qualitativa dos resultados encontrados. Santa Maria – RS – Brasil.
Cruz & Silva, 2011	Pesquisa bibliográfica. Avaliação curso de farmácia da Universidade Estadual de Goiás – Brasil.
Araujo & Prado, 2008	Analise do currículo do curso de Farmácia – Brasil
Lorandi, 2006	Analise histórica do curso de Farmácia no Brasil.
Souza & Barros, 2003	Analise histórica do curso de Farmácia no Brasil.

Os temas mais encontrados nos bancos de dados estão associados a Competências Profissionais. Entretanto, quando a busca é referenciada a Farmacêutico, essa busca é reduzida significativamente, e se reduz mais ainda quando refinados para analises clinicas, mostrando que o tema ainda é pouco explorado.

4 . Conclusão

Foram encontrados apenas 05 artigos com relevância relacionado a formação profissional do Farmacêutico de Analises clinicas, porém não foi encontrado nenhum artigo relativo a formação do Farmacêutico de Analises Clinicas, mas baseado nos artigos encontrados, conclui-se que a formação profissional do Farmacêutico baseado nas diretrizes curriculares de generalista, significa, na verdade, a necessidade de formar um profissional mais amplamente formado para poder atuar em todas as áreas da farmácia, incluindo Analises Clinicas, e com essa visão mais global possibilitar o profissional a ter uma pratica voltada para a ética e o bem da sociedade.

Referências

Atallah, A. N. *Medicina baseada em evidências: uma nova maneira de ensinar e praticar a medicina*. Diagn Tratamento. 1(2):8-10. Id: 209996. Bases Bireme. Lilacs. (1996).

Belei,R.A. & Gilmeniz-Pachoal,S.R. & Nascimento,E.N.; Nery,A.C.B. *Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais.* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.87, n.217, (401-410), set./dez. 2006.

CNE. Resolução CNE/CES 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

Linde, K. & Willich, S.N. How objective *are systematic reviews? Differences between reviews on complementary medicine.* J R Soc Med. 2003;96:17-22.

INEP - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior> Acesso em: 25/03/14.

Oliven, A. C. *A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Ed. Vozes, 1990.

Silva, N. M. N. P. *De missão à jornada: o caminho da educação*. Andirá: Ed. Godoy, 2007.

Silva Junior, J. R. & SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2001.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA EM "TRANSFORMAÇÃO": DESDOBRAMENTOS PARA A DISCUSSÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR...

Rezer, R. [1]; Camilo Cunha, A. [2]; Rocha, D. D. [3]

[1] Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Brasil;
[2] Universidade do Minho (UMINHO), Portugal
[3] Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Brasil

Email: rrezer@unochapeco.edu.br; camilo@ie.uminho.pt; deizirocha@unochapeco.edu.br

[A participação no evento contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasil]

Resumo

Ao longo das últimas décadas vem se cristalizando a noção de que a universidade necessita reestruturar-se a fim de atender demandas de um mundo globalizado, o que vem provocando diferentes "transformações" em seu interior. Partindo disso, o objetivo deste texto é refletir acerca dos desdobramentos de tais "transformações" para a discussão curricular no ensino superior. Concluímos que, em meio às pretensões de "transformação" da universidade contemporânea, qualificar a discussão curricular poderia se derivar em possibilidades de qualificar o próprio ensino superior. Não se trata de simples relação causa-efeito, mas sim, de pensar que uma formação qualificada passa por uma discussão curricular também qualificada, bem como, por uma recuperação do sentido de universidade como importante instituição social de democratização e análise crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Palavras-chave: Universidade; Transformação; Currículo.

1 Introdução

Estamos enfrentando tempos de mudança e de combate.

(NÓVOA, 2012)

O momento pelo qual passa a universidade contemporânea é extremamente complexo, conflituoso e controverso, tal como expresso na epígrafe deste texto. Neste cenário, mais do que "seguir em frente", necessitamos compreender melhor os rumos que vamos seguindo, que "em frente" é este, bem como, ponderar sobre a necessidade de ajustar as velas e corrigir rumos em tempos (demasiadamente) apressados.

Nesssa esteira, vem se cristalizando, a noção de que a universidade necessita reestruturar-se, "adequar-se aos novos tempos", "modernizar-se" na direção de atender (com velocidade) demandas de um mundo globalizado, o que vem

provocando diferentes "transformações" em seu interior. É possível arriscar que, em um mundo globalizado, esta noção vem se caracterizando de forma semelhante em diferentes contextos internacionais.

Na direção de compreender melhor este complexo cenário contemporâneo, o objetivo deste texto é refletir acerca dos desdobramentos das "transformações" que a universidade contemporânea vem passando para a discussão curricular no âmbito do ensino superior.

Inicialmente, abordamos aquilo que denominamos de "pressões internas" e "pressões externas", mecanismos que acabam por influenciar, ou mesmo, determinar, a discussão curricular no ensino superior. Neste cenário, iremos abordar o apressamento nas tomadas de decisão curriculares frente à necessidade de "transformações" pelas quais a universidade vem passando (sob aquilo que denominamos baseados em matéria do Jornal brasileiro Zero Hora, de ditadura da pressa). Finalmente, apresentamos algumas sínteses.

2 Tensões para a discussão curricular no ensino superior: entre pressões "internas" e "externas"...

Entendemos que, no âmbito da universidade, uma das possibilidades que temos de nos entender sobre os caminhos que iremos seguir é a discussão sobre currículo. Se esta assertiva faz sentido, o tempo e espaço que tal discussão vai ocupando no cotidiano da universidade representa, no mínimo, tema controverso e paradoxal.

Ao pensarmos os processos de reestruturação curricular experimentados nos últimos anos, tanto na realidade brasileira como na realidade portuguesa, podemos citar o Tratado de Bolonha, na realidade portuguesa, a Reforma Universitária e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN´s) na realidade brasileira. Em meio a isso, as instituições vão tentando dar conta destas "mudanças", revisando seus currículos, regimentos e regulamentos internos, a fim de que tenham suporte (legal) perante este movimento. Certamente, os exemplos citados se tratam de normatizações diferentes, mas que produzem desdobramentos com algumas semelhanças, potencializando/exigindo a necessidade de reorganização curricular nas diferentes instituições de ensino superior (IES), tanto na realidade brasileira como na realidade portuguesa.

Este texto não se propõe a abordar diretamente sobre estes temas, esforço já realizado por outros trabalhos, tanto sobre o Tratado de Bolonha (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008; STERDEROTH, 2013, entre outros), como sobre as DCN´s (MACEDO, 2007; REZER, 2014, entre outros). O que nos propomos realizar é uma reflexão acerca dos desdobramentos destas proposições para a discussão curricular na universidade contemporânea. Ou seja, as reformas curriculares se desdobram em um movimento que produz, em maior ou menor medida, "transformações" no cotidiano das IES. Neste caso, as reformas são realizadas na perspectiva de reestruturar os processos de formação com base em referências externas, e a discussão curricular passa a representar uma possibilidade de entendimento do coletivo (interno) frente à conjuntura contemporânea. Esta situação nos coloca em um "fogo cruzado", tendo por um lado, "pressões externas" e, por outro, "pressões internas", edificadas no interior das próprias IES.

Por um lado, este movimento parece potencializar a discussão curricular, considerando a necessidade de "adequação" frente a estas demandas. Por outro lado, sob a lógica da *ditadura da pr*essa, discussões de caráter epistemológico, político e pedagógico parecem perder fôlego, o que vem reduzindo a discussão curricular aos planos ideológico e/ou administrativo-burocrático.

Além disso, paira no ar uma pretensão de universalização dos processos de formação. Para Nóvoa (2000), cruza, na universidade, uma globalização que, em sua análise, é pautada pela força do modelo das universidades

estadunidenses. Se tomarmos como exemplo a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), o modelo europeu clássico difere significativamente do modelo brasileiro, que se aproxima de forma significativa do modelo estadunidense – sobre isso, ver o Parecer Sucupira, datado de 1965, que lança as bases da pós-graduação brasileira, muito influenciada pelo modelo estadunidense. A partir do Tratado de Bolonha, também a realidade europeia se aproxima substancialmente do modelo de pós-graduação estadunidense, algo próximo do que já havia alertado Nóvoa (2000). Neste caso, uma pretensão de "universalização" da formação pode ser um desdobramento identificado no movimento apontado por este texto.

Neste processo, edifica-se um movimento de uniformização também linguístico. Nóvoa (2000) se refere a um artigo escrito por Hans Weiler, que faz dura crítica às novas palavras da "nova língua", que invade o espaço universitário: indicadores, prestação de contas, sistemas de acreditação, medidas, performances, padrões, normas, etc. Para Weiler, estas linguagens não são inocentes, pois estariam construindo, e não apenas descrevendo, a nova realidade universitária. De nossa parte, entendemos que tal linguagem acaba por influenciar sobremaneira a discussão curricular, ganhando força a partir das referidas pretensões de universalidade.

Em meio a estes movimentos de universalização, solidificam-se movimentos de classificação e hierarquização. Especialmente na realidade brasileira, este modelo de ranqueamento acadêmico coloca as IES públicas estatais, financiadas pelo estado, as IES públicas comunitárias ou confessionais e as IES privadas em uma "corrida de qualidade". Nesta realidade, é comum a veiculação de comerciais nas mídias, ressaltando a nota dos cursos de uma universidade no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Certamente, se as notas forem "boas" – caso não sejam, a desqualificação dos procedimentos de avaliação e dos avaliadores é "saída" corriqueira.

Na esteira destas "pressões externas", os conselhos profissionais também vão incrementando suas investidas na direção de pressionar as reformas de acordo com seus interesses. Ao longo do tempo, vem ampliando sua influência na configuração dos cursos (currículo) e da universidade. Na realidade portuguesa, Nóvoa (2000) já se referia a isso, alertando para os riscos de submissão a este movimento, que procura intervir dos rumos de diferentes cursos. Na realidade brasileira este movimento não é diferente. Alinhados a Nóvoa, discordamos em absoluto de um ensino superior controlado ou mesmo influenciados por organizações como os conselhos, na mesma medida em que também discordamos de um ensino superior orientado exclusivamente pela lógica do mercado.

Sob esta lógica, uma preocupação de cunho econômico adquire centralidade nos processos de discussão curricular, o que constrange significativamente os planos político, pedagógico e epistemológico. Assim, sob um "verniz pedagógico", as reestruturações se colocam na direção de melhorar a relação custo-benefício. Alertamos que, ao constranger outras dimensões curriculares em nome de aspectos econômicos, corremos o risco de fraquejar, tanto no plano econômico, quanto nos demais.

Aliado a estes condicionantes, a discussão curricular se edifica em meio a diferentes interesses dos sujeitos e grupos que constituem o "interior" de cada universidade. Sem dúvida, a diversidade e a pluralidade são saudáveis para uma instituição que se pretenda democrática. Porém, a dificuldade de diálogo vai se consolidando como um dos grandes problemas contemporâneos do ensino superior (talvez, de maneira geral, do mundo contemporâneo). Se interesses externos produzem pressões significativas, interesses internos produzem outras pressões que vão contraindo e, muitas vezes, constrangendo, possibilidades democráticas na universidade.

A recuperação da retórica, literalmente como a arte do diálogo, do bem falar, e da alteridade, parecem representar "saídas" para as dificuldades comunicativas entre diferentes posições ideológicas edificadas ao longo do tempo nas instituições. Se a origem do termo currículo (do Latim, *currere*) significa "correr", entendermo-nos para onde "correr" se trata de questão nevrálgica para uma trajetória institucional minimamente amparada por projetos coletivos

derivados de mínimos acordos, reconhecendo a importância de pensar a universidade como uma instituição republicana (*res publica*, ou seja, o sentido de coisa pública como princípio institucional).

Para tal, a universidade representa local e tempo de discussão radicalizada da cultura produzida pela humanidade, bem como, para pensar perspectivas de futuro para o mundo no qual vivemos (e isso inclui a própria universidade). Assim, a radicalidade do enfrentamento à pergunta "para onde vamos" se edifica como mais importante do que a própria resposta, na medida em que ela vai amadurecendo de acordo com nosso próprio movimento e a produção de proposições curriculares.

Sobre isso, pensar currículo como possibilidade de intensificar um conjunto de discussões coletivas, considerando a universidade como coisa pública, representa um pano de fundo que possibilita organicidade aos processos de "transformação". Caso contrário, é possível pensar que há aqueles que "pensam" o currículo e aqueles que "aplicam" tais diretrizes na "prática".

Para Veiga-Neto (2005), estamos em um modo de vida pautado pelo imperativo da aceleração (sob a lógica do "mais com menos"). Assim, o apressamento nas tomadas de decisão, a dificuldade de alinhavar espaços de discussão mais alongados e densos, bem como, o atarefamento docente, vão confluindo em uma apatia nos processos de discussão e decisão curricular, tal como se, enfrentar a discussão curricular fosse resolvido exclusivamente no plano administrativo. Em boa medida, esta apatia se dá em nome de um ativismo, de um atarefamento docente e/ou de um descompromisso com o bem comum. Isso vem gerando um atrofiamento da capacidade intelectual, do movimento do pensamento como pressuposto para o trabalho docente - assim, mais reagimos do que pensamos.

Como consequência, vem se configurando um esvaziamento da discussão curricular em nome da velocidade das transformações, disputas de poder e de um utilitarismo rasteiro. Se as reestruturações do ensino superior são necessárias, só há sentido em levá-las adiante se representarem projetos coletivos derivados de mínimos acordos, tendo como referência a noção de universidade como instituição autônoma e democrática.

Obstante, tais processos vêm sendo estabelecidos de forma apressada, sem o devido tempo para reflexão, o que vem gerando diversas simplificações em detrimento de discussões mais qualificadas sobre currículo. Sob a lógica do "mais por menos", concordando com Nóvoa (2012), a tendência é uma intensificação ainda maior do trabalho docente, o que vai exigir dos professores cada vez mais tarefas, tornando muito difícil o dia a dia da profissão universitária. Nessa direção, novas gerações de professores vêm ingressando na carreira e, em certa medida, contribuindo para naturalizar esta condição. Como já dito, expressões como empreendedorismo, gestão, liderança, adaptabilidade, vão ganhando destaque no vocabulário do ensino superior, bem como, nas proposições curriculares. O problema é que, concordando com Nóvoa, estas não são características primárias, mas sim, possibilidades decorrentes da capacidade de pensar, de argumentar e de conhecer o mundo. Tais expressões vão adquirindo uma importância que, via de regra, oblitera nossa capacidade de pensar e promove uma confusão entre concepção de universidade e concepção de empresa.

Concordando com Stederoth (2013, p. 13), quanto mais a universidade se aproxima estruturalmente da condição de uma empresa, mais seus membros assumirão progressivamente uma consciência empresarial, se abstendo da reflexão acerca de tal estrutura. Certamente, este movimento se implementa de modo oculto, diminuindo o espaço para a reflexão, num processo aparentemente contínuo.

Portanto, estas reflexões procuram apresentar uma caracterização dos condicionantes que se colocam como pano de fundo das possibilidades de pensar (ou não) a discussão curricular no ensino superior. Mais do que um denuncismo vazio, apresentamos um conjunto de provocações a fim de manter em movimento o pensamento sobre questões que não são simples e requerem maior atenção de diferentes comunidades acadêmicas.

Do contrário, sob a lógica do *Time is Money* (frase de Benjamin Franklin, expressa em carta escrita em 1948), a discussão curricular se reduz a um protocolo burocrático realizado as pressas, sem a devida profundidade, em muitos casos, prometendo algo que não pode cumprir (a já gasta expressão "formação crítica" pode representar um bom exemplo). Desta forma, reformas curriculares realizadas as pressas, com participação precária da comunidade acadêmica, em meio a fóruns com pequena participação, conduzem a um apressamento ideologizado nas tomadas de decisão. Neste cenário, a diminuição de custos passa a representar o balizador central, que se desdobra na elevação das exigências de produção e de controle, bem como, na intensificação do trabalho docente.

Como desdobramento disso, o "enxugamento" da formação nos planos epistemológico, político e pedagógico se manifesta como uma característica da universidade contemporânea – "não há tempo a perder" e reflexões mais densas que não leve a decisões objetivas são denominadas de estéreis, mesmo que componham um movimento que pode qualificar a compreensão e as decisões frente a fenômenos que não são simples, muito pelo contrário. O risco que corremos com isso, sem idealizar gerações anteriores, é o de fomentar o surgimento de uma geração tecnocrata de professores na educação superior, que acabe por prescindir de nossa capacidade crítica e reflexiva em nome de uma velocidade incompatível com nossa condição humana. A simplificação da discussão curricular no ensino superior parece ser uma consequência direta deste movimento.

3. Conclusão

Em meio aos argumentos e provocações apresentadas ao longo do texto, a universidade vai se movimentando, indo da condição de uma instituição republicana à condição de uma organização social (muito próxima de uma empresa). Certamente, os desafios da universidade do Século XXI são por demais complexos. Porém, não podemos abrir mão da universidade como *lócus* de fomento a nossa capacidade de pensar, de argumentar e de conhecer e intervir no mundo, complexas possibilidades humanas que não se adquire sem muito labor, esforço e tempo.

Neste cenário, qualificar a discussão curricular poderia se derivar em possibilidades de qualificar o próprio ensino superior. Não se trata de simples relação causa-efeito, mas sim, de pensar que uma formação qualificada passa por uma discussão curricular também qualificada, bem como, por uma recuperação do sentido de universidade como importante instituição republicana de democratização e análise crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Nessa esteira, propomos pensar o currículo como uma possibilidade de fomentar a edificação de perspectivas ampliadas de mundo, que não se esgota "em si". Para uma formação ao longo da vida são necessárias bases sólidas, tanto cientificas como culturais, o que não pode deixar de ser princípio fundante para a universidade destes novos tempos. Neste aspecto, a discussão ampliada sobre currículo pode permitir construir elementos que permitam sustentar uma formação ampliada, técnica, pessoal, intelectual, corporal, artística, estética, enfim, uma formação complexa para a vida, mais de acordo com a complexidade do mundo.

Finalizando, entendemos que se faz necessário investir esforços mais robustos sobre os desdobramentos que pressões "internas" e "externas" produzem na definição dos rumos curriculares da universidade contemporânea (historicamente, a universidade pouco se investigou). Certamente, este movimento exige *par i passu*, a ampliação dos espaços políticos de debate e discussão sobre universidade e currículo, bem como, a criação de fóruns permanentes específicos (inclusive, redes) de discussão, que visem combater a intensificação e atarefamento burocratizado do trabalho docente. Do contrário, parafraseando Santos (2008), em curto prazo, a universidade como instituição republicana, só terá curto prazo.

Referências

Lima, L. C. & Azevedo, M. L. N. & Catani, A. M. (2008). *O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_arttext. Acessado em 05 de maio de 2014.

Macedo, E. (2007). *Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?* Disponível em: http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/29/31. Acessado em 21 de abril de 2014.

Nóvoa, A. (2000). Universidade e formação docente. *Revista Interface*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em 05 de maio de 2014.

Nóvoa, A. (2012). *Entrevista concedida a Lucíola Licínio de C. P. Santos.* Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a16v33n119.pdf. Acessado em 25 de maio de 2014.

Rezer, R. (2014). *Educação Física na Educação superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica.* Coleção Sul. ABEU Sul. Chapecó: Argos, 2014.

Santos, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Stederoth, D. (2013). A ideia da formação (universitária) e sua deformação econômica: um cântico final. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 175-188, jan./jun.

Veiga-Neto, A. (2005). *Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas.* Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br. Acessado em 16/05/2014.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O PROCESSO DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS SUPERIORES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE CÂMPUS CAMBORIÚ (SC, BRASIL): DIAGNÓSTICO PRÉVIO E PERSPECTIVAS

Pellizzetti, M. A. [1]

[1] Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense Câmpus Camboriú, Brasil

Email: map@ifc-camboriu.edu.br

Resumo

Uma das questões desafiadoras dos últimos anos no contexto educacional brasileiro é conseguir trabalhar a Educação Ambiental como principio formativo, neste contexto encontra-se o processo de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental no âmbito dos cursos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) câmpus Camboriú por meio de seus currículos, como condição legal exigida pelo MEC por meio da Lei n° 9.795 de 27/04/1999 e do Decreto n° 4.281 de 25/06/2002. Buscando atingir esse objetivo foi organizada a presente proposta de pesquisa, utilizando como método a revisão da bibliografia, estudos de caso com análise documental dos projetos pedagógicos e dos planos das disciplinas de cinco cursos superiores. Os cursos de nível superior ofertados atualmente no IFC câmpus Camboriú são Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Tecnólogo em Negócios Imobiliários e Tecnólogo de Sistema para Internet. A análise dos projetos pedagógicos dos cursos vem indicando que a dimensão ambiental insere-se de maneira curricular transversal e no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Compreende-se que cada Projeto Político Pedagógico assume o compromisso de contribuir para o desenvolvimento local e regional numa perspectiva de construção de cidadania, correspondendo com a construção, consolidação e permanência de um ambiente sustentável. Por fim, os resultados revelam que os cursos estão em processo de

ambientalização curricular, onde os cursos de Licenciatura apresentam maior grau de ambientalização. No Curso Tecnólogo de Sistema para Internet foram identificados poucos aspectos pertinentes à inserção ambiental curricular. Espera-se que os resultados possam auxiliar na elaboração de propostas e práticas referentes à melhoria dos currículos dos cursos médios integrados e superiores dentro do IFC câmpus Camboriú.

Palavras-chave: ambientalização curricular; sustentabilidade; instituição de ensino superior; políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

A ambientalização curricular pode ser entendida como um processo de produção cultural das relações de sociedade e natureza, com justiça socioambiental, solidariedade, equidade e ética universal e deferência às diversidades, estando voltada à formação de profissionais e gestores comprometidos com a busca permanente da melhoria entre sociedade-natureza, aplicando os princípios éticos e o respeito às diversidades (REDE ACES, 2000). Segundo Kitzmann (2007, p. 554) ambientalizar o ensino significa inserir a dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada, adaptando processos, conteúdos e práticas aos objetivos e princípios da EA.

Munõz (1996, p.37) ressalta que a instalação de mudanças que incluam inovações conceituais, metodológicas, atitudinais, estruturais e organizacionais são necessárias para que ocorra essa ambientalização. Segundo Kitzmann (2007, p. 565) a EA, como tema transversal, é um movimento inovador cujos princípios afetam o sistema educativo e educacional.

> "*O processo de ambientalização abrange o conhecimento, os saberes e as habilidades dos educadores e educandos em busca de integrar as relações do homem para com a sociedade e a natureza, por meio de atitudes éticas relacionadas a valores sociais. Esse compromisso implica em ter atitudes que visem à integração dos docentes e discentes tanto na teoria como na prática da realidade*" (CIURANA, 2002 apud BARBA; CAVALARI, 2013, p. 03).

A ambientalização, como *processo* e *produto* (Kitzmann, 2007, p. 563-564), exige reformas políticas, administrativas e curriculares, com a ("re")definição de políticas públicas. As políticas estão em movimento e transformação, de maneira que as lutas tomam forma dentro desse movimento e os significados dessa política se transformam. Assim, uma das questões desafiadoras da atualidade é conseguir trabalhar a EA como princípio formativo, auxiliando a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei nº 9.795/1999).

Embora a ambientalização do ensino superior, conforme Rocha et al. (s/d), se configure como um movimento bastante recente, esse debate já vem acontecendo, sobretudo na reestruturação curricular. Pavesi et al (2006) ressaltam que a ambientalização da educação superior envolve outros processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão e afirmam a necessidade da renovação epistemológica e metodológica, bem como da organização e da dinâmica das IES diante do desafio dessa incorporação.

Como bem destacam Pereira e Barp (s/d), a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), no sentido de promover a consolidação da EA. Entre os princípios que deveriam direcionar a formulação de políticas públicas de EA nas IES, propõe-se o da

participação, tendo em vista a democratização da vida social e a necessidade de uma formação para a cidadania crítica e transformadora, além de uma postura ética e ambientalmente responsável (BRASIL, 2007, p. 25).

Conforme Pavesi et al. (2006) não existem receitas para potencializar a ambientalização, mas Pereira (2014: 215) afirma que a tarefa de construir um "novo jeito de caminhar" deve desafiar os acadêmicos e professores a superar suas condições econômicas, sociais e intelectuais, contemplando a prosperidade, a felicidade, o respeito à diversidade e a todas as formas de vida, a ampliação da cidadania e a "necessidade de uma nova aliança entre os seres humanos e a natureza" (PEREIRA, 2014, p. 215).

Assim, visando refletir o processo de ensino-aprendizagem, bem como sugerir novos caminhos e trajetórias, buscou-se identificar conteúdos e práticas que auxiliem a transformação de valores dos acadêmicos do IFC câmpus Camboriú, gerando subsídios que auxiliem na transformação crítica das práticas pedagógicas adotadas.

2 METODOLOGIAS DE ANÁLISE

Foram realizadas revisão bibliográfica e análise documental dos projetos políticos pedagógicos (PPP) e dos planos de ensino (PPE) de cinco disciplinas dos cursos superiores do IFC câmpus Camboriú: Bacharelado em Sistemas de Informação (CBSI), Licenciatura em Matemática (CLM), Licenciatura em Pedagogia (CLP), Tecnólogo em Negócios Imobiliários (CTNI) e Tecnólogo de Sistema para Internet (CTSI). A análise documental foi realizada nos PPE cadastrados na Secretaria Acadêmica, baseada em Guerra (2013). Foi encaminhado ainda aos docentes formulário eletrônico, buscando verificar a presença dos critérios da ambientalização da rede ACES (2000).

Para cada PPE analisado observou-se a inclusão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicos-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, da PNEA e de palavras-chave (GUERRA, 2013). Considerou-se a presença de outras expressões ambientais que, além de problematizar o modelo de produção e desenvolvimento e os modos de produção de conhecimento, constituem recursos de análise da prática profissional sob o ponto de vista de seus resultados sociais, gerando a necessidade de incorporar a dimensão ambiental à lógica interna de cada campo profissional (GAUDIANO, 1997 apud PAVESI et al, 2006).

3 RESULTADOS OBTIDOS

Considerando os critérios propostos por Guerra (2013) e os aspectos legais vigentes os resultados apresentaram-se positivos, onde as licenciaturas apresentam maior grau de ambientalização (Figura 1).

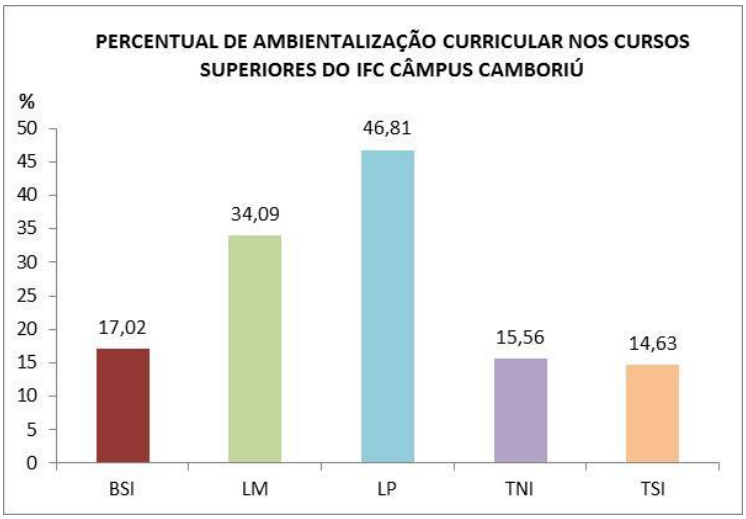


Figura 1 – Percentual de ambientalização nos cursos superiores do IFC câmpus Camboriú.

Na análise dos PPE foram identificadas as disciplinas e os conceitos ambientais trabalhados (Quadro 1).

Curso Superior	Disciplinas	Conceitos
Bacharelado em Sistemas de Informação (CBSI)	Economia Aplicada; Economia aplicada à tecnologia; Governança e tecnologia da informação; Gerenciamento de projeto; Marketing eletrônico; Sociologia e informática; Engenharia de software I; Legislação e ética na informática; Teoria geral da administração	Desenvolvimento e desenvolvimento sustentável (DS); Crescimento e desenvolvimento econômico; Globalização; Sociedade de consumo; Comportamento do consumidor; Visão sistêmica; Análise de ciclo de vida; Indicadores de desempenho; Ética; Análise de custo e eficiência; Ambientes organizacionais
Licenciatura em Matemática (CLM)	Filosofia da Educação**;** Ensino de Matemática na Educação Básica I e II; Estágio Supervisionado I, II, III e IV; Laboratório de Prática de Ensino - Aprendizagem I e II	EA; Ética; História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; PCN; Processo crítico-reflexivo; Relação teoria-prática
Licenciatura em Pedagogia (CLP)	Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais; Fundamentos Metodológicos de Matemática	Ciências naturais: observação, problematização e experimentação; Sucatas; Contextualização local-global; Políticas públicas
Tecnólogo em Negócios Imobiliários (CTNI)	Arquitetura Aplicada; Economia Regional Urbana; Economia Aplicada; Direito Ambiental; Comunicação organizacional; Gestão de pessoas; Ética profissional; Legislação trabalhista; Organização de eventos; Operações imobiliárias II; Marketing imobiliário II	Planejamento urbano e planejamento ambiental territorial; Desenvolvimento e DS; Política econômica; Índices urbanísticos; Zonas de preservação; História e a cultura afro-brasileira e indígena; Impactos sociais, econômicos e culturais; Contextualização do consumidor; Ética; Órgãos ambientais e restrições ambientais; Espaço geográfico e espaço econômico; Parcelamento do solo; Sociedade e desenvolvimento
Tecnólogo de Sistema para Internet (CTSI)	Sociologia; Ética; Filosofia; Análise e projeto de sistemas; Gestão empresarial gerenciamento de projetos; Negócios na internet	Sociedade de consumo; Responsabilidade; Ética; Relação homem/sociedade; Ciclos de vida; Cenário global; Aprendizagem organizacional; História e cultura afro-brasileira e indígena

Os PPP dos cursos analisados apresentam a dimensão ambiental transversalizada. O CLM trabalha questões ambientais ao longo do curso, uma vez que assuntos matemáticos podem ser abordados a partir de conceitos de reciclagem e reutilização de diversos materiais. Também foram encontrados aspectos relacionados aos PCN. Conforme destacam Pereira e Barp (s/d), os PCN trazem à discussão a relação entre os problemas ambientais e os fatores econômicos, políticos, sociais e históricos, que nos conduzem à reflexão e à discussão sobre as responsabilidades humanas, na perspectiva de minimizar ou reverter à crise socioambiental planetária.

O PPP do CLP busca contribuir para a construção de cidadania e de ambientes sustentáveis. As políticas públicas abordadas, mesmo que voltadas para a educação, trabalham o compromisso do indivíduo na sociedade. A concepção filosófica norteadora curso é o materialismo histórico-dialético, onde as interfaces com a dimensão ambiental são bastante possíveis e presentes.

No CTNI busca-se inserir os alunos em reuniões regionais, que se caracterizam como espaços pedagógicos. Esses espaços, segundo Cavalcante apud Kitzmann (2007, p. 562) são contextos que cumprem o seu papel educacional, que trazem um currículo em suas propostas de ação educativa, tornando-se fundamentais para a formação total do cidadão.

Todos os cursos possuem suas semanas acadêmicas e, pelo menos uma palestra relacionada à dimensão ambiental é realizada anualmente. Conforme ressalta Guerra (2013), a ambientalização pode tornar as universidades autênticos “espaços educadores sustentáveis”. O desafio demanda a totalidade das práticas e políticas acadêmicas, dos pilares sobre os quais se estrutura a ideia contemporânea da universidade (ZUIN; FARIAS; FREITAS, 2009).

Foram identificados poucos aspectos pertinentes à ambientalização no CTSI. Mesmo assim, através da análise dos PPP e dos PPE, encontraram-se indícios de que a ambientalização tem se dado de maneira mais efetiva nas licenciaturas, resultado contrário ao encontrado por Guerra (2013), Rocha et al. (s/d) e Zuin (2009).

Com relação aos questionários aplicados (14), 100% dos docentes afirmam ter conhecimento do significado da EA, mas 29% desconhecem a expressão ambientalização curricular. Dos participantes 50% não trabalham a EA e 64% não trabalham questões de gênero e raça. Cabe ressaltar que 29% não considera possível trabalhar conceitos ambientais em sua disciplina. Em contrapartida, 29% afirmam que não encontram dificuldades em trabalhar as questões ambientais, de gênero e raça.

Foi solicitado que os docentes examinassem as características dos indicadores de ambientalização da rede ACES, assinalando a opção que se aplicaria nas disciplinas lecionadas (Figura 2).

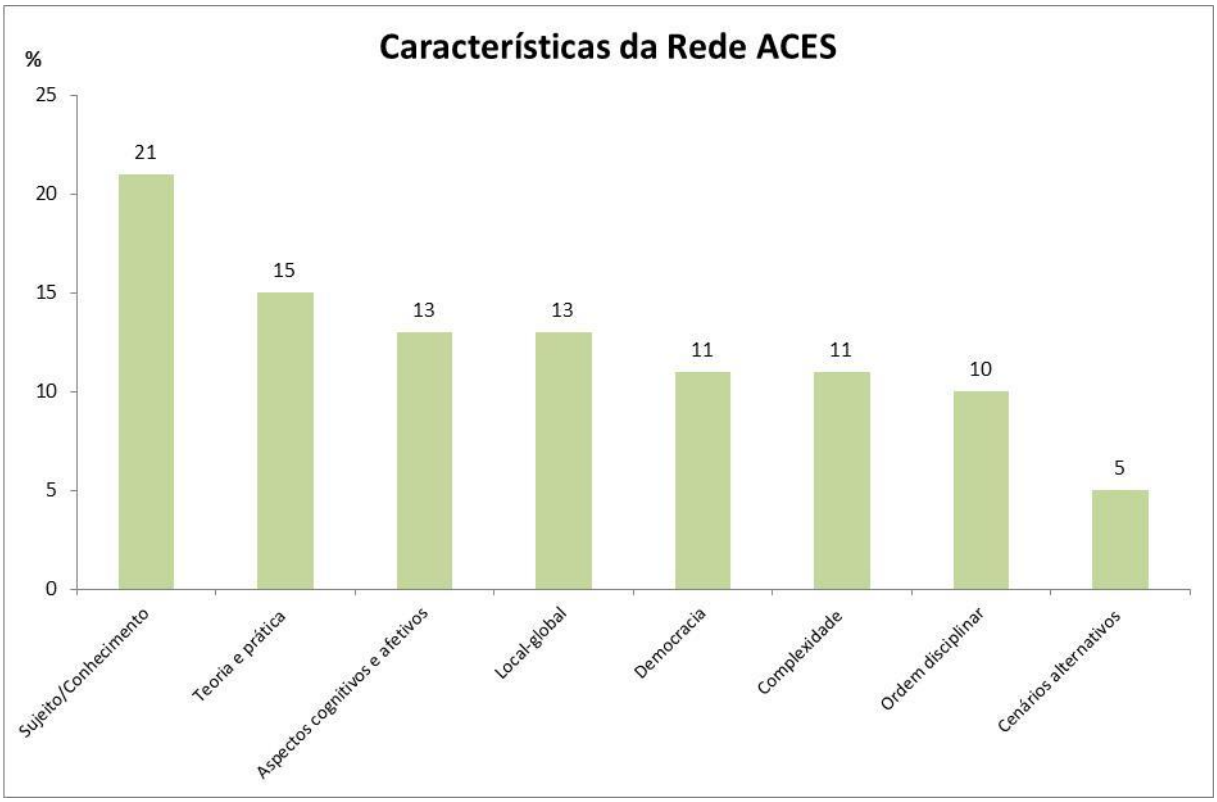


Figura 2 – Características possíveis de aplicação nas disciplinas lecionadas pelos docentes participantes de cada um dos indicadores de ambientalização da rede ACES.

Os docentes foram questionados ainda sobre os conceitos ambientais que poderiam ser abordados em suas aulas (Figura 3).

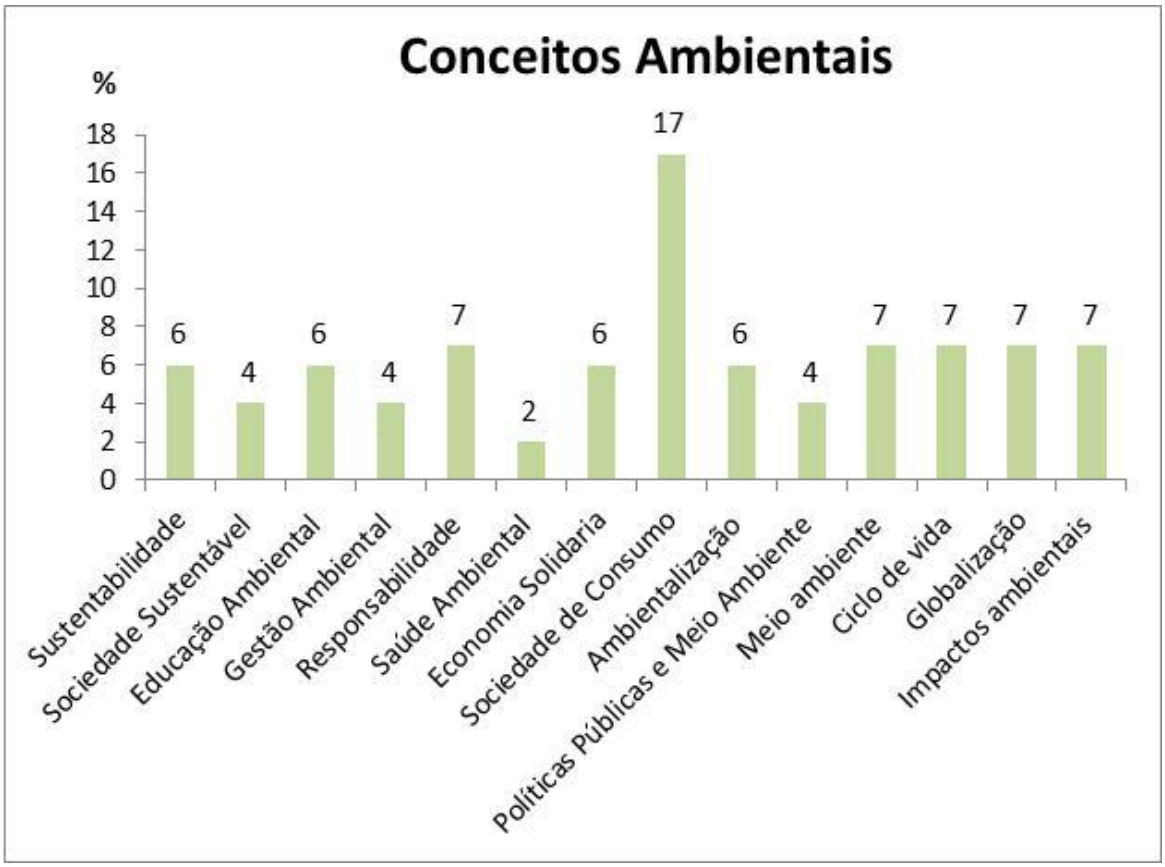


Figura 3 – Percentual dos conceitos ambientais que poderiam ser abordados nas aulas dos docentes participantes da pesquisa.

Dos participantes, 9% afirmaram não ser possível trabalhar esses conceitos em suas disciplinas. Quando questionados sobre as estratégias necessárias para que a matriz aborde os aspectos exigidos pelo MEC aparece a formação docente. Também foram citados que estas questões são abordadas em outras disciplinas e estão previstas no PPC, em especial para a Licenciatura em Pedagogia (22%).

Assim como o encontrado por Guerra (2013) e Freitas et al. (s/d), a participação voluntária dos docentes na pesquisa (23,72% do universo de 59 docentes, no total de 224 disciplinas), demonstra uma baixa adesão e dificulta o processo de identificação de possíveis encaminhamentos.

4 ALGUMAS CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS PARCIAIS

Apesar do CLM abordar a expressão EA no PPE de uma disciplina, observa-se outros elementos relacionados à ambientalização nos PPP e nas atividades desenvolvidas. Foram analisados 224 PPE e cinco PPP dos cursos superiores

pelo IFC câmpus Camboriú, onde 58 PPE (26% das disciplinas) sugerem a inserção da ambientalização. Os resultados foram encaminhados aos setores responsáveis. Com isso, pretende-se direcionar a elaboração de instrumentos que auxiliem a elaboração de propostas e práticas inovadoras no IFC câmpus Camboriú.

A presença dos percentuais identificados, em específico para os cursos de licenciatura e formação em áreas técnicas específicas que pouco costuma dialogar com a dimensão ambiental, demonstra que a organização curricular do IFC câmpus Camboriú tem passado por um processo de inovação e equacionamento interdisciplinar. Apesar de serem considerados baixos os percentuais identificados (aproximadamente 15% de ambientalização em cursos na área de tecnologia e informação, por exemplo), os resultados demonstram o esforço institucional em cumprir a legislação e investir na formação total dos acadêmicos.

5 REFERÊNCIAS

BARBA, C. H. de; CAVALARI, R. M. F. (2013). “Ambientalização curricular” no ensino superior: o caso da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – campus de Porto Velho. In *Anais do VII EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro-SP, 15p.

BRASIL (1999). *Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 28 nov. 2012.

BRASIL (2002*). Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002*. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm. Acesso em 28 nov. 2012.

BRASIL (2007). *Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para Políticas Públicas. Série* Documentos Técnicos, nº 12. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 32p.

BRASIL (2008). *Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 03 mar. 2014.

BRASIL (2012). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e à distância.* Brasília: MEC. 33p. Disponível em: http://www.abmes.org.br/abmes/documentos/visualizar/id/157. Acesso em: 12 jun. 2014.

GUERRA, A. F. S. (2013). Ambientalização Curricular e Sustentabilidade na Universidade: Concepções de professores e coordenadores de cursos de graduação da UNIVALI. In *Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE).* Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Disponível em: educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/13045_6588.pdf. Acesso em: 04 abr. 2014.

KITZMANN, D. (2007). Ambientalização de espaços educativos: aproximações conceituais e metodológicas. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient*, v. 18, 553- 574p.

MUÑOZ, M. C. (1996). Principales tendências y modelos de La Educación Ambiental em El sistema escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, n.11, 13-74p.

PAVESI, A.; FARIAS, C. R. O.; OLIVEIRA, H. T. (2006). *Ambientalização da Educação Superior como aprendizagem institucional.* Disponível em: www.comscientia-nimad.ufpr.br/2006/02/.../artigo_sandra_pavesi.pdf. Acesso em: 04 abr. 2014.

PEREIRA, A.; BARP, E. A. (s/d). *Políticas Públicas de Educação Ambiental: Contribuição das Pesquisas de Formação de Educadores Ambientais na Região Sul do País.* Disponível em: http://www.unc.br/biblioteca/materiais/ix-congresso/resumos/POLITICAS_PUBLICAS_DE_EDUCACAO_AMBIENTAL_EM_DIFERENTES_CONTEXTOS.pdf. Acesso em: 10 jul. 2014.

PEREIRA, Y. C. C. (2014). Ampliação dos olhares sobre a sustentabilidade no curso de pedagogia: relatando uma experiência no estágio supervisionado. In RUSCHEINSKY, A. et al. *Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades.* São Carlos: EESC/USP, p. 206-218.

REDE ACES. (2000). *Red de Ambientalización Curricular de lós Estudios Superiores.* Disponível em: http://insma.udg.es/ambientalitzacio/web_alfastinas/castella/c_index.htm. Acesso em: 02 set. 2013.

ROCHA, G. S. D. C. da; PEREIRA, M. G.; BARBOSA, A. T. (s/d). *Ambientalização curricular no curso de ciências biológicas numa universidade pública: primeiros resultados.* Disponível em www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1433-1.pdf. Acesso em: 04 abr. 2014.

ZUIN, V. G. (2009). *A Inserção da dimensão ambiental na formação de profissionais da área de química* (ppt). Disponível em: http://www.humboldtbrasil.org/sites/default/files/vania_apresentacao_0.ppt. Acesso em: 04 abr. 2014.

ZUIN, V. G.; FARIAS, C. R. O.; FREITAS, D. A. (2009). A ambientalização curricular na formação inicial de professores de Química: considerações sobre uma experiência brasileira. *Revista Electrónica de Enseñanza de lãs Ciencias*, v. 8, 552-570p.

PRÁTICAS DISCURSIVAS DA NORMATIVIDADE LINGUÍSTICA COMO DISPOSITIVO DISCIPLINAR

MARIANTE, M. A. P. [1] **;**

[1] **Centro Universitário – UNIVATES**

Email: smariante@hotmail.com

Resumo

Este estudo, "Práticas discursivas da normatividade linguística", trata dos discursos que normatizaram a Língua Portuguesa e o seu ensino e das regulações que visam a "pôr ordem" à língua. Dispus-me, então, a verificar como os discursos da normatividade linguística emergiram e se instituíram como verdades. Ao estudar a normatividade linguística, apoiando-me na perspectiva genealógica, no sentido que lhe dá Foucault (1995), tratei dos efeitos produzidos por esses discursos e procurei tornar visível como os dispositivos disciplinares e curriculares dos cursos de Letras produzem um modo de ser professor de Língua Portuguesa. Para isso, problematizei os diferentes modos de enquadrar, na atualidade, o ensino da língua, sobretudo nos momentos marcados por inflexões e alterações de rumos, como os criados, fundamentalmente, por três documentos oficiais: 1) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); 2) Diretrizes para a formação de professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; e 3)Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Palavras-chave: práticas discursivas; normatividade linguística; dispositivos disciplinares.

1 Introdução

Este estudo, "Práticas discursivas da normatividade linguística", faz parte da escritura final da tese intitulada *A Ordem da Língua: um estudo sobre gramática e ensino da língua*, orientada pela professora Drª. Norma Regina Marzola, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Inspirada na perspectiva foucaultiana, essa pesquisa visa a estabelecer as condições históricas que possibilitaram a emergência da Gramática como normatividade e da Linguística como regime de verdade. Esses discursos, ao produzirem determinados efeitos, funcionam como um dispositivo de controle e regulação que fabricam (os objetos de que falam) e que subjetivam. Ao privilegiar alguns pontos, não pretendi fazer uma história exaustiva desses acontecimentos, ao modo da tradição historiográfica, mas tornar visível os diferentes significados da normatividade linguística, da Antiguidade grega aos nossos dias. Não se trata, portanto, da história do desenvolvimento e aperfeiçoamento da gramática, a cada nova época, pelo acréscimo de novos conhecimentos sobre a língua. Também não se trata de

produzir mais saber sobre essas questões a partir de um novo ponto de vista. Nem de ressignificar essas questões "aprofundando" os saberes sobre elas. De outro modo, trata-se de problematizar os saberes existentes sobre as questões do ensino da língua, para mostrar como eles se constituíram historicamente e os efeitos que produzem.

Ao procurar tornar visível como os dispositivos disciplinares e curriculares dos cursos de Letras produzem um modo de ser professor de Língua Portuguesa, tratei dos efeitos produzidos por essas práticas discursivas. Assim, dediquei-me à prática de pensar o pensamento, isto é, a prática discursiva sobre ensino da Língua Portuguesa. A partir daí (de inflexões desse pensamento) realizei esse estudo tendo em conta que, para Foucault (1995), "uma prática discursiva é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço [...]; em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa" (p. 136).

Para dar conta dos objetivos deste texto e para tornar visíveis os efeitos produzidos pelo discurso oficial nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, alguns recortes foram necessários no que tange aos diferentes modos de entender o ensino da Língua Portuguesa. Para tanto, problematizei os diferentes modos de ver (enquadrar) esse ensino (da língua, na atualidade) sobretudo naqueles momentos marcados por inflexões e alterações de rumos, como os criados, fundamentalmente, por três documentos oficiais: 1) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); 2) Diretrizes para a formação de professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental; e 3)Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

2 Gramática normativa como dispositivo disciplinar

Ao referir as oposições estabelecidas historicamente entre correto e incorreto, viável e inviável, entre regra e exceção no ensino da Língua Portuguesa, procuro tornar visível a forma com que os professores são, ainda hoje, orientados. Ao permanecerem atrelados a uma visão binária e maniqueísta da língua, na qual um dos pólos é sempre o lugar da verdade, tal orientação aponta para o pressuposto de que o ensino da Língua Portuguesa se reduz ao ensino da gramática, ou seja, ao uso correto da língua. Há, portando, uma palavra de ordem, e nisso se situa a função da norma gramatical na medida em que diferencia, avalia e impõe o emprego da língua padrão e desqualifica o uso da língua menos formal e aqueles que a usam. Isto faz com que se valorizem sobremaneira os dispositivos gramaticais que ditam paradigmas, modelos, normas, capazes de garantir a sua manutenção. Ora, a gramática normativa, enquanto conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, fez-se necessária como uma estratégia de controle e disciplinamento das práticas linguísticas (orais e escritas). Este significado de gramática se estabeleceu e se consolidou de tal forma, que consegue se manter atuante mesmo com o surgimento de outros significados de gramática.

3 O surgimento da Linguística nos cursos de Letras, no Brasil

A Linguística surge, no final da década de sessenta, como uma ciência a ser implantada nos cursos de licenciatura das universidades brasileiras, e passa a ser ministrada como disciplina obrigatória, fazendo parte das disciplinas básicas do currículo dos cursos de Letras. Pesquisas realizadas por Castilho (1995), Fiorin (2006), Geraldi (1999) e Lajolo (1988), entre outros, registram que essas mudanças provocam certo conflito entre a abordagem gramatical, presa a posturas racionalistas e normativas da língua, e a Linguística que propõe o estudo da língua como a descrição dos "fatos linguísticos" (Saussure, 1916). Ora, enquanto a Gramática – um declarado controle linguístico – regula, normatiza e corrige o que estiver fora da regra, a Linguística possibilita uma forma de controle mais sutil, mas não menos coercitiva: a disciplina do exame, do autoconhecimento e da autonomia. Como dispositivo disciplinar, a gramática normativa tinha seu lugar numa arquitetura de vigilância que enquadra, enclausura e faz obedecer. No entanto, quando se desenham, como na época atual, dispositivos de controle "aberto" e contínuo, muito diferentes dos dispositivos disciplinares, surge, então, "a preocupação em controlar a vida em uma multiplicidade" (DELEUZE, 1998, p. 222). Há, por assim dizer, um eco, uma ressonância, não há nada forçado: tudo é engendrado.

As referências autorizadas pelos estudos linguísticos, como é o caso da língua como estrutura, fazem parte de um discurso da modernidade que sempre pautou seu regime de verdade genericamente, isto é, para além das individualidades. Ora, esses significados universais produzem determinada realidade, isto é, produzem subjetividades e modos de pensar modernos. Produziram, também, um modo de pensar a linguagem – a Linguística – que se tornou dominante no século XX e cujos efeitos se fazem sentir ainda atualmente, entre nós.

4 Dispositivos disciplinares e curriculares dos cursos de Letras

4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

As orientações oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) - um documento normatizador que visa a servir de referência à reformulação do ensino da Língua Portuguesa - apresentam princípios organizadores dos conteúdos de ensino. Desde sua chegada às escolas, os PCNs têm norteado as práticas de ensino de Língua Portuguesa, que tomam como princípio a língua como gênero de linguagem[1]. Recomendam, assim, que os gêneros discursivos ou textuais sejam tomados como unidades básicas de ensino.

[1] Bakhtin (1994) explicita *gênero* como o repertório das formas de discurso na comunicaç*ão* socioideológica, citando as formas literárias como exemplo (BAKHTIN, M. 1994, p. 275).

Ao se constituir em função de interesses políticos, sociais e econômicos conjunturais, a educação escolar envolve sempre um intenso embate ideológico. Neste, estão em jogo diferentes maneiras de pensar a educação e de formar o sujeito educado. Apoiados nos pressupostos de Mikhail Bakhtin (1994), que define o signo como um material semiótico-ideológico e vê a enunciação como um produto da interação social, os PCNs de Língua Portuguesa tomam a relação dialógica como o motor da enunciação. A partir daí, as orientações pedagógicas apresentadas nos PCNs (1998) podem se impor como discursos que estabelecem verdades e suas proposições podem, enfim, funcionar como um dispositivo de controle.

4.2 GOVERNANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LETRAS

Ao tratar das diretrizes curriculares para a formação de professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Ensino Médio, considerei necessário tratar da idéia de currículo, das competências e habilidades, por estarem interligadas ao perfil do futuro professor, e também dos conteúdos curriculares referentes aos cursos de Letras. O Parecer CNE/CP – 009/2001[2] expõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciaturas, de graduação plena. Na mesma direção, o parecer do CNE/CES – 027/2001[3] dá uma nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001, que dispõe sobre componentes curriculares especialmente no que tange aos "conteúdos teóricos específicos em relação à prática"(sic). Já o Parecer CNE/CES 492/2001,[4] ao estabelecer normas a serem seguidas pelos cursos de Letras no Brasil, trata da idéia de currículo, das atividades acadêmicas curriculares, das competências e habilidades atreladas aos conteúdos específicos, assim como do perfil do futuro professor.

No Parecer CNE/CP-009/2001, encaminhado pelo Conselho Nacional de Educação às instituições de ensino, os discursos de **flexibilidade**, assim como os de competência, habilidades e atitudes são reforçados e regulamentados com certa sistematicidade. O documento refere-se às exigências e aos desafios atribuídos à escola pelo surgimento das transformações científicas e tecnológicas que exigem novas aprendizagens, não somente no período de formação inicial, mas ao longo da vida.

As diretrizes anunciadas para subsidiar o ensino nas licenciaturas, as leis e normas a serem seguidas, foram delineadas neste formato, e não em outro, nos primeiros anos do século XXI. Ao ler esse parecer ou diretrizes???, verifico que há referência a diferentes movimentos que possibilitaram mudanças no âmbito educacional brasileiro. Primeiro, nos anos 60 e 70, acentua-se o movimento de democratização e acesso à educação, quando houve sensível aumento de alunos. Isso concorreu para o fracasso escolar, pois a escola apresentava-se inadequada para atender às diferenças intelectuais dessa nova demanda. Assim, o aumento do índice de repetência

[2] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – *Parecer CNE/CP 009/2001*.
[3] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – *Parecer CNE/ CP 027/2001*. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001.
[4] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – *Parecer CNE/CES – 492/2001*. Dispõe sobre as orientações curriculares para os Cursos de Letras.

é assustador, denunciando o despreparo do sistema de ensino daquele momento, principalmente no que tange ao ensino da Língua Portuguesa.

Nas resoluções e pareceres estudados, as tecnologias também aparecem, de forma veemente, como elementos indispensáveis para um perfil de profissional moderno. Esse modo de pensar a informática, por exemplo, tem sido extremamente difundido por estar relacionado ao progresso, à competitividade e à competência administrativa. Se antes o saber estava com o sujeito, aquele que sabe, e com seu valor de uso, agora, com a hegemonia da informática, o saber passa a ser produzido para ser vendido e será consumido para ser valorizado numa nova produção. Constitui-se, portanto, como um valor de troca. Dessa forma, passamos a estar sujeitados a uma nova forma de exercício do controle, tanto econômico quanto produtivo, uma vez que foram inventadas outras formas de displinamento, certamente mais eficientes e econômicas, porque menos repressivas. Nessa nova ordem, o controle é indireto, exercido através de cartões magnéticos e de senhas (DELEUZE, 1998).

Nesses documentos em estudo, o currículo é entendido, tanto no Parecer CNE/CP 009/2001 quanto no Parecer CNE/CES 492/2001, como um conjunto de matérias e outras atividades didaticamente ordenadas que integram o conceito de um curso. Trata-se de um discurso que tem centralizado o cenário educacional brasileiro, com o propósito de encontrar formas de organizar e planejar "cientificamente" as atividades institucionais, assim como controlar as ações pedagógicas e procedimentos administrativos. É possível observar que a ordem, a organização e a estrutura são referências centrais no modo de entender o currículo.

Nas Diretrizes Curriculares, o Ministério da Educação propõe o currículo como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural. Trata-se de um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade.

Conforme as Diretrizes Curriculares, currículo é todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Por muito tempo, a palavra currículo tem sido tomada como difusa e ambígua, sendo, muitas vezes, empregada como equivalente a conteúdos programáticos dos diferentes quadros disciplinares. Este entendimento ainda mantém um valor hegemônico na formação dos professores e continua presente nas propostas de cursos de licenciatura.

Tomado como um dispositivo de poder, o currículo não é um elemento inocente, neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ao contrário, "o currículo produz identidades individuais e sociais particulares; ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação" (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 8). O currículo é, então, um documento que produz um modo de ser sujeito.

Ao regularem as ações escolares, as práticas discursivas curriculares dizem de uma ordem a ser seguida. Referindo-se à enciclopédia chinesa apresentada por Jorge Luis Borges, Foucault (2000), ironicamente, mostra como seria ver o mundo classificado de outro modo, com outra ordem, com outras leis, com outras hierarquias e cânones. Mas não com menos regulação.

Já o Parecer do CNE nº 492/2001, mostra o currículo nos cursos de Letras como "todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso" (p. 2) e deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades quanto pelos objetivos que busca alcançar. Também no Parecer 009/2001, o futuro professor de língua materna ou estrangeira deve ter domínio dos conteúdos referidos na matriz curricular, dos conceitos, das concepções, dos paradigmas que estruturam os saberes de sua disciplina, fazendo-os funcionar como um dispositivo gramatical a ser seguido. Além disso, deve ter capacidade de trabalhar com situações-problema.

Conforme os documentos analisados, a área de Letras deve privilegiar estruturas flexíveis que possam facultar, ao professor, opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho, e criar oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para que ele atinja a competência desejada. Mesmo deixando de comentar a expressiva e multivalente extensão das competências e habilidades que o licenciado deve possuir no final do Curso, pude verificar que os conteúdos arrolados têm como pressupostos e se apóiam em diferentes e contrapostas perspectivas teóricas da Linguística, principalmente ao tratar da necessidade de compreensão dos "fatos linguísticos"; da importância de ler, analisar e produzir, levando em conta a pluralidade de gêneros textuais; da idéia de uso da língua em diferentes contextos; e da valorização do processo de interlocução. Isso aponta para o pensamento de que o ensino da linguagem, no Brasil, deve se ancorar, preferencialmente, na abordagem sociointeracionista, ou seja, no dialogismo do enunciado lingüístico e na abordagem pragmática da língua, tão caros aos elaborados do Parecer.

Os princípios que regulamentam a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Parecer nº 492/2001), mostram que a **flexibilidade** deve ser observada para atender às novas demandas sociais e é, pois, concebida como a possibilidade de "eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração adequada; utilizar os recursos de formação já existentes nas instituições" (Parecer CNE/492/2001, p. 2). Ao flexibilizar o currículo do Curso, o objetivo é reduzir ou minimizar as compartimentações no ensino, com grades curriculares fechadas, com disciplinas e seus conteúdos distribuídos numa sequência fixa ao longo dos semestres, atreladas ainda a pré-requisitos, conforme determinado pela proposta pedagógica do curso.

5 Palavras finais

A partir dessas considerações, essas palavras de ordem – flexibilização e articulação – emergiram numa conjuntura econômica globalizada, que alterou o conceito de nacionalidade com a formação de blocos econômicos,

com moeda única e com livre trânsito entre nações. Foi preciso, então, flexibilizar e articular os currículos para que os professores sejam formados para interagir num mundo pós-industrial e tecnológico, comandado pelos altos e baixos do mercado financeiro e do mercado de trabalho.

Portanto, partindo do pressuposto de que o sujeito é produzido no interior dos saberes (FOUCAULT, 2000), pode-se dizer que os discursos constituídos nas relações de poder e saber que induziram à forma de governo das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, são discursos que produzem determinados sujeitos professores.

Referências

BAKTHIN, M. (1994). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

CASTILHO, A. (1995). *A gramática do português falado*. Campinas: Unicamp.

DELEUZE, G. (1998). *Conversações*. São Paulo: Ed. 34.

FIORIN, J. L. (2006). A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. *Línguas & Letras*, 7 (12), p. 42; Cascavel.

FOUCAULT, M. (1995***).*** *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M (2000). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

GERALDI, J. W. (1999). *O texto na sala de aula* – leitura e produção. Cascavel: Assoeste.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (2002). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

MEC/SEF (1998). *Parâmetros Curriculares*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. SEF. Brasil.

Parecer CNE/CP nº.009 (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* MEC. Brasil.

Parecer CNE/CES nº. 492 (2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*. MEC, Brasil.

Parecer CNE/CES nº.027 (2001). BRASIL. SEF BRASIL. MEC. **D***iretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* SEF, MEC. Brasil.

SAUSSURE, F. de. (1916) *Cours de Linguistique Générale.* Trad. br. (1978). A. Chelini *e alii.* São Paulo: Cultrix.

TRANSFORMAÇÕES CURRÍCULARES NO ENSINO SUPERIOR: AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DO DOCENTE DA UNISUL PARA RESPONDER AOS NOVOS DESAFIOS

Wagner, F. [1]; Mogarro, M. J. [2];

[1] Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil.
[2] Instituto de Educação, Universidade de Liboa, Portugal.

Email: flavia.wagner@unisul.br; mjmogarro@ie.ulisboa.pt;

Resumo

Neste trabalho vamos apresentar as principais características das mudanças curriculares em curso na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), a partir de 2009. No entanto, para contextualizar os dados usamos como pano de fundo os estudos sobre as reformas curriculares na era da pós-modernidade. Tomando como referência os contributos teóricos, avançamos para a Unisul, abordando o contexto da reforma curricular. A partir desse currículo prescrito, pretendemos diagnosticar as necessidades pedagógicas que são apresentadas pelos docentes para implementar esse novo currículo. A investigação inscreve-se no paradigma interpretativo e a metodologia foi de natureza qualitativa, com características de estudo de caso. Realizámos uma pesquisa bibliográfica e documental, que tem continuidade na recolha de dados junto de professores e gestores. Os resultados são parciais e os dados obtidos na análise realizada no Curriculo da Unisul apontam para a constatação que as competências pedagógicas são: saber formar por competências; saber trabalhar o ensino com pesquisa e extensão; planejar e desenvolver atividades formativas que coloquem o estudante em ação; diversificar ambientes de aprendizagem relacionados com o campo de atuação profissional; avaliar de forma processual por competências; trabalhar de forma integrada as certificações e desenvolver a interdisciplinaridade. Este estudo faz parte de uma investigação mais vasta que pretende analisar as necessidades de formação pedagógica e trazer contribuições aos programas de formação continuada das Universidades, com foco na Unisul.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Superior; Competências Pedagógicas; Necessidades de Formação.

1 Introdução

A Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) iniciou, em 2009-2012, uma nova proposta curricular para a universidade, que se articula com uma perspectiva de educação permanente. É sobre esse currículo que pretendemos organizar este artigo, trazendo os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado sobre as principais características das mudanças curriculares em curso na Unisul, a partir de 2009. O artigo está estruturado segundo os seguintes itens: currículo: transição da modernidade para a pós-modernidade; Currículo e Ensino Superior Brasileiro; Currículo da Universidade do Sul de Santa Catarina; e as conclusão.

2 Currículo: Transição da Modernidade para a Pós-modernidade

Estamos na era da transição, temos a continuidade da modernidade de um lado e do outro sinais da pós-modernidade, procurando implementar mudanças. Essas mudanças são realizadas por meio das reformas, que surgem em resposta à crise para alcançar o almejado sucesso social e económico. Porém, é necessário ficar atento ao "tipo de reforma, se é centralizadora ou participativa, qual a sua origem, e os diferentes níveis a que essas forças se exercem, pois são elas que impulsionam e modelam os currículos nos diferentes países" (FERNANDES, 2000, p.51).

Canário (1996, p.64) sublinha que as reformas são geralmente centralizadoras e impostas, criam resistência, desmotivação e crítica por parte dos professores ao serem implementadas. Em tempos de crise (e também na educação) é muito comum culparem as instituições educacionais sobre os problemas que a sociedade não consegue controlar e resolver, a reforma aparece como "salvadora da crise" e sua implantação encontra dificuldade em

encontrar o equilíbrio entre a autonomia e o controle, as estratégias e os objetivos, a política e a economia, os princípios da reforma e os professores.

Existe a necessidade de haver uma substituição dessas reformas centralizadoras por reformas participativas que tenham origem na instituição educacional, com o envolvimento dos professores, para que se dê sentido à mudança e se demonstre a capacidade de inovar. Para melhor compreender essa transição e suas reformas vamos procurar clarificar os conceitos de mudança e inovação que influenciam o currículo e têm impacto no trabalho do professor.

Enquanto o conceito de inovação educativa é sinônimo de ruptura com situações ou práticas anteriores e transporta consigo uma intenção de mudança, é possível afirmar que nem toda a mudança introduz necessariamente a inovação.

Já o conceito de mudança aparece associado ao da evolução gradual, progressiva, que provoca alterações nos agentes internos e externos. Segundo Fullan (1993, p.18 cit. por Fernandes, 2000), para se obter qualquer mudança educativa, são indispensáveis: a intenção moral e o envolvimento na produção da mudança "tendo em vista que, sem intenção moral prevalece a desorientação e a fragmentação e sem envolvimento na produção da mudança a intenção moral estagna"(p.47).

Fernandes (2000, p.33) chama a atenção para as mudanças que as instituições educacionais são convocadas a realizar e a necessidade de se adequarem na pós-modernidade: educação para todos e a sua continuidade ao longo da vida; a melhoria da qualidade educativa e consequente reforço da avaliação, como meio de promover o desenvolvimento econômico e a contínua modernização; o reforço da autonomia das instituições educacionais, criando-se espaço para uma política educativa própria de cada estabelecimento de ensino, a valorização dos contextos e das identidades e relações aí forjadas e que são familiares aos sujeitos, contrariando as tendências centralizadoras e despersonalizantes; a redefinição das competências que o aluno deve adquirir/desenvolver ao longo da escolaridade e que melhor possam contribuir para o integrar na nova época em que vivemos; a diferenciação pedagógica do currículo com o foco na diversidade de culturas.

Repensar o currículo é romper com o paradigma moderno e dar espaço para a inovação numa perspectiva pós-moderna, num currículo descentralizado, flexível, interativo/participativo, contextualizado, que valoriza a subjetividade e as emoções do sujeito, que percebe o conhecimento como fruto de uma construção social historicamente determinada num tempo e espaço. Implica em tornar a implementação do currículo mais dependente das competências cognitivas globais do professor, de quem se espera maior autonomia, empenhamento e intervenção, assim como maior capacidade e desejo de inovação. Espera-se também que o professor participe na elaboração do currículo, exercendo seu juízo crítico relativamente aos objetivos e conteúdos a selecionar e à forma de desenvolver. (FERNANDES, 2000, p.105-110)

As mudanças do currículo nessa perspectiva pós-moderna podem ser de ordem teórica e prática. Teórica no que diz respeito a necessidade de reconceitualizar o que se entende por currículo, as dimensões, o tempo e o espaço entre outros aspectos. A nível prático, valoriza-se a experiência e o conhecimento pessoal e profissional do professor já que é em função deles que o currículo é reconstruído e pensado. (FERNANDES, 2000, p.24). O principal foco da atividade do professor no desenvolvimento do currículo situa-se no cruzamento de dois planos: teórico e prático, colocando-se a necessidade de repensar o novo papel do professor como construtor do currículo, um profissional capaz de refletir e de questionar suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos.

3. Currículo e o Ensino Superior Brasileiro

A LDB nº 9.394/96 pôs fim ao modelo único de educação superior, assumindo e estimulando a diversidade institucional, entendida como especialização de serviços. A partir de então, o critério utilizado para definir uma Universidade tornou-se a 'qualidade dos seus serviços' e, em decorrência desta, a autonomia para abrir e fechar cursos. Nesse momento, a Câmara do Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação passou a articular a reforma dos currículos dos Cursos de Graduação no Brasil: bacharelado, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia.

Neste contexto, os currículos de graduação começaram a ganhar importância na reforma da educação superior, houve a definição de diretrizes para os cursos de graduação (Parecer 776/97), a eliminação dos currículos mínimos e tornados os currículos mais flexíveis, intensificaram-se as discussões sobre os diplomas e o perfil profissional, entre outros acontecimentos que marcaram as mudanças no ensino superior brasileiro.

Segundo o Edital nº4 de dezembro de 1997 da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), os princípios adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação tem como foco transformar a estrutura dos currículos,

conforme consta: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.

Outro marco importante foi a Reunião anual do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, que aconteceu em 1999, reforçou a ideia de que os novos currículos deveriam garantir a flexibilidade em sua estrutura (Nesi; Silva & Krahe, 2013).

Para Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.5) todo esse ideário de flexibilização curricular assimilado pelos documentos de políticas para a educação superior no Brasil, decorre da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, consequentemente, nos perfis profissionais. Tais dinâmicas naturalizam o espaço da universidade como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo o papel das universidades, havendo o risco de um aligeiramento da formação, visando à massificação do ensino superior no país.

Os estudos de Oliveira (2000) mostram que a flexibilização, diversificação e diferenciação visava expandir a oferta da Educação Superior e torná-la mais ágil no atendimento e na produção de um saber interessado no desenvolvimento capitalista. Da mesma forma também foi estímulo à: criação de centros universitários com autonomia para abrir novos cursos e estabelecer currículos; regulamentação de cursos seqüenciais - cursos superiores de curta duração, de formação profissional específica, como alternativa aos cursos de graduação; flexibilização curricular – desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos para determinados grupos ou regiões, a fim de combater a evasão, aumentar a participação de outros segmentos da sociedade (como os que atuam no mercado de trabalho) na formação do aluno; consolidação do Sistema Nacional de Avaliação; consolidação de programas de ensino à distância, em diversas modalidades; definição de nova matriz de distribuição de recursos orçamentários, com privilégio da 'produtividade' da instituição - como o número de alunos de graduação.

Nesta conjuntura, as instituições de ensino superior aos poucos vão absorvendo as mudanças e registrando sua história em documentos institucionais.

4 Currículo da Universidade do Sul de Santa Catarina

A Unisul busca constantemente fazer adequações à legislação e a inovação curricular por meio da reformulação dos seus documentos institucionais que orientam a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Os documentos que se destacaram na reformulação curricular de 2009-2012 foram: Plano de Gestão (PG) 2009; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010; Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2010; Projetos de Articulação Acadêmica 2011; Diretrizes Acadêmicas 2011.

A Unisul é uma Universidade comunitária, nasceu em 1964 e completa este ano 50 anos de existência. Hoje possui uma média de 24 mil estudantes matriculados, 40% em cursos à distância e 60% em cursos presenciais, e um total de 1.400 professores vinculados à universidade. A Unisul oferece 64 cursos de graduação, além de quatro cursos de mestrado acadêmico e dois cursos de doutorado.

Para atender a esse contexto, a Unisul elaborou o PG de 2009 que embasou a construção do novo PDI e PPI em 2010, com o foco na concepção de educação permanente "compreendida como um direito, uma trajetória construída em que a formação sociotécnica e os valores culturais e éticos são igualmente importantes para a atuação profissional e social e inscrevem os avanços da ciência e da tecnologia num contexto cognitivo e ético de preocupação com as responsabilidades decorrentes" (PPI, 2010).Essa concepção curricular almeja dois objetivos: 1) inovar no campo da formação superior e formar por competências; 2) possuir sustentabilidade financeira e acadêmica, pelo fortalecimento do trabalho por área de conhecimento na composição das certificações.

Esse novo PPI possui uma organização curricular baseada na aprendizagem por competências, que estão organizadas no projeto pedagógico dos cursos por certificações. Segundo o PDI (2010), desenvolver competências implica fazer uso de conteúdos e habilidades para exercitar o espírito crítico para identificar e interpretar situações-problema e acionar os recursos cognitivos adequados; desenvolver a autonomia e a autorregulação para modificar os próprios recursos mediante situações inéditas; e estimular a criatividade para administrar essas situações.

Segundos os estudos de Nesi, Silva e Krahe (2013), as certificações podem ser: estruturantes (atendem as Diretrizes Curriculares), complementares (expressam a identidade institucional do curso), específicas (Estágio, TCC e Atividades Complementares, conforme Diretrizes Curriculares) e eletivas (correspondem a competências que o estudante deseja desenvolver). Essas certificações além de possuir as competências possuem a organização das unidades de

aprendizagem (num currículo tradicional são as disciplinas) com ementa e carga horária, preveem também bibliografias e descrição das atividades formativas e dos ambientes de aprendizagem.

Segundo o PDI (2010) as atividades formativas são entendidas como desenvolver o ensino com pesquisa e/ou extensão com o foco no exercício preparatório para a atuação profissional e o desenvolvimento da ação competente nas suas diversas dimensões, de modo a promover no estudante a autonomia em relação à gestão da própria aprendizagem e à responsabilidade quanto aos conhecimentos e competências construídas.

As certificações também incluem os ambientes de aprendizagem que são espaços que extrapolam a sala de aula, a relação professor-estudante e o calendário acadêmico, integrando atividades desenvolvidas pelos estudantes em espaços alternativos. Dessa forma, a atuação do estudante no processo de ensino-aprendizagem se diversifica e intensifica, caracterizando-se como trabalho discente efetivo. Do mesmo modo, a atuação do professor não está centrada em si, mas na situação de construção de conhecimento. (PPI, 2010)

No período de 2011 a 21012 foram planejadas as certificações: 267 estruturantes; 56 complementares; 12 eletivas; e, 65 específicas, um total de 400 certificações que possibilitou a construção de 64 novos projetos pedagógicos de cursos (33 bacharelado, 20 Tecnólogos e 11 licenciaturas). Destes cursos, 25 foram planejados para serem oferecidos na modalidade a distância (Nesi, Silva e Krahe, 2013).

A metodologia foi participativa, os principais protagonistas foram os coordenadores e os professores dos Cursos, sob a orientação da equipe pedagógica do campus e da pró-reitoria de ensino que orientou as seguintes etapas para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos: 1) Estudar os documentos nacionais no âmbito das áreas e dos cursos; 2) Identificar potenciais de formação nas diferentes áreas. 3) Identificar as competências possíveis de formações comuns a toda a graduação ou a área específicas por UnA. 4) Propor organizações curriculares flexíveis e inovadoras no sentido da integração e articulação das áreas de conhecimento.

O aspecto central dessa elaboração das certificações foi a flexibilização do currículo: a inclusão de créditos diferenciados; a ampliação de unidades de aprendizagem eletivas e especiais; o diferencial das atividades complementares; a introdução de diversas formas de certificação; o compartilhamento de unidades de aprendizagem por diferentes cursos; a ampliação dos itinerários possíveis de serem escolhidos pelos estudantes para a sua formação; maior integração das atividades desenvolvidas na modalidade presencial e a distância; integração de unidades de aprendizagem numa única certificação evitando a fragmentação do conhecimento.

5 Conclusão

A mudança curricular da Unisul levou quatro anos para ser elaborada e foi participativa, tendo o envolvimento dos professores. Esta reforma foi teórico e prática, propôs uma inovação curricular que busca romper com as disciplinas isoladas, com a centralidade do conhecimento no professor, envolveu a pesquisa e a extensão no ensino, quebrou a ideia da sala de aula como único espaço de aprendizagem e com o trabalho isolado do professor. Ela usa tendências do mercado, mas respeita a missão da universidade, a qual faz investigação científica e análise da sociedade, proporcionando incentivos para melhorar a qualidade académica.

As competências pedagógicas identificadas nos documentos foram: saber formar por competências; saber trabalhar o ensino com pesquisa e extensão; planejar e desenvolver atividades formativas que coloquem o estudante em ação; diversificar ambientes de aprendizagem relacionados com o campo de atuação profissional; avaliar de forma processual por competências; trabalhar de forma integrada as certificações, desenvolver a interdisciplinaridade.

Porém, não basta constatar as competências pedagógicas prescritas, é necessário ouvir os professores e gestores para entender como percebem as competências pedagógicas necessárias para o exercício da profissão docente no atual currículo. Neste sentido, aplicamos um questionário a docentes e realizamos entrevistas semiestruturadas a gestores que atuam nos diversos Cursos de Graduação. Somente assim, poderemos analisar as necessidades de formação pedagógica e trazer contribuições aos programas de formação continuada das IESs.

Referências

Brasil. CNE. (1996). Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República federativa do Brasil, Brasília, DF.

Brasil. MEC. (1997). Secretaria de Ensino Superior. *Edital nº 4, de 10 de dezembro. 1997.* Disponível em <http://mec.gov.br/sesu>. Acesso em: (25 julho de 2014).

Brasil. MEC/CNE/CES. (1997). *Parecer nº 776/97 de 3 de dezembro de 1997*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Canário, R. (1996). *"Un projet pour les écoles isolées", in Revue Internationale?* Education, 10.

Catani, A. M., Oliveira, J. F. de & Dourado, L. F. (2001). *Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 75, p.1-9 ago.

Fernandes, M. R. (2000). "*Modernismo e Inovação na Pós-Modernidade –Perspectivas Curriculares"*, Porto Editora. Porto.

Nesi, M. J.; Silva M. da G. S. e; Krahe E. D. (2013). *Reforma Curricular do Ensino de Graduação em Uma Universidade Comunitária de Santa Catarina - Brasil.* In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife - PE. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife - PE: Ed. ANPAE - Biblioteca: Séries Cadernos ANPAE. v. 17.

Oliveira, J. F. A. (2000). *Reestruturação da Educação Superior no Brasil e o Processo de Metamorfose das Universidades Federais – o caso da Universidade Federal de Goiás*. São Paulo, FE/USP. Tese de doutorado

Unisul, (2009). Plano de Gestao 2009/2013 da UNISUL: Planejamento Estrategico. Tubarão/SC, Brasil.

Unisul, (2010). Plano de Desenvolvimento Institucional 2010/2014 da UNISUL. Tubarão/SC, Brasil.

Unisul (2010). Projeto Pedagogico Institucional da UNISUL. Tubarão/SC, Brasil.

A formação profissional na Educação Superior: Perfil de empregabilidade dos egressos

Costa, M. R. da; Ferri, C.;[1]

[1]**Universidade do Vale do Itajaí, Brasil**

e-mail: cassia@univali.br; marciac@univali.br

Resumo

Este estudo refere-se aos egressos de uma Universidade do Brasil, como parte de pesquisa relacionada ao Doutorado em Educação e teve como objetivo analisar o perfil de empregabilidade dos egressos, relacionando-os aos perfis profissionais desenvolvidos nos currículos dos cursos de graduação, comparando os resultados das diversas áreas do conhecimento. Entre outros resultados, identificou-se que os egressos da área tecnológica e da área da saúde são os que mais frequentam cursos de pós-graduação (45%), embora boa parte dos egressos de outras áreas prossiga os estudos nesse nível (36%), o que revela o reconhecimento da importância da formação superior no desenvolvimento de competências para enfrentar os desafios do mercado profissional. Os resultados apontam, ainda, para o necessário diálogo da universidade com a sociedade na construção de um currículo que alie duas importantes frentes: um rigoroso envolvimento com o conhecimento e a assunção de compromisso ético-político nas relações com o mundo do trabalho.

1. Introdução

Provavelmente a maior dentre as preocupações da universidade na atualidade e que está presente nos discursos, não só dos governantes, mas, da própria universidade está centrada na relação entre as atividades produtivas e o mercado de trabalho e os processos de formação dos cidadãos/trabalhadores e na relação entre a formação universitária e as formas de inserção profissional dos seus estudantes e egressos.

Com este enfoque, o presente estudo objetivou analisar o perfil de empregabilidade dos egressos da UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí e relacionar os perfis profissionais dos currículos dos cursos de graduação oferecidos pela Instituição, comparando os resultados das diversas áreas do conhecimento, fazendo uso de metodologia de pesquisa do tipo *survey*[1].

O período escolhido para a pesquisa coincide com a implantação do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, abrangendo egressos formados de 2004 a 2013. Foram enviados e-mails notificando a pesquisa para 28.698 egressos. Deste universo, 1.798 egressos de 61 cursos responderam o questionário. Os cursos correspondem às áreas de Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais; Ciências Tecnológicas; Ciências da Saúde e Licenciaturas. Neste trabalho serão discutidos os resultados gerais da pesquisa por área de formação, não sendo considerados fatores intervenientes, tais como: curso, ano de formatura, condições socioeconômicas ou local de residência.

O questionário foi elaborado a partir da análise do Relatório Final do Projeto de Cooperação Técnica do MEC/INEP: *Estudo do desempenho das Instituições de Ensino Superior com análise do impacto da implementação do SINAES para a melhoria da qualidade da educação superior no 2º Ciclo Avaliativo* (BRASIL, 2011).

O questionário aplicado aos egressos da UNIVALI teve 15 questões, identificando:

1. Situação de empregabilidade dos egressos - da formatura ao emprego atual;
2. Local de trabalho dos egressos - área de atuação e a natureza da atual organização;
3. Cargo exercido e renda média alcançada;
4. Importância do desempenho no ENADE para a profissão;
5. Contribuição do Curso para atuação e desenvolvimento profissional;
6. Investimento próprio na formação;
7. Construção da carreira profissional pelos próprios egressos.

[1] A escolha pelo tipo *survey* (termo inglês que designa tipo de pesquisa em larga escala, numa abordagem quantitativa, por meio da aplicação de questionários ou entrevistas) deve-se ao fato de ser uma forma possível de atingir o maior número de egressos, dada a população que se pretendia alcançar.

As respostas obtidas por meio dos questionários permitem análises importantes na tarefa de pensar o currículo e o ensino superior brasileiro enquanto espaço de formação profissional, mas também, na reflexão sobre o papel mais amplo da universidade na sociedade atual, a formação do sujeito. Num primeiro momento, analisa-se a posição dos egressos da UNIVALI no mercado de trabalho, denotando o contexto local da discussão. No momento seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os currículos dos cursos de graduação são o parâmetro para a discussão dos tipos de perfis identificados no trabalho. Por fim, discute-se a construção de carreiras profissionais, a partir dos posicionamentos assumidos pelos egressos.

2. A posição dos egressos no mercado de trabalho

Quanto à natureza da organização local de trabalho 55,72% atuam em empresas privadas, 22,08% são profissionais liberais, autônomos ou têm empresa própria, enquanto 22,19% são funcionários públicos. Um breve olhar permite inferir que a maioria dos que se identificam como funcionários públicos são egressos dos cursos de licenciatura e os profissionais liberais são, na maioria, egressos dos cursos de Engenharia, Arquitetura, Medicina, Odontologia e Direito.

A busca por formação para além do curso de graduação reflete a assunção do princípio neoliberal da responsabilização individual pela ascensão ou inclusão profissional e social. Nesse sentido, a pesquisa aponta que boa parte dos egressos (36,10%) está estudando em nível de pós-graduação, o que indica, também, que a necessidade de prosseguir os estudos para alcançar melhores colocações profissionais já está posta como condição essencial, mesmo que apenas para um grupo dos formados. Os egressos dos cursos da área tecnológica e da saúde são os que mais procuram cursos de pós-graduação, ambos com índices acima de 45%, seguidos pelos da área jurídica, com pouco mais de 41%.

A formação em curso de graduação deixou de ser diferencial e passou a ser condição básica para a inserção no mercado de trabalho e a pesquisa reflete isso à medida que apenas 7,89% dos egressos estavam desempregados no semestre de realização da pesquisa e em que 96% estavam empregados em menos de 2 anos após a formatura. Nos dados publicados pela OIT (Organização Internacional do Trabalho), a taxa de desempregados entre 18 e 24 anos em 2011 foi de 12,9% para a América Latina e Caribe, contudo, a realização de um curso superior muda esse quadro, facilitando o ingresso dos jovens no mercado profissional.

Dos entrevistados 41,77% afirmam ter renda mensal entre 500 e 2.000 reais, 50,89% afirmam ter renda entre 2.001 e 6.500 reais e apenas 7,34% afirmam ter renda superior a 6.500 reais. Esses dados fazem sentido quando comparados à questão acerca do cargo exercido pelos egressos e se observa que 52,75% ocupam cargos de liderança enquanto 47,25% estão colocados em funções operacionais, logicamente com menor remuneração. Destaca-se que os egressos com maior renda estão são os da área tecnológica (41,70%) e jurídica (38,22%).

A comparação entre as faixas salariais e os cargos exercidos pelos egressos nos leva a confirmar a educação superior como condição somente para o ingresso no mercado de trabalho e não como diferencial na conquista de melhores colocações. Os próprios egressos indicam isso quando apenas 8,06% acreditam que o Curso contribui para a obtenção de melhores ganhos salariais e melhores cargos na área profissional em que atuam, 22,66% afirmam que a contribuição foi apenas na obtenção de diploma de nível superior. No entanto, merece destaque que 69,28% dos respondentes reconheçam a contribuição do Curso de Graduação para a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências para enfrentar os desafios do mercado profissional, proporcionando melhor preparo.

3. As Diretrizes Curriculares Nacionais e os perfis profissionais dos cursos de graduação

A situação de empregabilidade declarada pelos egressos endossa a preocupação com os currículos dos cursos de graduação, especificamente no que concerne à definição dos seus perfis profissionais. Presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação presenciais e a distância (BRASIL, 1997 e 2003), assim como nos cursos superiores de tecnologia, os perfis profissionais são tomados como base pelas universidades para a construção de seus projetos pedagógicos e são, nessa medida, norteadores das práticas docentes dos cursos.

Uma rápida análise permite inferir que os padrões de comportamento ditados pelo discurso neoliberal são presentes nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais e são parte do currículo dos cursos de graduação no país. A

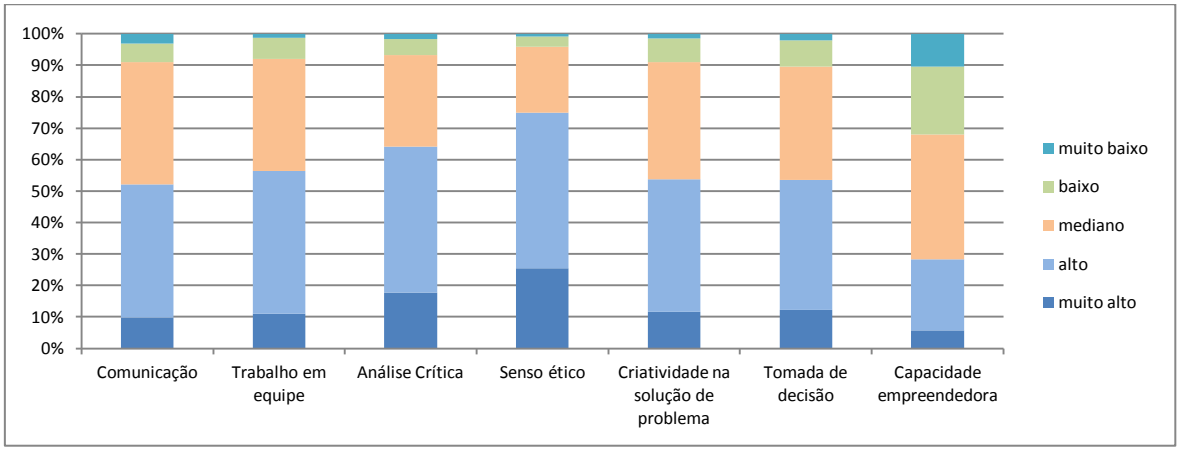
economia e o mercado ditam, como nunca, as normas e modos de fazer da universidade, especialmente no sentido de formação do trabalhador segundo seus ditames.

Assim, o levantamento dos perfis profissionais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos mais variados cursos revela pontos comuns entre eles, independente da área do conhecimento a que pertencem. Em todos os cursos investigados é clara a expressão da tendência à vocação para o empreendedorismo, para a responsabilização, para o compromisso, para a alta produtividade e liderança, ao lado de enunciados sobre os grandes temas transversais da humanidade atual, como o respeito às diferenças, sejam elas, sociais, raciais ou de gênero, a ética pessoal e profissional, o respeito ao meio ambiente, enfim, a um perfil de cidadania como definida por Garcia (2010, p.451) "em termos de habilidades necessárias a uma economia global e a uma sociedade do conhecimento, que se fundamenta na produção flexível, no uso da tecnologia (...)".

As mudanças que ocorrem nos últimos anos na universidade brasileira apontam para um ensino superior focado no atendimento a demandas de produtividade e crescimento econômico, prestação de serviços, domínio da ciência e da tecnologia, tecnocracia industrial, claramente fruto de uma orientação de ordem capitalista (GOERGEN, 2000) e, ainda como destacado por Garcia (2010, p.447) com "a promessa de inclusão, progresso e desenvolvimento, riqueza, democracia, igualdade e qualidade de vida para todos os que se inserirem no mercado e na cultura globais".

Utilizando uma paráfrase a Foucault, Ball afirma que "fabricações são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe – elas não estão 'fora da verdade', mas também não tratam de uma simples verdade ou de descrições diretas – elas são produzidas propositadamente para 'serem responsabilizáveis'" (BALL, 2010, p. 44). É pertinente mencionar esta reflexão de Ball (2010) acerca de "fabricações" no momento em que emerge a preocupação com a performatividade de um currículo traçado 'a priori' sobre perfis curriculares baseados em princípios de cunho altamente mercadológicos e que, contraditoriamente, segundo dados do MEC (BRASIL, 2011), apontam para um alto índice de egressos que atuam profissionalmente fora de suas áreas de formação acadêmica – em média 35% dos egressos de todo o país, dado reafirmado pela presente pesquisa quando 9,87% dos egressos afirmam estar empregados em área diversa da sua formação acadêmica por não encontrar mercado na área, 9,87% estão atuando fora da área de formação por opção pessoal, 14,08% atuam em área indiretamente vinculada à área de formação e 66,18% atuam na área de formação. Vale destacar que na área das Ciências Jurídicas esse índice sobe para 12,31% e na área da Comunicação e do Turismo esse índice é ainda maior, passando de 16%.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Perfis profissionais dos cursos de graduação oferecidos pela UNIVALI permitiu elencar alguns atributos comuns. Dentre eles destacou-se 7 atributos[2] apresentados aos egressos com a finalidade de identificar o nível de contribuição do currículo do curso de graduação para a sua formação profissional. As respostas dos egressos expressas em escala semântica são apresentadas no Quadro 1, a seguir:



Quadro 1: Atributos elencados como contribuição do Curso para a formação profissional pelos egressos da UNIVALI.

Mais de 50% dos egressos consideram importante a contribuição da universidade no desenvolvimento das habilidades de *comunicação, trabalho em equipe, análise crítica, senso ético, criatividade na solução de problemas* e *capacidade de tomar decisões*.

[2] Os 7 atributos aqui apresentados são decorrentes de estudo prévio das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos Cursos de Graduação e de Tecnologia da UNIVALI que compuseram a presente pesquisa. Esses atributos foram encontrados em todas as Diretrizes Curriculares Nacionais analisadas.

Merece destaque o *senso ético*, considerado alto/muito alto para 75,01% dos egressos, aliado à *análise crítica*, cuja contribuição do curso é considerada alta/muito alta para 64,20% dos respondentes. Esse dado é relevante à medida que se entende a função da Universidade hoje como uma possibilidade de mudança e ressignificação social pela via da reflexão crítica. No dizer de Goergen (2000, p.145) "É para estes atos de interpretação reflexiva que a formação acadêmica, orientada socialmente, deve preparar".

Outro destaque é a *capacidade empreendedora* em que apenas 28,31% apontaram como alto/muito alto. Uma hipótese é que possa haver relação entre esse resultado e o fato de apenas 8,94% dos entrevistados indicarem ter empresa própria ou firma individual e só 13,14% se identificar como profissionais liberais. Paralelo a isso, vale destacar que, num sentido mais restrito, a *capacidade empreendedora* é comumente reconhecida como a capacidade de administração de um negócio próprio e não como a capacidade de ser empreendedor atuando como empregado em qualquer organização.

4. A formação profissional: construindo carreiras

Diante desse quadro é esperado que os egressos incorporem as indicações desse mercado e absorvam os princípios e orientações por ele traçados, como modo de sobrevivência no mundo real, com o qual se deparam, em sua maioria, antes mesmo da conclusão de um curso de graduação, dadas as necessidades da própria existência. Assim, a necessidade do emprego e da colocação profissional num mercado altamente competitivo, é marcante e decisiva na composição das escolhas que o egresso faz em sua vida profissional. De um jeito ou de outro, o postulado apresentado por Frigotto (1999, p.196) de que o "trabalho é princípio educativo", que se apresenta "como condição de criação do humano nas suas dimensões do mundo da necessidade e da liberdade", é válido e deve ser colocado na discussão em termos de ensino profissional superior.

No que se refere às ações que os egressos empreendem para a sua formação profissional atual percebe-se que há a compreensão da necessidade de manter-se em constante atualização como condição para a manutenção de um quadro de empregabilidade adequado ou desejado. Importante destacar que a empregabilidade é entendida aqui como a capacidade do profissional de se adequar às necessidades e dinâmica dos novos mercados de trabalho. As demandas desses novos mercados, notadamente apresentadas em documentos norteadores elaborados por organismos internacionais, criaram novas categorias de análise, presentes não somente nas discussões sobre o mercado, a produção, o trabalho, mas que, antes, estão presentes no cotidiano da educação na explicitação de conceitos como sociedade do conhecimento, qualidade total, flexibilidade, participação, formação abstrata e polivalente (FRIGOTTO, 1999).

Na questão acerca do investimento que os egressos realizam na própria formação, 21,42% revelam que possuem disponibilidade para realizar cursos e treinamentos oferecidos pela empresa; 10,10% que desenvolvem suas habilidades e conhecimentos por meio de estudos sobre liderança e domínio de outro idioma; 48,45% que fazem investimento na atualização de seus conhecimentos, participando de eventos, palestras, viagens e cursos na sua área de formação e 20,02% afirmam que pesquisam a respeito de novas profissões e estão motivados para enfrentar novos desafios. Esse quadro mostra que a maioria dos egressos compreende a necessidade de investimentos pessoais com a formação profissional como fator determinante para a empregabilidade, o que coincide com o discurso da pertença à "sociedade do conhecimento" fortemente presente da universidade, assim como nos textos das diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Quando perguntados sobre as ações que melhor caracterizam a sua carreira profissional atual 24,05% dos egressos afirmam que demonstram disponibilidade para aprender e fazem uso de criatividade nas ações exercidas na atividade profissional; 9,92% que demonstram iniciativa para resolver problemas do cotidiano da empresa; 25,63% que demonstram liderança e pró-atividade nas ações exercidas em sua atividade profissional e 40,40% que demonstram responsabilidade e comprometimento com a empresa, sendo leais com as pessoas que integram a equipe de trabalho. Embora os resultados apontados nos itens relativos à pró-atividade, liderança e iniciativa sejam preponderantes, merece destaque que 40,40% dos respondentes tenham optado pelo item "responsabilidade e comprometimento com a empresa", que, apesar de serem atributos importantes e necessários ao bom desempenho profissional, podem esconder uma aceitação passiva das condições existentes na vida profissional, um conformismo, em que apenas a manutenção de emprego é a motivação.

Os resultados preliminares da pesquisa aqui apresentados denotam o papel da Universidade em contribuir para o desenvolvimento de perfis profissionais mais adequados. Resta saber se essa adequação vai referir-se somente ao que espera o mercado profissional, ao que esperam os estudantes no sentido de uma formação sólida que lhes

permita atuar com desenvoltura nesse mercado ou à assunção pela universidade de uma tarefa de responsabilidade pela mudança social, de construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática, inclusive no que se refere ao acesso de todos à educação superior de qualidade. Importante que a preocupação da universidade não esteja centrada apenas na empregabilidade, mas acima de tudo no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, na formação do sujeito, de tal modo que sejam capazes de construir e administrar suas próprias carreiras profissionais, muito mais do que garantirem emprego, que sejam capazes de refletir sobre sua atuação no mundo, com uso do conhecimento, da tecnologia e da ciência de forma consciente, criativa e ética.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. (2010). Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade.* 35 (2), 37-55.

BRASIL. (2011). *Estudo do desempenho das Instituições de Ensino Superior com análise do impacto de implementação do SINAES para a melhoria da qualidade da educação superior no 2º Ciclo Avaliativo.* Brasília, DF: MEC, INEP.

BRASIL. (1997). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES n. 776, de 03 de dezembro de 1997.* Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF.

BRASIL. (2003). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 67, 11 de março de 2003. *Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.* Brasília, DF.

FRIGOTTO, G. (1999). *Educação e a crise do capitalismo real.* (3rd ed.). São Paulo, SP: Cortez.

GARCIA, M. M. A. (2010). Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação,* 45 (15), 445-454.

GOERGEN, P. (2000). A crise de identidade da universidade moderna. In.: SANTOS FILHO, J.C. & MORAES, S.E. (orgs). *Escola e Universidade na pós-modernidade (101-113).* Campinas, SP: Mercado de Letras.

A aula como lócus do currículo em ação no Ensino Superior

Rosana Aparecida Ferreira Pontes; Maria Amélia Santoro Franco & Antonio Miranda Galleão
Universidade Católica de Santos – Agência de Fomento: Capes
rosanafpontes@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa está em desenvolvimento no curso de Pedagogia vinculado ao Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, na Universidade Católica de Santos, São Paulo, Brasil. O Parfor ganhou relevância no cenário da educação brasileira como uma política emergencial de formação de professores em serviço. Ou seja, é direcionado a professores que já atuam em escolas da educação básica, mas não possuem a graduação em nível superior, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394 (1996).

Considerando o perfil dos professores que formamos, qual seja sujeitos em situação de defasagem de escolarização, mas que traziam saberes da experiência prática, este texto tem por objetivo socializar conhecimentos produzidos entre professora e alunos, destacando a *aula universitária* como objeto de estudo. Norteia-se pela questão-problema: quais as possibilidades para a construção de aulas em um processo colaborativo e interativo de cunho autoral, superando limitações do currículo formal?

A formação Parfor na dimensão do currículo

Para chegarmos às experiências em sala de aula, antes, é preciso considerarmos o contexto das aulas na dimensão do currículo do curso de Pedagogia/Parfor. Nossas indagações iniciais são: Por quê? Como? Para quem? Com que intencionalidade o Programa Parfor foi implementado?

Tais questões nos remetem aos conceitos explicados por Moreira (1997, p. 12), a partir dos dois sentidos mais usuais do termo currículo: “conhecimento escolar e experiência de aprendizagem”. No primeiro sentido, a preocupação recai sobre conteúdos e organização curricular. No segundo sentido, as preocupações se voltam para a forma do aluno aprender, valorizando as experiências vivenciadas por ele sob a orientação da escola. Diante dessa dicotomia, que dominou por longo tempo o campo curricular, nasceu a distinção entre *currículo formal* – documento escrito, plano, propostas; e *currículo real* ou *em ação* – aquilo que de fato acontece nas salas de aula. Definições que utilizamos neste texto.

Ao tentarmos responder “por que o Parfor foi implementado?”, retornamos à promulgação da LDBEN n. 9.394 (1996), na década que abriu as discussões no campo curricular, evidenciando a polarização (Moreira, 1997): *teorização crítica*, com raízes nos ideais da modernidade; e princípios da *pós-modernidade,* associados ao neoliberalismo. Freitas (2005, p. 5) ressalta que a vertente da pós-modernidade, ao naturalizar a incerteza, a desesperança e a descrença, nega pensamentos e ações coletivas que proponham mudanças. Assim, descaracteriza a *utopia* como uma categoria política que age como força, esperança, na luta por um mundo melhor.

A LDBEN foi criticada por inúmeros pensadores brasileiros que a consideraram fruto da reforma educacional neoliberal implementada no Brasil e em muitos países, incentivada pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Freitas (2005) afirma que a ideologia neoliberal precisa, na verdade, formar consumidores que irão impulsionar a produção e o consumo no mercado. Como agravante, define parâmetros curriculares e atribui ao professor um papel social complexo, com funções e responsabilidades múltiplas e, muitas vezes, a culpa pelo fracasso escolar.

Em seu art. 62, a LDBEN determinou que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação[...]". O reconhecimento da imensa carência de formação e da necessidade premente de profissionalização docente, revelado por esse artigo da lei, suscitou inúmeras ações políticas, tais como a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Também alvo de muitas críticas, essas diretrizes, conforme Franco, Libâneo, Pimenta (2007), desprezaram a epistemologia do campo científico da Pedagogia e descaracterizaram o formato original do curso, que formava exclusivamente pedagogos, tornando-o um curso raso de capacitação para professores da educação básica inicial. A intencionalidade dessas transformações curriculares seria promover a real formação ou atender demandas da escola brasileira?

Nesse percurso, o Parfor foi criado em 2009 e, no segundo semestre de 2010, recebemos as três primeiras turmas subvencionadas pelo Parfor/MEC – Ministério da Educação. Ao acolhermos esses sujeitos, era preciso conhecê-los, a fim de que ajustássemos nosso Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e fôssemos ao encontro de suas necessidades individualizadas, respeitando os saberes que traziam da experiência prática.

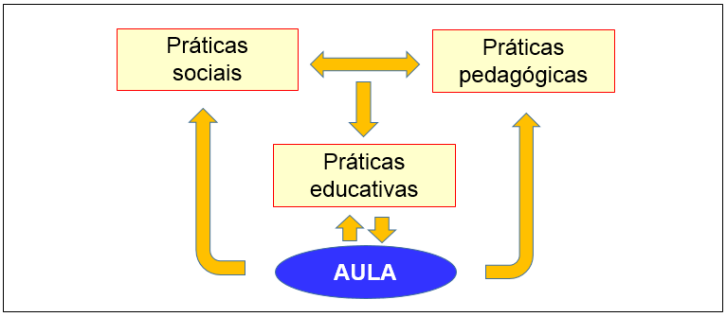
Respondendo à pergunta "para quem?", diagnosticamos que tínhamos sob nossa responsabilidade trabalhadores da educação em subempregos, carregando uma grande defasagem de escolaridade, baixa autoestima, sentindo-se incapazes de levarem a cabo a formação em nível superior, portanto, sujeitos em condições de marginalidade. Como observado por Freire (1985, p. 86), "se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência". Apostamos, então, na emancipação, em que a libertação de condições opressoras, ainda que parcial, possa vir pela formação.

Optamos por uma organização curricular matricial que contempla dois eixos transversais: a gestão da aprendizagem (aprender a aprender e aprender como ensinar) e a gestão da diversidade (respeitar as diferenças culturais e aprender a lidar com elas). Assim, caminhamos rumo à perspectiva identificada por Moreira (2002) como *multicultural crítica*, acreditando que é possível criarmos um espaço/tempo para a *utopia* (Freitas, 2005), em que os sujeitos possam construir-se como autores de seu processo de formação, preparando-se para agir na diversidade. Nesse contexto, passamos a analisar a aula universitária como lócus do currículo em ação, por meio de um recorte do trabalho desenvolvido por uma professora do curso junto às turmas de Pedagogia/Parfor.

O trabalho com pesquisa e formação: construindo aulas

Investigando a aula no âmbito da Didática, compreendemos que, na educação formal, a aula continua sendo o lócus do processo de ensino e aprendizagem, onde o trabalho docente se evidencia (Veiga, 2012). Nesse sentido, o processo educacional pode ser visto, conforme Galleão (2013), como um ecossistema, em que as práticas sociais e as práticas pedagógicas, simultaneamente, influenciam-se e transformam-se. Essa interação dá origem a práticas educativas que, através da aula, contribuem para a formação de cidadãos que, por sua vez, influenciarão e transformarão tanto as práticas sociais quanto as práticas pedagógicas. A aula, portanto, tem uma função dupla: "[...] recebe a realidade, trabalha-a cientificamente, e volta a ela de uma forma nova, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção". (Masetto, 2003, p. 75).

Figura 1 - Processo educacional: um ecossistema



Fonte: Galleão (2013, p. 30)

Silva (2012) propõe uma nova perspectiva para a aula ao considerá-la como um espaço/tempo de formação humana. Pensar a aula como espaço/tempo requer compreender melhor essas duas dimensões. Para tanto, recorremos a Veiga (2012, pp. 290-291) quando caracteriza a aula como o "[...] espaço da realização da existência, da construção de saberes, do fortalecimento das relações humanas, do desenvolvimento pessoal e profissional. [...] tempo de construção que estabelece intenções e busca sua concretização por meio de ações".

A partir das conceituações desses autores, Galleão (2013) enfatiza o entrelaçamento indissociável entre espaço e tempo, descrevendo a aula como um *espaçotempo* de formação humana.

Pimenta (2001, p.63) afirma que "a atividade teórica-prática constitui o núcleo do trabalho docente", e é tarefa inerente ao professor elaborar o plano de ensino, providenciar meios para ensinar e avaliar os resultados do ensino, aprimorando, nesse processo, saberes didáticos e pedagógicos, embasados na prática social da educação.

De acordo com os autores citados, reconhecemos a importância da aula, de modo a defendermos que aulas podem ser construídas na coautoria tecida entre professores e alunos, conforme o trabalho com pesquisa e formação apresentado.

No trabalho em destaque, a pesquisa-ação foi utilizada como instrumento didático, com base nos estudos de Franco (2005, 2009), e os seguintes objetivos: a) produzir e socializar conhecimentos entre professores e alunos; b) gerar transformações nas práticas docentes e discentes; c) garantir melhores resultados para o processo de ensino e de aprendizagem.

Franco (2009) indica fases para o trabalho didático com a pesquisa-ação, tais como: 1. esclarecimento do projeto de pesquisa partilhado; 2. oficinas de produção; 3. sínteses coletivas; 4. socialização entre o coletivo pesquisador da produção de todos; 5. produção individual dos conhecimentos adquiridos no processo.

O início de uma pesquisa-ação com fins formativos (Franco, 2005, 2009) se dá com a construção da dinâmica do coletivo, ou seja, o comprometimento do grupo com os objetivos comuns. Essa fase não aconteceu em um momento estanque, mas sim ao longo do processo interativo criado. Aos poucos, os professores-estudantes superaram suas resistências e tomaram consciência de que faziam parte de um coletivo pesquisador com responsabilidades compartilhadas. Ao mesmo tempo, o currículo formal, materializado, na sala de aula, como Plano de Ensino, deixou de ser um rol de objetivos e conteúdos e se transformou em um contrato de intenções coletivas.

Essa sistemática possibilitou a abordagem em espiral (Franco, 2005) – ou a permanente reflexão sobre a ação em um processo coletivo – que é a essência do trabalho pedagógico em pesquisa-ação, abrindo espaços para que os participantes se formassem sujeitos pesquisadores.

Para fazer girar as espirais cíclicas de ação-reflexão-ação, fez-se necessária a utilização de um dispositivo formativo, com o intuito de estimular a reflexão sobre o processo vivenciado: a *escrita reflexiva* – uma forma de escrever em que o professor expressa suas opiniões, sentimentos, emoções, pensamentos sobre o que vivencia, aprendendo a teorizar suas ações. Consideramos que a escrita, com essa intencionalidade, assume grande relevância nos processos de pesquisa-ação com finalidade formativa, pois, por meio da reflexão escrita sobre as ações, os sujeitos constroem sentido para sua formação.

O processo foi longo e complexo, a fim de que os alunos aprendessem a utilizar a *escrita reflexiva* como um instrumento metodológico de reflexão e pesquisa sobre o processo de formação vivenciado. Nos dois primeiros semestres do curso, com as três primeiras turmas do Parfor, foi solicitado aos alunos que escrevessem suas avaliações sobre o que haviam estudado e sobre as aulas. Nessa fase, os textos eram muito curtos, confusos e não seguiam uma tipologia propriamente reflexiva.

Já no terceiro semestre, chegaram a um formato mais satisfatório: o *diário de bordo*. A professora propôs aos alunos que escrevessem livremente seus pensamentos em cadernos que eram recolhidos toda semana, lidos e devolvidos com comentários pessoais. Rapidamente os textos cresceram e ganharam um formato expressivo, espontâneo, verdadeiro. Os diários ajudaram a abrir um canal de diálogo entre professora e alunos. Os escritores dos diários puderam desabafar suas inseguranças, medos, críticas, reflexões. Mais ainda, conquistaram autoconfiança para escrever.

No quarto semestre, chegaram ao formato atual de textos reflexivos. Essa fase integrou as demais turmas que iniciaram o curso de Pedagogia/Parfor, em 2011 e 2012, perfazendo um total de seis grupos-classe envolvidos. Houve a necessidade de socializar com mais pessoas os textos produzidos no formato de diários, ampliar o espaço para o diálogo. Assim, o coletivo pesquisador criou um *blog site* e passou a denominar esses textos de cunho reflexivo como *crônicas pedagógicas,* já que narravam as vivências de formação no curso de Pedagogia/Parfor, bem como ajudavam os demais participantes a aprender a escrever textos reflexivos.

Em agosto de 2014, foram postadas as últimas crônicas dos alunos que se formaram, intituladas *(Auto)avaliação Parfor*. As *crônicas pedagógicas* foram categorizadas em seis eixos temáticos, compondo um mosaico de vozes que se entrecruzaram para dialogar sobre temas que perpassaram a formação no curso de Pedagogia/Parfor, na UNISANTOS, tais como: *o sonho da formação; os dilemas/desafios da formação; as vivências formativas; ser professor na educação*

infantil; a autoria pedagógica; a (auto)avaliação da formação. E todas essas experiências formativas aconteceram, especialmente, no *espaçotempo aula universitária.*

> *Ponto de vista*
> Ao entrar na sala de aula na quarta-feira, fui surpreendida quando a professora nos comunicou que teríamos que explicar novamente a atividade da semana anterior. Estávamos todos preparados para um novo debate. Para a professora o debate foi uma bagunça, como ela mesmo disse na crônica, uma feira, por isso digo que depende do ponto de vista, para mim a melhor aula, descontraída, onde todos faziam questão de expor o que entenderam [...] Quando falo depende do ponto de vista, a aula foi aos meus olhos e ouvidos como um coral de diferentes vozes, tenor, baixo, soprano, contralto, com a harmonia do conhecimento [...] (Crônica postada em 12 abril, 2012. Recuperada em 22 agosto, 2014, de: http://www.cronicas pedagogicasparfor.blogspot.com.)

> *Que falta faz faltar à aula*
> Faltar a uma alua entende-se. Afinal com quem já não aconteceu? A questão é perder aquela aula que foi o ponto de partida para o aluno! Aí cabem os dizeres opa! Pegou o bonde andando, caí de paraquedas no assunto, e o tema? Ai meu Deus e agora? Calma até nessa situação o estudante pedagogo consegue construir um aprendizado. Afinal, aquele conhecimento entendido pelas colegas e repassado para a próxima, nada mais é do que um conhecimento novo, dando a luz e produzindo um novo entendimento do conteúdo repassado [...] (Crônica postada em 15 abril, 2012. Recuperada em 22 agosto, 2014, de: http://www.cronicas pedagogicasparfor.blogspot.com.)

Os trechos de narrativas selecionados acima e as demais crônicas postadas no *blog* citado nos ajudaram a compreender a aula universitária como lócus do currículo em ação, em virtude de tudo que nela acontece: construção de sentido para os conteúdos curriculares, criatividade, afetividade, capacidade de resolver problemas, desenvolvimento de competências múltiplas, coformação entre professor e alunos. As vozes dos sujeitos acima comprovam que a aula é um campo de encontros, mas também de desencontros, conflitos e tensões que podem ser solucionados por meio do diálogo franco e aberto.

Considerações

Neste breve texto, traçamos uma linha condutora que buscou tecer a relação entre currículo e aula. O currículo destinado a formar professores em condições emergenciais, que está conectado a um Programa governamental/Parfor, que se submete a Diretrizes Curriculares Nacionais, e tem a sua origem na LDBEN n. 9.394/1996 construída em pleno debate ideológico modernidade X pós-modernidade. O currículo que se tornou real nas aulas do curso, no confronto entre sujeitos formadores e formandos. Aulas que foram subsidiadas pelo campo da didática e que ganharam expressividade por meio da pesquisa-ação, possibilitando que alunos, articulados pela professora, tornassem-se protagonistas, participando das fases de planejamento, implementação e avaliação de um projeto coletivo que resultou na criação de um *blog site*, caracterizado como um grande diário de bordo do curso.

O blog que abriga mais de 600 *crônicas pedagógicas* postadas está em processo de se transformar em um livro que reúne os textos dos professores-estudantes e textos teóricos de autoria dos professores-pesquisadores que trabalham nos grupos de pesquisa que acompanham a formação em Pedagogia/Parfor, na UNISANTOS. Esse livro registra a nossa história de luta e vitórias conquistadas de forma coletiva e solidária, em que todos aprenderam uns com os outros.

No campo curricular, para além das incertezas da pós-modernidade, acreditamos na *utopia* (Moreira, 1997; Freitas, 2005), sem perder a criticidade, que nos permite vislumbrar uma formação de professores melhor. No campo da didática, confiamos na dimensão formativa da pesquisa-ação (Franco, 2005, 2009), segundo a qual aulas são

construídas em um processo colaborativo e interativo de cunho autoral, constituindo-se em *espaçotempo* de formação humana (Galleão, 2013). Não existe currículo sem aula, tampouco aula formativa sem o envolvimento e comprometimento dos sujeitos que dela participam. A aula é o lócus do currículo em ação, por isso, é plena de possibilidades.

Referências Bibliográficas

Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Revista Educação e Pesquisa*, 3, 55-88.

Franco, M. A. S. (2009). Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, 10.

Franco, M. A. S.; Libâneo, J. C., & Pimenta, S. G. (2007, janeiro). Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 63-97.

Freire, P. (1985). *Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, L. C. (2005). *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo esperanças.* Campinas: Autores Associados.

Galleão, A. M. (2013). *Aula universitária: espaçotempo de formação.* [Dissertação de Mestrado] Universidade Católica de Santos, Santos, SP.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 24 agosto, 2014, de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário.* São Paulo: Summus.

Moreira, A. F. B. (1997). Currículo, utopia e pós-modernidade. In Moreira, A. F. B. (org.). *Currículo: questões atuais.* Campinas: Papirus.

Moreira, A. F. B. (2002, agosto). Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, XXIII, 79.

Pimenta, S. G. (2001). Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. In Fazenda, I. (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade.* São Paulo: Papirus.

SILVA, E. F. (2012). A aula no contexto histórico. In VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.* Campinas: Papirus.

Veiga, I. P. A. (Org.). (2012). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.* Campinas: Papirus.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO GERAL EM CURRÍCULOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NUMA UNIVERSIDADE

Cervi, G. M.[1]; Hammes, M. C. F.[2]

[1]Universidade Regional de Blumenau, Brasil
[2]Universidade Regional de Blumenau, Brasil

E-mail: gcervi@furb.br; moniquecfh@hotmail.com

Resumo

A educação geral tem sido pauta de discussões no campo do currículo para o ensino superior e tem gerado certa polêmica em torno da dualidade entre especialidade e formação geral. A pesquisa teve por objetivo investigar, a partir de documentos e das vozes dos coordenadores, qual a visão e quais as resistências com relação à educação geral na organização de um currículo para a formação no século XXI. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizou-se coleta de dados junto a matriz curricular dos de cursos selecionados. A pesquisa de campo teve como sujeitos os coordenadores de um curso de cada Centro de uma Universidade, tendo por critério de escolha o último curso que submeteu o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e obteve parecer favorável. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada. A análise partiu do mapeamento das matrizes curriculares de cada um dos cursos, observando de que forma estas contemplam as exigências quanto à educação geral. Os resultados revelam que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) indicam a necessidade de formação geral, mas, nos PPCs mantêm-se o desenho curricular com foco na especialidade, com restrita carga-horária para formação geral. Os resultados das entrevistas demonstram a resistência dos coordenadores na construção de desenhos curriculares que visem ampliar a formação geral porque compreendem que perdem carga-horária para a formação específica. Percebe-se a partir das análises dos dados que a discussões sobre currículo e universidade na contemporaneidade não atravessam as matrizes dos cursos pesquisados, mas, trata-se de uma discussão conhecida e que tem gerado conflitos, resistências, diálogos e desafios.

Palavras-chaves: Currículos; Educação Geral; Educação Superior; Graduação.

1 Introdução

O presente artigo investiga, a partir de documentos e das vozes dos coordenadores, qual a visão e quais as resistências com relação à educação geral na organização de um currículo para a formação no século XXI.

Tem sido recorrente na Universidade a crítica em relação às disciplinas do Eixo Geral da Graduação e do Eixo Articulador das Licenciaturas, pensados e instituídos com base nos princípios norteadores presentes no Projeto Político Pedagógico e nas orientações legais e teóricas acerca da educação geral. Vários têm sido os pedidos para que estas disciplinas diminuam a carga horária ou sejam ofertadas à distância ou simplesmente sejam eliminadas da matriz curricular dando espaço para que disciplinas específicas da área de formação sejam incluídas. Os argumentos trazidos pelos cursos giram em torno de que estas disciplinas não têm contribuído para a formação acadêmica e ocupam um lugar na matriz curricular que deveria ser preenchido pelas especificidades. Existem alguns problemas no que concerne ao vínculo dos professores com a disciplina, quanto a sua contratação e a relação com os cursos. Cientes das variáveis que afetam essa discussão o foco desta pesquisa foram os coordenadores de curso.

Compreendendo que as críticas podem ter legitimidade no que se refere à contribuição que estas disciplinas têm trazido para a formação dos acadêmicos e, principalmente, para a inserção destes no mundo do trabalho e, por outro lado, a cada dia são mais exigidas nos documentos legais, entendemos a necessidade de investigar o que dizem e como os coordenadores de colegiado de curso conceituam e resistem ao tema. Desta forma, acredita-se que a pesquisa poderá contribuir na qualificação dos debates em torno das discussões sobre a formação geral nos cursos nas Universidades.

Para preparar estudantes com condições de organizarem e se organizarem no mundo do trabalho, as tarefas da Universidade precisam ser ampliadas e os currículos precisam ser organizados para além de uma lógica linear, fragmentada e com disciplinas e conteúdos que se esgotam em si mesmo ou tem como suporte uma perspectiva utilitarista. É preciso pensar os cursos para além de uma empregabilidade imediata, pensá-los para o mundo do trabalho.

Caminhar numa Universidade focada na formação geral ou preparar os jovens universitários para o mercado de trabalho? A necessidade de especialização é uma das questões centrais na construção de um Projeto Pedagógico de Curso. Talvez essa tensão resida, como escreve Goergen (2010), que em todos nós ainda sobrevive a universidade moderna, criada no iluminismo. Mas, desde Nietzsche, Heidegger e Foucault cresceram as evidências de que o modelo da racionalidade moderna alcançava seus limites. A globalização, as desigualdades sociais, o desenvolvimento descontrolado, os prejuízos ambientais dentre outros, compõem um cenário que nos move a fazer reformas no fazer Universidade e nos currículos vividos nela.

Segundo Derrida (2003) enquanto os institutos ou faculdades se fixam em certas carreiras acadêmicas ou temas investigativos, a universidade é, como diz o nome, mais universalista, devendo dispor de independência crítica, autonomia institucional, procedimentos interdisciplinares e visão de conjunto dos mais relevantes temas que preocupam a sociedade.

Entendemos que a formação acadêmica é muito mais que preparação profissional. No entanto, lidamos com a noção de que o conhecimento técnico, focado na especialização escolhida é a chave do sucesso profissional. Nessa lógica, o que ultrapassa os limites da profissão é considerado supérfluo e desnecessário. No entanto, "o exercício de qualquer profissão exige não só um crescente nível de informação, de domínio de técnicas e de habilidades, mas também uma grande capacidade de inovação e atualização por toda a vida" (GOERGEN, 2010, p.19).

Sustentado pela ideia de que a Universidade tem a responsabilidade de formar cidadãos competentes profissionalmente, mas também eticamente sensíveis e socialmente responsáveis é que foi construído o Projeto Pedagógico da Graduação da Universidade Regional de Blumenau - FURB. E, desde 2006 os cursos de graduação da FURB têm como norteador para construção dos projetos pedagógicos o PPP da Graduação. Este documento foi construído coletivamente, sendo resultado de discussões e reflexões que envolveram diferentes sujeitos na Universidade. Este documento traz proposições em relação ao currículo com vistas também à educação geral. O entendimento em relação ao currículo extrapola a ideia de relação específica com matrizes, disciplinas, carga horária e conteúdo. De acordo com o PPP "[...] as relações que envolvem o ensinar e o aprender, a formação docente, os tempos e espaços e as condições de organização do trabalho constituem o currículo e também atribuem forma e significado à formação" (FURB/PPP, 2006, p. 15).

Cabe ressaltar que este PPP foi construído em consonância com as orientações legais da época, bem como documentos de organizações internacionais e teorias sobre os diferentes temas que envolvem o ensino superior. Desde então, o debate em torno da educação geral aumentou e a legislação demonstra esse aumento. Nassif; Camargo (2009, p. 1) afirmam que:

> Em complemento às competências e conhecimentos técnicos, existem múltiplas habilidades a serem desenvolvidas e estimuladas. (...) capacidade de comunicação oral e escrita, capacidade para lidar com situações novas e desconhecidas, capacidade de liderança e de trabalhar em equipe, capacidade de lidar com situações complexas e o enfrentamento de situações problemas. (...) o espaço de formação geral e do desenvolvimento de competências múltiplas se constituem em requisitos de formação universitária essenciais. No entanto, são pouco explorados ou inexistentes nos currículos típicos dos cursos.

A educação geral não é, portanto, um campo tranquilo e de consenso no meio acadêmico, sendo essencial que se levante dados nos contextos específicos para análise e reflexão que possam impactar nas práticas pedagógicas. Pensar o currículo na educação superior passa por identificar a atividade fim da universidade. Conforme Sguissardi (2011, p. 57):

> Se as atividades-fim da universidade forem as consagradas do tripé ensino-pesquisa-extensão; se forem a produção e divulgação do saber, e a formação de profissionais qualificados para viverem como cidadãos (autônomos) em sociedade e no mundo do trabalho, então o currículo deverá abranger as atividades de ensino/aprendizagem, de orientação, de iniciação à pesquisa, de pesquisa propriamente dita, de extensão, de intercâmbio, etc.

Um currículo, para dar conta desta tarefa, certamente não pode estar voltado somente para as especialidades de cada área. O que Sguissardi (2011) aponta nesta discussão caminha em direção de uma educação geral que compreenda o desenvolvimento profissional como algo permanente e contínuo, a necessidade do convívio social e interpessoal, a capacidade de transformar conhecimento científico em condutas profissionais e uma atitude reflexiva e analítica em relação à dimensão social e ética (NASSIF; CAMARGO, 2009).

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizou-se coleta de dados junto a matriz curricular dos de cursos selecionados. A pesquisa de campo teve como sujeitos os coordenadores de um curso de cada Centro da Universidade Regional de Blumenau, tendo por critério de escolha o último curso que submeteu o PPC ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e obteve parecer favorável. Os cursos são: Ciências Biológicas (bacharelado), do Centro de Ciências Exatas e Naturais; Secretariado Executivo Bilíngue, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas; Engenharia em Telecomunicações, do Centro de Ciências Tecnológicas; Nutrição, do Centro de Ciências da Saúde; História do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação e Artes Visuais, do Centro de Ciências da Educação.

O instrumento de coleta de dados, junto aos sujeitos, foi uma entrevista semiestruturada. A análise partiu do mapeamento das matrizes curriculares de cada um dos cursos, citados acima, observando de que forma estes contemplam as exigências quanto à educação geral. Para tal classificação e análise organizou-se grupos comuns, a partir de três critérios, criados por Fraga, Novaes e Dagnino (2010):

O primeiro critério é a ênfase nos aspectos técnicos, que classificou as disciplinas em dois tipos: com ou sem ênfase nos aspectos técnicos abordados (FRAGA et al, 2010).

O segundo critério, aplicabilidade do conteúdo, dividiu as disciplinas em disciplinas básicas, que apresentam um conteúdo teórico que geralmente não está ligado a aplicação, e disciplinas de aplicação dos conhecimentos básicos, que apresentam um uso para os conteúdos (FRAGA, NOVAES e DAGNINO, 2010).

O terceiro aspecto, flexibilidade da disciplina, classifica-as quanto à flexibilidade na escolha dos conteúdos abordados e o enfoque a ser dado nesses conteúdos. Classificando-as em disciplinas abertas ou fechadas (FRAGA, NOVAES e DAGNINO, 2010).

A partir desses critérios foram elaborados, por Fraga, Novaes e Dagnino (2010) quatro tipos de disciplinas:

Tipo 1- Básica: disciplinas com ênfase nos aspectos básicos de uma área do conhecimento. São os conteúdos de base fundamental para que outros conteúdos possam ser aprendidos. São conteúdos, normalmente, fechados.

Tipo 2- Aplicada: disciplina com ênfase nos aspectos técnicos e que apresentam aplicação direta para aquele curso específico. São disciplinas sem flexibilidade e fechadas.

Tipo 3– Múltiplos aspectos: A abordagem dessas disciplinas é em aspectos não apenas técnicos dos conteúdos. São disciplinas que relacionam os aspectos sociais, ambientais, políticos, etc, com o conteúdo abordado. São disciplinas fechadas e sem flexibilidade.

Tipo 4- Aberta: Essas disciplinas possuem influência do aluno e/ou do professor na escolha da abordagem dos conteúdos propostos pela sua ementa. São as disciplinas de estágio e projetos. E são classificadas como aplicadas, pois aplicam os conteúdos básicos.

Após mapeamento das matrizes curriculares dos cursos, construiu-se tabelas, referentes a classificação das disciplinas conforme explicitado acima, foram agendadas entrevistas com os coordenadores dos cursos selecionados. Os coordenadores dos cursos de: Artes visuais, Nutrição e Engenharia de Telecomunicações aceitaram a gravação de suas entrevistas, que mais tarde foram transcritas. Os coordenadores dos cursos de História e Secretariado Executivo Bilíngue não autorizaram a gravação da entrevista, desta maneira suas respostas foram escritas a punho pelas pesquisadoras. A coordenadora do curso de Ciências biológicas (bacharelado) autorizou gravar, apenas uma questão, devido à complexidade de sua resposta.

O questionário para entrevista continha questões de identificação e seis questões relacionadas à formação geral e organização da matriz curricular dos cursos selecionados.

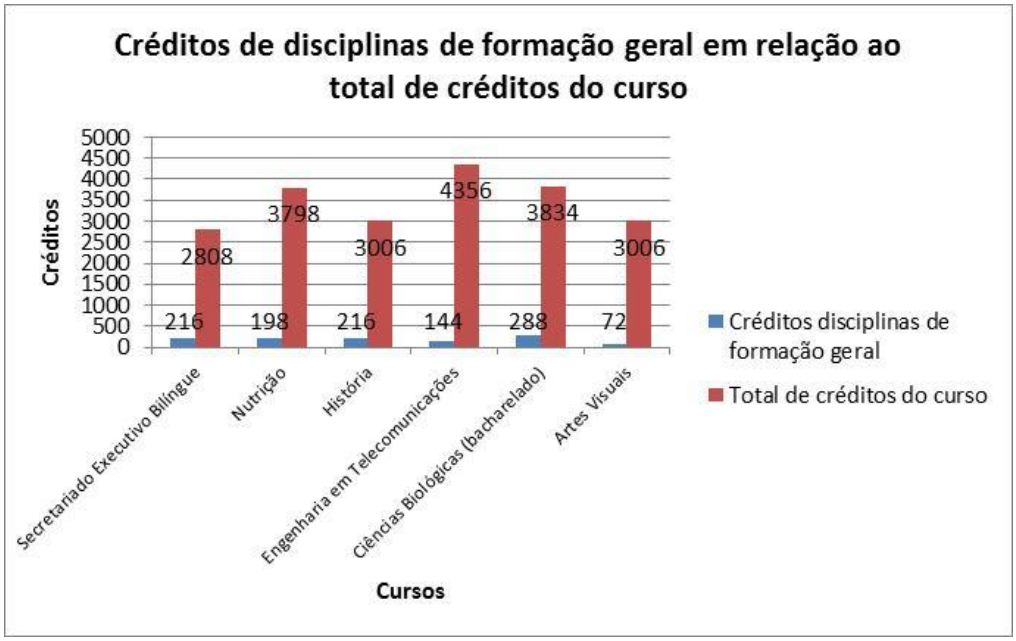
O perfil dos coordenadores é distinto, como pode-se observar no quadro a baixo:

Curso que Coordena	Idade	Ano da Formação Inicial	Formação Atual
Artes Visuais	52	1990	Especialização em ensino da arte e em moda e comunicação.
Ciências Biológicas	47	1994	Doutora em biologia animal.
Engenharia de Telecomunicações	50	1982	Doutorado em cálculos de campos eletromagnéticos.
História	32	2001	Doutorado em História.
Nutrição	47	1999	Mestre em saúde e gestão do trabalho.
Secretariado Executivo Bilíngue	57	1992	Mestre em educação.

Fonte: construídos pelas pesquisadoras

3 Análise e descrição de dados

A partir da análise da matriz curricular de cada curso selecionado, observando a ementa e os objetivos de cada disciplina do curso, conforme os critérios de classificação já explicitados, percebe-se que as disciplinas de formação geral, ou seja, de tipo 3, são as que possuem as menores cargas horárias no decorrer do curso, segundo o gráfico a baixo.



Fonte: construído pelas pesquisadoras

Ao indagar os coordenadores dos cursos de: História, Artes Visuais e Ciências Biológicas (bacharelado) sobre esses dados declaram que essas disciplinas apresentam uma carga horária baixa, mas que em outras disciplinas esses aspectos de formação geral também são trabalhados, através de: exemplos, programas de bolsas, discussões, pesquisa e extensão que ampliam a área de atuação e visão dos estudantes.

A coordenadora do curso de Nutrição acredita que as disciplinas de formação geral são importantes e em número suficiente, porém discorda de sua carga horária, acredita que deveria ser menor, priorizando maior carga horária para as disciplinas específicas.

A coordenadora do curso de Secretariado Executivo Bilíngue explicita que as disciplinas de formação geral tem número reduzido de carga horária devido a sua incorporação nas demais disciplinas, a pedido dos acadêmicos que preferem maior carga horária para as disciplinas específicas.

O coordenador do curso de Engenharia de Telecomunicação expõe que o número de disciplinas de formação geral não são o suficiente, mas explicita que devido às exigências da formação do engenheiro em telecomunicações, não pode enfraquecer a formação específica para dar lugar as disciplinas de formação geral.

Segundo Goergen (2010), as instituições educacionais, em sua maioria, têm obedecido a essas ideias de operacionalidade performativa, em seu corpus curricular. Dando a formação profissional exclusividade. Entendendo desta maneira, a Educação Superior como um sistema de ensino e desenvolvimento cientifico-tecnológico a serviço do sistema capitalista. A ênfase na profissionalização leva a estratificação do ensino, como consequência maior especialização, organização sequencial, fragmentação de tarefas, associadas ao individualismo possessivo e ao pensamento utilitário (POPKEWITZ, 1997).

As respostas quanto aos aspectos indispensáveis para a formação do profissional, de cada curso, na contemporaneidade, foram diversas. Os coordenadores de Artes Visuais e História apontam aspectos específicos de cada curso como indispensáveis. Os coordenadores de Nutrição, Engenharia de Telecomunicações e Secretariado Executivo assinalam aspectos como: uma formação mais ampla e atualizada, ética profissional, saber trabalhar em equipe e observar o problema no seu conjunto.

A coordenadora de Ciências Biológicas acredita serem indispensáveis para formação do biólogo os conhecimentos específicos, uma visão crítica do meio ambiente, que envolvem questões sociais e econômicas, criatividade e capacidade de ser um agente de transformação.

Portanto, mesmo que os coordenadores apresentem resistências a formação geral, ao descrever os aspectos indispensáveis para a formação do profissional, de cada curso, elegem características desenvolvidas nas disciplinas de formação geral. Aspectos presentes no PPP de graduação da FURB como Princípios do Ensino de Graduação. O que aponta para pensarmos uma lógica de formação que tem que ser concluída durante o curso de graduação, parece que essa seja a questão a ser debatida.

4 Considerações

Segundo Pereira (2010) organizar um currículo pautado na promoção da educação geral pretende assegurar que todos os estudantes adquiram conhecimentos, habilidades e hábitos do pensamento para uma apreciação crítica dos modos de conhecimento existentes, proporcionando uma base fundamental para atuar como cidadão-profissional. Pois o currículo para formação geral busca trabalhar conhecimentos amplos, permitindo aos estudantes uma visão ampliada das questões sociais, culturais, biológica e físico-naturais e, sobre esse amplo conhecimento é que é desenvolvida a formação específica.

As DCNs indicam a necessidade de formação geral, mas, nos PPCs mantêm-se o currículo com foco na especialidade, com restrita carga-horária para formação geral. Os resultados das entrevistas demonstram a resistência dos coordenadores na construção de currículos que visem ampliar a formação geral porque compreendem que perdem carga-horária para a formação específica. Percebe-se a partir das análises dos dados que a discussões sobre currículo e universidade na contemporaneidade atravessam o cotidiano dos cursos pesquisados trata-se de uma discussão conhecida e que tem gerado conflitos, resistências, diálogos e desafios, mas, não se materializa nas matrizes curriculares.

Referências

DERRIDA, Jacques (2003). *A Universidade sem condições*. Tradução de Evandro Nascimento. São Paulo : Estação Liberdade.

FRAGA, Laís; NOVAES, Henrique t. e DAGNINO, Renato (2010). Educação em ciência, tecnologia e sociedade para as engenharias: perspectivas de educação geral. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral.* Campinas, SP: Mercado de letras, p. 135-156.

FURB (2006). *Projeto Político Pedagógico da Graduação*. Universidade Regional de Blumenau.

GOERGEN, Pedro (2010). Formação superior: entre o mercado e a cidadania. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral*. Campinas, SP: Mercado de letras, p. 17- 40.

NASSIF, Paulo Gabriel Soledade; CAMARGO, Murilo Silva de (2009). *Desenvolvimento de Competências Múltiplas e a Formação Geral na Base da Educação Superior Universitária*. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Maio de 2009.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (2010). Reforma curricular na universidade de Harvard: a centralização da educação geral no século XXI. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral*. Campinas, SP: Mercado de letras, p. 41-64.

POPKEWITZ, Thomas S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica- poder e conhecimento em educação.* Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: artes médicas.

SGUISSARDI, Valdemar (2011). Desafios do currículo universitário em tempos de sociabilidade produtiva. In TORRIGLIA, Patrícia Lara. *Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/Programa de Pós-Graduação em educação.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A VISÃO DAS ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: RUPTURA OU CONTINUIDADE?

Sobreira, L. C.

PPGE – Mestrado C. U. Moura Lacerda, Brasil.

Email: liliane.cury@baraodemaua.br

Resumo

Este estudo trata de questões de currículo e formação de professores. Focaliza o curso Pedagogia, no Brasil, que forma professores para os anos iniciais da Educação Básica (crianças de 5 a 10 anos). Refere-se às disciplinas voltadas às metodologias específicas para o ensino de Arte. Persegue a seguinte questão: qual o papel atribuído pelas alunas do curso de Pedagogia à arte na formação de professores? O estudo tem como objetivo compreender a visão dessas alunas sobre o currículo de Arte nos cursos de Pedagogia e o ensino de Arte nos anos iniciais da Educação Básica. É uma pesquisa qualitativa e o referencial de análise dos dados tem em pauta autores da perspectiva crítica do campo do currículo e da formação de professores. A pesquisa teve como participantes oito alunas de curso de Pedagogia, numa Instituição de Ensino Superior no interior de São Paulo. Todas já haviam frequentado as disciplinas voltadas para as metodologias específicas para o ensino de Arte. Dois instrumentos de coleta de dados foram aplicados: um questionário para identificação das alunas e o grupo focal com roteiro previamente planejado sobre a formação e as experiências das alunas com o ensino de arte na educação básica, na Pedagogia e no contexto dos estágios. As categorias de análise foram decididas a *posteriori* sendo elas: "lembranças do que aprendi no ensino básico em aulas de arte"; "a disciplina de Arte no curso de Pedagogia" e "o ensino de Arte nas escolas onde atuam". Os primeiros resultados indicam que as disciplinas voltadas para as metodologias do ensino de Arte no curso de Pedagogia, forneceram suporte crítico às alunas e subsídio para que projetem e apliquem atividades interdisciplinares em arte visando questões formativas nos anos iniciais da escolarização básica.

Palavras-chave: arte educação; currículo; formação docente.

1 Introdução

A partir da prática docente no campo da Arte nos cursos de Pedagogia, ministrando as disciplinas voltadas para as metodologias específicas do ensino de Arte, encontramos indícios de que a formação na educação básica, de muitas alunas, promoveu uma visão distorcida sobre a mesma, quanto a sua função social e contribuição para a educação, além de criar preconceitos e bloqueios nas diferentes formas de expressão. Dentre as questões surgidas neste trabalho perseguiremos a seguinte: qual o papel da Arte no ensino básico atribuído por alunas do curso de Pedagogia?

Busca-se compreender o currículo que se expressa em uma cultura subjetivada pelas alunas, como nos indica Gimeno Sacristán (2013), perceber como a Arte passou a fazer parte da história de vida de um grupo de alunas do curso de Pedagogia e obter indícios sobre os processos vivenciados nas disciplinas voltadas para a formação profissional específica do professor referente ao ensino de Arte no currículo do referido curso, ao mesmo tempo em que vivenciaram práticas educativas com crianças nos anos iniciais da escolarização básica.

Neste sentido, o presente estudo está voltado para questões curriculares do ensino de metodologias específicas para o ensino de Arte na formação de professores. Particularmente pretende compreender a visão das alunas de um curso de Pedagogia sobre tal ensino. Trata, portanto, da inter-relação entre questões curriculares e de formação de professores.

2 Fundamentação teórica e contexto

No Brasil, a formação de professores para os anos iniciais do ensino básico, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), se dá preferencialmente nos cursos de Pedagogia. Tal curso que foi criado em 1939 visando a formação de bacharéis, a partir de 2006 passa também a assumir a formação de professores para a fase inicial do ensino básico, como consta das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006).

Gatti et al. (2011) ao analisar as matrizes curriculares de 71 cursos presenciais de Pedagogia no Brasil, após a publicação das referidas Diretrizes, concluiu que a parte do currículo voltada para formação específica do professor (didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino) representa apenas 20,7%. Conclusão semelhante se dá no estudo de Libâneo (2010) que ao analisar 25 cursos de Pedagogia no estado de Goiás, cujos resultados revelam que tal parte do currículo corresponde a 28,2%. Para o autor, o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso. O autor ainda ao analisar as ementas das disciplinas voltadas para a formação profissional específica conclui que as mesmas "não evidenciam articulação entre os *fundamentos,* os *conteúdos* e as *metodologias* de ensino das disciplinas".

As Diretrizes Curriculares direcionam a elaboração das matrizes curriculares de tais cursos. Consta das mesmas no artigo 5º, que o licenciado em Pedagogia deve estar apto a [...] "ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;" [...] (Brasil, 2006).

A utilização da cultura visual nas sociedades tecnologicamente estruturadas, os avanços na reprodução de imagens associado à falta de preparo dos indivíduos para compreender o poder dessas imagens, dão sentido à exigência legal do ensino de arte nas escolas. Linguagens visuais, representações, movimentos, sons e a comunicação se complementam e neste sentido faz-se necessário o desenvolvimento das habilidades de ver, observar, experienciar e comunicar; ou seja, decodificar. Tais pressupostos do referido ensino na educação básica, devem ser contemplados nas metodologias específicas voltadas para as linguagens da arte nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Para Pareyson (1997) a arte é uma das formas de expressão que trás como pressupostos o *conhecer*, o *exprimir* e o *fazer*; condições estas que, alternaram-se ao longo da história. Porém, a visão da arte enquanto *fazer* proveniente do sentir constituiu-se um *habitus* que regula as escolhas sociais e reflete nas práticas educacionais na medida em que ela é entendida de forma reduzida, como representação em traços e cores perfeitas de uma realidade aparente, decorrente da visão acadêmica europeia herdada pela Escola de Belas Artes brasileira, influenciando a formação, o

gosto e os padrões referenciais para analisar e estabelecer juízo de valor ás obras de arte e aos artistas. A arte da perfeição, da harmonia e da não transgressão.

A arte não se resume no fazer, no executar perfeitamente tarefas consideradas artísticas idealizadas segundo regras previamente estabelecidas; isso não define a sua essência. Seus saberes e fazeres, também é invenção "[...] é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer.[...] nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando[...] " (Pareyson, 1997); pois ao fazer, o próprio homem se configura e se reconfigura. Aprende-se fazendo, educa-se educando; portanto, aprende-se educar em arte e educa-se com e para ela educando. O fazer formativo pela ação educativa pressupõe que o homem, no ato de formar e educar, também se reconfigura. Ao lidar com a matéria, ele deixa a sua marca de tal maneira que todo o seu fazer torna-se um eterno devir – um vir a ser que pressupõe educar a si e ao outro presente neste processo.

Neste trabalho, focalizamos um curso de Pedagogia numa cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Neste curso, as disciplinas voltadas para as metodologias específicas do ensino de Arte foram concebidas não somente como parte da estratégia de preparo do professor polivalente para ensinar tais saberes; mas também, como um ponto de partida, para compreender e utilizar esses saberes como tecnologia educativa interdisciplinar.

Consta da ementa das referidas disciplinas que estas visam fornecer suporte para que o futuro professor domine os fundamentos teórico-metodológicos para o trabalho nesses níveis da educação básica, ser habilitado não somente a estabelecer relações pertinentes entre os conteúdos, a metodologia e a avaliação do ensino, como também a utilizar a arte como um dos elementos do trabalho interdisciplinar como coloca o currículo prescrito.

Alinhada com os estudos de André (2012) e assumindo que a formação inicial tem um peso considerável na construção da profissionalidade docente, acredita-se que as licenciaturas têm um papel fundamental em aprimorar os modelos das práticas docentes já existentes a partir dos conhecimentos, das experiências, das interações e situações de socialização às quais os alunos são expostos.

Apoiando-se em tais estudos e buscando contribuir para a compreensão do currículo das metodologias específicas voltadas para o ensino de arte, este trabalho objetiva compreender a visão de alunas de um curso de Pedagogia, sobre tal ensino no início da educação básica.

2.1 Procedimentos metodológicos

Trata-se uma pesquisa de campo com caráter qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994) cujos dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário e do grupo focal.

Foram participantes da pesquisa oito alunas que já cursaram as disciplinas voltadas para o ensino de Arte. Estas possuem entre 20 e 29 anos de idade. Duas apenas cursam Pedagogia e as outras seis participam de projetos na educação básica, em escolas públicas ou privadas, vivenciando a prática pedagógica ou a observando.

O questionário foi elaborado com questões objetivas visando identificar os sujeitos da pesquisa quanto à atuação na educação básica, caracterização da escola, a formação do educador responsável pelo ensino de arte. Ele foi respondido individualmente pelas oito participantes, na Instituição de Ensino Superior.

O Grupo Focal foi executado por meio de uma seção de duas horas e meia. De acordo com Gatti (2005), tal técnica é utilizada para "compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais", tendo em vista "o conhecimento das representações, percepções, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de

uma dada questão por pessoas que compartilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado".

A análise dos dados foi realizada por meio de análise de conteúdo. Os temas decorrentes foram: "o que lembro que aprendi no ensino básico em aulas de arte"; "a disciplina de arte no curso de pedagogia" e "como a arte tem sido ensinada no ensino básico".

2.2 Apresentação dos dados

No enredo da discussão pudemos compreender que um dos temas desenvolvidos pelas participantes se refere às lembranças do ensino de arte na escolarização básica. A seguir colocaremos alguns excertos das falas das mesmas que revelam indícios sobre a cultura subjetivada por elas.

A aluna B assim se expressa: "[...] era só o caderno, a professora jogava uma matéria e falava pra por a cor". Semelhantemente a aluna N.E. indica que não registrou lembranças das aulas de arte na educação infantil, mas no ensino médio "era sempre colocada alguma obra de arte na lousa, e a gente tinha que fazer cópia. Sempre foi feito cópia." Esta aluna acrescenta que a cópia muitas vezes era denominada de releitura. Complementa indicando que "eu me lembro, nunca foi falado sobre a arte, nunca foi falado sobre o quadro, sobre os autores, era sempre a mesma coisa: colava uma obra na lousa e a gente tinha que fazer cópia".

Há relatos de lembranças boas sobre as atividades desenvolvidas, embora esporádicas como expressou a aluna L: " na 8ª série foi um professor muito bom. Lembro que fiz um quadro meio abstrato e ele gostou muito e ele não me deu; levou pra casa dele. Eu fiquei tão emocionada!"

Somente uma das participantes trouxe experiências diferenciadas.

> Eu lembro que na minha escola tinha uma aula de arte bem dinâmica, em salas especiais de pintura. Eles pediam para os pais aquarela, tinta a óleo, um monte de materiais. A professora era muito boa, ensinava técnicas de iluminação, mescla de cores, um monte de coisas. No sexto ano era mais desenho técnico mais a gente ia lá mesmo, naquela sala de arte. (A. 2014).

A introdução da História da Arte na educação tem sido defendida por pesquisadores, como Barbosa (2012) que indica a importância de "entender algo no lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas". Algumas alunas a esse respeito se expressaram: "Não me lembro de Van Gogh, Da Vinci, obras específicas. [...] Não trabalhava a história, mas ela desenvolvia na pessoa o que é que você tem". (A. L. 2014). Três alunas colocam situações diferenciadas sobre a história da arte: "Sim! Até que no último ano, na 8ª série a gente fez a 'reescrita' de uma obra de arte que eu fiz a da Tarsila do Amaral – O Pescador – foi essa a minha trajetória." (B. 2014). A aluna L. afirma que: "Tinha (se referindo a História da Arte"![...]Ela trabalhava expressionismo, bastante Tarsila." (L. 2014). Nesse momento A. N. interfere: "Agora que falou da Tarsila do Amaral eu me lembrei que na escola, o professor passava desenho artístico pra gente interpretar."

Após o levantamento de indícios do ensino de Arte na educação básica das alunas que cursam Pedagogia, dois temas foram colhidos pela leitura das falas das mesmas: a disciplina de arte no curso de Pedagogia e o que assisto nas escolas sobre o ensino de Arte.

A visão das alunas sobre as aulas de arte que assistem nas escolas, trás percepções que têm como referencial de análise os conteúdos da disciplina desenvolvida na Pedagogia. Segundo a aluna L. "Na 6ª feira aqui na faculdade nós vimos arte Naif, na 2ª feira ela (se referindo a professora da Educação Básica) deu a arte Naif; só que ela não deu. Ela deu uma folha, distribuiu e as crianças perguntaram o que era arte Naif. Ela não falou; deu uma figura pra eles

pintarem de festa junina por que tinha que fazer coisas de festa junina e nada. Aí eu comecei a pensar: - Nossa, acho que eu estou tendo uma formação bem crítica mesmo; que legal!"

A aluna F. relata que ficou dois anos em uma classe e nela passaram duas professoras de arte. A primeira não relacionava a disciplina com as propostas curriculares e ainda usava desenhos xerocados como atividades em classe; a segunda, "falava bastante sobre arte, perguntava o que eles sabiam sobre o assunto, explicou sobre releitura de obras de arte e eles fizeram uma releitura como a gente fez aqui em sala de aula."

N. E., aluna que estagia na educação infantil, interferiu no diálogo descrevendo a prática pedagógica na escola e assim se expressou: "[...] lá eu trabalho a arte sempre em conjunto e de diversas formas", mas, indica uma mudança interior que vivenciou a partir do curso de Pedagogia: "Antes da disciplina de Arte um desenho era só um desenho não tinha significado algum; a disciplina me deu outro olhar. Eu comecei a observar os desenhos, as cores, as tonalidades". E acrescenta: "trabalhou o 'eu', me abriu os olhos para coisas que eu achava que não sabia fazer mostrando que posso trabalhar de maneira diferente".

Nesse momento, entrelaça a aluna B. comparando o referido ensino na escola pública e na privada. "Na particular eu via tudo que a gente viu na faculdade; na estadual, vejo que a aula é meio jogada. Tem um laboratório de arte, mas a professora senta na carteira, dá um caderno e eles ficam desenhando." Nessa escola a assistente e a professora titular não participam das aulas de arte, e "[...] quando perguntamos o que fizeram, respondem: a gente ficou sentada lá e só fez isso aqui ó....e mostram. A arte é uma matéria jogada."

A interferência de F. é imediata. "A professora de arte contextualizava, elogiava; já a professora da sala só valorizava o aluno que tinha mais habilidade" demonstrando que "[...] precisa ter um diálogo entre as duas professoras: a polivalente e a especialista em arte". E ainda observa: "É preciso respeitar o tempo da arte; dar um pouco mais de tempo pra quem precisa terminar; aí, eles acabavam de qualquer jeito. Só que ninguém fala termina a matemática, a cópia do texto de qualquer jeito."

E para finalizar, duas participantes trocam impressões sobre a disciplina:

Para L. a disciplina "me ajudou bastante; não foi nem questão de conteúdo, e sim, de postura. Tem tanta coisa que a gente pode fazer que não é só pintar, só desenhar, recortar. Deu uma visão bem crítica do ensino de arte mesmo." E para a Aluna N. a mesma disciplina "deu uma visão bem crítica, saiu do lugar comum... descobri porque eu gosto da arte. Assim A. N. termina: "Eu acho que descobri a relação: tem tudo a ver com o contexto que eu tive desde criança. Aprendi quais são as situações que eu preciso colocar pra criança para que também eles gostem. A matéria me trouxe isso.

3 Conclusão

Observa-se no relato das alunas, quando questionadas sobre a sua formação em arte na educação básica, que a maioria teve experiências voltadas para a cópia, a coloração de desenhos prontos, bem como a falta do desenvolvimento de atividades que visassem o conhecimento e o desenvolvimento da criatividade. A reprodução da visão compartimentada e sem significado sobre a Arte.

Foi possível verificar também que a decodificação de imagens e a História da Arte, tão importante neste ensino, pouco foram desenvolvidas, reduzindo assim as possibilidades de interpretação e representação do imaginário. É o mesmo que alfabetizar sem livros. E no que se refere á disciplina de arte no curso de Pedagogia e o que assistem nos seus

locais de atuação pedagógica as participantes estabelecem relação teoria e prática, expressando reflexões mais críticas sobre o papel do professor e a sua responsabilidade nas experiências educativas em Arte.

Referências

André, Marli. (2012) O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes. In: Santos, L. L.; Favacho, A. M. O. (org). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos.* Curitiba: CRV, 2012. P. 35-50.

Barbosa, Ana Mae. (2012) *A imagem no ensino da arte*. *(8a ed.)* São Paulo: Perspectiva.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2006). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> acesso em 02/12/2013.

Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. (2010) *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* (*5 ed.)* – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. Disponível em< http://bd.camara.leg.br>acesso em 02/04/2014.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.

Gatti, B. A. (2005) *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.* Brasília: Liber Livro.

Libâneo, J. C. (2010) O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia*. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1775/1369. Acesso em 23/07/2013.

Pareyson, L. (1997) *Os problemas da estética. (3a ed*), São Paulo: Martins Fontes.

Sacristán, J. Gimeno (2013) O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: Sacristán, J. Gimeno. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad. Alexandre Salvaterra Porto Alegre: Penso, 262-280.

Violência escolar, currículo e licenciaturas: desafios às práticas pedagógicas contemporâneas

Monique Marques Longo

(PUC-Rio/UERJ)

moniqueml@globo.com

1. Introdução

São muitos os episódios de violência escolar veiculados hoje pelos meios de comunicação, fomentando um intenso debate acerca do tema. Alega-se tanto o aumento quantitativo dos fenômenos quanto a emergência das suas múltiplas formas de manifestação fomentada muitas vezes pelo narcotráfico e por gangues que em outras épocas não se inseriam tão fortemente na escola. Acusa-se também a atual "cultura juvenil" de violenta e indisciplinada. Defende-se, em geral, que o comportamento dos jovens não está de acordo com as práticas escolares. Desta forma, ratificam-se estratégias repressivas nas escolas como a instalação de câmeras de vídeo, maior rigidez nas normas disciplinares e a presença de policiais dentro das instituições de ensino.

Evidenciamos que, além de desafiar as vigentes práticas pedagógicas, as diversas manifestações de violência têm, concomitante, retratado a abrangência semântica com a qual a temática tem sido tratada tanto no cotidiano das escolas como tema inerente aos currículos dos cursos de formação docente. O que são violências? Todas as formas de conflitos interpessoais, das pequenas indisciplinas às chacinas, são violências? Quais as consequências promovidas por cada episódio? Os mecanismos de mediação devem ser os mesmos para todos os casos? Como professores em formação estão sendo formados para lidar com a emergente questão? Se o espaço semântico abarcado pelo conceito é amplo, que discursos são negociados e legitimam a abordagens da temática nos currículos dos cursos de licenciatura?

Minha experiência docente direcionou meu interesse de pesquisa à abordagem da temática da violência e dos conflitos interpessoais nos currículos de licenciatura. Como professora das disciplinas de psicologia e ética de uma escola técnica de ensino médio e, ainda, como orientadora dos estágios supervisionados na disciplina Prática de Ensino em um curso de licenciatura de uma universidade pública, observei a dificuldade tanto de alunos quanto de professores ao lidarem com questões circunscritas à violência nas escolas. Pude perceber a dificuldade dos jovens ao lidarem com as situações que envolvem conflitos interpessoais e que exigem um posicionamento axiológico frente ao outro. Também os professores em formação, que iniciam sua prática pedagógica, demonstravam inseguranças ante os conflitos interpessoais que surgem durante suas introdutórias práticas pedagógicas. Tais inferências são ratificadas por pesquisas já realizadas na área: Longo (2008), Lins et al (2007), Tognetta e Vinha (2010) e Vicentin (2009).

O texto aqui apresentado busca contribuir com tal discussão e consiste de um recorte de pesquisa realizada em três universidades localizadas na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. A pesquisa teve como objetivo compreender os

discursos negociados e disputados em relação ao conceito e as práticas de enfrentamento da violência nos cursos de formação docente. Para tal, foram analisados os currículos (fluxograma e ementas) dos cursos de licenciatura em filosofia e em sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A escolha pelas universidades deu-se pelo reconhecimento social das instituições e pela variedade de gestão e localização geográfica, o que nos possibilitou analisar um público o mais variado possível. Num segundo momento da pesquisa, entrevistamos três licenciandos de cada curso e de cada instituição visando ratificar a possível operacionalização dos conteúdos propostos nos currículos. Desta forma, acreditamos apresentar uma visão o mais abrangente possível da formação docente hoje em relação à temática da violência que tem desafiado escolas e práticas pedagógicas cotidianamente.

2. Currículos de Licenciatura: balizadores da prática ou "só mais um papel"?

Em um primeiro momento da pesquisa, e de posse do fluxograma dos cursos de filosofia e ciências sociais da PUC, UERJ e UFRJ, analisamos a existência de alguma disciplina direcionada exclusivamente à temática da violência em meios escolares. Para tal, recorremos apenas aos títulos descritos nos fluxogramas. Num segundo momento, recorrermos às ementas que achamos potencialmente fomentadoras de debates sobre a questão.

Iniciamos pela PUC- Rio que oferta as seguintes disciplinas aos alunos matriculados nos diversos cursos com habilitação em licenciatura: Educação e sociedade, História e política da Educação Básica e Processo de construção do conhecimento na escola. Como visto, não há nenhuma disciplina que se relacione diretamente com a questão da violência escolar. Hipotetizamos, previamente, que a disciplina "Processo de construção do conhecimento na escola" pudesse abordar algo relacionado à questão do desenvolvimento moral da criança e/ou do adolescente; e a "Educação e sociedade" propusesse algum debate que atravessasse a problemática da violência em meios escolares. Como segunda etapa da análise recorremos às ementas destas disciplinas que apresentaram a violência e questões relacionadas à importância da comunicação como tópicos curriculares. O tópico descrito "constituição do sujeito" e as questões que norteiam a formação da subjetividade propõe promover reflexões acerca também do desenvolvimento da moralidade e da autonomia na criança e no jovem. Neste ultima disciplina, ainda, encontramos um tópico direcionado exclusivamente ao debate acerca do "desenvolvimento humano" cujas especificidades, a nosso ver, abrem espaço para que o desenvolvimento moral seja contemplado ao lado do desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

As disciplinas ofertadas aos licenciandos pela Faculdade de Educação da UFRJ são: Educação Brasileira, Didática I (geral), Educação com Libras, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia da Educação, Profissão Docente, Filosofia da Educação do Mundo Ocidental, Prática de Ensino I, Prática de Ensino II, Prática de Ensino III (Ofertada por cada departamento), Didática II (Ofertada por cada departamento). A análise primeira dos fluxogramas e a posterior das ementas das disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação ratificou a inexistência de alguma disciplina diretamente relacionada à problemática da violência escolar. Nenhum conteúdo foi observado relacionado à temática da autonomia /desenvolvimento moral cujos debates pudessem estar relacionados ao tema da violência. A despeito da ementa pouco nos dizer acerca dos conteúdos que podem e/ou não ser abordados no decorrer de todo

um semestre de aulas - característica que podemos estender a todas as universidades - observamos que a disciplina Psicologia da Educação se propõe a discutir questões relacionadas ao desenvolvimento afetivo, linguístico e moral em situações de interação sociocultural. Fica clara uma preocupação em fundamentar psicologicamente, sobretudo, afetivo e moralmente, as interações sociais, nas quais emergem os conflitos interpessoais. Tal ementa abre espaço para que o debate da violência seja bem argumentado, fundamentado e analisado por parte dos professores ante seus alunos. Na disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação fica clara também a preocupação de que sejam abordados e discutidos os processo de socialização e, possivelmente, os conflitos que, justamente, emergem destas constantes interações. A disciplina poderia abrir espaço para que a violência escolar seja analisada e fundamentada socioculturalmente, promovendo bases teóricas aos futuros professores para o enfrentamento do problema.

As disciplinas obrigatórias ofertadas pelo Instituto de Educação da UERJ são: Didática, Filosofia da Educação, Políticas Públicas em Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Estágio supervisionado 0, I, II, III. Não é apresentada nenhuma disciplina obrigatória direcionada às temáticas em questão. No entanto, o Instituto oferece três disciplinas eletivas relacionadas prioritariamente à problemática da violência, sendo que uma delas está diretamente ligada ao tema e se intitula "Práticas pedagógicas minimizadoras da indisciplina e da violência escolar". A sua ementa mostrou-se muito bem estruturada e cujos tópicos são: (1) O desenvolvimento moral da criança e do adolescente, (2) Práticas disciplinares mais comuns na escola, (3) Violência na sociedade e no cotidiano escolar, (4) O papel do professor no estabelecimento das normas disciplinares, (5) Realização de atividades em três níveis: observação; planejamento, e realização de práticas construtivistas de aprendizagem. Desde os primeiros tópicos, ratificou-se como intenção atrelar o debate da violência à questão da moralidade humana:

Achamos a proposta bem coerente com o tema norteador da disciplina e amplo quanto à profundidade das questões propostas. Ficou claro, o proposto diálogo que a disciplina almeja promover entre as questões que abarcam o tema da violência / indisciplina na escola com aspectos inerentes ao desenvolvimento da moralidade na criança e no jovem. Há, nitidamente, uma preocupação de que a disciplina não seja apenas teórica mas contribua efetivamente, com a prática destes futuros professores ante situações violentas. A bibliografia, na qual constava obras de Simone Assis, Zigmund Bauman, Candau, Nascimento e Lucinda (1999), Aurea Guimaraes (1999), Lino Macedo, Josep Puig, Marilia Sposito, Telma Vinha entre outros, corrobora a intenção de se promover um debate onde inter-relacione violência escolar com o desenvolvimento moral infantil.

Ao entrevistarmos, num terceiro momento da pesquisa, três licenciandos de cada curso e de cada instituição (num total de 19 entrevistas, com uma a mais do planejado), evidenciamos a dicotomia entre o que se propõe nas ementas e que se negocia / apresenta em relação aos conteúdos na prática pelos docentes cotidianamente nos cursos de formação docente. As entrevistas realizadas retrataram quatro aspectos em relação às escolas e à formação profissional: (1) a falta de interesse em continuar na carreira do magistério; (2) a visão da licenciatura como apenas uma segunda opção de apoio financeiro à carreira acadêmica; (3) o descrédito em relação ao futuro profissional do magistério e ao investimento na área da educação, sobretudo, após os movimentos grevistas de junho de 2013 ocorridos no Brasil; (4) a insatisfação com sua formação docente, principalmente, pela falta de contextualização com a realidade das escolas, incompatibilidade com as vicissitudes da prática pedagógica para ensino médio, o não aprofundamento e a repetição das discussões apresentadas nas aulas, e as constantes reclamações acerca da condição profissional frente aos alunos. Como estes licenciandos encontram-se na fase *exploratória* do seu ciclo de

profissionalização, segundo Hubermam (1992), muitos destes argumentos foram explicitados como sinais das inseguranças que surgem na introdução da prática docente. As consequências promovidas pelas políticas educacionais junto aos desafios que se descortinam ao iniciar seus estágios supervisionados parecem constituírem-se como fatores responsáveis pela taxa de 75% de abandono em algumas licenciaturas (INEP, 2007).

No que tange às experiências em violências escolar, chama a atenção: (1) a variedade de concepções acerca do que seria *violência escolar* pelos licenciandos, muitas vezes, sem fundamentação consistente; (2) relatos de preconceito (de raça, gênero, orientação sexual e concepções de vida e estudo) vividos enquanto alunos nas escolas e nas universidades; (3) relatos de preconceitos (de classe social e de etnia) vivenciados enquanto estagiários; (4) a superficialidade e a falta de planejamento das discussões sobre a temática da violência quando surge nas aulas; (5) a necessidade expressa por parte dos alunos de que o tema seja debatido; (6) a abordagem de estratégias postuladas pelos professores universitários que podem desenvolver alunos submissos no decorrer dos conflitos nas escolas; (7) a importância de se promover um espaço/tempo de reflexão e desconstrução da realidade com a qual se depara durante os estágios, sobretudo, no que tange aos conflitos interpessoais enfrentados; (8) as potencialidades de uma disciplina que promova o pensamento ante as diversas facetas da violência escolar e, sobretudo, das vicissitudes práticas que surgem da prática pedagógica dentro da própria universidade; (9) a influência positiva que os projetos de PIBID têm apresentado ao suprir o hiato existente entre os saberes disciplinares e os experienciais quando acolhem as inseguranças e aportam teoricamente e emocionalmente os iniciantes professores nas suas práticas docentes.

3. Algumas considerações finais sobre a pesquisa

Convém, por fim, traçar algumas ponderações acerca das conclusões apresentadas. A primeira é que por maior que tenha sido a preocupação em buscar analisar um público mais diverso possível, os resultados obtidos na PUC-Rio, na UFRJ e na UERJ não podem ser concebidos como gerais às demais IES brasileiras. Um dos limites da pesquisa qualitativa é o fato de que um mergulho em profundidade no campo não nos permite transpô-lo, generalizá-lo. No entanto, conhecer a fundo uma dada realidade pode ajudar a compor um conjunto de pesquisas que ampliem o que sabemos sobre ela. Assim, esta pesquisa sobre os cursos de formação docente em filosofia e sociologia em três das mais prestigiadas instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro pode permite estipular estratégias de enfrentamento para que qualquer intuição que apresente características semelhantes também se beneficie.

A segunda ponderação remete às especificidades dos cursos de filosofia e sociologia aqui investigados. Devido aos limites acadêmicos, toda pesquisa apresenta um recorte de análise. No caso desta pesquisa, considerei que a afinidade temática fosse a mais fidedigna. Compreender que cada curso de licenciatura tem suas características e as quais, aqui, ficaram de fora, é metodologicamente imprescindível. No entanto, a escolha por cursos que formam professores que necessariamente atuarão no ensino médio, isto é, que lecionarão com jovens e adolescentes, pareceu a mais adequada a fim de se verificar as possibilidades de se formar profissionais que eduquem para o pensamento e a assertividade.

Por fim, evidenciou-se, por meio da análise dos seis currículos dos cursos de Licenciatura, que eles diferem consideravelmente no tocante às possibilidades de abordagem da temática da violência na escola. Na PUC, encontramos um limitado número de disciplinas obrigatórias que pudessem abordar a questão. No entanto, os professores responsáveis por "Processo de construção do conhecimento na escola" e "Educação e sociedade", se balizados pelos tópicos constituintes da ementa, podem abordar em suas aulas tanto o tema da resolução de conflitos interpessoais presentes no cotidiano das escolas quanto as suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem. Concomitante, as disciplinas permitem que o desenvolvimento infantil e do adolescente seja debatido cujas especificidades podem fomentar a exposição das diferentes personalidades que sobressaem quando em situações de violência escolar. A temática da formação de sujeitos autônomos pode, transversalmente, nortear tais debates, no decorrer dos cursos de formação de professores.

Na Faculdade de Educação da UFRJ encontramos uma gama maior de disciplinas obrigatórias ofertadas às licenciaturas. A despeito de nenhuma intitular-se "Violência Escolar", ou algo próximo, ao analisarmos as ementas das disciplinas "Psicologia da educação", "Fundamentos sociológicos da educação" e "Profissão Docente", observamos que as três abrem espaço para que alguns debates tanto sobre a temática do desenvolvimento da autonomia moral, quanto das especificidades dos conflitos interpessoais que, em certo sentido, constituem situações de violência escolar, aconteçam. O aluno que presencia tanto uma disciplina que aborde um viés mais sociológico da constituição dos fenômenos violentos, quanto uma outra que se foque nas especificidades da formação psíquica dos sujeitos que se inserem em atos violentos, poderia bem construir mecanismos para lidar com tais situações de forma bem fundamentada, durante os seus cursos de formação docente.

Na UERJ, as disciplinas obrigatórias não disponibilizam tópicos de suas ementas para a abordagem do tema. No entanto, a Universidade demonstra uma preocupação com a temática da violência escolar ao disponibilizar três disciplinas eletivas que se direcionam a questão. Uma delas é direta quanto ao debate e intitula-se "Prática minimizadoras da indisciplina e da violência escolar". A ementa desta disciplina é consistente e coerente com a proposta do curso, que traça um diálogo entre tal temática e as questões inerentes ao desenvolvimento da moralidade infantil. Poucas são as eletivas ofertadas por semestre, o que nos traz indícios que muitos alunos matriculados nos diversos cursos de licenciatura não presenciem tais debates no decorrer de suas formações.

Findamos este trabalho ressaltando que as três universidades mais reconhecidas socialmente na cidade do Rio de Janeiro demostraram a preocupação de que a temática da violência em meio escolar insira-se nos currículos dos cursos de licenciatura. Sabendo que estes cursos são os atuais formadores dos futuros professores, inferimos ser consenso a importância de que os graduandos reconheçam e criem estratégias para mediar os diversos tipos de violência que atravessam o cotidiano das escolas na atualidade. Ressaltamos, por fim e ainda, que os próprios licenciandos entrevistados ratificaram a não operacionalização dos tópicos curriculares durante suas aulas o que, a nosso ver, corrobora a falta de informação e preparo dos próprios professores do ensino superior para abordar uma temática que ainda desafia professores de todos os níveis de ensino.

4. Referências Bibliográficas

BRASIL/ INEP Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007

CANDAU, Vera; LUCINDA, Maria da C.; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999

GUIMARAES, A M. **A depredação escolar e a violência.** Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, em novembro de 1999.

HUBERMAN, M Ciclo de vida profissional dos professores In NOVOA, A (Org). **Vidas de professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992

LINS, M JC et alli, Avaliação da aprendizagem da étiica em curso de formação de professores de ensino fundamental. **Ensaio: avaliaçao em. Politicas públicas em educaçao** Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 255-276, 2007

LONGO, M.M **Entre a permissão e a repressão: a formação de professores nos cursos de licenciatura e a abordagem da ética.** Dissertação de mestrado apresentada no programa de pos-graduaçao em educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2008

TOGNETTA, L. C. R. P.; VINHA, T. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educução**. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2010.

VICENTIN, V, F. **E quando chega a adolescência: uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2009

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CONCEPÇÕES E DESENHOS CURRICULARES: REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DOCENTE

ANDRADE, M.R. S. [1]

[1] Universidade Regional de Blumenau - FURB
[2]Email: selpamarcia@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise das concepções e desenhos curriculares de duas propostas pedagógicas de escolas médicas de Santa Catarina - Brasil. O estudo constitui um dos objetivos da tese de doutoramento em educação, cuja finalidade foi compreender o processo de construção e recontextualização do currículo integrado. A partir da análise dos projetos pedagógicos, e por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores dos respectivos cursos de medicina, foi possível identificar o movimento do Ciclo de Políticas (BALL, 1998; 2001), no processo de construção e implementação da proposta curricular. No Campo de Recontextualização Pedagógica (BERNSTEIN, 1996) foram situadas as características das propostas de currículos integrados. Neste sentido destacamos para este trabalho as concepções que fundamentaram as propostas curriculares das duas escolas médicas investigadas. Os currículos analisados foram estruturados na perspectiva modular e espiral, considerando que o formato da organização dos saberes pode ser substancial nas repercussões da prática docente. Pois, as propostas de currículos integrados se caracterizam por atividades interdisciplinares que buscam a interrelação de conceitos e organização de atividades coletivas. No caso das duas propostas pedagógicas, ambas trazem, a partir dos seus desenhos curriculares, princípios estruturantes que visam à articulação de componentes curriculares, atividades metodológicas e instrumentos avaliativos, propondo objetivos comuns para a formação do perfil profissional. As propostas curriculares analisadas revelam a complexidade de sua operacionalização, o que requer do docente um comprometimento e envolvimento com a sua execução. Na análise das entrevistas foi possível perceber os avanços da mudança curricular, entretanto, apontam os desafios da implementação das propostas curriculares integradas, assim como as dificuldades de compreensão dos seus conceitos.

Palavras-chave: Desenhos Curriculares. Organização Modular e Espiral. Prática Docente.

1 Introdução

Partimos do pressuposto que o currículo é um processo político, um artefato social e histórico, é resultado de circularidade de textos e discursos. Deste modo, a construção política e social do currículo é expressão de princípios e teorias de um determinado tempo histórico.

Nessa trajetória o modelo curricular que se instalou nos últimos séculos foi a lógica da organização curricular *disciplinar*, fortalecida por uma visão de ciência fragmentada. Para James Beane (2003) a abordagem curricular por disciplinas deriva "da época histórica na qual o propósito das escolas era quase exclusivamente preparar os jovens para entrarem no mundo erudito das universidades" (p.92).

Entretanto, com a expansão e o acesso as Universidades, o modelo curricular disciplinar, até então hegemônico, começa a ser questionado como o perfil a que se propõe formar. Nas últimas décadas surgem propostas curriculares diferenciadas no Brasil implementadas, principalmente, na área da saúde. As propostas de mudanças buscam superar a fragmentação dos saberes e a visão biomédica de ser humano. Essas propostas sustentam-se sobre o princípio de que o conhecimento se constrói a partir de uma abordagem complexa e relacional, entendendo a concepção de ser humano de forma mais ampla e integral.

Nesse estudo, apresentamos uma análise das concepções e desenhos curriculares de duas propostas pedagógicas de escolas médicas de Santa Catarina - Brasil. Primeiramente, destacamos teoricamente duas possibilidades de currículo que enfatizam de alguma forma a integração do conhecimento: o currículo modular e o currículo espiral. Num segundo momento, apresentamos as características: a) da proposta curricular do curso de medicina da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, que em 2013 foi reformulado o seu currículo visando uma maior integração; b) do curso de medicina da Universidade Comunitária Regional de Chapecó- UNOCHAPECÓ que, ao ser implantado em 2006, já trouxe uma proposta pedagógica a perspectiva de currículo integrado. Nas considerações finais, trazemos algumas das repercussões desta proposta à prática docente.

2 Possibilidade de Integração curricular

2.1 Currículo Modular

A organização curricular modular tornou-se conhecida nas escolas de ensino técnico, a partir de dispositivos legais como o Decreto Federal Nº 2.208, de 17 de abril de 1997 que preconiza em seu Artigo 8º que "os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos". O parecer CNE/CEB Nº 16/99 trazia a sua concepção: "o módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas". (Brasil, 1999, p.27). Porém, a organização curricular modular não se restringiu a essa concepção e nem tampouco ao campo do Ensino Técnico, outras experiências ao longo das últimas décadas se desenvolveram na Educação Superior. Algumas destas experiências são narradas no livro "o currículo integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina: do sonho à realidade", que ressalta o processo histórico do curso e sua trajetória na construção de um currículo integrado. Para as autoras os módulos interdisciplinares são, organizações didático-pedagógicas que se caracterizam por atividades interdisciplinares buscando desenvolver competências pela inter-relação de conceitos e organização de atividades que assegurem a aprendizagem significativa através de estratégias metodológicas problematizadoras. (Dellaroza; Vannuchi, 2005).

Nessa perspectiva a organização requer estudos e planejamentos coletivos, metodologias em recíprocas integrações. Há, portanto, princípios estruturantes que visam à articulação de componentes curriculares, atividades metodológicas

e instrumentos avaliativos, propondo objetivos comuns. Identificamos nos documentos legais alguns princípios da organização curricular modular: *a flexibilidade, a interdisciplinaridade e o princípio da contextualização.* Já Romano (1999), aponta três princípios que orientam o currículo modular: *a totalidade, a interdisciplinaridade e a relação teórico-prático.*

Além destes princípios, o desenvolvimento curricular modular exige sistematização das ações articuladas, ou seja, necessita de planejamento permanente e avaliação do processo com os docentes envolvidos em cada módulo. Nesse sentido há diversas possibilidades de integração curricular, entre elas a organização em módulos, e que podem estar estruturados a partir de unidades temáticas ou projetos para impulsionar a integração das áreas do conhecimento e as atividades propostas.

Em relação à integração das áreas do conhecimento, entendemos que há uma ampliação na dimensão do conhecimento. Nesse sentido a lógica da organização modular busca integrar os saberes tanto horizontalmente como verticalmente. No campo da saúde essa integração pressupõe a articulação entre básico e clínico; teoria e prática; ensino, pesquisa e comunidade; ensino e serviços.

Gimeno Sacristán (2000) se posiciona que a organização modular pode superar as fronteiras dos conhecimentos especializados, pois reforça a idéia de uma aprendizagem mais integrada, opondo-se a organização de meros retalhos de saberes justapostos. Assim, defende a organização curricular modular, por oferecer algumas vantagens organizativas, no que se refere ao planejamento e no aspecto do processo ensino- aprendizagem.

2.2 Currículo Espiral

O psicólogo norte americano Jerome Bruner, um dos teóricos do construtivismo, problematizava algumas questões “o que deve ser ensinado, quando e como? Que espécies de pesquisa e investigação devem acompanhar o crescente esforço no planejamento de currículos?”. (Bruner, 1973, p.02). A partir dessas reflexões em suas obras, Bruner traz a perspectiva da aprendizagem em espiral. O autor defende a ideia que o currículo deve ser trabalhado no *modelo espiral*, onde o conhecimento é retomado em diferentes momentos, através de diferentes estratégias metodológicas. Para o Bruner (1973), um currículo, à medida que se desenvolve, deve voltar repetidas vezes às ideias básicas, elaborando e reelaborando-as, até que o aluno tenha captado a sua completa formulação sistemática.

Entendemos que na proposta curricular os conteúdos são apresentados pelos conceitos gerais que se ramificam de acordo com a complexidade e especificação das informações, ou seja, o currículo é constituído por grandes temáticas.

Essa proposta curricular estrutura a lógica do conhecimento em níveis crescentes buscando aproximações com a realidade. Por sua vez o currículo em espiral permite que o estudante veja a mesma temática sendo abordada em diferentes níveis de profundidade e modos de representação, aumentando gradativamente a complexidade das informações. Para o autor, captar a estrutura do objeto em estudo é compreendê-la de modo que permita relacionar, de maneira significativa. É aprender como as coisas se relacionam (Bruner, 1973).

Embora a valorização esteja nas disciplinas, para alguns autores há possibilidades de correlação e integração entre as disciplinas de referências, salientando que os princípios integradores estão no conhecimento científico. Portanto, a integração do currículo espiral se dá a partir do conhecimento de referência.

Após apresentação teórica destas duas perspectivas de organização curricular, destacamos a seguir duas escolas médicas que se propuseram a construir propostas curriculares integradas. Ambas propõem uma organização curricular modular numa perspectiva de currículo espiral, o que veremos a seguir, são suas concepções e desenhos curriculares.

3 Concepções e desenhos curriculares

3.1 Organização curricular do curso de Medicina- UFSC

A proposta pedagógica do curso de medicina da UFSC, sinaliza as diversas dinâmicas de integrar o conhecimento abordando a complexidade das suas dimensões sociais, culturais, comportamentais, psicológicas, ecológicas, éticas e legais do processo saúde-doença. Destacamos nesta proposta o eixo norteador do currículo: o Módulo de Interação Comunitária. Esse módulo possibilita a inserção do acadêmico na comunidade desde as primeiras fases do curso. De acordo com o projeto do curso a interação do acadêmico, nos diversos cenários de prática faz com que haja uma maior integração entre ensino e serviços.

A estruturação dos demais módulos temáticos integram outros módulos, entre os períodos do curso, bem como as fases entre si (Figura 1). Com essa configuração, o desenho curricular do curso de Medicina da UFSC foi representado num modelo espiral. Para Anastasiou (2005), essa perspectiva é apontado como um modelo curricular globalizante, pois adota diferentes formas de processar o conhecimento. Os currículos integrativos ou globalizantes vão além de um saber memorizado. Assim, a proposta de currículo integrado do curso de medicina, além de articular os saberes com as práticas, num processo reflexivo, superando os limites disciplinares, revela o compromisso social.

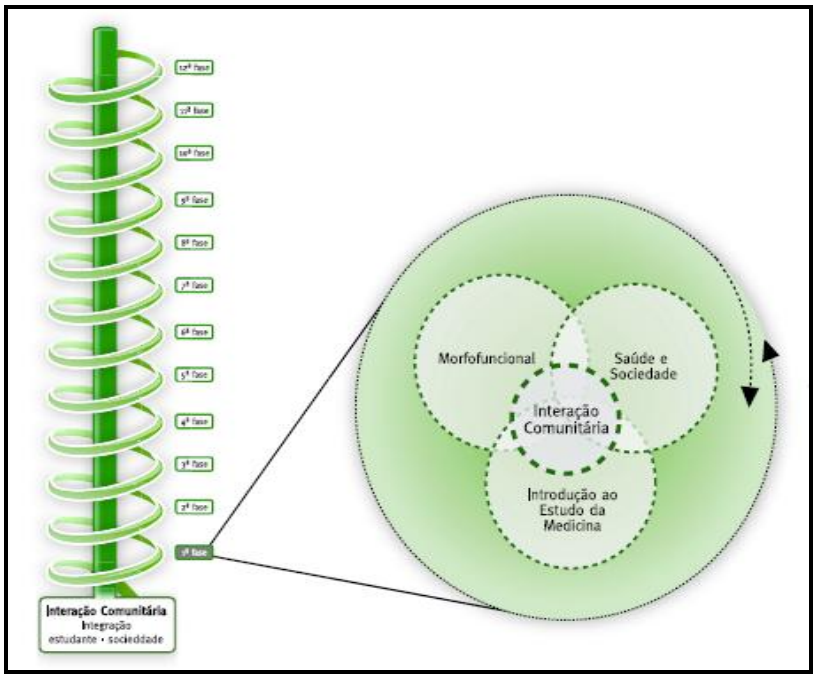


Figura 1 - Desenho Curricular: Módulos da Primeira Fase
Fonte: UFSC-Projeto Pedagógico do Curso de Medicina (2005, p. 29)

De acordo com PPC (2005) a construção do Currículo integrado segue uma espiral ascendente de complexidade dos níveis de atenção, ou seja, na Atenção Básica, Secundária e Terciária, procurando estabelecer "uma imagem espelho entre os conhecimentos apreendidos e sua correlação com as necessidades sociais de saúde encontrados na população em seus diferentes níveis de atenção". (PPC, 2005, p. 13).

A concepção de currículo integrado é evidenciada no documento do curso, quando explicita que um currículo integrado supera a multidisciplinaridade na direção da articulação dos conteúdos curriculares. O currículo integrado apresentado no documento oficial do curso de medicina da UFSC é detalhado como um novo desenho curricular. A partir dessa matriz globalizante é definido um Programa de Aprendizagem. Os Programas de Aprendizagem no curso de Medicina da UFSC são propostos como documentos norteadores durante o processo ensino aprendizagem. Outro aspecto que é destacado nesta proposta é de que os conteúdos abordados são divididos em conceituais, procedimentais e atitudinais de acordo com a categorização de Zabala (2002). Segundo Anastasiou (2005, p.136), além da organização dos aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais em redes relacionais é necessário organizá-los em níveis de abordagem do processo: introdutório, fundamentos e aprofundamentos. Ao analisamos o projeto do curso de medicina da UFSC, no campo de recontextualização pedagógica (Bernstein, 1996), percebe-se a ênfase da integração curricular, que expressa, através da articulação entre ensino, pesquisa, extensão e assistência, e essencialmente na relação entre teoria e prática, caracterizada em várias ações teóricas e metodológicas do currículo. Entende-se que o projeto foi produzido pedagogicamente, a partir de premissas construtivistas, promovendo o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento.

3.2 Organização curricular do curso de Medicina- UNOCHAPECÓ

Partindo do pressuposto que toda organização curricular explicita determinada visão de ciência, a proposta de organização curricular de medicina da UNOCHAPECÓ traz como desafio a ruptura da visão cartesiana e o modelo meramente racionalista que dificultam ações integrativas dos saberes. Segundo Anastasiou (2005) estes esforços integrativos já são decorrentes de uma visão diferenciada da ciência. Nesse sentido foi construída uma organização curricular globalizada, que tem a finalidade de estabelecer relações mais integrativas.

No modelo curricular globalizante os conteúdos de ensino são tomados como o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, visando à assimilação ativa e aplicação pelos estudantes na sua prática de vida. (ANASTASIOU, 2005). No currículo globalizante, o objetivo está em evitar a fragmentação do conhecimento e propõem a articulação dos conteúdos curriculares, que podem ser organizados por eixos, módulos, projetos, temas ou situações problemas. O currículo do curso de medicina da UNOCHAPECÓ foi organizado por dimensões, ou seja, grandes temáticas dentro de cada fase do curso, sendo que a complexidade dos conteúdos é trabalhada de forma contínua e gradual nos módulos. De acordo com o projeto pedagógico "os módulos são compreendidos como unidades curriculares integradas e articuladas pelo eixo, possibilitando a integração dos conteúdos e práticas do ensino". (UNOCHAPECÓ, 2005, p.43).

A proposta resultou em um desenho curricular com seis dimensões que perpassam os seis anos da graduação, de forma integrada e em espiral crescente. Conforme a representação na Figura 2, "atua como força propulsora e integrativa para a construção do conhecimento nos diversos módulos integrados." (UNOCHAPECÓ, 2005, p. 41). O currículo integrado proposto pelo curso de medicina da UNOCHAPECÓ tem como meta envolver ações integrativas para auxiliar o estudante a construir um quadro teórico-prático global mais significativo e mais próximo dos desafios que enfrentará na realidade profissional.

Figura 2 - Desenho Curricular do Curso de Medicina da UNOCHAPECÓ
Fonte: UNOCHAPECÓ- Projeto de reconhecimento do curso (2011, p.44)

Com o objetivo de estruturar o conhecimento em níveis de complexidade crescente, a proposta de currículo integrado está organizada em módulos sequenciais em diferentes fases. As temáticas são referências para orientar cada semestre de estudos. A articulação dos conhecimentos exige a busca e definição dos eixos associativos de conhecimentos das diferentes áreas, em torno de um tema, problema, ações comuns, funcionando como elementos centrais, em torno dos quais os conteúdos escolares, de forma propositalmente integrada, descrevem um movimento de crescente complexidade. (UNOCHAPECÓ, 2005,).

Quanto mais retratar esta integração, “mais chances e facilidade terão os estudantes de estarem realizando a apreensão desta complexidade, desta tessitura integrada do que é a saúde, o ser humano, as relações sociais e a ação como profissional da área”. (UNOCHAPECÓ, 2005, p.51).

A construção dos Programas de Aprendizagem também é mencionada e se faz coletivamente, portanto está previsto no projeto do curso encontros de formação entre docentes. Destaca-se o compromisso de todos os docentes envolvidos acompanharem a proposta curricular, assim como o processo de ensino-aprendizagem, cabendo-lhe realizar as adequações e melhorias que se fizerem necessárias.

4 Conclusões

Essa pesquisa nos dá a dimensão da complexidade da construção de um currículo que desafia os docentes a refletirem sobre as concepções do processo ensino aprendizagem, suas práticas metodológicas e avaliativas, assim como a lógica da organização dos componentes curriculares. Pois, as propostas objetivam superar o pensamento disciplinar e especializado ainda presente na atuação docente na área médica, e na instituição superior. Para romper esse pardigma, e efetivar o processo integrativo, há necessidade do comprometido pedagógico de todos os envolvidos. Sem dúvida, os desafios não são poucos: ressignificação da concepção do docente especialista para uma concepção de formação generalista; planejamento individual para um Programa de Aprendizagem; práticas pedagógicas conservadoras para metodologias ativas; disciplinas isoladas para módulos integrados; conhecimento linear para um conhecimento globalizante, e espiral, entre outros.

Embora as duas escolas médicas tenham identidades históricas distintas, observamos que nas produções dos projetos há diversas semelhanças nas propostas. Ambas propõem a integração curricular e estão organizadas em módulos temáticos, seguindo uma espiral ascendente, sendo a interação comunitária o eixo central da integração no currículo. Trazem uma nova perspectiva de desenho curricular, considerando o pensamento de Gimeno Sacristán (2000), que afirma que “o formato do currículo é substancial na configuração do currículo, derivando-se dele importantes repercussões na prática”. (p.76).

Os conteúdos de ensino abordados foram categorizados de acordo com as referências de Zabala (2002) que classifica em conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais. As propostas curriculares investigadas também possibilitam a integração teoria e prática, como também objetiva integrar o saber-fazer em diversos cenários de prática, ampliando sua capacidade de inserção no campo social desde as primeiras fases do curso.

As duas escolas médicas ressaltam a importância de um novo perfil docente, ao proporem que o acadêmico seja um sujeito ativo do processo de construção do conhecimento, motivado pelo professor que atuará como mediador dessa construção. Cabendo ao docente proporcionar possibilidades de aprendizagens ativas, que estimule o pensamento crítico, ético e reflexivo para solucionar problemas do cotidiano profissional de forma autônoma. Dessa forma o papel do docente será, de interagir com os acadêmicos no nível metacognitivo, ou seja, questionando-os, refletindo sobre a sua própria construção de conhecimento.

Compreendemos que a organização do currículo modular possui características e dinâmicas diferenciadas, assim como princípios e finalidades que fundamentam suas propostas. Porém, a organização modular pode ser uma das alternativas que se aproxima da concepção curricular integrada, pois procura enfatizar a integração em diversos aspectos, usando assim diversas estratégias pedagógicas que possam mobilizar essa articulação.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. (2005). A re-organização curricular: do currículo grade ao integrado. In: PEREIMA M. J. L.; COELHO, E. B. S.; ROS, M. A. (Orgs.). **Da proposta à ação**: currículo integrado do curso de graduação em Medicina da UFSC. Florianópolis, SC: UFSC.

BALL, S. J. (1998) Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes.

_____. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**. Rio de Janeiro.

BERNSTEIN, B. (1996). **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: **Currículo sem fronteiras**. v. 3, n. 2, pp. 91-110, jul/ Dez 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

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

_____. Ministério da Educação. (1999). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC.

BRUNER, J. S. (1973). **O processo da educação**. 3. ed. São Paulo : Nacional.

DELLAROZA, M. S. G.; VANNUCHI, M. T. O. (Orgs.). (2005). **O currículo integrado do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina***:* do sonho à realidade. São Paulo: Hucitec.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2007). **A Educação que ainda é possível**: Ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed.

ROMANO, R. A. T. (1999). **Da reforma curricular à construção de uma nova práxis pedagógica: a experiência da construção coletiva de um currículo integrado**. 1999. Tese (Mestrado do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde). UFRJ, Rio de Janeiro.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catariana. (2005). **Projeto Pedagógico do Curso**. 2005. (mimeo).

UNOCHAPECÓ. (2005). Universidade Comunitária Regional de Chapecó - Reitoria. Centro de Ciências da Saúde. Curso de graduação em medicina. **Síntese do Projeto do curso de graduação em medicina com respectivo projeto político pedagógico**, Chapecó.

ZABALA, V. A. (2005). **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed.

INTEGRALIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Sonner Arfux de Figueiredo
UEMS/UNIBAN, e-mail:sarfux@uems.br
Nielce Meneguelo Lobo da Costa
UNIBAN, e-mail: nielce.lobo@gmail.com

Resumo: A proposta deste artigo é discutir parte de resultados de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi compreender a integração da prática como componente curricular (PCC) em um curso de licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A pesquisa qualitativa se fundamentou nas ideias de Shulman, nos conhecimentos para ensinar matemática apontada por Ball, Thames e Phelps (2008); na legislação sobre PCC. A metodologia da pesquisa foi o *Design Based Research* com características da Pesquisa-ação, desenvolvida em fases: documental; construção do processo formativo, aplicação em campo e, análise. Apresentamos e discutimos neste artigo a pesquisa documental da legislação pertinente e dos Projetos pedagógicos da UEMS, especificamente a do Curso de Licenciatura em Matemática, identificando princípios da prática presentes no Projeto Político Pedagógico e na disciplina de Matemática Elementar, que nos permite discutir a proposta da Universidade para enfrentar o desafio de integrar a prática na formação inicial. A estrutura do artigo se compõe por: (1) discussão sobre o que práxis e apresentação da concepção de PCC do ponto de vista legal e das pesquisas; (2) síntese dos resultados da fase documental da pesquisa e (3) e análise do componente curricular no PPP do curso e suas possibilidades para integração da PCC.

Palavras-chave: Currículo e o Conhecimento Profissional, Prática como Componente Curricular, Formação Inicial de Professor, Licenciatura em Matemática.

1. Introdução

A problemática que discutimos neste artigo surgiu no seio de uma investigação sobre como caracterizar uma metodologia para a formação inicial de professores de Matemática com a proposta de integrar a Prática como componente curricular. Normatizações brasileiras recentes destinam e regulamentam a carga horária dos Cursos de Licenciatura destinada à Prática como Componente Curricular - PCC, garantindo sua distribuição em todas as séries do curso de formação.

O marco para a expressão “prática como componente curricular” foi instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996 que dispõe: “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, ressaltamos que até 1996 os cursos de licenciatura tinham no estágio curricular o componente curricular.

A expressão “prática como componente curricular” surgiu, de maneira explícita, na Resolução CNE/CP 2, (2002), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, e em seu art. 1°, parágrafo I, institui 400 horas vivenciadas ao longo do curso. Na Resolução anterior CNE/CP 1, (2002), apesar de insistir na articulação das dimensões teóricas e práticas na formação docente, a expressão “prática como componente curricular” não integra o texto. Na revisão de documentos recentes da legislação educacional brasileira podemos constatar que a principal intenção com a adoção dessa expressão foi esclarecer a diferença, na lei, entre “prática de ensino” e “estágio curricular supervisionado”, além de reforçar o princípio da articulação teoria e prática na formação de professores.

Neste sentido, o processo de implementação da reforma na formação de professores passa a estabelecer conceitos distintos para a prática de ensino e estágio supervisionado. As intenções da reforma na formação de professores podem ser explicitadas, no Parecer CNE/CP 9 (2001). Por esse Parecer, os cursos de formação de professores tinham que se estruturar de forma diferenciada do modelo instalado, baseado na fórmula 3 +1, usualmente empregada no Brasil, que se constituía por três anos de base comum (bacharelado) e um ano para a formação do licenciado. O pressuposto foi que, com esta reestruturação própria e independente a ser aplicada aos cursos de licenciatura, seria possível estabelecer as bases de enfrentamento dos desafios presentes na formação de professores, entre os quais o de uma visão mais ampla da prática.

O Parecer CNE/CP 9 (2001) quanto à essa questão, orienta: *"Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, (...) segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (p. 22).* E enfatiza que a dimensão do conhecimento, nos cursos de formação, deve estar tanto nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.
No Parecer está enfatizado que: *"A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria" (p. 23)*. A norma, a partir desse momento, prevê a ruptura da prática e do estágio, nos moldes como vinham sendo ofertados, ou seja, como componente curricular único destinado ao tempo do estágio, identificado pelas instituições como "prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado". Portanto, a prática sob a forma de estágio supervisionado deixa de existir, passando a se constituir em dois componentes curriculares distintos.
Essa questão está presente no contexto das instituições de educação superior, e a PCC explicita a complexidade que está embutida na expressão "prática como componente curricular", sobretudo considerando a construção histórica do conceito de "Práxis" no contexto brasileiro.

2. Marco Teórico: Formação de Professor no Currículo

O termo "πρᾶζις" empregado pelos gregos na antiguidade para designar a ação propriamente dita, e que transcrevemos como "Práxis", e em nosso vocabulário escrevemos como "práxis" ou "prática", sendo o primeiro mais utilizado e aceito no campo filosófico e o segundo usado indistintamente em nosso idioma e empregado na linguagem comum e literária.

No dicionário Aurélio encontramos "ato ou efeito de praticar. Um exercício. Rotina; hábito. Saber provido de experiência. Aplicação da teoria". O mesmo entendimento pode ser aplicado ao termo "componente" que é significado da seguinte maneira: "que, ou quem, ou aquilo que entra na composição de algo". Para o verbete "curricular" o mesmo dicionário traz a seguinte inscrição: "as matérias constantes de um curso". Em linhas gerais a expressão "prática como componente curricular" significaria, a partir do entendimento extraído do dicionário, que deve haver a aplicação da teoria nas matérias que compõem o programa de um curso.

Em Vásquez (1979), o conceito de práxis é uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação segundo a etimologia Grega, explícitas em Aristóteles, práxis como fenômeno que se esgota em si mesmo, se engendra uma obra, é poesia, ou criação.

A partir do entendimento extraído, é importante observar que se entende por currículo, nesta exposição, a concepção de currículo, que intrinsecamente é constituído pela relação teoria e prática, conforme Sacristán (1998) *"É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (p.15)"*. E segundo o autor ao se referir sobre a prática que se expressa em comportamentos práticos sobre o currículo afirma *"O currículo, como projeto baseado num plano construído, ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (p. 16)".* Observa-se que a discussão da PCC vai se construir na prática desenvolvida pelos agentes sociais, presentes nas instituições educacionais, ao executar o currículo pretendido, constituindo-se, portanto, em uma construção histórica.

A partir da década de 1980, vários estudos vão apontar para uma nova relação entre teoria e prática, focando um novo papel ao professor. Em um destes estudos Tardif (2000) aponta diferenças e variações significativas entre os países que vivenciaram ou estão vivenciando reformas, e identifica objetivo e princípios comuns às reformas como: conceber o ensino como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; considerar o professor como prático reflexivo; ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes práticos; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica.

Shulman (1986, 1997), pioneiro nas pesquisas sobre conhecimento profissional docente ou conhecimento de base (*knowledge base*) para o ensino nos Estados Unidos, liderou, com sua equipe, o movimento pela profissionalização da docência, "Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino" (Knowledge Growth in Teaching). Ele influenciou as pesquisas sobre formação de professores, ensino e políticas públicas que orientaram, nas décadas posteriores, reformas dos programas e currículos de formação de professores em diversas partes do mundo. E apresentou três categorias de conhecimentos como fundamentais e necessárias para que o professor pudesse exercer sua profissão: a categoria de conhecimento do conteúdo; a de conhecimento pedagógico do conteúdo e a categoria de conhecimento do currículo. Assegurando assim as discussões sobre o conteúdo são relevantes para o ensino e que as discussões sobre este mantêm a atenção para o conteúdo. E concluiu que deveria existir uma base de conhecimentos necessários para lecionar disciplinas do ensino secundário e, que nesta base, sete categorias de conhecimentos precisariam, no mínimo, estar presente.

Desenvolveu, então, tipologias ao estabelecer sete categorias de conhecimento de base para o ensino, contemplando o conhecimento do conteúdo; o conhecimento pedagógico do conteúdo (que são os princípios ou estratégias de gestão e organização de classe, úteis para ensinar o conteúdo); o conhecimento curricular (referente ao conhecimento do professor para selecionar e organizar os programas, bem como os meios que dispõe para isso); o conhecimento pedagógico do conteúdo (que é uma "amalgama" ou combinação especial entre conteúdo e pedagogia, típico do professor); o conhecimento dos alunos e de suas características; o conhecimento dos contextos educacionais (ambiente de trabalho, região e características culturais da comunidade) e o conhecimento dos fins educacionais (valores sociais, propósitos e bases filosóficas e históricas).

3. PCC e os Componentes curriculares na Licenciatura em Matemática da UEMS

Na investigação das legislações referentes à PCC, verificamos que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, em sua resolução CEPE/UEMS Nº 357, estabeleceu que: *"a prática deva ser enriquecida por meios de depoimentos (oral e escrito) de professores, tecnologia da informação, produção dos alunos, situações simuladoras, trabalhos orientados, atividades de laboratório, seminários e sessões de estudos. As atividades devem ser desenvolvidas em sala de aula no horário da disciplina e externamente nas escolas públicas. Essas atividades deverão ser desenvolvidas com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas e a resolução de situações problema características do cotidiano do professo".*

O PPP do curso de Matemática, implantado no ano de 2011 propõe um projeto articulador como proposta para implementar, na Instituição, o que prevê o Parecer CNE/CP 01 e 02/2002 e a resolução CEPE/UEMS Nº 357. Evidencia a prática pedagógica em aula através de planejamento e desenvolvimento de atividades com acadêmicos quanto a estudos relacionados com o ensino de Matemática, ainda apresenta disciplinas cujos conteúdos constituem blocos: as de conteúdo específico da área de Matemática; as que estabelecem a relação com a Prática da Docência; e as que estabelecem a Interface com a Educação Matemática, têm por objetivo formar profissionais para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, com conhecimento matemático sólido e abrangente; oferecendo uma formação pedagógica que subsidie a atuação do educador no contexto sócio, histórico e político.

De acordo com o PPP, ao longo de sete anos período para a sua integralização, propõe desenvolver competências e habilidades específicas, caracterizando-se pelos domínios dos conhecimentos pedagógicos específicos e pela visão crítica da realidade, em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, de modo especial em relação às implicações que tem entre si as Ciências, a Tecnologia, a Educação e a sociedade. Assim, podemos observar a preocupação em desenvolver habilidades e competências que são importantes para a formação profissional do futuro professor de Matemática, de acordo com os estudos de Shulman (1987) acerca das três vertentes do conhecimento do professor fundamentais para ensinar. São eles: conhecimentos do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Apresenta ainda princípios norteadores que caracteriza a identidade do curso apoiada evidentemente em conhecimentos matemáticos, vinculados ao tratamento pedagógico e histórico, que configurará uma matemática distinta daquela meramente formalizada e técnica.

O PPP da UEMS contempla no rol das disciplinas, atividades acadêmicas complementares, se constituem de ferramentas essenciais para a resolução de problemas aplicados a outras áreas do conhecimento. A inserção de disciplinas que proporcionem ao licenciando o conhecimento da aplicação da matemática em outras áreas afins é fundamental para formação do professor de Matemática.

Na análise dos componentes curriculares, verificamos que as disciplinas que compõem uma organização curricular nos diferentes conhecimentos, ver organograma na Tabela1.

Tabela1: Categorização do currículo

Conhecimento do conteúdo comum	Conhecimento do conteúdo especializado	Conhecimento pedagógico do conteúdo	Conhecimento pedagógico geral	Outros conhecimentos
•Matemática Elementar •Álgebra Linear •Geometria •Informática no Ensino de Matemática •Probabilidade e Estatística	•Estruturas Álgébricas •Cálculo Diferencial e Integral I •Geometria Analítica •Cálculo Diferencial e Integral II •Cálculo Numérico •Análise Matemática	•Metodologia da Investigação em Educação Matemática •Laboratório de Ensino de Educação Matemática •Didática da Matemática •História da Matemática •Estágio Curricular de Matemática no Ensino Fundmental •Estágio Curricular de Matemática no Ensino Médio	•Psicologia da Educação •Legislação Política Educacional Brasileira •Filosofia, Sociologia e História da Educação •Didática Geral	•Lingua Portuguesa •Metodologia e Fundamentos em Libras •Física I •Física II

Com esta categorização do conhecimento no PPP, investigamos a distribuição das 400 horas da PCC na estrutura pedagógica do curso, e no quadro abaixo, indicamos esta distribuição por seriação.

Tabela2: Estrutura Pedagógica.

1º série	•**C/H Semanal 20+1*** •**C/H Teórica** = 578 H**/A** •**C/H Prática da Docência** = 0 H/A •**C/H PCC** = 136 H**/A**
2º série	•**C/H Semanal 20+2*** •**C/H Teórica = 612** H**/A** •**C/H Prática da Docência = 0** H**/A** •**C/H PCC = 136** H**/A**
3º série	•**C/H Semanal 20+5*** •**C/H Teórica = 510** H**/A** •**C/H Prática da Docência = 102** H**/A** •**C/H PCC = 102** H**/A**
4º série	•**C/H Semanal 20+5*** •**C/H Teórica = 510**H**/A** •**C/H Prática da Docência = 136** H**/A** •**C/H PCC = 204** H**/A**

* Carga horária semipresencial

Analisando a Tabela2 acima, observamos que a PCC está distribuída ao longo do curso, de acordo com o que prevê a Resolução CNE/CP n.º1, de 18/02/2002, a PCC deve ocorrer dentro das próprias disciplinas ofertadas no curso, diluídas em sua carga horária e no transcorrer de todo o processo do ensino e de aprendizagem, de modo que em seu

desenvolvimento o professor propicie ao acadêmico o exercício da Teoria e da Prática, no gesto de aprender a ser professor, num processo indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

Observamos a seguinte distribuição de carga horária em horas: Conteúdos Curriculares de Natureza Científicos – Cultural (C/H Teórica) 1840 horas; Estágio Curricular Supervisionado (C/H de Prática Docente) 425 horas; **Prática como Componente Curricular (PCC) com 425 horas**; Atividades Complementares 200 horas; e Trabalho de Conclusão de Curso 113 horas, totalizando carga horária de 3005 horas.

Distribuição por série dessas 425 h de PCC:

- 1º série: 136 horas aulas de um total de 714 horas aulas em quatro das cinco disciplinas oferecidas na série, que representa 19% da C/H de PCC.
- 2º série: 136 horas aulas de um total de 748 horas aulas em quatro das seis disciplinas oferecidas na série, que representa 18% da C/H de PCC.
- 3º série: 102 horas aulas de um total de 850 horas aulas em três das seis disciplinas oferecidas na série, que representa 12% da C/H de PCC, e nesta série é ofertada a disciplina de Estágio Curricular de Matemática no Ensino Fundamental, contempla 7 horas aulas, sendo que 3 destas são C/H desenvolvida no Campo de Estagio.
- 4º série: 204 horas aulas de um total de 918 horas aulas em duas das oitos disciplinas oferecidas na série, que representa 22% da C/H de PCC, e nesta série é ofertada a disciplina de Estágio Curricular de Matemática no Ensino Médio, contempla 8 horas aulas, sendo que 4 destas são C/H desenvolvida no Campo de Estagio.

Somando estas cargas horárias de PCC, totalizamos 510 horas aulas, sendo que a matriz curricular de um curso de Licenciatura em Matemática está de acordo com a atual legislação quanto à implementação da carga horária de 400 horas destinada à PCC, entretanto ao converter em horas de 60 minutos como orienta a legislação, temos um total de 425 horas que contempla a PCC, ou seja, vai além das 400 horas determinadas por lei.

4. Considerações finais

Na estruturação do curso, observamos a carga horária das disciplinas são propostas em horas/aula de cinquenta minutos. Assim o PPP apresenta um quadro de conversão para horas de sessenta minutos, a fim de garantir a carga horária mínima exigida na Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002.

Assim, concluímos que o PPP do Curso da UEMS contempla a distribuição da duração e da carga horária relativa aos quatro tipos de componentes curriculares estabelecidos pelo Parecer CNE/CES 1.302/2001, quais sejam: Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural (C/H Teórica) contempla 1842 horas (mínimo de 1800 horas); Estágio Curricular Supervisionado (C/H Prática de Prática Docente) contempla 425 horas (mínimo de 400 horas); Práticas como Componentes Curriculares- PCC contempla 425 horas (mínimo de 400 horas); Atividades Complementares contempla 200 horas (mínimo de 200 horas) e Trabalho de Conclusão de Curso 118 horas, totalizando assim uma carga horária de 3005 horas (mínimo 2800 horas).

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES que, por meio de bolsa do Programa PSDE (Proc. n^{o} 0956-14-7), subsidiou parte dos estudos.

5. Bibliografia

Brasil. Resolução CNE/CP 2 (2002). Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 4 mar. 2002d. Seção 1, p. 9.

_____. Parecer CNE/CP 9 (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001. Disponível em <http://portal mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 20 fev. 2012.

_____. Resolução CNE/CP 1 (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial da União de 4 de março de 2002c, Seção 1, p. 8. 2002. 20 de Mar 2011.

Shulman, L. (1987). Conocimento y enseñanza. Estudios públicos, 83. Centro de Estudios Públicos. Traduzido por Alberto Ide. Chile: Santiago.

Sacristàn. J. G. (1998). O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional.* 3. Ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Ed Vozes.

Vázquez, Adolfo Sánchez. (1977). *Filosofía da praxis*. Trad. de Luiz Fernando Cardoso, 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Avaliando Qualidade de Vida de professores universitários em uma instituição pública da Paraíba – Brasil e os impactos no fazer acadêmico.

Raimunda de Fátima Neves Coêlho
Universidade Federal de Campina Grande UFCG
raimunda.neves6@gmail.com

Introdução

O professor universitário vive atualmente impulsionado por uma concepção de trabalho e carreira pautada pelo produtivismo, o que é considerado dano para sua saúde física e mental. O incremento da lógica produtivista no meio acadêmico, com exigências cada vez maiores de desempenho nas pesquisas e publicações de artigos agrava o estresse e ajuda a explicar por que os transtornos mentais e comportamentais ocupam lugar de destaque entre as doenças que mais levam os docentes ao afastamento por licenças médicas, conforme revelam pesquisas.

Nessa nova cultura acadêmica voltada para a produtividade, observa-se que dá-se ênfase ao volume de publicações docentes e que o desenvolvimento da pesquisa acadêmica é hoje gerido por prazos rígidos, pré-fixados e pela obrigação de publicar resultados, diferentemente, até meados da década de 1980. Então, essas transformações que atingiram a universidade, principalmente, a partir da década de 1990, é possível observar as consequências dessas mudanças, em especial, na saúde física e mental dos docentes. Acrescente-se a isso as atividades desenvolvidas pelo professor inerentes à dimensão curricular, na qual o docente é submetido às novas exigências de eficiência, eficácia e produtividade própria da lógica do mercado. Operacionalmente, o seu fazer acadêmico, forçadamente, atende a essa lógica com o aumento da produção científica, da carga horária, aumento do número de alunos, aumento de orientação a alunos, rebaixamento de salários, forçando a maioria dos docentes a trabalhar em várias instituições de ensino e até nos finais de semanas, como forma de buscar complementação salarial.

Obviamente tais modificações vem repercutindo na qualidade de suas atividades curriculares de ensino, pesquisa e consequentemente, afetando a qualidade de vida. Com efeito, o adoecimento vem instalando-se na vida profissional do professor, modificando sua forma de perceber a vida, na perspectiva da presença de bem-estar físico, mental e social.

Nessa direção, buscou-se compreender o conceito de Qualidade de Vida (QV), como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto dos sistemas de cultura e valor em que vive e em relação aos seus objetivos, expectativas padrões e preocupações” WHOQOL (1995), conforme a Organização Mundial de Saúde – OMS.

A partir desse entendimento, esta pesquisa levantou as seguintes questões: Qual o índice de qualidade de vida de professores universitários no sertão da Paraíba – Brasil? Como os professores percebem sua vida nos aspectos de bem-estar físico e mental? Questões como essas foram motivadoras da realização desse estudo, que teve como objetivo principal, avaliar a QV em professores universitários no sertão paraibano e examinar a relação entre QV e os impactos nos fazeres acadêmicos; uma vez a QV é considerada um elemento importante na promoção e preservação da saúde do ser humano e, em especial, do professor.

Convém destacar que a referida pesquisa contribuirá para que as universidades repensem suas políticas de trabalho e de saúde para o professor, tendo em vista uma melhor atuação desses e, consequentemente, uma mudança qualitativa na sua produtividade e nas suas atividades curriculares de ensino, pesquisa e extensão, vistas à luz de um outro olhar.

Metodologia

Foi realizado um estudo transversal, de natureza censitária, cujas medições foram executadas em um curto período de tempo, sem período de seguimento, sendo conduzido em julho de 2011 a junho de 2012. Foram considerados elegíveis para o estudo todos os professores das universidades públicas no sertão paraibano, em efetivo exercício profissional. Foram excluídos professores substitutos e aqueles com afastamento total para qualificação, em função do tempo de permanência e/ou afastamento na universidade.

Depois de informados da natureza do estudo em reuniões departamentais, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a coleta de dados foram utilizados instrumentos autoaplicados, tais como: questionário sociodemográfico e o questionário Medical Outcomes Study36 – item Short Form Health Survey (SF- 36) Ciconelli, Ferraz, Santos, Meinão, Quaresma (1999), que avaliou os escores dos domínios Capacidade Funcional, Dor, Vitalidade, Saúde Mental, Aspectos Físicos, Emocionais, e Sociais. Instrumento esse, validado para versão brasileira.

Utilizou-se como medida, um questionário sociodemográfico com questões fechadas, que ofereceu ao respondente um leque de respostas previamente selecionadas. Para aferir qualidade de vida foi feita uma avaliação a partir dos oitos domínios, mediante cálculo dos escores do SF- 36, constando de duas fases: uma, que corresponde à ponderação dos dados e outra, onde foi feito o cálculo do Raw Scale, em que transformou-se o valor das questões anteriores em notas para os oito domínios, que variam de zero (representa o pior nível de qualidade de vida) a cem (representa o melhor nível de qualidade de vida) para cada domínio.

Na análise estatística, as variáveis quantitativas foram descritas através da observação dos valores mínimos e máximos e do cálculo de médias, desvios-padrão, mediana e quartis. Para as variáveis qualitativas, calculou-se frequências absolutas e relativas. As análises dos dados foram realizadas usando-se o pacote estatístico do software Statistical Package for Social Sciences - SPSS 17 (SPSS Inc., Chicago, IL, EUA).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro – HUAC Campina Grande – PB, em 27/10/2010, seguindo criteriosamente as recomendações da Resolução nº 196/96.

Resultados e Discussão

A população-alvo foi composta de 275 professores universitários, dos quais 264 foram considerados elegíveis. Dentre esses, 18 (6,8 %) não foram localizados e 06 (2,3 %) não aceitaram participar, justificando que não apreciavam responder questões pessoais ou não dispunham de tempo disponível para tal. A amostra final foi composta de 240

docentes (90,9%) da Universidade Federal de Campina Grande – PB, sendo 176 professores atuantes no campus de Cajazeiras e 64 vinculados ao campus de Sousa.

Dos 240 professores que constituíram a amostra desse estudo, 195 (81,3 %) tinham menos de 50 anos de idade e 60 % eram brancos. A maioria dos docentes (52,5 %) era do sexo masculino; 61,7 % casados; 59,9 % naturais de outras cidades da Paraíba e 11,7 % de Cajazeiras; 41,3 % tinham mestrado e 24,6 % doutorado. Mais da metade (64,2 %) possuía renda acima de oito salários mínimos; 52 (21,7 %) afirmaram fazer uso de álcool, 18 (7,5 %) uso de tabaco e 05 (2,1 %) uso de drogas.

Em relação às informações profissionais, a variável tempo de serviço evidenciou que 28,8% atuavam de 1 a 5 anos na docência. Um total de 167 (70 %) professores estudados tinha pelo menos uma publicação científica e 58,7 % consideraram ter uma produção científica regular; 62,1% consideraram a profissão docente estressante e a principal justificativa foi sobrecarga de trabalho (34,2 %).

Avaliou-se a qualidade de vida dos 240 docentes através dos escores obtidos nos oitos domínios avaliados do SF-36. Capacidade Funcional (m= 83,54) e Aspectos Sociais (m= 72,92) apresentaram os maiores escores, enquanto que Estado Geral de Saúde (m= 60,97) e Vitalidade (m= 65,17) apresentaram menores escores. Uma comparação dos domínios em relação ao gênero mostrou que o sexo masculino apresentou valor significativamente maior que o do sexo feminino, em relação à dor, vitalidade e saúde mental. A comparação entre qualidade de vida e tempo de serviço evidenciou que professores com até 05 anos na docência, apresentaram valor significativamente maior nos domínios Capacidade Funcional e Estado Geral de Saúde. Não foi observada nenhuma associação significativa entre qualidade de vida e carga horária semanal.

Convém destacar que essa pesquisa corrobora para uma discussão em relação a outros estudos, quando a referida evidenciou em seus resultados alta pontuação em todos os domínios de Qualidade de Vida. Três estudos realizados no Brasil, em Campo Grande- MS, Souza, Cardoso, Damasceno, Souza, Siqueira, (2004), Jequié-BA, Fernandez, Porto, Almeida, Rocha, (2009) e no Paraná, Oliveira Filho, Netto-Oliveira, Oliveira, (2012) mostraram resultados similares, indicando um bom escore de qualidade de vida. Porém, destacou-se que no primeiro estudo o domínio Estado Geral de Saúde obteve a melhor avaliação.

Maior tempo na docência implica maior comprometimento nos domínios Estado Geral de Saúde e Capacidade Funcional. Um estudo com professores de Educação Física, comparado a essa pesquisa, também evidenciou que tempo de serviço é um fator que favorece uma pior qualidade de vida na docência. Sousa, Costa, (2011). No entanto, é essencial considerar que o avanço da idade pode se constituir em fator de confusão nessa associação. Outro estudo em Bauru-SP, evidenciou que maior carga horária no trabalho docente, resulta em pior escore de qualidade de vida, não havendo associação com tempo de serviço. Martinez, Vitta, Lopes,(2009).

Estudos revelam que professores de ensino superior pressionados e submissos à ideologia do produtivismo acadêmico traz consequências prejudiciais a vida sociofamiliar e a saúde o que, em última instância, implica em um processo desumanizante e comprometedor da qualidade de vida Silva, Silva Júnior, (2010).

Compreende-se, assim, que a qualidade de vida é considerada um elemento importante na promoção e preservação da saúde de professores de ensino superior. Para tanto, as Instituições de Ensino Superior necessitam priorizar as condições de trabalho no exercício da profissão, tendo em vista uma boa qualidade de vida dos docentes.

Conclusão

O estudo em questão apresentou algumas limitações metodológicas. Dentre elas, viés de informação foi uma possibilidade, mas a forma como os instrumentos foram aplicados, salvaguardou-se a identidade do participante. Os dados obtidos retrospectivamente podem ter sido afetados por viés de memória.

Outro ponto importante na avaliação dessa pesquisa é que sua validade externa é limitada, porque a amostra se baseou em critérios restritos de uma região com peculiaridades específicas e, para isso, sugere-se a necessidade de um estudo multicêntrico.

Conclui-se, assim, que a pesquisa evidenciou alta pontuação em todos os domínios de qualidade de vida em professores universitários, em uma Instituição Federal da Paraíba – Brasil, revelando os maiores escores para os domínios de Capacidade Funcional e Aspectos Sociais e os menores escores para Estado Geral de Saúde e Vitalidade. Entretanto, os professores consideraram a profissão docente estressante, cuja principal justificativa foi sobrecarga de trabalho.

Referências

Ciconelli, R. M., Ferraz, M. B., Santos, W., Meinão, I., Quaresma, M. R. (1999). Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF - 36 (Brasil SF- 36). *Revista Brasileira de Reumatologia*; 39(3): 143-50.

Fernandez, M. H., Porto, G. G., Almeida, L. G., Rocha, V. M. (2009). Estilo de vida de professores universitários: uma estratégia para a promoção da saúde do trabalhador. *Revita Brasileira Promoção Saúde.* 22: 24 – 29.

Martinez, K. A., Vitta, A., Lopes, E. S. (2009). Avaliação da qualidade de vida dos professores universitários da cidade de Bauru – SP. *Salusvita*. 28 (3): 217-24.

Oliveira Filho, A., Netto-Oliveira, E. R., Oliveira, A. A. (2012). Qualidade de Vida e fatores de riscos de professores universitários. *Revista Educação Física/UEM. [periódico na Internet]*. Acesso em 28 novembro de 2012; 23 (1): 57-67. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/10468.

Seild, E. M., Zannon, C. M. (2004) Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. *Caderno Saúde Pública*. 20(2): 580-88.

Silva, E., Silva Júnior, J. R. (2010). Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. In: *Revista HISTEDBR On-line.*Campinas, número especial 223-238 ISNN 1676-2584.

Souza, J. C., Cardoso, W. L., Damasceno, C., Souza, N., Siqueira, A. F. (2004). Qualidade de vida de professores universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*. 53: 263 – 226.

Sousa, J. C., Costa, D. S. (2011). Qualidade de vida de uma amostra de profissionais de educação física. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*. 60 (1): 23 – 72.

The Whoqol Group. (1995) The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Societies of Medical Sciences*.; (41): 1403-10.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – TENSÕES ENTRE CURRÍCULO DISCIPLINAR E INTEGRADO

Britto, N. S.

Universidade Federal de Santa Catarina

neli.s.b@ufsc.br

Resumo

Este trabalho reúne estudos e reflexões fomentadas por diálogos entre pesquisadores/as referenciados pela interface entre campos de estudo da Educação do Campo, Educação em Ciências e Currículo. Sua tessitura envolve o conjunto de ações prescritas e praticadas no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC/BR. Tramadas por contextos marcadores na sua origem e no modo como vem se desenhando a organização curricular durante o processo de implantação e consolidação dos princípios e diretrizes para a Educação do Campo, no âmbito da formação de professores/as na área de Ciências da Natureza e Matemática desse curso. Pois sua proposição não está centrada num campo científico de referência, a exemplo de outras licenciaturas como: Biologia, Química, Física ou Matemática, pois sua organização curricular está pautada por dois aspectos bem singulares: a Alternância Pedagógica - tempos alternados entre períodos na universidade e períodos na comunidade-; e a formação por área. Essa orientação das diretrizes curriculares para a Educação do Campo se justifica pelas demandas de escolas do campo que clamam por uma docência que compreenda e atenda às especificidades das comunidades campesinas. Os princípios apontam para uma Educação do Campo emancipatória, por meio de um processo educativo balizado pela prática curricular interdisciplinar; pelo trabalho coletivo docente; e pelo estudo/pesquisa da realidade como ponto de intersecção entre teoria e prática. Uma situação desafiadora às instituições públicas de ensino superior, enquanto um potencial de ações político-pedagógicas relacionadas à re-significação e articulação entre os processos de ensino, pesquisa e extensão principalmente pelo tensionamento da estabilidade e hegemonia das licenciaturas centradas em campos disciplinares específicos e modalidades de organização curricular não integrada. São muitas as arestas, as quais têm sido provocadoras de diálogos reflexivos, o que se almeja ampliar no âmbito deste colóquio.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação em Ciências; Organização Curricular integrada; Formação docente; Ensino Superior.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Este texto advém dos estudos e reflexões das trajetórias de um grupo de educador@s[1], envolvidos na experiência de docência em Ciências da Natureza e Matemática na Educação Básica; e/ou na Educação em Ciências e Currículo no Ensino Superior. Fruto de um encontro mais recente no curso de Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) - formação de professor@s na área de Ciências da Natureza (CN) e Matemática (MTM), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis/SC.[2] Serão apresentadas as informações sobre a contextualização do processo de implantação e consolidação dessa licenciatura, seus princípios e diretrizes para a Educação do Campo, articuladas por aspectos balizadores, oriundos de pesquisas voltados aos debates entre Educação do Campo, Educação em Ciências e Currículo. Tais reflexões focam o conjunto de ações propostas e praticadas tramadas pela inter-relação entre os contextos marcantes na origem e no modo como foi se desenhando o currículo desse curso, em especial na UFSC.

Um processo desafiador de construção curricular organizado pelo diálogo e princípios educativos apontados no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso vinculado às diretrizes educacionais para o campo, o que suscitou um olhar investigativo e reflexivo sobre tal prática curricular como a retomada da pesquisa de Britto (2010) para a teorização e sistematização sobre o exercício da prática docente reflexiva e a organização curricular prescrita e praticada na licenciatura em foco. E, também por contribuições teóricas que aproximam a Educação em Ciências e idéias Freireanas, e de autor@s como Lopes (2008) que situa e discute essas inter-relações com as questões curriculares. Uma reflexão atenta dos documentos curriculares, pois ainda "se percebe mais fortemente a preocupação em apresentar formas de fazer o currículo integrado, sem que essas formas de fazer sejam relacionadas com uma teorização de por que o currículo se organiza [de forma hegemônica] disciplinarmente", segundo Lopes (2008, p. 80).

Os estudos de Britto (2010) tiveram como problemática a investigação sobre a constituição da disciplina de Ensino de Ciências/Biologia nos currículos de Pedagogia e como este processo se articulava a suas finalidades diante das demandas do contexto educativo da sociedade contemporânea e a formação de professor@s, e a conseqüente legitimação de conhecimentos científicos e tecnológicos na formação inicial de professor@s. Por outro lado a EduCampo agrega a ênfase dos sujeitos e sua territorialidade no campo. Contudo a relevância de tomar o percurso teórico-metodológico realizado por Britto (2010) refere-se à formação docente na área em CN e MTM num curso de Ensino Superior e seu currículo; a história das disciplinas acadêmicas em diálogo com as escolares; a finalidade do curso; concepções de Ensino de Ciências e Biologia; concepções de ciência; a inter-relação entre fatores externos e internos como condicionantes de análise.

Os estudos sobre a EduCampo também tratam da análise e reflexão sobre seu currículo, porém não são estudos de documentos prescritos que estão em construção, pois estão em processo de implantação e consolidação. Assim não se trata de olhar para história de uma disciplina acadêmica ou escolar, mas para o conjunto de componentes curriculares que se propõe a constituir a formação docente na área de CN e MTM de quem atuará nas disciplinas escolares da Educação Básica. Também há fatores externos importantes no contexto nacional pelo envolvimento de diferentes segmentos da sociedade na proposição do curso, inclusive na elaboração de diretrizes e princípios que pautam documentos oficiais, PPP(s) e currículos.

[1] O símbolo @ é utilizado em palavras que devem ser lidas o/a(s), como modo de contestar a tendência sexista na escrita.
[2] Também envolveu outras instituições pioneiras na oferta desse curso, como a Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília. Na UFSC o curso foi implantado como regular em 2009.

A intersecção desses aspectos encontra um ponto forte nos fatores que envolvem a área de CN, as concepções de Ensino e Educação em Ciências, sua historicidade e finalidades como parâmetros de reflexão sobre os limites e possibilidades das aproximações entre a história das disciplinas escolares e acadêmicas e as modalidades de organização curricular. Pois, tanto os estudos de Britto (2010) como os estudos em tela não focam os currículos das escolas, mas de cursos de formação docente, e no caso da EduCampo, sob uma perspectiva integrada, considerando-se a formação numa área de conhecimentos que reúne a tradição de campos disciplinares como a Biologia, a Química, a Física e a Matemática.

A partir de seus estudos (Britto, 2010)[3] explica que foram denominadas de disciplina escolar, aquelas que compõem os currículos das escolas de Educação Básica/ cursos Magistério, e disciplina acadêmica, as integrantes do curso de Pedagogia e licenciaturas. O caminho teórico-metodológico da mesma pesquisa evidenciou que a história da disciplina de EC/B na organização curricular do curso de Pedagogia da UFSC e suas reformulações foram resultantes de uma rede tecida pelos fatores internos situados no âmbito da comunidade disciplinar e o status da área de conhecimento específica resultante de movimentos entre conflitos, disputas e consensos, na busca da estabilidade e fortalecimento do prestígio das Ciências Biológicas, em especial a Biologia. E pelos fatores externos, como o contexto e a constituição do campo educacional brasileiro; a relação entre as trajetórias de implantação dos cursos das Escolas Normais, da Pedagogia no Brasil e na UFSC. O que possibilitou a articulação entre fatores externos e internos na tessitura da história da disciplina, e explicitou o processo de emergência e estabilidade das áreas de conhecimentos e seus campos disciplinares.

Já o contexto político/educacional no Brasil, donde emerge as diretrizes curriculares para a Educação do Campo, esteve articulado pelas realidades das escolas rurais e por uma atuação docente vinculada às especificidades das comunidades campesinas, o que aponta a relação entre fatores externos e internos como um caminho para reflexão sobre a EduCampo. As reflexões a seguir tomam como objeto, os contextos que se inter-relacionam e pautam o compromisso das instituições públicas federais de Ensino Superior com os povos do campo, sendo entendidos como fatores externos, as políticas públicas para a Educação do Campo, as escolas do campo e o contexto de lutas dos movimentos sociais como balizadores de documentos oficiais e políticas públicas educacionais. A organização curricular para formação docente em CN no contexto da área de Educação em Ciências e as contribuições da história das disciplinas de Ciências no âmbito acadêmico são fatores internos; enquanto a implantação e consolidação do curso com formação na área de CN e MTM no contexto da UFSC, em consonância com as diretrizes e princípios para Educação do Campo indicam um espaço de convergência e intersecção desses fatores externos e internos.

2 Trama de contextos e as bases curriculares para a Licenciatura em Educação do Campo

A institucionalização dos cursos de EduCampo se insere nas políticas educacionais brasileiras, consolidadas pela luta e conquista da terra pelos movimentos sociais em defesa de um projeto de sociedade contra-hegemônico. Sob esse contexto foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, e em 2009, as Diretrizes Políticas e Pedagógicas para Educação do Campo. Uma legislação voltada às peculiaridades da Educação Básica nos territórios rurais e a heterogeneidade que marca a organização e prática curricular dessas escolas no atendimento aos povos do campo. O conjunto de preocupações conceituais/estruturais presentes historicamente nessas reivindicações balizou o compromisso que tais cursos de formação docente precisariam ter como o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professor@s; as

[3] Estudos sobre história das disciplinas (Layton 1973; Goodson 1990, 1997, 2001; Ferreira 2001, 2005, 2007); e os estudos teórico-metodológicos sobre cultura escolar, História do Currículo/das Disciplinas (Julia, 2001; Chervel, 1990; Macedo e Lopes, 2002).

diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às questões locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; ações educativas promotoras de um desenvolvimento sustentável de sociedade; e da igualdade de acesso, produção e socialização de saberes.

Esse conjunto de fatores externos articulados a outros internos permitem relacionar o contexto escolar e o acadêmico de uma formação por área em CN e MTM nos currículos da EduCampo, considerando que a trajetória de disciplinas de CN e EC/B tem como evidência as marcas das concepções de ciências, pois a história da disciplina de Ciências/Biologia é resultante de fatores advindos da comunidade disciplinar e o status da área de conhecimento específica (Britto, 2010). Assim a organização curricular por área tende a diluir as fronteiras disciplinares, o que remete a uma questão importante que são os conflitos e disputas pelo prestígio das Ciências Biológicas, Físicas, Químicas e Matemática. Fato que estabelece outras condições para que se tenham consensos na busca da estabilidade e fortalecimento dessas Ciências, sob uma organização curricular integrada.

A EduCampo na UFSC foi se delineando preocupada com uma formação docente do/no campo comprometida com o repensar crítico do modelo hegêmonico de propostas teórico-metodológicas vigentes em outras licenciaturas. E propõe uma formação que atenda às necessidades presentes na escola do campo e a série de dimensões educativas presentes nessa realidade. Tais peculiaridades se evidenciam no formato curricular para as escolas do campo, assim como para a EduCampo, entre essas a alternância pedagógica como organização dos tempos/espaços curriculares adequados aos modos de vida dos povos campesinos; a abordagem por áreas de conhecimentos como condição de outra perspectiva de ensino/aprendizagem, contrapondo-se a uma lógica anunciada disciplinarmente; e a prática social como ponto de partida e chegada do percurso formativo. O curso está estruturado por componentes curriculares integrados pelos eixos Ecossistema; Fundamentos da Ciência; Agroecologia, distribuídos em quatro anos. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão se efetiva na organização da alternância, que se estrutura alternando Tempos Universidades - aulas presenciais em tempo integral com estudos conceituais e metológicos. Essa dinâmica se alterna com os Tempos Comunidades – viagens de campo, pesquisas e atividades, preferencialmente nos municípios de origem, sob a orientação de professor@s. (Britto, 2011)

Sob essa perspectiva curricular, a prática educativa se contrapõe às marcas da disciplinarização dos conhecimentos pautados pela lógica da especialização e pela linearidade e hierarquização dos saberes evidenciada na história das ciências e de disciplinas de CN/B. Essa organização curricular está demarcada pela singularidade e diversidade dos sujeitos e contextos envolvidos, por sua vez comprometidos com a construção de processos desencadeadores de mudanças na lógica de utilização e produção do conhecimento no campo, pela via da ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento e com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica atual do meio rural (Molina; Freitas, 2011).

3 Formação docente em Ciências da Natureza e a Educação do Campo

As reflexões sobre Educação em Ciências e Ensino de Ciências da Natureza (ECN) remetem a uma concepção de Ciência imbricada pelas ações culturais associadas aos aspectos sociais, econômicos e políticos que interagem na relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (Britto, 2011). Sob essa concepção se inserem fatores internos, pois se refere à reflexão de como esse percurso formativo de professor@s na EduCampo vem dialogando entre seus princípios e o compromisso da área em ECN de uma educação crítica e emancipatória com os povos do campo. O diálogo sobre as finalidades da área de ECN e os princípios da Educação do Campo toma como referência o acúmulo de produções que versam sobre o compromisso político-pedagógico e pedagógico-político dessa área, através da

aproximação entre os campos de conhecimentos específicos e seus processos de ensino indicando que os componentes curriculares integradores da matriz curricular teriam que associar os estudos sobre a abordagem metodológica e critérios de seleção de conteúdos escolares; o papel docente no ensino de CN e MTM comprometido com a apropriação da produção histórico/cultural da produção científica e tecnológica como possibilidade de uma compreensão crítica e emancipadora da realidade vivenciada pel@s estudantes (Britto, 2011).

A organização curricular integrada remete a outro modo de ação docente na escola, ou seja, não se trata de pensar o currículo da escola, mas da graduação. Diante disso a complexidade de tal processo no contexto acadêmico legitimado como produtor eficiente de conhecimentos científicos coaduna com argumentos de alguns defensores das modalidades clássicas de organização curricular para as escolas, como: o currículo por competências; e o currículo centrado nas disciplinas de referência (Lopes, 2008). O compromisso expresso nos documentos da EduCampo enfatiza a finalidade social e política, utilizada como justificativa para uma organização curricular integrada, o que leva a aproximações com outra modalidade clássica de organização curricular que é o currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares. Segundo Lopes (2008) essa matriz de pensamento reúne autor@s progressistas, que tem em comum a defesa de que as disciplinas escolares podem ser definidas conforme as demandas sociais e por sua vez a determinação de suas finalidades que orientam a organização de um currículo voltado ao atendimento e desenvolvimento da vida social e comunitária. Inclusive a autora destaca o potencial dos trabalhos de Paulo Freire, principalmente pela sua defesa dos saberes prévios do aprendiz inseridos numa dimensão mais política.

As finalidades e a organização curricular da EduCampo também se identificam com o processo de investigação temática (Freire, 1987) acrescida pelo detalhamento da quinta etapa (Delizoicov; Angotti, 1992) como balizadores para o fazer-educacional popular crítico na Educação em Ciências, no sentido que o estudo interdisciplinar no processo formativo não consista na negação das disciplinas em sua constituição e historicidade, mas na sua potencialidade para interpretar a realidade em suas diversas dimensões, diferentemente da disciplinarização dos conteúdos tão enraizada na educação. Logo o percurso formativo pautado pela dialogicidade e problematização leva a elaboração do planejamento das ações educativas para e com os povos do campo, ou seja, favorece a efetiva participação da comunidade no processo educativo, sendo fundamentais para uma educação emancipatória. Sem intenção de enquadrar o modo de organização curricular proposto e praticado nesse curso, mas trazer essa experiência como lugar de reflexão sobre o tensionamento entre teoria e prática, em especial por se tratar do contexto acadêmico, pois segundo Lopes (2008, p.56) “os mecanismos institucionais de organização das disciplinas nas universidades são diferentes dos mecanismos institucionais de organização do currículo escolar”, devido fatores específicos de seus contextos como: os processos de avaliação de docentes; os conflitos entre os departamentos; suas lutas por *status*, recursos e território; a relação com atividades de pesquisa; os distintos mecanismos de fomento.

Contudo, todo trabalho requer uma finalização, por esse motivo se entende que as idéias aqui tramadas se constituem por estudos que se colocam como incentivadores para o aprofundamento dessas reflexões, cujas arestas têm sido provocadoras de diálogos que contribuam com o tensionamento da estabilidade e hegemonia de determinados campos disciplinares e modalidades de organização curricular de cursos de formação docente na área de CN e MTM, particularmente se coerentes e comprometidas com uma prática reflexiva e crítica, sob uma postura investigativa que lhes auxiliem na compreensão do processo educativo.

Referências

Britto, N. S. (2013). Prática docente em ciências da natureza em Educação do Campo – desafios, diálogos, reflexões e ações educativas. In Duso, L.; Hoffmann, M. B. *Docência em Ciências e Biologia: Propostas para um continuado reiniciar* (107-132). Ijuí: Editora Unijuí.

Britto, N. S. (2011). Formação de professores e professoras em Educação do campo por Área de conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. In Molina, M. C. & SÁ, L. M., *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto* (165-178). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Britto, N. S. (2010). *A Biologia e a história da disciplina ensino de ciências nos currículos do curso de pedagogia da UFSC 1960-1990.* Tese Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC.

Delizoicov, D; Angotti, J. A. (1992) *Metodologia de Ensino de Ciências* (2 Ed), São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. (17. Ed), Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lopes, A. C. (2008). *Políticas de Integração Curricular* (43-90). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Molina, M. C. & Freitas, H. C. (2011). Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, 24 (85), 17-31.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O USO DO LABORATÓRIO DIDÁTICO UNIVERSITÁRIO NOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE – MOÇAMBIQUE

Souza, N. C.[1]; Borges, D. S.[2]

[1]Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Brasil
[2]Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Brasil

Email: neusianebio@hotmail.com; dani.uab@gmail.com

Resumo

Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, a qual objetiva compreender como o uso do laboratório didático universitário encontra-se inserido no contexto curricular dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique. Atentamo-nos a esse tema por concebermos o laboratório como um ambiente complexo de ensino e de aprendizagem, no qual, dependendo da proposta didática do curso e do professor, o mesmo pode proporcionar a integração entre saberes conceituais, procedimentais e atitudinais. Portanto, tal pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que, realizamos uma entrevista semi-estrutura com 4 docentes da área das Ciências Biológicas da universidade em questão. Todas as entrevistas foram analisadas a partir da análise de conteúdo. Foi possível identificar certo padrão que caracteriza uma aula prática laboratorial nos cursos investigados. Os docentes costumam trabalhar a partir de roteiros pré-estruturados, os quais são entregues aos alunos numa aula anterior à aula prática, para que estes tenham condições de estudar e conhecer tanto o tema que será abordado, quanto os procedimentos que serão utilizados na aula prática. Alguns têm a prática de realizar um "teste", ou seja, uma avaliação com os alunos no início da aula laboratorial, para, assim, averiguar quais alunos estudaram o material entregue previamente. Como avaliação, os docentes costumam exigir a elaboração de um relatório escrito aos discentes. Além disso, o trabalho em grupo é utilizado como estratégia, perante quantidade de materiais e espaço disponível.

Palavras-chave: laboratório didático, Ciências Biológicas.

1 Introdução

Quando nos referimos ao ensino na área das Ciências da Natureza percebemos um grande esforço de estudos que buscam elucidar a importância do laboratório didático, seja no contexto da Educação Básica (BORGES, 2002), seja na Educação Superior (ROSA & ROSA, 2007; SILVA, 2002), uma vez que, este espaço educativo tem sido considerado um ambiente cognitivo apropriado ao ensino e aprendizagem de ciências (HODSON, 1996). Entretanto, não há um consenso metodológico, são diversas as abordagens, as quais se diferenciam conforme os níveis de ensino (HODSON,

1996), as atividades desenvolvidas, a instituição, a concepção teórico-metodológica, entre outros aspectos. Em certos casos as atividades desenvolvidas no laboratório didático parecem ter como intuíto apenas uma confirmação da teoria estudada, enquanto que, em outros casos, a ênfaze dada concentra-se no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a de investigação, por exemplo. No geral, é possível perceber que tem sido usado com o objetivo de revisitar e (re)organizar os saberes científicos, não se excluindo a valorização dos saberes prévios dos estudantes (ROSA & ROSA, 2007; HODSON, 1994).

Nesse cenário, o presente estudo trata de uma pesquisa em desenvolvimento, que objetiva compreender como o uso do laboratório didático universitário encontra-se inserido no contexto curricular dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique[1]. Esta temática interessa-nos por entendermos o laboratório como um ambiente complexo de ensino e de aprendizagem, no qual, dependendo da proposta didática do professor, pode proporcionar a integração entre saberes teóricos e conceituais, bem como metodológicos. Seu uso ainda pode contribuir com a organização das atividades, economizar tempo, facilitar o trabalho em grupo e o desenvolvimento de atividades que requerem acompanhamento (HODSON, 1996), desde que o docente tenha clareza de tais possibilidades. Além do mais, seu uso costuma corresponder a uma considerável porcentagem da carga horária de cursos de graduação da área das Ciências da Natureza, como nos cursos de Ciências Biológicas, uma vez que, nesses há o desenvolvimento de atividades práticas, experimentais e de iniciação à pesquisa científica. Portanto, no decorrer do texto apresentaremos a metodologia que utilizamos na presente pesquisa e, posteriormente, a apresentação e discussão dos resultados preliminares.

2 Metodologia

A pesquisa qualitativa assumida nesta pesquisa pretende ampliar as compreensões sobre o objeto e o contexto estudado. Estaremos atentos aos fenômenos humanos que não podem ser restritos a uma quantificação, pois envolvem "o mundo das relações, das representações e da intencionalidade" (MINAYO, 2012, p. 21), em que estão implicados o sujeito da pesquisa e os colaboradores desta. Ou seja, envolve as compreensões sobre o que os sujeitos estão fazendo, o que está acontecendo, como estão construindo o mundo que lhes rodeia (FLICK, 2009) e suas relações com o fenômeno investigado.

Esta etapa da pesquisa[2] caracteriza-se pelo encontro com quatro professores dos cursos de Licenciatura[3] Ciências Biológicas[4] da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) – Maputo/Moçambique que foram indicados pela coordenação e aceitaram voluntariamente participar do estudo[5]. O instrumento para a produção dos dados junto aos professores foi a entrevista, pela qual buscamos compreender como o espaço do laboratório didático tem sido utilizado. Para Minayo (2012), essa é uma técnica que nos permite buscar tanto dados primários como secundários. Os primários

[1] A presente pesquisa foi financiada pelo Programa Pró-Mobilidade Internacional (CAPES/AULP).
[2] A presente pesquisa contempla duas etapas: um encontro com docentes dos cursos de Ciências Biológicas e outro encontro com os discentes dos mesmos cursos. No entanto, apresentaremos neste texto os dados preliminares da análise das entrevistas realizadas com os quatro docentes que se propuseram a contribuir com nosso estudo à convite da coordenação dos cursos de Ciências Biológicas da UEM.
[3] Nesse caso, licenciatura representa o que no Brasil seria o curso de bacharelado, com foco no desenvolvimento de pesquisas e não na formação docente.
[4] Na UEM oferece quatro cursos em Ciências Biológicas: Biologia Aplicada, Biologia Marinha, Biologia Aquática e Costeira, Ecologia e Conservação da Biodiversidade Terrestre e Biologia e Saúde. Importante destacar que a diferenciação entre as disciplinas inicia no terceiro ano de cada curso.
[5] Todos assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

correspondem às informações mais precisas e objetivas, como número de alunos, datas, etc.; e os secundários seriam os dados característicos da pesquisa qualitativa, como a reflexão dos participantes da pesquisa sobre o tema estudado. A entrevista, por mais que também possa ser constituída por perguntas pré-organizadas, tem como fundamento um diálogo construído com o(s) outro(s), ou seja, "ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo" (p. 64).

Nesta etapa, trabalharemos com a entrevista semiestruturada para que o investigador-entrevistador tenha maior flexibilidade e para que o entrevistado possa descrever, mas também explicar e expor sua compreensão sobre o fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 2012).

A análise do material produzido foi fundamentada na Análise de Conteúdo. Segundo Moraes (1999) esta técnica de análise de dados constitui metodologia de pesquisa que ajuda a descrever e interpretar diferentes tipos de textos, de forma mais intensa que uma simples leitura.

3 Resultados e Discussão

A partir das entrevistas constatamos que é atribuída uma grande importância ao uso do laboratorio didático. Entretanto, um dos docentes esclarece que nem sempre foi assim, até certo tempo o foco dos cursos era a teoria e poucas atividades práticas eram realizadas. "A certa altura do curso o *saber fazer* ficava um pouquinho aquém, porque havia muita teoria e só eram feitas as poucas práticas que se conseguia fazer" (Prof03.09). Já no contexto atual, todos os entrevistados contam com aulas práticas semanais, as quais em sua maioria são realizadas em laboratório. Cabe destacar que o tipo de atividade varia de acordo com a disciplina e com o conteúdo a ser estudado. Por exemplo, "nas aulas de Biologia do Desenvolvimento o trabalho é mais de observar preparações. Ver etapas de desenvolvimento de organismos, que já estão feitas. São aulas de observação" (Prof02.03). Em contraponto, em disciplinas como a de Zoologia de Invertebrados, o docente almeja que "todos os alunos participem. Se um trabalha na morfologia externa, o outro vai dissecar, já o outro vai identificar" (Prof01.04).

Entendemos então, que não há uma atividade padrão a ser realizada, são diversos os tipos de atividades práticas, desde uma observação, até atividades de manipulação e experimentação a curto ou longo prazo. No entanto, percebemos que há um certo padrão que caracteriza uma aula desenvolvida no espaço do laboratório nos cursos investigados. Primeiramente, os docentes costumam entregar os "guiões"[6] aos alunos numa aula anterior à aula prática, para que estes tenham condições de estudar e saber o que será realizado e os procedimentos que serão utilizados na aula prática. Alguns autores, acreditam que é preciso ter cuidado ao organizar aulas a partir de roteiros pré-definidos, pois pode-se estar contribuindo com uma visão um tanto intransigente e estagnada da ciência (CARRASCOSA & GIL-PÉREZ, 2006). Da mesma forma que as atividades "[...] acabam tendo um caráter confirmatório de coisas que eles já sabem ou ilustrativo daquilo sobre o qual já ouviram falar ou já leram" (PINTO, VIANA & OLIVEIRA, 2013, p. 437).

Alguns docentes ainda têm a prática de realizar um "teste", uma avaliação oral com os alunos no início da aula laboratorial, para, assim, averiguar quais alunos estudaram o material entregue previamente. Também parece ser unânime a solicitação do docente ao discente de um relatório, o qual terá exigências específicas por disciplina e professor. Esses relatórios, parecem ser um momento de organização dos saberes e de ir além dos conteúdos trabalhados no contexto da sala de aula. O Prof01 esclarece que "como o tempo é curto, eles ficam mais focados na morfologia do animal externa e interna. Mas eles têm o relatório para fazer. É nesse relatório que eles podem trazer informações sobre a importância desse animal na sua vida, na sociedade, alguns mitos que existem" (Prof01.10). Já o

[6] Guiões seriam os roteiros pré-definidos.

Prof02, acredita que é nas relações estabelecidas entre os fenômenos e o que acontece no mundo, que eles aprendem mais. Para Labarce, Caldeira e Bortolozzi (2009), o laboratório didático constitui um local propício para a valorização tanto dos saberes prévios do aluno, quanto do estabelecimento de interações entre diferentes saberes. Além do mais, não é porquê estamos trabalhando no contexto das Ciências Biológicas que precisamos ficar restritos a esta área do saber. Para Morin (2003), somos simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais, sociais, ou seja, somos seres complexos que ao longo da história temos limitado o entendimento sobre a nossa própria natureza. Assim, desenvolver atividades pedagógicas que não estejam restritas apenas aos conhecimentos biológicos, permite a construção de um saber mais contextualizado e mais próximo da essência complexa do mundo.

Além disso, o trabalho em grupo parece ser estratégico, pela quantidade de materiais, pelo espaço disponível e para a elaboração dos relatórios. Em um estudo realizado por Silva (2002) em um laboratório no contexto da Educação Superior, onde era promovida a interação dos alunos a partir de grupos de trabalho, evidenciou-se que os alunos aprovavam a valorização de seus comentários e a partilha de seus conhecimentos prévios, fruto da interação promovida durante as práticas pedagógicas. Podemos assim, utilizar o espaço do laboratório com a finalidade de propiciar não só a interação entre professor-alunos, mas também a cooperação e integração entre os estudantes na solução de problemas e na análise coletiva dos resultados obtidos

Em relação à importância atribuída ao laboratório didático os docentes elencaram como um fator essencial o *saber fazer,* como vemos no trecho abaixo:

> Eu acho que o mais significativo para eles, e por isso tenho tentado tanto aumentar o número de espécimes, é eles próprios, com as próprias mãos fazerem, ou seja, é o *saber fazer*. Porque quando a gente fica alguma coisa, mas o *saber fazer* é muito importante, assim como o *saber estar* em um laboratório. Tem que estar com a bata abotoada, não pode ter sapato aberto, não pode ter pulsera ou brincos grandes. Um biológo em um laboratóio, tem que ter este compartamento (Prof01.12).

Para Pozo e Crespo (2009) quando nos referimos à área do ensino de ciências, costumamos ver esforços mais concentrados no explicar, ou seja, o conhecimento científico trabalhado nas aulas acaba sendo preferencialmente o saber conceitual. Entretando, além das atitudes, o saber procedimental também é essencial. É preciso reconhecermos as distinções entre o conhecimento declarativo (saber dizer) e o conhecimento procedimental (saber fazer). Esse último é um conhecimento mais complicado de ser verbalizado, é gradual e se adquire pela prática.

4 Algumas considerações

O encontro com os docentes e a análise das entrevistas evidenciam que o laboratorio didático tem sido um espaço formativo explorado no contexto dos Cursos de Ciências Biológicas da Universidade Eduardo Mondlane, no qual há uma maior aproximação entre professor-aluno, bem como entre os alunos, o que pode contribuir com a ampliação e complexificação dos saberes estudados, ainda mais quando os saberes são contextualizados e tornam-se mais significativos aos alunos.

Todavia, as potencialidades do laboratório didático ainda podem ser exploradas de forma mais intensa e produtiva, caso as demandas dos alunos sejam mais consideradas e as atividades não sejam tão limitadas a roteiros (guiões) pré-estabelecidos e inflexíveis. Segundo Rosa (2003), ainda existem muitas dificuldades a ser enfrentadas quando pensamos no laboratório como um espaço formativo, como o desenvolvimento de atividades para além do vencimento de etapas descritas em um roteiro; o envolvimento dos alunos em todas as etapas, não se limitando apenas à análise de dados; o uso da avaliação como instrumento de aprendizagem, no momento que for contínua e compartilhada; a promoção de discussões para além dos fenômenos estudados, compreendendo a organização da ciência e da produção do conhecimento científico.

Referências:

Borges, A.T. (2002). Novos rumos para o laboratório escola e de Ciências. *Caderno Brasiliense de Ensino Física*, 19 (3), 291-313.

Carrasosa, J.; Gil-Pérez, D. & Vilches, A. (2006). Papel de la actividad experimental em la educación científica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, 23 (2), 157-181.

Flick, U. (2009) *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias.* 12 (3), 299-313.

Hodson, D. (1996). Laboratory work as scientific method: three decades of confusion and distortion. *Journal of Curriculum Studies*, 28 (2), 115 135.

Labarce, E. C.; Caldeira, A. M. A. & Bortolozzi, J. (2009). A atividade prática no ensino de Biologia: uma possibilidade de unir motivação, cognição e interação. In: CALDEIRA, AMA. org. *Ensino de ciências e matemática, II:* temas sobre a formação de conceitos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.

Minayo, M.C.S. (2012). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes.

Moraes R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.

Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Pinto, V.F.; Viana, A. P. & Oliveira, A. E. A. (2013). Impacto do laboratório didático na melhoria do ensino de ciências e biologia em uma escola pública de Campos dos Goytacazes/RJ. *Revista conexão*, 09 (01), 84-93.

Pozo, I.P. & Crespo, M.A.G. (2009). A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5 ed. Porto Alegre: Artmed.

Rosa, C.W. & Rosa, A.B. (2007). O ensino de Física na Universidade de Passo Fundo: uma investigação nos objetivos das atividades experimentais. *Investigación arbitrada.* EDUCERE, 11 (37), 327-332.

Rosa, C.W. (2003). Concepções teórico-metodológicas no laboratório didático de física na universidade de passo fundo. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 5 (2), 13-27.

Silva, J.H.D. (2002). Algumas considerações sobre ensino e aprendizagem na disciplina laboratório de eletromagnetismo. *Revista Brasileira de Ensino de Física,* 2 (4), 471-476.

Triviños, A.N.S. (2012). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA: CONSTRUTOS CURRICULARES

Rivas, N.P.P. [1]; Silva, G.M. [1] ;

[1] Universidade de São Paulo, Brasil

Email: noerivas@ffclrp.usp.br; glauciams@ffclrp.usp.br;

Resumo

O texto contempla resultados de uma pesquisa, balizada nos estudos de Cunha, Pimenta, Lopes e Bernstein, cujo objetivo é refletir acerca da formação pedagógica do professor universitário, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em uma Universidade pública brasileira, na área de Ciências Exatas e da Terra. A problemática desta investigação justifica-se face aos atuais desafios para a Educação Superior no que concerne às influências da queda das fronteiras do conhecimento, da democratização e ampliação desse nível de ensino e ênfase dos cursos de pós-graduação na formação do pesquisador. O *corpus* é constituído pelos programas de ensino de disciplinas de pós-graduação da área de Ciências Exatas e da Terra do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Esses programas foram submetidos à análise documental e análise de conteúdo, tendo como aporte teórico a teoria dos campos de *recontextualização* que são entendidos como campos de contestação e se materializam no currículo, no deslocamento de questões acerca do ensino e aprendizagem, na tradição e história das *disciplinas de referência* acadêmica. Os dados revelam currículos em que há predominância de conteúdos centrados em metodologias e estratégias de ensino, na perspectiva das didáticas especiais relacionadas aos campos das respectivas ciências. Nesse âmbito, a preparação didática para a docência superior apresenta enfoque tecnocrático com abordagem nas dimensões propositiva, normativa e instrumental, secundarizando os pressupostos teóricos e epistemológicos da prática docente e as dimensões profissional e pessoal do professor. Observa-se ainda que os processos de negociação e conflito do conhecimento técnico-cientifico extrapolam a territorialidade da Instituição e envolvem os sujeitos e os grupos sociais de referência, sua produção de conhecimento, seu lugar social e institucional, seus valores e crenças, revelando a valorização do sujeito pesquisador em detrimento do sujeito professor.

Palavras-chave: educação superior; currículo; docência universitária.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A produção e a socialização do conhecimento são constitutivas da formação humana e, nas universidades, assumem significativo caráter, ou seja, responder com qualidade às exigências e necessidades da sociedade. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em um ato de rendição "(...). A única forma de evitar a rendição é criar condições para uma universidade cooperativa em solidariedade com seu papel global". (SANTOS, 2013, p.309-310).

Assim, a problemática desta investigação evidencia os atuais desafios para a formação da docência no ensino superior em decorrência, entre outros fatores apontados, da democratização e ampliação desse nível de ensino, ênfase dos cursos de pós-graduação na formação do pesquisador, e especialização curricular no campo disciplinar. Essa situação gera "um perfil acadêmico de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça a sua profissão" (ZANCHET; CUNHA; SOUZA; 2009, p. 94). No entanto, a docência compreende múltiplas ações que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem, as quais constituem bases pedagógico-didáticas necessárias ao exercício da docência, sendo denominadas conhecimentos/saberes pedagógicos.

O texto contempla resultados de pesquisa cujo objetivo foi analisar os currículos das disciplinas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências Exatas e da Terra, inseridos no programa destinado ao aprimoramento da formação didática (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino-PAE), em uma instituição pública de ensino superior, no Estado de São Paulo. No primeiro momento, discorre-se acerca dos construtos pedagógicos e curriculares necessários à área da docência universitária. Após, descreve-se os fundamentos metodológicos, os achados da pesquisa no que concerne à formação pedagógica de professores para a educação superior, no espaço da pós-graduação *stricto sensu,* na área de estudo em pauta. Por fim elabora-se uma síntese, triangulando o contexto universitário, o processo de formação docente (Área de Ciências Exatas e da Terra) e as perspectivas para o ensino superior.

2 Construtos pedagógicos e curriculares na área da docência universitária

No modelo que permeia a universidade brasileira, a formação pedagógica de professores ocupa um lugar secundário. Nele, as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral considerado com exclusividade nos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e de formação de professores. Por conseguinte, ser professor ultrapassa o domínio de conteúdo, incorporando características que só podem ser alcançadas mediante uma reflexão e atuação intencional da atividade pedagógica. (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; CUNHA, 2009; 2010; LUCARELLI, 2009; PIMENTA, 2009).

Lucarelli (2009, p.67) argumenta que "poder e prestígio não provêm da docência universitária como saber pedagógico, mas do domínio de um campo científico, tecnológico ou humanístico determinado". Evidencia-se, portanto, extraordinário desafio nessa área no sentido de transpor as posições que oscilam entre dois polos: um que concebe a profissão acadêmica como um espaço construído para além das disciplinas de origem, e outro que considera os conhecimentos específicos como o fator determinante da identificação ocupacional. Nóvoa (2009) traz contribuições na medida em que aponta cinco disposições que são essenciais para a definição da profissionalidade docente: "(...) o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social." (p.30-31). Ressalta o autor que essas dimensões se interrelacionam e, nesse processo, imbricam-se a *pessoalidade*, a

profissionalidade e a *instituição* universitária. (NÓVOA, 2009). Os professores orientam e fundamentam suas ações pedagógicas baseadas em teorias, explícitas ou não, as quais traduzem concepções de homem, de sociedade, de universidade, enfim, da profissão docente e suas determinações históricas, sociais, éticas e pedagógicas. (ZEICHNER, 2009; LUCARELLI, 2009). Zabalza (2009) argumenta que o ensino universitário requer conhecimentos específicos, ou seja, um sistema de análises que englobe elementos teóricos (que atuam como decodificadores) e técnicos (conhecimentos práticos), os quais são desenvolvidos de forma sistemática, baseados em dados obtidos por meio de processos e fontes selecionadas, ou seja, formação inicial e continuada e pesquisa. Nesse sentido, a profissão docente universitária é complexa, contextual, impregnada de valores e possibilidades de ação sobre pessoas e contextos. Refletir acerca dos construtos pedagógicos e curriculares na Área das Ciências Exatas e da Terra pressupõe analisá-los no contexto da formação do pós-graduando, considerando-se a tradição da área, que tem na pesquisa o principal foco.

3 O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino como lócus de formação docente

Várias pesquisas têm mostrado que o enfoque principal dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* está na formação para a pesquisa científica, tendo sido dada menor atenção ao preparo para a docência. Alerta-se, portanto, para a necessidade de se investir na formação docente dos pós-graduandos para o ensino superior (OLIVEIRA et al., 2012). Entre as primeiras iniciativas nessa direção, pode ser citado o desenvolvimento, a partir de 1992, de um projeto piloto, denominado *Iniciação ao Ensino Superior*, no qual os doutorandos poderiam desenvolver atividades junto às disciplinas dos cursos de graduação de uma universidade pública paulista. Em 1994, o projeto foi reformulado tendo por base as experiências realizadas e foram estabelecidas novas diretrizes. Criou-se então o *Programa de Aperfeiçoamento do Ensino* (PAE), estruturado como um sistema de estágio em docência a ser realizado por doutorandos junto a uma disciplina da graduação. A partir de 2000, o PAE passa a ter duas etapas, a primeira de preparação pedagógica e a outra de estágio supervisionado em docência.

O PAE é desenvolvido em todas as unidades da universidade em questão, sendo organizado e coordenado por uma Comissão Central e por Comissões constituídas em cada uma das unidades. Apesar de se constituir em um programa institucional está sujeito a várias interpretações e operacionalizações, tendo em vista a autonomia das unidades que compõem a universidade.

3.1 A Preparação Pedagógica no contexto da área de Ciências Exatas e da Terra

Nesta pesquisa optou-se por investigar a Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino de uma universidade pública brasileira. Fez-se, primeiramente, um levantamento bibliográfico que propiciou o estudo da literatura a respeito do papel da universidade, da docência universitária e do currículo, além de aspectos da legislação e de documentos normativos relativos ao Programa PAE e à docência no ensino superior, em particular na área estudada. Paralelamente, foram consultadas as ementas das disciplinas PAE, propostas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da área das Ciências Exatas e da Terra, que constituíram o corpus desta pesquisa. Em seguida, foram analisados os currículos das disciplinas PAE por meio da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2002) e Gomes (2008), utilizando categorias elaboradas a partir do documento “Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de

Preparação Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (2013)". O campo de recontextualização de Bernstein (1996) e as interpretações de Lopes e Macedo (2011) foram fundantes na análise dos dados. De acordo com os dados obtidos na página da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, das trinta e sete unidades da universidade, nove oferecem disciplinas na Etapa de Preparação Pedagógica do PAE na área de Ciências Exatas e Saúde, as quais são responsáveis por catorze disciplinas, conforme indicado no Quadro 1.

Quadro 1. Relação de disciplinas do PAE na área de Ciências Exatas e da Terra

Subárea	Disciplinas do PAE	nº de horas
Química e Física (*campus* do interior 1)	• Docência no Ensino Superior: Aspectos Didáticos e Pedagógicos (QFRP)	60 h
Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas	• Preparação Pedagógica (AG)	15 h
Matemática e Ciências da computação	• Preparação Pedagógica (MC1) • Preparação Pedagógica (MC2)	60 h 60 h
Física	• Preparação Pedagógica de Ensino (F)	30 h
Física (*campus* do interior 2)	• Práticas Pedagógicas & Comunicação e Expressão Oral (FSC)	60 h
Geociências	• Preparação pedagógica para Geociências (GEO)	30
Matemática e Estatística	• Preparação à Docência de Graduação (ME1) • Preparação Pedagógica (ME2)	60 h 60 h
Química	• Ensino de Bioquímica (Q1) • Didática em Bioquímica (Q2) • Planejamento de Aulas Práticas de Bioquímica e Biologia Molecular (Q3) • Prática de Ensino de Química e Bioquímica (Q4)	120 h 30 h 120 h 45 h
Química (*campus* do interior 2)	• Aspectos Avançados da Docência no Ensino Superior de Química (QSC)	120 h

Fonte: Sistema Janus/Universidade de São Paulo. Ano:2014

As ementas analisadas permitem inferir que houve uma valorização do conhecimento especializado como fonte para o currículo, pois mesmo os conhecimentos pedagógicos selecionados parecem seguir a lógica dos conhecimentos de referência. Nessa área, o currículo de sete disciplinas denominadas "Preparação Pedagógica" abordam concepções de ciência e de modos de produção do conhecimento, seus limites e possibilidades para o desenvolvimento do ensino. Contemplam conteúdos referentes às práticas iniciais para a formação pessoal, didática e pedagógica dos futuros docentes. Propõem o estudo de temas de metodologia do ensino superior, bem como reflexões iniciais sobre os fundamentos da educação, psicologia da aprendizagem e questões contemporâneas da educação. Outro ponto que chama atenção é que, em várias propostas, há temas que visam sensibilizar o futuro docente para a importância das questões éticas relacionadas à prática docente. Porém, a contradição que se observa nas disciplinas diz respeito à sua organização espacial e temporal, pois parece não haver espaço para o debate sobre as compartimentações e hierarquias disciplinares, bem como para as possibilidades de integração curricular. Em alguns casos, percebe-se nos currículos a incorporação de discursos originários tanto da academia como de propostas curriculares de cursos de formação continuada para docentes oferecidos na própria universidade. Segundo Bernstein (1996), tais discursos são recontextualizados nesse processo de incorporação, passando inicialmente por uma descontextualização, uma vez que alguns textos são selecionados em detrimento de outros, e são levados para outros contextos de questões e

relações sociais distintas. Assim, temos uma mudança da posição do texto em relação a outros textos, situações e práticas juntamente com um reposicionamento e refocalização. Ainda de acordo com esse autor, é nesse momento de recontextualização, quando um texto muda de lugar, que se constitui um espaço para atuação da ideologia.

Importa destacar também que os currículos refletem a preocupação da área em discutir a relação professor-aluno. Além disso, os currículos (MCI, MC2 , ME1, ME2, QU1, QU2) refletem as profundas mudanças por que o ensino das profissões vêm passando, num movimento de rompimento com o paradigma da racionalidade técnica e em propostas de práticas de ensino balizadas pela integração da teoria com a prática com vistas à aprendizagem significativa; por metodologias inovadoras de ensino que possam desenvolver as capacidades investigadoras dos alunos, o poder crítico de análise e síntese de problemas e que criem condições para o estudante gerir a própria formação (DIAZ BORDENAVE & PEREIRA, 2000). Evidencia-se nessa área uma preocupação com a tecnologia de uma forma geral, bem como com a pesquisa de ponta.

Há um consenso no campo da teorização crítica de currículo quanto ao fato de que o conhecimento escolar é fruto de uma seleção cultural, condicionada por fatores que envolvem o campo sociocultural, o político, o econômico, bem como os critérios exclusivamente epistemológicos. As teorizações de cunho globalizante, sejam das vertentes funcionalistas, sejam da teorização crítica, vêm se contrapondo à multiplicidade característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. (LOPES e MACEDO, 2011; MOREIRA, 2006). Nas disciplinas analisadas ressalta-se a lógica do conhecimento de referência, pois é do saber especializado, acumulado pela humanidade, que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos.

4 Algumas considerações

Os resultados da pesquisa apontam que as temáticas, de forma geral, abordam conhecimento sobre metodologia de ensino e de pesquisa, tecnologias aplicadas ao ensino, processo de tutoria, aprendizado centrado em problemas, principais metas do ensino de graduação, modelos de estrutura curricular, tendências atuais do ensino, questões didático-pedagógicas para futura atuação na Educação Superior, concepção e instrumentos de avaliação, relação aluno-professor, planejamento de ensino, elaboração de Projeto Pedagógico, conhecimento de diretrizes curriculares de Cursos de Graduação e preparo de material didático.

Em síntese, os dados revelam que há predominância dos aspectos relacionados à metodologia e estratégias de ensino em detrimento da explicitação das dimensões profissional e pessoal do docente. Ao analisar os documentos infere-se que a iniciativa de formação docente dos pós-graduandos da universidade investigada tem ressaltado a preparação didática e metodológica para a docência superior numa perspectiva instrumental, cujos aspectos institucionais e curriculares, que fazem parte da atividade docente, são secundarizados nos currículos analisados. A ressignificação dos saberes docentes para que o professor universitário entenda a relevância da docência e a responsabilidade da formação de uma sociedade torna-se relevante e necessária. No contexto dessas mudanças é preciso recontextualizar os currículos dos programas de pós-graduação, cujas disciplinas necessitam superar a submissão única ao campo científico e especializado, e contemplar aspectos que visem sua integração às áreas afins, problematizando e contextualizando conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência, na busca de princípios de um currículo integrado (BERNSTEIN, 1996). A produção de conhecimento, a formação profissional na área de exatas e

da terra devem ser tomadas como indissociáveis de uma nova prática, constituindo-se como articulares para a formação do pós-graduando. Ressalta-se que o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, como lócus de formação docente, constitui-se em um importante espaço de formação de futuros professores universitários.

Referências

ALMEIDA, M.I., PIMENTA, S. G. (2011). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.

BARDIN, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BERNSTEIN, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.

CUNHA, M.I. (2009). Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v.1, n.1, p.110-128.

CUNHA, M.I. (org). (2010) Trajetórias e lugares de formação Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, p.17-29.

DIAZ BORDENAVE, J; PEREIRA, A. M. (2000). *Estratégia de ensino-aprendizagem.* 21ª ed. Petrópolis: Vozes.

ESTADO DE SÃO PAULO. (2013). Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. *As Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica*. São Paulo: USP.

GOMES, R. (2008). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In MINAYO,M.C.S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27ªed. Petrópolis: Vozes.

LOPES, A.C; MACEDO, E. (2011). *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

LUCARELLI, E. (2009). Prácticas protagónicas e innovación em la universidad. In CUNHA, M.I. et al (orgs). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora.

MOREIRA, A. F. B. et al. (2006). *Currículo, Cotidiano e Tecnologias*. Araraquara: Junqueira & Marin.

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

OLIVEIRA, H.B. et al. (2012). A formação Pedagógica de professores na Pós-Graduação Stricto Sensu: os casos UFU e UFMG. *Poíesis Pedagógica*. v.9, n.2, p.03-19.

PIMENTA, S. G. (2009). A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In CUNHA, M. I. et al. (orgs). *Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, p. 33-55.

SANTOS, B. S. (2013). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória de universidade. In APPLE, M.W; BALL, S.J.; GANDIN, L.A. *Sociologia da Educação: Análise Internacional*. Porto Alegre: Penso, p.301-310.

ZABALZA, M.A. (2009). *Competências docentes del professorado universitário: calidad y desarrollo professional*. Madrid, España: Narcea.

ZANCHET, B.A; CUNHA, M.I; SOUZA, H.M. (2009). A Pós- Graduação como lugar de formação e de aprendizagens de professores universitários. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28, p.93-105.

ZEICHNER, K.M. (2009). Uma agenda da pesquisa para a formação docente. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Formação docente pela apropriação do Projeto Político Pedagógico no Curso de Nutrição da UNISINOS: impactos nas praticas pedagógicas curriculares

Laura Habckost Dalla Zen
hzen@unisinos.br

Mirian Dolores Baldo Dazzi
mdazzi@unisinos.br

Suzana Moreira Pacheco
smpacheco@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo
O presente relato tem como objetivo apresentar o trabalho realizado pelo Núcleo de Formação Docente da UNISINOS, universidade privada entre as maiores do Brasil, com cerca de 30 mil alunos em cursos de graduação, pós-graduação e extensão, nas modalidades presencial e a distância e 1100 professores, junto ao Colegiado de Nutrição. O colegiado apresentou como demanda uma maior apropriação do Projeto Político Pedagógico pelos professores do curso. Destaca-se o aprofundamento das discussões no decorrer do trabalho, sobretudo no que tange aos seguintes aspectos: matrizes epistemológicas da Nutrição; formação profissional na graduação; relação teoria-prática; e especificidades do saber pedagógico. As informações obtidas serviram para avaliar e refletir sobre os conhecimentos e as metodologias de ensino e aprendizagem em cada semestre da referida graduação, inter-relacionando cada uma entre si e com os eixos do currículo, a partir da proposta do curso e do perfil do egresso. Em relação ao saber pedagógico propriamente dito, os professores elencaram como fundamental: a interação professor-aluno; a interação professor-professor; as metodologias de ensino; a construção da matriz curricular e a aproximação com o mercado de trabalho. A partir da avaliação ao término do trabalho, foi possível constatar que a ação teve um impacto significativo, em especial no que diz respeito à compreensão do trabalho como momento de formação. Considera-se a experiência de grande relevância tanto para os agentes envolvidos – Colegiado de Nutrição e Núcleo de Formação Docente –, como para a universidade de modo geral, ao configurar-se como exemplo de prática de formação docente para os demais colegiados.

Palavras-chave: docência universitária, formação de professores do ensino superior, saberes pedagógicos, projeto politico pedagógico, práticas pedagógicas curriculares.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 O contexto da experiência

O presente artigo foi organizado a partir da experiência realizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, na cidade de São Leopoldo/RS, no Brasil. Trata-se de uma ação desenvolvida pelo Núcleo de Formação Docente da Universidade junto ao Colegiado do Curso de Nutrição. O texto se propõe a socializar essa experiência propondo uma discussão teórica acerca da produtividade do trabalho de formação continuada e seus impactos na prática docente do Ensino Superior. Autores como Tomaz Tadeu da Silva (1999), Ilma Passos Alencastro Veiga (2003), Maria Isabel Cunha (2006), Beatriz Daudt Fischer (2009), dentre outros, auxiliam a sustentar a discussão aqui pautada.

O Núcleo de Formação Docente é constituído por um grupo de professores que tem entre suas atividades a de atender as demandas das Unidades de Acadêmicas da UNISINOS e as necessidades dos coordenadores de curso e professores. O foco central das ações do referido Núcleo é o desenvolvimento das competências docentes dos seus mais de 1000 professores e tutores. Não basta que o professor 'domine o conteúdo e saiba transmiti-lo', é imprescindível que ele reflita – de preferência com seus pares e, de vez em quando, por que não, com seus alunos [...] (FISCHER, 2009, p.314). O Ensino Superior é o nível de ensino por excelência no qual a docência não se constitui a priori como uma identidade profissional. Essa é uma conclusão de muitas pesquisas sobre a construção da identidade dos professores do ensino superior CUNHA (2009), CUNHA; BROILO (2008), FISCHER (2009), PIMENTA; ANASTASIOU (2010).

O trabalho desenvolvido junto aos colegiados de cursos, e em particular o objeto desse artigo, que privilegia conhecimentos didático-pedagógicos e institucionais do Curso de Nutrição da Unisinos, constitui-se como uma dessas ações de desenvolvimento da docência no Ensino Superior. A equipe que compõem o Núcleo de Formação Docente, ao receber as demandas dos cursos busca apropriar-se do Projeto Politico Pedagógico do curso especifico, o qual gerou a demanda, nesse caso o curso de Nutrição e planeja as atividades que irão compor as reuniões dos colegiados para o alcance dos objetivos traçados com a coordenação do curso.

Os encontros de formação ocorreram ao longo de 2012 e tiveram como principal objetivo aproximar os professores à proposta pedagógica do Curso de Nutrição. Percebe-se, o aprofundamento das discussões propostas no decorrer do processo, sobretudo no que tange aos seguintes aspectos: matrizes epistemológicas da Nutrição; formação profissional na graduação; relação teoria-prática; e especificidades do saber pedagógico. Trata-se, nesse sentido, de uma experiência de grande relevância tanto para os agentes envolvidos – Colegiado do Curso de Nutrição e do Núcleo de Formação Docente –, como para a universidade de modo geral, configurando-se como exemplo de prática pedagógica para os demais Colegiados de Curso.

O Colegiado de Nutrição, em parceria com o Núcleo de Formação Docente, definiu os seguintes objetivos para o trabalho: a) aproximar os professores à proposta pedagógica do Curso, oportunizando um espaço de discussão sobre as práticas docentes realizadas; b) conhecer, avaliar e refletir sobre os conhecimentos e as metodologias de ensino e aprendizagem em cada semestre, inter-relacionando cada uma entre si e com os eixos1, a partir da proposta do Curso e do perfil do egresso e c) oportunizar um espaço de discussão sobre as práticas docentes que vêm sendo realizadas ao longo de cada semestre.

[1] Alimentos, alimentação e ambiente; Nutrição e desenvolvimento humano; Nutrição terapêutica.

Em relação à metodologia o artigo partiu da análise dos dados do relatório institucional da capacitação observando as relações entre o desenvolvimento do trabalho e sua avaliação, construída, principalmente, pela visão, dos docentes do curso de Nutrição, procurando estabelecer uma discussão teórica que possibilitasse evidenciar as construções no campo da formação docente no Ensino Superior.

2 O estudo e a reflexão sobre o curso de nutrição

O atual currículo do Curso de Nutrição entrou em vigor no primeiro semestre de 2010. Em razão das alterações, muitos professores solicitaram à coordenação do Núcleo de Formação Docente uma maior imersão no novo Projeto Político Pedagógico (PPP). Entende-se por currículo tal qual anuncia Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.15): "o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo".

De outra forma, a ideia de currículo não apenas diz respeito aos conhecimentos que desejamos privilegiar em um determinado contexto acadêmico, mas, além disso, o próprio conhecimento que constitui o "currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade." (SILVA, 1999, p.15). Assim, é possível refletir que além da pergunta "o quê" no sentido de indagar sobre quais os conhecimentos que devem ser ensinados, há também uma pergunta precedente: "o que eles ou elas, [...] as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo" devem saber. Neste caso, em relação ao do curso de Nutrição, remete pensar sobre o perfil do egresso do curso. A seleção de conteúdos, as competências a serem construídas estão relacionadas ao tipo de homem que se quer formar e, consequentemente ao tipo de profissional que o curso está desejando formar; há uma questão filosófica imbricada nas dimensões política e pedagógicas do currículo.

Todas essas questões, acima mencionadas, associadas à intenção de discutir a integralidade do currículo, o binômio teoria e prática e o caráter interdisciplinar dos conhecimentos selecionados, permearam as discussões e estudos da referida formação. Nos oito encontros realizados por conta desta formação, os professores expuseram sua(s) atividade(s) acadêmica(s). Em cada oportunidade, eram apresentadas entre quatro e oito atividades acadêmicas. Desde o princípio, houve um significativo envolvimento do Colegiado, tanto no que diz respeito à assistência aos encontros (média de vinte professores por encontro), quanto ao comprometimento e respeito durante as discussões.

Ao Núcleo de Formação Docente, coube problematizar aspectos pedagógicos, com vistas à qualificação do processo de apropriação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Os integrantes da Formação Docente também costumavam fazer um "fechamento" das reuniões, destacando os principais tópicos abordados no dia. Sobre o Projeto Político Pedagógico Ilma Passos Alencastro Veiga (2003, p.) esclarece que dentre seus vários significados, em sua perspectiva de inovação "na esteira da inovação emancipatória" o processo de construção é mais enfatizado.

> É a configuração da singularidade e da particularidade da Instituição educativa. [...] Inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação

> metodológica no interior de um projeto político-pedagógico construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. Não podemos separar processo de produto. Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo [...]. (VEIGA, 2003, p.273).

A fim de atingir os objetivos delineados, de acordo com os pressupostos afirmados por Veiga (2003) de um PPP construído de forma participativa, coletivamente que prevê rupturas epistemológicas e inovação o trabalho foi organizado da seguinte forma: encontros mensais com o colegiado da Nutrição e representantes da Equipe da Formação Docente, sábados pela manhã, no campus da UNISINOS Porto Alegre. As reuniões do grupo quase sempre eram abertas pela Equipe de Formação Docente. Nesse momento, discutiam-se alguns aspectos pedagógicos (avaliação; relação teoria-prática, entre outros), a fim de qualificar as discussões do dia. Em seguida, os professores apresentavam sua(s) atividade(s) acadêmica(s). Cada um dispunha de cerca de 15min para apresentar aos colegas as metodologias e estratégias de avaliação que costumam utilizar. Logo após, eram destinados mais 15min para discussão, tempo ampliado conforme as necessidades.

Procurou-se organizar as apresentações a partir do ordenamento previsto na estrutura curricular, embora isso nem sempre ocorresse por diferentes razões, entre elas a própria disponibilidade dos professores. Concordando novamente com Veiga (2003), o PPP pode ser considerado como uma estratégia de "engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença [...]". Desta forma, procurou-se mobilizar o colegiado de Nutrição "para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas" [...], fortalecendo "a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos." (VEIGA, 2003, p.275).

Após cada reunião de Colegiado, a Formação Docente elaborava um relatório, que era considerado na discussão realizada com a Coordenação de Curso, a fim de fornecer subsídios para o planejamento do encontro seguinte.

3 Tópicos emergentes

A partir desses encontros verificaram-se aspectos de maior recorrência entre as discussões do colegiado de Nutrição. Abaixo se destacam os tópicos emergentes e considerações acerca dos mesmos. É interessante refletir sobre a diversidade de dimensões que foram pontuadas por conta das propostas de estudos e dos debates. Fica evidente o nível de participação e comprometimento dos professores em relação ao PPP e ao currículo do curso, assim a "sinergias" tal qual lembra Veiga (2003) foram percebidas, durante todo o processo de capacitação.

1) Conhecimento e discussão do Projeto Pedagógico do Curso. Conhecer melhor e discutir o Projeto Político Pedagógico do Curso foi o objetivo do trabalho. A pertinência desse objetivo, por sua vez, foi comprovada pelo aprofundamento das discussões, bem como pela concepção de currículo construída no decorrer do processo. Mais do

que a apresentação das atividades acadêmicas, pôde-se pensar o Curso por meio da articulação entre as competências de cada uma dessas atividades. O entendimento de competência é caro para a UNISINOS que compreendendo a polissemia do termo relaciona-o a "capacidade de articular, mobilizar e aplicar um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes em um contexto específico. [...] A partir desse conceito, aponta-se a importância dada a essas três dimensões, que devem necessariamente articular-se para formar um profissional competente." (UNISINOS, 2006, p.4).

2) Atividades Acadêmicas Integradoras. Intimamente relacionada à discussão sobre o Projeto Político Pedagógico, a revisão das Atividades Integradoras mostra-se necessária, a fim de que as lacunas identificadas possam ser superadas. Tais atividades, por sua natureza, precisam ser repensadas, uma vez que dizem respeito aos eixos articuladores do currículo.

3) Necessidade dos professores de discutirem sua prática docente. Refletir sobre a prática docente foi um aspecto bastante enfatizado pelos professores. Embora a universidade propicie espaços de discussão, a exemplo das Capacitações semestrais, e os Colegiados reúnam-se periodicamente, outros momentos de troca ainda se fazem necessários.

4) Problematização das bases epistemológicas do Curso. Ainda que se reconheça o alimento como elemento articulador da Nutrição, outros aspectos foram mencionados no que diz respeito à matriz epistemológica do campo. Nesse sentido, destacam-se a relação teoria/prática (inerente à produção do conhecimento científico), bem como a concepção dos alimentos em suas diferentes dimensões, quais sejam: biológica, cultural e social. Além disso, sinalizou-se como importante problematizar a maneira como as atividades acadêmicas abordam essas dimensões.

5) Desenvolvimento da postura investigativa do aluno. Muito se falou sobre a importância de se desenvolver a postura investigativa do aluno desde o começo do Curso. Vários professores relataram práticas pedagógicas com esse fim, o que resultou em um momento de aprendizado bastante rico. Foi consenso entre o grupo a necessidade de fundamentação teórica no que tange à prática da Nutrição, em especial no estágio. Para tanto, a leitura de artigos científicos foi citada como um ponto que deveria atravessar, sempre que possível, as atividades acadêmicas.

6) Atualização das fontes de estudo e dos debates promovidos em sala de aula. Relacionado ao item anterior, apontou-se como fundamental a atualização das fontes de estudo, bem como dos temas tratados em sala de aula.

7) Formação profissional considerando as premissas do PPP e o perfil do egresso. Sobre a formação profissional, reconheceu-se que é preciso considerar tanto as premissas do Projeto Político Pedagógico, como o perfil do egresso, no sentido de termos claro aonde queremos chegar. Para tanto, citou-se como necessário: a qualificação técnica aliada a uma visão ampla do campo da Nutrição (interdisciplinaridade); e o desenvolvimento de uma postura ética, solidária, humanista e reflexiva.

8) Articulação entre teoria e prática no processo de formação profissional. A relevância da articulação entre teoria e prática esteve bastante presente na fala dos professores. Entretanto, para que essa articulação tenha êxito, destacou-se a importância de identificar as necessidades do aluno, a fim de dar significado à aprendizagem.

4 Considerações Finais

Após a realização dos oito momentos, em que os professores apresentaram suas atividades acadêmicas, foi proposta uma discussão no grande grupo, mobilizada por temáticas que atravessaram amplamente as discussões, quais sejam: matrizes epistemológicas da Nutrição; formação profissional na graduação; relação teoria-prática; e especificidades do saber pedagógico. Os resultados mostraram um ótimo nível de satisfação dos professores, apontando para a positividade de momentos bem definidos de participação frente às decisões que envolvem de currículo e PPP do curso. Diante dos dados, é possível constatar que a ação teve um impacto significativo, em especial no que diz respeito à compreensão dos encontros como espaço de formação. Os itens que envolviam aspectos como: aproximação à "proposta pedagógica" do Curso; discussão sobre "**prática docente"**; reflexão sobre a "**prática pedagógica"** do professor; e importância do "**saber pedagógico"**; foram muito bem avaliados, o que, de alguma forma, evidencia esse reconhecimento. Em relação ao saber pedagógico propriamente dito, os professores elencaram como fundamental: a interação professor-aluno; a interação professor-professor; as metodologias de ensino; e a aproximação com o mercado de trabalho.

Nota-se a existência de alguns aspectos que, a partir dos resultados da avaliação, merecem uma maior atenção. São eles: matrizes epistemológicas da Nutrição; formação profissional do aluno; e relação teoria-prática. Trata-se de três temáticas que, conforme mencionado no início desta seção, repercutiram de modo significativo nas discussões. Assim, têm-se alguns indicadores para orientar futuras ações junto ao Colegiado. Os demais pontos, por sua vez, obtiveram uma avaliação bastante positiva. A partir deles, é possível elencar os seguintes tópicos emergentes:

O trabalho da Formação Docente junto ao Colegiado de Nutrição foi encerrado em julho de 2013, quando uma versão prévia de um relatório foi apresentada ao Colegiado. Na ocasião, privilegiou-se a discussão dos resultados da ação. No que diz respeito a futuros encaminhamentos, foi sugerido, dentre outros: articular os dados desta avaliação aos da avaliação institucional feita pelos alunos; revisar as atividades integradoras, a fim de garantir uma maior articulação entre as atividades acadêmicas do Curso; discutir formas de garantir que as competências previstas pelo Curso sejam desenvolvidas antes do momento do estágio; considerar o perfil do egresso, a fim de relacionar as atividades acadêmicas ao currículo do Curso e organizar um momento de discussão sobre as matrizes epistemológicas da Nutrição.

Por fim, destaca-se a importante parceria estabelecida entre a Coordenação do Curso de Nutrição e o Núcleo de Formação Docente, e a oportunidade de divulgar o trabalho realizado por meio deste artigo, uma vez que se trata de uma ação inovadora no âmbito da docência universitária.

5 Referências

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt (2009). Docência no Ensino Superior: questões e alternativas. *Educação*, 32 (3), 311-315.

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

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). O conceito de competência e seus desdobramentos didático-pedagógicos na Unisinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. [Texto institucional não publicado]

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.
Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf
Acesso em29/08/2014.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). O conceito de competência e seus desdobramentos didático-pedagógicos na Unisinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. [Texto institucional não publicado]

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Oliveira, Oséias Santos de; Pryjma, Marielda Ferreira; Winkeler, Maria Silvia Bacila

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Campus Curitiba, Brasil

E-mail: oseiass@utfpr.edu.br; marielda@utfpr.edu.br; bacila@utfpr.edu.br

O estudo analisa a organização curricular proposta no Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP) desenvolvido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (BRASIL). Este se destina aos profissionais oriundos de cursos de bacharelado e objetiva a preparação formal em nível de licenciatura. O PROFOP é ofertado pela instituição desde 1984 sendo criado em caráter emergencial e permanece ainda hoje atendendo a necessidade da formação de professores. A pesquisa, pautada pela perspectiva sócio-histórica, explora os processos de formação de professores na universidade, o contexto desta formação, os dados numéricos que revelam a amplitude do Programa, bem como a percepção dos docentes formadores sobre a organização curricular do Programa. O encaminhamento metodológico partiu da análise documental com ênfase na legislação brasileira e nos documentos institucionais. A abordagem qualitativa sustentou o estudo por meio da Análise de Conteúdos, mediada pelo uso do *Software Atlas.ti*, para explorar as informações e as entrevistas efetivadas junto aos docentes formadores. Conclui-se que: o Programa é um espaço permanente para a atualização do currículo; os docentes formadores têm uma preocupação constante com a formação contínua dos professores em formação; os programas especiais devem expressar os compromissos da gestão das universidades com a formação de professores, bem como as necessidades sociais. Ratifica-se que pensar as questões curriculares dos programas especiais de formação de professores significa dar consistência ao processo de ensino e aprendizagem e pensar a sociedade do futuro.

Palavras-chave: Programa Especial de Formação Pedagógica; Currículo; Educação Superior.

1. Introdução: situando a formação docente em uma instituição tecnológica

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) possui uma longa experiência na formação dos professores brasileiros. Antes mesmo da transformação do então Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/PR em Universidade, o que ocorre em 2005, vislumbra-se uma trajetória interessante em termos de contribuição para o processo de formação dos docentes que atuam na Educação Básica e Profissional.

Em uma retomada histórica situa-se que a Lei nº 5.540/1968 estabelece a Reforma Universitária, fixando a exigência da formação em nível superior para todos os professores que atuavam no ensino do então 2º Grau, tanto nas

disciplinas gerais, quanto nas disciplinas técnicas e também aos que exerciam funções de administração e de especialistas no ensino primário.

Com a constatação da carência de professores habilitados o Ministério da Educação foi autorizado, por meio do Decreto 655 de 1969 a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Através da Portaria Ministerial 339 de 1970 foram então criados os cursos emergenciais que ficaram conhecidos como Esquema I (para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior) e Esquema II (para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico).

Com a Lei 5.692 de 1971 o ensino profissional passa a ser obrigatório no Brasil, o que exige também ações no sentido de formação dos docentes que atuariam neste contexto. Porém, é com a Resolução do CFE nº 03 de 1977 que os cursos emergenciais passariam a ser transformados em licenciatura, mediante adequação de programas curriculares mínimos.

As Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro teriam um importante papel neste momento histórico no sentido de contribuir com a formação dos docentes da educação profissional, pois, foram transformadas em 1978 em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológicas (CEFETs) e teriam o objetivo de oferecer licenciaturas plenas e curtas em disciplinas específicas.

Os cursos emergenciais de formação pedagógica foram alvo de diversas modificações nas décadas de 1980 e 1990. Machado (2008) observa que a LDB nº 9.394/1996 faz uma referência geral quanto à formação de professores, o que se estende também aos professores de disciplinas específicas como, por exemplo, as questões que se referem à formação mediante relação teoria e prática, as situações de aproveitamento de estudos e das experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos bem como o estabelecimento de no mínimo 300 horas de práticas de ensino.

Em 1997 os cursos de formação de professores foram extintos sendo substituídos pelo Programa Especial de Formação Pedagógica destinado aos profissionais portadores de curso superior (bacharelados e tecnólogos) que os habilitaria pedagogicamente atuarem no magistério. O então CEFET/PR optou pela formação pedagógica dos professores que ministrariam as disciplinas do ensino básico e técnico.

Cabe destacar que a oferta dos cursos emergenciais conhecidos como Esquema I e II pelo então CEFET/PR, entre 1984 e 1997, possibilitaram a formação de 937 professores (34 turmas) em todo o Brasil, de modo que estes docentes atuariam em disciplinas da Educação Básica e da Educação Profissional. O PROFOP/UTFPR, no período compreendido entre 1998 e 2011, possibilitou a formação de 1.992 professores, o que totaliza 56 turmas (PRYJMA, SCHOTTEN, BASCHTA JUNIOR, 2012).

2. A organização curricular do PROFOP/UTFPR: a integração entre teoria e prática

De acordo com Sacristán (1998) a organização curricular precisa propiciar condições para que os sujeitos possam entrar em contato com a cultura e com o conhecimento, sendo que:

> as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e

> formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas (SACRISTÁN, 1998, p. 16).

A tarefa coletiva de repensar o currículo e suas imbricações em uma sociedade de aprendizagens pode ser percebida, a partir de Santomé (1998) como um significativo exercício de repensar alguns pressupostos que norteiam a sociedade da informação, do conhecimento e das aprendizagens. Tal movimento requer que seja rompida a concepção de um currículo isolado e descontextualizado que não contribui para a construção e a compressão de elementos que permitam a sua estruturação com base no contexto onde os sujeitos interagem.

A Resolução nº 02/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE) preconiza a organização curricular dos Programas Especiais de Formação Pedagógica a partir de três núcleos básicos: a) o Núcleo Contextual: b) o Núcleo Estrutural; c) o Núcleo Integrador. A estrutura curricular do PROFOP/UTFPR é articulada para a atender às orientações que emanam da legislação citada e a possibilitar um processo formativo onde a integração curricular contemple não apenas o conhecimento teórico, mas também a associação deste com as vivências práticas do cotidiano educacional.

Em 2011 o Núcleo Docente Estruturador do curso, após estudos e debates, apresenta uma proposta de reorganização curricular para o desenvolvimento do Programa. Assim a estrutura dos núcleos curriculares foi pensada de modo a oportunizar que as questões teóricas e práticas fossem articuladas no interior de cada uma das disciplinas e no conjunto delas. Além das disciplinas que contemplam os estudos teóricos e o desenvolvimento de pesquisas práticas foram criadas as disciplinas denominadas de Oficina I, Oficina II e Oficina III que visam promover a integração do conjunto de conhecimentos associados aos blocos de disciplinas. Com a inserção das atividades de oficinas espera-se a consolidação de um espaço interdisciplinar de estudos da prática pedagógica avançando na análise global e crítica da realidade educacional.

O Núcleo Contextual visa à compreensão dos mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino de diferentes níveis. O agrupamento das disciplinas é intercalado por oficinas, que integram os conhecimentos das disciplinas deste núcleo, assim organizado: Fundamentos da Educação, Gestão Educacional, Teoria do Currículo, (e Oficinas I), Psicologia da Educação, Cotidiano Escolar, Profissão Professor (e Oficinas II). Neste núcleo se articulam disciplinas base para a formação docente, sendo estas indispensáveis para o reconhecimento tanto do funcionamento quanto das práticas desenvolvidas nos espaços escolares e do sistema de ensino. Quanto à carga horária geral estão previstas 320 horas quando 260 se estruturam em torno de conhecimentos teóricos e outras 60 são destinadas às atividades práticas.

O Núcleo Estrutural oportuniza ao professor a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias à docência sendo composto pelas seguintes disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação, Processos de Ensino e Aprendizagem, Educação Inclusiva e Diversidade, Libras I, Libras II (e Oficinas III). A carga horária total foi fixada em 320 horas das quais 210 são destinadas à parte teórica e 90 para atividades práticas. São temas em destaque neste núcleo: o uso de tecnologia da informação e comunicação na educação, os estudos sobre inclusão, diversidade, relações entre ensino e aprendizagem e a pesquisa associada à educação. O ensino de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais foi inserido com vistas a atender ao Decreto 5.626/2005 que inclui a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

O Núcleo Integrador propicia uma visão global da realidade na qual está inserida a prática do professor, tendo a interdisciplinaridade como elo articulador das diferentes áreas do conhecimento. Os formadores são responsáveis pelo planejamento multidisciplinar, que se traduz por meio de Seminários de Estudos Pedagógicos. A carga total de 100 horas insere que 60 são destinadas à base teórica e outras 40 para atividades práticas. Nos seminários e estudos pedagógicos são debatidos temas como: Responsabilidade socioambiental e sustentabilidade; Educação Profissional; Fundamentos teórico-metodológicos das ciências: naturais, humanas e sociais, Educação a Distância, Educação de

Jovens e Adultos, Educação no campo, Prevenção ao uso de drogas, Sexualidade e implicações, Empreendedorismo e empregabilidade, Tecnologias assistivas. O estudo destas temáticas agregam conhecimentos sobre questões com as quais os professores se defrontarão ao longo de sua experiência profissional sendo que, além destas, podem ser inseridos outros assuntos considerados pertinentes à formação docente.

A carga horária total do curso é estabelecida em 800 horas, quando 500 horas são destinadas às disciplinas teóricas e 300 horas são reservadas às atividades práticas incluindo aqui também as horas do estágio. É estabelecida uma carga horária exclusiva para o Estágio Curricular Supervisionado, que deve totalizar 100 horas e prevê neste a inserção do estudante no contexto educacional, com atividades de reconhecimento dos aspectos administrativos, estruturais e pedagógicos das escolas, bem como o desenvolvimento de atividades docentes em sala de aula.

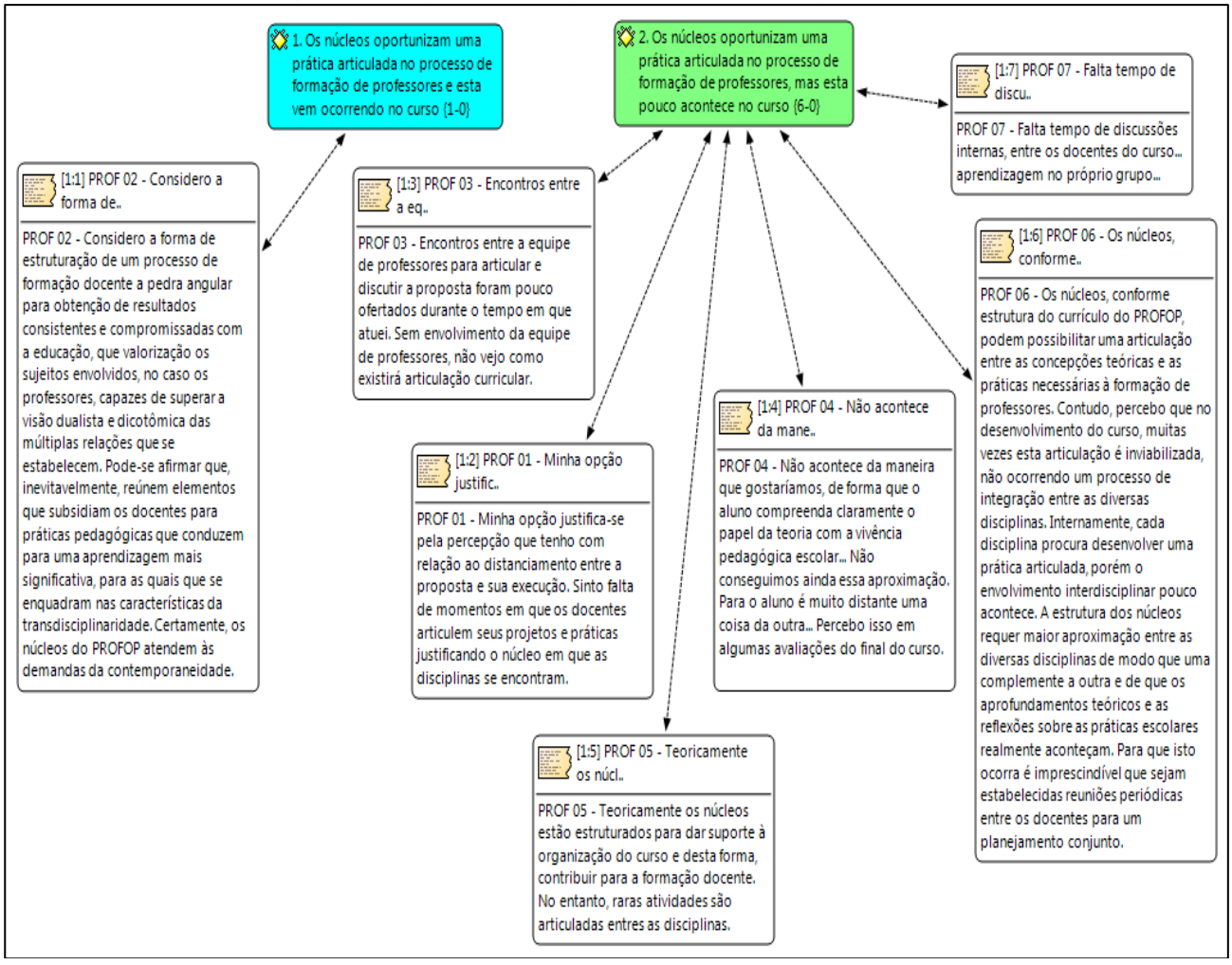
3. O currículo do PROFOP/UTFPR: concepções manifestas pelos docentes formadores

Todos os dez docentes que atuam no curso do PROFOP/UTFPR, desenvolvido no Campus Curitiba, foram convidados a expressar suas concepções em torno da organização curricular deste programa, quando foram enviados questionários *online* e se obteve um retorno de sete docentes, respondendo ao instrumento de pesquisa.

Quanto ao perfil do grupo de docentes constata-se a predominância de mulheres, a maioria com idade entre 46 e 55 anos. Quanto à titulação 57% possuem mestrado seguido de 43% com doutorado. Evidenciou-se que 57% possuem um tempo na docência de até 25 anos e outros 43% atuam a mais de 25 anos. Quanto à atuação no PROFOP três docentes atuam entre 4 e 6 anos, dois docentes atuam entre 7 e 10 anos e dois atuam por um período inferior a 3 anos.

A primeira questão trata sobre a organização da proposta curricular a partir de três núcleos básicos. Quando indagados em relação à articulação necessária entre os mecanismos teóricos e ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula 86% dos docentes destacam que os núcleos oportunizam uma prática articulada no processo de formação de professores, contudo a articulação prática pouco acontece no curso. Apenas 14% dos docentes considera que a prática articulada entre os núcleos vem ocorrendo no curso de modo efetivo. A Figura 1 apresenta as respostas dos sujeitos, distribuídas em teia gerada a partir do *software* Atlas. Ti.

Figura 1 – Relações entre as práticas articuladas na ação docente.



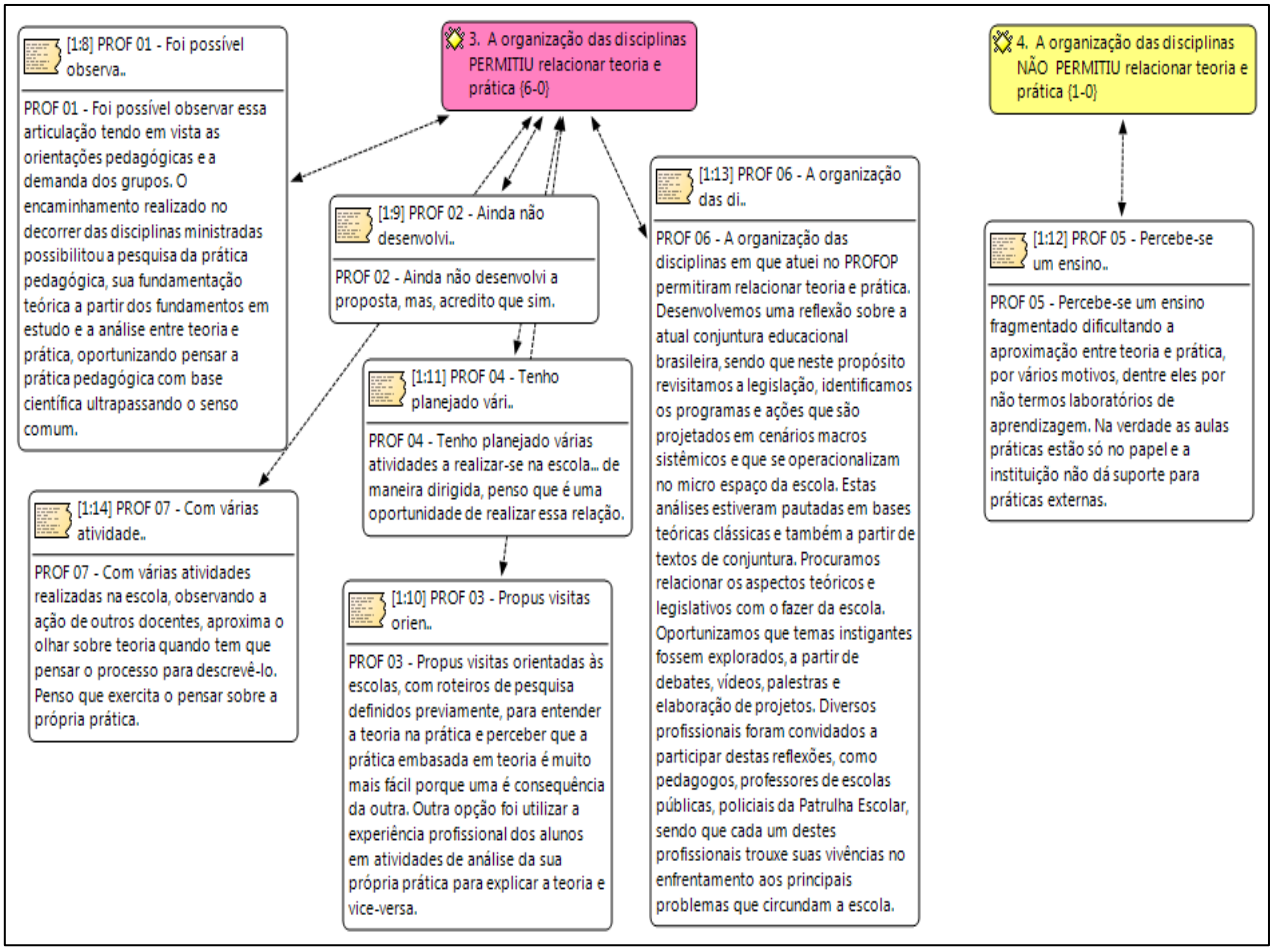
As reflexões dos docentes revelam que a organização currícular por meio de núcleos básicos pode favorecer a articulação entre teoria e prática contudo, no desenvolvimento do curso, esta é pouco percebida. Dentre os fatores apontados para o distanciamento entre o que se apresenta como proposta e o que se efetiva no desenvolvimento do curso ocorrem menções: a um possível distanciamento entre o currículo formal e o currículo em uso; à falta de planejamento conjunto entre os docentes; à falta de discussões sobre os encaminhamentos e de reuniões periódicas para tratar das questões de articulação entre as disciplinas; o trabalho isolado dos professores pode buscar a articulação da teoria com a prática, porém, esta articulação fica restrita aos tópicos em estudo no interior da disciplina, sem proporcianar uma visão mais abrangente da formação docente.

Apenas um docente considera que a organização das disciplinas atende efetivamente aos propósitos de articulação entre teoria e prática, alegando que a proposta pressupõe a valorização dos formadores envolvidos quando estes são

capazes de superar a visão dualista e dicotômica das múltiplas relações que se estabelecem, com possibilidade de se promover uma ação pedagógica pautada pela transdisciplinaridade.

Na segunda questão, cuja teia está exposta na Figura 2, os professores voltaram o olhar para suas próprias disciplinas refletindo sobre a possibilidade de desenvolvimento de um processo de ensino que contemplasse tanto os aspectos teóricos quanto as práticas articuladas.

Figura 2 – Representação dos sujeitos em torno da articulação teoria x prática nas disciplinas onde atuam.



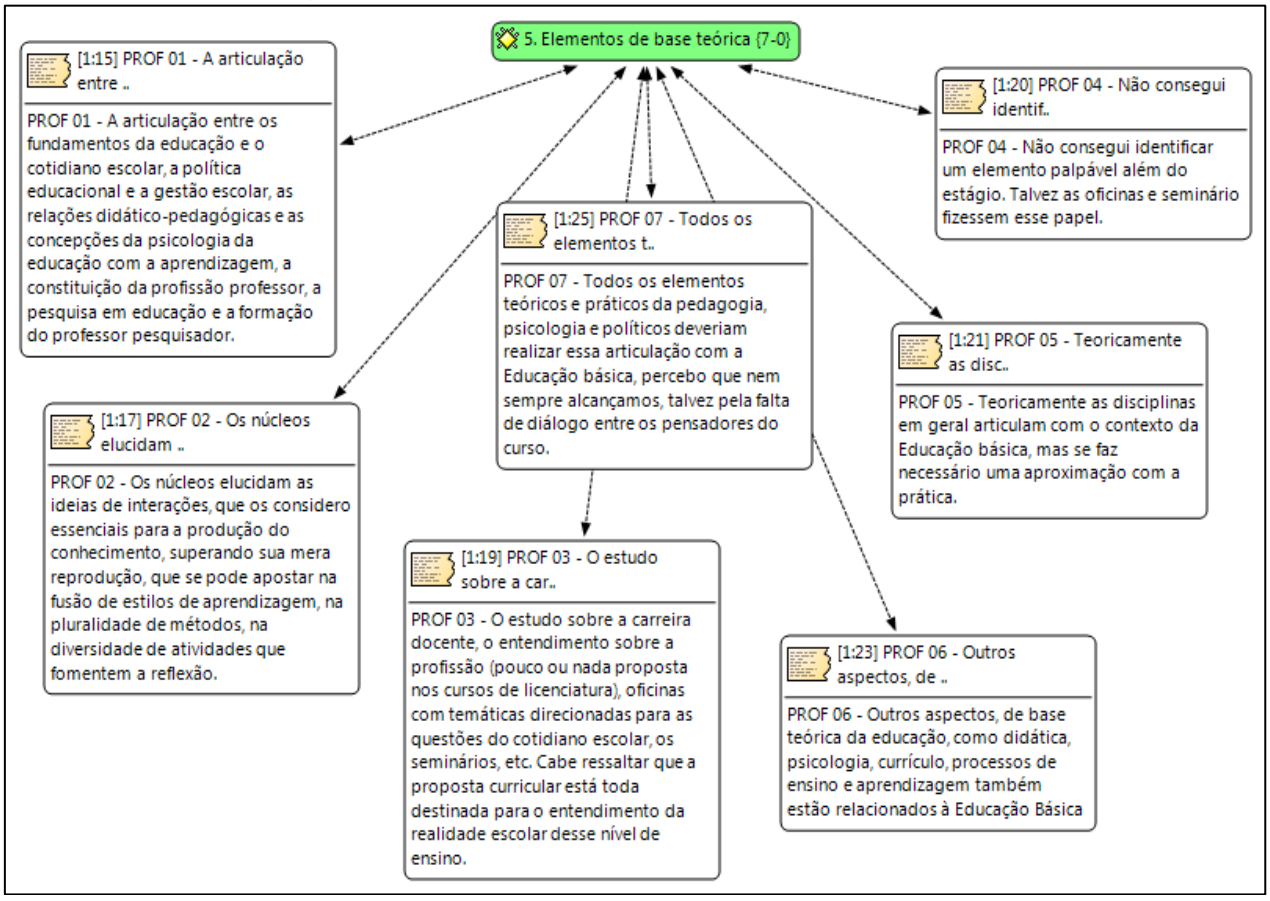
Nas reflexões pode-se perceber o consenso de que as disciplinas atendem à proposta do curso no que se refere à articulação teórica e prática. Se, no conjunto das disciplinas e entre elas esta ação é pouco observada, no interior de cada disciplina os docentes procuram consolidar arranjos metodológicos que contemplem a reflexão sobre o conhecimento teórico e as demandas do contexto escolar e educacional. Isto se evidencia quando sinalizam: a necessidade de se consolidar o pensamento teórico ultrapassando as bases do senso comum; as intervenções nas escolas onde a observação do campo de atuação dos docentes passa a ser objeto de estudo; as práticas docentes vivenciadas pelos estudantes (alguns já atuam como professores) também se constituem em espaço para reflexão/teorização; a oferta de palestras, oficinas, seminários traz para o espaço de formação as práticas vivenciadas

pelos distintos sujeitos educativos, como professores, gestores e demais profissionais que dão suporte ao trabalho das escolas.

Apenas um docente indica que o processo de aproximação entre teoria e prática ainda é muito fragmentado quando observa a disciplina onde atua. Em sua justificativa infere que a falta de estrutura como laboratórios de práticas de ensino ou mesmo de apoio institucional para o desenvolvimento de atividades práticas se interpõe como um obstáculo para que ocorra a aproxição esperada entre teoria e prática.

Nas reflexões dos docentes foi possível analisar a existência de elementos de base teórica presentes no currículo do curso e que se imbricam com a realidade da Educação Básica ou Profissional, conforme exposto na Figura 3.

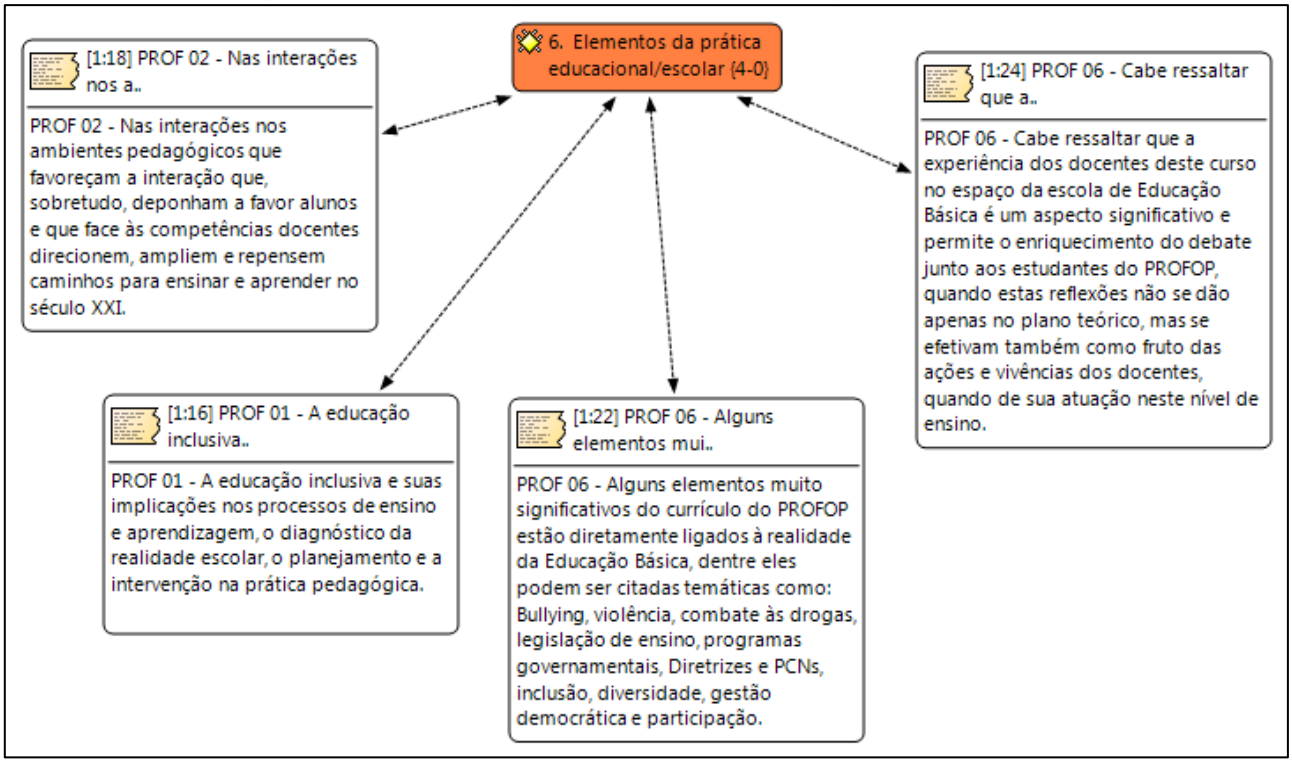
Figura 3 – Bases teóricas que refletem a realidade da educação.



Os elementos teóricos que, na visão dos docentes, se articulam com o contexto escolar podem ser destacados: nos fundamentos da educação necessários à atuação docente; com o desenvolvimento de estudos associados à gestão educacional; nas concepções didático-pedagógicas; nas questões curriculares; nos estudos de psicologia e didática; nos debates sobre o cotidiano escolar e nas habilidades necessárias ao desenvolvimento profissional docente.

As ponderações dos docentes em torno dos elementos da prática educacional e escolar presentes no curso do PROFOP/UTFPR pode ser observada na teia exposta na Figura 4.

Figura 4 – Elementos da prática educacional e escolar presentes no curso.



Os elementos da prática educacional e escolar presentes no curso e que encontram ressonância no espaço da escolar são apontadas pelos docentes em torno de temas como: inclusão e diversidade; interações nos ambientes escolares (observações/estágios/práticas); bulliyng e violência; combate às drogas; conhecimento dos programas e projetos escolares.

Ressalta-se que a partir de suas experiências na Educação Básica os formadores procuram efetivar aproximações entre os pressupostos teóricos e os desafios que os estudantes-professores encontrarão ao longo de sua atuação profissional.

Conclusão

O estudo aqui apresentado, embora de modo sintético, oportuniza a inserção de tópicos à guisa de conclusão: a) o PROFOP é um espaço permanente para atualização do currículo, pois pensar a formação de professores pressupõe uma organização curricular que permita aproximações entre o conhecimento teórico e as questões da prática educacional e escolar; b) os docentes formadores manifestam uma preocupação constante com a formação contínua dos estudantes-professores ao apresentar a necessidade de uma formação que não se limite ao recorte das disciplinas; c) na organização do currículo o ajuste da formação contínua precisa avançar para que a transdisciplinaridade ocorra de fato e a realidade escolar se firme como elemento de estudo; d) os programas

especiais devem expressar os compromissos da gestão das universidades com a formação de professores bem como as necessidades sociais o que, no caso da UTFPR, se percebe como uma ação institucional já historicamente consolidada. Ratifica-se que pensar as questões curriculares dos programas especiais de formação de professores significa dar consistência ao processo de ensino e aprendizagem e pensar a sociedade do futuro.

Referências

MACHADO, L. R. S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional In: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação*, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC.

PRYJMA, M. F.; SCHOTTEN, N.; BASCHTA JUNIOR, R. (2012). *O contexto sócio-histórico dos processos de formação de professores da UTFPR*. In: Anais do III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção profissional à Docência. Santiago do Chile. Disponível em: http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/1tarde/aula%209/72.pdf. Acesso em 13/08/2014.

SACRISTÁN J. G. (1998). *Aproximação ao conceito de currículo*. In: _____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed.

SANTOMÉ, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado. Porto Alegre: Porto Alegre: ArtMed.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO, DIÁLOGOS SOBRE TEORIAS E PRÁTICAS: A EXPERIÊNCIA DO NEST – NÚCLEO DE ESTÁGIO DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI/RJ

Solange Santiago Ferreira[1]

Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ

solsantiago@gmail.com

INTRODUÇÃO

O desempenho dos governos no ato da instituição das leis que regem o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica justifica um estudo aprofundado sobre as Políticas Públicas que envolvem o tema. Nosso interesse se deu a partir da experiência na organização do Núcleo de Estágio (NEST) da Fundação Municipal de Educação (FME). Trata-se de uma política governamental do município de Niterói/RJ, criada no intuito de favorecer o estudante que se encontra em fase de estágio curricular supervisionado obrigatório, uma boa formação, considerando seu momento de articulação teórico-prática.

A abordagem da pesquisa ainda em curso se deterá nas observações, intervenções, relatos e análises do ponto de vista do Núcleo de Estágio (NEST), setor ligado à Superintendência de Gestão de Pessoas da FME. O trabalho se caracteriza pelo acolhimento, cadastramento e encaminhamento de estudantes em fase de estágio supervisionado obrigatório para as Unidades de Educação da rede municipal, bem como as articulações com as instituições de origem dos estudantes.

Dividimos este trabalho em dois momentos, o primeiro faz análises das práticas educativas relacionadas às concepções de estágio supervisionado ao longo da história, com base nos pensamentos de Libâneo e Pimenta. Na sequência, relatamos a experiência do NEST, enriquecida pelos diálogos com Freire e Linhares.

Há muitos desafios a superar e muitas dúvidas têm surgido a partir das observações feitas. Esperamos que continuemos no caminho da reflexão, suscitando mais dúvidas para que outros interessados pelo tema busquem estudá-lo, como também nos tornemos autores de várias ações instituintes que promovam a qualificação do trabalho no campo da educação.

[1] Doutoranda em Educação do campo Políticas Públicas, Educação e Sociedade, da Universidade Federal Fluminense.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS ANÁLISES E QUESTÕES

Antes de dar início às questões que serão foco do estudo, consideramos necessário traçar um breve histórico do lugar das práticas educativas para a formação dos futuros profissionais da educação, que hoje se constituem, a nosso ver, em um dos embates que perpassa o meio educacional e as políticas de formulação e reformulação dos cursos das Licenciaturas, nos direcionamos ao curso de Pedagogia. Isso nos faz repensar a complexidade do tema, visto que ao longo dos tempos várias tentativas foram implementadas no sentido de aproximação entre a teoria e a prática, porém foram percebidas frustrações por terem sido concebidas de forma inadequada às demandas de formação profissional da sociedade contemporânea. Segundo Libâneo:

> (...) os pesquisadores não conseguem operar a transposição didática de sua elaboração teórica para os professores envolvidos na trama diária do trabalho docente. Os professores, por sua vez, desconfiam da eficácia da produção acadêmica sobre seu próprio trabalho. As práticas pedagógico-didáticas, as representações pouco se modificam, o que se acrescenta são complementações, modismos, temperos, que não chegam a afetar o núcleo forte daquelas tendências pedagógicas mais conhecidas. (2002:14-15)

As disciplinas ministradas pelos professores formadores, a exemplo do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, devem converter-se em saberes pedagógicos, os conteúdos neste sentido devem aproximar-se das realidades da sala de aula. Há uma tendência em trabalhar no campo da especificidade. Cada disciplina propõe seu conteúdo sem entrelace com as demais áreas do conhecimento, permanecendo dissociados da prática, distantes da articulação com o cotidiano escolar.

> Por razões pouco pesquisadas, resistem a converter os saberes da educação – quando estas se destinam a formar professores – em saberes pedagógicos e, com isso, pouco colaboram no atendimento de necessidades e problemas postos pela prática. (Libâneo, apud, Pimenta, 1999)

Refletindo sobre os aspectos apontados em relação à dicotomia entre teoria e prática, obviamente não esgotados aqui, consideramos importante aliar a reflexão à prática educativa na formação profissional em voga. Os espaços de formação acadêmica tendem a ser ampliados no sentido de suprirem as necessidades prementes em minimizar o processo da dissociação mencionada. Para tanto, cabe percorrer os caminhos que deram origem a esses espaços para entendimento da evolução do processo.

Faz-se necessário nos remeter à evolução histórico-legal do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, anteriormente entendido como estágio curricular supervisionado. Seu conceito esteve inserido ao conjunto das Leis Orgânicas do Ensino Profissional entre 1942 e 1946. No entanto, o período era preconizado para interligar teorias e práticas, com pressupostos voltados para a preparação para o trabalho, sob a égide da Organização Internacional do Trabalho (OIT)[2].

[2] Parecer CNE/CEB 35/ 2003, homologado em 20/01/2004

Entendemos que o estágio naquela década se delineava como oportunidade para os alunos de conhecerem o campo (*in loco*) aquilo que na época lhes era ensinado. A intenção era correlacionar à formação profissional industrial, comercial ou agrícola, uma vez que os recursos dentro das instituições de formação eram parcos e extremamente incipientes.

O contexto se ratificava pelo intenso processo de industrialização o qual vinha se consolidando no Brasil a partir da década de trinta trazendo repercussões em todos os âmbitos da sociedade brasileira também nas décadas subsequentes, acalorando os embates e debates na área educacional.

As discussões alteraram àquela concepção. Os debates no Congresso Nacional e nos segmentos da sociedade minimizaram as diferenças existentes entre a formação destinada aos mais favorecidos e o ensino profissionalizante destinado aos filhos de operários, estes, menos favorecidos obrigados a ingressarem no campo de trabalho precocemente. Isso ocorreu a partir de 1953, com a Lei Federal nº 1.821/53 denominada na época de Lei da Equivalência de Estudos, tal lei foi efetivada com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61.

Inúmeras alterações nesta lei ocorreram entre as décadas de sessenta e setenta, principalmente no que se refere ao ensino de primeiro e segundo graus, atualmente educação básica, no intuito da universalização do ensino. A partir da LDB nº 5692/71 o ensino de 2º grau (atual ensino médio) tornou-se profissionalizante sendo condição para ingresso no ensino superior. Foi nesta época que os estágios supervisionados ganharam visibilidade e por meio do extinto Conselho Federal de Educação, em seu Parecer nº 45/72, "considerou o estagio profissional supervisionado como obrigatório para as habilitações profissionais técnicas dos setores primário e secundário da economia."

> ...esses debates deram origem a uma serie de reuniões em Conselhos Estaduais de Educação, objetivando encontrar uma solução que pudesse atender as várias realidades do ponto de vista educacional, uma vez que o estágio é, essencialmente, curricular e, portanto, de natureza formativa e vinculado ao projeto pedagógico da escola bem como para outras áreas, como saúde, comércio, entre outras. (CEB 35/2003)

Em decorrência da relevância do tema houve a necessidade de se instituir uma lei específica que regulamentasse os estágios profissionais supervisionados no ensino superior, segundo grau técnico e supletivo profissionalizante. A Lei Federal 6497/77 entrou em vigor para esse fim, sendo regulamentada pelo Decreto Federal 87497/82. O estágio supervisionado trazia em seu bojo a concepção profissionalizante.

Com a promulgação da LDB, nº 9394/96, que separa a educação básica da profissional formalmente, passa a não ter sentido a legislação anterior, o que é ratificado no artigo 82 da atual LDB:

> Os sistemas se ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária na legislação específica. (Parágrafo único)

A amplitude das questões do estágio vão para além da profissionalização, do técnico, pois o considera curricular. A aproximação com o campo favorece desenvolvimento do senso crítico e a aquisição de outras formas de olhar e pensar a realidade, acumulando argumentos, que, articulados à teoria caminharão em direção à elaboração de

projetos identificados com as realidades observadas. O estágio é um campo de investigação que efetivamente articula teoria e prática, transforma o mecânico em reflexivo.

Enfatizamos que a Lei 6497/77 e o Decreto 87497/82 que a regulamenta, foram documentos pouco divulgados nos meios educacionais, em nosso ponto de vista, pouco se discutiu sobre o seu conteúdo não havendo uma implementação efetiva.

O tema está presente também na Constituição Federal, no capítulo "Da educação, da cultura e do desporto", seção "Da educação":

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205)

O texto constitucional indica os três fins do processo educacional: (a) o pleno desenvolvimento da pessoa humana; (b) seu preparo para o exercício da cidadania; e (c) sua qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva inserimos o componente curricular Pesquisa e Prática de Ensino, assim denominado atualmente, sendo nitidamente percebida a tendência em regulamentar o estágio pela questão do vínculo existente entre o estagiário e o profissional, empresa ou órgão público que o acolhe. O componente se insere timidamente nas normas pertinentes às diretrizes curriculares de cada curso.

Em 2008, foi promulgada a nova Lei de Estágio nº 11788 de 25 de setembro, que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. A referida lei prevê vantagens e traz alguns avanços que preconizam a segurança do estudante em fase de estágio curricular supervisionado sendo este obrigatório ou não. Mesmo permanecendo com nuances de aliar o vínculo entre estagiário e a instituição, a iniciativa resultou em mudanças positivas na concepção de estágio, fazendo com que empresas e instituições educacionais públicas ou privadas se adequassem ao novo instrumento legal. Entendemos que isto fortalece a perspectiva de boa formação por parte dos estudantes e inibe ações de contratação para atender aos interesses pessoais, principalmente a intenção de se obter mão de obra **barata**[3] (grifo meu), com base em uma visão mercantilista.

A linha do tempo traçada até aqui nos instiga a refletir de que forma eram realizados os estágios supervisionados, considerando que o objetivo dos mesmos era entrelaçar teoria e prática. O fato de se ter uma nova legislação, não se observa alterações significativas no tocante à formação dos estudantes, considerando que a lei apresenta com alguns avanços, o caráter de proteção ligada ao vínculo, como mencionado anteriormente, prevalecendo a característica de preparação para o trabalho produtivo conforme consta no capítulo I:

> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (Lei 11788/08, Art. 1º)

[3] Esclarecemos que o NEST/FME também realiza o trabalho de contração de estagiários com remuneração, mas não nos estenderemos neste assunto por não ser o foco do estudo.

Ao manter a essência, ou seja, o objetivo de preparação para o trabalho, a nova legislação deixa de contemplar o componente curricular "Pesquisa e Prática de Pedagógica", a questão do vínculo permeia a maioria dos capítulos, fazendo menção ao componente de forma superficial como demonstrado ainda no capítulo I:

> As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso. (Idem, Art.2º,§3º)

O parágrafo suscita que as atividades nele mencionadas deverão ser atreladas à grade curricular dos cursos para que sejam colocadas na condição de estágio, no entanto, refletindo sobre a redação utilizada, percebe-se um descaso com o trabalho a ser realizado pelos estudantes, visto que o campo de estágio, no caso dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas é o mesmo: a escola.

Nos mobilizamos através do NEST/FME, em direção à valorização da formação do estudante, , propiciando um maior acolhimento ao aluno-pesquisador, para que este reconheça o campo de estudo um terreno fértil de trocas e aprendizagens.

A EXPERIÊNCIA DO NEST- NÚCLEO DE ESTÁGIO DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI/RJ

O NEST- NÚCLEO DE ESTÁGIO foi criado através da Portaria 578 de 15 de outubro de 2005, que " Dispõe sobre o estágio curricular na Fundação Municipal de Educação de Niterói e estabelece normas para a formalização do Programa de Estágio a ser realizado nos setores e nas instituições de Ensino da Fundação. E cria o Núcleo de Estágio – NEST."

Assumimos a Coordenação do NEST em 2007, onde implementamos várias atividades: o estabelecimento de convênios, parcerias interinstitucionais, acompanhamento dos estudantes advindos do convênio estabelecido com o Agente de Integração - CIEE (Centro Integrado Empresa Escola) para estágio remunerado, encaminhamento de estudantes dos cursos de Pedagogia e de outras áreas que solicitam estágio curricular supervisionado às Unidades de Educação da Rede, além do acompanhamento de pesquisas de pós graduação realizadas nos setores e escolas.

Com uma diversidade de responsabilidades administrativas, buscamos em meio às demandas burocráticas exigidas, não nos imobilizar, fazendo constantemente um movimento de aproximação dos processos pedagógicos, pois defendemos ser esse o papel de NEST: atrelar suas interfaces contribuindo para a formação profissional dos estudantes, como também para a formação continuada dos profissionais de educação que fazem parte do quadro da rede municipal, no intuito de propiciar uma rica troca de experiências, minimizando os distanciamentos entre teorias e práticas.

O encaminhamento do estudante se dá de acordo com o plano de estágio, assim é direcionado à escola onde poderá colher mais frutos. Pensamos que os estudantes das licenciaturas precisam ter um conhecimento de

realidades diferentes, como contrapontos. Entendemos ser indispensável que percebam que há diversidades dentro de uma só Rede, pois as Unidades de Educação vivem seus próprios movimentos de idas e vindas nos processos pedagógicos.

Os olhares externos trazidos pelos estudantes podem contribuir de forma substancial para a qualidade da educação na rede. O diálogo é constante entre estagiários, universidades e escolas, pois defendemos ser esse o caminho do crescimento de todos os envolvidos no processo de formar e ser formado, nosso objetivo é provocar reflexões naqueles cotidianos.

Freire sinaliza que não se pode dicotomizar o fazer e o pensar, não se pode enfatizar a ação em detrimento da reflexão ou vice-versa para que não corramos o risco de converter a palavra em "ativismo" e, muito menos inibir a reflexão, pois isto "(...) nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo" (1988:78).

Importa ressaltar que o diálogo não pode ser utilizado como instrumento de conquista alheia, deve se constituir em um ato de criação em detrimento de qualquer forma de alienação. Essa reflexão é parte do processo de humanização do homem, que para Freire:

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. (1988:78)

Nosso intuito é ir além das burocracias desnecessárias que impedem o diálogo e corroborar com a formação dos futuros profissionais da educação, como também instigar reflexões dos profissionais da rede municipal de Niterói no sentido da qualificação do trabalho pedagógico que, certamente, incidirá diretamente sobre nosso alvo principal: os alunos da educação básica.

A busca por uma educação para a emancipação pressupõe a participação de todos nos processos de consulta e de decisão nos espaços escolares, revitalizando e horizontalizando as relações por meio do diálogo, incluindo os estudantes em formação impregnando esses espaços de inclusão que não se limitam ao "todos da escola". Linhares completa esse pensamento afirmando que:

> A busca é de que a educação atinja a todas e todos em suas inteirezas, possibilitando aos sonhos éticos vindos do passado, traduções em diferentes linguagens, em diferentes espaços, com diferentes sujeitos para fazer dos processos escolares, movimentos permanentes de participação da vida. (In: Linhares & Trindade, 2003:16)

Assim como Freire, defendemos que o diálogo pressupõe uma relação horizontal e é preciso ter coragem de experimentarmos a democracia mutuamente.

Para não concluir...

O incentivo à participação de todos os estagiários, saindo de sua posição de meros expectadores do cotidiano escolar, incentivando-o a considerar as tensões existentes, pois não podemos esquecer que se trata de lidar com pluralidades e singularizações, devendo o grupo se conscientizar da importância do respeito a essas questões para poder assim, dar prosseguimento à concretização da democratização da escola pública e das demais instâncias da sociedade.

Entendemos que estamos, por meio do NEST, aos poucos, participando de um processo de estabelecimento de uma cultura em favor da pesquisa. As escolas, em sua maioria estão mais receptivas e acolhem os estudantes e pesquisadores com naturalidade, sem o sentimento de estar sendo supervisionada, como observado no passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL: MEC – LEI 11788 de 25 de setembro de 2008. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)

_____ MEC/ CNE/CEB 35/ 2003 (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf)

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido.*18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, Palestra de Paulo Freire, agosto de 1983.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portaria 578/ 2005. Disponível no site: www.educacaoniteroi.com.br

LINHARES, C. (org). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.*2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____ & LEAL, M.C. (orgs.). *Formação de Professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas.* Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_____ & TRINDADE, M. N. (orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire.* São Paulo: Cortez Editora, 2003.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA COM ÊNFASE EM INTERCULTURALIDADE: NOVOS ITINERÁRIOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO NA REGIÃO AMAZÔNICA

Souza, Adria S. D. de [1]; Bettiol C. A. [2]

[1] Professora da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, coordenadora do Programa de Formação do Magistério Indígena da Universidade do Estado do Amazonas
[2] Professora da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Câmpus de Presidente Prudente, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas/FAPEAM

Email: adria_simone@hotmail.com; celiabbettiol@gmail.com

Resumo

O trabalho apresentou o processo de elaboração do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia vinculado ao Programa de Formação do Magistério Indígena/PROIND da Universidade do Estado do Amazonas/UEA. O currículo proposto trabalhou com o conceito da interculturalidade como eixo norteador e dentre as atividades propostas teve destaque o grupo de tradutores indígenas/intérpretes culturais dos diferentes grupos indígenas e o estágio que realizou uma pesquisa pedagógica nas diferentes escolas em comunidades ribeirinhas, indígenas, do campo e urbanas. Os Cadernos de Estágio possibilitaram o registro do cotidiano desses espaços e oportunizou o conhecimento das diferentes realidades presentes no estado do Amazonas/BRASIL. Outra atividade desenvolvida foi o 1º Simpósio PROIND -Educação e Diversidades Amazônicas – que possibilitou socialização de experiências do curso. O desenvolvimento desta experiência oportunizou a Universidade refletir sobre seu papel no atendimento à demanda de cursos específicos e diferenciados que atendam a diversidade do Estado do Amazonas/Brasil.

Palavras-chave: Programa de Formação do Magistério Indígena; Universidade do Estado do Amazonas; Currículo Intercultural.

1 Introdução

O trabalho apresenta a reelaboração do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia vinculado ao Programa de Formação do Magistério Indígena/PROIND da Universidade do Estado do Amazonas/UEA. O curso formou 1.870 pedagogos com um perfil do egresso bem definido, todo o curso deu ênfase às questões da Interculturalidade.

Participaram do projeto 745 indígenas pertencentes a 31 diferentes povos, ribeirinhos, professores de comunidades do campo, comunidades quilombolas e outros de zonas urbanas de pequenas cidades do interior do Amazonas. O curso foi concebido inicialmente para atender a um grupo maior de indígenas, porém isso não se efetivou na

realização das matrículas, o que levou a equipe de coordenação a reformular seu currículo de modo a atender a diversidade presente nos acadêmicos.

O currículo proposto trabalhou com o conceito da interculturalidade como eixo norteador e dentre as atividades propostas teve destaque o grupo de tradutores intérpretes culturais dos diferentes grupos indígenas e o estágio que realizou uma pesquisa pedagógica nas diferentes escolas em comunidades ribeirinhas, indígenas, do campo e urbanas. Esse fez uso do caderno de campo para registro diário do cotidiano desses espaços.

Outro documento que possibilitou a reelaborarão do currículo foram os "Cadernos de Identidade" que oportunizaram, por meio do registro dos alunos, o conhecimento das diferentes realidades presentes no estado, bem como deu visibilidade a diversas identidades presentes no espaço amazônico. Outra atividade do currículo foi o 1º Simpósio PROIND, intitulado "Educação e Diversidades Amazônicas" que socializou as experiências e saberes entre os grupos culturais do curso, assim como provocou discussões sobre a interculturalidade, as diferenças linguísticas e o papel do professor nesse cenário. As discussões sobre currículo no decorrer do curso oportunizaram a Universidade do Estado do Amazonas refletir sobre seu papel no atendimento à demanda outros cursos interculturais no Estado do Amazonas.

2 Situando o Curso e a necessidade de reestruturação curricular

O Curso, ofertado por meio do Programa de Formação do Magistério Indígena/PROIND da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, constituiu-se como oferta especial, ou seja, não se apresentou como um curso de oferta regular (com entradas consecutivas, por ano), assim, o acesso via processo seletivo foi feita uma única vez no ano de 2009 em 52 municípios e desenvolveu-se por meio de ensino presencial mediado por tecnologia. Nesta perspectiva, o Projeto Pedagógico do Curso/PPC (2013) esclarece que:

> O curso desenvolve-se por meio de ensino presencial mediado por tecnologia (...). O **IPTV** (internet protocol television) ou **TVIP** é um novo método de transmissão de sinais televisivos, cuja ação comunicativa se realiza na interlocução televisionada, com o acompanhamento de Professores Assistentes (multiplicadores) que ficam nas salas de aula dos 52 municípios do interior o Amazonas, onde o curso acontece, sob a responsabilidade de Professores Titulares que ficam no estúdio em Manaus, assessorados pela equipe de tecnologia televisiva.

Estes três profissionais, a saber: professores, titulares (efetivos, visitantes e colaboradores), professores assistentes (professores contratados) que desenvolveram as atividades nas salas dos 52 municípios onde o curso aconteceu e equipe de tecnologia televisiva foram agentes fundamentais para o desenvolvimento desta metodologia de ensino, pois mesmo com as aulas sendo transmitidas via televisão, o curso manteve as características de curso presencial, por intermédio da atuação do professor assistente, pois todos são profissionais com sólida formação acadêmica e que desenvolveram, acompanharam e avaliaram as atividades propostas pelos professores titulares.

Assim, criado pela Resolução nº 010/2010 – CONSUNIV/ UEA, de 11 de maio de 2010 destinado a professores de escolas indígenas do ensino fundamental. Inicialmente, o curso teve início em 2009 com a nomenclatura "Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena". No entanto, a matrícula que resultou do Processo Seletivo ao Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena apresentou um quadro discente diferente do esperado:

matricularam-se 1.864 não- indígenas e apenas 745 indígenas com a seguinte composição: Alunos indígenas – 28% e Alunos não Indígenas – 72%

Pelos motivos relacionados à efetivação da matrícula onde apenas 28% dos alunos eram indígenas ao final do ano de 2010 houve mudança da equipe de coordenação, após discussões e encontros para encaminhamentos, fez-se necessário reavaliar o currículo do curso, pois os componentes curriculares presentes na matriz do curso apontavam unicamente para a perspectiva indígena, denotando a necessidade de se redefinir o perfil do egresso e a identidade do curso, visto que a formação não se destinava, somente, aos professores indígenas. Diante da realidade de ter mais não-indígenas do que indígenas matriculados no curso foi necessário reavaliar e encaminhar uma discussão que dessa conta do reconhecimento das diferentes "identidades" presentes no curso.

2.1 Redefinindo a Identidade do Curso: Os Cadernos de Identidades

Pelos motivos apresentados, ao final do ano de 2010 a equipe de coordenação realizou levantamento junto aos alunos para revelar as diferentes identidades coletivas presentes nos 52 municípios do Estado do Amazonas. O levantamento foi realizado por meio dos "Cadernos de Identidade", instrumento criado pela coordenação para identificar, a partir dos próprios acadêmicos, a diversidade de sujeitos e suas respectivas identidades coletivas a ser desenvolvida ao longo dos próximos módulos.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso/PPC (2013) a elaboração do "Caderno de Identidades", possibilitou a equipe de coordenação redimensionar os princípios norteadores do curso, dando ênfase a dimensão da interculturalidade na perspectiva de propiciar diálogos sobre a diversidade de povos e comunidades tradicionais presentes e os princípios norteadores da pedagogia inseridos no contexto do Estado do Amazonas (p.25).

Ressalta-se que o curso abrangeu 52 municípios do Estado e, na maioria, inclusive na turma de Manaus, os acadêmicos vinham de diferentes realidades: comunidades ribeirinhas e tradicionais, comunidades indígenas, e comunidades urbanas do interior do estado. Essa diversidade trouxe para o curso a presença de pescadores, agricultores familiares, indígenas, artesãos, líderes de comunidades, professores já em exercício da profissão mesmo sem uma formação inicial para isso, dentre tantas outras ocupações. Essa diversidade de realidades tão distintas consistiu no maior desafio para a condução do curso e formulação do currículo, pois esse deve ser concebido a partir da realidade trazida pelos estudantes. Para Apple (2002, p.56)

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, na visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Nesta perspectiva, o currículo escolar centraliza suas ações e autoriza o pensamento em uma única direção, privilegiando determinados grupos e marginalizando outros, por isso a ideia de discutir e reconhecer as diferentes identidades presentes entre os cursistas, para que estes grupos fossem reconhecidos e levados em considerações nas futuras ações do curso. Assumir uma perspectiva intercultural para tratar o currículo segundo Fleuri (2003 p.72) "consiste em um campo complexo no qual circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas, e no qual vão se construindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos em relações complexas e recíprocas".

Assim, o processo de orientação aos professores do Curso (titulares e assistentes) apontaram para que, em seus planejamentos, considerassem a diversidade de sujeitos que compõem o universo acadêmico ao longo das discussões teórico-práticas das disciplinas curriculares e estas observações foram advindas do caderno de identidade.

2.2 Aprofundando as dimensões do currículo: Os Interpretes Culturais e o Estágio

Conforme pontuado anteriormente, o curso apresentou uma diversidade de sujeitos, com diferentes identidades e isso gerou algumas dificuldades se colocaram primeiramente no que diz respeito à comunicação, pois o curso atendeu 632 indígenas de 31 diferentes povos. Desses, embora a maioria fosse fluentes na língua portuguesa, muitos não conseguiam acompanhar as aulas, pois para eles o português é a segunda língua e apresenta as dificuldades de compreensão e escrita da mesma.

Desde o início o curso se organizou para ser ministrado em língua portuguesa e diante de tantos desafios na comunicação a estratégia adotada foi à criação da bolsa para alunos intérpretes cultural. Os monitores ou interpretes culturais foram alunos indígenas fluentes na própria língua e na língua portuguesa que auxiliavam os que tinham dificuldade de compreensão nas aulas, seja no sentido de tradução ou de dar significado às questões abordadas, a partir de suas culturas.

Esse trabalho consistiu na organização de espaços diários onde os alunos indígenas se reuniam juntamente com o professor assistente. O acompanhamento dessa atividade foi realizado por meio de relatórios dos bolsistas e dos professores, bem como em reuniões de avaliação coletiva junto com a coordenação do curso. No currículo essa ação fez parte das Atividades de Monitoria e configurou como um espaço de reelaboração dos conteúdos a partir das línguas maternas presentes no curso. No total foram ofertadas 27 bolsas para diferentes povos indígenas: Tikuna, Tenharim, Sateré-Mawé, Skariana, Marubo, Tukano, Baniwa e Baré.

O conhecimento dessas diferentes realidades ganhou visibilidade nas disciplinas de Estágio I, II e III que se organizou como um espaço de discussão do cotidiano escolar e suas problemáticas a partir de cada realidade onde o mesmo se realizou. Para tanto, conforme o proposto no Projeto Pedagógico do Curso utilizou-se o registro do tipo etnográfico em caderno de campo, a partir da observação participante de cada acadêmico em espaços escolares. Desse registro, evidenciou-se uma problemática organizada em uma pesquisa pedagógica que norteou a elaboração e aplicação do projeto de intervenção ao longo dos Estágios II e III.

As disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica I e II se articularam ao Estágio no sentido de possibilitar a organização da identificação das problemáticas pedagógicas e elaboração e desenvolvimento de uma pesquisa pedagógica com vistas à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, a disciplina de Estágio foi considerada eixo articulador do currículo nos três últimos períodos do curso e possibilitou a discussão e reflexão da identidade do professor na realidade onde se insere seu trabalho.

Como fundamentação teórico-metodológica para a proposta de Estágio utilizou-se as abordagens do Professor Reflexivo e Professor pesquisador que na literatura internacional: Lankshear & Knobel (2008); Schön (1992) e na Literatura Brasileira: André (1995); Becker (2010); Pimenta & Ghedin (2002).

Em comum estas pesquisas criticam a concepção de professor como mero reprodutor de conhecimentos em sala de aula e valorizam a articulação entre teoria e prática na formação. Outro ponto relevante está em pensar a pesquisa como ponto fundamental do processo de formação inicial e contínua dos professores.

O eixo que articulou todas as questões presentes no curso foi a identidade do professor, uma vez que o curso tinha esse perfil de egresso: formar professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em espaços escolares e não escolares.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e da Resolução 3/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96 embasou a proposta curricular, bem como o documento da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário e que trata da diversidade no país.

O conceito da interculturalidade guiou a feitura das disciplinas e das atividades realizadas, culminando no Simpósio do PROIND que debateu diferentes questões como o trabalho com línguas maternas nas escolas, as diferentes escolas presentes na Amazônia com ênfase nas escolas do campo e indígenas em mesas redondas e a apresentação e discussão dos trabalhos realizados pelos acadêmicos nos 52 municípios do estado em uma sessão de pôsteres.

2.3 Avaliando as dimensões do currículo: O 1º Simpósio PROIND

O "1º Simpósio PROIND Educação e Diversidades Amazônicas" intitulou-se "Pedagogia Intercultural: seus sujeitos, suas identidades e processo educativos" e buscou refletir sobre o processo formativo dos cursistas que ao desenvolver as diferentes atividades do curso puderam olhar, pesquisar e atuar nas diferentes realidades amazônicas. Tanto as palestras quanto os trabalhos apresentados possibilitaram a socialização de experiências entre os grupos culturais presentes no curso, assim como provocou discussões sobre a interculturalidade, as diferenças linguísticas e o papel do professor nesse cenário.

Assim, o Simpósio teve a apresentação de 104 trabalhos dos acadêmicos, totalizando 2 trabalhos para cada município onde o curso aconteceu, organizados a partir dos 04 eixos temáticos que serviram para produção e divulgação das pesquisas e experiências pedagógicas durante o evento. Os eixos temáticos foram os seguintes: Eixo 01: Terras Indígenas e Demografia; Eixo 02: Educação Escolar: escola indígena, escola ribeirinha, escola do campo e escolas urbanas; Eixo 03: Meio Ambiente e Diversidade Cultural na Amazônia; Eixo 04: Línguas, Artes e Culturas na Região Amazônica. Salienta-se que estes eixos também orientaram as pesquisas realizadas no Trabalho de Conclusão de Curso/TCC.

Os trabalhos apresentados apontaram para a possibilidade de refletir e discutir a realidade Amazônica e a prática pedagógica no ambiente escolar e não escolar, além de apresentar um panorama sobre as formas específicas de ser e estar no território amazônico, espaço que agrega diferentes sujeitos em diferentes realidades no contexto social, linguístico, ambiental e artístico.

3 Conclusão

Pode-se dizer que o desenvolvimento do Curso de Pedagogia/PROIND possibilitou o desenvolvimento de duas linhas de análise, a primeira referente aos desafios e a segunda referente às possibilidades encontradas durante o desenvolvimento do curso que vão desde a necessidade da mudança curricular para atender a diversidade de sujeitos envolvidos, por meio dos cadernos de identidade, até o próprio tamanho do curso que ocorreu em 52 municípios do interior do Amazonas e envolveu 1.870 alunos, cerca de 100 professores titulares e mais ou menos 300 professores

assistentes. O atendimento desta demanda surgiu como um desafio de logística e transporte para a UEA. No tocante às questões geográficas as constantes interrupções da transmissão pelo IPTV por questões meteorológicas e/ou operacionais também foram desafiadoras.

As possibilidades que o curso proporcionou estão vinculadas à implementação do tripé: ensino, pesquisa e extensão em cursos de oferta especial, desenvolvidos por meio do estágio, dos mini-cursos, das discussões, a monitoria desenvolvida por meio das bolsas de aluno tradutor/tradutor intérprete também apontam formas alternativas de lidar com o desenvolvimento do currículo do curso. Outra possibilidade exercitada durante o curso foi o diálogo intercultural, onde a sensibilização dos docentes e discentes da UEA sobre a questão de lidar e interagir com o outro foi fundamental. Nos dizeres de Candau (2000, p.59):

> A perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola e o sistema de ensino como um todo. Não pode ser trivializada. Coloca questões radicais que têm que ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca.

Assim, a análise das ações desenvolvidas no Curso de Pedagogia/PROIND, sintetizadas nos trabalhos científicos socializados durante o 1º Simpósio apresentou a perspectiva de que pensar currículos específicos com vistas à formação de professores da/na região amazônica e também lança o desafio de que a compreensão dessas realidades particulares proporcionara uma contribuição para a consolidação de futuros projetos de formação dentro da UEA em uma dimensão mais ampla.

Referências

Apple, M. W. (2002). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia do currículo nacional? In: Moreira, A. F. B., Silva, T. T. da. Currículo, Cultura e Sociedade. 7.ed. São Paulo: Cortez. Brasil.

André, M. E. D. A. de. (1995). A abordagem qualitativa de pesquisa. In: André, M. E. D. A. de. Etnografia da Prática Escolar. 10. ed. Campinas, SP: Papirus.

Becker, F. (2010) Ensino e pesquisa: qual a relação?. In: Becker, F.; Marques, T. B. I. (org.). Ser professor é ser pesquisador. 2.ed. Porto Alegre: Mediação.

Candau, V. M. (2000). Reinventar a Escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Fleuri, R. M. (2003). Educação Intercultural: Mediações Necessárias. Rio de Janeiro: DP&A.

Lankshear, C.; Knobel, M. (2008) Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, S. G.; Ghedin, E.(2002). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.

Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Novoa Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Universidade do Estado do Amazonas (2013). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. UEA. Manaus, Amazonas. Brasil.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CONSTRUINDO REFERENCIAIS PARA UM CURRÍCULO FLEXÍVEL NOS CURSOS *ONLINE* DO IFMT: UM ESTUDO DE CASO

Albuquerque, D. C. S. H. [1] & Silva, I. A. [2]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil

Email: dalete.albuquerque@ifmt.edu.br; iraneide.silva@cba.ifmt.edu.br

Resumo

A crescente influência das novas tecnologias comunicacionais da internet no âmbito educacional, cujo resultado visualiza-se na ampla oferta de cursos na modalidade a distância, vem impondo novos ritmos e novas percepções à prática pedagógica escolar afetando, por conseguinte, a construção curricular de cursos *online*. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o currículo do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), a partir do conceito de Aprendizagem Aberta (Okada, 2008; Willinsky, 2006; Santos, 2009). Para tanto, buscou-se identificar os fundamentos do projeto pedagógico do curso com o intuito de compreender em que medida o currículo proposto contempla aspectos como: democratização do acesso e a permanência na instituição, possibilidade de oferecer ensino aberto com trilhas de aprendizagem independentes, determinadas e escolhidas pelo estudante, mediação pedagógica e seleção de material didático. Tais questões, importantes quando pensadas a partir do conceito de Universidade Aberta, contribuíram para analisar até que ponto o Sistema UAB, enquanto política pública, tem se efetivado no contexto de ensino do IFMT. A trajetória metodológica considerou a abordagem qualitativa, contando com análise documental, legislação específica e pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam para uma proposta curricular fechada. Assim, destacam-se os elementos essenciais a serem considerados para que o modelo de Educação a Distância (EaD) no IFMT contemple um currículo mais flexível. Por fim, espera-se com essa reflexão contribuir para as discussões acerca das reformas curriculares no contexto do IFMT.

Palavras-chave: Educação a distância. Estudos Curriculares. Educação Aberta.

1 Considerações Iniciais

O Ministério da Educação implanta no ano de 2006, com oferta pelas Universidades e Institutos Federais de Educação, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em meados de 2007, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), oferta à comunidade o Curso Superior de Tecnologia (CST) em Sistemas para

Internet na modalidade a distância e cuja proposta pedagógica diferenciava-se do mesmo curso oferecido na modalidade presencial.

O interesse em refletir a proposta curricular do CST em Sistemas para Internet nasceu dos trabalhos desenvolvidos na UAB do IFMT. Durante esse período foi possível pensar como se dava a permanência do aluno na instituição, tendo como perspectiva a possibilidade de oferecer ensino aberto com trilhas de aprendizagem independentes, determinadas e escolhidas pelo estudante, a partir das disciplinas propostas no curso.

Com base nesse esboço, a questão central desta pesquisa é saber se o atual currículo proposto contempla aspectos como a democratização do acesso, bem como a possibilidade de oferecer ao aluno um ensino aberto com trilhas de aprendizagem independents. A partir disso, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre o currículo do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), a partir do conceito de Aprendizagem Aberta.

Para compreensão do contexto de desenvolvimento da pesquisa são considerados o conceito de Aprendizagem Aberta (Okada, 2008; Willinsky, 2006; Santos, 2009) e o Projeto Político do Curso (2012).

2 Contextualização institucional

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT vem trabalhando com ensino a distância há aproximadamente oito anos. Atualmente, com o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB na instituição oferece dois cursos: Licenciatura em Química e Tecnologia em Sistemas para Internet. Desde a inserção da modalidade a distância no IFMT, as aulas são estruturadas e disponibilizadas através da plataforma Modular Objected-Oriented Dinamic Learning Environment – MOODLE.

O IFMT oferece cursos de educação profissional e tecnológica, em diferentes níveis e modalidades de ensino. Constitui-se de um conjunto sistêmico, composto por uma Reitoria e 14 campi, sendo muitos destes localizados em regiões longínquas da capital. Ainda, o instituto conta com polos de apoio presencial em regiões também distantes da capital, cujos alunos vivem não só nos municípios que sediam esses polos, mas também em áreas circunvizinhas, muitas vezes em glebas e assentamentos, como também em regiões distantes das cidades que se candidataram nos editais para oferta de cursos, as quais não apresentam infraestrutura básica, como acesso à internet, e energia elétrica constante e estável.

A modalidade a distancia chegou às instituições de ensino como proposta para elevar o número da oferta de vagas alcançando-se, com isso, um público maior de estudantes que desejam a formação em nível superior. Com a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, através do Decreto n° 5.800, de 08 de junho de 2006, cujo programa tem como prioridade a ampliação e a interiorização do número de vagas na educação e tem como um de seus objetivos estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior, as instituições de maneira geral se sentiram motivadas e tencionadas a lançarem seus projetos de curso, também, como uma oportunidade para capacitar seus servidores.

Nesse contexto, o IFMT vem aumentando o número de cursos de graduação, em especial, cursos superiores de tecnologia e tais cursos vem se estabelecendo, também, na modalidade a distância, com previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da oferta de uma maior variedade de cursos, incluindo licenciaturas, bacharelados, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

3 Educação a distância e aprendizagem aberta

No contexto da sociedade da informação e do conhecimento, a educação aberta e a distância se mostra como uma modalidade educacional possível para atender as diversas demandas no cenário atual. Em virtude das possibilidades educacionais propiciadas pelas tecnologias da informação e da comunicação temos a internet como imenso e complexo repositório de material *online*.

Assim, na atualidade, de modo a potencializar, especialmente, sua formação como cidadão participativo, como também profissional inserido no mercado de trabalho há a necessidade de se ter uma formação global, completa e que atenda aos princípios de formação em rede com o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação. Não é suficiente que a formação de cidadão atenda apenas sua área específica de formação, mas que ele consiga além de criar e se sustentar em conexões em redes do saber, mas que esse arcabouço propicie ao egresso possibilidades de intervenção, mudanças em seu ambiente, em seu espaço de convivência.

Atualmente, o uso das TIC na educação vem sendo pautado como uma forma de construção de uma nova linguagem, de um novo gênero. Geram-se discussões que se baseiam numa postura crítica e reflexiva em que o aprendente irá interagir, se relacionar com a ferramenta tecnológica de forma a se inserir no cotidiano da escola e da sociedade como um todo. Dessa forma, imagina-se que o uso das ferramentas tecnológicas leve o aprendente a despertar o desejo de encontrar caminhos e de aprimorar seu conhecimento por meio, por exemplo, da colaboração em espaços *online*, estes inseridos no contexto da educação aberta.

> A educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial. (Belloni, 1999, p.3)

O termo Educação Aberta é amplo e pode ser compreendido de várias maneiras a depender do contexto em que é utilizado. Neste trabalho, levaremos em consideração o referido termo como sendo a possibilidade do estudante selecionar sua trilha de aprendizagem, o acesso a uma variedade de cursos, as estratégias de permanência e, ainda, a opção de estudo a partir de se próprio ritmo, de suas necessidades individuais. Estudantes em sistemas abertos devem escolher quando, o que e como querem aprender (Santos, A.I., 2009). Além disso, também é aberto por ser um sistema ofertado na modalidade a distância, modalidade esta que se configura como estratégica na oferta de cursos em regiões afastadas dos grandes centros (Mota, R.; Filho, H.C. & Cassiano, W.S., 2006).

Segundo Santos, A.I. (2009), os sistemas de educação aberta tem uma metodologia centrada no aluno e o material utilizado deve contemplar o movimento de dialogização e ser constituído de uma linguagem própria facilitadora e que atenda as necessidades do aluno que estude sozinho. Ao adquirir autonomia para estudar, pesquisar e compartilhar com outros alunos seus conhecimentos, ele automaticamente amadurece e passa a demonstrar habilidades de auto-organização e autonomia para acompanhamento das atividades específicas de um curso a distância.

Para Okada & Moreira (2008), a educação aberta *online* caracteriza-se por proprcionar maiores oportunidades de acesso e de construção de conhecimentos. Ainda nesse sentido, Okada (2010, p. 22) ao discorrer sobre essa modalidade de educação destaca: “A educação aberta *online* propicia inúmeras formas de desenvolvimento e uso de recursos, tecnologias e metodologias que ampliam a autonomia do aprendiz e constituem-se em uma nova forma de pensar o currículo, os conteúdos e os materiais para o processo educativo”. E, ainda, essa aprendizagem aberta é caracterizada pelo amplo acesso do estudante a diferentes tipos de materiais e tecnologias e, especialmente,

aplicabilidade da oferta de cursos à diferentes públicos, em diferentes locais, culturas e contextos (Okada, 2008; Willinsky, 2006).

4 Um olhar reflexivo sobre a realidade da proposta curricular do curso superior de Tecnologia em Sistemas para Internet

O Projeto Politico do Curso de graduação Tecnologia em Sistemas para Internet na modalidade a distância do IFMT propõe um currículo básico para a formação de profissionais que atuem no mercado do desenvolvimento para a *web*, capazes de pensar e agir sobre soluções técnicas da área, o que compreende saber como projetar e construir sistemas para internet adequados no contexto social, ético e tecnológico de forma sustentável.

A proposta curricular do curso considera que devem ser observados os seguintes princípios: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; formação profissional para a cidadania; interdisciplinaridade; relação orgânica entre teoria e prática. O Projeto Político do Curso (PCC) prevê uma carga horária de 2.120 horas de conteúdos curriculares de natureza técnico-científico e 220 horas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a serem cumpridas em seis módulos, equivalentes aos seis semestres de duração do curso.

Partiremos nossa análise do PPC em questão, a partir do conceito de interdisciplinaridade, esta considerada como sendo

> (...) um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. (Japiassu, 1991, p. 136)

Não se pode perder de vista que esse conceito de interdisciplinaridade traz consigo o termo, o conceito de disciplina. Para Japiassu (1976) disciplina e ciência são muito próximas em sua conceituação. Elas estão intimamente relacionadas ao saber, ao conhecimento, e apresentam suas próprias características, mecanismos e métodos. A disciplina é ligada ao ensino, a compartimentalização de conteúdos, à especialidade e está envolta de outros conceitos que a representa como normas, obediência, avaliação do contexto escolar.

> (...) o que podemos entender por disciplina e por disciplinaridade é essa progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias. (Japiassu, 1976, p.61).

A organização curricular apresentada no PPC é composta por módulos, de forma que as disciplinas foram agrupadas em seis módulos consecutivos e interdependentes, cada um abrangendo o conjunto de saberes necessários para a integralização das habilidades propostas em cada módulo. Ainda, segundo o referido documento, ao final de cada grupo de dois módulos o aluno poderá receber uma certificação adequada à competência adquirida. Para fazer jus ao diploma de tecnólogo é necessário integralizar os seis módulos, o que inclui elaboração e defesa de Trabalho de Conclusão de Curso.

É necessário refletir, nas criações de PPC, que ao contemplar a interdisciplinaridade, o desenvolvimento das disciplinas, estas denominadas de especialidades, não se deve limitar as metodologias de cada uma, ou de apenas

uma ciência, fragmentada, mas sim propor elo de ligações entre elas, pois são dependentes entre si. Segundo Japiassu (1976)

> Nas ciências naturais, podemos descobrir um tronco comum, de tal forma que temos condições de passar da matemática à mecânica, depois à física e à química, à biologia e à psicologia fisiológica, segundo uma série de generalidade crescente (esquema comtiano). Não se verifica semelhante ordem nas ciências humanas. A questão da hierarquia entre elas fica aberta (...) (Japiassu, 1976, p. 84)

Visualiza-se, assim, que os resultados dessa escolha diz respeito ao atendimentos às necessidades dos alunos, como aqueles que poderão dispor o máximo de possibilidades, experimentando uma vivência e um diálogo entre variadas áreas do conhecimento. Com relação aos professores, propiciar um espaço frutífero na proposição de soluções voltadas para o ensino e pesquisa, especialmente no que tange a interpretação dos conteúdos culturais, nos diversos campos de saber. É engajar especialistas na pesquisa, em equipe, para que possam conhecer suas limitações, suas metodologias nas fragilidades e possam pensar o currículo. Seu siginificado no atual contexto significa pensar para além dos limites impostos pelos conteúdos individualizados. Deve-se romper com o isolamento e com conteúdos descontextualizados onde os sujeitos, alunos e professores, vivenciem estruturas com base em suas realidades. Esse autor (*op. cit.)* ainda ensina que

> [...] podemos retomar essa distinção ao fixarmos as exigências do conhecimento interdisciplinar para além do simples monólogo de especialistas ou do 'diálogo paralelo' entre dois dentre eles, pertencendo a disciplinas vizinhas. [...] O fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares. (Japiassu, 1976, p. 74-75)

Nesse sentido, percebeu-se pela análise do PPC que apesar de serem previstos eixos integradores, que associados à ideia de interdisciplinaridade levam a uma concepção de flexibilização curricular, na prática pedagógica a integração é inexistente, pois as as disciplinas previstas para cada semestre do curso são desenvolvidas de forma isolada. Ainda, a interdisciplinaridade apontada na proposta curricular do curso de Sistemas para Internet leva a outro aspecto inerente a essa concepção, a saber: o processo formativo, ou seja, a metodologia de ensino-aprendizagem. Esta deveria partir de uma ação docente coletiva, já que a prática interdisciplinar caracteriza-se pela ação, e isso envolve a necessidade de se desenvolver diálogo entre as diversas áreas de conhecimento e disciplinas e os seus agentes - os docentes.

Uma possível saída para esse descompasso seria, por um lado, promover uma diminuição no número de disciplinas obrigatórias em cada módulo e, por outro, aumentar o número de disciplinas eletivas. Isso poderia levar a uma participação mais ativa dos estudantes em seu processo de aprendizagem, além de permitir uma formação mais abrangente e menos espefícica. Como mencionada na seção anterior, a sociedade atual exige a formação de um cidadão participativo, com um perfil de um profissional com formação global e não simplesmente um profissional pronto e acabado.

Ainda, de acordo com o PPC poderá ser concedida ao aluno certificação diferenciada e que se refere ao conjunto de saberes integralizados a cada dois módulos concluídos. No entanto, tal abertura também não se efetiva na prática tendo em vista que o mesmo documento prevê que o regime de matrícula ocorre, obrigatoriamente, a partir do primeiro módulo. Assim, o próprio regime de matrícula tem impedido que o aluno escolha sua trilha de aprendizagem. O aluno acaba por seguir sequencialmente os módulos previstos.

Como proposta de inovação curricular estaria o aumento nas ações que propiciem um trabalho colaborativo dos alunos, com amplo acesso a recursos educacionais e tecnológicos em relação aos conteúdos e metodologias, ou seja, uma aprendizagem social aberta nas palavras de Okada (2010).

5 Considerações finais

A análise da proposta curricular do curso superior de Tecnologia em Sitemas para Internet do IFMT ofereceu elementos para uma reflexão de como se procedeu o planejamento de seu currículo, bem como o seu desenvolvimento curricular e, por conseguinte, como o sistema UAB tem se efetivado na instituição. A análise empreendida permitiu identificar que o curso, objeto desse estudo, possui uma proposta curricular fechada. Tal resultado nos levou a refletir sobre novas bases para que os cursos na modalidade a distancia do IFMT pudessem ser vistos sob a perspectiva de uma educação mais aberta. Nesse sentido, a partir do estudo do currículo do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet foram apresentadas algumas possibilidades para inovar o currículo dos cursos online oferecidos pelo IFMT de forma a contemplar um currículo mais flexível. Tais reflexões e indicadores apresentados podem levar a uma maior compreensão da necessidade de reestruturação curricular dos cursos a distancia oferecidos pelo sistema UAB do IFMT.

Referências

Belloni, M.L. (1999). *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados.

Japiassu, H. & Marcondes, D. (1991). *Dicionário básico de filosofia*. (2nd ed). Rio de Janeiro: Zahar.

Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.

Mota, R.; Filho, H.C. & Cassiano, W.S. (2006). Universidade Aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede púbica de educação a distância. In *Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores*. (p. 13-26) Brasília: Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação.

Okada, A. (2008). Aprendizagem Aberta e Estratégias de webconferência. *Revista colearn Projeto openlearn The Open University UK,* 1, (01), 1–6.

Okada, A. & Barros, D.M.V. (2010) *Ambientes virtuais de aprendizagem aberta: bases para uma nova tendência*. Revista digital de tecnologias cognitivas, 3, 21-35.

Okada, A. & Moreira, P. (2008). *Enhancing Informal Learning Through Videoconferencing and Knowledge Maps*. Eden Conference – New Learning Cultures. Lisboa, 2008.

Santos, A. I. (2009). O conceito de abertura em EAD. In Litto, F. & Formiga, M. (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. ABED, São Paulo: Pearson – Prentice Hall, 290-296.

Willinsky, J. (2006). *The access principle: the case for open access to research and scholarship*. Cambridge: MIT Press.

SOBRE O CONHECIMENTO DA LEI 11.645/08 PELOS DOCENTES: O QUE CONTEMPLA O CURRICULO DO CURSO DE PEDAGOGIA?

Silva Reis S. M. G.[1]

[1.] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/FPCEUP e Faculdade Frassinetti do Recife/FAFIRE

E-mail: shalimar_michele@yahoo.com.br

Resumo:
Compreendendo que o objetivo da Lei 11.645/08 se dá através da valorização, e do resgate da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, com enfoque na participação e na contribuição do povo negro e do povo indígena na formação da sociedade brasileira, ratificamos a importância de seu conteúdo para a formação da identidade dos alunos/as enquanto cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Inserida nesta compreensão, vemos a necessidade de uma formação docente que contemple o estudo sobre as especificidades étnicas do povo brasileiro, imergindo no que existe do legado cultural do povo africano e dos povos indígenas, em seus símbolos, significados e riqueza que essa cultura pôde trazer à formação da identidade brasileira, pois para o homem da tradição, existir não significa simplesmente viver, mas pertencer a uma totalidade sem perder as especificidades de valores culturais historicamente construídos. Assim, o presente estudo apresenta resultados de uma investigação em que busca compreender em que medida a formação inicial do graduado em Pedagogia vem contribuindo na atuação do docente do Ensino Fundamental/ Séries e Anos Iniciais, sobre aplicabilidade da Lei 11.645/08. É sabido que a implantação da Lei 11.645 ocorreu em 2008 e, diante da sua recente implantação, indagamos o que mudou no curso de Pedagogia, de modo a munir o docente de fundamentos, bem como de práticas metodológicas necessárias ao trato no ensino das culturas afrobrasileiras e indígenas. Os dados analisados, nesta investigação foram coletados, inicialmente, através de pesquisa documental sobre a proposta curricular do curso de Pedagogia de 05 Instituições de Ensino Superior/ IES e, em seguida, uma pesquisa de campo. Nesta última, aplicamos um questionário a docentes, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental e egressos das referidas IES investigadas. Você já pode enviar seu trabalho completo.
Palavras-chave: Pedagogia, Cultura Afrobrasileira e Indigena, Educação Escolar

1. Introdução

O motivo pelo qual se pretende realizar um estudo voltado para a formação docentes, com especificidade o pedagogo, e a relação desta com o desenvolvimento de práticas metodológicas sobre as culturas afro-brasileira e indígenas, dar-se-á por várias razões, entre elas a minha atuação como docente nas disciplinas Fundamentos do Ensino de História e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Nesta atuação pude observar, através da fala dos alunos que, concomitantemente estagiavam no Ensino Fundamental/Séries Iniciais e cursava a disciplina de Fundamentos de História, o distanciamento da prática dos docentes com relação ao conteúdo da Lei. Ou seja, em seus relatos afirma que, em muitos casos, a postura dos docentes diante do ensino das culturas afro-brasileira e indígena é totalmente incoerente com a proposta da Lei[1].

Diante de tais constatações só nos resta indagar: se o professor é conhecedor da Lei 11.645/08; E, de fato, conhece o seu conteúdo uma vez que o ensino destas culturas passa a ser obrigatória desde 2008 como legislação específica? Instigados por estes questionamentos, objetivamos neste estudo analisar a contribuição da formação inicial, com especificidade do curso de Pedagogia, na atuação do docente do Ensino Fundamental – Series e Anos Iniciais – sobre a aplicabilidade da Lei que traz a obrigatoriedade do ensino das culturas afro brasileiras e indígenas. Entretanto, para o alcance deste, percebemos a necessidade de investigar também, se o estudo da Lei 11. 645/08 tem sido contemplado no curso de Pedagogia e, na possibilidade da oferta, se este é apresentado em forma de conteúdos ou de disciplinas. Diante da constatação do estudo da Lei 11. 645/08, no curso de Pedagogia, a analise o conteúdo das disciplinas, bem como os encaminhamentos metodológicos apresentados, também se fez necessário como possibilidade de

[1] É o que aponta os dados analisados em uma recente pesquisa do NUPIC realizada com docentes do Ensino Fundamental sobre o conhecimento e o desenvolvimento de práticas sobre a implantação da Lei 11. 645/08, que traz a obrigatoriedade do ensino das culturas afro brasileiro e indígenas.

cumprimento da mesma. Além da constatação do estudo da Lei 11.645/08 do currículo no curso de Pedagogia, vimos a necessidade, ainda, em realizar um estudo minucioso sobre a abordagem dos conteúdos em que são apresentados na Lei. E, por fim, se entendimento que possui o docente, egresso das IES investigadas, condiz com sua prática metodológica, ou seja, se está coerente com os encaminhamentos apresentados na Lei 11.645/08 no que diz respeito aos conteúdos e componentes curriculares.

2. Sobre a lei 11.645/08: quais os encaminhamentos apresentados sobre o ensino das culturas afrobrasileira e indígena?

Entendendo que toda lei é amparada pelas exigências sociais frente as suas expectativas e necessidades, a Lei 11.645/08 aponta para a redemocratização política e social do Brasil quando busca atender, não apenas a valorização da cultura afrobrasileira, mas, também, as reivindicações da população indígena no Brasil no que tange a mobilizações dos professores indígenas da Região Norte. Todavia, sua construção ocorreu paulatinamente em reformulação as legislações existentes.

Inicialmente a Lei 9.394/96, no seu Artigo 26 aborda que

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (grifo nosso).

Nesta se vê uma reestruturação da abordagem étnica nos currículos escolares, através Lei 10.639/03, com especificidade às culturas afrobrasileiras, ao abordar que,

> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Todavia vê-se a necessidade de incluir, também, no currículo escolar, igualmente, o ensino das culturas indígenas e, por esta necessidade surge a Lei 11.645/08. Nesta observamos em seu Art 26-A a seguinte orientação: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Grifo nosso)

Isso posto, vemos que a abordagem do ensino das culturas afrobrasileiras e indígenas sai do campo da transversalidade, apresentado na Lei 9. 394/96, para o campo da obrigatoriedade posto na Lei 10.639/03 e na Lei 11.645/08. Possibilitando, o impacto, não apenas, na formação de profissionais da educação no que tange a propriedade de repensar as ideias e tratamento dispensado às culturas afro-brasileira e indígenas, mas na continuidade do debate da diversidade étnica e cultural na educação; na adoção de novas tecnologias e práticas pedagógicas orientadas pelo respeito e reconhecimento destas diferenças; e, sobretudo na difusão do conhecimento sobre os povos indígenas nos espaços escolares não indígenas, bem como nas universidades através da discussão sobre o tema no currículo dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas.

Em seu Art 26, a Lei 11.645/08 destaca que

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (grifo nosso).

Desse modo, observamos não apenas presença da Identidade Nacional no currículo escolar ao abordar "diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira", mas a garantia da

historicidade do negro antes de sua presença no Brasil, no "estudo da história da África e dos africanos"; a resistência da camada popular, na "luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; a valorização das culturas indígenas e afrobrasileiras; e, a compreensão do espaço de atuação do negro e do índio "na formação da sociedade nacional, resgatando as sua contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil" dando margem à reflexão sobre a necessidade de ampliação desses espaços.

Do exposto vemos reformulações significativas no ensino das culturas afrobrasileiras e indígenas apresentadas tanto na Lei 11.645/08, como na Lei 10.639/03, entretanto, como já mencionado, de que forma a Lei em estudo está sendo contemplada no currículo de formação docente, com especificidade do pedagogo?

2.1 Metodologia

2.1.1 Coleta de dados

O desenvolvimento da investigação, ocorreu, no primeiro momento, através da análise da grade curricular do curso de Pedagogia de 04 Instituições de Ensino Superior – IES[2], buscado nesta a oferta do estudo da Lei 11.645/08, seja através de um componente curricular específico ou por conteúdo de disciplina. Assim, a etapa seguinte, em continuidade ao primeiro momento, buscou uma análise do programa da(s) disciplina(s) que abordam o estudo da Lei 11. 645/08 observando os conteúdos trabalhados no estudo.

No segundo momento, constatado o estudo da Lei 11.645/08 no curso de Pedagogia, realizou-se uma entrevista com docentes que atuam na modalidade da do Ensino Fundamental – Series e Anos Iniciais e, que tinham sido egressos das IES investigadas. Objetivando nessa etapa verificar a coerência entre conhecimento que demonstra o docente com conteúdos apresentados nos programas das disciplinas. Para reconhecimento dos grupos analisados (instituições/sujeitos) atribuímos os seguintes códigos de identificação: P-IES 01, P-IES 02, P-IES 03, P-IES 04 e para os docentes o acréscimo do (PR) seguido do código da IES correspondente.

2.1.2 Análise dos dados

Os dados analisados teve como critério o cruzamento das informações obtidas no estudo documental, realizado através da análise da ementa das disciplinas e estudo de campo, através do questionário aplicado a docentes egressos das referidas IES investigadas e sua respectivas respostas apresentadas pelo docentes/pedagogos atuantes no Ensino Fundamental/ Anos Iniciais.

Assim, na P-IES 01 analisamos as ementas das seguintes disciplinas: Antropologia da Educação; Fundamentos do Ensino de História; Educação e Diversidade cultural. Nesta análise foi possível observar que as três disciplinas dão indícios de que o estudo é abordado em forma de conteúdo, pressupondo-se que quando se fala na dicotomia entre cultura erudita e cultura popular, temas culturais e de reflexão dos conceitos que norteiam a disciplina de história, reflexão sobre a relação do eu / outro indagando as possibilidades de inclusão de todo o tipo de diferença dentro do espaço escolar. Quando indagado o professor egresso da P-IES 01, este destaca que o assunto foi abordado "superficialmente" em sua formação e da forma que foi abordado à aplicação da Lei 11.645/08, a mesma não é ministrada na prática docente. (PR)P-IES 01 demonstra conhecimento do tema, porém, não conhecia a Lei 11.645/08, na integra, esse conhecimento foi adquirido através de outras fontes de pesquisa . No estudo das ementas foi possível observar os indícios do estudo da história e das culturas afro-brasileiras e Indígenas no curso de formação de (PR) P-IES 01. Diante das respostas e da analise das ementas é perceptível que a abordagem do estudo enquanto disciplina não possibilitou o estudo referido, porém houve uma busca por este conhecimento por parte do (PR) P-IES 01.

Com relação a P-IES 02, observamos a principio, que as disciplinas Antropologia e Fundamentos de História são obrigatórias. De acordo com análise da ementa o componente curricular *Antropologia* possibilita o estudo já que se trata da importância das etnias dos povos Afro-brasileiros e Indígenas, no que se diz respeito a disciplina Fundamentos de História dá indícios na medida em que ele aborda os parâmetros curriculares, pois este documento por sua vez apresenta como um dos conteúdos as comunidades indígenas, porém diante da ementa é perceptível que a abordagem da mesma não é significativa para contemplação da Lei 11.645/08

Quando indagado, o docente egresso da P-IES 02, ressalta a importância da lei e define esta como possibilidade de igualdade social. Em sua afirmação destaca: " *Um tema que deveria ser abordado nas escolas, principalmente de ensino fundamental, como está definido na lei*". Porém, o mesmo afirma que não vivenciou a lei enquanto componente curricular durante sua graduação e, isso, é perceptível quando indagamos pela pergunta de número 4

[2] O critério de escolha das IES se deu pelo o tempo de oferta do curso na Região Metropolitana do Recife.

obtivemos a resposta "*Superficialmente*" e diante da resposta da pergunta de número 5 "*Nenhuma especificamente*...", porém ressalta que vivenciou durante sua formação continuada. Diante da análise das ementas da instituição do P-IES 02, observamos que as disciplinas obrigatórias trás uma abordagem não muito significativa. Assim, nesta instituição o (PR) P-IES 02 só teria vivenciado o estudo contemplado na Lei 11.645/08 no componente curricular Multiculturalismo.

O estudo das ementas da P-IES 03 contemplam apenas as seguintes disciplinas: Antropologia e Fundamentos do Ensino de História. Nesta análise foi possível observar que a disciplina Antropologia, "*ao trabalhar a diversidade cultural, bem como a educação e o multiculturalismo",* acrescido do conteúdo "*culturas afro-descendentes e indígenas no Brasil*" apresenta um grande potencial na contemplação do estudo sobre a Lei 11.645/08. O mesmo pode ser visto na disciplina de Metodologia do Ensino de História quando destaca em seus conteúdos **"***resgate histórico das sociedades, dos movimentos sociais e da cultura do homem no tempo e no espaço, como suporte para reconhecimento da identidade social de cada povo*". Acrescido ainda do estudo específico sobre a *Lei 11.645/08 que estabelece nas diretrizes de base a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.*

Com relação do docente egresso da P-IES 03, este demonstra compreender o conceito de dívida social que possui o país quando afirma que "*o Brasil é um país que leva consigo as cicatrizes da escravidão e da luta entre o branco, negro e índio(...) e a ideia da Igualdade surge para desmistificar e tentar sanar esta questão buscando a igualdade de direitos* "(PR)P-IES 03. A docente ressalta conhecer a lei 11.645/08, mas na *"ocasião da graduação o currículo ainda não contemplava o estudo enquanto disciplina*" (PR)P-IES 03 mas, conteúdo de Metodologia de História e este, por sua vez, " *abre reflexões que procuram esclarecer inclusive conhecimentos adquiridos e em situações anteriores e agora são tratados com maior amplitude na Educação Básica*" (PR)P-IES03 Todavia, ainda ressalta que por se tratar de um estudo não específico da disciplina a possibilidade da contribuição em sua prática docente ainda é pouca, mas destaca que "*é possível considerar sua importância já que não havia disciplina específica, este contribuiu parcialmente ou, pelo menos, 'abriu' portas para a reflexão e o olhar docente sobre este aspecto da educação."* (PR)P-IES 03.

No que diz respeito ao estudo da P-IES 04, foram analisadas os seguintes componentes curriculares: Antropologia e Educação; Currículo e Ensino de História; Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas. Assim, as disciplinas Antropologia e Educação (componente curricular eletivo) e a disciplina Currículo e Ensino de História (componente curricular obrigatório) apontam estudo da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas. Elas trazem em forma de conteúdo "novas visões e conceitos fundamentais do fato histórico, tempo histórico e sujeito histórico" é o caso da disciplina Currículo e Ensino de História. Portanto, pressupõe que o estudo é abordado. Enquanto a disciplina Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (componente curricular obrigatório) contempla em forma de conteúdo quanto se trata de aspectos históricos e lutas políticas e sociais, em particular, movimentos sociais dos negros e indígenas.

Com relação as respostas apresentadas pelo egresso da P-IES 04, este foi sucinto ao tratar do assunto, mas demonstra que conhece a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileiras quando diz "É importante para a sociedade, pois aborda as culturas de um povo dentro do outro" (PR) P-IES 04. Na prática pedagógica (PR)- P-IES 04 faz questão de dizer que a "Lei estabelece que o estudo tem por objetivo mostrar que todos fazem parte de uma sociedade e estão aptos para atuarem por ser inteligente" (PR) P-IES 04.

3. Conclusão

Frente aos resultados observamos que a abordagem da cultura afro-brasileira e indígena na formação docente, mesmo após a implantação da Lei 11.645/08 se dá em algumas IES de forma superficial, salvo ao que observamos na ementa da disciplina de Metodologia do Ensino de História e de Antropologia da P-IES03, instituição da qual foi recentemente implantou a disciplina Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo não só de Pedagogia, mas das demais licenciaturas. O egresso da referida instituição, quando indagado sobre a viabilidade do estudo em sua prática destaca que o estudo apresentado nas disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Antropologia seja relevante, porém ainda pouco por se tratar de um conteúdo da disciplina. Quanto aos egressos das demais IES foi possível observar que o conhecimento sobre a Lei, bem como a metodologia desenvolvida ocorreu apenas através de formação continuada promovida pela rede da qual leciona. Isso posto, nos leva a considerar que ao não abordar o estudo especificamente da Lei 11.645/08, por parte de algumas IES investigadas, aponta pouca relevância ao tratamento das culturas que historicamente fez e faz parte de nossa identidade nacional.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação*. Abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana***.** [Brasília]: [s.l], 2003.

_____. Lei *de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB Lei nº 9394/96.

_____. Presidência da República. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. *Lei n.° 11. 645, de 10 de março de 2008. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "Historia e Cultura Afro-Brasileira e indígena.* República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 maio 2008.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

REFLEXÕES SOBRE O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA NA DEMOCRATIZAÇAO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Santos, J.[1]

[1] Universidade do Minho, Portugal

Email: sajanetes@gmail.com

Resumo

O acesso à educação superior no Brasil sempre teve como principal característica a exclusão, pois, embora muitos anseiem, boa parte não ultrapassa o gargalo do vestibular. Com o objetivo de minimizar esses efeitos, em 2009, foi instituído um novo modelo de acesso às instituições públicas de educação superior – o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). O presente artigo tem por objetivo discutir esse modelo de acesso como política de democratização do acesso. O texto apresenta os conceitos de democracia e democratização e a diferença sutil entre essas concepções, bem como, chama atenção para a barreira da desigualdade social do país que se contrapõe as políticas democratizantes de ingresso ao nível superior de ensino. Focaliza também o funcionamento do Enem e do SiSU e o diferencial desse processo em relação ao modelo tradicional – o vestibular. O referencial teórico está ancorado nas discussões de Noberto Bobbio, Pierre Bourdieu, J. Dias Sobrinho, dentre outros. O processo metodológico da pesquisa é de abordagem qualitativa e documental. O trabalho identificou que, não obstante, o novo mecanismo democratize as oportunidades de participação no processo seletivo, não democratiza, na medida em que, não eliminam outros condicionantes os quais, paradoxalmente, são responsáveis pela característica excludente gerada pelo próprio acesso à educação superior.

Palavras-chave: Enem; SiSU; Educação superior; Democratização do acesso

1 Introdução

As desigualdades sociais que configuram a sociedade brasileira não estão distantes dos sistemas educacionais, ao contrário, a desigualdade de classe perpassa por todo o sistema escolar, do ensino fundamental ao educação superior. De modo que o efeito perverso da pobreza cria um padrão de exclusão no cenário educacional, que está acima da vontade dos envolvidos e contribui para elevar a temática educativa ao cenário acadêmico como objeto investigativo. (Connell, 2007).

Deste modo, o acesso à educação superior, que também se tornou marcado pela determinação econômica e social, não apresentou, ao longo do seu desenvolvimento, oferta suficiente para a demanda reprimida de formação, com isso, foram instituídos os exames e mais tarde o vestibular, mecanismos criados pelo governo federal nos séculos XIX e XX, esse último, e, com essa nomenclatura, consolidado como forma de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) de natureza administrativa pública e privada. Entretanto, quase cem anos depois, outra forma de acesso é institucionalizada, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, com um objetivo especifico, mas, que sofreu uma mudança no formato para que também atendesse ao ingresso às instituições públicas de ensino.

O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foi criado em 2009 como mecanismo de acesso que utiliza o Enem para o ingresso em instituições públicas federais e estaduais. Desse modo, o presente texto visa discutir o exame à luz do conceito de democratização e sua relação com a desigualdade.

2 Democracia, democratização e desigualdade no acesso à educação superior

O sociólogo Norbert Bobbio (2000) expressa que o conceito de democracia sempre foi usado para se referir a uma das formas de governo, ou como expõe: “um dos diversos modos com que pode ser exercido o poder político”. Assim, seu conceito pode ser definido como uma forma de governo em que o poder não está centralizado em poucos, mas na “maior parte”. “Designa a forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo” (BOBBIO, 1987, p.135).

O autor explica que ao longo do século XIX o discurso sobre democracia foi se desenvolvendo por meio de um confronto com doutrinas políticas tendo o liberalismo de um lado e o socialismo de outro. A concepção liberal de democracia advoga que o Estado deve ter o reconhecimento e a garantia de alguns dos direitos fundamentais. Dessa forma, Bobbio (1998) resume que a concepção de democracia liberal destaca a participação como o aspecto mais importante.

Escorel (1993) diz que a democracia pensada por Bobbio incorpora elementos formais e substanciais e que o elemento substancial significa igualdade social e econômica e que isso rompe com a ideia de democracia voltada somente para a política. Assim, o conceito de democracia ultrapassa o conceito formal direcionado para a política na medida em que adquire contornos que se referem também ao conteúdo da política.

Nessa direção, Silva (2006, p. 27) afirma que a democracia é mais que uma forma de governo, refere-se a uma pratica social, e que a democratização se refere à participação de fato dos cidadãos no usufruto dos bens materiais, culturais, artísticos e educacionais produzidos.

O conceito de democracia apresentado por esta autora contrapõe-se a concepção da democracia formal, pois incorpora o capitalismo como elemento inviabilizador da democracia. Para a autora, deve-se reconhecer que “no capitalismo a democracia, mesmo a formal, realiza-se parcialmente”. Ainda segundo Coutinho (2011), a democracia não pode ser reduzida ao direito do sufrágio universal, pois em seu conceito está implícito também o sentido de igualdade material, que significa o direito de todos de se apropriar dos bens criados pela coletividade, criando uma dimensão social e econômica que não se efetiva somente na igualdade política, ou seja, sem as condições materiais satisfeitas plenamente e por todos e para todos – igualdade social e econômica – a igualdade política não é substantivada.

Esta variação da definição de democracia que ultrapassa a concepção formal de governo democrático entende-se como democratização. A democratização inclui o processo de democratizar-se, e, conforme apresentado acima, não se limita a garantia do direito formal expresso em Lei.

A democratização é, pois, o conceito que mais se adéqua aos fins dessa investigação na medida em que seu propósito é que os devidamente habilitados, pleiteantes do ingresso na educação superior possam, de fato, ingressar. Não obstante a Constituição Federal prever o direito ao "acesso aos níveis mais elevados do ensino", as condições efetivas da pessoa no que diz respeito aos aspectos econômico, social, cultural e outras coisas que influenciam e contribuem para sua entrada em níveis de ensino anterior a educação superior podem não materializar o ingresso. (BRASIL, 2007a).

Na contramão de princípios democráticos e com o conceito de igualdade, a definição de desigualdade social é ampla e também evoca várias significações. Em Rousseau (2001, p. 38) vê-se a desigualdade social sob duas óticas, uma que o autor chama de "[...] natural ou física, por que é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma" a outra, diz respeito a moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, estabelecida ou autorizada pelo consentimento dos homens e que está relacionada a diferenciação de classes. Nessa perspectiva, Bobbio (1998) explica que as desigualdades sociais são confirmadas quando diferenças entre sexo, raças e até mesmo idade adquirem papeis sociais e são distribuídos por diversos níveis da escala social.

Nesta direção, por exemplo, Dias Sobrinho (2011) escreve:

> Polarizada em camadas sociais antagônicas, a sociedade escolhe os valores e interesses dos mais ricos como referência valorativa central para toda população. Dessa forma, se naturalizam as desigualdades e assimetrias sociais e se definem os espaços "naturais" de cada um. (Dias Sobrinho, 2011, p. 1230).

Diante disso, a desigualdade social não se distancia da educação, mas a reproduz também no campo educacional indo de encontro à pedagogia liberal do início do século XX a qual acreditava que a escola pudesse transformar a sociedade em mais igualitária onde os lugares sociais fossem ocupados com base no mérito pessoal, mas essa escola não estava sendo idealizada com o foco na classe trabalhadora, assim como não considerava as diferenças encontradas na sociedade.

A ação do Estado reforça o "poder simbólico" na medida em que tem em suas mãos os meios para produção e reprodução dos "instrumentos de construção da realidade social", pois se constitui na estrutura organizacional que regula as práticas. Esse poder regulador do Estado cria princípios classificatórios que vão instituir de maneira simbólica os fundamentos tanto para o funcionamento da família, quanto para o sistema escolar. Assim, "[...] o Estado institui e inculca formas simbólicas comuns de pensamento, contextos sociais de percepção, do entendimento ou da memória, formas estatais de classificação, ou melhor, esquemas práticos de percepção, apreciação e ação." (Bourdieu, 2007, p. 212).

No entanto, o benefício volta-se para classes mais favorecidas economicamente que têm, também, a prerrogativa das melhores escolhas no campo educacional. Desse modo, para o autor, os filhos das pessoas com melhores recursos e formação, herdam de seus familiares a propensão de continuarem tendo recursos e boa formação.

Desta forma, entende-se a partir das discussões elencadas que uma forma de ingresso democratizante na educação superior tem o desafio de superar as desigualdades já presentes no sistema educacional brasileiro e favorecer aqueles estudantes em condições menos favorecida e excluídos do processo ao longo dos anos.

3 O Vestibular e o Enem no acesso a educação superior

A história do acesso à educação superior revelou que o Vestibular tem sido o principal mecanismo de ingresso no Brasil desde o início do século XX. Não obstante, os muitos decretos do governo federal todos reforçaram ou tentaram aprimorar este mecanismo, sem, no entanto, tentar eliminá-lo.

Ao final da década de 1990, no bojo das políticas neoliberais e da expansão da educação superior através do sistema privado, o governo federal cria um exame que mais tarde vem a se tornar um mecanismo alternativo para rivalizar com o vestibular, sobre esse exame este trabalho irá discorrer a partir de agora – o Enem.

Segundo Afonso (2005) a função da avaliação é mais bem compreendida no contexto histórico, econômico ou político, pois dependendo dos momentos vividos pode-se adotar um modelo avaliativo específico. Assim, "verificar a que interesses serve e como esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é uma atividade que é afectada por forças políticas e que tem efeitos políticos" (Afonso, 2005, p. 19). Desse modo, os exames aparecem como uma modalidade de avaliação que encontra razão de ser fora da escola, muito tempo depois de surgir na instituição do Estado burguês.

Destaque-se, entretanto, que o Enem não foi criado inicialmente com o propósito de acesso, sua intenção era avaliar anualmente o aprendizado dos estudantes do ensino médio, visando subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na elaboração de políticas de melhoria do ensino básico, principalmente promovendo alterações curriculares.

Inicialmente algumas instituições, em sua maioria privadas, passaram a utilizá-lo como forma de acesso para seus processos seletivos em primeira fase do vestibular, por reservar as vagas para os alunos com notas mais altas ou para incrementar a nota dos alunos no vestibular. No entanto, com a instituição do Programa Universidade para Todos – Prouni, o exame ganhou notoriedade como forma de acesso, pois a participação no Enem era condição obrigatória para participar do processo do Prouni e ingressar em instituições privadas.

Por fim, em 2009, o Exame adquire novos contornos de modo a atender também instituições públicas de ensino superior, e assim, o MEC confirma o Enem como forma de acesso e expõe como as instituições podem utilizá-lo em seus processos seletivos:

> [...] algumas reservam percentuais de vagas para os seus candidatos que obtiveram uma determinada nota do exame, outras acrescentam pontos à nota de seus candidatos na primeira ou na segunda fase, dependendo da nota do ENEM, outras substituem a primeira fase pelo exame e outras ainda, substituem totalmente a forma de ingresso pelo resultado do ENEM. (Brasil, 2009, p.68-69).

A proposta de utilização do Enem como forma de acesso ao ensino superior nas Instituições Públicas Federais surgiu no primeiro semestre de 2009. Ocasião em que o exame passou por nova roupagem sendo chamado de Novo Enem. Sobre a utilização do Enem no Ensino Superior o MEC escreveu: "O exame apesar de permanecer com sua característica fundamental de avaliar competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, caminha para se tornar o processo nacional de seleção para ingresso no ensino superior (...)". (Brasil, 2009, p. 7).

Ao desenhar uma política de acesso que contempla um exame nacional sem mobilidade dos alunos para a realização das provas, o Governo Federal buscou criar condições para que estudantes participem do processo seletivo sem a barreira da condição financeira, visto que para a realização do exame não é cobrado taxa de inscrição para os candidatos de baixa renda.

Para atender às instituições públicas foi criado em 2009 o SiSU, recurso de inscrição eletrônica, inicialmente somente as federais e posteriormente, instituições públicas (municipais ou estaduais) que aderissem ao Enem como forma de ingresso de novos estudantes em fase única. A primeira adesão ao SiSU, para ingresso em 2010, contou com a participação de 51 instituições públicas, sendo 50 federais entre universidades e institutos e uma estadual.

A seleção ou o exame para o ingresso a educação superior conforme expressou Bourdieu (2010c) tornou-se uma tendência da sociedade moderna, que lhe deu importância social e peso funcional dentro do sistema de ensino. A descrição histórica do vestibular bem como do Enem já observado neste trabalho comprovam as afirmativas do autor. Todos os aspirantes a educação superior estão conscientes da necessidade de superar a barreira do exame. No Brasil, o *vestibulum,* que foi criado num momento histórico em que havia mais interessados em ingressar nas IES que vagas oferecidas, nunca foi obstáculo fácil de superar, pois de um lado, a instituição de educação superior com seus diversos cursos e suas vagas definidas e do outro lado o aspirante, em muitos casos milhares que almejam ingressar. Assim, para Bourdieu (2010c, p. 187), a eliminação começa antes mesmo do exame, na medida em que "os excluídos se eliminam antes de serem examinados".

4 Conclusão

Historicamente num país marcado pelas desigualdades sociais, o funil do acesso à educação superior exclui os candidatos das classes sociais menos favorecidas, corroborando com Bourdieu, conforme a seguir,

> [...] a composição das desigualdades escolares de classe e das oportunidades de sucesso ulterior ligadas às diferentes seções e aos diferentes estabelecimentos transmuda uma desigualdade social numa desigualdade propriamente escolar, isto é, numa desigualdade de "nível" ou de êxito que oculta e consagra escolarmente uma desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino. (Bourdieu, 2010c, p. 194).

Assim, o discurso de Bourdieu apropriadamente expõe de forma contundente a relação entre a realidade da sociedade e o processo de escolarização, ao confrontar as desigualdades sociais no impedimento ao acesso.

Entretanto, pode-se considerar que o nó da seleção mais uma vez se expressa quando os que participam do processo atribuem a si mesmo a responsabilidade pelo sucesso, ao ser selecionado para a vaga, ou pelo fracasso, quando não atingem a pontuação e tem que esperar por outra oportunidade no ano seguinte ou em outra instituição. Assim a meritocracia continua sendo legitimada.

O princípio do mérito está presente tanto no processo seletivo do vestibular quanto no Enem, pois na medida em que os candidatos são submetidos a uma prova na qual os melhores colocados conseguem o êxito do ingresso, de forma velada, não estão sendo consideradas as diferenças sociais, mas, conforme Bobbio (1997, p. 31) está sendo aplicada a chamada "igualdade de oportunidade" que o autor descreve que objetiva "[...] colocar todos os membros daquela determinada sociedade na condição de participar na competição pela vida, ou pela conquista do é vitalmente mais significativo, a partir das posições iguais".

Por fim, as chances iguais de inscrição para todos não exclui, conforme Bobbio (1997), a competição que entra em cena como solução para justificar a desigualdade subjacente ao início da partida, ou seja, as condições sociais individuais e desiguais, reflexos da desigualdade social. Neste sentido e para favorecer indivíduos desiguais por nascimento e capital cultural é preciso favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos o que torna a desigualdade em igualdade para correção do estado desigual anterior.

Assim, ao tempo em que o processo de democratização de oportunidade existe não exclui outros condicionantes que paradoxalmente são responsáveis pela característica excludente que o próprio acesso a educação superior gera, na medida em que a oferta de vagas é limitada para a demanda de inscritos, e isto origina e consolida os mecanismos de seleção sejam eles quais forem.

Referências:

Afonso, A. J. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.* 3 ed. São Paulo: Cortez.

Bobbio, N. (1987). *Estado, governo, Sociedade: para uma teoria geral da política*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2000). *Liberalismo e democracia***.** 6 ed. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1998). *Dicionário de política*. Brasília. Editora Universidade de Brasília.

_____. (1997). *Igualdade e Liberdade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro.

Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

_____. (2010b) *Escritos de educação*. 11 ed. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu P. & Passeron, J. C. (2010) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3 ed. Petrópolis: Vozes.

Brasil**.** (2007) *Constituição da Republica Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais*. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições Técnicas.

Brasil, Ministério da Educação (2009). *Textos teóricos e metodológicos*: Enem 2009. Brasília: INEP.

Brasil, Ministério da Educação. (2010) *Concepções e Fundamentos do Enem*. Recuperado em 30 setembro, 2010, em: <http://historico.Enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=54>.

Connell, R. W. (2007). Pobreza e educação. In P. Gentili, (Org.) *Pedagogia da exclusão: critica ao neoliberalismo em educação*. 13 ed. Petrópolis: Vozes.

Dias Sobrinho, José. (2011). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade***.** Campinas, 31, (113), 1223-1245. Recuperado em 18 novembro, 2011, em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização. In: *Avaliação*. Campinas; Sorocaba: 18 (1), 107-126. Recuperado 15 julho, 2013, de: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000100007&script=sci_arttext>.

Escorel, S. (2011). Exclusão social fenômeno totalitário na democracia brasileira. *Saúde soc***.**, São Paulo, v. 2, n. 1, 1993. Recuperado: 01 abril, 2011 em> <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12901993000100005&lng=en&nrm=iso>.

Ferreira, A. B. de H. (2004). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3 ed. Curitiba: Positivo.

Silva, A. A. (2006). Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In, V. H. Paro. *A teoria do valor em Marx e a educação***.** São Paulo: Cortez.

Rousseau, J.-J (1999) *Do contrato social*. São Paulo: Nova Cultural.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Bollmann, M. G. N. [1]; Mello, E. T. [2]

[1] Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, Brasil.
[2] Universidade do Vale do Itajaí – Univali, Brasil

Email: gracabol@uol.com.br ; estefaniatumenas@gmail.com

Resumo

O texto visa a analisar o contexto político-econômico nos marcos da globalização econômica e o currículo no âmbito da formação inicial de professores na universidade. Discute a concepção de universidade e, nela, a produção do conhecimento e sua contribuição ao processo de formação docente, tendo como fundamental o currículo, compreendendo a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica como mediação para essa formação. Analisa criticamente a produtividade acadêmica e seus impactos no ato de investigar, em especial nas ciências humanas e sociais. Os "novos" padrões da organização mundial, importados, particularmente dos conceitos dos grupos de gestão de negócios do *business* internacional, para uso nas diferentes áreas do conhecimento, têm como fonte de incorporação o senso comum, forjado no viés econômico capitalista em sua versão "moderna" neoliberal, a partir dos novos padrões de regulação econômica. Ao tratar do tema "Currículo e Ensino Superior", para fins desta reflexão, importa aprofundar o significado atribuído à formação docente, ética profissional e compromisso social na universidade e sobre o papel que joga a universidade na produção do conhecimento e na incorporação, pelo processo de formação desse referencial, como exigência para a formação docente inicial consistente e teórica. Esse movimento envolve o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão e a autonomia didática, administrativa, financeira e patrimonial na universidade. E a produção do conhecimento, fundamental ao currículo na formação docente, não pode prescindir do diálogo com os demais níveis e modalidade da educação, em especial, da articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Palavras-chave: currículo; formação docente; universidade; pesquisa; articulação.

1 Introdução

Este trabalho apresenta algumas inquietações sobre os rebatimentos e a articulação entre Ensino Superior[1] e Educação Básica no Brasil. Discutir-se-á o contexto político-econômico da globalização econômica, que delineia a produção do conhecimento e repercute no processo da formação universitária de professores, mediada pelo currículo no âmbito da indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino. A formação docente é entendida, nesta reflexão, no seu duplo sentido: a formação inicial, que deve ocorrer, preferencialmente, na universidade, e a formação continuada, termos da integração de docentes da Educação Básica na universidade, por meio de diferentes atividades. Destaca-se nesta reflexão a formação de professores no âmbito da articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica em que a participação na pesquisa constitui-se parte integrante como componente curricular da formação docente inicial ou continuada.

A concepção de formação de professores e a concepção de universidade em atendimento ao princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, e a consequente articulação entre os níveis da Pós-graduação, Graduação e Educação Básica, acrescentam-se como elementos desta análise.

[1] Até o ano de 1996, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), o nível superior tratado, em documentos oficiais, como "Ensino Superior". Após a LDB/96, passou a ser denominado "Educação Superior". Assim, neste estudo, utilizar-se-á a expressão "Educação Superior", por se referir a este nível de ensino atualmente no Brasil.

O objetivo deste texto é contribuir com a discussão da articulação entre os dois diferentes níveis de educação, a Educação Superior e a Educação Básica, processo que contribui fundamentalmente na formação universitária docente pelo currículo, garantindo uma formação teórica e consistente embasada na pesquisa, buscando-se elementos para definir a universidade como campo de formação docente.

A universidade, ao estabelecer uma articulação entre o conhecimento teórico e a prática social, contribui para uma formação integral, à medida que expressa uma "obra de cultura, instrumento de transmissão do saber e fator de transformação social" (Cunha, 1988, p. 227). No entanto, esse conhecimento pode assumir um caráter contraditório: o de "atendimento ao mercado do conhecimento e do conhecimento para o mercado" (Neves & Pronko, 2008, p. 9). Numa dimensão crítica, o saber contribui para uma formação universitária sustentada na ética da liberdade de pensamento e da justiça social, diferentemente da lógica mercantilista do conhecimento.

Sousa Junior (2010) aponta esse momento como fortemente marcado pelas mudanças ocorridas no campo do trabalho e da educação, que vão ao fluxo das incríveis conquistas tecnológicas, que "fetichizam" e seduzem o mundo do consumo.

Bauman (1999, p. 87), em sua leitura sobre a sociedade contemporânea, afirma: "Nossa sociedade é uma sociedade de consumo", reflexo da sociedade que concretizou a globalização como um acréscimo de mercado, de tecnologias e investimentos. Esta sociedade global seleciona seus consumidores, fazendo com que se sintam no comando, como se fossem os árbitros decisivos, aqueles que escolhem, mas não percebem que as opções em oferta lhes retiram a liberdade de ignorar as bajulações do comércio, podem até recusar fidelidade diante das inúmeras opções, mas devem optar por, pelo menos, uma.

Diante disso, entende-se a necessidade de um projeto radical de transformação da sociedade, em que a educação, e nela a universidade, exerça papel fundamental num contexto em que se define uma formação inicial e continuada de professores como questão central traduzida na perspectiva da articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Essa concepção indissociável entre pesquisa e ensino, entre a pós-graduação, graduação e Educação Básica integradas, vem se estruturando no currículo da educação superior no Brasil, na Pedagogia, de modo mais intenso nos últimos anos. Entretanto, ainda que a política da educação tenha contribuído para isso, a proposição de formação docente nos marcos da articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, como campo do currículo ainda é pouco significativa. A participação de estudantes de Pedagogia e demais Licenciaturas e professores da rede pública de Educação Básica (Ensino Fundamental) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pesquisas do Observatório da Educação (OBEDUC) - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros, evidencia iniciativas no sentido de promover uma formação docente (inicial e continuada), com um currículo que imprima articulação entre essas atividades universitárias.

Os dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013) permitem entender essa afirmação, como se observa abaixo:

Tabela 27 – Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007 – 2012

Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação					
		Ensino Fundamental			Ensino Médio		Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/ Magistério	Sem Normal/ Magistério	
2007	1.880.910	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	2.003.700	0,2	0,5	32,5	25,7	6,7	66,8
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.069.251	0,2	0,4	25,4	19,0	6,5	74,0
2012	2.095.013	0,1	0,3	21,5	16,0	5,5	78,1

Fonte: Ministério da Educação (MEC)/Inep/Deed.
Nota: O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.

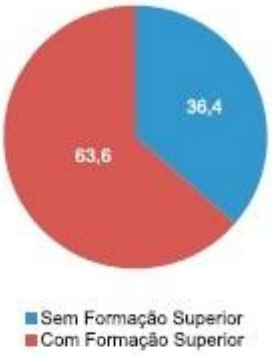


Gráfico 23 – Educação Infantil – Percentual de Docentes por Grau de Formação – Brasil – 2012

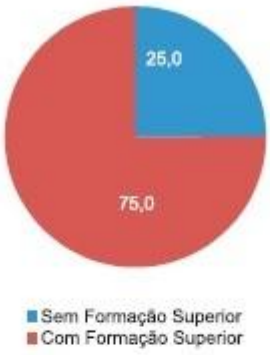


Gráfico 24 – Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Percentual de Docentes por Grau de Formação – Brasil – 2012

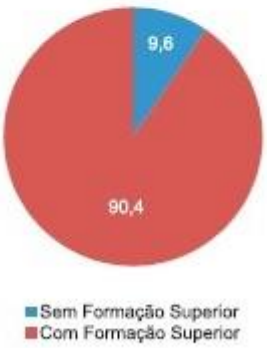


Gráfico 25 – Ensino Fundamental – Anos Finais – Percentual de Docentes por Grau de Formação – Brasil – 2012

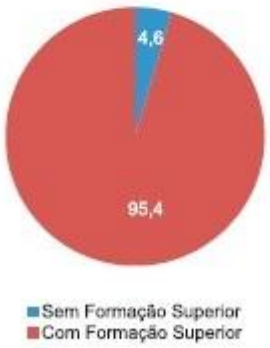


Gráfico 26 – Ensino Médio – Percentual de Docentes por Grau de Formação – Brasil – 2012

Fonte: INEP/Censo da Educação Básica/Resumo Técnico, 2013 (p. 37-40).

A tabela 27 mostra o aumento do número de docentes da Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio, no Brasil, entre 2007 e 2012. No entanto, não é significativo o aumento no que se refere à formação docente em nível superior. A análise dos gráficos intensifica a preocupação com a necessária formação de professores na universidade como também o expressivo percentual de docentes que possuem formação apenas no nível médio da Educação Básica. Isso leva à constatação, visualizada nos gráficos (23 a 26), de que praticamente 25% dos docentes ainda não possuem a formação superior exigida pela lei.

Se em torno de 75% dos professores possuem formação superior na universidade, cabem algumas indagações: seria uma formação condizente com a área na qual exercem a docência? Qual a relação entre essa formação e a pesquisa para aqueles que possuem formação inicial obtida na universidade? Como se articula a formação inicial e continuada nos níveis da Educação Superior (Graduação e Pós-graduação), Educação Básica e a pesquisa?

Como perspectiva otimista, um considerável número de pesquisadores se debruça sobre o tema da "articulação entre o espaço de formação na Educação Superior, via pesquisa e a Educação Básica", peça fundamental do currículo na formação docente. Foge aos objetivos deste texto uma incursão em todos os dados e trabalhos acadêmicos ou institucionais que tratam dessa problemática[2].

2 Os caminhos da política de formação de professores na universidade

[2] As pesquisas do OBEDUC, "Alfabetização com Letramento: a Formação Inicial e Continuada e Trabalho Docente nas Escolas da Rede Pública da Região Sul de Santa Catarina". Edital CAPES/INEP/SECAD n. 38-2010 (2010-2013); "Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e Coesão Social das Instituições de Educação Superior na América Latina." Projeto Alpha III – União Europeia (2010-2013); e "Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no contexto do FUNDEB e do PSPN". Edital CAPES/INEP/SECAD n. 01-2008 (2013-2017) têm, entre outros objetivos, analisar a situação da Educação Superior no Brasil e a situação dos professores da Educação Básica pública de Santa Catarina.

Retornando ao tema "currículo e formação docente no ensino superior: desafios e perspectivas", descrever-se-ão os diferentes momentos e espaços que contribuem para sua valorização,

> A educação superior é um desafio para todos os países, mas, assim como a fome, põe-se em grau e escala extremamente variáveis segundo o estágio e modo de desenvolvimento de cada nação. Em cada país, a educação superior foi e será chamada a exercer determinados papéis, de acordo com a própria história e avanços sócio-democráticos desses países e de seu sistema educacional. (Sguissardi, 2000, p. 12)

Dados os limites deste trabalho, não há como dedicar maior aprofundamento ao mesmo. No entanto, instiga a atenção ao pressuposto que acompanha as políticas, especialmente nos anos 1990: "existência de *uma centralidade nos docentes e uma descentralização na formação*, observando-se uma dicotomia entre o *ser docente e sua formação"* (Torriglia & Moraes, 2006, grifos dos autores).

Em geral, nos documentos da política educacional dos anos 1990 e início de 2000, como a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n. 10.172/01), tomando como objeto de análise as diretrizes e metas para a formação de professores, fazem-no seguindo um viés político e não o viés acadêmico, ao situar suas proposições no "aligeiramento" e na via privatista dessa formação. Com isso, houve, também, um esvaziamento das questões teóricas no centro dessa formação.

Assim, segue-se a linha de análise de Torriglia & Moraes (2006), que definem:

> A nosso ver, em qualquer espaço do campo formativo, a discussão sobre a formação não pode prescindir dos aportes pedagógicos que são o centro didático da formação, mas devem ser concebidos como conhecimento e não como apêndices da pesquisa acadêmica. Possivelmente, essa questão é uma das múltiplas desvalorizações do processo formativo, e, embora não explicitamente, está presente nas entrelinhas, e em especial quando se pergunta qual é o sentido de formar docentes. (Torriglia & Moraes, 2006, p. 10)

Destaca-se, nas diretrizes do PNE - Proposta da Sociedade Brasileira, pertinência no que se refere à formação de professores que expressam as linhas definidas pelas atuais propostas. Segundo o PNE (1997):

> [...] A formação dos profissionais da educação deve ser responsabilidade, sobretudo, das universidades, para que ocorra em patamar de qualidade social, política e pedagógica, garantida pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática [...]; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, em todos os seus níveis e modalidades, e nos conteúdos especificamente pedagógicos [...]; a incorporação da pesquisa como princípio formativo [...] A realidade da prática educativa, particularmente aquela que ocorre nas escolas públicas de Educação Básica, deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades curriculares na formação profissional básica e continuada. (p. 73-80)

No PNE (2001-2011), Lei n. 10.172/01, constatam-se diferenças nos conteúdos no que concerne à formação inicial e continuada de docentes. Isso pode ocorrer em decorrência das diferentes concepções de mundo, de estado, de sociedade, de escola, de universidade, de currículo, entre outras (Bollmann, 2010).

O PNE situa a necessidade da formação inicial dos professores, para "superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula." A *"formação continuada"* não avança para uma formação na Pós-graduação e na pesquisa. Justifica a formação em serviço, "em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna", dilui, assim, uma formação profissional continuada ancorada na pesquisa e no avanço teórico.

O novo PNE (2014-2024), elaborado por meio de metodologia participativa na Conferência Nacional de Educação (CONAE - 2010) com o intuito de buscar proposições, via conferências locais, municipais, regionais e estaduais, foi aprovado como Lei Ordinária n. 13.005/14.

Do ponto da vista da formulação de "profissionais da educação", essa define que:

> Os planos devem estimular o ingresso por meio de concurso público, a carreira docente, a formação inicial em nível de graduação para os que se encontram em exercício e, no entanto, ainda não possuem habilitação superior e a formação continuada, inclusive em nível de pós-graduação, elementos essenciais ao pleno exercício da docência e condição para o desenvolvimento [...]. (PNE, 2014-2024, p. 74)

Conforme esse PNE (2014-2024), a formação inicial e continuada é entendida: "[...] como um **processo permanente, que articule as instituições de educação básica e superior, requer um debate mais aprofundado, no âmbito do planejamento e da Política de Formação de Profissionais da Educação Básica [...]"** e aqueles que integram os programas das universidades e demais instituições exercem papel fundamental nos processos formativos, "[...] **e à**

necessidade de aprofundamento do esforço coletivo e articulado no interior e entre as IES, em especial mediante a criação dos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente [...]" (p. 74-76, grifos no original)

3 Notas finais: articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica: projeto ou realidade?

Atendendo à antiga demanda da educação, associado a, no intuito de uma formação condizente com a realidade da educação brasileira, o MEC vem disponibilizando, nos últimos anos, editais para a pesquisa envolvendo os docentes pesquisadores da universidade brasileira que se dedicam a essa formação. Com isso, contribuiu para estimular o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e de redes de pesquisa no país que tenham a educação como eixo de investigação.

Entre outras ações desencadeadas por meio do INEP e da CAPES, para possibilitar a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica como atividade curricular dessa formação (inicial), estão, sobretudo, projetos de pesquisa envolvendo docentes pesquisadores e alunos de mestrado e doutorado e professores da rede da Educação Básica pública.

Este texto trata da articulação entre a Educação Básica e a Educação Superior e os mecanismos que estão sendo criados nesse sentido como as investigações que possibilitam uma formação docente, associadas à pesquisa e produção científica na universidade brasileira. É o caso, já citado, do financiamento da CAPES desde 2010, através de editais como do Observatório da Educação (OBEDUC-CAPES), que permite, além de uma maior incidência da universidade sobre as redes públicas de ensino (estaduais e municipais), a materialização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que amplia o campo do conhecimento produzido no âmbito dessa instituição de ensino superior, a universidade, além de pautar sua articulação com outros níveis de ensino e a articulação entre a Pós-graduação *Stricto Sensu* e a graduação em sua relação com a sociedade e a escola, em particular, atendendo, assim, à sua função social.

O diagnóstico da situação brasileira no que diz respeito à formação docente, apresentado no Resumo Técnico do Censo Escolar do INEP/2012, indica que a formação inicial e continuada do professor deve ser atendida pelas universidades públicas e que essas dediquem uma atenção especial à melhoria da qualidade da Educação Básica. E isso decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles, como define esse órgão governamental.

Entender a realidade brasileira hoje, em relação à formação de professores na universidade, instituição referência da Educação Superior, exige buscar, na história da educação, elementos constitutivos desta instituição social nos termos da discussão desse nível da educação em sua articulação com a Educação Básica, proporcionando, neste processo, uma identidade profissional científica que se diferencia de uma identidade profissional sustentada no senso comum.

Referências

Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.

Bollmann, M. G. N. (2010). Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação & Sociedade,* Campinas, 31 (112), pp. 657-676.

Cunha, L. A. (1988). *A Universidade reformada.* Rio de Janeiro: Francisco Alves.

INEP (2012). *Censo Escolar da Educação Básica 2012*. Retirado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf

INEP (2013). *Sinopse Estatística*. Formação. Retirado de http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse

Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Retirado de http://www.planalto.gov.br

Neves, L. M. W. & Pronko, M. A. (2008). *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV.

PNE (1997). *Proposta da Sociedade Brasileira*. Retirado de http://www.fedepsp.org.br/PNE/propostadasociedadebrasileira

PNE (2001-2011). *Lei n. 10.172, de 11/01/2001*. Retirado de http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf

PNE (2014-2024). *Lei n. 13.005, de 25/06/2014*. Retirado de http://www.conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc

Sguissardi, V. (2000). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã.

Sousa Junior, J. (2010). *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital*. Aparecida/SP: Idéias & Letras.

Torriglia, P. L. & Moraes, M. C. M. (2006). *Brasil e Argentina: uma compreensão histórica - política da formação docente*. [CD-ROM]. Córdoba (AR): Universidad de Córdoba IV Jornadas de Investigaciones em Educación.

Cursos de Licenciatura e o ingresso na carreira docente: um estudo da constituição da profissionalidade de professores iniciantes no ensino superior

Passos, L. F. PUC/SP; Príncepe, L.M, PUC/SP e Faculdades Sumaré; Pereira, R. PUC/SP

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que objetivou investigar a constituição da profissionalidade docente de professores em início de carreira que atuam em cursos de licenciatura. Roldão(2005), Sacristán (1993) e Cunha (1999) apoiaram a discussão sobre profissionalidade docente. As análises sobre o início da docência no ensino superior tiveram como referência Isaia (2006),Valenzuela & Barnett (2013) e Ruiz (2008). Os estudos de Gatti (2010) e Sguissardi (2008)sustentaram as análises sobre ensino superior e currículo dos cursos de Licenciatura. Os sujeitos da pesquisa foram professores iniciantes que atuam em instituições privadas da cidade de São Paulo. Buscou-se conhecer o perfil e formação dos docentes e os desafios enfrentados no trabalho pedagógico. Para a coleta de dados utilizou-se entrevistas do tipo semiestruturada. Os resultados indicaram que os desafios enfrentados pelos sujeitos participantes do estudo se voltam para a gestão pedagógica da sala de aula, o perfil dos alunos e as estratégias didáticas para atender a esse perfil e as condições institucionais e de trabalho, aspectos esses que afetam a constituição da profissionalidade desse iniciante do ensino superior. Concluiu-se que a docência universitária carece de uma moralização do ponto de vista das condições laborais e de carreira para que seus professores possam se desenvolver profissionalmente e para que se percorram inovações curriculares e didáticas.

Palavras-chave: entrada na carreira; professor formador; cursos de licenciatura

1- Introdução

O presente artigo é resultado de uma pesquisa que objetivou investigar os processos de constituição da profissionalidade docente de professores dos cursos de Licenciatura que estão iniciando sua trajetória docente no ensino superior. A investigação está centrada na perspectiva de que a presença de um corpo docente renovado vem atuando nos cursos de formação de professores no Brasil e tem acompanhado o processo de expansão desse segmento nos últimos anos. Os programas de financiamento para os estudantes têm sido estimulados pelo governo e o aumento do número de cursos, bem como o número de vagas para o nível superior, tem colaborado para o processo de expansão, especialmente no ensino privado (Cunha, 2006). Do mesmo modo, a política de expansão das universidades públicas federais também tem contribuído para a contratação de novos docentes para atuar no ensino superior. Conhecer quem são os novos professores do ensino superior nos cursos de licenciatura, qual sua formação e experiência profissional se constituiu no ponto de partida da pesquisa. Buscou-se ainda, conhecer o processo de constituição do desenvolvimento profissional desse iniciante, os desafios na sua prática pedagógica e as estratégias indicadas para resolvê-los e sua visão sobre as condições no qual seu

trabalho se desenvolve. O período considerado de iniciação à docência corresponde aos três primeiros anos de atuação profissional, conforme indica Huberman (1995) e esse recorte temporal foi considerado como critério de escolha dos professores dos cursos de licenciatura, sujeitos da pesquisa.

O primeiro ponto a ser destacado refere-se ao crescimento do ensino superior nas últimas décadas. De acordo com dados do MEC/INEP (2012), as Instituições de Ensino Superior Privada correspondem a aproximadamente 88% das instituições de ensino brasileiras contra 12% das públicas. Tal crescimento precisa ser compreendido em um contexto sócio histórico marcado pelo princípio de livre mercado e livre concorrência (Sguissardi, 2008), que justifica os números apontados e compõe um condicionante importante de ser compreendido no que diz respeito à constituição da profissionalidade docente.

2- Referencial teórico

Roldão (2005) conceitua o termo profissionalidade como *"o conjunto de atributos socialmente construídos que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas" (p.108).* A profissionalidade, segundo a autora diz respeito àquilo que é específico na ação docente, devendo ser contextualizada, conforme afirma Sacristán (1993), de acordo com o momento histórico concreto e realidade social que o conhecimento pretende legitimar.

Outros autores, também, se debruçam no estudo da profissionalidade docente e enfatizam que o conceito está em permanente elaboração. Para Cunha (1999), a profissionalidade contempla a subjetividade do professor inserido na prática e, citando Gimeno Sacristán (1993), pode ser entendida como o conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que constituem o específico de ser professor.

No que se refere à profissionalidade docente do professor de ensino superior, para Fondón, Madero e Sarmiento (2010), nas últimas décadas está se prestando mais atenção aos problemas enfrentados por aqueles que estão no início da carreira. A relevância de se compreender esses problemas se deve ao fato que a entrada na carreira é um momento crucial para a constituição da identidade profissional docente (GROSS e ROMANA, 2004).

Para Ruiz (2008), em seu processo de inserção profissional, o professor iniciante se encontra em um período repleto de angústias, incertezas e inseguranças. O "choque de realidade" pelo qual passa esse professor, diante da dicotomia entre o pensado e o vivido por ele, no que se refere ao perfil dos alunos, à prática pedagógica e à cultura institucional, trazem temores e dúvidas, necessidade de ajuda e companheirismo. (p. 177).

3- Metodologia

Os dados discutidos neste trabalho fazem parte de um conjunto de informações coletadas junto a 06 professores iniciantes dos cursos de Licenciatura em exercício em universidades, centros universitários ou faculdades isoladas privadas e públicas. Com o objetivo de analisar os desafios

enfrentados por esses professores iniciantes, serão analisados os dados coletados junto a dois desses professores iniciantes que atuam em uma Instituição privada de Ensino Superior localizada na zona leste da cidade de São Paulo. Essa instituição oferece cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento e atualmente conta com mais de 20 mil alunos.

Para a coleta de dados utilizou-se entrevistas do tipo semiestruturada. O roteiro de entrevista foi dividido em duas partes: a primeira com questões fechadas que buscaram caracterizar os professores quanto à formação acadêmica e experiência profissional; e a segunda parte contemplou questões que objetivaram resgatar a trajetória acadêmica dos docentes, a fim de compreender seus processos de profissionalização para inserção no trabalho como formador, bem como conhecer as características e desafios vivenciados no trabalho e suas condições laborais.

4- Apresentação e discussão dos dados

O professor iniciante selecionado será aqui denominado de Professor Maurício. Ele tem 47 anos, graduado em Pedagogia e especialista em História, Relações Sociais e Cultura. Atua no curso de Licenciatura em História há um ano, tem experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos e, também, mantém atividade remunerada como consultor em Tecnologia da Informação numa empresa desenvolvedora de sistemas.

A outra participante é do sexo feminino, denominada professora Ingrid, tem 48 anos, licenciada em Pedagogia, especialista em Recursos Humanos e Psicodrama e mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação. Trabalha nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia há três anos, tem experiência profissional na gestão do ensino superior e atualmente é coordenadora de cursos de pós-graduação, pesquisa e extensão na mesma instituição.

No que diz respeito aos desafios enfrentados no trabalho no ensino superior, selecionamos dois grupos para essa análise: os desafios relacionados à gestão pedagógica e os referentes às condições de trabalho.

Gestão pedagógica da sala de aula

No que se refere à gestão pedagógica da sala de aula, uma questão que se coloca para os dois participantes é o que fazer para promover e assegurar a aprendizagem dos alunos:

> Eu faço a seleção de textos, a seleção é grande e ela dá uma margem de manobra e a gente é livre pra introduzir textos novos e tal. Eu misturo as duas situações: tanto coloco texto de digestão gostosa, que seja acessível, como ao mesmo tempo eu coloco um texto da Maria do Céu Roldão lá de Portugal que vem com um português quase castiço, o português dela não é cotidiano pra gente e aí nós temos que ler isso, gente! E aí eu faço dissecar o texto. Eu não os poupo, essa que é a questão, eu auxilio naquilo que lhes falta, sem poupá-los do que seja o conhecimento acadêmico, senão a gente falsifica a formação deles, né? Eu me apiedo dele e na piedade eu faço-o ser menos. Não é permitido isso pra gente. Eu aproveito a oportunidade para que ele tenha a ascensão intelectual e social consequente, né?. (Prof. Maurício)

> [...] Eu provoco a reflexão para que eles apontem o que não conseguem compreender dentro do texto, olhem risquem as palavras que vocês não entendem, busquem o significado no dicionário; vamos fazer uma rodada de coisas que vocês não entenderam, então sempre tentando esmiuçar, decompor o texto pra depois recompor de outra forma. (Profa. Ingrid)

Em ambos os depoimentos verifica-se uma preocupação com a apropriação do discurso acadêmico e com a apropriação dos gêneros textuais que circulam no ambiente universitário. Essa demanda parece trazer consigo o esforço dos professores diante do aprendizado da *linguagem da prática* (HOWEY, 1988).

Pode-se apreender, ainda, que tal esforço diz respeito à criação de estratégias para que as dificuldades e defasagens dos estudantes sejam atendidas. Tais defasagens foram discutidas por Gatti (2010) ao considerar os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio e indicar que o desempenho escolar anterior ao ensino superior dos alunos da escola pública " [...] evidencia grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos. É com esse cabedal que a maioria dos licenciandos adentra nos cursos de formação de professores. (p. 1364-1365).

Perfil dos alunos

O perfil dos alunos se coloca como um dos grandes desafios explicitados pelos professores iniciantes. No entanto, demonstram ter consciência de quem são seus alunos e se esforçam para compreender como aprendem e como podem desenvolver estratégias que promovam a aprendizagem:

> Eles [alunos] vêm com um despreparo e acho que o desafio é trazer esse aluno, fazer emergir... Aí eu toco na questão do nível. A gente não pode nivelar por baixo. O desafio é trazer os alunos, fazer emergir para que a gente consiga um nível de discussão, de encaminhamento, de atividade... (profa Ingrid)

> [...] a própria construção de escrita deles, vem de uma mediocridade muito grande, muito ruim. Então muitas vezes eu me pego dando pra eles leitura nível 1, lá, que a gente daria pra um aluno do ensino fundamental. Menino, eu vou te ensinar a ler... (professor Maurício)

Pode-se apreender que ambos os professores estão conscientes do perfil dos seus alunos e que se encontram motivados para intervir e criar estratégias pedagógicas que atendam as necessidades formativas dos estudantes. Contudo, preocupa o fato de tais iniciativas fazerem parte de um movimento solitário e idiossincrático, acerca do qual não têm consciência dos efeitos das estratégias desenvolvidas sobre a aprendizagem dos grupos de alunos.

Tal constatação se relaciona diretamente com as condições de trabalho às quais os participantes estão submetidos. Valenzuela e Barnett (2013) apoiam-se em Hargreaves (2005) para explicar que o trabalho dos professores da academia é desenvolvido em um ambiente organizacional balcanizado, com ausência de trabalho colaborativo e com muita competição entre os pares, seja por maiores salários ou por recursos para pesquisa. Ao se referir aos professores iniciantes, as autoras lembram que esses

desafios podem provocar ansiedade e desistência e impactar a evolução de suas carreiras e a construção de suas identidades acadêmicas.

O que os participantes relataram sobre o perfil dos alunos representa os esforços que empreendem para sobreviver no ambiente universitário e oferecem pistas para compreender o movimento de socialização das suas identidades profissionais. A consciência acerca das dificuldades dos alunos, tanto por parte do professor Maurício quanto por parte da professora Ingrid indicam um compromisso, do ponto de vista sociológico e epistemológico, com os estudantes dos cursos de licenciatura. Porém, é preciso compreender o contexto no qual suas estratégias são colocadas em prática.

Condições de trabalho

Ao tratar do perfil do alunado, os professores iniciantes destacaram as condições de infraestrutura, como o número de alunos na sala de aula e indicaram ser um dos impedimentos para se conhecer os efeitos das estratégias que utilizam para auxiliar os alunos com dificuldades em sua aprendizagem (Valenzuela e Barnett, 2013), conforme declaram:

> Eu tenho uma média de 50 alunos por turma que eu acho excessivo, considerando inclusive o espaço da própria sala de aula. As salas são pequenas, são salas que comportariam 30 alunos, 35 alunos, mas tem 50, 55 que é excessivo, pois implica na impossibilidade de um trabalho mais direcionado mais focado, num trabalho que você consiga de fato identificar as necessidades, as potencialidades, as carências, as deficiências, a gente não consegue, né? (Profa Ingrid)

> Então, tem todos esses problemas da superlotação. E isso intensifica o meu trabalho, um montante de trabalho fora de sala, correções de provas em volume grande, atendimento ao aluno (...).(prof. Maurício)

O depoimento dos professores revela que a superlotação das salas de aula – que pode ser explicado a partir da expansão dos cursos de licenciatura e das instituições de nível superior privadas, como já destacado, trazem inúmeros desafios para os professores, desde a gestão da sala de aula até a identificação clara das dificuldades dos alunos bem como de suas necessidades formativas específicas.

Os participantes relataram sobre como foram acolhidos nessa fase inicial, especialmente em relação às dúvidas sobre a organização dos conteúdos a serem ensinados e a outras questões que envolvem o trabalho pedagógico:

> Escuta, como é que eu me viro aqui? Aí ela [uma professora] diz: “ah você já leu isso aqui?” Não! “E isso aqui?” Não! Aí ela disse: “Vai lá na minha casa que a gente conversa, lá.” Eu sentei lá e ela me trouxe uma pilha de livros e já me deu as indicações e eu entrei de sola no estudo de novo, naquela formação que não acaba nunca. (Prof. Maurício)

> Quando eu iniciei várias colegas me auxiliaram naquelas questões básicas e me ajudaram a entender os procedimentos institucionais, calendários, provas, planos de ensino, enfim! (...) (profa Ingrid)

Os depoimentos revelam um trabalho isolado e pouco cuidado, do ponto de vista institucional. Algumas das necessidades e dúvidas foram acolhidas por pares mais experientes (Ruiz, 2008), em momentos e espaços que não foram o da instituição universitária.

Essa situação é agravada pela insatisfação com as condições de salário, da situação funcional, da instabilidade e inconstância na carreira de acordo com as condições institucionais.

> […]a remuneração em si não é um atrativo mesmo! As condições são ruins, é um regime tarefeiro, nós ficamos com aulas pulverizadas, e não dá tempo nem da gente criar relações no ambiente de trabalho. É um negócio varejista, um supermercado. (prof. Maurício)

Diante disso, o esforço e a motivação que demonstram, do ponto de vista da gestão pedagógica da sala de aula e do perfil dos alunos, encontram-se ameaçados por condições de trabalho precárias e aligeiradas. O que se quer dizer é que a motivação poderá transformar-se facilmente em desmotivação e afetar sua estabilidade pessoal e emocional (Valenzuela e Barnett, 2013).

5- Considerações Finais

Constatou-se que os desafios enfrentados pelos professores iniciantes participantes do estudo indicam que na entrada na carreira, as principais dificuldades explicitadas se voltam para a gestão pedagógica da sala de aula, o perfil dos alunos e as condições de trabalho.

A discussão dos dados aponta para um questionamento sobre a ausência de programas de inserção à docência e para a falta de regulação sistemática do trabalho desenvolvido pelas IES privadas, por parte do poder público.

No caso brasileiro, observa-se a inexistência de tais programas nas universidades privadas, que são em maior número, e uma descontinuidade nas políticas de formação de professores universitários, sobretudo para os cursos de licenciatura.

Esse dado indica pistas importantes para futuros estudos, que apontam para dois níveis, ao menos: de um lado, alertamos para a necessidade de estudos que poderiam se dedicar a investigar como os programas de formação de professores universitários estão sendo desenvolvidos, considerando que se trata de um tema difuso na LDBEN 9.394/96. Em outro nível, é relevante investigar como os programas de pós-graduação, sobretudo do campo da Educação estão se dedicando à formação de professores para os cursos de licenciatura.

Finalmente, sugerimos a criação de programas de formação e inserção à docência que atentem para os desafios enfrentados pelos professores universitários dos cursos de licenciatura, assegurando condições de formação integral, acompanhamento e criação de redes de colaboração e apoio que

representem o compromisso, e por que não o risco, pela formação dos professores frente a uma realidade que se apresenta desafiadora e complexa.

Referências

CUNHA, Maria, Isabel. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P.; CUNHA, Maria I. da (orgs). *Desmistificando a profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 127-147

FONDÓN, Irene et al. Principales Problemas de los professores principiantes em la enseñanza universitária. *Formación Universitaria – Vol. 3 n. 2, 2010.*

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1355. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 19 de abril de 2014.

GROSS, B.; ROMANÁ, T. *Ser professor*. Barcelona: Octaedro, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores.* 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p 31-59.

HOWEY, K. R. *Profiles and preservice teacher education: inquiry into the nature of programs*. New York: State University Plaza/Albany, 1988.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. UNESP: *Revista anual do curso de Pedagogia e Programa de Pós-graduação,* Presidente Prudente, v.12, n.13, jan/dez. 2005

RUIZ, Cristina. Mayor. El desafio de La profesorado principiante ante su formación. In: GARCIA, Carlos Marcelo (coord.). El profesorado principiante - inserción a la docencia. Sevilha: Octaedro, 2008.

SACRISTÁN, Jimeno G. *Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores.* IN: NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1993. p. 63-92

SGUISSARD, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil -1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 18 de março de 2014.

VALENZUELA, Carolina G.; BARNETT, Ronald. O desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas: explicitando o implícito entre os novos docentes. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n.4, p.891-906, out/dez.2013

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Mudanças curriculares na formação de profissionais da saúde: novos olhares para diferentes contextos

Raiol, A. N[1]; Paixão, C. J.[2] & Ferreira, V[3]

Universidade do Estado do Pará
Universidade Federal do Pará
Secretaria do Estado de Educação do Pará

Email: aleraiol3@gmail.com; cjp@ufpa.br; viviannefferreira@gmail.com

Resumo

O texto objetiva situar as novas propostas curriculares que vem sendo implementadas para formação de profissionais da área da saúde, as quais tem por base o currículo integrado e o intuito de substituir as propostas denominadas de tradicionais que se baseavam no paradigma de ciência cartesiano, que engendrou a disciplinarização do conhecimento. Faz uma breve análise histórica sobre as características do Ensino Superior no Brasil, evidenciam-se os modelos curriculares implementados no país, desde o surgimento das Universidades. Busca, a partir da pesquisa bibliográfica responder ao seguinte questionamento: as propostas curriculares em desenvolvimento são possibilidades de mudança efetiva no modelo de formação superior em saúde, ou apenas uma forma de se atender a políticas curriculares, traçadas pelo Estado? Para responder a tal questionamento, traça um panorama sobre o ensino superior na área da saúde, desde os currículos mínimos até o surgimento das propostas atuais. Busca ainda, evidenciar algumas possibilidades curriculares implementadas em alguns cursos da área. Os quais, tem como princípio a interdisciplinaridade e a valorização do aluno como sujeito do conhecimento. Utiliza a metáfora do rizoma de Deleuze e Guatarri, conforme explicitado por Gallo (2000), como uma possibilidade de conexão entre diversos pontos, onde a organização do conhecimento se origina e se encaminha para qualquer um deles. Por fim, aponta para uma reflexão acerca da necessidade premente de adoção de currículos que venham contribuir na formação de profissionais para uma sociedade complexa, em substituição a modelos de formação marcados pela técnica, absolutização do conhecimento e fragmentação das práticas e do próprio homem.

PALAVRAS-CHAVES: Currículo. Formação em saúde; Epistemologia; Interdisciplinaridade; Rizoma.

1 Introdução

A história do currículo no cenário educacional brasileiro demonstra a predominância da excessiva rigidez, disciplinarização e centralização na seleção e organização de conteúdo. No entanto, as significativas transformações nos paradigmas político, econômico, social e cultural, as descobertas científicas e tecnológicas e o aperfeiçoamento dos conhecimentos contribuem para o delineamento de cenários complexos e imprimem mudanças nos contextos formativos, que exigem um novo tipo de currículo a ser instituído para o processo de formação de profissionais em nível superior.

O texto tem por objetivo situar as novas propostas curriculares implementadas na formação de profissionais da área da saúde, as quais tem por base o currículo integrado[1] e o intuito de substituir os currículos denominados de tradicionais

baseadas no paradigma de ciência cartesiano. A partir de uma análise histórica sobre as características do ensino superior no Brasil, evidencia-se o modelo curricular implementado quando do surgimento das Universidades. Busca, a partir da pesquisa bibliográfica responder o seguinte questionamento: até que ponto as propostas curriculares em desenvolvimento são possibilidades de mudança efetiva no modelo de formação superior em saúde, ou apenas, uma forma de se atender a políticas curriculares, traçadas pelo Estado? Para responder a tal questionamento, traça um panorama sobre o ensino superior na área, desde os currículos mínimos até o surgimento das propostas atuais e evidencia as possibilidades curriculares implementadas em alguns cursos da área, cujos princípios são a interdisciplinaridade e a valorização do aluno como sujeito do conhecimento.

Além disso, socializa uma nova metáfora sobre o conhecimento explicitada por Gallo (2000) utilizando conceito de RIZOMA de Deleuze e Guatarri que se propõe a ser uma forma de pensar em que há conexão entre diversos pontos e, onde a organização do conhecimento se origina e se encaminha para qualquer um deles, em uma perspectiva transversal Por fim, aponta para uma reflexão acerca da necessidade premente de adoção de currículos para a formação de profissionais que contribuam para uma sociedade complexa, em substituição a modelos de formação visivelmente técnico, e fragmentador das práticas pedagógicas e do próprio homem.

2 O Ensino Superior no Brasil e o Currículo: A inadequação da fragmentação dos saberes

No período colonial não havia um modelo brasileiro de Universidade. Os processos didático-pedagógicos organizavam-se a partir do modelo europeu. De acordo com Masetto (1998) mais especificamente utilizava-se algumas características do modelo francês, principalmente aquelas ligadas aos interesses da metrópole, ou seja, a autonomia, a valorização das ciências exatas e tecnológicas e a fragmentação de cursos. Esse fato, contribuiu para que as Universidades e os Cursos nela ministrados desde sua criação tivessem um caráter tradicional, voltado para formação de profissionais especializados e currículos carrancudos, compartimentalizados, que se arrastaram ao longo do tempo. Para atuar nesse espaço, de acordo com Masetto (1998) traziam-se professores de países europeus, especialistas em determinada área de conhecimento e considerados como centro do ensino aprendizagem. Já o aluno era visto como um mero aprendiz, carente de conhecimentos que ao se submeter a longas aulas expositivas poderia agregar conteúdo e experiência necessários a sua formação.

Nesse interim, prevalecia uma concepção epistemológica baseada na especialização e fragmentação do saber, apropriados ao paradigma de ciência então vigente, defensor da ideia de neutralidade científica e da validação do conhecimento produzido pelo parâmetro denominado de método científico. Mesmo com a emancipação do país não ocorreram mudanças significativas nesse quadro e a educação permaneceu como atividade exclusivamente a critério do Estado, o qual determinava o curriculum e os programas a serem adotados.[2]

[2] A carta de Lei de 1810 (4 de abril), por exemplo, especificava os livros e tratados nos quais os docentes deveriam se basear para a redação obrigatória de seus compêndios. Embora a vigilância não fosse absoluta nem permanente, conforme mostra Adorno (1988, p.120) a respeito da Academia de Direito de São Paulo, onde "o Estado patrimonial brasileiro muito pouco se preocupou com o conteúdo doutrinário transmitido em sala de aula e também exerceu pertinaz controle sobre a produção e utilização de compêndios nas diversas cadeiras e disciplinas, não obstante as tentativas e os ensaios efetuados nos

A formação em saúde é um exemplo desse modelo, "marcada pelo tecnicismo[3] e assistencialismo, pela centralização e privatização, e principalmente pela dicotomia entre ações preventivas e curativas, fragmentada institucionalmente, [e] pautada numa visão biologicista do processo saúde-doença. " (ALENCAR, 2009, p. 3). Portanto, centrada em uma visão unidimensional e tecnicista, cujo foco é a doença e não o indivíduo. Esse modelo não respondeu aos dilemas instalados na sociedade em relação a saúde, pois o aumento no número de doenças, a calamidade da saúde pública no país, o atendimento deficitário e até mesmo desumanizador ao qual a população foi e ainda é submetida demonstra que a compartimentalização de conhecimentos é inadequada as necessidades atuais da sociedade. Conforme evidencia Morin (2010, p. 13) "há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentalizados entre disciplinas, e por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários."

Essa inadequação, por sua vez, impede a identificação da inseparabilidade entre todos os componentes da sociedade[4], e dificulta a visualização do que é "tecido junto"[5] e gera inconvenientes, tais como o "do *confinamento e do despedaçamento do saber."* (Morin, 2010, p. 15). Portanto, urge uma reflexão acerca da relação epistemologia e currículo para formação em saúde, uma análise criteriosa, avaliação que possibilite o pensamento múltiplo, combinado e mixado em vários rumos, que possa produzir singularidades e ao mesmo tempo contribuir para o reconhecimento destas dentro dos contextos de multiplicidade e deste modo proporcionar a ruptura com o pensamento biologicista.

2.1 A integração dos saberes na formação em saúde: mudanças de rumo

As mudanças no paradigma de ciência contribuíram sobremaneira para um repensar nas práticas de saúde, inclusive na formação dos profissionais, pois torna-se imprescindível formá-los para atender a demanda da sociedade manifesta a partir da ampliação do termo saúde para além da doença, associando-a busca da plenitude do ser humano, e considerando os aspectos social, físico e mental. De acordo com Backes e et all (2009) esse sentido mais ampliado do termo direciona as ações voltadas ao atendimento da população e atribui ao Estado a responsabilidade "por melhores condições de vida e de acesso universal e igualitário às ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde, em todos os seus níveis, a todos os habitantes do território nacional, levando ao desenvolvimento pleno do ser humano em sua individualidade. "

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's[6], nos anos 2000, serviram para reforçar a ideia de transformação nos princípios e modelos utilizados para a organização do currículo dos cursos de graduação, objetivando a formação de um profissional mais generalista, crítico e reflexivo. Conhecedor do homem e de seu contexto multidimensional em detrimento ao profissional especialista tão defendido na época dos currículos mínimos[7].

Por conseguinte, a reestruturação curricular tornou-se tarefa relevante para a promoção de mudanças na formação evitando-se a "absolutização dos conhecimentos, as certezas prescritivas, as explicações unidimensionais e

[3] Segundo RIZZOTO (1999) apud Alencar (2009) a tecnificação da assistência concorreu para a sistematização de procedimentos assistenciais, gerando protocolos-padrão de atendimento que visavam homogeneizar a prática dos princípios científicos na área da saúde desconsiderando os determinantes sociais, ambientais e psíquicos das enfermidades. " (p. 3)
[4] Segundo Morin (2010, 14) os componentes que constituem um todo são o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico.
[5] Expressão usada por Edgar Morin (2010, p. 14) no livro Cabeça bem–feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.
[6] As Diretrizes Curriculares foram implantadas no ano de 2002 e tem por princípios: assegurar às Instituições de ensino superior liberdade para composição de carga horária nos cursos; indicar tópicos, campos de estudo e demais experiências de ensino aprendizagem; evitar o prolongamento dos cursos de graduação entre outros.
[7] Os currículos mínimos eram estabelecidos pelo ministério da Educação e tinham por objetivo estabelecer as disciplinas e as matérias fixadas para cada

uniferreferenciais que colaboram para uma formação pouco crítica e fomentam a ideologia do controle e da simplificação dos fenômenos. (Bagnato & Monteiro, 2006, p. 248).

Esse novo currículo exige a integração de conhecimentos de diferentes áreas e a conexão entre os saberes. Exige ainda a integração do trabalho docente, de suas práticas pedagógicas, e o desenvolvimento de ações coletivas necessárias a formação e ao reconhecimento da multiplicidade de saberes. Portanto, uma organização curricular que "dê conta" de atender as demandas da sociedade, sobretudo às impostas pela mudança no perfil epidemiológico da população e, pela sua maior conscientização em relação aos seus direitos sociais. Para isso, necessita-se de novos olhares, que identifiquem a existência de diferentes contextos para não se tornar apenas uma regra a ser seguida.

3 Possibilidades curriculares para formação em saúde

Nos últimos anos, no campo da educação e do ensino em saúde destaca-se a possibilidade de um novo modelo curricular. Esse modelo apoia-se na interdisciplinaridade, cuja integração de saberes e a articulação de conhecimentos de diversas áreas são a base de sua execução. Para Beane (2003, p. 29):

> A integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo. Concentra-se na vida tal como é vivida presentemente e não na preparação para a vida futura ou nivele escolar. Serve aos jovens para quem o currículo é dedicado e não aos interesses especializados dos alunos. Diz respeito a análise activa e à construção de significados e não a mera assunção da validade de outros significados. E ressuscita a ideia de democracia a partir da centralização nos problemas, dos seus usos do conhecimento e do seu enquadramento participativo.

A proposta interdisciplinar possibilita a compreensão global do conhecimento e a conexão de diferentes áreas com outras formas de conhecer, diminui as fronteiras entre os conteúdos e reconhece a necessidade de identificar a relação entre esses conhecimentos para a ação em saúde. Tal proposta, de acordo com Bagnato & Monteiro (2006) contribui para:

> A configuração de espaços e tempos contínuos para análise e problematizações do processo de formação profissional, permite explicitar e problematizar quais dimensões dos conhecimentos predominam neste processo, que contornos as práticas, a organização e a gestão dos processos de trabalho em saúde assumem, quais são as relações de poder e saber que se estabelecem nos serviços de saúde, as políticas públicas de saúde que vigoram, a produção de conhecimento que está sendo financiada entre outros aspectos. (p. 248)

A possibilidade de um conhecimento não disciplinar emerge na proposta de Gallo (2000) ao abordar o conceito de rizoma estabelecido por Deleuze e Guatarri, como opção para superação da relação de transferência alvitrada por Freud nas relações entre pacientes. Ao propor a transversalidade, como forma de cruzar as relações entre as pessoas, tinha-se como finalidade a coletividade e a eliminação de qualquer hierarquia existente entre elas. Essa proposta, portanto, liga-se ao "[...] fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1(é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade." (Deleuze & Guatarri, 1995, p. 14-15 citado em Gallo, 2003, p. 7)

O rizoma, por ser o encontro de diferentes pontos ou linhas favorece misturas, conexões e interconexões, cria uma série de experiências e alternativas de interpretação de um fenômeno, outras formas de socialização de saberes diferente da disciplinar. Assim, [...] teríamos uma abertura para todo e qualquer percurso, uma abertura, para as experiências... aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída, mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é imposto. (Gallo, 2003, p. 09)

No campo do currículo e principalmente da formação profissional em saúde, o rizoma, possibilitaria "[...] um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as *gavetas* seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas." (Gallo, 2000, p. 33). Nessa perspectiva, romper-se-ia com uma formação linear e contribuir-se-ia para o reconhecimento das diferenças e dos diferentes contextos que envolvem a saúde, emergindo novos olhares em relação a esses.

Conclusão

Os cenários atuais já demonstram a necessidade de superação dos currículos disciplinares, porquanto estes engendram uma visão parcial e fragmentada da realidade sócio histórica. As possibilidades apresentadas neste texto podem contribuir para uma formação mais generalista e humanista e reflexiva, pois explicitam a multiplicidade de interpretações que envolvem o processo saúde-doença. Podem ainda, ser um elemento de cisão para com o pensamento linear que acompanhou a formação em saúde desde seu surgimento.

Os contextos de atenção à saúde exigem uma visão do homem enquanto sujeito, pertencente a uma realidade concreta, permeada por diferentes vivências e uma infinidade de experiências. O reconhecimento de que a efetiva prática desses profissionais ocorrerá em espaços concretos. E que de acordo com Bagnato & Monteiro (2006) as interações estabelecidas entre os sujeitos e outros campos de conhecimento contribui para um redimensionar de suas concepções, visões sobre o ser humano e principalmente em suas práticas cotidianas, superando a dimensão técnica e evidenciando uma formação crítica e criativa, deste modo, mais que uma decisão ou imposição governamental, as novas dinâmicas curriculares devem ser o reflexo do ressignificar dos processos educativos e de formação do profissional da saúde, imprimindo assim novos olhares para os múltiplos e diferentes contextos que se configuram na atualidade. Portanto, a pesquisa realizada, respondendo à pergunta que gerou esse texto, nos permite afirmar que as novas propostas curriculares são mais que uma necessidade legal de mudança, são ao contrário a materialização em uma nova epistemologia do conhecimento em sintonia com a realidade atual.

Referências:

Alencar, Mônica Florice Albuquerque. 2009. Contribuições da História do Currículo para o estudo da formação profissional docente em saúde.

Backes, Marli Terezinha Stein. E et al. Conceitos de saúde e doença ao longo da história sob o olhar Epidemiológico e Antropológico. In: Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2009 jan/mar; 17(1):111-7. Acedido em 12 de fevereiro de 2014.

Bagnato, Maria Helena Salgado; MONTEIRO, Maria Inês. Perspectivas interdisciplinar e rizomática na formação de profissionais da Saúde, situando a discussão: fragmentos de um cenário complexo. Acessado em 10 de janeiro de 2014 em http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r140.pdf, v.4, pp. 247-258, 2006.

Beane, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Disponível em: Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003. Acedido em: 10 de janeiro de 2014.

Gallo, Sílvio. Currículo entre imagens e saberes. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEntreImagenseSaberes.pdf. Acedido em: 10 de janeiro de 2014

Gallo, Sílvio. (2000). Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (orgs.). O sentido da escola. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 17-41.

Gesser, Verônica. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. Disponível em: Revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/6775/4902. Acedido em 10 de janeiro de 2014.

Masetto, Marcos T. (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: (org). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus.

Morin, Edgar. (2010). A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Rebeca Helena André
Professora de História,
Doutoranda em História pela FLUP e investigadora pelo CEAUP.
Email: historia923@gmail.com

A licenciatura e História no ISCED-Luanda e o seu contributo para o ensino da formação de professores de História

Introdução

Em Angola, os Institutos Superiores de Ciências da Educação surgiram no quadro do subsistema do ensino superior desde 1977. A Lei de Base nº 13/12/2001 determina os objetivos do ensino superior, entre os quais constam "preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento; realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas colocados em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia; promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacetado do país" (Angola, 2001:14).

O ensino superior oreintado para a formação de professors, para (quarto anos) além de decorrer nos institutos superiores de Ciências da Educação (ISCED), sucede também em escolas superiores Pedagógicas. Um dos procedimentos fundamentais para a sua existência consiste em adotar a agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino. O corpo discente destas instituições são alunos provenientes de diversas instituições de ensino não universitário que após a conclusão do curriculo do curso, elaboração e defesa da monografia podem exercer a atividade docente e fazer uso da "narrativa histórica que é geralmente definida por tratar apenas dos factos" (Rusen, 2010:96).

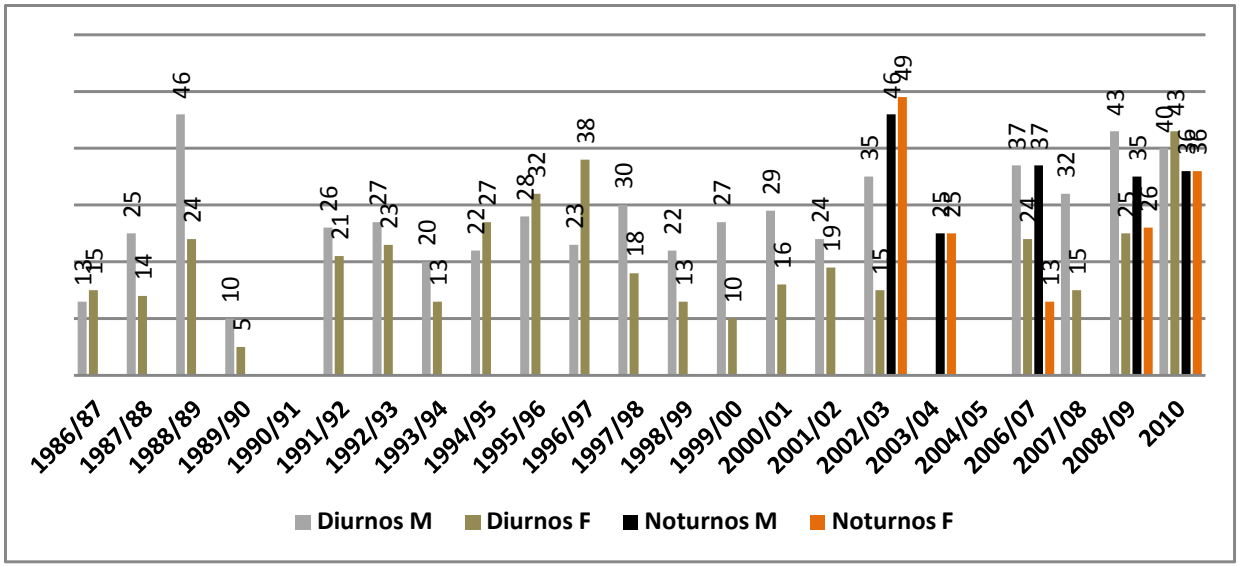
O presente estudo apresenta alguns dados referentes à produção de trabalhos de fim de curso dos estudantes (licenciados) do curso de História no período de 1986 a 2010 (ISCED-TFH, 1986-2010) e propõe uma subsequente reflexão baseada no quadro analítico externo da construção e finalidades das produções científicas em diversas áreas do saber histórico.

1- A representação masculina nas licenciaturas

A licenciatura em História concluída no ISCED de Luanda, contempla a aquisição de conhecimentos, competências e práticas fundamentais no âmbito do conhecimento histórico e na subsequente formação profissional e académica específica.

O ISCED de Luanda é a única instituição pública do ensino superior, na capital do país, vocacionada para a formação superior de professores. Entre os setenta e nove trabalhos elaborados e apresentados pelos estudantes desta instituição verifica-se uma prevalência participativa por parte de indivíduos do género masculino. Neste período o ISCED-Luanda admitiu cerca de 1297 estudantes dos quais 57 porcentos eram do género masculino.

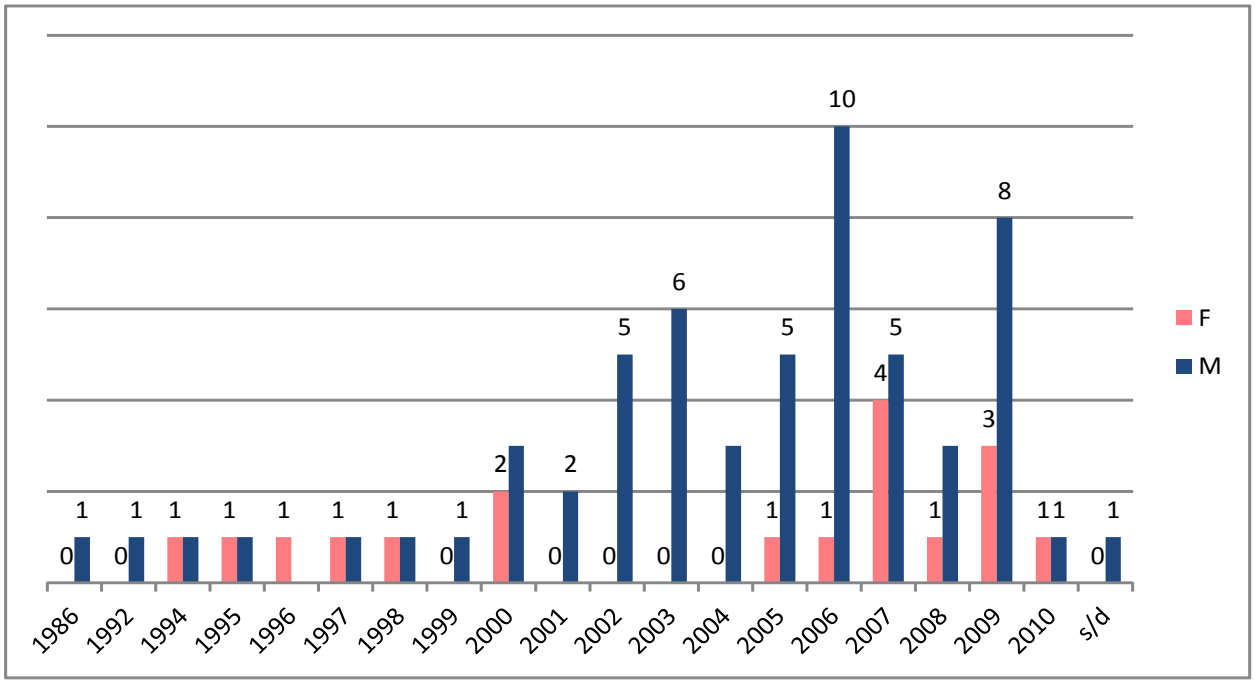
Fig 1 Representatividade masculina dos estudantes do 1º ano do curso de História dos anos académicos de 1986-2010



Fonte: ISCED-Luanda, 1986-2010, Mini - pautas das disciplinas de História Universal, Hist. África I, Introdução as Ciências Sociais, Filosofia Geral e Antropologia Geral do curso de História

Num total de dez estudantes, tecto máximo anual de apresentação de trabalhos de fim do curso de História, o ano de 2006 foi aquele em que houve um maior número de estudantes do género masculino a defender as suas monografias. No ano de 2007 registou-se uma maior participação de estudantes do género feminino, enquanto nos anos letivos de 1994, 1995, 1997 e 1998 a participação de licenciados do género masculino e feminino a concluírem o ISCED se registou em igual número - em cada um destes anos um homem e uma mulher defenderam as suas monografias, concluindo a licenciatura. No total, verificou-se uma percentagem de 24%, relativa às mulheres, e de 76% de homens.

Fig 2 Participação do género nas licenciaturas do curso de História do ISCED-Luanda, entre 1986 a 2010



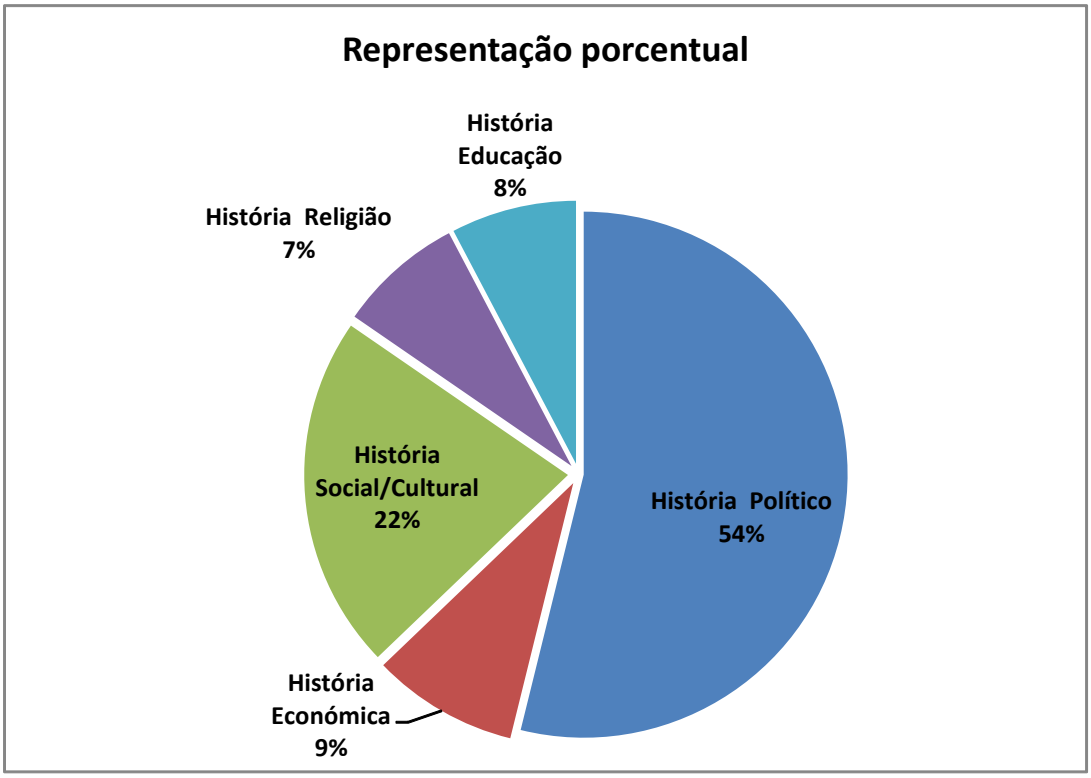
2- Os campos de estudo da História nas licenciaturas do ISCED-Luanda

Nos trabalhos finais dos estudantes de licenciatura do curso de História do ISCED-Luanda apuraram-se cinco campos de estudo da História, nomeadamente História Política, História Social/Cultural, História Económica, História da Educação e História da Religião. Nos planos curriculares de História verificou-se uma forte presença de temas de História política e uma fraca presença de temáticas ao nível da História social, económica, da educação e religiosa (ISCED-TFH, 1986-2010. Perante estes dados equaciona-se a problemática da construção de ideias em matérias políticas estimuladas pela política educativa dirigida pela superestrutura e refletidas na base, através do consumo dos programas curriculares no ensino geral, na formação de professores e ainda nos trabalhos de fim de curso dos alunos universitários. As questões de cariz social que mobilizam outros interesses da sociedade, como a construção da moral, da educação e outros valores inerentes à competência da formação da pessoa humana para o exercício da boa cidadania, parecem não estar no cerne das atenções nos trabalhos científicos no período de estudo. Assim, "é essencial que os professores formandos adquiram o conhecimento sobre o conhecimento e aprendam mais como criar conhecimento (Novak, 1998).

No nível de ensino superior a visão educativa programada para a instituição de ensino supra-indicada tornou-se percetível através da apresentação destes resultados. Assim, alia-se para o melhoramento deste processo conjuntural fatores como a legislação aplicada para o ensino superior, no geral e no específico, no curso de História, os programas curriculares do curso de História aplicados no ensino, a capacidade e especialização dos docentes de História, tal como a reciprocidade de ações conjuntas de formação entre o subsistema do ensino geral e o subsistema do ensino superior. Como já se referiu atrás deve existir um trabalho sistémico de coordenação na programação curricular de ensino da História. Pois que "o curriculo é elaborado em referência a objetivos negociados e pode configurar-se de forma evolutiva e múltipla em diferentes níveis institucionais (poder politico) aos operacionais

(turma, grupo em formação) (Roegiers & Ketele, 2004:67-69 e D`Hainault, 1980:31). A História política é o centro do estudo do conhecimento histórico mas que serve para vincular-se com os outros campos da História de forma equilibrada conforme as possibilidades e estratégias dos novos interesse sociais necessários a educação.

Fig 3 Campos da História de Angola nas licenciaturas do curso de História do ISCED-Luanda (1986-2010)

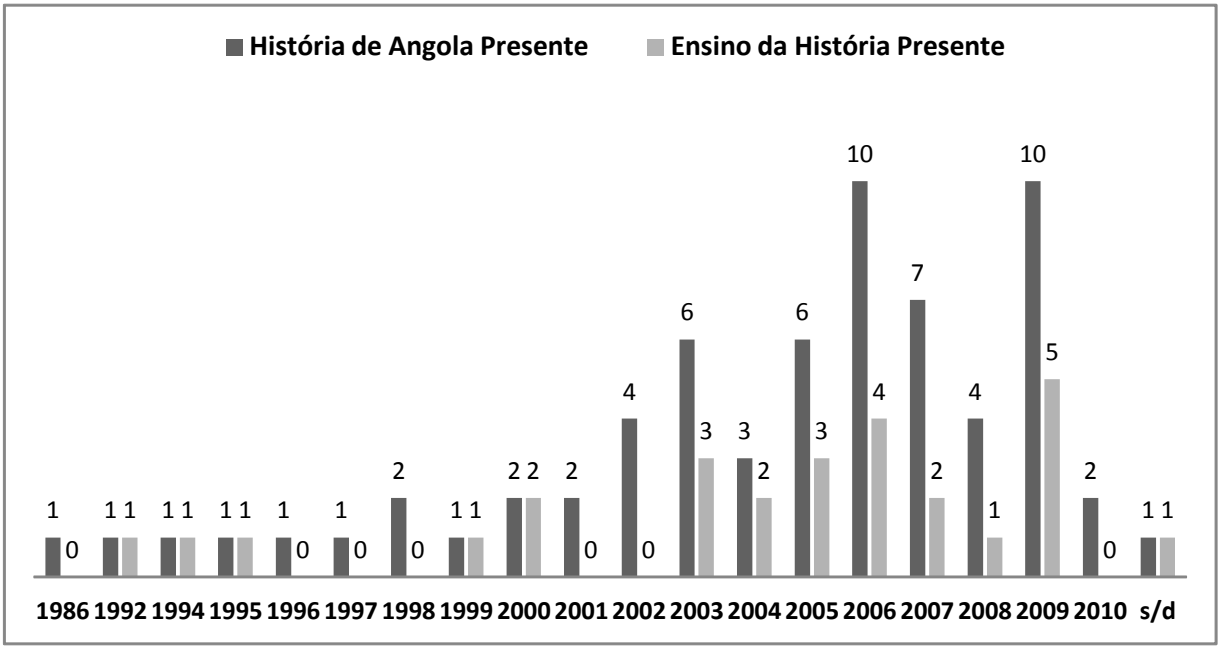


No ISCED, o estudo de diversas áreas científicas está direcionado para o ensino, incentivando à produção de investigação científica, nomeadamente no âmbito do ensino e da educação, pelo que os trabalhos de fim de curso devem optar por este tipo de intervenção no âmbito curricular e didático-pedagógico. A pesquisa efetuada nos trabalhos de licenciatura procurou incidir também na identificação de elementos que expusessem a presença ou ausência da História de Angola e/ou do ensino da História. Os setenta e nove trabalhos produzidos e disponíveis na biblioteca do ISCED-Luanda, datados do período compreendido entre 1986 e 2010, evidenciaram, nomeadamente em três fases compreendidas entre 1986 e 1996, 1998 e 2001 e ainda 2002 e 2010, diversos estudos versando o ensino da História. Registou-se da temática do ensino da História a ausência das ciências da educação para o estudo da História, no período compreendido entre 1996 e 1998, bem como entre 2001 e 2002. Observando os dados estatísticos cinco trabalhos de fim do curso de História tinham ausentes o uso pedagógicos da História. Evidenciou-se identicamente uma abordagem pouco frequente da temática da História de Angola, tal como do ensino da História designadamente quatro trabalhos de fim de curso sobre a História de Angola elaborados entre 1994 e 1995 continha o uso pedagógico e propunha o seu ensino. O quadro é diferente nos quatro trabalhos produzidos entre 1997 e 1998 observa-se total ausência do uso pedagógico e dos quais somente três versa a História de Angola. Nos anos de 2000, assim como entre 2002 e 2003 observou-se que os trabalhos sobre a História de Angola estavam dissociado a ciências da educação, enquanto em 2006 e 2009 foi observada uma frequência alta, a mais elevada, da abordagem das temáticas da História de Angola e do ensino da História, nota-se o uso pedagógico na História de Angola em quase todos os trabalhos produzidos.

3- A estratégia do ensino nas monografias de História

A figura 4 apresenta a evolução sucessiva e o interesse da investigação no campo da História de Angola. Esta análise é apontada como objetiva nos estudos da produção historiografica da História de Angola e a sua tradução pedagógica para determinar o contributo e medir a importância dos Institutos Superiores das Ciências de Educação na formação de professores para a melhoria do ensino de História.

Fig 4 Recomendações curriculares e didáctico nas licenciaturas de curso de História ISCED-Luanda (1986-2010)



Nota: Selecionado temas da História de Angola

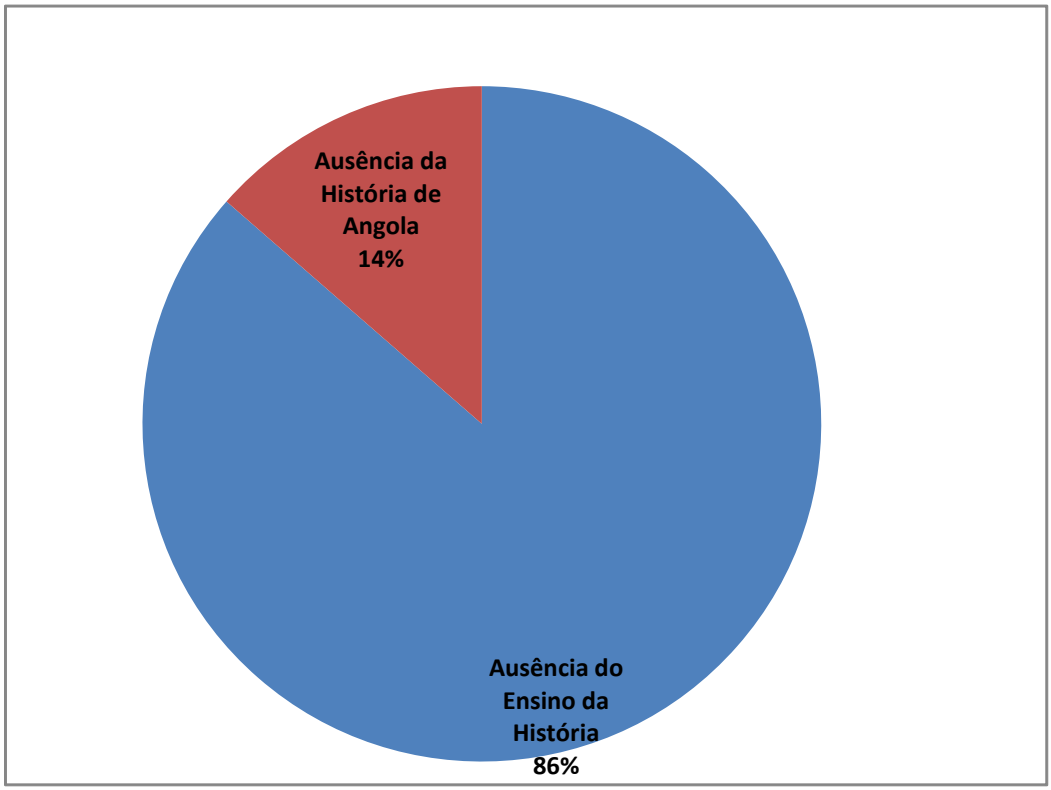
O indicador para determinar as contribuições do ensino da História, nos diferentes trabalhos de fim de curso de licenciatura dos estudantes do ISCED, estabeleceu-se atentando na estrutura do trabalho, nos objetivos traçados e na observação da introdução, das recomendações e da conclusão constantes nos mesmos.

Algumas recomendações e/ou sugestões não foram consideradas pelo fato de não terem evidenciado relevância quanto aos conteúdos que poderão acrescentar aos programas curriculares de diversas classes de ensino. Frequentemente verificou-se, em múltiplos trabalhos, uma recomendação ao Ministério da Educação, especificamente ao INIDE, no sentido de que a inclusão de um ou outro tema investigado fosse considerada «*Contribuição para o conhecimento das fontes escritas da História do Bié Angola - Final do século XIX e princípio do século XX, uma abordagem histórica e organização de um ficheiro documental* (Chindecasse, 2007:123-125); *As fronteiras tradicionais de Malanje e Lunda – suas implicações culturais na formação da consciência nacional de 1889-1978* (Cruz, 2009:44); *As relações entre os povos de África, América e Caraíbas e a sua unidade cultural* (Queiroz, 1994:67-74); *Caminhos de Ferro de Luanda nos anos 40 e 60 do séc XX. Uma abordagem sócio-económica e histórica* (Avelino, 1999:34-38); entre outros (ISCED-TFH, 1986-2010)»; noutros que fosse considerada sem no entanto terem sido apresentados os elementos básicos que sustentariam a sua inclusão e composição enquanto tema ou subtema didático e curricular definido para a formação «*Funções sociológicas do Muanza na cultura e sociedade Yombe: caso do município do Beliza da província de Cabinda (1955-1975*) (Toco, 2008:40); *Alcance histórico do ensino da religião e da moral nas escolas oficiais e privadas de Luanda 1960-1975* (Santos, 1995:36-37) entre outros (ISCED-TFH, 1986-

2010)». Do mesmo modo, conforme verificado, quando assim sugeridos quase nenhum ou poucos trabalhos propõem a delimitação dos seus objetivos ou finalidades formativas e educativas para o referido ensino, sobressaindo uma diminuta substância científica nos trabalhos efetuados, no âmbito da área que visam.

Atendendo ao estudo dos trabalhos de fim de curso para a obteção do grau de licenciatura depara-se que o campo da História de Angola teve maior presença nas monografias apresentadas mas a sua tradução pedagógica teve uma ausência brutal. Estes resultados justifica o quanto é deficitário a produção de professores para o ensino da História e a necessidade do uso didático –metodologico do ensino da História nos conteúdos da História quer seja de Angola, Africa e Universal. A tradução pedagógica leva a "um processo completo de aprendizagem e ensino com entidade própria e são didáticas porque constituem a unidade básica de programação da ação pedagógica" (Cardona, 2002:61) nos trabalhos finais.

Fig 5 Ensino e História de Angola Ausentes nas licenciaturas do curso de História do ISCED-Luanda (1986-2010)

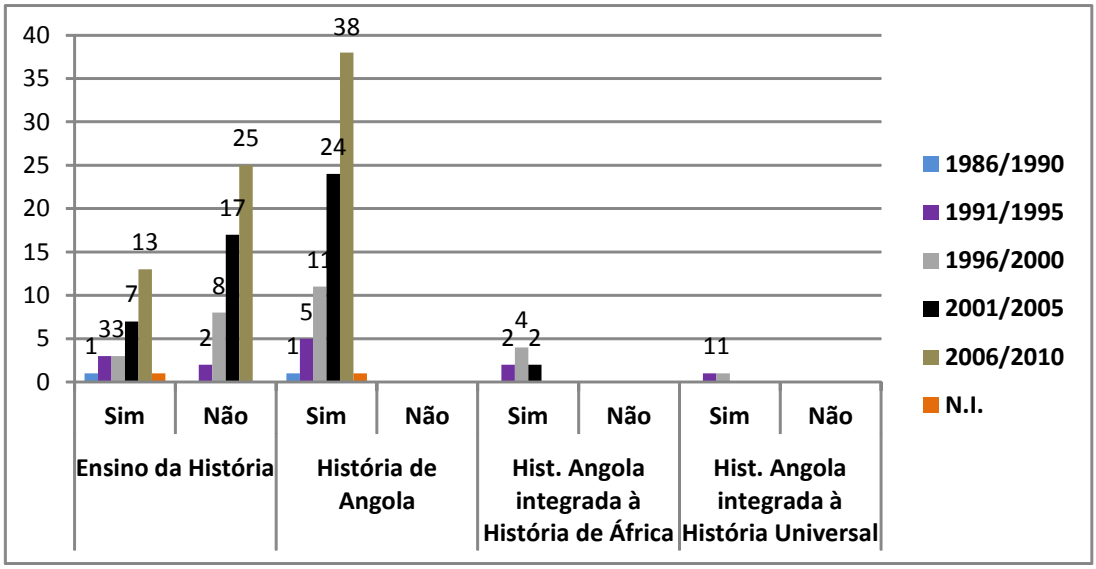


O ISCED, enquanto instituição vocacionada para a formação de professores, seria expectável que os trabalhos realizados pelos estudantes, no final do curso, se enquadrassem para as questões do ensino da História, situação que não se constatou nas diferentes fontes documentais (monografias) recolhidas e analisadas. Este fato impõe a explicitação dos dados aferidos através da informação exposta num quadro de execução de ações científicas de formação de novos professores, conforme representa a figura acima. Face aos elementos identificados é possível compreender que a percentagem de questões relativas ao ensino e à História abordadas será, repartida de forma igual, de 50%. No entanto, as questões relativas à História de Angola podem ser entendidas sob a forma de unidade percentual através do cálculo de multiplicação dos resultados apresentados na figura indicada. Os mesmos cálculos são aplicados relativamente às questões do ensino da História.

O primeiro trabalho de fim de curso de História, da autoria de Armindo Jaime Gomes, tutorado pelo Professor Doutor Boubakar N. Keita, foi concluído e defendido em 1986; era subordinado ao tema "Os Kimbali do Namibe ensaio etno-histórico sobre um povo de Angola". No período histórico em que ocorreu sucedia a dinâmica, por parte do governo angolano, de expansão do ensino superior no domínio da formação de professores, do Lubango para Luanda. Este trabalho não incluía as duas vertentes consignadas no programa pedagógico da instituição, pelo que poderá simplesmente considerar-se um trabalho com uma vertente científica de conteúdo histórico, sem a vertente pedagógica. À data, o ISCED-Luanda encontrava-se numa fase embrionária da sua criação e funcionamento enquanto instituição, na capital de Luanda. Consequentemente, a recolha das fontes documentais (monografias de História) e a seleção criteriosa das partes que compõem cada documento requereu uma leitura e atenção cuidadas e minuciosas com o objetivo de identificar a presença e a ausência de ambas, a temática de História e a vertente do ensino (ISCED-TFH, 1986-2010). Note-se que das oitenta e cinco trabalhos apresentado para a obtenção de licenciatura encontrados na base de dados do arquivo do ISCED de Luanda, quatro são do ISCED do Huambo, três do ISCED do Lubango – Huíla e um do ISCED do Lubango e Luanda (elaborado nas duas Instituições do Ensino Superior –IES). Com estes dados pode-se compreender que do ISCED de Luanda foram produzidas setenta e oito TFH.

Do levantamento estatístico efetuado para o estudo versado ao estudo da História e a sua vertente didatica metodologica para o desenvolvimento integrado do ensino desta disciplina constatou-se conforme se pode observar do quadro 6 uma tendência maior no estudo da História de Angola comparativamente a História de África e História Universal. Também quase nada consta sobre a estratégia do estudo integrado destes campos da História. Os campos de pesquisa da História nestes trabalhos de fim de curso de História conforme se observa no quadro em referência pode transmitir aquilo que foi o ensino ao longo da formação curricular do curso. Enquanto que na contribuição do ensino da História repetidas vezes observamos "não" o que implica referir que as monografias não articularam o conteúdo investigado com o uso e importância deste para o ensino e o contrário acontece na contribuição da História de Angola, em que as monografias apresentadas debruçaram-se sobre o diverso potencial histórico de Angola contribuindo no estudo da História de Angola.

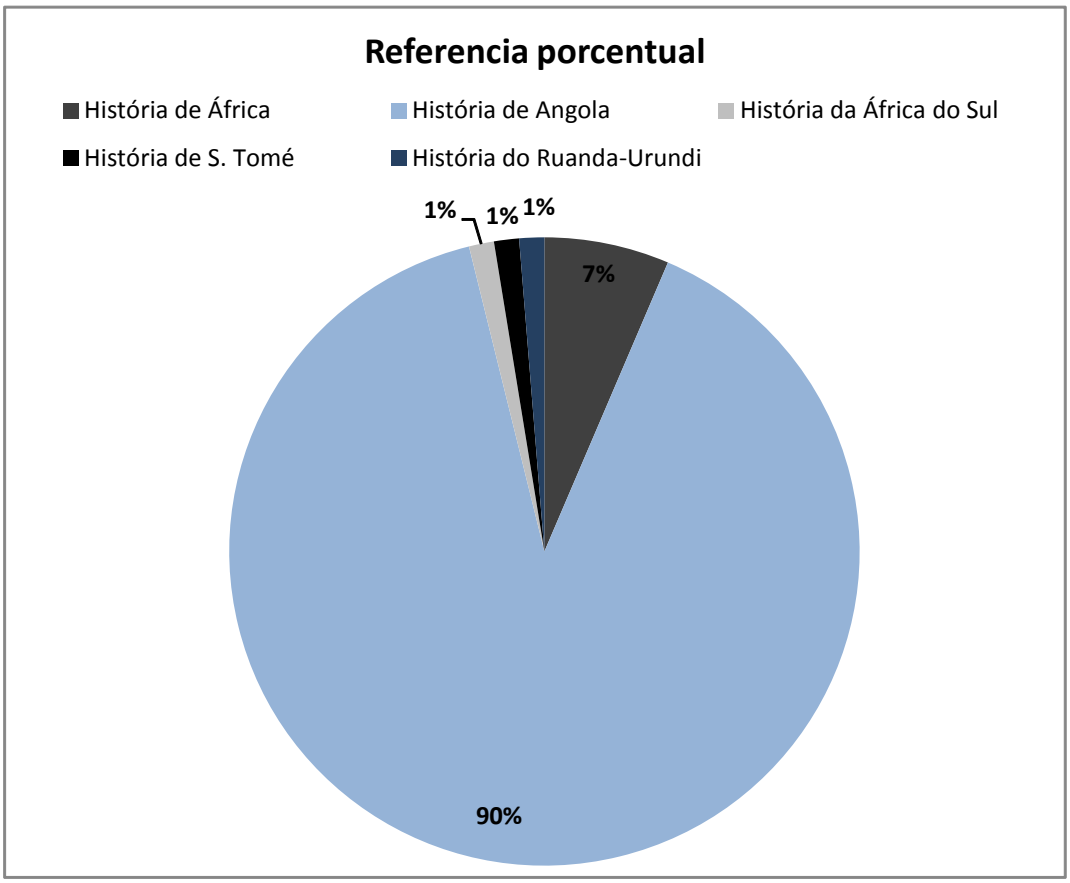
Fig. 6 Dados estatísticos das monografias do curso de História do ISCED - Luanda entre 1986 a 2010



4- A História Local nas monografias

Os trabalhos em foco centravam-se essencialmente em estudos que visavam a História Local e em alguns fora incluída a temática da História de outras localidades (países). Entre os múltiplos temas estudados, abordados nos referidos trabalhos de fim do curso de História, foi identificado um total de dez estudos que incidiam sobre a História de África; no âmbito da História de Angola verificaram-se sessenta e sete temas, relativos à História da África do Sul um tema, e ainda uma abordagem da História de S. Tomé e uma abordagem relativa à História do Ruanda-Urundi. Assim, conforme representado na figura 7, entre os trabalhos de investigação analisados comprovou-se uma assinalável vantagem percentual da abordagem de temáticas concernentes ao estudo da História de Angola em detrimento de outras.

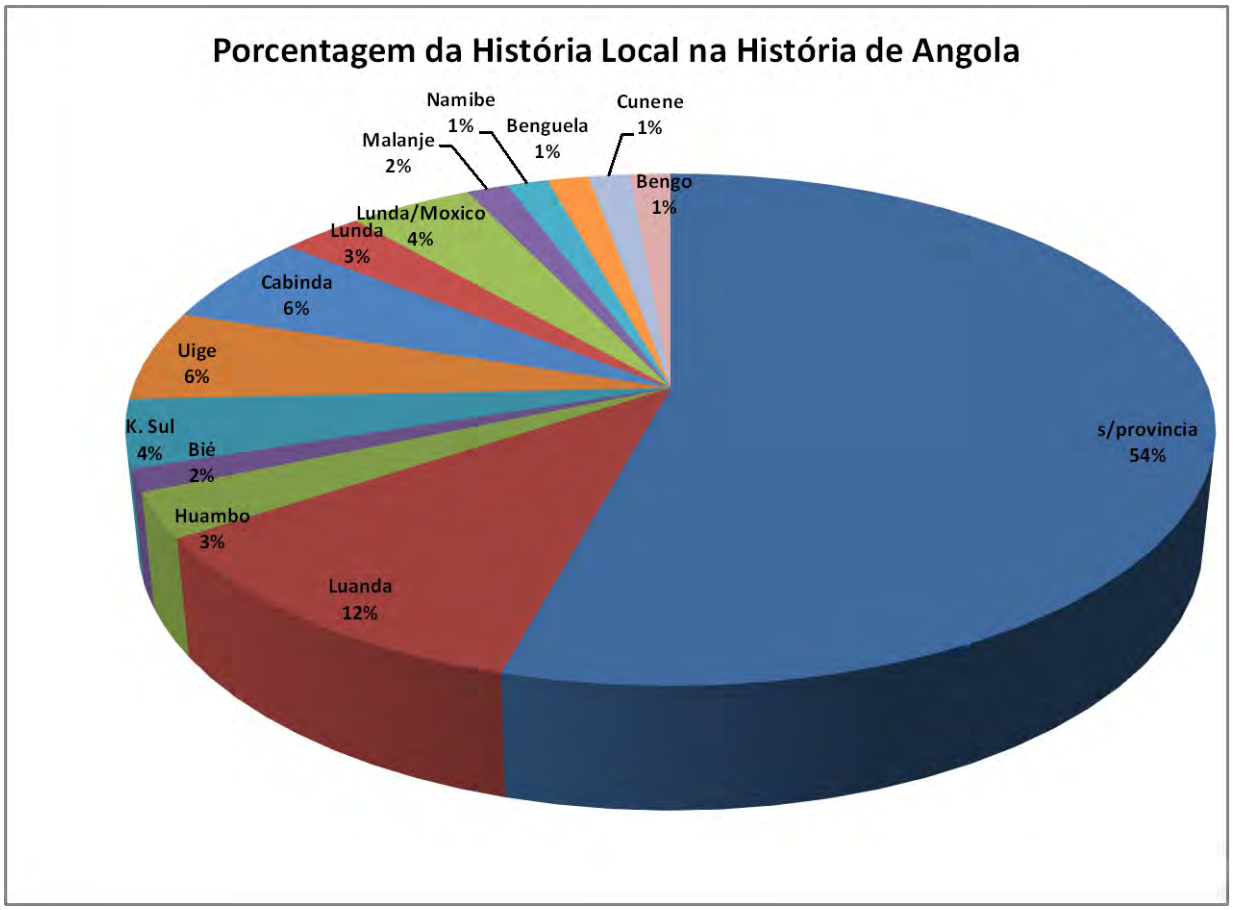
Fig. 7 História local nas licenciaturas do curso de História do ISCED-Luanda (1986-2010)



No âmbito nacional, os trabalhos elaborados pelos licenciados do curso de História do ISCED-Luanda incidiam primordialmente em estudos que visavam a localidade (província de Luanda, uma das dezoito que compõem o território de Angola). O esquema de observação da representação dos trabalhos de fim do curso de História coloca em evidência a localidade de Luanda, representada em todas as monografias elaboradas. Quanto a outras províncias estudadas, numa segunda posição destacam-se as província do Uíge e de Cabinda, em terceiro lugar surgem as províncias do Moxico e de Kuanza Sul, em quarto as de Lunda e Huambo e em quinto as províncias de Bengo, Malange, Bié, Benguela, Namibe e Cunene, sendo visados temas de investigação no âmbito da História (ver fig…y…).

Em suma, cinquenta e quatro porcento dos trabalhos analisados não faziam referência a estudos que aludissem a algumas províncias de Angola, correspondendo à outros temas de História (cf. Figura 5.16).

Fig. 8 História Local nas licenciaturas do ISCED-Luanda entre 1986 e 2010



Considerações finais

O plano curricular do curso de História, que vigora no ano de 2010, apresenta, particularmente, um evidente desequilíbrio quanto aos domínios que abrange o estudo da História (Universal, de África e de Angola). A Metodologia da Educação abrangida neste curso, capacita o futuro professor com teorias didáticas que possibilitam o exercício da sua atividade docente, muito específica no campo das Ciências Históricas. A Educação Histórica no curso de formação superior de professores assume significância quando as disciplinas curriculares que a compõem são combinadas nos vários campos de ensino e de aprendizagem da História. Tais elementos tornam-se evidentes aquando da observação do plano curricular do curso e do programa curricular de História de cada ano do curso. No que concerne à aprendizagem educativa da História, a partir de uma apreciação vertical é possível verificar que o plano evidencia lacunas ao nível da variante de estudo da História social, nomeadamente quanto ao desejável propósito de que os estudantes se sintam como professores e exclusivos cidadãos educadores da sociedade.

A História de Angola, enquanto disciplina escolar, pode ser percebida como pouco sólida atentando-se da diminuta carga horária em que é lecionada, embora seja contemplada nos diversos anos que compõem o curso. Também a qualidade dos conteúdos teóricos e a frequência do estudo da disciplina de História de Angola são reduzidos, o que repercute no (in)sucesso da aprendizagem destes conteúdos. Não obstante, refira-se que uma intervenção curricular deve identicamente configurar a integração de outras áreas do ensino da História (e.g. História Mundial, História de África e a História comparada), fundamentada pela motivação e clareza que estas aprendizagens poderiam proporcionar.

No plano curricular de História do curso de História do ISCED – Luanda nos quatro anos académicos a História Universal tem trinta e duas horas semanais. A História de África estudada nos três primeiros anos académicos tem vinte e quatro horas semanais e a História de Angola apenas estudada no 2º e 3º anos possui apenas vinte e duas horas semanais. É evidente que esta constatação anuncia a necessidade de estudos para o desenvolvimento da História de Angola integrada a outros campos da História e a uso pedagógico.

Bibliografia

- ANGOLA – Assembleia Nacional (2001). *Lei de Bases nº13/2001, de 31 de Dezembro de 2001, do Sistema de Educação (LBSEA)*. Luanda;

- Cardona, F. Xavier Hernández (2002). Didáctica de las ciencias sociales, geografia e história. Editorial Graó. Barcelona;

- D`Hainault, Louis (1980). Educação – dos fins aos objetivos. Tradução de João José Boavida. Livraria Almedina. Coimbra.

- ISCED-TFH, 1986-2010. Intituto Superior das Ciências da Educação de Luanda. Trabalhos Finais de História para obtenção do grau de licenciatura;

- Novak, Joseph D. (1998). Aprender criar e utilizar o conhecimento. Tradução Ana Rabaça. Plátano Edições Técnicas. Lisboa;

- Roegiers, Xavier & Ketele, Jean –Marie (2004). Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino. Tradução Carolina Huang. 2ª edição. Artmed. Porto Alegre;

- RUSEN, Jorn (2010). Jorn Rusen e o Ensino da História. Editora UFPR. Curitiba;

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Cursos Superiores de Tecnologia do IFRN[1] – uma análise epistemológica do currículo

Costa, N. L. [1]; Silva, A. M. [2]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil
[2] Universidade do Minho, Portugal

Email: nadja.costa@ifrn.edu.br; anasilva@ie.uminho.pt

Resumo

O presente trabalho enquadra-se numa pesquisa em curso no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular.
Um dos objetivos da pesquisa é sistematizar e ampliar conhecimentos sobre as bases curriculares dos cursos de tecnologia e problematizar o currículo do ensino superior, considerando o atual contexto social demarcado por complexidades, incertezas e permanentes mudanças.
Trata-se de um estudo de natureza qualitativa em que a pesquisa documental é uma das fontes para a recolha de dados.
Nesta comunicação incide-se nalguns resultados de uma investigação bibliográfica acerca do currículo dos cursos de tecnologia do IFRN, enfocando o estudo das bases epistemológicas do desenho curricular dos cursos de graduação tecnológica reformulados a partir de 2009 e implementados, na Instituição, em 2012. A primeira parte trata da caracterização e contextualização dos cursos tecnológicos no IFRN, situando-os historicamente e acerca das bases conceituais e metodológicas orientadoras das revisões curriculares do atual contexto institucional. A segunda parte apresenta uma descrição e análise dos princípios organizadores da proposta curricular desses cursos no IFRN, as implicações didáticas e suas articulações com as necessidades formativas dos docentes do ensino superior.
Desse modo, espera-se refletir a respeito da proposta curricular dos cursos de graduação tecnológica, a partir da compreensão de uma formação superior integral e produtora de sentidos no âmbito da formação humana, pessoal e profissional, tanto na perspectiva de docentes, quanto de discentes. Visa ainda, ampliar o conhecimento a respeito da concepção e do desenvolvimento curricular nos cursos de graduação tecnológica e contribuir com sistematizações teórico-metodológicas que venham a fortalecer o ensino superior e a atuação docente nesse campo de formação.
Em síntese, ao se estabelecer relações entre a epistemologia dos conhecimentos teóricos e a epistemologia dos saberes da prática, o estudo busca sistematizar contributos para a construção de uma nova pedagogia universitária.

Palavras-chave: Conhecimento; Currículo; Graduação Tecnológica; Formação Docente.

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Os cursos superiores de tecnologia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte surgiram no contexto das reformas educacionais dos anos 1990. Tiveram como marco inicial de implementação, o Curso Superior de Tecnologia em Informática no ano 1998. Após quinze anos de atuação nesta modalidade da educação superior brasileira, o Instituto expandiu, reorganizou, reformulou o currículo desses cursos e, atualmente, oferta catorze cursos de graduação tecnológica.

Em sua trajetória histórica, os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) do IFRN passaram por vários contextos políticos e pedagógicos no âmbito das ações de reorganização interna e das políticas educacionais mais amplas no país no tocante à educação profissional e à educação superior. Sob o espectro de análises críticas, as reformas ocorreram a partir de políticas neoliberais e acordos multilaterais que solaparam a educação brasileira no campo da efetividade e da qualidade social (CHAUI, 2003). No IFRN, os cursos tecnológicos surgem na proposta curricular em um contexto das mudanças advindas da implementação da LBB 994/96 e com a regulamentação dos capítulos que tratam de Educação Profissional, o decreto 2.2008/97, que estruturou a educação profissional na época, em nível básico, técnico e tecnológico. Sob a ótica de um projeto de estado mínimo em que as vagas da educação profissional integrada à educação básica deveriam ser reduzidas e em contraponto, o foco de atuação se voltasse a dar respostas imediatas ao mercado de trabalho. Nesse contexto de reformas na educação profissional e tecnológica nos anos 2000, esses cursos se ampliaram e ganharam *corpus* significativo na abertura de vagas e na diversidade de cursos nas instituições da rede federal de educação profissional.

A grande demanda por criação de novos cursos provocou necessidades institucionais de ajustes e mudanças curriculares na conceção dos cursos em perspetiva crítico-reflexiva que apontassem para alguns redimensionamentos nas propostas metodológicas de cunho interdisciplinar e contextualizado. Outro aspeto a se destacar é a superação da dicotomia entre teoria e prática na organização das matrizes curriculares e a abordagem pedagógica desses cursos nas novas propostas revisadas ente os anos 2010 e 2012. Para se compreender os movimentos de mudanças curriculares desses cursos no IFRN, é mister compreender o surgimento desse modelo de cursos na educação superior desde sua gênese.

A elaboração do trabalho encaminhou-se na pesquisa documental, apoiada na perspetiva crítico reflexiva. O material analisado foi a Resolução CNE/CP, 3 de 18 de dezembro de 2002, tendo como subsídio para essa análise o Parecer CNE/CP nº 29/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Tecnólogo, assim como o projeto político-pedagógico vigente no IFRN e autores que investigam a temática.

2 Histórico dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil

Os cursos de graduação tecnológica na educação brasileira surgiram na década de 1960 ainda sob pressão dos movimentos sociais em busca de ampliação de vagas no ensino superior. Segundo (Bazzo, 2000), surgiram como cursos de curta duração, de caráter prático sem se voltar para conceção, apenas para a execução e gestão de processos. Desse modo, os cursos com tais características teriam menor tempo de duração e responderiam às pressões sociais.

Nos últimos anos, os avanços da ciência e da tecnologia, sobretudo no final do séc. XX e no início do séc. XXI, têm provocado grandes mudanças de conceção e de organização da sociedade. Essas mudanças, ao longo do processo histórico-social, influenciam os projetos educacionais, os modos de produção e de serviços, as relações sociais e, principalmente, as relações de trabalho do homem na sociedade.

A conjuntura de reestruturação produtiva do capital sinaliza para uma (re)configuração na formação e na qualificação profissional impondo, entre outras exigências sociais, a revisão nas atuações profissionais, a criação de novas profissões e a abertura para novas formas de organização do trabalho, novos mercados nacionais e internacionais (Hrvey, 2010). Tais fatores, por sua vez, requerem, nos países em desenvolvimento, novos processos formativos e mais investimentos em educação.

Nesse contexto, ressurgem no Brasil, a partir dos anos 90, os Cursos Superiores de Tecnologia. Buscam atender a uma demanda nacional: formar profissionais qualificados em áreas específicas e em tempo mais reduzido. Considere-se que o País busca o desenvolvimento tecnológico, o incremento do mercado brasileiro e o alargamento das relações internacionais, ampliando, assim, a oferta de emprego para quem possui maior qualificação profissional.

Os cursos de graduação tecnológica têm o objetivo de formar profissionais aptos a desenvolver atividades profissionais de um determinado eixo tecnológico. Sob uma angulação crítica das relações com o processo produtivo, com o meio ambiente e com a sociedade em geral, esses profissionais devem ser capazes de utilizar, desenvolver e/ou adaptar tecnologias. Os cursos caracterizam-se pelo atendimento às necessidades formativas específicas na área tecnológica de pesquisas, na de disseminação de conhecimentos e na de bens e serviços. Caracterizam-se, ainda, pela flexibilidade curricular e pelo perfil de conclusão focado não só na gestão de processos tecnológicos como também na aplicação e no desenvolvimento de tecnologias. Esses cursos são organizados a partir da conceção curricular de eixos tecnológicos, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNST).

3 Características dos cursos de graduação tecnológica na educação brasileira

Além da observância às prescrições da Lei 9.394/96 (LDB), aos Decretos 3.860/2001 e 5.154/2004 e aos demais regulamentos, os cursos de graduação tecnológica devem ter os currículos organizados atendendo ao conjunto de diretrizes curriculares explicitadas na Resolução CNE/CP 3/2002. Com intuito de demarcar as características dos Cursos Superiores de Tecnologia o documento oficial explicita:

> Art. 1º A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.
>
> Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:
>
> I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
>
> II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respetivas aplicações no mundo do trabalho;

> III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
>
> IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
>
> V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
>
> VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
>
> VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respetiva organização curricular.
>
> Art. 6º A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual define a identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade.
>
> § 1º A organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia.
>
> § 2º Quando o perfil profissional de conclusão e a organização curricular incluírem competências profissionais de distintas áreas, o curso deverá ser classificado na área profissional predominante. (Brasil, 2002. p. 162-163).

Os Cursos Superiores de Tecnologia caracterizam-se, principalmente, por permitirem uma formação em nível superior de graduação mais rápida e com objetividade para o atendimento a necessidades formativas específicas da área tecnológica. Possuem flexibilidade curricular, uma vez que os cursos estão organizados dentro de grandes Eixos Tecnológicos, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. A proposta curricular deve abordar conhecimentos específicos e conhecimentos comuns, de modo interdisciplinar dentro de uma determinada área, traçando-se o perfil profissional de conclusão.

Esses cursos de tecnologia atuam na esfera dos conhecimentos gerais e específicos, do desenvolvimento de pesquisas científico-tecnológicas e das aplicações dessas pesquisas no mundo do trabalho. As formações são definidas como especificidades dentro de uma determinada área profissional, visando, sobretudo, o desenvolvimento, a aplicação e a socialização de novas tecnologias. Visam ainda formar para a gestão de processos tecnológicos e a produção de bens e serviços. A organização curricular dos cursos busca possibilitar a compreensão crítica e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais, resultantes da interferência do homem na natureza, em virtude dos processos de produção e de acumulação de bens.

De acordo com os documentos oficiais, na definição dessas ofertas, consideram-se tanto os estudos e as pesquisas sobre os arranjos produtivos, culturais e sociais locais, regionais e nacionais quanto as condições pedagógicas e administrativas da Instituição.

Sem dúvida, a definição das ofertas de cursos de tecnologia sob a circunscrição das demandas culturais e sociais constitui-se em um caminho oposto à definição de ofertas baseada na lógica produtivista ou mercadológica. Essa lógica permeia as políticas traçadas no atual Plano de Desenvolvimento da Educação, evidenciando-se, em especial, no que se refere à implantação dos Institutos Federais. Tal política de implantação objetiva, de modo incisivo, ofertar cursos que possibilitam a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais e incentivam o

empreendedorismo. Tal enfoque, essencialmente mercadológico, enaltece o elo da educação com o setor produtivo e sinaliza uma retomada do produtivismo na formação profissional, valorizando a quantidade dos produtos e o rendimento de insumos aplicados (Oliveira, 2011).

Em contradição a essa proposta de base produtivista, a escolha das ofertas no IFRN pauta-se na valorização das condições, dos interesses e das potencialidades humanos, evidenciando, em harmonia com as condições materiais, a capacidade de (re)criação e de transformação da realidade. Nesse sentido, elege-se, como referência, o foco ou a vocação tecnológica de cada campus, definindo-se a oferta de cursos a partir de discussões e de debates com a comunidade interna, em espaços institucionalizados. Além disso, torna-se imprescindível o estabelecimento do diálogo com a comunidade local, recorrendo-se a audiências públicas, visitas técnicas e outras formas de interlocução.

4 Bases epistemológicas dos cursos de graduação tecnológica do IFRN

As bases epistemológicas de conhecimento fundamentam-se em teorias que evidenciam conceções de educação focadas nos conceitos de ser humano, sociedade, ciência cultura e tecnologia (IFRN, 2012). Tais conceções, articuladas aos conceitos de conhecimento, definem o ensinar e o aprender projetando um ideal de educação materializado nas finalidades presentes nos currículos.

Tais finalidades são de significativa importância para a educação, visto que, em suas várias vertentes buscam aprimorar a visão do conhecimento e sua relação com o processo ensino-aprendizagem, no que tange a formação integral do ser humano. As várias conceções existentes nas bases epistemológicas norteiam as definições curriculares e orientam a busca de soluções dos problemas que surgem no cotidiano da prática educacional.

4.1 Princípios orientadores dos cursos de graduação tecnológica

De acordo com o Parecer CNE/CP 29/2002, os cursos de graduação tecnológica devem primar por uma formação em processo contínuo. Essa formação deve pautar-se pela descoberta do conhecimento e pelo desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao longo da vida. Deve, ainda, privilegiar a construção do pensamento crítico e autônomo na elaboração de propostas educativas que possam garantir identidade aos cursos de graduação tecnológica e favorecer respostas às demandas de formação no contexto social local e nacional. Para tanto, o currículo dos cursos de graduação tecnológica do IFRN deve se orientar pelos seguintes princípios (IFRN, 2012.p.115):

a) compromisso com o desenvolvimento do pensamento crítico a partir dos fundamentos da formação integral;

b) integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à cultura e à tecnologia, conduzindo ao desenvolvimento permanente de aptidões para a vida produtiva;

c) articulação entre teoria e prática, valorizando a pesquisa tecnológica e científica, assim como a prática profissional e o desenvolvimento de práticas de extensão;

d) compromisso com a produção e a inovação científico-tecnológica e suas respetivas aplicações no mundo do trabalho;

e) desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, voltadas para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;

f) promoção da capacidade de aprender continuamente, de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho e de prosseguir em cursos de pós-graduação;

g) adoção da flexibilidade, da interdisciplinaridade, da contextualização e da atualização permanente dos cursos e dos currículos;

h) garantia, por meio da respetiva organização curricular, da identidade profissional e do perfil profissional de conclusão do curso; e

i) garantia de uma matriz curricular constituída de elementos da cultura, da historicidade, da política e da ética, tendo em vista o desenvolvimento social e sustentável da sociedade.

Os princípios e as características sinalizam para a necessidade de um processo pedagógico que assegure uma formação básica sólida. Procuram garantir espaços amplos e permanentes para problematizar as transformações sociais geradas pelo desenvolvimento tecnológico, pelo conhecimento científico e pelas mudanças no mundo do trabalho. Ademais, essa proposta curricular deve reservar espaço para a discussão de temas que questionem, de forma crítica, o uso da tecnologia e as relações da tecnologia com o processo produtivo, com o ser humano e com a sociedade. Desse modo, visa contribuir para uma formação profissional tecnológica de perspetiva crítica e construtiva, pautada em fundamentos científicos e humanistas.

4.2 Diretrizes estruturantes da matriz curricular dos cursos superiores de tecnologia do IFRN

A organização curricular dos cursos de graduação tecnológica do IFRN, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, observa os referenciais legais que norteiam as instituições formadoras e que definem o perfil, a atuação e os requisitos básicos necessários à formação profissional do tecnólogo. Ainda estabelece competências, habilidades, conteúdos curriculares, práticas profissionais, procedimentos de organização e de funcionamento dos cursos.

No que se refere à estrutura curricular, considera a organização dos cursos superiores de tecnologia em núcleos que atendam às necessidades formativas do setor produtivo, às definições do perfil de conclusão do curso, às características especiais da graduação tecnológica e às exigências metodológicas de ordem teórica e prática. Desse modo, a matriz curricular dos cursos de graduação tecnológica organiza-se em dois núcleos, o núcleo fundamental e o núcleo científico e tecnológico.

O núcleo fundamental compreende conhecimentos científicos imprescindíveis ao desempenho acadêmico dos ingressantes. Contempla, ainda, revisão de conhecimentos da formação geral, objetivando construir base científica para a formação tecnológica. Nesse núcleo, há dois propósitos pedagógicos indispensáveis: o domínio da língua portuguesa e, de acordo com as necessidades do curso, a apropriação dos conceitos científicos básicos.

O núcleo científico e tecnológico compreende disciplinas destinadas à caracterização da identidade do profissional tecnólogo. Compõe-se por uma unidade básica (relativa a conhecimentos de formação científica para o ensino superior e de formação tecnológica básica) e por uma unidade tecnológica (relativa à formação tecnológica específica,

de acordo com a área do curso). Essa última unidade contempla conhecimentos intrínsecos à área do curso, conhecimentos necessários à integração curricular e conhecimentos imprescindíveis à formação específica.

A matriz curricular deve ser sistematizada em práticas interdisciplinares e contextualizadas, constituindo-se, assim, em uma proposta de curso que possibilita o atendimento aos perfis profissionais de conclusão. Desse modo, a matriz enseja a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, mediante práticas interdisciplinares. A partir da aplicação de conhecimentos teórico-práticos específicos de uma área profissional, tais práticas organizam-se em constante sintonia com os processos produtivos de bens e de serviços.

No tocante à prática profissional nesses cursos, delimita-se o cumprimento de carga horária mínima de 400 horas, priorizando-se a articulação entre teoria e prática na formação superior. Também são previstas diversas modalidades de realização dessa prática como: desenvolvimento de projetos (projetos técnicos, projetos de extensão e/ou projetos de pesquisa), de estágio curricular supervisionado e de outras atividades acadêmico-científico-culturais. Os projetos de prática profissional e o estágio curricular são desenvolvidos no IFRN, na comunidade externa por meio de projetos sociais e/ou em locais de trabalho.

5 Conclusão

Para atender às exigências pedagógicas e ao perfil da graduação tecnológica numa abordagem de formação integral, devem ser proporcionadas situações de aprendizagem que superem o enfoque eminentemente técnico, que ignoram as influências recíprocas entre as trocas sociais e os desenvolvimentos científicos e tecnológicos. As reflexões precisam encaminhar-se por soluções baseadas nos estudos sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Para tanto, as práticas devem ser alicerçadas em métodos ativos e em atividades de pesquisa e de extensão. Trabalho de iniciação científica, projeto interdisciplinar, trabalho em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitoria e participação em empresas juniores são exemplos dessas situações de aprendizagem.

Em todas elas, devem se desenvolver posturas de cooperação, de comunicação e de iniciativa de docentes e discentes. No tocante aos docentes se faz necessário um processo contínuo de formação voltado para atuação crítica no ensino superior com as metodologias ativas e inovadoras Para isto, é necessário produzir uma mudança na cultura epistemológica sobre a forma como é considerado o conhecimento na área tecnológica.

Referências:

Bazzo, W. A.; Pereira T.V. L & Linsingen, I. V. (2000). *Educação Tecnológica, enfoques para o ensino de engenharia*. Florianópolis: Edufsc.

Chaui (2003). *A universidade pública sob nova perspectiva.* Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. Anped, n.24, 1-12.

Harvey, D. (2010). *Condição Pós Moderna*. 19.Ed. São Paulo: Loyola.

IFRN (2014). Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal: IFRN

Oliveira, M. R. N. S. (2011). Organização curricular da educação profissional. In: R. M. de L Araújo & D. S. Rodrigues (Org.). *Filosofia da Práxis e Didática da Educação Profissiona*l. Campinas, SP: Autores Associados.

Brasil (2002). Resolução CNE/CP 3/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo. Brasília, DF., 23 dez. 2002. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Currículo e Didática Crítica na construção da identidade profissional docente

Faria, P. C. [1]; Silva, A. M. [2]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil
[2] Universidade do Minho, Portugal

Email: patricia.chagas@ifrn.edu.br; anasilva@ie.uminho.pt

O presente trabalho inscreve-se no âmbito da investigação, em curso, do Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho, na linha de pesquisa de Desenvolvimento Curricular. Esta comunicação traz à tona questões que envolvem o currículo nos cursos de licenciaturas para a formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, Brasil. A partir do conjunto de conhecimentos contemplados na disciplina de Didática, a qual compõe o núcleo pedagógico do referido currículo, tratamos aqui de um recorte epistemológico que evidencia os conhecimentos da Didática, na perspectiva crítica, como norteadores de uma construção reflexiva da identidade profissional docente. Nosso objetivo geral é discutir o potencial curricular da Didática em um currículo praticado na formação inicial para a docência e suas interfaces com os construtos identitários. As referencias teóricas do estudo balizam-se em produções do campo da Didática crítica, com ênfase em Freire (2006), Candau (2002), Rios (2010). Os conhecimentos e princípios da didática sinalizam uma formação e uma identidade profissional pautadas na reflexão do fazer pedagógico, nos processos de conscientização sobre a dimensão social e ética contidas no ser professor, bem como valorizam o fazer técnico-instrumental, o saber científico e o saber ético. Em síntese, o estudo compreende e defende os conhecimentos críticos da didática como precursores de uma conscientização humanizadora e autoformativa na construção da identidade profissional docente desde a formação inicial dos licenciandos.

Palavras-chave: Didática; Currículo; Identidade Profissional.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1. Notas introdutórias e a Didática na formação de professores no IFRN[1]

> A (re)construção da didática nos últimos anos resgata e atualiza a perspectiva de uma visão contextualizada e multidimensional do processo pedagógico.
>
> Vera Maria Candau

O quadro teórico no qual a didática crítica se fundamenta compreende, além de sua própria base epistemológica, um fenômeno e um processo de transformação conceitual.

No contexto da Educação Brasileira, enfaticamente no campo da formação de professores, este fenômeno tem seu marco implementado há quatro décadas aproximadamente e vem se constituindo em meio a rupturas de paradigmas e redefinição de sua abrangência.

A origem da didática brasileira é secular e se enraíza nos pilares históricos da pedagogia jesuítica, com o seu compendio didático *Ratio Studiorum* e nos escritos comenianos os quais aportaram em seu cenário. Dessa forma, sua origem se deriva da vertente pedagógica tradicional (Saviani, 2003; Libaneo, 2005).

As viradas conceituais e metodológicas vivenciadas ao longo do tempo corroboraram tendências pedagógicas, suas manifestações e transformações, sobretudo, com os novos conceitos trazidos pela pedagogia moderna, o movimento da Escola Nova, o Tecnicismo, as teorias críticas.

O recorte assumido neste trabalho engloba a didática à luz da vertente crítica contemporânea e seu encaminhamento como proposta formativa nos cursos de licenciatura do IFRN. Pretendemos tecer um ensaio, uma análise teórica das contribuições da disciplina Didática na formação inicial de professores numa perspectiva de ressignificação deste campo e reafirmação dos seus objetos de estudo.

Libâneo (2010, 2013) aponta para a necessidade de se rediscutir, aprofundar e revigorar as questões pertinentes ao estatuto epistemológico da Didática na formação de professores, bem como Pimenta (2010) reafirma a necessidade de se repensar a agenda epistemológica da Didática em virtude das transformações dos fenômenos que envolvem a prática educativa.

É nesta perspectiva que o presente trabalho configura uma reflexão sobre estes saberes em prol de uma formação inicial mais sistematizada, convergente e em consonância com os novos fenômenos da didática, da formação para a docência e da identidade profissional.

[1]Sigla do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, Natal, Brasil.

A disciplina de Didática é lecionada em todos os cursos de Licenciatura oferecidos no IFRN. Faz parte das ofertas disciplinares do núcleo didático-pedagógico. É componente curricular obrigatória nos cursos de formação de professores a partir do terceiro ou quarto período letivo, a depender do curso. Os Cursos de formação de professores do Instituto constam das áreas de ensino de Biologia, Química, Física, Matemática, Geografia, Espanhol e Informática.

A didática se insere, então, num contexto em que:

> O núcleo didático-pedagógico compreende conhecimentos que fundamentam a atuação do licenciado como profissional da educação. Na perspectiva do entrecruzamento entre saber acadêmico, pesquisa e prática educativa, o núcleo aborda as finalidades da educação na sociedade, os conhecimentos didáticos, os processos cognitivos da aprendizagem, a compreensão dos processos de organização e de gestão do trabalho pedagógico e a orientação para o exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares. (IFRN, 2012, p.14)

Nessa perspectiva, o referido núcleo existe em consonância com outros núcleos de conhecimentos com o propósito de oferecer uma formação integradora, interdisciplinar e crítica que viabilize uma pluralidade de saberes sobre a docência e sua profissionalização.

Os demais núcleos que integram o currículo das nossas licenciaturas são: Núcleo Fundamental, Núcleo Epistemológico, Núcleo Específico e Prática Profissional.

2. Proposições curriculares na perspectiva de uma Didática Crítica: construção de identidades docentes

> No processo de construção da identidade e da profissionalidade docentes é inegável a importância de uma didática geral – sem destituir do terreno as didáticas específicas, com suas singularidades epistemológicas e pedagógico-didáticas – erigida como conhecimento de iniciação e mediação.
>
> Cristina Maria D'Ávila

As discussões empreendidas neste trabalho representam uma trajetória reflexiva sobre o campo da Didática como campo de saber, como disciplina na formação inicial de professores, sobretudo, como espaço de debate, apropriação e ressignificação do processo de ensino e aprendizagem e de seus elementos constituintes.

O processo de ensino e a prática docente estão no cerne, no eixo da didática. Faz-se necessário, cada vez mais, mobilizar os saberes deste eixo para não perdermos a especificidade do saber e prática didática. (Libâneo, 2010; Pimenta, 2010)

Essa necessidade urge dada a fragilidade, dispersão e distanciamentos da base epistemológica da Didática que, conforme Libaneo (2010), carece de ser investigada.

Nesse caminho, encontramos nos fundamentos que convergem para o que elencamos de didática crítica um corpus de conhecimentos que tratam das singularidades do campo do saber didático, extrapolam a visão instrumentalista da disciplina, bem como traz à tona as questões emergentes do fenômeno educativo contemporâneo que delineia outras contingências para a formação e prática docente.

Ao assumir o adjetivo de "crítica" compreendemos não somente os referenciais teóricos dos paradigmas nomeados como críticos, como também enfatizamos a necessidade citada acima de reafirmar os saberes inerentes ao arcabouço epistemológico da didática.

Definir este caminho faz jus ao movimento que assistimos pós quebra e ruptura de paradigmas trazidos inclusive pelos fundamentos críticos pela profusão de conceitos que são atribuídos à didática. Barbosa nos ajuda a pensar sobre este movimento ao afirmar que,

> a didática passa por um momento de revisão crítica. Há consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu conteúdo. Trata-se

> de um momento de perplexidade, de denúncia e anuncio, de busca de caminhos que têm de ser construídos por meio de um trabalho conjunto de profissionais da área com os professores da educação básica. É pensando a prática pedagógica concreta articulada com a perspectiva de transformação social que emergirá uma nova configuração para a didática. (Barbosa, 2011, p. 12)

Seguindo este entendimento, identificamos para o currículo de uma didática crítica as dimensões e aspectos que perfazem a prática educativa concreta, como se dá nesse contexto a prática do profissional que vai atuar diretamente nos espaços educativos, formais e não formais, quais elementos e princípios didáticos fazem parte da profissionalidade docente.

Para isso, percorremos fundamentos epistemológicos que incluem a trajetória histórica da didática, a produção da didática na educação brasileira, as abordagens e teorias pertinentes os elementos constituintes da organização do ensino (planejamento, planos, currículos), formas de ensinar visando uma aproximação com as didáticas específicas (nomeadas no nosso currículo de metodologias de ensino).

Contemplamos como pressupostos teóricos de uma didática crítica e dialógica em Freire (1996) na discussão que traz sobre os saberes para uma docência conscientizadora e humanizadora. Os princípios freireanos nos impulsionam a repensar a didática numa perspectiva problematizadora que não dissocia a docência da discência como maneiras de estar e pensar o mundo.

No contexto do movimento da didática crítica brasileira embasamo-nos, também, nesta proposta curricular em Candau (2002, 2013), Veiga (2008, 2001), Pimenta (2005, 2010), Rios (2010), Farias (2009), Libâneo (2002, 2008, 2010), Oliveira e Pacheco (2013).

O referencial citado acima protagonizou as discussões em torno da reconceptualização da didática na educação brasileira e protagoniza investigações sobre os caminhos da didática como disciplina nos currículos das licenciaturas, como campo de saber e pesquisa, como prática e vivencia da identidade profissional docente.

3. Considerações Finais

> A didática, por sua vez, necessita cada vez mais dialogar com a diversidade dos saberes da docência que estão à sua volta.
>
> Terezinha Rios

Trouxemos para este trabalho uma discussão inicial sobre um recorte do nosso estudo de doutoramento em desenvolvimento, à guisa de um ensaio reflexivo sobre uma proposição curricular crítica para o campo da Didática na formação inicial de professores e suas implicações para a identidade profissional.

Constatamos que o corpus teórico e investigativo da didática brasileira passa por um momento de ressiginificação e reafirmação dos seus saberes tendo em vista a pluralidade de conceitos e atribuições destinadas à área de Didática, pós movimento de ruptura com teorias de vertentes tradicionais.

Nosso propósito maior, neste contexto, é pensar e estabelecer caminhos para um ensino de didática mais convergente e dialógico com a prática educativa na perspectiva de contribuir para a construção da identidade profissional dos alunos licenciandos.

Neste sentido, os princípios que levantamos para o ensino de uma didática crítica perpassam uma proposição curricular dos conhecimentos didáticos nos eixos: processos de ensino, prática pedagógica, elementos constituintes do trabalho didático, saberes didáticos sobre a docência, saberes sobre si na profissão, no devir e no ser professor.

Esta proposição converge para um ensino crítico-reflexivo que provoque os alunos licenciandos a se apropriarem e compreenderem as nuances e complexidade da prática educativa e se percebam na sua identidade docente em construção, se identificando no papel de professor e se fazendo um profissional que vai interferir e contribuir na formação de outrem.

Referências

Candau, V.M. (org). 2002. *Didática, currículo e saberes escolares.* (2 ed.) Rio de Janeiro: DP&A.

Farias, I. M. S. (org.) 2009. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Líber Livro.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários À Prática Educativa.* São Paulo: Editora Paz e Terra.

IFRN (2013). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva.* Acedido Agosto 10, 2014, em https:// www.ifrn.edu.br

Libâneo, J.C. in Pimenta, S.G. 2010. *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola.

Libâneo, J.C. in Oliveira, M. R. S. e Pacheco, J.A. (orgs.) 2013. *Currículo, Didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.

Oliveria, M. R. N.S. e Pacheco, J.A. (orgs.) 2013. *Currículo, Didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.

Pimenta, S.G. e Franco, M. A. S. (orgs.) 2010. *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola.

Pimenta, S.G. e Ghedin, E. (orgs.) 2005. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (3 ed.) São Paulo: Cortez Editora.

Rios, T. A. In Pimenta, S.G. 2010. *Didática: embates contemporâneos.* São Paulo: Edições Loyola.

Saviani, D. 2003. *Escola e Democracia*. (36 ed.) São Paulo: Autores Associados.

Veiga, I. P. A. e DÁvila, C. M. (orgs). 2012. *Didática e docência na educação Superior: implicações para a formação de professores*. São Paulo: Papirus.

Veiga, I. P. A. e DÁvila, C. M. (orgs).2008. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. São Paulo: Papirus.

Veiga, I. P. A. 2008. *A prática pedagógica do professor de Didática*. (11 ed.) São Paulo: Papirus.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

DISPOSITIVOS LEGAIS: EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (Pcd) NO BRASIL

Santana, M. Zélia[1][1]; Fernandes, Preciosa[2] & Gomes, Alfredo M.[1]

[1]Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil
[2]Universidade do Porto- FPCEUP, Portugal

Email: mzeliasantana@hotmail.com; preciosa@fpce.up.pt; alfredomgomes@gmail.com

Resumo

A comunicação objetiva analisar os dispositivos legais da política pública de Educação Superior tendo em vista a construção das políticas de educação inclusiva no Brasil para a Pcd. Parte-se da ideia de que a inclusão traz em sua base a educação como bem público e direito humano, fundamentada na diversidade e formulada para um único sistema educativo nacional. A política de acessibilidade e de permanência da Pcd nesse nível de ensino constitui, até agora, um grande desafio para as instituições de educação superior. Por isso, analisamos os sentidos de inclusão enunciados em documentos internacionais e sua influência nas políticas públicas de educação superior no Brasil. Em termos metodológicos, recorreu-se à análise de fontes documentais nacionais e internacionais que influenciam ou orientam as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Concluímos que os diplomas legais têm sinalizado para existência de programas com foco ao acesso.

Palavras-chave: educação superior; políticas públicas; inclusão; pessoa com deficiência (Pcd).

1 Introdução

As reformas no campo da educação ocorridas nas últimas décadas têm sido, de alguma forma, associadas aos efeitos de uma sociedade globalizada e desigual (Fernandes, 2011). Um destes é identificado pelo surgimento de um conjunto de legislações internacionais definidoras de políticas públicas de *educação inclusiva*[2], voltadas para diversos segmentos da sociedade. Essa visão assumiu uma grande "centralidade, sobretudo por ter sido assimilada pela linguagem da legislação e do discurso político" (Rodrigues, 2003, p.9), orquestrada por organizações internacionais.[3] Assim, o discurso político veicula a ideia de que a inclusão tem por base a educação como bem público e como direito humano fundamental (Borges, 2009).

Analisamos a legislação sobre Educação Inclusiva ao nível da Educação Superior no Brasil, que toma como referência a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2007), a

[1] Doutoranda do UFPE/PPGE – Doutoramento Sanduíche FPCEUP; Financiamento parcial CAPES.
[2] Declaração de Salamanca (1994) "que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem" (p.21).
[3] OCDE, FMI, UNESCO, ONU e BID.

Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (2008), Conferência Mundial sobre Ensino Superior (2009), entre outros.

Embora se reconheça a política de inclusão e confirmem a existência de ações inclusivas ligadas a acesso e permanência, há barreiras atitudinais e pedagógicas, além da possibilidade real de exclusão no ambiente acadêmico. Glat e Pletsch (2010) identificam experiências exíguas, por parte de algumas instituições e que servem de referenciais de políticas locais, no contexto de acesso.

Nossa investigação trata-se de uma análise de caráter documental. Aborda as intencionalidades expressas em documentos internacionais no contexto das políticas nacionais e a especificidade do tema no nível da educação superior e do surgimento de programas voltados à acessibilidade da Pcd. Apresentamos algumas considerações de uma análise descritiva dos dispositivos legais que compuseram o estudo.

2 Sentidos de Educação Inclusiva em documentos Internacionais

No Brasil (Carvalho, 2000), identificamos a inspiração da educação inclusiva em alguns documentos históricos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos (1975). Cabe situar a atual política de educação inclusiva[4] nos princípios de uma educação para todos e que tem em sua base o respeito pelas diferenças e igualdade de oportunidade. Mapeamos e analisamos um conjunto de documentos internacionais que fundamentam as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, para situar a intencionalidade veiculada selecionados relativamente à educação da Pcd.

Quadro 1: Intencionalidades educacionais quanto à Pcd veiculadas em documentos Internacionais

ANO	DOCUMENTOS	INTENCIONALIDADE
1982	Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes	Os Estados Membros devem oferecer às pessoas portadoras de deficiência a possibilidade de acesso ao ensino superior
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem	É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade Declaração de Salamanca	O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível
2007	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo,.	Os Estados partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência
2008	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe	garantir o acesso e a permanência em condições equitativas e com qualidade para todos e todas, e imprescindível, portanto, para integrar à educação superior setores sociais como, pessoas portadoras de necessidades especiais
2009	Conferência Mundial sobre Ensino Superior	Garantir acesso igual para grupos, minorias, com habilidades especiais. A Educação Superior como um bem público

[4] ONU (2007): uma política de educação inclusiva pressupõe identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as restrições de participação.

Consideramos que os primeiros documentos expressam uma indicação normativa aos países membros: **devem oferecer; É preciso tomar medidas que garantam; deveriam incluir; possam ter acesso**. Embora considerando estes enunciados como orientações para formulação de política pública de educação inclusiva, observam-se características discursivas que demarcam que até 2007 estas intencionalidades são essencialmente centradas na garantia do acesso. Só a partir de 2008, com a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe**,** a *permanência* passou a ter atenção.

Quanto ao ensino superior, observa-se a emergência de um discurso que aponta para uma proposta de ação afirmativa no tocante à implementação de políticas inclusivas, que parece legitimada pelas expressões: **garantir o acesso e a permanência; garantir acesso igual para grupos.**

Com os sucessivos enquadramentos legislativos, verificamos reflexos positivos provocados pela Convenção Internacional[5] e seu Protocolo de 2007. Esta prevê uma lista de comportamentos que cada Estado signatário deve seguir, sob pena de violar um tratado internacional de direitos humanos, o que no Brasil foi promulgado através do Decreto no. 6.949 de 2009, com *status* de Emenda Constitucional - um marco na história da Pcd e das conquistas de direitos sociais, políticos, econômicos e educacionais.

O Conselho Nacional dos Direitos da Pcd (Conade) se fortalece, envolvendo pesquisadores, pais e outros grupos que defendem a inclusão como uma nova visão de sociedade, com base na Emenda Constitucional 65, de 2010, e na Constituição, Art. 227.

A seguir tratamos da educação superior no Brasil para compreender a importância de se investir nesse nível para a construção de uma sociedade inclusiva.

3 Políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil: uma perspectiva histórica

No Brasil, os referenciais que tratam da educação como bem público e direito humano são referendados, entre outros, nos seguintes documentos: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esses e outros documentos fazem referências ao direito à educação em todos os níveis de ensino e colocam em discussão a educação da Pcd no sistema nacional de educação.

Destacamos da Constituição Federal de 1988 os aspectos: a atenção ao pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º); a garantia do direito à educação para todos; (Art. 205º); o princípio da igualdade de acesso aos níveis mais elevados do ensino (Art. 206); e a garantia da oferta do atendimento educacional especializado - AEE[6] (Art. 208).

Na LDB, no capítulo V - Da Educação Especial, o Art. 58 trata sobre o atendimento especializado que pode ocorrer em classes ou em escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo na escola comum. Este artigo tem provocado um

[5]Entra na legislação pela Constituição de 1988, Art. 5º, §3º: "Tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais" (Brasil, 1988).

[6] AEE: Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

acirrado debate de interpretação, dando a entender que, a depender da deficiência, a criança só poderá ser atendida em escola especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) defende uma educação inclusiva orientada para transversalidade, AEE, continuidade da escolarização, formação de professores, acessibillidade e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas inclusivas.

No Governo Lula (2003-2010), a educação inclusiva ganhou novos contornos mediante três programas com preocupação em atender a permanência da Pcd nas instituições educacionais, sendo dois voltados para o nível da Educação Básica, como o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, o *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade*, e o *Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior*.

Analisamos a possibilidade de uma nova tendência de políticas públicas no Brasil com base na democratização do acesso e permanência na educação.

4 A Inclusão na educação superior: um recorte focado nos marcos legais

No Brasil, o direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, passando, obviamente, pela LBD (Lei 9.394/96) e outros referenciais normativos que compõem uma política de educação inclusiva para a educação nacional, na perspectiva do acesso e permanência do aluno com deficiência.

Tendo em vista os compromissos assumidos com os organismos internacionais durante os movimentos que ocorreram no governo Lula e o contexto legal da época, foram tomadas medidas e estabelecidas metas para a ampliação do acesso, visando minimizar o caráter excludente da educação superior. A especificidade da legislação aponta para a existência de programas implementados pelo governo federal como política de democratização do acesso a educação superior e que se processa através de quatro programas: *o Programa Universidade para Todos (PROUNI);* o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*; o *Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)* e *o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)*.

Todavia, a permanência do aluno nas instituições de ensino superior representa um grande desafio, em função de existência de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, de comunicação e informação, que precisam ser superadas para garantir a educação inclusiva de qualidade. Conforme objetivos dos programas, apenas o *Programa Incluir* trata dessas questões (Duarte, et. al, 2013).

O pleno acesso e a permanência da Pcd não se constituem como uma realidade brasileira. Conforme dados do INEP (2011), apenas cerca de 0,35% do total de matrículas são de Pcd. Destes, 26,3% estão em universidades públicas e 73,7% nas instituições privadas de educação superior (MEC/INEP, 2011).

Estas instituições têm um relevante papel a cumprir, respondendo às novas demandas sociais, para que promovam políticas institucionais inclusivas que ofereçam aos alunos igualdade de condições para plena participação acadêmica.

As universidades, instituições sociais (Chauí, 2003), reúnem condições para assumirem um processo educacional mais justo e democrático para a produção de conhecimento e efetivação de políticas inclusivistas, susceptíveis de atender à diversidade dos alunos? A resposta demanda tempo, já que se espera investimento apropriado em infraestrutura, padrões governança e qualificação de pessoal docente e técnico.

Analisamos a legislação nacional dirigida à educação superior quanto às suas intencionalidades educacionais.

Quadro 2: Legislação de educação inclusiva para a educação superior

ANO	DOCUMENTOS	INTENCIONALIDADE
1994	MEC - Portaria 1.793 necessidade de complementar os currículos de formação de docentes	recomendar a inclusão da disciplina Aspectos Ético-politico-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais; recomendar a inclusão de conteúdos nos cursos do grupo de Ciência da Saúde; recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação
1996	MEC - Aviso Circular 277 Direcionado ao Reitores das Universidades	execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que *venham a alcançar* níveis cada vez mais elevados; *ajustes necessários* em três momentos: na elaboração do edital; no momento dos exames vestibulares e no momento da correção das provas; que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau
2003	MEC - PORTARIA 3.284 (revogada a Portaria 1.679/99). Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências.	assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino superior
2005	Decreto 5.626- Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 2000.	a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia; constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos
2007	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Elaborado pelo Grupo de Trabalho - Portaria nº 555/ 2007, prorrogada pela Portaria nº 948/ 2007.	a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos; que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão
2013	Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior.	servir de subsídio diante dos avaliadores de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com AEE; Dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade; assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes

Reflexos positivos são provocados nos cenários internacional e nacional, com o envolvimento do grupo de pessoas com deficiência, a partir da Convenção de 2007. As primeiras diretrizes aparecem logo após a *Declaração de Salamanca,* em 1994, parecendo significar uma opção e uma intenção política pela construção de uma proposta de um sistema de educação inclusivo.

A partir da Constituição de 1988 e dos documentos posteriores, a Pcd tem direito ao acesso à universidade, o que constitui um avanço efetivo, mas com barreiras na permanência. São quebras de barreiras pedagógica, arquitectónica, atitudinais, comunicacional, entre outras, que se sobrepõem ao ingresso, superadas quando obedecidas as normas de acessibilidade. Os dados apontam uma tendência inclusiva nos documentos elaborados para a educação superior de modo mais afirmativo, incisivo e diretivo.

5 Considerações finais

As intencionalidades dos documentos revelam uma atenção do poder político para as questões do acesso ao ensino superior. Todavia, os efeitos práticos dessas políticas são ainda pouco evidentes. O número ainda reduzido de estudantes com deficiência que acedem ao ensino superior demonstra a importância de se repensar a educação como um direito de todos e considerar a (re) estruturação de culturas, políticas e práticas de modo a responder à diversidade dos alunos. Ressalva-se a necessidade de envolver todos nesse processo como forma de prevenção de uma inclusão negativa pois, como sublinha Ball (2002), as principais mudanças de uma proposta política ocorrem no contexto da prática. Parece-nos, assim, inevitável a implementação de políticas públicas de acessibilidade que respondam à diversidade que emerge dessa perspectiva, com quebras de barreiras em prol de uma educação inclusiva de qualidade.

Referências

BALL, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação, 14*(2), p.03-23.

BORGES, M. (2009). *A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio.* RBPAE.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL (1994). Portaria 1.793.

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL (1999). Fundo.

BRASIL (1996). Aviso Circular 277.

BRASIL (2003). Portaria 3.284.

BRASIL (2006). Programa Incluir: Acessibilidade à Educação Superior.

BRASIL (2007). Decreto 6.096.

BRASIL (2008). Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

BRASIL (2009). Decreto 6.949.

BRASIL (2010). Emenda Constitucional 65.

BRASIL (2011). Censo da Educação Superior.

BRASIL (2013). Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do SINAIS.

CAMBRUZZI, R.; COSTA, M.; DENARI, F. (2013). Acessibilidade de um cadeirante em uma instituição pública do ensino superior: rotas e rotinas. Bras. Ed. Espec. SP.

CARVALHO, R. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.

CHAUÍ , M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação, 24*, p.5-15.

DUARTE, E.; RAFAEL, C.; FILGUEIRAS, J.; NEVES, C. & FERREIRA, M. (2013). Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial, 19*(2).

FERNANDES, P. (2011). *O currículo do ensino Básico em Portugal: políticas, Perspectivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.

GLAT, R. & PLETSCH, M. (2010). O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial, 23*(38).

ONU (1948). Declaração dos Direitos Humanos.

ONU (1975). Declaração dos Direitos do Deficiente Físico.

ONU (1982). Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes.

ONU (2007). Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

RODRIGUES, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca.

UNESCO (2008). Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe.

UNESCO (2009). Conferência Mundial sobre Ensino Superior.

DO CURRÍCULO ÀS DECISÕES CURRICULARES: ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DE PALMAS/TO.

Will, J.M.S[1]

[1] **Universidade Federal do Tocantins, Brasil**

Sunzon26@hotmail.com

1 Introdução

O currículo como projeto cultural, social e político é compreendido com base nas ideologias ou sistemas de ideias, valores, atitudes e crenças partilhadas por um grupo de pessoas. Esta perspetiva requer decisões em diferentes planos e dimensões (Pacheco, 2001). As dimensões teórica e prática são compostas por pessoas e ideias, que lidam com problemas no contexto organizacional, no qual está implícito os aspectos políticos e a tomada de decisões nas diferentes dimensões curriculares (Moreira, 2005).

As decisões curriculares nas diversas dimensões pressupõem articulações entre os diversos atores, que atuam nas diferentes instâncias, no Ministério de Educação e Cultura com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais; na coordenação do curso com a construção do Projeto Pedagógico do Curso; e na sala de aula com a reflexão e implementação do currículo numa relação comunicativa entre professores e alunos.

A organização curricular pode se constituir com base em novos critérios de seleção de conhecimentos, pautados na problematização do próprio campo de conhecimento aceite como verdade, para explicitar a sua produção e consolidação no contexto universitário (Moreira 2003). Essa perspetiva pode ser adotada em função de diminuir a fragmentação da formação do administrador perante a estruturação do curso em diferentes disciplinas. Desse modo a organização e estrutururação curricular pode considerar as questões de interesses dos alunos, tais como: as suas necessidades formativas, os conhecimentos das políticas nacionais para a organização curricular, os elementos estruturais (objetivos do curso, contexto político, econômico e social, oferta de disciplinas da grade curricular entre outros), que façam parte das decisões tomadas no contexto organizacional.

A referência ao contexto organizacional implica nas “peculiaridades da estrutura e da dinâmica institucional da universidade” (Zabalza, 2007, p. 67), viabilizada pelas condições materiais (infraestrutura), pelas condições orçamentais e culturais (normas, valores, crenças, relações, enfoques dos conteúdos, metodologias de ensino, modalidades de distribuição do poder) e pelos objetivos da Universidade.

2 Currículo e organização curricular

O currículo, segundo Gimeno Sacristan (2000), é uma prática desenvolvida por múltiplos processos, com a articulação de vários subsistemas ou diferentes práticas. Nesse processo, a prática pedagógica vinculada ao currículo tem o professor como principal sujeito de concretização em interlocução com os alunos. Assim, o currículo molda é moldado pelos professores. O currículo percebido como plano de intenções é definido tendo em conta o nível teórico e o contexto macro (Pacheco 2001). Nesta perspetiva o currículo é uma "proposta de cunho político" que ao se transformar em projeto transforma-se em prática compartilhada por diferentes atores e como processo o seu desenvolvimento dá-se numa interseção de práticas com a intenção de solucionar situações concretas. O desenvolvimento do currículo na prática, como é sublinhado por Gimeno Sacristan (2000), pressupõe a concepção de professor como mediador, responsável pela articulação dos saberes, das competências e habilidades organizadas no currículo associados às aprendizagens dos alunos. Este aspecto reflete na formação dos professores, nos seus saberes e competências técnicas.

No âmbito universitário brasileiro, a organização curricular do curso de Administração acompanha a lógica das Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam os projetos pedagógicos dos cursos, visando a sua organização e estruturação curricular com adequação à realidade regional e local (Resolução n. 4 da CES/CNE, 2005). O currículo como território organizado é discutido por Pacheco (2000) como resultado de medidas normativas, de orientações, de interesses profissionais e de aprendizagem, baseados em pressupostos da globalidade e em ações educativas do tipo: flexibilidade curricular e integração das atividades educativas, que normalmente são propostas pelas Diretrizes Currriculares Nacionais.

Estas orientações contribuem para uma organização e estruturação do currículo do curso de graduação em Administração a partir das decisões contextualizadas no âmbito organizacional e local (política, geográfica e social). Decisões que implicam no desenvolvimento da prática para a aprendizagem no contexto curricular (ensino, pesquisa e extensão), com a implantação de conteúdos relacionados com o contexto nacional, internacional numa perspectiva histórica e contextualizada, visando sua aplicabilidade no campo das organizações e da utilização de tecnologias inovadoras.

O currículo no âmbito das universidades está relacionado com o mundo profissional ou com "os grupos e associações profissionais dos diversos campos científicos." (*Zabalza,* 2007, p.11). Subjacente a essa influência externa nas decisões curriculares, os professores do ensino superior tem uma tendência de procurar se profissionalizar na busca de ampliação e aquisição de novos conhecimentos, novas competências e desenvolvimento das habilidades exigidas pela profissão. Em contrapartida, os estudantes universitários mobilizam e condicionam o contexto universitário em função dessas influências externas: mercado de trabalho; imagem social da profissão; condições de acesso ao emprego; necessidades de formação básica em nível especializado ou complementar.

Na concepção de Morgado (2005) se estabelece, então, nas relações sociais e educativas entre professores e alunos uma condição que ultrapassa os limites do saber especifico do ensino e da aprendizagem, um respaldo em princípios mais amplos da formação integral dos alunos, que diz respeito à tendência do saber-ser, saber-estar e saber-fazer.

Essa tríade na formação do cidadão é evidenciado em termos de globalidade, dos Parâmetros Curriculares do ensino fundamental e médio às Diretrizes Curriculares para o ensino superior, num contexto, como é sublinhado por Apple (2009, p.74), de "perda de legitimidade governamental e de crise nas relações de autoridade educacional, é preciso que se veja o governo fazendo alguma coisa para elevar os padrões educacionais". Em contrapartida, os currículos nacionais trazem implícita a ideologia de escolas com selos de qualidade para atender aos consumidores e a ideia de mercado livre.

3 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida numa Universidade de Palmas. A instituição foi escolhida como Lócus, espaço localizado na cidade de Palmas, Tocantins, região norte do Brasil, com uma população estimada de 242,070 (duzentos e quarenta e dois mil e setenta) habitantes. A instituição proporciona a formação superior e continuada com 48 cursos de graduação, 16 de pós-graduação Stricto Sensu, dos quais três são doutorados. Dentre os cursos de graduação, estudou-se o currículo do curso de Administração.

Num universo de 24 professores do curso, constituiu-se uma amostra de 20 (83,33%) dos docentes e no universo de 345 estudantes, retirou-se uma amostra composta por 180 alunos (52,17 %). Dessa forma, trabalhou-se com amostra de cada período em todos os semestres do curso.

Foram utilizados os seguintes instrumentos para recolha dos dados: um questionário para professores e outro para os alunos, revisado especificamente por uma comissão científica formada por professores doutores da Universidade do Minho e validado por uma amostra preliminar de respondentes. Do estudo desenvolvido, se fez um recorte para apresentação deste texto.

A caracterização da amostra dos professores apresentou-se com a seguinte constituição: sexo (feminino: 46%; masculino: 54%). Idade (26 a 30 anos: 10%; 31 a 35 anos: 20%; 36 a 40 anos: 15%; 41 a 50 anos: 30%; >51 anos: 25%). Formação inicial (curso de Administração: 65%, outros cursos: 35%). Formação continuada (pós-graduação-especialização: 5%; especialização e mestrado: 35%; mestrado, 35; mestrado e doutorado: 10%; especialização, mestrado e doutorado: 15%).

Quanto a caracterização dos alunos , observou-se: sexo (masculino: 41%; feminino 59%). Idade (16 a 20 anos: 26%; 21 a 25: 41%; 26 a 30 anos: 21%; 31 a 35 anos: 5%; 36 a 40 anos: 4%; 41 e 50 anos: 2%; > 50 anos 1%). Estado civil (solteiro: 70%; casado: 5%; mora com companheiro: 5%). Renda familiar (até três salários mínimos: 33%; de 4 até 6 salários mínimos: 36%; de 7 a 9 salários mínimos: 16%; > que 10 salários mínimos: 15%). Períodos dos alunos nos semestres letivos (primeiro período: 13%; segundo período: 13%; terceiro período: 8%; quarto período: 9%; quinto período: 18%; sexto período: 14%; sétimo período: 15%; oitavo período: 8%; pós-graduação Lato Sensu: 8%).

Com o objetivo de Analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas com as expectativas dos alunos, no âmbito da organização e estruturação do currículo do curso de Administração da IES (Instituição de Ensino Superior), se estabeleceu a correspondência entre as decisões curriculares dos professores e as situações vivenciadas pelos alunos.

As decisões curriculares, apontadas pelos professores como prioritárias para a organização e estruturação curricular, foram postas em uma hierarquia de prioritária máxima e mínima. As situações vivenciadas pelos alunos também foram classificadas como expectativa máxima e mínima. De seguida, se fez a associação entre as variáveis correspondentes para comparar a prioridade máxima com a expectativa dos alunos. Deste modo, verificaram-se as relações entre prioridades dos professores e expectativas dos alunos.

4 Resultados

As decisões da organização curricular foram analisadas a partir da ordem de prioridades dos professores de Administração que participaram da pesquisa, tidas como referências para analisar as expectativas dos alunos, as quais foram associadas na tabela 1.

Tabela 1. Associação entre as prioridades dos professores e expectativas dos alunos na dimensão de organização e estruturação curricular do curso de administração.

Professores	M	DP	Alunos	M	DP
DOEC1- Fazer um levantamento das necessidades formativas dos alunos do curso de Administração	3,40	1,27	DC1-Responder diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas	3,75	0,95
DOEC3 - Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT, com as necessidades dos alunos em nível nacional, regional e local	3,25	1,51	DC3-Confrontar o currículo oficial com suas necessidades formativas	3,92	1,04
			DC5-Participar de reuniões que discutem questões econômicas, politicas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso	3,96	0,94
DOEC2-Participar das sessões com a comissão de elaboração do currículo do curso de Administração da UFT, para discutir as DCN (2005), que interferem no ensino superior do contexto local	2,95	1,27	DC4-Analisar a grade curricular do curso com objetivo de ficarem informados sobre as disciplinas de sua formação	4,23	0,84
			DC2-M-Organizar-se em grupo para estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de administração	3,72	0,99
DOEC5 - Organizar um currículo flexível de modo a incluir disciplinas que permitam uma formação do estudante para interagir no contexto local .	2,95	1,66	DC8-Analisar se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem à formação do Administrador, de acordo com as necessidades do mercado	4,52	0,83
			DC7-Participar de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local	4,12	0,99
DOEC4Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com a política do governo federal	2,45	1,27	DC6- Informar-se sobre o planejamento estratégico da UFT, de modo a Identificar a sua relação com a organização do currículo do curso	3,79	0,94

A partir da associação entre as decisões dos professores e as situações vivenciadas pelos alunos, analisa-se no gráfico 1, a relação entre as prioridades e expectativas dos alunos no que diz respeito à organização e estruturação do currículo de Administração da Universidade investigada.

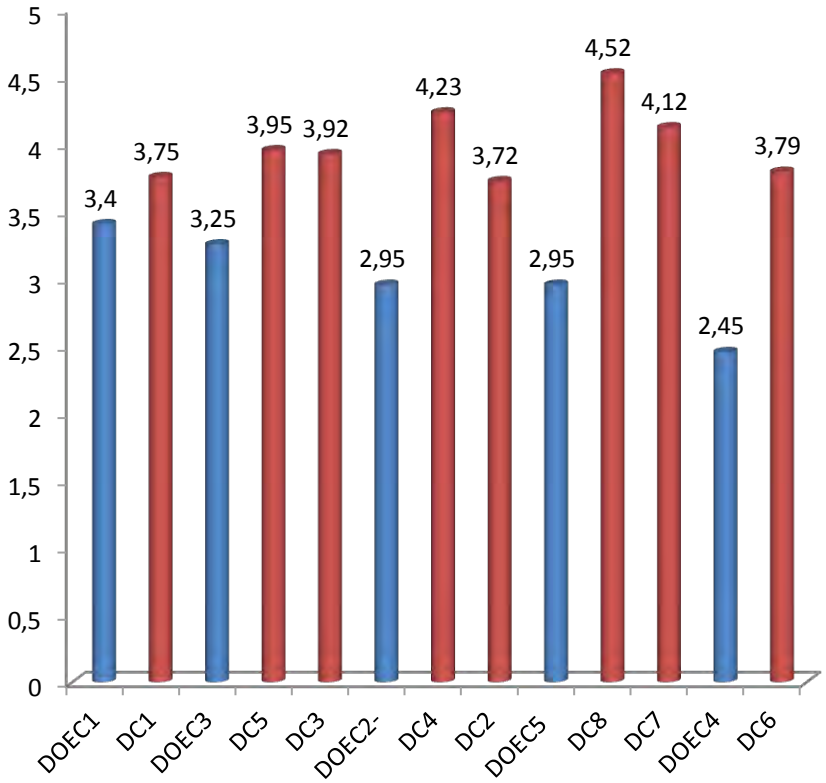


Gráfico 1 – Prioridades dos professores e expectativas dos alunos relacionadas com a organização e estruturação do curriculo do curso de Administração

No gráfico 1, observa-se que as prioridades dos professores correspondentes às expectativas dos alunos são mais baixas do que as expectativas dos alunos. A partir deste resultado geral, fez-se a comparação entre a prioridade máxima e mínima e as expectativas dos alunos. Conforme se encontra ilustrada nos gráficos 2 e 3.

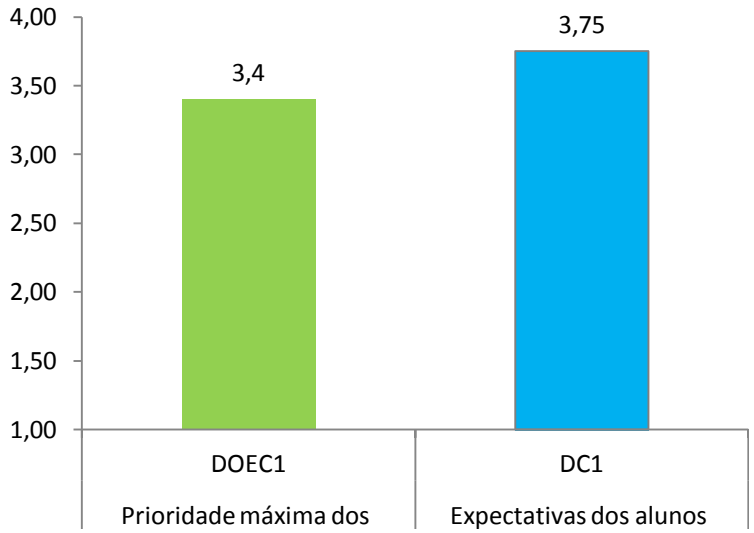


Gráfico 1- Prioridade máxima dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da organização e estruturação curricular.

Os professores ao priorizarem a decisão de fazer um levantamento das necessidades formativas dos alunos do curso de Administração, apresentaram uma prioridade menor do que a expectativa dos alunos de responderem diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas. Analisando o desvio padrão, verifica-se que o consenso dos professores e alunos são baixos, mas o dos professores ainda é mais baixo. Assim, a prioridade máxima dos professores foi menor do que a expectativa dos alunos no diz respeito ao diagnóstico das necessidades formativas. A prioridade mínima dos professores também foi confrontada com sua correspondente, a expetativa dos alunos, no gráfico 3.

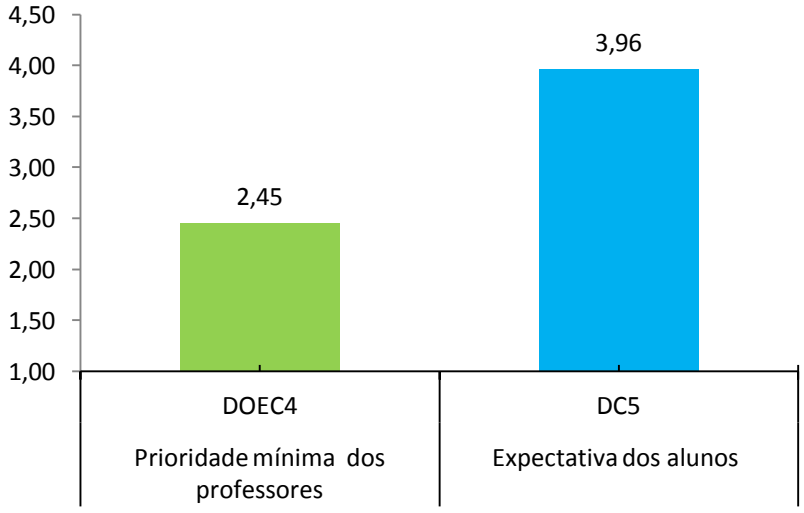


Gráfico 2 - Prioridade mínima dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da organização e estruturação curricular.

O gráfico 3, apresenta a prioridade mínima dos professores, que é confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da universidade com a política do governo federal, observa-se que

essa prioridade mínima é menor do que a expectativa dos alunos de Informarem-se sobre o planejamento estratégico da universidade, de modo a Identificar a sua relação com a organização do currículo do curso. Constata-se que o consenso entre professores e entre alunos é baixo, mas entre os professores é mais baixo.

Verifica-se, no entanto, que as prioridades dos professores para a organização e estruturação curricular do curso de Administração da Universidade onde o estudo foi realizado, se distanciaram das expectativas dos alunos. Houve um desencontro entre as prioridades docentes e expectativas discente. Tanto a prioridade máxima, como a prioridade mínima dos professores foram mais baixa do que as expectativas dos alunos.

5 Considerações finais

Para finalizar a discussão desse texto, apresentamos as principais conclusões sobre a organização e estruturação do currículo do curso de Administração. Observou-se que a política nacional, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Administração direciona a organização e estruturação do currículo e dá as coordenadas para a construção do Projeto Pedagógico. Diante deste fato, essa organização e estruturação curricular no âmbito da coordenação do curso no contexto local tem elementos de reflexão como, fundamentos políticos, epistemológicos, metodológicos e didático-pedagógicos, que por sua vez, são conteúdos de estudo para os professores e alunos do curso.

Para o envolvimento dos alunos no processo de organização e estruturação do currículo, primeiro é importante partir da ideia de que a organização e estruturação do currículo da formação do administrador é resultado de decisões curriculares tomadas pelo corpo docente, mas as mesmas devem se aproximar às expectativas dos alunos. O que eles estão reivindicando em sala de aula? O coletivo dos alunos precisam de que para consolidar a formação profissional de administrador? O que eles elegem como necessário à sua vida acadêmica? Que tipo de relação é estabelecido entre o corpo docente e os estudantes para discutir o currículo de formação? Verificou-se que precisa haver um consenso maior entre professores e alunos em virtude da necessidade de ambos conhecerem as diretrizes que orientam a escolha dos conteúdos, que vinculam a formação com aspectos culturais, econômicos, políticos, sociais e tecnológicos.

É possível afirmar que os alunos têm determinados interesses ao entrar no curso de Administração. No entanto os professores, podem estabelecer uma relação de comunicação por meio de diagnósticos e seções de discussões para apresentar, discutir e receber propostas que expressem o currículo no contexto organizacional e não uma simples réplica das DCN, imposto a um tipo de formação sem levar em consideração as expectativas dos alunos no contexto local, o que pode desestimular os mesmos, provocando a sua desistência ou trazer insatisfação com a própria formação escolhida.

Referências

Apple, M. W (2009). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, A. F. B.; Silva, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2009.

Resolução n. 4. da CES/CNE (2005). Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração. *Diário Oficial da União* DOU, 17 de julho de 2005. Brasília: Presidência da República.

Gimeno Sacristán, J. (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artemed.

Moreira, A. F. B. (2005). Processo Curricular do Ensino Superior no Contexto Atual. In: Veiga e.; Neves, M. (Org.) *Curriculo e Avaliação na Educação Superior*. Araracuara: Junqueira & Marin.

Moreira, A. F. B. & Silva, Tomaz Tadeu (2009). Sociologia e Teoria crítica do curriculo: uma introdução. In: Moreira, A. F. B. & Silva, Tomaz Tadeu (orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez.

Pacheco, J. A. (2000). Territorializar o currículo através dos projectos integrados. In: Pacheco, J. A. (Org.). *Políticas de Integração curricular*. Porto. Porto Editora, 2000.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo, teoria e práxis*. Porto, Portugal: Porto Editora

Zabalza, Miguel A. (2007). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Gestão do currículo no paradigma da aprendizagem

Almeida, M. [1] & Tinoca, L. [2]

[1] Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
[2] Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Email: mialmeida@ie.ulisboa.pt, ltinoca@ie.ulisboa.pt

Resumo

O denominado Processo de Bolonha lançou as instituições de ensino superior numa profunda restruturação. Ao conjunto de reptos de natureza estrutural e organizativa, associam-se as questões de natureza pedagógica e de gestão do currículo, sendo que estas últimas, se bem que permitiram (re)colocar em primeiro plano a dimensão docente no ensino superior, simultaneamente impelem a mudanças, na profissionalidade docente, nomeadamente ao nível das concepções sobre ensino e aprendizagem e ao nível das práticas, de muitos docentes. Com efeito, o incitamento à adopção generalizada do paradigma da aprendizagem, por alternativa ao paradigma tradicionalmente vigente - o paradigma instrucional, obriga a uma clivagem nos modos de fazer tradicionais, maioritariamente apoiados no ensino magistral. O papel de protagonista do docente no processo de fazer aprender, dá lugar a uma nova expectativa face ao papel a desempenhar quer pelo professor, quer pelos alunos, reconhecendo-se a necessidade de assumir muitas e diferentes formas de ensinar e ajudar a aprender e de privilegiar metodologias activas em detrimento de metodologias expositivas para atender à diversidade e pluralidade dos alunos.

É, pois, no cenário acima traçado que apresentamos algumas das práticas de gestão participada do currículo numa unidade curricular (UC) da Licenciatura em Ciências da Educação (IE, UL), UC reconhecida como um espaço favorável à experimentação de práticas de ensino promotoras de um maior envolvimento e co-responsabilização dos estudantes no processo de ensino aprendizagem. Iremos, em particular, partilhar duas das estratégias implementadas: o ensino cooperado e a utilização do portfólio individual, estratégias de envolvimento que potenciaram, entre outras, a promoção da autonomia do aluno e o desenvolvimento de competências de reflexão pré ação, na acção e pós acção.

Palavras-Chave: gestão participada do currículo, paradigma da aprendizagem, ensino superior

Introdução

O denominado Processo de Bolonha lançou as instituições de ensino superior numa profunda restruturação. Ao conjunto de reptos de natureza estrutural e organizativa, associam-se as questões de natureza pedagógica e de gestão do currículo, sendo que estas últimas, se bem que permitiram (re)colocar em primeiro plano a dimensão docente no ensino superior, simultaneamente impelem a mudanças, na profissionalidade docente, nomeadamente ao nível das concepções sobre ensino e aprendizagem e ao nível das práticas, de muitos docentes. Com efeito, o incitamento à

adopção generalizada do paradigma da aprendizagem, por alternativa ao paradigma tradicionalmente vigente - o paradigma instrucional, obriga a uma clivagem nos modos de fazer tradicionais, maioritariamente apoiados no ensino magistral. O papel de protagonista do docente no processo de fazer aprender, dá lugar a uma nova expectativa face ao papel a desempenhar quer pelo professor, quer pelos alunos, reconhecendo-se a necessidade de assumir muitas e diferentes formas de ensinar e ajudar a aprender e de privilegiar metodologias activas em detrimento de metodologias expositivas para atender à diversidade e pluralidade dos alunos.

Se o tradicional na abordagem do Ensino Superior (ES) era o recurso a modelos de "push" em que a oferta era ditada pelo lado institucional, as grandes alterações que se têm verificado na sociedade, com as consequentes alterações nos tipos de procura pelos estudantes do ES, têm posto em causa esta estratégia. De facto, a preocupação em adequar a oferta à procura deve ser cada vez mais determinante na definição das estratégias do ES, adoptando modelos de "pull" em o interesse dos estudantes e as necessidades da sociedade são pedras fulcrais para o sucesso do ES.

É, pois, no cenário acima traçado que apresentamos algumas das práticas de gestão participada do currículo numa unidade curricular (UC) da Licenciatura em Ciências da Educação (IE, UL), UC reconhecida como um espaço favorável à experimentação de práticas de ensino promotoras de um maior envolvimento e co-responsabilização dos estudantes no processo de ensino aprendizagem. Iremos, em particular, partilhar duas das estratégias implementadas: o ensino cooperado, a utilização do portfólio individual, estratégias de envolvimento que potenciaram, entre outras, a promoção da autonomia do aluno e o desenvolvimento de competências de reflexão pré ação, na acção e pós acção.

1. Fatores para o sucesso organizacional do Ensino Superior

A preocupação tendencial em adequar a oferta à procura nas instituições de Ensino Superior é cada vez mais decisiva na definição das estratégias do Ensino Superior. Neste contexto, foram identificados três fatores fundamentais para o sucesso da estratégia organizacional do ES (Tinoca, 2010): os conteúdos, os factores organizacionais e o modelo pedagógico. Estes factores são considerados igualmente importantes e estruturam-se como um edifício, no qual a falta de qualquer um destes "andares" põe em causa toda a estrutura e debilita fortemente a qualidade geral.

A importância da excelência e pertinências dos conteúdos é fundamental como alicerce para qualquer oferta pedagógica. Para o sucesso na escolha e definição dos conteúdos que servem de sustento ao desenvolvimento da formação devem ser considerados diversos factores, tais como: a análise das necessidades de formação a realizar antes do início da formação, de forma a identificar as áreas de procura (latente) no mercado; a qualidade do programa oferecido e a sua sustentação em investigação de ponta; ofertas interdisciplinares; a inclusão de "speakers" ou especialistas que são profissionais activos na sua área; entre outros.

Os factores organizacionais, embora por vezes negligenciados, são de extrema importância e podem contribuir decisivamente para o sucesso, ou fracasso, de toda a estratégia. Em particular, devem ser tidos em consideração aspectos como: a estabilidade do horário e do local de funcionamento do curso; a programação de actividades que

possam ser realizadas assincronamente e apoiadas através de elearning ou blended learning; a existência de estruturas logísticas de apoio a estudantes e docentes e a adequação das infraestruturas a utilizar.

Tão importante como a qualidade dos conteúdos seleccionados e os factores organizacionais é o design e implementação de um modelo pedagógico apropriado e que promova a aprendizagem dos participantes. Será sobre este último fator que recai a nossa atenção no presente texto, particularmente no que diz respeito à necessidade de autenticidade e comprometimento do estudante e do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Autenticidade e Envolvimento/Comprometimento

A autenticidade, que se refere normalmente à similitude com as (futuras) práticas profissionais é assim um dos factores cruciais para o currículo do ES (Gulikers *et al*., 2008). Para estes autores, a grande mais-valia da autenticidade reside no seu potencial para promover o envolvimento e comprometimento dos estudantes em tarefas que reconhecem como interessantes e relevantes para a sua vida futura.

O envolvimento e comprometimento do estudante no processo de ensino-aprendizagem dependem também da postura que o docente assume face ao aluno e face ao processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao estudante, para que o envolvimento seja ativo e não passivo, e o estudante visto como mais do que um mero receptor de conteúdos e saberes detidos pelo docente passa por atender à sua condição de jovem adulto. Decorrente desta condição de '*adulto aprendente*', a literatura sugere de forma consensual dever atender-se às especificidades do desenvolvimento (cognitivo, emocional…) e aos mecanismos de aprendizagem nesta fase da vida. Recorrendo aos contributos da Psicologia na compreensão da especificidade dos processos de aprendizagem do adulto destacamos a concepção desenvolvimentista construtivista (teorias piagetianas e neopiagetianas) e de aprendizagem ao longo da vida (teorias *life-span*) com destaque para os trabalhos de amplamente conhecidos de Bronfenbrenner, Erickson e Loevinger.

É também necessário atender ao facto de que o nosso quadro de referências (conhecimentos, teorias implícitas, crenças…) filtra as nossas aprendizagens, pelo que estas têm que ser validadas (Fear *et al.*, 2003; Fullan, 1992) só assim conduzindo à mudança. Como salienta Mezirow:

> "*resistimos a aprender qualquer coisa que não sirva confortavelmente nas nossas estruturas de significação, mas temos uma necessidade urgente de compreender o significado das nossas experiências, por isso, dadas as limitações das nossas estruturas de significação, procuramos pontos de vista mais funcionais. Um quadro de referência mais funcional é mais inclusivo, diferenciador, permeável, crítico, reflexivo e integrador da experiência*" (Mezirow cit. Fear *et al.*, 2003, p.155).

Já no que se reporta à postura que o professor assume face ao processo de ensino-aprendizagem, o envolvimento activo do aluno no processo de ensino passa pela adopção de uma orientação pedagógica centrada no processo de aprendizagem do aluno.

Assiste-se em Portugal, tal como no resto da Europa, a um discurso em prol da "*mudança de paradigma educacional*" (Flores, 2007, p.10), intenção transversal a diferentes níveis de ensino e aos seus professores (Boucher & Desgagné, 2001; Raymond, 2001; Tillema, 2005), em que se preconiza, entre outros aspectos, o abandono do ensino magistral como estratégia de ensino preferencial (Esteves, 2010; Flores, 2007; Simão *et al.*, 2003). Com efeito, Bolonha propõe uma mudança de paradigma de universidade e de ensino, resultando em profundas alterações ao nível das políticas, da ética e da pedagogia na vida universitária (Estrela, 2010). Barr e Tagg (cit. Fear *et al.* (2003) assinalam as seguintes mudanças:

- ao nível da missão e dos propósitos institucionais, que passam do instruir para a promoção da aprendizagem;
- nas teorias da aprendizagem, que do aluno visto predominantemente como um receptor passivo se passa a privilegiar uma perspectiva de aluno construtor activo do seu conhecimento;
- na natureza dos papéis de professores e alunos, que da visão dos professores como detentores do saber, se reenquadram todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem como aprendentes. Como destaca Zabalza (2004) de um perfil ideal de professor entendido essencialmente como o detentor de um alto nível de conhecimento, capaz de o transmitir aos alunos (estrutura condutivista estímulo-resposta) vai assumindo um maior destaque o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem (perspectiva construtivista).

Passamos, então, a partilhar duas estratégias implementadas numa unidade curricular do 3º ano da licenciatura em Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2. Autenticidade e Envolvimento/Comprometimento – uma experiência

O Seminário de Integração Profissional (SIP) foi entendido como um espaço favorável á experimentação de práticas de ensino promotoras de um maior envolvimento dos estudantes e de co-responsabilização do processo de ensino aprendizagem. Iremos partilhar duas das estratégias implementadas: o ensino cooperado e a utilização do portfólio individual.

2.1 Introdução de um sistema de ensino cooperado

A co-responsabilização pelo processo de ensino aprendizagem foi um princípio que norteou o desenvolvimento do SIP, atendendo aos pressupostos acima enunciados. Assim, a definição dos temas a abordar ao longo do semestre, bem como a dinamização da sua abordagem, em sala de aula, foi partilhada entre os docentes e os alunos.

Nas primeiras aulas, procedeu-se ao levantamento de necessidades de formação e das expectativas relativamente à sua inserção profissional, marcadas por uma certa indefinição.

Citamos a título de exemplo o seguinte excerto, extraído de um dos textos elaborados:

> *Assim, com este Seminário de Integração Profissional espero conseguir virar-me um pouco mais para a realidade, percebendo o que poderei fazer no futuro, que profissão hei-de assumir (…). Para ser uma boa profissional preciso de saber tanto teoria, como prática e saber complementá-las e saber adaptá-las no dia-a-*

dia, nos diversos contextos, ambientes e, também, ao público. Então, assim, considero e espero que este Seminário me vá enriquecer ainda mais, tanto como pessoa, como futura profissional em Ciências da Educação.

(portfólio R, 2014)

Foi introduzida a noção de 'par pedagógico', cabendo a cada par a preparação de uma sessão de trabalho sobre um dos temas. A intervenção dos alunos em sala de aula teve uma tripla valência: por um lado, contribuir para o desenvolvimento de competências de pesquisa e organização dos temas em estudo, por outro lado, proporcionar o desenvolvimento das competências ao nível da intervenção pedagógica, por último, o desenvolvimento de competências de reflexão pré ação, na acção e pós acção (Alarcão, 1996).

Exemplificam este processo o seguinte trecho:

"*Nesta exposição fala-se-nos sobre o conceito polissémico de necessidade, sobre os diferentes tipos (ainda que na apresentação não fica muito claro, mas sim na explicação que nos oferece a professora ao basear-se na Pirâmide de Maslow), e as diferentes formas de analisar desde a perspectiva do formador como do formando Desde o meu ponto de vista, esta sessão foi chave para chegar a compreender como se podem identificar as necessidades, e assim poder orientar uma intervenção efetiva baseando-se nas mesmas*"

(Portfólio, L, 2014)

2.2. A utilização do portfólio como estratégia de apoio à aprendizagem

O portfólio individual é aqui assumido como uma ferramenta que permite a diferenciação pedagógica e a monitorização individualizada do processo educativo (Chaves, 2009).

O portfólio, como salienta Chaves (2009) *"permite detetar dificuldades (…) possibilita a compreensão da complexidade e evolução do saber pessoal e valoriza a reflexão sobre o processo de aprendizagem, valorizando a dimensão da auto-avaliação"*, permitindo ao aluno, de forma autónoma, articular sessões de trabalho em contexto de aula e a sua pesquisa autónoma complementar. "Um Portefólio não é um mero repositório de trabalhos "organizados" numa pasta de arquivo ou numa caixa. Como salienta Klenowski, V. (2002) "*O Portefólio é uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno, ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento*".

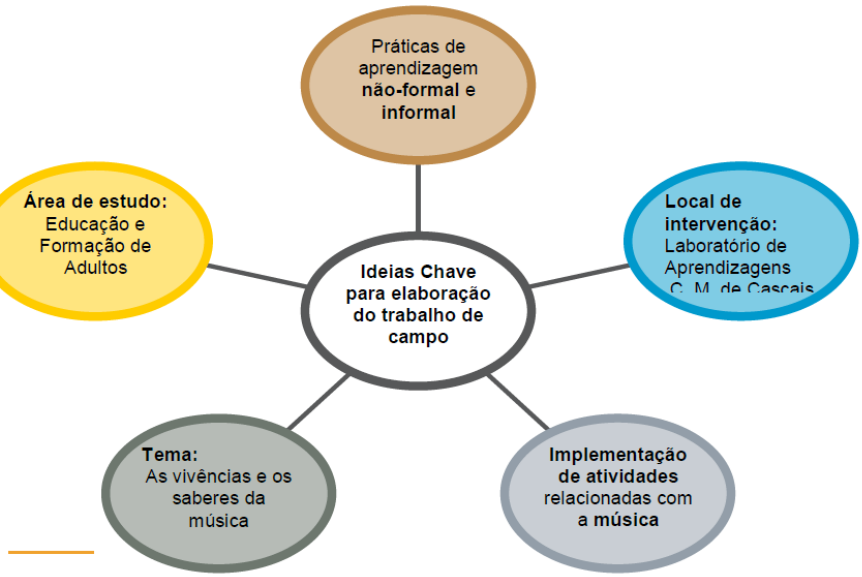
Os documentos introduzidas nos portfólios individuais dos alunos (expectativas, diários de campo, sínteses das sessões de seminário), bem como as reflexões sobre cada um dos momentos de trabalho, revelam uma tomada de consciência relativamente às suas potencialidades como ilustra o excerto que se segue

"*Em suma, este portfólio reflete as minhas aprendizagens, o meu desenvolvimento, progresso e evolução, no que diz respeito ao nível académico, pessoal e social ou seja, é a minha memória de aprendizagens que irá estar refletida em cada documento que está contido neste portfólio (…) pois através do meu portfólio vai ser*

percetível aceder às minhas reflexões pessoais, às dificuldades sentidas e à forma como consegui superar as barreiras que surgiram em todo o semestre, no âmbito da unidade curricular de Seminário de Integração Profissional IV." (Portfólio D, 2014).

As potencialidades do portfólio inerentes à articulação dos saberes e à apropriação e (re) configuração desses saberes de forma individual, atendendo às características e trajectórias pessoais, fica patente no trecho que se segue:

" aula deste seminário correu bem, a minha proposta de trabalho foi aceite e podia agora começar a estruturar e planificar o trabalho. O mapa conceptual que a seguir se apresenta é o reflexo das principais ideias resultantes desta sessão em relação ao projeto



(Portfólio, I, 2014)

Considerações Finais

Em síntese, o ensino superior, e aqueles que nele actuam, vêem-se impelidos a abandonar as tradicionais formas de encarar a relação professor-saber-aluno, sendo chamados a adoptar novos paradigmas de formação portadores de novas concepções de ensino-aprendizagem e de alternativas às concepções de professor e de aluno dominantes (Almeida, 2012).

Reconhece-se a necessidade de assumir muitas e diferentes formas de ensinar e ajudar a aprender e de privilegiar metodologias activas em detrimento de metodologias expositivas para atender à diversidade e pluralidade dos alunos (Fernandes; 2010; Zabalza, 2004).

Os exemplos que aqui trazemos configuram práticas capazes de promovera a autonomia do aluno e a possibilidade de estes serem participantes ativos e co-responsáveis pelos seus próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Referências

Alarcão, I. (1996) (Ed.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão.* Porto: Porto Editora.

Almeida, M. (2012). *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos formadores de professores*". Tese de doutoramento. Lisboa:IE, UL.

Boucher, L. P. & Desgagné, Y. (2001). Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire : un processus de changement véritable. In D. Raymond, (Ed). *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel,* (pp. 55-70). Shrebrooke: Éditions CRP.

Chaves, S. (2009) *Portfolio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação.* Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.

Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In C. Leite (Ed.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp.45-62). Col. Ciências da Educação. Porto: CIIE/Livpsic.

Estrela, M.T. (2010). Ética e pedagogia no ensino superior. In C. LEITE (Ed.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp.11-27). Col. Ciências da Educação. Porto: CIIE/Livpsic.

Fear, F. *et al.* (2003). Meaning making and "the learning paradigm": A provocative idea in practice. *Innovative Higher Education*, *27* (3),151-168.

Fernandes, P. (2010). A Avaliação da aprendizagem no ensino superior. Possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa. In C. Leite (Ed.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior.* Col. Ciências da Educação. Porto: CIIE/Livpsic.

Flores, M.A. & Viana, I. (2007). *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*. Cadernos CIED. Braga: Universidade do Minho.

Fullan, M. (1992). *The meaning of educacional change.* New York Columbia University.

Gulikers, J.; Bastiaens, T.; Kirschner, P. & Kester, L. (2008). Authenticity is in the eye of the beholder: student and teacher perceptions of assessment authenticity. *Journal of Vocational Education & Training, 60*: 4, 401-412.

Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment- Processes and Principles*. London: RoutledgeFalmer.

Raymond, D. (2001a). Nouveaux espaces de développement professionnel et institutionneles: des terrains accidents. In D. Raymond (Ed). (2001) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel,* (pp.5-15). Sherbrooke: Éditions CRP.

Simão, J.V.; Santos, S.M. & Costa, A. (2003). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década.* Lisboa: Gradiva.

Tillema, H. (2005). Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage : les dilemmes des formateurs d'enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, *31* (1), 111-131.

Tinoca, L. (2010). The scenario for lifelong learning. In Martin Watkinson & Luís Tinoca (Eds). *Showcases of University Strategies and Business Models for Lifelong Learning*. Heerlen, The Netherlands: EADTU.

Zabalza, M. (2004). *La enseñaza universitária. El escenario e sus protagonistas* (2º ed.). Madrid: Narcea.

O contributo do *feedback* e da coavaliação para a melhoria da aprendizagem dos estudantes[1]

Sá, S.O.[1] & Alves, M. P.[2]

[1]Doutoranda, IE, Universidade do Minho, Portugal

[2]Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Email: susanaemiliasa@gmail.com; palves@ie.uminho.pt

Resumo

Neste artigo, apresentam-se os principais resultados de uma investigação, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, que teve como principal objetivo analisar as implicações dos métodos de avaliação no sucesso académico dos estudantes. Foram realizadas 18 horas de observação de aulas e entrevistas semiestruturadas ao docente que lecionou a unidade curricular (UC) e a 5 estudantes que a frequentaram, integrada no plano curricular da Licenciatura em Optometria e Ciências da Visão, numa Instituição de Ensino Superior. Os dados foram analisados e categorizados com recurso ao **WebQDA -** Software de Apoio à Análise Qualitativa.

O f*eedback* dado pelo docente permitiu construir ambientes de aprendizagem dinâmica, que estimulavam a participação, a partilha, a colaboração, a exposição pessoal e a crítica construtiva, enquadrando-se no conceito de aprendizagem ativa.

A coavaliação proporcionou experiências ricas para a reestruturação dos conhecimentos dos estudantes, favorecendo a regulação das suas aprendizagens e o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia, permitindo-lhes desenvolver capacidades metacognitivas, competências de avaliação, intervenção e investigação. O *feedback* e a coavaliação adquirem uma importância fulcral na significatividade das aprendizagens e incentivam o diálogo entre o docente e o estudante e entre estudantes, imprimindo à avaliação uma natureza essencialmente formativa.

Palavras-chave: ensino superior; avaliação formativa; *feedback*; coavaliação.

1 Introdução

Os normativos de Bolonha para o Ensino Superior desenham uma nova praxis para a aprendizagem e a avaliação. A aprendizagem será um processo de tomada de decisão, intencional e consciente, favorecendo a autonomia do estudante tornando-o um elemento ativo nesse processo (Simão, Santos & Costa, 2002; Simão & Flores, 2009).

A avaliação deverá ser integrada no processo de aprendizagem, tornando o estudante um elemento ativo e responsável. Trata-se de uma avaliação para a aprendizagem, com uma acentuada dimensão formativa (Alves, 2004; Fernandes, 2005; Hadji, 1994), de regulação da aprendizagem, tornando-a mais profícua e significativa.

Considerada uma avaliação "informativa" e "reguladora" (Alves & Flores, 1996; Alves, 2004), a avaliação formativa fornece informação aos docentes e estudantes, permitindo-lhes regular as suas ações. Ao docente permite "observar mais metodicamente os alunos, compreender melhor os seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada as suas intervenções pedagógicas e as situações didácticas que propõe, na expectativa de optimizar as aprendizagens» (Perrenoud, 1999, p. 89). O estudante, por seu lado, consciencializa-se das suas

[1] Este trabalho foi financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia), Projeto PTDC/CPE-CED/114318/2009 e pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia), Projeto PEst – OE/CED/UI 1661/2011 do CIED – UM.

dificuldades e procura novas estratégias de aprendizagem.

Uma das etapas do processo de avaliação consiste na recolha de informações, que visa compreender o funcionamento cognitivo ou metacognitivo do estudante face a uma tarefa proposta, dando atenção às estratégias e procedimentos usados para chegar a um determinado resultado, privilegiando estratégias de *feedback,* de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2006; Black & Wiliam, 1998; Stiggins, 2004). De entre as estratégias de avaliação formativa, destacamos o *feedback* e a coavaliação.

1.1 O *feedback*

O *feedback* ajuda na construção da autoestima do estudante, pois não está centrado no erro, mas no percurso que o estudante deve seguir para alcançar aprendizagens de qualidade (Alves, 2004). Além disso, orientará os processos de ensino para a construção do conhecimento pelos estudantes, por meio de uma planificação flexível.

O *feedback* materializa-se na expressão de uma ação ou de um conjunto de ações que o estudante deverá desenvolver para melhorar ou avaliar a sua aprendizagem, ou seja, o *feedback* utilizado na sala de aula pelo docente deve ser expresso de maneira equilibrada nas formas oral, escrita ou não-verbal, apoiar o estudante estimulando o seu questionamento crítico (Alarcão, Leitão & Roldão, 2009) e focar-se nos conteúdos disciplinares específicos e/ou nas aprendizagens de natureza transversal.

Os estudantes devem compreender o *feedback*, relacioná-lo com a qualidade dos trabalhos que desenvolvem e utilizá-lo como um guia, que deverá seguir para continuar a sua trajetória na construção do conhecimento. Esta compreensão poderá ser mais eficaz se for realizada entre pares, uma vez que a linguagem utilizada será mais próxima dos estudantes (Vieira, Silva & Almeida, 2009).

1.2 A coavaliação

A coavaliação, enquanto estratégia de avaliação entre pares, favorece a avaliação para a aprendizagem, sendo através de situações de comunicação que os estudantes são colocados "em situações de confronto, de troca, de interacção, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos" (Perrenoud, 1999, p. 99). Estas situações constituem experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.

Os momentos de coavaliação permitem que os estudantes se auxiliem mutuamente, observando o que cada um fez de inadequado e apontando uma possível solução, tendo o docente como supervisor e mediador, que poderá retirar os diferentes dados desta atividade avaliativa entre os estudantes para proceder à avaliação da aprendizagem. Os estudantes tomarão decisões, interagirão, argumentarão (Perrenoud, 1999), fundamentando-se nos critérios de avaliação propostos pelo docente, previamente negociados, e/ou noutras fontes de informação complementares.

2 Opções metodológicas

O estudo foi norteado pelas seguintes questões: em que medida a utilização do *feedback* e a coavaliação fazem parte da vida pedagógica das salas de aula? De que modo os docentes e os estudantes utilizam o *feedback* e a coavaliação? Qual a natureza do *feedback* usado nas aulas, quer por docentes, quer pelos estudantes? Que comportamentos de coavaliação são observados nas salas de aula?

Foram observadas 18 horas de aulas, numa Unidade Curricular (UC) que integra o plano curricular do 1º ano, no 2º semestre da licenciatura em Optometria e Ciências da Visão, numa Instituição de Ensino Superior (IES). A UC é frequentada por 70 estudantes e a aprovação é de 100%. No final da observação, para conhecer as perspetivas do docente e dos estudantes sobre o processo de avaliação que tínhamos observado, realizámos uma entrevista semi-estruturada ao docente, que codificámos por D e uma entrevista *focus group* a 5 estudantes, que codificámos por E, cujo conteúdo foi gravado, transcrito *ipsis verbis* e, seguidamente, sujeito a uma análise de conteúdo e categorizado

(Bardin, 2011). Quer o docente, quer os estudantes deram o seu consentimento para participar no estudo e validaram o conteúdo das entrevistas.

As aulas da UC observada eram compostas, semanalmente, por 1 sessão teórica e duas sessões teórico-práticas de duas horas. Os estudantes dividiam-se por turnos (35 por cada sessão teórico-prática) e em grupos de 5. Nestas últimas, a atividade fundamental foi a produção de uma revista por grupo, versando os temas abordados na UC, dirigida a públicos alvo definidos em cada grupo[2], com uma ponderação de 35% na classificação final. Esta avaliação era realizada entre pares com a seguinte ponderação: 5% estrutura do trabalho, 5% introdução, 15% notícia, 5% conclusão, 5% título, 15% aprofundamento do tema, 15% originalidade, 35% apresentação à turma.

A grelha de apoio à observação de aulas foi adaptada das dimensões do projeto AVENA[3], cujo referencial teórico listava quatro dimensões: ensino, avaliação, aprendizagem e ambiente de sala de aula.

A codificação e a categorização dos dados foi realizada com apoio ao webQDA, procedendo-se a três recodificações, tendo sido aceite a que apresentamos na Tabela I.

Tabela 1: Categorias, subcategorias e definição das subcategorias

Categorias	**Subcategorias**	**Definições**
Natureza do *feedback*	Oral e Informal	Respostas geradas numa discussão para estimular a participação ou direcionar a discussão.
	Escrito e Formal	Comentários efetuados nas avaliações previstas na planificação das disciplinas onde o desempenho dos estudantes pode ser "medido".
Utilização do *feedback*	Questionamento como esclarecimento de dúvidas	Interpelações cujas respostas sejam de natureza descritiva ou explicativa.
	Questionamento crítico ou estimulador	Interpelações cujas respostas sejam de natureza crítico-reflexiva.
	Apoio/encorajamento	Expressões de incentivo, de encorajamento ou de apoio.
	Recomendação	Expressões que denotem alternativas, hipóteses, argumentações ou aprofundamentos.
	Síntese/Balanço	Expressões que denotem tendências, conclusões, sínteses, aspetos a melhorar e evoluções.
	Esclarecimento	Expressões que denotem a clarificação, a reconfiguração, o simplificar concetual, a visibilidade prática de conceitos teóricos ou vice versa.
Estratégias de coavaliação	Decisão	Expressões que denotem resolução após discussão ou exame prévio.
	Interação	Expressões que denotem intercâmbio de comunicação ou exposição de ideias que se processa entre os estudantes.
	Argumentação	Expressões que denotem exposição das razões que sustentam alguma conclusão ou atuação, raciocínio, ou referencia aos critérios de avaliação.
	Investigação	Comentários suportados a partir da pesquisa de outras fontes que não os critérios de avaliação.

4 Apresentação e discussão de resultados

Os dados da observação e das entrevistas foram triangulados para lhes imprimir maior consistência.

[2] Programa curricular da UC, fornecido pelo docente.

[3] Projeto FCT Avaliação, Ensino e Aprendizagens No Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (AVENA) (PTDC/CPE-CED/114318/2009). Este projeto engloba 4 IES portuguesas: Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra e Universidade de Évora; e 3 IES brasileiras: Universidade do Estado do Pará, Universidade da Amazónia e Universidade de São Paulo.

Na tabela 2, são apresentados quer a quantidade de vezes em que, nas aulas observadas, se registou feedback (números de referências[4]), quer algumas referências de docentes e de estudantes.

Tabela 2: Feedback - número e exemplos de referências dos estudantes e do docente

Categorias	**Subcategorias**	**Número de Referências (Estudante)**	**Exemplo de referências (Estudante)**	**Número de Referências (Docente)**	**Exemplo de referências (Docente)**
Natureza do *feedback*	Oral e Informal	35	*está bem assim*	40	*Vê-se logo que estudou, perfeito*
	Escrito e Formal	0		0	
Utilização do *feedback*	Questionamento como esclarecimento de dúvidas	10	Ao docente: *vai sintetizar?* Aos pares: *vais fazer a pesquisa no ERIC*?	2	*Como sugeria que se fizesse? Qual era a ideia*?
	Questionamento crítico ou estimulador	15	*pode-se tirar essa conclusão*?	15	*qual o caminho que deveria seguir?*
	Apoio/encorajamento	50	*consegues fazer resumos?*	27	*nada de pararem...muito bem*
	Recomendação	13	*segue a estrutura*	5	*devem tentar seguir o modelo...se não perdem-se*
	Síntese/Balanço	8	*vou de seguida apresentar o abstract do nosso trabalho*	4	*vou apresentar este mapa de conceitos em jeito de resumo*
	Esclarecimento	7	*vamos mostrar um vídeo retirado do youtube onde vocês podem ver a aplicação*	15	*e agora vocês perguntam para que é que isto serve ... a aplicação de ... é para os organismos*

Embora existissem comentários escritos pelo docente e pelos estudantes *(feedback* escrito e formal), não tivemos acesso a eles, mas existia com frequência, tal como documenta a afirmação: "*dou feedback escrito pois o aluno não consegue saber o que está errado, se ele não tem feedback do que está errado, também não vale a pena...Se ele fez errado e continua sem saber porque fez errado, não acho que seja muito útil..."*(D).

Havia *feedback* escrito e formal por parte dos estudantes, também, apesar de não observado, tal como comentava um estudante: "*escrevíamos uma justificação daquilo que achávamos do trabalho do grupo de colegas que tínhamos ficado de avaliar*"(E).

O *feedback* dado pelo docente era muito frequente e proporcionou um ambiente de sala de aula que estimulava a partilha entre estudantes e entre estes e o docente, tal como podemos inferir nos discursos: "*Se eu acho que estamos a falar de um assunto qualquer e que eles não me estão a entender, mas que estou a ver um aluno a abanar com a cabeça a dizer-me que sim, eu digo assim: Olhe, diga aí ao seu colega o que é que achou, o que é que entendeu, pode ser que ele o entenda melhor*"(D); " *estávamos sempre à vontade e participávamos muito*"(E).

Assistimos à coavaliação entre estudantes, com a duração de 1h, a propósito da avaliação efetuada por 1 grupo de estudantes – os avaliadores, relativamente às propostas de artigos para a revista de divulgação científica de outro grupo – os avaliados. O trabalho sujeito à avaliação (artigo) tinha sido entregue, em suporte escrito, uma semana antes de ser sujeito à avaliação. Os parâmetros de avaliação foram previamente explicitados para negociação, mas os estudantes não propuseram alterações. Durante a coavaliação, o docente registava numa grelha dados relativos às aos comportamentos dos estudantes, tendo apresentado a sua avaliação baseada nos mesmos parâmetros.

Na tabela 3, apresentamos o número e exemplos de referências do grupo avaliador na coavaliação.

Tabela 3: Número e exemplos de referências das estratégias de coavaliação do grupo avaliador

[4] *São* unidades de registo que podem ser a frase ou conjunto de palavras que façam sentido.

Categoria	Subcategorias	Número de Referências	Exemplo de Referências
Estratégias de coavaliação	Decisão	9	*sim... pois... então não podes dizer só por dizer, tens de fundamentar as afirmações do texto*
	Interação	11	*o teu tema é uma consequência do nosso e em vez de apresentares uma análise das causas estás a apresentar as causas em si, vais entrar no nosso trabalho e foges ao tema*
	Argumentação	35	*esse título está apelativo, mas não tem nada a ver com o conteúdo da notícia. Anuncias que vais dar soluções ... onde estão? As dez soluções para uma água potável ... devia ser as dez vantagens de uma água potável. Acho que é mais nesta onda*
	Investigação	2	*Fomos arranjar este livro que nos ajudou a perceber melhor o parâmetro originalidade*

O docente utilizava uma diversidade de métodos de avaliação, favorecendo experiências ricas na reestruturação dos conhecimentos dos estudantes: "*Procuro fazer avaliações em momentos diversos, de tipologias diversas, em que eu avalio, os alunos também se avaliam...fazemos aqui uma mistura de auto, hetero e coavaliação sempre do modo como é possível"*(D).

O docente privilegia o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia: "*Percebo...que os alunos conseguem...aprender ou a apreender melhor conceitos quando são eles os autores da sua própria pesquisa"*(D).

A avaliação era um ato de regulação da aprendizagem: *A avaliação tem de ser sempre uma maneira de nós também termos uma noção do que aprendemos*"(E), contribuindo para a sua progressão ou para o seu (re)direcionamento.

Os estudantes revelaram sempre abertura, proporcionando um ambiente agradável de sala de aula: "*ia sempre com vontade para as aulas...até nunca faltei a uma teórica.*"(E). Este ambiente de interação permanente conduzia-os a receber ajuda dos pares, pois "*às vezes era mais fácil para nós quando ouvíamos a explicação do nosso colega"*(E).

As interações permanentes entre estudantes constituíram experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, "*percebíamos melhor o que diziam os nossos colegas do que o que dizia a professora*."(E); na regulação das suas aprendizagens, "*quando os colegas nos avaliaram foi muito mais fácil para nós sabermos onde errámos e onde podíamos melhorar e até conseguimos todos tirarmos boas notas*"(E); e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia, permitindo-lhes desenvolver capacidades metacognitivas e competências de avaliação, "*assim conhecíamos os critérios de avaliação porque os treinámos e aplicámos mesmo e podíamos confrontar melhor com a professora*"(E).

5 Conclusão

O *feedback* usado na UC como estratégia de avaliação formativa aumentou a motivação e a predisposição dos estudantes para o estudo dos conteúdos, resultando numa melhoria do seu desempenho; fez parte integrante e contínua da vida pedagógica da sala de aula, de modo interativo e construtivo, reforçando a motivação intrínseca para uma aprendizagem ativa (Perrenoud, 1999; Biggs, 2003; Sá , Alves & Costa, 2014).

A apropriação dos critérios de avaliação da tarefa e o debate, a interação e a argumentação são condições necessárias para desenvolver a autorregulação, ou seja, uma avaliação da e para a aprendizagem.

O ambiente de sala de aula dinâmico proporcionou estímulos para colocar e tirar dúvidas, quer entre pares, quer entre estes com o docente.

Em contextos similares de avaliação essencialmente formativa, o recurso pelo docente e pelos estudantes ao *feedback* construtivo e interativo e à coavaliação deve ser uma estratégia de ensino-aprendizagem-avaliação, pois tem vantagens na motivação, no diálogo entre estudante-docente e estudante-estudante, na autorregulação e no desenvolvimento do pensamento crítico (Alves, 2004; Perrenoud, 1999, Sá *et al.*, 2014), adquirindo uma importância fulcral na significatividade das aprendizagens significativas.

Referências

Alarcão, I., Leitão. A. & Roldão, M. (2009). Prática Pedagógica Supervisionada e Feedback Formativo Co-Construtivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores-RBFP,* 3(1), 02-29.

Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. & Flores, M. A. (1996). A Avaliação Formativa: da concepção à prática. *In* L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.). *Atas do II Colóquio Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 143-148). Braga: Universidade do Minho.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 5, 1, 7-74.

Fernandes. D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas.* Porto Alegre: Artmed.

Sá, S., Alves, M. & Costa, A. (2014). O Contributo do feedback na avaliação das aprendizagens no ensino superior: Implicações no desempenho dos estudantes. In A. Costa, L. Reis, F. Souza & R. Luengo (Eds.), *Atas do 3º Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa – CIAIQ2014* (pp. 224-228). Badajoz: Universidade de Extremadura,

Simão, A. & Flores, M. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedago.

Simão, J., Santos, S. & Costa, A. (2002*). Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.

Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappa,* 86, 1, 22-27.

Vieira, F., Silva, J., & Almeida, J. (2009). Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In F. Vieira (Ed.), *Transformar a pedagogia na universidade – Narrativas da prática*. (pp. 17-38.) Santo Tirso: De Facto Editores.

JOVENS ESTUDANTES E SEUS PROFESSORES: INTERAÇÃO SOCIAL E CURRÍCULO DIALÓGICO

Vasconcelos, I. C. O. [1]; Gomes, C. A. C.[2.]

[1] Universidade Católica de Brasília, Brasil
[2] Universidade Católica de Brasília, Brasil

Email: ivcov@hotmail.com; candidoacg@gmail.com

1 Introdução

O mundo fragmenta-se cada vez mais (Bauman, 2001). As pessoas se relacionam utilizando lógicas de ação intrínsecas a esta fragmentação, sendo as relações sociais explicadas menos a partir da clássica ideia de ação, mais conforme a noção de *experiência social*. Assim, condutas individuais e coletivas são construídas na pluralidade de princípios e por meio da ação de pessoas que, nesta pluralidade, são cada vez mais responsabilizadas pelo sentido destas ações (Dubet, 1994). Este é um arranjo subjetivo dos tipos de ação, observáveis e analisáveis porque se inscrevem na objetividade dos diversos sistemas – uma designação de *espaços* onde ocorrem as experiências sociais.

Neste contexto, a educação procura caminhos, oscilando entre ser moderna ou pós-moderna, num movimento pendular em torno da busca de sentidos. Nas instituições escolares há dificuldades para estabelecer um diálogo intergeracional, inseridas numa dinâmica curricular em que frequentemente jovens não conseguem exercer o protagonismo de sua aprendizagem (Gomes, 2011). A universidade, originariamente aberta ao diálogo (Mendes, 1968), pode bem compreender seus percursos biográficos, portanto, em sua diferenciação social (Passeron, 1989; Pais, 2003). Tudo ocorre em meio a processos de desinstitucionalização que, ora são compreendidos como mera transição (Dubet, 1994, 1998, 2013; Touraine, 1997), ora como crise (Santos, 2005).

Eis o drama: *experiências sociais* são construídas por estudantes, que lutam para aprender o *ofício de estudante* (Coulon, 2008) e, por professores, que aprendem com a própria prática. O *script* é o currículo. Ora, um currículo existe "em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem" (Pacheco, 2005, p. 33). Caso contrário, perdurará, ora não dialogando com os jovens (será *prescritivo*), ora dialogando (será *narrativo*) (Goodson, 2007). Desse modo, constata-se um *currículo prescritivo*, com raízes em estruturas escolares modernistas; outro *narrativo*, coerente com o discurso pós-moderno[1].

Estas teorizações (Goodson, 2007) aproximam-se da construção curricular freireana: o currículo inicia com o levantamento preliminar da realidade local até a preparação das atividades didático-pedagógicas (Freire, 1987). Isto pressupõe uma educação dialógica (não só conteúdos, mas inclui modos de ensinar). Assim, o *currículo prescritivo*, com raízes na modernidade sólida (Bauman, 2001), compromete-se com a *educação monológica*; o *narrativo*, que considera as incertezas e as ambivalências de uma modernidade líquida (Bauman, 2001), compromete-se com a *educação dialógica*[2].

Assim, indaga-se: Quais são os aspectos relevantes da dinâmica de interação das *experiências sociais* de estudantes jovens e de professores no processo educacional desenvolvido na sala de aula da universidade? A partir de uma microssociologia (Goffman, 1972; Johnson, 1997), utilizou-se uma abordagem qualitativo-exploratória, um estudo de casos múltiplos, do qual participaram oito jovens estudantes e seis professoras de universidade particular de Brasília, cursos de Letras e Pedagogia. Como sugestões metodológicas, contou-se, dentre outros, com Yin (2010), Stake (1995) e Bardin (2009).

[1] Este entendimento vai ao encontro das explicações de Macdonald (2003) sobre as reformas curriculares, que seriam moldáveis a estruturas escolares modernistas (*top down, bottom up* e *partnerships*).
[2] Será esta uma educação que se concretiza na intersubjetividade do conhecimento construído por educandos e educador. Segundo Pinar (2009), o currículo pode e deve se valer destas experiências. Seriam insumos para sua construção, como uma ampla experiência, *currere*.

2 Resultados

2.1 Lógicas de ação, articulação informar-formar e interação das experiências sociais

Os participantes cultivam uma *autorresponsabilidade* pela maior interação social. Para os estudantes, isto não é algo já estabelecido, a ser repassado de geração a geração, mas sim algo a ser construído na crítica, ou seja, na *objeção* a certos modos de socialização. Para professoras, isto se estabelece no âmbito de valores adquiridos em suas vivências pessoais e profissionais. Em comum, os participantes preocupam-se com o desinteresse de colegas pelo curso.

Estas divergências e convergência parecem se relacionar com a *inércia* de um sistema educativo que, ora se desenvolve em meio a velhos valores, ora é operacionalizado conforme novos princípios, interesses e modos de construir identidades sociais. Na base desta inércia está o hábito de atribuir ao *Outro* a culpa por resultados diferentes dos esperados em relação ao processo educacional. É a atribuição de responsabilidade de uns pelos outros (Rotter, 1990). O *Outro* é o culpado pelo fracasso escolar.

Simultaneamente, a articulação ou a polarização entre informar e formar, respectivamente, abre perspectivas à construção de dois tipos de *experiências sociais*: as que contribuem para se cumprirem os quatro pilares da educação para o século XXI e aquelas que não contribuem. Estas quatro possibilidades de operacionalizar o processo educacional perpassam uma tensão subjacente à ação docente e à institucional: o equilíbrio entre autoridade e liberdade, o qual, frequentemente, é rompido pelo autoritarismo e licença (Freire, 2009). Há uma espécie de autoritarismo, agora ornamentado pelas cores da fragmentação, traduzido pelo distanciamento entre informar-formar. Isto parece desdobrar-se no processo educacional, oscilante entre contribuir ou impactar o aprendizado de novas formas de *conhecer*, *fazer*, *conviver* e *ser* (Delors et al., 1998).

Por fim, os estudantes não conseguem expressar plenamente opiniões sobre o curso, pois receiam fazer críticas abertas aos professores e até mesmo à direção do curso. Os professores não conseguem mudar estruturas do processo educacional. Este contexto, de *meias-críticas*, parece relacionar-se com um sistema que nega parcialmente o sujeito, tendo na base uma *crítica silenciosa*. Desse modo, infere-se uma estrutura conceitual em torno de três conceitos, *inércia*, *autoritarismo* e *negação parcial do sujeito*. Antes de apresentar os elementos da hipótese e os *potenciais* para um currículo dialógico, seguem constatações da pesquisa a respeito da ação docente e ação institucional.

2.2 Ação docente e pedagogia dialógica

Se existem determinados potenciais no cotidiano do processo educacional, como foi identificado pela pesquisa, porque algumas expectativas não se cumprem? A resposta da pesquisa foi categórica: estes *potenciais* precisam ser aproveitados em favor de uma pedagogia dialógica[3].

Quadro 1 – A lógica e os componentes das questões elaboradas após as análises do *corpus* da pesquisa.

Potenciais e expectativas: se *p*, então *q*	**Expectativas não cumpridas e motivos: não *q*; não *p***
Há consenso em torno de uma *autorresponsabilidade* pela maior interação social (A) e isto é importante para haver interesse pelo curso e construir novas atitudes (B) (Coll et al., 1998). A pedagogia dialógica *vincula* consenso e sua concretização a favor do maior interesse pelo curso (C). Então, estudantes seriam interessados pelo curso.	Há estudantes desinteressados pelo curso porque, dentre outros motivos e, conforme a pesquisa (neste e nos casos a seguir), a valorização da interação social está subaproveitada (ausência da asserção C).
Há estudantes críticos (A) e isto é importante para desenvolver atividades de pesquisa (Demo, 2007) e extensão (B). A pedagogia dialógica aciona a capacidade de crítica e, assim, favorece a associação ensino-pesquisa-extensão (C). Então, esta associação seria concretizada em larga medida.	Há fragilidade na associação entre ensino, pesquisa e extensão porque, dentre outros, não se aproveita a criticidade dos estudantes (ausência de C).
A pesquisa e a extensão são valorizadas pelos estudantes (gostariam de participar) (A) e isto as favorece e, por desdobramento, contribui para diversificar atividades (B) (Demo, 2007; Síveres, 2010). A pedagogia dialógica aciona a valorização da pesquisa e extensão (C). Então, a partir de	Há um *afunilamento* das atividades para a exposição oral porque, dentre outros, não se aproveita a valorização das atividades de pesquisa e extensão (ausência de C).

[3] Para elaborar as seis questões, com foco no *por quê*, e obter para todas elas esta resposta, tomou-se a forma lógica: (Se *p*, *q*.); (*p.* → *q*.). Ou seja, se ocorre *p*, então ocorre *q;* ocorreu *p*, então ocorreu *q*. Aqui "o conectivo *se... então* coloca esses dois enunciados (...) numa relação recíproca bem definida" (Salmon, 1993, p. 13). Por *p* e *q* deve-se compreender enunciados *(*p.e, *p* é uma representação constituída pelas variáveis *a, b* e *c*).

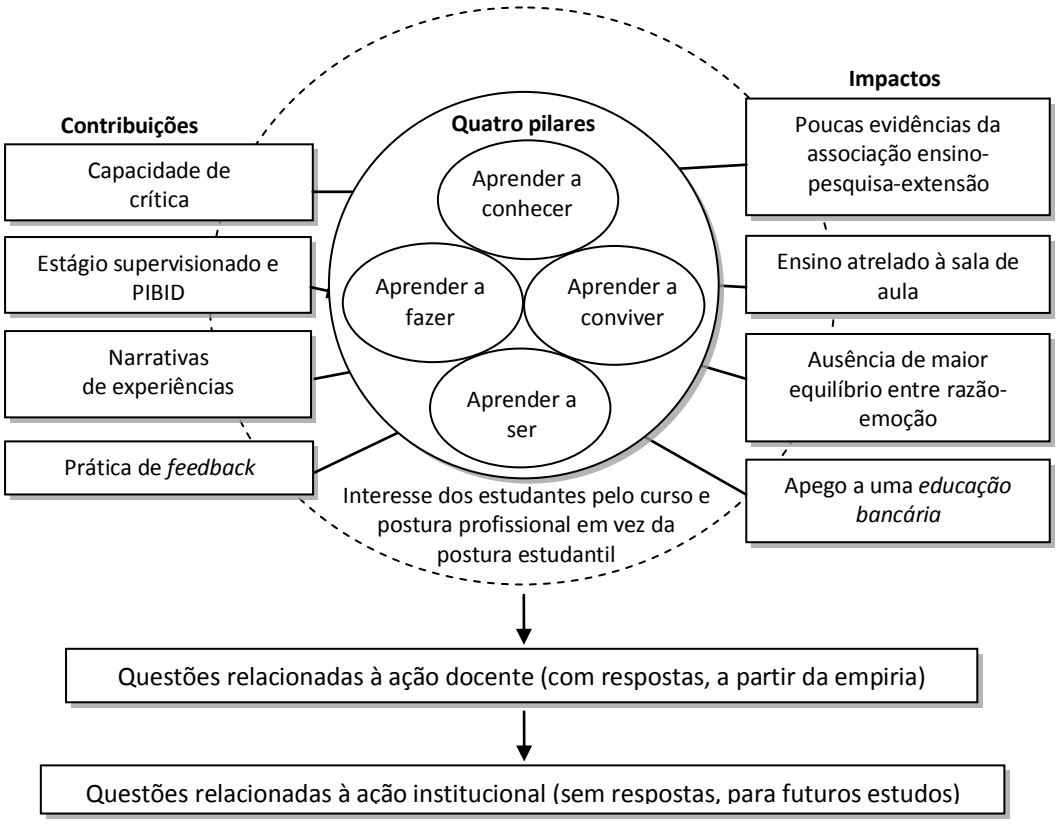
projetos de pesquisa/extensão, atividades seriam diversificadas.	
Professores narram experiências pessoais/profissionais, estudantes recebem bem a iniciativa (A) e isto é importante para articular conteúdos (B) (Coll et al., 1998). A pedagogia dialógica aproxima educador e educandos, contribuindo para articular aspectos cognitivos e socioemocionais (C). Então, o equilíbrio entre estes aspectos seria evidente.	Priorizam-se aspectos cognitivos, apesar das oportunidades (narrativas de experiências) de equilibrá-los com os socioemocionais, porque se canaliza a ação docente para certo *distanciamento mínimo* dos estudantes (ausência de C).
Estudantes desejam maior aplicabilidade de *feedbacks* (A) e a disposição para dar e receber *feedbacks* é, *à priori*, condição para a troca de informações entre estudantes e professores (B) (Freire, 1987). A pedagogia dialógica é um exercício de empatia (C). Então, deveria haver essa prática.	Troca de informações sobre aspectos importantes do processo educacional não é uma prática comum porque, com frequência, responsabiliza-se o *Outro* pelo *insucesso escolar* (ausência de C).
Estudantes já internalizaram o *porquê* do curso (A) e isto é importante para desenvolver uma relação educativa madura (B) (Freire, 1987, 2009). A pedagogia dialógica aciona a capacidade de crítica e, assim, contribui para construir condutas compatíveis com a futura atuação profissional (C). Então, deveriam estar mais visíveis, entre estudantes, aspectos necessários à atuação profissional futura.	Estudantes percebidos como imaturos, sem se voltar para a futura profissão docente, porque sua capacidade de crítica é percebida sem muita nitidez. Não se constata que eles já possuem uma boa consciência para o curso (ausência de C).

Fonte: elaboração do autor. Legenda: *p* e *q* – Representações de enunciados. A, B e C – Representações de enunciados que, por sua vez, compõem a premissa representada por *p*.

2.3 Ação institucional e pedagogia dialógica

O uso de uma estratégia geral de análise de dados dos casos múltiplos (Yin, 2010) possibilitou elaborar também outras questões. Se aquelas primeiras perguntas tiveram respostas a partir dos dados empíricos resultantes da pesquisa, as segundas propuseram-se a abrir perspectivas para outros estudos. A Figura 1 representa a matriz lógica de todas as questões elaboradas, sendo que, nos retângulos da esquerda e da direita estão, respectivamente, as contribuições e os impactos da presença ou da ausência de *experiências sociais* para/sobre os quatro pilares da educação para o século XXI (Delors et al., 1998).

Figura 1 – Lógica das questões elaboradas.



Fonte: elaboração do autor. Legenda: PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Assim, as primeiras questões, num total de seis, foram respondidas com dados empíricos. As segundas, elaboradas a partir destas respostas, ensejam novos estudos: Em que medida ações institucionais têm valorizado amplo diálogo entre corpo acadêmico e sociedade? Como os cursos se comprometem com um processo educacional que valoriza a pesquisa? E a extensão? Como enfrentam o desafio da perspectiva única e empobrecedora da *educação bancária*? Tem a ação institucional valorizado e operacionalizado efetivamente estratégias educacionais com foco na diversificação de atividades? Existem e quais são as iniciativas institucionais que contribuem para haver uma comunicação eficaz e útil à ação docente? Existiriam iniciativas institucionais voltadas para a prática continuada de *feedbacks*? Quais? Em que medida tem sido feito um acompanhamento dos processos de conscientização dos estudantes sobre as diversas realidades dos cursos?

3 Elementos para uma hipótese

3.1 Por uma estrutura conceitual: o currículo antidialógico

A pesquisa evidenciou: 1) Uma progressão de eventos que parecem se relacionar com certa inércia (Houaiss, 2003) do sistema educacional, envolvendo relações sociais e estruturas do ambiente acadêmico; 2) Esta *inércia* fundamenta-se numa mútua inculpação por resultados não esperados com relação ao processo educacional; 3) Um processo educacional que oscila entre contribuições e impactos para os quatro pilares da educação para o século XXI, o que pode estar relacionado com certo tipo de autoritarismo (Bobbio, Matteucci & Pasquino, 2004) no dia a dia de estudantes e professores, acompanhado de novas formas de alienação (mundo fragmentado, lotado de informações); 4) Este *modo de ser autoritário* emerge da ausência de articulação sistematizada entre aspectos cognitivos e socioemocionais, com primazia da informação sobre a formação; 5) Uma imposição de limites a críticas de estudantes e professores, o que parece se relacionar com uma *negação parcial dos sujeitos* (Houaiss, 2003), pessoas que, sendo humanas, desenvolvem identidades a partir de críticas cognitivas e normativas; 6) Esta *negação* fundamenta-se numa espécie de *crítica silenciosa*, caracterizada pela incompletude da manifestação de opiniões.

Espelhando esta estrutura conceitual está um currículo dialógico. Neste sentido, a pesquisa deixou evidentes alguns *potenciais* que podem contribuir para sua construção.

3.2 Os potenciais para um currículo dialógico

Ficaram evidentes alguns *potenciais* para desenvolver maior articulação entre informar-formar, o que pode favorecer um currículo dialógico (Freire, 1987) como estratégia de atuação de professores, bem como alcançando o raio de toda a instituição. Estes *potenciais* estão presentes no dia a dia de estudantes e professores, envolvendo a ação docente e a ação institucional, que precisam dialogar entre si. Assim contribuirão para transformar inércia em ação, autoritarismo em autoridade, negação do sujeito em sua afirmação.

Favoráveis à concretização dos quatro pilares da educação para o século XXI, estes *potenciais* estão relacionados com as seguintes constatações: 1) Os participantes têm assumido uma *autorresponsabilidade* pela maior interação social; 2) Em geral, os estudantes são críticos; 3) Os estudantes valorizam atividades de pesquisa e extensão, embora não participem na medida desejada; 4) As professoras estão dispostas a narrarem experiências pessoais e profissionais e os estudantes se dispõem a ouvi-las; 5) Os estudantes desejam ver no cotidiano maior aplicabilidade de *feedbacks*; 6) Os estudantes já têm internalizado o porquê do curso.

4 Conclusão

É possível que o *currículo prescritivo* seja o palco de um sistema educativo fundamentado numa tripla estrutura conceitual que, por sua vez, está baseada em três afirmações: 1) Uma *inércia* persiste em existir no sistema educacional. Ela tem na base a internalização de que o *Outro* é responsável pelo fracasso escolar. Para os professores, a universidade é o outro. Para a universidade, o professor é o outro. Para os estudantes, universidade e professores são os outros; 2) Há uma negação parcial do *sujeito*, tendo como base certos bloqueios à crítica construtiva; 3) Há comportamentos e atitudes que tendem a algum tipo de autoritarismo, viáveis com a ausência da efetiva articulação entre aspectos cognitivos e socioemocionais presentes no ato educativo.

Por onde *iniciar* ações para construir *experiências sociais* capazes favoráveis ao desenvolvimento humano e ao fortalecimento da instituição universidade? Como construir pontes entre estruturas e relações sociais? A pesquisa indicou a necessidade de operacionalizar efetivamente uma pedagogia dialógica (Freire, 1987, 1997, 2009). Assim, coloca-se o desafio de se construir um *currículo dialógico*. Um currículo com e para o diálogo. Senão, corre-se o risco de permanente atualização da pergunta fundamental da sociologia da reprodução: os sujeitos que sofrem com a reprodução reproduzirão?

Referências

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo.* (5rd ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bobbio, N., Matteucci, N. & Pasquino, G. (2004). *Dicionário de política*. (12th ed.). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

Coll, C. et al. (1998). *Os conteúdos na reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: A entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.

Delors, J. et al. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO no Brasil.

Demo, Pedro (2007). *Educar pela pesquisa.* **(**8th ed.). Campinas: Autores Associados.

Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dubet, F. (1998). A formação dos indivíduos: A desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, 3, 27-33.

Dubet, F. (2013). *El declive de la institución.* Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido.* (17th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Goffman, E. (1972). *Relations in public: Micro studies of the public order.* Penguin: Ringwood.

Gomes, C. A. (org.). (2011). *Juventudes: Possibilidades e limites*. Brasília: UNESCO: UCB.

Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação,* 12, (35), 241-252. Acedido Julho 11, 2014, em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf.

Houaiss, A. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* Lisboa: Círculo de Leitores.

Johnson, A. G. (1997). *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies***,** 35, (2), 139-149.

Mendes, D. T. (1968). A universidade e sua utopia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 50 (112), 223-231.

Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares.* São Paulo: Cortez.

Pais, J. M. (2003). *Culturas juvenis.* **(**2nd ed.). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Passeron, J-C. (1989). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue Française de Sociologie*, 31 (1), 3-22.

Pinar, W. F. (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service.* Nova Iorque: Routledge.

Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist,* 45, (4), 489-493. Acedido Julho, 11, 2014 em http://mres.gmu.edu/readings/PSYC557/Rotter1990.pdf.

Salmon, W. C. (1993). *Lógica.* **(**3rd ed.). Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil Ltda.

Santos, B. S. (2005). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade.* (10th ed.). São Paulo: Cortez.

Síveres, L. (2010). A extensão como um processo aprendente. In Freitas, L. G., Cunha Filho, J. L. & Mariz, R. S. (org.). *Educação superior: Princípios, finalidades e formação continuada de professores* (101-120). Brasília: Universa: Líber Livro.

Stake, R. E. (1995). *A arte da investigação com estudos de caso.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Touraine, A. (1997). *Iguais e diferentes: Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (4th ed.). Porto Alegre: Bookman.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O ensino de álgebra linear nos institutos politécnicos segundo a visão dos professores

Barros, P. M. [1]; Fernandes, J. A. [2] & Araújo, C. M. [3]

[1] ESTiG – Instituto Politécnico de Bragança , Portugal
[2]CIEd – Universidade do Minho, Portugal
[3]Centro de Matemática – Universidade do Minho, Portugal

Email: pbarros@.ipb.pt; jfernandes@ie.uminho.pt; clmendes@math.uminho.pt

Resumo

Conteúdos de álgebra são trabalhados ao longo do ensino básico e secundário, porém, no que diz respeito à álgebra linear, as suas temáticas são essencialmente abordadas no ensino superior. Especificamente no caso dos institutos politécnicos portugueses, os conteúdos de álgebra linear estão integrados no currículo de diversas licenciaturas, sendo frequente integrarem o plano de estudos do 1.º ano dos cursos de engenharia. Apesar da sua relevância, parece ser consensual que a álgebra linear é uma fonte de dificuldades para muitos alunos do ensino superior tanto a nível nacional como internacional. Ora, a exígua investigação realizada, sobretudo em Portugal, destaca a necessidade de efetuar mais estudos de investigação na área da álgebra linear, que possam fundamentar, de forma coerente, as decisões que precisam ser assumidas no ensino superior como forma de ultrapassar as dificuldades e implementar metodologias de ensino que conduzam a alterações significativas em termos da aprendizagem dos estudantes. Nesta comunicação, com base em dados recolhidos através da aplicação de um questionário a professores do ensino superior politécnico, caracteriza-se o ensino da álgebra linear segundo a perspetiva desses professores, a partir das dimensões preparação e implementação das aulas. O questionário, que se preenchia online, foi enviado aos professores do ensino superior politécnico, de várias instituições do país, que lecionavam a unidade curricular Álgebra Linear, ou similar, no ano letivo 2011/2012, tendo-se considerado válidas sessenta respostas. Dos resultados obtidos conclui-se que, embora o ensino assuma características essencialmente expositivas e se recorra pouco à utilização de computadores e calculadoras, é feita alguma referência à promoção de discussões em grande grupo, assim como se revela a preocupação em preparar tarefas que enfatizam a discussão sobre erros e dificuldades dos alunos e que permitam a exploração de diferentes representações dos conceitos e a sua articulação.

Palavras-chave: álgebra linear; ensino superior; professores.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Os programas oficiais do ensino básico e secundário português incluem conteúdos de álgebra linear, designadamente sistemas de equações lineares e algumas noções sobre vetores, no entanto, é no ensino superior que é dada maior ênfase a esse domínio. Por exemplo, nos institutos politécnicos portugueses é frequente existir, nos cursos de engenharia, uma unidade curricular que aborda temas de álgebra linear como matrizes e determinantes, sistemas de equações lineares, espaços vetoriais, transformações lineares, entre outros. Do mesmo modo, a nível internacional, a álgebra linear tem também uma presença significativa nos currículos de alguns cursos do ensino superior (Aydin, 2009; Dorier, 2000).

Apesar da sua importância a nível curricular e como apoio a vários domínios da matemática e outras áreas, "o ensino da álgebra a um nível universitário é quase universalmente considerado como uma experiência frustrante para professores e estudantes" (Hillel, 2000, p.191), sendo uma fonte de dificuldades para muitos alunos do ensino superior como corroboram investigações a nível nacional (Barros, 2012, 2013) e internacional (Celestino, 2000; Coimbra, 2008; Dorier, 2000).

Coloca-se então a questão de como promover um ensino da álgebra linear que, para além de manter os alunos motivados, permita que estes desenvolvam as competências consideradas essenciais para promover um bom desempenho sempre que precisarem de recorrer a esses conhecimentos. Tendo como base esta preocupação, considerou-se fundamental conhecer a opinião dos professores que têm lecionado as unidades curriculares que incluem os temas de álgebra linear. Num estudo mais alargado, estudou-se a questão de investigação "Quais as caraterísticas do ensino de álgebra linear no ensino superior politécnico segundo os professores?", sendo aqui apresentados alguns desses resultados.

2 Investigação sobre o ensino e a aprendizagem de álgebra linear

No contexto do ensino superior português, Fernandes (1999), discutindo o ensino da matemática nos cursos de engenharia, advoga que existem três aspetos essenciais para ensinar matemática a engenheiros: basear o ensino na resolução de problemas; ensinar com rigor e motivar com exemplos e aplicações.

Comentando a importância das aplicações, Soares (1999) considera ser difícil desenvolver aplicações da matemática adequadas ao respetivo curso quando o estudante ainda não aprendeu os correspondentes conteúdos das outras unidades curriculares que lhe permitiriam percebê-las. Neste contexto, argumenta que seria mais adequado que a matemática das licenciaturas de engenharia fosse lecionada ao longo dos anos de duração do curso, tornando-se assim disciplinas mais horizontais e integradoras e permitindo promover as aplicações.

Realçando o papel da geometria no ensino da álgebra linear, Harel (2000) considera que esta pode ser uma ferramenta muito poderosa para solidificar os conceitos. No entanto, adverte que é preciso considerar cuidadosamente a maneira como é introduzida e usada pois, na sua perspetiva, quando a geometria é introduzida antes dos conceitos algébricos serem formados, muitos alunos veem-na como o conteúdo a ser estudado, correndo-se o risco de não passarem para o caso geral.

Uma das metodologias também recomendada para melhorar o ensino e aprendizagem da álgebra linear é o recurso às tecnologias. Diković (2007) refere que o objetivo é usar tecnologia para providenciar um ambiente de exploração ativa

das estruturas matemáticas através de múltiplas representações ou para mostrar aos estudantes alguns aspetos da matemática que não são possíveis em ambientes de papel e lápis.

Idris (2005) desenvolveu, com estudantes que estavam a frequentar o curso de álgebra linear numa universidade dos Emirados Árabes Unidos, um projeto que se desenrolou em dois contextos:

- Sala de aula: pequenas apresentações teóricas por parte do professor, discussões em grupo, apresentações dos alunos e discussões em aula;
- Laboratório de informática: ênfase na álgebra linear como ciência experimental (projetos, exercícios, exemplos e aplicações), incluindo também a elaboração de relatórios e a resolução de tarefas de papel e lápis para desenvolver habilidades básicas.

A autora considera que a discussão em pequeno grupo e na turma é uma boa maneira de melhorar o nível de compreensão dos estudantes. Concluiu que os resultados que obteve com o método de instrução foram muito encorajadores, já que aumentou a atenção e o envolvimento dos alunos assim como o seu nível de compreensão dos conceitos fundamentais. Para além disso, foram desencorajados uma série de maus hábitos de estudo, tais como a memorização, fazendo os alunos concentrarem-se na resolução de problemas e descoberta dos resultados.

No entanto, um ensino que promova um maior envolvimento dos estudantes nem sempre é uma realidade. Trejo e Camarena (2011) concluíram, num estudo com três docentes de matemática de uma universidade mexicana, que o ensino de sistemas de equações lineares com 2 incógnitas era baseado em conceções tradicionais onde o professor é que ensina e o estudante é que aprende, prevalecendo uma atitude passiva, uma visão da matemática como um conjunto de regras e procedimentos e um ensino por repetição.

3 Metodologia

Arnal, Rincón e Latorre (1992) consideram que a escolha do método a adotar numa investigação deve ser determinada pela natureza da problemática e pelos objetivos da investigação. Ora, como o presente estudo tem como principal finalidade caracterizar o ensino de álgebra linear no ensino superior politécnico, optou-se por uma metodologia de cariz quantitativo pois "em investigação quantitativa é normalmente possível obter dados sobre um conjunto alargado de pessoas relativos a um certo número de questões pré-determinadas" (Fernandes, 1991, p. 66).

No estudo, os dados foram recolhidos através de um questionário constituído por 46 itens organizados em seis dimensões: dados pessoais; UC de Álgebra Linear e o curso; preparação de aulas; implementação das aulas; avaliação das aprendizagens dos alunos e dificuldades dos alunos. Este texto centra-se apenas em duas destas dimensões: preparação de aulas e implementação das aulas.

O questionário, dirigido a todos os professores do ensino superior politécnico que lecionaram, no ano letivo 2011/2012, a unidade curricular de Álgebra Linear ou similar, foi enviado a 97 docentes de várias instituições. O questionário foi respondido online, tendo-se obtido 60 respostas válidas. Os professores respondentes possuíam uma considerável experiência de ensino já que as classes mais representativas em termos do número de anos de docência no ensino superior eram [10,15[(31,7%) e [15,20[(23,3%).

Na análise de dados recorreu-se a técnicas de estatística descritiva, nomeadamente ao cálculo de frequências organizadas em tabelas como forma de organizar e sintetizar a informação.

4 Apresentação de resultados

A apresentação de resultados do estudo está organizada a partir das dimensões preparação das aulas e implementação das aulas.

4.1 Preparação das aulas

No que diz respeito à preparação das aulas, quase todos os professores inquiridos (96,7%) as preparam sozinhos muitas vezes ou sempre, havendo também alguns professores (26,7%) que preparam muitas vezes as aulas com outros professores que lecionam a unidade curricular. Já quanto à periodicidade, verifica-se que o mais habitual é preparar, muitas vezes ou sempre, as aulas semanalmente (76,7%).

No que se refere aos recursos utilizados na preparação de aulas (Tabela 1), verifica-se que o recurso mais frequentemente utilizado é a documentação da unidade curricular utilizada em anos anteriores (86,7% utilizam-na muitas vezes ou sempre). De salientar que os professores recorrem com menos frequência a textos de investigação sobre o ensino e aprendizagem da álgebra linear (75% utilizam-nos nunca ou poucas vezes) e a computadores ou calculadoras (56,7% utilizam-nos nunca ou poucas vezes).

Tabela 1. Recursos usados na preparação de aulas

	% de professores	
	Nunca/Poucas vezes	Muitas vezes/Sempre
Livros de texto	21,7	78,3
Apontamentos	25,0	75,0
Documentação da UC utilizada em anos anteriores	13,3	86,7
Textos de investigação sobre o ensino e aprendizagem da AL	75,0	25,0
Computadores ou calculadoras	56,7	43,3

Na preparação das aulas, 80% dos professores utilizam muitas vezes ou sempre os livros de texto com a finalidade de preparar a componente teórica da unidade curricular e 70% utilizam-nos muitas vezes ou sempre para selecionar exercícios e problemas para as aulas, havendo menos professores (58,4%) a utilizar este recurso muitas vezes ou sempre para selecionar questões para os testes ou exames.

Já o recurso a computadores (Tabela 2) é mais frequente com finalidade de elaborar materiais de apoio (90% utilizam-nos muitas vezes ou sempre) e disponibilizar materiais aos alunos na plataforma da unidade curricular (86,7% utilizam-nos muitas vezes ou sempre).

Tabela 2. Finalidades do uso dos computadores

	% de professores	
	Nunca/Poucas vezes	Muitas vezes/Sempre
Elaborar os materiais de apoio	8,3	90,0
Disponibilizar materiais aos alunos na plataforma da UC	11,6	86,7
Confirmar as soluções dos exercícios ou problemas propostos	31,7	65,0
Pesquisar na internet sugestões para as aulas	46,7	48,3
Estudar as potencialidades do software a utilizar nas aulas	51,7	41,7

A maior parte dos professores prepara muitas vezes ou sempre tarefas para as aulas que enfatizam (Tabela 3): a aplicação direta de conceitos e procedimentos (93,3%); a articulação entre os conceitos (90%); as aprendizagens de conceitos teóricos da unidade curricular (88,4%); a discussão sobre os erros e dificuldades dos alunos (71,6%); a descoberta de propriedades dos conceitos (70%) e a exploração de diferentes representações dos conceitos (68,4%). A menor ênfase é dada à resolução de problemas da realidade (45%).

Tabela 3. Aspetos enfatizados nas tarefas preparadas para as aulas

	% de professores	
	Nunca/Poucas vezes	Muitas vezes/Sempre
As aprendizagens de conceitos teóricos da UC	8,3	88,4
A aplicação direta de conceitos e procedimentos	3,3	93,3
A descoberta de propriedades dos conceitos	26,7	70,0
A resolução de problemas da realidade	51,7	45,0
A discussão sobre os erros e dificuldades dos alunos	25,0	71,6
A exploração de diferentes representações dos conceitos	68,4	68,4
A articulação entre os conceitos	6,7	90,0

4.2 Implementação das aulas

No que concerne às metodologias de trabalho (Tabela 4), nas aulas de caráter mais teórico, as metodologias mais utilizadas, muitas vezes ou sempre, são a exposição de conteúdos pelo professor (85%) e a resolução de tarefas pelo professor (81,7%). Já nas aulas de caráter mais prático, para além desta última, utilizada por 65% dos docentes, também se destacam a resolução individual de tarefas pelos alunos (83,4%) e a discussão em grande grupo (58,3%).

Constata-se que a apresentação de trabalhos realizados pelos alunos e a realização de tarefas com recurso a computadores ou calculadoras ainda são metodologias de trabalho pouco utilizadas, mesmo nas aulas de caráter mais prático, pois apenas 16,7% e 21,6% dos docentes, respetivamente, as utilizam muitas vezes ou sempre.

Tabela 4. Metodologias de trabalho usadas nas aulas

	% de professores	
Aulas de caráter mais teórico	Nunca/Poucas vezes	Muitas vezes/Sempre
Exposição dos conteúdos pelo professor	1,7	85,0
Resolução de tarefas pelo professor	5,0	81,7
Resolução individual de tarefas pelos alunos	35,0	35,0
Resolução em grupo de tarefas pelos alunos	78,3	8,3
Discussão em grande grupo	43,3	43,4
Apresentação de trabalhos realizados pelos alunos	85,0	–
Realização de tarefas com recurso a computadores ou calculadoras	70,0	15,0
Exploração de conceitos sob o ponto de vista geométrico	40,0	45,0
Aulas de caráter mais prático	Nunca/Poucas vezes	Muitas vezes/Sempre
Exposição dos conteúdos pelo professor	45,0	46,7
Resolução de tarefas pelo professor	26,7	65,0
Resolução individual de tarefas pelos alunos	8,3	83,4
Resolução em grupo de tarefas pelos alunos	50,0	40,0
Discussão em grande grupo	31,6	58,3
Apresentação de trabalhos realizados pelos alunos	73,3	16,7
Realização de tarefas com recurso a computadores ou calculadoras	68,3	21,6
Exploração de conceitos sob o ponto de vista geométrico	48,4	40,0

Nas aulas de caráter mais teórico, os computadores e as calculadoras são utilizados principalmente pelo professor enquanto que nas aulas de caráter mais prático a frequência de utilização é idêntica para professores e alunos .

Quanto às finalidades do uso do computador e da calculadora, nas aulas de caráter mais teórico, salienta-se o seu uso muitas vezes ou sempre para introduzir conteúdos (26,6%) e efetuar representações gráficas (25,0%). Nas aulas de caráter mais prático, são usados principalmente para efetuar cálculos (28,3%) e explorar exemplos (25%) (Tabela 5).

Tabela 5. Finalidades do uso do computador e da calculadora nas aulas

	% de professores	
Aulas de caráter mais teórico	Nunca/Poucas vezes	Muitas vezes/Sempre
Introduzir conteúdos	48,3	26,6
Apresentar a resolução dos exercícios/problemas propostos	53,4	21,6
Realizar tarefas utilizando software específico	56,7	18,3
Efetuar cálculos	61,7	13,3
Explorar exemplos	56,6	18,3
Efetuar representações gráficas	50,0	25,0
Aulas de caráter mais prático	Nunca/Poucas vezes	Muitas vezes/Sempre
Introduzir conteúdos	65,0	15,0
Apresentar a resolução dos exercícios/problemas propostos	58,4	21,7
Realizar tarefas utilizando software específico	56,7	23,4
Efetuar cálculos	51,7	28,3
Explorar exemplos	53,3	25,0
Efetuar representações gráficas	58,3	20,0

5 Conclusões

Como é referido no relatório Matemática 2001 (APM, 1998) a propósito do ensino básico/secundário, mas que se adequa também ao ensino superior (pp. 56-57),

> A preparação das aulas e das restantes atividades de ensino-aprendizagem pode tirar grande vantagem em se apoiar num amplo conjunto de recursos, hoje disponíveis para os professores. (...)
> A realização de trabalho colaborativo, formal e informal, é uma condição essencial para a melhoria da prática profissional. É através das trocas de ideias e materiais entre professores com afinidades no plano dos seus interesses e perspetivas, ou com problemas e necessidades comuns, que surgem as ideias para a introdução de novas atividades, novos processos ou novos objetivos de trabalho.

Porém, neste estudo verificou-se que ainda é pouco habitual a cooperação entre pares para preparar as unidades curriculares (apenas 26,7% dos professores prepara as aulas muitas vezes com outros professores). Não esquecer, no entanto, que em algumas instituições o número de professores que lecionam a mesma unidade curricular é relativamente baixo e que o facto de haver interesses de investigação diferenciados pode isolar mais os professores dos seus pares.

Embora exista alguma diversificação dos recursos e metodologias utilizados tanto na preparação como na implementação de aulas, constata-se que os textos de investigação sobre o ensino e aprendizagem da álgebra linear ainda são um recurso pouco utilizado na preparação de aulas (25% utilizam-nos muitas vezes ou sempre). Também se verifica que na implementação de aulas têm pouca expressão as metodologias: apresentação de trabalhos realizados

pelos alunos e realização de tarefas com recurso a computadores ou calculadoras, mesmo nas aulas de caráter mais prático, pois nestas últimas apenas 15,7% e 21,6%, respetivamente, dos professores as promove muitas vezes ou sempre. Nas metodologias de trabalho destaca-se, nas aulas teóricas, a exposição de conteúdos e a resolução de tarefas pelo professor, o que remete para um ensino mais diretivo. Já nas aulas de caráter mais prático atenua-se um pouco esta tendência na medida em que, embora a resolução de tarefas pelo professor tenha uma frequência significativa (65% utilizam esta metodologia muitas vezes ou sempre), é a resolução individual de tarefas pelos alunos a metodologia mais utilizada (83,4% utilizam-na muitas vezes ou sempre).

Analisando o ponto de vista da utilização de diferentes representações dos conceitos, destaca-se que na preparação de aulas os professores têm, na sua maioria, o cuidado de enfatizar a exploração de diferentes representações dos conceitos (68,4% fazem-no muitas vezes ou sempre) e a articulação entre os conceitos (90% fazem-no muitas vezes ou sempre), sendo a exploração de conceitos sob o ponto de vista geométrico uma metodologia que ainda tem alguma expressão tanto nas aulas de caráter mais prático (40% utilizam-na muitas vezes) como de caráter mais teórico (45% utilizam-na muitas vezes).

A resolução de problemas da realidade é um dos aspetos menos enfatizado nas tarefas que os professores preparam para os alunos (45% dão-lhe ênfase muitas vezes ou sempre), situação que pode ser explicável pelo facto de os alunos ainda não terem preparação suficiente para perceber as aplicações que se relacionam com o seu curso como advoga Soares (1999).

Referências:

APM (1998). *Matemática 2001 - Recomendações para o ensino e aprendizagem da matemática*. Lisboa: APM e IIE.

Arnal, J., Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos e metodologia*. Barcelona: Editorial Labor.

Aydin, S. (2009). The factors effecting teaching linear algebra. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1549-1553.

Barros, P.M., Araújo, C.M. & Fernandes, J.A. (2013). Raciocínios de estudantes do ensino superior na resolução de tarefas sobre matrizes. In J. A. Fernandes, M. H. Martinho, J. Tinoco & F. Viseu (Orgs.), *Atas do XXIV Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp.295-308). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Barros, P.M., Fernandes, J.A. & Araújo, C.M. (2012). Raciocínios desenvolvidos na verificação das soluções de sistemas de equações lineares. In H. Pinto, H. Jacinto, A. Henriques, A. Silvestre & C. Nunes (Orgs.), *Atas do XXIII Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp.333-347). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Celestino, M. R. (2000). *Ensino-aprendizagem da álgebra linear: as pesquisas brasileiras na década de 90.* Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, S. Paulo.

Coimbra, J. L. (2008). *Alguns aspectos problemáticos relacionados ao ensino-aprendizagem da álgebra linear*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará, Pará.

Diković, L. (2007). Interactive learning and teaching of linear algebra by web technologies: some examples. *The Teaching of Mathematics*, v. X , n.2, 109-116.

Dorier, J.-L. (Ed.) (2000). *On the teaching of linear algebra*. Kluwer Academic Publishers.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.

Fernandes, R. L. (1999). O ensino da matemática para os cursos de ciências e engenharias. In L. Trabucho, & J. F. Queiró (Eds.), *O ensino da matemática na universidade em Portugal e assuntos relacionados* (pp. 51-58). Caparide: Centro Internacional de Matemática. Acedido em fevereiro 21, 2011, em http://www.cim.pt/cimE/proceedings/vol014.pdf.

Harel, G. (2000). Three principles of learning and teaching mathematics. In J.-L. Dorier (Ed.), *On the teaching of linear algebra* (pp. 177-189). Kluwer Academic Publishers.

Hillel, J. (2000). Modes of description and the problem of representation in linear algebra. In J.-L. Dorier (Ed.), *On the teaching of linear algebra* (pp. 191-207). Kluwer Academic Publishers.

Idris, I. (2005). Toward a rigth way to teach linear algebra. *International Journal of mathematics Teaching and Learning*. Acedido em março 11, 2011, em http://www.cimt.plymouth.ac.uk/Journal/idris.pdf.

Soares, C. M. (1999). O ensino da matemática para os cursos de ciências e engenharia. In L. Trabucho, & J. F. Queiró (Eds.), *O ensino da matemática na universidade em Portugal e assuntos relacionados* (pp. 71-73). Caparide: Centro Internacional de Matemática. Acedido em fevereiro 21, 2011, em http://www.cim.pt/cimE/proceedings/vol014.pdf.

Trejo, E.T. & Camarena, P. G. (2011). Concepciones de los profesores y su impacto en la enseñanza de un sistema de ecuaciones lineales con dos incógnitas. In Leston, P. (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp 1095-1103). México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

Representações de estudantes sobre a abordagem à diversidade cultural e linguística na formação inicial de professores para o 1º ciclo do Ensino Básico

Ana Pires Sequeira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

ana.sequeira@ese.ips.pt

Introdução

Os desafios que a multiculturalidade, patente na Escola, coloca, devem propiciar o questionamento sobre uma visão estreita, etnocêntrica, filtrada pelo «olhar» de um saber ancorado numa cultura de pertença. Devem, sim, propiciar um «olhar» centrado num saber de que a diversidade existe e o modo como a encaremos é que varia (Howard; 2006). O "processo de interpretar e desconstruir olhares e representações sobre coletivos diversos e reeducar outros olhares é tarefa complexa na hora de reconhecer os cursos, de organizar os currículos, os tempos e espaços, as avaliações e a relação pedagógica entre educadores e educandos. Porque essas representações não estão apenas nos discursos, nem no olhar dos docentes, mas impregnam as estruturas, as lógicas e os valores constituintes do sistema escolar, da academia, do ensino, da pesquisa e da extensão, das avaliações e dos currículos." (Arroyo, 2008: 15-16).

A compreensão da escola ou seja, da instituição escolar só é possível se atendermos à sua história e às estruturas que a circunscrevem, nomeadamente, as estruturas económicas, sociais, políticas e ideológicas (Apple; 1997), não podendo ser entendida como uma entidade estática e neutra, mas fruto de várias e diversas dinâmicas, que a tornam um espaço privilegiado na procura de respostas adequadas às interrogações formuladas pela sociedade multicultural em que vivemos (Nieto & Bode; 2008).

Em Portugal vários projetos, no campo do ensino não superior, têm desenvolvido trabalho na procura dessas respostas adequadas. Inicialmente e fruto de pressões sociais, no que Souta (1997) designou por um sistema tipo *top-down* em que se puderam considerar os/as docentes como elementos de um jogo, do qual, na maior parte dos casos não sabiam as regras. Avançou-se, gradualmente, para projetos centrados nas escolas, a partir dos desafios colocados aos/às docentes perante a diversidade cultural e o mosaico linguístico com que, diariamente se confrontam nas suas salas de aula.

Vários estudos consideram o gerir a diversidade como um dos desafios centrais à prática pedagógica no século XXI, bem como ser imprescindível formar futuros/as docentes sem que estes/as reconheçam como o processo de aprendizagem dos seus alunos é influenciado pela sua língua materna, cultura e contexto social (Darling-Hammond & Garcia-Lopez; 2002).

Estarão, em Portugal, os/as futuros/as docentes a ser preparados/as para esta realidade?

Se os/as futuros/as docentes não tiverem na sua formação inicial preparação para incorporar nas suas práticas uma perspetiva intercultural, terão alguma dificuldade em gerir a diversidade e incentivar a interculturalidade remetendo-

se ou para atitudes de indiferença ou de menosprezo, ou para o confinamento das culturas patentes nas suas salas de aula, ao assumirem atitudes de relativismo cultural. Nesses cenários, a comunicação como um elemento fundamental à interculturalidade não acontece (Sequeira; 2010).

Coloca-se novamente outra questão: que trabalho é desenvolvido nas instituições de formação de professores/as?

A tentativa de responder a esta questão foi o motor para o desenvolvimento de um estudo[1] que identificasse não só a emergência desta temática no ensino superior politécnico público, mas, também, como estudantes e docentes «olham» e percecionam esta temática, na sua formação e como a integram nas unidades curriculares que lecionam.

O estudo inscreve-se no defendido por Esteves quando salienta que as instituições de ensino superior "devem assumir-se como parte importante e pró-activa da construção do futuro." (Esteves, 2008: 104), e, ainda, em que a multiculturalidade patente nas escolas exige das instituições de formação inicial de docentes um espaço de conhecimento, reflexão e debate propiciador à aquisição e ao desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação intercultural.

Neste enquadramento, o estudo pretende responder ao problema: *Que abordagens são efectuadas à problemática da diversidade cultural na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico e com que efeitos para os sujeitos envolvidos?*

Opções metodológicas

O desenho da investigação incluiu um estudo exploratório que decorreu na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS), em 2011/2012, envolvendo estudantes e docentes dos mestrados que formam para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico, designadamente o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico.

A recolha de dados foi feita através de um inquérito por questionário, na análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo através de uma fase de leitura flutuante de modo a encontrar a coerência para a construção de categorias que pudessem incorporar as representações dos/as estudantes sobre a temática em estudo (Afonso; 2005).

O inquérito por questionário, constituído por quatro partes, foi entregue, em papel, às estudantes[2], referindo ser anónimo e solicitando, de modo a salvaguardar o anonimato, que fosse colocado no cacifo da docente, autora do estudo.

As três das partes constituintes do questionário pretendiam obter informação sobre a caracterização dos inquiridos, e sobre o seu posicionamento face ao percurso académico na licenciatura e no mestrado. As estudantes inquiridas, num total de 22, na sua maioria fizeram a licenciatura na ESE/IPS.

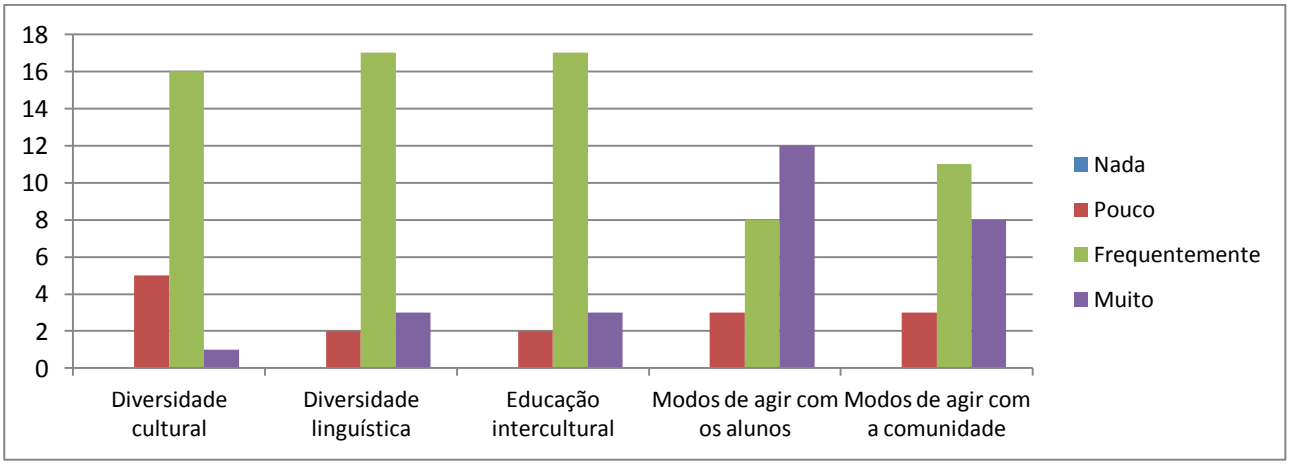
Apresentam-se, em seguida, alguns dos dados obtidos que, para o momento, consideramos terem relevância, designadamente alguns dados quanto ao percurso na licenciatura e no mestrado.

[1] A decorrer, sob a orientação da Profª Doutora Manuela Esteves, e inserido no doutoramento em Educação do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
[2] No ano letivo referido todos os estudantes, dos dois mestrados referidos, eram do género feminino.

Algumas representações das estudantes

LICENCIATURA - Quando questionadas quanto às expectativas face à formação a receber na licenciatura, ou seja que conhecimentos esperavam vir a adquirir no que se refere: à diversidade cultural; à diversidade linguística; à educação intercultural; e a modos de agir com os alunos e com a comunidade; as estudantes, maioritariamente, assinalaram ter como expectativas adquirir conhecimentos em relação a "modos de agir com os alunos" e com a comunidade. Note-se que "nada" não foi assinalado e que "pouco" o foi num número reduzido, como se pode verificar no gráfico 1.

Gráfico 1 - Expectativas face a conhecimentos a adquirir



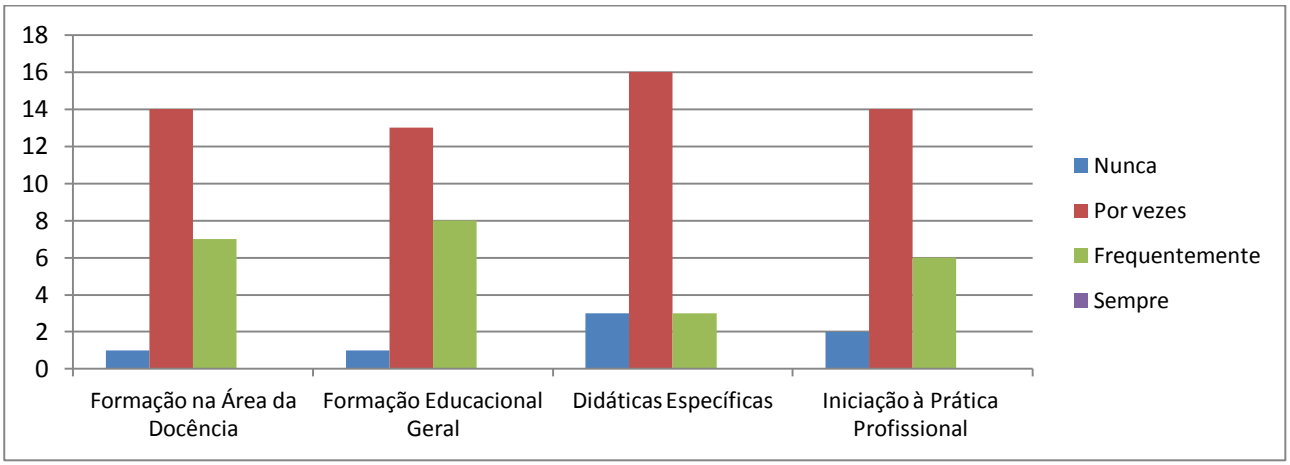
"Consideravelmente" é, também, um valor assinalado pelas estudantes quando interrogadas sobre as mesmas questões no que se refere ao percurso de três anos de licenciatura. Assim, podemos considerar que as expectativas iniciais não foram defraudadas como se pode verificar na tabela apresentada em seguida.

Tabela 1 – Posicionamento face a conhecimentos adquiridos na licenciatura

Conhecimentos adquiridos	Nada	Pouco	Consideravelmente	Muito
Diversidade cultural	_____	6	14	2
Diversidade linguística	1	2	15	4
Educação intercultural	_____	2	17	3
Modos de agir com os alunos	1	7	11	3
Modos de agir com a comunidade	1	7	13	1

Continuando a ser questionadas face à formação recebida em relação à educação intercultural, nomeadamente ao contributo das diferentes componentes de formação, ou seja quanto: (i) formação na área da docência; (ii) formação educacional geral; (iii) didáticas específicas; (iv) iniciação à prática profissional, as estudantes optam maioritariamente pelo valor "por vezes" (gráfico 2).

Gráfico 2 - Posicionamento face ao contributo das componentes de formação em relação à educação intercultural



Saliente-se não haver nenhuma estudante a considerar que esse contributo se tenha verificado "sempre" em nenhuma das componentes de formação. Contudo há quem assinale "nunca". Todavia, as estudantes consideraram "frequentemente" terem adquirido conhecimentos referentes à educação intercultural nas componentes: formação na área da docência e formação educacional geral.

Quanto às unidades curriculares que mais contribuíram para a sua formação no que se refere à diversidade cultural, à diversidade linguística e à educação intercultural, as estudantes assinalaram maioritariamente três unidades curriculares como se pode verificar em seguida.

Tabela 2 - Unidades curriculares que mais contribuíram para a formação em diversidade cultural, diversidade linguística e educação intercultural

Temáticas	**Unidades Curriculares**
Diversidade Cultural	Contextos Multiculturais e Educação (assinalada por 8 estudantes) Diversidade Cultural e Comunicação Linguística (assinalada por 14 estudantes)
Diversidade Linguística	Diversidade Cultural e Comunicação Linguística (assinalada por 8 estudantes) Língua e Linguística Portuguesa I (assinalada por 9 estudantes)
Educação Intercultural	Contextos Multiculturais e Educação (assinalada por 10 estudantes) Diversidade Cultural e Comunicação Linguística (assinalada por 11 estudantes)

No que se refere às estratégias utilizadas pelos docentes para concretização dos contributos enunciados quanto à diversidade cultural, as estudantes, maioritariamente, assinalaram "apresentação pelo (a) professor (a)","análise de textos" e "debates", conforme se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 3- Estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares no referente à diversidade cultural

Estratégias	Número de respostas
Apresentação pelo (a) professor (a)	20
Estudos de casos	6
Relatos de casos	8
Análise de textos	18
Debates	20
Outra (s)	7

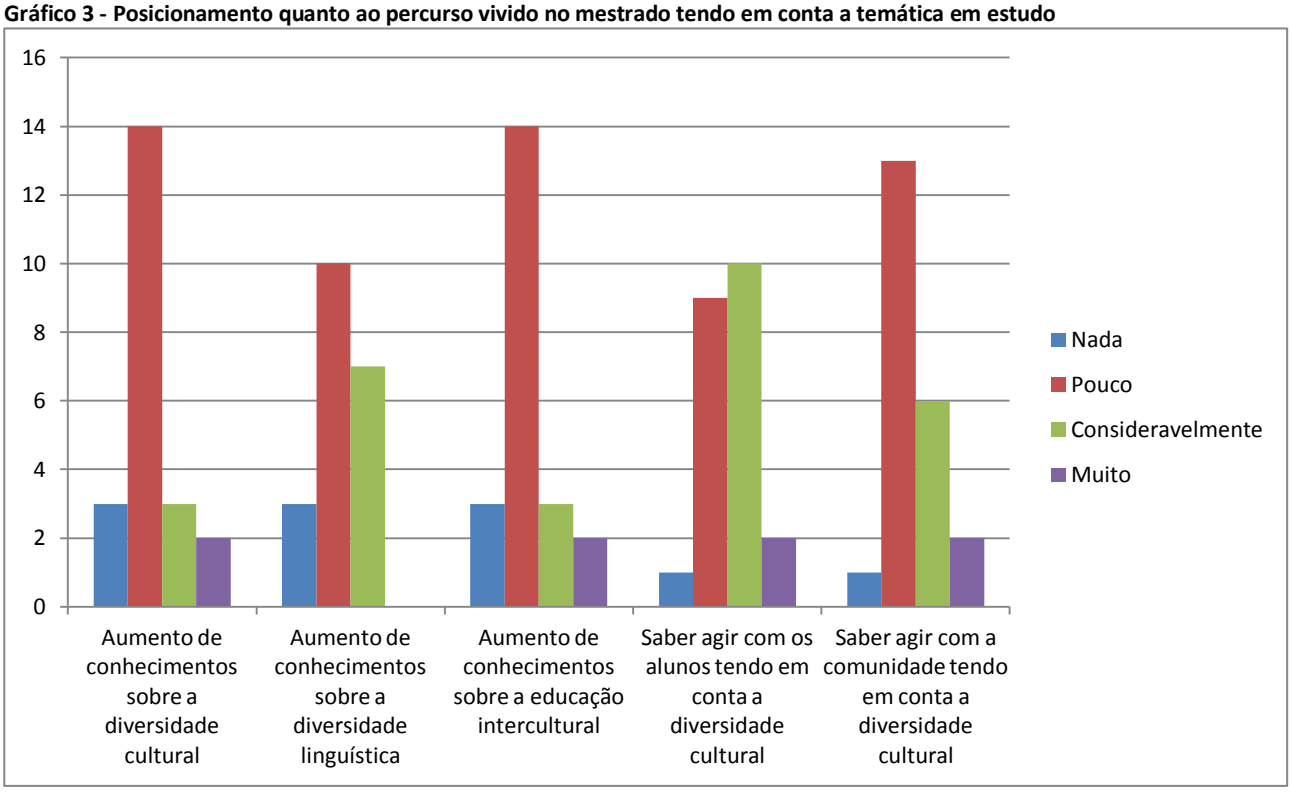
Produção de atividades pedagógicas e *Apresentação de trabalhos em sala de aula, cuja temática se prendeu com as diversas explorações didáticas sobre a diversidade cultural, contemplando o campo da literatura infantil* foi mencionado pelas estudantes em "outra(s)".

Quanto às unidades curriculares que as estudantes reconhecem como nunca terem tido qualquer contributo para as temáticas em estudo, centram-se, essencialmente, nas áreas relacionadas com as ciências e a matemática.

Face às experiências vivenciadas na componente de Iniciação à Prática Profissional, nomeadamente se nas turmas de crianças com que tiveram contacto, a diversidade cultural e a diversidade linguística eram realidades presentes, "raramente" foi o mais assinalado (11), seguido de "frequentemente" (7). "Em nenhum caso" foi, ainda, assinalado por uma estudante e três referiram "sempre". Um número significativo de estudantes (10) consideraram esta experiência "insuficiente" e sete consideraram-na "muito boa".

MESTRADO - Quando questionadas de que modo consideravam ter alterado o seu posicionamento face à temática em estudo durante o mestrado, as estudantes, maioritariamente, responderam "pouco". Todavia, no que se refere *ao saber como agir com os alunos tendo em conta a diversidade cultural* as opiniões dividem-se entre "pouco", com 9 respostas assinaladas, e "consideravelmente" com 10 respostas, como se pode verificar no gráfico seguinte.

Gráfico 3 - Posicionamento quanto ao percurso vivido no mestrado tendo em conta a temática em estudo



As unidades curriculares consideradas como as que mais contribuíram para a formação na temática em estudo foram as unidades curriculares de estágio no 1º ciclo do Ensino Básico, conforme se pode inferir da leitura da tabela nº4.

Tabela 4 - Unidades curriculares que mais contribuíram para a formação em diversidade cultural, diversidade linguística e educação intercultural

Temáticas	**Unidades Curriculares**
Diversidade Cultural	Estágio III (assinalada por 6 estudantes) Estágio II (assinalada por 5 estudantes) Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular (assinalada por 5 estudantes)
Diversidade Linguística	Língua e Linguística Portuguesa II (assinalada por 8 estudantes) Didática Específica do 1º ciclo II (assinalada por 6 estudantes) Didática Específica do 1º ciclo I (assinalada por 5 estudantes)
Educação Intercultural	Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular (assinalada por 4 estudantes)

Seguem-se as estratégias que as estudantes assinalaram como utilizadas para a concretização dos contributos identificados.

Tabela 5 - Estratégias utilizadas para a concretização dos contributos das unidades curriculares

Estratégias	Número de respostas
Apresentação pelo (a) professor (a)	18
Estudos de casos	2
Relatos de casos	7
Análise de textos	10
Debates	13
Observação em contexto multicultural	3
Intervenção em contexto multicultural	9
Outra (s)	2

Duas estudantes referiram em "Outras(s)" o visionamento de vídeos.

As unidades curriculares consideradas como não tendo qualquer contributo para as temáticas em estudo são no campo das tecnologias.

Dezoito das estudantes referem ter tido contacto com contextos multiculturais em situação de estágio/prática de ensino supervisionada. Destas estudantes, sete, consideram essa experiência "suficiente" e cinco consideraram-na "insuficiente". Catorze destas estudantes assinalaram "por vezes" quanto à relação entre o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares e o contexto de estágio. Também, treze destas estudantes consideraram "insuficiente" e "suficiente" (respetivamente seis e sete) os momentos de reflexão com os supervisores sobre o contexto de estágio.

O âmbito das dificuldades sentidas por estas estudantes centra-se, maioritariamente, na "compreensão de como se processa a aprendizagem numa língua que não é a língua materna dos alunos", como se pode verificar nos dados apresentados na tabela seguinte.

Tabela 6 - Tipo de dificuldade

Tipo de dificuldade	Número de respostas
Cultural	2
Linguístico	4
De relação com as famílias	3
De compreensão de como se processa a aprendizagem numa língua que não é a língua materna dos alunos	10
Outra (s)	3

Quanto às estudantes que assinalaram "Outra(s)", só uma explicitou o nível de dificuldade. Esta centra-se na *Dificuldade no entendimento da perspetiva dos cooperantes sobre a existência de diversidade cultural no contexto escolar e na ação que daí deve advir.*

Quando questionadas se, quando futuras profissionais, a formação recebida lhes permitiria assegurar o processo de ensino aprendizagem em contextos multiculturais, duas estudantes consideraram fazê-lo "com êxito" e onze, "na maioria das vezes com êxito". Contrariamente, uma estudante considera que o faria "com muita dificuldade", e oito "com dificuldade". Podemos, assim, considerar que muitas estudantes (40.9%), não se sentem confortáveis quanto à sua prática futura em contextos multiculturais, ou seja não consideram ter tido formação adequada.

Em síntese e face aos dados obtidos podemos inferir que o mestrado não contribuiu significativamente para a alteração de conhecimentos destas estudantes, embora se considerem mais confortáveis no que se refere a novos conhecimentos relacionados com a diversidade linguística e no saber agir face à diversidade cultural dos alunos.

A finalizar o questionário as estudantes foram chamadas a referir outras competências que tivessem adquirido ou desenvolvido ao longo do seu percurso. Transcreve-se, em seguida, o que duas estudantes referiram.

Estudante A - *Para além de ter adquirido e/ou desenvolvido as competências supracitadas, considero que me foi possível tornar mais coesas certas ideias, questões e aspetos relacionados com esta temática, que me permitiram o desconstruir e afastar de determinados "pré-conceitos" que me conferiram a capacidade de não realização de inferências e, sobretudo, de não julgamento.*

Estudante B - *Tornei-me mais sensível aquando apresento uma atividade educativa, pois ao ter outras crianças na sala tento apresentar e interligar o nosso país com o país dos alunos estrangeiros. No entanto, caso não tenha alunos estrangeiros exploro na mesma outras culturas, pois acredito que os alunos devem formar-se adquirindo conhecimentos do mundo e não só do nosso país.*

Referências

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico.* 1ª ed. Porto: Edições ASA.

APPLE, M. (1998). Educar à maneira da «direita». As escolas e a aliança conservadora, (pp 33-66). in: Pacheco, J. A (Org.). *Reflexão e Inovação Curricular - Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho- Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

ARROYO, M. G. (2008) Os coletivos diversos repolitizam a formação, (pp 11-36). in: DINIZ-PEREIRA, J. E. et LEÃO, G. (Orgs.) *Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora LTDA.

DARLING-HAMMOND, L.; GARCIA-LOPEZ, S. P. (2002). What is diversity?, in: L. Darling-Hammond, J. French e S. P. Garcia-Lopez (Eds.), *Learning to teach for social justice*. New York: Teachers College Press.

ESTEVES, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior, (pp.101- 109).in: *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação, nº 7 – Set/ Dez 08* .

HOWARD, G. R. (2006). *We Can`t Teach What We Don`t Know*. New York: Teachers College Press.

NIETO, S; BODE, P. (2008). *Affirming Diversity – The socio-political Context of Multicultural Education.* United States: Pearson Education, Inc.

SEQUEIRA, A. P.(2000). *Perspectivas de professores do 1º ciclo do Ensino Básico sobre o processo de ensino-aprendiagem em classes etnicamente heterógeneas* – Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – variante Educação Intercultural – Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

SEQUEIRA, A. P. (2010). *Formação Inicial de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico: Vários Olhares sobre a Diversidade Cultural* – Projecto de Doutoramento – Lisboa: Universidade de Lisboa/ Instituto de Educação (exemplar policopiado).

SOUTA, L. (1997) *Multiculturalidade & Educação* Porto: Profedições.

TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES EM CONTEXTO DE MUDANÇAS ESTRUTURAIS EM MOÇAMBIQUE: O CASO DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA

Bastos, J. * *e* Duarte, S. **
Docentes da Universidade Pedagógica, Moçambique

RESUMO

A Universidade Pedagógica (UP) em Moçambique surge e desenvolve-se como uma Instituição de Ensino Superior vocacional, comprometida com a formação de professores e outros técnicos da educação, num contexto de mudanças, colocando desafios institucionais concernentes às transformações curriculares. Tendo como base a pesquisa bibliográfica e documental e a experiência informada dos autores, esta comunicação tem como objetivo geral analisar a relação entre as mudanças estruturais em Moçambique e o processo de desenvolvimento curricular na UP. Argumentamos que os sistemas educativos são desenvolvidos em função dos sistemas sociopolíticos onde estão inseridos e concluímos que o processo de desenvolvimento e transformação curricular na UP acaba por refletir, até certo ponto, as incertezas próprias de um país que tem vivenciado rápidos momentos de transição, sendo necessário haver maior estabilidade e consistência nas políticas educativas.

Palavras-chave: Transformações curriculares, mudanças estruturais, Universidade Pedagógica.

Introdução

Desde 1975, como Estado independente, Moçambique tem vindo a testemunhar várias mudanças socioeconómicas e políticas caracterizadas por processos que têm influenciado o contexto de desenvolvimento de políticas educativas, nomeadamente:

(i) do colonial fascismo para a independência, onde se procurava essencialmente construir uma "sociedade moderna", fundada nos princípios ideológicos que advogavam a homogeneidade social, cultural e política, marcadamente dominantes durante uma parte da I República (1975-1990);

(ii) a transição de uma economia centralizada e planificada para uma economia do mercado, introduzida através de um programa de ajustamento estrutural muito comum em África na década de 80 do século XX e, devido ao impacto das medidas adotadas na sequência de tais programas, considerada como "década perdida" (Meredith, 2006: 369);

iii) a transição de um sistema monopartidário para um sistema multipartidário constitucionalmente estabelecido em 1990.

Estas mudanças ocorreram dentro de um contexto de guerra civil (1976-1992) que dilacerou o país e com largo impacto no desenvolvimento do sistema educativo moçambicano. Por isso, o período pós-guerra civil também foi marcado por uma vasta atividade ligada a reconstrução da rede escolar e a formação acelerada de professores para o Ensino Primário.

O Instituto Superior Pedagógico (ISP), atual Universidade Pedagógica (UP) surge em 1985 como uma Instituição de Ensino Superior (IES) vocacional, basicamente comprometida com a formação de professores, num contexto de introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Tendo como base a pesquisa bibliográfica e documental e a experiência dos autores, esta comunicação tem em vista analisar a relação entre as mudanças estruturais em Moçambique e o processo de desenvolvimento curricular na UP e divide-se em cinco partes: (i) breve apresentação da evolução do contexto socioecónomico e político pós-colonial em Moçambique; (ii) emergência e desenvolvimento de um sistema de educação genuinamente moçambicano; (iii) aspetos teóricos relacionados com mudanças curriculares em contextos de transformações socioeconómicas; (iv) a *biografia* da UP, destacando os contextos da sua idealização e implementação, bem como as transformações curriculares operadas sob impacto das transformações socioeconómicas e políticas; (v) considerações finais.

1. Breve apresentação da evolução do contexto socioeconómico e político moçambicano

Moçambique ascendeu à independência a 25 de Junho de 1975, após dez anos de Luta Armada de Libertação Nacional liderada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

A evolução socioeconómica e política do período pós-colonial não pode ser analisada de forma linear, pois várias *nuance*s podem ser identificadas, tendo em conta fatores endógenos, por exemplo, a guerra civil que assolou o país (1976-1992) e fatores exógenos, em que a Guerra Fria e o período subsequente desempenharam um papel preponderante na construção das relações económicas e políticas a nível da região Austral do continente africano onde Moçambique se insere.

Consideramos dois momentos de desenvolvimento do país, tendo em conta o grau de dominância dos aspetos político-ideológicos no ordenamento constitucional, designadamente:

(i) de 1975-1990 - em que a Frelimo procurou implementar um sistema de Partido único, com uma economia centralmente planificada, baseada no Marxismo-Leninismo. Assistiu-se a uma onda de nacionalizações em sectores como Educação, Saúde, Habitação, Justiça, e, um dos principais fatores de produção, a terra, passou a ser propriedade do Estado, sendo possível usá-la, mas não aliená-la. A ideia fundamental assentava na construção de uma sociedade socialista;

(ii) a partir de 1990 até a atualidade - destacando-se: a introdução de uma nova Constituição em 1990, a Assinatura do Acordo de Paz em Roma em 1992 e a realização de eleições regulares a partir de 1994. Estes acontecimentos são acrescidos ao liberalismo económico, introduzido nos finais dos anos 80 do século XX.

Concordamos com Cross (2011) quando apresenta os momentos de mudança como dois processos conflituantes e contraditórios, a saber: (i) a transição do sistema colonial autoritário para um sistema de governo totalitário, centralizado, baseado no discurso socialista; (ii) a transição que parte de um projecto socialista falhado para um futuro desconhecido, ditado pelo discurso neoliberal, democracia liberal e economia do mercado.

Portanto, atualmente, toda a dinâmica socioeconómica e política tem como pano de fundo os princípios neoliberais, cujos efeitos são notórios no que tange a mudança do papel do Estado, comparativamente ao papel que desempenhava na I República.

2. O SNE: A centralidade na criação do *Homem Novo*

O processo de introdução e desenvolvimento de qualquer sistema educacional está fortemente relacionado com os valores a serem (re)produzidos dentro de uma determinada sociedade. De acordo com Archer (1979:2), qualquer educação tem as características que possui devido aos objetivos pretendidos por quem tem o controlo sobre ela, e as mudanças ocorrem porque novos objetivos educacionais são introduzidos por aqueles que têm o poder de modificar as práticas anteriores.

O desenvolvimento dos sistemas educativos está intimamente relacionado com a reprodução de valores (Bourdieu e Passeron, 1990). Esses valores são selecionados em função dos interesses de classe. Assim, muitas vezes, as formas que a educação toma constituem produtos políticos das relações de poder (Archer, 1979:3) ou da luta de classes, na perspectiva marxista.

Em Moçambique, o SNE constituiu um dos passos mais importantes em busca de uma educação que refletisse a vontade de construir uma nova sociedade. Neste processo, colocou-se como acento tónico a formação do *Homem Novo,* sendo definido o materialismo-histórico como base para a sua formação (MEC, 1977:15).

Vários documentos possibilitam identificar características do *Homem Novo*, como sendo o indivíduo politicamente engajado na transformação revolucionária, que trabalha para melhorar constantemente os seus conhecimentos políticos, científicos, profissionais, o seu comportamento político e moral; que se forma dentro da coletividade, através da crítica e autocrítica (MEC, 1977:23); que se libertou do obscurantismo e da superstição, assim como da mentalidade burguesa (Machel, 1977:5) ou então liberto de toda a carga ideológica e política colonial e de valores negativos tradicionais, capaz de apropriar-se da ciência e da técnica colocando-as ao serviço da revolução (RPM, 1983).

Na Lei 4/83 do SNE está explícito que "*na construção da sociedade socialista, o sistema de educação deve, no seu conteúdo, estrutura e método conduzir à criação do Homem Novo*" (RPM, 1983). Nesta óptica, o SNE

fundamenta-se "*nas experiências da educação desde a luta armada (...) nos princípios universais do marxismo-leninismo e no património comum da Humanidade*" (Ibid.).

Como resultado das mudanças constitucionais introduzidas em 1990, novos fatores emergiram no contexto da democratização e novos desafios se impõem para a sociedade e, particularmente, para o sector da educação. O SNE é reajustado pela Lei nº6/92 de 06 de Maio de 1992, num contexto de multipartidarismo, economia de mercado e Estado de Direito, sendo que a carga ideológica relacionada com o *Homem Novo* e sua formação é retirada. Neste cenário, novos atores são chamados a participar na edificação do sistema, nomeadamente, comunitários, cooperativas, empresariais e privados (RM, 1992).

3. Mudanças curriculares em contextos de transformações socioeconómicas

Literatura diversa converge no reconhecimento de que diferentes fatores podem concorrer a título particular ou em conjugação com outros para as mudanças curriculares e que os mesmos devem ser analisados numa perspectiva holística.

Geralmente, três grandes razões aparecem como geradoras de mudanças de políticas, estratégias e programas educativos, especialmente concernentes à formação de professores:

(i) a necessidade de ajustamentos às transformações políticas, económicas e sociais. Foi o que aconteceu quando Moçambique ascendeu à independência em 1975 e, posteriormente, com as transformações políticas resultantes da adoção de novas Constituições em 1990 e 2004. Nesse contexto, mudaram-se os currículos e houve formação e/ou atualização dos professores para se ajustarem à realidade emergente;

(ii) a necessidade de melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem;

(iii) constrangimentos financeiros que conduzem a necessidade de diminuir os salários dos professores pela via da redução da duração do tempo de formação dos professores e, consequentemente, das suas qualificações académicas (Schwille & Dembélé, 2007; Colclough & Lewin, 1993; Morrow, 2007).

Tudo isso ocorre frequentemente em contextos de massificação da educação, pela via do aumento do acesso de alunos provenientes de camadas sociais outrora excluídas, o que coloca desafios aos diferentes atores na busca de um equilíbrio entre quantidade e qualidade.

4. A *biografia* da UP

Nesta secção apresentamos o surgimento e desenvolvimento da UP como uma IES com carácter vocacional; a sua experiência em termos de mudanças curriculares, sob influência das transformações socioeconómicas, políticas e ideológicas. De referir que "*em 1986, tinha chegado o momento de se elevar a formação na área das Ciências de Educação até ao nível de Licenciatura, tarefa atribuída ao Instituto Superior Pedagógico com o objectivo de construir a espinha dorsal do Sistema Nacional de Educação*" (ISP, 1993).

4.1. A emergência de uma IES com carácter vocacional

O surgimento da UP primeiro como Instituto em 1985 e depois, em 1995 como Universidade foi marcada por várias discussões envolvendo vários actores dentro e fora da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) onde se localizava na altura a Faculdade de Educação, criada fundamentalmente para formar, de forma intensiva, professores para o Ensino Secundário.

Existem várias versões acerca das razões que levaram ao encerramento da Faculdade de Educação na UEM em 1985 e a abertura de uma instituição que estivesse completamente focada na formação de professores. Entretanto, um dos postulados assente é que razões de carácter operacional dentro da própria UEM, com o crescimento do número de estudantes da Faculdade de Educação, contribuía para a retirada de espaço que devia ser utilizado para outros cursos (MESCT, 2010).

Tudo indica que os motivos mais plausíveis para a criação de uma nova instituição vocacionada a formação de professores foram: (i) a necessidade de aumentar o número de professores, e, (ii) a melhoria do nível de escolarização e qualidade, para responder as exigências do desenvolvimento do país.

O ISP era uma instituição vocacional direcionada para a área das Ciências da Educação. De acordo com o seu estatuto orgânico, competia ao ISP *"Ministrar cursos superiores nos domínios humanísticos, científico, artístico, pedagógico e de administração escolar, desenvolver a investigação científica, em especial a investigação*

educacional e, apoiar pedagogicamente as instituições do ensino primário, secundário e pré-universitário" (ISP, 1993).

O desenvolvimento da Instituição obedeceu a dois momentos principais:

(i) começa com a criação do ISP em 1985 até à altura da sua transformação em Universidade, em 1995. Este foi o momento de grandes desafios a vários níveis que começaram com a sua criação, assim como das primeiras Delegações pelo país;

(ii) transformação do ISP em UP, fase de sua implantação e consolidação a nível nacional; o redireccionamento da instituição face a emergência de novos cursos não relacionados com a área da educação e os debates suscitados tendo em conta esta nova realidade.

A UP deu passos consideráveis concernentes a formação de professores, procurando expandir-se através da criação de Delegações nas províncias e ensaiar diferentes modelos de formação de professores, ecléticos[1], com tendência a serem cada vez mais profissionalizantes; dentro de uma indefinição de carácter nacional, no tocante a adoção de políticas consistentes e estáveis para a formação de professores.

4. 2 Mapeando os processos de mudanças curriculares sob impacto das transformações socioeconómicas, políticas e ideológicas

Dois momentos podem ser destacados no processo de desenvolvimento curricular na UP, relacionados com as transformações socioeconómicas e políticas do país. Procuraremos apresentar alguns exemplos de como isso foi efetivado e, muito brevemente, referir que tais transformações parecem também ditar o reposicionamento da instituição no panorama das IES em Moçambique, largamente influenciado pelas tendências que o ensino superior tem estado a assumir internacionalmente com um "*aumento da competição por estudantes, recursos, docentes e fundos para o seu financiamento*" (Maringe & Foskett, 2012, p.4).

Apresentando de forma cronológica os processos de transformação curricular, verificamos que por influência das mudanças que ocorriam a nível político-ideológico, a instituição, desde o início do seu funcionamento efetivo em 1986, adotou a política educacional de carácter centralizador e, nos primeiros anos, os currículos estavam em consonância com o que era postulado no SNE no concernente à formação de professores, com "*qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica (...) um carácter profundamente ideológico que confere ao professor a consciência de classe que o torna capaz de educar o aluno nos princípios do Marxismo-Leninismo"* (RPM, 1983).

A partir dos finais dos anos 80 até o início da década de 1990 do séc. XX, os cursos foram introduzindo reformulações nos seus Planos de estudos. Deste modo, disciplinas de carácter político-ideológico como Materialismo Dialéctico, Economia Política e História dos Movimentos de Libertação, deixaram de fazer parte da formação na UP.

Num cenário em que os currículos se encontravam desatualizados face aos desenvolvimentos socioeconómicos, políticos, científicos e tecnológicos de Moçambique, da Região e do Mundo, a UP desenvolve um processo de revisão curricular (UP, 2002) e em 2004 introduzem-se novos currículos.

Posteriormente, em 2005, são introduzidos os "Cursos de Extensão", hoje denominados de Pós-laborais, que impulsionaram e alargaram de forma indubitável o acesso ao ensino superior em Moçambique, com variados problemas daí decorrentes. Estes cursos, na sua maioria, não estavam diretamente relacionados com a educação, fazendo instalar algum desconforto a nível interno e externo e levando a instauração do debate sobre qual deve ser a principal missão da UP. Contudo, devido ao seu impacto financeiro, contribuíram(em) para melhorar a qualidade das infraestruturas da UP espalhadas pelo país.

Em 2007 elabora-se um Projecto de reforma curricular e em 2010 a UP introduz novos currículos, que entre outros aspetos, refletem o que está preconizado no Programa Quinquenal do Governo (2005-2009) e no Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA), mais especificamente no que se refere a mobilidade, flexibilidade, atribuição de créditos académicos, entre outros aspetos.

[1] São formados, na mesma turma, estudantes que são professores em exercício no Ensino Primário e Secundário; trabalhadores de outras instituições e outros graduados de nível médio.

5. Considerações finais

Desde que Moçambique se tornou um país independente várias transformações têm tido lugar de forma rápida, determinando o rumo em termos de desenho e implementação de políticas, estratégias e programas educativos de uma forma geral e, particularmente, o desenvolvimento das IES. A UP nasce como uma instituição vocacional que se vai reajustando face a vários constrangimentos, sobretudo de carácter operacional, tendo em conta que no contexto moçambicano, cursos ligados a educação não permitem atrair estudantes que possam pagar propinas a preços do mercado e o Estado não possui recursos suficientes para alocar aos sectores sociais. Portanto, a experiência da UP em termos de mudanças curriculares é largamente marcada pelas transições socioeconómicas políticas e ideológicas que têm vindo a ocorrer no país. Sendo uma IES pública vários desafios se lhe colocam dentro de um cenário de pobreza, sendo necessário haver maior estabilidade e consistência nas políticas educativas.

Referências bibliográficas

Archer, M. (1979). *Social Origins of Education Systems*. London: Sage Publications.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

Colclough, C. & Lewin, K. (1993). *Educating all Children*: *Strategies for Primary Schooling in the South.* London: Clarendon Press.

Cross, M. (2011). *An Unfulfilled Promise*; *transforming schools in Mozambique*. Addis Ababa: OSSREA (Organization for Social Science Research e Eastern Africa.

ISP (2003). *Anuário 1993-1994*. Maputo: ISP.

Machel, S. (1977) *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*. FRELIMO, Maputo.

Maringe, F. & Foskett, N. (2012). *Introduction: Globalization and Universities.* In Maringe, F. & Foskett, N. (Editors) Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives. Great Britain: Continuum.

Meredith, M. (2006). *The state of Africa: A History of Fifty years of independence*. London: Free Press.

MEC (1977). *O Homem Novo*. Maputo: MEC.

MESCT. (2000). *Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique*. Maputo: MESCT.

Morrow, W. (2007). *Learning to teach in South Africa*. Cape Town: HSRC Press.

RM (1992). BR, Lei nº6/92. I Série, nº 19. *Reajusta o Quadro Geral do Sistema Educativo*. Maputo: Imprensa Nacional.

RPM (1983). BR, Lei nº4/83. I Série, nº 12. *Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional.

Schwille, M. & Dembélé, J. (2007). *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice* (Fundamentals of Educational Planning N° 84). Paris: IIEP-UNESCO.

UP (2002). Princípios e normas para a Revisão Curricular na UP. Maputo: UP.

*jnbastos@live.com
**steladuarte@hotmail.com

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A FILOSOFIA NOS ESPELHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS DISCIPLINAS FILOSÓFICAS NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DO IFRN

Lima Neto, A. A. [1]**; Chagas, P. C. F. M.** [2]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil.
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil.

Email: avelino.lima@ifrn.edu.br; patricia.chagas@ifrn.edu.br

Resumo

O presente trabalho, de natureza teórica e interpretativa, objetiva identificar, analisar e problematizar o lugar das disciplinas filosóficas no currículo das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Brasil). As disciplinas aqui em questão denominam-se *Filosofia da Mente*, *Epistemologia da Ciência* e *Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação,* e se situam nos primeiros semestres da formação inicial da licenciatura. A fim de efetivar tal meta, parte-se dialeticamente de um cenário mais amplo para um outro mais específico, em quatro momentos. Inicialmente, identificam-se os pressupostos filosóficos presentes no Projeto Pedagógico das licenciaturas, caracterizando, em linhas gerais, a concepção de Filosofia – bem como de seu papel na construção da identidade do professor – assumida pela instituição. Em seguida, apresenta-se e analisa-se brevemente o Núcleo Epistemológico, no qual localizam-se as disciplinas supracitadas. Posteriormente, analisa-se e problematiza-se mais demoradamente os imbricamentos destas disciplinas com os objetivos e conteúdos curriculares, relacionando-os com as características dos dois contextos anteriormente apresentados. Com isso, intenta-se constatar intersecções entre o arcabouço filosófico utilizado e a concepção de formação de professores da instituição, do mesmo modo que as implicações daí advindas na trajetória formativa dos licenciandos. Por fim, traçam-se algumas linhas reflexivas e críticas acerca do cenário analisado, com vistas, sobretudo, a apontar avanços, limites, proposições e possíveis transformações no contexto formativo docente à luz de uma matriz filosófica.

Palavras-chave: filosofia; formação docente; currículo.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Espelhos dialógicos: pressupostos filosóficos na formação pedagógica das Licenciaturas

"Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Espécie de acessório ou sobresselente próprio,
Arredores irregulares da minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu.
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma... "
(Álvaro de Campos)

Investigar o currículo de uma licenciatura é lidar com um objeto de uma dupla natureza: numa primeira, ele aparece como instrumento estruturador daquilo que *devemos* conhecer*;* na segunda, o fato de se tratar do currículo de uma licenciatura nos lembra que aquilo que devemos *conhecer* tem em vista um *ser*: a identidade docente. Tal identidade está diretamente vinculada à produção do conhecimento, à medida que participa da mediação das relações entre o estudante e o saber – saber que se encontra de modo sistematizado no currículo. Cria-se, assim, um círculo ontológico e epistemológico em torno da formação docente.

Caberia ainda dizer que a relação entre o currículo e a fabricação de si enquanto professor funciona de modo semelhante a um espelho: quando olhamos para o currículo, vemos a imagem daquilo que devemos ser; todavia, não podemos esquecer que a imagem só existe graças àquele que se dispõe defronte ao espelho. Se o currículo é semelhante a um espelho, só o é graças aos sujeitos. Sem sujeito do conhecimento, não há currículo. A relação inversa também é verdadeira: nós também funcionamos como um espelho para o currículo, à medida que ele "olha" para o homem e refletirá a imagem que poderá adquirir – já que a formação humana é uma obra sempre inacabada.

Então, considerando que tanto nós quanto o currículo estamos continuamente em formação, certamente o verbo *dever* não é o mais adequado. Não por evocar uma disciplina no acesso a determinados conhecimentos, mas por supor uma correspondência inevitável entre conhecer e ser. A poesia de Álvaro de Campos significa melhor aquilo que a dureza de uma formulação verbal nos impede de vislumbrar: a misteriosa formulação da imagem de si mesmo, fruto de processos múltiplos, nos quais está inserido o licenciando. Ele defronta-se com a tensão dos pressupostos de um conhecimento curricular e com as demandas de uma identidade docente. Tal tensão aparece na formação pedagógica vivenciada nos cursos de licenciatura do IFRN[1].

Na presente ocasião, restringimo-nos ao encontro com um determinado âmbito do currículo: aquele atrelado aos conhecimentos filosóficos. Saviani (1973) discute a importância da filosofia na formação dos professores a partir da compreensão deste saber como atividade de reflexão rigorosa. O solo de tal reflexão, no contexto educativo, é a formação humana, o que conjuga os conhecimentos filosóficos com os pedagógicos. Estes últimos, por sua vez, constituem a base estruturante na formação das licenciaturas (Pimenta, 2005).

[1] Sigla que adotaremos no texto para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Não é diferente no PPP[2] das Licenciaturas do IFRN, que desde a apresentação se anuncia como um documento em consonância com "os fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora na perspectiva histórico-crítica", estabelecendo, assim, sua clara ligação com uma perspectiva filosófica – nesse caso, aquela presente no pensamento de Paulo Freire (IFRN, 2012, p. 06). Ao fazê-lo, o PPP também anuncia vários "princípios de bases filosóficas e epistemológicas que dão suporte à estrutura curricular" dos cursos de licenciatura e que, "consequentemente, fornecem os elementos imprescindíveis à definição do perfil do Licenciado" (IFRN, 2012, p. 12).

No entanto, faz-se mister observar que, antes de anunciar tais princípios, o PPP expõe a estruturação curricular de todas as licenciaturas, por meio de quatro núcleos, cuja função é articular de modo interdisciplinar e dinâmico a formação pedagógica e a formação específica. São eles: o *fundamental*, o *específico*, o *epistemológico* e o *didático-pedagógico.* Os conhecimentos, aí, constituem-se sob dimensões diversificadas no que diz respeito a uma distribuição curricular entre conhecimentos gerais, conhecimentos específicos e conhecimentos da área pedagógica. Esta organização manifesta as duas funções dos princípios filosófico-epistemológicos do currículo: a sua sustentação teórica e a emergência das linhas definidoras da identidade do licenciado.

Martins e Pereira (2009) discutem a importância dos conteúdos da História e Filosofia, no âmbito das licenciaturas, numa perspectiva de construção dialógica dos conhecimentos. Tais conteúdos auxiliam o futuro professor

> (a) no desenvolvimento de currículos de melhor qualidade, que [...] mostrem como o pensamento científico se modifica com o tempo, sejam úteis para lidar com as concepções alternativas dos alunos [...]; (b) no aprofundamento do conhecimento da disciplina que vai lecionar; (c) na formação de uma concepção mais adequada da natureza da ciência.

A transposição didático-pedagógica aliada aos conhecimentos filosóficos veiculados pelas disciplinas que compõem este núcleo expressa o que Rios (2011) denomina como sendo as dimensões éticas, estéticas e políticas do fazer docente, além das dimensões dos saberes que a própria área de atuação do docente abrange. O PPP do IFRN se alia à tal perspectiva, quando organiza a estrutura curricular dos cursos levando em conta a "necessidade de uma formação de professores integradora de conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo." (IFRN, 2012, p. 14-15).

Em um sentido semelhante, Grillo (2004), ao discutir os sentidos da docência, enfatiza determinadas dimensões para uma ação docente reflexiva e crítica: a prática, a pessoal, a contextual e a de conhecimento profissional:

> Abandona-se uma visão reducionista de ação docente apoiada na racionalidade técnica e dirige-se para um sentido de globalidade, resultante da interação do docente, pessoa e profissional com a pessoa do aluno, um ser em formação e com um caráter de provisoriedade. Esses elementos são dinâmicos, mutáveis, e interagem em contextos de ação, reconstruindo teoria e prática sob um enfoque reflexivo e crítico (Grillo, 2004, p.78).

À luz deste enfoque se encontra o lugar das disciplinas filosóficas. Seu sentido, então, é possibilitar a reflexão sobre o homem e a construção dos conhecimentos, tanto do ponto de vista global quanto a partir do olhar das ciências que balizam as licenciaturas específicas. O papel da reflexão crítica, sistemática e construtiva, é almejado na trajetória das disciplinas filosóficas como possibilidade do aluno se perceber como educador numa dada circunstância histórica e social e construir, a partir desta compreensão, um repertório de subsídios teórico-reflexivos com potencial para mobilizar sua prática futura.

[2] Sigla que adotaremos no texto para Projeto Político-Pedagógico.

2 A Filosofia no currículo: o *Núcleo Epistemológico*

Anteriormente, salientamos a dimensão epistemológica da docência, contextualizando-a no amplo cenário dos conhecimentos filosóficos a serem vivenciados na licenciatura. E uma identidade em formação, como é a do licenciando, tem esse aspecto facilitado, no currículo do IFRN, por um núcleo articulador construído em íntima relação com a referida dimensão. Trata-se do chamado *Núcleo Epistemológico*. E não é por acaso que nele a Filosofia aparecerá de modo mais explícito. Tal núcleo

> compreende conhecimentos acerca de fundamentos históricos, filosóficos, metodológicos, científicos e linguísticos propedêuticos ao desenvolvimento e à apropriação dos conhecimentos específicos. Esses saberes remetem às bases conceituais, às raízes e aos fundamentos do conhecimento sistematizado. Fornecem sustentação metodológica e filosófica para os saberes específicos voltados à prática pedagógica em uma determinada área de atuação docente (IFRN, 2013, p. 15).

O aparecimento da Filosofia em forma de disciplinas, no referido núcleo, visa favorecer o acesso a conhecimentos que possibilitam refletir apropriadamente sobre a produção epistemológica, a prática docente, o espaço e o currículo escolares, as relações educação-sociedade-ciência e as bases teóricas da educação no Ocidente. Outrossim, permite às licenciaturas, notadamente, de cursos da área das ciências exatas, aprender a analisar os conhecimentos numa ótica humanística, formulando uma teia epistemológica interdisciplinar.

Entretanto, não se trata de um núcleo estritamente filosófico, mas de uma região na qual se agrupam diversos saberes que atravessam a reflexão epistemológica, visando preparar o licenciando para o encontro com as disciplinas do núcleo específico. A efetivação desta função, evidentemente, não é tarefa exclusiva da Filosofia. Por isso, no mesmo núcleo, encontramos disciplinas de cunho histórico e sociológico, bem como disciplinas que aglutinam os diferentes saberes, além de algumas outras relacionadas de modo mais explícito ao núcleo específico dos cursos. As disciplinas filosóficas nas quais nos deteremos nesta ocasião são *Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação* e *Epistemologia*.

Nesse contexto, urge retornar ao texto do PPP e perguntar: quais são os conhecimentos filosóficos “propedêuticos ao desenvolvimento e à apropriação dos conhecimentos específicos”? Como eles fornecem “sustentação” aos saberes específicos? Tais questões, oriundas da própria definição do Núcleo em questão, ajudar-nos-ão a definir o lugar da Filosofia no referido núcleo. Evidentemente, tais funções se materializam por meio das disciplinas, as quais passamos agora a analisar.

3 As disciplinas filosóficas

As duas disciplinas supracitadas sintetizam o *locus* da Filosofia, enquanto saber propedêutico ao desenvolvimento e à apropriação dos conhecimentos específicos e, concomitantemente, favorecedor da produção de uma base necessária à construção de tais conhecimentos. Não é à toa que se situam nos primeiros semestres dos cursos. Seu caráter introdutório vincula-as ao contexto mais amplo da formação pedagógica, apresentado anteriormente, à medida que os liga aos princípios básicos da organização curricular. Tal caráter, em contrapartida, ao sublinhar a relação da filosofia com os conhecimentos específicos, enuncia sua ênfase epistemológica e sua articulação com a dimensão mais restrita do currículo. Ambas as dimensões estão voltadas à definição da identidade docente. Estabelece-se uma dialética, atravessada pela Filosofia, entre currículo, conhecimento e docência.

A disciplina *Fundamentos* mescla elementos históricos e filosóficos basilares para a compreensão da educação enquanto fenômeno complexo traspassado pela tensão entre ideias, sociedades e culturas. O seu programa apresenta os seguintes objetivos:

> Compreender o significado e a importância da Filosofia para a reflexão e ação das práticas cotidianas e especificamente da prática docente; entender os entrecruzamentos entre a Filosofia e a Filosofia da Educação; estabelecer ligações entre os principais períodos da filosofia e a história da educação; analisar a educação a partir das relações sociais, políticas, econômicas e culturais estabelecidas ao longo da história da humanidade; compreender a educação no contexto histórico atual do Brasil. (IFRN, 2012, p. 64)

A Filosofia aparece enquanto um saber inseparável do cotidiano, e, enquanto tal, elemento indispensável da docência. Reafirma-se o caráter de união constante entre teoria e prática, anunciado no PPP. Enfatiza-se o que concerne às contribuições da filosofia *da educação* para a formação e prática docentes. Aqui, o currículo já realiza um recorte nos saberes filosóficos, centrando-se naqueles que atrelam-se de modo mais direto à formação do professor. Percebe-se o esforço em promover uma introdução à reflexão filosófica atrelada à uma realidade educativa inseparável da história. Nota-se a articulação crítica entre as três áreas do conhecimento entrelaçadas nesta disciplina, com vistas a desconstruir abordagens ingênuas do real.

No que concerne à *Epistemologia*, o foco da discussão filosófica desloca-se da educação para a produção do conhecimento. Lançam-se as bases para a aproximação dos conhecimentos científicos de cada núcleo específico. Os objetivos desta disciplina são:

> Compreender a natureza da ciência na antiguidade e seu papel nas sociedades modernas; identificar as peculiaridades dos principais sistemas filosóficos e sua relação com a construção dos modelos científicos; compreender e analisar as diversas concepções filosóficas e problemas que envolvem a teoria do conhecimento científico; identificar as principais distinções e os mais importantes aspectos de convergência envolvendo o modelo epistêmico aplicado às ciências da natureza e aquele aplicado às humanidades. (IFRN, 2012, p. 68)

Com esta disciplina, o estudante estabelece um contato mais direto com a problematização acerca da origem do discurso científico, sua produção e circulação ao longo da história do Ocidente. Abre-se a possibilidade de criticar inclusive o modo ocidental de se fazer ciência, quando se traz à tona as contribuições epistemológicas de filósofos africanos e/ou afrodescendentes. É função da disciplina, portanto, proporcionar a descolonização do pensamento e preparar os rudimentos para o desenvolvimento de uma atitude crítica face à ciência. Se com a disciplina *Fundamentos* o licenciando defronta-se com questões relacionadas mais diretamente à identidade docente, com a *Epistemologia* ele vislumbra o arcabouço filosófico que subjaz todos os conhecimentos específicos com os quais ele se defrontará no *Núcleo Específico*.

O programa se apresenta, portanto, teoricamente, de modo apropriado no que diz respeito aos princípios do PPP e à concepção de professor adotada. A quantidade de horas-aula por semana, inclusive, é satisfatória. O currículo foi construído de modo que o licenciando possa compreender a Filosofia não a partir do lugar comum no qual, regularmente, ela é posta: numa dimensão etérea. Em ambas as disciplinas há a compreensão de seu papel na constituição de si enquanto humano e docente.

Existem, contudo, dificuldades na vivência destas disciplinas, sobretudo de natureza anterior ao ingresso na licenciatura. Referimo-nos ao déficit no que diz respeito ao embasamento filosófico dos licenciandos. Embora a disciplina *Filosofia* tenha se tornado obrigatória no Ensino Médio brasileiro desde 2008, a escolaridade anterior das novas turmas de licenciatura é heterogênea: muitos dos novos estudantes terminaram seus estudos antes desse período; outros, mesmo tendo terminado a Educação Básica imediatamente antes do ingresso na graduação, não

tiveram aulas de Filosofia com professores formados na área – fator que prejudica tanto a concepção em relação à Filosofia quanto aos conhecimentos propedêuticos à discussão do ensino superior. Isso provoca dificuldades no início e durante a disciplina. Ademais, muitas vezes, a falta de uma educação anterior focada no desenvolvimento da atitude crítica faz-nos defrontar com posições que vão da apatia ao dogmatismo.

Considerações finais

Nota-se que o lugar da Filosofia no PPP é significativo. Apesar de a história da instituição ser marcada por ranços tecnicistas, a partir da primeira grande reformulação curricular, em 1995, inicia-se um diálogo mais enfático com as humanidades e, dentre elas, a Filosofia. Os progressos são inegáveis, e não nos referimos somente à inclusão de disciplinas obrigatórias. Constatamos mormente à alusão explícita à adesão a pressupostos filosóficos na formação pedagógica; a adoção de práxis "que englobam saberes filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos" (IFRN, 2012, p. 06) no processo formativo; a opção pela formação integral do docente, que passa por exigências filosóficas e epistemológicas (IFRN, 2012, p. 07).

Encontramo-nos ainda, porém, com vários desafios. Faz-se mister lembrar que as inúmeras interfaces da filosofia com a história e com a sociedade, explicitadas pelo PPP, são impossíveis de serem exploradas somente pela Filosofia. É necessário explorar os outros lugares curriculares que podem promover tal reflexão, como "práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos" (IFRN, 2012, p. 32). Nestas estratégias, destacamos sobremaneira a necessidade de seminários de história, sociologia e antropologia da ciência. Evidenciamos também a importância da construção de pontes entre as disciplinas *Fundamentos* e *Epistemologia*, a fim de auxiliar o estudante na construção de sua identidade de docente de uma área específica do conhecimento.

Ao problematizarmos, no presente texto, o lugar da Filosofia na formação docente do IFRN, defrontamo-nos com este espelho. Ao olharmo-lo, jamais veremos a correspondência entre o real e a imagem, entre sujeito e currículo e vice-versa, já que os arredores de nossas subjetividades, sendo sempre irregulares – como diz o poeta aqui evocado – jamais o permitirão. E isto não deve provocar desânimo. Ao contrário: ao centramo-nos na tensão constante entre projetos de si mesmo, currículo e realidade, podemos investir na criação de estratégias para que a formação docente não se torne uma fábrica de repetidores de conteúdos, mas experiência de construção de uma identidade jamais finalizada.

Referências:

Grillo, M. in Enricone, D. (org.) (2004). *Ser Professor*. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.

IFRN (2013). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva.* Acedido Agosto 10, 2014, em http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-quimica/view.

Libâneo, J. C. in Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (2005). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez.

Martins, André F. e Pereira, Giulliano. (2009). História e Filosofia da Ciência nos currículos dos cursos de licenciatura em Física e Química da UFRN. *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, SC. ISSN: 21766940.

Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (2005). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez.

Rios, T. A. (2011). *Ética e competência*. 20. ed., São Paulo: Cortez.

Saviani, Dermeval (1973). *A filosofia na formação do educador*. In Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Formar professores investigadores: Que margem de manobra no plano curricular?

Sousa, F. [1]; Palos, A. C. [2]

[1] Universidade dos Açores / CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Portugal
[2] Universidade dos Açores / CES-UA – Centro de Estudos Sociais, Portugal

Email: fsousa@uac.pt; cpalos@uac.pt

Resumo

A Universidade dos Açores (UAc) tem promovido o desenvolvimento de projetos de investigação colaborativa conduzidos por equipas que incluem docentes universitários e docentes do ensino não superior, sendo esses projetos geralmente associados a dinâmicas de formação contínua. No contexto da recente acreditação da licenciatura em educação básica, da responsabilidade da UAc, procurou-se estender à formação inicial esta aposta na formação de professores investigadores, em sintonia com um quadro teórico que se vem afirmando consistentemente desde a década de 70 do século XX e é hoje assumido como referência nas políticas curriculares e de formação de professores em vários países estrangeiros. Neste sentido, o plano de estudos do referido curso subordina-se a um modelo de formação assente no pressuposto de que uma formação de qualidade requer níveis elevados de participação do formando na construção de conhecimento próprio da área em que se está a formar. Assim, destaca-se nesse modelo uma estratégia de formação assente numa dinâmica de investigação, gerada a partir de problemas identificados em instituições educativas. Este texto inclui uma explicação do modelo e referências a algumas dificuldades que têm surgido no desenvolvimento do mesmo, incluindo dificuldades relacionadas com o atual regime jurídico da habilitação profissional para a docência, que parece mais favorável à formação de professores consumidores do "conhecimento científico acumulado" do que à formação de professores que participem, eles próprios, em processos de investigação geradores de conhecimento científico. O texto inclui ainda a apresentação de dados empíricos suscetíveis de serem discutidos à luz do referido modelo. Mais especificamente, apresenta notas de observação de práticas letivas realizadas por estudantes de educação básica, numa perspetiva de exploração de linhas de continuidade entre as situações observadas e o desenvolvimento de pequenos projetos de investigação alinhados com o referido modelo de formação.

Palavras-chave: currículo; formação de professores; ensino superior; investigação; professor investigador.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A Universidade dos Açores (UAc) tem promovido o desenvolvimento de projetos de investigação colaborativa conduzidos por equipas que incluem docentes universitários e docentes do ensino não superior, sendo esses projetos geralmente associados a dinâmicas de formação contínua. É o caso do estudo "A cidadania como projecto educacional", que envolveu uma comunidade crítica de aprendizagem, constituída por dez professores, num processo de investigação-ação orientado para a reflexão sobre práticas de educação para a cidadania, promotoras de inovação educacional nesta área (Fonseca, 2011). É também o caso do projeto "Investigação para um Currículo Relevante" (ICR), que decorreu entre 2007 e 2013, envolvendo docentes da UAc e de seis escolas dos Açores num processo de investigação-ação colaborativa focado em problemas identificados nessas mesmas escolas, sobretudo o alheamento de alguns alunos em relação à escola e ao currículo (Sousa, Alonso & Roldão, 2013). Ambos os projetos incluíram uma componente formativa, que se formalizou através da realização de ações de formação enquadradas no sistema regional de formação contínua de professores.

Estas iniciativas têm sido implementadas com bastante dificuldade, face à existência de vários obstáculos importantes, incluindo a ausência de uma cultura de investigação no ensino não superior e a inexistência de incentivos ao envolvimento de docentes do ensino não superior em projetos de investigação. Porém, a importância da infusão de uma cultura de investigação nas escolas como potencial contributo para a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos, confirmada com a implementação dos referidos projetos e evidenciada pelo estudo de alguns casos de sucesso observados em países estrangeiros, justifica o esforço de promoção da investigação colaborativa.

A formação contínua de professores, como já sugerimos, é um dos meios através dos quais esse esforço pode ser realizado. Mas a formação inicial também pode contribuir para que os professores assumam uma dimensão investigativa na sua prática pedagógica. À semelhança da generalidade das instituições portuguesas que formam professores, a UAc tem incluído nos seus cursos de formação de professores unidades curriculares focadas na investigação educacional. Mas essa inclusão não assegura que o estudante assuma uma dimensão investigativa na construção da sua profissionalidade docente. Tal assunção requer que o formando compreenda como pode a investigação sobre a sua própria prática educativa contribuir para a melhoria dessa mesma prática, o que, por sua vez, exige que sejam criadas, ao nível dos planos curriculares dos cursos de formação, condições favoráveis à mobilização de conhecimentos sobre investigação em contextos de iniciação à prática profissional e prática educativa supervisionada. Neste sentido, no contexto do mais recente pedido de acreditação, o novo plano de estudos da licenciatura em educação básica foi concebido com a preocupação de facilitar o envolvimento dos estudantes em dinâmicas de investigação geradas a partir de problemas identificados em instituições educativas.

Ao explicar o modelo, referiremos algumas dificuldades que têm surgido no desenvolvimento do mesmo. Uma vez que, no momento de redação do presente texto, o referido plano de estudos ainda não começou a ser implementado, referir-nos-emos sobretudo a dificuldades relacionadas com a preparação dessa implementação, considerando o quadro normativo em vigor.

O texto inclui ainda a breve apresentação de alguns dados empíricos suscetíveis de serem discutidos à luz do referido modelo. Mais especificamente, faremos uma apresentação de notas de observação de práticas letivas realizadas por estudantes de educação básica e uma discussão das mesmas, numa perspetiva de exploração de linhas de possível continuidade entre as situações observadas e o desenvolvimento de pequenos projetos de investigação alinhados com o referido modelo de formação.

2 Professores investigadores – um tema recorrente

As reflexões sobre o conceito de professor investigador e os apelos à indução de uma cultura de investigação em escolas do ensino não superior remontam, pelo menos, à década de 70 do século XX, destacando-se, nessa altura, os trabalhos de Lawrence Stenhouse e a sua defesa de "uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica" (Stenhouse, 1975). Com o seu trabalho pioneiro, Stenhouse não só apela a que os professores investiguem mas também promove a ideia de que a investigação-ação é o método por excelência do professor investigador. Nas décadas seguintes, esta metodologia continuou a ser promovida (Elliot, 1985, 1991; Atweh, Kemmis & Weeks, 1998; McNiff & Whitehead, 2010). Porém, raramente tem sido aplicada em larga escala, apesar dos seus benefícios para a melhoria das práticas educativas.

Por outro lado, têm emergido novas abordagens à investigação realizada por professores do ensino não superior ou então com a participação destes, combinada com a participação de investigadores externos. É o caso da investigação do *design* educacional, que tem várias características em comum com a investigação-ação – designadamente o seu enfoque em problemas práticos, o facto de ser conduzida em contextos reais de ensino e depender da participação efetiva (não apenas da disponibilidade para fornecer dados) dos profissionais que trabalham nesses contextos – mas distingue-se desta última por visar a produção de princípios de *design* generalizáveis e integráveis na construção de uma base de conhecimento (van den Akker, 2009). Estas novas abordagens têm inspirado o desenvolvimento de projetos muito consistentes nalguns países, com resultados muito animadores. Por exemplo, na Holanda tem crescido uma rede de escolas nas quais foram criados "data teams" – grupos de professores que, com o apoio de investigadores da Universidade de Twente, procuram resolver problemas identificados nessas escolas através de processos de investigação (Handelzalts & Schildkamp, 2012). Noutros países, a consistente promoção de uma cultura de investigação nas escolas, através da formação de professores (inicial e contínua) e não só, tem sido referida como uma das principais causas dos bons resultados obtidos pelos respetivos sistemas educativos. Ainda muito recentemente, um relatório da *British Educational Research Association* salientou a relação entre os bons desempenhos de alguns sistemas educativos – com destaque para a Finlândia, Singapura e o Canadá – e o consistente desenvolvimento de uma cultura de investigação por parte dos professores, que combinam a capacidade de mobilizar resultados de trabalhos de investigação realizados em grande escala com a disponibilidade para investigar a própria prática, em benefício da melhoria da qualidade do ensino (BERA, 2014). Em Portugal, a investigação, apesar de ser geralmente abordada na formação inicial de professores e ocasionalmente também ser abordada em ações de formação contínua, não faz parte da cultura profissional docente nem das culturas organizacionais das escolas. As práticas de investigação realizadas em escolas restringem-se geralmente a alguns projetos específicos, de iniciativa local (Alonso & Sousa, 2013). Na nossa perspetiva, este panorama não condena os formadores de professores à desistência. Pelo contrário, o sucesso de alguns programas estrangeiros sugere que é necessário continuar a procurar formas de reforçar a indução de uma cultura de investigação no ensino não superior, sendo a formação de professores um dos meios privilegiados de realização desse esforço. Na próxima secção refletiremos sobre os esforços recentemente realizados na UAc, no contexto na elaboração de um novo plano de estudos para a licenciatura em educação básica.

3 Professores investigadores – delineando um modelo

Considerando que a titularidade de uma licenciatura em educação básica não é condição suficiente para a obtenção de habilitação profissional para a docência na educação básica mas, por um lado, é uma condição necessária para a

obtenção dessa mesma habilitação e, por outro lado, os estudantes que têm frequentado este curso na UAc têm, na maioria dos casos, não só manifestado a expetativa de ingressar posteriormente num curso de mestrado que habilite para o exercício da docência, mas também prosseguido efetivamente os seus estudos através de mestrados desse tipo, o modelo de formação aqui delineado (figura 1) assume claramente uma orientação segundo a qual a primeira prioridade formativa consiste na iniciação dos estudantes ao mundo da docência. Simultaneamente, considerando a possibilidade de alguns licenciados em educação básica tencionarem trabalhar na área da educação através do exercício de funções não docentes, procurou-se desenhar um plano de formação em banda suficientemente larga para possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de competências úteis no âmbito de um conjunto alargado de contextos educativos – escolares e não escolares, formais e não formais.

O modelo assenta no pressuposto de que uma formação de qualidade requer níveis elevados de participação do formando na construção de conhecimento próprio da área em que se está a formar. Esta ideia tem sido insistentemente defendida por autores de referência, que têm salientado a importância de uma profissionalidade assente numa base de conhecimento sólido, para a construção da qual contribuem os próprios profissionais da educação, que assim se aproximam do estatuto de produtores de conhecimento educacional, não se limitando a consumir e a aplicar conhecimento produzido por outros atores. A valorização da autonomia e do espírito de iniciativa é um traço comum à maioria dos discursos sobre a identidade profissional, quaisquer que sejam as correntes teóricas das quais esses discursos emergem. Quer se tome por referência uma identidade profissional mais empreendedora e competitiva quer se vise uma identidade profissional mais orientada para a construção de comunidades de aprendizagem (Sachs, 2003), espera-se do profissional ou futuro profissional da educação a capacidade de resolver criativamente os problemas com que se vai deparando em contexto educativo. Nas últimas décadas, a reflexividade tem sido insistentemente referida como a principal palavra-chave na descrição de uma profissionalidade marcada pela capacidade de tomar decisões com base num pensamento sistemático sobre a realidade educativa, desenvolvido pelos próprios profissionais (Roldão, 1998; Schön, 1983; Zeichner & Liston, 1996).

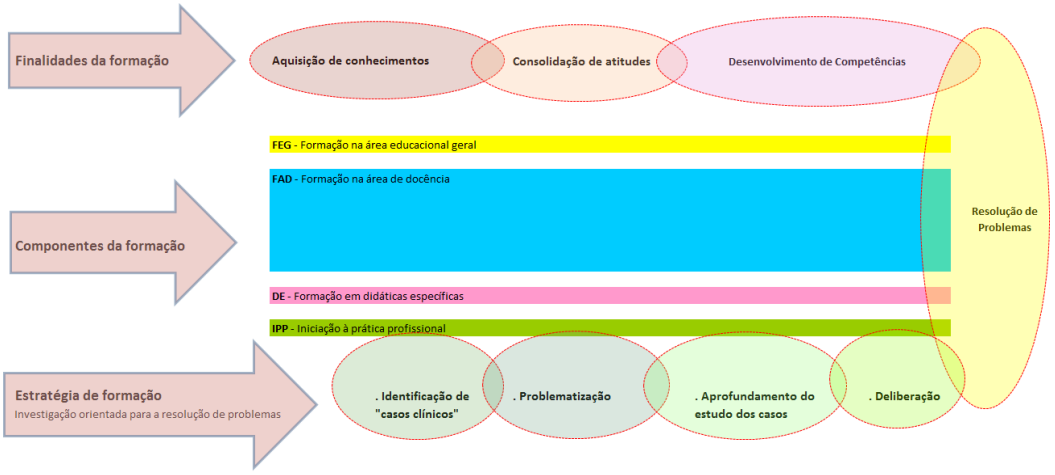


Figura 1 – Modelo formativo

O discurso sobre a reflexividade docente surge frequentemente associado à ideia de professor investigador (Alarcão, 2001; Elliott, 1991; Stenhouse, 1975), o que comporta algum risco de confusão entre reflexão e investigação (Lüdke & Cruz, 2005). Por isso, sem prejuízo da valorização da reflexão *per se* e das relações existentes esta última e a investigação, o modelo privilegia uma estratégia de formação assente numa dinâmica de investigação, gerada a partir

de problemas identificados em instituições educativas concretas. Nessa estratégia, toma-se como ponto de partida "casos clínicos" (Perrenoud, 1999), sujeitos a problematização e a estudo aprofundado, sob a orientação de docentes do curso, sendo esse estudo orientado para a deliberação, ou seja, para a ponderação de diversas alternativas de abordagem ao problema, visando uma tomada de decisão que possibilite a resolução ou a atenuação desse mesmo problema. Como sugere a figura 1, a componente formativa "Iniciação à Prática Profissional" (que representa 16 das 180 unidades de crédito do curso) constitui o espaço curricular privilegiado para a concretização deste ciclo investigativo. Esta componente inclui várias unidades curriculares, uma das quais, intitulada "Investigação em Contextos Educativos", é especialmente dedicada a questões de investigação, devendo as restantes unidades curriculares da componente também contribuir, de forma articulada, para a concretização de pequenos ciclos de investigação. O envolvimento das restantes componentes formativas – formação na área educacional geral (18 unidades de crédito), formação em didáticas específicas (16 unidades de crédito) e formação na área de docência (130 unidades de crédito) – afigura-se-nos como um desafio difícil, que deverá ser enfrentado de forma prudente e gradual.

As principais finalidades formativas do curso podem ser agrupadas em três grandes categorias: aquisição de conhecimentos, consolidação de atitudes e (como corolário das duas anteriores) desenvolvimento de competências.

Espera-se que o desenvolvimento da competência de investigação por parte do estudante ocorra em articulação com o desenvolvimento de outras competências, no pressuposto de que o modelo assume um conceito de competência como capacidade de mobilizar conhecimentos e assumir atitudes perante situações desafiadoras, em linha com a noção de competência assumida pela Comissão Europeia (Lawn & Grek, 2012).

Tendo participado, enquanto membros de um grupo de trabalho nomeado para o efeito, na elaboração do plano de estudos, deparámo-nos com a existência de entendimentos diversos sobre o papel da investigação no trabalho do professor do ensino não superior. Por um lado, o modelo de formação proposto pressupõe que uma formação de qualidade requer níveis elevados de participação do formando na construção de conhecimento próprio da área em que se está a formar. Por outro lado, o novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência parece mais favorável à formação de professores consumidores do "conhecimento científico acumulado" (nº 3 do Artigo 7º do Decreto-Lei nº 79/2014) do que à formação de professores que participem, eles próprios, em processos de investigação geradores de conhecimento científico. Uma leitura restritiva do referido regime jurídico pode criar dificuldades na implementação do modelo proposto.

4 Algumas notas de campo

No ano académico de 2013/14, apesar de o novo plano de estudos da licenciatura em educação básica ainda não estar em vigor, algumas sessões de observação de práticas educativas realizadas pelos estudantes, ainda no âmbito do antigo plano de estudos, foram realizadas já com a preocupação de assinalar algumas situações aproveitáveis como "casos clínicos" no âmbito do modelo de formação em discussão. Na tabela 1, apresentamos, de forma esquemática, algumas notas alusivas a situações observadas. Estas notas foram registadas com a finalidade de preparar propostas concretas, fundamentadas em evidência empírica, de operacionalização do modelo formativo. Considerando que, por um lado, a identificação de "casos clínicos" é a primeira etapa do ciclo investigativo preconizado e, por outro lado, a concretização desta etapa depende do planeamento das atividades letivas de várias unidades curriculares do curso, é importante que se defina um plano de implementação do modelo de forma transversal a essas unidades curriculares – um plano que implique, no mínimo, todas as unidades curriculares da componente formativa "Iniciação à Prática Profissional". As notas aqui apresentadas constituem um modesto contributo para o desenho desse plano.

Tabela 1: Notas de campo alusivas a situações suscetíveis de exploração à luz do modelo

Contexto	Situação observada	Possibilidades de exploração
Abril de 2014 Jardim de Infância, crianças de 4 anos	A formanda realizou uma sessão de acolhimento com as crianças exclusivamente dedicada às tarefas de rotina. Durante a marcação das presenças, diferentes registos foram sugerindo a existência diferentes níveis de desenvolvimento da escrita por parte das crianças.	Considerar a seguinte questão: fazer, de imediato, embora com brevidade, alguma intervenção orientada para a melhoria de competências de escrita ou continuar a cumprir estritamente as rotinas de acolhimento?
Maio de 2014 Turma de 1º e 2º ano de escolaridade	Na sessão de reflexão, a formanda relacionou as dificuldades manifestadas por uma criança com o facto de ela não ter frequentado a educação pré-escolar.	Aprofundar o estudo da relação entre frequência ou não da educação pré-escolar e desempenho no 1º ciclo do ensino básico.

5 Conclusão

Embora a formação de professores investigadores e a infusão de uma cultura de investigação no ensino não superior sejam frequentemente referidas – no plano teórico e mesmo no discurso político – como favoráveis à melhoria das práticas educativas e, consequentemente, do aproveitamento escolar dos estudantes, há, entre nós, fortes obstáculos à sua concretização. Porém, os resultados satisfatórios obtidos em alguns projetos realizados à escala local e o sucesso registado em alguns programas implementados, em grande escala, nalguns países estrangeiros constituem boas razões, entre outras, para que continuemos a explorar formas de reforçar a dimensão investigativa da profissionalidade docente. O modelo formativo aqui discutido pode constituir mais uma oportunidade para dar seguimento a essa exploração.

Referências:

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores* (1), 15-24.

Alonso, L. & Sousa. F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Almedina.

Atweh, B., Kemmis, S., & Weeks, P. (Eds.). (1998). *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*. London: Routledge.

BERA (2014). *Research and the teaching profession*, http://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web.pdf

Elliott, J. (1985). Educational action research. In J. Nisbet (Ed.), *World Yearbook of Education 1985: Research, policy and practice*. London: Kogan Page.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projeto educacional*. Tese de doutoramento, Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.

Handelzalts, A. & Schildkamp, K. (2012). *Data driven teacher enquiry*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Cádiz.

Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education - governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.

Lüdke, M., & Cruz, G. B. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 81-109.
McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3rd ed.). London: Routledge.
Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação* (12), 5-21.
Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES - Nova Série* (9), 79-87.
Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. C. (Orgs.) (2013), *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Almedina.
Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
van den Akker, J. (2009). Curriculum design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 37-71). Enschede: SLO.
Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Processos formativos de docentes universitários: o papel das redes colaborativas na articulação universidade/escola

Madeira, A. V. M.

Universidade Federal da Bahia

Email: madeira@ufba.br

Resumo

A docência universitária no Brasil carece de políticas de formação, em níveis governamental e institucional. Muitos docentes atuam sem qualquer formação pedagógica, ainda que com especialização em áreas específicas. Classicamente, os modelos propostos para atender a formação docente universitária incluem o Estágio Docente Orientado e cursos de Docência/ Metodologia do Ensino Superior. Tais ações não alteraram efetivamente o quadro de deficiência da formação pedagógica do docente universitário, o que se acirra com as demandas atuais do mundo globalizado e da sociedade de aprendizagem. A partir da observação de aulas e das narrativas de docentes que lecionam e pesquisam, há mais de 10 anos em instituições privada e pública nas áreas específicas da licenciatura em Ciências Biológicas, identificamos o potencial dos processos coletivos, sobretudo das redes colaborativas de pesquisa, na formação continuada e na implicação do docente universitário. A pesquisa teve abordagem qualitativa, com centralidade nos princípios da etnopesquisa crítica e implicada. A análise se deu a partir de procedimentos da Análise de Conteúdo, sendo o "acontecimento" a unidade de registro e tendo a interpretação base hermenêutica. Os processos coletivos relatados, com base em troca de experiências, se apresentam como uma alternativa de desenvolvimento profissional destes docentes. Redes colaborativas, que incluem professores e alunos do nível básico, favorecem a superação do histórico distanciamento entre prática formativa na universidade e realidade em que o professor de Ciências e Biologia atua. Isso em função das questões da realidade escolar, do ensino da matéria e das dificuldades dos professores que atuam nesse nível serem compartilhadas, o que contribuiu para alterar a percepção do docente universitário sobre o sentido da formação do seu aluno. Constitui-se assim um processo formativo que atinge o isolamento das práticas e favorece a implicação do docente na formação de seus alunos como professores, sendo um norte de investimento institucional e pessoal.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Docente Ensino Superior; Redes colaborativas universidade-escola

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Introdução

O Brasil carece de políticas, em níveis governamental e institucional, para a formação de docentes universitários e assim a maioria dos docentes atuam sem qualquer formação pedagógica. No caso dos cursos de formação de professores (denominados de licenciaturas) essa situação se soma ao distanciamento entre a universidade e a escola básica e entre a formação inicial e a realidade escolar onde o aluno irá atuar profissionalmente.

Há ainda a crença, relacionada às questões históricas, que para ser professor universitário é suficiente dominar os conteúdos específicos da área e que a docência é uma questão de vocação. Isso favorece que os docentes não reconheçam a necessidade de investir na sua profissionalização como professor, ainda que primem pela especialização em áreas específicas de pesquisa ou atuação técnica. (Cunha, 2010)

Classicamente, os modelos que tem sido propostos para atender a formação docente universitária incluem um "estágio orientado de docência" e cursos pós-graduação *lato sensu* de "Docência ou Metodologia do Ensino Superior". Tais modelos não alteraram efetivamente o quadro de deficiência da formação pedagógica do docente universitário, o que se acirra com as demandas atuais do mundo globalizado e da sociedade de aprendizagem.

Buscam-se assim alternativas de formação deste corpo docente que tem se ampliado muito nos últimos anos, com a expansão do ensino superior no Brasil. Neste contexto o conceito de desenvolvimento profissional, incluindo ações de formação contínua, tem ganhado força.

Dias (2010) considera que uma política institucional de formação docente consiste em um conjunto de ações nos diversos setores da instituição que envolve preocupações e ações integradas, visando a um objetivo comum, que só obtém sucesso se houver acolhimento à diversidade de ideias e ações sobre o tema.

Algumas instituições de ensino superior brasileiras que tem adotado propostas de formação continuada dos seus docentes em ações que tomam as premissas do trabalho coletivo e colaborativo e tem obtido relativo avanço.

Em recente pesquisa de doutoramento, buscamos explicitar os processos formativos e identitários de docentes universitários de cursos de Ciências Biológicas da Bahia, Brasil que apresentam propostas curriculares de articulação entre a formação inicial e a prática profissional, em consonância com a última legislação brasileira sobre formação de professores, pautada em uma racionalidade prática (Madeira, 2014). Um aspecto que emergiu dessa pesquisa e que iremos enfocar na presente comunicação foram as experiências formativas relacionadas aos processos coletivos e colaborativos, sobretudo as redes de pesquisa, que estes docentes experienciaram.

Metodologia da investigação

A pesquisa teve abordagem qualitativa, de cunho etnometodológico com base em princípios da etnopesquisa crítica e implicada. Isso se consusbstancia na compreensão da centralidade do sujeito nos processos complexos do cotidiano e na visão multirreferencial dos fenômenos. (Bogdan & Biklen, 1994; Macedo, 2006)

A produção de informações foi feita através de narrativas dos docentes (memoriais de formação e entrevistas), bem como de registros em diários, referentes às observações de aulas.

As informações foram analisadas com base em procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), com uso do software NVivo®. A unidade de registro selecionada para o recorte dos textos foi a "experiência". Com base nos princípios da hermenêutica os dados foram interpretados, ao longo da pesquisa, valorizando o contexto de produção da linguagem, das práticas e dos etnométodos dos docentes.

Os sujeitos desta pesquisa são seis docentes que lecionam disciplinas específicas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma faculdade privada e uma universidade pública estadual em Salvador, Bahia, Brasil. Quatro docentes têm formação inicial em licenciatura em Ciências Biológicas, três com título de doutor e uma de mestre. Dois docentes são bacharéis, ambos doutores. Todos possuem mais de 10 anos de experiência no ensino superior, exceto um dos docentes. Duas das docentes tiveram pequena experiência anterior de ensino no nível escolar básico.

Resultados

Na pesquisa matricial que origina essa comunicação, e que abordou os processos formativos e identitários dos docentes, os elementos do *corpus empírico* foram reagrupadas em categorias de experiências relativas à: 1) escolha profissional; 2) formação inicial e 3) exercício da docência. Emergiu da análise dessa última categoria o potencial das experiências coletivas, sobretudo das redes colaborativas de pesquisa, na formação continuada e na implicação do docente universitário como formador e na articulação universidade-escola, o que optamos enfocar nessa oportunidade.

Os docentes expressaram que seus processos formativos como professores, ao longo da vida profissional, se baseiam em **aprendizagens atribuídas essencialmente à vivência prática**, predominantemente nas IESs onde se vinculam atualmente.

> "Agora lhe digo, eu me constituí na minha vivência em sala de aula como professora... E eu me lembro de não ter tido uma escola prá isso [ensinar]... Eu me construí no decorrer, com os alunos, com os professores, com a própria Universidade" (Entrevista/ Professora Antônia)

> "A gente vai aprendendo ali ó, no tranco." (Entrevista/ Professora Fernanda)

As falas acima nos remetem para uma situação bem caracterizada pela literatura: a de que o professor universitário norteia sua atuação profissional em função de suas próprias práticas sem um processo sistemático de reflexão dessa prática e sem uma fundamentação dos saberes profissionais da docência. (Cunha, 2010)

Se por um lado nessa condição pode-se produzir saberes próprios, criativos, autônomos e autorizantes, por outro a construção destes saberes, desprovidos de uma teoria e de uma reflexão sistemática geralmente significa a reprodução de práticas dos antigos docentes e uma prática formadora inócua. Para Cunha (2010), dessa forma os docentes se colocam como "práticos", portadores de saberes provenientes do senso comum, o que é incoerente com a função universitária.

> "Se não há perspectiva de negar os saberes profissionais adquiridos na prática, é também incompreensível o exercício de uma atividade alicerçada exclusivamente neles, especialmente no âmbito acadêmico, que procura se distanciar do senso comum." (Cunha, 2010: 70)

Através de suas expressões fica claro que para muitos docentes há pouca frequência e relevância das **ações de formação contínua** de caráter pedagógico como base do seu desenvolvimento profissional, como comenta professora Antônia.

> "[Sobre atividades de formação pedagógica na IES]... deve existir muita coisa interessante que nesse, né... da formação minha prá dizer assim "foi aqui que eu aprendi, foi aqui com os colegas pedagógicos, da área pedagógica que eu aprendi a fazer isso". Não. (Entrevista/ Professora Antônia)

Professor Augusto e professora Fernanda remetem para as expectativas e frustações das atividades de formação contínua, de caráter pedagógico referindo-se ao descolamento entre os trabalhos desenvolvidos e o perfil dos profissionais-alvo. As metodologias são consideradas maçantes e os temas repetitivos, sem uma abordagem que leve em conta, inclusive, a própria experiência de ensino do docente.

> "Então esses cursos que a gente faz, às vezes, né, os títulos são diferentes, mas os enfoques... são os mesmos. Em relação à parte de metodologia: elaboração de prova... é técnicas. Então assim, eu acho que sempre ficou muito aquém. Ou eu estava esperando diferente, né? Sei lá... uma mágica, técnicas... é... fantásticas que, né, motivassem. Mas estou sendo sincera... nunca participei de uma atividades dessas que... que me deixasse sair satisfeita." (Entrevista/ Professora Fernanda)

> "Olha, eu acho assim... sendo bem sincero, não ajudou. E eu diria talvez não por culpa das jornadas em si, talvez um pouco pela minha resistência, não aos conteúdos, mas à metodologia dessas jornadas. Eu tenho uma resistência pessoal a essa coisa muito de vivência, né,... de feche os olhos e imagine uma fada. Eu gosto de coisas mais objetivas mesmo. Então são metodologias muito... de sensibilização, de vivência, é uma coisa que, prá mim, eu tenho alguns entraves pessoais. Então acho que são métodos talvez válidos para pessoas que têm a mente mais aberta pra isso, mas eu sou uma pessoa meio ortodoxa no meu processo de aprendizagem." (Entrevista/ Professor Augusto)

Essas situações refletem, mesmo no nível superior em atividades de formação continuada, o modelo escolar de educação que segue pressupostos educativos que não foram concebidos para levar em consideração a experiência de quem aprende. Classicamente, este modelo e respectivo currículo se assentam numa lógica de ruptura com a experiência, o que homogeneiza os conteúdos da educação, desvinculando-os do contexto social e cultural de quem aprende. (Pacheco, 2011)

Professora Manuela nos traz ainda o pensamento de que os momentos de reformulação dos currículos promovem uma reflexão coletiva sobre o ensino na graduação e um maior envolvimento dos professores em questões do curso, como de fato observados em reuniões de colegiado da qual participamos.

> "[Sobre partilha de experiências entre professores do curso] Nesse momento de reformulação aparece. Afloram alguns problemas, aí vem a discussão, aí vêm os questionamentos. As áreas vão se reunindo mais intensamente, porque a cobrança para terminar também é maior. Eu acho que nesse momento existiu." (Entrevista/ Professora Manuela)

Esse potencial formativo das discussões coletivas, no caso a reforma curricular, é reforçado por professor Augusto:

> "Acho que, isso sim, me trouxe uma contribuição muito grande. [...] pensar em como construir uma grade curricular, a questão não só dos conteúdos, mas a forma até pedagógica, didática de como esses conteúdos estariam distribuídos de forma, que o aluno tanto [...]da licenciatura e do bacharelado... como a distribuição dessas disciplinas poderiam contribuir para a formação do professor e do Biólogo bacharel. Então assim, na parte do currículo acho que aprendi muito, aprendi muito mesmo."(Entrevista/ Professor Augusto)

Essa mobilização para se envolver nas discussões coletivas sobre o currículo está diretamente relacionada a uma participação efetiva e autônoma que reconhece o docente como sujeito dos processos de reconstrução curricular com intenção de melhoria do curso ou seja, da formação do aluno. Isso fica comprometido em situações em que há outros interesses (financeiro, disputas de poder) que orientam a reformulação.

> "[...] aqui, tem duas questões: tem aquela questão da gente fazer alteração, que a gente fez muito aqui, que eram aquelas reuniões que a gente tinha. Aquilo foi bem legal, porque a gente acabou conhecendo melhor outras disciplinas e aí a gente começou a ver os conteúdos que a gente podia trabalhar paralelo, a gente começou a reorganizar, a ter novas disciplinas, e não tinha muito aquela preocupação grande de tamanho, de carga horária, de redução de carga horária, né? [...] aquelas primeiras discussões que a gente fez... foi muito legal. Ali foi bem interessante. Agora, depois que começou só mesmo corte, aí foi ficando mais complicado." (Entrevista/ Professora Idalina)

Professora Denise que há aproximadamente dois anos passou a integrar uma rede de pesquisa colaborativa em ensino de Ciências e Biologia, juntamente com uma professora do Departamento de Educação traz nos seus relatos o impacto dessa experiência na sua prática como docente. A rede inclui, inclusive, a técnica que dá apoio à sua disciplina na graduação que é professora de Biologia na educação básica e desenvolve pesquisa nas áreas de ensino de Ciências.

> "Nós temos uma Educação Básica da pior qualidade e no entanto, a Universidade, ainda não entendeu que não é... não são as publicações no LATTES, sobre isso e aquilo, que são as únicas coisas, claro que acho que são importantes, mas elas precisam estar vinculadas ao exercício profissional, né, a depender da área e na Biologia e o exercício profissional do Magistério. Porque não tem nenhum sentido, se for de outra maneira." (Entrevista/ Professora Denise)

Experiências desta natureza potencializam avanços na relação universidade-escola e na prática dos docentes formadores, pelo o próprio contato entre os pares universitários e com os professores da educação básica e suas situações profissionais. Essa interlocução favorece a redução do isolamento, uma maior clareza dos desafios que seus alunos em formação irão encontrar no campo de atuação e um maior envolvimento no projeto de formação desses alunos, o currículo do curso em que atua. Além disso, conhecer as pesquisas educativas e da área de ensino específica em que atua pode em muito favorecer sua prática, no mínimo dando elementos para contrapor à sua própria experiência docente, em um caminho de reflexão da prática e de conhecimento da realidade da escola básica e da sua identificação como formador de professores para essa realidade.

Por outro lado, a forma de inserção neste grupo de pesquisa colaborativa relatada por professora Denise nos fala da importância da afinidade afetiva e intelectual para a realização de atividades de natureza coletiva e, sobretudo, interdisciplinar, entre docentes universitários, que como já dito são isolados em suas práticas profissionais, principalmente no exercício das atividades de ensino.

> "[...] tem que ter um grau de empatia né? Se não for uma empatia a ponto de virar amigo prá sair, para estar em outro lugar, mas pelo menos de ter um 'modus operandi', ter uma forma de trabalhar." (Entrevista/ Professora Denise)

> "[...] tá mostrando que é possível você pegar pessoas de áreas diferentes, quer dizer: o pessoal que trabalha com pesquisa em ensino de Biologia pode travar um diálogo, de colaboração, pode ter um trabalho de colaboração com qualquer outra área específica do conhecimento dentro da Biologia e fazer coisas que sejam em colaboração." (Entrevista/ Professora Denise)

A criação de redes colaborativas de pesquisa foi proposta por Huberman (1995 apud Day, 2004: 202) como uma forma de aproximar pares de diferentes contextos, para promover uma verdadeira mudança em sala de aula a partir de um trabalho sistemático e longo, cujos esforços de mudança são sustentados, inclusive, com apoio de docentes das universidades e outras organizações. Day (2004: 203) aponta, no contexto do ensino básico, que "muito embora a construção de redes de aprendizagem colaborativas leve bastante tempo, a literatura sugere que estas oferecem benefícios significativos, quer para os docentes quer para os alunos."

Iniciativas assim são particularmente importantes de serem inseridas no ensino superior, sobretudo quando se considera o contexto em que a educação continuada tomou grande valor comercial.

As redes colaborativas favorecem ainda aspectos relacionados com uma nova compreensão da formação de adultos no sentido que levam em consideração a experiência de quem aprende e que

> "a formação é um processo de construção individual e, como tal, as experiências e vivências que marcam cada percurso estão intimamente relacionadas com os contextos onde cada vida particular se vai construindo. Neste sentido, atribui-se aos sujeitos um lugar central no seu processo formativo, umas das linhas de força nas atuais correntes da formação e intervenção no campo da educação de adultos." (Landeck, 2012)

Considerações Finais

Processos e ofertas de educação de adultos, inclusive formação continuada, por muito tempo tiveram caráter aplicativo, totalitário e impositivo. Em contraposição, uma outra lógica formativa, baseada nos processos coletivos e colaborativos confere importância à experiência de quem aprende, numa lógica de articulação com os contextos em que se desenrola a vida do sujeito aprendente.

Os processos coletivos relatados, com base em troca de experiências, notadamente as redes colaborativas de pesquisa, se apresentam como uma alternativa de desenvolvimento profissional dos docentes universitários.

Além disso, as redes colaborativas, que incluem professores e alunos do nível básico, favorecem a superação do histórico distanciamento entre prática formativa na universidade e realidade em que o professor de Ciências e Biologia atua. Isso ocorre porque nestas redes as questões da realidade escolar, do ensino da matéria e das dificuldades dos professores que atuam nesse nível são compartilhadas, o que contribuiu para alterar a percepção do docente universitário sobre o sentido da formação do seu aluno.

Assim, os processos coletivos na universidade constituem-se, por um lado, como um potente dispositivo formativo do docente universitário, que atinge o isolamento das práticas. Por outro lado, favorecem a implicação do docente na formação de seus alunos como professores e a articulação universidade-escola básica.

Referências

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (2nd ed). Porto: Porto Editora.

Cunha, M.I. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. Implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: C. Leite (org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (63-71). Porto: CIIE/Livpsic.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Editora Porto.

Dias, A.M.I. (2010). Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: I.P.A. Veiga e C.M.Q.Q. Viana (Orgs). *Docentes para a educação superior: processos formativos*, (71-110). Campinas, SP: Papirus.

Landeck, I.R.A. (2012). *O educador de adultos no processo de reconhecimento de adquiridos experienciais: percursos singulares*. Mestrado em Ciências da Educação, Área de especialização em Formação de Adultos.

Pacheco. J.A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. *Rev. Lusófona de Educação*, 17, p. 75.

Macedo, R.S. (2006). *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação*. Brasília: Líber Livro.

Madeira, A.V.M. (2014). Hibridismo epistemológico e formativo na Licenciatura em Ciências Biológicas: como os docentes de disciplinas específicas se implicam na articulação da formação inicial com a prática profissional. Doutorado em Educação, Área de especialização em Currículo e (In)formação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO SUPERIOR À DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE DE MULHERES E INCLUSÃO DIGITAL[1]

Barbosa, R. C. [1]; Carvalho, M. E. P. [2]; Montané, A. L.[3]

[1] Universidade Federal da Paraíba, Brasil / Universidade de Barcelona, Espanha
[2] Universidade Federal da Paraíba, Brasil
[3] Universidade de Barcelona, Espanha

Email: rcrisbarbosa@yahoo.com.br; mepcarv@terra.com.br; smontane@gmail.com

Resumo

Este texto reflete sobre as intersecções entre currículo e Educação Superior na modalidade a distância (EaD) apontando nuances das experiências formativas e aprendizagens de mulheres residentes no campo ou em pequenas cidades do Nordeste do Brasil. Trata-se de uma investigação qualitativa realizada com mulheres estudantes de seis cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (UFPB Virtual): Letras, Letras Libras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Computação. As narrativas coletadas e analisadas indicam que algumas mulheres estão simultaneamente tendo acesso ao ensino superior e às TIC, oportunizado pela EaD. Conclui-se que a EaD, além de ser uma das alternativas para a formação docente, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de mulheres por meio da inclusão digital, diminuindo a brecha digital de gênero e propiciando seu empoderamento pessoal. Considera-se ainda que as discussões levantadas neste trabalho possam contribuir para a (re)elaboração das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura a distância da instituição numa perspectiva de gênero.

Palavras chave: Currículo; Educação Superior; EaD; Gênero; Inclusão digital.

[1] Este texto se origina de pesquisa de doutorado realizada pela primeira autora e orientada pelas demais, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil, com estágio doutoral na Universidade de Barcelona (UB), Espanha; integra o Programa Hispano-Brasileiro de Cooperação entre o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM, da UFPB, e a UB, através do Projeto CAPES/DGU n° 040/2012 intitulado: Gênero e Educação Superior: políticas, narrativas e currículo, coordenado pela segunda e terceira autoras.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Este texto discute experiências formativas de estudantes dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba oferecidos na modalidade Educação à Distância (EaD) pela UFPB Virtual, objetivando formar professores/as que atuam no magistério sem a formação superior e também atingir a grande demanda do interior do estado. Nesse sentido, a EaD oferece uma série de vantagens: flexibilidade de tempo e lugar para estudar, capilaridade no acesso à aprendizagem, ampliação do potencial cognitivo, desenvolvimento de competências como autonomia e autodidatismo (MUNDIM, 2006; DEMO, 2006), além da incorporação de inovações pedagógicas ao exercício profissional propiciada pelo emprego de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A UFPB Virtual oferece 8 cursos de Licenciatura a distância: Letras (Língua Portuguesa), Letras Libras (Língua Brasileira de Sinais), Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias, Ciências Naturais, Matemática e Computação. Atualmente atende a 6.514 estudantes, 4.150 mulheres e 2.385 homens. O número de concluintes vem crescendo a cada período letivo totalizando 1.364 em 2014 (exceto Computação), sendo 1.012 mulheres (74,2%) e 352 homens (25,8%) (NTI, 2014).

Aqui refletimos sobre currículo e Educação Superior na modalidade EaD a partir das narrativas autobiográficas de alunas que compõem o universo de uma investigação qualitativa, mulheres interioranas de extrato socioeconômico baixo, excluídas da educação superior e da cultural digital, muitas atuando como professoras leigas. A obtenção de suas narrativas foi um processo lento e difícil devido a: obstáculos de acesso às cursistas interposta pela gestão da UFPB Virtual e de alguns cursos; indisponibilidade das cursistas de responderem ao instrumento, inicialmente postado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle (quanto a primeira autora atuava como formadora nos Cursos de Letras e Ciências Agrárias) e, posteriormente, ampliados aos demais cursos, mediante convite. Um conjunto de estratégias foi utilizado para acessar as narrativas das alunas entre 2011 e 2014: trechos dos perfis e diários do aprendente no AVA, solicitação de depoimentos no AVA, por correio eletrônico e através de grupos do Facebook.

Para este texto escolhemos trechos de narrativas de oito alunas de seis cursos da UFPB Virtual, buscando explorar as seguintes questões: o que sugerem as narrativas dessas estudantes para se pensar o currículo da educação superior à distância mediada por TIC? Quais as implicações de gênero da inclusão digital de professoras?

2 Currículo e identidade na experiência de mulheres na educação superior à distância

Recentemente tem se feito um esforço no Brasil de expansão da Educação Superior em geral e da EaD em particular, o que requer formação de professores, em quantidade e qualidade, para todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive em TIC. A política de crescimento das universidades públicas visa “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Assim, o foco da ação da UFPB Virtual (2010) é a “formação (graduação) de professores leigos atuantes nas escolas públicas e o atendimento da enorme massa de jovens e adultos que residem no interior do Estado e que não têm acesso à educação superior pública”. Embora, a cada ano, venha diminuindo a entrada de professores/as leigos/as e aumentando a de pessoas mais jovens, percebe-se que essa política realizou o sonho de formação superior de muitas professoras e impactou sua história pessoal e seu cotidiano, graças às TIC:

> O curso a distância para mim foi de uma importância ímpar. Sem dúvida alguma me proporcionou grandes aprendizagens. Ao iniciar o curso eu era praticamente analfabeta digital. A informática veio para minha vida juntamente com o curso. Foi quando comprei um computador, me informatizei, me inseri neste mundo globalizado e tudo graças ao curso [...] além da formação recebida em Ciências Agrárias, vale destacar a quantidade de pessoas que foram inseridas no mundo digital e informatizado através deste curso a distância. (Aluna 8, 40 anos, solteira, sem filhos, técnica da EMATER, Polo de Itabaiana/PB. Mensagens pessoais via e-mail, 12.03.2013 e 25.03.2013. Curso: Licenciatura em Ciências Agrárias, Egressa)

> Escolhi EaD porque minha família não aceitava que eu fosse estudar em outra cidade [...] A EaD mudou minha vida nas minhas responsabilidades, nas minhas escolhas diárias. Não conhecia bem TIC, aprendi a utilizar ferramentas e site seguros para meus estudos [...] comecei a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos como professora e juntei cada centavo para comprar um computador e colocar internet em casa [...] em 2012 saí de casa e fui morar sozinha, hoje sou independente, estou no ultimo período do curso de ciências Biológicas [...] (Aluna 4 – 22 anos, solteira, sem filhos, coordenadora de EJA – Aluna do polo de Araruna/PB – Mensagens pessoais via Facebook [Entre abril e junho/2014]– Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas – Egressa)

Outras alunas também demonstram histórias de conquistas, empoderamento, crescimento e satisfação pessoal e profissional após a vivência de processos de aprendizagem on-line, reconfigurando suas identidades:

> Eu trabalho na EMATER-PB [Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba]. Existe um sistema que se chama SIGATER, uma ferramenta que tem como objetivo monitorar a execução do planejamento estratégico do órgão, qualificando as informações e os resultados dos projetos e programas desenvolvidos na agricultura familiar. Nele se faz uma espécie de cadastro completo dos serviços e assistência prestada aos agricultores, às associações, às comunidades e às famílias em geral que são atendidas por nós, extensionistas. Para tanto, é preciso conhecimento na área da informática e este conhecimento foi adquirido no curso a distância. Inclusive, tenho ajudado colegas da empresa que sentem dificuldades no uso da informática a utilizar o sistema. (Aluna 8)

> Fui aluna de Pedagogia entre 2007 a 2012 na UFPB Virtual. Hoje sou tutora presencial de Letras. Sinto-me muito feliz pelo [...] salto que as Universidades deram em romper seus muros. Minha experiência em EaD me rendeu um projeto "Nos trilhos da modernidade, inclusão digital nos trens urbanos" e o trabalho "O prisma tecnológico nos moldes da Educação a Distancia, ambos apresentados no I Simpósio sobre Formação Docente e Tecnologias do Conhecimento em 2010. (Aluna 6, 36 anos, casada, sem filhos, tutora presencial, Polo de Duas Estradas/PB. Mensagem pessoal pelo Facebook, abril de 2014. Curso: Licenciatura em Pedagogia, egressa)

É importante considerar que tradicionalmente as mulheres não são tidas como "boas" com computadores e outras TIC, principalmente com relação a conhecimentos e práticas de elaboração e programação. Também há uma brecha digital de gênero em níveis mais elementares (CASTAÑO, 2008; 2010; CASTAÑO *et al* 2009). O Mapa da inclusão digital no Brasil revela que o percentual de acesso digital (a computador e a computador com internet) de mulheres brasileiras é menor que o dos homens: 15,1% menor no caso do uso doméstico da internet e 11,7% menor no acesso ao computador em geral (NERI, 2012, p. 20-21); "homens têm 18% a mais de chances de acessar do que mulheres com as mesmas características observáveis" (p. 30). Segundo Castaño et al (2009), a brecha digital de gênero inclui diversos fatores relativos à estrutura de oportunidades, às atitudes culturais quanto ao uso dos computadores e à informação que circula na rede, e aos recursos pessoais, econômicos e educacionais. Esta aluna revela consciência de sua desvantagem, mas também de sua capacidade de superação:

> Lidar com a tecnologia pra mim é algo maravilhoso, desenvolvê-las é que são elas (risos). Mas isso não me assusta. Sempre fui ruim em cálculos, mas vou aprender, vou encontrar um jeito de aprender matemática porque estou fascinada com o curso. Se trabalhar com os programas já era bom, saber como desenvolvê-los será de agora pra frente o meu objetivo. Não tem nada a ver dizer que nós mulheres não somos capazes, eu só comecei um pouquinho atrasada, mas a mulher que quiser e não tiver outras ocupações, puder realmente se dedicar só a estudar, consegue, sim, um bom, ou até mesmo excelente resultado. (Aluna 5, 38 anos, casada, 3 filhas e 2 netos, coordenadora de Programas de Frequência Escolar e Mais Educação, Polo de São Bento/PB. Mensagens pessoais via Facebook, entre abril e junho/2014. Curso: Licenciatura em Computação, cursando)

No caso da formação de professores, os benefícios da inclusão digital são potencialmente ainda maiores, pois terão a possibilidade de trabalhar com as TIC em sala de aula, incorporando inovações pedagógicas ao exercício profissional. Ademais, a inclusão digital propicia a reconfiguração da identidade docente e, consequentemente, a renovação do ambiente educacional. Percebe-se isso na experiência curricular desta aluna:

> Pra mim o curso através da informática tem trazido significativas contribuições para o progresso da minha aprendizagem, cultural e científico, principalmente quando possibilita o suporte tecnológico [...] Aprendi através do curso a distância a lidar com o computador, como enviar arquivo, digitação e formatação de texto, participar de fórum e conversar com os alunos e professores através de mensagens. Hoje estou em sala de aula onde os alunos e os professores do Estado vão ganhar um *tablet*, e eu estou pronta para trabalhar com eles. (Aluna 7, 29 anos, solteira, sem filhos, professora do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, Polo de Coremas/PB. Mensagens pessoais via e-mail, 12.03.2013. Curso: Licenciatura em Ciências Agrárias, egressa)

3. Gênero, EaD e inclusão digital: desafios curriculares

Em geral, as definições de EaD fazem referência a lugar-tempo e aspectos dos artefatos tecnológicos. No Decreto 5.622/2005, artigo 1º, "caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos" (BRASIL, 2005). Desses dois aspectos (diversos lugares e tempos, e mediação tecnológica) decorrem outros igualmente importantes: as capacidades de manejar softwares e ferramentas, de desenvolver interações virtuais e de aprender com autonomia, acessando fontes de informação e pessoas on-line, que configuram um modo de aprendizagem distinto da tradicional aula presencial.

Assim, o currículo da EaD deve considerar, de um lado, as especificidades da modalidade e as competências requeridas dos/as estudantes para a aprendizagem on-line; e, de outro lado, as características dos/as estudantes e de seus contextos de vida, lembrando-se que a maioria são mulheres, portanto, é importante pensar o currículo numa perspectiva de gênero. No caso das mulheres, o seu lugar-tempo no mundo, suas formas de sociabilidade e sua relação com artefatos tecnológicos contêm especificidades que merecem atenção, assim como sugerem considerações curriculares para os cursos EaD. Como lembra Castaño (2010), não é suficiente a conquista formal de direitos iguais para que se dê a inclusão das mulheres em qualquer âmbito, diante da constância da divisão sexual do trabalho e de estereótipos de gênero; nem basta o desejo ou interesse delas, se não há condições objetivas de inclusão, que requerem a conciliação de novos empreendimentos, como a obtenção de um diploma superior, com a administração doméstica, o trabalho fora de casa e o cuidado dos/as filhos/as:

> O fato de a mulher trabalhar fora, quando chega em casa, diferente dos homens, ainda tem que dar conta de casa, comida e roupa lavada. Acaba não sobrando muito tempo pra se dedicar aos estudos. (Aluna 5)
>
> Escolhi a modalidade à distância por achar mais fácil conciliar os horários do trabalho com o dos estudos. Há cinco períodos que parei com o curso. Foram problemas familiares e no trabalho que não me permitiram conciliar os estudos em meio a várias soluções avulsas. Mas eu vou estudar novamente. (Aluna 2, 45 anos, casada, 3 filhos, técnica de enfermagem, Polo de Duas Estradas/PB. Mensagens pessoais via Facebook [entre abril e junho/2014]. Curso: Licenciatura em Letras, cursando)
>
> Eu tinha dois trabalhos diferentes de segunda a sábado, os três horários, sempre muito corrido, só fazia as atividade na madrugada, quando o sono deixava e aos domingos e feriados. Só que esse ritmo me deixou com estresse [...] larguei um dos empregos. (Aluna 3, idade desconhecida, solteira, sem filhos, professora do Ensino Fundamental, Polo de Campina Grande/PB. Mensagem pessoal pelo Facebook, entre abril e junho/2014. Curso: Licenciatura em Letras, concluinte)
>
> Ingressei na UFPB Virtual por me interessar em fazer um curso superior. Fiquei muito feliz com a aprovação no vestibular, mas tive muitas dificuldades. Consegui concluir o primeiro período na 5ª tentativa e estou na 2ª do 2º período. Isto se dá, principalmente por ter pouco tempo disponível, vivemos numa corrida desenfreada. (Aluna 1, 44 anos, casada, 2 filhos (1 com deficiência mental), diretora de escola e professora de Ensino Fundamental, Polo São Bento/PB. Mensagem pessoal via e-mail, 25.08.2011 22:40. Curso: Licenciatura em Letras, evadida).

Segundo Van der Linden (2011, p. 50), em geral, "o que diferencia os cursos a distância dos cursos presencias [ofertados pela UFPB Virtual] é a forma de planejamento e operacionalização das aulas e o sistema de avaliação". A

duração do curso, a estrutura curricular e os conteúdos programáticos, assim como a carga horária das disciplinas, são semelhantes aos cursos presenciais correspondentes. O sucesso do curso e dos cursistas e a minimização da evasão dependem da operacionalização, a cargo de professores/as e tutores/as, portanto, da experiência curricular, mas não tem sido repensada a própria concepção de currículo.

Flexibilizar lugares e tempos e propiciar mediação tecnológica facilita, mas não garante a inclusão digital. É preciso considerar o tempo e os lugares de quem estuda, nas condições objetivas de aprender on-line. Considerando o currículo como o conjunto das experiências de aprendizagem em torno do conhecimento escolar/acadêmico, que contribui para formar a identidade do/a estudante (GARCIA e MOREIRA, 2008), ele é texto, discurso, documento de identidade, autobiografia (SILVA, 2004, p. 150), especialmente na EaD mediada por TIC, como expressa esta aluna:

> A minha vida depois da EAD deu uma melhorada em todos os sentidos. Fiquei mais atenta às novidades de tecnologia e com isto refinei a comunicação formal. Tive oportunidades de opinar em vários assuntos do meu trabalho, inclusive de debater o Plano de Cargos, Salários e Carreiras, e de representar a minha classe de iguais, por estar mais eficiente no tocante a pesquisar [...] sobre os assuntos do nosso interesse. No meu lar percebi que a interação com os meus filhos ficou atualizada. Somos uma família com inclusão digital, e estar em plena atuação com eles, no mesmo instante de revolução tecnológica, é bastante prazeroso. Vivemos idades diferentes com as mesmas referências de acesso ao conhecimento. Isto favorece bastante, pois, não me sinto uma perdida, uma atrasada. (Aluna 2)

Em EaD, portanto, currículo e inclusão digital estão implicados e, nesse contexto, é imperativo inserir a perspectiva de gênero. As mulheres ainda experimentam diversas situações de desigualdade e não vem diminuindo a brecha digital de gênero (CASTAÑO, 2008). O acesso e domínio das TIC são fator de inclusão educacional e social diretamente dependente de questões curriculares. Assim, o currículo de cursos EaD deve ser contextualizado em face de questões próprias da modalidade e também de gênero, considerando o tempo das mulheres.

Referências:

Brasil (2005): *Decreto Nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005.

Brasil (2006): *Decreto Nº 5.800*, de 8 de junho de 2006.

Castaño, C. Org. (2008). *La segunda brecha digital*. Feminismos. Valencia: Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia. Instituto de la Mujer.

Castaño, C. C. Martín, J. F., Martínez, J. L. C., Martínez-Espada, E. G. & Vázquez, Susana C. (2009). *Las generaciones tecnológicas en la segunda brecha digital*: un análisis de su incidencia sobre la incorporación efectiva de las mujeres a internet. Barcelona: Observatorio e-Igualdad. Madrid: UCM.

Castaño, C. Org. (2010). *Género y TIC*. Presencia, posición y políticas. Sociedad Red. Una colección dirigida por Manuel Castells. Barcelona: Editorial UOC.

Demo, P. (2006). Formação Permanente e Tecnologias Educacionais. São Paulo: Vozes.

Garcia, R. L. & Moreira, A. F. B. Org. (2008). *Currículo na contemporaneidade*: incertezas e desafios (3 ed). São Paulo: Cortez.

Mundim, K. C. (2006). Ensino a Distância no Brasil: problemas e desafios. In *Desafios da Educação a Distância na formação de Professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância.

Neri, M. C. Coord. (2012). *Mapa da Inclusão Digital*. Rio de Janeiro: FGV, CPS.

NTI (2014). Núcleo de Tecnologia da Informação da UFPB. *Dados gerais da UFPB*. Disponível: http://www.ufpb.br/ntiufpb/aplicacao/aplicacao.ufpb Acessado: 30/3/2014.

Silva, T. T. da. (2004). *Documentos de Identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

UFPB Virtual (2010). *Núcleo de Educação a Distância*. Disponível: http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/sobre/ Acessado: 26/03/2014.

Van Der Linden, M. M. G. (2011). O ensino superior brasileiro na modalidade à distância e a inserção da UFPB Virtual nesse contexto. In Diniz, E. de C., Van Der Linden, M. M. G. & Fernandes, T. A. Org. (2011). *Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line*. João Pessoa: Editora da UFPB.

Estudo do currículo nas licenciaturas em Contabilidade – o papel da Ordem Profissional

Fontes, M. & Brás, F.A. [1]

[1]Universidade do Minho

Email: melanie.t.fontes@gmail.com; filomena@eeg.uminho.pt

Resumo

Na literatura sobre Educação em Contabilidade, vários autores reclamam por um melhor ensino da área. Um das críticas apontadas é de que os diplomados em contabilidade não estão preparados para o modelo de negócio do século XXI devido à mudança rápida e complexa do ambiente no qual os profissionais de contabilidade operam. Acresce que a profissão de contabilista encontra-se fortemente regulada, pelo que a questão que este artigo pretende abordar é em que medida a entidade reguladora da profissão (Ordem Profissional) influencia e qual a extensão dessa influência na definição do currículo de licenciatura em contabilidade, apresentando o caso de Portugal.

Para atingir este objetivo foram identificados os requisitos definidos como necessários pela Ordem Profissional e comparados com os currículos das licenciaturas em Contabilidade existentes em Portugal, no ano letivo de 2012/13. Procedeu-se a uma análise de conteúdo aprofundada dos mesmos.

Os resultados empíricos obtidos colocam algumas questões para reflexão, nomeadamente qual o papel da academia no processo de elaboração dos currículos destas licenciaturas.

Palavras-chave: contabilidade; ensino superior; currículo; ordem profissional; Portugal; licenciatura.

1 Introdução

A globalização dos negócios e a existência de escândalos financeiros, um pouco por todo o mundo, têm colocado em relevância a importância das profissões em contabilidade, sendo o contabilista e o auditor, as figuras mais conhecidas. Esta crescente exigência colocada pela evolução do ambiente de trabalho em que o profissional opera e também os comportamentos pouco éticos apresentados por alguns destes profissionais, têm contribuído para o aumento da discussão sobre a importância da educação destes profissionais. Assim, paralelamente à discussão das necessidades de formação face ao seu mercado de trabalho, também tem ganho relevância a sua responsabilidade social perante a sociedade como um todo.

Uma das preocupações que assiste a todos os interessados neste tema é saber qual o currículo capaz de melhor responder aos desafios da profissão. De facto, a profissão contabilística é das mais reguladas, isto é, para alguém a exercer tem de haver a satisfação de um conjunto de requisitos, e a autorização por parte de uma entidade para esse exercício. Em Portugal, a profissão de contabilista, geralmente associado ao termo de Técnico Oficial de Contas (TOC), é regulada pela Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas (OTOC). Assim, torna-se objetivo deste trabalho averiguar da influência da OTOC sobre a estrutura dos programas curriculares das licenciaturas em contabilidade existentes no ensino superior português, que constitui, à partida, a principal área de formação que permite o acesso à profissão.

Com este trabalho visamos contribuir para o conhecimento desta realidade em Portugal, e em que medida as instituições de ensino superior (IE's) e a ordem profissional estão, ou deverão estar, convergentes na definição dos planos de estudo dos cursos. Ao mesmo tempo, este trabalho visa permitir refletir sobre os planos do ensino superior em contabilidade. Por outro lado, contribui para este ramo da literatura dado que investigação em educação em contabilidade ainda é um campo pouco explorado em Portugal.

2 Que currículo desenvolver para um profissional de contabilidade? O que a literatura diz

Ao longo dos anos tem-se assistido a um aumento significativo na literatura relacionada com o ensino/educação em contabilidade. As metas-análises realizadas por Apostolou, Watson, Hassell e Webber (2001), Watson, Apostolou, Hassell e Webber (2003), Watson, Apostolou, Hassell e Webber (2007), Apostolou, Hassell, Rebele e Watson (2010), e Apostolou, Dorminey, Hassel e Watson (2013) sintetizam as áreas de investigação no contexto do ensino/educação em contabilidade que mereceram a atenção dos investigadores. De acordo com o analisado por

1

estes autores, o processo de avaliação, o currículo e as metodologias de ensino, o uso de tecnologia no ensino da contabilidade, questões relativos ao corpo docente e por fim, questões relativas aos alunos constituem os vários temas abordados por este campo de literatura.

A investigação na área do ensino da contabilidade tem vindo a adaptar-se e a alargar o seu campo de investigação de forma a responder às suas necessidades. Prova disso é a investigação realizada sobre conteúdos específicos de unidades curriculares (UCs) que deverão fazer parte de um qualquer plano de estudos na área da contabilidade. Apostoleu et al. (2001) identificaram inicialmente cinco áreas de estudo: sistemas de informação contabilísticos, auditoria, contabilidade financeira, contabilidade de gestão e fiscalidade. Watson et al. (2003) alargaram o número dessas áreas para sete, fazendo incluir o estudo da contabilidade ambiental e da ética. Entre 2003 e 2005, a investigação realizada centrou-se nas áreas já identificadas, embora a área de auditoria tenha ficado mais completa ao integrar preocupações com a fraude fiscal no seu campo de estudo (Watson et al., 2007). Apostoleu et al. (2010) destacam o alargamento das áreas de currículo para nove, além das cinco consideradas até esta altura. Estes autores referem que a ética e a responsabilidade profissional, a contabilidade internacional e governamental, o direito empresarial e estudo da contabilidade numa perspetiva histórica são a novidade no período analisado (2006-2009). Entre 2010 e 2012, Apostoleu et al. (2013) destacam, novamente, que os temas mais abordados e onde proliferam maior número de artigos publicados incidem sobre os currículos, certificação de aprendizagem e instrução.

A chamada de atenção para a inclusão do estudo da ética e da auditoria no currículo tem vindo a ganhar importância ao longo dos últimos anos, muito provavelmente devido aos escândalos financeiros e às fraudes que se têm vindo a detetar, e também à chamada de atenção da sociedade para as questões de ética, associadas também a questões de combate à fraude fiscal (Ghaffari, Kyriacou & Brennan, 2008). De facto, uma das tarefas mais importantes associadas à contabilidade é de fornecer informação, pela via da elaboração das demonstrações financeiras, para que os diversos utilizadores desta informação possam tomar decisões. Mas, para isso, é necessário que estas demonstrações reflitam a realidade da entidade. Assim, e em consequência das fraudes, a ética e a auditoria como UCs, têm assumido cada vez maior importância nos planos curriculares.

Ao longo dos últimos anos tem havido um aumento de investigação sobre a estruturação dos planos curriculares em contabilidade no ensino superior, tendo centrado essencialmente a sua pesquisa no estudo da contabilidade financeira e de gestão. Contudo, os vários autores concluem que os alunos não desenvolvem ainda as competências e capacidades tidas como necessárias atualmente e que deveriam adquirir nesta fase (Cheng, 2007; Wally-Dima, 2011). Competências tais como as capacidades de escrita, capacidades de análise, capacidades de utilização da informática e a capacidade de trabalhar em equipa são competências que devem ser desenvolvidas e adquiridas pelo aluno ao longo do seu percurso universitário (Mahomed & Lashine 2003; Kavanagh & Drennan 2008). A norma internacional de educação nº 3 (IES 3) (IAESB - *International Accounting Education Standards Board*, 2010), que aborda as competências e educação em geral que o profissional de contabilidade deve ter, agrega essas competências em cinco grupos fulcrais: as competências intelectuais, as competências técnicas e funcionais, as competências pessoais, as competências interpessoais e de comunicação, e as competências organizacionais e de gestão empresarial. Por isso, o currículo "ótimo" deverá ser aquele que possibilite o desenvolvimento de tais capacidades e competências. Por isso mesmo, a elaboração de planos curriculares deve ser dinâmica e interativa com as comunidades de profissionais e as empresas, levando à melhoria contínua e à satisfação das expectativas que são cada vez maiores (Gifford, Howe & Mitschow, 2011). Interessa, por isso, saber o que a entidade que regula a profissão contabilística considera que deve ser o conteúdo do currículo do candidato a esta profissão.

3 Que plano curricular é recomendado pela ordem profissional?

De forma a criar um plano educacional de elevada qualidade para a área de contabilidade, o IAESB estabelece oito normas internacionais de educação. A IES 2 debruça-se sobre o conteúdo dos planos curriculares dos profissionais de contabilidade (IAESB, 2010). De acordo com a IES 2, existem três componentes que devem fazer parte do conhecimento primário de um plano curricular de contabilidade. Estas componentes são: uma ao nível de competências contabilísticas e financeiras; uma segunda ao nível de competências organizacionais e empresariais, e por último, a terceira, ao nível de conhecimento geral das tecnologias de informação.

Em Portugal, a OTOC é uma das ordens profissionais que regula a profissão contabilística. Mais concretamente é aquela que regula a profissão de Técnico Oficial de Contas (TOC), o "contabilista". De acordo com a OTOC, o TOC deve satisfazer os critérios para reconhecimento da habilitação académica adequada para o exercício da profissão (OTOC, 2010). Esta qualificação académica apropriada consiste na realização de duas áreas designadas pela OTOC como área nuclear e a área complementar. A OTOC, além de definir as áreas, também define quais os respetivos conteúdos programáticos, tendo por referência também o sistema *European Credit Accumulation and Tranfer System* (ECTS). Assim, a área nuclear de formação deve incluir as áreas de "contabilidade e relato financeiro", "Contabilidade analítica e de gestão", a "Fiscalidade", as "Finanças", o "Direito das empresas" e a "Ética e deontologia". Como área complementar, o profissional de contabilidade deve abordar assuntos tais como a "Economia", o "Comportamento organizacional e de gestão", a "Matemática", a "Auditoria", os "Sistemas e tecnologia de informação", e o "Inglês para negócios".

Quando comparámos o que a organização internacional da profissão contabilista recomenda com o que a nível nacional a OTOC defende, verificamos que existe uma elevada correspondência entre as duas. O que se destaca pela diferença tem a ver com o facto de o IAESB

recomendar a componente de auditoria no núcleo de competências contabilísticas e financeiras e a OTOC integrar o seu estudo na área complementar. Existem três explicações possíveis para esta situação. A primeira terá a ver com o sistema contabilístico português que abrange várias regulamentações (IFRS, NCRF, NCRF – Pequenas Entidades, Microentidades), cabendo às entidades, em alguns casos, optarem pela regulamentação a seguir, levando a que a maioria delas não necessite de certificação das contas, ou seja, não é exigida auditoria. Outra explicação deriva do facto dos conhecimentos de auditoria serem necessários e obrigatórios para a realização das tarefas que compete ao Revisor Oficial de Contabilidade (uma outra profissão da contabilidade regulada por uma outra ordem profissional) e, por último, neste trabalho o alvo de estudo é apenas a profissão de TOC, e não o profissional de contabilidade em termos gerais, tal como é considerado pelo IAESB. Uma outra diferença entre as recomendações internacionais e nacionais é que, no primeiro caso, há separação da ética empresarial da ética profissional e a OTOC não as separa. Por último, o IAESB defende a importância do núcleo de conhecimento geral das tecnologias de informação ao considerar como uma área independente num plano curricular de contabilidade enquanto a OTOC a agrega na área complementar.

4 Os currículos da licenciatura em Contabilidade – principais resultados

No ano de 2013 procedemos à realização de um trabalho essencialmente de natureza qualitativa e exploratória que procurou abordar a questão do currículo nas licenciaturas em Contabilidade. Assim, começamos por identificar e comparar os requisitos da ordem profissional com o que as IE's em Portugal ofereciam como formação nas licenciaturas em Contabilidade. Pretendeu-se assim, averiguar em que medida os requisitos da ordem profissional são seguidos pelos vários cursos.

Segundo a Portaria nº 256/2005 de 16 de Março, os cursos da área da contabilidade estão inseridos na área científica do grupo 344 designado de *Contabilidade e Fiscalidade*. Este grupo era constituído por um total de 41 cursos com vagas abertas para o ano letivo 2012/2013. Todavia, face à especificidade do tema que pretendemos abordar, apenas consideramos como critério para definição do grupo de análise as licenciaturas cuja designação é *Contabilidade*. Face a este critério, foram identificados e analisados 11 planos de estudos.

Para proceder à análise, começamos por agregar cada unidade curricular à área nuclear ou complementar em que se insere de acordo com as recomendações e os requisitos da OTOC. A soma dos ECTS de cada unidade curricular associada a cada área nuclear ou complementar no final corresponde ao número de ECTS total de cada área nuclear ou complementar. Desta forma, foi possível analisar que planos curriculares conferem os requisitos e satisfazem as recomendações da OTOC. Também se procurou averiguar do peso da componente do conhecimento geral das tecnologias de informação, dada a importância atribuída pela IES 2 (IAESB, 2010).

Em Portugal, a OTOC regula a profissão TOC e dá indicações quanto à habilitação que considera necessária ao exercício dessa profissão. Todavia, a definição dos planos curriculares é da exclusiva responsabilidade das IE's que, por sua vez, são completamente independentes em relação à OTOC e cujos planos curriculares têm de estar acreditados junto do regulador do ensino superior - a A3ES. Todavia, quer nos parecer que, apesar desta situação, os pressupostos teóricos da teoria institucional se revelam como apropriados para explicar o tema sob investigação. Assim, esta teoria prevê que as organizações de um setor de atividade (instituições do ensino superior) são pressionadas a tornarem-se semelhantes nomeadamente no seu output (planos curriculares) e que, por isso, o isomorfismo institucional explica porque as organizações estão a tornar-se cada vez mais homogéneas, ou seja, a oferecer o mesmo produto. Isto porque as instituições são concorrentes entre si e fornecem diplomados para os quais a sua atividade profissional é altamente regulada.

De seguida procedeu-se à análise individual de cada plano curricular que constitui o grupo de análise. Dos resultados obtidos (mas que não são apresentados aqui por falta de espaço) concluímos que 72,72% das instituições seguem os requisitos mínimos recomendados pela OTOC. De notar que há uma diferenciação entre os planos de estudos das IE's pública face aos privados, no que respeita a seguir as recomendações da OTOC, sendo as IE's privadas aquelas que menor seguem essas recomendações. Comparando os ECTS atribuídos às várias UCs com as recomendações da OTOC verificamos que todas as instituições cumprem os requisitos mínimos recomendados pela OTOC nas áreas de Direito de Empresas, Ética e Deontologia e nas áreas complementares. Verificamos igualmente que 9,09% das instituições não seguem as recomendações (ECTS) mínimas relativos à área nuclear de contabilidade e relato financeiro, à área nuclear de contabilidade analítica e de gestão e à área nuclear de fiscalidade, ou seja, uma das onze instituições. Verifica-se que uma instituição não atinge os ECTS mínimos na área nuclear de contabilidade e relato financeiro e que uma outra não satisfaz os ECTS mínimos nas áreas nucleares de contabilidade analítica e de gestão, e fiscalidade. Na área nuclear de finanças os requisitos mínimos não são cumpridos em 18,18% das instituições. Verificamos também que existem instituições que têm áreas nucleares sobrevalorizadas e subvalorizadas (quando comparadas com as recomendações. Esta análise é importante pois, se a distribuição dos ECTS das áreas sobrevalorizadas for realizada de forma a atingir o que a OTOC exige como o número mínimo de ECTS necessários, os ECTS que restam podem dar espaço a formação de outras UCs, de forma que, outras áreas nucleares atinjam o número mínimo de ECTS. Em algumas IE's não existem áreas subvalorizadas. Contudo têm áreas sobrevalorizadas. Nestes casos, as IE's podem criar novas UCs ao eliminar UCs nas áreas sobrevalorizadas, com o objetivo de diversificar e oferecer mais competências e capacidades aos alunos para que estes obtenham melhores qualificações para a profissão contabilística. UCs como sejam aquelas que permitam alargar a área

de tecnologias e sistemas de informação (que se constatou ser uma área ainda deficitária) ou até UCs que disponham mais tempo para a área nuclear de ética e deontologia.

5 Conclusão

Este estudo qualitativo e exploratório permitiu identificar as IE's que oferecem planos de estudos de licenciaturas em Contabilidade que seguem as orientações da ordem profissional, bem como as orientações internacionais em termos de currículo. Este trabalho visa contribuir para a melhoria dos currículos, visto que fornece uma visão da situação dos planos curriculares de contabilidade em Portugal.

Face ao objetivo definido para este estudo, concluímos que a OTOC exerce, de facto, influência nestes planos curriculares do ensino superior. Contudo, este estudo não explica o que motivou as IE's a oferecerem os planos de estudo analisados. É de esperar que outros fatores tenham também influenciado a estrutura de tais planos, nomeadamente a disponibilidade de recursos docentes nas várias áreas. Este estudo também não explica se os planos de estudo analisados são os que melhor preparam o profissional de contabilidade, o TOC, além de ter como limitação o número estrito de planos de estudo que permitem aceder à profissão de TOC.

Este estudo pode abrir portas a futuras investigações. A perspetiva dos estudantes e das entidades potencialmente empregadoras quanto à preparação que obtiveram para a sua entrada para no mercado de trabalho. Outro estudo interessante seria estudar a forma como são expostas as UCs e se estas correspondem às expetativas do aluno, ao mesmo tempo que desenvolvem (?) as competências e capacidades que a OTOC e o IAESB consideram fundamentais na formação de um profissional de contabilidade. Também seria interessante aplicar este estudo a um nível transnacional, nomeadamente, ao nível dos países lusófonos.

Por último, concluímos este estudo com uma pergunta aberta para aqueles que leiam este artigo e possam refletir sobre o assunto. Será que as IE's devem seguir passivamente as recomendações do regulador da profissão contabilística, ou serem eles próprios líderes no processo de elaboração dos currículos tendo em vista não só a formação de profissionais de alta qualidade mas também de forma a garantir a sua empregabilidade?

Referências

Apostolou, B., Dorminey, J.M., Hassel, J.M., & Watson, S.F., (2013). Accounting education literature review (2010-2012). *Journal of Accounting Education*, 31, 107-161.

Apostolou, B., Hassell, J.M., Rebele, J.E. & Watson, S.F., (2010). Accounting education literature review (2006-2009). *Journal of Accounting Education*, 28 (3/4), 145-197.

Apostolou, B., Watson, S.F., Hassell, J.M. & Webber, S.A., (2001). Accounting education literature review (1997-1999). *Journal of Accounting Education*, 19, 1-61.

Cheng, W. (2007). The curriculum design in universities from the perspective of providers in accounting education. *Education,* 127 (4), 581-590.

Ghaffari, F., Kyriacou, O. & Brennan, R. (2008). Exploring the Implementation of Ethics in U.K Accounting Programs. *Issues in Accounting Education,* 23 (2), 183-198.

Gifford, R., Howe, H. & Mitschow, M. (2011). A model for integrating accounting curricula on academic and professional skills dimensions. *Journal of Theoretical Accounting Research,* 6 (2), 96-110.

IAESB - International Accounting Education Standards Board (2010). *Handbook of International Education Pronouncements 2010 Edition,* disponível em: http://www.ifac.org/publications-resources/handbook-international-education-pronouncements-2010-edition (Acedido em: 23 de Dezembro de 2012).

Kavanagh, M.Drennan, L. (2008) What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting and Finance,* 48, 279-300.

Mahomed, E. & Lashine, S., (2013). Accounting knowledge and skills and the challenges of a global business environment. *Managerial Finance,* 29 (7), 3-16.

OTOC - Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas (2010). Anúncio º 6060/2010, Diário da República, 2ª Serie, nº 125, de 30/06/2010.

Wally-Dima, L. (2011). Bridging the gap between accounting practice: The case of the University of Botswana. *IUP Journal of Accounting Research & Audit Practices*, 10 (4), 7-27.

Watson, S.F., Apostolou, B., Hassell, J.M. & Webber, S.A., (2007). Accounting education literature review (2003-2005). *Journal of Accounting Education*, 25(1-2), 1-58.

Watson, S.F., Apostolou, B., Hassell, J.M. & Webber, S.A., (2003). Accounting Education literature review (2000-2002). *Journal of Accounting Education*, 21 (4), 267-325.

Evolução dos currículos de formação de professores de francês em Cabo Verde

Laurence Garcia
Universidade de Cabo Verde
lorencegarcia@yahoo.fr

Resumo:

A partir de uma investigação documental, arquivos escolares (planos de estudo, programas) e entrevistas realizadas junto de antigos estudantes, professores e estemunhos do passado, a autora propõe-se realizar um breve estudo comparativo dos currículos de formação de formadores em francês língua estrangeira em Cabo Verde. Numa perspectiva diacrónica, ela examina os contextos as prioridades, as metodologias que regem a sua execução, do período anterior à Escola de Formação de professores do ensino secundário (1979) às recentes propostas de revisão curricular da Universidade de Cabo Verde (2013) do curso de Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas - Estudos Franceses, ramo Ensino.

O objectivo é de promover a reflexão e o debate relativos às formas de actualização da formação de professores de línguas estrangeiras nomeadamente o francês.

Palavras-chave: Francês, língua estrangeira, formação inicial, currículo, ensino superior.

Pensar os currículos explicitamente é bastante recente na didática do francês língua estrangeira, (FLE); de resumo dos conteúdos a serem transmitidos no ensino do francês a "tudo o que, das finalidades à avaliação, permite organizar de forma se possível coerente o percurso de aprendizagem na sua continuidade" (Coste, 2011, p. 17), o currículo viu desenvolver-se o campo da noção, especialmente graças a centração no aprendente, e designa hoje tanto um processo como um produto.

Eu gostaria, nesta breve contribuição, de dar uma visão geral da evolução dos vários os currículos de formação de professores de FLE em Cabo Verde; esclarecerei tanto quanto possível o contexto, as finalidades, as modalidades afim de propor um estudo comparativo.

Primeiramente, definirei a minha posição e alguns fundamentos teóricos.

Apresentarei em seguida as grandes linhas da história do ensino do francês em Cabo Verde.

Finalmente, em função das datas marcantes desta evolução, vou propor uma análise global dos currículos oficiais de formação dos professores de FLE (no ensino preparatório e particularmente no secundário), insistindo especialmente no papel singular que desempenhou a cooperação francesa.

1. Posicionamento, metodologia, fundamentos teóricos

1.1. Uma investigação-acção

Parto de um posicionamento duplo, interno na medida em que faço investigações no meu campo de ensino e externo como investigadora, no sentido de que há um esforço de distanciamento, de adopção de uma postura crítica e onde a recolha de dados obedece a um objectivo. Baseio-me em várias experiências complementares:

- destinatária de currículos (especialista pedagógica nos projectos de cooperaração educativa, formadora de formadores em FLE, coordenadora do curso de licenciatura em estudos franceses e dos estágios pedagógicos na Universidade de Cabo – Uni-CV);

- investigadora em didática do FLE e em engenharia de formação, particularmente sobre Cabo Verde.

- participante na avaliação de currículos (no Conselho científico da Uni-CV e no "Sistema nacional da avaliação do ensino superior").

Situo-me por conseguinte numa pesquisa-acção.

1.2 Elementos de uma definição

Baseio-me aqui na definição do artigo "Curriculum" do *Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangère et seconde* (Cuq dir., 2003, p. 64), onde o currículo consiste em "definir as finalidades educativas, a estabelecer as necessidades dos aprendentes, a determinar os objectivos, os conteúdos, as démarches, os meios de ensino e as formas de avaliação. […]. A sua análise não pode ser limitada aos parametros didacticos, mas deve ser histórica, social e educativa. Esta definição é completada por essa de Martinez, Miled, Tirvassen (FDLM, R&A 2011, p. 10) para os quais o currículo é "a articulação entre as grandes orientações (políticas, culturais, científicas etc.) de um sistema educativo e as práticas efectivas: o que ensinamos, por que o fazemos, como o fazemos, o que avaliamos, as modalidades e as consequências da avaliação."

Assim, a formação de professores é apenas um componente de um currículo; é preciso contextualizá-la para se poder entender a lógica do projeto.

2. História do ensino do francês em Cabo Verde

O arquipélago de Cabo Verde ascende a sua independência em 1975; as línguas oficiais são o português e recentemente o crioulo caboverdiano. Cabo Verde conheceu uma longa colonização portuguesa (5 séculos) que o abriu às influências francesas visto que Portugal, fortemente influenciado pela cultura francesa do século XV, viu em França um modelo cultural (Marques de Oliveira, 1998).

É em 1860 a nível do secundário que a língua francesa aparece na Praia nos currículos do primeiro liceu de Cabo Verde; o ensino secundário oficial é introduzido primeiramente no ensino de tipo religioso do famoso "Seminário-Liceu" de São Nicolau (fins do século XIX); três línguas estrangeiras são ensinadas (o francês, o inglês e o alemão).

O curso liceal laico de Cabo Verde (1917) atinge em 1928 a duração de 7 anos regulamentares em Portugal. Até 1967, o francês é obrigatório durante os cinco primeiros anos; a sua aprendizagem é iniciada dois anos antes do inglês. O ensino do alemão desaparece progressivamente.

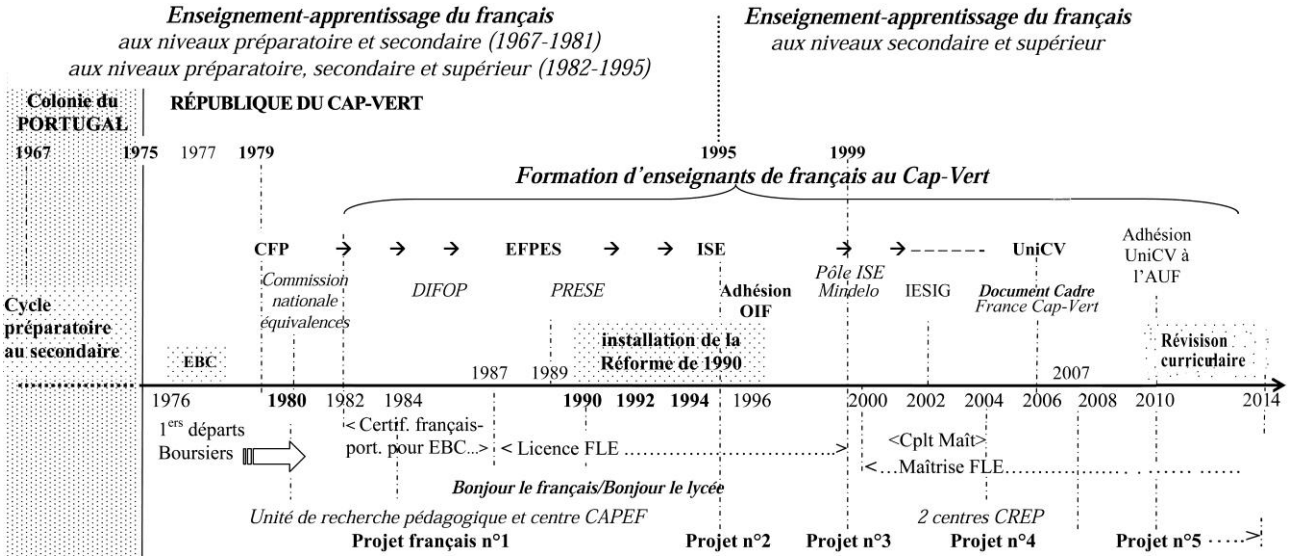
Três reformas marcam particularmente a evolução do ensino-aprendizagem oficial do francês em Cabo Verde:

- A Reforma de 1967 : ela marca o começo da aprendizagem obrigatória do francês dois anos antes do inglês, a partir de 10-11 anos, num ciclo de transição entre o primário e o secundário, chamado "ciclo preparatório para o ensino secundário" e rebatizado" Ensino de base complementar" (EBC) em 1977 sem modificação de fundo. Os professores podem ser bivalentes. Das 7 disciplinas ensinadas, o francês é assim a primeira língua estrangeira da escolaridade, em posição de monopólio durante um ciclo completo de 2 anos (4h semanais no 1° ano; 3h no 2°).

Com esta reforma, o ensino secundário tem a duração de 5 anos e tem 2 níveis: o *Curso Geral*, abreviado CG, correspondente aos 3 primeiros anos do secundário e o *Curso Complementar*, abreviado CC, que tem a duração de 2 anos. O francês é ensinado nas duas vias do secundário, geral e técnica. No CG, ele é ensinado paralelamente ao inglês em todos os cursos da via geral (3h semanais) e 2 ou 3 h nos dois últimos anos da via técnica - onde é a única língua estrangeira no 1° ano. No CC, o francês é opcional em 2 dos 3 grupos que o-compõem. Esta organização sofrerá pequenas alterações até a reforma de 1990.

- A grande Reforma de 1990 suprime este monopólio e inicia a aprendizagem das duas línguas estrangeiras a nível do secundário, permitindo ao aprendente a escolha da 1ª língua estrangeira; isto tem o efeito de multiplicar os níveis: 5 de francês na via geral, 6 na técnica; o ensino preparatório para o secundário desaparece e o ensino secundário passa a durar 6 anos. Generalizada em 1995/1996, esta reforma coloca Cabo Verde « em sintonia com o mundo » alinhando-se com os dispositivos estrangeiros (12 anos de escolaridade antes do superior);

- A Revisão curricular da anterior é iniciada em 2010; ela concede às duas línguas estrangeiras obrigatórias o mesmo estatuto, suprimindo o sistema de opção a nível do secundário; introduz a sua aprendizagem 2 anos mais cedo, a abordagem por competências (APC) é uma reformulação dos currículos a todos os níveis do dispositivo.



Para entender a evolução dos currículos de formação dos professores de francês (ver esquema em cima), é preciso ter em conta igualamente os seguintes elementos:

- A cooperação educativa da França começa em 1979 e dura até 2014. Nenhuma outra disciplina beneficiou em Cabo Verde de um tal apoio cultural e pedagógico (5 projetos franceses sucessivos...)

- O curso nacional de formação inicial de professores de francês é criada na Praia em 1982, 3 anos após o aparecimento (1979) do *Curso de Formação de Professores/ Ecola de Formação de Professores* - EFPES

- O número de bolsas de estudo no estrangeiro oferecidas pelas cooperações internacionais é particularmente elevado ate o fim dos anos 1980; entre 1976 e 2008, os países francófonos representam apenas 12,7% dos destinos.

- O ensino do francês não constitui no entanto, em nenhum momento, um campo de formação prioritária:

O francês é ensinado :	**1975**	**1987**	**1997**	**2007**	**2012**
nos … estabelecimentos **(% ensinando o francês)**	15 (onde 11 EBC) (100%)	28 (96,55%)	37 (90,24%)	71 (89,75%)	68* (93%)
à … alunos **(% do efectivo aprendente - todos os niveis)**	7 964 (93,83%)	16 862 (92,01%)	18 469 (54,73%)	38 862 (55,55%)	53800* (72,8%)
pelos … professores **(% do Pessoal Docente)**	34 (9,44 %)	82 (12,22%)	140 (7,3%)	207 (4,79%)	310* (8%?)
% do corpo discente em formação inicial para ensinar o Francês	**O%**	**17,42%** (23 sur 132)	**2,76%** (14/506)	**2,38%** (153/6409)	**1,14%*** (135/11761)

3. Formação de formadores em Cabo Verde

A descrição dos curriculums do FLE em Cabo Verde (ver quadro a seguir) baseia-se numa documentação variada (arquivos educativos de projectos de cooperação, recenseamento ADEF/Ministério da educação, BO, relatórios, materiais de aulas, planificações, planos de estudos, obras de investigadores caboverdianos e portugueses citados na bibliografia), entrevistas semi-dirigidas realizadas em Cabo Verde com vários actores ou testemunhos do sistema educativo e pesquisas sobre os percursos de formação de professores, que efectuei entre 2005 e 2010. As estatísticas são estimativas.

	Antes de 1982	A partir de 1982	A partir da Reforma de 1990	A partir de 2010
Contexto	Contexto propicio ao francês (aproximação com a África francófona sob a influência de Amilca Cabral) e Francês em situação de monopólio no dispositivo de ensino. Ausência de formação inicial dos professores. Utilização de manuais portugueses do ensino do FLE fins dos anos 1976 : acordo de cooperação franco-caboverdiano.	Francês em situação de monopólio Ofertas de bolsas de estudo no estrangeiro Recrutamento de prof. de francês da diaspora, estrangeiros francófonos, e antigos bolseiros de países francófonos não qualificados Corpo docente instável, pouco formados em FLE, raramente diplomados ; percurso de formação muito heterogêneo Os conselheiros pedagógicos franceses (URP, Cavilam, Belc) garantem a formação dos professores (aulas, estágios, seminários, bolsas) ; elaboram o *Bonjour le Français* / *Bonjour le lycée*, manuais contextualizados para Cabo Verde.	- O francês perde o lugar previligiado no dispositivo educativo - O acesso ao ensino secundário é democratizado - As bolsas de estudo são geridos pelo fundo de apoio ao ensino e à formação (FAEF) e attribuidas conforme as necessidades de desenvolvimento - Os ex-professores português-francês do EBC devem escolher uma disciplina para continuar a lecionar no secundário e seguir la « formação à distância dos professores em exercício » do PRESE Projecto de reestruturação e expansão do sistema educativo - O EFPES transforma-se em Instituto superior da educação (ISE) em 1995. - A última formação de Bacharelato de estudos franceses termina em 2002	- A aprendizagem do francês e do inglês deve iniciar no 5° ano - Recrutamento dos professores a nível de Licenciatura - ISE absorvido na Universidade de Cabo Verde criada em 2007 - Introdução do APC no ensino básico e experimentação no ensino secundário; reforma dos currículos - Formação APC dos professores de francês do secundário e do superior com apoio da França - Preparação de um Master em estudos franceses (universidade de Grenoble e cooperação francesa) - Extinção da assistência técnica francesa (2013) e do Instituto francês em 2014; - 2013 : criação do « Sistema nacional de avaliação do ensino superior» (SNAQES), apoio do Brasilsil.

	Antes de 1982	A partir de 1982	A partir da Reforma de 1990	A partir de 2010
Finalidades educativas do currículo de francês	Finalidades não explícitas a nível institucional. A nível individual : - emprego (administração ou ensino) - estudos no estrangeiro - Distinção social	Evitar vagas nas escolas preparatórias e nos liceus, estabilizar o corpo docente, formar professores em exercício Implementar cursos nacionais em estudos franceses e novos programas para o ensino do francês no país. Formar uma rede de formadores em FLE	Obter o Bacharelato exigido para lecionar no 1° ciclo dos liceus. Alvejar a comunicação e servir o desenvolvimento do turismo Valorizer a formação no arquipélago e uniformizar os percursos de formação dos professores de francês Formar uma rede de formadores em FLE	Preocupação com a qualidade do ensino Profissionalizar o corpo docente de francês (níveis secundário e superior) Formar uma rede de formadores em FLE
Formações, diplomas propostos	Estágios curtos linguistico-pedagógico de alguns professores de francês em França ou no Senegal : « Cursos de francês para prof. de francês no estrangeiro » (Sorbonne, 1977) ; formação no Centro international de civilisação francesa – universidade de Dakar, 1978), estágio longo (psicopedagógico) no Centro de Linguística Aplicada de Besançon (CLAB) em 1979 ; Equivalências em diplomas foram atribuídas.	1982 : criação do curso de formação de professores do ensino básico complementar (2 anos), bivalente (português-francês), que dá direito a um "certificado de formação de professores de l'EBC". Os candidatos são pouco numerosos, muitas vezes professores em exercício (1982-84 : 9 estudantes ; 1983-85: 5; 1985-87:18) 1987 : na Praia, criação do curso de formação de professores do ensino secundário (3 anos), para o francês; o diploma atribuído (*Bacharelato*) é reconhecido pelas universidades portuguesas.	2000-2004 : « formação em exercício » dos quadros de francês sem formação (obtenção do Bacharelato em Estudos franceses) Desde 2000 : *Licenciatura em Estudos Franceses* para o ensino em 5 anos	A Licenciatura em Línguas literaturas e culturss - Estudos franceses dura 4 anos. Três vertentes são oferecidas: ensino, turismo, tradução.

	Antes de 1982	À partir de 1982	A partir da Reforma de 1990	A partir de 2010
Disciplinas do plano de estudos	Para a maioria dos professores improvisados: disciplinas linguisticas do secundário: gramática do francês, latim e programas de francês do Liceu (geral) baseados sobretudo no estudo de textos literários (XVII-XIX séculos). Raros professores de francês possuem uma formação universitária do estrangeiro (Licenciatura em filologia romana ou Germânica)	Conteúdos comuns às formações de *Bacharelato* e *Licenciatura*: Francês compreensão e produção escritas e orais, Civilization francesa Psicologia da Educação, Didáctica/Metodologia do ensino do FLE, Desenvolvimento Curricular, Linguistica, Literatura (Francesa, Francófona), Língua Portuguesa, Sociolinguistica, Sociologia da Educação, Trabalho Científico de Fim de Curso (TFC), Estágio Pedagógico - O plano de estudos do Bacharelato centra-se nas ciências sociais e no audiovisual. - Formação para EBC : francês, português, gramática (do francês, do português), Didáctica (Geral, do FLE) , Filosofia da Educação, Linguística (do francês, do português), Literatura (francesa, portuguesa), estágio pedagógico.	O plano de estudos da Licenciatura em 5 anos centra-se na história, na linguística, na cultura caboverdiana.	O plano de estudos da Licenciatura em 4 anos centra-se na nas culturas (incluindo a caboverdiana), a metodologia, a gestão do Sistema Educativo. Em 2013, o nível em francês baixou (C1 em vez de C2 do Quadro europeu comum de referência), a metodologia do ensino aumentou e as TICE são introduzidas.
formadores de formadores, metodologia do ensino, manuais, ferramentas	Padres, pessoas formadas em Portugal, bons estudantes do Seminário-Liceu e do Liceu Gil Eanes , coordenadores de francês sem formação pedagógica Ensino livresco baseado na escrita, com grande quantidade de gramática, tradução português-francês (versão); abordagem magistral ; Antologia de Literatura francesa ; mesmos materiais que nas escolas francesas	Cooperantes franceses conselheiros pedagógicos (URP/BELC) Abordagem de tendência comunicativa; acompanhamento pedagógico, encontros de coordenação, seminários Dossiers pedagógicos baseados em *La France en direct*, formação para utilização de novos manuais desde 1989: *Grand Large, Diabolo Menthe, Nouvel Espace...* Recursos pedagógicos do centro de recursos do projecto de cooperação, e das bibliotecas dos Centros culturais franceses (Praia, Mindelo)	Cooperantes franceses e professores caboverdianos diplomados com licenciaturas FLE optidas em França; Abordagem de tendência comunicativa Recursos pedagógicos do centro de recursos do projecto francês, e das bibliotecas do Centro cultural francês (Praia) e da Aliança francesa (Mindelo).	Todos os formadores caboverdianos de FLE do superior são diplomados de Master ou Doutoramento obtidos em França ; sua formação contínua é assegurada pelo último projecto francês (incluindo formação APC) Abordagem actional, comunicativa, ecletismo Recursos pedagógicos dos centros de recursos delegados à Uni-CV Internet ; plateforma Moodle

	Antes de 82	À partir de 1982	A partir da Reforma de 1990	A partir de 2010
Avaliação no final da formação		Acompanhamento pedagógico dos professores em exercício pelos cooperantes franceses.	Visitas às aulas pelos cooperantes e pelo coordenador nacional. Avaliação da EFPES pelo MED (1992) : número insuficiente de pessoas formadas; entre elas, poucos se orientem para o ensino. Avaliação nacional dos professores do secundário em 2001 (Promef, 2002) : 58,6% dos professores « habilitação suficiente ».	Perícia francesa (CIEP, 2013): 1) as práticas docentes não mudam seja qual for aformação do professor 2) apropriação das formações APC é insuficiente.

O estudo comparativo dos diversos curriculos de formação de formadores em francês permite os seguintes comentários:

- Os estudantes que se destinam ao ensino do francês constituem sempre uma minoria. Antes dos anos 1990, eles já tinhma uma experiência do ensino, isto já não é mais o caso hoje.

- Depois de terem sido apoiados por muito tempo pelos cooperantes franceses, a formação inicial em francês agora é totalmente acargo do dispositivo caboverdiano ; ela conservou uma certa bivalência e os planos de estudos não mudaram substancialmente desde os anos 80. As práticas do ensino-aprendizagem são bastante tradicionais.

- A instalação rápida dos sucessivos curriculos de francês e a sua avaliação insuficiente fragilisam o dispositivo.

Conclusão

Trabalhar para a melhoria dos currículos requer uma conciência crítica, pelo menos tanto quanto uma abordagem técnica. Em conclusão, poder-se-ia confrontar a algumas questões presentes no cotidiano da formção de formadores em língua estrangeira, mas muitas vezes negligenciadas:

- As disciplinas e a abordagem pedagógica são escolhidas em função do perfil de saída? Seria útil questionar os antigos estudantes actualmente em exercício nos liceus para uma aferição.

- A partir de que indicadores se avalia as competências realmente adquiridas pelos futuros professores?

- Deveria-se rever a maquette da Licenciatura em estudos franceses paralelamente a elaboração do Master em Estudos Franceses em curso? Renovar o plano de estudos em coerência com o referencial de competências do professor de francês? Explorar mais a intercompreensão das línguas romanas? Acrescentar os *powerfull knowledge (*Young, 2007) que escapam aos estudantes socialmente desfavorecidos?

- Finalmente, os cenários futuros serão voltados para uma diversidade linguística no superior, numa perspectiva de uma competência multilingue e multicultural essencial para um pequeno país insular?

Bibliografia

L'aide française au Cap-Vert 1975-1991 (1992). *Rapport des experts*. Paris, Ministère des Affaires Etrangères.

Carvalho Sousa, M. A. (2007) : *A memória educativa recuperada no Cabo Verde Boletim.* Instituto Camões, Praia, Grafíca.

Costa, I. M. (2003): *A Formação de Quadros - 25 anos de Cooperação Cabo Verde-Portugal (1975-2000)*. Estudos Africanos, Univ. do Porto.

FDLM Recherches & Applications n°49, janvier 2011, Martinez P., Miled M., Tirvassen R. coord (2011). *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et* cultures. Clé int., FIPF.

Garcia, L. (2012). *Le français au Cap-Vert. Contribution à l'histoire de l'enseignement-apprentissage du français.* Préface de L. Porcher. Paris, L'Harmattan.

Marques de Oliveira, A. H. (1998). *Histoire du Portugal et de son empire colonial*, Instituto Camões, Paris, Karthala.

Young, M. (2007). *« Bringing Knowledgle back »* in *From Social Constructivism to Social realism in the Sociology of Education*. London, Routledge.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

Universidade do Minho - Braga - 18, 19 e 20 de setembro de 2014

Educação Superior no Brasil: desenvolvimento de competências e perfil de estudantes

Claisy Maria Marinho-Araujo

Universidade de Brasília, Brasil

claisy@unb.br

RESUMO:

O sistema de Educação Superior no Brasil, entendido como importante contexto de transições e desenvolvimento, vem apresentando mudanças significativas, especialmente no âmbito da expansão. Há hoje 7.037.688 estudantes matriculados em 32.050 cursos nas 2.416 Instituições de Ensino Superior brasileiras (2.112 particulares e 304 públicas). Esse cenário vem impactando organizações administrativa e pedagógica, projetos curriculares, formação do corpo docente, processos de avaliação, adequação de infra-estrutura, concepções sobre inclusão e permanência de estudantes com qualidade e dignidade. O sistema ampliou-se velozmente na última década, ocasionando transformações no âmbito politicopedagógico, acadêmico e no perfil dos estudantes. Na perspectiva da organização pedagógica, a partir dos anos 2000 ocorreu a promulgação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sinalizando um conjunto de competências a serem desenvolvidas para o perfil desejado ao exercício profissional contemporâneo. No entanto, a noção de competências presente nas DCNs carece de formulação e sustentação epistemológica, teórica e conceitual que oriente a caracterização da composição desse perfil. Essa realidade inspirou os estudos a serem apresentados neste trabalho: (1) proposta teórica de ampliação conceitual à noção de competências nas DCNs; (2) contribuição metodológica para instrumentalizar o processo de avaliação de competências em estudantes da educação superior; (3) resultados de investigação documental dos indicadores do perfil de estudante da educação superior brasileira. No Brasil, a caracterização desse perfil tem como base o desenvolvimento de competências; no entanto, identificar, reconhecer, mediar, desenvolver, avaliar tais competências tornam-se tarefas inócuas quando destituídas de explícito e robusto aparato epistemológico e conceitual, ainda que amplo, complexo e diversificado. Espera-se que o presente trabalho impacte e influencie futuras pesquisas, intervenções e políticas comprometidas com as finalidades da educação superior enquanto elo integrador entre as demandas sociais e a formação de sujeitos críticos e competentes profissionalmente, contribuindo para desencadear processos globais de desenvolvimento dos cidadãos e do país.

Palavras-chave: educação superior, competências, perfil.

Educação Superior no Brasil

O sistema de educação superior no Brasil tem seu marco legal contemporâneo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), que define os objetivos, prioridades e condições para a política educacional brasileira, da Educação Básica à Educação Superior. Em 2006, o Decreto nº 5.773 (Brasil, 2006) classificou as Instituições de Educação Superior (IES) em Faculdades, Centros Universitários e Universidades, demarcando sua regulação, supervisão e avaliação. Esse mesmo Decreto estabeleceu a legislação atual sobre o Sistema Federal de Ensino Superior, composto por instituições federais de educação superior (IFES), IES criadas e mantidas pela iniciativa privada e órgãos federais de educação superior. As instituições privadas podem ser sem fins lucrativos, como é o caso das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, e com fins lucrativos (particulares).

De acordo com o Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2013), o país tem hoje 2.416 IES, número que vem decrescendo recentemente, possivelmente por uma tendência recorrente de integração de instituições, por fusão ou compra. Ainda assim, houve um incremento de novos cursos nas IES brasileiras, que hoje totalizam 32.050 cursos, dos quais 67,1% são de bacharelado, enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos participam com 19,5% e 13,5%, respectivamente. Os que possuem maiores números de matrículas na graduação são Pedagogia, Administração e Direito, contabilizando o total de 2.126.596 matrículas (MEC/INEP, 2013).

A Educação Superior no Brasil apresenta um total de 7.037.688 estudantes matriculados em 2012, em cursos presenciais e a distância; dessas matrículas, 1.897.376 são em IES públicas e 5.140.312 na rede privada. O ensino presencial conta com 5.746.762 alunos, enquanto 992.927 estão matriculados na educação a distância (MEC/INEP, 2013).

No início dos anos 2000, a educação superior no Brasil se reestruturou por meio da promulgação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação. Tais Diretrizes foram consideradas um avanço em relação ao Currículo Mínimo que até então vigorava, pois orientam pedagogicamente todos os projetos pedagógicos de cursos à construção de um perfil profissional competente e comprometido historicamente com as demandas sociais, enfrentando o desafio em apontar quais competências seriam mais adequadas ao exercício profissional contemporâneo dos futuros profissionais (Marinho-Araujo, 2007; Marinho-Araujo 2010a; Oliveira & Marinho-Araujo, 2011).

No entanto, o atual contexto da Educação Superior no país (caracterizado pela expansão da oferta e aumento de matrículas contrapondo com uma cobertura de matrículas ainda muito aquém do necessário, vagas ociosas e aumento de inadimplência), mostra que, atrelada à essa expansão, a oferta não vem garantindo o compromisso com uma qualidade acadêmica necessária à formação competente e comprometida socialmente, orientada pelas DCN.

É evidenciado por alguns autores (Lima, 2010, 2013; Dias Sobrinho, 2010, 2013; Leite, 2010), que a expansão quantitativa é apenas uma das faces da democratização da educação superior, não se

limitando à ampliação de oportunidades de acesso e de criação de mais vagas. A permanência sustentável, com dignidade, especialmente dos jovens tradicionalmente desassistidos, agrega ao acesso condições essenciais para um processo mais amplo de democratização.

Indicadores do perfil de estudante da educação superior brasileira

No Brasil, um novo perfil de estudante tem acessado à educação superior e vêm sustentando a expansão do sistema. Os dados sociodemográficos do Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2012) definem esse perfil geral como sendo de estudantes femininas, que frequentam cursos noturnos de bacharelado em IES privadas, e que têm 21 anos, em média.

Registra-se uma taxa de 26% de alunos com 30 anos ou mais, a que se pode acrescentar mais 18% na faixa etária dos 25 aos 29 anos. Há, ainda, públicos diferenciados conforme a modalidade de ensino: enquanto o estudante da graduação presencial tem, em média, 26 anos por ocasião da matrícula, na graduação EAD ele ingressa na educação superior mais tardiamente, em torno dos 36 anos (MEC/INEP, 2011). Motivados pela democratização do acesso ou por novas frentes e incentivos de trabalho, adultos já exercendo uma atividade profissional buscam a educação superior para obtenção de um diploma para qualificação e promoção funcional, muitas vezes concretizando projetos que, por razões de insucesso ou necessidade de rápida entrada no mercado de trabalho, tiveram que ser postergados.

O atual perfil do estudante é considerado diferente do "aluno tradicional", que se apresenta na faixa etária esperada, tem bom *background* familiar, recursos financeiros, motivação e segurança na escolha profissional, e um histórico escolar de inclusão social e sucesso acadêmico. Já o chamado "aluno novo" da educação superior brasileira escolhe e frequenta cursos noturnos de IES privadas, comumente de baixa seletividade e de rápida duração; utiliza parte do seu tempo para sua subsistência e/ou de sua família; é, geralmente, pertencente à primeira geração de longa escolaridade; não dispõe de tempo, espaço e condições apropriadas para estudar; teve e tem pouca aproximação com os artefatos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; tem muitas dificuldades para conciliar o tempo de trabalho com as atividades acadêmicas extra-aula (extensão universitária, pesquisa, encontros científicos); possui pouca motivação e disposição para relacionamentos, atividades sociais e culturais com outros estudantes (Britto, Silva, Castilho, & Abreu, 2008; Carvalho, 2007; Nunes, 2007).

A partir desse perfil, alguns autores (Bourdieu & Champagne, 2001; Britto et al., 2008; Freitas, 2002; Nunes, 2007; Zago, 2006) chamam a atenção para o fenômeno da "exclusão dos incluídos": o "aluno novo" consegue ter acesso ao ensino superior, mas tem inúmeras dificuldades para manter-se nesse segmento respondendo às expectativas de sucesso acadêmico. Torna-se, simbolicamente, "excluído" após ter sido "incluído". Na esteira desses argumentos, pesquisas questionam, inclusive, a democratização no acesso visto que a escolha pelo curso, carreira ou profissão não é prerrogativa do estudante, sendo-lhe antes "circunstancializada" pelo seu perfil (Zago, 2006).

.

Percebe-se que as características sociodemográficas do perfil do estudante da educação superior tem estreita relação não só com o processo de formação profissional mas, também e principalmente, com a construção da cidadania.

A despeito dos desafios e críticas que compõem o cenário contemporâneo das políticas públicas relacionadas à Educação Superior no Brasil (ou em razão das contradições que lhe são prementes), ainda é fato que compete à essa modalidade de ensino a formação cidadã de seus atores e a disseminação de um profundo compromisso ético e político entre os sujeitos que participam dessa trajetória de formação. Os processos formativos devem ter, nesse contexto, o papel de orientar e alavancar formas coletivas mais comprometidas com a qualidade dessa formação, visando o desenvolvimento da cidadania, da competência, da ética.

Perfil profissional e ampliação conceitual à noção de competências

O desenvolvimento de um perfil profissional competente e comprometido com as demandas sociais é um processo longo, pois envolve a construção de uma história profissional, articulada às características pessoais e as especificidades profissionais. Para a construção desse perfil profissional, os cursos de formação no Brasil têm utilizado a abordagem por competência como estratégia para o desenvolvimento pessoal e à preparação para papéis e funções a serem desempenhados nos contextos de atuação e intervenção.

A definição de *competência* é complexa e possui múltiplas dimensões, ancorada em diferentes matrizes teórico-conceituais que orientam sua descrição e os consequentes desdobramentos.

O conceito de competências alterou-se na medida em que o contexto sócio-histórico e econômico se modificou, gerando maior complexidade aos processos de trabalho, exigindo aprofundamento no conhecimento científico-tecnológico e a utilização de capacidades cognitivas complexas, desenvolvidas por meio de relações sistematizadas com o conhecimento teórico formal. As demandas por melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho exacerbaram a competição e acabaram por utilizar a educação e a formação escolar como meio de incrementar ou adaptar aquisições individuais às suas exigências (Araújo, 2003).

O termo competência se universalizou na medida em que apoiou a modalidade de trabalho estruturado, exigindo domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos articulados a desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo (fazer, saber e ser). Esse novo cenário direcionou a questão das competências para definições operacionais, observáveis, aparentes, manifestas que não seriam suficientes para orientar a compreensão e o desenvolvimento de competências.

A noção de competência se ampliou na medida em que a exigência do domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos foi articulada a outros aspectos do desenvolvimento humano, especialmente, às dimensões sócio-afetivas. A influência social nos mecanismos de atribuição de sentidos às ações individuais ou coletivas é, portanto, considerada fundamental no bojo dos recursos mobilizados para a construção de competências.

A competência passou a ser entendida como recurso e ferramenta que habilitam o sujeito a atuar, com intencionalidade e segurança, em contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas, conscientes e transformadoras.

Para além das concepções taxonômicas ou cognitivistas acerca da compreensão de competências, autores contemporâneos têm buscado uma ampliação conceitual a partir da qual se entende a competência como um complexo processo auxiliar no enfrentamento de uma realidade mutável e histórica, que exige escolhas e decisões (Le Boterf, 1998, 2003; Marinho-Araujo 2005, 2007, 2010; Wittorski, 1998, 2007, 2012; Zarifian, 2001, 2003). A ampliação da noção de competência retira-a da explicação limitada de um "saber fazer", expressa por meio de "resolução de problemas" ou "desenvolvimento de determinados trabalhos", ancorada em esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização de certos conhecimentos, habilidades ou atitudes.

O desenvolvimento de competências focando apenas habilidades ou estruturas cognitivas que o sujeito mobiliza diante de seus objetivos e potencialidades reduz a concepção de competências a uma *característica individual*, um atributo esperado ao indivíduo, sem implicar um caráter coletivo à combinação de competências demandadas a um contexto profissional específico ou a uma determinada categoria profissional.

Autores como Le Boterf (2003) e Wittorski (1998, 2007), consideram a influência social nos mecanismos de atribuição de sentidos às ações individuais ou coletivas, e especialmente o impacto das práticas sociais na identificação das competências.

Ao vincular a noção de competência aos contextos sociais, produzidos em espaços e tempos histórico-culturais, pretende-se articulá-la a parâmetros de atividades coletivas, com objetivos compartilhados em prol de metas comuns. Caracterizar a competência, e especialmente a competência profissional, nessa dimensão significa incorporar uma historicidade organizacional e coletiva à consolidação de um processo identitário competente, configurado na perspectiva de constantes construções e reconstruções para a compreensão do mundo e sua transformação. A ênfase em processos coletivos não minimiza interesses, expectativas, projetos e aspirações individuais dos sujeitos; ao contrário, favorece a autonomia no sentido de emancipação das relações alienantes, fortalece opções solidárias e articula a dimensão profissional à dimensão sócio-política (Le Boterf, 1998, 2003; Marinho-Araujo 2005, 2007, 2010; Wittorski, 1998, 2007, 2012; Zarifian, 2001, 2003).

Construir competências em um processo formativo pressupõe considerar, de forma preponderante, o conjunto de influências históricas, sociais e culturais e o impacto das práticas sociais na vida pessoal e profissional.

Deve-se considerar, portanto, no bojo dos recursos mobilizados na construção de competências, o conjunto de influências históricas, sociais e culturais que, inseridas em um processo formativo e social amplo, se materializam nas instabilidades sociais, nas circunstâncias político-ideológicas, nas contradições sociais e intersubjetivas, nas negociações dinâmicas presentes nas redes relacionais.

REFERÊNCIAS

Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada.* Dissertação de Mestrado em Psicologia. Brasília: Universidade de Brasília.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Bourdieu, P., & Champagne, P. (2001). Os excluídos do interior. Em P. Bourdieu (Ed.), *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

Britto, L. P. L.; Silva, E. O.; Castilho, K. C. de, & Abreu, T. M. (2008). Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. *Avaliação 13* (3), 777-791.

Carvalho, C. H. A. (2007). Estudo comparado sobre a expansão do ensino superior: Brasil e Estados Unidos**.** Em F. López Segrera (Ed.), *Escenarios Mundiales de la Educación Superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Disponível em http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/06AdeCarvalho.pdf

Dias Sobrinho, J. (2010*).* Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, 31 (n. 113), 1223-1245.

Dias Sobrinho. J. (2013). Educação Superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação, 18* (1), 107-126.

Freitas, L. C. (2002). A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade, 23* (80), 299-325.

INEP. (2012). *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: INEP.

Leite, D.B.C (2010). Estudantes e avaliação. *Avaliação, 15* (3), 9-27.

Lima, P.G (2010). Ações afirmativas e universidade no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, *39*, 267-285.

Lima, P.G (2013). Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do Século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação, 18* (1), 85-105.

Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences: Quels jugements Quels critères? Quelles instances ? Em: Richard Wittorski (ed.). *La compétence au travail***.** Paris: Education Permanent, vol. 135(2), pp. 143-151.

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed

Leite, D.B.C (2010). Estudantes e avaliação. *Avaliação, 15* (3), 9-27.

Lima, P.G (2010). Ações afirmativas e universidade no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, *39*, 267-285.

Lima, P.G (2013). Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do Século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação, 18* (1), 85-105.

Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências. Boletim - Academia Paulista de Psicologia, São Paulo - SP, v. 2/05, p. 73-85.

Marinho-Araujo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas.* Campinas, Alínea. (pp. 17-48).

Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa*. In*: Claisy M. Marinho-Araujo. *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de Pesquisa, Prática e Formação*. Campinas, Editora Átomo&Alínea, 155-202.

Ministério da Educação (MEC) - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2013). *Censo da Educação Superior: resumo técnico – 2011.* Brasília: INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 10 fevereiro de 2009.

Nunes, E. (2007). Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. *Revista Administração Pública*, *41*, 103-147.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des competences. Em: Richard Wittorski (Org.). *La compétence au travail***.** Education Permanente. n.135. Paris.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel.* Paris: L'Harmattan.

Wittorski, R. (2011). Professionalization and development of competences in education and training. *In* V. Cohen-Scali (éd.) *Competence in adult education*. Germany: Barbara Budrich editor.

Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Zago, N. (2006). Del acceso a la permanencia en la enseñanza superior: trayectos de estudiantes universitarios de clases sociales populares. *Revista Brasileira de Educação, 11* (32), 226-237.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 4

ASSOCIAÇÕES CURRICULARES: CONTRIBUTOS PARA A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A produção de sentidos de currículo nas associações nacionais de Ensino de História no Brasil: ANPUH e ENPEH.

Bitencourt, P. R.[1]; Monteiro, A. M. [2];

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
[2] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Email: pauloraphaelsb@gmail.com , anamont@superig.com.br

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo investigar os sentidos de currículo que vêm sendo mobilizados nas produções acadêmicas de associações nacionais do Ensino de História no Brasil. Partimos do pressuposto de que o "ensino de" constitui-se como zona de fronteira e que possui uma especificidade epistemológica que permite diálogos promissores com o campo do currículo. Dessa forma, privilegiamos a busca de produções que tenham sido apresentadas em eventos acadêmicos da área (ANPUH, 2013 e ENPEH, 2013) que intencionem estabelecer relações com temáticas ligadas ao currículo. A Associação Nacional de História (ANPUH) realiza anualmente congressos nacionais e regionais que congregam uma enorme variedade de simpósios temáticos. Alguns desses simpósios estão diretamente ligados ao Ensino de História, enquanto outros fazem menção ao campo semântico do ensino. O Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) é realizado bianualmente, sendo organizado em Grupos de Trabalho (GTs) e Grupos de Pesquisa (GPs) que são articulados em torno de eixos temáticos relacionados ao Ensino de História. A proposta deste artigo é buscar, nas últimas produções desses eventos acadêmicos, trabalhos que estabeleçam relações entre o Ensino de História e o campo do Currículo, com o objetivo de investigar os sentidos de currículo que vêm sendo mobilizados quando se pesquisa na interface entre essas duas áreas do conhecimento. Nesse sentido, sublinhamos a importância de LOPES E MACEDO (2011) e FERREIRA, GABRIEL e MONTEIRO (2012) como referenciais teóricos principais para compreender as teorizações curriculares que têm circulado e se fixado, contingencialmente, nas produções acadêmicas em Ensino de História.

Palavras-chave: Currículo, Ensino de História, ANPUH, ENPEH.

1 Introdução

A produção acadêmica sobre o ensino de História vem crescendo nos últimos anos no Brasil. Através de artigos, periódicos e livros assim como na organização de congressos, seminários e eventos os pesquisadores dessa área constituem um campo de pesquisa. Esse movimento também está se refletido no aumento do número de teses e dissertações nos programas de pós-graduação de Educação e de História.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Como um campo de pesquisa o ensino de História constitui-se na interface da Educação e da História, dialogando com essas duas áreas. Assim, o aumento do número de simpósios temáticos em eventos acadêmicos de História e o aumento quantitativo de eventos acadêmicos específicos do Ensino de História mostram o crescimento do interesse nesse campo de pesquisa. Nesse artigo, vamos analisar recentes trabalhos apresentados em dois importantes eventos para o ensino de História; a ANPUH e o ENPEH.

A cada dois anos, a Associação Nacional de História(ANPUH) realiza o Simpósio Nacional de História, o maior e mais importante evento da área de História no país e na América Latina. Suas reuniões bienais atraem grande número de profissionais de história, de alunos de graduação e de pós-graduação. Ultimamente, os simpósios nacionais têm recebido milhares de participantes. No ano de 2013 em Natal, Rio Grande no Norte, o número previsto em torno 8.000 participantes. Contando com 141 simpósios temáticos, dos quais alguns tratam sobre o "Ensino de História".

Já o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) também é realizado bianualmente desde 1993, mas, diferentemente da ANPUH, é organizado a partir do último encontro em Grupos de Pesquisa e Diálogos (GPD) que são articulados em torno de eixos temáticos relacionados ao Ensino de História.

O objetivo desse artigo foi buscar nos últimos trabalhos apresentados na ANPUH e no ENPEH aqueles que intencionam estabelecer um diálogo com a área do "Currículo", buscando entender os sentidos de currículo que vêm sendo mobilizados nessas produções acadêmicas. Além desse objetivo principal, buscamos também perceber que temáticas do Ensino de História têm sido trabalhadas no diálogo com área do Currículo, e o lugar social dessas produções acadêmicas, pois acreditamos que seja importante definir os locais dessa produção (se é majoritariamente na área da História ou na área da Educação).

Apesar do crescimento das pesquisas sobre o ensino de História, uma das dificuldades encontradas está exatamente em estabelecer um diálogo mais profícuo entre os campos da Educação e da História. Assim, afirmam PENNA e MONTEIRO (2011, 192):

"De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história. Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, essenciais para se problematizar o objeto em questão." (PENNA e MONTEIRO, 2011,pag.192)

Assim, nossa análise visa compreender os sentidos de currículo produzidos nesses artigos, ou seja, se possuem uma concepção crítica e construtiva, ou perspectivas naturalizadas e cristalizadas sobre o tema, ou até mesmo se não trabalham sobre a questão do currículo mesmo fazendo referência a este no seu título e/ou estando presente em eixo temático ligado ao tema.

Para nossa pesquisa, consideramos válidas as contribuições das autoras FERREIRA, GABRIEL e MONTEIRO (2012). Em artigo intitulado "Sentidos de currículo e 'ensino de' Biologia e História: Deslocando Fronteiras" as autoras afirmam que existem alguns sentidos de currículo que tendem a ser hegemônicos nas pesquisas sobre o ensino de História e Biologia. O primeiro deles diz respeito à perspectiva que vê o currículo como sinônimo de conteúdos, naturalizados, não sendo objetos de investigação. Essas pesquisas tendem a:

"investigar a implementação dessas propostas, assim como a adequação das escolas e dos professores às mesmas. De uma maneira geral, tais análises operam com uma visão de política verticalizada na qual as instituições de ensino estão sempre em descompasso em relação às orientações curriculares elaboradas no âmbito do Estado" (FERREIRA, GABRIEL e MONTEIRO: 2012, p. 3).

A segunda concepção de currículo hegemônica nas pesquisas nas áreas de 'ensino de' diz respeito aquelas pesquisas que associam o currículo ao conhecimento, não problematizando o caráter histórico da produção do conhecimento que é visto de modo essencialista. Segundo as autoras:

"como resultado dessas análises, temos, por exemplo, no caso do ensino de história, aquelas que aquelas que consideram a inclusão de novos conteúdos uma condição suficiente para assegurar um currículo mais aberto às diferenças culturais" (FERREIRA, GABRIEL e MONTEIRO: 2012, p. 3)

O terceiro sentido está relacionado à concepção que entende o currículo apenas como o lugar da prática, ou seja, totalmente esvaziado de teoria. O currículo é visto nessa perspectiva como um lugar de aplicação de conhecimento produzido em outras áreas. "Essas pesquisas tendem a escolher como objeto de investigação o uso de materiais didáticos ou a elaboração e testagem de novas metodologias nos processos de ensino-aprendizagem, para dar alguns exemplos" (Ibidem, p. 4).

Nosso objetivo será perceber se nos artigos selecionados na ANPUH e no ENPEH essas concepções hegemônicas sobre o currículo foram reforçadas ou os autores buscaram novas articulações teóricas para pensar a interface currículo e Ensino de História.

2 A produção de sentidos sobre o Currículo: XXVII ANPUH

XXVII Simpósio Nacional de História ocorreu de 22 a 26 de julho de 2013 na UFRN, em Natal - RN. Do ponto de vista metodológico desse artigo é importante destacarmos que nos Anais eletrônicos da ANPUH, os textos estão disponíveis somente por ordem alfabética de autores o que nos impede de saber em qual simpósio temático o texto selecionado foi apresentado. Além disso, nos textos não há resumos e, consequentemente, palavras-chave. Dessa forma, os critérios de seleção ficaram restritos ao título dos textos.

Definimos como critérios de seleção de textos a presença do termo "Currículo" no título e que estivesse relacionado ao ensino de História. Consideramos também as palavras e/ou expressões pertencentes ao mesmo campo semântico do termo selecionado como, por exemplo, "políticas curriculares" e "diretrizes curriculares". Ao final foram selecionados 7 artigos que vamos tratar brevemente nessa parte.

Primeiramente, devemos destacar entre os artigos selecionados quais são provenientes da área da Educação e quais são da área de História. Nesse sentido, enquanto em 3 artigos os autores são provenientes da área da Educação, em 4 artigos os autores vem da área de História. Contudo, entre os 3 autores da Educação todos tiveram formação inicial em História, o que mostra como as pesquisas no ensino de História se estabelecem no diálogo entre esses dois campos.

Outro elemento a destacar são os temas tratados nesses artigos. Dessa forma, dois artigos trabalham com a temática da Educação de Jovens e Adutos (E.J.A), tema muito debatido atualmente no meio educacional brasileiro. Os outros artigos tratam sobre temas diversos, como: a história da África e a sua inserção nos currículos da educação básica; a relação entre a formação inicial em História, currículo e avaliação mostrando a discrepância existente entre estas três esferas; a questão da "orientação temporal" nos currículos do Ensino Médio com clara influencia do aporte teórico de Rüsen; a história do ensino de história no inicio do século XX; e como a "realidade do aluno" vem sendo produzida, negociada e disputada no ensino de História.

Dos 7 artigos selecionados percebemos claramente que em 3 deles, sobretudo os provenientes da área de História, não são apresentados estudos teóricos da área do currículo. Nesses artigos, a relação entre ensino de História e currículo e estabelecida através de autores da ciência histórica, como Jörn Rüsen, que aparece como base teórica em 2 desses artigos.

Por outro lado, 4 artigos apresentaram aportes teóricos da área curricular, autores de concepção critica e pós-crítica do currículo. Entre os autores apresentados vemos: GOODSON, SANTOS, SILVA, PACHECO, LOPES, MACEDO, LACLAU e GABRIEL.

Nesse sentido, podemos observar que alguns artigos trabalham com as concepções hegemônicas de currículo como indicadas por FERREIRA, GABRIEL e MONTEIRO(2012). A compreensão do currículo como sinônimo de conteúdo, de conhecimento ou de prática, sem problematizar o caráter histórico e social de sua produção se torna claro em alguns desses artigos. O artigo de CRUZ (2013) ao tratar sobre a necessidade da inclusão de conteúdos de história da África acompanha essas concepções ao afirmar que: “para a desconstrução da imagem de uma África ruim que se transmitiu/transmite na escola e na sociedade, é fator relevante incluir nos currículos escolares de História de nossa rede de ensino, o conteúdo de História dos povos africanos, especialmente, os que vieram para o Brasil, entre os séculos XVI e XIX.” (CRUZ, 2013 pág. 2)

Outros artigos também mobilizam perspectivas hegemônicas de currículo, no ponto de vista do referencial aqui utilizado, ao relaciona-lo diretamente a avaliação, ressaltando o descompasso existente entre as políticas governamentais e o ensino nas escolas. Nessa perspectiva, o artigo de PACHECO (2013) afirma:

“Com os resultados desta observação acreditamos ser possível propor orientações para os agentes formuladores das políticas públicas em educação, em diferentes esferas, para aproximar formação inicial e demandas do campo de atuação profissional e das avaliações nacionais. Para isso visualizamos a organização de seminários de formação de professores nas escolas foco da pesquisa sensibilizando os professores para a necessidade de aproximar o currículo escolar das orientações propostas pelas avaliações nacionais.” (PACHECO, 2013, pág.7)

Em contrapartida, outras comunicações tencionam estabelecer novas relações entre ensino de História e Currículo. Dessa forma, buscam o diálogo profícuo e promissor com autores da área do currículo (críticos e pós-críticos), da teoria da história e da formação de professores. Esses trabalhos visam compreender a construção social e discursiva do currículo rompendo a dicotomia tradicional de currículo prescrito e ativo. O trabalho de ABREU e BARBOSA (2013) segue essa linha ao propor uma interessante relação entre os conceitos de “saber histórico escolar” e “currículo emancipatório” como possibilidades para a educação de Jovens e Adultos (EJA). Usando como referenciais teóricos CHEVALLARD e PACHECO, as autoras afirmam que o currículo:

“O Currículo por tratar-se de um documento constituído de contradições e que sofre transformações ao longo das relações estabelecidas pelos sujeitos que interagem com o mesmo, carregado de intenções, de vivências, de identidade; sendo um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas.”(ABREU e BARBOSA, 2013 pag. 2)

Da mesma forma, o trabalho de VELASCO (2013) ao dialogar com a teoria do discurso de Ernest Laclau e as teorias pós-fundacionais, propõe novas concepções para compreender a relação ensino de História e currículo. Segundo VELASCO (2013):

“o entendimento de currículo como um espaço discursivo híbrido e não como um local que transmite um repertório universal e partilhado de significados. Esse entendimento de currículo como onde são produzidas, contestadas e negociadas políticas de diferenças e identidades não nos afasta da problemática do conhecimento, podendo trazer

pistas para pensar os mecanismos de regulação social e de constituição de hegemonia implementados na escola por meio dos saberes escolares. (GABRIEL, 2008).”(APUD VELASCO, 2013, pág. 9)

3 A produção de sentidos sobre o Currículo: X ENPEH

O X Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História ocorreu entre os dias 15 a 17 de outubro de 2013 na UFS em São Cristóvão, Sergipe. Nesta seção vamos analisar os artigos apresentados no Grupo de Pesquisa e Diálogo (GPD) 3: Ensino de História e Currículo. Nesse GPD foram apresentados 8 trabalhos que estabelecem o diálogo que buscamos analisar. Entretanto, veremos assim como no ANPUH que alguns trabalhos não tratam sobre a questão do currículo, apesar de estarem em um GPD de currículo, ou tratam desse tema em uma perspectiva naturalizada e acrítica.

O lugar social desses trabalhos é primeiro ponto a observarmos. Enquanto 7 trabalhos são provenientes da área da Educação (mestrandos, mestres, doutorandos e doutores) apenas 1 vem da área da História. Mas, como na ANPUH, 6 desses autores da área da Educação tiveram sua formação inicial em História.

Em relação aos temas desses artigos, os assuntos são diversos: o ensino de história da América Latina nos currículos escolares; as linguagens como suporte didático na construção do conhecimento histórico; a formação de professores de história no Brasil, evidenciando os binômios existentes nessa formação; as dificuldades e desafios da implantação da lei 10.639/2003 sobre o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras; os manuais de formação de professores de estudos sociais; o ensino de história nos EUA e o papel da história nos currículos de estudos sociais nas escolas norte-americanas; os sentidos de sujeito nos discursos das políticas curriculares de Santa Catarina de 1997 a 2011; e os sentidos de tempo histórico nas avaliações para a seleção de professores história para as séries iniciais da educação básica.

Sobre o diálogo com teóricos da área do currículo, observamos que apenas 4 trabalhos apresentam debate sobre o currículo apresentando alguns autores, críticos e pós-críticos, como: APPLE, LOPES, SILVA, VEIGA-NETO. Apenas em um desses textos são apresentados teóricos considerados “tradicionais” do currículo, TYLER e BLOOM, tendo em vista que se trata de um texto sobre o ensino de história nos EUA e a taxonomia dos objetivos educacionais.

Assim, é interessante notarmos como muitos trabalhos enquadrados no GPD 3: Ensino de História e Currículo não dialogam com o tema, e estariam melhor enquadrados em outros GPDs como GPD 2: Ensino de História e formação de professores, ou GPD 4: Ensino de História, Cultura, Diversidade e Alteridade, dentre outros.

Como na ANPUH, alguns trabalhos realizaram um dialogo promissor entre o ensino de História e a área do currículo. Nesse sentido, SILVA e VENERA (2013) ao buscarem entender os sentidos de sujeito nas políticas curriculares para o ensino de história estabelecem uma relação entre a teoria do discurso e os estudos culturais. Assim, para os autores o currículo:

“A cultura e o currículo, nesse sentido, são interpretados como práticas de significação, de disputa entre culturas e de relações de poder; como regimes dominantes de representação, como produtores de efeitos de verdade e realidade; como um texto de poder, e produtores de identidades sociais e mesmo fetiches culturais, são ideias fundamentais para a linha de análise desta pesquisa.”(SILVA e VENERA, 2013 pág. 6)

4 Conclusão:

Entre os trabalhos selecionados, observamos que os sentidos de currículo mobilizados pelos autores em suas pesquisas sobre o Ensino de História são diversos. Mas, na sua maioria, adotam fixações hegemônicas de currículo como afirmam as autoras FERREIRA, GABRIEL e MONTEIRO (2012). Porém, outros apresentam outras possibilidades, com um diálogo profícuo, por exemplo, com áreas como a linguagem e a cultura. Além disso, mesmo aqueles que trabalham com o sentido de currículo atrelado a uma estrutura, destacam a importância da incorporação dos estudos culturais neste campo, que percebem o currículo como espaço onde são travadas lutas por hegemonização de propostas particulares de significação de escola, de docência, de conhecimento, de aluno.

Por fim, as produções que intencionam marcar posição na interface entre currículo e Ensino de História são majoritariamente da área da Educação. Apesar de na ANPUH, alguns serem provenientes da História, são dos programas de pós-graduação em Educação que saem a maioria das produções acadêmicas que buscam articular o Ensino de História com o currículo. Sublinhamos, porém, que todos os autores analisados possuem formação inicial em História, e apenas uma autora não fala a partir da área da Educação. Quanto às temáticas, pudemos perceber que diversas temáticas foram mobilizadas, não permitindo a observação de uma tendência temática nos estudos que relacionem as áreas aqui privilegiadas.

Referências:

Certeau, M. A(1982) Operação Historiográfica. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (10º.: 2013: São Cristovão, SE). Anais do... / X Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História; 15 a 17 de outubro de 2013 em São Cristóvão - Sergipe

Ferreira, M. S.; Gabriel, C. T. & Monteiro, A.(2012) Sentidos de currículo e 'ensino de' Biologia e História: deslocando fronteiras. In: *XXX Reunião Anual da ANPEd*.

Monteiro, A. M. & Penna, F.A.(2011) Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 191-211.

Simpósio Nacional de História (27º.: 2013: Natal, RN). Anais do... / XXVII Simpósio Nacional de História/ANPUH; 22 a 26 de julho de 2013 na UFRN, em Natal – RN

PENSANDO O MUNDO DOS SUJEITOS-CURRÍCULO

Maria Inez Carvalho
Universidade Federal da Bahia
miscarvalho@yahoo.com.br

Antrifo Sanches Neto
Universidade Federal da Bahia
antrifosanches@gmail.com

Este artigo é fruto das discussões de nosso grupo de pesquisa. Um grupo que se dedica às questões da formação docente e defende que toda decisão de ordem prática nas mais diversas formações e práticas docentes tem como fundante uma certa cosmovisão, ou seja, um modo de compreender o funcionamento do mundo. A intenção deste artigo é apresentar a cosmovisão hegemônica em nosso grupo de pesquisa, assim como, tensionar possíveis respostas às práticas curriculares da formação e da consequente ação docente.

ENTRE AS LEIS E OS EVENTOS

A curiosidade habita seminalmente o homem. Se o que historicamente tornou o *homem homem* é a consciência – "a compreensão de que eu compreendo" (Santo Agostinho de Hipona) – foi nesta aquisição (da consciência) que o "espanto" com o céu, a terra, o mar tem início. Contemplar a natureza, que é também contemplar-se, leva a diálogos com ela (natureza) nos quais são produzidos modelos do que está acontecendo e de como acontece.

E desde sempre, os mais diversos diálogos com o mundo, incluindo aí o mundo que somos nós, são direcionados por estes modelos inventados[1] ao longo da geo-história humana.

Por este pensar, modelos teóricos são criados a partir de movimentos dialógicos com a realidade e, ao serem colocadas em contato com o mundo, recriam, a partir de seus pontos de vista, essa configuração, que, por sua vez, propiciará novos processos que farão surgir novas teorias, em um constante movimento de atualização, não necessariamente progressivo.

Modelos teóricos de uma variedade imensa, mas que podem ser, se desprezarmos os detalhamentos mais refinados, classificados em dois grandes blocos:

- Um que modela a realidade a partir da crença de que existe um mundo pré-existente fruto das *leis que regem o cosmos* e, de que o homem, com o empoderamento permitido pela "consciência", tem a capacidade de desvendar estas leis, para assim dominar a natureza e criar o mundo desejado;

[1] INVENTAR: palavra que etimologicamente vem de ***invenire***: fazer vir à luz do dia o que já existe, vivido amplamente na experiência cotidiana.

- Outro que modela a realidade a partir da crença de que o fluir humano se faz por *eventos* que não podem ser plenamente pré-determinados, pois não são pré-existentes, daí a ideia de diálogo e não do domínio da natureza.

Segundo Prigogine,

> O caos determinista ensina-nos que ele só poderia predizer o futuro se conhecesse o estado do mundo com uma precisão infinita. Mas agora podemos ir mais longe e [dizer] que as trajetórias são destruídas seja qual for a precisão da descrição (PRIGOGINE, 1996, p. 40).

Esta citação apresenta estes dois blocos classificatórios de forma que se vislumbra que o segundo (o dos eventos) seria mais recente, cronologicamente, que o primeiro (o das leis). Fato importante para as compreensões da história da ciência/filosofia, mas que deve ser relativizado, uma vez que características tanto de um como de outro, coexistem, de formas mais ou menos harmônicas e/ou antagônicas, nos mais diversos tempos/locais geo-históricos.

De fato, esta classificação, ou melhor, as descrições destes dois blocos classificatórios, são referentes a modelos puros. Se refinarmos esta classificação, teremos modelos mais específicos – mais detalhados – em que algumas características dos dois blocos acabam se invertendo e as precisões dos modelos puros se diluindo.

Entretanto, mesmo não desconsiderando este alerta, podemos ponderar que os modelos pertencentes ao segundo bloco, estão mais coadunados, como alerta Prigonine, com o mundo contemporâneo.

OS EVENTOS E A FORMAÇÃO

Eleger modelos de um ou outro bloco direcionará a trajetória, em suas dimensões tanto teóricas como as da vida prático-simbólica de cada formação docente.

Quando se aceita que as leis fundamentais exprimem agora possibilidades e não mais certezas, perdem força os modelos para serem aplicados, pois o modelo teórico – na maior parte das vezes, representado pelos documentos formais – é apenas um entre os elementos que tecem – com sucessos, fracassos e omissões – a configuração dos eventos.

Voltando a Prigogine:

> Temos não só leis, mas também eventos que não são dedutíveis das leis, mas ATUALIZAM as suas POSSIBILIDADES". ... [neste sentido, o universo está em expansão] e em um universo em expansão, ciência não pode identificar-se com certeza, e probalidade não se identifica com ignorância, diferentemente da ciência positivista, segundo a qual as probabilidades existem enquanto houver falta de conhecimento (a ignorância), e, com o conhecimento advindo da

> ciência está determinado o que é correto (a certeza). (PRIGOGINE, 1996, p-157-158) (citação adaptada).

Cada acontecer, cada evento se processa em um instante do *tempo*, em um ponto do *espaço*, tendo, portanto, um caráter de irreversibilidade. O mundo visto pelas "leis" é reversível, um mundo pronto que se repete. O mundo visto pelo evento é irreversível, daí a negação de modelos para serem aplicados, pois "a cada novo acontecer as coisas preexistentes mudam o seu conteúdo e também mudam sua significação" (SANTOS, 1996, p-116).

Resumidamente, um quadro teórico que *inventa* o mundo como uma Rede de Complexidade – de objetos técnicos, homens, natureza – na qual os eventos – instante/ponto singular/único – são os condutores de uma ou algumas das possibilidades existentes no mundo.

Mesmo compreendendo que, no mundo *inventado* como rede, tudo está sempre presente em diversos graus de intensidade, há um dilema posto: como amoldar a complexidades com seus olhares diversos, suas múltiplas referências, intensa diversidade e pluralidade com a singularidade, unicidade dos eventos?

Para as possíveis respostas a esse fundamental dilema, é importante a apresentação de um novo conceito: *o ponto cinza*: nebulosidade, sempre singular e irreversível, da rede labiríntica em que todos e tudo estão inseridos.

A maior dificuldade para entendê-lo é de ordem perceptiva. Segundo o físico Marcelo Gleiser,

> O problema é que tanto nossa percepção sensorial como os processos de pensamento que usamos para organizar o mundo à nossa volta são restringidos por uma visão polarizada da realidade, que se baseia em opostos como dia–noite, frio–quente, macho–fêmea, etc. Devido a essas limitações, podemos oferecer apenas um pequeno número de argumentos lógicos que visam dar sentido àquilo que transcende essa polarização. (GLEISER, 1997, p-11).

É o cartesianismo com a distintividade categórica entre o tempo e o espaço. Distintividade que é fruto de uma perspectiva meramente espacial e impede de transcendermos uma visão polarizada por não colocarmos nela, também, o movimento, ou seja, o *tempo*. Dicotomia que só existe nas ordens teóricas, pois as atualizações – e mesmos nas de baixo grau, ou seja, as localizadas perceptivamente – emergem como Pares Opostos.

Segundo Paul Klee, "um conceito não pode ser pensado e nem articulado sem o seu opositor" (KLEE citado por MERRELL, 1997, p-134). É o que chamamos de *oposição conceitual*. Entretanto, há sempre um movimento entre os *pares opostos*: o dia e a noite só existem por causa do movimento de rotação da Terra. E o movimento é algo que vai além de uma simples oposição conceitual.

Segundo Merrell, a oposição conceitual é, via de regra, bidimensional, podendo até atingir o tridimensional, mas, independente da dimensionalidade, sempre será um raciocínio a partir de uma perspectiva exclusivamente espacial,

sem, portanto, a inclusão do tempo. É por essa não inserção de uma perspectiva temporal que teremos, ou desejaremos, sempre, um conceito. Para conseguir conceituar, necessitamos do oposto ao conceituado. Mas, como qualquer processo, necessariamente ocorre no tempo: a oposição é "substituída", na realidade complexa, pela irreversibilidade e pelo assimétrico.

> (...) nós chegamos ao conceito cinzento, ao ponto fatal entre tornar-se e o deixar de ser: o ponto cinzento. O ponto é cinzento porque não é branco nem preto ou porque é branco e preto ao mesmo tempo.
>
> É cinza porque não é nem para cima nem abaixo ou porque é ao mesmo tempo para cima e para baixo. Está cinzento porque não está quente nem frio; está cinzento porque é um ponto não-dimensional, um ponto entre as dimensões. (SPILLER citado por MERRELL, 1997, p-138) (tradução livre).

Ou seja, em uma ordem de alta energia, na dimensão do evento, até os Pares Opostos se diluem. Mas, como advertiu Gleiser na citação anterior, temos limitações para atingir esse ponto de transformação desse esquema de referência da polarização.

Com o Ponto Cinza, atingimos a palavra que encabeça a listagem de palavras-chaves deste artigo.

OS CORPOS

O neurocientista António Damásio entende que as ideias de Descartes acerca do corpo, do cérebro e da mente continuam influenciando as ciências e as humanidades no mundo ocidental. **N**o famoso livro *O Erro de Descartes,* onde disserta sobre a não dissociabilidade entre corpo e cérebro e a relação existente entre emoção, razão e o cérebro humano, Damásio afirma que:

> 1) o cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos (incluindo componentes endócrinos, imunológicos e neurais autônomos); 2) o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interação não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro; 3) as operações fisiológicas que denominamos por mente derivam desse conjunto estrutural e funcional e não apenas do cérebro: os fenômenos mentais só podem ser cabalmente compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia. (DAMÁSIO, 1996, p-17).

Para ele o erro de Descartes foi a separação abissal entre o corpo e a mente, entre as estruturas e operações do organismo biológico detentor de volume, dimensão e funcionamento mecânico, e as operações refinadas da mente pensante, que não possui volume ou dimensão, sendo absolutamente intangível. Damásio entende que somos um organismo complexo constituído pela parceria corpo-mente que interage com o mundo como um conjunto, sendo impossível interagir com o ambiente apenas como corpo ou apenas como mente. Para Damásio a máxima cartesiana "penso, logo existo" poderia ser, como apresentado na contracapa do seu livro, "existo (e sinto), logo penso".

O corpo já não é mais pensado como instrumento de um ser que o possui. O corpo – que também é o sujeito – é quem cria, pensa, pesquisa, elabora, interpreta, avalia, e transforma o mundo. Hoje é, no mínimo, inadequado pensar o corpo sob os vestígios separatistas do cartesianismo. Seria interessante se extraíssemos definitivamente os pronomes possessivos para falar do corpo:

> *Meu corpo*, *seu corpo*, o *corpo de João*. Por trás da sentença *meu corpo* está a ideia de que sou algo fora dele e que o possuo. É como se eu pudesse existir sem ele, quando na verdade, sem o corpo eu sequer seria algo presente no mundo. (...) Hoje se entende que o pensamento é corpo, a criatividade é corpo, a voz é corpo, assim como os desejos. Tudo isso faz parte de um ser corporificado que por sua vez é parte de um complexo global. Poderíamos não falar mais o *corpo de João*, mas simplesmente *João*. Referir-se a *João*, na verdade é referir-se àquele corpo denominado *João*, ao *corpo João*, mas isso é uma mudança de hábito difícil de ser absorvida após tantos anos de separação entre o corpo e o eu. (SANCHES NETO, 2005, p-57).

O entendimento de ser um corpo e não ter um corpo modifica a relação dos seres humanos no e com o mundo. Mas a ideia de posse, claramente imbricada no mundo ocidental, está em todo lugar. O ser humano é sempre *algo* que possui *algo.* Quando se diz "meu corpo" se pensa ser algo fora dele e que o possui. O conjunto de ideias de Descartes, como diz Damásio, influenciou e continuam influenciando "as ciências e as humanidades no mundo ocidental" (DAMÁSIO, 1996, p-278).

Ao evitarmos expressões como o *corpo de fulano*, assumimos *sermos* corpo e buscamos extrair a ideia de *termos* um corpo. Somos corpo-sujeito (indivíduo, cidadão, aluno, professor, pesquisador, etc) que possui nome, identidade, história, pensamentos e que interage com o mundo, não sendo apenas um corpo feito de pele, ossos, músculos e órgãos.

Os conceitos de Edgar Morin sobre a Teoria da Complexidade e sua noção do mundo a partir de conjuntos complexos formados por componentes inseparáveis que fazem parte de um todo, nos apresenta um mundo inter-relacionado composto por um universo de conjuntos macros e micros (MORIN, 2001). Numa perspectiva de conjunto micro, o corpo também se define como um sistema complexo, abandonando sua característica dualista e se assumindo um complexo físico, cultural, social, biológico, psíquico e outros tantos mais. Este organismo complexo se desenvolve na troca infinita de informações com o meio ambiente.

A Teoria do Corpo Mídia desenvolvida por Christine Greiner e Helena Katz aborda a troca de informações do corpo com o meio ambiente. Elas explicam que no processo relacional de comunicação dos seres humanos com o ambiente a informação recém-absorvida pelo corpo é transformada ao interagir com a história de cada corpo, que por sua vez é também transformado ao interagir com esta nova informação. Elas esclarecem:

> O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpo mídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpo mídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo (GREINER/KATZ, 2005, p-131).

A formação do corpo-sujeito, do sujeito-mídia, se dá na relação deste com o ambiente. Para Jussara Setenta, "trata-se de uma relação de constante coautoria entre corpo e ambiente" (SETENTA, 2008, p-37) onde ambos se ajustam permanentemente. Sendo um complexo vivo, o corpo encontra-se em permanente estado de transformação absorvendo as informações que, segundo Greiner e Katz, "passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo" (GREINER/KATZ, 2005, p-130) e este por sua vez é agente transformador do ambiente, atuando em um fluxo permanente de troca de informações. E, assim é, portanto, com corpo-sujeito docente.

O italiano Augusto Ponzio em seu livro *A Revolução Bakhtiniana* diz que para o filósofo russo Mikhail Bakhtin o corpo "em sua absoluta singularidade, apesar da ilusão de pertencer ao Eu, apesar de sua individualidade, apesar de pertencer a um gênero e apesar da delimitação de seu ser e de seu valor, está conectado de forma indissolúvel e vital com os outros corpos e com o mundo" (PONZIO, 2009, p-12), propondo que a individualidade é construída na coletividade e essa ideia do corpo como resultado da coletividade também dialoga com o conceito de corpomídia. Para Bakhtin o pensamento se desenvolve no diálogo com o mundo. A ideia é de que meu pensamento não é só meu, mas resultado do diálogo com outros pensamentos. Estamos impregnados dos discursos dos outros.

Nos deparamos com a negação de um corpo que pretensamente se pensava só. Um corpo que interage com o mundo não é um corpo só. Ele é sim um corpo singular. Um corpo singular que compõe novos corpos também singulares. Assim como humanos são corpo, os agrupamentos de corpos que ocupam um determinado espaço-tempo como as escolas, os cursos de formação, dentre outros, também são corpo. Lembremos a sinonímia entre corpo humano e corpo docente que, talvez, tenha se perdido na tradição dicotômica. Todos são corpos formados na alteridade e na coletividade dadas na troca de informações com o ambiente e sujeitos às ações do acaso, tornando-se singulares em suas histórias de vida.

SUJEITOS-CURRÍCULO

Assim, diante da ideia de formação do corpo incidida na troca de informações com o ambiente, que por sua vez são transformadas em corpo, pensamos que currículos são artefatos encarnados. Currículos não existem apenas no papel. No papel encontramos orientações de uma matriz curricular. William E. Doll Jr. (1997) nos apresenta uma perspectiva de currículo como algo que ultrapassa a forma, a linearidade, as certezas e o engendra nas ideias de sistemas abertos, complexidade, caos, estruturas dissipativas, experiência, re-organização, auto-organização, desequilíbrio, reequilibração, propondo o currículo como algo "vivo" que acontece a partir das ações dos sujeitos que organizam e são organizados pelo e no mundo.

Antes de ir para o papel currículo já são informações no corpo e depois do papel voltam a ser informações incorporadas e transformadas em corpo a partir das experiências curriculares cotidianas. Propomos então currículos como "artefatos encarnados" para reforçar a ideia de que as informações incorporadas estão também na carne, nas células, nos ossos, na pele.

Currículo se faz e acontece também no corpo. Como as experiências e as informações ele torna-se corpo. Pensando assim, fica estranho falarmos "sujeito do currículo", como encontramos em diferentes autores. O sujeito não é do currículo, não pertence ao currículo. É, no mínimo, interessante quando entendemos a perspectiva de que o currículo não está fora do sujeito. O que está fora é uma proposta, uma matriz curricular.

Entendemos que o sujeito é também currículo. Ele se faz currículo e o currículo se faz nele e através dele. Sob este ponto de vista, propomos o termo "sujeito-currículo" reforçando a ideia de currículo como artefato encarnado que acontece a partir das ações do sujeito. Não queremos dizer que currículo e sujeito são a mesma coisa. Propomos o hífen como elemento de ligação entre as duas palavras. Não nos caberia propor um neologismo.

Neste bojo de ideias, entendemos que os sujeitos-currículos não são formados, mas se formam sendo currículos do mundo e no mundo. Um mundo complexo, sistêmico, não linear, caótico, irreversível, diverso, multirreferencializado e também singularizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DOLL JR., William E. **Currículo:** uma perspectiva pós-moderna. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FAGUNDES, Norma Carapiá e FRÓES BURNHAM, Teresinha. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista da FACED**, nº 05, 2001.

GLEISER, Marcelo. **A dança do universo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GREINER, Christine e KATZ, Helena. Por uma Teoria do Corpo Mídia. In: **O corpo**: temas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

MATTEWS, Robert. **25 grandes ideias – como a ciência está transformando nosso mundo**. Rio de Janiro: Jorge Zahar Ed. 2008.

MERREL, Floyd. **Simplicity and complexity – pondering literature, science, and painting**.The university of Michigan Press, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coord. de tradução Valdemir Miotello. 1ª Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas – tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

SANCHES NETO, Antrifo. Reflexões Acerca da Formação do Corpo na Dança Contemporânea. In: **Cadernos do GIPE-CIT**, n. 13. Salvador: PPGAC UFBA, jul.2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço – técnica e tempo razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 5

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL

A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ATUAL CONTEXTO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

Artur Manso
UMinho – Instituto de Educação/CIEd
amanso@ie.uminho.pt

Resumo

O ensino da filosofia em Portugal tem uma tradição secular o que levou a UNESCO a apresentá-lo como exemplo ao aconselhar a sua obrigatoriedade nos variados sistemas de ensino em todo o mundo.

Essa constatação, levou-me a indagar sobre o lugar que ocupa, então, entre nós, no plano curricular atual do ensino secundário português, a disciplina de Filosofia e como se explica que à sua obrigatoriedade, corresponda uma fraca assimilação das suas matérias, nomeadamente em termos do exercício crítico da razão e de uma efetiva autonomia dos alunos que a frequentam? Que utilidade tem o estudo desta disciplina para a promoção da cidadania num contexto de conhecimento massificado e efectiva democratização do ensino? Quais as razões porque os currículos actuais, maciçamente preenchidos por saberes de base científica e tecnológica, devem incluir a título obrigatório, um saber abrangente, especulativo e teórico como aquele que garante a disciplina de Filosofia?

Para tentar responder a estas questões, destacarei a singularidade da Filosofia que se afirmou a partir da Praça, *Àgora* grega, ambiente informal de aprendizagem e ensino, em relação aos restantes saberes, nomeadamente os de cariz científico e tecnológico, uma vez que nestes as novas descobertas tornam obsoletas as realizações anteriores, mas no que à Filosofia diz respeito isso não acontece. O indivíduo e as suas preocupações são a razão de ser do conhecimento filosófico e por isso a descontinuidade das descobertas científicas em nada altera as grandes questões de que trata, procurando ao longo do tempo, dar sentido ao saber e à acção humanas. Tal desiderato ganha novos contornos quando se chega à conclusão de que nem a ciência nem a técnica, ao contrário do que vêm prometendo ao longo dos últimos séculos, só por si, trazem a felicidade ao indivíduo.

Palavras-Chave: Currículo; Ensino; Filosofia; Portugal

> "Os nossos adolescentes actuais parecem amar o luxo. Têm maus modos e desprezam a autoridade. São desrespeitosos com os adultos e passam o tempo vagueando nas praças. São propensos a ofender os seus pais, monopolizam a conversa quando estão em companhia de outras pessoas mais velhas; comem com voracidade e tiranizam os seus mestres"
>
> Sócrates
>
> "Existe apenas um bem, o saber, e apenas um mal, a ignorância"
>
> Sócrates

A Filosofia nasce na Praça pública, a *Àgora* grega pelo magistério de Sócrates (c. 470 a. C. – 399 a. C.), em reação à pedagogia privada e elitista dos Sofistas, mas logo se exila nas escolas e 'burocratiza' o seu ensino. É certo que anteriormente, o exercício filosófico, fruto do ócio e de uma atitude desinteressada e aristocrática, já era um hábito em diversos locais, onde se transmitia o saber obedecendo a regras pré-definidas, mas agora, aproveitava a vivência democrática permitida pelo reinado de Péricles (c. 495 a. C.-429 a. C.), mesmo que os direitos democráticos estivessem reservados apenas à pequeníssima minoria dos homens livres – mulheres, crianças, estrangeiros e

metecos, não eram "dignos" de uma natureza humana livre. Por ser estrangeiro, nem Aristóteles, espírito brilhante da época, percetor de Alexandre o Grande, pôde adquirir direitos de cidadania plena.

A ideia de escola, de mestres e discípulos, já não era novidade nesta época, contudo, Sócrates tratou os assuntos filosóficos mais importantes através de um método próprio que permitia encontrar soluções razoáveis para os problemas que, num momento ou outro, marcavam a vida de cada um. Esta informalidade no tratamento das questões filosóficas depressa transitou do espaço público informal, para o privado e formal. Platão (428-7 a. C. – 348-7 a. C.), discípulo dileto de Sócrates, apropriou-se do magistério do mestre e instituiu-o em matéria escolar, fundando, por volta de 387 a. C., a sua escola, designada Academia de Platão. O nome advém-lhe de a ter estabelecido numa parcela que adquiriu no parque público situado nas margens de Atenas, perto de Kolonos, dedicado ao herói ático de nome Akademos, local onde já havia um dos três *Gymnasiuns* que Atenas possuía, frequentados por rapazes entre os 15 e 20 anos, onde faziam exercício físico, treinavam música e discutiam assuntos políticos e filosóficos. Aqui aprendeu o seu discípulo Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.), o primeiro enciclopedista, que por divergências com as doutrinas centrais do mestre e porque possuía ideias próprias dos assuntos que uma escola filosófica deveria ensinar, decidiu, aproximadamente pelo ano de 387 a. C., cerca de cinquenta anos depois da abertura da Academia e já depois da morte do seu mestre, fundar a sua escola no jardim consagrado a Apolo Lykeios, tendo alugado uma parte para o efeito, pois por ser estrangeiro, estava-lhe impedido o direito de comprar propriedade. Este local, à semelhança daquele em que Platão tinha estabelecido a sua escola, já era desde finais do século V a. C. um importante pólo educacional que albergava um dos três *Gymnasiuns* de Atenas.

Os lugares escolhidos para a abertura destas escolas são, portanto, incontornáveis a uma procura efetiva de alunos pois são contíguos aos *Gymnasiuns* existentes que os jovens frequentavam. A Filosofia nasce na rua pelo exercício livre do pensamento, mas depressa se encerra na escola, de onde nunca mais se há-de libertar. As estruturas escolares surgidas na idade média sob os auspícios da Igreja, reconheceram-lhe virtudes educativas únicas, transformando os seus temas centrais, quer os fixados na escola platónica, quer os que ganharam lugar de destaque na de Aristóteles, em bases da teologia que se queria impor. A verdade é que com mais ou menos teologia ou ciência, com o alvor da técnica e o triunfo da tecnologia, a Filosofia, desde o seu alvor na Praça grega, nunca mais perdeu a sua razão de ser, mantendo os seus objetos de pesquisa inalterados, pois como nesse tempo longínquo Aristóteles estabeleceu, a educação e com ela a Filosofia têm por função levar o homem à felicidade.

Os grandes campos do saber filosófico cabem, assim, nas áreas de estudo que o consagraram como conhecimento primeiro: Antropologia, Lógica, Teoria do Conhecimento, Ontologia/Metafísica, ou no programa "reformista" de Kant, nas interrogações sempre presentes em todos os homens e lugares sobre *o que nos é permitido conhecer*, *como devemos agir*, *o que devemos esperar*, para, enfim, podermos responder à questão essencial, *o que é o Homem*? Não é por isso de estranhar que a apetência pelos temas filosóficos que a antiguidade instituiu e se prolongou através dos tempos, também seja relevante em contextos educativos não formais e informais como se demonstra nos vários discursos em torno da ética e da moral – no desporto, na empresa, nas ciências da vida, na escola…. - onde as dissertações sobre o Belo, o Bem, o Amor, a Justiça, a Amizade, a Felicidade, a Honestidade, Deus, continuam a ser intrínsecos à condição humana.

A secular tradição do ensino filosófico em Portugal está intimamente ligada à Fundação da sua Universidade, uma das primeiras a surgir na Europa, quando, em 1288 um grupo de clérigos solicitou ao Papa Nicolau IV autorização para instituir o Estudo geral, comprometendo-se a pagar das suas rendas os respectivos honorários a todos os professores a contratar. O então Rei D. Dinis, dois anos depois, em 1290, criou o Estudo Geral em Lisboa, oficializado logo a seguir pela bula papal *De Statu Regni Portugaliae*, que aprovava o pagamento aos mestres, concedendo-lhes os devidos privilégios, bem como aos alunos que a viessem a frequentar.

Na altura, a Filosofia albergava quase todo o conhecimento, quer de índole científico, quer de índole humanístico. Naturalmente com as organizações universitárias de uma maneira ou de outra entregues aos clérigos, os estudos humanísticos e com eles a Filosofia, viriam a impor-se. Nesta área o ensino jesuíta teve importância capital, tanto mais que, já na cidade de Coimbra para onde os estudos universitários foram transferidos em 1308, foi elaborado por diversos mestres da Companhia de Jesus, já no século XVI, o famoso *Curso Conimbricense*, que se tornou o principal instrumento do ensino da filosofia em toda a Europa até finais do século XVII.

Durante séculos, com mais ou menos relevo, com obrigatoriedade em mais anos ou secções de ensino, com mais ou menos horas semanais, a Filosofia, em Portugal nunca deixou de estar presente nos currículos do ensino liceal e secundário. Já na segunda metade do século vinte e até há poucos anos, era disciplina base para acesso ao ensino

superior – ao contrário do atual estado em que nem sequer para ingressar em Filosofia é necessário ter escolhido a disciplina no ano final do ensino secundário, o 12º ano.

Os anos da Democracia depois de abril de 1974, continuaram o mesmo caminho e com o regresso da tranquilidade pós revolucionária, a reforma curricular de 1978/79, autonomizou a Psicologia da Filosofia e o programa desta última foi totalmente reformulado, passando a ser lecionada num regime de três horas semanais no 10º e 11º anos. As alterações foram inspiradas no modelo francês, atribuindo os conteúdos do 10º ano à problemática da ação e reservando a problemática do conhecimento para o 11º ano. O ano de 1988 conheceu uma nova reforma curricular que gerou uma das mais participadas discussões sobre a viabilidade do ensino da filosofia no ensino secundário, pois aí apontava-se para a sua substituição pela designada História das Ideias e da Cultura, acompanhando a predisposição tecnocrática e anti-filosófica que vinha marcando os currículos um pouco por todo o lado. Portugal tentava que as suas escolas fossem eficazes na preparação dos jovens para as atividades futuras e nesse campo, a Filosofia, tal como os estudos humanísticos em geral, já há muito que tinham sido destronados pelo pragmatismo científico e a eficácia dos conhecimentos positivistas. A verdade é que os Estados, não raras vezes, tentam transformar os cursos de filosofia em ensino de um pensamento oficial, tal como acontece em torno dos valores ético-políticos na escola democrática. A Filosofia na escola de massas tende a suportar uma moral laica, à falta de formação moral específica e à não aceitação da educação moral e religiosa que cumpria essas funções. O seu desafio prende-se em saber como atender a um leque de preocupações atuais de forte cariz politico-ideológico – exemplo dos direitos fundamentais, tolerância, diálogo intercultural, direitos cívicos, organização jurídica… -, a partir do lugar que esses conceitos ocupam na milenar tradição da especulação filosófica.

O ensino abstrato e livresco da Filosofia que vigorou em Portugal antes da Democracia foi reformulado, mas o estigma em torno do mesmo permanece juntamente com a discussão sobre a sua utilidade, mesmo que, por exemplo, abstrato e pouco útil para o dia a dia também seja o estudo da Matemática que ninguém contesta e tem vindo a ser reforçado. É certo que a Filosofia tem ganho algum protagonismo com o tratamento das questões éticas e políticas, atenuando o rigorismo das ciências exactas. Convém realçar que em Portugal, raramente o ensino da filosofia foi politizado, como por exemplo aconteceu noutras latitudes como a URSS. Entre nós, o seu ensino seguiu a via historicista das teorias e ideias estritamente filosóficas de Platão, Aristóteles, Sto Agostinho, S. Tomás, Galileu, Descartes, Kant, a filosofia do idealismo alemão, Hegel, Marx, Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger, Jean Paul Sartre… como se vê, um leque de filósofos que politicamente albergam o fundamento de sistemas mais totalitários ou mais liberais, mais comunitaristas ou mais individualistas.

A UNESCO desde a sua primeira Conferência, realizada na Sorbonne em 2 de novembro de 1946, nos documentos preparatórios, insere em 21 de junho 1946 que no que concerne à Filosofia, se deve tentar alcançar dois fins: 1 – procurar os instrumentos internacionais adequados para o avanço dos estudos filosóficos; 2 – por a filosofia ao serviço da educação internacional dos povos (cf, Droit, 1995: 28). Para tanto, convém distinguir o conceito de filosofia ocidental, da filosofia africana, oriental e outras, pois desse entendimento deriva o conceito de democracia que perpassa em cada realidade geográfica do espaço não ocidental e parte do ocidental como o russo, onde durante anos a filosofia se resumiu ao marxismo-leninismo e o conceito de democracia se restringiu a uma realidade mais ou menos opressora. É nesta linha de pensamento que no Prefácio ao Inquérito lançado pela UNESCO em meados da década de 1990 centrado no ensino da filosofia e educação filosófica, que reformula as 82 questões do Inquérito de 1952 (cf. Droit, 1995 : 45), o diretor de então, Federico Mayor, enfatiza que a contribuição dos filósofos é essencial para compreender o nosso presente e para construir as nossas sociedades de amanhã (cf. Droit, 1995: 5).

O Relatório da UNESCO de 2007, aqui citado na tradução espanhola de 2011, analisa o ensino da Filosofia nos vários níveis, começando no pré-escolar e primário, a vulgar Filosofia para Crianças que existe em Portugal em alguns projetos educativos independentes e fora do currículo oficial (cf. ib. : 1-45), até ao nível superior e educação não formal. Pelo meio, está o nível secundário, aquele que mais nos interessa (cf. ib. : 46-93). Quanto a este, a situação do ensino em Portugal é analisada através de um trabalho do professor Alfredo Reis publicado na Revista *Diotima-l'Àgora*, 1, de 1999, dirigida por Michel Tozzi, que refere que entre nós, à data, o ensino da Filosofia, se designava *Introdução à Filosofia*, gozando de um estatuto próximo da lingua materna, apresentando-se como lugar de encontro de saberes e experiências, para o exercício da reflexão crítica, contribuindo para a formação pessoal dos alunos independentemente do ramo que escolhessem seguir, tendo carácter formativo e interdisciplinar, aberto às questões que se revelam fundamentais à educação de cada um (cf. UNESCO, 2011: 75-76). Aquando da publicação deste Relatório, o programa já tinha sido alterado, mesmo que a nível de 10º e 11º anos, o essencial se tenha mantido. O atual Programa de Filosofia para o 10º e 11º anos foi homologado em 2001, continua a englobar os conteúdos do 10º e 11º anos do Ensino Secundário, retornando a designação de Filosofia que se encontra inserida na componente de formação geral de todos os cursos do ensino secundário, mantendo a carga horária de 3 horas semanais obrigatórias,

tendo, a nível do 12º ano, o estatuto de disciplina opcional. As orientações programáticas seguem de forma explícita as recomendações da UNESCO, que pretende que a Filosofia, em conjunto com a História, assuma um importante papel na formação de consciências capazes de discernir o valor da abertura e da integração na vida democrática, contribuindo para realizar os **quatro imperativos** apontados no relatório Delors: *aprender a conhecer*; *aprender a fazer*; *aprender a ser*; *aprender a viver juntos* (cf. Delors, 1996). Portugal parece viver um paradoxo: na realidade tem o ensino obrigatório da Filosofia, mas esta formação tem muito menos relevância que em países onde o seu ensino oficial é mais diminuto como a Alemanha e a França. Entre nós é bom que o ensino da Filosofia continue a ser obrigatório pelo menos nos 10 e 11 anos, se assim não for, os alunos nem esse pouco conhecimento filosófico poderão adquirir, à semelhança do que aconteceu no 12º ano, onde passou a ser disciplina facultativa e porque a sua frequência deixou de ser necessária para ingressar em qualquer curso superior, incluindo Filosofia, praticamente deixou de ser lecionada porque pura e simplesmente não é procurada.

O desinteresse pela Filosofia não é alheio ao facto de económica e socialmente não se lhe reconhecer qualquer utilidade sendo genericamente considerada como um conhecimento fútil e por isso, nos dois anos em que é obrigatória, insiste maioritariamente nas questões da política, da lógica e teoria da ciência – questões úteis da organização social das democracias - e preocupa-se menos com as questões éticas, estéticas e religiosas e também metafísicas que se revelam constitutivas a todo o ser humano. A Filosofia na atualidade, orienta os alunos para respostas, negando-lhes o direito de fazer perguntas que é para isso que deve servir.

A UNESCO tem a virtude de no pós guerra e na passagem de diversos regimes autoritários à vigência democrática, se ter empenhado em reabilitar o ensino da Filosofia recomendando a sua obrigatoriedade em todos os sistemas de educação democráticos e para reforçar a importância do seu ensino, na sua Conferência Geral de 2005, proclamou o dia Mundial da Filosofia, que se comemora em Novembro, acreditando que ela será o motor de aperfeiçoamento quotidiano da democracia, evitando que se criem, de novo, as condições de desenvolvimento de sociedades totalitárias que até há bem pouco tempo constituíam uma boa parte da Europa e do mundo.

Para mim um dos desafios atuais da Filosofia, prende-se com a justificação da sua utilidade enquanto saber reflexivo e crítico que nunca poderá prescindir da tradição, pois ao contrário dos outros saberes, os problemas que estão na sua origem, têm a mesma validade hoje que aquela que tinham há vinte e cinco séculos atrás. Enquanto os outros saberes, nomeadamente de índole científico e tecnológico, as novas conquistas tornam obsoletas as realizações anteriores, no que à Filosofia diz respeito isso não se passa. O indivíduo e as suas inquietações são o centro e a razão de ser do conhecimento filosófico. Já era assim antes dos estudiosos fixarem a designada atitude filosófica, na passagem da mentalidade mítica para o conhecimento racional, como continuará a subsistir a mesma preocupação quando o indivíduo puder eventualmente vir a ser um composto entre o humano e o artificial, ou mesmo só artificial tal como há algumas décadas os escritores de ficção científica e os realizadores cinematográficos do mesmo género veem antecipando e as novas tecnologias aplicadas ao quotidiano, vêm realizando. A Filosofia é a *Ciência do Homem* e enquanto tal, os problemas que a ocupam manter-se-ão atuais enquanto a existência for marcada pelos dois mistérios em que se encontra envolvida: o mistério do Nascimento e da Morte e neste trânsito ela continuará a ser aquilo que sempre foi: a tentativa de dar sentido à Totalidade das experiências a que cada indivíduo é sujeito.

É por demais evidente que nem a ciência nem a técnica, só por si, trazem a felicidade ao indivíduo. Um bem estar perene que a modernidade anteviu, tem-se mostrado, com o passar do tempo, uma verdadeira desilusão. Só a consciência individual pode servir de base efetiva ao conhecimento do ser humano e a Filosofia, pelo seu caráter abrangente e interdisciplinar, tem um papel único no auxílio a cada indivíduo que procura as respostas adequadas aos problemas que se constituem como motivo da sua reflexão. A Filosofia continuará a ser um imprescindível auxílio para todos e por isso, enquanto houver Humanidade ela terá um lugar de destaque que os responsáveis pelas políticas educativas devem ser capazes de potencializar.

Após analisar os atuais programas de Filosofia do ensino secundário em Portugal em contraponto com as recomendações da UNESCO quanto à universalização de uma educação filosófica, verifico haver uma preocupação com a acentuada disputa de território do conhecimento teórico, onde se inclui a Filosofia e do conhecimento cientifico, técnico e tecnológico que tende a absorver todo o investimento em educação. Em Portugal, não obstante todas as considerações feitas, a política educativa tenta manter o interesse na formação humanística, mas de forma explícita, incentiva as instituições a reduzir o seu ensino em detrimento de um aumento do ensino dos saberes científicos. Subtraem-se tempos lectivos à Filosofia para acrescentar à matemática e ciências, o que prova a distinção entre saberes úteis e saberes fúteis.

Nos documentos que regulam a política educativa é reconhecido o caráter libertador da educação filosófica que ao refletir a maneira como os problemas foram encarados no passado, previne situações conflituantes no futuro, mas o futuro, não parece ser uma preocupação dos governantes que apenas se preocupam em manter os interesses circunstanciais da designada sociedade democrática. De maneira hábil os decisores da escola de massas pretendem que esta sirva para uniformizar, promovendo o discurso politicamente correcto, impedindo o diferente e o divergente que eventualmente possa potenciar. As escolas de massas uniformizam e não estimulam o confronto de ideias e o pensamento crítico. Não é por isso óbvio que uma maior formação escolar em Filosofia crie por si só, mais apetência pelos assuntos que trata, tal como se pode constatar em Portugal onde o espírito crítico e problematizador, bem como os valores da cidadania, infelizmente não são características distintivas daqueles que têm uma maior formação escolar. É melhor haver o estudo obrigatório da Filosofia na escola do que não haver, mas só por si essa formação não é garante de que os indivíduos se tornem cidadãos mais ativos, críticos e participativos na sociedade democrática, que apesar das muitas deficiências é imperioso continuar a manter, defender e aperfeiçoar.

Bibliografia

AA. VV. (coord. Maria Manuela Bastos de Almeida) (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos cursos Científico-Humanísticos e cursos Tecnológicos – Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação–Departamento do Ensino Secundário.

Delors, J. (dir.) (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir*, trad.. Porto: Asa.

Droit, R. P. (1995). *Philosophie et Démocratie dans le monde. Une Enquête de l´Unesco*. Paris : Le Livre de Poche/UNESCO.

Manso, A. & Martins, C. (2011). "Ensino da Filosofia e Promoção da Autonomia", in *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (org. Flávia Vieira e outros). Braga: Universidade do Minho - IE/CIEd, pp. 493-501.

Manso, A. (2014). Filosofia e Ensino da Filosofia em Portugal. Da Tradição Centenária à Atualidade da Formação. O Caso da Universidade do Minho-Braga/Portugal, in Espíndola, A. de & Kryszczun, C. (orgs). *Reflexões - sobre a pesquisa e o ensino de Filosofia na Educação Básica.* Londrina: UEL, pp. 149-166.

Mesquita, A. P. & Ferreira, M. L. (coord.) (2014). *Ensino público da Filosofia. Perspectivas programáticas e ideológicas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

UNESCO (2007). *La philosophie, une ecole de la liberté – Enseignement de la philosophie et aprentissage du philosopher: état de lieux et regards pour l'avenir*. Traduzido em espanhol em 2011: *La filosofía, una escuela de la libertad – Enseñanza de la filosofia y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*.

CURRÍCULO INTEGRAL DO TÉCNICO INTEGRADO EM EQUIPAMENTOS BIOMÉDICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, CAMPUS CUBATÃO

BARROQUEIRO, Carlos Henriques
Instituto Federal de São Paulo
carhenbar@hotmail.com

REIS, Luciano André Carvalho
Instituto Federal de São Paulo
luciandreis@uol.com.br

SOUZA, Marcia Elisabeth de
Prefeitura Municipal de São Paulo – Saúde
marciaelisabeth@hotmail.com

CARVALHO, Artemis Barreto de
Instituto Federal de Sergipe
artemis@infonet.com.br

GRUNSPAN, Michel
Instituto Federal de Roraima
grunspan@ifrr.edu.br

RODRIGUES, Wanda Silva
Instituto Federal de São Paulo
laikaman@terra.com.br

Resumo: Em 1998, o Governo Federal criou um Instrumento para avaliar o desempenho do estudante da Educação Básica, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A partir de 2009, o ENEM passou a ser o mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, principalmente nos Institutos Federais, pois se tornou obrigatório e único. Os currículos precisam ser estruturados com base na Matriz de Referência do ENEM Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, e Ciências Humanas e suas tecnologias. Na região da Baixada Santista, litoral sul de São Paulo, há falta de profissionais Técnicos em Equipamentos Biomédicos. Esses profissionais podem obter certificação internacional realizando uma avaliação pela International Certification Commission (ICC), através do Examination for Certified Biomedical Equipment Technician (CBET). Ao se ingressar na página do site www.aami.org/certification, o postulante tem acesso ao conteúdo da avaliação da certificação. Pensando no ENEM e CBET, elaborou-se o currículo integral do Ensino Médio Integrado em Equipamentos Biomédicos. A pesquisa realizada teve como intuito avaliar a qualidade e eficiência desse currículo perante os dois meios de avaliação mais importantes para o egresso do Ensino Médio Integrado em Equipamentos Biomédicos do IFSP. O currículo elaborado é eficiente e eficaz? Os instrumentos utilizados para realizar a pesquisa foram: (1) Estado da Arte sobre o tema em questão; (2) aplicação de questionário aos alunos, egressos e docentes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Cubatão. O resultado da pesquisa indica que os egressos se preocupam com o ENEM e o CBET, pois, aqueles que desejam ingressar no Ensino Superior Público Federal precisam sair-se muito bem no ENEM e os interessados em seguir a carreira de Técnico em Equipamentos Biomédicos necessitam ser aprovados no CBET.

Palavras-chave: Certificação Internacional em Técnico de Equipamentos Biomédicos, Exame Nacional do Ensino Médio, Matriz Curricular do Técnico em Equipamentos Biomédicos.

Introdução

O Brasil é um país em desenvolvimento econômico sustentável que tem graves problemas nas áreas da saúde e educação. A lei de criação dos Institutos Federais em 2008 veio com a intenção de minimizar o déficit educacional técnico e tecnológico no país. Em 2014, há aproximadamente 560 unidades federais de Educação Profissional e Tecnológica em funcionamento. Mas esse número ainda é muito pequeno, quando comparamos com a França, área geográfica aproximadamente do Estado da Bahia, que possui 700 unidades de Ensino Profissional Técnico Público (SETEC, 2014). Outro ponto a destacar na educação, a qualidade de ensino da educação básica no país é ruim e tem graves problemas, desde o salário e formação dos professores até condições impróprias para o processo ensino e aprendizagem. Na saúde, o país está enfermo. Há falta de profissionais qualificados (médicos, técnicos em equipamentos biomédicos, enfermeiras, auxiliares de enfermagem, gestores hospitalares e outros), macas para

ambulâncias, vagas em Unidades de Terapia Intensiva (UTI), medicamentos e materiais para cirurgias, entre outros (Leite, 2013).

Observando-se esses fatos, resolveu-se construir um Projeto Pedagógico de Curso de Técnico Integrado em Equipamentos Biomédicos. Para isso, resolveu-se fazer uma pesquisa criteriosa para elaboração da Matriz Curricular do Técnico Integrado em Equipamentos Biomédicos com o propósito de formar um egresso como profissional altamente qualificado ao mercado de trabalho. Na pesquisa, buscou-se conhecer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), passagem para a Educação Superior Federal no Brasil, a legislação da educação básica e dos cursos técnicos (Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos) e o Exame de Certificação Internacional para Técnicos em Equipamentos Biomédicos (CBET). O problema da pesquisa é verificar se o currículo elaborado é eficiente e eficaz usando para a elaboração ENEM, Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Certificação Internacional dos Técnicos em Equipamentos Biomédicos (CBET) e Currículo Integral.

Fundamentação Teórica

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é a prova unificada criada em 1998 pelo governo federal para os alunos interessados em acessar uma Instituição de Ensino Superior Federal. O ENEM veio orientar o currículo dos cursos de Ensino Médio do país, tornando o acesso democrático. Pesquisas apontam que 0,04% dos estudantes realizam seus estudos superiores no seu estado de origem, fato semelhante ocorre nos Estados Unidos da América, somente 19,2% estudam no estado onde residem (Assessoria de Comunicação Social do MEC, 2013). O aluno ao realizar a prova do ENEM responde a um questionário socioeconômico. Em 2008, o questionário possuía várias perguntas, entre elas, foi feito o seguinte questionamento: “Motivos Alegados para fazer o ENEM”. A resposta teve 73,79% para entrar na faculdade/conseguir pontos para o vestibular, 15,37% para testar meus conhecimentos/minha capacidade de raciocínio e 10,41% para ter um bom emprego / saber se estou preparado(a) para o futuro profissional e 0,41% não sei (ENEM, 2008). A prova do ENEM engloba testes de quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Cada área do conhecimento é avaliada em 50 testes. A prova é realizada em dois dias, sendo que metade dela com duas áreas do conhecimento em um dia e a outra metade mais a redação no outro (INEP, 2014).

Os cursos Técnicos no Brasil têm uma legislação específica, norteada pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. O técnico em Equipamentos Biomédicos pertence ao Eixo Tecnológico Ambiente, Saúde e Segurança. O catálogo informa que o perfil do egresso deve contemplar um profissional que irá realizar instalações, medições, aferições, testes e manutenção preventiva, preditiva e corretiva em equipamentos médico-odonto-hospitalares. A carga horária mínima de integralização é 1.200 horas. No curso, deverão constar conhecimentos, saberes, competências e habilidades em anatomia e fisiologia, eletricidade e eletrônica, microprocessadores e microcontroladores, equipamentos biomédicos, instalações hospitalares e técnicas de manutenção, calibração e aferição. Para que isso possa acontecer, a Instituição de Ensino deverá ter a seguinte infraestrutura: biblioteca com acervo atualizado e específico na área do curso, incluindo periódicos específicos do IEEE, laboratório de eletricidade, laboratório de eletrônica, laboratório de microprocessadores e microcontroladores, laboratório de pneumática, laboratório de equipamentos biomédicos, laboratório de informática com softwares específicos e laboratório de instrumentação, sensores e atuadores (SETEC, 2014).

O Exame para Certificação Internacional de Técnicos em Equipamentos Biomédicos é realizado pela *International Certification Commission* (ICC) que tem o objetivo servir a comunidade de saúde em relação à certificação e colaborar com a educação no desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades relevantes para a educação continuada e de programas fundamentais na formação. A prova de certificação consta dos seguintes tópicos: Anatomia e Fisiologia (12%), Segurança nas Instalações de Saúde (15%), Fundamentos de Eletricidade e Eletrônica (13%), Função e Operação de Equipamentos de Saúde (25%), Resolução de Problemas de Equipamentos de Saúde (25%) e Tecnologia da Informação em Saúde (10%). O discente só poderá realizar a prova de certificação, após dois anos em tempo integral de dedicação na área de Equipamentos Biomédicos com o grau de Técnico em Equipamentos Biomédicos.

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é um programa desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tem

como objetivo avaliar o conhecimento dos estudantes da educação básica a cada três anos. A prova baseia-se em Leitura, Matemática e Ciências, sendo que a cada avaliação é dada uma ênfase; em 2009 o domínio da leitura, 2012 Matemática e 2015 Ciências. Além de levantar dados sobre conhecimentos nessas áreas, o PISA também coleta dados para a elaboração de indicadores contextuais, como variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. A função principal dessa avaliação pelo PISA é contribuir para que os países possam balizar suas políticas públicas pensando na formação efetiva dos jovens para a vida futura e integração à sociedade global (INEP, 2014).

O Currículo Integral tem como ponto principal trabalhar o processo ensino e aprendizagem de forma colaborativa, interativa, participativa em grupo e estudo dirigido com efetiva aprendizagem usando Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (BARROQUEIRO, 2012), ver Anexo 1.

Materiais e Métodos

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa do Estado da Arte para se analisar os pontos importantes neste trabalho com o propósito da elaboração do currículo integral do Técnico Integrado em Equipamentos Biomédicos. Em seguida, construiu-se questionário qualitativo para verificar o problema da pesquisa. Para a análise do questionário qualitativo, usou-se Análise de Conteúdos. Os questionários foram aplicados em docentes e alunos do Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de São Paulo, campus Cubatão. Há também os egressos que colaboraram nessa pesquisa.

Resultados e Considerações Finais

O estudo mostrou que 90% dos alunos desejam um currículo integral de ensino médio de ótima qualidade, sendo que 83% gostariam de fazer um curso integrado técnico. Perguntou-se se realizariam um curso de Técnico Integrado em Equipamentos Biomédicos, 83% disseram que sim, pois há interesse em atuar na área da saúde. Questionou-se também se é importante levar em consideração o ENEM, PISA, CBET e TICs na elaboração do Projeto Pedagógico de Curso – Matriz Curricular; 97% acreditam que é importantíssimo, pois desejam ingressar em Universidades Federais que exigem o ENEM, caso dos alunos interessados em ingressar no Ensino Superior, e 83% acham essencial CBET para poder dar continuidade na vida profissional como técnico em Equipamentos Biomédicos. O PISA na visão dos professores é fundamental (98%), devido mostrar o panorama da educação básica brasileira em Leitura, Matemática e Ciências com relação aos países desenvolvidos.

Este trabalho está somente iniciando. Há uma pesquisa em curso, sendo realizada por três alunos, para levantar aspectos como conteúdos ensinados em Matemática e Ciências nos principais países de qualidade educacional, formação do professor de Matemática e Física e continuada, formas de avaliação, Olímpiadas de Matemática e Física nos países e Mundial, uso de tecnologias de informação e comunicação no processo ensino e aprendizagem, métodos e técnicas no processo de ensino e aprendizagem, entre outros. Já se verificou que o raciocínio lógico aparece na educação básica de vários países de ótima qualidade educacional. Portanto, na Matriz Curricular proposta adicionou-se a disciplina Raciocínio Lógico. Outro fator que se observou é a concepção e argumentação nos textos, colocada na disciplina Raciocínio Analítico.

Referências:

AAMI – Advancing Safety in Medical Technology – *Examination for Certified Biomedical Equipment Technician (CBET).* Disponível em: www.aami.org/certification. Acesso em 22 de agosto de 2014.

Barroqueiro, Carlos Henriques *O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores de Física e Matemática do Instituto Federal de São Paulo.* Tese de Doutorado defendida na Universidade Cruzeiro do Sul, abril de 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Programme for International Student Assessment *(Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.* Disponível em: http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos. Acesso em 20 de agosto de 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *ENEM.* Disponível em: http://enem.inep.gov.br. Acesso em: 12 de julho de 2014.

LEITE, J. A. N. et al. Indicadores Econômicos para Gestão de Tecnologia Médico Hospitalar. In: **V Latin American Congress on Biomedical Engineering CLAIB 2011 May 16-21, 2011, Habana, Cuba**. Springer Berlin Heidelberg, 2013. p. 571-574.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=353. Acesso em: 15 de julho de 2014.

FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO				
ANO	ÁREAS DO ENEM	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CARGA Semanal
1°	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	Estudo de textos	3
			Produção de textos	1
			Estudos dos aspectos linguísticos	3
			Raciocínio Analítico	1
		Língua Inglesa	Estudo de textos de Língua Inglesa	1
			Estudo dos aspectos linguísticos de Língua Inglesa	2
			Estudo de textos de Língua Inglesa sobre Equipamentos Biomédicos	1
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	Raciocínio Lógico	1
			Aritmética	2
			Álgebra	2
			Geometria	2
			Estatística e Probabilidade	1
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física	Análise dimensional e Mecânica	4
		Química	Materiais, suas propriedades e usos, e Água	2
			Transformações Químicas	2
		Biologia	Moléculas, Células e Tecidos	3
			Origem e Evolução da Vida	1

FORMAÇÃO TÉCNICA EM EQUIPAMENTOS BIOMÉDICOS			
ÁREAS DO CONHECIMENTO CNCT	ÁREAS DO CONHECIMENTO (CBET)	DISCIPLINAS	CARGA Semanal
Noções de anatomia e fisiologia	Anatomia e Fisiologia	Anatomia e Fisiologia	4
Eletricidade e Eletrônica	Fundamentos de Eletricidade e Eletrônica	Fundamentos de Eletricidade	3
		Fundamentos de Eletrônica	4
Equipamentos Biomédicos	Tecnologia da Informação em Saúde	Tecnologia da Informação em Saúde	4

	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	Domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente	1				
		História	Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade, e atualidade nacional e internacional	1				
		Filosofia/ Sociologia	Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade, e atualidade nacional e internacional	1				
2°	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	Estudo de textos	3		Microprocessadores e Microcontroladores	Fundamentos de Eletricidade e Eletrônica	Eletrônica Aplicada às Tecnologias em Saúde	5
			Produção de textos	1		Equipamentos Biomédicos	Função e Operação de Tecnologias em Saúde	Função e Operação de Tecnologias em Saúde	8
			Raciocínio Analítico	1		Instalações Hospitalares	Segurança nas Instalações de Saúde	Segurança nas Instalações de Saúde 1	2
		Língua Inglesa	Estudo de textos de Língua Inglesa	1					
			Estudo dos aspectos linguísticos de Língua Inglesa	2					
			Estudo de textos de Língua Inglesa sobre Equipamentos Biomédicos	1					
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	Raciocínio lógico	1					
			Aritmética	2					
			Álgebra	2					
			Geometria	2					
			Estatística e Probabilidade	1					

	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Fisica	Oscilações, Ondas, Óptica, Radiação, Calor e os fenômenos térmicos, e Introdução aos Fenômenos Quânticos	4				
		Quimica	Transformações Químicas e Energia	4				
		Biologia	Hereditariedade e diversidade da vida	4				
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	Representação espacial	1				
		História	Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado	1				
		Filosofia/ Sociologia	Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado	1				
3°	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	Estudo de textos	3		Técnicas de manutenção, calibração e aferição	Resolução de Problemas de Tecnologias em Saúde	Resolução de Problemas de Tecnologias em Saúde	10
			Produção de textos	1		Instalações Hospitalares	Segurança nas Instalações de Saúde	Segurança nas Instalações de Saúde 2	4
			Raciocínio analítico	1					
		Língua Inglesa	Estudo de textos de Língua Inglesa	1					
			Estudo dos aspectos linguísticos de Língua Inglesa	2					
			Estudo de textos de Língua Inglesa sobre Equipamentos Biomédicos	1					

Matemática e suas tecnologias	Matemática	Raciocínio Lógico	1
		Aritmética	2
		Álgebra	2
		Geometria	2
		Estatística e Probabilidade	1
		Estatistica e probabilidade	1
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física	Fenômenos Elétricos e Magnéticos	4
	Química	Compostos de Carbono	2
		Reações da química com as Tecnologias, a Sociedade e o Meio Ambiente	2
	Biologia	Identidade dos Seres Vivos	2
		Ecologia e Ciências Ambientais e a Qualidade de vida das populações humanas	2
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	Atualidades Nacional e Internacional	1
	História	Características e transformações das estruturas produtivas	1
	Filosofia/ Sociologia	Características e transformações das estruturas produtivas	1

Anexo 1: MATRIZ CURRICULAR DO CURRÍCULO INTEGRAL DO TÉCNICO INTEGRADO EM EQUIPAMENTOS BIOMÉDICOS

A constituição do currículo em sociedade ágrafa na Guiné-Bissau

Cristina Mandau Ocuni Cá

Universidade Federal do Ceara

Cristina.mandau@hotmail.com

Lourenço Ocuni Cá
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira

ocuni@unilab.edu.br

Este trabalho é resultado de um estudo etnográfico realizado por meio de observação participante e entrevistas com algumas aldeãs residentes em uma aldeia da Guiné-Bissau, com o intuito de registrar tradições culturais e costumes que envolvem a relação das mulheres no dia a dia, na transmissão de conhecimento, na educação de meninas e meninos, através lembranças dessas aldeãs entrevistadas.

Por ser um trabalho exploratório, não pretendemos trazer resultados acabados, mas algumas indicações antropológicas que destaquem a presença de **currículo no processo de educação informal**, vivenciadas nas culturas de diferentes grupos étnicos na Guiné-Bissau. Assim, o objetivo central do trabalho é demonstrar o significado de certas práticas sociais que ocorrem nas aldeias guineenses no que se refere à educação dos filhos, bem como de estratégias utilizadas em vivências cotidianas de uma relação pautada por certos costumes e valores na tradição do país.

O estudo é referente ao exame das semelhanças e diferenças que regem o simbolismo cultural da vida social, evitando o uso de avaliações ou critérios desabonadores de expressões culturais, por vezes, consideradas arcaicas ou negativas. Nesse aspecto, valoriza-se, aqui, a noção de relativismo cultural e, mais do que isso, a necessidade do respeito por todas as culturas humanas. Isso só seria possível, quando entendemos os seus ritos e o poder dos símbolos, como defendem Eriksen e Nielsen (2010), ancorados na história da antropologia, através do recurso da história oral, ou seja, da história dessas culturas vistas por quem as vivencia, em conformidade com a tradição nelas envolta, a fim de compreender como é a constituição do currículo em sociedade ágrafa.

Para efeito da construção deste trabalho, destacamos dois momentos: no primeiro momento tentamos explicar a forma de transmissão de conhecimento na Aldeia Ponta Adolfo Ramos; no segundo, a discussão apoia-se no modo pelo qual ocorre o processo de educação das meninas e meninos nas sociedades sem escrita na Guiné-Bissau.

1.Transmissão do conhecimento na sociedade ágrafa da Guiné-Bissau: Aldeia Ponta Adolfo Ramos

A iniciativa de articular este artigo com a obra de Pinto (1998) foi baseada na constituição cultural da população guineense composta por diferentes grupos étnicos que vivem da memória dos seus antepassados. Segundo Pinto (1998):

> [...] a memória afirma-se diferentemente da história pela capacidade de assegurar permanências, manifestações sobreviventes de um passado muitas vezes sepultado, sempre isolado do presente pelas muitas transformações, pelos cortes que fragmentam o tempo. Memória como lugar de persistência, de continuidade, de capacidade de viver o hoje inexistente (PINTO, 1998, p. 293).

Esse excerto orienta a reflexão sobre a complexidade cultural da sociedade guineense, constituída aproximadamente por 30 grupos étnicos, entre os quais se destacam: fulas, beafadas, balantas, manjacos, papéis, mandingas, mancanhas, bijagós, felupes, nalus, banhus, padjadincas, mansoncas, sussos, cassamacundas, saracolés, djacancas, baiotes, etc. Até hoje, para esses grupos étnicos, "a memória é um fenômeno sempre atual, um fio vivido no presente eterno; [enquanto] a história, uma representação do passado" (PINTO, 1998, p. 298).

Na entrevista realizada com algumas mulheres de aldeias guineenses, no dia 15/01/2012, permite entender como ocorre o processo de educação das crianças na sociedade balanta, considerando que a transmissão desse conhecimento é possível por meio de práticas cotidianas. Cá (2005, p. 46) destaca que "as pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade, integrando-se nos trabalhos do campo, escutando história dos velhos do grupo familiar e assistindo às cerimônias em conjuntas".

Na conversa com algumas aldeãs da Aldeia Ponta Adolfo Ramos, foi ressaltado que o processo educacional dos filhos é diferenciado: as filhas são educadas pelas mães, e os filhos, pelos pais. Embora a educação das crianças de sexo masculino seja dirigida pelas pessoas de mesmo sexo, mas quando menores, a presença feminina nos primeiros anos de vida dessas crianças é muito marcante. Porque na sociedade balanta, as mulheres cuidam das crianças durante o processo de amamentação, num período que vai do nascimento a quatro anos. Desse período em diante, a educação dos filhos deixa de ser exclusivamente das mulheres e passa a ser orientada pelas pessoas do mesmo sexo das crianças.

De acordo com Simson (2001), a educação formal consiste no tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas (p. 9). No caso da Guiné-Bissau, a sua sistematização tem sido um processo lento e recente, enquanto a educação tradicional africana**,** denominada como **educação informa**l, abrange todas

as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado **(**AFONSO 1989, p. 78 *apud* SIMSON, 2001, p.9).

A educação formal só passou a fazer parte da realidade guineense (uma boa parte da população com acesso à educação formal) depois da dominação colonial. Mas isso não significava a inexistência de relações sociais mediadas pelo ensino e aprendizagem, pois se tratava de uma cultura ágrafa, que veio a ser sobreposta pela cultura escrita europeia.

a) Processo de educação das crianças nas sociedades sem escrita: aldeia guineense

Neste segundo momento, na ausência de dados voltados ao tema discutido aqui, optamos por trazer as falas das aldeãs entrevistadas para a redação deste texto. Assim, foi necessário recorrermos a Portelli (2010), "história oral: uma narração dialógica que tem o passado como assunto e que brota do encontro de um sujeito que chamarei de narrador e de outro sujeito que chamarei de pesquisador – encontro geralmente mediado por um gravador ou um bloco de anotação" (P. 210).

Isso significa que o trabalho de campo brota de uma relação entre dois sujeitos que é mediada pelo armazenamento de informações, com a ajuda técnica de gravador ou bloco de anotações, que, por sua organização, orienta o pesquisador sobre a importância de uma informação, mas, para isso, o pesquisador precisa ser humilde e nunca arrogante. Portelli faz a seguinte recomendação no tocante à pesquisa:

> [...] é necessário perceber que a entrevista é uma experiência de aprendizado: o pesquisador pode ter uma série de títulos acadêmicos e o narrador pode ser analfabeto, mas é este quem possui o conhecimento que buscamos. Temos tudo a ganhar com ouvidos abertos (PORTELLI, 2010, p. 213).

É com base nessa orientação metodológica a qual procuramos seguir que a presente pesquisa possibilitou-nos informações muito valiosas as quais são apresentadas a seguir.

b) Educação das meninas na aldeia guineense

Para não perder detalhes da entrevista, foi combinado entre os pesquisadores e as entrevistadas que cada um explicasse um pouco como acontece o processo de educação a partir de suas experiências. Das mulheres entrevistadas, N'naland foi a primeira a falar. Ao iniciar a entrevista, ela contou que, depois da amamentação, que hoje dura em torno de 02 anos e três ou quatro meses:

> "A primeira coisa que uma mãe ensina a filha é aprender a lavar a sua própria tigela de comer. Ela leva algum tempo brincando de lavar essa tigela. E a gente como mãe vai elogiando

> sempre para incentivá-la. Quando a mãe percebe que a filha já sabe lavar bem a sua própria tigela, aí ela aumenta o número com mais três tigelas até completar todas. Mas sempre de olho nela e, caso tenha tigela que não esteja bem lavada, a mãe pede com carinho para ela lavar novamente" (entrevista feita no dia 15/01/2012).

Depois que a criança aprende a lavar bem as tigelas ou cabaça, o próximo desafio é aprender a lavar as panelas com ajuda da mãe. Segundo o depoimento de N'naland:

> "A gente não força muito a criança nessa fase e muito menos cobra dela muita coisa, porque, além dela ser pequena, ela ainda está na fase de aprender a lidar com pequenas tarefas domésticas, por isso tem que começar na brincadeira para ela ter prazer de aprender" (entrevista feita no dia 15/01/2012).

A fase referida na entrevista de N'naland para as crianças de aldeia é entre 06 e 07 anos, isso corresponde, mais ou menos, a idade em que as crianças, na educação formal, iniciam a alfabetização. É uma fase na qual não se exige delas fazer muita coisa, como daquelas das aldeias. Em relação à fase posterior ao fato de as crianças aprenderem a lavar tigelas e panelas, Missa Tchuda, uma das mães, disse:

> "Ela (a filha) vai me acompanhando noutros serviços sempre observando. Por exemplo, quando eu vou retirar a água do poço, arrumo um balde pequeno ou um copo de um litro para ela ir junto. Quando estou lavando a roupa, dou um pouquinho de água e sabão para ela brincar de lavar a sua calcina ou a roupa da boneca dela. E mais para frente, ela já vai lavando o lenço, uma blusa, um paninho que ela sempre vai usar etc.; e conforme a criança vai crescendo, a mãe vai oferecendo mais serviços para ela aprender a fazer" (entrevista feita no dia 15/01/2012).

Para Kmanguê, uma senhora de 70 anos, não existe uma idade certa para cada tipo de aprendizagem, pois tudo vai depender da assimilação de cada criança. Há crianças que assimilam muito rápido, mas outras demoram a aprender. Então, há todo esse cuidado para não forçar a criança a fazer uma coisa antes do tempo. Por exemplo, colocar uma criança de quatro anos para carregar um balde de água não é acertado porque isso pode causar sérios problemas ao seu tórax. Por essa razão, todo o processo de educação vai ser controlado pelas senhoras mais experientes ou por uma adulta da morança, ou seja, uma série de habitações reunidas de um agrupamento familiar.

Kmanguê, uma senhora experiente, em seu depoimento, mostra claramente que, embora essas mulheres não sejam letradas, isso não significa que elas deixam de ter esses cuidados e preocupações com as filhas. Pois a mesma preocupação e cuidados que são levados em consideração no currículo de educação formal, para não antecipar o processo de alfabetização de uma criança ou para não as forçar quando elas não dão conta da aprendizagem. É o mesmo cuidado que as mães nas aldeias têm seguido na educação das suas filhas, no momento da aprendizagem.

Como foi mencionado no depoimento de uma das entrevistadas, “não existe idade certa para cada tipo de aprendizado”, mas, entre 11 e 13 anos de idade, a criança já começa a aprender a descascar arroz com a mãe e também a pegar mariscos, como conchinhas, siris, caranguejos etc.; neste caso, como envolve o mar, que normalmente é distante de casa, perguntamos às mães quem acompanha as meninas na cata de frutos do mar. N’naland respondeu:

> “Elas normalmente vão com outras adolescentes da vizinhança, e também como os nossos maridos costumam ter mais de duas mulheres, às vezes, uma das irmãs por parte do pai tem idade próxima dela ou um pouco mais velha também, vai junta com ela” (entrevista realizada no dia 15/01/2012).

Missa Tchuda completou que, nessa idade, ela começou a aprender a fazer tudo com as amigas a fim de ter um pouco de autonomia. Na volta do mar para casa, como a cozinha era feita no fogão a lenha, no caminho, assim que ela encontrava uma lenha, já aproveitava para trazer com ela. Chegava à casa, mostrava tudo que conseguia para a mãe; enquanto estava tomando banho, a mãe aproveitava para lavar os mariscos para ela; depois que ela terminava de tomar banho, trocava de roupa, descansava um pouco e, em seguida, a mãe pedia que ela ascendesse o fogão a lenha para ferver os mariscos. Nessas pequenas cozinhas, ela ia aprendendo a controlar água, sal, limão em tudo que preparava. Nos primeiros tempos. Segundo, Missa Tchuda:

> “A gente ensina colocar água, se precisar, sal, e limão etc. Mas depois, quando ela (a filha) começar a cozinhar frequentemente, a gente pede para ela mesma começar a controlar o sal, o limão e a água de qualquer alimento que ela estivesse preparando, por exemplo: se for arroz, não pode ficar muito mole ou cru e também não pode ser salgado, aí ela já sabe que tem que ter muito cuidado” (entrevista feita no dia 15/01/2012).

Perguntamos às mães se, durante o processo de aprendizagem, as filhas brincavam com amigas e amigos. Missa Fanda, uma das entrevistas, respondeu que “as brincadeiras a gente não pode impedir, porque quando elas estão nas matas buscando lenha de cozinha ou no mar, é claro que elas (as filhas) estão sempre brincando”. Ela acrescentou que “é ali que a maioria delas aprende a nadar e também, quando estão pegando água no poço ou lavando as roupas, é ali que elas falam dos namorados e outras conversas que a gente como mãe não fica sabendo, só as amigas”. Então, segundo ela, isso acontece naturalmente, contudo, se elas estiverem conversando com os meninos, nessa hora, a mãe fica em cima, porque elas já cresceram e correm o risco de engravidar a qualquer momento. Sobre como conciliar esse trabalho com as brincadeiras, ela disse:

> “Mas, respondendo a sua pergunta, é claro que, quando elas trabalham, o tempo da brincadeira é limitado, porque tanto elas como os meninos só são liberados para brincar depois da janta; aí estão livres, ou quando tem uma festa, a gente libera; só cabe a ela fazer a tarefa o mais rápido possível e se vestir para ir à festa com colegas. Nessas horas, tudo pode acontecer (namoro etc.), mas mesmo assim são liberadas, e a gente confia.” (entrevista feita no dia 15/01/2012).

Perguntamos a ela por que as meninas devem ficar direto na cozinha e ela disse que como mãe, a gente tem essa obrigação de ensinar tudo que é bom para o futuro de uma filha. Porque amanhã você não sabe se o pai dela vai lhe arranjar um marido que já tem muitas mulheres ou que pode vir a ter muitas mulheres. Por esse motivo, a filha precisa estar preparada para disputar o marido ou conquistar a confiança e o amor dele.

Missa Fanda declarou o seguinte: "Eu acho que é preciso e é muito importante uma mãe ensinar a filha a ficar sempre na cozinha quando está preparando qualquer alimento".

Os relatos deixam claro que, realmente, nessas sociedades tradicionais africanas, as mulheres não têm outra saída a não ser aprender com as outras mulheres da comunidade. Por esse motivo, talvez as mães tenham razão de apertar as filhas, para evitar o sofrimento delas mais tarde, no casamento. Todavia, essa prática também fazia parte da realidade ocidental, na qual as crianças do sexo masculino eram privilegiadas, em detrimento das do sexo feminino, como confirma Ribeiro (1997, p. 88): "[...] a educação formal que existia no período colonial era destinada exclusivamente aos homens, através dos padres jesuítas. Quanto às mulheres, cabia cuidar do lar, do marido e dos filhos".

c) Educação dos meninos na aldeia guineense

Depois da conversa com algumas mulheres da aldeia sobre o processo de educação dos filhos, descobrimos que, nas aldeias dessas mulheres, a educação dos filhos é oferecida separadamente, de acordo com o sexo da criança. Daí surgiu a seguinte questão: elas, como responsáveis pela educação das filhas, poderiam falar da educação dos meninos? Missa Tchuda respondeu que sim, embora não seja a função da mãe educar o filho. Mas, como acontece dentro da mesma família, elas acabam acompanhando tudo.

Para Missa Tchuda, o processo de educação é o mesmo, talvez a tarefa que cada um deve aprender é que difere. Porque o período de amamentação dos meninos e das meninas é interrompido no mesmo período, isto é, até 02 anos e três ou quatro meses. Depois que para de mamar, normalmente quem assume a educação do menino é o pai. Muito embora a mãe não deixe de dar banho nele, não deixa de preparar a comida para ele e de cuidar da sua roupa. No entanto, a ligação dele com o pai é cada vez mais estreita. Por exemplo, todo dia, por volta das 10 horas, quando irmãos ou primos que já estão na idade entre 09 e 14 anos estão tirando cabritos, carneiros, porcos e bois da aldeia para o pasto, nessa hora, o pai sempre está por perto e aproveita para chamar o filho mais novo para ajudar.

Destacou ainda Missa Tchuda: "É claro que ele ainda é pequeno, tem apenas 03 ou 04 anos, mas, mesmo assim, fica ao lado do pai com um pauzinho, observando como as crianças maiores estão orientando os animais para irem ao pasto". Ela continua seu relato, dizendo:

"Enquanto isso, outros animais estão sendo controlados por outras crianças, um menino ou

> dois aproveitam para dar farelo e água aos porcos e, assim que terminarem de alimentar os porcos, saem da morança e se juntam com as crianças das outras moranças para levarem os bois e as vacas para o mesmo pasto que normalmente fica distante das casas, mas, antes de partirem para o pasto, os pequenos pastores tomam café reforçado e deixam as cabras e carneiros no redor da morança e depois seguem com a boiada para o pasto distante" (entrevista feita no dia 15/01/2012).
>
> .

Prosseguindo a entrevista, perguntamos a ela sobre o que faz o filho mais novo, depois que os maiores forem ao pasto. Missa Tchuda disse que, enquanto os maiores estão no pasto cuidando dos bois e das vacas, os mais novos (crianças de 03 e 04 anos) ficam brincando em casa e aprendendo tarefas pequenas com o pai ou com o avô. Também é nessa idade que os meninos já começam a ser orientados a não ficar muito grudados com as mães na cozinha ou em outras tarefas. Normalmente ficam no largo da morança brincando com crianças da sua idade ou um pouco mais velho que eles. Enquanto as meninas são orientadas, nessa idade, a ficar mais no quintal da casa com as mães.

Quanto ao pasto coletivo das boiadas onde as crianças de diferentes moranças se encontram para alimentar as boiadas, por ser um grupo maior, isso acaba beneficiando a todos. Porque todas as crianças ajudam a cuidar das vacas e dos bois, e esse pasto em conjunto, normalmente, é organizado para que as crianças maiores, mesmo que não sejam irmãos ou da mesma morança, possam cuidar das crianças mais novas. Por causa desse trabalho de pastoreio, muitas crianças até hoje são afastadas das escolas formais, pois a maioria dos pais ainda não libera os filhos para irem à escola e preferem que os pequenos continuem a cuidar dos animais que são a maior riqueza das famílias.

Ainda sobre a educação dos meninos, depois de aprenderem a levar os animais para o pasto, os meninos que já estão na adolescência vão substituir o trabalho de pastoreio pelo trabalho na agricultura. Primeiro, aprendem a limpar e preparar o terreno para a lavoura; depois, aprendem a cortar os paus para montar uma cerca. Daí, no período da chuva, aprendem a usar enxada para revirar a terra para a plantação. Esse aprendizado com a enxada pode ser repetido noutros anos para se ter o domínio. É um processo de aprendizado que não tem idade certa, pois vai depender da habilidade ou da capacidade de cada adolescente com o uso do objeto. Na fase da juventude, o jovem já vai aprendendo a usar outro instrumento, o arado. Esse instrumento é muito usado nas práticas agrícolas. Além da lavoura, o jovem também se prepara para acompanhar todas as cerimônias (casamento, cerimônias fúnebres etc.) das moranças e da aldeia para aprender com os mais velhos.

O resultado da pesquisa mostra a presença na Guiné-Bissau de diferentes tradições e heranças culturais, que envolvem educação familiar diferenciada de meninos e meninas. Assim, valeria apena indagar se alfabetizar e escolarizar as crianças da Guiné-Bissau deve resultar numa homogeneidade cultural, levando ao fim aquelas tradições sociais representadas pelo mundo aldeão?

Referências Bibliográficas

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau.** Campinas, SP: tese (Doutorado) FE-UNICAMP, 2005.

ERIKSEN, Thomas Hylland; NIELSEN, Finn Sivert. **História da antropologia**. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 2010.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. *In* Projeto História: revista do Programa de Estudos em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo nº 0 (1981). São Paulo: EDUC, 1981.

PINTO, Júlio Pimentel. **Uma memória do mundo:** ficção, memória e história em Jorge Luís Borges. São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1998.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral:** a entrevista de história oral e suas representações literárias. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS-SÍNTESE

Verena Wiggers[1]

Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina – verenawi@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo geral identificar os principais aportes teóricos e metodológicos conceitos, autores, correntes filosóficas que fundamentam as orientações curriculares para creches e pré-escolas nas redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina.

Para a realização da análise foram utilizados os documentos-síntese – publicados ou não – resultantes dos processos de delineamento de orientações curriculares, levadas a efeito entre 01 de janeiro de 2001 a 01 de abril de 2006, pelas diferentes redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina.

Apesar do foco da análise estar voltado aos *documentos-síntese decorrentes dos processos de delineamento das orientações curriculares realizadas no citado período nas redes municipais catarinenses*, para que se captasse o contexto em que esses documentos foram gestados e implementados, e o modo como as orientações pedagógicas, políticas, e administrativas do cenário nacional estão sendo incorporadas na diversidade de condições econômicas, sociais, políticas e culturais existentes entre os municípios, foram também colhidos dados a respeito da realidade do atendimento educacional com a ajuda de um questionário.

Coleta e organização dos dados

Para coleta dos dados analisados utilizou-se um questionário, constituído por um conjunto de 73 questões – abertas ou fechadas – estruturadas em torno dos seguintes itens: Identificação; Supervisão e acompanhamento; Orientações curriculares; Aspectos diversos e Participação da comunidade. Agregou-se também a ele a solicitação do envio de documentos-síntese resultantes do delineamento das orientações curriculares para a creche e a pré-escola na respectiva rede.

Para a organização e sistematização dos dados objetivos utilizou-se de uma planilha Excel. Já as questões abertas/dissertativas foram agrupadas em instrumentos específicos criados no próprio processador de texto “Word”.

Para a análise dos documentos síntese das propostas curriculares/pedagógicas disponibilizados pelos municípios, um dos primeiros procedimentos foi a realização do estudo exploratório, o qual constituiu-se pela leitura e descrição do conteúdo de cada um deles. Em seguida, chegou-se ao mapeamento de um conjunto de categorias abordadas por eles e que se constituíram o ponto de partida para a configuração dos documentos por meio do programa informático Nud*ist (QSR N 5, 2000).

Ao final da configuração haviam sido criadas 93 categorias, que tratavam de 93 temas abordados e desenvolvidos ao longo dos documentos, o que de algum modo explicita o conteúdo das orientações curriculares para creche e pré-escola de um conjunto de redes de ensino municipais catarinenses.

A partir dessa classificação, iniciou-se a análise de cada uma das categorias. Através da leitura do conjunto de seus tópicos; da organização de uma síntese com as principais idéias veiculadas em cada um dos documentos referentes à respectiva categoria; do agrupamento das informações centrais de cada um dos documentos em um texto único e desenvolvimento das considerações gerais através da qual procurou-se contemplar as principais evidências captadas.

A partir desse trabalho, os dados do relatório da configuração e análise dos documentos foram retomados com uma postura mais analítica. Neste texto, procurou-se contemplar apenas as tendências gerais do conjunto dos

[1] Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

documentos, de modo que as especificidades de cada um dos municípios ficaram resguardadas no limite do relatório de configuração e análise dos documentos.

Resultados da análise dos dados

Dos 293 municípios do Estado, 73 responderam ao questionário, 25% do seu total. Destes, 60 afirmaram que delinearam orientações curriculares a partir de 01 de janeiro de 2001. Desse contingente, 36 municípios afirmaram que produziram documentos-síntese. Entretanto, apenas 17 municípios disponibilizaram-nos.

Para focar diferentes realidades e aspectos locais, os municípios foram classificados de acordo com o número de habitantes, em municípios de porte muito pequeno, de pequeno porte, de médio e de grande porte.

Os municípios de grande porte, ainda que minoria no estado, foram os que percentualmente mais retornaram os questionários e disponibilizaram seus documentos-síntese, demonstrando que, entre estes municípios, existe maior disponibilidade de documentos-síntese decorrentes do delineamento de orientações curriculares para a educação infantil. A análise dos documentos permite também identificar que os municípios com maior contingente populacional, são os que têm maior acesso ao conhecimento produzido pela área, incorporando algumas das questões que estão em debate no atual contexto da educação infantil.

Ao longo dos dados apresentados, identifica-se que, apesar da realidade relativamente favorável do estado, em comparação à outras regiões brasileiras, observa-se alguns aspectos que ainda apresentam resistência à introdução das mudanças delineadas pelo quadro legal brasileiro.

A creche aparece sempre mais precária; por vezes nela trabalham apenas atendentes, apresenta menor participação no delineamento e implementação de orientações pedagógicas, não apresenta a mesma sistematização comparativamente à orientação e acompanhamento das ações pedagógicas pelas equipes dos órgão centrais nem a distribuição de materiais específicos. Percebe-se também que sofre imposição do que é pensado para as crianças maiores.

As bases nas quais se pautam as orientações pedagógicas e os documentos utilizados pelos profissionais para organização de seus projetos político-pedagógicos e pelos professores para sistematização do trabalho cotidiano, como ainda para o delineamento das orientações pedagógicas para a creche a e pré-escola, evidencia-se que o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), é o mais conhecido, e, supostamente, o mais utilizado para subsidiar esse conjunto de ações. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), mandatórias, apresentam índices inferiores de utilização.

Infere-se que a educação infantil na realidade investigada é marcada pela “versão escolar”. Conforme já foi indicado, essa conformação toma, como eixo organizador do trabalho cotidiano, os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e vem sofrendo duras críticas da área acadêmica brasileira. Estas defendem a necessidade de se considerar as especificidades das crianças em suas diferentes faixas etárias e a função social da creche e da pré-escola. O RCNEI (1998) foi causador de polêmica na área e é tido por muitos como um retrocesso em comparação à documentos anteriores do MEC. As estratégias de divulgação e implementação, contudo, causaram grande impacto, certamente, não apenas na realidade investigada, como em muitas outras realidades brasileiras.

Os documentos analisados apresentam dois perfis distintos. Um deles demonstra preocupação de relacionar objetivos, conteúdos e atividades vinculadas às diversas áreas do conhecimento, cuja garantia se dá em torno da sistematização cotidiana efetuada pelo professor. A outra parcela de documentos procura construir/estruturar textos, desenvolvendo temáticas tidas como fundamentais para a formação profissional. Eles parecem cumprir funções distintas: sistematizar e registrar as discussões efetuadas e subsidiar estudos individuais e/ou coletivos. Estes minimizam a centralidade do professor, argumentam em favor da necessidade de construção de uma pedagogia para a infância e do desenvolvimento das diferentes linguagens na criança. Ainda que em número reduzido, são também encontrados os que se utilizam de áreas de desenvolvimento.

Essas duas tendências gerais parecem reproduzir o embate entre as pedagogias diretivas, nas quais a aprendizagem resulta da instrução didática conduzida pelo professor e as não diretivas, constituídas por uma variedade de atividades de aprendizagem iniciadas pelas crianças.

Em relação à seus interlocutores, há documentos que apresentam orientações gerais a serem consideradas na organização dos projetos político-pedagógicos das instituições, cujas implicações pedagógicas remetem à necessidade de delineamento de ações específicas no interior das instituições e para as diferentes faixas etárias. Desse modo, selecionam como interlocutores os profissionais da instituição no seu conjunto. Outros procuram dialogar

diretamente com o professor, indicando para a necessidade de incorporação de certas orientações e/ou conteúdos a serem assegurados por intermédio das suas práticas individuais. Em meio a essas configurações, há os que apresentam propostas específicas para a creche e para a pré-escola. Esta, todavia, geralmente se limita à listagem distinta de conteúdos e atividades para ambas as modalidades.

Quanto ao desenvolvimento dos documentos, há os que se utilizam de linguagem clara, articulada e coesa, fundamentando suas proposições teoricamente e apresentando rigor na utilização de citações de obras e autores. Em outros, esses critérios são desprezados, de modo que se apresentam como excertos pouco claros e objetivos, por vezes com linguagem rebuscada, carregada de jargões. Em alguns deles, nota-se rigor epistemológico. Na maior parte, entretanto, utilizam-se de abordagens ecléticas. Raros são os documentos que apresentam coerência entre os pressupostos gerais e as orientações para a estruturação das práticas cotidianas. Em outros, as orientações que informam as práticas são praticamente inexistentes. Além dos diferentes perfis relacionados, identifica-se também o predomínio dos que apresentam estrangulamento entre os pressupostos gerais e as orientações para as práticas cotidianas, bem como de contradições internas ao próprio documento, de modo que algumas orientações, por vezes, se contrapõem a outras.

Destaca-se, ainda, que na sistematização desses documentos, seus autores, no conjunto, pouco se utilizam das pesquisas e dos conhecimentos produzidos na área, evidenciando o quanto é difícil a incorporação desses conhecimentos no delineamento das políticas e das práticas pedagógicas concretas.

São raros os documentos que se empenham em retratar a história da educação infantil enquanto trajetória na qual estão imbricados fatores sociais, econômicos, políticos e pedagógicos, não resguardando compromisso com a história e o movimento de idas e vindas em busca de novas conquistas. É raro também, nos documentos, a presença de diagnósticos de suas redes, de modo que se possa compreender as dificuldades, contradições e os conflitos vividos por cada uma delas e suas implicações na implementação das ações educativas que se voltam para o acolhimento da criança de zero a seis anos na creche e na pré-escola. Em geral, também não são descritos os procedimentos adotados para a sistematização dos documentos disponibilizados.

Em vários documentos, especialmente os que se auto-intitulam ou os que procuram incorporar pressupostos teóricos vinculados à abordagem histórico-cultural, são encontradas concepções gerais tais como homem, humanidade, sociedade, educação, desenvolvimento e aprendizagem, criança e infância. Em torno destas, agregam-se argumentos e fundamentos que enfatizam a historicidade humana. Outras concepções aparecem vinculadas ao desenvolvimento de outros temas, ou são também desenvolvidas de forma explícita: concepções de creche, pré-escola, professor/educador, currículo/proposta pedagógica, avaliação, planejamento, jogos e brincadeiras, leitura e escrita, etc. Há também textos que se limitam a relacionar objetivos, conteúdos e atividades a serem assegurados às crianças desde a mais tenra idade.

No que diz respeito às diferentes concepções gerais desenvolvidas, nota-se que a tendência dos documentos é utilizar-se dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, indicando para a historicidade humana e da relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem. Há também os que conjugam a esses pressupostos os que se vinculam à abordagem construtivista, sem se dar conta do conflito epistemológico ai suposto.

Relacionado ao aprofundamento das categorias gerais, percebe-se uma maior facilidade de resguardar rigor epistemológico. Quando, porém, seus autores se voltam ao delineamento das orientações que orientam e informam as práticas, observa-se uma dificuldade geral, na qual torna-se visível a desarticulação desses pressupostos gerais com as orientações metodológicas.

Identifica-se, por conseguinte, que o discurso de certo número de propostas explicita conceitos e tece considerações extremamente pertinentes e articuladas à concepções renovadas de homem, sociedade, educação, criança, infância, professor/educador, educação infantil, currículo/proposta pedagógica, desenvolvimento e aprendizagem, planejamento, observação e registro, letramento/alfabetização, organização do espaço e tempo, avaliação, jogos e brincadeira, cuidado e educação, dentre outros. Ao delinear orientações, contudo, que procuram informar as práticas, acabam rompendo com as concepções explicitadas e defendidas ao longo dos documentos.

Destarte, é usual entre eles, a elaboração de certo conjunto de críticas a determinadas formas de conceber e organizar o cotidiano que se voltam ao cuidado e educação de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. No conjunto dos documentos são encontradas críticas endereçadas aos processos educativos pautados em atividades sem significação para a criança; a estruturação do trabalho a partir da ótica do adulto, sem nela considerar a criança envolvida no processo; as configurações espaciais e posturas típicas das escolas tradicionais que dificultam e por vezes impedem os processos interativos entre as crianças e profissionais; a padronização e a homogeneização das rotinas e das ações cotidianas; o conceito de “pedagógico” restrito a atividades tidas como escolares, e concebidas como as que

são de caráter educativo; a desarticulação das ações vinculadas ao cuidado e educação; o uso dos jogos e brincadeiras apenas como atividades de ensino ou fruição; ao modelo de creche, enquanto espaço restrito das atividades ligadas aos cuidados, à higiene e à alimentação, e a pré-escola, como mera preparação para o ensino fundamental; a "sisudez" da escola e conseqüentemente o sofrimento desnecessário no processo de aprendizagem; às práticas adotadas pelas creches e pré-escolas que concentram seus esforços prioritariamente no conteúdo de certos conhecimentos a serem transmitidas às crianças; as salas que privilegiam a presença de armários e prateleiras altas, que não permitem o acesso das crianças a brinquedos e materiais, de forma livre, sem a ajuda de um adulto; a idéia de que o "pedagógico" acontece apenas com a direção do professor/educador; a ocupação das salas dos bebês com certo número de berços, que suprimem os espaços para a exposição de materiais e desenvolvimento de movimentos livre e brincadeiras; a simples organização dos cantos temáticos e a disposição de jogos e materiais que negligenciam a presença/participação do adulto, além da repetição das ações cotidianas e sua realização nos mesmos espaços e horários, gerando rotina, homogeneizações e rituais; a colocação de brita nos espaços externos em substituição à grama; a restrição que se faz dos experimentos, misturas e outras invenções com os elementos da natureza, em especial a água e a areia; indaga-se sobre o sentido e o objetivo da decoração do espaço institucional que se utilizam de personagens estereotipados feitos pelos adultos em substituição às produções da crianças. Por fim, alerta-se que aspectos como estes e tantos outros precisam ser questionados e repensados.

Paradoxalmente, muitos itens criticados, por vezes no interior de um mesmo documento, acabam por receber guarida no momento em que são delineadas as orientações que orientam e informam as práticas cotidianas. Pois é recorrente nos documentos o esboço de argumentos e orientações que de forma explícita ou subjetiva defendem rotinas rígidas, com a padronização das ações e dos tempos que desrespeitam o ritmo e a singularidade de cada criança, bem como de práticas individuais no interior da instituições que apontam o professor de turma como o único responsável pela criança de seu grupo. Percebe-se orientações que contradizem as práticas que desenvolvem a autonomia, a auto-confiança, o espírito crítico e criativo da criança. Nota-se também a defesa de situações que rompem com a idéia de co-responsabilidade entre instituições de educação infantil e família, no cuidado e na educação da criança de zero a seis anos, delegando à família as tarefas tidas como menos nobres. Alguns deles mostram a persistência de concepções que apontam para a necessária prontidão da criança para seu ingresso no ensino fundamental, trazendo para a educação infantil essa responsabilidade. Outros defendem a creche como substituta da família e a pré-escola como propedêutica e preparatória à escolarização posterior, ora pela necessidade de desenvolver um conjunto de habilidades tidas como fundamentais, ora pela necessidade de assegurar às crianças certo conjunto de conteúdos vinculados a diferentes áreas do conhecimento. Essa última exigência também se imputa à creche. Nota-se também a presença de uma visão mítica das relações cotidianas travadas nas instituições de educação infantil.

Em substituição às práticas e situações criticadas, há documentos que apontam para a necessidade do desenvolvimento das diferentes linguagens e das dimensões humanas potencializadas na criança, bem como para a necessidade de tomar a criança como ponto de partida para a organização das práticas pedagógicas, respeitando-as em sua particularidade e necessidades típicas do desenvolvimento.

No interior dessa corrente de pensamento, que se constrói em oposição à "versão escolar", observa-se uma visão mítica da criança, na qual, de acordo com os documentos, ela adquire poderes para auto-gerir sua aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, a atuação do professor é minimizada, incorrendo em certo expontaneísmo. O conteúdo a ser assegurado às crianças parece não corresponder aos conhecimentos historicamente produzidos no seu conjunto, ou à cultura geral, mas às diferentes linguagens. Nesse raciocínio, conjectura-se que seriam as diferentes linguagens que promoveriam o desenvolvimento das habilidades especificamente humanas. Ainda que se reconheça a importância da linguagem para constituição do ser humano, não se pode conceber que todas as objetivações humanas se resumem em linguagens. Logo, as configurações curriculares em causa, parecem não responder as demandas da educação integral do ser humano, concebido em sua omnilateralidade. Destarte, as ações pedagógicas a serem realizadas na creche e na pré-escola deverão desenvolver na criança as diferentes potencialidades do ser humano e não apenas determinadas aspectos do seu desenvolvimento.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, Brasília, DF MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Proposta pedagógica e currículo em educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

_____. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n.º 1, de 7/04/1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Educação obrigatória: o seu sentido educativo e social. Porto: Porto. 2000. p. 11-115.

KRAMER, S. et al. Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: Ravil, 2001. 160 p.

QSR N 5. NUD*IST. Software. Publicado por QSR n. 5. International PTY. LTD. Melbourne, Austrália, mar. 2002.

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: DISCUSSÃO TERMINOLÓGICA E MAPEAMENTO DOS FUNDAMENTOS DAS TENDÊNCIAS

Marcos Francisco Martins[1]

UFSCar e CNPq (Brasil)

marcosfranciscomartins@gmail.com

Resumo

O texto problematiza as terminologias empregadas para denominar processos educativos que se desenvolvem fora da escola e apresenta um mapeamento das tendências desses processos a partir dos fundamentos que guardam, sustentado no materialismo histórico-dialético. Encontra-se no texto a asserção de que não é neutra a discussão terminológica e que a educação escolar e não escolar são determinadas pela e determinantes da vida social, porque operam com o modo de produção e de reprodução uma relação de tipo histórico-dialética, do que resultam similaridades entre as tendências que as orientam. O texto inscreve-se no "Eixo temático 5: Currículo e educação formal, não-formal e informal".

Palavras-chave: educação não escolar, fundamentos da educação, tendências educacionais.

Os processos educativos que se desenvolvem fora da escola

A centralidade da escola nas relações sociais de tipo capitalista não foi suficiente para fazer subsumir os processos educativos não escolares. Dado o fato de que estão sujeitas à mesma relação dialética com o processo de produção da existência humana, a complexificação dos tipos escolares seguiu paralelamente à complexificação das formas de educação não escolar. A partir da década de 1980, os processos educativos desenvolvidos fora da escola pulverizaram-se (GOHN, 1999; MARTINS, 2007) e ganharam o interesse dos que se dedicam às ciências humanas e sociais. Desse fenômeno surge um problema: como conceituá-los[2], uma vez que mesmo tendo como identidade serem processos de ensino-aprendizagem guardam significativas diferenças entre si?

Há uma tradição no Brasil na área da educação que identifica os processos educacionais que se efetivam fora da escola com o termo "educação não formal", popularizado a partir de década 1960. A utilização mais usual deste termo indica contraposição à educação formal (GOHN, 2008, p. 123), seja pelas crises que passou, seja pela alegada "[...] rigidez, burocratismo, incompreensão, intolerância, incapacidade de diálogo e desvalorização do conhecimento e da cultura trazida pelos alunos" (GROPPO, 2013, p. 64), muito embora existam os que "[...] caracterizam a Educação não-formal como um complemento, um espaço alternativo para os rebeldes e insubordinados da escola" (idem). A essa identificação cabem críticas, como as de Park e Fernandes (2005, p. 10), porque o modelo educativo em referência tem forma, mas "[...] bastante fluida, com contornos maleáveis que se ajustam a indivíduos, desejos e conteúdos" (Id., Ibid., p. 68).

Críticas ao conceito de "educação não-formal" têm sido reiteradas por Silva, Souza Neto e Moura. Protagonistas dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social e da ABES – Associação Brasileira de Educadores Sociais (cf. ARAÚJO e PARENTE, 2010), afirmam a impropriedade do termo "educação não-formal", optam pela identificação dos processos educativos não escolares pela terminologia "educação social" e advogam que tais práticas constituem-se com tamanha peculiaridade em relação à escola que ensejam: a) criar cursos para a habilitação de educadores sociais em diferentes níveis (SILVA, SOUZA NETO E MOURA, 2009, p. 13, 307 e 308) para a formação de "pedagogos sociais"; b) a criação de uma nova ciência da educação, a "Pedagogia Social", entendida como "[...] Teoria Geral da Educação Social" (Id., Ibid., p. 09 e 10).

---

[1] Coordenador do Mestrado em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba, líder do Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação, bolsista PQ-CNPq,graduado em Filosofia, com doutorado em Educação.

[2] Produção "[...] da realidade [como] uma síntese, que reproduz no pensamento o concreto, o real, com todos os seus movimentos, suas determinações e ricas significações, tornado-se um concreto pensado." (MARTINS, 2008, p. 132).

Processos educativos desenvolvidos fora do ambiente escolar também são denominados de "educação popular". Muito embora a partir da década de 1980 tal terminologia tenha sido identificada com o legado de Freire, continua-se a utilizá-la indiscriminadamente porque se faz leituras variadas sobre a contribuição teórica e prática desse autor.

Cabem críticas à identificação de Libâneo de uma das modalidades educativas como "educação não-intencional", referindo-se "[...]às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos" (LIBÂNEO, 1992, p. 17), pois os que concebem a educação como produto e produtora do ser humano afirmam que todo fenômeno educativo é intencional.

Não é razoável, também, o emprego do termo "educação informal", que para Libâneo é sinônimo de "educação não intencional" e para Gohn refere-se à educação "[...] que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados." (GOHN, 2008, p. 127). O termo "informal" confunde socialização com educação, com o risco de: a) produzir uma redução no conceito de socialização; b) resultar em uma concepção conservadora sobre os processos de ensino-aprendizagem, como ocorre com Durkheim (KRUPPA, 1994); c) desconhecer que a educação formal desempenha outros papéis para além da socialização, como a construção de conhecimento sistematizado e da profissionalização.

É impossível dar conta do exercício de crítica terminológica, uma vez que são inúmeras (cf. as 45 adjetivações listadas por Saviani - 2008, p. 165–204, e por Groppo, 2013). Isso porque se adjetiva o fenômeno educativo a partir de certas particularidades. Não parece ser esse o caminho profícuo, daí a opção pelo termo "educação não escolar", que se justifica por 3 motivos, sem renegar o espaço escolar, pois a escola guarda centralidade no processo de formação humana:

1º) identifica o que é comum em todas as experiências educativas que se desenvolvem fora da escola: são processos de ensino-aprendizagem, sem adjetivar aspectos que lhes são particulares;

2º) contrapõe-se ao senso comum que acredita que educação só ocorre no ambiente escolar, destacando que há educação fora dela, inclusive, desenvolvida por processo que historicamente são anteriores a ela;

3º) colabora para que a atenção e o esforço heurístico do pesquisador da área estejam voltados ao que há de mais essencial no fenômeno educativo: os fundamentos que sustentam e orientam os processos de ensino-aprendizagem.

Contudo, a terminologia "educação não escolar" não é suficiente para a produção do concreto pensado. Nesse caminho parece que avançou Groppo (2013) ao expor a gênese das práticas por ele identificadas de socioeducativas, a partir do conceito de "campo social" de Bourdieu. Considerando isso, é importante identificar a "[...] coerência interna, isto é, [a] determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento" (KOSIK, 1976, p. 31) dos processos educativos não escolares, e é justamente o que se pretende ao apresentar um esboço de mapeamento que se segue.

Fundamentos das tendências das práticas educativas não escolares

Elaborar uma "síntese" (MARTINS, 2008, p. 125 - 159) dos fenômenos educativos não escolares por meio de um mapeamento dos fundamentos sobre os quais se assentam as tendências que lhes orientam, assim como ocorre na literatura da área da educação escolar no Brasil[3], é uma tarefa está por ser realizada. Daí a legitimidade heurística deste texto, pois por ele, na trilha de Severino (1994, p. 35), se produziu um quadro para avaliar as tendências da educação não escolar.

[3] Cf. Aranha (1989) e de Luckesi (1994); e entre os que utilizaram mais claramente o referencial marxista para tanto, destacam-se Saviani (2008) e Libâneo (1989).

FUNDAMENTOS DAS TENDÊNCIAS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES

FUNDAMENTOS E CARACTERÍSTICAS	TENDÊNCIA TRADICIONAL	TENDÊNCIA CIENTIFICO-TECNICISTA	TENDÊNCIA HUMANISTA-EXISTENCIAL	TENDÊNCIA HISTÓRICO-DIALÉTICA	TENDÊNCIA PÓS-MODERNA
ONTOLOGIA **visão de mundo** **(ser)**	Centrada na metafísica, segundo a qual o real é fruto e se explica por elementos não físicos. Natureza e homem integram a mesma ordem harmônica.	Em oposição à metafísica, fundamenta-se na visão científica moderna e entende o real como um sistema orgânico e harmônico, regido por leis de funcionamento.	Orientada por uma visão humanista subjetivista, concebe o mundo como um espaço de convivência, cujos sentidos e significados são dados pelos sujeitos.	Concebe o real como histórica produção humana, uma totalidade em movimento motivado por contradições objetivas e subjetivas; portanto, pela práxis o real está sujeito a transformações nas partes e no todo, estruturado segundo os modos de produção da vida social.	Concebe a realidade como um complexo articulado na forma de "rede", multidimensional, fragmentado em microcosmos, instável, não hierarquizado a partir de nenhuma dimensão da vida social (como a econômica) e com base nas tecnologias da microeletrônica, que integram as esferas biológicas, psíquicas e sociais do real.
ANTROPOLOGIA **visão sobre o ser humano (homem)**	O ser humano é concebido como portador de uma essência, que se manifesta em dons naturais inscritos nele desde o nascimento e que diferenciam os indivíduos entre si.	Concebe o ser humano como orgânico, regido por leis naturais, mas c/ capacidade de conhecê-las e as dinâmicas de funcionam/o da realidade para dominá-la, inclu-sive as da própria natureza humana.	O ser humano é concebido como um ser dialógico que, pela linguagem, manifesta intencionalidades e é determinado pela situação vivida, pelo grau de liberdade e pela consciência.	O ser humano é concebido como um ser de práxis, por meio da qual historicamente satisfaz as próprias necessidades e, assim, produz o mundo e a si mesmo.	Entende o ser humano como socialmente construído, diverso sob o ponto de vista ético, político, estético, social e cultural, e que se produz a partir das teias de relações reais e virtuais que constitui historicamente.
EPISTEMOLOGIA **visão do conhecimento** **(saber)**	O conhecimento é entendido como algo pronto, como algo essencial, e, portanto, deve ser identificado, sistematizado e transmitido para ser contemplado.	O instrumento para conhecer o mundo é a ciência, que se desenvolve produzindo conhecimento a partir da observação e da experimentação.	O conhecimento é resultante do diálogo intersubjetivo e a validade resultante do consenso construído entre indivíduos e grupos sociais.	O conhecimento é resultante da relação dialética entre os suj. e o mundo natural e soc., em um determinado contexto, com vistas a transformá-lo, daí a práxis como critério de validade do conheci/o.	Não constitui uma unidade epistemológica básica. É crítica ao cartesianismo (hierarquia e especialização de saberes), ao determinismo e à visão linear do conhecimento, introduz a incerteza no âmbito científico e declara o fim das "metanarrativas".
AXIOLOGIA **visão da ação humana (agir)**	As ações devem efetivar o que os homens trazem em potência e, assim, promover a "harmonia" do indivíduo com a realidade.	As ações devem promover a racionalidade técnica, entendida como neutra ética e politicamente, com vista a tornar os indivíduos competentes.	As ações devem promover indivíduos e grupos sociais a outra situação existencial, com graus diferentes de liberdade e de consciência, buscando maior autonomia.	As ações devem transformar sujeitos individuais e coletivos, bem como a realidade como totalidade. Visam a produzir uma realidade não estruturada em classes sociais, o socialismo.	As ações devem integrar homem e mundo, mantendo as diversas formas de alteridade contemporânea, promovendo a co-nexão dos saberes e cuidando da sustentabilidade ecológica (relação homem-natureza).
	a) educação centrada na transmissão de conteúdos (elementos subjetivos,	a) educação focada no método, que deve instrumentalizar os	a) a educação visa a elucidar e alterar a situação existencial, para promover a autonomia no	a) a educação visa à formação integral, compromissada ética e politicamente com a superação da	a) a educação foca, além do saber reformulado (pós-moderno), os aspectos culturais, que são próprios da realidade

CARACTERÍSTICAS DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS NÃO ESCOLARES **(educar)**	culturais e morais), sem relação com as contradições da realidade concreta; b) a ação educativa é conservadora e se confunde com filantropia; c) o educador é sujeito central no processo, com "autoridade" para ser redentor dos educandos; d) o educando é visto como ignorante.	indivíduos, visando à eficiência socioeconômica; b) a ação educativa se reduz à capacitação técnico-científica; c) o educador é um cientista-técnico: indivíduo competente, e como tal tem "autoridade" para organizar o ensino para promover a competência dos demais; d) o educando é compreendido como incompetentes, no sentido econômico e social do termo.	contexto vivido; b) a ação educativa volta-se a indiví-duos e comunidades, orientadas, principalmente, pela noção de "inclusão", "empoderamento" e "cidadania"; c) o educador é intérprete do real e interlocutor dos indivíduos e grupos comunitários; d) privilegia educar indivíduos e/ou comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade social.	sociedade de classe; b) a ação educativa volta-se à transformação dos homens e grupos sociais (produção de "catarse") e das relações sociais globais; c) o educador é um "militante" (Cf. MARTINS, 2007), que luta pela transformação global das relações sociais para construir o socialismo; d) privilegia educar sujeitos das classes subalternas.	hodierna; b) a ação educativa visa a promover uma reforma científica e cultural, por meio da integração dos saberes e articulada pelas novas tecnologias da comunicação e da informação; c) o educador é um reformador do pensamento e do homem no mundo; d) o educando são todos os homens de todas as classes, os quais precisam reaprender a viver na nova, complexa, diversa e cambiante realidade.

O objetivo do mapeamento é colaborar com o entendimento das nuanças fundantes dos processos de ensino-aprendizagem não escolares, o que não significa que nele se enquadrem perfeitamente o conjunto dessas experiências (cf. LIBÂNEO, 1989, p. 05).

A Tendência Tradicional informa indivíduos, grupos sociais e instituições, estatais ou não, que fazem da educação instrumento de assistencialismo. Integram as iniciativas orientadas por essa tendência as que foram e são desenvolvidas por sujeitos ligados a igrejas e por profissionais do Serviço Social, sobretudo, as de antes da "Virada" crítica de 1979.

Na Tendência Cientificista-Tecnicista destacam-se as iniciativas desenvolvidas pelo que se convencionou equivocadamente chamar de "terceiro setor". "Muitas ONG´s são ex. desse novo padrão de intervenção social, [...] entidades comunitárias e filantrópicas, particularmente as que se organizam como 'empresas sociais', tornando a solidariedade um 'valor de troca'." (MARTINS e MENDONÇA, 2010, p. 19)

Groppo chamou tais práticas de "educação organizacional", pois compõem "[...] um verdadeiro "mercado social" capitaneado por ONGs profissionalizadas e fundações empresariais" (GROPPO, 2013, p. 68), que estão contaminando os processos de educação escolar (cf. FRIGOTTO, 1995).

As tendências Tradicional e Cientificista-Tecnicistas orientam ações educativas na perspectiva da conservação das relações sociais, uma vez que visam a educar indivíduos e grupos sociais para se integrarem harmonicamente na realidade. A Tendência Cientificista-Tecnicista está mais em evidência atualmente e as práticas que orientam revelam que se seguem a lógica que preside o flexível funcionamento do metabolismo do capitalismo contemporâneo, vide os programas, cursos e projetos educativos voltados ao empreendedorismo social.

A Tendência Humanista-Existencial tem perspectiva de transformar os indivíduos e, no limite, a situação comunitária em que estão inseridos, mas não visa a alterar a estrutura social global. As ações que inspiram caracterizam-se por uma "práxis comunitária" (MARTINS, 2007), que tende a orientar processos educativos para "empoderar" indivíduos e grupos para que sejam "incluídos" no conjunto das relações sociais, do que resulta que, em alguma medida, se tornam funcionais ao sistema de vida social. Iniciativas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por mov. e org. sociais orientadas por uma reduzida leitura fenomenológica-existencial de Freire (cf. GIOVEDI, 2006) são exemplos a citar, bem como práticas educativas desenvolvidas por ONG´s que se articulam em torno do discurso da "inclusão", do "empoderamento" e da "cidadania". Assim também as práticas educativas de org. que lidam com adolescentes em conflito com lei e mesmo as que desenvolvem o cooperativismo restrito ao objetivo de aumentar a renda dos indivíduos e comunidades por meio da integração precarizada no ciclo de produção. Deve ser citada, ainda, a "educação social", pela à leitura do legado de Freire (SILVA, SOUZA NETO e MOURA, 2009, p. 19), sem lhe evidenciar o viés "marxista".

A Tendência Histórico-Dialética orienta ações educativas não escolares de alguns dos "movimentos sociais clássicos", que se articulam na forma de partido e sindicato, mas também organizações sociais "novas", como o MST, muito embora, neste caso, possa haver recorrência a outros fundamentos (cf. OLIVEIRA, 2008), mesmo que contemporaneamente esteja sendo promovida uma aproximação entre este movimento e a Pedagogia Histórico-Crítica, declaradamente marxista.

Apesar de haverem diferentes iniciativas educacionais não escolares que se orientam pela Tendência Pós-Moderna, as mais relevantes são as desenvolvidas por "coletivos" e organizações sociais – NMS: Novos Movimentos Sociais - articuladas pelo "Fórum Social Mundial". Este é um espaço plural, no interior do qual se encontram grupos que têm referência em autores como Boaventura de Sousa Santos, Castells, Wallerstein, Hardt, Negri e Touraine. As iniciativas educativas deles contribuíram para, p. e., educar jovens que no Brasil produziram os movimentos de junho de 2013 (MARTINS, 2013). Esta e as demais lutas sociais anticapitalistas protagonizadas por esses sujeitos revela que há um germe de perspectiva transformadora da estrutura social (cf. FREITAS, 2005).

Além dessas, existem iniciativas educativas que mesclam os fundamentos e as características descritos no mapeamento apresentado, e outras, ainda, que com eles não se identificam. Esse é o caso das tendências compreendidas como "libertárias", que têm fundamento no anarquismo como teoria social. Como exemplo, podem ser citados os "Black Bloc", que se articulam por redes sociais informáticas e renegam a denominação de grupo ou movimento social, preferindo intitular-se como

estratégia de ação direta e impessoalizada contra os ícones do modo de vida capitalista, agindo sem qualquer mediação institucional, pois a negam como princípio.

Apontamentos finais

Há dois destaques finais. Primeiro: a discussão terminológica sobre a educação não escolar exposta, muito embora limitada, quer reportar ao leitor que o debate sobre nomenclatura dos processos de ensino-aprendizagem que se desdobram fora do ambiente escolar não é simples e nem, muito menos, neutro. As adjetivações produzidas para denominar tais processos se sustentam em visões de mundo, as quais engendram determinadas práticas sociais. Essas são orientadas por fundamentos, os quais forjam tendências que orientam processos educacionais manifestamente conservadores da realidade ou transformadores dos indivíduos, dos grupos sociais, das comunidades ou mesmo da realidade social global. Segundo: o mapeamento das tendências de educação não escolar considera que as mesmas determinadas e determinantes condições sociais que implicam decisivamente na educação escolar, são as que interferem categoricamente na educação não escolar. Sob esse ponto de vista, a educação escolar e não escolar estão sujeitas a mesma relação histórico-dialética com o modo de produção e reprodução da vida social de uma formação social.

Referências

Aranha, M. L. de A. (1989). *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna.

Araújo, I. O. B. e Parente, J. M. (2010). O surgimento da ABES: um sonho e uma história de três anos. In: Garrido, N. de C. *Desafios e perspectivas da educação social*: um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte, p. 27-39.

Freitas, L. C. (2005). *Uma pós-modernidade de libertação*: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados.

Frigotto, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: Gentile, P. (org.) (1995). *Pedagogia da exclusão*: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Trad. de V. P. Thurler e T. T. Silva. Petrópolis: Vozes, p. 77-108.

Giovedi, V. M. (2006). *A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado: PUC-SP.

Gohn, M. G. (1999). *Educação não-formal e cultura política*: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez.

_____. (2008). Educação não formal e o educador social. *Revista de Ciências da Ed*. Americana, Unisal, Ano X, nº 19, 2ºsem2008, p. 121-140.

Groppo, L. A. (2013). Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu. *Série-Estudos*. UCDB, Campo Grande, n. 35, p. 59-78, jan./jun. 2013.

Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Trad. de C. Neves e A. Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kruppa, S. M. P. (1994). *Sociologia da educação*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (1992). *Didática*. São Paulo: Cortez.

_____. (1989). *Democratização da escola pública*: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8ª ed. São Paulo: Loyola.

Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.

Martins, M. F. (2007). Educação Sócio-comunitária em construção. *HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 28, p. 106–130, dez./2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art08_28.pdf>. Acesso em: 01/02/14.

_____. (2008). *Marx, Gramsci e o conhecimento*: ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados; Americana: Unisal.

_____. (2013). La educación política a través de los movimientos sociales: notas sobre las protestas ocurridas en 2013 en Brasil. *Revista Passos*, Costa Rica, nº 161, out./dez., p. 34 a 54.

_____ e MENDONÇA, V. M. (2010). Formação e atuação dos militantes dos movimentos sociais. *Impulso*, Piracicaba, 20(49), jan.-jun.

Oliveira, M. A. (2008.) *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo*: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Tese de doutorado. UFP – Universidade Federal do Paraná.

Park, M. B. e Fernandes, R. S. (orgs.). (2005). *Educação não-formal*: contexto, percursos e sujeitos. Campinas: UNICAMP; Holambra: Ed. Setembro.

Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil*: história e teoria. Campinas: Autores Associados.

Severino, A. J. (1994). *Filosofia da educação*: construindo a cidadania. São Paulo: FTD.

Silva, R., Sousa Neto, J. C. e Moura, R. (2009). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS MUSICAIS NOS PAINÉIS FUNARTE DE REGÊNCIA CORAL: de política cultural à política curricular (1981-1989)

Rasslan, M. C. [1]

[1] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Observatório de Cultura Escolar

Email: camaraviva@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta algumas conclusões, organizadas em pesquisa de doutorado concluída, acerca dos processos de configuração de uma política cultural, fundada no estímulo à atividade musical específica, em política curricular, revelada pela seleção e distribuição de conhecimentos a serem legitimados. Tais processos foram materializados em nove edições dos Painéis Funarte de Regência Coral, ocorridos no período de 1981 a 1989, promovidos pelo Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte. O desenho teórico-metodológico que deu forma a esta investigação estava delineado, de um lado, pela perspectiva das sociologias da cultura e crítica do currículo e, de outro, pela pesquisa bibliográfico-documental, acrescida das técnicas do estudo comparado. Este último orientado/organizado em torno de quatro áreas de comparação, a saber: regência coral, canto, metodologia e técnica de ensaio, e coro como espaço de educação musical. A eleição dessas áreas foi conduzida pela percepção do cruzamento dos campos artístico e educativo, que revelaram as orientações acerca dos processos de seleção e distribuição dos conhecimentos musicais na formação do regente junto aos coros brasileiros. Em conclusão, revelou-se que os conteúdos selecionados e distribuídos para a formação do regente coral manifestaram a hegemonia de processos próprios da música erudita, aplicados à música folclórica e popular. Neste contexto, a forma escolar apresentou-se como principal estratégia de conversão da política cultural em curricular, pelas constantes solicitações dos participantes por aulas em lugar das vivências formativas previstas para os Painéis.

Palavras-chave: Currículo, Política Cultural; Política Curricular; Seleção e Distribuição de conhecimentos

1 Notas Introdutórias

O presente texto tem como objetivo apresentar algumas conclusões de pesquisa de doutorado concluída, que teve como objeto de estudo os Painéis Funarte de Regência Coral, no recorte temporal de 1981 a 1989. Estes Painéis se

configuraram como uma das ações desenvolvidas pelo Projeto Villa-Lobos, parte da política cultural do governo brasileiro, que foram planejadas e executadas pelo Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte – INM/FUNARTE. O objetivo do Projeto era o desenvolvimento da atividade coral em todo o país, usando como estratégia a articulação de regentes e coros nas diversas regiões brasileiras, em torno da reflexão sobre a realidade do canto coral, do intercâmbio de experiências e da formação e aprimoramento dos profissionais da área.

A ação do Projeto Villa-Lobos era focada principalmente na formação e aprimoramento do regente, na perspectiva de que o coro era reflexo dele e, nesse sentido, ampliar e aprofundar a formação desse profissional resultaria na maior quantidade e qualidade dos grupos do gênero. Assim, encontramos no relatório de atividades da FUNARTE a seguinte justificativa:

> De pouco adiantará investir na formação de novos grupos, nos encontros, nos festivais e nos concursos que visam a formação de um repertório para coro, sem que se atenda de modo muito direto, positivo e imediato àquele que é a mola propulsora de toda a atividade coral – o regente.
> Daí a resolução do Projeto Villa-Lobos de promover reuniões de consulta e planejamento e cursos de reciclagem para regentes de coros infantis e adultos, com a finalidade de atualizar técnicas e abrir novas perspectivas no campo da regência coral. [FUNARTE], 1981, p. 37).

Assim, após o cadastramento dos coros e regentes no país, quando solicitado, o INM/FUNARTE primeiramente enviava um regente para ter contato com os grupos de determinada cidade, para realizar um Laboratório Coral, com o objetivo de reunir os coros ali existentes na perspectiva de esclarecer sobre a importância dos mesmos se articularem em torno do trabalho do Projeto Villa-Lobos. Na sequência eram oferecidos os cursos de regência coral, de pequena duração e que tinham como objetivo imediato a conscientização da necessidade de um sólido conhecimento técnico-musical e de maior entrosamento entre regentes.

Da proposta de aprofundar as discussões sobre essas primeiras iniciativas, reunindo em um só evento os profissionais interessados em canto coral e educação musical, oriundos das mais variadas regiões brasileiras, surgiram os Painéis Funarte de Regência Coral. Com relação a importâncias desses Painéis, Lackchevitz (2006) confirma:

> Antes dos painéis as pessoas [regentes] estavam sozinhas, isoladas. Ninguém sabia de ninguém. Todo mundo começava sempre do zero, fato agravado ainda mais pela grande extensão do território brasileiro. Então a primeira grande virtude dos Painéis de Regência Coral foi essa, da congregação, do intercâmbio. (Lakschevitz, 2006, P. 63).

Portanto, os Painéis congregavam regentes e demais interessados em canto coral, de variados níveis de conhecimento musical, para cursos, oficinas, palestras, sessões de reflexão sobre a música coral brasileira, ministrados por uma equipe de professores, selecionada e composta por profissionais reconhecidos por seus trabalhos desenvolvidos em Instituições brasileiras, tais como universidades, escolas de música, orquestras e coros. Essa equipe era considerada uma "plêiade de professores da mais alta e expressiva atuação na música coral brasileira. Por entenderem que o futuro do coro no Brasil depende da formação específica do regente, identificados com os objetivos do Projeto" (INM/FUNARTE, Relatório de Atividades do Projeto Villa-Lobos, 1977 a 1980).

Do Projeto Villa-Lobos resultou um conjunto de documentos, entre eles os relatórios das nove edições dos Painéis, que aconteceram entre os anos de 1981 a 1989. Essas fontes possibilitaram a pesquisa de natureza bibliográfico-documental com auxílio do estudo comparado. Nesse sentido, a partir dos relatórios dos Painéis, construímos áreas de comparação que revelaram como a política cultural no recorte temporal da pesquisa, de 1981 a 1989, foi se transformando em política curricular pela seleção e curricularização de conteúdos para o ensino de música, tendo o canto coral como seu instrumento.

O estudo comparado foi utilizado no sentido de "identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processo educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc. a que pertencem" (Ferreira, 2009, p. 138).

Os conceitos de cultura e o de campo foram considerados em nossas análises. Compreendemos cultura na perspectiva sociológica, como conjunto de valores, normas e práticas adquiridas e compartilhadas e que atribuem sentidos à vida dos indivíduos em sociedade e, sendo assim, "como a organização dos significados e dos valores de determinados grupos sociais e como campo de confronto desses grupos, no qual as práticas culturais só podem ser entendidas no interior do processo de valorização do capital" (Pessanha & Silva, 2007, p. 44).

Quanto ao campo, consideramos os trabalhos de Bourdieu (1996, 1998). Ao relacionar este conceito com a cultura, o autor aponta a forma como as sociedades se organizam, revelam forças que constituem o campo social – pela ação de agentes em suas buscas por melhores posições e condições de vida. As diferenças sociais existentes entre indivíduos e/ou grupos de indivíduos são revelados nesse jogo de interesses.

A análise das fontes documentais permitiu entender os Painéis no interior de uma política cultural do governo, que estimulou a prática do canto coral, selecionada da cultura. Situamos a necessidade da formação de regentes, na confluência de dois campos: o campo educativo, que permite o estudo das relações estabelecidas entre o conhecimento e os indivíduos na sociedade, e a forma como as desigualdades nesse campo se reproduzem pelos impedimentos e/ou facilidades no acesso; o campo artístico, que compreende o campo da produção da cultura (Bourdieu, 1996) e as relações que estabelece entre produtores, processos e produtos culturais. As significações e sentidos que são atribuídos por esses dois campos foram interesse do trabalho, por considerar que ambos operam no estabelecimento de políticas culturais e curriculares.

Nesse sentido, as fontes documentais nos permitiram compreender o campo artístico, no interior dos Painéis, por se tratar da preparação de recursos humanos especializados para o trabalho com a criação e performance musical, assim como o campo educativo, por também se tratar de um projeto que visava formação de plateia, a formação de consumidores de música, a formação do "gosto" musical (Bourdieu, 2011), o que envolvia a formação de regentes que, para além das habilidades técnicas e artísticas, fossem capazes de intermediar músicas(s) e indivíduos.

Nessa intenção de formar regentes corais para o desenvolvimento do canto coral no Brasil, trabalhamos com a hipótese de que os Painéis Funarte de Regência Coral, expressão de política cultural, se estabeleceram como política curricular, pela seleção de conhecimento e forma de distribuição dos mesmos.

2 Os Painéis e a Expressão de Política de Governo

A criação da FUNARTE e a formação de recursos humanos como possibilidade de ampliação do consumo e estímulo à produção cultural devem ser entendidas nos aspectos sociais, políticos e econômicos da década de 1970 no Brasil. Esse conjunto de fatores foi abordado por Rodrigues (1996), Botelho (2001) e Silva (2001) em suas pesquisas. Para essas autoras, a perspectiva de abertura política começava a ser articulada dentro do regime militar e o estabelecimento de políticas específicas para a área cultural, principalmente no que se refere à produção artística, era "uma tentativa do governo de 'degelo' em relação aos intelectuais e aos artistas, um governo que procurava e precisava de apoio e sustentação para o próprio sistema." (Rodrigues, 1996, p. 40).

Portanto, compreendemos que a política cultural implantada pelo governo, no período investigado, teve caráter imediatista, sintonizada com a necessidade de se alongar a permanência de um regime estabelecido com a chegada

dos militares no poder. Esta política de governo distancia-se da política de Estado, de acordo com as reflexões de Oliveira (2001) que esclarece:

> Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência o Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (Oliveira, 2011, p. 329).

Entendemos política cultural como ato arbitrário de escolha de área e/ou atividade a ser privilegiada no campo social, com a intenção de mudança de comportamento e política curricular a partir dos vínculos estabelecidos entre seleção, na/da cultura, de conhecimentos a serem validados e transmitidos. As dificuldades em equacionar realidades, necessidades e aspirações das pessoas que compõem determinada sociedade são discutidas por Apple (2001) ao abordar a política cultural e a educação.

Por sua vez Suárez (1995) ao refletir sobre política curricular aponta a falta de neutralidade no seu processo de formulação e implementação que resultam de "processo de debate ou de luta entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos opostos e, sobretudo, antagônicos. O processo de determinação dessas políticas não é, de forma alguma, unívoco, nem tampouco está isento de contradições e de tensões (Suárez, 1995, p. 110).

Portanto, a análise das fontes documentais relacionadas aos Painéis, sobretudo dos relatórios de suas nove edições, revelam objetivos, justificativas e estratégias de ação para as quais eles foram concebidos. Esses fatores estão vinculados à política de governo executada pelo Projeto Villa-Lobos, do INM/FUNARTE, cuja seleção de conhecimentos, assim como sua forma de distribuição, se deu nas escolhas operadas por agentes dos campos artístico e educativo, sintonizados, mesmo que a revelia, com os interesses imediatos dos governos do período de recorte da pesquisa.

3 Seleção e Distribuição de Conhecimentos

Na busca de compreender a seleção e distribuição de conhecimentos no interior dos Painéis, construímos quatro áreas de comparação a partir das fontes documentais, que revelaram os conhecimentos prescritos para a formação de regentes corais a saber: 1) Regência Coral; 2) Canto; 3) Metodologia e Dinâmica de Ensaio; e 4) Coro como Espaço de Educação e Distribuição de Conhecimento.

Capazes de revelar uma intenção curricular, as áreas de comparação apontam que o exercício da regência fundava-se em: 1) desenvolvimento técnico que indicasse consciência corporal, construção de gramática gestual para a comunicação entre regentes e cantores, além do aprimoramento da percepção auditiva e da compreensão da estruturação da música; 2) consciência do funcionamento do corpo humano, no que se refere à produção vocal, de forma maleável para a execução de repertório musical de estilos e gêneros variados; 3) compreensão do homem como ser social, munido de voz e movimento como qualidades inatas, que deviam ser envolvidos por uma dinâmica que permitisse a realização de ensaios/aulas estimulantes, para superar dificuldades e favorecer a aprendizagem; 4) compreender o coro como espaço privilegiado para a experiência musical, onde de forma gradativa e contínua se dá a aproximação com o conhecimento musical.

O "discipulado" foi utilizado como estratégia para recrutamento de alunos. Essa prática se percebe nas nove edições investigadas. Era proposto que os regentes observassem em seus grupos "os cantores mais vocacionados para desenvolver as funções de regência e orientasse o caminho em que deve seguir." (INM/FUNARTE, 1981). O objetivo era suprir a falta de centros de formação específicos para o regente coral no país.

Alinhava-se o "discipulado" à perspectiva de não se reforçar a hierarquização de conhecimentos nos Painéis, distanciando-os da ideia de cursos de regência, mas os compreendendo como espaço de vivências formativas e reflexões sobre a regência. Porém, a pressão dos alunos participantes pela forma tradicional de cursos de técnica de regência, como verificamos no transcorrer de todos os Painéis, revela a hegemonia da forma escolar. Assim, a seleção de conteúdos e a sua distribuição se inspiraram no que, para Vicent, Lahire e Thin (2001) está associado ao fortalecimento das práticas escriturais na sociedade moderna, sua transformação em modo de socialização dominante e que se caracteriza pelas regras a serem observadas na aprendizagem e pela organização racional de tempo e espaço onde se aprende. Esta organização envolve controle sobre o que deve ser aprendido e como se deve aprender.

A presença da música popular e folclórica brasileira nos Painéis, submetida à regra culta da criação musical, onde a escrita de arranjos vocais para essas composições e o desenvolvimento da técnica vocal necessária para a sua interpretação, reforça a hegemonia dos processos próprios da música erudita, da alta cultura e da própria forma escolar.

4 Notas Finais

A pesquisa permitiu que ao estabelecer os nexos da proposição de uma política cultural até sua configuração como política curricular, operacionalizados pelos Painéis, emergissem as intenções culturais e curriculares para o desenvolvimento da prática e ensino de música instrumentalizada pelo canto coral. Nessa perspectiva a identificação e análise dos mecanismos de seleção de conhecimentos presentes nas propostas dos Painéis, assim como suas estratégias de transmissão e distribuição, desvelaram a prescrição da música como conteúdo de política cultural até a sua apresentação como conteúdo de política curricular.

A conversão da política cultural em política curricular se manifesta na intenção do governo, em tornar acessível à população a produção musical brasileira. Isso se deu à luz da *doxa* do campo artístico: uma ideologia compartilhada, hegemônica, aceita por todos os que assumiram a *illusio* do referido campo como natural, como dada. Portanto, a seleção curricular traduz a hegemonia dos processos eruditos como produtores de capital cultural valorizado pelo campo.

Ao curricularizar a alta cultura, a FUNARTE possibilitou a perpetuação da valorização dessa cultura como "alta", superior, legítima e, por que não, oficial. Nesse sentido, perpetuam essa situação a partir da inculcação de velhos hábitos, que garantirão a reprodução das estruturas do campo. O *habitus* próprio do campo artístico garantiu a manutenção da ideologia e hegemonia da cultura cultivada, orientando novas seleções curriculares do que foi admitido como conteúdo legítimo.

Referências:

Apple, M.W. (2001). *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.

Botelho, I. (2001). *Romance de Formação: FUNARTE e Política Cultural 1976-1990*.

Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Trad: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.

Bourdieu, P. (1998). A gênese dos conceitos de hábitus e campo. In: _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 59-74.

Bourdieu, P. (2011). El *sentido social Del gusto: elementos para una sociologia de La cultura*. Buenos Aires: Siglo Veinti uno Editores.

Ferreira, A.G. (2009). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: Souza, D.B. & Martinez, S.A (org). *Educação Comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 137-166.

Fundação Nacional de Arte. (1979). *Relatório de atividades, 1976/1978*. Rio de Janeiro, Funarte.

Fundação Nacional de Arte. (1981). *Relatório de Atividades, 1979/1980*. Rio de Janeiro, Funarte.

Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte – INM/FUNARTE. (1977-1980). *Relatório de Atividades do Projeto Villa-Lobos*. Mimeografado.

Instituto Nacional de Música da Fundação Nacional de Arte – INM/FUNARTE. (1981). *Relatório do I Painel Funarte de Regência Coral*. Mimeografado.

Lakschevitz, E. (2006). Entrevista. In: Lakschevitz, E. (org). *Ensaios: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro, Centro de Estudos de Música Coral, 50-90.

Oliveira, D.A. (2011). Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp, v.2, n.115, 323-337, abril/junho.

Pessanha, E.C. & Silva, F.C.T. (2007). Observatório de Cultura Escolar: as potencialidades da centralidade da(as) cultura(s) para as investigações no campo do currículo. In: Amorim, A.C.R. & Pessanha, E.C. (org). *As Potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. Campinas, SP: FE/Unicamp (Formato Digital).

Rodrigues, L.B. (1996). *A "ERA FUNARTE": Governo, Arte e Cultura na Década de 70 no Brasil*. (Dissertação de Mestrado em Sociologia - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro.

Silva, V. (2001). *A construção da política cultural no governo militar: concepções, diretrizes e programas (1974-1978).* (Dissertação de Mestrado em Sociologia – Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo). São Paulo.

Suárez, D. (1995). Políticas Públicas e Reforma Educacional – A reestruturação curricular na Argentina. In: Silva, L.H. & Azevedo, J.C. (org). *Reestruturação Curricular – Teoria e Prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 7-48, junho.

DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE NA FORMAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO: educação formal e não formal em foco

Rafael Duailibi Maldonado
Acadêmico do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de MS (UFMS)
E-mail: studiorafa@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta algumas análises, ainda em desenvolvimento para a escrita de tese de doutoramento, organizadas em torno da percepção dos campos educativo e artístico como instâncias promotoras da/na constituição cultural do gosto. Tal percepção está circunscrita a articulação dos mecanismos de seleção e transmissão de conhecimentos e, porque não dizer de cultura, que informa interpretações acerca das aproximações com as práticas sociais da chamada elite econômica. Diante disso, temos como objetivo, nos limites deste texto, problematizar a formação de capital cultural que se dá no processo de transmissão dos valores da arte e da cultura aos agentes escolares e não escolares, por meio de "projetos curriculares" organizados pela/para a educação formal e não formal. Para tanto, nosso desenho metodológico está orientado pelas técnicas do estudo bibliográfico-documental, fundado nos aportes das sociologias da cultura e crítica do currículo, tendo como fontes documentais os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997; 1998) da disciplina Arte e os Cadernos Educativos do Instituto Cultural Inhotim – MG (2010; 2012). Neste contexto operamos com a hipótese de que o processo de seleção e distribuição do conhecimento artístico proposto nesses documentos, se expressa na/para a formação de um "gosto erudito curricularizado". Formação essa reafirmada na condição de um gosto culto forjado na aproximação com manifestações artísticas, determinantes na elaboração de valores estéticos, que acabam por proporcionar posição de distinção nos sistemas educativo e social.

Palavras-chave: Currículo de arte; Educação Formal e não formal; Gosto estético.

1 Notas Introdutórias

O ensino da arte realizado em espaços de educação formal ou não formal tem como objetivo fornecer melhores condições de apropriação das manifestações artísticas para que os indivíduos sejam mais sensíveis e criativos, favorecendo o desempenho cognitivo na relação com outras disciplinas do sistema educativo. Uma situação cultural que encontra ressonância na vida cotidiana onde estão em jogo a formação e as oportunidades que esses campos oferecem na instituição de regras de conduta e de valores estéticos que configuram uma possível educação do gosto.

Consideramos como educação formal aquela vinculada ao ensino escolar institucionalizado com processo gradual de aprendizagem historicamente sistematizado e normalizado por leis, e, como educação não formal, de acordo com Bianconi e Caruso (2005), qualquer manifestação educacional organizada e sistemática que se realiza fora do sistema formal de ensino. Nesse contexto analisaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte de 1997 (correspondente ao ensino de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) e de 1998 (correspondente ao ensino de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), e os Cadernos Educativos (2010; 2012) produzidos pelo Instituto Cultural Inhotim, importante instituição brasileira detentora de um dos mais relevantes acervos de arte contemporânea do mundo e possuidora de uma coleção botânica que reúne espécies raras de todos os continentes.

Sabemos que o processo educativo tem fundamental importância na formação e legitimação do capital cultural dos indivíduos. O acesso ao conhecimento e o estudo elaborado para a compreensão dos valores simbólicos das obras artísticas fazem com que se constituam possibilidades culturais diferenciadas, configurando dessa forma níveis distintos de assimilação dos códigos artísticos geralmente vinculados à qualidade de formação educativa.

De acordo com Bourdieu (1996) o capital cultural é reflexo de um conjunto de disposições objetivas e abstratas, formais e informais, determinado por um *habitus* que pode ter origem na família, escola ou demais aparelhos culturais. Uma das características que estabelecem a posse de uma erudição cultural é a capacidade de reconhecimento e domínio dos códigos estéticos presentes na obra de arte, o que contribui para a articulação do pensamento crítico e apreensão dos produtos artísticos.

Entendemos que através de uma orientação educativa, escolar ou não escolar, o observador pode ser preparado para a apropriação ideal das informações contidas nas obras artísticas, e, nesse contexto, verificamos que a educação pode oferecer a "retaguarda" aos avanços e à complexidade da arte.

2 A formação do capital cultural pela/na formação estética do gosto: a arte em espaços formais e não formais

Nosso gosto estético tem sido moldado a partir das concepções de belo e beleza identificadas em obras artísticas de caráter naturalista ou que não abdicaram totalmente da tradição de representação, implicando numa categoria cultural definida por padrões estéticos clássicos e legitimada no campo de produção de alguns movimentos artísticos.

No contato com os bens culturais vamos construindo gradativamente as maneiras como vemos e interpretamos a obra artística. Nesse encontro estabelecemos os valores que compreendem um juízo de valor e que nos tornam capazes de definir se gostamos ou não de algo, orientados por um conhecimento específico que nos habilita formular conexões entre o que vemos e o que sabemos sobre o que vemos.

Percebemos que os indivíduos que possuem melhor formação educacional acessam a arte com mais facilidade e frequência, o que contribui significativamente na definição de espaços socioculturais privilegiados. Entendemos que o domínio do conhecimento educativo induz a interpretações mais qualificadas dos conteúdos das obras artísticas, sendo que, "[...] indivíduos que ocupam posições diferentes no espaço social podem dar sentidos e valores inteiramente diferentes, ou mesmo opostos, aos adjetivos comumente empregados para caracterizar as obras de arte ou os objetos da existência cotidiana" (BOURDIEU, 1996a).

A qualidade do gosto é vinculada também a uma boa formação educacional, isso porque, aquilo que se aprende sobre arte na educação formal ou não formal compõe o repertório cultural que será acionado nos ambientes institucionalizados da cultura (museus, galerias e exposições de arte, teatros, e outros). A capacidade de interpretação dos valores simbólicos das obras artísticas e a prática de leitura estética culta possibilitam a configuração de diferentes camadas de fruidores de arte, e, essas diferenças de acesso aos bens culturais personificam o papel cultural dos indivíduos nos distintos ambientes sociais.

Para Bourdieu (1996) as oposições que estruturam a percepção estética são historicamente produzidas e reproduzidas, indissociáveis das condições históricas de seu emprego, assim como, a disposição estética que dá valor à obra de arte é produto da história do campo que deve ser reproduzido por um aprendizado específico em cada consumidor da arte.

O cruzamento dos campos educativo e artístico concretiza uma aprendizagem baseada na experiência do encontro real com o objeto de arte na materialização da história e cultura de épocas distintas. Nesse sentido, a configuração do gosto está vinculada a um padrão de erudição que é decorrente do domínio do conhecimento cultural que forja uma ideia de alta qualidade para algumas obras artísticas.

Para Greenberg (2002) não se escolhe gostar ou deixar de gostar de determinada obra, mas, o que se escolhe ou se determina é o foco da atenção que guarda ligação direta com a intuição, com valores estéticos que são reflexivos, automáticos, mas, que não se chega a eles por arbítrio, deliberação ou raciocínio.

Em Kant (1997) o juízo de gosto sempre precedeu o prazer obtido a partir do objeto estético. Kant acreditava na subjetividade do gosto como um princípio ou um potencial, uma faculdade exercida na experiência estética que é semelhante a todos os indivíduos.

A ideia de senso comum pelo qual se estabelecem alguns padrões de gosto é firmada por regras estéticas que pouco variam entre as sociedades. Valores de comportamento definem um ideal de bom gosto, de erudição, de modo que, quando determinadas formas ou atitudes não correspondem a esses valores e não se enquadram no contexto cultural em voga são consideradas como de gosto duvidoso, feias ou mau gosto.

O projeto educativo escolar tem grande influência nesse processo, entretanto, nem sempre consegue atuar com igualdade na formação de capital cultural dos indivíduos. Há um significado pedagógico no processo de educação em arte, ou, da arte na educação. Não se trata de induzir os alunos à prática artística, mas, buscar no encontro com as manifestações artísticas desenvolver a intuição, a criatividade, a percepção e o pensamento crítico, ingredientes fundamentais na configuração do gosto cultivado e do capital cultural.

Não se ensina a gostar ou não gostar de alguma coisa por convencimento ou imposição. A educação do gosto é um processo lento e gradativo que implica a consciência e o pleno uso dos valores culturais e, a partir do lugar e da função que se ocupa, é vinculada às condições de negociação de poder nas relações sociais a que os indivíduos são submetidos.

Os procedimentos educativos de construção do gosto não possuem a mesma dinâmica e não são orientados por um padrão de ensino e de aprendizagem. No ambiente da escola a diversidade social que envolve os indivíduos institui os mecanismos que irão moldá-los dotando-os de capacidades distintas que definirão como cada um aprende e o que irá aprender. A educação pela arte é uma das estratégias no processo educacional que podem fornecer elementos para o desenvolvimento da criatividade, modificando sensivelmente os indivíduos e preparando-os para um mundo em constante competição social.

Nessa perspectiva, os documentos curriculares de arte exercem importante influência para o desenvolvimento cultural no contexto escolar, uma vez que a seleção e distribuição dos conteúdos definem como os conceitos e os valores estéticos serão incorporados no processo de formação educativa. O domínio desses valores corresponde o sentido de capital cultural de cada um, estabelecendo o comportamento social decorrente da qualidade das informações obtidas no processo educativo e no contato com a arte nos ambientes legitimadores de cultura.

A cultura derivada da formação escolar e o acesso diferenciado aos produtos artísticos podem expressar fatores hierarquizantes entre os indivíduos com posição privilegiada no contexto social, da mesma forma, a interdição às essas condições culturais esboça barreiras sociais para os indivíduos desprovidos de capital cultural.

3 Parâmetros Curriculares Nacionais e Cadernos Educativos do Instituto Cultural Inhotim – MG: formação do capital cultural ou “gosto erudito curricularizado”

De acordo com Apple (2006) os documentos curriculares expressam a seleção do conhecimento socialmente legitimado sendo produto das relações políticas, econômicas e culturais presentes na sociedade. Definidos pelo sistema educacional para a distribuição sistematizada em diferentes níveis de formação, os documentos orientam as diferentes abordagens dos conteúdos selecionados e organizados como componentes disciplinares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são resultantes da reforma educacional brasileira na década de 1990 que buscou fortalecer uma base comum de conhecimento, propondo uma reestruturação educacional em âmbito nacional e indicando possibilidades de inovação das práticas, configurando-se como instrumento público de reestruturação da formação educacional e cultural dos indivíduos.

Nesse contexto, particularizamos essa discussão nos volumes dedicados à Arte (1997;1998), bem como, nos Cadernos Educativos (2010;2012) produzidos pelo Instituto Cultural Inhotim - ambos direcionados ao uso dos professores da disciplina Arte - a fim de evidenciar nossas percepções a respeito da afirmação de uma “cultura curricularizada” orientada por conteúdos selecionados da produção artística que afirmam e legitimam um padrão estético formativo de um “gosto erudito curricularizado”.

Dada a importância da educação para a consolidação dos processos culturais, os documentos curriculares oficiais de arte oferecem encaminhamentos que buscam esclarecer e valorar a importância das linguagens artísticas na constituição de indivíduos sensíveis e criativos. Os PCN de Arte propõem interpretação abrangente aos conteúdos artísticos, e, apesar de não terem o caráter de obrigatoriedade, as orientações contidas no texto oficial contribuem para a formatação de projetos pedagógicos em todos os níveis do ensino fundamental tanto nas escolas públicas quanto privadas, podendo irradiar o seu alcance aos propósitos da educação não formal praticada em outros espaços institucionais de cultura.

O conhecimento de arte reunido nos documentos curriculares tem função tão importante quanto aos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem escolar (BRASIL, 1997), com a percepção de que através da educação em arte é possível desenvolver o pensamento criativo como forma de ordenar e dar sentido à experiência humana, elaborar a percepção e a imaginação, e capacitar os indivíduos para apreciação da arte.

O domínio do conhecimento artístico pode influenciar a qualidade do gosto individual, e, na elaboração contínua do processo educativo em arte, os indivíduos podem adquirir autonomia estética para o consumo dos bens de cultura, o que possivelmente promoveria condições privilegiadas para a ampliação de capital cultural.

Na relação entre educação e arte busca-se forjar um padrão de gosto culto fundamentado no processo histórico das práticas artísticas. A “arte curricularizada” evidencia a padronização de saberes que contextualizam distinções

culturais, uma vez que, na formação escolar pode se definir o comportamento distintivo diante das produções artísticas consideradas como bens culturais. Para Bourdieu (1996) a posição distintiva ou não distintiva que os indivíduos ocupam no campo social é definida pelo valor dos capitais adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais.

Para fortalecer seu vínculo educacional museus e algumas instituições culturais estabelecem ações educativas que visam proporcionar uma melhor compreensão dos objetos expostos para que a experiência seja mais dinâmica e interativa. Essas ações adotam metodologias próximas às praticadas no ensino escolar, o que nos leva pensar numa forma curricular de aprendizagem da arte nesses espaços.

Com a ideia de "descentralizar o acesso" o projeto educativo do Instituto Cultural Inhotim oferece programas para orientar e contribuir no trabalho do professor na preparação dos alunos para a visita às exposições. O material impresso fornecido aos professores é composto por quatro Cadernos educativos e quarenta e nove pranchas com reprodução e informações sobre obras do acervo. Temos na seleção de artistas e no conjunto de informações sobre as obras ilustradas nessas pranchas a configuração de um conhecimento diferenciado que poderá orientar/conduzir as maneiras de se relacionar com a arte, numa tentativa de elaboração do gosto individual para obras esteticamente complexas e de difícil apreensão.

Considerados aqui como documentos curriculares de educação não formal, os materiais pedagógicos são geralmente direcionados aos professores com a intenção de proporcionar subsídios sobre conceitos, artistas e obras que compõem as mostras, oferecendo conhecimento prévio a respeito do que os alunos irão ver durante a visita aos espaços expositivos e potencializando a experiência estética de cada um.

Os Cadernos educativos do Instituto Inhotim propõem reflexões que mediam a aproximação do público com a obra artística articulando mecanismos de leitura e interpretação daquilo que se encontra exposto. A semelhança estrutural desses materiais com a forma escolar revela uma reprodução dos mecanismos de curricularização cultural praticados pelo sistema educativo. Essas propostas pedagógicas contribuem significativamente na ampliação da experiência estética fazendo com que o conhecimento seja acessado, atualizado e ressignificado.

Descobrir, ampliar e transformar valores são movimentos necessários para uma melhor aproximação com a cultura e pede uma atenção renovada para apropriação da arte e o reposicionamento do professor, da escola e da educação como um todo.

4 Notas Finais

Entendida como importante instrumento sociocultural a escola pode proporcionar o primeiro contato com a arte, e, a partir disso, elaborar gradativamente a sensibilização individual para as relações coletivas. Essa observação tem ressonância na estrutura dos PCN de Arte que propõe a arte como objeto de conhecimento que influencia diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade, sendo um dos fatores necessários nas relações e desenvolvimento social dos cidadãos.

Na leitura dos conteúdos dos PCN de Arte é possível perceber a determinação do papel da educação no desenvolvimento dos cidadãos e o envolvimento da escola na mediação desse processo, fazendo com que os indivíduos dominem os conhecimentos para serem mais conscientes de seu papel na sociedade.

Percebemos nos documentos curriculares oficiais como o direcionamento do estudo da arte pode ser conduzido para o desenvolvimento sensorial dos alunos, beneficiando a elaboração do caráter por meio de um trabalho educativo dinâmico que respeite as diferenças culturais e valorize a combinação das experiências individuais.

Proposições para melhor assimilação da arte estão presentes tanto nos documentos curriculares da educação formal como nos materiais educativos produzidos pelos espaços de educação não formal. Esses documentos evidenciam a importância do conhecimento artístico para o desenvolvimento da personalidade criativa e pensamento crítico, tornando-se instrumentos fundamentais para a formação do caráter sensível dos indivíduos.

Nesse contexto avaliamos que a determinação do gosto estético é resultante da incorporação desse conhecimento nas práticas culturais de cada um, sendo que, a partir da seleção e distribuição dos conteúdos presentes nos documentos curriculares da educação formal e não formal reafirma-se a ideia de possível curricularização do gosto e da cultura, isto é, na escolha desse conhecimento se legitima oficialmente o valor cultural a ser ensinado e aprendido.

O projeto educativo pela arte pode fornecer subsídios para a instituição de regras de comportamento e formação de critérios de avaliação estética, contribuindo de forma determinante na afirmação cultural dos indivíduos. O gosto é

uma experiência individual e corresponde a um fator cultural que define grupos e estabelece categorias sociais. Nem sempre é consensual, entretanto, pode ser gradativamente elaborado, modificado, aperfeiçoado.

Referências

Bianconi, M. L.; Caruso, F. (2005). *Educação não formal*. Cienc. Cult. Vol. 57, n. 4.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF.

___.(1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF.

Apple, M. (2006). *Ideologia e Currículo*. 3ª. Edição. Porto Alegre: Artmed.

Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: obra e teoria da ação*. (1996). São Paulo: Papirus.

___.(1996a). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.

Cadernos Educativos 1 e 2. (2010). *Descentralizando o Acesso*. Org. Janaina Melo, Maria E. S. Repolês, Maria Clara M. Rocha, Kléber de Moura. Brumadinho, MG: Instituto Inhotim.

Cadernos Educativos 3 e 4. (2012). *Descentralizando o Acesso*. Org. Janaina Melo, Lara Ceres de Carvalho, Maria E. S. Repolês. Brumadinho: Instituto Inhotim.

Greenberg, C. (2002). *Estética Doméstica – observações sobre a arte e o gosto*. São Paulo: Cosac & Naify Edições.

Kant, I. (1997). *Crítica da Razão Pura*. In: DUARTE, Rodrigo (Org). O Belo Autônomo – textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Editora UFMG.

CURRÍCULO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE MANAUS

Reis, Darianny Araújo dos[1] & Ferreira, Carlos Alberto[2]

[1, 2]**Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro**

E-mail: darypedagoga@hotmail.com, caferreira@utad.pt

Resumo

A educação integral, no Brasil, tem- se tornado numa importante demanda para a escolarização básica de crianças e adolescentes, sendo incorporada às políticas públicas educacionais. Baliza um modelo de educação que assenta numa lógica político-organizacional e pedagógica diferenciada, portanto, implicando mudanças substanciais na concepção de currículo e de conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem, na compreensão do tempo e do espaço escolares. Pressupõe, por isso, tomar o currículo escolar como objeto de reflexão e de análise, uma vez que se constitui, por excelência, em um projeto de formação, implícita ou explicitamente com intenções educativas pelas quais perpassam e concatenam-se saberes, conhecimentos e aprendizagens. Sendo assim, o estudo que se pretende levar a cabo tem como propósito central o de descrever e analisar as concepções e as práticas dos professores do ensino fundamental sobre o currículo para a formação integral, buscando identificar como se aproximam ou distanciam dos princípios do pensamento complexo, da inter e da transdisciplinaridade e da gestão curricular. A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo e privilegia como orientação metodológica o estudo de caso. Portanto, será desenvolvida em uma Escola Pública de Tempo Integral, situada na cidade de Manaus, considerando a premissa que esta escola configura-se numa organização enredada com a formação integral. Para a recolha de dados utilizaremos a entrevista semiestruturada direcionada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e, de forma planejada e sistematizada, a observação não participante de aulas de professores dessa escola. Optamos pela Análise de Conteúdo como vertente teórico-metodológica para o tratamento dos dados empíricos. Esperamos, com a investigação, contribuir para o delineamento de uma matriz ou referencial de orientação ao trabalho escolar, em particular, à prática docente no que tange ao currículo para a formação integral dos alunos.

Palavras-chave: currículo escolar; formação integral; práticas pedagógicas.

1 Introdução

O texto que se segue inscreve-se no âmbito dos estudos de doutoramento e esboça o desenho da pesquisa em curso no que concerne às concepções e às práticas de professores do ensino fundamental sobre o currículo para a formação integral dos alunos, ainda numa etapa preliminar de revisão da literatura. Pretende constituir-se como um primeiro momento de debate das ideias realçadas no horizonte desta investigação. A investigação dar-se-á em uma Escola Pública de Tempo Integral, situada no município de Manaus-Brasil, enquadrando-se, portanto, em um estudo de caso. Nesse sentido, propõe descrever analiticamente as concepções dos professores sobre o currículo no que tange à sua interrelação com a formação integral e as práticas pedagógicas dos professores no contexto da realidade educacional em que estão integrados, na qual (re)contextualizam o currículo, buscando identificar como se aproximam ou distanciam dos princípios do pensamento complexo, da inter e transdisciplinaridade e da gestão curricular. A emergência do tema proposto vincula-se à sua pertinência num cenário educacional onde se assiste o recrudescimento de experiencias de educação integral, sendo induzidas pela força motriz das políticas educacionais que tem arrolado vários dispositivos legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, Plano Nacional da Educação, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Resolução nº 04/10 – CNE/CEB[1], Resolução nº 07/10 – CNE/CEB, Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, Programa Mais Educação - PME, criado por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17 de

[1] Conselho Nacional de Educação – CNE/ Câmara de Educação Básica – CEB.

2007), predispondo governo e suas instâncias normativas e jurídicas, bem como, estados e municípios, a assegurar e mobilizar esforços em prol da educação integral no país. Tendo em vista a conjuntura social, politica, económica e cultural que envolve a implementação da política educacional brasileira de educação integral, que incorre em mudanças na escola pública, torna-se relevante e imperativo pensar a organização curricular, suas ênfases e omissões na proposta assumida, em especial, pela Escola de Tempo Integral. Concebemos o currículo escolar como resultado de uma construção humana, portanto, historicamente produzido. Nele projetam-se sistemas de valores, normas, condutas e manifestações materiais e simbólicas que corporificam interesses de classes, políticos e ideológicos. Intencionamos com este estudo, a construção de um pensamento crítico, que aprofunde a natureza teórico-prática do currículo escolar com foco na formação integral, a fim de contribuir para a discussão clara e incisiva de que tipo de currículo, assentado em que bases conceituais e epistemológicas, pode oferecer subsídios para o desenvolvimento integral dos alunos, formados para um projeto de sociedade mais justo, democrático, cidadão e solidário.

2 Educação integral, Educação integral em tempo integral e currículo escolar

A educação integral diz respeito a uma concepção de educação, de ser humano que extrapola os reducionismos intrínsecos à educação que enfatiza um aspecto da formação em detrimento de outros, no caso da educação escolar tradicional, o cognitivo mais do que o afetivo ou emocional, por exemplo. Sendo assim, uma concepção de educação integral, de acordo com Guará (2006, p.16), tem "o desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)".

Em consonância com Yus (2009), é possível que um projeto de educação integral escolar que passa, não somente, mas necessariamente pelo currículo, possa ser desenvolvido, mesmo que não funcione em tempo integral ou jornada ampliada. Para isso, é imperioso que o tempo seja utilizado de maneira diferente, que a proposta pedagógica seja coerente e potencializada para os fins educativos almejados. Sendo assim, o alargamento do tempo ou jornada ampliada com o propósito de oferecer atividades extracurriculares desconectadas da Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico - PPP da escola poderia se revestir em extensão educativa que consiste apenas em oferecer "mais do mesmo", ou seja, atividades que não correspondem à qualificação do trabalho pedagógico a favor da formação dos alunos, uma vez que seriam a reprodução do que a escola já faz sem redimensionamento de suas concepções, metodologias e estratégias didáticas.

Gadotti enfatiza (2009, p. 33), que "as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis". Na mesma linha de pensamento, outros autores (Guará, 2006; Coelho, 2009; Cavaliere, 2002; Setúbal e Carvalho, 2012) também endossam ser necessária a promoção da educação integral conjugada ao aumento da jornada escolar, favorecendo a oferta de mais oportunidades educativas, ou seja, advogam ser imprescindível que a educação integral venha acompanhada de tempo integral ou jornada ampliada como preconizada nos dispositivos legais. Por outro lado, também reforçam que as atividades educativas não são exclusividade da escola, podendo ultrapassar os seus muros, desenvolvendo-se em espaços potenciais do bairro, da comunidade, da cidade ou do território.

Um dos fatores que condicionam esta defesa está estreitamente alinhado às condições socioculturais e econômicas das crianças e adolescentes das classes populares e principais beneficiários das escolas públicas, uma vez que, desfavorecidos quanto ao acesso a bens culturais e ao capital social, encontram-se em desvantagem em relação às crianças e aos adolescentes das classes economicamente mais privilegiadas, que podem a eles assegurar maiores possibilidades de acesso às informações e à instrução, bem como oportunidades de aprendizagens e de sociabilidade.

Por seu turno, a Educação Integral em Tempo Integral, no caso brasileiro, aparece convencionada à Escola de Tempo Integral, que propõe educação integral em jornada ampliada, balizando um modelo de organização escolar com concepções teóricas e práticas contrapostas ao tradicional modelo das escolas em turno, pelo menos prescritivamente, ainda predominante no sistema público de ensino. É importante frisar que as propostas de educação integral no país, representadas pelas distintas experiências em curso, sejam elas em âmbito federal, estadual ou municipal, vêm acompanhadas da ampliação do tempo e espaços escolares implicando na diversificação curricular e extensão das atividades socioeducativas. Tendo em vista a complexidade que envolve as propostas de educação integral em tempo integral/jornada ampliada, no que tange aos diferentes recursos aplicados, sejam financeiros e humanos, bem como às exigências operacionais de gestão e formação, cabe sublinhar que sua universalização no ensino público ainda representa uma busca utópica.

Qualquer que seja a proposta, modelo ou projeto educativo que se submeta a uma nova perspectiva em torno da formação humana gera novos arranjos curriculares, ou seja, remete-nos a pensar consistentemente as questões curriculares voltadas para a formação. Nestes termos, vale ressaltar que o currículo significa intencionalidades, representações diversas e produz efeitos nos sujeitos, na cultura da escola e no seu entorno, na sociedade. Uma proposta de escola diferenciada, seja de educação integral ou educação integral em tempo integral/ jornada ampliada (Escola de Tempo Integral), deverá pôr em xeque o seu currículo, definindo diretrizes formativas que contribuam para a liberdade intelectual dos sujeitos da educação, em especial, professores e alunos. Em suma, a educação integral é um tema polissêmico e que possui amplitude histórica e teórico-conceitual (Coelho, 2009) e acaba por forjar a necessidade de desvelar que proposta de formação integral está formatada ou em processo de formatação, sendo pertinente a indagação do currículo a ela subjacente.

O currículo figura como possibilidade de modificar a paisagem da escola, seu *ethos* e *habitus* (Bourdieu, 2001) no sentido de transpor um modelo tradicional que a sustenta, apoiado em um paradigma científico herdeiro da lógica cartesiana, do primado da razão instrumental, do conhecimento objetivo, da cisão entre pensamento e emoção. Ultrapassar este modelo é um dos desafios da educação contemporânea, uma vez que surgem novas e alternativas orientações teórico-metodológicas amparando as práticas pedagógicas, assentadas em pressupostos científicos, epistemológicos e filosóficos mais alargados e complexos. Isso porque este modelo já não responde satisfatoriamente às inquietantes questões educacionais colocadas à pedagogia, em especial, no que se refere à formação das crianças e adolescentes e sua escolarização.

De certa maneira, tem- se tornado uma tarefa um tanto difícil para a escola transpor a lógica imposta pela cultura curricular acadêmica que, historicamente perpetua e reproduz os parâmetros hegemônicos dos conhecimentos e saberes socialmente aceitos e legitimados. Conhecimentos e saberes que não são neutros e que estão permeados de componentes ideológicos. Desse modo, quando falamos de um *currículo para a formação integral* estamos supondo e provocando a "desconstrução" do currículo fragmentado, excessivamente disciplinarizado, onde a tradição de disciplinas mais importantes que outras (geralmente associadas à linguagem e ao pensamento lógico-matemático) seja desmontada em razão da condição *multidimensional* dos sujeitos. O pensamento complexo, a inter e transdisciplinaridade e gestão curricular (Moraes, 2003, 2004, 2007; Morin, 2000, 2003 e 2007; Fazenda 2003, 2008; Pombo, 2003, 2004; Nicolescu, 2000; Pacheco, 2001; Roldão, 1999; Santomé, 1998), como abordagens teórico-metodológicas podem estabelecer uma aproximação dialógica com o currículo, a fim de transpor ou desestabilizar as bases do modelo escolar preponderante sendo, em alguma medida, congruentes quanto ao enfrentamento de uma realidade complexa e que exige pensar a educação e o currículo de maneira complexa, flexível, aberta, contextualizada e multirreferenciada. Tais alternativas também coadunam-se no sentido de reafirmar uma concepção do ser humano integradora e multidimensional.

Sob este olhar, julgamos que o papel do professor, dinâmico e mutável por natureza, como mediador e como intelectual transformador (Giroux, 1997) é imprescindível para a reinvenção do currículo e, nessa direção, sendo justificável seu redimensionamento. No contexto que se impõe à escola, o papel do professor não é apenas o de transmissor do conhecimento, estando muito mais alargado, exigindo à incorporação em suas práticas de ensino de abordagens diferenciadas em torno do conhecimento escolar, que leve em conta os conhecimentos dos alunos, suas experiências de vida, suas necessidades e seus interesses. Os conhecimentos trabalhados na escola devem servir para que os alunos possam se mover na sociedade de forma livre, consciente e responsável, fazendo uso dos mesmos para intervir na realidade, para resolver situações-problemas em foro individual ou coletivo, fortalecer a cidadania ativa e a sustentabilidade local e global. A esse propósito, o conhecimento precisa ser pertinente, aquele "que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita" pois "(...) o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente pela capacidade de contextualizar e englobar" (Morin, 2003, p.15).

3 Problema e objetivos de investigação

O *currículo escolar para a formação integral* é o ponto nuclear desta investigação, visto enquanto desafio que implica: nas concepções docentes frente a um novo referencial teórico que possa subsidiar as práticas de ensino e o trabalho pedagógico e, por conseguinte, nas condições de aprendizagem, de modo que também seja a escola o lugar, o tempo e o contexto para a formação multidimensional dos alunos. Daí que consideramos as questões norteadoras para a abordagem do problema: i) Qual a concepção de currículo para a formação integral que possuem os(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuantes em uma escola pública de Manaus? ii) De que maneira tais concepções dialogam com os princípios do pensamento complexo, da inter e transdisciplinaridade e da

gestão curricular? iii) Que concepção de currículo está presente no Projeto Político-Pedagógico de uma Escola de Tempo Integral do município de Manaus e quais os princípios ou expectativas de formação nele presente? iv) Quais as principais mudanças nas práticas pedagógicas referidas pelos professores do ensino fundamental e observadas no desenvolvimento do currículo da escola de tempo integral? v) Quais as práticas pedagógicas ideais referidas pelos professores para a formação integral dos alunos?

A partir das questões levantadas, elencamos os objetivos da investigação, sendo o geral: Descrever analiticamente as concepções e as práticas dos professores do ensino fundamental sobre o currículo para a formação integral, buscando identificar como se aproximam ou distanciam dos princípios do pensamento complexo, da inter e transdisciplinaridade e da gestão curricular. E como objectivos específicos: Descrever as concepções de currículo/formação integral existente no Projeto Político-Pedagógico da escola de tempo integral; Descrever as ideias dos professores sobre as práticas pedagógicas ideais para a formação integral dos alunos; Compreender as mudanças nas práticas pedagógicas para desenvolver o currículo para a formação integral dos alunos.

4 Procedimentos metodológicos

Considerando a natureza do nosso objeto deste estudo, a investigação estará respaldada na abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. O método adotado nesta investigação será o estudo de caso, uma vez que melhor se adequa aos objetivos do trabalho e por estar diretamente associado ao contexto "em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para a tomada de decisão" (André, 2005. p. 49). O *locus* da pesquisa será uma escola pública da rede estadual de ensino organizada em tempo integral. Tal contexto de investigação é percebido aqui como um campo de produção de sentidos que dão-se tanto em nível intrapessoal como interpessoal. A escola, como um microssistema, constitui-se reveladora de discursos, narrativas e, por vezes, significações partilhadas da realidade. Nela, intencionamos as entrevistas individuais com o coletivo docente atuante nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, o número previsto de participantes será consoante ao número de professores dos anos iniciais da escola.

Utilizaremos como técnica de recolha de dados a entrevista semi-estruturada por ser uma ferramenta muito usual na pesquisa qualitativa. A entrevista será desenvolvida com propósitos bem delineados supondo planejamento e organização (Minayo, 2002). Sendo assim, as entrevistas serão necessárias para compreender as narrativas dos sujeitos no que tange ao objeto da pesquisa. Já com a observação não participante pretendemos complementar as entrevistas buscando identificar aspectos do cotidiano dos professores, especialmente em relação ao processo ensino-aprendizagem comprometidos ou não com o projeto curricular incorporado ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Propomo-nos a realizar a análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola no que explicita acerca da categoria currículo e as matrizes conceituais nele presente para a formação integral dos alunos, além de outros dispositivos escolares como projetos educativos.

Optamos pela Análise de Conteúdo, como instrumento de análise rigoroso e sistemático, para o tratamento dos dados da pesquisa. Utilizaremos a Analise de Conteúdo com a intenção para o qual nos permite, como campo próprio de investigação, dada sua evolução no conjunto de pesquisas desenvolvidas, sejam elas quantitativas ou qualitativas, em outras palavras, para realizar as inferências sobre as mensagens, causas e consequências, numa leitura detida e profunda capaz de produzir as relações entre as mensagens (discurso) e o exterior (Bardin, 1979).

Referências

André, M. (2005). *Etnografia da prática escolar.* Campinas: Papirus**.**

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70.

Cavalieri, A. M. (2002). *Escola Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* Educação e Sociedade**.** Campinas, vol. 23, n° 81, pp. 247-270, dez. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10 de novembro de 2013.

Fazenda, I. (2003). *A interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus.

_____. (2008). Interdiscipliaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Revista Ideação*. Centro de Educação e Letras, v. 10, nº 1, p. 93-103.

Gadotti, M. (2009). *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Série Educação Cidadã; 4.

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

Goodson, I. F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

Guará, I. M. F. R. (2006). É imprescindível educar integralmente. *Caderno CENPEC*, nº. 2, pp. 15-24.

Minayo, C. M. (org.) (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Moraes, M. C. (2003). *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

_____. (2004). *O pensamento eco-sistêmico*: *educação, aprendizagem e cidadania*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

_____. (2007). *O paradigma educacional emergente.* Campinas/SP: Papirus.

Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. 3ª. Ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina.

_____. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____ . (2002). *Ciência com consciência*. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 8ª Ed. - UNESCO. Cortez Editora, edição Brasileira, São Paulo.

Nicolescu, B. (2000). A prática da transdisciplinaridade. *In*: NICOLESCU, Basarab (org.). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Pombo, O. (2003). *Epistemologia da Interdisciplinaridad*e. In: Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 a 14 de Novembro.

_____. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. 3ª Ed. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Silva, T. T. (2001). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais***.** Petrópolis, RJ: Vozes.

Setubal, M. A.; Carvalho, M. C. B. (2012). *Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil.* Em Aberto, Brasília, v.25, n.88, p. 113-123, jul/dez.

Yus, R. (2002). *Educação Integral: Uma educação holística para o século XXI.* Porto Alegre: Artmed.

Yin, R. K. (2002). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed. Tradução do original de 1994, Case study research: design and method, Sage Publications.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O PAPEL DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO ALUNO

Cunha, M. J. S.

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Email: mjscunha@net.sapo.pt;

Resumo

Num período em que fenómenos como a diversificação de sociedades, a intercomunicação a nível global ou a mundialização dos direitos humanos se projetam na educação e em que as expetativas se centram numa escola em que a qualidade e o sucesso devem marcar presença, é intenção deste artigo, abordar o papel do currículo — que abrange temáticas como processo de ensino-aprendizagem, organização dos conteúdos, avaliação, atendimento diferenciado, organização do tempo e do espaço escolar, planeamento didático, recursos e outros — na educação e formação do aluno. E porque o papel da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades é fundamental, imprescindível se torna, que a escola, como um todo, perceba as nuances presentes nas conceções do currículo e do pensamento pedagógico, podendo, desta maneira, ter claro na sua *práxis* pedagógica qual a tendência e qual o currículo que almeja no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: educação; formação; currículo; mudança.

1 Introdução

A complexidade dos problemas das sociedades contemporâneas contribui para colocar a um nível mais elevado as expetativas dos implicados na educação, que neste milénio tem um papel que se amplia ainda mais no tocante à educação, formação e desenvolvimento das pessoas e sociedades. Assim sendo e num período em que se verifica a diversificação dessas sociedades, a intercomunicação a nível global, a mundialização dos direitos humanos e a projeção destes fenómenos na educação, essas expetativas, centram-se fundamentalmente na construção de uma escola adjetivada pelas palavras qualidade e sucesso. Construir esta escola implica que os desafios curriculares continuem a ser enfrentados por todos os que de alguma forma participam no processo educacional, uma vez que é

através dos currículos — que tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno — que as escolas exercem a função educativa e de formação, sendo que é nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem a aprendizagem, o aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente na vida científica, cultural, social e política. É, assim, fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados, são determinantes no resultado educacional que se venha a produzir.

Os saberes e a informação, que outrora em larga medida estavam encapsulados nos saberes das disciplinas escolares, são hoje infinitamente mais vastos e mutáveis. Não admira, portanto, que a realização de perspetivas de ensino centradas no ideal da igualdade de oportunidades; no valor da diversidade humana; na importância dos novos meios de acesso, selecção, tratamento e uso da informação para fins pessoais e socialmente úteis; nas finalidades curriculares orientadas para uma educação para a cidadania integradora destas variáveis, apele a programas que orientem, em novos sentidos e sobretudo no sentido daquilo que à escola cabe fazer: levar a que todos cresçam, aprendam e se motivem para a autonomia e emancipação.

Foi pois com o objetivo de darmos uma visão mais alargada, através de diferentes aspetos e ideias, que nos parecem essenciais para que a relação do currículo com a educação e formação se efetive, que escolhemos o tema que abordamos neste artigo.

2 O currículo: conceito e diferenciação

A definição de currículo tem variado consoante as épocas e pontos de vista teóricos de que se parte. As primeiras definições apontam, segundo Pacheco, para um conceito que corresponde "a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas" (2001:16), o que demonstra uma noção restrita de currículo. Contudo, a palavra currículo, de origem latina e que regressou à nossa linguística por mediação anglo-saxónica, vem do latim *curriculum,* que significa "corrida" e corresponde, no dizer de Silva (2000), à pista que conduz ao que cada um de nós é.

Como refere Roldão (2002), ao termo associam-se sempre dois significados: "aquilo que passa", ou seja a passagem de alguma coisa a alguém e "aquilo por onde se passa", ou seja o percurso, a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem se dê. Nesta ordem de ideias, o currículo, entendido como uma questão de problematização do conhecimento, da identidade e da subjetividade, modifica as pessoas que o percorrem (Young, 2010), uma vez que a escola, através do currículo, molda.

A partir do final do século XX, têm sido tomadas algumas iniciativas através das quais se tem procurado ultrapassar a lógica uniformizadora e centralista que caraterizou o currículo do ensino básico em Portugal nas décadas anteriores, de forma a que através dele se consiga alcançar um conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos. Sendo que é através da gestão do currículo, trabalho que envolve todo um conjunto de processos e procedimentos, que se tomam as necessárias decisões quanto aos modos de implementação e organização do mesmo, para que através dele se concretizam as conceções, finalidades, conteúdos e procedimentos do processo educativo na multiplicidade sistémica de todas as suas dimensões.

Na opinião de Coll (1986), elaborar um currículo pressupõe traduzir princípios ideológicos, políticos, económicos e pedagógicos, em normas de ação, prescrições educativas na forma de um instrumento que guia e orienta a prática pedagógica quotidiana. Segundo o mesmo autor, o currículo tem como função principal, explicitar o projeto educativo

e servir de guia para a sua concretização, razão porque não deve limitar-se a enunciar, de modo genérico, as intenções educativas, pois se o fizer, desvincula-se completamente da prática concreta da sala de aula e corre o risco de não ter nenhuma utilidade para os professores. As atividades educativas escolares são assim, atividades que estão ao serviço de um projecto educativo, respondem a uma finalidade intencional e necessitam de um plano de ação determinado.

O currículo abrange temáticas como processo de ensino-aprendizagem, organização dos conteúdos, avaliação, atendimento diferenciado, organização do tempo e do espaço escolar, planeamento didático, recursos e outros. Como oportunamente nos recorda Carvalho (2004: 59),

> A escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjectividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer 'branco', 'negro', 'mulher', homem'".

Diferentes currículos formam diferentes pessoas, com identidades e subjectividades sociais, o que determina a sua inclusão ou exclusão social (Goodson, 1995), razão porque o currículo escolar não pode reduzir-se a um conjunto de tópicos ou soma de disciplinas. Repensar as finalidades curriculares e dar oportunidade à escola de construir um currículo real, que possibilite a concretização do projeto pedagógico da escola e no qual o professor é parte fundamental, um currículo que se adapte às necessidades existentes e que tenha em vista a consecução da aprendizagem por parte de todos é, portanto, necessário. A diferenciação curricular tem sido cada vez mais perspetivada como uma resposta que urge dar à crescente diversidade de alunos que caracteriza a escola contemporânea. Tal diversidade reflete tendências da sociedade em geral e manifesta-se em diversos aspetos, tais como as referências culturais, o estatuto social e o estilo de aprendizagem. A propósito desta problemática, Roldão afirma que:

> Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos os resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais. (1999: 39).

Uma diferenciação curricular adequada aos alunos pressupõe uma dimensão deliberativa que tende a veicular um currículo concebido em função de alunos concretos, cujas caraterísticas requerem, pela sua diversidade, respostas curriculares diferenciadas (Sousa, 2010). Dar resposta à complexidade, dúvidas e incertezas que a escola atravessa, numa época de globalização, torna necessário mudar, tentar outros caminhos, como o de apostar em alternativas curriculares que dêem resposta às necessidades educativas sentidas por muitos alunos, de forma a cativá-los para as aprendizagens escolares. A capacidade de flexibilizar o currículo é a caraterística que se espera de cada um dos professores no início deste terceiro milénio, marcado pelo progresso da revolução científica e celeridade das transformações socioculturais. Não se pode contudo esquecer que para que estas estratégias de mudança sejam eficazes, têm de responder às necessidades das pessoas, dando lugar a experiências comunicativas em que formador e formandos se envolvem numa tarefa comum e, porque gostam dela, partilham o prazer ligado a esse desempenho, que leva a que se sintam unidos, numa cumplicidade saudável.

2. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: TRAVES MESTRAS DA MUDANÇA

A educação, que desempenha um papel importantíssimo na formação da nossa sensibilidade estética, do nosso pensamento, das nossas aptidões sociais e do nosso desejo de saber mais, é um bem extraordinário, uma vez que não é uma simples reserva de cada indivíduo. De facto, a educação pode ser partilhada com os outros, em variadíssimas ocasiões e por vezes, sem nos apercebermos disso. Razões mais que suficientes — uma vez que através dela podemos enriquecer a nossa sociedade, o nosso local de trabalho, a nossa família e todos os lugares que frequentamos — para que ao longo da história da educação moderna ocidental tenha surgido a preocupação de organizar a atividade da educação relativamente ao que deverá ser ensinado (Silva, 2000). Por outro lado, a educação é também um agente social que promove a mudança, na medida em que uma visão social da educação e do currículo consiste em provocar no indivíduo atitudes de reflexão sobre si e sobre o contexto social em que está inserido. Neste processo, o indivíduo, por meio da reflexão e consciência crítica, passa a assumir-se sujeito do seu próprio destino e objetiva, de forma consciente, uma intervenção libertadora sobre si e a realidade, de modo a poder alterá-la e transformá-la.

Na sua aceção mais ampla, a educação tem objetivos que ultrapassam o raio de ação da escola, uma vez que a educação integral do ser humano exige a contribuição de outras estruturas sociais, muito embora o sistema escolar tenha um papel diferenciado em relação à educação. Estas estruturas devem assim, possibilitar aos alunos oportunidades para a aquisição de competências cognitivas consideradas necessárias pela sociedade, prepará-los para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade e desenvolver os seus talentos individuais. A educação é, ainda, central para as oportunidades a que todos têm direito de realizar os seus próprios projetos de vida e aspirações individuais. Sabemos, no entanto, que a chave do sucesso educativo — em qualquer sociedade moderna — está no equilíbrio entre o preservar a dimensão humanista da educação e a resposta que a educação formal tem de dar às novas necessidades económicas.

Vista como uma protagonista na formação do indivíduo dentro da sociedade, a escola concentra-se num complexo sistema de relações sociais que acontecem entre as pessoas e as instituições das quais ela faz parte, tal como a família, a igreja e outras. Movimentam-se, estas instituições, no desenvolvimento da cultura de cada um, promovendo um conhecimento amplo de todas as coisas e construindo a formação da identidade do cidadão. Neste ambiente surgem várias missões, sendo que uma delas está relacionada com o currículo escolar, que estabelece os conteúdos curriculares, objeto mais importante para o educador e para o aluno, por constituírem os eixos temáticos no processo pedagógico.

Face ao exposto, não admira que num processo de reforma transversal da economia e das instituições como o que se vive no nosso país, em que se tenha em vista a recuperação da competitividade e do relançar o crescimento, a educação e formação, devam ser consideradas como as traves mestras para uma aposta no futuro da formação escolar.

3. APOSTA EM ALTERNATIVAS CURRICULARES: UMA NECESSIDADE EDUCATIVA SENTIDA

Dar resposta à complexidade, dúvidas e incertezas que a escola atravessa, torna necessário mudar, tentar outros caminhos, como o de apostar em alternativas curriculares que dêem resposta às necessidades educativas sentidas por muitos alunos, de forma a cativá-los para as aprendizagens escolares. Além disso, tem de partir-se do princípio que o

currículo desenvolve, não somente um trabalho com os conteúdos, mas também de formação de atitudes, comportamentos e valores ético/sociais. Por outro lado, as novas necessidades com que se deparam os alunos, como a necessidade de aumentarem as suas qualificações reais com vista à empregabilidade, instiga a mudança de atitudes e estratégias no trabalho curricular, não fosse a educação central para as oportunidades a que todos têm direito, como o de realizar os seus próprios projetos de vida e aspirações individuais. Não admira, portanto, que Hagemeyer (2011) entenda que a pluralidade de visões no âmbito das ciências em geral e principalmente das ciências humanas e sociais, evidencie a necessidade de um currículo voltado aos problemas sociais e culturais da contemporaneidade, modificando as visões clássicas da seleção curricular tradicional. Até porque, os educandos mudam e o direito à educação alarga-se, incluindo agora, não apenas o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação, mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, em suma, à formação como sujeitos éticos.

3 Conclusão

Num complexo cenário de mudança como o que vivemos, em que se verifica a diversificação das sociedades, a intercomunicação a nível global, a mundialização dos direitos humanos e a projeção destes fenómenos para a educação, faz todo o sentido que os desafios curriculares continuem a ser enfrentados por todos os que de alguma forma participam no processo educacional: professores, alunos, pais e membros da comunidade. Imprescindível é, no entanto, que a escola como um todo, perceba as nuances presentes nas conceções do currículo e do pensamento pedagógico, podendo, desta maneira, ter claro na sua práxis pedagógica qual a tendência e qual o currículo que almeja no processo de ensino e aprendizagem. De ressaltar que o currículo necessita ser percebido, pois é através dele que podemos pensar e legitimar o conhecimento que pretendemos para educar e formar os cidadãos.

Bibliografia

CARVALHO, R. T. (2004). *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Edições Bagaço.

COLL, C. (1986). Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. *Cuadernos de Pedagogia*, 139, 8-10.

GOODSON, I. (1995). *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

HAGEMEYER, R. C. C. (2011). Currículo e mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. In *Currículo sem Fronteiras*, 11, (1), 232-251.

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação-DEB.

ROLDÃO, M. C. (2002). Gestão curricular na área da história. In Medeiros, E. (coord.). *I Encontro de Didácticas nos Açores*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 133-145.

SILVA, T. (2000). *Teorias do currículo – Uma introdução crítica*. Porto. Porto Editora.

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

YOUNG, M. (2010). *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Periódicos educacionais e educação não-formal: conexões para a integração vertical do currículo da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Rio de Janeiro

Profa. M.Sc. Roseantony Rodrigues Bouhid

PPGMA/UERJ[1] e IFRJ - roseantony.bouhid@ifrj.edu.br

Profa. Dra. Fátima Teresa Braga Branquinho

UERJ[2] - fatima.branquinho@uol.com.br

Resumo

O trabalho discute a potencialidade que a produção do periódico estudantil Boletim do Meio Ambiente - BMA - apresenta como espaço de educação não-formal voltado para a educação profissional e tecnológica. Os jornais ou revistas produzidos por estudantes podem expressar as visões de mundo que, muitas vezes, são silenciadas no ambiente escolar. São testemunho das reações aos acontecimentos da época e da formação de pessoas, mediada por vários entes como família, política, mídia, valores, currículo e educação. O BMA é produzido por bolsistas de iniciação científica e voluntários dos cursos Técnico de Meio Ambiente e Superior de Gestão Ambiental do *campus* Rio de Janeiro no Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ. Levanta discussões sobre meio ambiente, utilizando o conhecimento adquirido nas práticas educativas para reproduzir e interpretar acontecimentos diários, além de conectar pessoas interessadas, integrantes ou não desse ambiente de educação profissional. Nos últimos dez anos, a Rede Federal de Educação Profissional passou por ampliação e mudanças na sua concepção, diretrizes, práticas educativas, enfim, na organização curricular. Possui a missão de formar, ao mesmo tempo, trabalhadores e cidadãos e ofertar cursos de várias modalidades e níveis: básico, superior e de pós-graduação, bem como de formação inicial e continuada. Todavia, aliar a teoria de um currículo transversal à prática acadêmica não é evidente, sugerindo a presente pesquisa sobre a experiência de produção do BMA que uniu alunos e profissionais de diferentes níveis e áreas de formação em torno de temas como ambiente, saúde e direitos humanos. A produção do periódico estudantil privilegia debate sobre controvérsias ambientais constituindo-se em um espaço de educação não-formal, um aliado no processo de construção do conhecimento e da formação que traduz o currículo como campo de controvérsias e disputas, reiterando a associação entre a construção de conceitos científicos e contextos sociais.

Palavras-chave: Periódicos educacionais, currículo e controvérsias, educação não-formal e educação profissional

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente- Doutorado Multidisciplinar em Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Editora do BMA e orientadora dos bolsistas que integram a equipe do periódico.

[2] Professora Doutora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

A educação formal ocorre no espaço das escolas, apresenta regras e normas definidas para propiciar o ensino e a aprendizagem de conteúdos sistematizados e normalizados segundo uma organização curricular. A educação informal transcorre nos espaços que o aluno frequenta no seu dia a dia, de forma espontânea, sem a intencionalidade do ato de educar, socializando o indivíduo e desenvolvendo os valores dos grupos que frequenta, sem organização e em processo permanente. É desenvolvida espontaneamente junto aos pais e amigos em praças, clubes, igrejas, teatro, leituras, mídias etc Na educação não-formal, os espaços onde se educa são informais, contudo apresentam a intenção de educar por diversas formas de interação construídas por grupos ou coletivos que acabam comungando com seu público os princípios que possuem (GOHN, 2006).

Existe uma vasta literatura que trata de educação não-formal realizada em museus e centros de ciências (MARANDINO;2004; GIRARDI, 2010; GADOTTI, 2005). A educação não-formal tem potencial para fugir dos conteúdos normatizados pelos currículos e diretrizes nacionais fomentando novas leituras do mundo. As visitas de grupos escolares aos museus de história possibilita um acréscimo à educação tradicional, desenvolvendo nesse público uma percepção mais crítica e reflexiva sobre o mundo em que vivemos (RAMOS, 2004). Girardi (2010) aponta que mais do que guardar e expor materiais históricos de eventos descritos nos livros didáticos, os museus, como espaço de educação não-formal, têm a potencialidade de fomentar a reflexão sobre os objetos e sobre como os vemos hoje e como eram vistos no passado.

As observações feitas no decorrer da visita ou redações livres podem dar um retorno para o professor dos resultados obtidos com a atividade realizada. Todavia, este terá que conviver com o inesperado pois não existe uma resposta certa, visto que diferentes visitantes possuem diferentes opiniões e visões sobre uma mesma situação. Avaliar os estudantes que participaram de uma atividade em ambiente não-formal com questões similares às apresentadas no contexto escolar tradicional é um desperdício da oportunidade de agregar o inesperado, a criatividade e a incerteza ao conhecimento. O conhecimento escolar adquirido por intermédio de aulas expositivas e/ou por livros didáticos é diferente do adquirido por meio da educação não-formal tendo em vista que livros e aulas expositivas continuam previsíveis, claras e transparentes - *continuam didáticas* - formulando perguntas que possuem respostas certas (BARRETO, 2005,p.220).

A educação não-formal apresenta o potencial da incerteza, das múltiplas interpretações, da distorção, da transformação e da modificação de significados do conhecimento que veicula. Apesar desse potencial, a relação entre o oferecimento de atividades de educação não-formal e a educação para a cidadania não é linear pois é necessário que existam mediadores que apresentem também esse potencial inovador na sua bagagem sócio-educativa acumulada (GOHN, 2006). Sem essa mediação, uma aula em um espaço não-formal pode ser tradicional e apenas se desenrolar em um espaço fora da escola, e por outro lado, uma aula dispositiva pode abordar temas controversos e oferecer possibilidades de reflexão dentro do próprio ambiente escolar (MOURA, 2005).

Os Institutos Federais e meio ambiente

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem a missão de formar trabalhadores e cidadãos e ofertar cursos de várias modalidades e níveis: básico, superior e de pós-graduação, bem como de formação inicial e continuada numa estrutura pluricurricular e *multicampi* .

A verticalização do ensino aliada ao processo de expansão e interiorização são as principais diretrizes norteadoras da educação profissional tecnológica,que faz parte da política de ampliação da rede federal. A criação e ampliação dos institutos federais é parte do conjunto de estratégias adotadas para o desenvolvimento do interior do Brasil, desde 2003, com foco voltado para as necessidades e vocações econômicas de cada região. Entretanto as vozes populares nem sempre estão presentes nas definições dessas vocações que são determinadas muitas vezes pela oferta de recursos naturais e/ou pela localização geográfica distância/proximidade de grandes centros consumidores e/ou por pessoas e grupos que apresentam interesses econômicos e políticos.

Segundo Acserald (2012) a distribuição dos riscos ambientais não é uniforme entre ricos e pobres, estando esses mais expostos e vulneráveis às enchentes, deslocamentos de terra, às doenças provocadas por falta de saneamento e associadas à poluição, devido à localização das suas residências e às privatizações do uso dos recursos como água, ar e solos. Algumas atividades responsáveis pelos conflitos que se estabelecem são a monocultura, os setores turísticos e imobiliários que buscam territórios para expansão expulsando populações do campo para áreas menos atrativas, a fim de construção de paraísos ecológicos. Na área urbana o objetivo é a construção de residências, afastando a população para áreas menos nobres e mais vulneráveis. A atuação de entidades governamentais são, em parte, responsáveis pelo agravo dos conflitos principalmente pela sua omissão, pela ineficiência da justiça e pela atuação precária do poder público.

Para que uma escola possa se transformar em um território de construção da cidadania precisa se inserir na vida da cidade e superar a tradicional dicotomia entre formal e não-formal. É preciso levar para a escola (ensino médio ou profissional) *os interesses e as necessidades da população* e reavivar a esperança de um dia poder romper com o *controle político das elites locais e com as formas burocráticas, corruptas e clientelistas de governos* (GALIOTTE, 2005, p.7). Segundo o autor (IDEM, p.8) muitas vezes não queremos ver muitas coisas que acontecem nas cidades, ou no campo, para não nos comprometermos com essas situações. Sem mostrar o que as pessoas não querem ver, sem discussões sobre os vínculos entre materialidade e sentimentos, como poderemos formar pessoas para o exercício da cidadania aptas a atuar no mercado de trabalho?

Destarte, acreditamos que a liberdade para a introdução de temas controversos e conflitos socioambientais em discussões mais amplas nas escolas de educação profissional tecnológica, a participação em movimentos sociais ou, até mesmo, a introdução de novos referencias teórico metodológicos que desmistifiquem o cientificismo e o tecnicismo podem favorecer a tolerância, vivência da democracia e da justiça na formação dessas pessoas.

Partindo desse conjunto de considerações iniciais, esse artigo faz uma discussão sobre a potencialidade e as limitações do uso de um periódico educacional estudantil como espaço não-formal para a educação profissional tecnológica.

Boletim do Meio Ambiente

O Boletim do Meio Ambiente -BMA- é uma revista online e mensal de divulgação científica produzida por bolsistas de iniciação científica e voluntários dos cursos Técnico de Meio Ambiente e Superior de Gestão Ambiental do *campus* Rio de Janeiro no Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ. O periódico levanta discussões sobre meio ambiente, justiça, democracia, conhecimento científico e popular, saúde, direitos humanos, conflitos socioambientais e movimentos sociais utilizando o conhecimento adquirido nas práticas educativas para reproduzir e interpretar acontecimentos diários, além de conectar pessoas interessadas, integrantes ou não desse ambiente de educação profissional e tecnológica. A equipe do BMA atualmente conta com professores de química que atuam no ensino profissional tecnológico, com um jornalista e com o apoio de pessoas ligadas a alguns movimentos sociais ativistas, bem como com o apoio do grupo do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Divulgação de Ciências - NEDIC[3].

A pesquisa qualitativa realizada pela autora no período de 2011-2014 no IFRJ aponta que a questão ambiental está sendo tratada nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão, concentrando-se em temas como esgotamento dos recursos naturais, ecologia, descarte e destinação de materiais, técnicas de controle de parâmetros físico-químicos e microbiológicos de poluição, tecnologias de mitigação e recuperação de áreas degradadas e limitação na cadeia industrial. A argumentação é a preocupação de se preservar os recursos naturais para abastecimento e uso a fim de garantir as necessidades das futuras gerações[4]. Essa ótica não inclui a distribuição de riscos ambientais, a

[3] disponível em http://nedic-ifrj.weebly.com/quem-somos.html

[4] Artigo 225 da constituição federal brasileira de 1988.

vulnerabilização de grupos e a justiça ambiental para as gerações que vivem os problemas do presente (ACSERALD, 2012).

A equipe do BMA considera que o campo ambiental é conflituoso, disputado e não é um local de consensos. A posse da terra, a água, a energia, a paisagem, os direitos humanos, a tecnologia, a qualidade do ar, bem como as leis, a política, os interesses, a resistência, a crença, os conflitos e as controvérsias articulam cada ente, cada pessoa ou coisa. Dessa forma, o periódico estudantil produzido é um lugar informal que apresenta a intencionalidade de agregar conhecimentos articulados com as controvérsias do mundo real, onde não existe uma resposta certa pautada na ciência e nas leis, mas sim conflitos e disputas que deveriam levar em conta também os valores, o conhecimento popular e a voz de pessoas que são importantes pela sua tradição e existência.

Por meio das entrevistas não estruturadas que os bolsistas realizam no IFRJ, observamos que o BMA vem sendo utilizado em atividades de sala de aula. As mais relatadas foram: inspiração para temas de redação (português) e indicação como leitura complementar para assuntos tratados em aulas expositivas (biologia, química, história, filosofia, português, economia e direito) nos cursos técnicos de Alimentos, Farmácia, Química, Meio Ambiente, Biotecnologia e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como nos cursos Superiores de Tecnologia em Gestão Ambiental e Biologia. Dessa forma percebemos que todos os cursos regulares oferecidos no campus já usaram ou usam os textos produzidos no periódico, apesar do conceito de meio ambiente veiculado pelo BMA não ser difundido nas pesquisas e nas disciplinas do IFRJ.

Uma das bolsistas do periódico mostrava perplexidade diante de críticas dirigidas para uma reportagem sobre trabalho escravo publicada na edição de julho de 2014[5]. Alguns professores e estudantes a abordaram nos corredores indagando porque o tema trabalho escravo apareceu no BMA daquele mês, visto que não havia relação com meio ambiente. A bolsista não conseguiu compreender o porquê das críticas, pois para ela estava clara a importância do assunto e as conexões que fazia. Chegou a comentar:

> Será que se fossem macacos escravos seria considerada uma questão ambiental? Eu não vinculei a reportagem ao consumismo, recursos, descarte de materiais... mas o meio ambiente é mais que isso, está alí o tempo todo, em cada parágrafo...Não é transversal? Eles não enxergam...! Não os culpo, pois antes de participar do Boletim eu acho que também não via essas conexões. Aprendi muito aqui, aprendi nas disciplinas também, mas o Boletim me ensinou a ver o outro lado, a escutar as pessoas e a ter respeito pelas opiniões divergentes e pelos valores e sentimentos, tanto quanto pelas leis e pelo conhecimento científico. Isso eu só ví aqui, não nas disciplinas. Ninguém fala assim de meio ambiente, como o Boletim fala! (Bolsista 1)

Outra potencialidade do BMA como espaço não-formal é junto à própria equipe que se renova a cada ano com a entrada dos novos bolsistas de iniciação científica. A primeira edição saiu em 2007, todavia somente a partir de 2011 com o incremento de voluntários na equipe do BMA, e de novas leituras que incluíam o conceito de justiça ambiental houve oxigenação e periodicidade dos trabalhos. Nos artigos de 2012 observamos que os conflitos socioambientais estavam presentes no BMA em quase todas as edições e nesse ano foi feita uma discussão sobre o conceito de meio ambiente e de ciências com o público leitor.

Um bolsista do BMA fez a seguinte colocação quando terminou seu período de bolsa:

> O Boletim é/foi muito importante para mim, pois eu percebi que existiam outras pessoas que pensavam como eu. Eu não concordava com o que os professores falavam nas aulas sobre meio ambiente e nem com os meus colegas e isso me fazia muito mal pois eu evitava de colocar minhas opiniões pois diziam que eu não me enquadrava no perfil de técnico porque pensava muito no social. O espaço do NEDIC era minha segunda casa e aqui encontrei amigos. Agora posso escrever o

[5] disponível em http://nedic-ifrj.weebly.com/v-6-n-3-2014.html

> que penso e sou respeitado por isso. Com vocês conheci o trabalho do Henry[6], a RBJA e a FAPP[7]. Passei a me aceitar e sou grato ao Boletim e a vocês por me ajudarem a crescer e a acreditar em mim mesmo. Apesar de não ser mais bolsista vou continuar cooperando pois o Boletim não pode acabar nunca!(Bolsista 2).

A colocação do bolsista 2 sobre o fim do Boletim é referente a uma limitação percebida do trabalho: como todo ano temos a renovação das bolsas de iniciação científica e a entrada de novas pessoas, não sabemos se o trabalho será mantido e se o novo grupo vai manter a mesma linha de atuação. Não é fácil encontrar pessoas que queiram ser bolsistas do periódico pois, além do conceito de meio ambiente fugir ao que tradicionalmente é visto nas salas de aula, os estudantes consideram difícil escrever sobre temas controversos e conflitos para uma revista. Acabam buscando projetos de cunho mais técnico e desenvolvidos em laboratórios. Dessa forma, todos os anos convivemos com o fantasma da descontinuidade do trabalho.

Conclusões

O periódico estudantil apresentado pode expressar as visões de mundo que, muitas vezes, são silenciadas no ambiente escolar. É testemunho das reações aos acontecimentos da época e da formação de pessoas, mediada por vários entes como família, política, mídia, valores, currículo e educação. Trabalha o desenvolvimento da auto-estima e da identidade coletiva de um grupo. Dessa forma o BMA se apresenta como um espaço informal de educação que apresenta a intencionalidade de educar(GOHN,2006).

O BMA apresenta o que normalmente é invisibilizado nas aulas tradicionais: os conflitos e os dissensos próprios às questões que perpassam o campo ambiental, todavia essa visão não é a preponderante nesse ambiente de educação profissional e tecnológica.

Aliar a teoria de um currículo transversal à prática acadêmica não é evidente, sugerindo a presente pesquisa sobre a experiência de produção do BMA que uniu alunos e profissionais de diferentes níveis e áreas de formação em torno de temas como ambiente, saúde e direitos humanos.

A produção do periódico estudantil privilegia debate sobre controvérsias ambientais constituindo-se em um espaço de educação não-formal, um aliado no processo de construção do conhecimento e da formação que traduz o currículo como campo de controvérsias e disputas, reiterando a associação entre a construção de conceitos científicos e contextos sociais.

Referências

ACSERALD, H., (2012) *Justiça Ambiental– novas articulações entre meio ambiente e democracia.* Disponível em: http://www.fase.org.br/projetos/clientes/noar/noar/UserFiles/17/File/JANovasArticulacoes-%20ms.pdf

BARRETO, R. G.,(2005). *A Apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação*. In: Currículo: debates contemporâneos. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (organizadoras). São Paulo:Cortez. 2. ed, 2, pp. 216-235.

[6] professor Henry Acselrad do IPPUR/UFRJ integrante da Rede Brasileira de Justiça Ambiental -RBJA.

[7] Fórum dos Atingidos pela Indústria do Petróleo.

GADOTTI,M. (2005). *A Questão da Educação Formal/Não-Formal*. Sion, Suisse. Disponível em http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf.

GIRARDI, M. (2010) *A visita ao museu: perspectivas para a formação cultural de alunos do ensino fundamental. In: Anais Educasul currículo e cultura escolar*. Disponível em

GOHN, M.G.,(2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro,14.50, pp. 27-38.

MARANDINO, M., (2004)*Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências*. In: Revista Brasileira de Educação, 26.

MOURA, M. T. J. A.,(2005) *Escola e Museu de Arte: uma parceria possível para a formação artística e cultural das crianças.* Rio de Janeiro: Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED, 1-18.

RAMOS, F. R. L., (2004).*A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/estudos_sociais/a_danacao_do_objeto.pdf

O currículo de educação de jovens e adultos: análise da experiência do município de Itaboraí

Adriana, B. S. [1]; Julião, E. F. [2]

[1] Universidade Federal Fluminense, Brasil

[2] Universidade Federal Fluminense, Brasil

Email:drica.sylva@hotmail.com; elionaldoj@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo é fruto da pesquisa de mestrado e tem como objetivo principal analisar o currículo de educação de jovens e adultos através da experiência do município de Itaboraí/ RJ a partir do movimento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) no ano de 2012, com o intuito de repensar o currículo da EJA. A partir desse objetivo, debruçamo-nos sobre o campo do currículo, identificando suas principais concepções teóricas. Trata-se de uma pesquisa ainda em andamento, mas os resultados preliminares apontam para o fato de que um currículo inadequado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não dialoga com as expectativas do público alvo e trazem implicações políticas e epistemológicas para essa modalidade de ensino. Desta forma, é fundamental a criação de propostas curriculares que atendam as especificidades da EJA. A pesquisa não possui o intuito de reduzir a EJA à escolarização e a educação formal, ressaltando que é fundamental que se reconheça que existem outros espaços de formação e acesso de conhecimento, tais como o mundo da cultura, do trabalho e nos diversos espaços de convívio social que circulam os sujeitos da EJA. Porém, a opção por priorizar a escolarização e a educação formal de jovens e adultos se dá pela escassez de pesquisas nessa direção. Apesar da crescente atuação e da maior visibilidade da EJA nos espaços formais da educação, ainda são

poucos os trabalhos que se propõem a discutir as tensões e os desafios existentes na construção de um currículo que atenda as especificidades da EJA nesses espaços. Portanto, identifico a necessidade de pesquisar as diversas esferas que produzem currículo em Itaboraí, principalmente não só analisando o documento oficial, mas sim dialogando com os diversos sujeitos da comunidade escolar do município, procurando perceber as suas percepções sobre o tema, suas concepções sobre o currículo e se há clareza teórica por parte dos profissionais envolvidos.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Município de Itaboraí.

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da promulgação da Constituição Brasileira em 1988, que reconhece a Educação como um "direito do cidadão e dever do Estado" e, notadamente, na Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ganhou uma importância histórica bem maior do que aquela existente em momentos anteriores, onde tínhamos essa modalidade de ensino, como o preconizado na Lei 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de Primeiro e Segundo Graus), vista apenas como algo que daria "suprimento ou suplência de ensino" àqueles que não o haviam concluído em idade adequada.

Nos últimos anos, até 2007, crescia o número de matrículas para esta modalidade da educação básica. Posteriormente, decaiu 14.9% no período de 2007 a 2010. Infelizmente, o Ministério da Educação – MEC afirma ainda desconhecer os motivos.

Como professora de Educação de Jovens e Adultos do Município de Itaboraí desde 2009 e atualmente como Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí (SEMEC), observo outro fator: os alunos se matriculam e acabam deixando a escola antes mesmo de concluir o período letivo.

Ao longo destes anos, venho me indagando sobre as possíveis explicações para essa evasão. Dentre as minhas hipóteses, destacam-se o fato dos currículos estarem inadequados, não contemplando as necessidades dos alunos da EJA, que acabam por não ver na escola uma possibilidade de perspectiva. Particularmente, considero o currículo como importante elemento que pode vir explicar esta evasão.

O município, no ano de 2012, iniciou um movimento denominado reorientação curricular no qual todos os segmentos e modalidades precisavam participar e repensar o seu "currículo". Esse movimento deu origem a construção de um documento chamado de versão preliminar e que está sendo revisado no ano de 2014. Trata-se de um processo complexo que implica no embate de diferentes instâncias e concepções teóricas.

Até o ano de 2009 existiam apenas 5 unidades escolares que ofertavam a modalidade no município, com um total de 700 alunos matriculados. Ao contrário do divulgado nacionalmente sobre a redução de matrículas na EJA, observa-se, desde então, um aumento crescente nas matrículas em Itaboraí. Atualmente existem 17 escolas, totalizando 3.000 alunos matriculados.

Uma das possíveis razões para o aumento das matrículas de EJA na cidade pode estar ligado ao fato da Petrobras ter escolhido o município de Itaboraí para sediar o Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ). Previsto para entrar em operação em 2016, o empreendimento prevê a geração de mais de 200 mil empregos diretos e indiretos.

Apesar do aumento de matrículas na EJA, o número de evasões ainda é muito alto, atingindo uma média de 40%, de acordo com os dados do último senso escolar. Levando em consideração essa questão, faz-se necessário investigar se uma das possíveis causas da evasão está ligada ao currículo da EJA. Precisamos identificar se a falta de representação dos alunos no currículo se deve ao fato deste não dialogar com os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Para uma análise mais ampla, torna-se necessário discutir como os marcos legais, a partir da LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (CNE/SEB 1/2000), influenciaram os municípios na construção de um currículo específico para essa modalidade de ensino, principalmente a experiência do município de Itaboraí.

Desta forma, é importante compreender como as instâncias públicas do município estão assumindo como currículo no cotidiano escolar, através do movimento denominado "reorientação curricular" iniciado em 2012. Em síntese, analisar o posicionamento político e epistemológico que está gestando esse processo e como ele está sendo percebido pelos sujeitos da EJA.

Em linhas gerais, pretendo analisar as trajetórias e os sentidos produzidos pelos profissionais e alunos da EJA durante este processo, refletindo sobre os discursos que circulam em diversos contextos.

A compreensão de como o currículo é construído e percebido pelos sujeitos da EJA, identificando as tensões existentes na sua construção e implementação em um espaço formal de educação podem permitir o acesso ao objeto de pesquisa de forma mais ampla e profunda.

Após uma pesquisa exploratória, onde pretendo levantar as principais obras, autores e pesquisas que vem sendo produzidas sobre currículo na EJA, seguirei investindo em um trabalho mais direcionado sobre a análise do currículo do município de Itaboraí.

A abordagem desse estudo será qualitativa, através de coletas de dados em uma pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas com a comunidade escolar do município de Itaboraí, destacando-se professores e alunos das dezessete escolas da EJA.

2 Algumas palavras sobre EJA e Currículo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino da educação básica apresenta uma trajetória de desafios. A EJA, por muito tempo, não se apresentou como prioridade educacional, sendo entendida e tratada apenas como política compensatória para os sujeitos que nunca tiveram a oportunidade de frequentar a escola, que desistiram do processo de escolarização em um dado momento da vida, ou foram impedidos de seguirem os estudos por circunstâncias diversas.

Com a implementação da Lei 9.394 de 1996 aparece pela primeira vez na história da legislação brasileira a preocupação em garantir o acesso e a continuidade dos estudos àqueles que não os tiveram na idade própria, sendo regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a resolução CNE/CEB 1/2000, em seu artigo 6º, "cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federados". A partir dessa premissa, considerando que o perfil do aluno desta modalidade de ensino é diferente do perfil do aluno do ensino regular, os municípios foram também responsabilizados pela elaboração de currículos específicos para a EJA.

Na tentativa de situar a existência de teorias do currículo, iniciamos com a discussão que Silva (1999) faz sobre o que seria a teoria do currículo. Para o autor, a teoria está comumente ligada ao fato de possibilidade de desvendamento da realidade, como se o papel da teoria fosse o de apenas revelar, descobrir o que já existe. A teoria, segundo o autor, apenas teria o papel de desvendar o currículo que já seria existente, este dado por sua vez como algo pronto e acabado, bastando apenas descrevê-lo.

Essa visão de teoria está centrada, epistemologicamente, no pressuposto de uma relação entre o sujeito e o objeto na qual o sujeito teria a possibilidade de apreender o objeto em sua realidade, tal como é, ou em sua processualidade histórica, tal como está sendo.

Essas duas possibilidades epistemológicas (a realidade como fato objetivo ou a realidade como processo histórico) foram assumidas por dois diferentes grupos de teoria: a tradicional e a crítica. Assim, a teoria tradicional estaria baseada na primeira vertente, que acredita na possibilidade de captação do real como fato, e a crítica, na segunda, vendo o real como construção sócio histórica e política.

Politicamente, a primeira vertente estaria comprometida como uma visão conservadora da sociedade e a segunda com uma visão crítica, acreditando na possibilidade de lutas políticas em prol dos oprimidos, como na visão de Paulo Freire. No entanto, apesar de bastante diferentes em seus pressupostos epistemológicos e políticos, ambas conjugam uma visão de teoria baseada no que chamamos de epistemologia do sujeito ou filosofia da consciência que supõe a capacidade de desvelamento de um real, factual ou histórico.

Segundo Cunha (1998), esse quadro conceitual de teoria que a categoriza em tradicional e crítica, e que foi inicialmente sistematizado por Horkheimer (1983), foi abalado pela chamada virada linguística que aponta o real como sendo não apenas uma construção social, histórica e política, mas também discursiva. Em suma, não existe uma relação direta entre o sujeito e o objeto, mas uma relação mediada pelo discurso. Desse modo, a realidade é também construída discursivamente.

Essa nova visão do real, e sua possibilidade de conhecimento, trouxeram complexas implicações políticas e epistemológicas que afetaram o campo das teorias em geral e o campo das teorias curriculares em particular, criando uma nova categoria de teoria: as chamadas pós-críticas.

Desse modo, uma teoria pós-crítica é aquela que busca compreender e transformar o real, partindo do pressuposto que o sujeito é um ser que se constitui e é constituído pela linguagem e o objeto também. As implicações epistemológicas e políticas dessa guinada linguística para o campo do currículo são imensas. Em primeiro lugar, o conhecimento escolar não pode mais ser visto como neutro, como queria a teoria tradicional, mas também não pode ser visto apenas como engajado em lutas que problematizavam apenas as questões relativas às classes sociais, denunciadas pela crítica à sociedade capitalista.

Em segundo lugar, a noção de discurso como constituído e sendo constituinte do sujeito e da sociedade trouxe o problema de compreendermos que os oprimidos não são apenas aqueles explorados economicamente pelo sistema capitalista. Oprimidos são todos aqueles que tiveram suas vozes, seus discursos não aceitos como legítimos.

Em suma, a teoria pós-crítica ampliou a noção da relação conhecimento/poder apresentada pela teoria crítica, mas colocando que o poder que esse conhecimento escolar tem é principalmente o de constituir nos educando que vivenciam o currículo identidades de gênero, sexualidade, etnia, raça e todas as demais identidades culturais que se possam constituir historicamente.

Cunha (2006) acrescenta que a teoria pós-critica do currículo vai para além das questões de classes sociais, considerando que a classe social dos sujeitos não define por si só suas identidades, abarcando visões multiculturais e da diferença que estão relacionadas com questões ligadas ao gênero, sexualidade, etnia e raça que interferem nas produções e reproduções de suas práticas discursivas e não discursivas.

Contextualizando a discussão sobre currículo no cenário brasileiro atual, podemos afirmar que a partir da década de 1980, os estudos em torno do currículo ampliaram-se consideravelmente. No

Brasil, esse aumento de pesquisas em torno do campo do currículo proporcionou uma maior independência em relação às literaturas estrangeiras, dentre elas a norte-americana e a inglesa. Mas a ampliação do campo também trouxe discussões específicas para a realidade brasileira.

Para entender as atuais discussões sobre o currículo no cenário educativo brasileiro. Moreira (2001) e Macedo (2006) fazem um panorama da discussão teórica sobre currículo no Brasil e apresentam diferentes críticas sobre essa produção e, justamente por focarem em temas diferentes, ajudam na compreensão da complexidade existente no campo.

Moreira (op. cit.), em sua análise, confirma como o campo do currículo hoje ostenta mais prestígio e visibilidade que em décadas anteriores no Brasil, mas faz uma crítica sobre a dicotomia que costuma prevalecer: as discussões terminam por priorizar uma disputa teórico-conceitual, em lugar de propor um diálogo mais frutífero com a prática cotidiana vivenciada por professores e alunos.

O autor reconhece que essa crescente produção do campo trouxe um salto quantitativo em relação às produções de períodos anteriores, mas insiste que hoje há uma demanda urgente para que esses estudos sejam capazes de dialogar com as experiências e os sujeitos que estão construindo currículo na escola.

Macedo (2006) ao fazer uma análise sobre dissertações e teses produzidas entre os anos de 1996 e 2002, que tinham como foco o currículo da educação básica. A autora nos chama a atenção para o grande número de trabalhos com essa temática, e chamando atenção para a qualidade desses trabalhos. Macedo destaca a qualidade dos trabalhos realizados, mas aponta outro tipo de ausência. Para ela, o problema não é a supremacia de pesquisas estritamente teóricas, mas a fragmentação das análises sobre currículo.

Segundo a autora, a maior parte das pesquisas sobre o currículo, realizadas atualmente no Brasil, foca a divisão entre o currículo praticado e o currículo formal, e, uma minoria (apenas 12,6% dos trabalhos), analisa este campo de modo mais integrado às práticas e às propostas formais.

O currículo praticado é aquele que se difere na prática do que está nos documentos oficiais, é aquele que é transformado no cotidiano das salas de aulas.

Segundo Macedo, essas pesquisas não contemplam toda a complexidade envolvida no campo porque, ao analisar apenas um destes aspectos, não leva em consideração toda a sua completude. A autora propõe a desconstrução desta dualidade – currículo formal e praticado. O currículo não pode ser dissociado da cultura, ele não pode ser visto como algo estanque. As pesquisas devem se aprofundar em situações que vão para além da sua produção e implementação, abordando todas as situações que se refletem nele, buscando relações menos desiguais de poder.

Para a autora, o currículo é mais do que um espaço em que *as culturas lutam por legitimidade*, é um espaço de negociações de resistências e controle, uma prática cultural. Ao afirmar esse ponto de

vista, a autora critica os trabalhos que procuram "incluir" ou "distinguir" o modo como as diferentes culturas estão ou não presentes no currículo.

Deste modo, a construção de referenciais curriculares para a EJA deve considerar a heterogeneidade e as especificidades dos sujeitos como princípios norteadores do processo, como preconizado no parecer CNE/CEB 11/2000. Mergulhar no universo específico desta modalidade de ensino e analisar suas particularidades e o que há de diferente nela é função primordial.

No entanto, não se deve olhar a EJA como política momentânea, frágil, efêmera, como apenas um projeto, mas como política pública de Estado, desnaturalizando, assim, a visão hegemônica da EJA.

O fracasso e a ausência são ideias frequentemente associadas a esta prática de ensino. Em sua grande maioria, as políticas públicas não fomentam uma cultura de tratar da EJA especificamente, levando-se em conta a provisoriedade, o imediatismo e a contenção dos gastos. Desta forma, precisamos investir no currículo com o objetivo criar "propostas pedagógicas específicas" para tal modalidade de ensino e que dialogue com a vida do aluno e com todos os espaços que ele circula, sendo estes princípios fundamentais para uma educação de jovens e adultos de qualidade.

A negação da função de "suplência" - a qual ainda é difundida em sua prática, é condição fundamental para que tal proposta se concretize. Nesse sentido, faz-se necessária discutir o conceito de currículo para a modalidade em questão. Por isso, ao tratarmos especificamente da escolarização básica, esta deve eliminar as "práticas aligeiradas de ensino" e aquelas que ainda preservam a lógica do ensino supletivo.

Levando em consideração a especificidade do tema e dos poucos estudos nesta direção, esta pesquisa encontra-se em fase inicial de desenvolvimento, sendo esta apresentação, portanto, apenas uma reflexão das possíveis discussões que auxiliarão no aprofundamento da temática exposta.

Referências Bibliográficas

Althusser, L.(1983). *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal.

Barrionuevo, G. M; Gil, C.; Lourenço, A.; Malucelli, V. M. B. (2003). *Projeto Pedagógico: concepção e demandas de questões atuais*. In: Rev. PEC, Curitiba, v.3, n.1, (5-10), jul. 2002-jul. 2003.

Bordieu, P.; Passeron, J. C. (1975). *A Reprodução.* Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Cunha, R. C. O. (1998). *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a concepção tradicional de currículo também?* Revista da FAEEBA, ano 7, no 10 de julho a dez. 1998. Salvador: UNEB.

Cunha, R. C. O. (2006). *Uma Análise de Conteúdo sobre a obra de Ralph Tyler: implicações na Política de Reorientação Curricular de Escolas de Nível Médio do Estado do Rio de Janeiro.* VII Colóquio sobre

Questões Curriculares, III Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares. Braga, Portugal. Universidade do Minho - fevereiro de 2006.

Cunha, R. C. O. (2006). *Identidades em Construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro - com Antônio Flávio Barbosa Moreira.* II Simpósio Nacional - Discurso Identidade e Sociedade, Rio de Janeiro: PUC- setembro de 2006.

Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: ARTMED.

Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Horkheimer, M. (1981). *Teoria Tradicional e Teoria Crítica.* Coleção Os Pensadores. São Paulo: Cultrix.

Sacristán, J. G. (1998). *O currículo uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artmed.

Santomé, J. T. (2004). *A Imperiosa Necessidade de uma Teoria e Prática Pedagógica Radical e Critica.* Currículo sem fronteiras, v.4, n.2,pp.5-32,Jul/Dez 2004.

Saviani, D. (1983). *Escola e Democracia.* São Paulo: Cortez.

Silva, T. T. (1999). *Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.* Belo Horizonte: Autêntica.

Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Estados Unidos, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

http://oglobo.globo.com/politica/matriculas-na-educacao-de-adultos-caem-149-2823699- acesso em 30 de maio de 2012.

http://www.ibge.gov.br/home/ acesso em 15 de outubro de 2013.

Complexos de Estudos: experimento de currículo nas escolas do MST no Paraná, Brasil*

Clésio A. Antonio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Grupo de Pesquisa RETLEE/CNPq. clesioaa@hotmail.com

Claudinéia Lucion Savi Rodrigues
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. claudi_savi@hotmail.com

Resumo

Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre o processo de experimentação da proposta curricular por Complexos de Estudo para as escolas de Assentamentos e Acampamentos da reforma agrária no Estado do Paraná, Brasil. Sendo orientações específicas para uma dimensão do trabalho pedagógico, trata-se da prescrição curricular que é construída pelo coletivo de educadores e escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Aborda, principalmente, como o processo de experimentação desta proposta introduz a prescrição do currículo e seu estudo como análise da escolarização, a planificação partilhada como mediações formais construídas no âmbito do planejamento pedagógico nas escolas de assentamentos e acampamentos desse movimento. A proposta curricular apresenta elementos críticos à organização do trabalho pedagógico nas limitações pedagógicas históricas da forma escolar convencional ou clássica, que resulta na formação humana dissociada dos processos de produção da vida, na não apropriação ampla e significativa dos conhecimentos científicos via ensino não relacional com as experiências culturais próprias das práticas sociais dos camponeses. A pesquisa evidencia como a proposta curricular por Complexos de Estudos se coloca no desafio de avançar na construção de práticas curriculares ante as limitações pedagógicas da escola histórica, sistematizando contribuições das e para as práticas curriculares emancipadoras.

Palavras chaves: Complexos de Estudos, Prescrição Curricular, Prática curricular.

Decisão curricular por Complexos de Estudo

O processo de decisão curricular aqui apresentado se efetiva no contexto da construção da proposta curricular dos Complexos de Estudo para dez escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Paraná, Brasil. São escolas de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária neste Estado e constituem os espaços educativos para os quais essa proposta curricular é elaborada, desde 2010, e, nesses espaços, praticada desde 2013, a partir de um processo coletivo em construção entre os educadores, o Setor Estadual de Educação do MST e especialistas de algumas universidades públicas paranaenses. A proposta alcança sua forma prescrita pela elaboração de um documento intitulado “Plano de Estudos" (MST, 2013), para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), que concebe princípios curriculares para três principais âmbitos para a sua prática: a relação da escola com o trabalho, a auto-organização dos estudantes e a organização e distribuição dos conhecimentos.

A experiência educacional do pós-revolução de 1917, na Rússia, é assumida de modo sistemático como uma das matrizes educacionais do MST, desde a década de 80 do século passado, uma experiência relacionada aos modos de conceber a "pedagogia do movimento" ou as práticas educativas do MST (Caldart, 2004), principalmente, pela interpretação das formulações pedagógicas de Moisey M. Pistrak, um de seus expoentes mais importantes para a construção e organização dessas práticas educativas.

É importante situar esse aspecto histórico porque a construção da atual proposta curricular está vinculada a um movimento social de impregnação orgânica ou indissociável da luta social no campo, no Brasil. Luta que expressa o envolvimento dos educadores do MST acerca da questão social e educacional, a partir de elaborações curriculares e pedagógicas para escolas em acampamentos e assentamentos. Elaborações que assumem o espaço vazio deixado pelas políticas educacionais para as populações rurais no Brasil que, até

* Agradecemos à Fundação Araucária, Paraná/Brasil, pelo apoio a esta apresentação de trabalho.

recentemente, tendiam a não formular propostas efetivas de relações com os saberes desse contexto, pois, como observam Damasceno & Beserra (2004, p. 79.), "é grande a distância entre o currículo da escola rural e a vida da sua clientela, consequência evidente do desconhecimento das populações-alvo pela burocracia que planeja".

No contexto brasileiro, algumas formulações educacionais progressistas e críticas, como as de cunho marxista, por exemplo, foram introduzidas nas discussões da educação nacional, com mais intensidade, por intelectuais de esquerda e por movimentos sociais, nos anos 80 do século passado, época da conhecida "abertura democrática", que representava um momento histórico do rompimento do período de ditadura militar. Essas formulações ganhavam força educacional, chegando, até mesmo, a subsidiar diretrizes curriculares nos sistemas oficiais de educação também de governos de caráter mais progressistas, como ocorreu no Paraná, no final da década de 80 e início da década de 90 daquele século (Cunha, 1991).

Tais formulações encontraram nesses sistemas educativos oficiais, de certo modo, espaços de valorização, como elaborações pedagógicas e curriculares importantes para construção de práticas educativas críticas e transformadoras da escola excludente, com sua forma escolar retrógada e de organização didática anacrônica (Alves, 2001). Possibilitaram, ainda, apresentar uma relação de perspectiva teórico-metodológica para que os educadores configurassem suas práticas educativas para além dos métodos tradicionais, tecnicistas e escolanovistas presentes, em certos aspectos, nas escolas brasileiras (Barretto, 1998).

Essas formulações progressistas também são interiorizadas nas formações do quadro de educadores do MST ainda nesse período, a exemplo das apropriações realizados a partir da Pedagogia Oprimido de Paulo Freire (1987). Como Pistrak, Freire também foi uma das matrizes pedagógicas presentes nessas práticas formativas dos educadores e nas práticas escolares, alcançando mais abrangência de caráter curricular devido à reinterpretação da proposta dos temas geradores para o currículo escolar na educação básica, originalmente pensada como método de alfabetização de adultos (Sul & Silva, 2009). Uma proposta que convergia, além de seus princípios educativos emancipadores de caráter mais geral, para algumas das necessidades próprias do planejamento didático e de ensino na escola, visto a dinâmica organizativa do tema gerador por fases de planejamento para o trabalho pedagógico.

Relacionadas diretamente aos princípios educativos de Pistrak, ocorreram experiências que também recontextualizaram tais formulações, a partir de processos de reinterpretação e reelaborações. É o caso do sistema municipal de Porto Alegre/RS, que, na década de noventa do século passado, reinterpretou e reelaborou os princípios educativos de Pistrak para o currículo escolar em um movimento de reestruturação curricular para suas escolas públicas. A reinterpretação e reelaboração da proposta original dos Complexos de Estudo efetivavam-se porque assumiam o sentido de mediações didáticas temáticas ("complexos temáticos"), possivelmente, a partir da confluência das orientações da Pedagogia do Oprimido que, pelo modelo do tema gerador, tornou-se uma das orientações curriculares muito presente nas proposições críticas de currículo, no país. Ainda que não utilizando elementos teórico-metodológicos da formulação atual do MST, Hidalgo (2008, p. 93), que trata a proposta ainda por "complexos temáticos", também observará aspectos dessa reinterpretação e reelaboração, demonstrada por certa simplificação e descaracterização. Para a autora, a proposta foi "desenvolvida sem que a devida ênfase tenha sido dada sobre as questões organizacionais apontadas por Pistrak", já que em Porto Alegre não é assumida em sua totalidade, mas transformada " em mera técnica didática" (Hidalgo, 2008, p. 93), aspectos já criticados pelo pedagogo russo na época de sua formulação.

As possíveis razões para o modo não permanente de transformações pedagógicas e curriculares situam-se, talvez, porque as formulações pedagógicas em debate desde os anos 80, mesmo que progressistas, tendem a centrar suas atenções nas questões do método didático ou de ensino. Com isso, as questões curriculares de amplitude estruturante do currículo e da própria escola ficaram sem uma consideração teórico-pedagógica mais objetiva. Essas questões de amplitude estruturante são fundamentais para repensar a prática pedagógica num processo global que atinge a própria configuração da prática curricular de forma mais ampla. Essa orientação ampliada é a que o Setor de Educação do MST e os educadores deste movimento procuram assumir, quando ocorre a associação da proposta dos Complexos de Estudos com âmbitos globais do currículo escolar. O trabalho socialmente necessário (Shulgin, 2013) e a auto-organização dos educandos (Pistrak, 1981; 2009) são exemplos dos âmbitos de amplitude estruturante para a prática escolar que apontam a intervenção educativa não restrita ao método didático ou de ensino (Freitas, 2009).

Neste sentido, atualmente, as formulações de Pistrak são retomadas como opção política-pedagógica principal como prescrição curricular, constituindo um âmbito de decisão curricular original no campo

educacional do MST, no Brasil. Ou seja, a prescrição curricular ainda não havia atingido as característica como plano formal de orientações curriculares, com vários aspectos organizados para um agrupamento de escolas e para o trabalho pedagógicos dos educadores, como: inventário da realidade, seleção de conteúdos comuns, orientações epistemológicas e metodológicas por disciplinas escolares, princípios de avaliação escolar, definição de sequenciamento e tempos curriculares, especificações de objetivos formativos e de ensino por disciplinas escolares etc.

A prescrição curricular na prática educativa do MST

A experiência dos Complexos de Estudo diz respeito à prescrição curricular por agrupamentos de escolas, tratando-se de possibilidades de reorganizações curriculares e de princípios educativos gerais para alcançar vários contextos escolares. A prescrição, nesta perspectiva, não incide apenas nos fins da instrução, como correspondendo apenas a certos aspectos da dimensão formal do currículo, como os objetivos de aprendizagem (Pacheco, 1996), mas sobre vários aspectos de sua prática, entre elas os meios, os propósitos políticos e pedagógicos da formação escolar. A experiência dos Complexos de Estudo como currículo, constitui-se, neste caso, também como "instrumento de formação" (Pacheco, 2005).

Como instrumento de formação, o currículo por Complexos de Estudo está envolvido num processo de formação dos educadores que praticam esta proposta, justificando as definições de um rol de estratégias formativas e continuadas para seu êxito e qualidade de apropriação por tais profissionais. De encontros trimestrais de formação, à integração aos cursos de formação inicial dos educadores do MST em nível superior na universidade e à vinculação direta com formação em pós-graduação *Lato Sensu*, para aprofundamento e pesquisa da própria experiência, a prática dessa proposta curricular recebe uma atenção técnico-pedagógica sistemática ao desenvolvimento curricular, porque este âmbito de decisão curricular "refere-se, sobretudo, ao seu processo de construção, isto é, à concepção, implementação e avaliação" (Pacheco, 1996, p. 64).

Na decisão curricular dos Complexos de Estudo, como projeto socioeducativo e projeto didático, ocorre um processo de construção e desenvolvimento interativo que implica "unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem" (Pacheco, 1996, p. 20). O plano normativo não significa diretamente o oficial, estatal, mas o comum instituído pela coletividade social e educativa envolvida, exemplo de uma prática de decisão curricular que implicará o trabalho do educador a partir de suas variantes, principalmente, aquelas relativas à natureza da opção, aos níveis de decisão e aos papéis dos sujeitos envolvidos. Por se constituírem orientações gerais, que chegam a contextos escolares diversos, podem ser transformadas, ao mesmo tempo que cumprem um importante papel como mecanismos universais para balizar o currículo das escolas, já que se tornam expressão formal e material de um projeto educativo em seus aspectos de sequência e orientação para a prática curricular, mas, essencialmente, porque supõem "a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribuiu à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado" (Gimeno Sacristàn, 2000, p. 15).

A experiência coletiva de decisão e elaboração curricular do Complexos de Estudo, com suas característica próprias de modelo educativo, torna-se exemplo de uma prática que extrapola o enquadramento discutido por Pacheco (2005), a partir das análises acerca do processo centralizado e descentralizado na política curricular na base normativa da autoridade do Estado. Tal experiência não se refere aos mecanismos de ação da administração central do Estado de delegar aos sujeitos ou aos territórios locais âmbitos de participação mais efetiva de decisão curricular. O contexto da decisão é outro, adverso aos mecanismos da burocracia estatal frente ao projeto pedagógico e curricular, porque está situada na dimensão social da práxis social e ação política de um movimento social. Enquanto práxis social, na acepção de Arroyo (2002, p. 79), o movimento social “traz em si uma revolução no saber, no conhecer-se, educar-se e formar-se das classes”, já que as “diferentes lutas educam as classes trabalhadoras e redefinem sua visão do social. No mesmo movimento global em que refazem o social se fazem como sujeitos sociais conscientes com identidade coletiva”.

A planificação partilhada, que também aponta Pacheco (2003) e abrange as decisões da administração e as dos educadores, educandos, pais, entre outros, não se enquadra à interpretação da experiência dos Complexos de Estudo, mesmo que signifique uma construção coletiva de currículo, justificada pela necessidade de mediar o âmbito teórico das orientações curriculares com a prática pedagógica dos

educadores. Ou seja, a partilha não se estabelece com os setores do Estado, mas, sim, entre os sujeitos em processos sociais e culturais autônomos, porque tomam "para si ou assumem a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade" a mobilização por educação, resultando na produção de "uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e [para] formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva" (Caldart, 2004, p. 225). Todavia, a tese da planificação partilhada sugere princípios importantes quando se trata de compreender como as políticas curriculares não legitimam a construção da autonomia dos educadores, porque, a partir destas políticas, pode não viabilizar formas de ações ativas, restando aos educadores serem reduzidos à implementação da decisão política, centralizada, burocrática e hierárquica (Pacheco, 2003).

A elaboração de propostas curriculares com um caráter relativo à transformação da prática pedagógica, como os Complexos de Estudo, suscita debates educativos significativos entre os educadores. São abordagens que, por não privilegiarem um tratamento definido a priori a partir dos conteúdos já tradicionalmente circunscritos na disciplina escolar, caracterizam-se por um código pedagógico integral de planejamento e organização curricular (Bernstein, 1996), como propostas que contribuem para superar o processo de estandardização do currículo escolar. Por isso, a elaboração e desenvolvimento de propostas curriculares de natureza mais global (Goodson, 2000) torna-se uma profícua discussão sobre a dimensão da prática curricular construída pelos educadores, com seus saberes, tramada no formato curricular estandardizado ou convencional predominante que, na proposta dos Complexos de Estudo, objetiva-se ser superado porque não significa "um método de ensino, mas uma unidade curricular que integra a ação das variadas disciplinas" (MST, 2013, p. 33).

Na decisão e elaboração da proposta curricular por Complexos de Estudo está em processo o pensar do planejamento desse projeto, sua opção político-pedagógica, como forma de operacionalizar o trabalho dos sujeitos envolvidos (educandos, educador individual, coletivo de educadores, equipe pedagógica e comunidade). Se o currículo é uma construção cultural, ele se efetiva num coletivo, porém, com suas particularidades, com características individuais dos membros que o constroem, com as concepções que determinados grupos seguem e do momento histórico em que estas construções acontecem. Nesta perspectiva, as diversas formas de ensino, os métodos e os conteúdos fazem parte do currículo, o que o torna "um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição" (Gimeno Sacristán, 2000, p.18). Por este tipo de compreensão, propõe-se perceber o currículo na sua relação com o projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, permeado na atividade escolar, como realidade das condições e configurações reais da escola.

Referências

ALVES, G. L. (2001). **A produção da escola pública contemporânea.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados.

ARROYO, M. G. (2002). O direito do trabalhador à educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. (4a ed.) São Paulo: Cortez. p. 75-92.

BARRETO, E. S. de S. (Org.) (1998) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

BERNSTEIN, B. (1996). **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, código e controle. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** (3a ed.) São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CUNHA, L. A. (1991). **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. (2004). Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e Perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, L. C. de (2009). A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In:

PISTRAK, M. M. (org.). **A comuna escolar**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, p. 9-103.
GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed,.
GOODSON, I. F. (2000). A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L. H. da (Org.). **Século XXI:** Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, RJ: Vozes. p. 109-126.
HIDALGO, Â. M. (2008). **Gestão e currículo:** Fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora. São Paulo: UNESP.
PACHECO, J. A. (2003). **Políticas curriculares:** referências para análise. Porto Alegre: Artmed,.
PACHECO, J. A. (2005). **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez. 176p.
PISTRAK. M. M. (1981) **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense.
PISTRAK. M. M. (2009). **A escola-comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular.
MST (2013). **Plano de estudo das Escolas Itinerantes do Paraná.** Cascavel, PR: Unioeste.
SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. (2009). O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr.
SHULGIN, V. N. (2013). **Rumo ao Politecnismo**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão popular. 240 p.

Educação Livre e Currículo: Antítese ou Complemento?

Frapiccini, P.[1]; Almeida, S.[1] & Teixeira, L.[1]

[1] Universidade do Minho, Portugal

Email: frapicciniferreira@gmail.com; saraalmeida@outlook.com; lilianamteixeira@gmail.com

Resumo

Quando pensamos em Educação Livre as primeiras palavras que nos vêm à mente são autonomia, autorregulação e liberdade/flexibilidade temática dos saberes a ensinar/aprender por parte dos alunos. Quando falamos em Currículo, pensamos em estruturação, limites e áreas de aprendizagem por parte de alunos e professores. Num primeiro momento, os conceitos de Educação Livre e Currículo parecem estar em contradição, porém ao longo deste artigo esboçaremos algumas ideias chaves tanto a respeito da Educação Livre como sobre o Currículo que nos levaram a considerar ambos como ferramentas sine qua non para a instauração de um novo paradigma educativo que visa levar as práticas de ensino-aprendizagem para além da estandardização dos conteúdos curriculares e da sua fragmentação decorrente de necessidades políticas, mais do que das reais necessidades e exigências dos alunos e seus contextos mais intrínsecos.

1. Introdução

Pretendemos, neste trabalho, fazer a ponte entre dois conceitos muito *en vogue* na literatura concernente aos vários aspetos da educação, seja pela controvérsia dialética que provoca os métodos aplicados pela Pedagogia Libertária, defendida por Freire, seja pela quantidade de decretos e regulamentações que concerne todo o conceito de Currículo.

Começaremos por fazer uma pequena imersão aos dilemas que envolvem o Currículo no panorama *odierno* para *a posteriori* enunciar alguns dos conceitos que fundamentam a Metodologia Pedagógica de Freire centrando-nos mais na conceção que Freire têm acerca do papel do Currículo, tentando enfatizar o encontro/ simbiose entre a Educação Livre e a ferramenta pedagógica que se defende como Currículo. De acordo com estas bases definiremos também a nossa perspetiva em relação ao Currículo e suas eventuais "armadilhas", para finalmente apresentar algumas tipologias de Currículo Livre.

2. A Pro(Cura) do Currículo nas Práticas Educativas Atuais

Quando tentamos compreender o estado da arte do Currículo nas escolas nacionais, fica-nos fácil concordar com concordar com Pacheco quando assume que chegados ao início do século XXI "o que se constata é que a escola idealizada inicialmente como um espaço nacional, foi tecendo ao nível das suas práticas um modelo de gestão científica, ancorado nos princípios da eficiência global (taylorismo) e nos pressupostos de uma teoria curricular de natureza instrucional (racionalidade tyleriana) (2003).

Tal modelo, que tem por base a disciplinarização do conhecimento e a abordagem sistémica foi-se perpetuando e mantendo até aos dias de hoje. A escola continua a funcionar num regime de classes (Barroso, 2001) e a manter uma estrutura curricular organizada por disciplinas, isto é, um conhecimento compartimentado, fragmentado e reduzido a fronteiras muito fechadas que em nada favorecem o diálogo interdisciplinar (Pacheco, 2007), nem a assunção de uma postura deliberativa por parte dos professores.

Em suma, podemos assumir que o fator que mais influencia a construção dos Currículos nas escolas seja o fato de a globalização, situada no lado da utilidade económica, favorecer a emergência de identidades ligadas a contextos de ensino mais marcados pelas questões técnicas (gestão da sala de aula, conhecimento da disciplina, resultados dos testes dos alunos) do que pelas questões de natureza pessoal, profissional, social e emocional, concorrendo assim para a criação de uma escola uniforme e homogénea em termos de aprendizagens, com conteúdos orientados para a qualificação de uma mão-de-obra flexível às contingências da ordem mundial (Pacheco, 2007).

Podemos concluir que o que por um conjunto de múltiplas explicações que passam pelas políticas de currículo assumidas pelo Estado, pelas condições dos trabalhadores da Educação, cada vez mais deterioradas, pela formação tecnicista e aligeirada do professor, pelas condições frágeis, confusas e sucateadas da organização escolar, pelo caráter elitista, autoritário e centralizador da educação, o "currículo" acaba sendo a transmissão do conhecimento que o mercado editorial produzir, propagandear e vender (Saul & Silva, 2009).

2.2 O Currículo na perspetiva Freireana

As preocupações de Paulo Freire sobre currículo, entendido como processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos, são notórias e disseminadas nos vários momentos e estágios da sua obra escrita. E, embora essas preocupações se ramifiquem em temáticas abrangentes, suas reflexões têm como foco central a questão gnosiológica que embasa as relações educador-educando permeadas pela conquista do conhecimento e pelo processo de ensino-aprendizagem.

Entre as temáticas que daremos ênfase encontram-se: (a) a problematização do conhecimento como mediação educador-educando; (b) a construção do currículo e a reeducação do educador; (c) currículo, gestão e autonomia na escola pública e (d) os direitos das camadas populares ao conhecimento e à participação na construção curricular. Esses pontos são partes constituintes e instituintes de um todo, ou seja, de um conjunto de ideias sobre currículo. Cada uma dessas partes e o todo não existem em separado mas, sim, entrelaçadas, tecidas em conjunto, como um *complexus*.

2.2.1 Problematização do Conhecimento

A educação estimulada por uma construção curricular problematizadora deve ser coletiva, fundada em perguntas e problemas, entre as quais: O que aprender? Como aprender? Por que aprender? Aprende-se individual ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos parte do currículo, é respeitado? Os diálogos de saberes serão validados? E a experimentação? E os livros didáticos: serão prescritivos ou interativos e criativos; normativos e preconceituosos ou democráticos e éticos?

Com efeito, para Freire a construção democrática do currículo traz como marca inerente uma pedagogia dialógica e crítica-reflexiva. E é nesse âmbito que uma das propostas permanentes de Freire ganha corpo: a necessidade imperiosa da reeducação dos educadores que deve ser permeada pela participação e pelo compromisso social, político e cultural, mas também, pelas conquistas das competências e das habilidades técnicas.

Compromissos, competências e habilidades seriam progressivas e retroalimentadas pela reinvenção curricular em todos os seus níveis. Em outras palavras, os educadores seriam também reeducados na própria prática reflexiva de construir/reconstruir o currículo, juntos com todos os demais sujeitos do processo educativo.

Para tal intento, Freire destaca duas premissas: (1) a reeducação do educador é um processo permanente, ou seja, "ao longo de toda a vida" (Delors, 2000); (2) a reeducação do educador deve ser, necessariamente, uma prática dialógica no sentido da aquisição, da partilha coletiva do conhecimento que tenha, inclusive, como consequência a (re)construção permanente do currículo.

2.2.2. A construção do currículo e a reeducação do educador

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer (Freire, 1965, p.17).

Este processo (permanente) seria uma das bases fundamentais da construção de um currículo não-dicotomizado, com os saberes religados entre si (Morin, 2000), com os problemas e as realidades vividas pelos atores educacionais que o constroem, especialmente os integrantes das camadas subalternas cujo "grande problema", segundo Freire, é "desintrojetar da sua consciência a consciência opressora" inculcada.

Assim, a construção do currículo, alicerçada pelo conhecimento-consciência-diálogo, facilitaria a prática e a reflexão sobre os conteúdos e as metodologias (e os livros didáticos e as demais atividades), abriria a possibilidade concreta para que os currículos educacionais ganhassem continuadamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante "em serviço" de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola. As relações homem-mundo com as palavras, os conceitos e as metodologias constituiriam a base fundamental de um currículo humanizado e progressista no sentido que contribuir com as mudanças sociais e educacionais, necessárias para a inclusão qualificada e crítica das camadas populares nos processos escolares e educacionais a que elas têm direito – hoje reconhecido, inclusive, como "líquido e certo" e passível de punição legal quando não cumprido pelos responsáveis pelo acesso à educação básica, por exemplo.

2.2.3. A Gestão Democrática e a Autonomia

Se todos os pontos destacados anteriormente evidenciam as possibilidades concretas da reinvenção quotidiana do currículo, feita de maneira gnosiológica, reflexiva, dialógica e democrática, podemos afirmar com Freire que a gestão democrática e a autonomia escolar/educativa constituem outros dos principais alicerces desta reinvenção.

Uma das consequências mais importantes é a conquista da autonomia do processo educativo no próprio sentido amplo do currículo, isto é, tudo o que integra e permeia o currículo precisa ser gerido coletiva e democraticamente para garantir a participação e obter a contribuição crítica e reflexiva de todos, ou pelo menos, da grande parte dos que fazem o processo. Isso seria um antídoto ao hábito de simplesmente obedecer mandados e ordens que vêm de cima, de modo técnico e impessoal – e, frequentemente, autoritário e dogmático. Se é correto pensar que todo o currículo deve ser permeado por conteúdos e metodologias gerais e fundamentais, também é garantido (inclusive pela legislação educacional) e necessário o exercício do direito de participar, interferir, sugerir, adendar, refletir, modificar, reinventar o currículo com base na prática reflexiva e crítica daqueles que fazem o processo educativo no seu dia-a-dia. Claro que esta prática crítica e reflexiva é um aprendizado também diário de ouvir o outro para conseguir ser ouvido, e acima de tudo, de respeitar as ideias e as práticas dos outros para que as nossas sejam respeitadas.

3. Projetos com Currículo Livre

Trabalhar na perspetiva da construção e vivência de um novo paradigma curricular implica pensar, ler, fazer e sentir o currículo de forma diferente. Buscar uma reorientação presidida pela racionalidade emancipatória significa estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural como um todo. Reformular o currículo nessa perspetiva requer, antes de tudo, uma nova compreensão que explicite uma dimensão frequentemente oculta da questão curricular que diz respeito à consciência.

No projeto que se apresenta podemos encontrar quatro eixos de Reorientação Curricular: a) a construção coletiva; b) o respeito ao princípio da autonomia da escola; c) a valorização da unidade teórico-prática refletida no movimento de "ação-reflexão-ação" sobre experiências curriculares; e d) a formação permanente dos profissionais do ensino.

A Escola apresentada busca modificar o fazer educativo concebendo a escola como um espaço de formação permanente, empenhada efetivamente na transformação social sob uma perspetiva dialética do processo ensino-aprendizagem e do seu compromisso com as classes populares. O objetivo é a construção de políticas curriculares de resistência que partem da contradição vigente na sociedade contemporânea para a transformação dialógica dessas realidades vivenciadas.

Retomando os princípios e os pressupostos gerais de uma racionalidade emancipatória, podemos compreender que, para concretizar o diálogo como práxis pedagógica formadora de cidadãos críticos, é necessário:

- Assumir os sujeitos como agentes da práxis curricular;
- Ter na curiosidade ingénua o ponto de partida para a construção pedagógica do conhecimento crítico e comprometido com as camadas populares socialmente excluídas;
- Problematizar a curiosidade ingénua como referência político-epistemológica. Essa problematização exige distanciamento, um cerco epistemológico (Freire, 1995), que demanda conteúdos para a contextualização crítica dessa realidade, possibilitando desafios e superações na apreensão da realidade contraditória;
- Ter pertinência e criticidade na seleção de conteúdos;
- Proceder à reconstrução dialógica do conhecimento sobre o real no processo ensino-aprendizagem, ou seja, passar da curiosidade ingénua à curiosidade epistemológica (Freire 1995);
- Ter a conscientização como planeamento curricular de ações transformadoras sobre a realidade concreta e não apenas a tomada de consciência sobre as dificuldades reais enfrentadas pela sociedade.

4. Escola Politeia

A escola Politeia, declaradamente de educação democrática foi criada em 2009 a partir da incubadora Instituto Politeia e desde então vem buscando, dentro da margem existente do sistema, uma educação diferenciada, com real participação dos estudantes nos processos de tomada de decisão, tanto estrutural como na construção curricular da escola.

A escola Politeia trabalha com o conceito de trilhas educativas que são dispositivos que comunicam as diferentes áreas do conhecimento e, desta forma, unem três vertentes importantes da escola, as pesquisas individuais, um projeto coletivo semestral e os projetos de saída. As pesquisas individuais são feitas pelos estudantes de acordo com um tema que lhes causam interesse. O projeto coletivo une as pesquisas individuais para um projeto maior e que abranja a comunidade escolar e respondam ao final de uma trilha, uma pergunta orientadora sobre o tema. Os projetos de saídas consistem em saídas semanais pela cidade de São Paulo para que os estudantes entrem em contato com a cidade e façam relações com os aprendizados que têm na escola. Desta maneira os diferentes saberes dialogam com a trilha em uma organização curricular de pedagogia por projetos. Além deste processo, a escola trabalha com planeamentos coletivos, com a participação de todos os estudantes e educadores e com as assembleias de escola, onde a comunidade educativa decide sobre questões pedagógicas e estruturais da escola.

Na Escola Politeia o modelo curricular está no formato de Trilhas Educativas. Esta proposta inclui conhecer o bairro e a cidade em que a escola está situada, isto inclui saídas semanais da escola para conhecer espaços potencialmente educativos, como os já explorados parques e museus, até lugares a primeira vista não educativos como a rua, o centro da cidade, etc. O que a Cidade Escola Aprendiz (Alves, 2004) já vem desenvolvendo com sucesso é implementado de uma maneira um pouco diferente pela Escola Politeia no seu projeto pedagógico. Como exemplo, a escola teve no ano de 2010 uma trilha educativa chamada Trilha Celestial. No período da trilha as diferentes áreas, ainda disciplinares: português, matemática, ciências naturais, ciências humanas, inglês e artes, trataram de assuntos relacionados com o assunto maior que era da trilha, no caso, Astronomia. Existe desta forma uma convergência das áreas para o tema. Esta escola ainda não ultrapassa a barreira disciplinar e que é um

requisito importante para a educação democrática e para a formação de um sujeito com pensamento mais amplo e autónomo.

6. Conclusão

Realizar a utopia, o "inédito viável", diria Freire, que não consiste só nas críticas aos feitos e não-feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais mas, sim, e definitivamente, uma das bases da real melhoria de vida, de trabalho, de habitação, de meio-ambiente, de desenvolvimento sociocultural ininterrupto e crescente da grande população.

A educação, no início do século XXI, pode ainda ser retratada por meio dos bilhões de seres humanos que não usam quotidianamente a leitura e a escrita – não sabem interpretar um pequeno texto ou não utilizam as operações matemáticas mais simples e, a rigor, são analfabetos (absolutos, funcionais, digitais, políticos etc.).

No entanto, apesar de todas as dificuldades construídas, existem caminhos e soluções propostas para os problemas novos e para os problemas crónicos da educação. No amplo espectro das soluções possíveis, o legado freireano continua a destacar-se. Afinal, a solidariedade, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, a criticidade docente e o conhecimento problematizado – entre outros sustentáculos das propostas político-pedagógicas desse legado –, continuam a construir paradigmas fundamentais. Paradigmas de uma educação política que aposta na reinvenção curricular pelas redes conectadas da aprendizagem, da conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto "exercícios de poder") por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos movimentos sociais, das ONGs, dos Estados-nação, enfim, de todos os protagonistas da educação.

Referências

Alves, R. (2004). Aprendiz de mim: um bairro que virou escola. 4ª ed. Campinas: Papirus.
Apple, M.W. (1993). Official knowledge: Democratic education in a conservative age. Nova Iorque: Routledge.
Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In Ambrosio, T; Térren, E; Hameline, D; Barroso, J. O século da escola: entre a utopia e a burocracia. Porto: Edições Asa, pp. 63-94.
Burbules, N. (1998). Reform as the social administratrion of the child: globalization of knowledge and power. Trabalho apresentado no Congresso de Educação Comparada, Cidade do Cabo, África do Sul.
Carlgren, I. (1998). Currículum nacional como compromiso social o política discursiva? Reflexiones sobre el proceso de configuración del currículum. Revista de Estudios del Currículum, Barcelona, vol. 1, n. 2, pp. 77-104.
Foucault, M. (1979). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal.
Freire, P. (1965). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Freire, P. (1985). Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Freire, P. (1995). Política e educação. São Paulo: Cortez.
Freire, P. (1996) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Morgado, J. (2010).Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. Educação em Revista, Belo Horizonte, vol. 26, n. 02, pp. 15-42.
Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In Moreira A. & Pacheco, J. (Orgs.) Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, pp. 61-86.
Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. 11ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
Pacheco, J. (2003). Políticas curriculares. Referenciais para análise. Porto Alegre: ArtMed.
Pacheco, J. (2007). Políticas educativas e curriculares. Para uma análise do contexto português. Conferências plenárias e painéis do IX Congresso da SPCE. Madeira: Universidade da Madeira.

Popkewitz, T.S.; Pitman, A. & Barry, A. (1998). El milenarismo en la reformaeducativa de los años ochenta. Revista de Estudios del Currículum, vol. 1, n. 2, pp. 7-33.
Roldão, M.C. (1999). Gestão curricular: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação.
Saul A.M. & Silva, A.F.G. (2009). O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. Revista brasileira Estudos de Pedagogia., Brasília, vol. 90, n. 224, pp. 223-244.
Touraine, A. (1999). Como sair do liberalismo? Lisboa: Terramar.
Whitty, G.; Power, S. & Halpin, D. (1998). Devolution & choice in education: the school, the state and the market. Buckingham: Open University Press.

O hospital enquanto espaço de educação:

Tensões e desafios da constituição de um currículo para o contexto hospitalar

Figueiredo, J. S.S.

Universidade Portucalense, Portugal

Email: joanaupt@hotmail.com

Resumo

Tendo como ponto de partida, que à educação pública têm surgido dilemas resultantes de alguns efeitos múltiplos e complexos que a globalização transporta para e sobre a formação das políticas educativas, cujos reflexos se têm vindo a fazer sentir com mais premência na atualidade, analisam-se, nesta comunicação, os conceitos de currículo (Pacheco, 1996) e educação em contexto hospitalar (Arosa, Ribeiro & Sardinha, 2008), numa perspetiva crítica face à realização efetiva do direito ao acesso à educação escolarizada em situação de hospitalização. Neste sentido questionamo-nos, se estará a escolaridade obrigatória concebida de modo a reconhecer e integrar curricularmente as crianças/jovens hospitalizados por um período prolongado devido a problemas de saúde, no sentido da garantia dos seus direitos e deveres de cidadania?

Para respondermos a esta questão, apresentamos um recorte de um estudo de Doutoramento em Educação. Como um todo, a investigação desenvolveu-se numa base metodológica qualitativa, sendo um estudo multicaso (Yin, 2001), tendo como amostra sujeitos em seis hospitais públicos Portugueses. A análise fundamentou-se em dados de documentos oficiais, nos sujeitos representativos dos profissionais de saúde e ainda nos agentes educativos, que atuam em contexto hospitalar.

Os resultados refletem a ausência de intervenção educativa estruturada e dirigida às crianças/jovens em situação de doença prolongada com internamento hospitalar e sugerem a necessidade de uma reação proativa dos Sistemas Nacionais de Saúde e Educação para a manutenção do direito e do dever à educação em igualdade de condições assegurando a continuidade do desenvolvimento intelectual crianças/jovens doentes e da ação educativa. Torna-se, assim necessário pensar na organização de um currículo, para a intervenção educativa em contexto hospitalar que considere e integre como componentes de trabalho as particularidades físicas e organizacionais desse contexto e que permita mudanças e transformações em função dos diferentes contextos escolares.

Palavras-chave: Crianças/jovens hospitalizados; currículo; educação em contexto hospitalar.

1 Introdução

Se é certo que à educação, nos últimos anos têm surgido dilemas resultantes de alguns efeitos múltiplos e complexos que a globalização transporta para e sobre a formação das políticas educativas, cujos reflexos se têm vindo a fazer sentir com mais premência na atualidade, também é verdade que a saúde pública, como campo de conhecimento e de prática social, tem sido confrontada, com enormes desafios. Isto porque, ainda que o hospital continue a desempenhar fundamentalmente a sua função de instituição básica do sistema de saúde, hoje em dia dá-se cada vez mais ênfase à noção de que este tem, paralelamente, que atuar como um espaço de construção de conhecimentos e de crescimento, especialmente das crianças/jovens sujeitos a períodos de internamento e/ou ambulatório.

Espera-se, hoje, que a atenção e o cuidado para com o outro não se resumam a aspetos orgânicos propriamente ditos, mas que contemple vertentes diferentes, encarando o ser humano sob uma ótica integral. É neste contexto, que é nossa convicção que é possível pensar o hospital como espaço de educação para crianças hospitalizadas. Mais do que isso, é possível pensá-lo como um lugar de encontros e transformações, tornando-o num ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança.

À escala internacional a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca são importantes documentos orientadores (mundiais) de Educação com vista à inclusão social, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (nacional) sustenta uma linha de atuação clara sobre esta matéria em associação com normativos. Verificamos, mesmo assim, uma ausência quase total de suporte legal visando crianças/jovens afetados pela doença, à exceção dos doentes oncológicos que se encontram abrangidos pela Lei n.º 71/2009 de 6 de agosto.

Do ponto de vista experiencial, conhecem-se algumas iniciativas educativas desenvolvidas em contexto hospitalar, contudo esta é uma área pouco explorada talvez devido à insuficiência da sua estruturação formal. Naturalmente, esta situação carece de uma estratégia organizada e sincronizada pelos Sistemas Nacionais de Saúde e Educação, passível de projetar uma intervenção sustentada e sustentável para permitir uma resposta política e social na efetivação do direito à educação e ao sucesso educativo em situações de doença.

2 Método

Enquadrado num estudo de Doutoramento, assente numa base metodológica qualitativa na forma de estudo multicaso (Yin, 2001) e tendo como amostra sujeitos em seis hospitais públicos Portugueses, extraímos para reflexão nesta comunicação, resultados obtidos pela análise de conteúdo de uma entrevista semiestruturada dirigida a educadores de infância/professores que atuam em contexto hospitalar (N=15), ao qual juntamos parte da análise estatística efetuada sobre um questionário dirigido aos profissionais de saúde (médicos e enfermeiros) do Serviço de Pediatria das unidades hospitalares, sistematizados pelo SPSS versão 21.0. Revisitámos os pontos de vista dos profissionais de saúde (N=163) sobre dois itens do questionário, na dimensão: "o espaço pedagógico-educativo no ambiente hospitalar". Os itens são os seguintes:

- O hospital pode ser entendido como um espaço educativo.
- O hospital deve dispor de um espaço de apoio pedagógico educativo dotado de materiais adequados, que fomentem o desenvolvimento e integração da criança/jovem hospitalizado.

Paralelamente, procedemos à compreensão do estado da arte sobre a temática em estudo, de um modo geral, para perceber a importância dada à educação escolar como direito universal, questionando sobre o caminho que Portugal tem sido seguido para integrar debates e tendências internacionais, fundadas na "educação para todos", pretensamente inclusiva e promotora do sucesso de todos e de cada um e alicerçada em princípios do dever, do direito e da igualdade de oportunidades. Isto porque, assumimos haver polissemia e multiplicidade de implicações nesta área de intervenção, com relevância fundamental para o papel do professor, agente curricular capaz de influenciar o sucesso ou insucesso das políticas educativas.

3 O hospital enquanto espaço de educação

Como já referimos, durante muitos anos, o hospital foi tratado como espaço exclusivo de atendimento à saúde da criança e dos jovens sendo que a prioridade se focava no modelo biomédico de atendimento. Atualmente, com a inserção das equipas multidisciplinares e de profissionais de diferentes áreas, os direitos das crianças e dos jovens têm vindo a ser ampliados. De acordo com Santos e Sebastiani (1996) a equipa multidisciplinar contempla médicos, enfermeiros, assistentes sociais, fisioterapeutas, nutricionistas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e os professores e educadores de infância que devem atuar em conjunto no ambiente hospitalar. Estes autores compreendem a saúde como uma rede de saberes intercalados que possibilitam ao ser humano a recuperação face à situação de doença.

É também neste sentido, que Nóvoa (2002) considera que a renovação da educação como espaço público, só é possível quando se integram diferentes maneiras de pensar que conquistam uma sociedade em "redes e fluxos":

> A escola terá que se definir como um espaço público, democrático e participativo, que funciona em ligação com redes de comunicação e cultura, de arte e ciência. Numa curiosa ironia do destino, o seu futuro passa pela capacidade de "recuperar" práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e educação (Nóvoa, 2002, p. 20).

Além disso, a educação não pode ser vista como um fenómeno, exclusivamente escolar, pois:

> (…) ninguém escapa da educação. Em casa, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.
>
> (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (Brandão,1981, p. 7).

Ao lançar mão de tal conceito de educação, fica claro que o seu processo não se realiza apenas no ambiente escolar, e que, a escola convencional não é a única forma de realização do processo educativo.

Foi neste sentido, que questionamos os profissionais de saúde sobre se, na sua opinião o hospital pode ser entendido como um espaço educativo. Observa-se que a maior parte dos participantes referem concordar (52,1%) ou concordar totalmente (44,1%) com esta afirmação, conforme tabela 1.

		Frequência	Percentagem (%)	Percentagem Acumulada (%)
O hospital pode ser entendido como um espaço educativo.	Discordo totalmente	0	0	0
	Discordo	0	0	0
	Não concordo nem discordo	6	3.7	3.7
	Concordo	85	52.1	55.8
	Concordo totalmente	72	44.2	100.0
	Total	163	100.0	

Tabela 1: Perceções dos profissionais de saúde quanto ao hospital enquanto espaço educativo.

Quando este item é analisado de forma comparativa entre as seis unidades hospitalares em estudo, observa-se uma classificação mais elevada (maior grau de concordância com o item) na região Norte e Algarve, enquanto os Açores a registaram a classificação mais baixa. A tabela 2 permite observar a ordem das classificações entre os seis grupos hospitalares (média das classificações) útil para efeitos comparativos.

	Localização do Hospital	N	Média das Classificações
O hospital pode ser entendido como um espaço educativo.	Norte	30	97.20
	Centro	30	80.40
	Lisboa e Vale do Tejo	41	82.35
	Algarve	24	92.90
	Madeira	27	67.20
	Açores	11	56.14
	Total	163	

Tabela 2: Distribuição das perceções dos profissionais de saúde quanto ao hospital enquanto espaço educativo face às unidades hospitalares em estudo.

A mesma tendência se regista na análise do item relativo ao facto de hospital ter um espaço de apoio pedagógico que fomentem a integração da criança/ jovem, uma vez que 70,6% dos inquiridos refere concordar (tabela3).

		Frequência	Percentagem (%)	Percentagem Acumulada (%)
O hospital deve dispor de um espaço de apoio pedagógico dotado de materiais adequados, que fomentem o desenvolvimento e integração da criança/jovem hospitalizada(o)	Discordo totalmente	1	0.6	0.6
	Discordo	1	0.6	1.2
	Não concordo nem discordo	45	27.6	28.8
	Concordo	115	70.6	99.4
	Concordo totalmente	1	0.6	100.0
	Total	163	100.0	

Tabela 3: Perceções sobre se o hospital deve dispor de um espaço de apoio pedagógico.

Também aqui são os participantes da região Norte que mais referem concordar totalmente (80%). Por seu lado, é na ilha da Madeira que mais referem concordar (37%). O teste de ajustamento de Bonferroni mostrou existirem diferenças significativas quanto ao segundo item entre os hospitais da região Norte (M=4,80; DP=0,41) e os hospitais da região de Lisboa e Vale do Tejo (M=4,71; DP=0,51) sendo que os primeiros obtiveram melhor classificação neste item.

Itens / Variáveis Dependentes		N	Média	Desvio Padrão	95% de Intervalo de Confiança para a Média		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
O hospital deve dispor de um espaço de apoio pedagógico dotado de materiais adequados, que fomentem o desenvolvimento e integração da criança /jovem hospitalizada(o)	Norte	30	4.8000	.40684	4.6481	4.9519	4.00	5.00
	Centro	30	4.6000	.72397	4.3297	4.8703	2.00	5.00
	Lisboa e Vale do Tejo	41	4.7073	.51205	4.5457	4.8689	4.00	6.00
	Algarve	24	4.7500	.44233	4.5632	4.9368	4.00	5.00
	Madeira	27	4.6296	.49210	4.4350	4.8243	4.00	5.00
	Açores	11	4.7273	.46710	4.4135	5.0411	4.00	5.00
	Total	163	4.6994	.52275	4.6185	4.7802	2.00	6.00

Tabela 4: Análise das perceções dos inquiridos por unidade hospitalar sobre se o hospital deve dispor de um espaço de apoio pedagógico.

Partindo das perceções dos profissionais de saúde, verificamos também, nas palavras de Arosa, Ribeiro e Sardinha (2008), referindo-se ao contexto particular do Hospital, a necessidade de se estabelecer um currículo que compreenda a intencionalidade da ação pedagógica desenvolvida nesses locais, assim como se torna necessário direcionar as reflexões em torno do currículo escolar, independente do espaço físico em que se desenvolve, torna-se necessário pensar que tipo de sociedade e escola que se espera com o desenvolvimento deste currículo. Neste sentido, os autores inferem que:

> por vezes, entende-se que a escola do hospital está distante dessas questões. Muitos ainda não reconhecem o lugar da educação desenvolvida em ambiente hospitalar e reduzem sua abrangência a atividades recreativas e a brincadeiras, exclusivamente. Contudo, é preciso reconhecer as especificidades desse espaço e lançar mão dos conhecimentos nele disponível para construir um currículo que contribua para a formação integral dos sujeitos. Sujeitos esses, que sofrem uma ruptura no seu cotidiano e que deixam de frequentar seu grupo escolar de origem e se inserem na escola do hospital, num outro grupo que lhes é distinto, mas que mantém o caráter escolar (Arosa, Ribeiro & Sardinha, 2008 p. 56)

Nessa perspetiva, enfatiza-se a necessidade da realização de um projeto curricular aberto e flexível, que permita mudanças e transformações em função dos diferentes contextos escolares. Dessa forma, há uma certa autonomia para os professores que colocam em prática esse currículo. Nesta mesma linha de pensamento, Pacheco refere que:

> o professor é o árbitro de toda a decisão curricular, sendo associado ao que de positivo ou negativo se faz na escola, uma vez que é o protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando à sua medida o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado (Pacheco, 1996, p. 101).

No entanto, quando questionados, no estudo, os agentes educativos sobre as diretrizes a nível nacional que regulamentam o processo de intervenção educativa no contexto hospitalar verifica-se que as respostas foram de sentido único referindo a não existência de enquadramento legislativo, à exceção das respostas dos inquiridos num dos casos.

> *"Não, penso que não há nenhum suporte legal para estas crianças, pelo menos não conheço."* (Entrevista AE2)
>
> *"Estou a cumprir horário parcial aqui, mas não conheço enquadramento legislativo nesta área. Não tenho uma matriz curricular a cumprir. Estou aqui porque me pediram para cumprir parte do horário aqui e eu aceitei."* (Entrevista AE14)
>
> *"Quando alguma criança ou adolescente dá entrada no serviço, reunimos com os pais para lhes explicar os seus direitos. Não obrigamos os pais a fazerem nada, apenas explicamos aquilo que poderão fazer, os seus direitos, neste caso especial no que se relaciona com a articulação que poderemos estabelecer com as escolas de origem dos seus filhos. Desde 2009 que estas crianças estão abrangidas pela Lei 71/2009.*
>
> *Quando estamos perante situações de internamento prolongado é elaborado um documento pelo serviço, que explicita que as crianças terão que ficar internadas por X tempo, e que elas se encontram abrangidas por esta Lei, que está também associada ao Decreto-Lei 3 de 2008 e essa carta segue para as escolas. Depois iniciámos o processo de articulação com as escolas."* (Entrevista AE10)

Há pois um desconhecimento por parte dos agentes educativos inquiridos quanto à existência de uma linha de conduta/uniformização de procedimentos assim como se verifica uma falta de articulação e de critérios de atuação entre os diversos intervenientes no processo educativo dos alunos internados dentro dos vários hospitais da rede do sistema nacional de saúde.

4 Conclusão

A igualdade a par da liberdade é um dos valores mais proeminentes nas sociedades ocidentais sendo que, "assumir que todos os alunos aprendam juntos e que têm direito à educação, independentemente das suas dificuldades e diferenças, é a concepção da Escola Inclusiva" (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 28). No entanto, os dados recolhidos sugerem, que a modalidade de acompanhamento educativo, no contexto hospitalar, enfrenta o desafio de construir a sua própria identidade educativa, podendo-se mesmo afirmar que, no sistema de educação português, não existe uma linha de resposta educativa para a criança/jovem hospitalizado e/ou para doente que permanece em casa por longos períodos de tempo. Não permitir o acesso da criança ou adolescente doente à educação, afigura-se-nos como uma penalização que não se enquadra nos objetivos delineados na política de educação, que se baseia em premissas de igualdade de oportunidades, em que toda a criança tem direito à educação, independentemente da sua idade ou condição.

Estaremos, pois, na altura de criar diretrizes, linhas orientadoras mais específicas para o contexto educativo em ambiente hospitalar, como já existem legisladas noutros países. Sugere-se que os Ministérios da Educação e da Saúde devam criar acordos de cooperação que facilitem a continuidade educativa formal em espaços hospitalares, passiveis de proporcionar a escolarização, envolvendo de professores e educadores de infância devidamente habilitados, ligados às escolas da comunidade educativa desse hospital e competentes para avançar com projetos individualizados de realização das aprendizagens escolares dos alunos hospitalizados de modo a não condicionar a prossecução dos seus projetos de formação, a motivação ou a retensão por motivos de internamento. Igualmente importante é a existência de recursos tecnológicos que permitam aos alunos e professores estabelecer ligações com os colegas das escolas de origem ou trabalharem com base em culturas colaborativas.

Acreditamos que a disponibilização de uma modalidade de acompanhamento educativo no hospital, mesmo que por um período limitado, representa uma medida interventiva fundamental para as crianças/jovens hospitalizados, uma vez que este tipo de atendimento propicia sentimentos de integração e de pertença a um sistema e promove a igualdade de condições para o acesso ao conhecimento, mantendo o vínculo com a sua realidade fora do hospital e assegurando a continuidade do desenvolvimento intelectual crianças/jovens doentes e da ação educativa, com vista ao acesso e também ao sucesso educativo, bem assim a manutenção do direito e do dever à educação.

Nesse sentido, é preciso pensar na organização de um currículo para a escola no hospital que considere e integre como componentes de trabalho as particularidades desse contexto (espaços, materiais, métodos, relações professor <-> alunos, estrutura organizativa das escolas) e que permita mudanças e transformações em função dos diferentes contextos escolares.

Referências

Arosa, A. C.; Ribeiro, R.; Sardinha, R. F. (2008). Currículo para uma escola no hospital. In: Arosa, A. C.; Schilke, A. L. (Orgs.). *Quando a escola é no hospital* (51-60). Niterói: Intertexto.

Brandão, C. R. (1981). *O que é educação?*. Rio de Janeiro: Brasiliense.

Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. H., et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

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

Santos, C.T.& Sebastiani, R.W. (1996). Acompanhamento psicológico à pessoa portadora de doença crônica. In: Angerami-Camon, V. (Org.). *E a psicologia entrou no hospital*. São Paulo: Pioneira.

UNICEF. (1989). Convenção dos direitos da criança. http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf (Acessível em 1 de junho de 2014)

UNICEF. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acessível em 1 de junho de 2014)

Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

O meio ambiente no currículo escolar: a inserção da Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos em escolas de Santa Catarina

Müller, A. M. [1]; Lunardi, G. M. [2]; Menegaz, E. S. [3]

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Bolsista CAPES.
[2]Mestre em Ciências Ambientais, professor da rede estadual de ensino e professor da Faculdade Capivari.
[3]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista CAPES.

Email: angelicamichels1@gmail.com; gilsonim@yahoo.com.br; eliana.scremin@gmail.com

Resumo

A temática ambiental tem recebido destaque em virtude da extensão dos problemas ambientais que o planeta vem vivenciando. A Educação Ambiental, em virtude desse fator, ganhou forças a partir da década de 70 e, gradativamente, vem se tornando um mecanismo sensibilizador no que diz respeito ao ser humano e suas relações com o meio ambiente. No Brasil, a Educação Ambiental é citada na legislação desde 1973, porém foi a partir das décadas de 80 e 90 que se tornou mais conhecida, principalmente com a aprovação da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a política de Educação Ambiental (Carvalho, 2004). A Educação Ambiental é um tema interdisciplinar, portanto deve estar inserida em todas as áreas do currículo (Sato, 2004). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), o currículo deve contemplar os conteúdos e viabilizar mecanismos de aprendizagem que proporcionam a capacitação do indivíduo para a realização de diversas atividades, assim a interdisciplinaridade visa a aplicar o conhecimento das mais diversas áreas de estudo para a resolução de problemas e compreensão dos mais variados fenômenos em todas as dimensões. Nesse sentido, a Educação Ambiental serve como subsídio para o estímulo e fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social. O estudo teve por objetivo verificar a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar por meio de análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos de cinco escolas públicas da rede estadual de ensino de Santa Catarina. A abordagem do estudo é documental, sendo a análise das informações pautada na análise documental. Os resultados apontaram que três escolas contemplam a Educação Ambiental como tema multidisciplinar, uma a incorpora em projetos desenvolvidos na escola e outra a tem como meta a ser alcançada.

Palavras-chave: educação ambiental; currículo; projeto político pedagógico.

1 Introdução

A inserção de práticas pedagógicas voltadas para a realidade local, enfatizando as relações ambientais, sociais e culturais da comunidade devem estar presentes nas diretrizes curriculares, uma vez que o currículo é um documento instituído que deve ser adaptado à realidade na qual a escola encontra-se inserida. Por esse motivo, é pertinente incorporar práticas e ações de Educação Ambiental (EA) no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, já que este documento é o elemento que incorpora as práticas que serão adotadas pela unidade escolar (UE) durante o ano letivo. Em virtude desse pressuposto, o estudo tem por objetivo verificar a inserção da EA no currículo escolar por meio de análise documental dos PPP de cinco escolas públicas da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

2 Educação Ambiental

O meio ambiente tem recebido grande destaque na mídia em decorrência dos problemas/catástrofes ambientais que o planeta vem vivenciando. Como consequência dessa realidade, muitas escolas incorporam, ou deveriam incorporar, em seus currículos a EA como um subsídio visando à sensibilização dos educandos e educadores frente à realidade ambiental local, com vistas a uma construção de conhecimento crítica acerca do ambiente em que o indivíduo e a escola encontram-se inseridos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) reinteram que o currículo do ensino médio deve fornecer subsídios para aprender a aprender e a pensar, possibilitando ao estudante que consiga estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática fazendo uma ligação entre o conhecimento científico com seus conhecimentos cotidianos, oferecendo fundamentos para um olhar crítico em relação ao que o cerca.

Carvalho (2004) aponta que a EA, em sua dimensão político-pedagógica, pode ser caracterizada como um processo educativo crítico voltado para a cidadania. Nesse contexto, a EA, no âmbito da escola formal, pretende motivar processos, almejando mudanças sociais e culturais, buscando produzir uma nova relação pautada na reciprocidade, entre as necessidades sociais e ambientais (Carvalho, 2004).

Como a EA é um tema multidisciplinar, a mesma deve estar inserida em todas as áreas que compõem o currículo (Sato, 2004). Nesse sentido, Sato (2004) salienta que propor um currículo que enfatize as questões ambientais deve ser muito discutido com a comunidade escolar (especialistas, professores, alunos e comunidade), assegurando espaços e tempos para discussões que delimitarão a estrutura escolar, já que a EA é um fabuloso mecanismo na promoção da educação.

2.1 Currículo

O currículo, oriundo do "termo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir [...]" (Pacheco, 1996, p. 15). De acordo com o autor (1996), "currículo é um conceito polissêmico, carregado de ambiguidade [...]" (p. 15). Ele é fundamental na orientação sobre o que ensinar e é influenciado pela dinâmica da sociedade. Moreira & Candau (2008, p. 18) explicam que o currículo é entendido por várias concepções:

> a - os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
> b- as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
> c- os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
> d- os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
> e- os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização.

Sem entrar no mérito de qual acepção é mais correta ou não, entende-se que o currículo aborda os conhecimentos escolares. Dar-se-á ênfase ao item "c", em que o currículo comporta os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais. Por isso a relevância da abordagem do (PPP). Quaresma (2012) assinala que projeto é o mesmo que estabelecer um plano, uma finalidade. Nessa perspectiva, o PPP escolar é "o desejo, o plano de melhoria, de mudança de uma realidade" (Quaresma, 2012, p. 13). Assim, o PPP, quando bem estruturado, possibilita que a unidade escolar (UE) estabeleça metas e prioridades acerca da realidade na qual a escola encontra-se inserida, a fim de procurar medidas que visem a mitigar os problemas de ordem ambiental, cultural e social na comunidade. Nesse viés, Silva e Lunardi Mendes (2011, p. 101) afirmam que os documentos curriculares "desempenharam um papel de normalização das políticas educativas nacionais, fixando uma agenda que estabeleceu não só as prioridades, como também as formas como os problemas deveriam ser tratados". O PPP, agregando os documentos curriculares associados com a realidade local, com ação intencional, pode subsidiar medidas para a solução dos problemas existentes na comunidade escolar e local.

O currículo, enquanto processo, pode ser definido por Pacheco (1996, p. 39) "como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes". Dessa forma, o currículo está em constante construção. Em virtude da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, as instituições educacionais, devem promover a EA integrada aos programas curriculares que desenvolvem.

Monteiro (2013) reflete a respeito do que ensinar nas escolas, uma vez que esta é uma questão urgente e necessária, visto que o mundo da informação está cada vez mais amplo, em constante mutação e transformação, assim como o ambiente também passa por diversas modificações e problemas, pois a questão do que ensinar é um desafio, já que se visa à formação de indivíduos críticos, capazes de reconhecer e identificar os problemas de ordem ambiental, social e cultural da localidade onde este ser encontra-se inserido.

3 Aspectos Metodológicos

A abordagem da pesquisa é documental, segundo Gil (2002, p. 45), tal pesquisa "[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas está na natureza das fontes." As fontes da pesquisa documental são bem distintas, sendo que nestas fontes existem os documentos 'de primeira mão', os quais ainda não receberam tratamento analítico, bem como os documentos guardados em arquivos de órgãos públicos e outras instituições (Gil, 2002, grifo do autor).

Nesta pesquisa, os documentos utilizados foram os PPP de cincos escolas estaduais do município de Tubarão - SC. O referido município possui onze escolas que oferecem o ensino médio. Dentro desse universo, foram selecionadas cinco escolas, pois as mesmas aderem a programas de ensino médio inovador, cursos pós-médio e ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. Dessas cinco escolas, quatro adotam o ensino médio inovador, duas possuem cursos pós-médio e duas, ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. Vale ressaltar que há escolas que aderem a mais de um programa de ensino médio.

A escolha do PPP é embasada pelo papel que tal documento possui no universo escolar, pois o mesmo direciona as ações e metas da escola para o ano letivo. Veiga (2011) explica que o PPP é resultado específico que reflete a realidade escolar, sendo um instrumento que auxilia a clarear a ação educativa da escola. Vasconcellos (2009) reitera que tal documento define claramente o tipo de ação educativa que se deseja realizar, pautando-se no parecer da UE relacionados à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Para a interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, pois possibilita descrever o conteúdo manifesto através de discursos distintos, conforme Gil (2002). Destacou-se, para a análise nos referidos documentos (PPP), a organização curricular no que se refere aos projetos desenvolvidos pelas escolas e os temas multidisciplinares, bem como as metas a serem atingidas pelas UE.

4 Educação Ambiental a partir do PPP das escolas

Conforme a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, "a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal". Pautado nesse aspecto, após a leitura dos PPP, constatou-se os itens que contemplam a EA. Estes itens foram agrupados em um quadro, comparando as cinco escolas de ensino médio, alicerçadas na organização curricular (projetos desenvolvidos e temas multidisciplinares) com os PPP que concebem a EA como um tema a ser abordado no ambiente escolar, bem como suas metas.

Quadro 1: EA nos PPP escolares

Escolas	**Organização Curricular**		**Metas**
	Projetos desenvolvidos	**Temas Multidisciplinares**	
Escola A	não contempla	não contempla	não contempla
Escola B	Horta Modelo	Meio Ambiente	não contempla
Escola C	não contempla	EA	não contempla
Escola D	não contempla	EA	Realizar projetos de EA
Escola E	não contempla	não contempla	não contempla

Fonte: Elaboração dos autores, 2014.

Com base na interpretação dos dados contidos no quadro, verifica-se que, apesar de a EA ser um componente curricular, a escola A apresenta ensino médio inovador, ensino médio integrado ao ensino profissionalizante e pós-

médio, e a escola E, que possui ensino médio inovador e ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, não contemplam a EA em nenhum âmbito elencado. Esse fato evidencia que o currículo dessas UE estão falhos, e que os elaboradores do PPP (comunidade escolar) possivelmente não deram a devida consideração à EA, visto que "[...] não existe nenhuma 'educação' que não seja 'ambiental', pois ela sempre ocorre num contexto social, cultural e natural" (Mendonça & Neiman, 2003, p. 16, grifo dos autores). Contudo, na escola E percebeu-se, em visita realizada pelos autores, que apesar de não citar a EA no PPP, a mesma incorpora atividades que são de EA, caracterizando, assim, o currículo em ação, que é aquele que ocorre cotidianamente na escola e na sala de aula, sendo percebido. Pacheco (1996) assegura que esse currículo corresponde a um currículo operacional situado num contexto de ensino.

Apenas a escola B adere ao programa de ensino médio inovador, pois desenvolve projeto contemplando a EA, porém não apresenta nenhuma meta a ser alcançada. Convém salientar que a horta modelo é patrocinada por uma usina termoelétrica da região, sendo que esta usina desenvolve alguns projetos de EA em seu entorno. Vale enfatizar que quando se desenvolve qualquer tipo de projeto em unidades escolares, devem-se ter metas a serem alcançadas, uma vez que sem constar essas metas, podem surgir questionamentos, como, por exemplo, por que desenvolver um projeto se não são explicitadas metas?

Já a escola C, oferece o ensino médio inovador e o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, em seu PPP aborda a EA como tema multidisciplinar, porém não agrega nenhum projeto ou meta a ser atingida. Os temas multidisciplinares, segundo a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (2013), são conteúdos cuja abrangência possibilita a discussão e aprofundamento de temas que ampliam o currículo e são elementos que colaboram para a formação do educando.

A escola D oferece curso pós-médio, no seu projeto político pedagógico não há menção a nenhum projeto que contemple a EA, todavia o documento traz a EA como tema multidisciplinar e como uma meta a ser alcançada na unidade escolar.

Percebe-se que nos PPP analisados não houve uma reflexão acerca da EA, pois a temática encontra-se de certa maneira solta e sem sentido, visto que não há uma contextualização a respeito de como incorporar esta prática no currículo escolar. Meyer (2012) esclarece que a EA descontextualizada não apresenta contribuições para se conhecer a realidade onde se vive, além do que também não estimula compromissos, reivindicações e ações que visem ao cuidado do lugar onde os seres se encontram.

Vale frisar que a Lei nº 9.795, de 1999, no artigo 10, dispõe que "a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal". Assim, o PPP deveria conceber a EA como uma concepção que leve a refletir sobre a problemática ambiental, uma vez que esta está relacionada com aspectos sociais e culturais, em âmbito local, regional e global.

Para a discussão do PPP é necessária uma reflexão sobre a concepção da educação, relacionando-a com a sociedade e a escola, sendo também importante uma reflexão sobre o ser humano a ser formado, a cidadania e a consciência crítica (Veiga, 2011).

5 Tecendo considerações

Com as informações obtidas, pode-se afirmar que se faz necessário rever os conceitos e práticas relacionadas com a EA, haja vista que, além da EA ser um tema multidisciplinar, é também uma maneira de repensar as ações humanas em prol das relações estabelecidas entre o ser humano, a natureza, a sociedade e a cultura. Carvalho (2004) aponta que a EA é um meio para fomentar ações que possibilitem novas orientações curriculares.

Assim, sugere-se que os PPP abordem a EA de maneira mais clara e fundamentada, já que este documento é o que direciona a prática pedagógica das instituições escolares. Nesse sentido, Vasconcellos (2009) diz que "o projeto deve expressar de maneira simples (o que não significa dizer simplista) as opções, os compromissos, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo [...]" (p. 25), configurando, assim, uma relação de compromisso entre a escola, a comunidade e o currículo a ser realizado.

Entende-se que o currículo auxilia a criar um modelo de arquitetura escolar, constituindo-se o pensar e a forma de organização de cada escola. E essa arquitetura escolar, além de transmitir conhecimentos passados, deve proporcionar a construção de novos conhecimentos, atendendo às necessidades de uma nova escola, de um novo educando, inserido num contexto que deve ser voltado para a sustentabilidade. O currículo tem um papel fundamental na legitimação do conhecimento e também nas ações voltadas para a EA, sendo este mais um desafio do

campo curricular. Assim, o currículo, por mais que seja instituído, pode ser modificado de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Por esse motivo, o currículo não é estático, mas sim dinâmico, visto que está em constante processo de avaliação, além de estar em permanente construção e (re)construção.

Por isso, ressalta-se que, ao incorporar a dimensão ambiental curricular no PPP, será plantada uma semente que, se cultivada com cuidado, resultará em mudanças significativas na formação dos educandos e também dos educadores.

Referências

Carvalho, I. C. M. (2004). *Educação ambiental*: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas.

Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm

Mendonça, R. & Neiman, Z. (2003). *À sombra das árvores:* transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse. São Paulo: Chronos.

Meyer, M. (2012). Educação ambiental: é preciso plantar a semente da mudança. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, 18 (104), 79-80.

Monteiro, A. M. (2013). "Conhecimento poderoso": um conceito em discussão. In. Favacho, M. P., Pacheco, J. A. & Sales, S. R. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação*: *divergências e tensões*. pp. 57-73. Curitiba: CRV.

Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2008). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. (1999). *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação.

Quaresma, A. G. (2012). Projeto Político Pedagógico. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, 18 (104), 12-17.

Santa Catarina. (2013). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Santa Catarina.* Retirado de http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/proposta-curricular

Sato, M. (2004). *Educação ambiental.* São Carlos: RiMa.

Silva, F. C. T. & Lunardi Mendes, G. M. (2011). Estudo de documentos curriculares como tradução de teoria e política (1998-2008). In: Leite, C. et al. (Org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo.* pp. 100-108. Porto: Editora Porto.

Vasconcellos, C. S. (2009). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Liberdad Editora.

Veiga, I. P. A. (2011). Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: Veiga, I. P. A. & Resende, L. M. G. (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 16. ed. pp. 9-32, Campinas: Papirus.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: PEDAGOGIAS E PROPOSTAS CURRICULARES FORMAIS E NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO

Lima, I. C. [1]

[1] Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, Pará, Brasil

Email: dofonosc@gmail.com/ ivanlima@ufpa.br

Resumo

O presente trabalho aponta os estudos realizados no Brasil, sobre as propostas pedagógicas construídas pelo Movimento Negro, como forma de combater o racismo e ampliar o conhecimento sobre a história e a cultura negra nos conteúdos curriculares dos sistemas de ensino. A pesquisa é uma síntese da dissertação de mestrado defendida na Universidade de Santa Catarina, e da tese de doutorado apresentada na Universidade Federal do Ceará. A principal problemática refere-se à compreensão dos processos sociais, políticos e culturais, que levaram a produção de pedagogias nos sistemas de ensino em Salvador, Rio de Janeiro e em Santa Catarina. As pesquisas tiveram uma abordagem sócia histórica e da história oral, voltando-se para os sujeitos destas proposições, evidenciando o protagonismo daqueles sujeitos, que contribuem em problematizar a educação formal e não formal nestes estados. Em Salvador o surgimento da pedagogia interétnica, na década de 70 (séc. XX), articulada pelo Núcleo Cultural Afro-brasileiro, centrado na figura de Manoel de Almeida Cruz. No Rio a pedagogia multirracial, protagonizada por Maria José Lopes da Silva e um grupo de ativistas negras, que na década de 80, do século XX, se orientam a uma intervenção para o enfrentamento do racismo no âmbito educacional na antiga capital federal. Em Santa Catarina, cuja principal característica é a presença da imigração europeia, tem-se a ação educativa perseguida pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN), entidade do movimento negro, que articula uma intervenção no sentido de transformar a escola num espaço de luta contra o racismo, capitaneada por Jeruse Romão, contribuindo para tornar esta organização do sul do Brasil, como uma das principais referências na área da educação, desembocando no início do século XXI na proposição, que terá como marco a proposição carioca, mas ampliada para multirracial e popular. Portanto, objetiva-se reconstituir as trajetórias históricas destes sujeitos em seu tempo e espaço, a partir de suas memórias e falas, e os caminhos que levam a um exercício reflexivo sobre a educação brasileira, quando o tema é a população negra, a partir dos sistemas educacionais.

Palavras-chave: Pedagogias antirracistas; Movimento social negro; Educação formal e não formal

1 Introdução

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Esse estudo é síntese de pesquisas realizadas no mestrado em educação, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)[1], e no doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira[2], da Universidade Federal do Ceará (UFC). O objetivo mais amplo destas investigações foi contribuir para uma reflexão crítica do pensar e fazer das organizações negras e seus projetos de educação para a sociedade brasileira. Portanto, os estudos buscaram compreender os referenciais teóricos, sociais e políticos da Pedagogia Interétnica (PI), elaborada na década de 70, séc. XX, em Salvador (BA); a Pedagogia Multirracial (PM), desenvolvida no Rio de Janeiro, a partir de 1986, do séc. XX e, como desdobramento, a Pedagogia Multirracial e Popular (PM e P) do Núcleo de Estudos Negros (NEN), em Santa Catarina, a partir de 2001, neste século. Para este artigo, interessa-nos ressaltar como tais pedagogias articulam os espaços formais e não formais para a elaboração de suas proposições para os sistemas de ensino no Brasil, colocando em discussão as políticas governamentais, mais recentemente, a lei 10.639, sancionada em janeiro de 2003, pelo Executivo Federal, que altera a LDB[3] e obriga o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas redes de ensino públicas e privadas. O referencial teórico-metodológico foi de cunho sócio histórico (FENELON, 2000) analisando-se que a evolução do ensino brasileiro está relacionada a injunções sociais e políticas. Ao mesmo tempo, utilizou-se a Historia Oral temática, que tem sua centralidade na opinião do colaborador na explicitação de um evento definido (MEIHY, 2002). Com isso, em sua trajetória o Movimento Negro (MN) na tentativa de rediscutir o papel dos sistemas de ensino, expressa a necessidade de programas, projetos e outras formas de intervenção no processo educacional da sociedade brasileira. Desta forma, para além da denúncia do racismo e das desigualdades perpetuadas historicamente nos sistemas de ensino, o Movimento Negro tem elaborado propostas pedagógicas e de intervenção, em contraposição a um cotidiano, que tem se mostrado singular e etnocêntrico nos espaços educacionais.

2 A Pedagogia Interétnica em Salvador: anos 70 do século XX

Para compreender esta pedagogia realizamos entrevistas na cidade de Salvador/Bahia, em janeiro e setembro de 2003, com: Manoel de Almeida Cruz, Geruza Bispo dos Santos, Lino Almeida, Ana Célia da Silva, Jônatas da Silva e Raimunda Rodrigues. Dentre esses, cabe destacar Manoel de Almeida Cruz, um dos fundadores do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (NCAB), e principal divulgador da PI, falecido em junho de 2004. O NCAB surgiu em 1º de agosto de 1974, como uma organização do Movimento Negro na Bahia, preocupada com ação política, no questionamento da situação dos negros em Salvador. Para sua ação o espaço que propiciava o desenvolvimento do debate de outra forma política, num momento de repressão, foi encontrado junto ao Centro Cultural Brasil–Alemanha, o Instituto Goethe, de Salvador. A perspectiva do NCAB era uma releitura da herança africana, diferenciando-se do que os setores hegemônicos da sociedade baiana e da academia entendiam sobre a cultura afro-brasileira. Seus membros tinham grande preocupação em tematizar às relações raciais, a partir da crítica da "democracia racial" e da naturalização do lugar do negro na sociedade brasileira. A construção da Pedagogia Interétnica (PI) se deu a partir dos acúmulos das ações promovidas pelo NCAB, que em 1985 realizou o I Seminário de Pedagogia Interétnica, cujo programa trouxe os

[1] O título da dissertação: Uma proposta pedagógica do Movimento Negro no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo, orientação da prof. Dra. Olga Celestina Durrand. Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educaçã0 (MEC). Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Ação Educativa através de bolsa de pesquisa concedida no 3° Concurso Negro e Educação, com apoio da Fundação Ford no Brasil.

[2] O título da tese: As propostas pedagógicas do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações políticas e teóricas para a educação brasileira, sob a orientação do prof. Dr. Henrique Cunha Júnior. Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Pesquisa agraciada na Seleção Pública de projetos de pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação voltadas para o tema Negro e Educação, para apoio técnico e financeiro, pela ANPED em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação (MEC), em 2006.

[3] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

objetivos desta proposta, que aglutinava a pesquisa do etnocentrismo e a transmissão destes valores pelo processo educacional. Em 1989, lançou-se o livro: "Alternativas para combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo, uma proposta de intervenção científica para eliminá-los", escrito por Manoel de Almeida Cruz. Esta obra sistematizou os referenciais teóricos da PI, e aglutinou o que já havia sido desenvolvido nos seminários anteriores e na divulgação da proposta pedagógica em vários encontros pelo Brasil. Estava estruturado em dois blocos: o primeiro conceitua os usos, os sentidos e os estudos realizados até este período sobre as ideias de raça, preconceito, discriminação, etnia e cultura à luz das Ciências Sociais, principalmente a Sociologia e a Antropologia; o segundo bloco busca apresentar, sistematicamente, como se estrutura a PI, a partir da utilização de aspectos que assim se apresentam: Psicológico, Histórico, Sociológico, Axiológico e Antropobiológico. No decorrer desta apresentação Cruz (1989, p. 51-101) traz considerações acerca de cada um destes métodos e procedimentos, situando o leitor nas concepções e nos debates que devem ser travados para a consecução desta proposta pedagógica, e a luta dos movimentos sociais para a construção de um currículo interétnico. Desta forma articula a dimensão formal e não formal, colocando o debate educacional não só como causa, mas, também, como resposta ao desafio do combate ao racismo. Por fim, pode-se caracterizar a PI como uma construção eminentemente sociológica, que contribuiu na crítica da construção de raça como fator biológico. Ao se apropriar do conceito de etnia, enfatiza-se seu uso por outros povos em conflitos étnicos. Nota-se como maior preocupação o caráter de intervenção no processo educativo, pretendia-se intervir em todas as esferas, do currículo até a formação de professor(a)[4], a fim de afirmar as suas bases teórico-metodológicas, numa conjuntura em que a legislação educacional foi abrindo brechas para a cultura afro-brasileira.

2.1 A Pedagogia Multirracial no Rio de Janeiro na década de 80 do século XX

Na cidade do Rio de Janeiro, em julho de 2005, obtivemos depoimentos de Ivanir dos Santos, pedagogo e secretário executivo de Centro de Populações Marginalizadas (CEAP)[5]; Amauri Mendes, educador, militante do MN carioca, doutor em Educação (UERJ), e pesquisador da Universidade Cândido Mendes, fundador do SINBA[6]; Maria José Lopes da Silva[7], linguista, educadora aposentada das redes municipal e estadual de ensino, militante do MN, assessora educacional, e precursora da pedagogia multirracial. A partir destes sujeitos percebe-se a mobilização negra desde a década de 1970, no sentido de reconfigurar a luta antirracista em outros termos, onde a educação aparece como um eixo norteador. Maria José está na confluência destes eventos, que buscava afirmar o movimento negro como força social, desembocando na década seguinte na proposição da Pedagogia multirracial, a partir de diferentes elementos. Para ela, o primeiro elemento é a ausência de subsídios para desencadear tal discussão entre os professores. O segundo elemento foi a partir da experiência pessoal, enquanto aluna negra no ensino particular, esta vivência de ser "rigorosamente vista, observada, eu não era acalentada, eu não era acarinhada, eu nunca tomei um carinho de uma professora" (cf. entrevista concedida) contribui para pensar em mudanças no currículo e na escola em relação aos negros. O terceiro elemento é a politização a partir da participação partidária de esquerda e na militância negra, e a experiência educacional nos países em processo de descolonização da África, como Angola e Moçambique. Assim a pedagogia multirracial aponta como pontos fundamentais para seu desenvolvimento, combater a "democracia racial", ter a escola como um espaço de superação das desigualdades raciais, seja do ponto de vista de seus conteúdos, das metodologias educacionais até aos processos de avaliação. A Pedagogia Multirracial implica, portanto: "Trabalhar o patrimônio cultural e histórico dos grupos étnicos excluídos numa perspectiva transdiciplinar, ou seja, em cada um

[4] Aqui se refere ao processo de implantação da PI na Escola Criativa Olodum, ligada ao Bloco Cultural Olodum, em 1993 e na Escola Municipal Alexandrina dos Santos Pita, em 1994, da cidade de Salvador/Bahia. Esse processo encontra-se detalhado em Lima (2004).
[5] O CEAP é uma organização não governamental fundado em 1989.
[6] Sociedade de Intercâmbio Brasil-África fundada em 1974, no Rio de Janeiro/Brasil.
[7] Faleceu em 2013, na cidade do Rio de Janeiro.

dos componentes curriculares, pois é através do universo simbólico que a escola mantém os valores racistas da sociedade abrangente" (SILVA, 2002, p. 24). Como também indica a necessidade de se trabalhar na construção da identidade do brasileiro, com especial atenção ao patrimônio cultural e histórico alicerçados em padrões civilizatórios africanos, presentes tanto na religião, quanto nas artes, na organização social, na história e na visão de mundo dos brasileiros. Em 1989, os fundamentos desta proposta são publicados, onde o documento da pedagogia Multirracial apresenta-se em dois grandes tópicos. No primeiro trata dos Fundamentos Teóricos da Pedagogia Multirracial, onde se subdivide em: redação de objetivos e perspectivas, redação dos fundamentos filosóficos e metodológicos, revisão e organização. O segundo tópico destina-se à chamada parte específica. Nesta parte equipes de educadores e educadoras organizam propostas de reflexão e intervenção por áreas específicas. A colaboradora vai situar que a Pedagogia Multirracial é uma proposta datada, já que não foi incorporada por inteiro nos processos escolares no Rio, tornando-se uma referencia teórica para outros lugares, muito especialmente na cidade de Florianópolis/SC.

2.2 Pedagogia multirracial e popular: ações educativas do Núcleo de Estudos Negros (NEN)

A pedagogia multirracial e popular, em Santa Catarina, é discutida a partir de documentos e depoimentos dos integrantes do Núcleo de Estudos Negros (NEN) [8], e da trajetória de militantes do MN[9] em Florianópolis. De maneira geral, no estado existem praticamente em todos os municípios catarinenses, entidades, grupos, associações e clubes, que despontaram com maior visibilidade a partir dos anos 80, do século XX, contribuindo para a luta antirracista.

A Pedagogia Multirracial e popular surge como iniciativa do Núcleo de Estudos Negros (NEN), entidade que emerge na cena pública catarinense, na capital Florianópolis no ano de 1986. Os debates eram animados pela crítica ao papel do Estado, como partícipe na perpetuação das desigualdades sociais e a necessidade de políticas públicas à população negra. De 1994 a 2000, marca a fase de consolidação do NEN, tanto pela ação política, quanto pelo financiamento da Fundação Ford a este trabalho em Santa Catarina. Momento onde surgem diferentes programas: Justiça e Desigualdades Raciais, Mulheres e o Programa de Educação. Este momento marca o processo que tornou o NEN uma referência, por um lado, nos debates públicos sobre justiça e desigualdades raciais. E por outro lado, ao consolidar nos sistemas de ensino, uma estratégia diferenciada sobre o tema negro e educação. Ou seja, definiu-se o educador como o centro de intervenção, na preparação de material didático-pedagógico e na discussão do currículo como arena de luta sobre a história e a cultura do negro no Brasil. Nesse processo, estamos na vigência do mandato do vereador Márcio de Souza, na Câmara Municipal, tendo como assessoria uma integrante do NEN, Jeruse Romão, onde é aprovada a lei que institui a inclusão do conteúdo história afro-brasileira nos currículos das escolas municipais de Florianópolis, em 1994[10]. Com o respaldo da lei, o programa de educação vai atuar fortemente no processo de implantação e de formação dos educadores sobre o tema. Para tanto, desenvolveram-se suportes, como o Jornal Educa-Ação Afro[11], que posteriormente terá circulação nacional. A produção de bonecos, fantoches e jogos com enfoque na história e cultura negra, assim como a constituição de uma biblioteca temática. Do mesmo modo tem-se os cadernos Pensamento Negro em Educação[12], como afirmação de uma reflexão sobre o tema negro e educação no Brasil. A partir de 2000 o NEN é impulsionado a sistematizar a sua significativa experiência educativa em torno de uma pedagogia, onde se afirma sua relação com os sistemas de ensino, tomando-os como tema de estudo, reflexão e

[8] Do programa de educação: Joana dos Passos, José Nilton, Adilton de Paula, e o ex-coordenador geral João Carlos Nogueira.
[9] Movimento negro: Jeruse Romão, fundadora e ex-integrante do NEN; Valmir Ari Brito, do grupo de capoeira Ajagunã de Palmares; Vanda Pinedo, do Movimento Negro Unificado; Marcio de Souza, vereador e ativista negro, fundador do NEN; e do movimento de mulheres negras Arilda Cerqueira e Vera Fermiano.
[10] NEN. *Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular.* Florianópolis/NEN, n. 8, 2002.
[11] O jornal foi editado a partir de 1995, com uma periodicidade trimestral.
[12] Cadernos de textos produzidos a partir de 1997, com uma periodicidade semestral.

intervenção, redirecionado para a formação dos professores. Com isso, a Pedagogia Multirracial e Popular (PM e P), se fundamenta a partir dos projetos sistemáticos desenvolvidos nas redes municipais de educação, onde se problematiza as relações sociais e raciais existentes na escola e aponta possibilidades para o tratamento pedagógico destas, na perspectiva da população negra. Com tal dimensão, o NEN compreende a pedagogia em tela articulada com a educação popular, cuja dimensão nasce nas lutas dos negros no Brasil, bem como com a proposição elaborada no Rio de Janeiro, por Maria José. Diante deste conjunto de processos políticos, culturais e sociais a Pedagogia Multirracial e Popular elabora como princípios político pedagógico[13] a luta contra o racismo como uma construção coletiva, concebe a realidade social brasileira multirracial, e declara e denuncia a existência do racismo como construção político-social. O NEN vislumbrou na proposta pedagógica carioca elementos, que conduzisse sua prática educativa, alicerçada por um desejo desde seu nascimento de transformação social. Como se demonstrou sua trajetória é um processo eminentemente coletivo, sem deixar de considerar diferentes formulações que circulam o tecido social. Porém, é evidente que para chegar a proposta pedagógica orientou-se pelos seus próprios processos de intervenções políticas, sociais e educacionais, como uma organização do Movimento Negro ao sul do país.

3 Conclusão

A cada uma das proposições analisadas vai enfrentar, em seu tempo e espaço diferenciados, singulares desafios. Como proposições de pedagogias do Movimento Negro, elas vão servir para de um lado exigir um trabalho de refinamento e ampliação de cada um de seus significados, por outro como instrumento teórico-metodológico apresentado aos sistemas de ensino. Analisa-se que, estes diferentes processos, ajudam em discutir os limites do próprio sistema educacional, pois ele por sua dinâmica própria tem dificuldades em absorver outras proposições, que não aquelas hegemônicas, e advindas do movimento social como um todo.

Referências

Cruz, M. A. (1989). *Alternativas para combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-lo*. Salvador/Bahia: edição do autor.

Fenelon, D. (2000). Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional (org.).* São Paulo: Cortez.

LIMA, I. C. (2004) *Uma proposta pedagógica do Movimento Negro do Brasil: pedagogia interétnica, uma ação de combate ao racismo*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

[13] Em 2002, no caderno da série Pensamento Negro em Educação, número 8, se sistematiza os princípios iniciais da pedagogia, constituindo-se de 13 pontos, que se diferenciam um pouco desta formulação divulgada no Encontro Nacional Negros e Educação.

_____ (2009) *As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira*. Tese doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Brasil.

MEIHY, J. C. S. B. (2002) Manual de história oral. São Paulo: Loyola.

SILVA, M. J. L. (1997) Pedagogia multirracial. In LIMA, I. C. *As ideias racistas, os negros e a educação* (32 – 42). Florianópolis/NEN.

O DITO FORMAL E O NÃO FORMAL ENTRE AS TERRAS GUARANI MBYÁ DO RIO DE JANEIRO: UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA

Danielle Bastos Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
daniellebastoslopes@hotmail.com
Paulo de Tássio Borges da Silva
Universidade Federal de Sergipe
Paulodetassiosilva@yahoo.com.br

Introdução

Este texto discute o trabalho entre sete anos intermitente do campo entre os Guarani Mbyá do Rio de Janeiro. Notabilizado que por Terras Indígenas (TIs) sete recortam o interior do Estado. Entre: (1) T.I Guarani de Bracuí (município Angra dos Reis); (2) T.I Araponga (município Paraty); (3) T.I Itatim (Paraty) ;(4) T.I Arandú Mirim. Saco de Mamanguá (Paraty); (5) T.I Rio Pequeno (Paraty); (6) T.I Tekoa Mboyty (Maricá) ;(7) T.I Caminho do Céu (Itaipu). Nesse limite, três escolas estaduais ameríndias pululam o território. Intersectadas entre narrativa que recortam em lógica distinta: uma educação trançada à Casa de Reza (*Opy*), delineada entre a socialidade do *nhanderekó ete* (melhor jeito de viver mbyá) e outra atida a formal, consignada entre as aulas do "prédio – escola", configurada entre as política nacionais de currículo. Instituída pelos moradores enquanto a educação oficial, evolvida entre legislados e *pape* (papéis documentais) que prove a certificação institucional. O que vamos reportar, discutir em tese, portanto, será justo e por quais discursos essas identidades no erigir currículo entre Terras Indígenas (TIs) guarani do estado do Rio de Janeiro estão negociando esse arquetípico de escola. Educação nominalizada por intercultural, indígena, diferenciada e ao mesmo tempo diferente, normativa entre cada particularidade experenciada.

Políticas Curriculares Brasileiras para Povos Ameríndios

No Brasil, a Educação Indígena se tornou promulgada, por primeira instância, entre o artigo 210º da Constituição Federal. Avertendo que: *"o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*". Por conseguinte, um legislado produzido entre 1991 inscreveu um Decreto Presidencial que apartava da FUNAI suas atribuições concomitante à educação formal ameríndia. O MEC (Ministério da Educação e Cultura) se tornou o responsável pela então integralização da educação escolar indígena acerca do sistema formal e coordenação das políticas referida entre o ensino "diferenciado". As secretarias estaduais e municipais tornaram-se as tutoras da execução dessas políticas. Pouco mais, assemelhados direitos e texto incorporaram-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.9394/1996). O PNE (Plano Nacional de Educação, Lei n° 10.172/01) consolidado em 2001, consignou um capítulo inteiro a dizer da Educação Escolar Indígena, que assumiu como meta adentrar a criação da

categoria de professor indígena enquanto carreira específica do magistério; publicação de material didático pedagógico específico e outras derivações. Votado o prazo de dois anos – até janeiro de 2003 – para se regularizar as escolas ameríndias existentes; formular programas especiais para a formação dos professores nativos em nível superior inferida a colaboração das universidades nacionais. Entre mais dez anos, para universalizar o oferecimento de programas equivalentes ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental[1] e instituir programas do sexto ao nono ano. Em 2008, foi aprovado o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena) acionado com participação e orientação dos professores de distintas socialidades para tanto. (BESSA FREIRE, 2004).

Nestes estreitos, imprescinde reparar que até a Constituição de 1988, entre legislados e Cartas anteriores se herdou o construto assimilacionista da "integração do índio à comunhão nacional" entre redações legisladas. (BASTOS LOPES, 2014) O índio fora habitado uma "categoria transitória" fadado à extinção. A tratar que até o termo do Código Civil de 1916, que outorga a política tutelar no país, o indígena, tido condição transitória para civilidade (PACHECO de OLIVEIRA, 1999) permaneceu ajuizado 'incapaz' junto aos jovens dos 16 e 21 anos, ébrios e os pródigos. Retirada esta constituinte apenas em 2002, quando um novo fora legislado.

População Guarani no Rio de Janeiro

Tipicamente, no Rio de Janeiro, é arqueologizado que os Guarani não habitaram tradicionalmente o estado. Asilavam-se os Tupinambá. O estado, perdurou sem população ameríndia por toda a primeira metade do século XX. Por vestígio de que sem que o município acometesse consciência de seu movimento migratório, cidades do interior principiaram a ser ocupadas entre 1950, outra vez por famílias do tronco Tupi. (BESSA FREIRE, 2004) No Rio de Janeiro, a escolarização tem seu princípio no ano de 1985. Algemiro da Silva na Ti de Sapukaí, Angra dos Reis, iniciou a alfabetizar crianças debaixo de um maracujazeiro. (LITAIFF, 1999; PISSOLATO,2006) Hoje, Escola Indígena Estadual Guarani Karaí Kuery Renda. E, pouco adiante, perto do riacho que corta Ti de Itatim, distrito de Paraty, o professor Sérgio Silva logrou tomar letras da população em 1996, adentrando o espaço da Opy (casa de reza). Por julho de 2001, por doações internacionais e participação da FUNAI, fora, então, erigida larga escola, com carteiras mesas, refeitório, lousa e aproximadamente sessenta alunos. Entre cinco e quinze anos, matriculados na Escola Indígena Estadual Tava Mirin. (BESSA FREIRE, 2004) E, então, Araponga, a menor das três, que sob variante de varandão recoberto por palhas, dispondo de uma mesa e dois bancos de madeira, fora após arquitetada tipificada sala de extensão, inaugurada em outubro de 2002. Funcionando com dois professores e vinte alunos. Todos entre as TIs docentes ameríndios mbyá, formados com cursos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e graduação de professor entre cursos de nível médio. Recentemente Algemiro Poty, nível superior. Que graduou o curso de Licenciatura no Campo, oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Diários de Campo: Entre o Formal, Não Formal e Currículo

[1] O Ensino Fundamental incide em primeiro segmento do (1 ao 5 ano) e segundo segmento (6 ao 9 ano).

> "Assim que chegamos à Ti de Sapukaí (RJ), Algemiro nos conta que a escola ali é importante para os guarani não terem de depender dos missionários evangélicos para ensinar o português: (Algemiro) Nosso *nhanderekó ete* (melhor jeito de viver) é vivido na casa de reza, na Opy e não na escola, dentro das paredes. Mas, a escola aqui é importante para não aprendermos o português ensinado pelo *juruá* (não indígena), ou de escola missionária como foi meu caso. Temos uma educação muito igual a educação formal de vocês, mas a verdadeira educação dos guarani é a realizada na Opy. "

Atravessado entre uma acepção de formal, não - formal, o prescrito entre os habitantes das sete Tis é que o formal reside no modelo padrão de instituição, currículo e relação com a ortografização normativa da língua escrita. Entre outro vértice, o informal requer a prática residida entre a Casa de Reza, intersectada entre cosmologia e mundos conceituais outros. (VIVEIROS de CASTRO, 2013) Nestes limites, cabe sobressaltar que pouco observamos as três instituições de ensino abertas para as aulas regulares. Em maioria do tempo estas permaneciam fechadas. E, quando indagávamos o porquê da não utilização do espaço a resposta primeira e mais curiosa que obtivemos é aquela era uma instituição diferenciada. Aduzindo, portanto que sua temporalidade, sistema de ensino e utilização do espaço igualmente se transferia distinta. Entre Ti de Itatim, agora, município de Paraty, Joaquim, o filho do cacique e *paye* (líder espiritual), nos retorquia a benemerência da instituição, informando que:

> "(Joaquim) A escola Estadual aqui é importante para nos relacionarmos com Paraty. Precisamos saber sobre a legislação para defender nosso território. Nesta estrada turística que corta a aldeia passam muitos carros e turistas entram em nossas terras. Precisamos ter cuidado, é perigoso para os pequenos. E, na venda de artesanato em Paraty também tem muitos turistas muitas moedas do Brasil, do estrangeiro. Precisamos nos instruir e assim a matemática, português do *juruá* (não –índio) que chegue até nós. Assim, agente fica tendo direito ao material de ensino, merenda escolar, formação de professor e uma escola propriamente guarani."

Inicialmente, a escolarização é anunciada como estratégica, mas asilada entre parte "extra - aldeia". Instituída distinta dos termos que regem as políticas nacionais de currículo citadas acima, elaboradas e revisadas ainda que sob base das etnociências, etnomatemáticas, com a participação de docentes ameríndios para seu constructo, mas centrada em base nacional que prescreve para um currículo uma utilização do espaço de sala de aula em modo menos intermitente, mais regular. Todavia, a instituição guarani que etnografamos por aqui, se inscreve transitante entre dois universos. Ora um estratégico, ansioso por uma ortografização da língua portuguesa, acordante de um alfabeto para guarani, ora distante dos modos de vida local, que reporta na Casa de Reza o referencial de identidade cosmológica. Aquele que advém do saber transmitido pelo *payé* e *Nhanderu ete* (O grande espírito), tido verdadeiro pai dos guarani e orientador de todos os passos dos mbyá na terra. (LITAIFF, 1999). Dentro de um lógica conceitual própria dos mbyá, afora um ensinamento de *Nhanderu ete* é impossível uma sobrevivência física, consubstanciado que até seus nomes, processo de individualização são remetidos pelo ato do nascedouro cosmológico.

Por este espaço, traduzimos currículo no sentido de "Enunciação da Diferença" (MACEDO 2006,2011). Um currículo, portanto, compreendido entre complexa noção de disputas, negociações surtida em espécime de território

híbrido, contestado que pode perturbar nossas certezas, desestabilizar nossa tradição. Assim como desafiar nossas expectativas normativas, temporais para os termos currículo, índio, ou, quer, planificação nacional entre Educação Intercultural Bilíngue Ameríndia. Currículo, aparece, então, não como ente, como coisa, nem tão pouco como real a ser prescrito a partir de um suposto acordo de termos "de cavalheiros". Introjetado em presente currículo que se desenharia a partir de uma "mão invisível", tecido pelos matizes das distintas teorias que alinhavariam um sentido final mais consensual sobre um projeto de retalhos mensurados para o campo. Inversamente, aparece, ou "Acontece" (DERRIDA, 2011) dentro de uma perspectiva antirrealista, "ilógica", que reconhece ser todos os seus significados, uma prática discursiva esforçada num acordo de interpretações. Mas, esquivado de um estancamento apressadamente consensual sobre o termo. É antes aduzido como "discurso", como representação do real avocada por diferentes vozes que produzem SIM, para ele diferentes interpretações. Mas, jamais apreendido como último real, ou mesmo, ente pré estabelecido que traz sob possíveis "acordos" certa verdade, materialidade derradeira esperando o melhor momento para ser descoberta, desvelada, a título de eficaz antídoto ou melhor elixir possível.

Neste caso, a compreensão dos espaços-tempos atravessado entre as Tis do Rio de Janeiro, não pode ser entendida como um estabelecimento de ensino formal que é simplesmente situado em localidades em que vivem comunidades indígenas. Do ponto de vista sócio antropológico, sua concepção extrapola os espaços e os tempos institucionalizados, visto que sua concepção inclui a vida comunitária e seus processos de produção sociocultural. Neste sentido, é neste jogo de reelaboração cultural, de reafirmação de identidades étnicas e de reinterpretações culturais e simbólicas, que a escola indígena enquanto lugar de fronteira cria uma cultura escolar que lhe é própria e peculiar. Desta forma, não temos escola indígena, mas escolas indígenas que constroem diferentes sujeitos sociais (SILVA, 2014). Trilhando vias de Homi Bhabha (1998), sublinha-se então, a existência de temporalidades outras, produzidas performaticamente no partir dos sistemas de diferenças. Diferenças, interrogadas no interior de um movimento narrativo duplo, ambivalente, deslocado que anuncia sua duplicidade ao resvalar que o discurso de uma suposta autoridade curricular dita central entra frequentemente em processo de interconecção, negociação, ao mesmo tempo que disjunta, colapsa narrativas ditas periféricas, não – centrais atravessando discursos que buscam sentidos de identidades para o campo. Mas, onde este lugar de identidade será jamais repousado, estável senão terminantemente conflitante e provisório.

Aracy Lopes (1987), entre Terras Indígenas, instrui que a performance ritual prove conhecimento, aprendizagem através do espetáculo visual oferecido pela movimentação da linguagem artística que instaura uma memória corporal a ser revisitada, atualizada nos períodos ritualísticos. Nestes tipos, um acervo de conhecimentos encarnado em nomes pessoais, rituais viveriam ali numa outra dimensão, entre "mundo dos antepassados", que segundo tradução, está depositado um patrimônio a ser continuamente resgatado, acionado por meio da circulação entre vivos e mortos. Isto porque, sob sua lógica, simples brincadeiras em que meninos e meninas ensaiam ser o missionário, ao mesmo tempo que o xamã, curandeiro, docente, sublinham uma reinterpretação do que vem sendo trazido. Quando *"elas por sua performance criam cultura, arte, diversão, ênfases, interpretação, conhecimento, história*" (1987:55). A escola aparece ali, porém, traduzida enquanto instrumento valorizado extra lógica conceitual ameríndia, investida no domínio de conhecimentos tecnológicos e políticos que ela possa vir a oferecer. Pontifica como suspeita, portanto, uma linha tênue entre uma educação diferenciada, politicamente determinada e outra guetizante. Vertendo nossa atenção para

que, se o "direito" a uma escola "a favor" dos índios fora reivindicação de distintas lideranças indígenas ainda nos anos 80, como assegurar que políticas públicas "uniformizadoras por definição", não imponham um novo modelo - padrão de "escola indígena diferenciada". É lançado, por efeito, o jogo do currículo enquanto o elo estratégico e extra aldeia. Vívido e tensionado entre negociações da floresta, aqui no caso entre cosmologia inscrita em floresta urbana, Mata Atlântica, alocada no Rio de Janeiro.

Considerações

Neste esteio, entre o formal e o não – formal, percebemos que estes termos, assim como a palavra currículo entre as terras guarani é um significante flutuante. Em vezes o termo formal, foi-nos confiado para aludir a legislação, política nacional que regula uma Educação Indígena brasileira e, outras, para referenciar o conhecimento verdadeiro dos guarani, o oficial, enodado nos ensinamentos dos *payés*. Em outras palavras, aqui, currículo, se torna um significante vazio, negociado a partir dos sentidos recebidos. Nessa predileção, do mesmo modo que Aracy (2002) incita se políticas curriculares estariam dispostas a abandonar as padronizadas políticas de "modelo" para pensar as distintas linguagens, cosmologias, corporalidade das práticas de aprendizagem ameríndia; mordazmente mais adiante, a noção de currículo como "Enunciação da diferença", "processo de significação" questiona certa temporalidade continuísta, linear comumente conformada em autoridades nos discursos de educação.

A relação dos guarani com a escola, assim como o currículo projetado ali, em vezes nos foi atribuído como noção de planificação de disciplina, outras, no que acontece na prática. Isto nos incita a pensar como estas práticas discursivas que compõem um sentido para o termo são mesmo atravessadas em discursos senão sempre provisórios e conflitantes. No caso, aqui, discursos Outros, pois, tido que todo contrato de tradução é desde o instante fundado uma traição, como bem sobressaltado por Walter Benjamin (1985) em tempo muito anterior, não esqueçamos que estamos em esforço etnográfico traduzindo lógicas outras. Assim, cientes de que é preciso, então, como previne o antropólogo Viveiros de Castro "*que os dois olhos não vejam a mesma coisa dada, para que uma outra coisa (a coisa real da visão) possa ser vista, isto é, construída – contra inventada como real*" (2005:160); no campo do currículo, nosso trabalho se inscreverá, de sua parte, suspeitando porém, dessas etnociências, etnoeducação que vem ganhando regra conceitual nos planos de educação. Menos óbvio do que se predetermina, essa diferença, a qual falamos muito, não é substantiva a ser normatizada em planos, projetos educativos. Mas, antes uma perturbação necessária. O que esquiva, que se estabiliza e desestabiliza em contingência. No caso do Brasil desemboca, neste efeito, uma planificação curricular ainda mais complexa, marginalizante no sentido que foge facilmente à margem. Consequente a seu número extenso de socialidades (culturas[2]) ameríndias diferidas resididas em solo brasileiro. O que refletimos, ter fabricado muito mais similaridades marginais entre currículo planificado, no sentido daquilo que ruma margeando, do que, propriamente o aponte para as divergências, negociações para a economia dos sistemas de alteridade no que presumimos importante a qualquer acordo de política curricular.

[2] No Brasil se inscreve mais de 230 culturas distintas e 188 línguas indígenas registradas. (FUNASA,2010)

Referências

BENJAMIN.W. *(1985) Obras Escolhidas*, v. I, Magia e técnica, arte e política, trad. S.P. Rouanet, São Paulo: Brasiliense.

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

BASTOS LOPES, Danielle (2014). *O Direito dos Índios no Brasil: A Trajetória dos Grupos Indígenas nas Constituições do País.* Revista Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 83-108.

BESSA FREIRE, Jose R. (2004) A trajetória da educação indígena no Brasil: uma perspectiva histórica. In: *Educação Escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase.

BRASIL (2002). PROGRAMA PARAMETROS EM AÇÃO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>.

_____.(1998) REFERENCIAL NACIONAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INDÍGENA Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>e.

DERRIDA, Jacques. *De la gramatologie.* Paris: Éditions de Minuit, 1967.

LITAIFF, Aldo. (1999) *Les fils du soleil: mythes et pratiques des indiens Mbyá-Guarani du littoral du Brésil*.Thése (Ph.D.) em Anthropologie.Montréal, Université de Montréal.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (2011) *Teorias do currículo.* São Paulo: Cortez.

MACEDO, Elizabeth. (2006). *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural***.** *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, maio/ago, p. 285-372.

OLIVEIRA, João Pacheco de*. Ensaios em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. (2006*) A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani*). Tese de doutorado. (Antropologia) Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional. PPGAS.

SILVA, Aracy Lopes. (1987) Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. In:_____(Org.) *A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2ºgraus*. São Paulo. Brasiliense. 1987.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo de. (2005) *Equívocos da Identidade*. In. Gondar, Jô e Dodebei, Vera (org.). *O que é Memória Social.* Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. Rio de Janeiro.

_____. (2013) *A Inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify. 5ª. Ed. São Paulo.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da Silva (2014). *As Relações de Interculturalidade entre Conhecimento Científico e Conhecimento Tradicional Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê*. Dissertação de mestrado (Educação). São Cristóvão. Universidade Federal de Sergipe.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO EM FLORIANÓPOLIS: APONTAMENTOS PÓS NOVA LDB

Luciana Mara Espíndola Santos

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Email: luciana_espin@hotmail.com

Resumo

Os cursos de formação em serviço, oferecidos pela prefeitura municipal de Florianópolis (PMF) aos profissionais das Creches e Núcleos de Educação Infantil têm caminhado para elaboração de currículo único para essa etapa da Educação Básica. Tal discussão, aparentemente "nova", parece nunca ter saído de pauta, desde a implantação da primeira instituição de Educação Infantil (1976) municipal, tendo, na década de 1990, ganhado força por meio do Movimento de Reorientação Curricular. O propósito deste trabalho foi investigar em que medida os documentos norteadores para Educação Infantil relacionam-se à proposição de currículo, após a nova LDB, que determina a Educação Infantil como sendo primeira etapa da Educação Básica. O material empírico, formado por quatro documentos produzidos nos anos de 2000/2004/2010/2012, foi cotejado com estudos de pesquisadores ligados ao currículo e à Educação Infantil. A análise consistiu em avaliar os documentos elaborados pelo governo municipal, em sua materialidade e conteúdo, verificando o percentual de textos contidos em cada caderno e os modos como visavam organizar as práticas pedagógicas nas Creches e NEIs. Foi possível compreender que tais documentos são, em certa medida, propositores de currículo, porém, neles há falta de elementos técnicos, conceituais e de discussões sobre o currículo enquanto veículo de poder e conflitos.

Palavras-chave: educação infantil; currículo; documentos norteadores.

1 Introdução

Um dos temas de formação continuada ofertado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis aos trabalhadores da Educação Infantil, já no final de 2013, relacionava-se à constituição de currículo para creches e NEIs públicos da cidade. O propósito era ao longo de estudos e encontros sistematizados, permitir que consultores, especialistas, diretores e equipe gestora da Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis formulassem currículo a ser implantado nas unidades educativas, considerando documentos oficiais do governo federal, bem como material elaborado por

essa Diretoria nos anos de 2010 e 2012, quais sejam: "Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil" (2010) e "Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis" (2012). Documentos elaborados com propósito de nortear práticas pedagógicas e ações educativas nas creches e NEIs, dando aos professores liberdade para escolha dos temas, metodologias de trabalho etc.

A intenção foi anunciada em outros documentos e momentos históricos da rede municipal. Porém, foi no governo da Frente Popular (1993-1996) que se elaborou documento com referenciais, legais e teóricos, para subsidiar a prática pedagógica. Tal documento pertence a conjunto de três cadernos, intitulados "Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular", sendo um tomo relativo ao Ensino Fundamental, um referente à Educação Infantil e o terceiro contendo relatos de experiências vividas na rede já citada.

E, no ano em que se finda a gestão da Frente Popular, publica-se tal material, que aponta para novos olhares sobre educação de crianças de pouca idade, mas também, que conta história sobre Educação Infantil municipal, desde a implantação da primeira unidade educativa, como consta nas páginas inicias do documento:

> Após essa síntese histórica, resgatada a partir de documentos produzidos por todos aqueles que nos precederam, gostaríamos de refletir sobre a importância de revermos as ações passadas, jogando luz no percurso que nos trouxe até aqui, e projetar o futuro desejado. Este documento, produzido coletivamente e de forma processual, deve auxiliar na projeção deste futuro, indicando caminhos, redimensionando ações de todos os profissionais que dele participam, abrindo novas perspectivas e avaliando a prática precedente. (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 16).

Nesse ano a Educação Infantil torna-se a 1ª etapa da Educação Básica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LBD 9394/96), alargando expectativa de governos e que traria avanços para educação brasileira, assim sendo, passa a ser alvo de críticas, com outro objetivo, envolvendo a formação docente para atuação nessa etapa de ensino, bem como aponta Cerisara (2002, p.332):

> Quanto ao *locus* dessa formação, a LDB define que esta se dará em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e em institutos superiores de educação. Vale destacar que foi essa lei que criou a figura dos institutos superiores de educação e dos cursos normais Superiores. Se, por um lado, esta deliberação sobre a necessidade de formação específica em nível superior das professoras de educação infantil pode ser vista como um avanço na direção da profissionalização da área, por outro lado, a criação dos institutos superiores de educação revela que este avanço é relativo [...].

Para Cerisara (2002), há especificidade no trabalho docente para com crianças pequenas que não deve ser desconsiderado, tampouco aligeirado nos cursos de formação, sobretudo, os cursos que se multiplicam,

> [...] chamados emergenciais, em sua grande maioria pagos, e que são justificados pelo prazo estabelecido pela LDB, de dez anos desde a sua publicação, para que todas tenham formação específica em nível superior, podendo ser aceito magistério em nível médio. Mais uma vez o governo delega a essas professoras a responsabilidade por sua formação, sem assumir como sua a tarefa de fornecer as condições objetivas para que elas se profissionalizem. (CERISARA, 2002, p. 334-335).

Visando capacitar os profissionais que trabalham com crianças pequenas, bem como, discussões que tomam o currículo como ferramenta capaz de qualificar o trabalho nas creches e NEIs, o presente estudo busca analisar documentos propositores de currículo a partir da promulgação da LDB, em dezembro de 1996.

De 2000 a 2012, como a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis pensou a Educação Infantil e sua construção curricular

A PMF, nos anos de 1997 – 2004, implementou medidas relacionadas à infância e à criança, não só no âmbito educacional. Na área da saúde o Programa Capital Criança se mantém e qualifica-se, prestando atendimento as crianças do município, com atenção especial aos recém-nascidos, almejando reduzir taxas de mortalidade infantil. Sobre propostas pedagógicas, referências curriculares e documentos normativos e norteadores específicos para Educação Infantil, destacam-se: Síntese de Qualificação na Educação Infantil (2000) e Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando perspectivas (2004), ambos resultantes de formações para profissionais atuantes nas creches e NEIs, bem como consultorias prestadas à rede de ensino de Florianópolis.

O primeiro caderno, "Síntese de Qualificação na Educação Infantil", totaliza 66 páginas abarca 19 curtos textos, que variam de 1 a 6 páginas. Neles não há referências bibliográficas, as mesmas encontram-se ao final do documento sem qualquer divisão.

Dos textos que compõem o documento, 58% tratam sobre questões que envolvem currículo, embora a palavra em si seja citada apenas quatro vezes; nas referências bibliográficas, aparece um livro sobre o tema currículo. De fácil compreensão, o caderno foi distribuído para professores, especialistas e unidades educativas, no intuito de ressoar pensamento em construção sobre Educação Infantil.

Para uma Educação Infantil em consonância com documentos legais do governo federal, mas também tornando essa etapa da Educação Básica vitrine da gestão, é lançado em 2004 o caderno "Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando perspectivas", fruto de formações de anos anteriores, tal qual caderno produzido anteriormente se propôs a dar continuidade ao 1º material: "O Caderno Síntese da Qualificação da Educação Infantil não é o resultado, mas sim, a continuidade do trabalho/processo desenvolvido com os profissionais, e compreende a criança como um SER PÚBLICO DE DIREITOS." (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 13).

Pode-se notar diferença entre materiais produzidos pela capa e número de páginas, que chegou a 150. Esse caderno é mais elaborado, não só quanto à materialidade, mas ao conteúdo, dividido em 5 eixos, sendo: "O Cotidiano e o cuidado com a criança de 0 a 6 anos em Creches e Pré-Escola", "Diferentes Linguagens", "Temas Diversos", "Educação Inclusiva" e "Nutrição e Saúde". As formações ocorreram em grupos de discussão, oficinas, ciclo de debates e palestras.

Sobre o conteúdo dos textos, a 1ª parte do caderno trata "O Cotidiano e o cuidado com a criança de 0 a 6 anos em Creches e Pré-Escola", o binômio cuidar e educar aparece destacado.

> [...] não podemos continuar pensando *que quem não tem estudo não pensa, não sabe, então também não pode educar*. Pensar ainda sob esse ponto de vista é colocar-se numa perspectiva que desconhece a dimensão fundante que constitui o cuidar e o educar na direção da construção de uma pedagogia para a educação infantil. Nos parece que é hora de superar a dicotomia, a divisão formal que existe no cuidar da criança e educá-la nos espaços de educação coletiva. (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 38).

A 2ª parte, "Diferentes Linguagens", em oficinas, subdivide-se em 8 temas desde arte, sexualidade, corpo e movimento, linguagem escrita, leitura, jogos e brincadeiras e ação pedagógica por projetos. No texto "A Educação Infantil e o termo projeto", as autoras não se propõem a montar projeto padrão, entretanto, dão pistas, por meio de dezessete perguntas lançadas ao longo do escrito, sobre como se pode trabalhar com essa ferramenta pedagógica.

A 3ª parte trata de "Temas Diversos", em ciclo de debates e palestras. O tema educar e cuidar aparece enfaticamente, entretanto, a discussão se inicia abordando aspectos do educar e cuidar na pré-história, alimentando a ideia de que sempre existiu cuidar e educar, afastando a perspectiva de construção social de ambos os conceitos, fato que se opõe, de certa maneira, à própria concepção defendida, mesmo que timidamente, pelos propositores de tal documento.

"Educação Inclusiva" compõe a 4ª parte do caderno e aborda alguns aspectos legais fornecendo panorama conceitual sobre deficiência física, visual e mental. O documento encerra-se com 3 textos da 5ª e última parte: "Nutrição e Saúde". Parte dos escritos traz aspectos legais, de ordem empírica e algumas conceituações. Percebe-se que, nesse documento, há um maior rigor quanto à apresentação dos textos que, em maioria, são finalizados com referências bibliográficas, diferente do editado no ano 2000. Entretanto, o percentual de textos que trata sobre currículo é bastante semelhante, 60% dos textos; a palavra currículo aparece também 4 vezes. O que se amplia são as referências a documentos externos, totalizando 5 o número de materiais de apoio relacionados ao currículo..

Em 2010 projeta-se novo olhar para a Educação Infantil. Em sua materialidade, pode-se dizer que tanto o caderno elaborado em 2010, quanto o de 2012 são visivelmente semelhantes, no tamanho, na forma e no *layout* interno. As "Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil" foi editado em 2010. O caderno é dividido em 2 partes, sendo a primeira, textos produzidos por pesquisadores na área da infância. Os textos são fundamentados e, em sua maioria, frutos de pesquisas de mestrado ou doutorado. Há adensamento conceitual e de caráter metodológico, bem como, rigor científico aos trabalhos apresentados, todos se encontram em consonância com as normas dispostas na ABNT. A segunda parte do documento, "Relatos de Experiência", dá a ver, de que forma o trabalho pedagógico é construído em algumas unidades. Dez relatos de dez unidades educativas são descritos em textos independentes, mesclando fotos e narrando como naquela unidade educativa se viabiliza o trabalho pedagógico.

O 2º caderno de 2012, "Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis" é o documento mais próximo de currículo por propor conteúdos e eixos temáticos fundamentados em bases legais e empíricas direcionando o trabalho pedagógico nas unidades educativas. Entretanto, nesses trabalhos, há poucas referências sobre teorias curriculares, currículo e sociedade, ficando subsumida a condição de seleção e poder do currículo, como bem aponta Silva (2009, p. 15): "O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo."

Com 264 páginas, dividido em quatro partes, precedidas de breve apresentação e introdução, o documento, rico em cores e fotos, traz, na primeira parte, o texto apresentado no documento de 2010, escrito por Rocha, seguido da resolução n. 5, de 17/12/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A 2ª parte, "A Brincadeira", anunciada como "[...] uma das atividades centrais da vida da criança" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 34), trata da importância dessa atividade socialmente construída e que deve ser o eixo norteador do trabalho pedagógico nas creches e NEIs.

A 3ª parte, "Núcleos da Ação Pedagógica", subdivide-se em 3 partes que compõem este núcleo, quais sejam: Relações Sociais e Culturais; Linguagens (Oral e Escrita; Visual; Corporal e Sonora); e Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais. Os 3 núcleos apresentam referências desde leis a diretrizes curriculares nacionais, finalizando os escritos com sínteses de como o professor deve, a partir do exposto nos documentos organizar e conduzir sua prática pedagógica: "Proporcionar às crianças dos grupos maiores a autonomia para se servirem nas refeições, atento para os alimentos quentes" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 85); "Incentivar as crianças escreverem seus nomes e dos amigos e das amigas, a 'produzirem textos' mesmo sem saberem ler e escrever formalmente" (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 114); "Ajudar as crianças a estabelecerem interconexões dos conhecimentos que já possuem sobre o mundo físico e natural, com os conhecimentos produzidos ao longo da história pelas diferentes abordagens científicas." (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 198).

Na parte final do caderno, "Estratégias da Ação Pedagógica", há adensamento sobre aspectos referentes à documentação pedagógica. Observar, registrar e avaliar entram em pauta na formação de planejamento que subsidie a prática pedagógica docente. Com 20 páginas, o documento se encerra explicitando que:

> Ao compreender a Avaliação como parte de um processo mais amplo de organização da prática pedagógica, reconhece-se que todos os momentos da ação pedagógica estão articulados, pois é impossível planejar e avaliar sem o observar e registrar. A partir dessa ideia de integração das ações de modo sistemático e contínuo, torna-se possível vivenciar práticas com significados marcantes para adultos e crianças, dar a conhecer as suas experiências e construir uma identidade própria para cada contexto de educação infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 249).

Igualmente ao documento de 2010, as referências bibliográficas sobre o tema aqui tratado aparecem e todos os textos têm em pauta questões sobre currículo, que embora tragam boas discussões e elementos que auxiliam na confecção de um documento norteador para cada creche e NEIs, não fornecem subsídios para que se discuta o currículo enquanto um instrumento de força, de poder, de história, tal qual propõe Goodson (2005, p. 28):

> A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos curriculares de passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática.

3 Conclusão

A LBD 9394/96 incluiu a Educação Infantil como sendo a 1ª etapa da Educação Básica. Em Florianópolis, é possível perceber o investimento realizado com o intuito de formalizar e qualificar as ações desenvolvidas nos espaços das creches e NEIs. Documentos produzidos e analisados indicam essa "padronização", para que cada unidade educativa pudesse elaborar seu currículo, mas tomando como base os pressupostos anunciados. Entretanto, as discussões e formação acontecidas no ano de 2013 indicam que se deve investir num currículo único, o que dá pistas para pensar em várias questões, dentre elas o insucesso desses documentos que acabam por simplificar o processo não permitindo ampliação no repertório cultural das crianças.

Entretanto, o que aqui se clarifica, após olhar com atenção esses quatros documentos aqui trabalhados, é que a ideia de se formalizar e tornar as práticas educativas mais uniformes, é claro, respeitando as especificidades de cada lugar, não é algo novo, nascido nas discussões desse milênio. Nos anos 90, as discussões sobre currículo geraram o Movimento de Reorientação Curricular, que resultou em documentos propositores de ações e projetou, mesmo que timidamente, um ideal educacional para as creches e NEIs, opondo-se ferrenhamente à ideia assistencialista e compensatória.

As propostas que surgiram até então tomaram cada qual sua especificidade, os documentos dos anos 2000 e 2004 apresentavam uma forte preocupação em apresentar o trabalho nas creches e NEIs como educativo e de cuidado, indissociável, ainda rompendo com as marcas de que a utilidade da creche era servir como espaço para que os pais pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Os dois últimos documentos trazem claramente uma proposta de trabalho, um direcionamento das ações educativas, sem serem "receituários", mas fornecendo ferramentas para uma prática educativa pautada nos pressupostos da pedagogia da infância, tal qual ambos anunciam. Ainda assim, torná-los currículo nas unidades, com a autonomia a que eles (os documentos) se propuseram, parece ter sido um projeto naufragado. Aqui finalizo o estudo perguntando: seria mesmo prudente lançar todas as fichas na construção de um currículo para a Educação Infantil, sem antes discuti-lo enquanto um instrumento de poder, de escolhas, de conflitos? Não teria esse documento as mesmas chances de naufragar, assim como o documento anterior? Qual será realmente o nó que não permite grandes avanços em relação ao trabalho com as crianças pequenas? Talvez, responder a essas perguntas possa ajudar a pensar se a direção seguida é, no momento, a mais acertada.

Referências:

Cerisara, A. (2002). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e sociedade,* 23 (80), 326-345.

Florianópolis, PMF. SME. (2012). *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda.

Florianópolis, PMF. SME. (2010). *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda.

Florianópolis, PMF. SME. (2004). *Formação em Serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas*. Florianópolis: Prelo.

Florianópolis, PMF. SME. (2000). *Síntese de Qualificação da Educação Infantil*. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda.

Florianópolis, PMF. SME. (1996). *Traduzindo em ações: Das diretrizes a uma proposta curricular (Educação Infantil)*. Florianópolis: Edeme Indústria Gráfica.

Goodson, I. F. (2005). *Currículo: teoria e história*. (*7th. ed*.). Petrópolis: Vozes.

Silva, T. T. (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. (3rd. ed*.) Belo Horizonte: Autêntica.

Aspectos do uso da teoria de Bernstein em contextos museais

Souza, M. P. C.[1], Martins, L. C. [2] & Marandino, M.[3]

[1] Universidade de São Paulo
[2] Percebe Pesquisa e Consultoria educacional
[3] Universidade de São Paulo

Email: mpaulacorreia@usp.br; lucianamartins@percebeeduca.com.br; marmaran@usp.br

Resumo

As teorias de currículo, que muitas vezes parecem estar voltadas apenas à educação formal, trazem reflexões muito mais amplas que dizem respeito as formas como a sociedade se relaciona com o conhecimento e legitima a produção, seleção e apropriação da cultura.

A complexidade da produção dos discursos e textos das exposições e outras atividades educacionais realizadas nos museus, podem ser analisados desde um ponto de vista das relações de poder, tal como é proposto por eixos de investigação das teorias críticas do currículo. Essa compreensão da educação museal traz a tona uma série de possibilidade analíticas.

Apresentamos aqui aspectos de pesquisas que fazem uso da teoria sobre o funcionamento do Dispositivo Pedagógico proposta por Basil Bernstein, com enfoque na análise dos discursos e no processo de recontextualização. Consideramos para tal, que os discursos expositivos e aqueles presentes nas atividades educativas desenvolvidas pelas instituições museais analisadas, são discursos pedagógicos construídos por meio de processos de recontextualização.

Aspectos teóricos

A teoria do dispositivo pedagógico proposta por Bernstein (1996), traz uma estrutura que permite a análise interna do discurso pedagógico, especificando os princípios próprios à produção, reprodução e mudanças no discurso pedagógico. O dispositivo é o meio pelo qual se relacionam poder, conhecimento e consciência. É formado por um conjunto de regras que atuam sobre os significados que podem ser transmitidos pelas instituições de ensino e culturais. Há três conjuntos de regras que se inter-relacionam, as distributivas que regulam as relações entre poder, grupos sociais e práticas; as recontextualizadoras que atuam na formação do discurso pedagógico; e as de avaliação que estabelecem critérios para a prática (BERNSTEIN, 1998).

O processo de construção do discurso pedagógico é regulado por *regras recontextualizadoras*, como afirma Leite (2007:32), elas são o cerne do processo de recontextualização, o qual funciona a partir da apropriação de outros discursos, com a finalidade específica de atender ao processo de transmissão e aquisição de conhecimentos. De acordo com Mainardes e Stremel (2010), o discurso pedagógico é um princípio em que há a descontextualização de um discurso de sua prática e contexto originais e recolocação com base em princípios de focalização e reordenamentos seletivos de um novo contexto. Com isso, é possível dizer que há a produção de um novo discurso.

Esse processo, de acordo com Bernstein (1996), não é restrito à escola e pode ser encontrada em diferentes contextos pedagógicos. Nota-se, assim, a importância e aplicabilidade do conceito de recontextualização em outros

ambientes para além da educação formal. É pertinente então questionar quais são os campos recontextualizadores, agentes e agências que participam deste processo no âmbito museal?

No processo de recontextualização, no nível da geração do discurso, participam dois campos: o campo recontextualizador *oficial (*CRO*)* e o campo recontextualizador *pedagógico (*CRP*)* (LEITE, 2007; BERNSTEIN, 1996, 1998). A principal atividade destes campos é a definição do *que* – conceitos e competências, e do *como* – relações entre os discursos, relações entre os sujeitos e relações entre espaços, do discurso pedagógico. O CRO é criado e dominado pelo Estado e seus agentes, já o CRP é composto pelos pedagogos e outros formadores de professores e pesquisadores das escolas, pelas universidades e seus departamentos/faculdades de educação, também as fundações privadas, os "meios especializados de educação, jornais semanais, revistas etc. (BERNSTEIN, 1996).

De acordo com Morais (2004), o processo de produção e reprodução do discurso pedagógico é extremamente dinâmico, fontes potenciais de conflito, resistência e inércia estão presentes entre os agentes do CRO e do CRP e ainda no nível da transmissão. Pode existir assim, uma dinâmica entre posições, sujeitos e práticas dependendo da autonomia concedida a cada um desses elementos. O dinamismo é a característica que pode propiciar que mudanças nas estruturas de poder e controle tenham lugar.

Recortes de análise

As ideias de Bernstein não se restringem a compreender a produção do discurso pedagógico restrita aos contextos escolares. Elas são passíveis de serem utilizadas em diferentes contextos de análise (BERNSTEIN, 1990, 1996). Assumimos assim que o discurso produzido nas ações educacionais dos museus de ciências se comportam de forma semelhante na produção do discurso pedagógico, por meio de processos recontextualizadores.

Neste trabalho apresentaremos a caracterização dos diferentes atores e instituições que fazem parte dos CRP e CRO dos museus. Os dados são oriundos de três diferentes pesquisas que analisam o processo de recontextualização que gera o "discurso pedagógico do museu". Uma delas tem como foco a análise dos discursos das ações educativas propostas pelos setores educativos (MARTINS, 2011), a segunda está relacionada aos discursos expositivos (MARANDINO, 2001) e por fim, a terceira pesquisa, que está em andamento (SOUZA, 2013), refere-se também a análise do discurso expositivo e da compreensão deste discurso pelo público. Diferentes tipologias de museus foram analisadas, contribuindo para a compreensão da complexidade de relações que entram em jogo na constituição destes discursos.

Martins (P1) realizou a investigaçãodas ações e setor educativo de três museus: MAE – USP (ciências humanas); o MAST-RJ (ciência e tecnologia) e a Pinacoteca do Estado- SP (artes). Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com os educadores dos museus, análise documental e, em menor grau, observações. A pesquisa realizada por Marandino (P2) investigou exposições de cinco museus com temáticas ligadas às ciências biológicas (MUZUSP; MAV/FMVZ-USP; Museu Oceanográfico da USP; Eciencia/USP; Museu da Vida/FIOCRUZ), a partir de entrevistas a seus elaboradores e/ou coordenadores, análise de documentos e observação das exposições. Neste trabalho apresentaremos os dados relativos às entrevistas. Já a terceira pesquisa, desenvolvida por Souza (P3), está a analisar a Estufa do Cerrado, exposição imersiva[1] de longa duração que aborda temas sobre o bioma do Cerrado, presente no JBSP-Ibot. Os dados apresentados referem-se a análise dos documentos e observações realizadas na exposição.

Procuramos por meio da análise das três pesquisas, identificar os agentes e instâncias que atuam no CRP, bem como, procuramos fazer algumas considerações sobre a autonomia entre CRP e CRO.

O CRP*museu* – agentes e agências

[1] Exposições de imersão buscam reproduzir da forma mais "real" possível os ambientes onde os organismos vivem, no intuito de proporcionar a imersão total dos visitantes nesses locais, como se estivessem visitando o ambiente original (MARANDINO, 2010).

A análise dos setores educativos realizados na P1 mostram uma atuação contundente dos próprios educadores no CRP. Em todos os museus estudados pela autora, os educadores são os propositores das ações educacionais, principalmente no que se refere aos objetivos e métodos empregados nessas práticas. Essa autonomia é explicada, em parte, pelo posicionamento dos setores educativos nas instituições museais.

O que se deduz dos casos estudados por Martins é que, apesar das transformações históricas ocorridas sobre a função educacional dos museus no último século, sua inserção institucional ainda é alvo de controvérsias. A compreensão de como os relacionamentos com os públicos deve ser estruturado não é igual para todos os profissionais de museus. Essa afirmação é particularmente emblemática no caso do museu de artes onde o discurso expositivo é a principal via de comunicação do Museu com os seus públicos e em cuja concepção os educadores muitas vezes não têm voz.

No museu de ciências humanas essa voz existe, mas a educação encontra outras barreiras internas, advindas da relação hierárquica entre a área de educação e a área científica. Já no museu de ciência e tecnologia essa voz está condicionada às conturbadas relações entre as diferentes coordenadorias que compõem o museu.

O que é mais importante nas considerações trazidas por Martins, entretanto, é que o panorama apresentado traz a possibilidade de serem os educadores de museus os responsáveis tanto pela produção quanto pela recontextualização dos textos pedagógicos. No caso das três tipologias de museus estudados por Martins, existe uma atuação concreta, e referencial, dos profissionais de educação na produção de conhecimento dentro desse campo. Configura-se e confirma-se, portanto, a hipótese de serem os educadores de museus os produtores originais dos textos sobre educação em museus, além de responsáveis pela sua recontextualização pedagógica.

No caso da análise realizada nas cinco exposições com temáticas biológicas (P2), Marandino mostra que diferentes atores têm poder e participam de formas diferenciadas desse processo, adaptando o discurso científico de forma a torná-lo mais acessível ao público. Estes sujeitos agem reelaborando os conteúdos e adequando-os às especificidades do espaço de uma exposição, ressignificando textos, objetos e imagens para tornarem-se atrativos e compreensíveis para o público que visita o museu.

Dependendo do contexto histórico e político e de como a divisão do trabalho se dá em cada instituição, atores como os diretores e membros das diferentes divisões e departamentos existentes nos museus, como coordenadores de setores e curadores, podem ter maior ou menor controle do discurso expositivo em suas mãos. No caso do Museu da Vida**,** alguns dos responsáveis pelo controle do discurso expositivo final eram coordenadores de setores da instituição que possuíam formação nas áreas científicas, históricas, mas também de educação e divulgação, na produção da exposição também foi evidenciado o papel das áreas de educação e divulgação no MAV e Eciência.

Os dados da P2 revelam o papel da formação dos vários profissionais envolvidos na produção das exposições. Além dos especialistas, educadores e museólogos participam da definição do discurso expositivo final, tendo maior ou menor poder de decisão em função da autonomia que a instituição propicia para a realização do trabalho. No MUZUSP, MAV e Eciência, profissionais do campo da museologia tiveram participação fundamental na seleção e formatação dos conteúdos e formas como a ciência foi apresentada nas suas exposições. Nesses casos, em meio a negociações e tensões, a museologia também revelou-se como um discurso mediador importante e seus profissionais como atores que determinaram o que efetivamente apareceu na proposta final.

Contudo, mesmo que possuam menor autonomia e poder, outros profissionais estão contidos no CRP como os designers e artistas plásticos. No Museu da Vida evidenciou-se a negociação entre a coordenação e o artista plástico responsável pela produção dos painéis existentes na exposição. Nos demais museus, os técnicos envolvidos na elaboração das exposições também podem ser identificados como sujeitos ligados ao CRP. Suas especialidades acabam muitas vezes influenciando decisões e promovendo intervenções em certos aspectos da proposta expositiva. Pode-se evidenciar isso, por exemplo, em MAV, onde os técnicos definem a postura e acabam influenciando a maneira com que os animais aparecem na exposição.

A pesquisa que vem sendo realizada por Souza (2010) sobre o discurso expositivo da Estufa do Cerrado, mostra que assim como nas exposições da P2, diferentes atores participam do processo de recontextualização,

selecionando o que e o como do discurso. Nota-se de forma mais contundente a voz do discurso científico, elaborado pelos pesquisadores do Ibot. Outros profissionais da área de biologia também configuram como agentes na produção do discurso expositivo. Envolveram-se ainda empresas terceirizadas que realizaram diferentes serviços. Neste caso, estão presentes também os discursos dos profissionais responsáveis pela expografia, tecnologia e dos técnicos de montagem da exposição.

A posição ocupada pelos diferentes profissionais podem explicar porque a voz do conhecimento científico é a mais presente no discurso expositivo final. O vínculo e a posição institucional ocupada pelos pesquisadores podem fazer com que estes profissionais gozem de maior autonomia e poder de decisão na produção do discurso expositivo final. São justamente estes, da área de biologia, que assumem a curadoria da exposição e neste caso, a participação nas decisões de todas as etapas do processo, ocupando uma posição privilegiada na definição das regras de controle e legitimação do discurso final.

Diferentemente da pesquisa anterior (P2) não está evidente no CRP desta exposição, o envolvimento de agentes de outras áreas científicas exceto a biologia. Ressalta-se ainda a aparente falta de envolvimento de educadores dentre os dados analisados até o momento, não foram encontradas evidências da participação do setor educativo do Jardim Botânico ou de outro profissional da educação em museus.

O CRO e a autonomia entre os campos

Como destacado anteriormente no dispositivo pedagógico atuam as regras de recontextualização que produzem o discurso pedagógico. No processo de recontextualização atuam o CRO e CRP. Caracterizados os agentes e agências do CRP, procuramos agora identificar o CRO, buscando dar algumas pistas sobre a autonomia desses campos no processo de produção dos discursos pedagógicos dos museus.

Um ponto evidenciado pela P1 é que existe um campo recontextualizador próprio da educação em museus no Brasil. Nesse campo atuam os agentes do estado responsáveis pela concepção e execução das políticas públicas para os museus. Esses agentes são o IBRAM, Ministério da Cultura, Departamento de Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia e MCT. Instituições cujos agentes estão interessados em desenhar as políticas públicas para as instituições museais. A constatação da autora é corroborada pela lógica de financiamento das ações educacionais nos museus e exposições estudadas.

As autoras de P2 e P3 destacam na constituição do CRO, a participação das instituições de pesquisa que abrigam as exposições, como a Fiocruz, MZUSP e Ibot. Estas instituições com suas missões e pesquisas também delimitam conteúdos científicos que farão parte do discurso oficial. Corroborando com P1, os financiamentos de exposições podem atuar no processo de recontextualização pedagógica, representados em P3 por politicas de compensação ambiental, que uma vez gerenciadas pelas Sec. de Meio Ambiente, podem evidenciar um menor grau de autonomia entre os campos recontextualizadores oficial e pedagógico.

Contribui para o menor grau de autonomia do CRP a participação dos mesmos agentes na produção do conhecimento científico (CRO). Ainda vale ressaltar que muitas vezes são os conhecimentos científicos produzidos nas instituições de pesquisa que balizam as politicas públicas. Como indica Bernstein (1996), a forma de regulação e a composição social dos diferentes agentes podem variar de uma situação histórica para outra podendo, no campo pedagógico, aqueles que produzem o novo conhecimento serem seus próprios recontextualizadores.

Por outro lado, a pesquisa realizada por Marandino (P2), mostra que em alguns dos espaços analisados o CRP possuía maior autonomia em relação ao CRO. Nota-se neste caso, a presença de diferentes funcionários da instituição que estavam mais envolvidos com a produção das exposições e mais distantes das proposições de politicas públicas ou da produção de conhecimento científico acadêmico.

Conclusões

Podemos perceber pelas pesquisa apresentadas, que o discurso pedagógico dos museus é estabelecido a partir da interação de diferentes agentes e agências específicos do contexto museal. Desse discurso fazem parte tanto o processo de concepção e execução das exposições quanto das denominadas ações educativas[2].

Na conformação do CRP dos museus diferentes agentes possuem autonomia relativa na produção do discurso pedagógico do museu. A decisão por dar voz ou não a eles é uma decisão política e de gestão da própria instituição ao nível de direção e filiação a esfera governamental. Esta recebe influência externa, que incluem os órgãos financiadores, as políticas governamentais de cultura, educação e ciência e tecnologia e das instituições de produção de conhecimento ou seja, dos agentes e agências que conformam o CRO dos museus.

Estudos sobre a educação em museus em sua dimensão sociológica fornecem elementos chaves para compreensão das dinâmicas de seleção e de distribuição do poder na elaboração do discurso expositivo. Ao considerarmos que é especialmente por meio da exposição e das ações educacionais que o público se envolve nos processos de ensino e aprendizagem nos museus, pesquisas que exploram a perspectiva sociológica da didática museal podem colaborar revelando a dinâmica de produção desses elementos, contribuindo para a formação dos profissionais que atuam nesses locais e, por conseguinte, qualificando as atividades educativas por eles elaboradas.

Referências Bibliográficas

Bernstein, B. (1990) *Poder, educacion y consciência. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.

Bernstein, B. (1996) *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Editora Vozes.

Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.

Bruno, M. C. O. (1996) *O discurso expositivo como um dos produtos do processo de musealização*. Conferência realizada no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. (Fotocopiado).

Galian, C. V. A. (2011) A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. *Educação e Pesquisa* (USP), 37, p. 763-778.

Leite, M. S. (2007) *Recontextualização e transposição didática.* Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara: Junqueira & Marin.

Mainardes, J. & Stremel, S. (2010) A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, proPEd/UERJ, 11 (22).

Marandino, M. (2001) *O Conhecimento Biológico nas Exposições de Museus de Ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo.* Ph.D. Thesis - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

Martins, L. C. (2011) *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*. Ph.D. Thesis - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

Morais, A. M., & Neves, I. P. (2011). Educational texts and contexts that work: Discussing the optimization of a model of pedagogic practice. *In* D.Frandji & P. Vitale (Ed.), *Knowledge, pedagogy & society: International perspectives on Basil Bernstein`s sociology of education* (cap. 12). Londres: Routledge.

[2] Na pesquisa de Martins são consideradas ações educativas as realizações dos setores educativos das instituições estudadas.

Morais, A. M. (2004). Basil Bernstein: Sociologia para a educação. *In* A. Teodoro & C. Torres (Ed.), *Educação crítica & utopia - Perspectivas para o século XXI* (Cap. 4). Lisboa: Edições Afrontamento.

Neves, I., & Morais, A. (2001). Texts and contexts in educational systems: Studies of recontextualising spaces. *In* A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (Cap. 9). Nova Iorque: Peter Lang.

Souza, M. P. C. (2013) A conservação da biodiversidade em exposições de imersão. Projeto de pesquisa (Ph. D.) apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Avaliação, validação e reconhecimento de conhecimentos não formais para certificação de competências no cenário contemporâneo: Estudo de caso do processo de certificação do SENAI no estado de São Paulo.

Nelson Massaia Borsi Junior
SENAI-SP / certificação@sp.senai.br

Priscila Ferreira dos Santos
SENAI-SP / Priscila.santos@sp.senai.br

Resumo

A certificação de competências é uma prática reconhecida e amparada pela legislação educacional brasileira e envolve a avaliação, validação e reconhecimento dos conhecimentos informais e não formais adquiridos por meio de vivência social, práticas de aprendizagem e efetiva atuação profissional. Embora a certificação de competências seja praticada no Brasil há mais de dez anos, as constantes mudanças no cenário social e no contexto das políticas educacionais de inclusão trouxeram outras fontes exteriores ao sistema educacional profissional de aquisição e desenvolvimento de competências curriculares. O presente artigo é resultado do estudo de doze casos de candidaturas à certificação de competências por meio de processo de avaliação realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI do estado de São Paulo nas habilitações técnicas de Fabricação Mecânica, Impressão Offset, Manutenção Automotiva, Mecânica, Pré-Impressão Gráfica, Refrigeração e Climatização. O resultado das observações visa ratificar o poder social do currículo formal no mercado de trabalho e a valorização da educação não formal dos trabalhadores por meio da transposição de saberes, atestada por conjunto de provas de cunho teórico e prático realizado por sistema credenciado pelo Ministério da Educação para esta finalidade, cuja predominância tem enfoque no “saber fazer” adquirido e sua conformidade com o perfil ocupacional específico a cada atuação observada. Por fim, o resultado do artigo conduz à reflexão das práticas educacionais e pode induzir à proposta de novas formas de composição curricular.

Palavras-chave

Certificação, competências, aprendizagem não formal, aprendizagem formal, currículo, itinerário, aproveitamento, reconhecimento.

Introdução

A certificação de competências é uma prática reconhecida e amparada pela legislação educacional brasileira e envolve a avaliação, validação e reconhecimento dos saberes informais e não formais adquiridos por meio de vivência social, práticas de aprendizagem e efetiva atuação profissional. O presente artigo é resultado do estudo de casos de certificação de competências por meio de processo de avaliação realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Departamento Regional de São Paulo (SENAI-SP) para habilitações técnicas de nível médio. O resultado do estudo permite ratificar o poder social do currículo formal no mercado de trabalho. Isso se dá pelo próprio processo de certificação de competências, cujo enfoque é no “saber fazer” adquirido e sua conformidade com o perfil ocupacional específico a cada habilitação. Por fim, o resultado do artigo conduz à reflexão das práticas educacionais e pode induzir à proposta de novas formas de composição curricular.

Certificação profissional no Brasil

No Brasil há dois processos de certificação profissional, totalmente independentes entre si: a) a certificação de competências, no âmbito da educação regular a qual permite a abreviação ou até a eliminação de um itinerário formativo por meio do reconhecimento das competências adquiridas por uma pessoa; b) a certificação de pessoas, no âmbito da avaliação de conformidade da atuação profissional de um indivíduo com relação à uma norma de competência definida para determinada ocupação profissional.

Apenas a certificação de competências, regida por leis, decretos e resoluções que emanam do poder público, notadamente, dos órgãos responsáveis por cada modalidade de ensino, será objeto deste trabalho.

As diretrizes e bases da educação vigentes para o Brasil foram definidas por lei federal datada de 1996. Em 2008 vários dispositivos da referida lei foram atualizados e é esta lei atualizada que vigora atualmente.

O artigo 41 do capítulo referente à Educação Profissional e Tecnológica tem a seguinte redação:

> *O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.*

Este artigo – assim como a própria certificação de competências - foi regulamentado no ano de 2012, por meio de Resolução do Conselho Nacional de Educação do Brasil.

O título III da referida resolução - Avaliação, aproveitamento e certificação - tem dois capítulos que tratam da avaliação para certificação de competências: o capitulo I com foco na avaliação e aproveitamento de experiência e conhecimentos anteriores nos (artigos 34 a 36) e o capítulo II, na certificação profissional (artigos 37 e 38).

Ambos os processos - aproveitamento de experiências e conhecimentos anteriores e certificação profissional - envolvem a avaliação de saberes, habilidades e competências que uma pessoa alega possuir:

- no primeiro caso, a avaliação permite que um interessado em abreviar um itinerário formativo se submeta a um conjunto de provas que permitem verificar o a aderência das competências que ele já demonstra com os desempenhos descritos num plano de curso de um programa de educação profissional;
- no segundo caso, a avaliação permite que um interessado demonstre que as competências que ele já desenvolveu são compatíveis com o perfil profissional de uma ocupação.

Trata-se de avaliação por meio de instrumentos de avaliação praticamente idênticos, aplicados em situações similares, mas com aplicações diferentes.

Na primeira situação - aproveitamento de experiências e conhecimentos anteriores - o interessado pode ou não estar matriculado num programa de formação profissional. Por entender que já reúne algumas ou todas as competências que seriam desenvolvidas ao longo do curso, solicita o aproveitamento e é submetido a um processo de avaliação que pode incluir a aplicação de provas.

Na segunda situação - certificação profissional - o interessado, normalmente, não está matriculado num programa de formação profissional e é um profissional que exerce uma ocupação sem ter o referido diploma. Por entender que já possui todas as competências requeridas de um profissional, solicita a certificação de competências e é submetido a provas práticas (de execução) e, eventualmente, escritas.

Mercado de trabalho e educação não formal no Brasil

Greimas (1983) afirma que o fazer interpretativo pode ser reduzido, em última instância, "a uma operação de reconhecimento (da verdade). Porém, o re-conhecimento, contrariamente ao conhecimento, é uma *operação de comparação* daquilo que é proposto (...) com aquilo que já se sabe/crê. O reconhecimento, enquanto comparação, comporta necessariamente uma *identificação*" (Greimas, 1983, p. 119). O ato epistêmico, assim, opera por meio de

um controle de adequação, uma adequação ao nosso próprio universo cognitivo, uma "adequação do novo e do desconhecido ao velho e conhecido", um processo de comparação do que é *proposto* com o que é *sabido.*

Porém, o real está condicionado à experimentação, uma vez que a verdade das coisas se apresenta, segundo os empiristas, pela experiência sensível e não apenas pela compreensão racional de seu funcionamento, como sugeriam os postulados da metafísica (Silva, 2013). A certificação de competências considera esses pressupostos e reconhece que "o currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença" (Macedo, 2006).

Ferrão e Pavoni (2001) afirmam que dos 18 aos 39 anos concentra-se a faixa etária na qual "o homem" (trabalhador) aproveita ao máximo de sua força e desenvolve o máximo de seu raciocínio, ou seja, sua capacidade para o trabalho. Ocorre que no Brasil, como apontam as pesquisas de Ferreira Jr. (2012), os trabalhadores operacionais e atuantes na indústria tendem a iniciar os trabalhos braçais, com grande exigência de esforço físico, muito cedo e não demonstram interesse em formação profissional concernente às atividades. Do processo de repetição, onde os conhecimentos são fragmentados, surgem várias lacunas referentes aos fundamentos técnicos do trabalho. Contraditoriamente, o mesmo mercado de trabalho que demanda profissionais operacionais de baixo custo necessita de profissionais cuja qualificação possibilite o desenvolvimento de novos conceitos e novas formas de trabalho.

Assim, entre o crer e o saber real, entre a experiência e a proposta curricular, surgem distorções que prejudicarão o reconhecimento das competências destes profissionais.

Estudo de caso

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi fundado em 1942 para atender à demanda das empresas industriais por profissionais capacitados. Sua manutenção está a cargo das indústrias. Seus produtos e serviços - programas de capacitação profissional e serviços de assessoria - são desenvolvidos para atender, prioritariamente, as necessidades das indústrias. Este atendimento é regionalizado para cada estado da federação.

O SENAI - Departamento Regional de São Paulo (SENAI-SP) possui uma rede com noventa e uma escolas fixas, distribuídas por todo o estado, e setenta e quatro escolas móveis, provendo formação profissional a cerca de oitocentos mil alunos por ano.

O processo de certificação no SENAI-SP

Desde a implantação dos primeiros cursos técnicos de nível médio em 1959, na escola têxtil "Francisco Matarazzo", o SENAI-SP realiza o aproveitamento de experiências e conhecimentos anteriores por meio da identificação das unidades curriculares em que o interessado demonstra o mesmo desempenho que um aluno regularmente matriculado deve apresentar para ser aprovado. Isso é possível por meio da construção e emprego de uma matriz de especificação para as provas. Por meio desta matriz, três elementos ficam corelacionados:

- os itens do perfil profissional;
- as capacidades mais significativas de cada unidade curricular do curso; e
- os itens de avaliação dos instrumentos práticos e escritos.

As provas são elaboradas tendo em vista esta matriz de especificação e as inter-relações dos três elementos. Cada item de avaliação atendido com êxito pelo examinado indica a área em que ele está demonstrando competência e qual unidade curricular já é de seu domínio. Neste tipo de atendimento, o objetivo do interessado e do SENAI-SP é certificar o conjunto das competências que dá direito à emissão de diploma para o candidato aprovado mas, caso ele não demonstre o mesmo desempenho de um aluno regular, faz-se um estudo do seu desempenho com relação à matriz e certifica as competências evidenciadas. Se o conjunto das unidades curriculares em que ele obteve aprovação se constituir de um módulo formativo, o candidato poderá receber um atestado de saberes o qual poderá ser

apresentado ao ingressar com pedido de aproveitamento de experiência e conhecimentos anteriores.

A certificação de competências passou a ser realizada desde 1996, com a publicação da já citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, como a regulação da educação profissional técnica de nível médio é de competência dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), a certificação de competências passou a ser um processo da responsabilidade do CEE. Os interessados residentes no estado de São Paulo solicitavam a certificação diretamente ao CEE - São Paulo que, após analise do pedido, o encaminhava a uma instituição ensino que poderia atendê-lo. Em 2011, com a publicação da Deliberação 107, o CEE-SP credencia o SENAI-SP - dentre outras instituições - a atender com autonomia todo o processo de certificação de competências, desde o recebimento da solicitação do interessado até a expedição de diplomas e outros documentos.

Neste atendimento, provas práticas (provas de execução) e, eventualmente, instrumentos de avaliação escritos são elaborados a partir de uma matriz que relaciona apenas os itens do perfil profissional e os itens de avaliação este tipo de certificação existe para tender os profissionais, pessoas com notório saber profissional que aprenderam de nodo não-formal. Neste tipo de atendimento, o objetivo do interessado e do SENAI-SP é certificar o conjunto das competências que dá direito à emissão de diploma para o candidato aprovado.

A criação, numa colaboração entre os Ministérios da Educação e do Trabalho em 2009, da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific – na qual o SENAI está inserido, só reafirma a importância estratégica que o tem a da certificação de competências alcançou na agenda brasileira.

As solicitações de avaliação

As solicitações de certificação técnica de nível médio aqui estudadas abrangem as habilitações de Fabricação Mecânica, Impressão Offset, Manutenção Automotiva, Mecânica, Pré-Impressão Gráfica, Refrigeração e Climatização.

Os pedidos são decorrentes de profissionais que atuam no mercado profissional informal e formal e, independente do regime de contratação, têm necessidade de comprovar a certificação técnica para candidatura a ocupações cujo cerne concentra-se no conhecimento de processos de trabalho e resolução de problemas.

O processo de avaliação de competências

Até o presente momento, constatamos que apenas 01 (um) profissional foi certificado por meio do processo de certificação como Técnico em Mecânica. Houve 02 (dois) profissionais reprovados no processo de certificação como Técnico em Refrigeração e Climatização, 01 (um) desistente do processo de certificação como Técnico em Fabricação Mecânica e 01 (um) desistente do processo de certificação como Técnico em Manutenção Automotiva. O processo de certificação de competências na área gráfica ainda está em andamento, com 02 (dois) candidatos, sem desistentes até o momento.

Os instrumentos de avaliação

a) Entrevista de acolhimento: os candidatos aos diversos processos receberam orientação sobre todas as etapas do mesmo e quais os itens estabelecidos no perfil profissional cujas competências seriam avaliadas. As desistências ocorreram nesta etapa.

b) Provas práticas: todas baseadas em competências e simulando ambiente e situação real de trabalho, abrangendo todo o perfil profissional de egresso, sendo compostas por itens observáveis e mensuráveis.

c) Provas escritas: desenvolvidas considerando as exigências legais e conhecimentos essenciais à ocupação, abrangendo todo o perfil profissional de egresso, sendo compostas por itens observáveis e mensuráveis.

Resultados

De 05 (cinco) candidatos que já concluíram o processo de certificação de competências avaliado, apenas 01 (um), o

que representa 20% dessa amostragem, foi bem sucedido.

Dos 07 (sete) processos em andamento, pelo diagnóstico realizado na entrevista de acolhimento, menos de 50%, ou seja, apenas 03 (três) apresentam conhecimento de todos os itens do perfil profissional da habilitação pretendida.

Conclusões

Os trabalhadores que atuam no mercado brasileiro nos segmentos industriais adquirem a experiência profissional pautada em realidades distintas e extraídas de contextos particulares às empresas em que atuam. A observação dessa realidade, confirmada pelos presentes resultados, é complementada por intermédio do acompanhamento dos comitês que são organizados para estruturação de perfis profissionais, compostos por especialistas de diversas empresas. A estrutura do currículo não constitui problema na formação, porém, o processo de aquisição de fundamentos e capacidades técnicas necessita de intervenção educacional, uma vez que a indústria não possui estrutura que atenda às diversas realidades de mercado, atuando no desenvolvimento do trabalhador em situações pontuais inerentes a sua instituição.

Como exemplo, um dos candidatos à habilitação como Técnico em Refrigeração e Climatização é um profissional autônomo que trabalha na área em que solicitou a certificação. Sua empresa está regularmente estabelecida e possui uma carteira de clientes. Sua atuação é reconhecida na região em que está estabelecido, mas ele procurou um reconhecimento oficial da sua competência por meio da certificação.

Ele não obteve sucesso no processo de certificação. Entrou com recursos em que alegava que as provas aplicadas não eram coerentes com a sua realidade e ao trabalho que executava e pelo qual era reconhecido como bom profissional.

A orientação ao candidato é que sua atuação profissional não foi avaliada, mas sim a conformidade dela com o perfil profissional definido pelo SENAI-SP por intermédio dos especialistas da indústria para o egresso do curso para o qual a certificação foi solicitada.

A explicação - mesmo assim fundamentada - não atenuou sua frustração: para ele o processo foi injusto porque não reconheceu sua competência; para o SENAI-SP, a conduta não poderia ter sido diferente mesmo tendo ciência que se tratava de um profissional competente. O candidato solicitou a certificação para um perfil profissional com competências claramente definidas e o processo avaliou sua aderência a este perfil.

Recomendações

Na execução dos processos de certificação de competências objeto deste estudo, o SENAI-SP optou por acolher solicitações e realizar avaliações tendo em vista a habilitação profissional completa. O alto índice de desistências - todas tendo ocorrido durante a entrevista inicial - assim como as reprovações, evidenciam a falta de conformidade ente a atuação profissional dos candidatos e o perfil profissional proposto pelo currículo da instituição.

Isso pode ter ocorrido porque, embora a formação deva ser abrangente para garantir empregabilidade aos egressos dos seus cursos, a atuação no mercado de trabalho costuma se restringir a fragmentos do currículo devido à especialização ou “acomodação” decorrente da realidade do mercado.

Uma solução justa para esta dicotomia pode ser a consideração, no processo de avaliação, da certificação parcial para os candidatos cujo desempenho se enquadre na estrutura modular de um itinerário formativo. Assim, se determinado solicitante não evidenciar todas as competências requeridas pelo currículo pleno, poderá haver uma certificação numa qualificação intermediária, desde que ela tenha respaldo na rota de formação profissional e no reconhecimento da titulação pelo mercado de trabalho.

Referências

Deliberação CEE nº 107, de 8 de junho de 2011, que dispõe sobre credenciamento de Instituições para avaliação de competências e expedição do diploma na educação profissional de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e dá outras providências (2011). Conselho Estadual de Educação. São Paulo.

Ferreira Jr, C. B. (2012). *Diretrizes para capacitação profissional por competências de trabalhadores da construção civil.* Dissertação de Mestrado, Escola Politécnica: área de Engenharia de Construção Civil e Urbana - Universidade de São Paulo, Brasil.

Greimas, Algirdas Julien. *Du sens II: essais sémiotiques* (1983). Paris: Éditions du Seuil.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (2014). Câmara dos Deputados**.** Brasília: Edições Câmara.

Macedo, E. (jul-dez/2006). Currículo: Política, cultura e poder. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.6 (nº 2), p. 105 Acessado por http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v6_n2.htm.

Portaria Interministerial nº 5, de 2 de maio de 2014, que dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede Certific (2014). Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília.

Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2011, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio (2012). Ministério da educação / Conselho Nacional da Educação / Câmara de Educação Básica. Brasília.

Silva, A. T. R. (out-dez/2013). Currículo e representações sociais de homem e natureza: implicações à prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 (nº 55), pp. 864-866.

Práticas Curriculares em Salas de Aula de Escola Públicas e Particulares de Belo Horizonte

Edna Gomes Roriz e Kátia Aparecida Souza e Silva
PUCMinas
eroriz@uol.com.br
katia.mestre@yahoo.com.br

A sala de aula é um importante espaço de materialização do currículo, mas também é um espaço caracterizado por tensões criadas pelas disputas e jogos de poder entre seus atores e pelas possibilidades e limites impostos ao fazer pedagógico. Em nossas pesquisas temos procurado analisar as propostas curriculares prescritas, para que sejam cumpridas as normas que regulam os sistemas educacionais brasileiros, mas, especialmente, buscamos compreender as causas que levam a não efetivação dessas propostas, como têm mostrado diversos trabalhos produzidos através de pesquisas, cujo foco é a sala de aula.

Em nossas investigações, reconstruímos os processos pedagógicos, cujo *lócus* é a sala de aula, buscando evidências das dificuldades que estão presentes nesses espaços, não do ponto de vista didático-pedagógico, mas, principalmente, do que deveria estar presente na sala de aula, para legitimar a existência da escola e o que realmente tem-se concretizado nesse espaço. Para tal, buscamos apoio nas Teorias Críticas do Currículo e no pensamento de vários estudiosos da educação que defendem a necessidade da escola como espaço no qual deve ser formado o cidadão ético e protagonista de sua existência. Verificamos que, desde o ideal de educação dos gregos, o grande legado do processo ensinar/aprender tem sido garantir que o aprendiz tenha acesso ao saber científico acumulado pelas gerações que o antecederam, preparando-o para a socialização em sua comunidade e para a construção de uma sociedade mais justa permeada pelo respeito a toda diversidade que caracteriza o ser humano.

Percebemos, então, que a mera transmissão do conhecimento sem a devida reflexão a respeito do que poderia ser feito desse conhecimento, que o uso excessivo da autoridade, a fim de dominar e docilizar os aprendizes, procurando fazer com que eles convivam socialmente sem conflitos, não nos leva à desejada construção de uma sociedade melhor, caracterizada pelo progresso e liberdade crescentes. Que contribuição poderia ser dada por aquele que, ao ser instruído academicamente não foi levado a refletir sobre o significado da posse desse instrumento poderoso que é o conhecimento? Qual é a possibilidade de se construir uma sociedade melhor se a socialização dos indivíduos se der apenas pela internalização e obediência cega ao estabelecido?

Através do cuidadoso estudo das Teorias Pedagógicas, concluímos que a preparação do futuro não reside apenas em duas dimensões, atuando cada uma isoladamente, isto é, a instrução e a educação. Percebemos que a defesa da escola, até mesmo antes de Comenius, no seu “ensinar tudo a todos” (2006), apoiava-se em um tripé — Ensino, Educação e Formação. Nos demos conta, então, de que ao longo de vários séculos, em distintas realidades sociais e em contextos históricos os mais diversos, a defesa da escola como instituição só tinha sentido se fosse para a realização dessa tríade.

A partir desse momento, buscamos apoio na Teoria Crítica da Sociedade de Theodor Adorno, procurando entender a sua posição sobre "educar para a autonomia", na qual ele defende a existência e a importância das escolas, mas não como espaço de dominação e da não reflexão.

Embora Theodor Adorno não se tenha dedicado especificamente sobre a educação, podemos encontrar, em vários de seus escritos, temas que tangenciam com questões da educação e formação humanas, isto é, cultura, esclarecimento e indústria cultural são expressões recorrentes em seus textos. Na realidade, Adorno refere-se às questões relacionadas com a educação alemã da primeira metade do século XX. Entretanto, é inegável a adequação dos mesmos à realidade atual.

Segundo Adorno, se o homem fosse levado a refletir sobre a sua realidade não aceitando as imposições da sociedade como naturais, ele poderia ser o responsável pela sua própria realidade. Para Adorno, em sua *Dialética do esclarecimento* (Adorno & Horkheimer, 1985), o homem sempre acreditou estar em constante evolução, com o seu saber sempre crescente e cada vez mais aumentando seu domínio sobre a natureza. Essa necessidade de dominar a natureza acompanha o homem desde sempre, pois, se não a dominasse, a qualquer momento as forças da natureza poderiam destruí-lo, tornando o homem um ser angustiado pela insegurança perante o seu futuro; então, a Razão se revelou como um possível instrumento que livraria o homem do medo e colocá-lo-ia na situação de dominador. O mito foi a forma primitiva de explicação dos fenômenos naturais, mas não lhe deu o controle da natureza. Ao buscar uma explicação racional para esses fenômenos, apenas reforçou-se, com outra roupagem, as mesmas bases que sustentavam os mitos. Com isso, nos tempos atuais, a ciência atingiu o mesmo estado que antes tinha o mito, isto é, a sociedade tem a ilusão de estar esclarecida e acredita que o verdadeiro conhecimento será ditado pelo método científico. Dessa forma, ao deixar de ser dominado pela natureza, o homem tornou-se dominado pelo próprio homem e pela sua técnica. (Adorno & Horkheimer, 1985).

Assim, a finalidade do esclarecimento, que era a liberdade do homem, acabou gerando um novo tipo de dominação, pois a razão técnica passa a se impor como única forma de razão. Então, a educação a que os homens são submetidos não estaria conduzindo à liberdade e à autonomia, mas, sim, à heteronomia e à alienação.

O pensamento de Adorno é movido pela rejeição da mentalidade sistemática, isto é, ele alerta que devemos escapar da armadilha existente em tentar captar a totalidade do real, pois a realidade é permeada de contradições. Para Adorno, o domínio da unanimidade não cria identidade, pois nada mais é do que uma forma de redução em que o desigual é feito igual, e o heterogêneo é feito homogêneo. Para ele, "o todo é falso" (Adorno, 1985). A luta pela inclusão do diverso, do diferente, opõe-se à racionalidade da totalidade e implica uma luta contra a dominação provocada pela indústria cultural.

A indústria cultural é um poderoso instrumento de manipulação usado pelo sistema para se manter e submeter os indivíduos, produzindo estados de profunda alienação e de passiva aceitação do existente. O fazer mecanizado, proposto pela indústria cultural, impede a reflexão, tornando a diversão uma saída para o não pensar, um lenitivo para esquecer o sofrimento. A felicidade e o prazer tornam-se objetos de falsa propaganda baseada em promessas ilusórias e, portanto, inalcançáveis.

Adorno, baseado em Freud (2000), acredita que a tendência dos indivíduos é anti-civilizatória, tornando-os propensos a atos de barbárie, mesmo quando "esclarecidos" pelo conhecimento. De acordo com Freud (2000),

> A questão fatídica para a espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição. Talvez, precisamente com relação a isso, a época atual mereça um interesse especial. Os homens adquiriram sobre as forças da natureza um tal controle, que, com sua ajuda, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros, até o último homem. Sabem disso, e é daí que provém grande parte de sua atual inquietação, de sua infelicidade e de sua ansiedade. (Freud, 2000)

Em suas palavras, impedir que Auschwitz se repita, somente através da educação reflexiva, centrada na primeira infância (Adorno, 1995). Para ele, a supressão do diferente através da cega obediência à autoridade, que busca os coletivos homogeneizados, é a barbárie. A mercantilização, promovida pela indústria cultural, envolve toda a cultura, alcançando a educação. A única saída para evitarmos a barbárie, segundo Adorno, seria através da conquista da autonomia pelo educando, pois indivíduos sem auto-consciência são manipuladores, sem emoções e que transformam a si mesmos e aos manipulados em coisas.

Uma vez confirmada a necessidade de as sociedades criarem e manterem a instituição escola, com a finalidade de formar pessoas, o que não ocorre sem o ensino e a educação, faltava-nos uma metodologia que permitisse que a sala de aula com seus conflitos e dificuldades se revelasse de uma maneira clara e não subjetiva. Não se tratava de analisar a eficácia dos métodos pedagógicos ou a facilidade ou dificuldade dos alunos frente às diversas disciplinas. Queríamos saber se, na escola, mais especialmente na sala de aula, as relações, tensões e conflitos inerentes ao processo pedagógico estavam contribuindo ou não para a formação de indivíduos livres, constituindo uma sociedade democrática.

Encontramos na Hermenêutica Objetiva, do sociólogo alemão Ulrich Oevermann, a possibilidade de investigarmos a sala de aula. Essa metodologia tem suas bases apoiadas na Dialética Negativa de Theodor Adorno, permitindo a reconstrução do processo pedagógico que se desenrola na sala de aula, ou seja, gravamos as aulas e fazemos a transcrição literal das gravações, construindo um protocolo que será analisado pelo Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação da Pucminas, ao qual pertencemos. Analisamos a transcrição das aulas, passo a passo, procurando identificar elementos que permitam verificar a presença ou não da tríade, independentemente da disciplina que estava sendo ministrada e sem qualquer julgamento de valor dos envolvidos no processo. Nosso interesse é a aula e o que ela nos revela.

O mundo capitalista em que vivemos estimula a competição como forma de sobrevivência e, ao mesmo tempo, de progresso. A maioria das escolas considera a competitividade como tema central do processo educativo, pois aumentaria o preparo dos estudantes e, portanto, a eficiência das instituições educacionais, justificando, assim, a competição como inerente à educação. Dessa forma, o sistema educacional promoverá, sempre, a existência do dominador e dos dominados, fazendo prevalecer o instinto destrutivo que levará a institucionalização da brutalidade e da violência. Por isso, a defesa da educação para autonomia romperia com a hierarquia criada pela competição na apropriação do conhecimento.

OS RESULTADOS DE NOSSAS PESQUISAS

Os resultados apresentados são frutos de pesquisas realizadas em salas de aula de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal, uma estadual e uma particular, em Belo Horizonte. As aulas de Ciências, História, Língua Portuguesa e Matemática foram gravadas em áudio, com prévia autorização dos professores, utilizando-se a metodologia Hermenêutica Objetiva, nas análises.

As investigações revelaram que, no trabalho educativo, predomina o disciplinamento dos alunos por ação do professor. Dessa maneira, o educando não desenvolve a capacidade de tomar decisões por sua própria conta. As pesquisas também mostraram um descompasso entre o ambiente escolar, bastante dinâmico, e um currículo muito tradicional e técnico diante das exigências de produção e eficiência.

Na escola pública municipal, no período em que ocorreu a investigação, no ano de 2010, não foi presenciado nenhum encontro entre os professores, a não ser na hora do café, que, então se prolongava, muitas vezes, para a discussão de questões que se apresentavam emergentes para a organização do trabalho na sala de aula. Julgamos que a inexistência de um momento para se pensar coletivamente as questões referentes ao processo ensino-aprendizagem indicam a falta de políticas públicas pensadas para a escola que pretende formar o cidadão autônomo e consciente.

Na escola particular e na escola estadual, foi possível notar que os professores tinham um horário remunerado para tal encontro. Na primeira, os encontros se davam em dois momentos mensais: um encontro de uma hora e outro de uma hora e meia dos professores com a coordenação para discutir sobre o processo ensino-aprendizagem, na segunda, os encontros aconteciam nas manhãs de sábado.

Tanto na rede particular quanto pública percebemos uma forte preocupação com o tempo disponível e o conteúdo a ser desenvolvido. Os professores na tentativa de cumprirem os prazos designados aos conteúdos cobrados nas avaliações externas promoveram um ensino pautado no mero treinamento de informações descontextualizadas.

Pode-se dizer que não existe problematização do currículo, conforme assinalam as teorias críticas de currículo. Desse modo, os alunos não são providos de experiências que incitam o questionamento e o interesse em aprender. O conteúdo propaga-se em informações preestabelecidas em que os alunos devem dar aprender apenas o suficiente para realizar as avaliações. Prevalece, portanto, um ensino pela e para a heteronomia no lugar da autonomia.

> No clima da semiformação, os conteúdos objetivos coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo, corresponde à sua definição (Adorno, 2010).

Assim, pode-se dizer que na falsa atividade, o constante movimento, em que nada pode parar, é preciso aproveitar bem o tempo, isto é, “a garantia de que nada mudará, de que nada surgirá que não se adapte” ao que é estabelecido (Horkheimer & Adorno, 1985). A multiplicidade de movimentos reivindicatórios, vistos nas expressões: “vamos turma”, “ não podemos perder tempo”, “nós só temos quarenta minutos” indicam a lógica do tempo formatado pela Indústria Cultural. Tolhendo a consciência das massas e instaurando

o poder da mecanização sobre o homem, a indústria cultural cria condições cada vez mais favoráveis para a implantação do seu comércio fraudulento, no qual os consumidores são continuamente enganados em relação ao que lhes prometido, mas não cumprido (Adorno, 1999, p. 9). Os dados evidenciam que a escola e o professor parecem estar aprisionados à lógica do capital e à razão instrumental inerente a ela. Com isso, a aula se transforma em um acontecimento burocrático e a experiência do conhecimento é banida da sala de aula.

Pode-se dizer que, apesar das dificuldades, existiram tentativas para se instaurar o conhecimento na sala de aula. Nas aulas de Língua Portuguesa podemos dizer que circularam informações corretas, com conteúdo e uso de linguagem própria do conhecimento dessa disciplina. As aulas, em geral, apresentaram coerência do início ao fim. Mas, apesar de a professora estimular o pensamento dos alunos, o tempo dado a eles para as respostas não permitiu a auto-reflexão. Nas demais aulas, observamos um volume significativo de informações erradas, um conjunto de informações do senso comum que tornaram o conhecimento banalizado.

As aulas de Ciências foram quase todas elas, exemplos da negação do conhecimento científico porque foram sustentadas basicamente no senso comum, sem a instauração do conhecimento e de procedimentos didáticos que possibilitassem o aprendizado. Nesse caso, a gravidade é maior, pois o livro didático utilizado pelos alunos encontrava-se repleto de erros conceituais.

Nas aulas de matemática, notamos uma preocupação com o treinamento das fórmulas a serem utilizadas para a resolução de equações, sem que os alunos pudessem se apoiar em conhecimentos prévios. Dessa forma, é possível afirmar que o ensino da Matemática nas aulas em questão resumiu-se a um treinamento de fórmulas e formas de operar para se chegar a resultados, impossibilitando aos alunos o desenvolvimento do raciocínio lógico, evidenciando que se houve algum aprendizado ele foi superficial e banalizado.

Os alunos não têm consciência do trabalho que realizam, apenas executam de forma mecânica, tal qual, foi lhes ensinado. Para Adorno, todo trabalho deve estar orientado para a racionalidade ou consciência, ou seja, para aprender deve-se pensar sobre o que se aprende (Adorno, 1995).

Na aula de História, o professor, ao elaborar uma comparação entre o número de desempregados no período da crise de 1929, que chegava a 15 milhões de pessoas, afirma que este número corresponderia a sete ou oito vezes a população da cidade de Belo Horizonte. Essa informação também não procede, tendo-se em vista que, segundo censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no ano de 2009, a população da cidade de Belo Horizonte estava estimada em 2.452.617 habitantes.

De forma geral, a maioria das perguntas realizadas pelos professores são apenas retóricas, uma vez que o tempo dado para que o aluno reflita e se posicione é muito pequeno. Muitas vezes as perguntas são usadas como forma de induzir a resposta dos alunos limitando possíveis raciocínios. Muitos exemplos dados pelo professor na tentativa de relacionar o conhecimento trabalhado com situações conhecidas pelos alunos contribuem muitas vezes para dificultar o aprendizado, uma vez que o aluno faz associações erradas acerca do fato estudado, ou seja, os exemplos induzem ao erro, ou ainda distanciam a aula de seu objetivo. Comenius (2006) alega que os exemplos devem tornar possível a arte de raciocinar, de “investigar o desconhecido, de esclarecer o obscuro, de distinguir o ambíguo, de tornar preciso o geral, de defender o verdadeiro com as armas de verdade, de desmascarar o falso e de ordenar o que está confuso” (Comenius, 2006).

De modo geral, as aulas são centradas no discurso dos professores, constituindo em algumas mais de cinquenta por cento do tempo aula, sem uma instauração efetiva que possibilite experiências formativas com o conteúdo ensinado. Mesmo quando se propõe um debate, esse se sustenta em torno do discurso do professor.

Notamos, por parte dos alunos, uma preocupação em saber se aquele conteúdo ensinado pelo professor será matéria de prova. Indicando a existência de uma mentalidade sustentada pela razão instrumental que domina a sociedade, fazendo com que tudo tenha uma utilidade prática imediata. Desse modo, o aprendizado serviria para fazer uma prova, passar de ano, prestar um vestibular, passar em um concurso. Não estamos afirmando que essas habilidades não sejam importantes na vida social de um sujeito, porém, o processo educacional não pode ser sustentado nessa dimensão.

As aulas analisadas evidenciaram que tanto a escola pública quanto a particular não conseguem resistir ao processo de dominação provocado pela Indústria Cultural nas formas em que efetiva suas práticas de educação, ensino e formação. Assim, a tríade pensada teoricamente pelos estudiosos da educação e por Adorno não se realiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas revelaram-nos as dificuldades da instituição escola em educar e instruir, permitindo a formação plena dos alunos. O currículo materializado na sala de aula não possibilitou experiências formadoras capazes de elevar o sujeito ao uso da razão e reflexão para a construção de uma sociedade mais justa. Assim, concluímos que os jovens estão submetidos a versões empobrecidas do conhecimento e sujeitados a tarefas e comportamentos preestabelecidos que intentam adestrá-los. Talvez essas condutas possam explicar o desinteresse dos jovens pela instituição escolar, sendo esse um dos motivos que deu origem às nossas investigações. Entretanto, a pesquisa não confirma que há desinteresse dos alunos, pelo conhecimento, podemos dizem que eles se sentiram incomodados diante da rotina e ordem estabelecidas. Nesse sentido, parece mais pertinente afirmar que a experiência escolar a que os alunos são submetidos estaria induzindo-os a perder o interesse pela escola. Esses dados indicam uma revisão urgente das políticas e práticas curriculares.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M.(1985). *Dialética do esclarecimento*: *fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar,

COMENIUS. J. A. (2006). *A didática Magna*. (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

FREUD, Sigmund. (2000). O mal estar na civilização. In. *Obras completas de S. Freud* - edição eletrônica, versão 2.0. Rio de Janeiro: Imago.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL/PET: EXPERIÊNCIAS CURRICULARES VIVENCIADAS EM ESPAÇOS ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

Araujo, H. M. L[1]

[1] Universidade Federal do Piauí, Brasil

Email: hildamara2@hotmail.com

Resumo

O estudo em destaque objetivou compreender como as experiências curriculares vivenciadas no Programa de Educação Tutorial-PET, em espaços escolar e não escolar, tem contribuído para elevar a qualidade da formação dos petianos, licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Temos como pressuposto que a atuação nesses espaços, ao articular ensino, pesquisa e extensão, contribui significativamente para a formação integral desses licenciandos. Na construção teórica estabelecemos interlocuções com autores, como: Macedo (2010), Garcia (1999) Coulon (2008). A pesquisa, de abordagem qualitativa, inspira-se nos princípios da etnometodologia, em especial, na noção de membro. Na recolha dos dados utilizamos a entrevista semi- estruturada com três petianos que desvelaram sentidos sobre as experiências vivenciadas durante sua permanência no Programa e, consequentemente, como estas contribuíram para a sua formação. O refletir sobre as experiências como petianos, aos poucos, proporcionou evidenciar suas implicações no Programa e, assim, conhecer seus medos, tensões, aprendizados, desejos e expectativas, convertendo-se em saberes proporcionados pelas experiências nos espaços escolares e não escolares. O conjunto das experiências vivenciadas foram fundamentais à construção de uma formação integral constituída pela responsabilidade social, pelos valores apreendidos no processo formativo durante a participação no Programa de Educação Tutorial-PET.

Palavras-chave: Experiências Formativas; PET; Espaço Escolar; Espaço Não Escolar.

1 Introdução

Ao iniciar nossas discussões acerca da temática que envolve as experiências curriculares vivenciadas no Programa de Educação Tutorial-PET, em espaços escolares e não escolares e como estas tem contribuído para elevar a qualidade da

formação dos petianos, licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, consideramos relevante destacar as finalidades e objetivos do referido Programa.

Como principal finalidade do PET, enfatizamos a promoção de uma formação ampla dos estudantes em nível de graduação, orientada para o incentivo em desenvolver um controle consciente e voluntário do seu processo formativo, ou seja, a construção da sua autonomia como aluno. Por "formação ampla" compreendemos o processo onde se dá atenção explícita às diversas dimensões da formação do estudante: apropriação de conhecimento científico e/ou tecnológico de alto nível acadêmico, desenvolvimento da autonomia, estabelecimento de compromissos epistemológicos, éticos e sociais que estejam presentes na sua ação como aluno e na sua futura atuação profissional.

O sentido da formação a que aludimos é compreendida como autoformação, heteroformação e ecoformação (GARCIA, 1999) e nos estimula à análise das implicações dos petianos nos cenários de formação e, assim, à compreensão dos vínculos éticos, profissionais, institucionais, políticos, os quais evidenciam as implicações desses discentes em seus processos formativos. Essa compreensão nos remete a que as experiências formativas dos discentes se desenvolvem a partir de uma composição implicacional, pois se constroem em meio às relações diversas que eles estabelecem "com o mundo das pessoas e das coisas" (MACEDO, 2010, p. 72), por estarem em um contexto institucional que torna propícias tais experiências.

Da forma como compreendemos as experiências curriculares vividas no âmbito do Programa de Educação Tutorial-PET e, considerando sua finalidade, os petianos vivenciam um processo formativo cujo sentido passa pela implicação de seres humanos a um contexto social e cultural, no qual suas existências se realizam em relação e interdependência com o outro, consigo e com o mundo. Esse processo de formar-se envolve uma composição ética, estética, política, social e cultural, e se desenvolve em circunstâncias que não são sempre lineares, harmônicas, mas comportam dilemas, contradições, ambivalências, brechas.

No que concerne aos objetivos do Programa estão voltados à contribuição para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação, tendo como estratégia o efeito multiplicador do petiano sobre os seus colegas estudantes da Intituição de Ensino Superior, principalmente aqueles do primeiro ano de graduação. Assim, destacamos como objetivos:

- ✓ Contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação;
- ✓ Estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica;
- ✓ Estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior;
- ✓ Introduzir novas práticas pedagógicas na graduação;

As finalidades e objetivos mencionados asseguram que o Programa visa contribuir com a formulação de novas

estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no País, contribuindo para a redução da evasão escolar, o estímulo ao espírito crítico, a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior bem como o estímulo da formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica.

As atividades desenvolvidas pelo grupo são orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, contemplam estas três áreas da formação acadêmica, de forma equilibrada, contribuindo para a reflexão e autonomia intelectual do estudante, proporcionando uma formação diferenciada e qualificada aos petianos.

A formação diferenciada e qualificada proporciona aos participantes do Programa vivenciar experiências curriculares diversificadas em espaços escolares e não escolares atendendo o que prevê o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, conforme delinearemos em seguida.

Destacamos que esta pesquisa, de abordagem qualitativa, inspirou-se nos princípios da etnometodologia, em especial, na noção de membro. Ser membro significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige uma conformidade com a linguagem institucional comum. Essa filiação repousa sobre a singularidade de cada um. Uma vez ligados à coletividade, os membros não têm necessidade de se interrogar sobre o que fazem. Conhecem as regras implícitas de seus comportamentos e aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais (COULON, 2008). Na recolha dos dados utilizamos a entrevista semi- estruturada com três petianos que desvelaram sentidos sobre as experiências vivenciadas durante sua permanência no Programa e, consequentemente, como estas contribuíram para a sua formação integral considerando a articulação ensino, pesquisa e extensão proporcionada pelas vivências nos espaços escolares e não escolares.

2 O currículo em ato: as experiências vivenciadas em espaço escolar e não escolar

O objetivo geral do Curso de Pedagogia da UFPI, segundo seu Projeto Pedagógico, é a formação do Pedagogo para atuar na docência, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica do profissional docente e na Gestão educacional, comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de modo crítico e transformador. Assim, o Projeto visa contribuir para a formação desse profissional de forma ativa durante a sua formação acadêmica, possibilitando a atuação deste no seu futuro campo de trabalho, a escola, mas também nos diversos espaços no qual o Pedagogo atualmente vem sendo inserido como hospitais, instituições filantrópicas, empresas e *ONGs*.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, será de competência da Instituição, referente ao domínio do conhecimento pedagógico a ser desenvolvido durante a formação do Pedagogo, este saber: “utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (PP, 2009). Prevê ainda, o PP que “a formação do Pedagogo como o profissional capacitado para atuar em diferentes situações educativas, seja na escola, fora dela, na docência ou na área técnica, com condições de intervir de forma competente, onde haja atividade

educativa".

Dessa forma, o Pedagogo, por meio de uma bagagem teórica e metodológica proporcionada pelo curso de graduação em Pedagogia, poderá identificar problemas, dificuldades socioculturais e educacionais, necessidades existentes em determinados espaços, sejam escolares ou não escolares, nos quais suas práticas educativas e sociais estimulam a aprendizagem, norteadas por processos que objetivem a formação humana em contextos diversificados.

Diante disso, empresas, hospitais, *ONGs*, associações, igrejas e outros, compõem também o novo cenário de atuação do Pedagogo, que ultrapassa os muros da escola para prestar serviço nestes locais que eram espaços até então restritos a outros profissionais. Esta atual realidade vem quebrando preconceitos, por exemplo, de que o Pedagogo está apto a exercer suas funções somente na sala de aula. Esse novo cenário é indicativo de que, onde houver uma prática educativa, existe aí uma ação pedagógica.

É nessa perspectiva que o grupo PET-Pedagogia vem desenvolvendo projetos a exemplo do intitulado "Era uma vez: a contação de histórias em espaços escolares e não escolares", por meio do qual tratou-se de estimular o interesse de crianças pela leitura através da contação história, fazendo uso de experiências criativas, interativas e práticas, incentivando a linguagem oral e estimulando a afetividade na formação de um Ser mais humanizado. No âmbito do Projeto mencionado foram desenvolvidos vários tipos de práticas sócioeducativas em espaços escolares e não escolares, como: contação de histórias, ciranda de livros e instalação de biblioteca itinerante nas instituições de aplicação deste projeto.

No caso particular da contação de histórias esta experiência objetivou reconhecer sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem infantil além de, conforme mencionado, estimular o gosto das crianças pela leitura. Do ponto de vista metodológico a atividade se organizou da seguinte maneira: 1) estudo dos referenciais teóricos tomando por base autores como Abramovich (2008) e Conde (2012) os quais contribuíram na compreensão sobre elementos da contação de historias, tais como: importância, trajetória histórica e técnicas apropriadas de contação, além da literatura infantil e o conceito de criança construído ao longo do tempo; 2) escolha das historias a serem apresentadas aos alunos, materiais utilizados e socialização das histórias por meio de encenações pelos próprios estudantes e 3) apresentação e publicação dos resultados do Projeto na forma de artigo ou pôster em eventos científicos. Esta experiência vivenciada pelos petianos afirmam a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão e, por conseguinte, contribuem na formação integral dos estudantes participantes do PET.

3 Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão

Conforme vimos discutindo, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão possibilita o desenvolvimento de competências relativas ao ensino das pessoas e à organização do trabalho docente em diversos cenários, a capacidade investigativa, além do aprendizado de projetos educativos, causando sobremodo impacto social na rede de ensino pública, decorrente de projetos de extensão (PP, 2009). Quando a indissociabilidade mencionada se efetiva, as atividades se articulam e se complementam e, em seu conjunto, constituem-se de grande relevância para formação dos futuros professores uma vez que, vivenciadas em sua plenitude, contribuem para formar o cidadão completo.

Constitui, também, um desafio, posto que não há um acordo conceitual sobre o sentido dessa articulação além da insuficiência de reflexões sistemáticas sobre o tema (CUNHA, 1996).

Nas falas desveladas pelos petianos no que concerne as experiências formativas em ensino, pesquisa e extensão estes demonstram vivências acerca dessa articulação, conforme depreendemos do sentido expresso por Ziraldo: "essa diferenciação é só no papel, só uma formalidade, por que na prática não tem como separar o ensino da pesquisa e da extensão, por que estão todos os três unidos". A petiana Ana por sua vez destaca que

> "no momento que estamos estudando aqui os materiais, analisando, discutindo com os teóricos, a gente tá aprendendo; quando a gente vai pra fora, para os espaços, a gente vai desenvolver aquele conhecimento adquirido; depois a gente também realiza pesquisa com o resultado do que foi estudado, do que foi preparado".

Os sentidos desvelados pelos estudantes revelam suas vivências em ensino, pesquisa e extensão, como compreendem essa articulação a partir das experiências oriundas das atividades desenvolvidas no PET. Compreendem, como Ana, que estudam os textos teóricos, aplicam esses conhecimentos por meio de atividades planejadas em espaços não escolares e o resultado dessas experiências são comunicadas à comunidade acadêmica através da participação e apresentação de artigos em eventos científicos. Essas vivências proporcionam a formação de futuros profissionais-cidadãos que aprendem a utilizar um horizonte de olhares ampliados, dialogando entre os diferentes saberes disciplinares que se integram entre o ensino, pesquisa e extensão.

A petiana Coralina elucida a sua visão sobre esta relação proporcionada pelo PET, de como o Programa contribuiu para a sua formação profissional

> O programa faz com que você crie habilidades, jeitos e maneira de você se tornar um profissional que vai em busca da pesquisa, do ensino, e da extensão. Então assim...você ser Pedagogo é essa tríade: você está incluído na pesquisa, você lê livros, você interage com novas fontes para estudos, então você nunca vai deixar de ser um pesquisador. No caso de minha experiência no Programa, fez com que eu tivesse um olhar diferenciado para a pesquisa, fez com que eu tivesse olhar de não só chegar na academia assistir a uma aula e voltar para casa, mas que me focasse nessa questão de que você vai ter que fazer um artigo, vai ter que fazer leituras, vai ter que estudar, vai ter formular os pensamentos, articular intelectualmente com os autores para que pudesse formular e fazer um artigo(Petiana Coralina).

A fala desvelada por Coralina demonstra um amadurecimento intelectual no sentido da apreensão de atitudes investigativas e questionadoras de suas realidades, ampliando a sua capacidade de aprender por si, ser humano, criando condições para que ela mesma possa, permanentemente, manter-se aprendendo. O discurso da discente nos remete à compreensão de que, por meio das atividades vivenciadas esta adquire um caráter crítico e atuante, podendo vir a contribuir, futuramente, para a comunidade científica com as suas pesquisas, colaborando com a sociedade com suas atividades de extensão e desenvolvendo o conhecimento acadêmico através do ensino. Embora

se faça essa divisão por motivos didáticos, ensino, pesquisa e extensão aparecem na prática como atividades indissociáveis que modificam os diferentes contextos sociais.

Martins (2008) assinala, ainda, que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão favorece a interdisciplinaridade e retroalimenta o ensino com novas práticas e experiências pedagógicas. Como também

> conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional, e estudantes e professores constituem-se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos (DIAS, 2009, p. 39)

Assim, corroboramos com o pensamento de Dias (2009) quando assinala que, quanto mais articuladas as ações de ensino, pesquisa e extensão, mais completa será a formação pessoal e profissional dos discentes uma vez que podem desenvolver, de modo mais significativo, a produção do conhecimento e, por conseguinte, sua inserção no trabalho de investigação e divulgação do conhecimento. É nesta direção que a petiana Coralina expressa que

> a pesquisa, o ensino e a extensão deveria ser mais presente na Academia, e como não é tão presente, não nos oportuniza tanto quanto o Programa a participação; dentro do PET fez com que eu tivesse esse olhar novo, para ver dimensões que são tão importantes para fortalecer a formação de qualquer aluno e em qualquer área. Eu creio que se outros cursos tivessem essa oportunidade, tenho certeza que a qualificação do profissional e os índices dos cursos seriam bem melhores, a nossa formação seria melhor, e seríamos profissionais que visassem a pesquisa, o estudo bem mais.

O sentido desvelado da fala da petiana aguça a percepção de que o ensino, a pesquisa e a extensão, enquanto atividades complementares e interdependentes, precisam ter valorações equivalentes no sistema universitário. Disso resulta a qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas universidades que dependem, em grande parte, do nível de interação e articulação entre esses três pilares do conhecimento. É difícil, portanto, conceber um aluno universitário bem sucedido sem a influência de uma formação sistêmica, isto é, ampliada e integrada, propiciada pelo ensino, a pesquisa e a extensão.

4 Conclusões

As discussões supracitadas revelam o novo cenário da educação deste século XXI, que apresenta novas perspectivas para a atuação do pedagogo que continua no espaço escolar, até pouco tempo restrito de trabalho, mas passa a se inserir neste novo cenário de atuação com uma visão redefinida da sua atuação profissional.

A Pedagogia como campo científico especializado no estudo sistemático da educação, redefine sua importancia para a sociedade por não se limitar apenas ao espaço escolar, mas abrange um grande número de campo de atuação, razão pela qual existe uma enorme variedade de espaços de ação para o Pedagogo atuar, pois o processo educativo efetivado por esse profissional ocorre em todos os momentos da vida humana e em uma variedade de atividades sociais, políticas, econômicas, religiosas e escolares, promovendo o desenvolvimento integral do homem.

Diante do exposto afirmamos que as experiências curriculares vivenciadas no Programa de Educação Tutorial-PET, em espaços escolares e não escolares, contribuem para elevar a qualidade da formação dos petianos. As experiências vivenciadas, ao articular ensino, pesquisa e extensão, contribuem significativamente para a formação integral desses licenciandos.

Referências

Abramovich**,** Fanny (2008)**.** *Leitura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.

Conde, Érica Pires (2010). *(Re) Descobrindo a literatura infantil em sala de aula*. Minas Gerais: Virtualbooks.

Coulon, Alain (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.

Cunha, Maria Isabel da (1996). *Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 31-46.

Dias**,** Ana Maria Iório (2009). *Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física. ISSN 2175-8093, vol. 1, n. 1, p.37-52.

García, Carlos Marcelo (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto.

Macedo, Roberto Sidnei (2010). *Compreender/Mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro.

Martins, Lígia Márcia (2008). *Ensino- Pesquisa- Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade*. Disponível em: http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/16_09_2011_134/Ensino_pesquisa_extensao_como_fundamento_metodologico_da_construcao_do_conhecimento_na_universidade.pdf> Acesso em: 20 de Fevereiro de 2014.

REVISITANDO O CURRÍCULO E A INCLUSÃO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Mibach, A. F. T. S. [1]; Santos, I. M. dos. [1]

[1] Faculdades Integradas São Judas Tadeu/ Porto Alegre – Brasil

Email: fernanda.mibach@gmail.com ; imontano@via-rs.net

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir o currículo em espaços de educação não formal através de alguns programas sociais e práticas relacionadas ao âmbito da formação ligada ao trabalho.

Estamos, também, interessadas em examinar as relações entre currículo e educação formal e não formal, a partir das suas fronteiras e critérios de distinção, apontando também algumas diferenças entre elas. Isso implica também ressignificar as questões do espaço e do tempo da educação não formal, mostrando suas continuidades e descontinuidades.

Palavras-chave: currículo, educação formal e não-formal, programas sociais, inclusão.

1 Educação e currículo: algumas concepções

Inicialmente, é importante marcar o entendimento que temos sobre os conceitos de educação, currículo e escola. A abrangência da palavra educação a qual estamos nos referindo diz respeito aos processos que acontecem tanto nos espaços escolares (espaços de ensinar e aprender) quanto nos espaços não-escolares (espaços da educação social, do trabalho, da cultura e lazer e da própria escola).

Nesse contexto, entendemos que educamos e somos educados em diferentes espaços tanto escolar quanto não-escolar: na sala de aula, na igreja, na família, no *shopping center*, etc. Isso nos sugere pelo menos três aspectos a serem desenvolvidos neste texto: primeiro, a amplitude do processo educacional; segundo, a classificação dos tipos de educação; terceiro, as possíveis relações com outras áreas educacionais.

Nas palavras de Costa (1998, p.42), as concepções sobre o currículo, a escola e a educação estão implicadas "a um amplo e variado conjunto de 'verdades' denominado 'ciência educacional', composto por narrativas que trataram de explicar e descrever o que e como são a criança e o adolescente, como funciona a escola, para que servem a educação, a disciplina, o currículo, etc."

Vale dizer que em tais espaços (formal e não-formal) são desenvolvidos uma série de ações e práticas voltadas à transformar as condutas dos sujeitos. Assim, a educação como um conjunto de ações e práticas de assujeitamento, cujo objetivo principal é conduzir, educar os sujeitos (as crianças, os jovens, os estranhos), acaba estruturando "o campo possível da ação de outros"; "sem dúvida, comunicar é sempre uma certa forma de agir sobre outras pessoas" (Foucault *in* Deacon e Parker, 1999, p.103), ou seja, uma certa forma de exercer o poder. Assim, em uma instituição educacional a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento são asseguradas "por meio de um conjunto inteiro de comunicações reguladas (lições, questões e perguntas, ordens, exortações, sinais codificados de obediência) e por meio de uma série inteira de processos de poder (clausuramento, vigilância, recompensa e punição) (Deacon e Parker, 1999 p.103).

Partimos do princípio de que o currículo não é apenas uma área voltada para questões técnicas, mas como um artefato social e cultural. Entendemos que o currículo está implicado em relações de poder e que produz identidades

individuais e sociais particulares. É nesse sentido que a escola se torna responsável por guiar os sujeitos, inculcar valores, hábitos adequados, transformando as condutas, cujos processos educativos são de natureza curricular.
Com o advento da Modernidade, pode-se dizer que o currículo

> promoveu a abstração do espaço e do tempo e contribuiu para o estabelecimento de novas articulações entre ambos. Isso foi da maior importância para o advento da Modernidade, na medida em que tanto a escola fez do currículo o seu eixo central quanto ela mesma tomou para si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos da sociedade. (VEIGA-NETO, 2002, p. 163).

Com isso, salientamos que foi com o currículo que a escola "assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais" (VEIGA-NETO, 2002, p. p164).

É importante acrescentar que "aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção de si e dos outros, formas particulares de agir, sentir, operar sobre si e sobre o mundo" (Popkewitz, 1999, p.174). Pode-se dizer também que "aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada *maneira*, assim como *maneiras* de conhecer, compreender e interpretar o mundo em geral e o seu eu nesse mundo" (Popkewitz, 1999, p.192).

Nessa mesma lógica, Moreira (2011, p.17) explica que "a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia", organizando o currículo e atribuindo-lhe ordem, racionalidade e eficiência. Os diferentes espaços educativos são espaços que estão carregados de significados, transmitindo valores, conteúdos, impondo normas e hierarquias e uma série de símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

De acordo com Varela (1996), as categorias de pensamento estão vinculadas a categorias espaço-temporais que variam em função das culturas e das épocas históricas que estão constantemente se refazendo de acordo com as formas que o funcionamento do poder e do saber adotam em cada sociedade. O espaço e o tempo estão indissociavelmente conectados e, portanto, pode-se dizer que "categorias espaço-temporais, poder, pedagogias, saberes e sujeitos constituem dimensões que se entrelaçam no interior das instituições educativas" (Varela, 1996, p.39). Instituições essas que, conforme anunciamos, podem ser caracterizadas pelos âmbitos da formação do trabalho, do lazer e da cultura, da educação social e da própria escola.

2 Currículo e a educação no espaço formal e não formal

A partir da segunda metade do século XX, em decorrência de vários fatores sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, novas necessidades educacionais e possibilidades pedagógicas não-escolares foram sendo exigidas como forma de dar conta aos anseios e demandas sociais. Como referem Trilla e Ghanem (2008, p.21), com as mudanças na realidade social e educacional, a escola já não podia continuar sendo vista como "a panacéia da educação".

Brevemente, podemos dizer que tal ideia ganha força com o discurso reformista da crise da escola, cujo lema era reformar, modernizar os sistemas educacionais, assim como as críticas radicais à instituição escolar que, de certa forma, acabaram legitimando a ampliação da educação não-formal. Também, dentro desse quadro, a pedagogia se valeu da educação permanente para "legitimar novas instituições, novos meios e recursos educacionais não-escolares" (TRILLA; GHANEM, 2008, p. 25). E, ainda, com a nova lente que representa o paradigma do meio educacional se cria as condições de possibilidade para a pedagogia articular novos espaços distintos dos convencionalmente escolares, reforçando, também, a busca por novas formas de intervenção.

Trilla e Ghanem (2008) salientam que a educação formal e não-formal se caracterizam por dois critérios – o metodológico e o estrutural – que se referem à intencionalidade do agente e ao caráter sistemático do processo. Para esses autores não resta dúvida de que existe uma intencionalidade tanto na educação formal quanto na não-formal.

Segundo os autores, a educação formal e a não-formal pode ser conceituada da seguinte forma:

> a educação formal compreenderia "o sistema educacional altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade"; a educação não-formal, "toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis" (COOMBS *apud* TRILLA; GHAENEM, 2008, p.33).

A seguir, apresentamos os critérios que, de certa forma, estaria marcado a fronteira entre os dois tipos de educação:

O critério metodológico distingue que educação escolar seria a formal e a educação não-escolar seria a não-formal. Nessa distinção, a escola caracteriza-se a partir de algumas determinações: forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem; espaço próprio; tempos predeterminados de atuação; separação dos papeis professor/aluno; pré-seleção e ordenação dos conteúdos etc. No que se refere à educação não-formal, os autores apontam que

> "seria aquela que tem lugar mediante procedimentos ou instancias que rompem com alguma dessas determinações que caracterizam a escola. A educação a distância seria não formal por seu caráter não presencial e por romper com a definição espacial e temporal da escola; igualmente o ensino preceptoral, por não ser uma forma coletiva de aprendizagem (TRILLA; GHAENEM, 2008, p.39)

Em relação ao critério estrutural, a educação formal e não-formal se "distinguiriam não exatamente por seu caráter escolar ou não-escolar, mas por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regrado" (TRILLA; GHAENEM, 2008, p.40).

Assim, a educação formal é definida, em cada país e em cada momento, pelas leis e outras disposições administrativas; e a não-formal é definida por aquilo que permanece à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado (TRILLA; GHAENEM, 2008). Com isso, pode se perceber uma certa relatividade histórica e política entre os conceitos de educação formal e não formal: "o que antes era não-formal, pode passar a ser formal, do mesmo modo que algo pode ser formal em um país e não-formal em outro". (TRILLA; GHAENEM, 2008, p. 40).

Como argumenta Veiga-Neto (2013, p.11), no contexto neoliberal, a educação escolar e não-escolar "vem sendo convocada não apenas para dar respostas diretas aos anseios e às demandas sociais como, também, para executar programas de intervenção social". Esse autor, ainda, enfatiza o quanto a "educacionalização da sociedade" tornou-se central para o bom funcionamento do neoliberalismo na medida em que procura assegurar a contínua reconfiguração e flexibilização das instituições, como forma de atender as diversas demandas sociais, preparando os sujeitos para tornarem-se cidadãos autônomos, consumidores, trabalhadores, cujos talentos e habilidades interessam à racionalidade neoliberal.

3 As parcerias e os projetos sociais: a inclusão dos jovens no mundo do trabalho

As parcerias entre Estado e sociedade civil têm-se constituído em um desses mecanismos inventados no final do século XX (e início do século XXI) para erradicar também a doença, a pobreza, jovens em situação de vulnerabilidades social, etc. Embora se tenha a noção de que a parceria constitui-se em uma estratégia que, em outros tempos, já vinha sendo utilizada pela sociedade civil, com o neoliberalismo ocorre uma apropriação dessa forma de ação para solucionar os problemas sociais que estavam sob a responsabilidade do Estado. Intervir nos locais para gerenciar o risco social parece ser o compromisso dessa parceria entre o Estado e a sociedade civil (Traversini, 2003).

Com as mudanças tecnológicas e organizacionais implementadas nas empresas no final da década de 1980, que promoveram a intelectualização do trabalho. Torna-se necessário formar um profissional mais tecnológico e mais competitivo. Nesse momento, a atenção dos empresários voltou-se para o "valor da educação", principalmente na Educação Básica, surgindo a necessidade de elevar a educação escolar dos trabalhadores, tornando-os mais aptos para atender demandas sociais (Rodrigues, 2010, p. 101).

A formação para o trabalho sempre foi uma importante questão, principalmente para os jovens de escolas públicas, no que diz respeito às mudanças tecnológicas, sociais, políticas e culturais, que de forma direta ou indireta afetam a escola e os sujeitos que a frequentam. Esses jovens, que muitas vezes, são oriundos de famílias de baixa renda, ficam à mercê das políticas públicas, esperando pelo assistencialismo do governo, tornando-se excluídos da sociedade.

O fenômeno da exclusão social coloca não apenas esses jovens em risco, como também a própria sociedade – desemprego e sobrevivência familiar. Com a crise do trabalho assalariado, "afirma-se a ideia de que as crianças das classes populares devem preparar-se, desde cedo, para o trabalho remunerado. Como já não há emprego para todos, ressurge com força a ideologia das competências e da empregabilidade" (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2010, p. 7).

Nesse sentido, as empresas de iniciativa privada, através das parcerias com outras instituições e com o governo, procuram investir em projetos sociais que promovam a inclusão desses jovens no mundo trabalho e, consequentemente, na sociedade. Nessa configuração, um novo perfil de empresário deve ser criado – o empreendedor social.

O empreendedorismo social surge quando um negócio que, ao mesmo tempo gera lucro, traz benefícios e desenvolvimento para a sociedade. Tais empresas têm como foco, buscar soluções para os problemas sociais (http://www.brasil.gov.br/cidadania). Outra característica do empreendedorismo social é o trabalho através das parcerias com outras instituições, que tornam possível a expansão e desenvolvimento dos projetos que atendem as comunidades. Ao investir nesses jovens, os empresários não só formam profissionais de acordo com suas necessidades, como ainda geram benefícios para a comunidade, diminuído o risco social e seus impactos sobre a sociedade.

Essas parceiras que se instauram oportunizam a esses sujeitos da inclusão, a possibilidade de ressignificar suas identidades individuais, resgatando e valorizando a autoestima. Isso significa vincular o trabalho à experiência humana e à cultura, pensar o trabalho a partir dos sujeitos sociais, "pela experiência do trabalho, homens e mulheres refazem, continuamente, sua própria natureza" (Thompson, 1981, p. 182 apud Frigotto e Ciavatta, 2010, p. 7 e 8), o trabalho faz parte da identidade dos jovens e é essencial para sua formação como cidadão e sua relação com a sociedade.

Essas relações entre trabalho, educação e sociedade podem ser vistas claramente na forma como se constituem os projetos sociais. Na maioria das vezes oferecidos em espaços não-escolares, essas práticas educativas é que contemplam a formação e capacitação para o primeiro emprego. São projetos sociais como os que falaremos a seguir:

O Programa Cidadania e Talento.com, uma iniciativa do Centro de Integração Empresa Escola do Rio Grande do Sul - CIEE-RS em parceria com outras instituições. A empresa tem como principal objetivo desenvolver iniciativas socioeducativas que promovam a integração de jovens no mundo do trabalho.

Através da oferta do Programa Cidadania e Talento.com e de estratégias de socialização contextualizadas, com temas de cidadania e tecnologia da informação é que o programa busca promover a preparação desses jovens para o mercado de trabalho. Seu público alvo são os jovens entre 16 e 26 anos, que estejam cursando o Ensino Médio e em situação de risco social. O período de capacitação é de aproximadamente dois meses divididos em dez módulos de aprendizagem. Cada módulo possui um tema específico a ser abordado: Sexualidade e Planejamento Familiar, Desafios da Liderança, Direitos e Garantias Fundamentais, são alguns exemplos dos temas abordados por esse programa.

O programa Coletivo Coca-Cola Brasil é uma iniciativa do instituto e apresenta-se como um espaço de encontro e aprendizado, que acolhe as diversidades para trocar ideias, potencializar talentos, gerar oportunidades de futuro. Direcionado para jovens entre 15 e 25 anos, o curso oferece aulas sobre empregabilidade, mercado de varejo, relacionamento pessoal, dinâmicas e simulação de entrevistas. As aulas têm duração de duas horas e ocorrem duas vezes por semana durante dois meses. O Coletivo Coca-Cola Brasil procura atender a comunidade de acordo com suas necessidades, oferecendo cursos que envolvem a preparação para o mercado de trabalho, empreendedorismo, logística e produção.

Em ambos os programas o principal objetivo está ligado à formação para o mercado de trabalho. Projetos sociais como esses, surgem como uma alternativa ao sistema educacional formal, para resolver as questões referentes à

formação profissional. Nesse sentido, Trilla e Ghanem (2008, p.43) explicam que “o sistema educacional formal nem sempre soube resolver satisfatoriamente sua relação com o mercado de trabalho”. Mesmo que o problema da formação profissional pudesse ser resolvido, continuaria existindo um vasto espaço para a atuação não formal.

Conclusão

Ainda que, a educação formal conseguisse criar estratégias para melhorar a formação dos jovens e sua preparação para o mercado de trabalho, a educação não-formal continuaria a ganhar espaço no âmbito da formação ligada ao trabalho. Considerando o constante desenvolvimento da tecnologia, sempre haverá a necessidade de reciclar velhos aprendizados e agregar novos conhecimentos.

A análise que procuramos fazer sobre o currículo e os espaços educativos mostra o caráter histórico, econômico, social implicado a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. E, finalmente, sugerimos que as novas práticas sociais, políticas e econômicas corroboram para que os espaços de educação não-formal ganhem força e reconhecimento da sociedade, contribuindo para a inclusão social dos sujeitos, tornando-os cidadãos autônomos e empreendedores de suas próprias vidas.

Referências

Ciee-rs Centro de integração empresa e escola. (2014). Cidadania e Talento.com. Recuperado em 12 agosto, 2014 de https://www.cieers.org.br/internet2/estudante/projetoCidadania.jsp?template=institucional

Coletivo Coca-Cola. (2014). O que é o coletivo Coca-Cola. Recuperado em 24 julho, 2014 de http://www.coletivococacola.com.br/oque.html

Costa, M.V. (1998). Currículo e política cultural. In: Costa, M. V. (Ed.) O Currículo nos limiares do Contemporâneo. (37-68). Rio de Janeiro: DP&A.

Deacon, R. & Parker, B. (1999). Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Ed.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, p.97-110.

Frigotto, G. & Ciavatta, M. (Ed.). (2010). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: Lamparina.

Moreia, A. F. & Tadeu, T. (2011). Currículo, cultura e sociedade. *(12nd ed.)*. São Paulo: Cortez.

Popkewitz, T. (1999). História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Ed.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, p.173-210.

Portal Brasil. (2014). Empreendedorismo social geral lucro e desenvolvimento. Recuperado em 10 agosto, 2014 de http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/02/empreendedorismo-social-gera-lucro-e-desenvolvimento

Traversini, C. S. (2003). Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU. Tese de Doutorado.

Trilla, J. & Ghanem, E. (2008).Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.

Van Acker M. T. V. (2009). Inclusão digital e trajetórias de inserção no mercado de trabalho: implicações da subjetividade. In: Passareli, B. (Ed.). Inclusão Social e Empregabilidade. São Paulo: Editora Senac, p. 19-91.

Varela, J. (1996). Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: Costa, M. V. (Ed.). Escola na virada do século. São Paulo: Cortez, p. 73-106.

Veiga-Neto, A. (2002). De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. 23, (79), p.163-186.

Veiga-Neto, A. (2013). Estudos de biopolítica e educação na América Latina: avaliação e perspectiva. In: IV CLAB – Colóquio Latinoamericano da Biopolítica – II – Colóquio Internacional de Bipolítica Y Educacion. Bogotá, Colômbia.

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS A ADULTOS: O CARÁTER FUNDANTE DA EDUCAÇÃO INFORMAL

Gléria, A. C. F. C.[1]

[1] Universidade Federal de Alagoas, Brasil

E-mail: carolfariacoutinho@hotmail.com

Resumo:

O presente trabalho promove uma reflexão tendo como base a premissa de que o diálogo é formador de uma consciência letrada, tendo o foco nos indivíduos jovens e adultos – pouco ou não escolarizados, abordando a importância real da educação informal estar presente no currículo desta modalidade de Ensino, tendo como base da discussão, a historicidade do aluno jovem e adulto (MOURA 2001), (HADDAD 1997), (QUEIROZ 2002), inserido no contexto do alfabetizar letrando (FREIRE 1983), (SOARES, 2002), (MASCUSCHI 2003), (KLEIMAN 1995). Percebe os sujeitos da educação de jovens e adultos – EJA, como pessoas com especificidades etárias e culturais, na maioria trabalhadores de camadas populares, filhos de trabalhadores não qualificados e com baixo ou nenhum grau de instrução e com uma curta passagem pela escola. Utiliza como metodologia a revisão bibliográfica pertinente ao tema do diálogo na educação informal de jovens e adultos, voltando-se para os estudos sobre o letramento. Reitera a importância da abordagem da educação informal no currículo da Educação de Jovens e adultos. Discute a dialogicidade como formadora de uma consciência letrada em uma abordagem informal (MARCHESAN, 2006), (BAKHTIN, 2004), (GOHN, 2005), (BUBER, 2004). Como (in) conclusões, percebe que o diálogo passa a ser entendido como um lócus repleto de fatores que enaltecem o universo social letrado dos sujeitos estudados. O contato com o outro é primordial nas relações de aprendizagem, sejam elas escolares e/ou não escolares, na educação formal, não-formal e/ou informal, tendo um importante papel nos currículos desta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação Informal; Dialogicidade; Curriculo; Educação de jovens e adultos.

1- Primeiras palavras

A proposta do presente artigo é a de promover uma reflexão que se fundamenta na premissa de que o diálogo é formador de uma consciência letrada nos indivíduos, ou seja, que aprendemos na dinâmica do diálogo enquanto conversamos e escutamos o outro. Para tanto, faremos um passeio pela historicidade dos alunos jovens e adultos, quem são, como vêem a escola e o que nela buscam. Abordaremos a questão do alfabetizar letrando, como está sendo visto nos dias de hoje, o que é e como ocorre, além de oferecer uma base para compreendermos que o letramento não se dá somente no ambiente escolar, mas também em ambientes informais. Finalmente chegamos nos fundamentos da dialogicidade, como se dá, em que nos fundamentamos e como relacionar esses sujeitos historicamente constituídos com uma formação letrada fundamentada no diálogo.

2- Historicidade do aluno jovem e adulto

A educação de jovens e adultos caracteriza-se principalmente pela diversidade do público que atende. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 evidencia que a população acima de 15 anos pode ser matriculada nessa modalidade de ensino, portanto, as turmas têm pessoas com idades diversas, mas com um propósito em comum: estudar, aprender para poder ser mais e viver melhor no mundo letrado. Esses jovens e adultos

procuram a escola na tentativa de superação de suas condições de vida, incluindo emprego, moradia, alimentação, saúde, etc. Dessa forma, as más condições de vida e o desemprego acabam por influenciar diretamente o processo de escolarização dessas pessoas.

Grande parte dos alunos da EJA não tem consciência de que é portador e produtor de cultura, construtor de conhecimentos, e também desconhece que, segundo Moura (2001, p. 68):

> Alfabetizadores e alfabetizandos têm a mesma gênese histórico-cutural. Ambos são sujeitos portadores e produtores de cultura. Ao tempo em que nascem em ambientes culturais ricos e diversificados, são sujeitos cognoscentes, dotados de uma estrutura neuro-psicológica que os estimula para necessidades e curiosidades e o empurram para a busca e apropriação do conhecimento. São portadores de todas as condições biológicas, fisiológicas e intelectivas que lhes permitem transformar as condições objetivas materiais em fantásticas obras culturais. Paradoxalmente, mesmo nascendo e vivendo para serem livres, criativos, transformadores, são frutos de uma sociedade autoritária e castradora dessa liberdade de ser mais.

Os sujeitos da EJA são pessoas com especificidades etárias e culturais, na sua maioria trabalhadores de camadas populares, filhos de trabalhadores não qualificados com baixo ou nenhum grau de instrução e com uma curta passagem pela escola. Dessa forma, Haddad os caracteriza como sujeitos que:

> [...] trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social. A cor da pele, as marcas das dificuldades da vida, a maturidade de quem foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho caracterizam o grupo social do curso noturno de maneira diferenciada aos bem-nascidos dos cursos regulares diurnos (HADDAD, 1997, p. 156).

A necessidade que esses sujeitos demonstram em torno da escola vai muito além de uma progressão salarial. Muitos gostariam de continuar os estudos para se aperfeiçoarem, para ajudarem os filhos nas tarefas escolares, ou mesmo para poderem ter um real poder de influência na sociedade em que fazem parte. Dessa forma, Queiroz destaca que:

> [...] na modalidade de EJA, encontramos adultos não alfabetizados participantes de sindicatos que trazem na sua argumentação os traços característicos da escrita, mostrando, na sua ação, a consciência dessa forma de argumentação para alcançar os seus objetivos e influenciar os outros. A maioria dessas pessoas reconhece que essa limitação em relação à leitura e à escrita, restringe as suas oportunidades de trabalho e é insuficiente para as necessidades da vida diária (QUEIROZ, 2002, p.70).

Os altos índices de evasão e repetência que encontramos nas turmas de EJA podem estar atrelados à falta de diálogo entre os educandos e a escola. Essa situação contribui para a necessidade de um delineamento da especificidade desse grupo de alunos quanto à categoria de sujeitos de aprendizagem. A escola possui uma função muito além do mero ensinar. É um espaço de socialização entre os que a procuram. É um local de livre expressão, no qual os oprimidos têm o direito de falar, de participar, configurando-se antes de tudo em um local de saber.

Esses alunos, na grande maioria são pessoas que trabalham, participam da sociedade, têm uma vida social, um ciclo de amizades e afazeres muito diferente das crianças que vão para a escola para receberem uma base de vida, de valores, de obrigações e deveres, enfim, uma formação básica constitutiva como sujeito para a atual sociedade.

Freire (2000, p. 88) trabalha a perspectiva de que o aluno adulto já tem a leitura do mundo que precede a leitura da palavra, configurando-se dessa forma como portador de um nível de letramento, mas que não é suficiente em uma sociedade seletiva como a nossa e com o exigente mercado de trabalho. Freire defende que tem que haver

uma relação dialética entre a leitura do mundo e a re-escrita do mundo, ou seja, com sua transformação pelos sujeitos.

3- Concepção de alfabetizar letrando

Sabemos que o nível de letramento de pessoas que não passaram por nenhum grau de escolarização é baixo, mas sabemos também que elas vivem em um mundo letrado no qual a fala e a escrita são importantes. Marcuschi (2003, p. 36) afirma que a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. O diálogo sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. Assim, existem pessoas que mesmo possuindo um nível básico de letramento, sabem se expressar muito bem e destacam-se como líderes de movimentos. Mesmo diante dessa facilidade, elas sentem a necessidade de um aprendizado que seja suficiente para as necessidades encontradas nesse mundo letrado.

A inserção no mundo da escrita se dá por intermédio da alfabetização e do letramento, cada um do seu modo: a alfabetização como a aquisição de uma tecnologia, o ler e escrever, e o letramento presente no desenvolvimento de competências do uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Iletrado não pode ser considerado o inverso de letrado, pois não existe iletrado nem letramento grau zero. Existem graus de letramento. Uma pessoa que vive em um mundo letrado, no qual a comunicação é feita também pela escrita, não pode ser considerada iletrada, pois ela sabe qual o ônibus coletivo correto que a leva para casa, é capaz de distinguir a entre a fachada de uma farmácia e a de um supermercado, tudo a seu modo, por estar inserida nesse meio. Essa pessoa que se comunica nesse contexto, portanto, está inserida em um nível de letramento, talvez elementar, mas inegavelmente não nulo. Dessa forma, Freire afirma que:

> [...] nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser a sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem "humaniza-se" expressando, dizendo o seu mundo. Aí começa a história e a cultura letrada (FREIRE, 1983, p.13).

O termo analfabetismo não bastava por ser uma preocupação com o analfabeto, aquele que não pode exercer plenamente seu direito de cidadão, que não tem acesso a uma cultura letrada, grafocêntrica. A partir do momento em que a concepção de letramento passou a ser propagada, passamos a nos preocupar com essa nova realidade social, de modo que não basta ler e escrever, mas sim fazer uso dessa leitura e escrita no contexto social no qual tais indivíduos vivem, e dar um nome a esse processo. Dessa forma se firma o uso do termo letramento como concepção de apropriação do ler e escrever e o uso destes na prática social (SOARES, 2002).

Devemos observar que o indivíduo dito 'analfabeto' é de certa forma, letrado por estar envolvido em práticas sociais de leitura e escrita no dia-a-dia. A distinção entre alfabetização e letramento de acordo com Soares M. é a seguinte:

> Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. (2002a, p.47) [...] o Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (2002, p.39).

Tanto Kleiman (1995, p.16) quanto Soares, M. (2002, p. 76) evocam Paulo Freire ao tratarem da dimensão social do letramento, pois entendem que a alfabetização em Freire organiza o pensamento do sujeito possibilitando uma visão crítica do mundo. Ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e transformá-la, assim como Paulo Freire defende:

> [...] o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que nesse não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto (FREIRE, 2002, p.29).

Freire não formulou nenhuma definição de letramento, mesmo porque esse conceito vem sendo referenciado há poucos anos, mas o que ele entendia por alfabetização era uma alfabetização transformadora, vinculada à realidade social. Dessa forma, a alfabetização para Freire tinha essa característica totalmente voltada para o social, mas, como é uma palavra recente e em seus escritos não percebemos aparentemente uma base lingüística, o termo 'letramento' não foi referenciado por ele.

Na dimensão individual, o letramento é um atributo pessoal, uma posse individual do ler e escrever. É um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas que se estende desde decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Já na dimensão social definida pela autora, o letramento é um fenômeno cultural, um conjunto de atividades e de exigências sociais de uso da língua escrita, sendo, portanto, uma prática social, o que as pessoas fazem com as habilidades da leitura e da escrita em contextos específicos. É um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem no contexto social em que vivem.

O letramento caracterizado pela significação da prática social nos remete outra vez a Freire (1983, p. 110) quando expõe que a educação é uma forma de intervenção no mundo, vai além do conhecimento dos conteúdos. O autor percebe o ler e escrever como meios de apropriação e inserção no mundo. "Nesse sentido, alfabetização não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura" (FREIRE, 1983 p. 13).

4- Dialogicidade como formadora de uma consciência letrada em uma abordagem informal

Defendemos não apenas um domínio da língua escrita, mas também do domínio do discurso, inerente à vida de cada sujeito, aqui mais precisamente enfocamos a linguagem verbal como exercício do social, pensando dialeticamente essa realidade social. A linguagem está impregnada de relações dialógicas, e tais relações são analisadas com ênfase nos estudos bakhtinianos e freireanos.

O homem, por ser sociocultural não pode abstrair do olhar do outro, um outro que é historicamente determinado. Isso está entremeado no próprio homem. O meu conhecimento nunca é individual, mas social.

A palavra diálogo é bem entendida no contexto bakhtiniano como relação do eu ao outro, como reação da palavra à palavra de outrem, como ponto de tensão entre eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. (MARCHEZAN, 2006)

O diálogo é aqui identificado na ação entre diferentes sujeitos sociais que, em espaços diversos tem a palavra ressignificada, ou a ressignificam. Como diz Bakhtin (2004, p.113), "Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro".

As relações entre os sujeitos são indispensáveis ao processo informal dialógico de educação. Estando em contato com o outro, estamos em permanente troca. As idéias de Freire, Bakhtin, Buber convergem quando falamos de construção coletiva de aprendizagem. Todos ensinam e todos aprendem ao viverem em sociedade. Para Freire (1983) "Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão". Bakhtin (2004) afirma que "Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida". Buber (2004, p.70) defende que "O homem se torna Eu na relação com o Tu." Dessa forma, o diálogo torna-se indispensável na esfera da formação humana.

A educação informal socializa os indivíduos, está presente no seu dia-a-dia desenvolvendo hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar utilizando a linguagem. Os espaços da educação informal abrangem o que está mais diretamente ligado ao indivíduo, como sua casa, seu trabalho, sua família. Os conhecimentos são trocados a partir das práticas e experiências dos indivíduos, caracteriza-se como "... um processo permanente e não organizado" (GOHN, 2005)

Essa caracterização de educação informal que enfocamos, trás à tona os estudos de Martin Buber (2004), ao tratar da relação eu-tu e eu-isso. Trazendo sua concepção de dialogismo para as relações de educação formal, não-formal e informal, poderíamos nos atrever a falar que Buber entra em nossa defesa no momento em que caracterizamos tais relações. A relação eu-isso é típica dos ambientes formais de ensino, que não ensinam a conviver

com os conhecimentos que estão sendo dados. Essa relação se fundamenta em que tudo o que faço é para atingir meus propósitos, utilizando esses conhecimentos como utensílios para finalidades individuais apenas. No mundo do eu-isso se usa o poder, já que o primordial é manipular o objeto. As coisas ficam sendo realmente "coisas", perdem a sua significação.

Na relação eu-tu, as coisas fluem, o aprendizado é algo espontâneo, livre de cobranças e de punições. Cada ser é único, suas experiências possuem significados para seu dia-a-dia. No mundo do eu-tu, o poder não é usado, já que o desejo é acolher, dentro de mim, o objeto à minha frente, de modo que ele tenha um significado para mim.

Dessa maneira, a educação informal é algo inerente aos sujeitos, à sociedade na qual fazem parte. Na educação formal, os sujeitos são objetos a serem formados segundo normas que muitas vezes lhe são exteriores. Esse mundo do eu-isso não é a melhor forma para que possamos auxiliar a aprendizagem de nossos alunos. Aprendamos a desenvolver a relação eu-tu em tudo o que fazemos. Tal relação deve ser prazerosa, e isso deve acontecer espontaneamente, e pode acontecer também nos ambientes formais e não formais de ensino, basta que tornemos o aprendizado significativo o suficiente para mantermos os alunos interessados nos assuntos de uma sala de aula.

4- (In)Conclusões

Dessa maneira, percebemos que a educação está presente nos ambientes informais, ou seja, a aprendizagem que ocorre nas mais diversas situações do dia-a-dia é uma aprendizagem significativa que modifica a situação de letramento dos sujeitos. Tal mudança ocorre no momento em que estamos em contato com o outro. A aprendizagem acontece nos diversos contatos que mantemos com quem nos cerca, e até mesmo com as "coisas" que estão ao nosso redor, pois a todo instante estamos em contato com materiais que demandam escrita e/ou leitura, e o diálogo está presente permanentemente.

O diálogo é aqui entendido como um lócus repleto de fatores que enaltecem o universo social letrado dos sujeitos, no caso em estudo, dos jovens e adultos. O contato com o outro é primordial nas relações de aprendizagem, principalmente na informal. É riquíssimo do ponto de vista do letramento, já que estamos a todo momento trocando "saberes" das mais diversas esferas do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. (Volochinov) (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11a ed. São Paulo: Hucitec.

BUBER, M. (2004) *Eu e Tu*. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 8 ed. São Pulo: Centauro.

FREIRE, P. (1983) *Pedagogia do oprimido.* 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2000) *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP.

FREIRE, P. (2002)*Professora sim tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. 12 ed. São Paulo: Olho d'Água.

HADDAD, S. (1997) Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In:

ARROYO, M. G. *Da escola carente à escola possível*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola.

GOHN, M. da G. (2005) *Educação não-formal e cultura política*: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São

Paulo, Cortez.

KLEIMAN, Â. B. (Org.). (1995) *O significados do letramento*: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita – Campinas, SP: Mercado de Letras.

MARCHEZAN, R. C.(2006) Diálogos. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

MARCUSCHI, L. A. (2003) *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 4ed. São Paulo: Cortez.

MOURA, T. M. de M. (2001) *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos*: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL.

QUEIROZ, M. L. de. (2002). *Letramento:* as marcas da oralidade nas produções escritas de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística) – Universidade Federal de Alagoas.

SOARES, M. (2002) *Letramento:* Um tema em três gêneros. 2.ed., 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

APRENDIZAGENS COM AS CULTURAS DIGITAIS: UM ESTUDO DOS ATOS DE CURRÍCULO COM EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Guerra, D. M. de[1.] ; Olivatto, B. L. C. S[2].

[1] UNIME / UFBA / CEAP
[2] CEAP / Colégio Antônio Vieira

Email:demouj@gmail.com.br; bolivatto@gmail.com

Resumo

O presente artigo argumenta/discorre sobre a tessitura e a efetivação dos atos de currículo e da experiência de formação materializados nos cursos de iniciação profissional de jovens e adultos oriundos de escolas públicas da cidade de Salvador-BA, centrados nas linguagens das tecnologias digitais contemporâneas, realizados pelo Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica - CEAP, ONG operante na área de educação, especialmente atendendo jovens e docentes da Escola Básica. O processo formativo, aqui investigado, tem foco na interação de jovens e adultos das camadas populares com dispositivos tecnológicos próprios das culturas digitais e também na formação continuada de professores em atuação, vinculados a um contexto de exposição e experimentação crescentes de recursos digitais no cotidiano escolar. Trata-se de explicitar uma experiência curricular pautada na concepção de cunho emancipacionista voltada ao mundo do trabalho. Nesse contexto socioeducativo não formal, ocorre a articulação entre saberes do senso comum e das Tecnologias da Informação e Comunicação e a emergência de aprendizagens consideradas significativas, valoradas pelos próprios sujeitos sociais quando refletem sobre os atos que formam e, a partir daí, criam, instituem, empreendem ações. Na vivência com os jovens e adultos, estamos investigando e acompanhando a incorporação crítica dos conhecimentos concernentes às culturas digitais, às discussões inerentes e à tomada de decisão acerca de ações criativas e inovadoras dinamizadas no âmbito pessoal e coletivo, considerando essa formação.

Palavras-chave: Educação não formal; atos de currículo; cultura digital.

1 Introdução

A concepção de educação não formal assumida no discurso desse artigo está relacionada às ações e práticas coletivas desenvolvidas em movimentos, organizações e associações sociais. Nesse contexto, os atores/sujeitos dos processos de

aprendizagem articulam conhecimentos emergentes com saberes do/no contidiano interfaceados pela cultura, cujas marcas contêm subjetividades e intersubjetividades de cada um. As práticas educativas nesse território se consubstanciam em dinâmicas flexíveis de tempos e locais; na contextualização, problematização e adaptação dos conteúdos e em metodologias construídas considerando as novas configurações sociais e seus impactos, incorporando a tecnologia como cultura.

Explicita-se no texto, um movimento de aprendizagem interativo e empoderador com as culturas digitais, no qual emergem os atos de currículo (Macedo 2010), percebidos fora dos âmbitos das propriedades privadas e das autoridades curriculares restritivas. Atos de currículo compreendidos como criações experienciais que estruturam realidades quando são considerados os processos de pertencimentos pelos quais os sujeitos explicitam sua existência. Ou seja, currículo como construção sociocultural crivada de características educacionais e formativas configuradas por sujeitos que portam saberes e valores de possibilidades instituintes no mundo do trabalho.

A experiência do Projeto Escola Digital, desenvolvido no Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica - CEAP, narrada a partir das análises da pesquisa etnográfica em desenvolvimento, é marcada pela forma como os educadores sociais criam, refletem e reestruturam suas práticas a partir das experiências do cotidiano de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, mas que trazem no corpo e no espírito, na existencialidade, a potencialidade da luta e da (re)existência. Um cenário de valorização da experiência enquanto saber legítimo do sujeito em formação permanente, da interação com as culturas digitais e a intenção laboral e de vida.

A articulação do CEAP com a Universidade Federal da Bahia, via o Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação – FORMACCE, tem contribuído para ampliar a discussão sobre currículo e formação, educação formal e não formal e incorporar a pesquisa ao cotidiano do Centro. Nesse contexto, jovens, adultos e, recentemente, os idosos aqui se autorizam, falam de dentro da experiência, denunciam e anunciam o que contribui sobremaneira para o movimento de ação-reflexão-ação no interior de uma organização social comprometida com a justiça social e a dignidade da vida humana.

2 O CEAP como contexto da formação de jovens, adultos e idosos com as culturas digitais

O Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica/CEAP, organização não governamental ligada à Companhia de Jesus no Brasil e operante na capital baiana desde o ano de 1993, foi fundado com o intuito de efetivar-se como espaço de articulação política, cultural e pedagógica das classes populares. Suas ações estratégicas pautam-se no fomento de encontros permanentes de reflexão de educadores, na produção de iniciativas formativas para docentes e jovens da educação básica, e na disseminação científica de saberes coletivos oriundos das experiências desenvolvidas nos inúmeros projetos socioeducativos efetivados em 21 anos de história.

Em especial, no ano de 2010, o CEAP, mobilizado e inquieto por efetivar uma outra perspectiva de projeto social educativo, resolve romper seus próprios paradigmas e experimentar uma construção curricular que representasse uma “nova face” identitária institucional, fundamentalmente inclusiva, dialógica, plural, inspirada na complexidade. A

itinerância formativa proposta chamou-se "Escola Digital" e objetivava a capacitação profissional de jovens, entre 16 e 24 anos, matriculados na escola pública, oriundos dos meios populares, a partir de um elemento cultural estruturante da contemporaneidade: as tecnologias digitais.

Essa opção de trabalhar as tecnologias digitais contemporâneas como eixo estruturante dos atos curriculares significa o reconhecimento de que tais artefatos culturais implicam interações com múltiplas linguagens e produções que alteram decisivamente as subjetividades dos atores envolvidos, especialmente – mas não somente – os jovens. O fato objetivo relativo aos altos índices de desocupação dos jovens no mercado de trabalho também representou motivação explicita para a experimentação dessa ruptura paradigmática curricular.

Vale destacar que tradicionalmente se compreende currículo como o conjunto de atividades, tarefas e experiências que intencionam aprendizagens de forma deliberadamente organizada e mobilizada pelas organizações formais. Contudo, a perspectiva laboratorial de trabalhar com jovens "transitadores" de um universo de socialização ampliada, agora também digital, traz uma multirreferncialidade latente que se revela potencialmente fértil para a efetivação de uma visão curricular mais próxima do que reflete Macedo (2000: 258).

> "O currículo se caracteriza concretamente como uma edificação de sujeitos, com intenções, sentidos e poderes. Sujeitos que trazem com suas ações e interpretações, um ethos de classe, de gênero de etnia, de religiosidade e do que é a própria vida e o próprio homem. O currículo tem vida, e se move, é feito de encontros, interações e acontecimentos, mesmo que lastreado por um rol seletivo e organizado de conhecimentos instituídos por uma inteligentsia e um stablishement avessos à democracia e a emancipação".

A especificidade de estar num espaço de educação não formal, não escolarizado, favorece a experiência de construção de atos de currículo numa perspectiva emancipatória, solidária e multicultural, lastreada numa proposta de efetiva valorização dos agentes envolvidos a partir da soma de todos os tipos de aprendizagens, e ausências, que esses trazem nas tramas de convívio estabelecidas. Tal opção implica convivência na diversidade, tolerância, escuta sensível, incorporação do dissenso, conhecimento crítico, superação da lógica das culturas hegemônicas, opção pelo argumento, pela sensibilidade.

2.1 A formação materializada em cursos de cunho profissionalizantes

O Projeto Escola Digital constitui-se em cursos livres, de cunho social, com objetivo de ampliar a inserção do jovem no mercado de trabalho no perímetro geográfico de atuação do CEAP, no entorno do bairro do Garcia. Os cursos de natureza vivencial em formato de oficinas oportunizam tanto a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho como a ampliação de compreensão da realidade e do seu processo formativo. Ao longo de quatros anos, o CEAP, via esse projeto, vem desenvolvendo ações formativas concretizadas nos cursos de: Manutenção de Computadores; Web Design; Fotografia Digital; Rádio Web; Produção de Vídeo; Informática Profissional; Informática Básica para maiores de 60 anos; Informática Essencial; e Manutenção à Rede de Computadores.

No caso específico do curso de Manutenção em Computadores, por exemplo, as aulas são expositivas e práticas, ampliando a capacidade de compreensão dos estudantes acerca dos assuntos abordados. Além de proporcionar uma maior interatividade entre os participantes, através de dinâmicas de grupo. O conhecimento é construído de forma que o aluno correlacione o que foi visto na teoria com a prática, por meio de ações pedagógicas diversas.

> "Os alunos são participativos, atenciosos, comprometidos, pontuais e se envolvem bastante no processo. E vale ressaltar que o índice de desistência é praticamente zero. Os alunos em sua maioria são jovens, muitos recém-saídos da adolescência, em busca do primeiro emprego e adultos que visam uma oportunidade de mudar seu segmento profissional ou abrir sua própria empresa. Alguns destes possuem uma vivência profissional, em área diferente a da informática. Em menor escala senhores e senhoras que desfrutam de vasta experiência de vida, desejosos em aprender algo novo, com uma visão empreendedora e inovadora" (Moisés, educador social dos cursos de Manutenção de Computadores e Suporte à Rede de Computadores).

O currículo como texto em constante escrita revela o caráter relacional e construcionista socialmente construído. O que, segundo Macedo (2010), transforma em atores/autores todos os implicados nas ações, movimentos, tessituras da formação. Entender os atos de currículos vinculados à formação significa compreendermos a relação profundamente imbricada entre currículo e formação, ao mesmo tempo é um modo de empoderar o processo de democratização do currículo como uma experiência singular ou bem comum socialmente referenciado. No Escola Digital esses atos de currículo, expressos na formação dos diferentes sujeitos empoderam jovens e adultos em processo de profissionalização e mobilizam vidas.

> "Ensinar informática para pessoas da terceira idade me desafia a cada aula, porque essas pessoas além de não ter experiências com a temática também não compreendem seu funcionamento básico. Para elas é tudo muito novo e assustador. Elas chegam ao curso se sentindo pouco capazes de aprender efetivamente. Há a necessidade de motivá-las à todo momento, o que é muito cansativo, complexo, mas possível. É de extrema importância que o mediador tenha consciência de seu papel neste processo. O professor tem que trabalhar a partir do contexto histórico sociocultural desse aluno.
>
> A forma de aprender dessas pessoas é muito diferente e delicada. Cada aluno tem seu tempo e seu ritmo de aprender na aula, uns já têm certa experiência com o computador por ter contato com o mesmo em suas casas ou em outros lugares. Outros não tiveram e não têm este contado em nenhum local o que é prejudicial neste processo. Os alunos demonstram muita curiosidade e ansiedade, eles necessitam de muita atenção e precisam ver e ouvir o que lhes é explicado várias vezes. É muito empolgante vê-los felizes com o que conseguiram aprender. Sinto uma grande satisfação em poder ajudá-los neste processo. Estou aprendendo muito com eles, acredito que essa experiência fará de mim uma pedagoga melhor em todos os sentidos desde a construção de novos conhecimentos e metodologias até ao meu crescimento como ser humano" (Juliana Oliveira, educadora social dos curso de Informática Essencial e Informática básica para maiores de 60 anos).

3 A pesquisa em território de educação não formal: aprendizagens que formam

Para desenvolver uma investigação sensível, ética e politicamente comprometida com os modos de percepção, compreensão e interpretação do mundo dos sujeitos, buscamos a itinerância da etnopesquisa, enquanto prática de pesquisa, inspirada nos estudos etnográficos, na sociofenomenologia, no método dialético e dialógico. Essa opção se configura em esforço de pensar a pesquisa a partir de uma política de sentidos de criação solidária do conhecimento. Nesse lugar, precipita-se uma atitude de investigação voltada à dialogia dos sujeitos, à fala cotidiana das pessoas e os

diversos saberes, cujos resultados não estariam direcionados ao domínio de uma metanarrativa, de um território ou de pessoas, mas à possibilidade de os sujeitos criarem e partilharem sentidos para uma vida mais democrática e feliz.

A itinerância na etnopesquisa possibilita aos etnopesquisadores potencializar as contradições, enquanto construções necessárias para apreensão dos fatos, dos fenômenos em movimento dialético. Um olhar multirreferencial, do singular ao plural, do objeto que se subjetiva no sujeito ao sujeito que se subjetiva no objeto implica compreender os elementos contraditórios da realidade estudada, na qual os sujeitos, frutos da cultura apreendida, produzem práticas instituintes transformadoras (Guerra, 2012).

A opção pela descrição etnográfica (a escrita da cultura) dos processos de aprendizagem dos sujeitos se justifica pela condição própria de escrever o que se vê, procedendo à transformação do olhar em linguagem, exigindo-se uma interrogação sobre o visível e o dizível. É o que (Geertz, 1973) considera "descrição densa". É a decifração das palavras, ideias e pensamentos das pessoas. Um exercício cotidiano dos etnopesquisadores politicamente implicados em pesquisar e interpretar a vida humana no seu contexto social.

No sentido de instituir movimentos não-hegemônicos, a etnopesquisa incorpora as multiplicidades: as verdades, as subjetividades, as razões, as realidades; precipita eventos singulares, ao lidar com dados iniciáticos; cria ontologias através dos processos de vida dos grupos; entende que todo processo cultural é capaz de criar e recriar dinâmicas, a partir da perspectiva de autonomia, heteronomia e interferência. Assim, as intersubjetividades dos sujeitos, as relações com outros sujeitos no mundo e com o mundo são dimensões solícitas de uma tessitura de significado e representação compreendida de dentro para fora.

Enquanto experiência plural e criativa, a etnopesquisa potencializa o diálogo como fenômeno humano e humanizante. Ao tomar o diálogo como prática, os sujeitos da pesquisa, pronunciantes do mundo, consideram a práxis: ação-reflexão simultânea como possibilidade de mudar seus modos de pensar e de agir no mundo. Freire (1987: 79) nos diz que

> "o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes".

Frente a essas abordagens, a pesquisa etnográfica em evidência busca compreender como a interação dos jovens, adultos e idosos com as Tecnologias da Informação e Comunicação pode possibilitar aprendizagens significativas que impactem, qualifiquem e alterem a vida profissional e cotidiana expressa. Depreende dai formação e pesquisa em permanente alinho. Ou seja, uma etnopesquisa de formação materializada no espaço não formal de educação, considerando expectativas, histórias, experiências, cultura, conhecimentos dos sujeitos aprendentes. Nesse lugar, as vozes desses atores/autores sociais têm contribuído para a imediata reformulação das ações dos educadores sociais junto ao coletivo em formação.

A práxis visibilizada na ação-reflexão-ação tem possibilitado compreendermos a intrínseca relação entre currículo e formação e como as ações formativas cotidianas experienciadas nos cursos com especificidades técnicas resultam em atos de currículo. Os sujeitos expressam seus interesses, suas intenções, desde a falta de um equipamento (ventilador, ar condicionado, computador mais novo etc), passando pela necessidade de um espaço maior para os cursos até a inserção/reformulação do currículo e de uma formação que atenda aos desejos futuros de um empreendimento próprio.

> "Na minha juventude eu não tive nenhuma oportunidade de estudar. Por orientação da minha mulher eu vim para o EJACAV (curso de Educação de Jovens e Adultos do Colégio Antonio Vieira) em 2012. Comecei a frequentar as aulas de informática e agarrei a oportunidade com unhas e dentes. Dou o aval ao Colégio Antônio Vieira por ceder esse espaço de estudo. A professora, a união do grupo, as discussões, só trazem conhecimentos. Tenho certeza de que preciso aprender. Eu vim com o espírito muito positivo. Agente começa com os exercícios para as mãos, eu estou com agilidade com o mouse, quanto mais dias passam a gente vai aprimorando mais. Eu desejo mais conhecimento para desenvolver mais e melhor o que quero ser. O mais rápido possível. Com a idade que eu tenho nunca é tarde para a gente ter futuro. Vou entrar e falar com meus filhos e meus netos, vou realizar e entrar nesse mundo. Quando alguém me pergunta o que vou fazer na escola com essa idade? Respondo: não sei, o importante é que vou aprender" (Antônio de Almeida, 67 anos, estudante do curso Informática básica para maiores de 60 anos).

A pesquisa ocorre no cotidiano das aulas, fundamentada na escuta sensível dos atores sociais implicados. São utilizadas entrevistas abertas, narrativas grupais ou individuais de formação, sempre respeitando os tempos das aulas, as subjetividades, as singularidades. Pesquisador/educador social e sujeito/grupo pesquisado negociam livremente, com antecedência, o espaço-tempo para o diálogo. Um diálogo situado, provocador, intercrítico capaz de gerar transformação no âmbito pessoal e profissional.

4 Conclusão

Esse momento particular da cultura contemporânea, em razão da ampliação e amplificação dos artefatos de interação e dialogia possíveis, tem favorecido ao exercício da efetivação de atos de currículo na perspectiva sócio-histórica, multirreferencial e plural, de modo relativamente diferente das possibilidades tradicionalmente forjadas. Agora, os canais de acesso ao infinito referencial dos aprendentes, estejam estes nos papeis de discentes e docentes, se multiplicaram, permitindo que suas subjetividades sejam dialogáveis por interações mediatizadas por tecnologias da comunicação. Conhecer, dialogar, compartilhar e, por consequência, poder fazer crescer oportunidades de estabelecimento de "novos" percursos de aprendizagens parece ser uma trilha sedutora, instigante e inquietante nesse neo cenário cultural em que as evidências de comunicação em todas as direções podem favorecer rupturas paradigmáticas, dando abertura a propostas curriculares bem mais multidimensionais, em alinho com a multidimensionalidade da vida e sua intrínseca complexidade.

Referências

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Vozes.

Geertz, C. (1973). *A interpretação das culturas*. São Paulo: Zahar.

Guerra, D.M. de J. (2012). *Ciências e educação popular comunitária: outros saberes, apropriações outras*. Salvador: Edufba.

Macedo, R.S. (2010). *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro.

Macedo, R.S. (2011). *Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: UESC.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

IDENTIDADES CURRICULARES NO ENSINO DO TEATRO - A PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR COMO UM ESPAÇO POSSÍVEL.

Silva, M. F. [1]

[1] Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco

Email: marquinhosrodrigues@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo é fruto de parte dos debates ocorrido no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, PPGECI – UFRPE/FUNDAJ. A partir da questão: *será a prática transdisciplinar do currículo que favorecerá uma abordagem essencialista do ensino do teatro?*, pontuo passagens significativas na história do ensino do teatro no Brasil, resgatando a diversidade de entendimentos a respeito do uso da linguagem teatral na educação brasileira. A partir dai discuto os aspectos da abordagem utilitarista e essencialista para o ensino do teatro, das teorias do currículo e da transdisciplinaridade, no intuito de localizar o debate sobre currículo e suas interfaces transdisciplinares. Por fim, reafirmo que a prática de um currículo transdisciplinar pode favorecer um ensino do teatro voltado para uma alfabetização estética dos(as) estudantes; portanto um diálogo possível e necessário a ser realizado constantemente dentro da escolar.

Palavras-chaves: Ensino do Teatro; Currículo; Transdisciplinaridade.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A partir da minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, PPGECI – UFRPE/FUNDAJ, pude contata com diversas teorias e conceitos, até então observados à distancia. Sempre tive a intuição que seria um marco divisor na minha trajetória como arte-educador e, sobretudo, como ser humano que constroi o mundo com outros seres humanos. E não vem sendo diferente disso. Os estudos realizados até aqui apontam para uma verticalização dos processos vivenciados ao longo de dezenove anos como professor de teatro na educação básica.

Nesse tempo de sala de aula muitas questões estiveram presentes e tantas outras ainda permanecem rondando minha prática docente, como por exemplo: o que, de fato, deve ser ensinado? Qual a melhor maneira de ser ensinado? O que fará a diferença na vida dos(as) estudantes que passarem pela aulas de teatro? Quais as contribuições advindas do teatro na vida do(a) estudantes?

Com o tempo fui percebendo que essas questões estão diretamente vinculadas ao campo do currículo. Um campo de muitos debates ideológicos, fértil de interpretações, defesas e contra argumentos. A intensão no presente artigo e de “estreitar os laços” entre a pedagogia do teatro e a teoria da transdisciplinaridade guido pela pergunta: será a prática transdisciplinar do currículo que favorecerá uma abordagem essencialista do ensino do teatro?

A partir dessa consigna pontuo, neste artigo, passagens significativas na história do ensino do teatro no Brasil, resgatando a diversidade de entendimentos a respeito do uso da linguagem teatral. Na sequência discuto os aspectos da abordagem utilitarista e essencialista para o ensino do teatro, caracterizando seus modos de atuação. No terceiro e quarto momento as teorias do currículo e aspectos da transdisciplinaridade são levantados no intuito de localizar, no tempo e espaço, às discussões sobre currículo e suas interfaces transdisciplinares. Por fim, teço algumas considerações que não tem a intensão de fechar nenhuma discussão, mas possibilitar outros mergulhos verticalizados acerca dos estudos sobre currículo e ensino do teatro.

2 Percuso histórico do Ensino do Teatro

O teatro como atividade pedagógica, a partir de concepções diversas, esteve sempre presente no ambiente escolar. Na antiguidade clássica, a atividade dramática desempenhava uma função organizadora e orientadora de hábitos e costumes importantes à formação do caráter do indivíduo, tornando-se assim um significativo instrumento educacional, na medida em que possibilitava o conhecimento e representava para a grande população o único prazer literário disponível.

No Brasil, o Ensino do Teatro esteve presente sob vários modelos, desde a concepção trazida pelos Jesuítas, passando pelas tendências pedagógicas dos séculos XIX e XX. No que se refere à obrigatoriedade do Ensino da Arte nas escolas brasileiras, apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 5.692/71, que, em seu artigo sétimo, inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus a Educação Artística, numa perspectiva de atividade educativa e não como disciplina. Hoje, está em vigor a LDBEN Nº 9.394/96, que, no parágrafo segundo do artigo vigésimo sexto, apresenta: "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996, p.10).

Apesar da obrigatoriedade o Ensino do Teatro foi renegado, ou geralmente utilizado, sem a mínima orientação didático-pedagógica. Sobre isso o estudioso do campo do teatro, Prof. Marco Camarotti (1999) traz a seguinte contribuição:

> Não é função da arte na escola incumbir-se de tarefas como a comemoração de datas cívicas e a programação de festinhas, mas sim estimular o aluno a se perceber e a perceber o mundo a seu redor, bem como fortalecê-lo para que possa agir sobre a realidade, deixando de ser um objeto de reprodução, fruto de um sistema autoritário, para exercitar-se como individuo e como personalidade ativa na coletividade. (CAMAROTTI, 1999, p 28)

A partir do exposto é possível perceber que a "entrada" do Ensino de Arte no currículo da escola de ensino básico é um dado bastante recente na história da educação brasileira. Numa perspectiva de atividade educativa posta pela LDBEN Nº 5.692/71 e reafirmada como disciplina pela de Nº 9.394/96, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, o poder público ainda não havia institucionalizado a presença dessa

área de conhecimento em documentos oficiais de orientação curricular, o que só vem a acontecer quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Percebe-se então que o Ensino da Arte tem um espaço no âmbito legal da educação brasileira, mas isso não levou a presença efetiva e apropriada desse campo nas escolas. Isso se constitui como uma problemática que engloba diferentes questões: a compreensão sobre a especificidade dessa área de conhecimento, as ações docentes e o debate acerca do currículo. A partir dos debates arrolados nas ultimas décadas o Ensino do Teatro ganhou ampla discussão e difusão nos meios acadêmicos, possibilitando mudanças significativas no entendimento acerca da presença do teatro na escola.

3 Essencial ou instrumental? Eis a questão.

O Ensino do Teatro passou, ao longo da história da educação brasileira, por diversas concepções, desde a abordagem utilitarista (ANDRÉ, 2011, p.137), concebendo o Teatro como meio para o alcance dos objetivos de outras disciplinas, passando pelo entendimento superficial com uma supervalorização ao caráter lúdico; compreendendo que apenas esse, e somente esse aspecto já seria por si só um ganho à educação do indivíduo; até uma concepção responsável pela construção de um ser humano crítico e sensível diante do mundo e de si mesmo, como a abordagem essencialista concebe e com a qual dialogamos. Para essa abordagem o objetivo "não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores" (JAPIASSU, 2001, p.24).

Tanto a abordagem utilitarista como a que supervaloriza o carácter lúdico do Teatro destituem completamente o Ensino do Teatro do seu lugar como área de conhecimento, com seus procedimentos e processos específicos. Em ambas as abordagens não há espaço para a vivência, muito menos para a reflexão da experiência com a arte.

Desgranges (2006) oferece uma reflexão que se soma ao que pensamos para o Ensino do Teatro, quando diz que:

> Tomar a experiência com a arte enquanto relevante atividade educacional constitui-se em proposição que vem sendo investigada ao longo dos tempos, e que continua a estimular o pensamento e a atuação de artistas e educadores contemporâneos, já que as respostas para essa questão apresentam-se, enquanto formulações históricas, apropriadas para as diversas relações estabelecidas entre arte e sociedade nas diferentes épocas (DESGRANGES, 2006, p.21).

Vera Rocha (2003) complementa esse debate ao afirmar que o Ensino do Teatro, de acordo com a concepção essencialista é concebido como linguagem, como sistemas semióticos de representação especificamente humanos; conforme podemos perceber quando diz:

> O que mais se evidencia nas propostas contemporâneas para o ensino de arte é a necessidade de alfabetização estética e artística do indivíduo, pois só dessa forma ele terá condições de situar-se no mundo e com ele interagir, em todas as suas dimensões, como ser social e cultural. Nesse sentido, para possibilitar um caminho acessível ao teatro e ao seu ensino na educação escolar, é preciso considerá-lo como área de conhecimento. (ROCHA, 2003, p.76)

Não podemos esquecer que o Teatro é parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. O conhecimento do passado é um elemento fundante na formação da identidade, na percepção de si e dos outros.

4 Teorias do currículo

O pesquisador e autor do livro Documentos de Identidade, Tomaz T. da Silva (2001) cita a obra *The curriculum,* de Bobbitt (1918), como sendo a gênese do currículo como campo do conhecimento. A referida obra coincide, segundo Silva (2011, p. 22) com um momento no qual as "diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuram moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões". Tais visões resultaram em importantes discussões acerca do papel da educação para estudantes advindos de diferentes camadas sociais.

Conforme Silva (2011), as teorias podem ser classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. Nas teorias ditas tradicionais, ainda que haja a perspectiva de vislumbrar o estudante em um contexto cultural, impera o pressuposto da homogeneização. Os aspectos quantitativos e tecnicistas, no tratamento dos saberes, oferecem-se

como fórmulas para educação. Nas teorias crítica, que surgiram a partir de movimentos sociais deflagrados na década de 1960, se observa uma inversão dos valores pontuados nas teorias tradicionais. Nas palavras de Silva (2001, p.30):

> As teorias críticas sobre currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo,* responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias críticas são teorias de desconfianças, questionamentos e transformação radical.

As teorias pós-críticas, por sua vez, partilham da preocupação com as questões de poder ligadas ao sabe. Caracterizando-se pelo multiculturalismo, as teorias pós-críticas evidenciam considerações a aspectos como gênero, sexualidade, etnia e raça. Nas palavras de Silva (2011, contracapa):

> Para as teorias pós-críticas, poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes. Contrariamente às teorias críticas, as teorias pós-críticas do currículo não acreditam que exista um núcleo de subjetividade a ser liberado da alienação causada pelo capitalismo. São as conexões entre significação, identidade e poder que passa, então, a ser enfatizadas. [...] O currículo é uma questão de identidade e poder.

Nessa perspectiva o currículo compreende o conhecimento não como um reflexo da realidade, mas sim o resultado de todo um processo de criação e interpretação individual e coletiva, portanto social.

Ao direcionar as reflexões para o campo do currículo, compactuo com Silva (2011, p.133) quando afirma que "a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferencias de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla".

A partir desse posicionamento torna-se impossível pensar o currículo como uma simples listagem de conceitos técnicos, fundados nas concepções de ensino, eficiência, ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e

desenvolvimento. É necessário compreender o currículo como espaço da subjetividade, do que estar entre e para além dos conteúdos formais. O currículo é também espaço da experiência sensível e da alfabetização estética.

5 Transdisciplinaridade: breves anotações

A teoria da transdisciplinaridade surge a partir do avanço do conhecimento e dos desafios postos para o mundo do século XXI. O pensamento transdisciplinar, sistematizado pelo pensador Basarab Nicolescu "como teoria pedagógica encontra-se ainda na fase de construção, no entanto, já se nota um grande número de educadores que recorrem a seus conceitos" (SANTOS, 2009, p.15). O debate sobre seus princípios já se faz bem presente dentro das universidades e demais espaços educacionais pelo mundo afora.

Na discussão acalorada sobre a separação intransponível dos saberes, Nicolescu (1999) nos diz:

> Haveria alguma coisa entre e através das disciplinas e além delas? Do ponto de vista do pensamento clássico, não há nada, absolutamente nada. O espaço em questão é vazio, completamente vazio, como o vazio da física clássica. Mesmo renunciando à visão piramidal do conhecimento, o pensamento clássico considera que cada fragmento da pirâmide, gerado pelo big-bang disciplinar, é uma pirâmide inteira; cada disciplina proclama que o campo de sua pertinência é inesgotável. Para o pensamento clássico, a transdisciplinaridade é um absurdo porque não tem objeto. Para a transdisciplinaridade, por sua vez, o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é considerado como restrito (NICOLESCU, 1999, p.22).

O autor considera que o espaço entre as disciplinas não é vazio. Assim como "o vazio quântico está cheio de todas as potencialidades: da partícula quântica as galáxia, do quark aos elementos pesados que condicionam o aparecimento da vida no Universo" (NICOLESCU, 1999, p.22).

Nicolescu caracteriza a transdisciplinaridade a partir de três pilares: os níveis de realidade, a complexidade e a lógica do terceiro incluído. Os níveis de realidade ou níveis de organização existiriam a partir das dinâmicas entre os campos de conhecimento, as disciplinas; a complexidade se daria justamente no fato dos objetos de estudos necessitarem do estabelecimento de relações para que possam se constituir; a lógica do terceiro incluído permite a

subjetividade, elemento recusado na ciência dita clássica. O autor sinaliza que a pesquisa transdisciplinar necessita de uma metodologia própria, que não caberia nos moldes de uma ação focada no distanciamento do objeto de estudo, mas sim da análise de suas dinâmicas. Para tanto, a abordagem transdisciplinar para o conhecimento tem sido referenciada como possibilidade de contribuição para o desenvolvimento de competências como aprender a conhecer, a conviver, a fazer e ser.

Nicolescu enfatiza que tais competências serviriam como suporte para a criação de uma nova forma de abordar a educação, na qual os estudos seriam uma prática, uma atitude permanente:

> Um aspecto primordial da evolução transdisciplinar da educação diz respeito à capacidade de reconhecer-se a si próprio na imagem do outro. Trata-se de um aprendizado permanente, que deve começar na mais tenra infância e prosseguir ao longo de toda a vida. A educação transdisciplinar lança uma luz nova sobre uma necessidade que se faz sentir cada vez mais intensamente em nossos dias: a necessidade de uma educação permanente. (NICOLESCU, 2005, p.8)

Nesse sentido, pude identificar que a intenção em organizar intervenções pedagógicas transdisciplinares poderá proporcionar atividades que, ainda que momentaneamente, possam caracterizar-se como um transbordamento da disciplina.

Através deste estudo busquei investigar as relações entre os paradigmas da educação contemporânea e as especificidades do ensino do teatro nesse contexto. Ao identificar a transdisciplinaridade como um desses paradigmas, selecionei como área de investigação o campo do currículo. A partir daqui indago: se a organização dos tempos, espaços e currículos escolares, apoiados na divisão do conhecimento em disciplinas, tem sido apontada como algo a ser superado, constituindo-se um novo paradigma para as ciências, como o ensino do teatro poderia inserir-se nessa discussão? Será a prática transdisciplinar do currículo que poderá favorecer uma abordagem essencialista para o ensino do teatro?

As inquietações acima já apontam para um certo direcionamento e desvelamento das interseções entre o campo da pedagogia do teatro e a prática transdisciplinar do currículo. Mas que necessitarão de maturação e maior sistematização reflexiva, pois a complexidade do cenário requer atenção, cuidado e um grande debruçamento teórico-reflexivo

6 Conclusão

Ao investigar como as teorias do currículo podem contribuir para a compreensão do ensino do teatro no contexto escolar estabeleço relações entre o aporte teórico e a minha prática docente. Descobri que a forma de conceber o currículo está impregnada de ideologias que transcendem o rol de saberes previsto nos livros didáticos e nos planejamentos. Na visão das teorias pós-críticas e dos, também denominados, estudos culturais, caberia trabalhar em torno das concepções estéticas dos encontros proporcionados no espaço escolar. A visibilidade e o trânsito de saberes entre os docentes e os(as) estudantes nas escolas comporiam um pressuposto básico para uma elaboração curricular transdisciplinar. Na perspectiva em que reflito sobre a educação em arte penso que a sociedade poderia oferecer no espaço escolar a oportunidade de fruir de forma efetiva da tão propagada diversidade cultural.

A vivência prática de um currículo transdisciplinar em tudo pode favorecer um ensino do teatro voltado para uma alfabetização estética dos(as) estudantes em toda sua escolarização por possibiltar, segundo André (2011, p. 131) “o êxtase, o sair para fora de si, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre , acima, por cima, para ver por dentro.”

A presença do Ensino do Teatro na educação básica, concebido numa abordagem essencialista, tem como um dos objetivos a ampliação e a qualidade das experiências estéticas vividas pelos(as) estudantes. Desse modo, a experiência se coloca como reveladora ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção do futuro.

Referências

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***.** Brasília: D.O.U. 1971.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: D.O.U. 1996.

CAMAROTTI, Marco. *Diário de um Corpo a Corpo Pedagógico*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo.* São Paulo: Hucitec: Mandacaru, 2006.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas – SP: Papirus, 2001.

NICOLESCU, Basarab. O Manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo, Triom: 1999. Tradução do Francês por Lúcia Pereira de Souza.

ROCHA, Vera Lourdes Pestana. Novas diretrizes curriculares: novas práticas, ensino de teatro. In: SANTANA, Arão Paranaguá; SOUZA, Luiz Roberto; RIBEIRO, Tânia Cristina Costa (coord.). *Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luiz, 2003.

SANTOS, Akiko e SOMMERMAN, Américo. *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Conceitos e práticas na educação*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, T.T. *Documentos de Identidade: uma introdução ás teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO: PRODUZINDO CORPOS (I)MENSURÁVEIS NA DANÇA

Ferraz, W. [1]

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Email: wagnerferrazc3@yahoo.com.br

Resumo

O ensino da dança se dá pelos processos de treinamento técnico e pelas possibilidades de criação artística com movimentos dançantes. Com o objetivo de mostrar possibilidades de produção de corpos mensuráveis e imensuráveis em dança, busco traçar questões sobre o dançar como aprendizado técnico e como criação. Os movimentos dançantes enquanto códigos que indicam tipos de dança darão condições para produzir corpos classificáveis, como um corpo treinado e produzido para o balé clássico, para as danças modernas, para as danças folclóricas, para todas as classificações em dança. Desse modo podem-se mensurar esses corpos e determinar identidades. Mas também há a possibilidade de produzir corpos que não sejam específicos de um tipo de dança, que não sejam somente reprodutores de códigos dançantes, mas sim, sejam corpos que tenham condições que criar movimentos sem se preocupar em atender modelos dançantes, corpos da diferença, o que chamo aqui de corpos imensuráveis, por não se encaixarem nas classificações existentes em dança. Com Corazza e Tadeu penso: O que quer um currículo? Se este quer modificar alguém, automaticamente quer mudar e constituir um corpo. Com Foucault penso o corpo como superfície de inscrição onde códigos dançantes marcam e identificam os corpos. E com Deleuze penso um corpo de acontecimento que se constitui nos encontros com outros corpos e com práticas dançantes. Para assim pensar que um corpo produzido por um currículo, pode se constituir pelas possibilidades de uma educação que indica modos de ser e agir e, também, pelas rupturas nesses processos que dão condições para criar outros modos de se constituir nas práticas dançantes. Não sendo apenas uma ou outra possibilidade, sendo as duas e tantas outras que se podem criar nesse processo de vir a ser um corpo, que hora pode-se mensurar e hora não. Um corpo que se dá por uma educação criadora.

Palavras-chave: Currículo; Corpo; Dança; (I)Mensurável; Educação/Criação.

1 Dança e produções de movimentos

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A Dança como atividade artístico ou manisfestação cultural sempre se deu por processos de educação de um "corpo" (Ferraz & Bello, 2013, p. 255), produzindo movimentos que, codificados ou não, são reconhecidos como dançantes. Mesmo quando se dança em um evento social ou sozinho na frente do espelho, se está na ordem das possibildades de um corpo produzir movimentos ritmados, com qualidades (in)determinadas para esses movimentos, e intensões de se dançar. Mas isso não quer dizer que qualquer movimento seja dança, pois me refiro especificamente às situações em que se tem há intensão de dançar, de produzir danças. Como no caso de uma dança cênica, aquela que é produzida, pensada, pesquisada, criada e ensaiada para uma cena artística, destinada ao público interessado, enredada em processos de educação de um corpo para a realização de danças, por meio de técnicas, estilos, escolhas estéticas… Tanto as danças clássicas como os "repertórios de balé, danças populares, moderna, contemporânea" (Marques, 2012, p. 34) e tantas outras que, tem por objetivo apresentar um resultado estético coreográfico, se dedicam a produzir corpos que são construidos por uma disciplina e docilização corporal por meio dessa arte, .

As danças clássicas regradas e codificadas, são potentes para disciplinar movimentos corporais. Desde a Itália do século XV até a atualidade, essas danças passaram por modificações disciplinares onde pode-se perceber uma organização do poder[1] sobre o corpo. Para o balé Pierre Beauchamp (1636-1705) criou cinco posições básicas dos pés: todo e qualquer passo e movimentos iniciam ou terminam nas respectivas posições. São regras com suas verdades aplicadas à anatomia humana, uma disciplina dos gestos, das atitudes, do uso do espaço e de cálculos de tempos. Para os braços e cabeças foram, também, codificados movimentos específicos para acompanhar as posições e movimentos de pés. No todo, trata-se de um rigoroso adestramento de corpos – um treinamento, um modo de educar os corpos para essa arte por meio de técnicas –, mas, ao mesmo tempo, trata-se da construção de uma dança acadêmica com uma estética admirada até os dias de hoje e, automaticamente, produz um determinado tipo de corpo útil para sua realização, uma identidade, um corpo que se pode nomer, classificar e mensurar[2].

Com passar do tempo outros corpos, que não apresentavam condições de realizar a normative dança clássica, puderam dançar por meio de outras danças com suas técnicas e regras. Me refiro aqui as Danças Modernas. São entendidas como efeito do pensamento de uma determinada época, com possibilidades para criação, mas também apresentam como característica a codificação, a padronização e a normalização de alguns movimentos que se dão através de exercícios que constituem as técnicas dessas danças.

Cronologicamente, posterior as danças modernas se dá a invenção da "dança contemporânea" (Siqueira, 2006, p.107). A dança contemporânea "não é uma escola, tipo de aula ou dança específica, mas sim um jeito de pensar a dança (Tomazzoni, 2006, s/p)". Um jeito singular de pensar a dança a cada criação, um jeito de pensar a dança criando diferença, um modo de criar danças. Porém, essa dança ainda mantém o caráter disciplinar, com seus treinos e ensaios. Com criações de diferentes danças de estética contemporânea produzem-se modos do dançar, diferenciados podendo-se pensar em algo transitório, em devir, provocando estranhamentos. Por mais que se pense nas possibilidades de diferentes constituição de corpos com essa dança, assim mesmo é possível produzir corpos dóceis. "Foucault nos diz que um corpo é dócil quando pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado, exercitado" (Cardim, 2009, p. 135). E isso é possível com o balé clássico, com a dança moderna, com a dança jazz, com danças folclóricas e também com a dança contemporânea.

[1] O poder aqui é, pensando com Foucault, um poder não hierárquico, mas um poder que se dá nas relações, ou como podemos dizer: Relações de poder. Não um poder de alguém que decide e outros obedecem, mas relações de poder em que se busca fazer com que os outros desejem o que se quer que eles desejem.

[2] A ideia de corpos (i)mensuráveis foi tratada, brevemente, em minha na pesquisa de mestrado que resultou na dissertação "Corpo a Dançar: Entre Educação e Criação de Corpos", orientada pelo Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello, defendida em 30/07/2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. A pesquisa foi financiada pela CAPES.

2 Corpos (i)mensuráveis

O corpo, para Foucault é o local do exercício do poder onde se dá a disciplina. O poder disciplinar sobre o corpo visa o aumento de suas habilidades, tornando-o "tanto mais obediente quanto mais útil" (Foucault, 1987, p. 119), um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada dos gestos e comportamentos. "A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, 'corpos dóceis', aumentando as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuindo essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (Idem, p. 119). O poder disciplinar adestra e fabrica indivíduos, os toma como objetos e ao mesmo tempo como instrumentos de seu exercício, não se trata de um poder triunfante, mas de um poder modesto, desconfiado e permanente.

Mas isso não significa que um corpo disciplinado seja um corpo obediente que atende, restritamente, a comandos impostos. Para Veiga-Neto fabricar corpos dóceis, nessa perspectiva, é fabricar corpos maleáveis e moldáveis, mas não se trata de uma modelagem imposta, algo que se seja forçado a fazer. "(...) Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele 'atua' ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal -, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes" (Veiga-Neto, 2007, p. 71). Com Foucault pensamos a disciplina como um modo de educação do corpo, conduzindo este, através de praticas que incidem sobre sua materialidade, a assumir determinadas condutas que estarão ligadas a formação dos contornos do corpo, a plasticidade corporal e suas possíveis modificações, e com isso se produzem representação classificáveis, que se pode enquadrar e mensurar.

Com Deleuze, e em alguns momentos em companhia de Guatarri, podemos pensar um corpo intensidade, vibração, movimento, aquilo que não está na ordem das estratificações, classificações, nomeações, numerações, mensurações... Ou seja, um corpo imensurável. Pensando com esses autores pode-se tomar o corpo como movimento infinito, no livro *O que é Filosofia*, ao tartar do conceito de conceito e plano de imanência, estes pensam que "o plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e o retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos infinitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes" (Deleuze & Guatarri, 1992, p. 62). Com isso é possível ter o movimento como aquilo que compõe o plano de imanência, algo que se dá no pensamento, que não permite estagnar em imagens representativas como única possibilidade de se pensar, mas viver o devir. Assim, trato de um pensamento que se dá corpo, um corpo anatômico, fisiológico, histórico, cultural, pensante, tudo em um plano, se movimentando e compondo, não compondo segmentações, como as que indicam que o corpo tem o seu pensamento separado de si, mas um corpo pensamento (intensidade). Falar de corpo se está tratando do pensar e, ao falar do pensar se está falando de corpo: movimento. Sendo assim, penso aqui um movimento que não se dá somente a partir de um músculo ou a partir de um músculo que só se movimenta por receber ordens do cérebro/mente. Mas trata-se de um músculo que se movimenta por existir em um corpo pensante, tendo como acionador do seu movimentar um movimento de vida, algo que o afeta.

> O corpo não tem, portanto, órgãos, mas limites ou níveis. De modo que a sensação não é qualitativa e qualificada, ela possui apenas uma realidade intensiva que não determina mais dados representativos, mas variações alotrópicas. A sensação é vibração. (Deleuze, p. 2007, p.51).

A intensidade, para Vasconcellos (2005) possibilita pensar a desigualdade, como termo lógico, escapando da ordenação, do número ordinal, assim a cardinalidade explica a ordinalidade numérica. Nisso, que foi descrito, podemos pensar uma dupla face, uma ontológica: "compreendendo o desigual em si, sendo este a diferença, a intensidade afirma esta diferença. Dessa forma, a intensidade é quantitativamente implicada e qualitativamente

diferente" (Vasconcellos, 2005, p. 159). Então a diferença é diferença de intensidade, implicando-se quantitativamente e qualitativamente, ou seja, "a diferença é essencialmente implicada, e o ser da diferença é a implicação" (Idem, p. 159).

Assim não é possível representar a intensidade ou medi-la, pois "a intensidade é o insensível e, ao mesmo tempo, aquilo que só pode ser sentido" (Deleuze, 2006, p. 325). Então se é sentida, pode ser sentida pelas faculdades do corpo, ao mesmo tempo em que produz um corpo – um corpo de intensidade. E esse corpo não pode ser visto, é informe, não é extenso, é singular, é diferença. "Deleuze compreende a essência singular como intensidade ou quantidade intensiva, o que lhe permite caracterizá-la também como grau de potência" (Silva, 2010, p. 38). A Intensidade percorre o corpo, vem a ser corpo, constiui um corpo...

> O corpo não é mais o obstáculo que separa o pensamento de si mesmo, aquilo que deve superar para conseguir pensar. É, ao contrário, aquilo em que ele mergulha ou deve mergulhar, para atingir o impensado, isto é, a vida. (Deleuze, 2007, p. 227).

Pensar o corpo com Foucault pode ser pensar as possibilidades de classificação, as identidades, as representação, aquilo que se pode mensurar, se dizer o que é e, assim, indicar o lugar que se enquadra, posicionar como sujeito. E com Deleuze e Guatarri, pode-se pensar um corpo da diferença, de intensidade, imensurável, um corpo que não se tem como medir, mas que é potência para as possibilidades de se constituir de diferentes modos, de se tornar outro, de fazer de si movimento, de criar a si mesmo nas experimentações de diferentes práticas.

3 Um currículo: o que quer?

Um currículo é pensado para dar conta da produção e transmissão de conhecimento, e com isso "todo currículo quer modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse alguém que deve ser modificado" (Corazza & Tadeu, 2003, p. 38). Então o que quer um currículo? Ou, o que quer quem faz uso de um currículo? Ou, o que quer quem pensa um currículo? Ao pensar um currículo, o fazemos na tentativa de que alguém venha a aprender questões relativas a vida, envolvendo o trabalho, o meio ambiente, as leis de trânsito, as inquietações sobre gênero, os problemas de saúde e tantas outras questões, para assim, se tornar uma pessoa "preparada para a vida" ou para determinadas circunstâncias, com as quais pode vir a se deparar. Tudo isso, pensando modos de normalização de cada um ou como tornar "todos iguais".

De modo geral, um currículo é constituído por saberes, e um professor normalmente está preocupado em como fazer uso desse currículo, como fazer com que esses saberes cheguem a seu aluno e produza efeitos para transformá-lo. "E se o currículo, em vez disso, fosse concebido como um encontro, uma composição? Isso não mudaria tudo?" (Tadeu, 2002, p. 55). Poderíamos então pensar o currículo não, apenas, como um documento onde se encontra uma lista de conteúdos a serem trabalhos, mas o currículo como aquilo que dá condições para movimentar um corpo, aquilo que provoca um corpo quando lhe apresenta possibilidades para agir.

Não sendo um currículo, apenas aquilo que diz o que um corpo dever ser, mas que diz que um corpo pode se movimentar por um infinito de possibilidades. "Poderíamos começar por imaginar que corpos, os mais heterogêneos, os mais disparatados, os mais improváveis ('sorvete flambado com suspiro'), se encontram e se combinam no currículo" (Idem, p. 55). Tendo assim um corpo, no encontro com práticas disciplinares oriundas de um currículo, possibilidades de se constituir, de se tornar algo que seja efeito da composição das disciplinas e dos vazamentos produzidos nessas práticas disciplinares. Compreendendo que ao viver a experiência de diferentes disciplinas, um

corpo produz nessas disciplinas outras possibilidades de experiências, tendo o currículo como condição para experimentar muitas práticas e, não apenas como a verdade a ser seguida de olhos fechados. Com isso podemos pensar que um currículo quer constituir corpos, quer indicar condutas a serem seguidas, quer produzir determinados movimentos, quer dizer como fazer… Um currículo pode dizer como dançar, como se tornar um corpo adequado para dançar, ou por outro lado, como potencializar as diferenças para criar.

4 Um corpo dançante: produzido por um currículo

Um corpo produzido por um currículo, pode se constituir pelas possibilidades de uma educação que indica modos de ser e agir e, também, pelas rupturas nesses processos que dão condições para criar outros modos de se constituir nas práticas dançantes. Não sendo apenas uma ou outra possibilidade, sendo as duas e tantas outras que se podem criar nesse processo de vir a ser um corpo, que hora pode-se mensurar e hora não. Um corpo que se dá por uma educação criadora. Se um currículo é condição para selecionar saberes, temas, técnicas, práticas e possibilidades de educar, então com o uso de um currículo pode realizar ações que produzam movimentos, seja no encontro da realização de modelos dançantes, seja na realizar da criação.

Um currículo para o ensino da dança pode ser pensando na educação formal, não-formal e informal, pode ser pensado para o pensar/fazer dança. Com isso os corpos dançantes produzidos, ou que se constituirão como efeitos de um currículo, poderão se tornar corpos realizadores de códigos e verdades legitimadas na dança, que busquem representar fielmente o que se toma por uma dança verdadeira de tipos especificos de danças, corpos esses que se pode classificar, mensurar. Mas também há a possibilidade de produzir corpos que não sejam específicos de um tipo de dança, que não sejam somente reprodutores de códigos dançantes, mas sim, sejam corpos que tenham condições que criar movimentos sem se preocupar em atender modelos dançantes, corpos da diferença, o que chamo aqui de corpos imensuráveis – intensidades - por não se encaixarem nas classificações existentes em dança.

Foucault contribui para pensar um corpo superfície de inscrição, onde códigos dançantes marcam e identificam os corpos, assim se sabe qual ou quais práticas, marcaram e constituiram uma materialidade corporal. E Deleuze (com Guatarri) possibilita pensar um corpo de acontecimentos que, se constitui nos encontros com outros corpos e com práticas dançantes, um corpo que não se sabe o que pode vir a ser, o corpo criador. Porém, aqui estão duas possilidades, que muitas vezes se vive mais uma do que outras, mas tantas e tantas vezes se vive as duas, um corpo disciplinado que se pode mensurar e um corpo intensidade que é imensurável. No momentos entre um e outro, há muitas possibilidades de constituição, muitas possibilidades de se tornar um corpo (i)mensurável, que não se tem como prever, só se sebará isso observando os efeitos de uma vida dançante.

Referências:

Foucaul, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 33ª ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes.

Ferraz, W., Bello, S. E. L. (2013). *Estudar o Corpo: do que (não) se trata*. In. Ferraz, W., Mozzini, C. (Orgs.). Estudos do Corpo: Encontros com Artes e Educação. INDEPIn: Porto Alegre. Disponível em: http://issuu.com/indepininstituto/docs/estudos_do_corpo_encontros_com_arte.

Veiga-Neto, A. (2007). *Foucault & a Educação*. – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Deleuze, G., Guatarri, F. (1992). *O Que é a filosofia?* Trad. Br. Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Cardim, L. N. (2009). *Corpo*. São Paulo: Globo.

Vasconcellos, J. (2005). *A ontologia do devir de Gilles Deleuze*. Kalagatos – Revista de Filosofia do Mestrado Acadêmico em Filosofia da UECE – Fortaleza, v.2, n.4, p. 137-167. Disponível em: http://www.uece.br/kalagatos/dmdocuments/V2N4-A-ontologia-do-devir-de-Gilles-Deleuze.pdf.

Deleuze, G. (2007). Cinema II – A imagem-tempo. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense.

Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição*. 2ª ed. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

Marques, I. A. (2012). Dançando na Escola. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

Siqueira, D. da C. O. (2006). *Corpo, Comunicação e Cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas, SP: Autores Associados.

Tadeu, T. (2002). *A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze*. Revista Educação & Realidade. vol. 27, nº 2, jul./dez. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915/15184.

Tomazzoni, A. (2006). *Esta tal de dança contemporânea*. Revista Idança, online. Disponível: http://idanca.net/esta-tal-de-danca-contemporanea/.

Corazza, S., Tadeu, T. (2003). *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, C. V. da. (2010). *Da física do intensivo a uma estética do intensivo: Deleuze e a essência singular em Espinosa.* Cadernos Espinosanos / Estudos Sobre o século XVII. Nº 22. São Paulo: Departamento de Filosofia da FFLCH-USP, 2010. Disponível em: http://espinosanos.fflch.usp.br/sites/espinosanos.fflch.usp.br/files/upload/paginas/caderno%2022.pdf

Espaços e tempos juvenis para além do espaço escolar

Carmen Brunel[1]; Danise Vivian[2]

[1] Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre / Núcleo de Estudos em Cultura Afro-Brasileira e Indígena-PUCRS, Brasil
[2] Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre / PPGEDU-UFRGS/Centro Universitário UNIVATES, Brasil

Email: carmenbrunel@hotmail.com; danisevivian@yahoo.com.br

Resumo:

O presente trabalho procura dissertar sobre o jovem estudante e os tempos sobre os quais ele vivencia e tem representada a sua juventude no currículo escolar. Essa problemática assume importância na medida em que a escola, como fruto de uma construção moderna, continua nos dias atuais a centrar-se nos saberes historicamente legitimados e nos processos de disciplinamento para efetivar o seu ato educativo, fatos esses que a impossibilitam, muitas vezes, de reconhecer em seus espaços e tempos e, consequentemente na estruturação do seu currículo escolar, as diversas práticas educativas que são gestadas na família, na vizinhança, na rua e nos mais diversos espaços da cidade. Nesse estudo, diferentes autores, principalmente, Bernard Charlot, Paulo Carrano, Miguel Arroyo e Zygmunt Bauman deram suporte teórico para o entendimento das relações que os jovens estabelecem com a escola e com a vida. Os jovens, em geral, percebem a escola como um local de cumprimento de horários e deveres, um espaço que serve para aprender a falar bem, saber conduzir-se em determinados lugares e necessário para uma boa colocação no mercado de trabalho. Por outro lado, percebem esse espaço e o regramento de seus tempos como uma aprendizagem estritamente escolar, pois sabem que na vida é preciso mais para sobreviver e superar as adversidades do dia a dia. Esses apontamentos revelam que os espaços e as práticas sociais vivenciadas pelos estudantes cotidianamente interferem no seu processo educativo, sendo a cultura escolar mais uma cultura entre tantas outras. Todavia, esses processos formativos constituídos fora do âmbito da escola pouco têm penetrado e alterado a constituição do currículo, das práticas e dos tempos escolares.

Palavras-chave: juventude; tempo; currículo escolar.

Conhecer o jovem estudante, para além dos limites da escola, ampliando a análise para outros espaços e outras práticas não-escolares foi o objetivo central deste estudo. Para tanto, foi necessário conhecer o cotidiano de uma parcela de jovens que estudam na periferia da cidade de Porto Alegre/RS, os espaços nos quais eles transitam e as práticas sociais desenvolvidas por eles nesses espaços. A escolha por essa temática tem na sua base a intenção de estudar o jovem, dentro de um contexto de profundas transformações tanto no que diz respeito à definição da categoria *jovem* nas últimas décadas, quanto no estabelecimento de novos comportamentos juvenis e de novos espaços por eles trilhados.

O trabalho[1] procura dissertar também sobre o jovem estudante e os tempos sobre os quais ele vivencia e tem representada a sua juventude no currículo escolar. Essa problemática assume importância na medida em que a escola, como fruto de uma construção moderna, continua nos dias atuais a centrar-se nos saberes historicamente legitimados e nos processos de disciplinamento para efetivar o seu ato educativo, fatos esses que a impossibilitam, muitas vezes, de reconhecer em seus espaços e tempos e, consequentemente na estruturação do seu currículo escolar, as diversas práticas educativas que são gestadas na família, na vizinhança, na rua e nos mais diversos espaços da cidade.

Nesse contexto, Bernard Charlot (2000) nos diz que o espaço escolar é um espaço-tempo partilhado com vários sujeitos onde o que está em jogo não é só o epistêmico, o didático, mas também as relações que esses sujeitos

[1] Este texto foi elaborado, a partir de duas pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/BR. "A casa, a escola e a rua: espaços de múltiplas práticas sociais no cotidiano de meninos e meninas que frequentam três escolas públicas na periferia da cidade de Porto Alegre" (Carmen Brunel - Tese de Doutorado/PPGEDU/UFRGS/2005) e da pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada, provisoriamente, de "Do tempo oficial ao tempo vivido: a dimensão cultural do tempo no currículo da ampliação da jornada escolar do Programa Mais Educação" (Danise Vivian - Tese de Doutorado em Andamento/PPGEDU/UFRGS).

estabelecem com o outro, com eles mesmos e com o mundo. Assim, quando Charlot (2000) trata da relação dos jovens com a escola e com o saber, aponta a existência de outros espaços, além do escolar, que interferem na experiência escolar de cada um deles e esclarece ainda que as experiências vividas fora da escola são singulares, como a experiência escolar também o é, pois parte de um sujeito que é singular, com uma história particular e original.

Para Sposito (2003), a instituição escola tem ocupado o centro da reflexão sociológica sobre a educação no Brasil. Entretanto, a autora acredita que o estudo de outras situações educativas e de outras práticas socializadoras que podem ser observadas na família, na vizinhança, na rua, nos grupos de jovens que se reúnem dentro e fora da escola, nos movimentos sociais e no convívio com os adultos tanto na esfera pública quanto na esfera privada podem se apresentar como um caminho promissor na ampliação das análises sobre a escola e sobre os jovens. Deste modo, a reflexão sobre o currículo escolar assume uma centralidade nesta perspectiva, principalmente por perceber que este não se trata apenas de uma listagem de conteúdos e saberes historicamente acumulados na sociedade, mas trata-se também do vivido e das experiências sociais e culturais de cada um dos alunos e de suas comunidades onde são gestados. Como apresenta Arroyo (2011), o tempo escolar não pode ser deslocado para algumas poucas experiências no espaço e tempo escolar, mas precisa ser vivido também no território do "*sagrado currículo".* A escola, como uma instituição rígida da modernidade já não comporta mais os novos atores ágeis que vão sendo constituídos neste mundo cambiante. Além disso, faz-se necessário pensar no tempo presente que se vive, um tempo, conforme sinaliza Bauman (2001), marcado pela simultaneidade, fugacidade e instantaneidade do prazo curto.

A metodologia da pesquisa

A escolha por diferentes perspectivas metodológicas, abordadas a partir de um estudo quantitativo e qualitativo do campo estudado, deu-se a partir da complexidade do universo pesquisado. A realização de *entrevistas semi-estruturadas,* a aplicação de questionários, as saídas ao *campo pesquisado* e a elaboração de um *diário de campo* foram fundamentais nesse trabalho. Alguns *documentos* obtidos em órgãos públicos e *em sites da Internet,* contendo dados sobre a educação nacional e local, sobre a realidade social, política e econômica dos jovens, também contribuíram para o estudo.

A pesquisa empírica desenvolveu-se em três escolas da rede pública de ensino, localizadas na periferia da cidade de Porto Alegre, duas delas de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio. Em um primeiro momento, foram aplicados 266 questionários aos alunos das três escolas. Após essa fase foram entrevistados 112 alunos e desses foram escolhidos 11 jovens para novos diálogos e novos encontros.

Assim, a partir do material obtido através das várias abordagens trabalhadas, foi possível conhecer como vivem os jovens, os espaços e tempos que eles percorrem no seu cotidiano, a escola na qual estudam e as práticas sociais que desenvolvem nos mais diversos espaços da cidade.

O jovem como categoria sociológica

Estudar a categoria *jovem* em sociedades contemporâneas não é tarefa fácil, principalmente se considerarmos os desafios que os jovens precisam enfrentar na atualidade. Para Melucci (2001), nas sociedades tradicionais, primitivas, o mundo era mais estável. Nas sociedades atuais, de maior complexidade, o futuro é menos previsível. Existe uma ampliação das possibilidades e ao mesmo tempo um vazio a preencher.

Fabbrini & Melucci (1992), dizem ainda que o período de indeterminação próprio da juventude se estende cada vez mais. A fase de inserção profissional está mais longa e incerta. Este alongamento da fase de estabilização de emprego, consequência da precariedade das oportunidades destinadas aos jovens e da necessidade de aperfeiçoamento para a ocupação dos poucos postos disponíveis para esta faixa etária, define a juventude como uma fase de espera para ambições sociais e profissionais.

Entretanto, Carrano (2003) nos alerta que não existe uma juventude e sim juventudes a serem percebidas, pois entre amigos, vizinhos e colegas da mesma classe, existem jovens com atitudes, preferências e pensamentos completamente diversos. São jovens que podem viver na mesma cidade, em bairros próximos, mas que nem por isso pensam da mesma maneira ou lutam pelos mesmos ideais.

Nesse sentido, a transitoriedade, a precariedade e a incerteza (Giroux, 1996; Galland, 1997; Morin, 1999; Melucci, 2001) são termos recorrentes quando se fala de juventude e também quando se faz referência às demandas das sociedades contemporâneas. A instabilidade econômica e a falta de perspectivas podem gerar vários conflitos e um sentimento de apatia e desesperança nos jovens. Para eles, o trabalho não significa apenas a garantia de um espaço econômico na sociedade, mas também a possibilidade de adquirir bens de consumo que os identifiquem como jovens, além de possibilitar uma certa sensação de liberdade.

Sposito (1996), nos lembra também que não é por acaso que o mundo da produção cultural e das artes atrai tanto os jovens. A música, a poesia, o teatro e a dança são algumas atividades que ocupam grande parte do universo juvenil. Todavia, as políticas públicas, capazes de oferecer condições para que estes jovens possam mostrar suas habilidades, são deficientes. Nesse caso, quanto mais ausente se mantém o Estado na oferta de locais de socialização juvenil, mais as drogas, o tráfico e a violência poderão ocupá-los.

Para Vulbeau (2001) e Dubéchot & Le Quéau (2001), a juventude, na contemporaneidade, está fortemente associada a representações negativas. Entretanto, os autores explicam que, longe de ser vazio, o período atual da juventude ou das juventudes, se apresenta rico de experimentação no qual os jovens desenvolvem competências e estratégias de inserção que traduzem um senso de adaptação inédita, não desistindo facilmente de procurar o seu lugar na sociedade.

A casa, a escola e a rua: Espaços juvenis

Nos diálogos com os jovens, três categorias de análise foram se delineando como espaços privilegiados no cotidiano deles, tanto na comunidade onde habitam quanto na articulação com o conjunto da cidade. Assim, a *casa*, a *escola* e a *rua* se constituíram como espaços onde as múltiplas práticas sociais desenvolvidas por eles puderam ter visibilidade.

A casa, para os jovens dessa pesquisa, é o local da segurança, do afeto, dos conflitos internos e do descanso depois de um dia de estudo, trabalho e de agitações. Ela representa uma ligação estreita com a família e com a vizinhança, sendo a casa e a família referências importantes na vida deles. Espaço privado e, historicamente, de predominância feminina. Em casa espera-se encontrar a harmonia, certa ordem, segurança e aconchego.

Em contraste com a casa, a rua é o lugar do movimento, dos prazeres, das transgressões, dos vícios, dos medos, e do aprender a se "virar". É o espaço onde se aprende desde pequeno que cada um tem que se virar sozinho frente às leis do mundo e da sociedade, com todos os deveres e pouquíssimos direitos. Espaço público, mais afeito aos meninos do que às meninas. Na rua, eles aprendem a brigar, a namorar nas esquinas, a jogar futebol e a brincar livremente (Damatta, 1991).

Em relação à escola, este é um espaço multidimensional que pode ser analisado considerando as referências que os jovens têm dos outros dois espaços: a casa e a rua. Para os jovens, a escola é o local da ordem e da desordem, onde se aprendem regras e também como transgredi-las. A escola, por um lado, é a sala de aula, que, como a família, tem regras e deveres a cumprir. Por outro, ela é o pátio, o local central do encontro, do movimento, do correr, do suar, das brigas, do namoro e do convívio mais próximo com os colegas.

Nesse contexto, a escola, mais do que um espaço de aprendizagem didática, é também um espaço sociocultural. A escola, para eles, representa a alegria de estar com os colegas, a possibilidade de participar das diversas atividades sociais e culturais ali desenvolvidas e também um trampolim para levá-los a outros espaços, para conhecer novas pessoas e para conseguir um bom emprego. Mesmo que a percebam como insuficiente para tal tarefa, eles ainda apostam na escola como uma via possível de conquistar bens legítimos, abrindo caminhos e possibilidades de trânsito livre por outros espaços diferentes dos seus, constituindo-se, nesse sentido, em um passaporte para alçar "voos" maiores.

Sem esquecer que a escola, para as classes populares, talvez seja o único espaço público de acesso ao conhecimento dito científico e universal. Conhecimentos fundamentais que junto com outros, ditos do senso comum, são necessários para um bom desenvolvimento intelectual, e que poderão servir, tanto no momento atual quanto no futuro para que possam competir em igualdade de condições com outros jovens da mesma classe social ou de outras classes na busca por um emprego, na entrada em alguma Universidade, na realização de provas para concorrer a vagas em concursos públicos ou na seleção para cargos no setor privado.

Craidy e Gonçalves (2005) afirmam que os adolescentes e jovens com menor grau de escolaridade têm maior possibilidade de caírem na delinquência. Em geral, esses são os mais facilmente atraídos para o consumo e o tráfico

de drogas e a cometer pequenos crimes, o que pode evoluir para situações mais graves como a privação de liberdade e a morte. Entretanto, elas alertam para o fato de que:

> Seria equivocado simplesmente mantê-los na escola de qualquer forma e sem motivação, mas faz-se necessário criar as condições para que essa motivação surja, o que poderia ser conseguido através de transformações profundas na escola e também nas condições para que os adolescentes possam frequentá-la e dela usufruírem (Craidy & Gonçalves, 2005, p. 120).

Para os jovens, a escola ainda é o depositário de muitas esperanças, espaço no qual muitos dos seus sonhos terão alguma chance de se realizarem. Sonhos, em geral, perseguidos fora da comunidade. Não que todos tenham o desejo de abandonar a vila, mas sair do cotidiano dela para fazer uma faculdade, conseguir um bom emprego para obter uma vida melhor para eles e para os seus familiares. O desejo de ajudar a família, principalmente a mãe, sempre esteve presente nas suas falas. Comprar uma boa casa ou um apartamento confortável para reunir toda a família é o desejo de muitos.

Considerações finais

Na cidade de Porto Alegre e no Brasil, ainda não temos uma definição clara sobre as políticas públicas destinadas à juventude. As redes de proteção aos jovens são fracas e as iniciativas existentes são descontínuas. Contudo, mesmo em condições precárias, os jovens encontram meios de expressar a sua indignação através da sua cultura, dos seus grupos de estilo e nas marcas deixadas nos muros ou no próprio corpo e de inserirem-se nos mais diversos espaços da cidade. Nesse contexto, o jovem procura um espaço para ser um cidadão valorizado, a partir da educação escolarizada, e, para tanto, é fundamental que os professores e toda a comunidade escolar possa refletir sobre como o currículo se constrói nos espaços educativos, pois como Arroyo (2011) nos diz ele é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola.

Sabemos que os problemas sociais e econômicos enfrentados pelos jovens são a base da interdição e do cerceamento de muitos espaços e de muitas práticas sociais cotidianas. Muitos deles vivenciam situações que dificultam o trânsito pelos mais diversos espaços da cidade. A falta de dinheiro para a passagem e a discriminação que sentem em determinados lugares dificulta a interlocução com outros jovens, de outros bairros e de outras classes sociais (Brunel, 2006). No caso das meninas, a dificuldade de circular pela cidade ficou evidente nas suas falas. Muitas saem do bairro somente com os familiares.

Em se tratando do espaço escolar, os jovens acreditam que, por um lado, esse é o espaço de aprender a falar bem, de saber o que está acontecendo no mundo, de dividir o que aprendem com os outros, de entender melhor o que as pessoas dizem e de preparação para entrar na competição por um emprego no mercado de trabalho ou para o ingresso em uma Universidade. Por outro, é o local de encontrar os amigos, de ocupar o tempo livre, de participar de oficinas, de namorar, de conhecer pessoas novas, de jogar futebol e de organizar festas e torneios.

Nos encontros, eles comentaram sobre a dificuldade de diálogo com os professores na escola, e, também, com outros adultos, em outros espaços. Explicaram que conversam pouco com os professores, em geral, sobre assuntos relacionados estritamente ao espaço escolar. Os jovens praticamente não falaram sobre o que acontece em sala de aula, não fizeram observações sobre o currículo, sobre o conhecimento transmitido pelos seus professores e sobre as atividades intelectuais desenvolvidas ali. Segundo as suas falas, esse espaço é um local de regras, horários e de conhecimentos. Assim, se faz necessário reinventar as práticas escolares e o seu currículo, aproximando-o, cada vez mais, da vida dos jovens, da sua comunidade e percebendo a cidade como território educativo e educador.

Referências Bibliográficas

Arroyo, M. (2011). *Currículo, territórios em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquid*a. Rio de Janeiro: Zahar.

Brunel, C. (2006). Os “estranhos” na escola e na cidade: Reflexo de um fenômeno estigmatizante que afeta os jovens que habitam a periferia das grandes cidades. In: Rego, N.; Moll, J. & Aigner, C. (Orgs.). *Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais*. p. 113 – 126. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Carrano, P. C. R. (2003). *Juventude e cidades educadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Craidy, C. & Gonçalves, L. (2005). *Medidas sócio-educativas: Da repressão à educação; a experiência do programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Damatta, R. (1991). *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Dubechot, P.; Le Quéau, P. (2001). L'expérience de l'insertion. In: Vulbeau, A. (Org.). *La jeunesse comme ressource: Expérimentations et expérience dans l'espace public.* p.117-133. Paris: ÉRÈS.

Fabbrini, A. & Melucci, A. (1992). *L´età dell´oro: adolescenti tra sogno ed esperienza.* Milano: Goamgiacomo Feltrinelli Editore.

Galland, O. (1997). *Sociologie de la jeunesse.* Paris: Armand Colin.

Giroux, H. (1996). Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: *Novas perspectivas crítica em educação.* p.63-85. Porto Alegre: Artes Médicas.

Melucci, A. (2001). *A Invenção do presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Morin, E. (1999). *Ciência com consciência.* Rio de Janeiro: Bertrand.

Sposito, M. P. (1996). Juventude: Crise, identidade e escola. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* p. 96-104. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Sposito, M. P. (2003). Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP,* n. 57. p. 210-216. São Paulo: USP.

Vulbeau, A. (2001). La jeunesse comme ressource: Un paradigme pour un espace de recherches. In: Vulbeau, A. (Org.). *La jeunesse comme ressource: Expérimentations et expérience dans l'espace public.* p. 9-15. Paris: ÉRÈS.

PRÁTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: TECENDO DIÁLOGOS COM A CULTURA ESCOLAR

Amélia Maria Araújo Mesquita

Faculdade de Educação/CAMPUBRAGA/UFPA

Amelia.mesquita05@gmail.com

Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Instituto de Ciências da Educação/UFPA

genylton@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar os argumentos da comunidade escolar da Escola Pará na indicação da prática de uma professora como inclusiva, buscando, a partir daí identificar os elementos de inclusividade presentes numa prática com fortes marcas de uma educação tradicional. A expressão *práticas curriculares com elementos de inclusividade* compreende a inclusão como coisa que se materializa em estado, situação ou quantidade. Portanto, a inclusão como substantivo (inclusividade) aplicado ao termo práticas curriculares sai de uma dimensão adjetiva para uma dimensão constitutiva. Esse movimento se fez necessário porque a prática indicada como inclusiva apresentava marcas daquilo que a literatura da inclusão denomina de inclusão fracassada. Diante disso apresentamos as seguintes questões: 1) Por que uma prática que pode ser considerada não inclusiva a partir da literatura da inclusão é reconhecida como inclusiva pela comunidade escolar da Escola Pará? 2) Qual a influência que a cultura escolar possui no que está subjacente à ideia de inclusão incorporada pela comunidade escolar da Escola Pará? As análises trazidas são resultantes da pesquisa de campo em uma escola pública estadual localizada em Belém/PA e da pesquisa bibliográfica. A partir da categorização dos dados foi possível identificar como elementos de inclusividade: as possibilidades de participação nas atividades da escola que ocorrem em diferentes espaços e tempos, o reconhecimento do aluno em situação de deficiência "apenas" como aluno, a apropriação de conhecimentos propriamente escolares e a utilização de determinados artefatos tipicamente escolares. Foi a partir desses aspectos que a cultura escolar apareceu como uma categoria central para a análise desses elementos. Concluiu-se que a prática curricular inclusiva para a comunidade escolar da Escola Pará é aquela que possibilita ao aluno em situação de deficiência participar/produzir se apropriar da cultura escolar, enquanto *cultura própria* da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Prática Curricular. Cultura Escolar

1 Notas Introdutórias

Na busca de compreender e analisar uma prática curricular inclusiva iniciei um processo de levantamento de dados em fontes bibliográficas e documentais de forma a compreender *o que* e *como* deve se constituir tal prática. Pude perceber que existe na discussão para a inclusão a definição de um *modelo exemplar* definido tanto pela política curricular inclusiva quanto pela literatura sobre esse campo de investigação.

Essa hipótese foi confirmada quando encontrei o documento da Agéncia Européia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005), que apresenta em seu Relatório Síntese - Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, pelo menos sete grupos de fatores que podem ser eficazes na Educação Inclusiva: Ensino Cooperativo, Aprendizagem Cooperativa, Resolução Cooperativa de Problemas, Grupos Heterogéneos,

Abordagens de Ensino Eficaz, o Ensino por Áreas Curriculares e as Estratégias Alternativas de Aprendizagem. Esse tipo de orientação acabou por criar um parâmetro de avaliação para se definir se uma prática curricular é ou não inclusiva.

Na paralela desse movimento também iniciei pesquisa exploratória em uma escola pública estadual referência em inclusão escolar no município de Belém/PA, aqui denominada Escola Pará. Contudo, apesar de ser referência, o principal critério para seleção do lócus e dos sujeitos não foi esse, porque o que me movia era a busca por uma prática curricular considerada inclusiva pela comunidade escolar – professores, coordenadores pedagógicos, gestores e pais. Foi nessa aproximação com a escola que pude "encontrar", pela indicação da comunidade escolar, a professora que seria sujeito de minha pesquisa, aqui denominada Professora L. Essa professora trabalhava como uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, com um total de dezoito alunos matriculados, desses, seis eram alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno global de desenvolvimento.

Grosso modo, a prática dessa professora pode ser caracterizada por aquilo que Zabala (1998) define como aula magistral. A organização didático-pedagógica do trabalho seguia uma sequência pouco complexa, baseada basicamente no registro do assunto copiado no quadro, explicação do conteúdo, exercício de fixação. Para os alunos em situação de deficiência que apresentavam comprometimento cognitivo eram desenvolvidos trabalhos paralelos fortemente vinculados às atividades de coordenação viso-motora, alfabetização e conhecimento matemático e social.

Nesse movimento, pude compreender que os elementos que constituiriam uma prática curricular inclusiva pela literatura e pela política da inclusão eram distantes dos elementos que a comunidade escolar da Escola Pará utilizava para definir uma prática inclusiva e isso me levou a necessidade de fazer alguns deslocamentos.

Tais deslocamentos se deram fundamentalmente nos níveis do objeto – da prática da professora para os argumentos da comunidade escolar que definiam a prática como inclusiva – e da categoria – busquei na categoria cultura escolar suporte para compreender os argumentos de indicação daquela prática já que os referenciais da inclusão me levariam a definir aquela prática como "fracassada".

Assim, procurei "olhar com os olhos da comunidade" para melhor compreender o próprio sentido de inclusão que estava ali subjacente bem como as expectativas que giravam em torno dela.

Isso me colocava diante de outra necessidade, deixar de "ler" a prática a partir de parâmetros "pré-definidos". Diante disse, via-me na necessidade de sair da dimensão adjetiva de *inclusiva* ou *não inclusiva* (para não dizer fracassada) para compreender a materialidade daquela prática. Foi então que optei por trabalhar com a ideia de *elementos de inclusividade*, na intenção de substantivar o termo inclusivo e sinalizar a existência de "matéria" naqueles argumentos.

Entre a comunidade escolar da Escola Pará encontrei cinco aspectos – *elementos de inclusividade* – que sustentavam o argumento de que a prática da Professora era inclusiva: a percepção do aluno em situação de deficiência como aluno; o aumento do tempo pessoal no tempo institucional/respeito do tempo institucional ao tempo pessoal; a frequência e participação nos diversos espaços da escola; a apropriação de conhecimentos propriamente escolares; e o uso de artefatos escolares – aspectos esses diretamente vinculados à cultura escolar.

A discussão em tela é produto da triangulação de dados de campo coletados por meio da observação e da entrevista, dos referenciais teóricos e das interpretações produzidas ao long das análises.

2 Elementos de Inclusividade a Interface com os Elementos-chave da Cultura Escolar

Numa perspectiva das *mezo* abordagens Faria Filho (2007, p. 195) define cultura escolar como:

> A forma como em uma situação histórica concreta e particular são **articuladas e representadas** [sic], pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares. (*grifo meu*)

É exatamente essa **articulação e representação** em uma situação histórica que me coloca diante da necessidade de analisar o que define uma prática inclusiva para uma determinada comunidade escolar e porque essa prática parece tão distante daquilo que é definido pelas políticas e pela literatura especializada sobre a inclusão da pessoa em situação de deficiência na classe comum das escolas regulares.

Nesse sentido, e compreendo que há um distanciamento entre a percepção da comunidade escolar e a lente da literatura especializada sobre a prática objeto de investigação desta pesquisa, busquei encontrar as inflexões da prática da professora L por meio da cultura escolar, não no sentido de redimir ou ovacionar o trabalho desenvolvido pela professora, mas na intenção de analisar porque a produção dessa forma de "fazer inclusão" é reconhecida como efetivamente inclusiva.

As cinco categorias emergentes das falas dos sujeitos estão diretamente vinculadas à dimensão complementar do qual Gonçalves (2002) chama atenção nos estudos sobre cultura escolar: a ação cotidiana. De forma mais precisa, as categorias apresentadas são consoantes aos elementos-chaves do fenômeno educativo que irão configurar a cultura escolar, definidos por Faria Filho (2002): o tempo, o espaço, os sujeitos, os conhecimentos, as práticas.

2.1 O Acolhimento aos Sujeitos em Situação de Deficiência: a condição de ser aluno

Temos notícias de que os alunos em situação de deficiência poucas vezes participaram ativamente da escola e da cultura escolar por historicamente terem sido excluídos dessa possibilidade. As marcas que Educação Especial e a pessoas em situação de deficiência deixaram na escola são abalizadas pelo preconceito, pela exclusão, pela doença. Nesse sentido, a pessoa em situação de deficiência não recebia o *status* de aluno, mas talvez da impossibilidade de assumir as funções que competem a esse sujeito.

Pode-se afirmar que o processo de "aproximação" da pessoa em situação de deficiência à escola foi marcado pela percepção dessas pessoas como incapazes. Daí decorre a exclusão, a segregação e os espaços mais restritivos.

Esse conjunto de aspectos evidencia, entre outras coisas, que o aluno em situação deficiência não era sujeito da escola regular, mesmo quando passou a frequentá-la, especialmente com o movimento da Integração, e que, portanto, esse é um "novo" público inserido na instituição. Mas esse novo público precisa assumir o papel de aluno, a despeito e com respeito a sua identidade, esse sujeito assumirá uma função na escola. A função de ser aluno. Sujeito inventado, mas representado (in)conscientemente pela sociedade como detentor de determinadas tarefas. Portanto, precisa ser acolhido como tal.

A superação dessa compreensão do sujeito como merecedor de benevolência, como doente, como problema e a compreensão desse sujeito na escola como aluno, coloca-se como um elemento de inclusividade da prática da professora pela relação que estabelece com os alunos.

2.2 Tempo/Espaço

Para Sacristan (2005, p. 139)

> As escolas são meios de vida de um tipo muito especial. São lugares físicos, repletos de objetos peculiares, com uma disposição de espaços, regidos por uma organização que ordena a atividade de todos os que vivem neles, com um calendário e alguns esquemas de organização do tempo no cotidiano. **Ali se desenvolve uma série de ritos, são lugares onde se realizam tarefas de aprendizagem e que oferecem um meio socia**l, bem como propõem um programa para a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. (*grifo meu*)

É exatamente a participação nesses ritos, nesses lugares onde se realizam tarefas que a professora L consegue colocar o aluno em situação de deficiência numa condição de normatização (e não de normalização!), o que para a comunidade escolar da Escola Pará se apresenta como mais um elemento de inclusividade.

Para a professora da sala de recursos multifuncionais uma prática inclusiva precisa desenvolver dois aspectos que ela considera centrais: 1) Perceber a criança com deficiência como criança; 2) Que a criança participe da escola na sua integralidade.

A participação nesses diferentes espaços e nas diferentes tarefas é algo que a professora L defende no processo de inclusão.

Então o que eu faço, [...] eu tento, da melhor maneira possível, incluir elas em todos os sentidos. Não só em sala de aula, mas em todas as atividades pedagógicas escolares.

Contudo, é importante ressaltar que o tempo/espaço daquela turma do 3º ano possuía uma distribuição institucional que definia tempos/espaços de participação dos alunos, como comumente acontece nas escolas. Além das atividades na sala referência os alunos frequentavam a educação física (duas vezes na semana em dias alternados) e a aula de canto (uma vez na semana).

Vale dizer que dos seis alunos em situação de deficiência dois tinham suas frequências na escola até o fim do intervalo, portanto, não participavam das aulas de canto que acontecia após o intervalo. De acordo com o depoimento da comunidade escolar o tempo desses dois sujeitos na escola foi aumentando paulatina e progressivamente, na medida em que vão apresentando condições comportamentais de convivência com o coletivo da escola e consigo mesmo.

No geral, as falas dos sujeitos indicavam: 1) a difícil síntese do tempo pessoal com o tempo institucional, especialmente no que se refere aos alunos em situação de deficiência; 2) o tempo de permanência na escola e a frequência dos seus espaços estão diretamente ligados ao comportamento de *ser aluno*.

Nesse sentido, a frequência a determinados espaços está vinculada aos tempos institucionalmente planejados de uso e participação das turmas nos diversos ambientes da escola. Observa-se assim uma relação forte na tríade sujeito-tempo-espaço, formando um complexo no processo de inclusão e na busca da participação/produção/apropriação da cultura escolar pelo aluno em situação de deficiência.

2.3 O Conhecimento Escolar e o Uso dos Artefatos da Escola

Young (2007), na busca de fazer uma discussão do conhecimento com enfoque no currículo, distingue *conhecimento dos poderosos* de *conhecimento poderoso*. Este, segundo ele, refere-se "ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo" (YOUNG, 2007, p. 1294). São esses conhecimentos que os pais, de acordo com Young (2007), esperam que os filhos aprendam na escola e que não é disponível em casa.

A atual perspectiva curricular e de conhecimento – o conhecimento poderoso – defendida por Young (2007, 2010) traz a tona a necessidade da escola reassumir ou reafirmar a sua função de *transmissora* de conhecimento e essa perspectiva vai ao encontro das expectativas da comunidade escolar da Escola Pará no que se refere à escola inclusiva: a expectativa de apropriação de conhecimento propriamente escolar que as escolas organizam predominantemente por meio das disciplinas escolares.

Para a comunidade da escola, uma prática inclusiva precisa garantir aos alunos, de forma geral, acesso ao conhecimento, conhecimentos esses por eles definidos como conteúdos escolares.

Nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa fica implícito o valor do conhecimento e a expectativa de aprendizagem do *conhecimento poderoso.* Nesse sentido, tal expectativa não é compreendida como uma busca da normalização, mas o direito de participação/produção e apropriação da cultura escolar, enquanto cultura própria da escola.

Vale dizer, que este conhecimento, mais especificamente, esses conteúdos, compartilha lugar com outros no contexto da escola inclusiva, os quais para Zabala (1998, p. 30), "serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social."

A despeito dessa compreensão mais alargada de conteúdo, e destes estarem presentes no cotidiano da escola, é forte a expectativa pelo conhecimento poderoso, mesmo que já se reconheça a necessidade de extrapolar os conhecimentos oriundos das disciplinas escolares.

A apropriação desses conhecimentos está fortemente vinculada aos instrumentos que sinalizam sua apropriação. Souza (2007, p. 165) assevera que:

> Do surgimento da lousa no século XVIII ao uso do computador no final do século XX, [...], a composição de material da educação escolar evidencia a incessante busca pela racionalização da escola como organização e as tentativas de tornar o ensino mais produtivo e eficiente, as aulas mais motivadas e atrativas, a educação mais moderna.

Nesse sentido, os materiais escolares configuram-se como um dos aspectos que conformam a escola e apresentam ou trazem indícios da prática curricular desenvolvida pelos professores. Para a comunidade escolar da Escola Pará o uso desses artefatos, seja de forma individual ou coletiva traz a tona um sentimento de pertencimento, portanto, de verdadeira inclusão do aluno em situação de deficiência na escola regular.

3 Considerações Finais

No contexto da educação inclusiva, especialmente do reconhecimento de uma prática curricular, com fortes marcas características de uma educação tradicional, como inclusiva, tentei buscar compreender que, a despeito dos mecanismos de exclusão e dentro dos seus limites, o complexo fenômeno educativo constituidor da cultura escolar conforma, de maneira articulada, uma representação compartilhada socialmente sobre *o que é* e *o que se faz* na escola.

Diante dos dados obtidos no *lócus* de pesquisa percebi que o que está subjacente a esse reconhecimento é a possibilidade que a prática dessa professora traz de construir mecanismos de aproximação – inclusão – desses sujeitos a esses elementos que constituem o imaginário de “estar” na escola e “estudando”, mesmo valendo-se de estratégias pouco inovadoras.

Ora, nesse cenário a **participação** garante ao aluno em situação de deficiência estar na escola e usufruir dos seus diferentes tempos e espaços. A **apropriação** está na possibilidade desse aluno aprender e se desenvolver por meio de diferentes experiências/vivências que são “típicas” da instituição escolar. A **produção** evidencia que os alunos em situação de deficiência têm colaborado/estimulado a construção de uma “nova” cultura escolar.

Nesse sentido, se eu retomar o foco para a prática curricular da professora L me valendo dos argumentos que a comunidade escolar da Escola Pará me apresentaram, os *elementos de inclusividade*, dos fundamentos da literatura da inclusão e da categoria cultura escolar é possível afirmar que a prática curricular inclusiva se produz na

intercessão entre os elementos do passado – a representação compartilhada socialmente sobre a escola e a cultura *própria* que esta produziu –, com os elementos do futuro – os avanços que se espera que a escola conquiste –, e os elementos do presente – as possibilidades reais entre o passado e o futuro vividas no cotidiano por sujeitos reais.

REFERÊNCIAS

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Relatório Síntese, 2005. Disponível em: www.european-agency.org . Acesso em: ago.2012.

Faria Filho, L. M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular*: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-36.

_____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: Bencostta, Marcus L. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas:* itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 103-211.

Gonçalves, I. A. A produção da cultura escola em Minas Gerais. Práticas de professoras e alunos da escola primária. *II Congresso da SBHE*. 2002. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0323.pdf. Acesso em: out./2012.

Sacristan, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

Souza, R. F. de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. BENCOSTTA, Marcus L. (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-191.

Young, M. Para que servem as escolas? In*: Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez.2007.

Zabala, A. *A prática educativa*: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O que a sala de aula revela sobre o currículo e a educação formal em Belo Horizonte?

Kátia Aparecida Souza e Silva

PUCMinas

katia.mestre@yahoo.com.br

Introdução

O presente trabalho objetiva apresentar resultados de pesquisa referente à materialização do currículo formal na sala de aula sustentado pela tríade educação, ensino e formação nas aulas de História, Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental em diferentes escolas públicas e privadas em Belo Horizonte. De forma geral, elucidar as práticas cotidianas da sala de aula constitui um dos caminhos para o maior entendimento da escola mergulhada em uma crise de identidade, seja ela caracterizada pelos objetivos e finalidades de suas propostas, seja pelos seus procedimentos e metodologias. Em consequência de reiteradas críticas por não cumprir seu papel de Ensinar, Educar e Formar, a escola é colocada *sub judice*. Desse modo, o estudo fundamentado na teoria crítica de currículo, na Teoria da Educação e Teoria Crítica de Theodor W. Adorno possibilitou evidenciar desde os tempos de Comenius as funções para as quais a escola foi pensada, bem como as concepções de currículo como eixo orientador da educação, do ensino, da formação e das práticas pedagógicas vividas atualmente na sala de aula.

Conhecer o currículo e a educação formal para além das aparências

Conhecer a sala de aula a partir de diferentes perspectivas permite uma maior compreensão da educação formal oferecida nos dias de hoje nesse espaço instituído como lócus de experiência com o conhecimento. Desvelar a caixa preta da sala de aula e mergulhar nas suas outras faces é sempre desafiador e surpreendente. Muitas são as realidades que ali se apresentam apoiadas nos discursos pedagógicos sustentados no desenvolvimento da autonomia defendido nas formações de professores, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), nas legislações nacionais, dentre outros.

Conforme preconiza Theodor Adorno, a escola deve, através de suas práticas, promover uma educação dirigida para a *Mündigkeit*, (1995). Ou seja, uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia fundamentada nos princípios de Kant como "força de reflexão para autodeterminação, para o não fazer simplesmente como os outros", (Adorno apud Vilela, 2006, p. 60).

Segundo Adorno (1999, 2009, 2010), a escola, em seus processos pedagógicos, deve objetivar o desvendamento dos mecanismos de dominação e conhecer o modo pelo qual a segregação e a exclusão operam na escola, apesar do discurso a favor da inclusão que ela mesma propaga: escola de qualidade para todos (Vilela, 2006, 2007, 2007a, 2009). O trabalho educativo deve estar centrado no fortalecimento de experiências que possibilitem o desenvolvimento da "capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo" (Vilela, 2006, p. 49) o que, na definição de Adorno e Kant, seria a formação do sujeito autônomo. A capacidade do sujeito de pensar por si mesmo abre a possibilidade da construção de uma sociedade preocupada com o bem comum e isso já era defendido pelos gregos, por Comenius, pelos teóricos da educação dos séculos XVIII e XIX, e reiterada por Theodor Adorno.

Isso não quer dizer que a educação escolar possa ser vista como remédio para a criminalidade, para o adoecimento, para a distribuição de renda, entre tantas outras responsabilidades atribuídas falsamente a ela. E que, uma educação escolar efetiva não resolverá todos os males da sociedade, mas ela será capaz de contribuir para a formação de uma consciência crítica e reflexiva, permitindo aos indivíduos desvendar as contradições da vida social e exercer resistência contra uma cultura banalizada, a favor de uma nação mais democrática.

Para isso, faz necessário emergir a realidade no aparente, convidando a tensionar o aparente e o real, a colocar sob suspeita aquilo que parece ser com aquilo que realmente é, denominado por Theodor Adorno de Dialética Negativa.

Assim utilizou-se a metodologia da Hermenêutica Objetiva desenvolvida pelo sociólogo alemão Ulrich Oevermann e sustentada na Dialética Negativa de Theodor Adorno permitiu no estudo o desvelamento sobre o que realmente a sala de aula é, evidenciando o dissonante, o divergente, os falsos conceitos que são construídos nas práticas curriculares cotidianas. Além disso, com vistas a fazer aparecer tudo aquilo que se encontra contrário a uma possibilidade de consciência e autonomia do sujeito sobre suas ações (VILELA, 2010).

Para o uso dessa metodologia foi necessário a gravação de cada aula em três gravadores em distintos pontos da sala de aula. Juntamente com as gravações foi utilizado um caderno de bordo e um mapa da sala para anotações mais específicas com legendas dos fatos que não foram captados durante as gravações. Após essa etapa foi realizada uma transcrição do material coletado sem edição denominado protocolo, que foi analisado minuciosamente à luz do referencial teórico.

Os resultados da pesquisa

As várias situações que ocorrem na sala de aula, muitas vezes inesperadas, exigem um posicionamento por parte do professor diante da complexidade e multiplicidade de fatores que compõem esse espaço. As aulas favorecem que se efetive uma educação apenas como adaptação, conformação, ou propicia o desenvolvimento da autonomia do sujeito. Durante a investigação foram evidenciadas situações na sala de aula que permitiram a tomada de decisões dos estudantes e outras que impediram aos mesmos o exercício da reflexão tornando-os apenas cumpridores de uma ordem estabelecida, o que evidenciou a que tipo de experiência que os estudantes estariam submetidos na lógica escolar.

O que a pesquisa revelou sobre a sala de aula?

Na aula de Língua Portuguesa, o disciplinamento como forma de uma educação apenas para a conformação foi presenciado em várias cenas da aula. Em uma discussão acerca de como aconteceria a organização para a realização das provas de recuperação, estudantes reclamaram de ter de ficar na sala depois do término de suas avaliações. Os estudantes contestaram, mas a resposta da professora indicou que não existia possibilidade de discussão a respeito da regra estabelecida.

A discussão da regra seria fundamental para o seu entendimento, porém o professor em questão impõe, de certa forma, a seus estudantes uma conformação com a ordem estabelecida. Para Comenius, a concepção de educação está alicerçada na condução dos adultos sobre os jovens para que estes possam aprender a guiar-se por si só em uma ordem maior para a vida em sociedade (COMENIUS, 2002). Kant defende que a finalidade última da educação é a saída do homem de sua menoridade, ou seja, que o homem possa conduzir sua vida sem a direção de outro (KANT, 1996, 2003). Essa defesa também é realizada por Adorno em seus trabalhos sobre a importância da escola na formação de sujeitos fundada na concepção de educação para autonomia. Assim, uma vez que a educação se constitui em apenas adaptação ela não possibilita a formação plena, no sentido kantiano.

O professor oferece tempo para que os estudantes expressem seus pensamentos acerca do fato e estimula um possível diálogo até mesmo para o questionamento acerca da regra. Ele utiliza o referido fato como uma possibilidade de educar os estudantes, proporcionando na sala de aula um momento de reflexão.

Foi observado em grande parte das aulas das três disciplinas, que a opção dos professores em enfatizar a dimensão do ensino inviabiliza possibilidades de educar para a autonomia. Ou seja, não permitem que os estudantes possam refletir e fazer uso da razão sobre várias situações vividas no cotidiano escolar. A escola cumpre a lógica da Indústria Cultural que categoriza tornando tudo o mais parecido possível. Diante disso, pergunta-se: O professor tem consciência dessas ações realizadas na sala de aula? Ou simplesmente a sala de aula transforma-se em um acúmulo de afazeres que não permitem alunos e professores pensarem sobre esse processo?

O conhecimento, conforme compreenderam os gregos, Comenius, os teóricos modernos e particularmente Adorno constitui-se em componente importante para a formação plena do ser humano. Por essa razão, eles defenderam uma educação escolarizada como direito de todos os homens. Uma educação e um ensino que possibilitassem um conhecimento consistente que, juntamente com o exercício da razão e da reflexão, contribuíssem para a formação de um homem autônomo, capaz de decidir por si mesmo e viver com seus semelhantes. Hegel (1994) defendia que para tornar possível a reflexão e a crítica era preciso conhecer bem o objeto de reflexão. Além disso, segundo estudiosos

da teoria crítica do currículo, o conhecimento desenvolvido na sala de aula está centralmente envolvido com conexões de poder. Orientando-se pela premissa, é necessário refletir porque este conhecimento e não outro toma lugar na sala de aula (SILVA, 2005; MOREIRA; SILVA, 2006; APPLE, 2006, 2006a). Ou seja, que interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Essa pergunta deve constituir uma indagação importante na realização do trabalho dos professores na sala de aula, tornando esse espaço um território de ação consciente e não apenas uma mera execução de atividades.

As aulas de História e Matemática evidenciaram uma dificuldade por parte dos professores em seguir uma lógica, do início ao fim, como propunham no enunciado da aula. Os conhecimentos que circularam na sala de aula, muitas vezes, apresentaram erros e não ultrapassaram, na maioria das vezes, o senso comum. O aluno foi conduzido pelo professor a realizar associações erradas a partir dos exemplos dados. A linguagem e os procedimentos didáticos utilizados para explicar a aula constituíram-se na contra mão de direção de seu objetivo, uma vez que, no lugar de ajudar, acabaram por dificultar o entendimento do aluno, além de banalizar o conhecimento. As respostas dos alunos, em muitos casos, não foram respondidas por falta de entendimento dos professores sobre o que realmente o aluno queria perguntar.

O discurso do professor nas aulas das três disciplinas tomou lugar essencial na sala de aula, reduzindo a participação e a autorreflexão dos alunos acerca do aprendizado. Evidenciou-se ainda uma forte preocupação com o tempo e o conteúdo a ser desenvolvido.

Nas aulas de Matemática e de História, os professores na tentativa de facilitar o processo ensino aprendizagem elaboraram e indicaram para seus alunos o caminho a ser trilhado na compreensão dos conteúdos. Na verdade não apenas impossibilitaram como retiraram dos alunos, a capacidade de pensar ao realizar o esquematismo kantiano (ADORNO, 1972). Os professores ofereceram uma massa pronta bastando que os alunos absorvessem a lógica de outrem. Diante disso, pergunta-se: A aula não estaria sendo atropelada e transformada em uma grande quantidade de obrigações burocráticas a serem cumpridas?

O fato é que os dados revelaram que a educação e o ensino existentes nas aulas analisadas não possibilitam ao estudante um avanço para além do que ponto que se encontra, apenas o paralisa e o ratifica na mesma posição. Nessa ótica, a educação e o ensino não edificariam a formação pensada por Adorno e pelos teóricos e filósofos da educação como Kant e Hegel ao longo dos tempos. A experiência a que os alunos são submetidos na sala de aula produz a semiformação, que segundo Adorno (1972, 1995, 2009, 2010), conforma um sujeito expropriado da capacidade de pensar e refletir.

Tanto na rede pública municipal quanto na rede particular de ensino, observou-se um conhecimento banalizado, superficial veiculado com informações erradas, que se resume basicamente no treinamento para realizar provas. Notou-se que existe por parte dos alunos, uma preocupação expressa pelos mesmos no final de cada aula, ou mesmo durante a aula, saber se aquele conteúdo ensinado pelo professor consistirá em matéria de prova. Apenas uma aula, os alunos não se preocuparam com o conteúdo para fazer avaliação. Observa-se que existe uma mentalidade baseada, na razão instrumental que domina a sociedade fazendo com que tudo tenha uma utilidade prática. Desse modo, o aprendizado serviria para fazer uma prova, passar de ano, prestar um vestibular, passar em um concurso. É importante dizer que não se está afirmando que estas habilidades não sejam importantes na vida social de um sujeito, porém o aprendizado não pode ser sustentado sobre esse pensamento.

Assim, a tríade pensada teoricamente pelos estudiosos da educação e por Adorno (educar, ensinar e formar) não se realiza. Isto porque na maior parte das práticas curriculares efetuadas na sala de aula não se observou educação para a autonomia, um conhecimento consistente para sustentar a argumentação lógica do pensamento possibilitando o uso da razão e da reflexão.

A investigação evidenciou que as experiências com o conhecimento na sala de aula tanto na rede pública quanto privada não concretiza a proposta formal curricular de desenvolvimento da autonomia e da tríade educação, ensino e formação do estudante. Observou-se na maior parte das aulas analisadas um cumprimento burocrático de regras sem discussão e entendimento por parte dos estudantes. Além disso, verificou-se um ensino pautado no professor sem interlocução e mediação, sustentado muitas vezes no senso comum, em conhecimentos banalizados e informações erradas, o que contradiz a orientação tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros quanto das propostas curriculares formais organizadas pelas escolas pesquisadas.

Considerações Finais

O estudo evidenciou que as práticas curriculares dos professores, em sua grande maioria, estão estruturadas sob a lógica da Indústria Cultural que através de um processo de dominação do pensamento, reproduzindo a cultura produzida e difundida segundo uma ordem estabelecida, não criam as condições para o estabelecimento do processo pedagógico que visa a educação, o conhecimento e a formação. A análise das aulas, amparada pelo processo da dialética negativa, revela esse processo de dominação existente na escola. Como na sociedade, os alunos estão submetidos a uma falsa condição de ser. Esse processo transforma as relações sociais em relações de heteronomia e incapacita os sujeitos para o exercício pleno de autonomia de pensar e de agir. Assim, os professores em suas aulas operam na lógica da Indústria Cultural, eles mesmos impedidos de reflexão e pleno uso da razão para pensar seu exercício profissional.

Portanto, parece mais pertinente afirmar que a experiência escolar a que os alunos são submetidos estaria empobrecida induzindo-os a perder o interesse pela escola. É negada a eles no processo educativo viverem as experiências com o conhecimento, autorreflexão ficando ainda a formação relegada ao mero treinamento para provas e execução de tarefas na sociedade. Fica a pergunta: Os cursos de formação oferecem uma cultura, um conhecimento e uma conscientização do trabalho na sala de aula que colaboram para romper a lógica da Indústria Cultural instaurada em todas as dimensões da escola, inclusive no currículo?

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Tradução:Wolfgang Leo Maar.Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995, p.119-138.

ADORNO, Theodor W. Indústria cultural. In: COHN, G. (org). **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Nacional, 1972.

ADORNO, Theodor W. Educação para quê?. In: **Educação e Emancipação**. Tradução:Wolfgang Leo Maar.Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995, p.139-154.

ADORNO, Theodor W. Educação contra barbárie. In: **Educação e Emancipação**. Tradução:Wolfgang Leo Maar.Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995, p.155-168.

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. In: **Educação e Emancipação**. Tradução:Wolfgang Leo Maar.Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995, p.169-185.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE. M. A. Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006 a, p. 59-91.

COMENIUS. J. A. **A didática Magna**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEGEL, G. W. F. **Discursos sobre Educação**. Tradução e apresentação de Maria Ermelinda Trindade Fernandes. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

HORKHEIMER, M., e ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba, SP: Edunimep, 1996.

KANT, Immanuel. **Manual dos Cursos de Lógica Geral**. Tradução: Fausto Castilho. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MONROE, Paul. **História da educação**. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1979 (Atualidades pedagógicas ; 34).

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da.**Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez. 2006.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte: Puc Minas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Relatório de Pesquisa, 2006.

VILELA, Rita Amélia T. Críticas e Possibilidades da Educação e da Escola na Contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte.n.45, Jun.2007, p. 223-248.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A presença da Teoria Critica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade**. Belo Horizonte: Puc Minas. Programa de Pós Graduação em Educação, Relatório de Pesquisa, 2009. Disponível em <www.ich.ped/pucminas.br>. Acesso em: 30 nov. 2009.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Teoria Crítica e pesquisa empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio Álvaro; LASTORIA, Luiz Antonio C.N. (Orgs). **Teoria Crítica e Inconformismo**. Novas perspectivas de pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 2010.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da Teoria Crítica aportes metodológicos da Hermenêutica Objetiva de UlrichOevermann**, 2010 a, p.1-23. Disponível em: <www.ich.pucminas.br/pged/.../pesqempirica_aportesmet_Oervermann.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2011.

DESAFIOS DO CURRÍCULO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: A DIFÍCIL TAREFA EM EDUCAR VALORES MORAIS E ÉTICA DENTRO DE UMA SOCIEDADE LÍQUIDA

Suzana da Silva Rangel [1] e Marcos Rodrigues Barreto [2]

[1] **Universidade do Estado do Rio de Janeiro**
[2] **Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**

E-mail: suzanarangel22@yahoo.com.br ; marcosriodejaneiro@gmail.com

Resumo:

O objetivo deste trabalho é discutir como a educação informal pode atuar inserida na educação formal, viabilizando práticas educativas em uma abordagem curricular mais contemporânea. Tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação brasileiro e a obra de Bauman (Modernidade Líquida), buscamos compreender como a conjuntura da sociedade contemporânea exerce influências no campo educacional, criando rupturas com velhos paradigmas comportamentais, modificando relações e a forma de enxergar o mundo. Nosso foco se fixa em examinar as mudanças mais significativas ocorridas na contemporaneidade que geraram o novo panorama social, no que diz respeito as relações e práticas sociais (habitus) em meio as novas tecnologias e o quanto isso afeta o currículo escolar. Por outro lado, identificar possíveis saídas dentro do currículo para solucionar ou minimizar situações de conflito, onde questões relacionadas aos valores morais são deixados de lado por indivíduos, que seguem vivendo cada vez mais egocêntricos, competitivos e sem discernimentos éticos. A escola contemporânea deixou de ser apenas um espaço onde se desenvolve o conhecimento formal, para constituir e trabalhar conceitos de cidadania, através de diálogos e experiências compartilhadas. Frequentemente, as escolas recebem uma demanda muito grande de crianças e adolescentes sem conhecimento de hábitos de higiene, bons modos e respeito ao próximo, onde as tradicionais funções parentais passam a ser exercidas pela escola. Na maioria das vezes, é apenas dentro da escola, que essas crianças e jovens, podem usufruir de seus direitos, muita das vezes, negligenciados pela família e pela sociedade. Visto que é necessário reconduzir à pesquisa curricular entender tais práticas e seus processos de construção, para que propicie um ambiente mais saudável, produtivo, reflexivo e acima de tudo mais humanizado

Palavras- chaves: sociedade; mudanças; valores; educação.

1- Introdução:

A chegada do século XXI trouxe não só os avanços tecnológicos e científicos, como também uma nova concepção familiar e estruturação da sociedade. Hoje, vivemos numa sociedade de consumo que dita modismos, capazes de interferir nos hábitos e condutas de seus grupos. O capitalismo consolidou-se predominantemente como a forma econômica desse mundo globalizado e cada vez mais egocêntrico. Estamos na era da *modernidade líquida* (BAUMAN-2003) onde a política do "descarte" está cada vez mais enraizada em nosso subconsciente, refletido em ações e hábitos individualistas e, porque não dizer, egoístas. Essa *liquidez* como afirma BAUMAN, é o resultado da busca incessante dos indivíduos por novas experiências, liberdade, poder, sucesso e riqueza, ocasionando ao mesmo tempo, um *mal-estar* (FREUD,1987) pela frustração da ausência destes, onde:

> A questão fatídica para a espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição. Talvez, precisamente com relação a isso, a época atual mereça um interesse especial. Os homens adquiriram sobre as forças da natureza um tal controle, que, com sua ajuda, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros, até o último homem. Sabem disso, e é daí que provém grande parte de sua atual inquietação, de sua infelicidade e de sua ansiedade. Agora só nos resta esperar que o outro dos dois 'Poderes Celestes' ver [[1]], o eterno Eros, desdobre suas forças para se afirmar na luta com seu não menos imortal adversário. Mas quem pode prever com que sucesso e com que resultado? (FREUD, 1969, P.)

O advento da Internet veio de encontro com tais necessidades humanas em se expandir, em se comunicar. A Internet forneceu um *Upgrade,* no eixo econômico, nas práticas educativas, e principalmente nos mobilizações sociais, promovendo uma infinidade de possibilidades de relações em uma sociedade em redes (CASTELLS, 1999). A sua influência por agregar os diversos canais midiáticos, também fizeram com que gerassem mudanças nas relações interpessoais, onde passamos mais tempo conversando *on line,* com pessoas distantes e somos incapazes de dar atenção, a quem de fato nos rodeia.

Devido a "crise" pela qual as famílias passam (em sua formação nuclear e na ausência de uma estruturação que estabeleça os papéis de seus membros) o surgimento de uma nova forma de sociabilização, através das redes sociais, se tornou mais atraente e influente. Tornamo-nos mais individualistas, mais livres para nos relacionar apenas com pessoas que possuam valores e afinidades em comum (CASTELLS, 1999). Esse "individualismo em rede" é somente um reflexo da sociedade atual, que favoreceu uma "desterritorialização" (LÉVY, 2001) onde a vida familiar e o cotidiano, passam a ficar em segundo plano. Estamos on-line com diversas pessoas de diferentes partes do Brasil e também do exterior em tempo real. Descobrimos MSN, Orkut, Twitter, Facebook e Whatsapp e cada vez mais, sentimos a necessidade de nos comunicar, de nos fazer percebidos.

2- Família: Muito além de Pai +Mãe = Filho.

As estatísticas comprovam como uma nova configuração se delineou com os tempos. O tema "família", sempre foi o centro de grande preocupação de demógrafos, sociólogos, antropólogos e historiadores, que apontam importantes mudanças de organização e reprodução do núcleo familiar. O Censo 2010 revela o que há tempos havíamos notado: a existência de uma diversidade familiar. Hoje, os chamados arranjos[1] familiares já não são exclusivamente constituídos da figura paterna e materna. As uniões consensuais aumentaram, tanto quanto o número de avós e netos dividindo o mesmo espaço. Nesse Censo, ficou evidente toda essa complexidade organizacional familiar. Houve o aumento em 1% de famílias monoparentais femininas, o que significa que comumente, encontrarmos lares onde mãe e filho dividem o mesmo espaço com seus demais parentes.

> A família nuclear não é mais a referência principal. No entanto, ao mesmo tempo, essa mudança também se relaciona com certas mudanças no mundo do trabalho. O sujeito hoje é tanto "melhor"' profissional quanto mais livre de vínculos estiver para poder viajar a trabalho, morar fora e estar completamente disponível para os clientes. É como se quaisquer vínculos estáveis comprometessem essa suposta liberdade. Coloco uma outra questão: será que essas mudanças na família trouxeram invariavelmente a liberdade ou colocaram também uma exigência de que você não se vincule a nada nem a ninguém? Isso não significa que tenha que haver um retorno àquela família nuclear fechada em si mesmo... Acho que esse modelo se constituiu, em determinado momento da história, para servir a um certo funcionamento do capitalismo que hoje já não é mais o mesmo... Ainda há outros casos que exemplificam essas transformações familiares. Hoje alguns casais com filhos acabam tendo que morar com seus próprios pais porque está difícil sustentar uma família. As avós, por outro lado, outrora disponíveis para cuidar de seus netos, também estão na mesma correria. (Beatriz Gang Mizrahi, autora do livro *A relação pais e filhos hoje - a parentalidade e as transformações no mundo do trabalho*, em entrevista ao site da editora PUC).

Em todos esses "arranjos", observa-se uma constante desde 1960: a queda dos níveis de fecundidade nos últimos 50 anos. Com menos filhos, as famílias possuem a possibilidade de propiciar um maior cuidado, atenção e qualidade de vida aos seus membros. A complexidade da formação de um núcleo familiar trouxe problemas muito além de simples estatísticas. Hoje, devido a essas múltiplas formações, as funções das quais seus membros exercem ou deveriam exercer, ficaram confusas e muitas vezes, indeterminadas. Em um só lar, não encontramos somente pais e filhos, mas também avós, tios, cunhados e outros membros que tenham laços consangüíneos ou não. Nesse emaranhado, as responsabilidades perante a criação e educação de jovens e crianças se confundem. Hoje, na ausência de um pai e até mesmo de uma mãe, por vezes a criança passa a ser criada pela avó que posteriormente, para essa

[1] Termo utilizado pelo IBGE para denominar não só as famílias, cujo os indivíduos possuem laços consanguíneos, dependência financeira ou residem em um mesmo lar, mas para definir também pessoas que moram só [famílias unipessoais] e aqueles que não possuem parentesco [famílias sem parentesco].

criança, passa a ser chamada de “mãe”, mesmo que esta exista, só que de forma mais ausente devido à correria do dia a dia. Então, quem realmente se torna o responsável dessa criança? De quem é o dever de aplicar disciplina e acompanhar o seu desenvolvimento? Em muitos casos, essas perguntas seguem sem respostas. Observando os novos tipos de arranjos familiares, podemos constatar também a existência de casais homossexuais nesse novo panorama familiar. Independentemente dos arranjos familiares, o fato é que as famílias estão se isentando cada vez mais do ato de educar e disciplinar, ou simplesmente estão perdidas no meio de tanta informação. Bauman (2003) defende que essa tal “crise” “*nada mais é que um elemento intrínseco aos processos sociais de mudanças, muito próprio e natural da condição humana”*. Segundo o próprio autor, essa ideia de crise pode ser vinculada as próprias mudanças sociais decorrentes da globalização e do desenvolvimento tecnológico.

Outro empecilho para as relações interpessoais é o fascínio do qual o mundo virtual tem provocado nos indivíduos. Contudo, não há o que se questionar sobre o progresso que a tecnologia trouxe ao mundo. O que discutimos aqui é como essa influência tem trazido hábitos nocivos à convivência humana. Hoje, dificilmente encontramos famílias que se reúnem na mesa de jantar para não só fazerem suas refeições, mas compartilharem diálogos sobre os acontecimentos daquele dia. Talvez os mais modernos rejeitem essa ideia por achá-la desnecessária e retrógada. Porém, se comparamos as horas que passamos fora de casa, trabalhando ou estudando, perceberemos que estamos convivendo cada vez menos com nossos consangüíneos. Regras disciplinares e uma rotina são fundamentais para que haja uma qualidade no modo de vida dos membros de uma família. A organização de tempos e funções propicia um lar mais harmônico e consequentemente, relações mais saudáveis. Afinal, a concepção de família vai muito além de dividir um mesmo espaço, o mesmo território. É preciso criar elos. Observamos a seguir, duas charges que satirizam como a tecnologia adentrou no nosso cotidiano sutilmente e fomos mudando hábitos e a maneira como vemos o mundo (ver figura 1 e 2).

Figura1- Sátira de como os avanços tecnológicos acarretou mudanças em antigos hábitos da sociedade. Fonte: Facebook

Figura 2- Sátira de como a Internet é absorvida cada vez mais nas famílias.
Fonte: Facebook

Em 2011, houve um crescimento de 14,7% (em relação ao ano de 2009) de pessoas acima de 10 anos de idade que afirmaram em entrevista[2], fazerem uso da Internet em suas residências. Toda essa avalanche de informações serviu também de influência tanto positiva, como negativa no âmbito familiar. Ao mesmo tempo em que estamos mais receptivos para recebermos críticas e conselhos, estamos mais volúveis a ponto de sermos influenciados por fatores externos. Desse modo, é essencial possuir discernimento para filtrar o que é bom ou ruim para nossas vidas *Naturalmente e por questões também biológicas, a mãe é sempre mais ligada ao filho do que ao pai e este, ligado à sua companheira do que aos filhos* (Tiba 2002). Porém, isso não é empecilho para que esses papéis se invertam já que tal conduta masculina *"não é por má vontade, mas porque não conhece outros caminhos" (2002).* Todos podem mudar, mas para isso é necessário consciência, empenho e auxílio de alguém para direcionar e mostrar um novo caminho. Afinal, nem toda mulher nasceu para ser dona de casa e nem todo homem possui dificuldade em cuidar de crianças e gerenciar uma casa. Mas, ambos precisam estar em sintonia a fim de contribuírem com a educação das novas gerações.

3- A escola assumindo novos papéis: A abordagem de valores e ética dentro do espaço escolar.

Em matéria divulgada pela "Revista Educação" ano 9, nº 97, em Maio de 2005, já revelava que nesse novo cenário, a escola também teve que sofrer mudanças para adaptar-se as novas configurações. Com os pais cumprindo longas jornadas de trabalho, com o intuito de alcançarem a tão sonhada estabilidade financeira e independência, a entrada de crianças pequenas na escola, tem ocorrido cada vez mais cedo. Em um mundo cheio de transformações, o papel da escola passa a ser fundamental na medida em que, grande parte do tempo do jovem é vivido dentro de seus muros.

[2] http://loja.ibge.gov.br/pnad-2011-sintese-dos-indicadores.html

As tradicionais funções parentais[3] em relação à educação de hábitos como: higiene, alimentação, religião, orientação sexual e desenvolvimento de personalidade das crianças e dos jovens, estão sendo exercidas, em grande parte, pelos educadores, exatamente pela falta de disponibilidade, e por que não dizer também ausência de comprometimento de seus pais. A escola então incorporou, segundo Contreras, uma "obrigação moral".

> Por isso acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas , lhe merece todo o alunado. (CONTRERAS, p.76, 2002)

A fim de se adequar a nova realidade, os profissionais da educação necessitam exercer muito mais do que a função que lhe foi designada. O âmbito educacional exige que cada profissional tenha um pouco de psicologia e até mesmo, amor fraternal, para conseguir desempenhar com êxito, sua função. Por isso, um aprimoramento das habilidades, através de cursos de qualificação se faz necessário para capacitar os profissionais.

> A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Mas, é ao mesmo tempo, a consequência destes compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem enfrentar situações de dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar. Da mesma maneira, podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia profissional. (CONTRERAS, p:85, 2002)

Outra problemática que permeia as instituições escolares é a errônea concepção que algumas famílias possuem, onde a escola é o lugar onde deverá "consertar" seus filhos. As famílias tem apresentado uma incapacidade para cumprir com suas obrigações de autoridade e essa omissão tem gerado uma criação com ausência de limites, mal educados e mimados. A vida é cheia de regras e de limitações e o seu ensinamento é indispensável, para que consigamos sobreviver em sociedade, de forma harmônica.

> Em primeiro lugar, devemos considerar a importância de estabelecer regras em nossa relação com nossos filhos ou alunos. Sim, devemos estabelecer regras. Elas devem ser criadas para permitir um relacionamento adequado entre membros da família, respeitoso em relação aos valores e hábitos daqueles que convivem em um determinado lugar. Deve-se, em linhas gerais, buscar o estabelecimento de poucas regras, que sejam flexíveis e realmente possam ser cumpridas. (GOMIDE, 2008, p: 13)

[3] Referente a pai e mãe.

Por décadas, a educação brasileira discutiu como implementar questões éticas e morais de forma explícita, a fim de contribuir com a sociedade para a formação plena do indivíduo, não somente através de conteúdos, mas através da conscientização de valores que devem estar incutidos na mente de cada indivíduo para que ele possa ter noções simples de cidadania. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S),* criado pelo Ministério da Educação, incorporou ao currículo um conjunto de temas que abordam questões sociais: os *Temas Transversais*. Constituído das seguintes temáticas: *Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual*, proporciona ao currículo maior flexibilidade, já que possibilita a contextualização dos temas com a realidade vivida pelo local.

Entre todos os temas, a Ética é um dos temas mais trabalhados na contemporâneo. Ela está diretamente ligada com outros assuntos relacionados à escola, abordando assuntos pertinente às relações humanas, sendo um conjunto de princípios ou padrões de conduta dos indivíduos de uma sociedade. O tema Ética possui como objetivos para o Ensino Fundamental:

• compreender o conceito de justiça baseado na eqüidade e sensibilizar- se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;

• adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;

• adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;

• compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;

• valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;

• construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;

• assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Cabe ao professor propor atividades que levem o aluno a refletir sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, tendo como referencial os seguintes conteúdos nos quais estão inseridos o tema Ética:

• Respeito mútuo

• Justiça

• Diálogo.

• Solidariedade

Mesmo que a escola tenha assumido funções, antes parentais, a família ainda é a principal e *"primeira instituição social com a qual a criança tem contato"* (Araujo e Sperb 2009). Desse modo, sua responsabilidade não deveria ser transferidas para demais instituições da sociedade, já que a família ainda é uma fonte de valores morais e de padrões de condutas que podem ser determinantes na formação de seus indivíduos. Em um mundo cheio de informações e desordens, é compreensível que o medo do novo e do desconhecido, muitas vezes confundam o caminho, mas é na ação e dando o primeiro passo, que o caminho se revela.

Referências Bibliográficas:

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. RJ. Ed. Zahar 2003.

BERGER, Peter. *Socialização: como ser membro da sociedade. In: Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia.* RJ. Livros técnicos e Científicos S.A.1977, p-200-214.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede (A era da Informação: economia, sociedade e cultura; v.1).* São Paulo. Paz e Terra. 1999.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

FREUD, Sigmund. *O mal estar na civilização*. RJ. Imago. Ed. 1997.

LÉVY, Pierre. *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. . São Paulo. Ed. 34, 2001.

TIBA, Içami. *Quem ama, educa!.* SP :Ed. Gente, 2002.

Revista Educação ano 9, nº 97, Maio de 2005.

http://www.puc-rio.br/autores/autores_entrevistas_beatrizGang

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf

http://www.ibge.gov.br/home/

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

SOBRE O EXPANSIONISMO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO: DE UM CURRÍCULO OCULTO A UM CURRÍCULO DESEJÁVEL?

Vieira, Elisa[1]

[1] Universidade do São Paulo, Brasil

Email: elisa.vieira@usp.br

Resumo

Este trabalho decorre de uma pesquisa em andamento que tem como alvo analítico a centralidade que a experiência educativa não escolar estaria a adquirir no interior do campo pedagógico, cujo alcance interventivo ultrapassaria, de modo crescente, o escopo das práticas estritamente escolares. Com base em tal hipótese, o intento da investigação consiste em percorrer uma amostra da produção acadêmica (mais especificamente, os artigos publicados por 10 periódicos brasileiros da área educacional) a fim de analisar, em um duplo viés teórico-metodológico – inspirado no pensamento de Michel Foucault –, o aqui denominado *expansionismo pedagógico*: de um lado, trata-se de investigá-lo genealogicamente com vistas a circunscrever o contexto de sua emergência; de outro, visa-se abordar arqueologicamente a produção do campo pedagógico de modo a compreender sua expansão nos termos de uma objetivação performativa de novos domínios de atuação. Intenciona-se, assim, compor um inventário dos saberes, das práticas e dos modos de intervenção que têm sido direcionados à experiência educativa não escolar. Se tal é o plano geral da pesquisa, a proposta ora apresentada incumbe-se de inventariar e discutir a forja de um traçado curricular subjacente aos intentos educativos não escolares em pauta. Na bibliografia até o momento analisada, é recorrente a menção a um *currículo oculto* nas experiências cotidianas externas à instituição escolar, ideia que aparece acompanhada da proposição de que tal currículo – implícito, espontâneo – seja substituído por um projeto curricular intencionado e elaborado com vistas a fins específicos. Assim, trata-se de esboçar, a partir do que permite o *corpus* documental selecionado para a pesquisa, uma análise sobre as diretrizes curriculares que hoje parecem sustentar as iniciativas educacionais não escolares.

Palavras-chave: submissão de trabalhos; normas; estudos curriculares.

A centralidade que as experiências educativas não escolares têm adquirido no interior do campo pedagógico, ultrapassando, de modo crescente, as fronteiras das práticas estritamente escolares, é o mote disparador da pesquisa a que este projeto está atrelado. Tal problemática foi analisada por Julio Groppa Aquino (2012) em termos de um duplo movimento presente no universo escolar: disjunção e dispersão. De acordo com o autor, o primeiro eixo refere-se a uma polivalência de funções hoje atribuídas à escola e aos profissionais que a ocupam; o segundo, ao "espraiamento sem precedentes de práticas de teor pedagogizante, não mais circunscritas ao espaço escolar"

(Aquino, 2012, p. 148). De um lado e de outro, constata-se uma pronunciada permeabilidade das práticas educacionais, seja no movimento de incorporar novas preocupações aos seus domínios, seja na investida tentacular de multiplicação rumo a outros espaços e outras instâncias de ação, a reboque da hipótese de processos difusos de educacionalização social. É a respeito desse último caso que nosso trabalho visa discorrer. Sob a denominação de expansionismo pedagógico,[1] tal movimento vem sendo por nós analisado em um duplo viés teórico-metodológico inspirado no pensamento de Michel Foucault: de um lado, a arqueologia (Foucault, 1996, 2012, 2013); de outro, a genealogia (Foucault, 2000, 2005). Se tal é o plano geral da pesquisa, a proposta ora apresentada incumbe-se de inventariar e discutir a forja de um traçado curricular subjacente aos intentos educativos não escolares em pauta. Na bibliografia até o momento analisada, é recorrente a menção a um *currículo oculto* nas experiências cotidianas externas à instituição escolar, ideia que aparece acompanhada da proposição de que tal currículo – implícito, espontâneo – seja substituído por um projeto curricular intencionado e elaborado com vistas a fins específicos. Assim, trata-se aqui de apresentar um breve levantamento acerca de algumas teorizações que se articulam em torno dessa recorrência temático-teórica.

Em nosso entendimento a partir dos estudos já realizados, o inflacionamento em torno das iniciativas extraescolares mostrou-se quase sempre acompanhado de uma crítica contundente à educação escolar atual. Daí ser útil investigar mais detidamente os discursos recorrentes sobre *crise educacional*.

O diagnostico de uma crise escolar já há algum tempo se faz presente no debate dos pesquisadores da área, e não apenas dela. Exemplo germinal e bastante difundido disso é a conhecida análise feita por Hannah Arendt (2007), em 1954, acerca do papel da educação no mundo moderno. Nessa mesma esteira, algum tempo mais tarde, seria publicada *A crise mundial da educação*, obra escrita em 1967 por Philip H. Coombs e utilizada como referência inaugural de toda uma vertente de estudos que a ela se seguiram. A partir de dados produzidos pela UNESCO (à época, Coombs ocupava o posto de direção no Instituto Internacional de Planejamento da Educação) e tendo em vista a Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação (realizada nos Estados Unidos naquele mesmo ano), o autor apresentou em sua obra um relatório que atestava a inadequação dos aparatos formais de ensino ao redor do mundo, cuja solução residiria no investimento em um sistema paralelo de educação, não mais centralizado nas práticas escolares de ensino.

Fazendo coro ao que propusera Coombs, um novo relatório seria produzido em 1973, também sob anuência da UNESCO. Intitulado *Aprender a ser* e organizado pelo político francês Edgar Faure, o documento almejava lançar as bases para um conceito de educação renovado, fruto de um reposicionamento substancial dos sistemas de ensino:

> [...] a partir de agora, o ensino poderá ser assegurado por outrem que não os funcionários especializados para este efeito; as divisórias verticais tendem a desaparecer; as relações de fronteira que existem entre o domínio da escola e o que se chamou escola paralela [...] não têm mais sentido. (Faure, 1981, p. 249)

Era em favor de uma educação permanente e socialmente difusa e, ao mesmo tempo, em oposição ao monopólio da escola sobre os processos educativos que a proposta de Faure se desdobrava. O cenário enunciado por Coombs dava lugar, então, a uma pronta resposta: se o sistema formal apresentava-se inoperante, a alternativa implicaria um espraiamento educativo para além de suas fronteiras institucionais.

[1] Para a caracterização do que aqui denominamos expansionismo pedagógico, recorremos às seguintes obras, conforme consta no projeto original: Arendt, 2007; Coombs, 1986; Faure, 1981; Freire, 1987, 1999; Illich, 1973.

Enquanto a crise educacional era constatada por alguns, por outros ela era visada, até mesmo radicalmente proposta e cultivada. Tal é o caso de autores como Ivan Illich e Paulo Freire.[2] Em certo sentido, ambos propuseram-se a traçar medidas para promover uma revisão da instituição escolar, acreditando que o trabalho educacional deveria ser dela libertado.

Para o primeiro, cujo posicionamento aqui nos interessa e que se tornou conhecido pela defesa da *desescolarização*, a escola poderia ser extinta. Sua proposição não se dava, todavia, em favor de uma equivalente deseducação da sociedade. Longe disso, Illich propunha que a ausência de escolas possibilitaria justamente uma educação universal. Disse ele: "A atual procura de novas *saídas* educacionais deve virar procura de seu inverso institucional: a *teia* educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado" (Illich, 1973, p. 18). Nesse sentido, acreditava Illich, a desinstalação das escolas prestar-se-ia a garantir a efetiva disseminação de funções educativas a um bem mais amplo espectro espaço-temporal ao longo da vida.

Illich critica os movimentos que, diante da crise escolar, propõem novos formatos de escolas, pretensamente melhores. Para ele, assim se mantém um *hidden curriculum* subjacente à própria estrutura escolar e constituído por elementos como: obrigação de frequência, idade escolar, gestão pelos professores, graduação do programa, certificação com valor fora da escola, monopólio do sistema escolar sobre as aprendizagens.

No entanto, quando denuncia a manutenção do *hidden curriculum* nas proposições de *free education*, Illich talvez ignore que também a desescolarização traria consigo um currículo oculto, provavelmente ainda mais oculto, uma vez que supostamente desligado da submissão a uma estrutura institucional. É o que aponta Campos (1976) em sua leitura crítica da defesa de Illich no sentido de uma centralidade das escolhas individuais. Nas palavras do autor:

> Illich esquece, todavia, que essa autonomia não é dada, mas tem de se conquistar, e isso passando pelos caminhos impostos por outros e defrontando as suas exigências. Por vezes seríamos levados a crer que ele pensa que cada indivíduo tem em si uma vocação inata que não exige senão espaço para se desenvolver; seríamos levados a crer que ele esquece o lugar da cultura (civilização) na constituição do homem. (Campos, 1976, p.79)

O que se vê aí em embate é certa oposição entre dois polos de um par argumentativo bastante presente quando se trata das formulações dedicadas à definição de âmbitos educativos formais, não formais e informais: a espontaneidade *versus* a intencionalidade. Segundo Trilla (1999), autor de destaque no que concerne ao tema, haveria dois níveis de significação, por exemplo, na proposição de uma cidade educadora, noção alinhada às iniciativas extraescolares: de um lado, o nível descritivo, que evidencia o fato de que todas as cidades educam, *espontaneamente*; de outro, o nível propositivo, marcado pela formulação de que as cidades devem educar, *intencionalmente*. Daí o autor também afirmar a existência de um currículo oculto em vigor no ambiente urbano, currículo este formado por "elementos de cultura, formas de vida, normas e atitudes sociais, valores, tradições, costumes, expectativas, desejos" (p. 217, tradução nossa). A passagem da dimensão descritiva à propositiva dar-se-ia por meio da transformação do "currículo implícito num currículo desejável" (p. 218, tradução nossa), ou seja, por meio da transformação intencional daquilo que operava de maneira supostamente espontânea.

Assim, quando se atesta o espaço alargado que hoje tem sido dedicado às práticas educativas não escolares, julgamos coerente defini-lo como um nítido movimento de expansionismo pedagógico, cujo propósito nuclear, segundo nossa hipótese, é o de converter as relações entre os homens e suas experiências existenciais em objetos passíveis de

[2] Illich e Freire foram contemporâneos e mantiveram-se em diálogo. A respeito de suas congruências, inclusive, alguns pesquisadores já se debruçaram (Mesquida, 2007; Furter, 1998).

conhecimento e de intervenção pedagógica perene. Tal movimento supõe a existência de um caráter educativo subjacente a essas relações e experiências, recobrindo-as de determinada intencionalidade formativa. Se supusermos com Foucault, porém, que não há objetos a priori, mas objetivações ininterruptas, somos obrigados a interrogar o implacável nexo governamentalizador operante na forma curricular aí em ação. Afinal, oculto, implícito ou desejável, é inegável que há um currículo subjacente a tais práticas.

No que concerne aos modos de existência forjados nesse contexto, torna-se evidente que o *status* de cidadão não mais configurará condição necessária e suficiente de pertencimento à vida em sociedade; será preciso também se converter num sujeito em formação vitalícia. Trocando em miúdos, se há uma saturação da forma escolar, manifesta no discurso sobre uma crise em voga, o mesmo parece não se passar com o ideal propriamente pedagógico, na medida em que o expansionismo das práticas educativas finda por decretar uma espécie de alunização radical dos sujeitos contemporâneos.

Referências

Aquino, J. G. (2012). Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. In K. Saraiva & F. A. Marcello (Eds.). *Estudos culturais e educação: desafios atuais* (138-156). Canoas: Ed. ULBRA.

Arendt, H. (2007). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

Campos, B. P. (1976). *Desescolarização da sociedade*. Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos.

Coombs, P. H. (1986). *A crise mundial da educação*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva.

Faure, E. (1981). *Aprender a ser*. 3. ed. Lisboa: Livraria Bertrand.

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (2000). Sobre as maneiras de escrever a história. In *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (62-77). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2005). Nietzsche, a genealogia e a história. In *Microfísica do poder* (15-37). São Paulo: Edições Graal.

Foucault, M. (2012). Da arqueologia à dinástica. In *Estratégia, poder-saber* (46-58). 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2013). *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Furter, P. (1998). Paulo Freire e Ivan Illich: das utopias pedagógicas às utopias sociais. In M. W. Apple & A. Nóvoa (Eds.). *Paulo Freire: política e pedagogia* (69-90). Porto: Porto Editora.

Illich, I. (1973). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

Mesquida, P. (2007). O diálogo de Illich e Freire em torno da educação para uma nova sociedade. *Contrapontos*, Itajaí, 7 (3), 549-563.

Trilla, J. (1999). A educación non formal e a cidade educadora: duas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, 24, 199-221.

DESAFIOS DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL: PROJETO UNILA

Alvarado Prada, L. E.[1]; Ribeiro, & M. L. . F.[2]; Reali, G. N F.[3]

[1] Universidade Federal da Integração Latino Americana
[2] Universidade Federal da Integração Latino Americana
[3] Universidade Universidade Federal da Fronteira Sul

E-mail: leaprada@hotmail.com; luciana.ribeiro@unila.edu.br; noeli.reali@uffs.edu.br

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) nasce em Foz do Iguaçu - Brasil, região de fronteira com Paraguai e Argentina, com base na proposta de criação elaborada pelo Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional.

Em 12 de janeiro de 2010, a Lei 12.189, que institui a UNILA, foi sancionada pelo então presidente Lula. A discussão, entretanto, sobre a necessidade de existência de uma universidade latino-americana e latino-americanista remonta à década de 60 do século passado, tendo sido animada e promovida por um coletivo de universidades de nosso subcontinente a partir das iniciativas das 22 instituições públicas da Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM).

Assim, deste somatório de esforços, se configurou a proposição de uma universidade bilíngue (na prática multilíngue), multicultural (na prática intercultural) e interdisciplinar, seus pilares, voltada à integração solidária da América Latina e Caribe por meio do conhecimento compartilhado e da atuação em redes em prol da construção de sociedades sustentáveis (IMEA, 2009).

Se o objetivo principal da UNILA é contribuir para o avanço da integração solidária latino-americana e caribenha, desenvolvendo cooperação solidária entre universidades, organismos governamentais e internacionais, bem como processos de construção de conhecimentos capazes de atender a suas demandas sociais, culturais, políticas, econômicas, ambientais, científicas e tecnológicas, é preciso criar estrutura administrativa e pedagógica que possibilite tal intento (IMEA, 2009).

Do ponto de vista acadêmico, a instituição se organiza em Institutos Latino-americanos com seus respectivos centros interdisciplinares, sendo os cursos vinculados, no mínimo, aos centros do instituto onde estão lotados. Esta medida pretende facilitar o diálogo multi e interdisciplinar.

No que concerne ao aspecto pedagógico, os estudantes passam todos por uma formação comum, denominada Ciclo Comum de Estudos, a qual compreende 3 grandes áreas estudadas ao longo de 3 semestres, de modo paralelo a sua formação específica: Filosofia e Epistemologia; Fundamentos de América Latina Una e Diversa; Português/Espanhol.

O estudo dos idiomas oficiais permite ampliar a comunicação entre brasileiros e estrangeiros, uma vez que a instituição recebe estudantes e professores da América Latina e Caribe. Trata-se, indiretamente, de aproximação deliberada entre Brasil e os países hispano-falantes. Idealmente, espera-se manter a proporção de aproximadamente 50% de brasileiros e 50% de estrangeiros. O cotidiano, contudo, mostra-se bem complexo, havendo grandes grupos falantes de guarani, quéchua e aymara.

Fundamentos de América Latina apresenta e discute com os acadêmicos aspectos diversos do contexto latino-americano, compreendendo as mais diversas áreas, desde história, artes e sociologia até geografia, ecologia, infraestrutura, arquitetura, economia e política da região. No intuito de coletiva e mutuamente formar o corpo docente e discente em relação à questão integracionista, esta disciplina é desenvolvida em grupo. Em cada semestre do Ciclo Comum predomina uma temática, havendo pelo menos 3 professores responsáveis por cuidar de cada turma. Um deles acompanha efetivamente todas as aulas, o professor articulador, e dois outros se caracterizam por serem professores ditos colaboradores. Conforme os debates e trabalhos se desenvolvem, o(a) professor(a) articulador(a) promove a concatenação dos tópicos e perspectivas trazidas. Em termos de perfil docente, busca-se a diversidade em formação e abordagem.

Com *Epistemologia e Filosofia*, espera-se fornecer bases para uma postura crítica e investigativa, que permita contextualizar histórica e filosoficamente as várias formas de produzir conhecimento e suas consequências na Modernidade. Também se espera trazer ao debate a proposta da Descolonização Epistêmica, discussão produzida e em ascensão na região, com o intuito de questionar a herança subjetiva, política e administrativa oriunda da colonização europeia e, ainda insuficientemente percebida, embora plenamente atuante na cultura latino-americana.

Em termos de conteúdos específicos, cada curso de graduação ou de pós-graduação se estrutura de modo peculiar, conforme a área, havendo maior ou menor tratamento da questão integracionista de acordo com o perfil docente e o correspondente avanço da maturidade no debate relativo à integração. Com a estruturação pedagógica e administrativa do projeto UNILA se pretende alcançar os objetivos do modo mais concreto, contudo questionamos; como e em que medida, a convivência entre pessoas provenientes dos diversos rincões latino-americanos, propicia ambiente favorável à integração?

O corpo docente dos atuais 17 cursos da UNILA está em composição, tendo se formado a primeira turma em 15-08-2014. Até meados do próximo ano está prevista a criação de mais 24 novos cursos de graduação. Não sendo uniforme a formação prévia da comunidade acadêmica, quanto à interdisciplinaridade, multiculturalidade e bilinguismo, pilares estruturadores da vocação integracionista da UNILA, é de se esperar que cada curso se organize distintamente em termos de aproximação da missão da universidade. Os objetivos que se derivam dessa missão estão fundamentados nos princípios citados, apresentados no Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI e orientadores das práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Com base nestes princípios se pretende priorizar um processo de ensino-aprendizagem cujos conteúdos acadêmicos e culturais sejam instrumentos fundamentais e significativos de participação política. As orientações institucionais estão mencionadas no PDI da UNILA (2013), seu estatuto e regimento, sendo configuradas principalmente pelo Ciclo Comum, pela presença de brasileiros e estrangeiros e pela exortação à aplicação dos princípios do bilinguismo, multiculturalismo e interdisciplinaridade no debate integracionista que cada área se propõe e é capaz de fazer.

Contudo, existem conteúdos informais de aprendizagem da integração latino-americana e interculturalidade no convívio dos "unileros", principalmente fora das salas de aula – que aqui chamaremos de currículo informal. Entendemos como conteúdos os diversos valores, habilidades, capacidades e destrezas que pretendemos fortalecer e/ou desenvolver nos estudantes para formá-los como cidadãos e pessoas cujo papel social seja contribuir para o desenvolvimento próprio e da sociedade. O convívio dos estudantes e professores de diferentes nacionalidades e grupos culturais permite a partilha dessa diversidade cultural presente na instituição. De acordo com Berguer & Luckmann (1978) a realidade é uma construção social, em tal sentido, essa partilha pode gerar situações de aprendizagem (currículo informal) da integração da América Latina.

Algumas situações de aprendizagem[1]

1. O **processo de seleção** os estudantes estrangeiros para UNILA é já uma possibilidade de conteúdos para aprendizagem para a integração de América Latina e a convivência intercultural. Nesse processo acontecem negociações interinstitucionais, internacionais, bilaterais e multinacionais. Os possíveis estudantes, começam a sonhar com uma vaga em uma universidade Latino-americana. Isso tem gerado diálogos, intercâmbios, conhecimentos da cultura administrativa no tocante à educação dos países e, portanto, podem ser aprendizagens, mesmo antes dos estudantes ingresarem.

2. Existem situações de **relações interinstitucionais**, nacionais e internacionais com entidades localizadas ao redor da UNILA na tríplice fronteira que propiciam aprendizagens sobre a integração e interculturalidade. Se evidenciam relações com instituições educativas e de outras áreas como as de turismo (principalmente as cataratas) em Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu e, as de comercio em Ciudad del Este (venda de mais de 70.000 produtos).

3. Na UNILA existem estudantes e professores de diferentes nacionalidades, realizando **projetos formais e informais de extensão** da universidade que nem sempre fazem parte de sua carga horária curricular, junto a diversas instituições comerciais, educacionais, de saúde, de serviços, policiais e de cultura, por exemplo: oficinas unindo xadrez e filosofia nos três países fronteiriços; diversas oficinas, exibições, debates, concursos, e outras atividades de cinema; aulas de línguas para a população em geral, recitais; encontros de poesia; oficinas de música, esporte para a comunidade; aulas de preparação a estudantes para ingressar na UNILA (*cursinho Ingressa*).

[1] Ideias preliminares cf. Alvarado (2014)

4. A interculturalidade é vivenciada na **partilha da cultura culinária** e do **desfrute gastronômico** nos encontros de professores e/ou estudantes para comer, ou para acompanhar reuniões com comidas típicas dos países de onde eles provem. O preparo das comidas e as conversações sobre modos de cultivo, características físicas, cor, cheiro, sabor, época de safra, horários e lugares de alimentação, costumes familiares e de grupos sociais, formas de consumo, clima, comercialização, propriedades nutricionais, dietéticas e de saúde são conteúdos importantes aprendidos pelos estudantes de forma criativa e lúdica. Nessa convivência, é significativa a troca de receitas que envolvem diretamente seu preparo e sua degustação. São frequentes as conversas e questionamentos sobre o que se come e se bebe, como e quando, onde, quais as comidas típicas de cada região. Também há troca de conhecimentos acerca da cultura do milho, da batata, da mandioca, do churrasco (assado, parrillada), do chimarrão, do café, do mate, do chá, da cerveja, do vinho, da aguardente (pisco sauer, tequila, pinga). Há estratégias para conseguir os produtos originais de cada país, por meio de tentativas de "importação" de produtos. Os encontros para comer e as conversas que a respeito acontecem levam para outros assuntos, principalmente os políticos, econômicos, acadêmicos, sociais em geral, bem como os pessoais, e de coletivos, sejam as temáticas locais, interpaíses, universais. O momento de comer implica organização da reunião de um ou mais grupos, conseguir local, horários, fazer contatos, divulgar, convidar e muito mais. Isso possibilita inúmeras relações interculturais, intersubjetivas, afetivas e solidarias entre as pessoas e os grupos bem como com o surgimento de novos grupos e construção de coletivos.

5. O diálogo e diferentes formas de comunicação entre os unileiros possibilita aprendizagem dado o **bilinguismo oficial** e o multilinguismo real (guarani, quéchua, aymara, português ou espanhol). Nas diversas conversas do cotidiano acadêmico e fora dele, tanto professores quanto estudantes se comunicam, falando e ou escrevendo em suas línguas nativas, ou então em "portunhol". A troca de saberes dos falantes de espanhol dos vários países e regiões evidencia significativas diferenças linguísticas e os sotaques de cada país hispano. Nessa mistura de sotaques são realizados confrontos de múltiplos saberes, ideologias, concepções teóricas e metodológicas, práticas de vida cotidiana, pontos de vista, experiências, óticas ou focos de interesse, necessidades, possibilidades, preocupações, formas de ser, agir e pensar, etc. No convívio os unileiros trocam, valoram, explicam, questionam diversas formas de linguagem, literatura, artesanato, cinema, formas de vestir e dançar. Eles comunicam-se com seus movimentos, formas de cumprimentar e despedir-se e de expressar afeto. Conversam sobre poesia, novela, literatura, telenovelas, música, teatro, diversas danças, instrumentos e grupos musicais, religião, etc.

6. Os assuntos relacionados com a **educação** viabilizam e às vezes forçam aprendizagens sobre inúmeras situações das diferenças e semelhanças da educação em cada país ou região. Desde os mais simples documentos até as homologações de títulos, passando por políticas, currículos, vagas, bolsas, estágio, organizações estudantis e muito mais.

7. As experiências e saberes dos unileiros estão carregados de conteúdos relacionados com **assuntos econômicos,** desde os planos econômicos nacionais e regionais até o preço da alimentação diária e a circulação de várias moedas na tríplice fronteira: Peso argentino, Real, Guarani e o Dólar americano como referência comercial e de câmbio do comércio em Ciudad del Este.

8. As **viagens** dos unileiros para conhecer outros países e regiões estão-se tornando costume, principalmente durante as férias. Os viajantes conseguem carona, hospedam-se nas familiares de colegas ou amigos dos que estão na UNILA. Já no preparo da viagem acontecem explicações sobre os lugares possíveis de conhecer, os percursos, o transporte, alimentação e outras informações. De volta à UNILA os estudantes compartilham suas experiências de viagem motivando seus colegas a realizarem os mesmos ou outros percursos.

9. Poderiam ser enunciadas muitas **outras situações** de aprendizagem: namoros, filhos e amizades com pessoas de outro país; partilha de informações pelas redes sociais; diversos intercâmbios; realização conjunta de diversas formas de lazer, etc.

O currículo informal nas fronteiras

Se atualmente não é mais possível pensar a vida fora das fronteiras, isto é estamos em um estado e uma condição que nos remete sempre a lugares e tempos "com os outros", a UNILA é, sem dúvida esta condição levada ao exponente. Experiência fronteiriça não apenas experimentada no sentido virtual, como mais intensamente ocorre nas sociedades midiáticas contemporâneas, mas de forma plasmada, sentida, pelo inevitável e constante encontro "do mesmo com os outros". A fronteira é um lugar onde o olhar, o olfato, os ouvidos, o tato, o paladar e o pensamento criam experiências sensórias profundas de interculturalidade e mestiçagem. Nas fronteiras as posições mais nítidas de uma cultura ficam embaralhadas – o idioma, a comida, os ritmos, as roupas, as crenças e valores ganham novas

formatações. Tais deslocamentos produzem experiências sociais, culturais e subjetivas profundas tanto de prazer quanto de sofrimento. Se há ganhos, há também perdas a serem computadas. Nesta última seção abordaremos, a partir do conceito ampliado de currículo, entendido como um conjunto de práticas político/culturais realizadas por unileiros/as nas franjas do sistema acadêmico formal a questão do currículo informal.

O termo currículo, como já de conhecimento é um termo complexo, polissêmico e de constituição multifacetada. Ele mesmo já é um mestiço. Pode aparecer como currículo oficial quando indica os compromissos das instituições expressos em seus planos e projetos acadêmicos. Ele pode ser em ação quando está sendo realizado nas salas de aula, nos laboratórios ou nos campos de investigação. O currículo pode ser, ainda, oculto, quando promove um conjunto de aprendizagens não explicitadas que, tanto podem resultar em experiências dolorosas como a exclusão quanto experiências positivas, de conforto, incentivo ou aprendizagens de cunho democrático e solidário. Aqui só são apresentadas algumas manifestações do currículo, do que pode ser considerado um currículo correlato ou informal.

O currículo informal pode aqui ser compreendido como um conjunto de experiências aprendidas fora do contexto formal da universidade como a sala de aula, por exemplo. O currículo informal, acontece, portanto em tempos e lugares não acadêmicos onde reuniões culturais dos/as unileiros podem acontecer – nos bares, nas casas, nas ruas ou mesmo nos encontros informais de apoio solidário para enfrentar a desterritorialização provocada pela distância do "seu lugar". O importante é que dessa forma muitas práticas culturais locais trazidas de seus países e comunidades de origem, muitas vezes invisíveis ou negadas, são mostradas e apreciadas não apenas como uma manifestação folclórica, mas como marca positivada de sua nacionalidade e de sua identidade, sobretudo como trocas estratégicas de comunicação e de diálogo entre as diferenças. Certamente este currículo informal não destrói completamente os conflitos entre as culturas do universo unileiro, mas colabora no sentido de interação étnico/cultural em direção ao reconhecimento do outro sobretudo da percepção de que na diferença as culturas são também muito parecidas Burke (2006).

Por mais que a experiência de viver a UNILA, se coloque como experiência inédita na América Latina, que pode ser celebrada e decantada mundo afora, não está livre de ser afetada pela lógica excludente e conflitiva que ronda toda experiência intercultural. Professores/as, estudantes de funcionários/as – os/as unileiros/as – recriam suas bases conceituais e culturais a partir das tensões, dos conflitos e das diferentes formas de acolhimento que a diversidade e o estrangeirismo provocam. Dito de outra forma, pensar a UNILA como uma experiência e um experimento profundo de multi/interculturalidade significa colocar na mesa também as tensões e contradições que se movimentam, muitas vezes de forma subterrânea, no cotidiano das vidas hibridizadas. Aqui o local e o global, o "nós e os outros" – objeto de atuais e acalorados debates, movimentam-se ininterruptamente produzindo novas sínteses sobre "quem somos, afinal?" O entrelaçamento cultural provocado pelo projeto UNILA força, de certa forma, a mudança de percepção de uma cultura local, identitária, mais "fechada" para uma experiência mais aberta, colaborativa e dialógica conforme os pressupostos freireanos anunciaram no início dos anos 70.

Por fim, esta percepção de "si e do outro" construída pelas experiências e experimentos cotidianos/culturais possibilita uma aprendizagem política importante em torno da noção de cidadania ou uma consciência "múltipla". Isto é, a cultura de origem não é uma ilha, ela não está só, mas interconectada, e pode, de maneira especial, promover negociações políticas convergentes, democráticas e inclusivas entre as culturas da América Latina, conforme preconiza o projeto científico/cultural da UNILA. O projeto interacadêmico e intercultural é um desafio que exige tempo, apoio social e sobretudo persistência em sua construção.

Continuaremos, aqui nas fronteiras da UNILA, construído e desenvolvendo currículo para ultrapassar as fronteiras de formalidades acadêmicas, políticas econômicas e outras que obstaculizem contribuições para a formação de cidadão integradores da América Latina.

Referências

Alvarado – Prada, L. E. (2014). *Diversidade cultural para a integração da América Latina na UNILA. II Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento, II congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas, V Colóquio Catarinense de Ensino religioso*. Chapecó.

Berger, P & Luckmann, T. (1978). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes. Burke, Peter. (2006) *Hibridismo cultural.* (L. S. Mendes, trad.). São Leopoldo: Editora Unisinos.

Burke, Peter. (2006) *Hibridismo cultural.* (L. S. Mendes, trad.). São Leopoldo: Editora Unisinos.

Instituto Mercosul de Estudos Avançados. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2009). *A UNILA em Construção*. Foz do Iguaçu, UFPR-IMEA. Instituto Mercosul de Estudos Avançados. Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2009). *UNILA Consulta Internacional*. Foz do Iguaçu, UFPR-IMEA.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Comissão do Projeto Pedagógico Institucional (2013). *Plano de desenvolvimento Institucional PDI 2013-2017*. Foz do Iguaçu. Disponível em http://unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI_para%20consulta(1). Acesso em: 29 de Ag, 2014.

REPRESENTACÕES SOCIAIS DA VELHICE: OBSTÁCULOS SIMBÓLICOS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS IDOSAS NA EDUCAÇÃO FORMAL

Rouseane da Silva Paula Queiroz

UERN – Universidade do Estado do Rio G do Norte

rouseane.paula@gmail.com

O crescimento da população de idosos, em números absolutos e relativos, é um fenômeno mundial. Em 1950 eram cerca de 204 milhões de idosos no mundo e, já em 1998, quase cinco décadas depois, este contingente alcançava 579 milhões de pessoas, um crescimento de quase 8 milhões de idosos por ano. Segundo o IBGE[1], as projeções indicam que, em 2050, a população idosa será de 1,9 bilhões de pessoas, ou seja, um quinto da população mundial.

O Brasil configura entre os principais países emergentes da atualidade, além dele estão África do Sul, Rússia, Índia e China. Esses juntos possuem 273 milhões de pessoas com 60 ou mais idade, o equivalente a 40,6% da população de idosos mundial. Com os dados da PNAD[2] 2009 é possível traçar um breve perfil socioeconômico deste segmento populacional, a pesquisa revelou a existência no Brasil de 21 milhões de 60 anos ou mais, correspondendo assim a 11,3% total da população. As mulheres são a maioria (55,8%), assim como os brancos (55,4%), e 64,1% ocupavam a posição de pessoa de referência no domicílio. A escolaridade dos idosos brasileiros é ainda considerada baixa: 30,7% tinham menos de um ano de instrução. Pouco menos de 12,0% viviam com renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo e cerca de 66% se encontravam aposentados.

Na educação do município de Natal não encontramos nenhuma iniciativa voltada a esses sujeitos de direito. Isso foi determinante para que nossa investigação se voltasse para onde encontramos idosos, na cidade, ou seja, nos grupos de convivência para idosos

Na cidade do Natal, conforme dados do último censo do IBGE (2010), a população idosa totaliza 97.764 habitantes, desses 59.784 são do sexo feminino, essa predominância também se revela no grande número de mulheres participantes dos grupos de idosos da cidade, lócus da nossa pesquisa de tese. Assim, no presente trabalho apresentamos uma visão panorâmica da velhice, para então, alcançarmos o foco da nossa investigação que é a representação social de ser idoso na cidade do Natal, e como essa orienta as práticas educativas voltadas para a velhice, nos grupos de idosos.

(2) A velhice como fenômeno cultural

"*Nada mais belo que deixar a natureza desfazer lentamente o que ela fez.* (Cícero).

A velhice como fenômeno cultural começa a se configurar, a partir do momento histórico, que a sociedade perde sua característica agrária e assume uma dinâmica urbana e industrial, isso se apresenta claramente nas mudanças, seja no campo ou na cidade. Enquanto no campo, o adulto produz, de sol a sol; no espaço urbano esse tem a possibilidade de aposentar-se e não continuar a trabalhar, mesmo sendo capaz. O ser humano enquanto ser relacional sofre o gradativo e brutal processo de desengajamento com a aposentadoria, porque a produção dos sentidos sobre o envelhecimento está estreitamente vinculada ao mundo produtivo.

Daí, conforme ELIAS (2001) se a humanidade não aprender a lida com a velhice conquistada, tudo o que qualquer ser humano tenha feito tudo aquilo pelo qual as pessoas viveram e lutaram torna-se sem sentido. A longevidade conquistada graças às mudanças econômicas, sanitárias e culturais torna-se então um problema social.

O sociólogo Norbert Elias, aos 85 anos, escreveu "A Solidão dos Moribundos", publicado no início dos anos 80, motivado por sua inquietação em relação a um fenômeno cujos efeitos negativos são percebidos por

[1] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009.
[2] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2009.

ele como impulso civilizatório: a morte. A segunda parte da obra é dedicada ao tema Envelhecer e Morrer. Nesta, Elias afirma que a experiência das pessoas que envelhecem não pode ser entendida a menos que percebamos uma mudança fundamental na posição de uma pessoa na sociedade, e, portanto, em todas as suas relações com os outros, decorrente do envelhecimento.

Ao considerar a natureza social da velhice, Elias estabelece a diferença entre envelhecer nas sociedades pré-industriais e nas sociedades industriais de hoje. Nas sociedades em que a maioria da população vive em vilarejos, cultiva terra e se dedica a criação do gado, por exemplo, quem lida com os velhos é a família. Nas sociedades industrializadas, o Estado protege o idoso ou o moribundo, como qualquer outro cidadão, da violência física óbvia (Elias, 2001). Neste ponto de sua obra Elias destaca que graças a institucionalização da velhice, acontece a fragilização dos laços afetivos não só com a família, mas com aqueles que participam do círculo de convivência desses idosos. Ao abordar a ida para os asilos, o autor atenta para a separação dessas pessoas do convívio cotidiano, e a solidão de uma vida comunitária com estranhos, denomina os asilos como desertos de solidão.

Por fim, a presença do Estado torna esses momentos, seja da velhice, seja da proximidade com a morte, no caso dos moribundos, institucionais o que contribui para empurrar a agonia e a morte mais que nunca para longe do olhar dos vivos e para os bastidores da vida normal. Finaliza assegurando que envelhecer e morrer são problemas, estritamente, da nossa humanidade, porque somos as únicas criaturas que, quando necessário, podemos dominar até certo ponto o curso sem sentido da natureza e ajudar-se mutuamente.

Debert e Simões (2006) destacam a crescente diversidade e fluidez dos arranjos familiares do Brasil e a ênfase dada pelo Estado às obrigações da família, como forma de encobrir a falta de investimentos em novas modalidades de atendimento institucionais que garantam a dignidade da velhice. Ressaltam que a família perdeu a centralidade como provedora de cuidados na velhice. Os idosos, por sua vez, esperam contar com instituições públicas e privadas que lhes garantam a atenção necessária quando não mais puderem cuidar de si próprios.

No Brasil, a obra “Lembranças de Velhos” de autoria de Ecléa Bosi, contribuiu, sobremaneira, para as discussões sobre a velhice, nesta a autora esclarece que o problema da velhice não é restrito aos velhos, mas a uma sociedade que descarta e segrega seus trabalhadores. Pergunta-se como deveria ser uma sociedade para que na velhice um homem possa permanecer um homem? A resposta é radical: seria preciso que ele sempre tivesse sido tratado como um homem.

Ser velho em uma sociedade, marcadamente, desigual é certeza de estigmatização. É ser segregado de múltiplas maneiras, oprime-se o velho por intermédio de mecanismos institucionais – a burocracia da aposentadoria, dos asilos; por mecanismos psicológicos sutis – a tutelagem, a recusa do diálogo, o banimento e a discriminação.

Bosi prossegue dizendo que a sociedade industrial é maléfica a velhice, e que esse perdendo força de trabalho já não é produtor nem reprodutor. Enquanto o velho de uma classe favorecida defende-se pela acumulação de bens, suas propriedades o defendem da desvalorização. (Bosi, 1999, p.77)

A autora nessa obra sobre a psicologia do oprimido, como define a mesma, frisa que a noção que temos de velhice decorre mais da desigualdade social, da luta de classes, que do conflito de gerações. E que o adulto, ao tratar o velho dessa forma, delineia o tratamento que receberá das novas gerações. E por último, para que “nenhuma forma de humanidade seja excluída da humanidade é que as minorias têm lutado, mas o velho não tem armas. Nós é que temos de lutar por ele”. (Bosi, 1994, p.81). Sem apologias a velhice a autora denuncia a falta de protagonismo desse grupo.

(4) A velhice sob o olhar socioantropológico

A velhice configura-se como um fenômeno cultural, não por uma questão demográfica, mas pelas consequências econômicas causadas pela longevidade, que afetaram tanto as estruturas financeiras das empresas – como o Estado, com o advento das aposentadorias – quanto às estruturas familiares. Na perspectiva da Antropologia, podemos referendar os dados etnológicos trabalhados por Simone de Beauvoir, na sua obra *A Velhice*, a autora afirma que como em muitas espécies, nas sociedades humanas, a experiência e os conhecimentos acumulados são um trunfo para o velho.

O idoso por vezes é expulso da coletividade, a autora enfatiza que o drama da idade, se revela muito mais no plano econômico, do que no plano biológico, enquanto capacidade reprodutiva. O grande problema é

que o velho não é mais capaz de lutar, de caçar, não pode mais trabalhar e se torna uma boca inútil. Sua condição não depende simplesmente dos dados biológicos, fatores culturais intervêm.

Neste sentido Bosi (1999, p. 80) reitera que esta sociedade pragmática não desvaloriza apenas o operário, mas todo trabalhador: o médico, o professor, o ator, o jornalista. Ainda alerta que ao nos aborrecermos com o excesso de experiência que aconselha, providencia e prevê (...) o velho é alguém que se retrai de seu lugar social e este encolhimento é uma perda e um empobrecimento para todos. Então, a velhice desgostada, ao retrair suas mãos cheias de dons, torna-se uma ferida no grupo (BOSI, p.83, 1999). A velhice não é uma categoria natural, mas, como qualquer outra categoria de idade, é uma construção histórica e social.

Sua invenção implica a criação de uma nova etapa da vida que se interpõe entre a idade adulta e a velhice e é acompanhada de um conjunto de práticas, instituições e agentes especializados. Bourdieu atenta para o fato de que as divisões por idade são criações arbitrárias. As pessoas idosas estão em franca desvantagem devido à falta do capital valorizado: a juventude. Os grupos de idosos, foco da nossa investigação, estão à margem das ações do poder público. Essa segregação se reflete também no que diz respeito à educação, onde se trava uma luta competitiva em torno de interesses específicos que o caracterizam.

Neste sentido Bourdieu (2007, p.164) afirma que a dialética das condições e dos habitus é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças, em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintivas.

> [...] acredito que as relações sociais seriam muito menos infelizes se as pessoas pelo menos dominassem os mecanismos que faz com que contribuam para sua própria miséria. (Bourdieu, 1983, p.27).

A citação de Bourdieu sintetiza a intenção principal deste trabalho de pesquisa, que buscará também sistematizar subsídios sobre uma temática pouco explorada, contribuindo assim para a denúncia da violência simbólica e principalmente, anunciar alternativas possíveis para a sua superação.

Em relação à área educacional, a situação não é diferente, pois nesta área também ocorre, de forma arbitrária, a segregação do idoso. O que se observa nas atuais políticas educacionais brasileiras é o fato de que não há nada direcionado especificamente para a pessoa idosa. Uma leitura atenta revelou que nada há neste sentido, nem na LDB 9394/96, nem nas Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A presente pesquisa cujo objetivo central foi investigar as representações sociais do ser idoso e sua influência sobre as ações educativas para a velhice, teve como campo de observação grupos de idosos e envolveu 120 idosos, das quatro regiões administrativas da cidade.

Para tanto, a fim de acessar as representações sociais do grupo utilizamos um dos métodos de determinação do núcleo central baseado num exercício projetivo de associação livre de palavras, que emprega palavras-estímulo ou expressão indutora. Aplicamos o Teste de Associação Livre de Palavras, usando o termo indutor: “ser idoso é...” com 120 (cem) idosos residentes na cidade do Natal, há pelo menos 5 anos, e ingressaram nesta faixa geracional, alcançaram os 60 anos, na cidade do Natal.

Esse teste, sugerido por Jean-Claude Abric, permite evitar as produções discursivas de caráter retórico e mais racionalizadas, e consiste em solicitar aos sujeitos que estimulados por um termo indutor enunciem palavras; no segundo momento realizem a hierarquização das mesmas; no terceiro, justifiquem a escolha da palavra classificada como a mais importante.

Em seguida, ainda do ponto de vista metodológico, buscamos identificar a estruturação do conteúdo representacional, os prováveis elementos constituintes do núcleo central e os elementos periféricos, em foco, através da aplicação do teste de associação livre de palavras (TALP).

Os resultados obtidos pela aplicação do TALP foram trabalhados através de um programa de computador – EVOC 2000 - desenvolvido por Pierre Vergès (2002), e os conteúdos discursivos, conforme solicita a técnica, estão sendo submetidos à análise categorial de conteúdo à luz de Bauer (2002) e Bardin (1977). Por hora chegamos ao quadro abaixo:

QUADRANTES					
F>= 24 e OME < 3,5			**F >= 24 e OME >= 3,5**		
			AMIZADE	28	4,179
FELICIDADE	25	3,160	**FAMÍLIA**	25	4,320
SAÚDE	40	3,350	**LIBERDADE**	29	3,552
			PASSEIO	26	3,923
F< 24 e OME >= 3,5			**F < 24 e OME < 3,5**		
APOSENTADORIA	16	3,500	**DIVERSÃO**	15	3,200
DANÇA	21	3,714	**LAZER**	18	3,167

Quadro 1 – Dado do EVOC (2010) – Apresentação da distribuição dos elementos referentes aos conteúdos da representação social "ser idoso", nos quadrantes construídos a partir do EVOC. OME – Ordem Média de Evocação.

De acordo com o Quadro 1, no quadrante superior esquerdo, situam-se os elementos com freqüência igual ou acima de 24, e ordem média de evocações abaixo da média, isto é, menor que 3,5.

Com essas características encontramos dois elementos – Felicidade (f 25 e m 3,1) e Saúde (f 40 e m 3,3). Esses se destacam como o único elemento constituinte do provável núcleo central da representação social de "ser idoso" para os colaboradores.

No quadrante superior direito, encontram-se os elementos com freqüência superior a do núcleo central, em alguns casos, porém foram evocadas mais tardiamente, com a ordem média de evocações igual ou maior que 3,5. Há, entretanto, uma aproximação de sentido com o núcleo central: amizade (f 28 e m 4,17), família (f 25 e m 4,32), liberdade (f 29 e m 3,55), passeio (f 26 e 3,92).

No quadrante inferior esquerdo, aparecem os elementos com freqüência menor que 10 e ordem média de evocações inferior a 3,5, constituindo a segunda periferia. Essas palavras foram prontamente citadas, mas com baixa freqüência, por isso estão mais próximas dos elementos periféricos. Nessas circunstâncias estão os seguintes vocábulos: aposentadoria (f 16 e m 3,5) e dança (f 21 e m 3,71).

O quadrante inferior direito apresenta elementos com freqüência inferior a 24. Foram lembrados por último, pois estão com a média acima ou igual à ordem média das evocações: 3,5. As palavras que apresentam tais características (menor freqüência e lembradas tardiamente) situam-se em uma zona periférica em relação ao núcleo central. Com essa configuração, encontramos os seguintes vocábulos: diversão (f 15 e m 3,20) e lazer (f 18 e m 3,16).

Em nossa pesquisa juntos aos grupos de idosos da cidade do Natal realizamos a análise dos dados com a ajuda do software EVOC 2000 e os conteúdos discursivos foram submetidos à análise categorial de conteúdo. Os resultados revelaram a existência de uma representação social predominantemente compartilhada pelos idosos, cujo núcleo central compõe-se de dois elementos: felicidade e saúde. Felicidade entendida como melhor idade: momento de liberdade, em relação às obrigações com a família; o consumo de cosméticos anti-aging; o mundo mágico do turismo na "terceira idade" – eufemismo usado pelo mercado para tornar a velhice aceitável; enquanto a saúde como o autocuidado prescritivo: cuidar-se para viver mais, e em específico, no caso das mulheres, para cuidar dos outros. Concluímos que a predominância da associação do ser idoso, em particular, ao elemento felicidade, é resultante da imposição do discurso hegemônico sobre o objeto representado e está na base da relação infantilizada presente em muitas das ações e interações entre idosos e as pessoas que com eles trabalham.

Conclusões

Assim, nos debruçamos sobre as Representações Sociais que são hegemônicas, essas podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado – um partido, cidade ou nação – sem terem sido produzidas pelo grupo. Tais representações hegemônicas prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas ou afetivas. Elas parecem ser uniformes e coercivas. E refletem a homogeneidade e a estabilidade que os sociólogos franceses tinham em mente quando as chamaram de representações de coletivas (SÁ, p.39).

As representações coletivas ou hegemônicas fazem parte da teoria geral das representações sociais, mesmo que não sejam por ela explicadas. E a teoria do Núcleo Central parece reservar em sua construção hipotética um lugar para as representações sociais de tipo hegemônico (p.50).

Domingos Sobrinho (1998) ao discorrer sobre os signos hegemônicos, à luz da sociologia bourdiesiana, ressalta que fazem parte da *doxa*, isto é, das opiniões correntes, das crenças estabelecidas, análise da aceitação dóxica do mundo, em razão da concordância imediata das estruturas objetivas, de maneira que se apresentam como obstáculos simbólicos para a implantação de práticas educativas para a velhice brasileira.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lourence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.

BOSI, Éclea. **Memória e Sociedade**: Lembrança de Velhos. São Paulo: Cia das Letras. 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In Bourdieu, Pierre **A miséria do mundo.** 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.693-737.

_____. A juventude é apenas uma palavra. In **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro. Ed. Marco

Zero, 1983, p112-121.
_____ **A distinção**: **crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
DEBERT, Guita G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. [p. 49-68] IN BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.
DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Habitus* e representações sociais: questões para o estudo de identidades **representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998. p.117-130.
ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**, seguido de. Envelhecer e morrer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
IBGE. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. 2010.
MOTTA, Alda Britto da. "Chegando pra idade".[p.223-234] ***IN*** BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.
NERI, Anita Liberalesso. (org.). **Idosos no Brasil:** vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. Edições SESC, SP, 2007.
ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
PNAD, **PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS**. 2010

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... IN BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.
SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. 189 p.

5. Currículo e Educação Formal, Não-Formal e Informal

PRONATEC E IMPACTOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇAO PROFISSIONAL NO BRASIL

Grabowski, G.1 e Ribeiro, J. A. R 2

1 Universidade Feevale em Novo Hamburgo/RS, Brasil e 2 **Un**iversidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Email: gabriel.grabowski@uol.com.br e jorge.ribeiro@ufrgs.br

Resumo

Este artigo analisa o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC) no Brasil de 2011-2014 e seus impactos nos currículos da educação profissional tecnológica básica e superior por se constituir na principal e prioritária política do governo brasileiro no campo da formação profissional. Este programa exemplar que engloba as parcerias das Universidades Federais, dos Institutos Federais de Ensino Superior, as escolas estaduais de ensino técnico e o "Sistema S", este último com gestão empresarial. O estudo é referenciado nas teorias crítica do campo educacional e curricular. Fundamenta-se numa análise das concepções contraditórias de estruturação curricular da educação profissional ora por objetivos, ora por competências e habilidades e ora por eixos tecnológicos. O objetivo é, a partir de estudos bibliográficos e documentais desvelar as contradições e ideologias de um currículo em disputa por interesses produtivistas e tecnicistas.

Palavras-chave: Currículo, Educação Tecnológica brasileira, Pronatec.

Introdução

Este artigo é uma parte de uma investigação teórica e empírica que realizamos sobre mais um programa do governo federal brasileiro no campo da educação profissional nas últimas décadas. Este campo se reveste de importância política-pedagógica pois tem sido uma modalidade educacional onde são, em primeira mão, testadas propostas e experiências curriculares novas para, num segundo momento, serem estendidas aos demais níveis e modalidades educacionais. O presente estudo tem como objetivos identificar, analisar e avaliar os impactos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) nos currículos tanto da educação profissional bem como do ensino médio no Brasil.

O programa oferece três tipos de cursos: *Técnico subsequente*: para quem concluiu o ensino médio. O acesso a esses cursos ocorre por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisutec); *técnico concomitante*: para quem está matriculado no ensino médio, podendo ser realizado na mesma instituição ou em instituições de ensino distintas em horário oposto ao das aulas do ensino médio e, *técnico integrado*: realizado junto ao ensino médio, na mesma instituição de ensino.

O Pronatec busca expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância. Os cursos são ministrados em escolas públicas federais, estaduais e

municipais, nas unidades de ensino do SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio.

Os cursos técnicos de qualificação profissional gratuitos estão distribuídos em 13 eixos tecnológicos. Entre eles: turismo, hospitalidade e lazer, produção cultural e design, informação e comunicação, gestão e negócios, produção industrial, segurança, etc. A carga horária mínima de um curso técnico de nível médio é de 800 horas. O aluno pode se cadastrar de três formas no curso técnico: na forma integrada, o aluno, com uma única matrícula, frequenta o curso escolhido reunindo os conhecimentos do ensino médio; na forma concomitante, ocorre uma complementaridade entre o curso técnico e o ensino médio. Nesta modalidade o aluno tem duas matrículas; na forma subsequente, o aluno, ao se matricular no curso técnico, já concluiu o ensino médio. Para concorrer às vagas disponíveis, os interessados devem ter se submetido à edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com nota acima de zero na prova de redação.

TRAJETÓRIA DICOTOMIZANTE DO ENSINIO MÉDIO E DA EDUCAÇAO PROFISSIOANL NO BRASIL

Historicamente a educação básica brasileira caracteriza-se por uma dualidade entre formação geral e propedêutica para uma parte da sociedade e formação técnico-profissional para os jovens que vivem do trabalho. Essa dualidade é resultado da dualidade social e da divisão social do trabalho, traço marcante de uma sociedade que ainda carrega o estigma colonizador e escravocrata e extremamente desigual.

Também é recorrente o discurso de que a educação brasileira, especialmente o ensino médio, apresenta problemas de concepção, de estrutura, de financiamento, de proposta pedagógica, de identidade e de qualidade. Por estas razões, podemos sintetizar que as políticas educacionais brasileiras possuem, em seu percurso de implantação e implementação, o comprometimento com um projeto societário que não consegue avançar na perspectiva de uma escola unitária para todos os brasileiros, ou seja, de "uma escola que supere a divisão entre a formação para o trabalho manual e intelectual, entre os conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica estabelecida pela divisão da sociedade em classes" (RAMOS, M, 2012, p. 341). Ao contrário, sua marca é a dualidade estrutural, é o compromisso com um projeto societário comprometido com os interesses do capital.

A Reforma do Estado, implantada no Brasil nos anos 1990, alinhada aos propósitos dos organismos multilaterais, corroboraram com a instituição de um novo modelo de gestão das políticas educacionais, fundamentado na ideia de eficiência e eficácia no serviço público – e, portanto, nas escolas – adotando a gestão por resultados. Tal concepção de gestão e de políticas adotou, no âmbito do currículo escolar, a lógica da formação por competências e habilidades, justificando a necessidade de uma formação polivalente para a empregabilidade.

O Decreto nº 2.208/97 constitui-se em uma evidência do grau de comprometimento dos legisladores com a lógica da teoria do capital humano e, por sua vez, com os organismos multilaterais ao conduzir a educação profissional para a qualificação da mão de obra atender demandas do mercado de trabalho. Segundo Frigotto (2005, p.73), isso significou "formar um trabalhador 'cidadão produtivo', adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente" (FRIGOTTO, 2005, p. 73). Este mesmo decreto estabeleceu três níveis de ensino para a educação profissional no país: básico, técnico e tecnológico.

Nesta perspectiva, além do Decreto nº 2.208/97, foram aprovadas, pouco depois, as Resoluções nºs 03/98 e 04/99, que estabeleceram, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A Resolução nº 04/99, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apenas ratificou o Decreto nº 2.208/97, normatizando o seu currículo por competências e a desvinculação da educação profissional técnica dos cursos de nível médio. Enfatizou uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva,

atendendo à demanda do sistema estabelecido. Silva (2009, p. 41) destacou a centralidade, nessa Resolução, nas competências e no seu entendimento conceitual, ao explicitar que:

> [...] dos dezenove artigos desta resolução, oito referem-se ao currículo por competências, concebendo competência em seu art. 6º como "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho".

Em contraponto a essa perspectiva de formação profissional restrita e neoliberal adotada pelas reformas dos anos de 1990, intelectuais comprometidos com um projeto societário da classe trabalhadora defendiam "uma base unitária que comportasse a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como formação específica para o exercício das atividades profissionais." (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 37). Uma formação com essas características, destinada a todos os brasileiros, garantiria a universalidade do direito a uma sólida formação na etapa final da educação básica.

Esta perspectiva defendida por educadores e intelectuais foi, parcialmente, contemplada no Decreto nº 5.154/2004 que passou a estabelecer novas formas de organização da educação profissional que passam a ser desenvolvidas por meio de cursos e programas de: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Em relação ao Decreto nº 2.208/97, o Decreto nº 5.154/04 traz um ganho político, que consiste na possibilidade de ofertar a educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada, ou seja, em poder pensar a formação de nível médio a partir de uma sólida formação básica, por meio da integração entre os conhecimentos da base científica e tecnológica e os conhecimentos da profissionalização.

Diante da implantação da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, instituem-se, progressivamente, cursos nessa modalidade da última etapa da educação básica, o que representa uma possibilidade, a uma parcela da classe trabalhadora, de frequentar o ensino médio em um curso que também lhe dá uma profissão sem dicotomizar a sua realização em duas formações. A concepção que fundamenta a política e os cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, explicitada no Documento Base do Ensino Médio Integrado, propõe que a formação realizada em tais cursos dê ao estudante a oportunidade conhecer e entender o princípio científico da área de profissionalização que frequenta, permitindo-lhe compreender os avanços da ciência e da tecnologia à medida que avança na carreira profissional.

PROJETOS E CONCEPÇÕES EM DISPUTA

A dualidade no campo educacional revela a existência de propostas antagônicas para a educação profissional brasileira. De um lado estão os defensores e propositores de uma formação técnico-instrumental, voltada para o treinamento da mão de obra para o mercado de trabalho, baseada na pedagógica das competências e habilidades demandadas pelos setores produtivos, orientada pelos princípios da polivalência, empregabilidade, produtividade e competitividade. Por outro, educadores e intelectuais comprometidos com a perspectiva de uma educação profissional integrada à educação básica, especialmente no ensino médio, formadora de jovens trabalhadores com autonomia intelectual, ética e política.

Estes projetos diferentes se expressam, primeiramente, numa concepção educacional e curricular de formação técnico-profissional distintas. A primeira proposta, mais identificada com as necessidades do mercado, baseia-se, entre outros pressupostos, na formação técnica separada da educação básica, voltada para formar profissionais polivalentes e adota a pedagogia por competências. Enquanto a proposta comprometida com a perspectiva da formação dos trabalhadores defende a integração entre a formação profissional e a educação geral, propondo um currículo integrado, baseado numa perspectiva de formação tecnológica (politécnica), integral e unilateral. A educação na perspectiva

dos trabalhadores sempre tem buscado superar a desigualdade educativa observada historicamente e afirmar a dimensão da "educação integral e da formação unilateral de Owen e de Marx, da perspectiva politécnica, científica-tecnológica de Krupskaja e do princípio do trabalho de Gramsci" (RIBEIRO e CATTANI, 2011, p. 208).

Pela perspectiva da polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento cientifico–tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou compreender a totalidade. Como afirma Kuenzer, uma "juntada" de partes sem que signifique uma nova totalidade, ou mesmo o conhecimento da totalidade com sua rica teia de inter-relações; ou ainda, "uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista da soma das partes" (KUENZER, 2002, p. 86).

E pela perspectiva da educação tecnológica e/ou politécnica entende-se o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; além disso, supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia. Ou seja, é mais do que a soma das partes fragmentadas; implica uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinado novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida.

Esta dualidade de projetos se reproduziu na educação e na escola com formação geral (filosofia das ciências, das artes, das letras e da religião) *versus* formação específica (técnico-profissional). E, segundo Teixeira (1968), "as nossas escolas não são uma coisa nem outra. Arcaicas nos seus métodos e ecléticas, se não enciclopédicas, nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo". Mas são, por força da tradição, escolas que "selecionam!, que "classificam" os seus alunos.

CURRICULO EM DISPUTA

Na discussão educacional e curricular, trata-se de regatar a visão de que o "conhecimento, a superação do senso comum e a formação da consciência política crítica se dão na e pela práxis. Práxis que resulta da unidade dialética entre a teoria e a prática, pensar e agir" (FRIGOTTO, 1995, p. 19), até porque a construção desta unidade não é algo mecânico, harmônico, mas campo de disputas, conflitos, avanços e recuos, de processo histórico.

Ainda pela perspectiva da educação tecnológica derivada do Decreto 5.154/04 a organização curricular dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, segundo o Parecer 11/2012 do CNE/CEB e a Resolução nº 06/CNE/CEB de 20/12/201, artigo 12, "são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)". Tal estrutura, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar: (1) a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos; (2) o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social; (3) a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo.

A Resolução também, nos artigos 12 à 18, determina que os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes: (a) diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação; (b) elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas; (c) recursos para exercer sua

profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática; (d)domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e, (e) desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual; instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho; fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho.

A legislação citada determina, ainda, que as instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus projetos político-pedagógicos e planos de curso e, o planejamento curricular deve fundamentamentar-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo.

Portanto, a legislação recente para a educação profissional define os eixos tecnológicos como referencias para a organização dos currículos. Já para o PRONATEC estão mescladas as concepções diferentes de educação profissional, pois tenta fazer uma síntese contraditória entre educação politécnica com formação por competências e habilidades, desconsiderando a diferença de perspectiva e de projeto que representam.

O Pronatec, adota um Guia de Cursos para a Formação Inicial e Continuada, na sua 3ª Edição, conforme Portaria MEC nº 899, de 20 de setembro de 2013, elencando 644 propostas de cursos relacionados e distribuídos dentro de 13 eixos tecnológicos previsto no Catálogo. A maioria destes cursos, como é a oferta do programa, provém de guia de Cursos do Sistema S, um sistema de gestão empresarial, baseado na pedagogia das competências e habilitadas, antagônico com a perspectiva de eixos tecnológicos e currículos construídos socialmente por meio de um diálogo com os sujeitos que são os jovens brasileiros.

A centralidade que o Pronatec assume na política pública de educação profissional tende a impor este guia de cursos, com sua perspectiva política, educacional, curricular e ideológica sobre o conjunto da educação profissional brasileira, impactando nos currículos não somente dos Cursos Técnicos, mas também no ensino médio e ensino superior.

Como reflexão a título de conclusão, podemos afirmar que um currículo difere conforme a articulação entre objeto, atividade e linguagem. Por isto, existem currículos mais fechados ou mais abertos. Os mais fechados privilegiam normas sobre a maneira de fazer, de realizar ou de manipular os objetos técnicos, já os mais abertos privilegiam possibilidades, propostas de estudo, a relação entre saber-fazer e saber, maneiras de se fazer uso das linguagens técnicas, a distância ou proximidade que os alunos tomam de suas próprias práticas e a atenção dada à reflexão.

Portanto, é importante a incorporação do saber do trabalho à formação humana, a necessidade de encontrar meios e formas de desenvolver o saber técnico ou o saber do trabalho, aproximar e integrar formação acadêmica e técnica, promover metodologias de ensino-aprendizagem e formação docente de modo a concretizar satisfatoriamente tal propósito, bem como superar as concepções limitadoras de tecnologia, desenvolvendo a abordagem transdisciplinar da tecnologia como ciência autônoma e das atividades humanas através de formação docente qualificada.

A organização curricular da educação profissional na perspectiva da formação integral precisa adotar um conjunto de estrategias que passam, necesariamente, por meio da incorporação de mais formação acadêmica aos currículos das escolas técnicas; da incorporação de mais formação tecnológica nas escolas secundárias gerais; da organização curricular com trabalho conjunto de professores de

disciplinas acadêmicas e professores de conteúdos tecnológicos e, da integração, numa só organização curricular, da formação acadêmica e da formação tecnológica.

Referências bibliográficas

FRIGOTTO, Gaudencio (2005). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (2005). A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out.

FRIGOTTO, Gaudencio (1995). Trabalho, conhecimento e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. São Paulo : Cortez.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org) (2002). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez.

MOURA, Dante Henrique, GARCIA, Sandra e RAMOS, Marise (orgs) (2007). Educação Profissional Técnica de Nível Mádio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base SETEC/MEC. Brasilia.

RAMOS, M. Escola unitária. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B. ALEJANO, P; FRIGOTTO, G. (orgs.) (2012). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popula.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa e CATTANI, Antonio David (2011). Formação profissional. Dicionário de trabalho e tecnologia. 2ed.´ver. ampl. – Porto Alegre, ´ver. ampl. – Porto Alegre, RS: Zouk.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A (2009). Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-198, out.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio (1994). 6 ed. RJ, Editora UERJ.

Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866 Acesso em 30/08/2014 ás 14h15min

Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866 Acesso em 30/08/2014, 14h21min.

CATÁLOGO CURSOS TÉCNICOS. No site www.mec.gov.br
http://pronatec.mec.gov.br/cnct/ acessado 30 agosto de 2014. 13h55minutos.

GUIA PRONATEC CURSOS FIC. Site do www.mec.gov.br.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PESQUISA AÇÃO PARA MELHORIA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA ARTICULADA COM OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS NO ESTADO DE ALAGOAS

Cavalcanti, J.C.M. [1]; Mercado, L.P.L.[2] & Abreu, N.G.[3]

[1] Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil
[2] Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil
[3] Secretaria do Estado da Educação, Alagoas, Brasil

Email: janesmar.cavalcanti@gmail.com; luispaulomercado@gmail.com; nitecyabreu@yahoo.com.br

Resumo

O trabalho analisa o Programa de Formação Continuada de Professores em Pesquisa-Ação para Melhoria da Qualidade da Educação Básica articulado com Arranjos Produtivos Locais (APL), que tem como objetivo acompanhar projetos de pesquisa-ação envolvendo intervenção pedagógica no currículo no cotidiano da sala de aula das escolas no estado de Alagoas, visando à melhoria do ensino-aprendizagem e contribuindo significativamente na formação continuada dos professores-pesquisadores e alunos das escolas envolvidas e dos licenciandos das IES, despertando-os para trabalhar a própria prática docente numa dimensão crítico-auto-reflexiva. O estudo relata a construção e implementação de 10 projetos de pesquisa-ação desenvolvidos por grupos multidisciplinares de professores e alunos das escolas envolvidas, dos cursos de licenciatura e gestores de APL. Os projetos tem como referência as discussões curriculares da Educação Básica, envolvendo as etapas: construção de referencial teórico; elaboração de instrumentos de acompanhamento e avaliação e realização da coleta de dados; sistematização dos dados em forma de relatórios; análise das informações e produção textual. A coleta dos dados envolveu a observação participante, questionários, planejamento e produções dos projetos realizados pelas escolas participantes da pesquisa. A análise dos dados envolve a transcrição das gravações dos grupos; análise dos registros de cada projeto; leituras das transcrições para determinar trechos significativos; análise de conteúdo dos materiais produzidos pelos envolvidos na pesquisa; elaboração de grades de codificação com emergência de novos códigos; comparação e condensação dos códigos; elaboração de tabelas e textos síntese das etapas da pesquisa. Os dados iniciais permitem analisar o envolvimento e comprometimento dos sujeitos da pesquisa com a proposta, as concepções elaboradas e as transformações evidenciadas no planejamento e desenvolvimento das pesquisas-ação e as contribuição da proposta no contexto dos APL e da educação básica.

Palavras-chave: formação de professores; educação básica; pesquisa-ação; Arranjos Produtivos Locais.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

O Programa de Formação Continuada de Professores em Pesquisa-Ação para Melhoria da Qualidade da Educação Básica articulado com Arranjos Produtivos Locais (APL), tem como objetivo acompanhar projetos de pesquisa-ação articulados com APL desenvolvidos por professores da Educação Básica, envolvendo intervenção pedagógica no currículo no cotidiano da sala de aula das escolas no estado de Alagoas, visando à melhoria do ensino-aprendizagem e contribuindo significativamente na formação continuada dos professores-pesquisadores e alunos das escolas envolvidas, licenciandos das instituições de ensino superior (IES), despertando-os para trabalhar a própria prática docente numa dimensão crítico-auto-reflexiva. (FAPEAL, 2013)

O Programa envolve bolsistas da Capes e Fapeal: orientadores dos projetos de pesquisa-ação (Coordenadores de Área) e alunos dos cursos de licenciaturas vinculados as IES; professores pesquisadores e alunos da Educação Básica, vinculados as escolas públicas do estado de Alagoas; consultores na área de APL; assessores membros do Comitê de Acompanhamento e Avaliação do Programa junto a Fapeal.

O Programa está organizado em projetos de pesquisa-ação, instituídos em diferentes escolas, implantados e monitorados por equipes de pesquisadores interdisciplinares, levando em consideração o potencial instalado de cada região e o potencial em pesquisa do orientador responsável por cada projeto. O Programa tem a participação de 10 escolas do estado de Alagoas, reunindo professores das diversas áreas os quais desenvolvem atividades de pesquisa-ação articulando iniciativas bem sucedidas dos APL locais de cada município envolvido, na área de conhecimento do currículo escolar.

O Programa apresenta estratégias para a formação continuada de professores nos vários componentes curriculares da Educação Básica, aprimorando os métodos e técnicas da pesquisa-ação articuladas com APL e ampliando o universo de conhecimentos que envolvem o cotidiano pedagógico de cada professor, com atividades de forma contextualizada estabelecendo uma relação afetiva entre quem aprende e o que é aprendido, constituindo uma interação propícia à aprendizagem que favorecerá ao aluno aprender de forma diferente, permitindo a transferência desses saberes em quaisquer outras situações da sua vida.

Foram promovidas ações de integração entre a escola, a comunidade e os APL, através de ações de planejamento, acompanhamento e avaliação. O acompanhamento e Avaliação do Programa envolve: formas de organização para as discussões estudos e atividades do projeto; pontos relevantes que contribuem para melhorar o fazer pedagógico; dificuldades para desenvolver a pesquisa na escola; auto-avaliação do processo de envolvimento na pesquisa. As atividades vinculadas a cada projeto de pesquisa-ação são acompanhadas através da análise dos relatórios e portfólios elaborados pelos professores das escolas, avaliados pelos professores-orientadores, além da avaliação dos conteúdos dos blogs ou redes sociais de cada projeto e relatórios das visitas técnicas em cada local da pesquisa.

Foram realizadas visitas técnicas às escolas com objetivo de aproximação e compreensão da problemática em questão, observação da relação da escola com a comunidade, bairro, rua, no contato com o ambiente.

Na coleta dos dados para o acompanhamento, avaliação e construção dos relatórios da pesquisa ação, serão organizados grupos focais com os envolvidos, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. Serão entrevistados gestores, coordenadores pedagógicos, professores pesquisadores e alunos das

escolas, licenciandos das IES para recolher opiniões acerca da pesquisa-ação articulada com APL envolvendo as escolas da educação básica. O estudo envolverá também a realização de observações, aplicação de questionários e entrevistas na forma de grupos focais para levantar informações sobre o conhecimento produzido utilizando a perspectiva e ações dos APL.

A análise dos dados envolverá: transcrição das gravações dos grupos; análise dos registros de cada projeto; leituras e releituras das transcrições para determinar os trechos significativos; análise de conteúdo dos materiais produzidos pelos sujeitos da pesquisa; elaboração de grades de codificação com emergência de novos códigos; comparação e condensação dos códigos; elaboração de tabelas e textos síntese das etapas da pesquisa.

A análise crítico-reflexiva dos resultados da pesquisa levará em consideração o envolvimento e comprometimento dos sujeitos da pesquisa com a proposta, as concepções elaboradas e as transformações evidenciadas, sobretudo na elaboração do planejamento e no desenvolvimento das pesquisas-ação articuladas com APL e as contribuição desta proposta no contexto dos APL nos quais estão as escolas da educação básica.

2 Educação Empreendedora no Cenário dos APL Alagoanos

Os APL são aglomerações de empresas, localizadas num mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa. Para Santana, Ítavo e Silva (2013), o APL compreende uma interação e cooperação entre atores que, de forma compartilhada, contribuem para o desenvolvimento comunitário. As trajetórias históricas, de construção de identidades econômicas com vínculos territoriais, em meios de base social, cultural, política e econômica comum, passaram a ser observadas, tanto na escola regional como local. Para os autores, os atores organizados em forma de APL se apoiam e geram conhecimentos e inovações, formando um processo fundamental de novas competências e obtenções de vantagens competitivas.

Os APL, segundo Cassiolato e Lastres (2013), envolvem a participação e interação de empresas desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, consultorias, clientes e outros e suas diversas foremas de representação e associação.

A proposta do Programa permite que a cultura do empreendedorismo chegue ao jovem da escola pública através de uma proposta pedagógica voltada para a formação de competências que resultem em desempenhos geradores do crescimento pessoal e profissional, contribuindo para o desenvolvimento sócio-econômico do estado, favorecendo a inclusão social e o desenvolvimento local e regional.

3 A Pesquisa-Ação como Estratégia de Aprendizagem na Formação Docente

A iniciação a pesquisa-ação articulada com APL representa uma ideia inovadora no que se refere a formação continuada na escola. A pesquisa-ação servirá como instrumentos de aperfeiçoamento pessoal e profissional tanto para o professor como para a equipe da Fapeal e orientadores das IES, consultores de APL, alunos e professores das escolas. A partir desta experiência de construir junto - professor-professor, professor-aluno num trabalho continuo de

reflexão e questionamento sobre os caminhos a seguir, dificuldades a ultrapassar, dúvidas a responder e encaminhamentos a dar, o processo de ensino aprendizagem será mais integrado, mais completo e prazeroso.

A pesquisa-ação, para Jesus, Vieira e Effgen (2014, p.774) se "utiliza de diferentes lógicas para interpretar, dialogar e instituir mudanças em processos, sempre em uma perspectiva multirreferencial."

A pesquisa-ação constitui-se importante estratégia de compreensão, análise e diagnóstico da realidade, uma vez que apresenta possibilidades, de, ao compreender a realidade, seus problemas e desafios, estudar meios concretos para modificá-la. Esta abordagem de pesquisa tem por objetivo a resolução de problemas pertinentes em determinados contextos por meio de uma investigação na qual os pesquisadores trabalham em conjunto com colaboradores locais na busca e na aprovação de soluções para problemas de grande importância.

No processo de construção dos projetos de pesquisa-ação, envolveu a realização de Oficina de Formação em Elaboração de Projetos de Pesquisa-Ação Articulada com os APL. O público alvo foram os Orientadores das IES, Professores Pesquisadores das escolas públicas envolvidas, Consultores dos APL e Equipe Pedagógica do Programa na FAPEAL. Nesta oficina, foi realizado o seminário, no qual foi feito o levantamento das informações iniciais, os pesquisadores e participantes estabeleceram os objetivos da pesquisa, que dizem respeito aos problemas considerados como prioritários ao campo de observação, aos atores e ao tipo de ação que estarão focalizados no processo de investigação.

A oficina teve como objetivos: contextualizar a pesquisa na educação Básica; caracterizar a pesquisa-ação como proposta de formação continuada na escola; compreender o processo de pesquisa-ação: caracterização do APL envolvido, projeto de pesquisa, coleta e análise de dados e elaboração do relatório de pesquisa. A metodologia utilizada na oficina envolveu trabalhos em grupos com leitura do material da oficina- roteiro do trabalho e textos sobre os APL para subsidiarem as discussões em grupo.

No seminário, os pesquisadores disponibilizaram aos participantes os conhecimentos de ordem teórica ou prática para facilitar a discussão dos problemas; elaboraram os registros de informação coletada e os relatórios de síntese; planejaram o desenvolvimento do projeto e as modalidades de ação em colaboração com os demais participantes.

No seminário, foi iniciada a elaboração do projeto de pesquisa-ação, que requereu estudos exploratórios sobre os conhecimentos já existentes na área e sobre os conceitos teóricos que poderão auxiliar na investigação, de forma que o pesquisador possa fundamentar a problematização e a metodologia da pesquisa. (OLIVEIRA, 2009).

A organização dos grupos foi por escola com o orientador (IES) e o representante da APL do município que a escola está situada, para a partir desse conhecimento, elaborar o projeto de pesquisa-ação da equipe

Na oficina, os envolvidos estudaram a realidade e necessidades da escola frente aos processos produtivos e aos APL e, a partir desse conhecimento, elaboraram o projeto de pesquisa-ação da equipe, tendo como pressuposto a interdisciplinaridade e aproximação com os APL e as culturas mais fortes existentes na região da escola.

Os projetos de pesquisa trabalhados pelos professores orientadores tiveram como referência as discussões curriculares da Educação Básica, envolvendo as seguintes etapas na sua execução: construção de referencial teórico; elaboração de instrumentos de coleta de dados; realização da coleta de dados; sistematização dos dados em forma de relatórios; análise das informações e produção textual.

O trabalho em grupo na oficina envolveu a caracterização da população da região da escola, junto com as expectativas dos interessados, estabelecendo o primeiro diagnóstico da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações.

Nesse momento, a equipe da pesquisa definiu a estratégia metodológica dividindo as tarefas consequentes: pesquisa teórica, pesquisa de campo, planejamento de ações.

No segundo dia da oficina, os grupos se reuniram para finalização do projetos iniciados no dia anterior. Na parte final da Oficina os grupos apresentaram as propostas iniciais dos projetos construídos na Oficina. (Quadro1). Após cada foram analisados os pontos positivos quanto a escolha da temática e apresentado um melhor direcionamento de ações a serem desenvolvidas no projeto.

Quadro 1 - Projetos de pesquisa ação das escolas

Projeto	IES	Escola/APL
Processos de Criação e suas Implicações para Diferentes Aprendizagens no Ensino Médio	UFAL	Escola Estadual Benedito de Moraes- Maceió APL Móveis
Ecossistema e Sustentabilidade nas Áreas de Manguezais: uma abordagem articulada com a Cadeia Produtiva da Apicultura	UFAL	Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet – Maceio APL Apicultura
Saberes Produzidos no Contexto da Sala de Aula e suas Contribuições para o APL: uma análise do setor moveleiro do municipio de Arapiraca– AL	UNEAL	Escola Estadual Professora Isaura Antônia de Lisboa - Arapiraca APL Móveis
Estudo dos Problemas na Produção da *annona squamosa* (pinha) na Região de Palmeira dos Indios como suporte ao APL	IFAL	Escola Estadual Graciliano Ramos – Palmeira dos Índios APL Fruticultura
Desenvolvimento de Técnicas de Beneficiamento das Frutas do Vale do Mundaú com ênfase na Valorização da Cultura Local e Permanência dos Jovens na Região.	UNEAL	Escola Estadual Manoel de Matos - Santana do Mundaú APL Fruticultura Vale do Mundaú
A Importância do Turismo na Geração de Renda na Comunidade de Porto de Pedras – Alagoas: um estudo no APL Local	UNEAL	Escola Estadual Ciridião Durval – Porto de Pedras APL Turismo Costa dos Corais
O APL da Mandioca frente ao Desafio da Educação Básica: estudo de caso do município de Teotônio Vilela – AL	UFAL	Escola Estadual de Educação Básica e Profissional José Brandão Vilela – Teotônio Vilela. APL Mandioca
Cultivo Hidroponico de Hortalicas: interdisciplinaridade na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição em Lagoa da Canoa – Agreste Alagoano	UFAL	Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição – Lagoa da Canoa APL Horticultura no Agreste
Estudo e Diagnóstico do Beneficiamento do Artesanato em Couro no Município de Batalha, Sertão de Alagoas inserido no APL	IFAL	Escola Estadual Maria de Lourdes Santos da Silva – Batalha APL Couro
Formação de cidadãos pesquisadores: uma pesquisa-ação da escola estadual Luiz Augusto junto ao APL piscicultura delta do São Francisco, Delmiro Gouveia, sertão de Alagoas, 2014-2016	UFAL	Escola Estadual Luiz Augusto – Delmiro Gouveia APL Psicultura

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Após as apresentações com as abordagens iniciais sobre os projetos a serem executados, o Coordenador Pedagógico apresentou o processo de acompanhamento e a avaliação do Programa, através da análises dos relatórios e portfólios elaborados pelos professores das escolas, avaliados pelos professores-orientadores, além da avaliação dos conteúdos através dos blogs ou redes sociais de cada projeto e relatórios das visitas técnicas em cada local da pesquisa.

A Oficina foi desenvolvida basicamente através da elaboração do projeto de pesquisa-ação, de acordo com as demandas especificas das escolas beneficiadas, sem perder o foco no objetivo geral do trabalho, teve grande aceitação por parte do público alvo, e que se demonstravam motivados com o programa de formação continua de professores em pesquisa –ação para melhoria da qualidade da educação básica CAPES/FAPEAL.

O Comitê de Acompanhamento e Avaliação do Programa avaliou os projetos de cada escola e analisou o plano de trabalho referente aos recursos financeiros concedido através do auxílio à pesquisa para o desenvolvimento das ações inerentes ao projeto.

No diagnóstico da realidade de cada projeto, foi feito levantamento do número de alunos e professores da educação básica da escola, alunos da IES e participantes do APL. Foi feita a caracterização da escola: IDEB, evasão, reprovação, número de alunos por turma, formação dos professores da escola, tempo médio de serviço do professor, conhecimento do professor acerca da pesquisa-ação.

Foram elaborados dos indicadores de acompanhamento dos projetos que serão trabalhados de forma coletiva e participativa. “Os indicadores são instrumentos pedagógicos de formação”. (FRANCO, 2014)

Na análise dos objetivos serão discutidas as posições do grupo em relação aos aspectos: pontos fortes e fracos do grupo; exemplos para especificar o sentimento do grupo; problemas a serem enfrentados; revisão de metas e planejamento de novas ações para transformação.

4 Considerações Finais

A realização da oficina foi uma excelente forma de construção de conceitos através de atividades práticas, e não somente dos conceitos que dizem respeito diretamente aos conteúdos, como também no momento que o professor poderá transformar a escola e a sala de aula em espaço de investigação podendo garantir a aprendizagem dos jovens das classes sociais menos favorecidas com maior autonomia e ao fazê-lo, alcançar um nível intelectual mais elevado.

À medida que os professores e alunos investigaram determinado tema, aprofundaram conhecimentos trazendo contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, permitindo a ambos uma descontrução e reconstrução do conhecimento.

As principais dificuldades encontradas nos projetos foram: disponibilidade para encontro dos professores na escola; tempo para encontros do projeto; material ainda não disponibilizado para realização das atividades do projeto pelo fato dos recursos ainda não terem sido liberados, devido a fase de avaliação dos projetos; seleção dos alunos da escola e IES.

Por isso acreditamos que o professor deva propor atividades variadas para contemplar a diversidade e estimular as habilidades que cada um possui. Algo que não ocorre em propostas uniformizantes que não levam em conta estas diferenças.

Referências

Cassiolato, J. E.; Lastres, H. M. (2003). O foco em Arranjos Produtivos e inovadores locais de micro e pequenas empresas. In: Lastres, H. M.; Cassiolato, J. E.; Maciel, M. L. (org). *Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, p. 21-34.

Fapeal (2013). *Proposta do Programa de Formação Continuada em Pesquisa-Ação para Melhoria na Qualidade da Educação Básica articulada com os Arranjos Produtivos Locais no Estado de Alagoas.* Maceió: Fapeal.

Franco, M. (2014). *Indicadores de avanços no Programa de Formação Continuada de Docentes em Pesquisa-Ação.* São Mimeo.

Jesus, D. M.; Vieira, A. B.; Effgen, A. P. (2014). Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, nº 3, p. 771-788, jul/set.

Oliveira, M. G. (2009). A perspectiva dos gêneros textuais e a identidade do professor em formação continuada refletidas na escrita do "Projeto de Ação". In: DALBEN, A. J.; GOMES, M. F. (Orgs). *Formação continuada de docentes da educação básica:* construindo parcerias (LASEB), Belo Horizonte: Autentica, p. 223-242.

Santana, H. D.; Itavo, L. C.; Silva, L. F. (2013). As relações dos atores envolvidos com o Arranjo Produtivo Local Terra Cozida do Pantanal. *Interações,* Campo Grande, v. 14, nº 1, p. 63-69, jan/jun.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 6

CURRÍCULO E TECNOLOGIAS

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO COMO LABIRINTO RIZOMÁTICO DE EXPERIMENTAÇÕES A PARTIR DO USO DE MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: PESQUISA-AÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS COM PROFESSORES DO OITAVO ANO

Silva, E. L. [1] **; Cruz, D. M.** [2]

[1] Universidade Federal de Santa Catarina / Senac Rio do Sul, Brasil
[2] Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Email: elilsilva@globo.com; dulce.marcia@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que envolve uma proposta de deslocamentos de alguns conceitos filosóficos para entender e reestruturar o currículo escolar como um labirinto rizomático de experimentações ao trabalhar com mídias digitais nas práticas pedagógicas. Para isso, estamos realizando uma pesquisa-ação, com base em Michel Thiollent, em duas escolas públicas municipais, com professores do oitavo ano do ensino fundamental, do interior do sul do Brasil. Em termos teórico-filosóficos, usamos a ideia de experimentação, contrapondo à de experiência, para formar, metaforicamente, um currículo em formato de rizoma, como uma estrutura desmontável, conectável, modificável. Dentre as mídias utilizadas pelos professores, estão: objetos de aprendizagem, mapas conceituais, Youtube, *blog* e *webquest*. Como resultados, percebemos que as experimentações que cada professor faz das mídias em sua prática pedagógica permitem que ele também aprenda. Em relação aos estudantes, o que cada um consegue fazer com as mídias usadas pelo professor varia de acordo com o interesse e a curiosidade que cada um apresenta sobre a mídia e o conteúdo curricular. Como conclusão, propomos que o conceito de labirinto rizomático de experimentações pode auxiliar no entendimento das práticas pedagógicas e das situações de aprendizagem na formulação de um currículo que envolve o uso das mídias digitais na educação.

Palavras-chave: currículo; experimentações; rizoma; mídias digitais; educação.

1 Introdução

Esse artigo relata uma pesquisa de doutorado, em andamento, na qual o pesquisador e sua orientadora propõem a realização de práticas pedagógicas em séries finais do ensino fundamental, com uso de mídias digitais, a partir de conteúdos integrados ao currículo escolar. O currículo como labirinto rizomático de experimentações, conforme propomos neste trabalho, não é apenas um jogo de palavras. É uma metáfora que nos ajuda a pensar como o

pesquisador pode trabalhar em conjunto com os professores com o propósito de introduzir as mídias digitais nas suas práticas pedagógicas.

Eco (2013, p. 73) pergunta-se: "Mas o que é que a metáfora como dispositivo cognitivo nos faz ver de modo novo?". Como resposta, ele nos afirma que a metáfora possibilita reordenar nossos saberes e opiniões. Para Ricouer (2005), a metáfora é criada com frases onde existem palavras usadas metaforicamente e outras não. Isso é que possibilita distinguir a metáfora dos provérbios, alegorias, enigmas ou outras expressões nas quais o conjunto é todo tomado metaforicamente. O autor propõe a metáfora formada por duas partes: o *focus* e a *frame*. Enquanto o primeiro é a palavra usada metaforicamente, o segundo é o restante da frase. Um exemplo disso seria "o homem é um lobo". A palavra lobo é o *focus*, enquanto "o homem é um" é o *frame*.

Quando falamos, portanto, em "Labirinto rizomático de experimentações a partir do uso de mídias digitais na Educação", o *focus* é o "labirinto rizomático" e a *frame* é formada pelas "experimentações a partir do uso de mídias digitais na Educação".

No ano de 2013, a partir de uma parceria entre Senac e a Secretaria Municipal de Educação (ambos de Rio do Sul, em Santa Catarina, Brasil) e a Universidade de Jaén (Espanha), foi executado um projeto que teve como principal objetivo promover interação de da cidade, do sétimo ano, com os de outros países. O projeto foi executado em duas escolas municipais da cidade. Os alunos gostaram muito das atividades que fizeram no laboratório de informática e pediram para continuar no projeto em 2014, quando estariam no oitavo ano. Como o projeto não prevê uma continuidade para o oitavo ano, propusemos às diretoras das escolas fazer um trabalho com os professores desses alunos sobre o uso de mídias digitais em suas práticas pedagógicas em 2014. Elas aceitaram o desafio. Surgiu então a oportunidade do *locus* para esta pesquisa.

2 Rizomas, labirintos e experimentações

A metáfora que utilizamos aqui do labirinto rizomático de experimentações foi criada a partir, principalmente, das obras de Gilles Deleuze. Pensamos como operacionalizar os conceitos expostos, transpondo-os da sua área de origem – a Filosofia – para a Educação, objeto de nosso trabalho.

Deleuze e Guattari (2011) utilizam dessa ideia que o rizoma, na botânica, é caracterizado pelos seus ramos e, portanto, conexões para descrever o que seria um sistema baseado nele:

> Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. (Deleuze & Guattari, 2011, p. 21).

Um rizoma para Deleuze e Guattari (2011) não começa, nem conclui. Ele está sempre no meio, é formado por conexões. Ele é como um mapa.

> O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (Deleuze & Guattari, 2011, p. 43).

No deslocamento que propomos do conceito de rizoma para trabalhar com as mídias na Educação, acreditamos que sua inserção precisa considerar uma Educação menos hierarquizada e padronizada, de tal forma que a inserção das mídias possa contribuir com a criação de um currículo que considera seu potencial.

O rizoma é uma estrutura de passagens, como um Labirinto. Mas não como o labirinto do Minotauro. Eco (2013) diz haver três tipos de labirintos: o clássico, de um só curso (Figura 1), o labirinto maneirista ou *Irrweg* (Figura 2) e o labirinto em forma de rede (Figura 3).

Figura 1: Labirinto clássico ou Cnosso. Fonte: Eco (2013, p. 61).

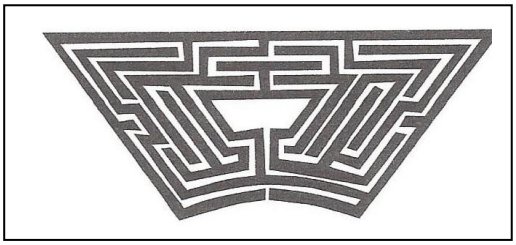


Figura 2: Labirinto *Irrweg.* Fonte: Eco (2013, p. 61).

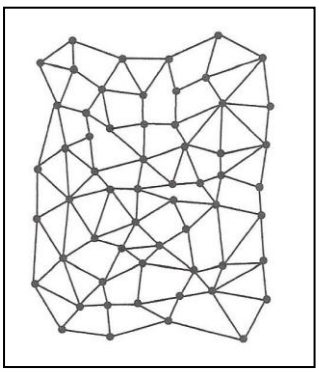


Figura 3: Labirinto do tipo rede. Fonte: Eco (2013, p. 62).

Leão (2005) lembra que o termo labirinto (clássico) tem origem grega, *labyrinthos*, a partir da narrativa mítica que refere-se a uma construção em Creta. É o labirinto do Minotauro com uma única entrada e uma só saída.

O *Irrweg*, segundo Eco (2013), funciona como um diagrama de fluxo. Quando desenrolado, ele assume a figura de árvore. Eco (2013) não faz alusão à origem da palavra nem seu significado, mas mostra que o *Irrweg* permite várias escolhas de percursos, mas a saída é uma só.

A expressão labirinto maneirista remete ao movimento intitulado Maneirismo. Hocke (2005) narra o Maneirismo como um "fenômeno europeu". O movimento surgiu a partir da pintura que Francesco Mazzola fez em 1523, quando se postou diante de um espelho convexo e fez seu autorretrato, fato este que marcou um novo estilo, visto que a forma e conteúdo passaram a representar, para aquela época, o que um pintor moderno ou literato deveria ressaltar (Hocke, 2005).

O terceiro tipo de labirinto é uma rede. A característica principal é que qualquer ponto possa ser conectado a outro, o que permite percorrê-lo de diversas formas.

> Como cada ponto seu pode ser conectado com qualquer outro ponto, e o processo de conexão é também um processo contínuo de correção das conexões, sua estrutura seria sempre diferente daquela que era um instante antes, e cada vez mais poderia percorrê-lo segundo linhas diversas (Eco, 2013, p. 62).

No primeiro tipo de labirinto, de Cnosso, há somente um percurso possível, correto, sem possibilidades de escolha. O *Irrweg* ou labirinto maneirista permite escolhas, mas mantém somente uma saída. Já no labirinto em rede, ou rizomático, as próprias escolhas permitem traçar novos caminhos possíveis e não há necessariamente um ponto de chegada, mas trajetos que se formam. A saída e a entrada podem se confundir em um mesmo ponto. Se o rizoma é pensado assim por Deleuze e Guattari como estrutura desmontável, conectável, produzida, construída, qualquer sistema que se diz rizomático deve ser aberto, permitir interferência na sua estrutura e na construção.

Gallina (2007) propõe o termo experimentação como contraste à experiência. A experimentação é um ultrapassamento do dado, enquanto a experiência se firma no dado. Além disso, ao ultrapassar o dado, "põe o experimentador como sujeito da experimentação" (p. 129). De fato, ao analisar a obra de Hume, Deleuze (2012) reafirma que as duas características fundamentais da natureza humana são a crença e a invenção. Crer, portanto, é inferir a partir do dado de alguma coisa que não está dada, não está posta. É nessa perspectiva de não apostar unicamente nos dados, mas nas relações que o sujeito estabelece com os dados, relações de ultrapassamento do dado, que nessa pesquisa entendemos o conceito de experimentação. Como um movimento de criação e invenção, sem expectativa de resultados predeterminados. Aqui propomos o conceito no plural tendo em vista as diferentes experimentações dos sujeitos envolvidos na pesquisa-ação, nossa opção metodológica.

3 Metodologia

Para Thiollent (2004), a pesquisa-ação implica em uma estreita relação entre pesquisadores e sujeitos, visto que ambos participam da elaboração e tomada de decisão no projeto de investigação. Neste trabalho, o próprio pesquisador faz experimentações à medida que traz propostas de uso das mídias pelos professores e, junto com estes, define os rumos da pesquisa. Por seu lado, os professores fazem experimentações quando levam para os alunos propostas de atividades que utilizam mídias. Dentre as tecnologias utilizadas pelos professores, estão: objetos de aprendizagem, mapas conceituais, criação de canal do professor no Youtube, portal do professor no MEC, *blog*, *webquest*.

Se uma pesquisa pretende criar um labirinto rizomático de experimentações a partir do uso de mídias digitais na Educação, como é o caso deste trabalho, levar ao conhecimento dos professores algumas possibilidades de uso das mídias é uma das atividades inerentes do papel do pesquisador. O simples fato de que os professores sejam expostos e sejam consumidores das mídias não significa que elas serão utilizadas por eles em suas práticas didáticas. Criar mecanismos para esse uso é fundamental para que ele ocorra. Nesta pesquisa assumimos a hipótese que isso não pode ser feito de forma impositiva, mas sim em forma de pesquisa-ação.

Nesse tipo de pesquisa, além da participação do pesquisador, deve haver um forte engajamento do grupo pesquisado na solução do problema. Ela contém uma fase exploratória que, conforme afirma Thiollent (2004, p. 48) "consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou 'diagnóstico') da situação". A ação é prioritária nesse tipo de pesquisa e efetuada pelos atores sobre sua própria situação, o que permite também a exploração com fins acadêmicos (Barbier, 2004). Os sujeitos participam tanto da definição quanto do encadeamento do próprio processo da pesquisa. Por essa razão é importante descrever as experimentações dos sujeitos envolvidos.

3.1 Experimentações do pesquisador

Preparar os professores para uso das mídias é um desafio para o pesquisador, pois também faz parte do processo de experimentação. Na primeira reunião, em fevereiro de 2014, fizemos uma oficina para apresentação de possibilidades de uso das mídias digitais com os professores que lecionam no oitavo ano das duas escolas. Na oportunidade, foram apresentados aos professores alguns objetos de aprendizagem que apresentavam conteúdos relacionados ao currículo do oitavo ano. No mês seguinte foi realizada com os professores uma oficina de *webquest*. Na oportunidade, cada professor criou uma *webquest*. Como as reuniões anteriores aconteceram no Senac de Rio do Sul, a proposta da visita dos pesquisadores em abril de 2014 foi conhecer a infraestrutura (laboratórios) das duas escolas.

Em uma delas, com 28 alunos matriculados no oitavo ano, encontramos 13 computadores, sendo que apenas sete funcionando. Na outra, com 10 alunos matriculados, o laboratório de informática contava com nove computadores em funcionamento, todos com caixas de som e fones de ouvido. Nessa segunda escola, o número de computadores em função do tamanho da turma não chegou a ser problema. Mas em ambas o acesso à internet era muito lento e instável. Em função dessas dificuldades, o Senac de Rio do Sul disponibilizou o laboratório de informática para as duas escolas.

Na reunião de maio de 2014, também no Senac, contamos com a participação de oito professores das duas escolas. O grupo discutiu sobre a entrada de cada um no labirinto, que iria se dar com o uso de uma tecnologia e um conteúdo curricular, que seriam a porta de entrada. Foram definidos os temas a serem trabalhados, para, na reunião seguinte, definir as mídias a serem utilizadas.

Finalizadas as oficinas de preparação do grupo para o uso de algumas tecnologias e realizada a reunião para definição dos conteúdos curriculares que seriam trabalhados nas diversas disciplinas do 8º ano, nos dois bimestres seguintes a essa preparação, um desafio se impôs ao pesquisador: aquele de escolher recursos para levar ao grupo como propostas de experimentações.

Para cada disciplina foram então pesquisados recursos que poderiam ser utilizados pelos docentes. Buscamos principalmente objetos de aprendizagem e vídeos no Youtube, a partir de palavras-chave dos conteúdos que seriam trabalhados pelos professores.

3.2 Experimentações dos sujeitos da pesquisa

Escolhidos os materiais, foi realizada a reunião de junho de 2014. Apresentados os recursos aos professores, solicitamos a eles que elaborassem um plano de uso de mídias digitais para seus conteúdos curriculares. Um resumo desses planos pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1: Proposta de uso de mídias digitais para os conteúdos curriculares. Fonte: elaborada pelos autores (2014)

Questões a responder no plano	Geografia	História	Educação física
Quando	15 e 22/08/2014	agosto/2014	agosto/2014
Conteúdo curricular a ser trabalhado com mídias	O continente americano	Conjuração Baiana Inconfidência Mineira	Handebol
Mídia escolhida	Google Earth. Google StreetView	Youtube	Youtube
Local	Senac	Escola	Escola
Conteúdos curriculares dos próximos bimestres (3º e 4º)	A América do Norte	Brasil: o imperialismo e o neocolonialismo	Handebol e Vôlei

Em agosto de 2014, fizemos uma experimentação com o Google Earth na aula de Geografia com os alunos de uma das turmas participantes da pesquisa. Foi um grande desafio, a começar pela quantidade de professores que os alunos tiveram no laboratório para construírem com eles a aula: as professoras da escola, de Geografia, que conduziu a aula, de Matemática, que atuou como monitora na ajuda aos alunos com o computador, além do pesquisador deste trabalho e o professor de Informática do Senac de Rio do Sul, espaço onde aconteceu a aula. O professor de Informática apresentou para os alunos os recursos básicos de uso do Google Earth e do Google Street View. A professora de Geografia, em seguida, instigou os alunos a passearem pelos países do continente americano, que eles estavam estudando no bimestre. Coube ao pesquisador fazer o registro do que os alunos fizeram.

Montar uma aula como essa dá muito trabalho, pois exige, sobretudo, bastante articulação entre os professores. Os alunos apresentaram curiosidade sobre os países e viram coisas que nós mesmos, professores, nem sabíamos da existência. Foi um aprendizado de ambas as partes.

Perguntados se tinham internet em casa, cerca de 80% dos alunos responderam que sim. Mas perguntados se já haviam usado o Google Earth para conhecer lugares, somente três dos 22 presentes responderam afirmativamente. A observação mostrou que vários pontos podem ser ressaltados dessa experimentação. O principal deles é que, além de pesquisar em países sugeridos pela professora de Geografia, os alunos também aproveitaram para visitar lugares que tinham curiosidade. Entre os locais mais visitados e que não foram solicitados estavam Paris e Ibiza. Cada aluno usou de maneira diferente o Google Street View, pois alguns conseguiram navegar com mais ou menos facilidade que outros no programa.

Da primeira os alunos afirmaram que o interesse por Paris foi de ver a torre Eiffel. Já sobre Ibiza a curiosidade foi, segundo eles, porque queriam conhecer o local da festa Tomorrow Land, uma festa de música eletrônica que viram em um programa de TV aqui do Brasil. A motivação dos alunos pelo uso das mídias e a curiosidade para fazer investigação, nesses casos, também são aspectos que podem ser considerados pelo professor em sua prática pedagógica com o uso da mídia digital.

Até o fechamento deste artigo ainda não havíamos realizado outras experimentações nas escolas. A proposta é fazer outras até o final de 2014 com os planos de aulas elaborados pelos professores para esse fim. A expectativa de usar, por exemplo, vídeos disponíveis no Youtube, para criação de canal de conteúdos específicos por disciplina ou mesmo por assunto dentro de uma mesma disciplina, serão objetos de experimentações diferenciadas dessas aqui relatadas. Para 2015, faremos experimentações não apenas com os conteúdos curriculares em cada disciplina, mas tentaremos interligar disciplinas, a partir do uso de mídias digitais.

4 Conclusão

Não acreditamos haver um método para fazer experimentações, mas sim para fazer pesquisa com experimentações. Em nosso caso, apostamos na pesquisa-ação, pois a atuação colaborativa entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa é necessária para que as experimentações deem resultados. No caso do uso das mídias digitais o desafio é imenso, pois envolve não somente as competências dos professores para lidar com elas, mas o enfrentamento da falta de recursos nas escolas públicas do Brasil. Essa disposição para atuar colaborativamente, por parte de professores e pesquisadores, é requisito fundamental para que as experimentações funcionem, pois ambos devem pensar juntos a forma de atuar com os alunos, os recursos a serem utilizados, os espaços (que no caso da experimentação do Google Earth, por exemplo, exigiu sair do local onde os alunos estudam) e, talvez o maior deles, a coragem dos professores em assumir que não sabemos tudo. Na experimentação com o Google Earth a aula permitiu que, por curiosidade dos alunos, além daquilo que estava programado, os professores presentes pudessem também conhecer lugares, resultando em aprendizado para ambos. Temos muito que aprender fazendo junto com os alunos, sobretudo quando se trata de utilização das mídias digitais. É isso mesmo, aprendemos fazendo, de forma rizomática, entre labirintos e experimentações.

Referências

Barbier, R. (2004). *A Pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro.

Deleuze, G. (2012). *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume (2ª. ed.).* São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2011). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 1.* São Paulo: Editora 34.

Eco, U. (2013). *Da árvore ao labirinto: estudos históricos sobre o signo e a interpretação*. Rio de Janeiro: Record.

Gallina, S. F. S. (2007). Deleuze e Hume: experimentação e pensar. *Philósophos,* 12 (1), 123-144.

Hocke, G. R. (2005). *Maneirismo: o mundo como labirinto (3. ed.).* São Paulo: Perspectiva.

Leão, L. (2005). *O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço (3ª. ed.).* São Paulo: Iluminuras.

Ricouer, P. (2005). *A metáfora viva. (2ª. ed.).* São Paulo: Edições Loyola.

Thiollent, M. (2004). *Metodologia da pesquisa-ação. (13ª. ed).* São Paulo: Cortez.

QUANDO O NOVO ENTRA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: OS CONTEXTOS EDUCOPEDIANOS

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação – Proped
Linha: Currículo: sujeitos,conhecimento e cultura
e-mail da autora: app_marques@yahoo.com.br

O mundo contemporâneo nos instiga a alguns desafios. Talvez o mais premente sejam as complexas relações que vivenciamos em meio à cultura digital e à facilidade dos jovens em lidar com este universo tecido pelos aparatos tecnológicos. São desafios que se apresentam no dia a dia das escolas e têm promovido debates sobre a parceria tecnologia e educação, como por exemplo, "as transformações sociais e culturais da web, o desafio educativo na condição pós-midiática, a revolução do livro digital e a psicologia da leitura do texto multimídia.[1]" (FANTIN, 2013). Pretendemos contribuir para essa discussão, abordando as propostas políticas de articulação entre tecnologia e currículo, apresentadas às escolas do Município do Rio de Janeiro num período de dez anos e que sofreram mudanças paradigmáticas por entre gestões da Prefeitura. Assim, o título "Quando o novo entra nas escolas do Município do Rio de Janeiro" – paráfrase à Rushdie (apud BHABHA, 2013) – tenciona problematizar a proposta de articulação entre currículo e tecnologia que nomeamos tecno-curricular, apregoada nas escolas do Município do Rio de Janeiro em duas gestões da Prefeitura e que hoje tem como principal partícipe dessa articulação uma plataforma *online* intitulada Educopédia.

O termo tecno-curricular baseia-se nas pesquisas de Barreiros e Frangella (2007) e Velloso (2011) que destacam as promissoras concepções de um trabalho mídia-educativo, apresentadas às escolas do Município na gestão do ex-Prefeito César Maia[2], visando, prioritariamente, ao atendimento e à disseminação de uma determinada orientação curricular – a Multieducação – proposta à época pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Uma empresa, intitulada Multirio – Empresa Municipal de Multimeios Ltda – foi criada em 1993, na primeira gestão do ex-Prefeito César Maia, com o objetivo de elaborar, estrategicamente, mecanismos de disseminação da Multieducação junto às escolas. Podemos citar a elaboração dos recursos da televisão interativa, a Revista Nós da Escola e o próprio *site* da Empresa Multirio que contribuíram para a divulgação da orientação curricular Multieducação (VELLOSO, 2011).

Essa articulação tecno-curricular se entrecruza nas disjunturas temporais por entre gestões da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, ou seja, a produção de significados sobre a articulação tecno-curricular não cessa quando termina uma gestão da Prefeitura e começa a outra (APPADURAI, 2004). O fluxo de ideias e sentidos sobre as possibilidades de uma articulação tecno-curricular é contínuo, ainda que as propostas de articulação tenham paradigmas diferenciados entre gestões. O atual Prefeito Eduardo Paes assumiu a Prefeitura do Rio em 2009[3], propondo uma série de mudanças nas orientações curriculares. Hoje as escolas desenvolvem um trabalho com base nos descritores da Prova Brasil[4], com vistas ao atingimento de índices das avaliações municipais e federais (MARCONDES e OLIVEIRA, 2012). E a tecnologia também aparece como uma das estratégias para o alcance dos melhores resultados nas provas de avaliação. Essa é uma questão interessante que reflete a mudança paradigmática: na gestão do ex-Prefeito César Maia, a tecnologia tinha a função de disseminar a orientação curricular junto às escolas. Na atual gestão, a tecnologia auxilia no reforço escolar, com vistas à realização das provas federal e municipal. Para tanto, a Subsecretaria de Novas Tecnologias (SubTE), instituída na atual gestão, traçou um plano dividido em três macroestratégias, visando estimular a utilização da tecnologia em sala de aula. São elas:

[1] Essas questões foram tema de discussão do evento "Scholé", realizado em Brescia, província italiana da região de Lombardia, nos dias 05 e 06 de setembro de 2013, do qual a Profa. Mônica Fantin participou.
[2] A primeira gestão do ex-Prefeito César Maia foi de 1993 a 1996. A segunda gestão foi de 2001 até 2004 e, com a reeleição, César Maia permaneceu por mais um mandato que perdurou de 2005 até 2008 (MAIA, 2013).
[3] A gestão do atual Prefeito Eduardo Paes começou em 2009 e perdurará até 2016, uma vez que ele foi reeleito para mais um mandato (PAES, 2013).
[4] A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (disponível em: http://portal.mec.gov.br/index?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324)

1) melhorar a infraestrutura das escolas e a manutenção do parque de máquinas;
2) capacitar professores e gestores para que eles não só se sintam confortáveis com a adoção de novas práticas, mas também desejem adotá-las;
3) investir em conteúdos e em sistemas que garantam a organização do currículo e a fácil integração de novas mídias (PARENTE, 2011apud MULTIRIO, 2011, p. 150).

No bojo dessa proposta, entra em cena, no ano de 2010, a nova "menina dos olhos" da Secretaria Municipal de Educação: a plataforma *online* Educopédia. Um *site* – endereço: www.educopedia.com.br – que se propõe a organizar as orientações curriculares em 32 aulas digitais correspondentes às semanas do ano letivo, com disciplinas organizadas em pastas do 1º. até o 9º. ano, inclusive Educação Infantil, Educação para Jovens e Adultos, artes e cursos especiais.

As páginas da plataforma foram modeladas, e ainda estão sendo reformuladas, através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, representada pela Subsecretaria de Novas Tecnologias do Município (SubTE), o Oi Futuro, instituto de responsabilidade social da Oi, o Grupo de Informática Aplicada à Educação no Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, a Fundação Roberto Marinho, a Empresa Municipal de Multimeios LTDA - MultiRio e a Khan Academy[5]. Atualmente são "educoparceiros" – termo utilizado no próprio *site* da Educopédia: o Ministério da Educação, a Fundação Roberto Marinho, a Microsoft, a Intel, a MultiRio, a CapsLock, a Mstech, a Cisco e a Esporte Essencial Memória Olímpica (RIO DE JANEIRO, [20--]).

Os conteúdos começaram a ser planejados por módulos, em fases, com a participação dos professores da Rede: na 1ª.fase, em 2010, a Educopédia apresentou aulas de matemática e língua portuguesa do 2º. ao 9º. ano do ensino fundamental. Na segunda etapa, em produção no início de 2011, a plataforma incluiu todas as disciplinas do 2º.segmento. A plataforma se propõe a ser colaborativa porque, desde o início de seu planejamento em 2010, vem agregando ideias dos professores da Rede Municipal de Ensino que se candidatam para selecionar, produzir, revisar e publicar as atividades das aulas digitais. Esses professores continuam em sala de aula e trabalham na divulgação da plataforma em seu tempo livre. A proposta da Subsecretaria é ampliar a participação docente para que todos – professores e alunos – contribuam, fazendo uma revisão frequente dessas aulas e opinando a fim de melhorar a qualidade da navegação e consequentemente o atingimento dos objetivos propostos nas orientações curriculares.

O *layout* das telas da plataforma Educopédia é bem simples, proporcionando ao usuário um acesso rápido a um vasto material didático e planos de aula que compõem as orientações curriculares. Na primeira tela – figura 1 abaixo – há os campos de email e senha ou a opção de entrada como visitante, e também as aulas *offline*, a Educoteca e o Transformação 3.0[6].

[5]The Khan Academy é uma ONG educacional criada e sustentada por Salman Khan. A Khan Academyfornece vídeo-aulas gratuitas, traduzidos para português pela Fundação Lemann, que servem como ferramenta de ensino em escolas brasileiras para ensinar matemática (disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/khanportugues/).

[6] Curso destinado aos professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que busca incentivar o uso das novas tecnologias em sala de aula. (disponível em: http://social.stoa.usp.br/stoa/rea/transformacao-3.0-avaliando-os-4-%E2%80%9Cerres%E2%80%9D-do-rea).

Figura 1 - Primeira tela Educopédia

Fonte: http://www.educopédia.com.br

Nesta primeira tela, há vários materiais que podem ser acessados para *download*: mini games, livros, vídeos, aulas *offline* do 5º. e do 9º. anos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Basta acessar o *site,* http://www.educopedia.com.br/, clicar no Menu (canto inferior) >>Ferramentas >>Conteúdo *offline*>> selecione o que desejar (RIO DE JANEIRO, 2013).

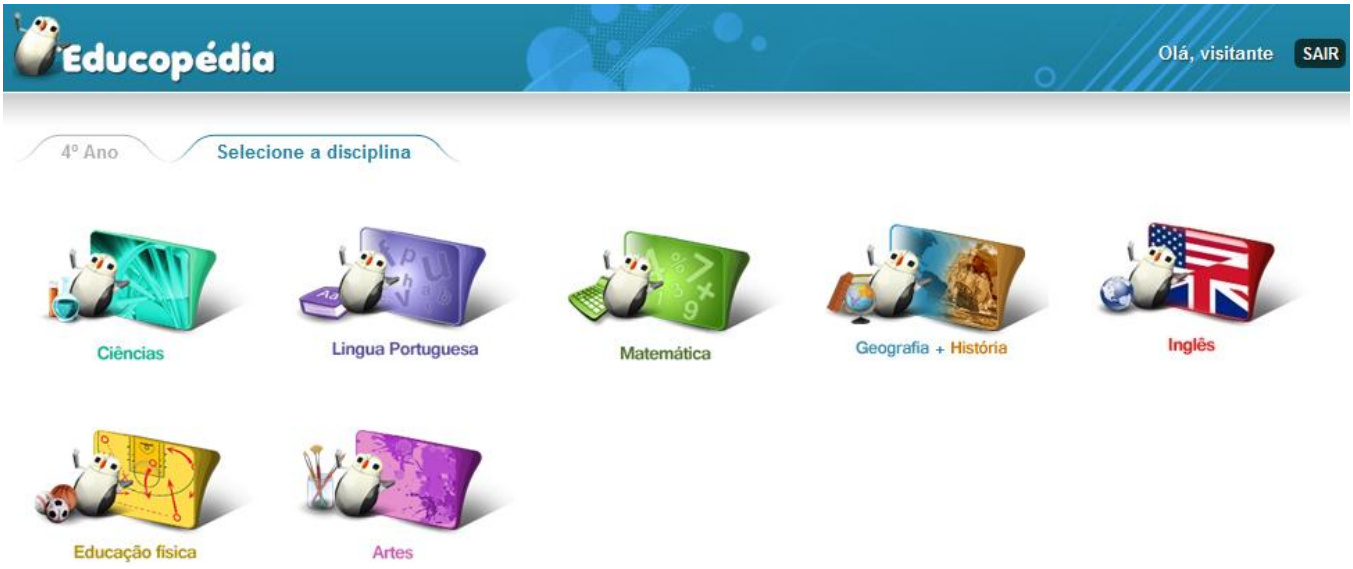
Na segunda tela, o usuário tem a possibilidade de acessar as pastas com os conteúdos do 1º. ao 9º. ano, bem como os conteúdos da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Cursos para Professores.

Figura 2 – Segunda tela Educopédia

Fonte: http://www.educopedia.com.br/Index.aspx

Na pasta do 4º. ano, por exemplo, aparece uma tela com pastas referentes às disciplinas Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia + História, Inglês, Educação Física e Artes.

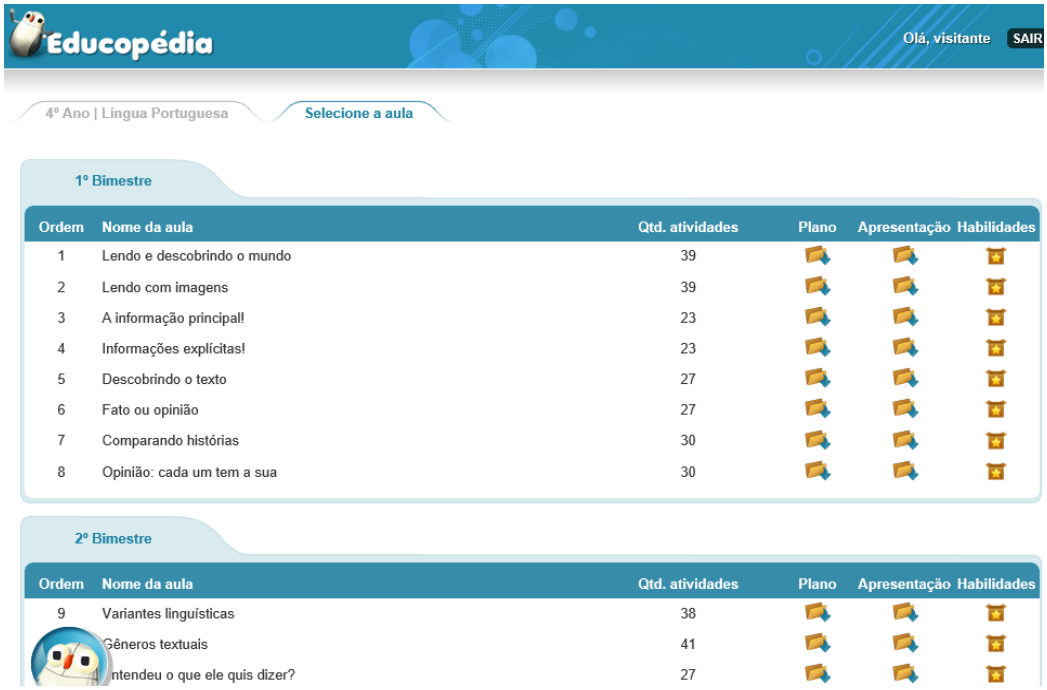
Figura 3 – Terceira tela Educopédia



Fonte: http://www.educopedia.com.br/Cadastros/Disciplina/Visualizar.aspx?pgn_id=58)

Nessas pastas há o elenco das aulas, por bimestre, a quantidade de atividades de cada uma, plano de aula, apresentação e habilidades requeridas. Abaixo, segue a relação das aulas de Língua Portuguesa do 4º. ano.

Figura 4 – Quarta tela Educopédia



Fonte: http://www.educopedia.com.br/Cadastros/Aula/Visualizar.aspx?pgn_id=199

Essas são algumas telas atualmente disponíveis, mas que, segundo a MultiRio (2011), estão em processo de melhoria constante, em função da opinião dos alunos e professores.

No momento, a plataforma é a principal ferramenta dos Ginásios Cariocas –escolas modelo de segundo segmento (do 6º. ao 9º. ano) que trabalham com uma nova proposta de ensino, baseada no uso das novas tecnologias e de materiais didáticos estruturados por apostilas de conteúdos e exercícios. O objetivo da Subsecretaria é estender essa implementação gradualmente para todas as 1064 escolas municipais do Rio (MULTIRIO, 2011). Alunos e professores que ainda não contam com esses equipamentos nas salas de aula podem utilizar as salas de informática, de leitura, dos professores, em suas residências e nas *lanhouses* (MULTIRIO, 2011).

Destacamos que essa plataforma tem sido propagandeada como uma importante ferramenta de ensino que pode estimular o processo de ensino-aprendizagem, através de suas novidades e dinamismo:

> ...o objetivo da plataforma é tornar o ensino mais atraente e mobilizador para crianças e adolescentes, além de instrumentalizar o professor. Além disso, a Educopédia é mais uma alternativa para o reforço escolar e para os alunos que faltaram às aulas ou que não compreenderam o conteúdo ensinado, podendo ser acessada fora do ambiente escolar. (RIO DE JANEIRO, 2011).

Outra vantagem apontada pela Subsecretaria é que a plataforma não é algo externo à Rede ou uma substituição das ferramentas didáticas convencionais. Cada uma das aulas digitais inclui um plano de aula, um teste e uma apresentação de *power point*. Mas os professores têm autonomia para utilizarem a plataforma como e quando quiserem, pois, além dela, eles têm à disposição os cadernos pedagógicos e os livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação. “As aulas digitais, os cadernos pedagógicos e as provas bimestrais são congruentes, todos baseados nas orientações curriculares, e auxiliam os professores a utilizar melhor o tempo disponível para cada aula” (MULTIRIO, 2011).

E assim, o novo entra nas escolas do Município do Rio de Janeiro, sendo um dos moventes a plataforma educopédia.

OS CONTEXTOS EDUCOPEDIANOS

A plataforma Educopédia nos instiga a refletir sobre os modos de significação que estão se movimentando no interior das escolas do Município do Rio de Janeiro a respeito das possibilidades de uma parceria tecno-curricular. A despeito das propostas políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, representada pela Subsecretaria de Novas Tecnologias, entendemos, com o aporte em Ball (1997), que a escola produz a sua própria micropolítica, o que nos ajuda a inferir sobre o processo político como algo cíclico que vai sendo modificado com base na interpretação dos atores sobre o texto político. Contudo, diferimos de Ball (1997) em algumas questões sobre a maneira como ocorre esse processo interpretativo. Ball (1997) considera que a política tem uma origem no que ele chama de contexto de influência. Essa política transita para o contexto de produção de texto, com vistas à formalização do texto político, e chega ao contexto da prática que a implementa de acordo com a leitura daqueles que ali atuam. Não consideramos que a política tenha uma origem, um nascedouro. A política transita de forma fluida, sem origem e sem fim, por entre tempos disjuntivos em que passado, presente e futuro se entrecruzam, movimentando as ideias num *continuum*, sem que haja delimitações temporais (APPADURAI, 2004). As ideias estão sempre sendo produzidas. Por conseguinte, as propostas de articulação tecno-curricular circularam por entre gestões e continuam circulando, produzindo contextos e irrompendo o novo que entra no mundo. A Educopédia é mais um partícipe dessa circulação de ideias sobre a articulação tecno-curricular, num movimento disjuntivo incessante que vai de trás para frente e de frente para trás. Na escola, movimentam-se os contextos de influência, de produção do texto político e da prática, todos ao mesmo tempo, hibridizando-se. Neste sentido, adotamos uma concepção de contexto baseada em Derrida (1991):

> Um contexto é uma construção interpretativa, uma construção no mundo e não um "dado" no mundo. É algo que se produz no terreno da indecidibilidade, da suposição. Não é algo determinável, não podendo jamais ser saturado...Essa não saturação estrutural ocorre da dinâmica do próprio contexto. Isso ocorre porque a iterabilidade, que é a repetição e a citação daquilo a que se supõe referir, leva a que, por mais que se busque fidelizar e contextualizar a citação, jamais se consiga manter intacta a significação daquilo que se pretende apenas reproduzir. É nessa perspectiva que reiteramos o caráter singular e intenso da tradução como iteração/escrita, tendo em vista o seu caráter produtivo e, simultaneamente, sua capacidade de fender pretensões homogeneizantes de escrita/textualização sobre a política. (DERRIDA apud CUNHA, COSTA e LOPES, 2013).

Os contextos educopedianos, aqui mencionados no plural, ensejam essa iterabilidade: produções performáticas e não pedagógicas (BHABHA, 2013) em que há um processo de produção de diferenças contínua sobre as possibilidades da Educopédia para um trabalho em sala de aula (DERRIDA, 1991). A Educopédia entra no turbilhão inerente ao processo de tradução, contribuindo para que outras ideias e sentidos sejam produzidos acerca da articulação tecno-curricular, na relação com o outro, na negociação das diferenças. Segundo Ottoni (2003 apud COSTA, CUNHA e LOPES, 2013, pág. 406) "na tradução, entendida como desconstruções, não há fidelidade à determinada origem, mas responsabilidade instalada na tarefa de traduzir o intraduzível". A Educopédia é mais um elemento que auxilia na produção daquilo que seus usuários – professores e alunos – e os próprios pesquisadores não podem traduzir, ou seja, definir, precisamente, o que vem a ser um trabalho que envolva a tecnologia como uma ferramenta articuladora do currículo. Isto porque, esse processo de tradução envolve produção de sentidos que estão flutuando em relações marcadas pela *différance*. Iteram-se em função da circulação infinita dos significados sobre tecnologia e currículo, deslocando, incessantemente os signos dessa articulação.

Esse é um processo eminentemente discursivo que se desvela no diálogo entre os envolvidos, trazendo concepções outras que se hibridizam nas ambivalências e conflitos de sentidos sobre a articulação tecno-curricular que circulam nas escolas. O conceito de híbrido com o qual trabalhamos ancora-se em Bhabha (2013) no entendimento de que as ideias sobre a Educopédia não se misturam. O híbrido dessas ideias não é nem uma determinada concepção, nem uma outra concepção, mas todas e nenhuma, ao mesmo tempo. Um caldeirão de possibilidades antagônicas e ambivalentes que produzem fendas, deslizamentos, movimentando múltiplos contextos educopedianos, múltiplas camadas de sentidos, na medida em que as discussões se performatizam (BHABHA, 2013). Mergulhar nos contextos educopedianos é mergulhar nas produções de sentidos sobre essa política tecno-curricular e entender que constantemente outros contextos tecno-curriculares, para além da Educopédia, estão sendo fundados na

performance da significação. Assim, observamos a importância de se atentar para o jogo de sentidos que se movimenta nas escolas em meio aos desafios contemporâneos, considerando o processo de tradução, de iteração e de inscrição que flui acerca das possibilidades tecnológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, A. **Dimensões culturais da globalização:** a modernidade sem peias. Lisboa: Teorema, 2004.

BALL, S. J. **Education reform:** a critical and post structural approach. Philadelphia: Open University, 1997.

BARREIROS, D. R. A.; FRANGELLA, R. C. P. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da multieducação na cidade do Rio de Janeiro. **Intermeios**, Mato Grosso, v. 13, n. 26, 2007. Disponível em <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/125>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BHABHA, H. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

COSTA, H. H. C.; CUNHA, E. V. R.; LOPES, A. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, n. 3, 2013.

DERRIDA, J. Margens da Filosofia. Campinas: Pappirus, 1991.

Empresa municipal de multimeios LTDA (MULTIRIO). **A escola entre mídias**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.

FANTIN, M. Educar na era digital e alguns desafios das multiliteracies. **Educação, Mídia e Cultura:** um espaço de conversa sobre educação. (blog). Disponível em: <http://monicafantin.blogspot.com.br>. Acesso em: 4 out. 2013.

MAIA, César. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S.l.]: Wikimedia, 2013. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cesar_Maia>. Acesso em: 21 mar. 2013.

MARCONDES, M. I; OLIVEIRA, A. C. P. O coordenador pedagógico, os professores das séries iniciais e as novas políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO DA UNICAMP, 16., 2012, Campinas. **Anais eletrônicos da XVI Endipe**. Campinas, 2012, Junqueira&Marins Editores, 2012, p. 25-36. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/1740d.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2013.

PAES, Eduardo. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S.l.]: Wikimedia, 2013. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Paes>. Acesso em: 21 mar. 2013.

PARENTE, R. A Educopédia e a melhoria do processo de aprendizagem. In: EMPRESA DE MULTIMEIOS LTDA (MultiRio). **A Escola Entre Mídias**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 150, 2011.

Rio de Janeiro (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Materiais para download da educopédia.** 2013.Disponível em: <http://articuladoresdasubte.blogspot.com.br/2013/03/a-educopedia-esta-com-varios.html>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Sobre Educopedia**, [20--]. Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acesso em: 30 mar. 2013.

VELLOSO, L. **Luz, câmera, multieduc[ação]**. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

OS *BLOGS* E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DA PROMOÇÃO E ESPAÇO DE REPOSITÓRIO

Corrêa, B. R. P. G.[1]; Behrens, M. A. [2]; Oliveira, F. L. de[3]

[1] PUCPR, Brasil/Bolsista CAPES/ Universidade do Porto, Portugal
[2] PUCPR/Brasil
[3] PUCPR, Brasil/Bolsista CAPES/Universidade de Lisboa, Portugal

Email: barrakel@gmail.com; marildabbehrens@gmail.com; binane@uol.com.br

Resumo

Esta pesquisa está vinculada ao grupo PEFOP-Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, alocado no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Brasil. A pesquisa de doutoramento investiga a problemática: Como oferecer processos de intervenção na formação continuada dos professores, à luz da teoria da complexidade, com a finalidade de construir referenciais teóricos e práticos na busca de uma transposição didática inovadora nos espaços escolares da Educação Infantil? Para este trabalho, relata-se parte do processo realizado, em especial, no atendimento do objetivo específico: Elaborar pontos norteadores que possam orientar os professores atuantes na Educação Infantil para a construção de uma prática pedagógica–inovadora que atenda ao paradigma da complexidade e que usufrua da tecnologia para ensinar e aprender. Além da análise do currículo em questão, a pesquisa qualitativa acolheu as narrativas a partir das entrevistas episódicas, com nove pedagogas, que atuam nos núcleos regionais de educação de Curitiba/PR/Brasil e que realizam a formação continuada com professores nos CMEIs -Centros Municipais de Educação Infantil. Investigou-se a utilização de recursos tecnológicos como *os blogs* que retrataram a promoção das atividades dos CMEIs, constituindo em espaço de repositório de fotos que mostram atividades em sala de aula, mas que ainda apresentam baixo uso desse recurso tecnológico para reflexão e promoção da qualidade curricular.

Palavras-chave: educação infantil; tecnologias; formação de professores.

1 Introdução

Este artigo originou-se da pesquisa em andamento de doutorado a qual tem como central problemática: Como oferecer processos de intervenção na formação continuada dos professores, à luz da teoria da complexidade, com a finalidade de construir referenciais teóricos e práticos na busca de uma transposição didática inovadora nos espaços escolares da Educação Infantil? E objetivo: investigar as contribuições dos profissionais da educação, especificamente sobre as TICs–Tecnologias da Informação e Comunicação e os seus diferentes usos didáticos-pedagógicos nos espaços

escolares que atendem a criança da Educação Infantil. Essa pesquisa qualitativa, tipo descritiva, está sendo desenvolvida vinculada ao grupo PEFOP-Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, alocado no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, na PUCPR/Brasil, com extensão ao Programa Doutorado Sanduíche na Universidade do Porto, Portugal(CAPES/PDSE). Durante o processo de pesquisa foi possível analisar uma das questões das entrevistas episódicas, objeto deste artigo, ligada ao problema principal da tese em questão.

Como universo investigativo elegeu-se para participar da pesquisa 9 profissionais da educação que atuam na Rede Pública Municipal de Curitiba/PR/Brasil, nos chamados NREs–Núcleos Regionais de Educação. Todos os profissionais possuem formação inicial em Pedagogia e fazem parte do quadro fixo da carreira pública como servidores municipais, tendo tal conquista legitimada por meio de concurso público conforme legislação de ingresso. Esses profissionais atuaram no ingresso da carreira, como docentes em Unidades escolares denominadas CMEIs–Centros Municipais de Educação Infantil ou nas Escolas Municipais da referida rede de ensino. Durante a atuação inicial se destacaram em suas atividades profissionais, recebendo convite por meio das chefias para assumirem funções de supervisores da Educação Infantil vinculados diretamente à SME–Secretaria Municipal de Educação, tais convites ocorreram em diferentes gestões governamentais.

Pelo próprio relato dos participantes, uma das principais funções destes profissionais é a de formação continuada e permanente dos supervisores e professores que atuam nos CMEIs ou nas Escolas, com a Educação Infantil. Tal formação envolve vários aspectos, sob diferentes temáticas, na qual a reflexão sobre as TICs tem sido questões de estudos.

É característica da organização dessa rede de ensino, manter e fomentar a utilização dos *blogs* como veículo de comunicação das diferentes práticas realizadas nos espaços escolares. A cidade de Curitiba/PR/Brasil é dividida em 9 NREs, regionais. Cada um desses Núcleos possui seus próprios *blogs* e promovem a criação de outros *blogs* de cada uma das Unidades educacionais (CMEIs e Escolas).

As inúmeras possibilidades que a utilização do *blog* na educação proporcionam são evidentes, assim comungam do mesmo princípio dos denominados repositório educacionais, definidos em seus estudos iniciais como "acesso aberto ou *Open Acess*, ou ainda, acesso livre", (AFONSO, et all 2011, p. 148). Foi com base nesse princípio que se pensou o título desse artigo "os blogs e o currículo da educação infantil: para além da promoção e espaço de repositório", chamando a atenção às discussões sobre temáticas, com titularidades no cenário educacional, as quais aliançam-se ao processo ensino-aprendizagem emergente: educação infantil–currículo–recursos tecnológicos.

2 *BLOGS* E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), evidenciam uma nova forma de se compreender as possibilidades estratégicas para os processos de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis do ensino escolar.

Nesse sentido, utilizar-se da gama dos recursos oriundos da realidade tecnológica, na qual a maioria da população está em contato diariamente,exige o repensar do papel docente, do perfil dos alunos, da gestão escolar, dos espaços e tempos da organização curricular.

As rotinas escolares, em seus contextos e práticas, demandam questões diversas e de múltiplas referências, principalmente outorgadas pelo "poder" da linguagem livre e móvel, uma das principais características vivenciadas por toda a sociedade global da atualidade. Os aspectos de livre expressão de opiniões e pensamentos movimentam as diferentes culturas sociais, criando redes de compartilhamentos, aproximando pessoas ou distanciando-as,

permitindo que o indivíduo se posicione ao aperto de um único botão, não requerendo, muitas vezes, uma elaboração de fundamentos de alto nível teórico ou fruto de pesquisa acadêmica, o levando apenas a emitir sua opinião comum, direta e sem uma reflexão crítica-formal.

Nesse cenário, o professor busca caminhos para transpor dúvidas e incertezas que surgem diante de muitas questões, tais como: agregar os valores de ampliação comunicacional possibilitados pelas TICs na dicotomia entre as estruturas curriculares rígidas, com foco em "padrões" históricos que fundamentam os conhecimentos científicos e ainda, nos planejamentos de suas aulas, as seleções possíveis de estratégias pedagógicas que considerem a emergente demanda sócio-educacional.

Polarizam-se às questões concomitantes ao processo de formação e informação sobre resultados da utilização dos recursos tecnológicos nos espaços educacionais, vigoram-se os pressupostos de fundamentos teóricos, porém a transposição destes às práticas de sala de aula dependem dos processos de formação continuada que focalizem tais conhecimentos. O movimento que se faz aos aspectos curriculares quando do uso das TICs nos espaços escolares é o eixo da colaboratividade e participação, esse movimento proporciona o caráter inovador na educação, em contraponto, a formação docente manifesta-se ainda com práticas dissociadas e individuais, requerendo uma gama de ações de políticas de formação, auto-formação, transformações profundas nos modos e tempos de ensino à formação do professor.

Os *blogs* compoem esse cenário de recursos advindos da rede, ressalta-se que a ideia de seu uso surge da prática de escrita em forma de diário, com destaque para aquilo que seu autor julga relevante em seu cotidiano, narrado de forma contínua. As características de amigabilidade, maleabilidade e interatividade, indicadas por Pessoa (2009), proporcionam a promoção de abertura para a diversidade de pensamento e livre expressão das ideias.

Na cidade de Curitiba, cenário constituinte dessa pesquisa, evoca-se os princípios articuladores da organização curricular da Educação Infantil em sua Diretriz Municipal (2006), a saber: "1)Infância: tempo de direitos;2)Espaços e tempos articulados; 3)Ação compatilhada".É nesse sentido que se vislumbra a possibilidade de reflexão da temática sobre os uso dos *blogs* nesse nível da educação, tendo já na elaboração da política pública institucional tal abrangência atendida, em pesquisa, evoca-se os pressupostos para desenvolver a criticidade do processo.

Inicialmente sabe-se pelo livre acesso de qualquer plataforma de busca da *net,* que as formulações sobre as temáticas encontradas nos *blogs* são diversas, contemplam-se os mais variados segmentos e, na área educacional, tem servido como espaço para socialização das práticas escolares, divulgação de projetos educativos e seleção prévia de conteúdos por parte dos professores que podem ser ligados as mais diferentes áreas do conhecimento.

O comportamento dos usuários tem sido tema de constante debate, principalmente em relação a ética. Os canais que abrem esse acesso para o intercâmbio de opiniões, ideias, saberes são inúmeros; dos mais conhecidos, como os aplicativos do *google,* aos que são elaborados por segmentos, a fim de atender todas as necessidades de mercado, direcionados ao mais variado público, seja por seleção de ramo profissional, por seleção de interesse, por seleção de temática e ainda por seleção pessoal sazonal.

Na Educação, interessa além de tais importantes conhecimentos, os saberes sobre as compreensões e resistências, avanços e limites, ampliações e dificuldades, estruturas técnicas de acesso e variações que proporcionem a elaboração do "como" acontecem as utilizações dos recursos mediáticos para o efetivo processo ensino-aprendizagem, este sim, elemento que não se pode desvincular do trabalho escolar.

Uma das principais características da organização curricular da Educação Infantil é o seu caráter interdiciplinar. Os eixos do conhecimento têm a possibilidade de articulações entre si, mediados pela estrutura organizativa do trabalho didático-pedagógico. É no processo articulatório da relação professor-aluno, em espaços escolares, que se manifestam

o "conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade", como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/MEC/Res. 17/12/2009); assim as propostas do trabalho curricular podem ser diversificadas, mas necessitam ser intencionalizadas pedagogicamente.

Em recorte, as experiências com o uso das tecnologias, como possibilidade colaborativa, ampliação e inserção às práticas sócio-culturais da atualidade, favorecem o desenvolvimento da criança, abrindo e expandindo os limites de outras interrelações compartilhadas, principalmente no aspecto de sua reflexão crítica-social. Em consonância, o planejamento do professor requer intencionalidade mediante a proposta pedagógica da instituição na qual atua, as relações entre os conteúdos, objetivos, encaminhamentos metodológicos, avaliação e recursos originam a características teórica-epistemológica da concepção de homem, mundo e sociedade na qual se propõe o ato educativo.

Assim, incluir uma ferramenta tecnológica, como os *blogs*, nessa elaboração, vai requerer que o profissional da educação realize pesquisa e amplie o seu uso/olhar sobre as possibilidades recorrentes da utilização do mesmo, evitando a mera reprodução ou análise simplista da exposição quer é uma das caracterizadoras midiáticas. Nesse sentido, segundo Dias (2012, p. 6), não se constitui uma inovação pedagógica a ação de utilizar o recurso das tecnologias digitais, "sem uma mudança conceitual e das práticas dos atores, professores e alunos, constitui,(...), um dos motivos para a resistência à elaboração dos novos cenários para a educação, na medida em que não é suportada pela mudança no pensamento e nas práticas pedagógicas".

As primeiras evidências dessa pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, tendo por base a reflexão e a interpretação das autoras diante da visualização dos *blogs* citatos no decorrer das entrevistas, associadas às reflexões teóricas do grupo de pesquisa PEFOP,movimentou as locuções entre as falas dos participantes e os aspectos que emergem das análises teóricas-reflexivas realizadas.

Assim, mediante o questionamento feito sobre os "olhares" dos supervisores pedagógicos(pedagogos)originaram em respostas que remeteram imediatamente à visualização dos *blogs*. Os 9 profissioanis da educação foram designados como S1 a S9 para salvaguardar o anonimato. As contribuições dos participantes foram significativas, como destaca-se na resposta *"veja nosso blog, a gente incentiva os pedagogos dos CMEIs para postarem as fotos das atividades das crianças"(S2),* pois este recurso permite gerar amostras do trabalho feito pelas crianças da Educação Infantil.

As profissionais da educação envolvidas apontam que no âmbito do universo infantil, a promulgação dos resultados de suas produções dão pistas para o desenvolvimento da interação, que facilitada pelo uso do recurso tecnológico(*blogs*), mediados pelo professor, podendo fomentar a elaboração de um pensamento social mais autônomo, integrador, a análise e síntese dos resultados, o desenvolvimento lógico, estético e ético diante dos trabalhos expostos. Pois é nas formas de interação social que a pessoa se faz, e na infância, situações amplas vivenciadas tendem a uma maior ampliação dos repertórios recorrentes das práticas sociais cidadãs, organizando e reorganizando as ações.

As produções dos alunos surgem da mediação do professor, pois é ele quem terá traçado os objetivos a serem desenvolvidos mediante a utilização desse recurso, para além da amostra de trabalhos, é o docente quem trará para o espaço escolar,os encaminhamentos pedagógicos intencionais significando a utitilização da ferramenta.

No ensejo do uso do *blog,* as estratégias pedagógicas abertas e colaborativas preveem, entre outros atos, interatividade, recorrência e continuidade. No campo da interatividade, Lévy(1993), indica que a coletividade é a troca dos conhecimentos produzidos a partir das potencialidades individuais, dos estilos de aprender de cada indivíduo

para/com abrangência coletiva. Pode-se compreender assim, que o significado de uma aprendizagem individual só se efetiva se em sua coletividade aconteça transformações das práticas sociais.

Os desafios ao fazer docente são evidentes a esse cenário, percebidos em algumas outras respostas dos participantes, como: *"falta preparo dos professores e para trabalhar coma tecnologia"*,(S4) e ainda: *"falta mesmo formação docente, pois há incentivo, mas na hora 'h' eles não sabem como fazer"*(S7). É na formação docente, inicial ou continuada, que pode-se encontrar a relevância do desenvolvimento dos professores frente a emergente proposta do uso das tecnologias nos espaços escolares.

Ao se tocar na questão evidenciada na resposta acima, sobre o saber técnico:"o que *fazer, na hora/h/, mesmo tendo incentivo*"(S7) – há embricamentos dos pressupostos curriculares de vínculos inerentes ao contexto atual, fica a reflexão sobre os avanços quanto ao conhecimento teórico-epistemológico e a lacuna frente ao perfil sócio-cultural do tempo presente.

Entre os elos curriculares do que/para quem/como se ensina, possibilidades de avanços significativos, que abarcam a formação docente para a inovação da prática pedagógica, mediante uma formação de professores que valorize também os recursos tecnológicos da informação e comunicação, em espaços abertos, múltiplos, recursivos e mutáveis.

3 Conclusão

A investigação permitiu perceber que a questão principal que envolve a utilização dos *blogs* nas salas de aulas da Educação Infantil é o dimensionamento entre um espaço de rede ocasionalmente concebido para divulgar atividades escolares e a questão de concebê-lo como ferramenta de inúmeras possibilidades e com intencionalidades pedagógicas.

Nesse sentido, ao se expor um desenho infantil, por exemplo, problematizá-lo frente aos objetivos delineados para tal produção, promovendo a análise e síntese do pensamento, por meio do recurso ofertado pela riqueza tecnológica, constituem-se em opção de significado. O livre uso dos serviços e recursos dos *blogs* interligam as diversas ferramentas disponíveis na *net*: desde a criação, indexação, difução, busca, imagem, som, voz, organização de informações, favoritização, aplicativos de uso (códigos), entre outras possibilidades, enriquecem essa ferramenta como afirmou Pessoa(2009), podendo constituir-se como um "repositório" inicial de uso das tecnologias na sala de aula.

As contribuições dos profissionais da educação pemitiram realizar as análises em contexto da atuação do professor mediante a utilização do recurso *blog* em espaços da Educação Infantil. O fomento caracterizador da rede municipal de Educação de Curitiba permite o debate frente possibilidades de políticas educacionais e o limite da formação dos profissionais da educação, mediante aos aspectos que envolvem a prática docente nos espaços escolares.

Assim sendo, abre-se ainda ao debate, a investigação sobre os aspectos dos serviços e técnicas originárias na utilização de recursos da *net*, como os *blogs*, e o vínculo dessa ferramenta nas propostas pedagógicas do cotidiano escolar para além de constituição de um espaço meramente expositor de "trabalhos escolares", no qual pelas características proporcionadas pela interatividade inerente desse espaço, o leque de possibilidades integradoras, socializadoras e de desenvolvimento humano podem ser vinculadas a um currículo inovador.

Ficam os desafios proporcionados pelas características da pesquisa qualitativa, lembrados por Esteban(2010), como a sutileza, a complexidade das relações, as responsabilidades, os embates, as falas e as escutas, a colaboratividade, interrelações possíveis para se repensar o currículo da Educação Infantil, a contemporaneidade e a reflexão sobre a formação docente.

Referências:

AFONSO, M. C. L. et al. (2011). Banco internacional de objetos educacionais(BIOE): tratamento da informaçcao em um repositório educacional digital. *Perspect. Ciênc. Info.* 16 (3), 148-158. Recuperado em 24 agosto, 2014, de http:// ref.scielo.org/jfh2yf

Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC/SEB. Recuperado em 21 agosto, 2014, de http: file:///C:/Users/KEL/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20(2).pdf

CURITIBA. (2006). Prefeitura Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba. Curitiba: PMC. Recuperado em 24 agosto, 2014, de http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3009/download3009.pdf

DIAS, P. (2012). Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (2), 4-10. Recuperado em 21 agosto, 2014, de http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/314/165

ESTEBAN, M. P. S. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.* Porto Alegre: AMGH.

LÉVY, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.* São Paulo: Editora, 34.

PESSOA, D. M. F. (2009). *Blogs educacionais: uma caracterização a partir da etnografia virtual.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

MATERIAL DIDÁTICO: UM ESPAÇO PEDAGÓGICO NA EAD

Weber, D.[1]; Oliveira, L. R.[2]

[1]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil / Universidade do Minho, Portugal
[2]Universidade do Minho, Portugal

E-mail: dorcasjweber@gmail.com; lia@ie.uminho.pt

Resumo

Materiais didáticos fazem parte do histórico escolar e da memória da maioria das pessoas. Merece destaque, porém, a complexidade do fenômeno contemporâneo que nos permite estabelecer relações entre o papel que os materiais didáticos vêm ocupando na escola e o modo distinto com que, após o advento das novas tecnologias de comunicação, têm se proliferado certas práticas de educação a distância (EAD) nos diferentes níveis de ensino. Em outros tempos se pensava na instituição escolar como lugar privilegiado de ensinar e aprender e no livro didático com um coadjuvante no processo de escolarização. Mas em nossos dias, no contexto educativo da EAD, o material didático, que não se restringe mais ao livro impresso, tornou-se notoriamente um elemento indispensável para os processos de ensino e aprendizagem e, por consequência, tem sido considerado, inclusive, um espaço de ensino no qual o discurso, antes oral, passa a integrar o corpus do material didático. Este texto constitui-se em parte da investigação de doutoramento em andamento junto a Universidade do Minho cujo objeto de estudos é a produção de materiais didáticos específicos para EAD. Este recorte tem por objetivo trazer à luz as novas dimensões, funções e papéis dos materiais didáticos frente às novas modalidades de educação que têm despontado com grande velocidade nas últimas décadas. Documentos legais elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e autores como Preti (2010), Illera (2010), Neder (2005), Moran (2002), Palange (2009), Steinberg e Kincheloe (2001) fundamentam o levantamento teórico realizado para problematizar esse artefato da cultura e sua dimensão pedagógica. Os resultados da investigação apontaram uma ampliação nas funções e no papel ocupado pelo material didático no campo da educação, principalmente porque tem se conotado a ele um importante aspecto de espaço pedagógico.

Palavras-chave: Educação a distância. Material didático. Espaço pedagógico.

1 Introdução

As práticas pedagógicas realizadas nas instituições de ensino carregam consigo artefatos que constituem a memória escolar da maioria das pessoas. Tais objetos, construídos em contextos culturais específicos, disseminam ideais e valores entre seus usuários. Dentre os materiais mais conhecidos estão os livros, mapas, enciclopédias, CD-Rooms e, mais recentemente, os sites da internet e aplicativos digitais. No atual contexto educacional brasileiro, o livro, ainda, ganha destaque, em parte em resposta ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Esta proposta tem por objetivo dar apoio à prática pedagógica do professor por meio da ampla distribuição de livros didáticos para os alunos matriculados em escolas públicas.

O advento das novas tecnologias apontou novas possibilidades nos processos educacionais formais. Uma delas se refere ao aumento na oferta de cursos a distância, ocorrido nas últimas duas décadas, principalmente no ensino superior. Desde então, os modos de ensinar e aprender têm sido repensados e, com isso, ganhou destaque a produção e as funções dos materiais didáticos nesta modalidade de ensino. Neste escrito, busca-se traçar algumas observações acerca do papel dos materiais didáticos no atual contexto da EAD.

2 Materiais Didáticos no âmbito da EAD

Moran (2002) atenta que o Brasil passa por um período de estruturação na EAD e, por isso, os materiais utilizados não são os mais eficientes para esta modalidade. Illera (2010), quando se refere aos materiais didáticos para EAD, atenta que a ação de adaptação das produções impressas às mídias digitais, muito constante nas práticas a distância, é insuficiente. Discussões desta categoria levam ao questionamento acerca de que características seriam as mais adequadas para tais produções, considerando suas funções neste contexto.

Produções didáticas desenvolvidas para cursos a distância têm papel fundamental na mediação entre professores e alunos e, por isso, necessitam ter características distintas dos materiais utilizados na educação presencial. Weber e Oliveira (2012) destacam a importância em integrar aos materiais a oralidade, a interação e o conteúdo, ou seja, todos os elementos que favorecem a compreensão e a aprendizagem. As dinâmicas de comunicação nas ações de ensinar e aprender que ocorrem em uma sala de aula presencial ficam ausentes na EAD quando não são integradas às produções didáticas. Por isso, é preciso desenvolver um material específico para esta modalidade, afinal, na educação presencial o professor era o mediador entre conteúdos e alunos, no contexto da EAD, o material constitui-se como mediador, e no material não ficam apenas os conteúdos, mas também a ação e o discurso do professor. Segundo Paulo Freire (1996), a educação não deve “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (pp. 47). Criar possibilidades de construção do conhecimento deve ser um dos papéis dos materiais didáticos na EAD.

Orestes Preti (2010, pp.21-22) elenca alguns critérios a serem considerados no desenvolvimento de produções didáticas para que proporcionem:

- o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes;
- relacionar conhecimentos novos com os anteriores;
- integração da teoria e prática;
- o questionamento reconstrutivo e a capacidade de estudo autônomo;
- pistas para novas fontes e ulteriores informações;
- conexão com outros meios didáticos para ampliar e aprofundar o conteúdo;
- diversas aplicações do conhecimento;
- propor analogias, problemas, questões;
- experiências de aprendizagem, questões ou problemas de autoavaliação;
- avaliação de sua aprendizagem;
- leitura agradável e compreensiva;
- motivação;
- material de consulta permanente.

As considerações de Preti apontam aspectos gerais que independem de curso, além disso, os materiais necessitam alcançar os objetivos de aprendizagem delineados no projeto pedagógico de curso assim como ganharam algumas funções específicas. Weber e Oliveira (2012) destacam três funções para os materiais didáticos desenvolvidos para EAD.

2.1 Função Comunicação

A ação de se comunicar advém das sociedades primitivas e, desde então, modificou-se estabelecendo vários modos distintos. Para Palange (2009), comunicar vai para além da troca de mensagens, "comunicação envolve uma questão de mediação, de cultura. Mais do que conhecimento, é reconhecimento, é um espaço de práticas culturais, de negociação de sentidos, em que ocorre o jogo das significações e resignificações da vida cotidiana" (p. 380). Comunicar envolve a escolha de elementos culturais, sua incorporação no discurso e sua compreensão.

Modificações nos processos de comunicação ocorreram com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, nos últimos anos, tais avanços não alteraram apenas a vida social, mas estreitaram e ultrapassaram fronteiras e, com isso apontaram uma nova possibilidade na educação a distância, a educação mediada pela internet. Assim, essas mudanças alteraram também processos de comunicação que ocorrem no espaço educacional. Palange (2009) discorre sobre este tema e aponta que o ato de ser dialógico não se caracteriza pela imposição de um conteúdo, não implica manipular, dialogar é sim se colocar em posição de debate, conversa "é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] se o diálogo é importante para o educador que organiza um curso on-line, é necessário construir a possibilidade de que o outro fale, se expresse, tenha voz, durante todo o desenrolar do curso (p.379-380). Compreender o papel fundamental do material didático no processo de comunicação é imprescindível quando o assunto é educação a distância.

2.2 Função Instrução

Instrução em materiais didáticos referem-se aquelas ações que buscam promover a aprendizagem a partir de proposições e soluções, nele integradas com o objetivo de promover a aprendizagem do aluno para o qual foi produzido. Com o advento da EAD, Filatro (2008), resgata o termo instrução tornando-o evidente no âmbito acadêmico tomando por referências os estudos de Robert Gagné. Gagné (1965) aponta etapas favoráveis para a aprendizagem quando estruturadas no momento em que propõe ensinar algo. Tais etapas são atualmente consideradas em estudos de design instructional, são elas: estimular a atenção; informar ao aluno os objetivos; estimular a recuperação de pré-requisitos; apresentar o material de estimulo; proporcionar ajudas pedagógicas (guiar a aprendizagem); elicitar a execução (fazer a aprendizagem acontecer); propiciar retroalimentação informativa; avaliar a execução; e, promover a retenção e a transferência.

Nos processos educacionais que fazem uso de materiais autodirigidos, como ocorre na EAD, tais produções didáticas devem proporcionar ao aluno a possibilidade de atividade mental construtiva para apropriar-se dos conteúdos e construir conhecimento. Deste modo, aspectos como os apresentados anteriormente devem estar contemplados os elementos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, tais como motivação, objetivos e instruções claras, interação e diálogo com o aluno, que na educação presencial ficavam sob a responsabilidade do professor na forma oral, agora passam a fazer parte do conteúdo do material.

2.3 Função Organização

A maioria das pessoas cresceu e desenvolveu suas práticas de aprender nos espaços escolares tradicionais e lá estabeleceu seus modelos e padrões. A partir do momento em que o contexto educacional é alterado, altera-se também questões que dizem respeito à organização do espaço de aprender. Organizar é estabelecer bases, ordenar, arranjar, dispor, dar às partes a disposição necessária para que as funções sejam realizadas com efetividade conforme aquilo a que se destinam. Disciplina e organização passam a ser objetivos na EAD e devem estar compreendidos nos materiais didáticos que fazem a mediação das ações de ensino e aprendizagem. É preciso perceber os modos de organização do material: o tratamento pedagógico que é dado às informações, aos conteúdos, às imagens, entre outros. A forma como os elementos são distribuídos auxilia ou dificulta os processos necessários para o aprendizado.

Tal como o livro didático cujo projeto gráfico tem por objetivo de prender a atenção do leitor, materiais produzidos para a EAD também necessitam de elementos que organizam as informações. A capacidade de comunicação de um *design* é influenciada pela posição do texto e das imagens em relação a outros elementos, como ponto focal da página, o alinhamento do texto e a maneira como o espaço em branco é tratado são elementos fundamentais para a comunicação efetiva (Ambrose e Harris, 2008). Modos organizacionais que auxiliam no processo de aprendizagem estão diretamente ligados à forma de comunicação e à organização dos elementos textuais no espaço de estudo. É importante que a organização dos materiais tenha uma identidade e seja coerente de modo a que o aluno não sofra uma sobrecarga cognitiva na busca de compreender o foco de estudo, mas, sim, detenha sua atenção no próprio estudo dos conteúdos.

Aspectos organizacionais não dizem respeito apenas à organização da informação, ou conteúdo, mas do modo como o material é estruturado integralmente. Filatro (2008) atenta para algumas estruturas de organização do material didático determinando que podem ser de: estrutura linear ou sequencial; hierárquica; em mapa ou rede; e estrutura rizomática. Optar por uma destas estruturas exige dominá-las, tendo também pleno conhecimento dos objetivos pessoais e das características do público. Cada uma delas se refere a um tipo de público no que diz respeito a sua autonomia e capacidade de estudar a distância.

3 Material didático como espaço pedagógico

Espaço, termo utilizado em diferentes âmbitos e com diferentes significados nas sociedades. Busca-se encontrar então, o significado que possa caracterizar um espaço pedagógico. Milton Santos (2004) apresenta uma concepção de espaço que advém da geografia. Neste conceito, o termo é considerado “como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual” (p. 153). Santos apresenta o espaço como um lugar onde operam forças, representações sociais ao mesmo tempo em que conta a história do passado e atual. A ideia de Santos (2004) faz relações à concepção de comunicação apresentada por Palange (2009) na qual comunicar constitui mediação de cultura, reconhecimento, práticas culturais, jogo das significações e resignificações da vida cotidiano, pode-se tomar tais discussões e aplicá-los aos materiais didáticos, nos quais procedimentos semelhantes ocorrem. O material didático para EAD é um local de diálogo, um local onde operam forças e poderes assim como estão ali imbricados conteúdos históricos e culturais que contam sobre algo concomitantemente que formam as pessoas, por isso, também são pedagógicos.

Neder (2005), ao se referir aos materiais didáticos e suas relações na EAD evidencia que o espaço de educação deve pressupor a construção de uma prática que possibilite aos sujeitos da ação educativa compreender criticamente a

realidade social em que se inserem, com vista a uma participação ativa nessa realidade. Steinberg e Kincheloe (2001) referem-se aos espaços pedagógicos como as áreas sociais que educam em uma variedade de áreas sociais nas quais está incluído o espaço escolar, porém, este último não é singular no processo de educação. Ainda, consideram pedagógicos "aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc" (p.14). Na EAD, os materiais, em seu papel de mediação, assumem também um papel de lugar social onde as trocas culturais ocorrem.

Barranechea (2001) dirige seu discurso para o âmbito da EAD e atenta que "a organização do 'espaço' pedagógico muda, pois as 'aulas' passam a ser as lições, contidas no material didático. Ainda que elas estejam organizadas em certa ordem, o aluno não está física e temporalmente atado àquela sequencia ou ritmo de estudo, como ele estaria em uma educação presencial, como lições estruturadas em aulas". Neste entender as aulas na EAD passam a ser organizadas dentro de um espaço pedagógico chamado material didático no qual o aluno pode circular de acordo com sua vontade, seja de modo linear ou aleatório, indo à frente ou retornando sempre que necessário. Mas, para tal, o material também necessita orientar o aluno de modo que não se distraia frente às opções que encontra, por isso, as funções descritas acima, têm importância significativa no ensino e aprendizagem na EAD. Diante dessas concepções aliadas às funções atribuídas aos materiais didáticos no contexto da EAD, é possível pensar que o material didático assume o papel de ser um espaço pedagógico no qual, diferentes discursos estão imbricados e por onde são disseminados valores, padrões históricos e culturais.

4 Conclusão

Neste texto buscou-se trazer ao foco das discussões um dos elementos muito utilizados em todos os âmbitos educacionais, qual seja: o material didático. Por material didático pode-se denominar uma gama de artefatos que permeiam as ações pedagógicas realizadas no espaço formal. Mesmo que exista uma diversidade de objetos, o livro didático impresso é aquele que é lembrado em primeira instância quando o assunto é abordado. Tal fato ocorre visto que a maioria das pessoas já teve contato com um tipo de material semelhante. O atual contexto da educação formal exige materiais que vão além do formato de livro impresso, e mesmo que o seja impresso, deve ter caracteristicas distintas daquele livro tão conhecido por muitos.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas nos processos de formação, principalmente no ensino superior, ampliaram o espaço da sala de aula, antes restrito ao espaço arquitetonico. A EAD alcançou espaço no ensino formal superior, estabelecendo novas formas de pensar a educação e, por consequencia, novos modos e ferramentas para ensinar e aprender. Neste contexto o material didático ganha destaque e o que antes era reconhecido apenas como livro didático, agora não mais se restringe a este objeto. Com isso, outras atribuições também foram sendo agregadas ao material didático produzido especialmente para este contexto. Um fator elementar ao material didático para EAD é seu papel na comunicação. Eles assumem a mediação dos processos de comunicação envolvidos no ensino e aprendizagem contemplando também a performance do professor. Aspectos que mudam a concepção de materiais didáticos e o colocam em evidência como objeto de pesquisa acadêmica.

Na EAD o material didático ganha nova dimensão e novas funções, além de ser um objeto onde o conteúdo é disponibilizado cabe ao material didático a função de estabelecer a comunicação entre professor e alunos, preparar e orientar o aluno em seus estudos e, ainda, auxiliar o aluno na percepção da informação e organização dos estudos. Todos essas funções, proporcionam ao material didático um outro papel na educação formal. Neste sentido entende-se o material didático como um espaço pedagógico, onde as forças da comunicação operam de modo que o que antes ocorria no espaço da sala de aula, agora ocorre no material didático.

Referências

Ambrose, G., & Harris, P. (2008). *Layout*. Porto Alegre: Bookman.

Barrenechea, C. A. (2001). Planejamento do material didático em EAD. In Universidade Federal do Paraná. *Educação e Comunicação em EAD*. NEAD/UFPR.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Filatro, A. (2008). *Design Instrucional na prática.* São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Gangé, R. M. (1980). *Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino.* Porto Alegre: Globo.

Illera, J. L. R. (2010). Os conteúdos em ambientes virtuais: organização, códigos e formatos de representação. In Coll, C.; Monereo, C. (Orgs) (2010). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.* Trad. Naila de Freitas. Porto Alegre: Artmed.

Moran. J. (2002). *O que é educação à distância*. Acessado em http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm. Capturado em 10 de fevereiro de 2013.

Neder, M. L. C. (2005). O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: *Educação a distância:* ressignificando práticas. Brasília: Liber Livro editora.

Palange, I. (2009) Os métodos de preparação de material para cursos on-line. In: Litto, F., & Formiga, M. M. *Educação a distância:* o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Plano Nacional do Livro Didático. (2014. Junho) Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article. Acessado em 07 de junho de 2014.

Preti, O. (2010). *Produção de material didático impresso*: orientações técnicas e pedagógicas. Cuiabá: UAB/UFMT.

Santos, M. (2004). *Por uma geografia nova*: da critica da geografia uma geografia critica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Steinberg, S. R.; Kincheloe J. L. (2001). *Cultura Infantil*: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Weber, D.; Oliveira, L. R. (2012). Produções didáticas para a educação a distância: comunicação, instrução e organização. In: *II Seminário Diálogos em Educação a Distância*. Desafios da interatividade: convergências entre mídias e suas linguagens. Anais. Rio Grande: FURG.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA: LIMITES E VICISSITUDES DO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICs

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI
Professora na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação
Caxias - Maranhão - Brasil

E-mail: franclanecarvalhon@gmail.com

Resumo

Neste artigo intitulado: "Desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia: limites e vicissitudes do uso das tecnologias da informação e comunicação TICs", discutimos em que perspectiva o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Brasil, está formando professores capazes de utilizarem as TICs, como forma de qualificar a prática pedagógica em contextos de um mundo globalizado. Este estudo possui como problemática a formação de professores e como objeto o currículo do curso de Pedagogia. Partimos do seguinte problema de pesquisa: Qual a realidade, limites e vicissitudes das práticas formativas do currículo do curso de Pedagogia da UEMA, tendo em vista a utilização das tecnologias da informação e comunicação - TICs? Delimitamos como objetivo: analisar as concepções sobre as tendências de desenvolvimento curricular e as restrições e vicissitudes relacionadas ao uso das tecnologias para fins pedagógicos no curso de Pedagogia, tendo em vista as políticas educacionais de formação de professores. Os estudos do currículo constituem-se um campo epistemológico e prático em construção. Fundamentamo-nos em autores como: Esteves (2001); Freire (1996); García (1999); Lévy (1999); Pacheco (2000); Sacristán (2000); Varela (2011); Veiga-Neto (2002); dentre outros. Nesta pesquisa de caráter qualitativo, utilizamos como técnicas de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a observação participante. Os resultados da pesquisa apontaram que as concepções sobre o currículo do curso de Pedagogia estão condicionadas às políticas públicas e as tendências de padronização educativa baseada na globalização, mas pode ser superado pela reestruturação do currículo atendendo às diversidades de contextos. Observamos os limites do desenvolvimento curricular relacionados ao uso das TICs, pela falta de democratização e concepções técnicas em relação à incorporação de práticas formativas e curricular que procedem da globalização. Sugerimos uma análise do currículo do curso de Pedagogia que tenha as TICs como dimensão importante na relação multidimensional das práticas formativas.

Palavras - Chave: Currículo. Tecnologia. Formação de Professores. Pedagogia.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Neste estudo intitulado: "Desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia: limites e vicissitudes do uso das tecnologias da informação e comunicação TICs," reconhecemos a diversidade da área curricular, necessidade da utilização das tecnologias e a multiplicidade de concepções que podem interferir no significado do ensino. Assim, discutimos a formação vinculada ao currículo e as tecnologias, segundo García (1999), a função social da formação é a transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício da cultura dominante.

O desenvolvimento curricular possui importância significativa nas práticas pedagógicas dos professores formadores e alunos. Refletimos em que perspectiva o currículo do curso de Pedagogia do Brasil, está formando professores capazes de utilizarem as TICs, como forma de qualificar a prática pedagógica em contextos de um mundo globalizado. Analisamos a matriz curricular, ementas e a concepção dos professores formadores que nos permite caracterizar diferentes tipos de práticas com a utilização das TICs, favorecendo na formação docente.

Para estudar o contexto curricular fez-se necessário compreendermos o pensamento pedagógico brasileiro e a influência deste na ação docente. Este estudo possui como problemática a formação de professores e como objeto o currículo do curso de Pedagogia. Partimos do seguinte problema de pesquisa: Qual a realidade, limites e vicissitudes das práticas formativas do currículo do curso de Pedagogia da UEMA, tendo em vista a utilização das tecnologias da informação e comunicação - TICs? Pois, o currículo constitui-se como um componente central que, viabiliza o processo de ensino e aprendizagem. Para Sacristán (2000, p.16), "O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam."

Desta forma, delimitamos como objetivo: analisar as concepções sobre as tendências de desenvolvimento curricular e as restrições e vicissitudes relacionadas ao uso das tecnologias para fins pedagógicos no curso de Pedagogia, tendo em vista as políticas educacionais de formação de professores no Brasil. Pois, os estudos do currículo constitui-se um campo epistemológico e prático em construção. Assim, um currículo, [...] guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos, [...]. (VEIGA-NETO, 2002, p 44).

Portanto, as concepções sobre o currículo do curso de Pedagogia estão condicionadas às políticas públicas e as tendências de padronização, mas pode ser superado com sua reestruturação, baseado na diversidade de contextos. Observamos os limites curriculares relacionados ao uso das TICs, pela falta de democratização e concepções técnicas

em relação à incorporação de práticas formativas que procedem da globalização. Sugerimos uma análise do currículo do curso de Pedagogia que tenha as TICs como dimensão importante na relação multidimensional.

2 Realidade, Limites e vicissitudes das práticas formativas do currículo do curso de Pedagogia e a utilização das tecnologias da informação e comunicação

Entendemos o currículo como um componente integrante do contexto educacional e que não possui neutralidade na transmissão de informações e conhecimentos. O mesmo está inter-relacionado e sobreposto às relações de poder, ao movimento de interesses e as forças que atuam no sistema educativo e possui em seu conteúdo, a opção histórica, ideológica e cultural. Desta forma, para uma melhor compreensão do currículo, faz-se necessário contextualizá-lo, tendo como base a definição da concepção epistemológica e pedagógica. Para Pacheco (2000), o currículo corresponde a um projeto de formação que é decidido na divergência de propostas e necessita de diálogo para que a nível das práticas haja um sentido de orientação, reorientação e permanente avaliação.

As modificações no currículo do curso de Pedagogia são necessárias, mas, que não se atenham a criação de disciplinas, de extensão do tempo escolar ou inclusão de atividades. O currículo não se determina como um programa de ensino, pois, sua execução se faz em um ambiente complexo, o que torna fundamental uma avaliação sobre como se executa a prática pedagógica. Segundo Silva (1996, p. 23), "O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais [...]". O currículo se torna uma dimensão propícia para a transformação ou manutenção das relações de poder e mudanças sociais, Moreira (2003), destaca três níveis de Currículo: formal, real e oculto.

Portanto, é na elaboração das propostas curriculares, que se define o tipo de sociedade e cidadão a ser formado. Pois, serão selecionados os conteúdos considerando os saberes locais e científicos. De acordo com, Esteves (2001), a formação profissional dos professores, à consagração d um grau de formação inicial, deve corresponder à qualidade de formação superior dos componentes que a integram: saberes científicos, conteúdos a ensinar e à prática profissional. Assim, a formação do pedagogo deve ser evidenciada com a implantação de políticas públicas que favoreçam a integração das tecnologias no currículo, consolidadas nas atividades de sala de aula e a outros espaços educativos, para o uso de acordo com as necessidades e interesses.

Desta forma, a utilização das tecnologias na educação como apoio às atividades e motivações dos alunos, dá lugar ao movimento de integração do currículo ao repertório de práticas sociais de alunos e professores, reflexo da

cultura digital vivenciada no cotidiano. As tecnologias e o currículo se relacionam tão bem, que as interferências mútuas levam a ressignificar o currículo e a tecnologia. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, as tecnologias passam a ser abordadas no contexto da sala de aula, em todos os níveis e graus de ensino, de modo que seus egressos sejam capazes de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos, uma vez que o conhecimento está relacionado com as tecnologias de informação e comunicação - TCs.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 1/2006, as Universidades devem ter como objetivo a formação integral do pedagogo, para Saviani (2008, p. 152), "[...] a Pedagogia, revela-se capaz de articular como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa." Espera-se que possa formar pedagogos com consciência crítica. Nos artigos 4º e 5º, houve a inclusão das tecnologias e o conhecimento técnico-científico. As Diretrizes da Pedagogia não apontam a forma e como os conteúdos devem ser trabalhados, fator que contribui para a diversidade de currículos e concepções no desenvolvimento curricular.

O grande desafio está na criação de uma proposta curricular que esteja aberta ao desenvolvimento de estratégias metodológicas de atuação docente, que leve em conta as contribuições das tecnologias para a formação; considerando a articulação entre as mídias e a integração as atividades educativas; na articulação e produção de novas informações e conhecimentos. Pois, para Varela (2011), a função da educação é de transformação das condições de vida dos indivíduos e das sociedades, tem levado os poderes públicos, econômicos, sociedade e as instituições educativas, a colocar no centro das suas atenções a utilidade do conhecimento oferecido aos alunos.

É fundamental propostas curriculares que se relacionam com as tecnologias. A Pedagogia como ciência da educação, para Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 69), tem como função "[...] refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas." A Pedagogia é um conjunto de teoria e prática que aborda princípios científico e pedagógicos, através de estratégias adequadas, que se inter-relacionam no desenvolvimento do currículo concebido como construção social e cultural.

A inserção das tecnologias na educação possibilita novas formas de socialização do conhecimento, porém exigem aperfeiçoamento, de forma que promova a capacidade criativa e crítica. Segundo Nóvoa (2008, p. 229), "[...] devemos compreender o impacto da informação e da comunicação que transportam novas maneiras de conhecer e de aprender, [...]." Assim, é necessário a reorganização da instituição como espaços físicos e virtuais, que leva a autonomia e onde os professores são considerados como sujeitos fundamentais da sociedade do conhecimento.

Desta forma, é fundamental condições para que a universidade tome parte da cultura digital, articulando-se com a comunidade global, reestruturando-se por meio da integração crítica e consolidando-se com o uso das TICs e mídias digitais, segundo Freire (1996, p. 97), "[...] nunca fui ingênuo, apreciador da tecnologia: não divinizo, de um

lado, nem madiabolizo, de outro. Por isso, sempre estive em paz para lidar com ela." Portanto, é importante que o professor adquira conhecimento científico e às competências necessárias para o ato pedagógico midiático.

3 Pressupostos teóricos e Metodológicos da Pesquisa

Nesta pesquisa de caráter qualitativo seguimos as orientações de André (2004). Para manter o anonimato dos interlocutores, utilizamos o cognome de **PF** Professor Formador, a idade varia de 39 a 52 anos, sendo 02 do sexo feminino e 01 masculino, todos com formação em Pedagogia, dois doutorandos e uma doutora. A técnica da entrevista semi-estruturada, contribui para entender as concepções dos interlocutores sobre o desenvolvimento curricular e o uso das TICs. A observação participante possibilitou uma melhor compreensão do contexto formativo.

A análise de conteúdo foi realizada para verificar os sentidos dos interlocutores sobre formação, currículo, uso das TICs, e as informações sobre o cotidiano universitário, sem restringir-se ao discurso e a inspiração teórica e metodológica que ficaram evidente nos referenciais. A análise de conteúdo segue algumas etapas, que segundo Bardin (2009), são três, a citar: pré-análise; descrição e a interpretação inferencial.

4 Análise e interpretação das concepções dos interlocutores da pesquisa

Na análise da matriz e ementas curriculares do curso de Pedagogia, encontramos no 4º semestre, a disciplina, "Multimeios aplicados à educação, 60h", Ementa: Introdução a tecnologia educacional. Tecnologias tradicionais. Aspectos normativos, estruturais e organizacionais das políticas educacionais no Brasil. O plano nacional de desenvolvimento da Educação e Tecnologias modernas. Papel do professor face às tecnologias educacionais. Meios de comunicação audiovisuais mais utilizados na educação como recurso didático. É oferecida também no 7º período a disciplina: "Educação a distância – 60h", Ementa: Integração e utilização das TICS no processo de ensinar e aprender. Percurso histórico da criação e institucionalização da EAD no Brasil e no Maranhão. Fundamentos legais da EAD. Bases teórico-metodológicas da EAD. Componentes de um sistema de EAD. Avaliação em EAD.

Para **PF1** as TICs associada ao currículo estão dependendo do "[...] "saber utilizar" os recursos tecnológicos existentes na universidade que perpassa pelo seu uso contínuo, pois somente o uso frequente dará ao professor segurança e outras possibilidades de uso significativo." Para **PF2** "Não observamos na Universidade a democratização das TIC, tampouco seu uso pelos professores, pois as salas de aulas não estão equipadas como deveriam. Contamos, apenas, com escassos laboratórios que possuem alguns computadores que nem sempre funcionam, pois estão

sempre quebrados [...].” Para Lévy, (1999, p. 172), não se trata de utilizar “[...] as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente, [...] uma mudança de civilização que questiona as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e de aluno.” Portanto, o professor deve estar preparado para trabalhar com as TICs, fundamentado nas dimensões: científica, pedagógica e tecnológicas, tendo em vista o atual contexto social em transformação.

Observamos que o desenvolvimento do currículo tem a intenção de propiciar o desenvolvimento do aluno para avançar do senso comum ao conhecimento científico. “A Informática Educacional é o processo que coloca o computador e sua tecnologia a serviço da educação.” (VALENTE, 1993, p.26). O uso das TICs no curso de Pedagogia: **PF3** “[...] como professora, [...] entendo ser significativo o emprego das TICs no processo de formação e no currículo da Pedagogia, especialmente pela amplitude de informações e conhecimentos que esta possibilita.” **PF2** “Avalio como positivo o uso das TICs no curso de Pedagogia, o acesso necessita ser expandido. Oportuniza, atualização e formação profissional dos professores [...].” No desenvolvimento curricular na atualidade é indissociável o uso das TICs.

5 Conclusão

A consolidação das TICs na formação do Pedagogo no Brasil, demanda políticas públicas voltadas para inclusão social e a inserção da população na sociedade digital. As análises dos impactos do uso das TICs, na Universidade evidenciam resultados diferentes, visto que por si só não é garantia de resultados satisfatórios na melhoria da aprendizagem e no desenvolvimento curricular, quando restringe-se a atividades pontuais, sem uma integração ao currículo. O Curso de Pedagogia precisa apropriar-se das tecnologias para que não se transforme em meros transmissores da informação a serviço da sociedade globalizada. Pois, as metodologias de ensino são pautadas em critérios individuais dos professores, o que permite uma flexibilidade de métodos trabalhados com as tecnologias.

Os resultados da pesquisa na UEMA, apontaram que as concepções sobre o currículo do curso de Pedagogia estão condicionadas às políticas públicas e as tendências de padronização baseada na globalização, o que deve ser superado pela reestruturação do currículo atendendo às diversidades de contextos. Observamos os limites do desenvolvimento curricular relacionados ao uso das TICs, pela falta de democratização e concepções técnicas em relação as práticas formativas e curriculares que procedem da globalização. Sugerimos a efetivação do currículo do curso de Pedagogia que tenha as TICs, como dimensão importante no processo das práticas formativas.

Referências

André, M. E. D. de. (2004). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3. ed. São Paulo: Papirus.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, PT: 70.

Brasil. (1996). Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC/CNE.

_____. (2006). Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia*. Brasília, DF: MEC/CNE.

Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Máthesis:* Lisboa. http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/ mathesis10 _217.pdf. Acesso em 05/06/2014.

Franco, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. (2007). Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/ v37n130/05.pdf>. Acesso em: 14 maio de 2011.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessárias à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra.

García, C. M. (1999). *Formação de Professores*: Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Moreira, A. F. B. (2003). A crise da teoria curricular crítica. In. COSTA M. V. et al. *O currículo nos limiares contemporâneo***.** Rio de Janeiro: DP&A.

Nóvoa, A. (2008). Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor:* história, perspectiva e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes. p. 225-232.

Pacheco, J. A.(2000). Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. *Perspectiva:* Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan/jun. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em 13/08/2014.

Sacristán, G. (2000). *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil:* história e teoria. Campinas: Autores Associados.

Silva, T. T. da. (1996). *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes.

Valente, J. A. (org.) (1993). *Computadores e Conhecimento*: repensando a educação. Campinas: Unicamp.

Varela, B. (2011). *Perspectivas e desafios actuais da política educativa e curricular em cabo verde*. Universidade de Cabo Verde Praia, Novembro. http://bartvarela.files. wordpress.com/2012/02/perspectivas-e-desafios-actuais-da-polc3adtica-educativa-e-curricular-em-cabo-verde1.pdf. Acesso em 13 de agosto de 2014.

Veiga-Neto, A. (2002). *Cultura e Currículo. Itajaí: Contrapontos*. n. 4. Jan/abr/. http://siaiweb06. univali.br/seer/ index.php/rc/article/view/133/113. Acesso em 02 de agosto de 2014.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR: a repercussão do modelo TPACK e Competências UNESCO no Brasil

SOUZA NETO, A. [1]; SEGABINAZZI, M. [2]

[1] Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
[2] Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Email: alaimenergia@gmail.com; mssegabinazzi@gmail.com

Resumo

Com as políticas educativas dos últimos anos (PROINFO, PROUCA e outras), houve um enorme investimento financeiro na infraestrutura (parafernália) tecnológica das escolas brasileiras. Nesse sentido, importante objeto de pesquisa é investigar de que forma estas tecnologias digitais, em especial, os computadores, laptops e tablets, promovem usos pedagógicos que alteram a dinâmica das atuais práticas docentes. Nosso objetivo central é apresentar uma discussão sobre os impactos do modelo TPACK para formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais em contexto de sala de aula, juntamente com a repercussão no Brasil, do documento *Padrões de competências em tecnologias da Informação e Comunicação - TIC para professores.* A metodologia utilizada é ancorada numa revisão bibliográfica de teóricos que fazem parte de nossas pesquisas acadêmicas e observações feitas em campo até o momento atual. Como considerações, as discussões apontam para os problemas que têm surgido nos últimos anos referentes aos processos de formação de professores para uso das TDIC, bem como questionam quais saberes docentes e como eles estão sendo mobilizados pelo modelo TPACK. Por último, a investigação apresenta, ainda, discussões que têm emergido nas práticas docentes a partir da inserção e incorporação das TDIC no currículo escolar, no que tange aos processos de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais. TPACK; Formação de Professores; Saberes Docentes; Práticas docente

1 CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL DO BRASIL NA ATUALIDADE

No Brasil, nas últimas três décadas, o contexto educacional tem passado por inúmeras transformações que vão desde as discussões curriculares até a criação de políticas educativas. No decorrer dos anos, muitas dessas transformações educacionais têm descortinado fragilidades em relação à formação inicial e continuada dos professores, como bem nos mostram os estudos de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009).

Nesse contexto, a formação inicial e continuada de professores, em sua articulação com o trabalho docente, é alvo intenso de pesquisas acadêmicas. Diante das novas políticas educacionais, vários autores, como Nóvoa (1998), Mizukami (2002), Oliveira (2003) e Tardif; Lessard (2005) têm se preocupado com o processo de trabalho docente nas escolas.

Em meio às várias políticas educativas de inserção de TDIC na escola, não tem sido diferente o contexto de formação de professores para o uso pedagógico dessas tecnologias em suas práticas educativas. Desse modo, é oportuna a discussão, mesmo que breve, sobre como e em quais circunstâncias, essas formações de professores têm ocorrido nos últimos anos, mapeando os avanços e retrocessos para a efetivação qualitativa de práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem que fazem uso das TDIC na escola.

Assim, categorizamos este trabalho, como um ensaio teórico que objetiva problematizar algumas concepções, práticas e relações sociais da educação, no que tange à formação de professores, buscando, sobretudo, problematizar um referencial teórico chamado de TPACK (KOEHLER & MISHRA, 2006).

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Não são poucas as políticas educacionais na América Latina que têm como premissa a necessidade de melhorar a formação dos professores, estes por sua vez, considerados atores fundamentais num contexto de mudanças e novas demandas na cultura escolar. Dito de outra maneira, os professores estão no centro das preocupações e das políticas educacionais que têm tratado da temática.

As críticas têm sido direcionadas ao modelo de formação das faculdades de educação em que o professor foi, inicialmente, compreendido como ser abstrato e pertencente a um conglomerado homogêneo, cujo exercício profissional concebido ficou restrito à atividade essencialmente instrumental. Tal modelo de formação acabou por afastar a pesquisa acadêmica da prática pedagógica e, ainda, desvalorizando ou negando os saberes dos professores.

Avançando para além desse modelo, novas pesquisas do campo têm apresentado, nos últimos anos, um redirecionamento do foco de análise, deixando de lado uma visão estática da profissionalização do docente para o entendimento de que a docência é uma atividade humana nas suas complexidades com características específicas (TARDIF; LESSARD, 2005).

Como expõe Imbernón (2010), muitos dos estudos que tratam da formação de professores aborda em sua proposta, uma fase mais experimental em detrimento de uma fase descritiva em função da difusão dos cursos de

formação. Foi em função desses condicionantes, que nos últimos anos, foram realizados vários programas de formação de professores.

Alguns desses estudos apontaram sérios problemas, a exemplo da descontinuidade das políticas educativas (QUARTIERO; FANTIN; BONILLA, 2012), mas também apresentaram propostas inovadoras, que trazem para o campo, novas questões (BACKES; SCHLEMMER, 2014). Entretanto, analisando todo o investimento e esforço investidos à implementação de propostas inovadoras de formação de professores, têm-se resultados aquém do esperado, como evidenciam os relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nos documentos, são reiterados os baixos impactos dos programas de formação, de um modo geral, nas práticas docentes, não restando alternativa que não a revisão crítica dos modelos de formação que estão sendo disponibilizados nas políticas educativas. Tendo em vista as discussões citadas, é que se apresenta na contemporaneidade, uma preocupação acentuada com a formação de professores para que possam atuar melhor no "instável mundo globalizado" (SACRISTÁN, 1999).

3 FORMAÇÃO PARA USO PEDAGÓGICO DAS TDIC

Os impactos das TDIC levaram ao desenvolvimento de políticas educativas que tiveram como objetivo a inserção das TDIC na escola (SOSSAI, LUNARDI MENDES, PACHECO, 2009). Nesse sentido, no Brasil, desde o lançamento do projeto EDUCOM em 1983 (MORAES, 1993), até aos programas mais recentes, como o Projeto UCA – Um computador por aluno ou o Projeto de compra de tablets às escolas públicas, é possível encontrar algo em comum: primeiramente, o "apetrechamento" (PERALTA; COSTA, 2007, p. 79) das escolas em equipamentos, ou seja, uma "parafernália tecnológica" (PINHEIRO; ROSA; BONILLA, 2012, p. 110), que invade as escolas em forma de empacotamento tecnológico; em seguida, a formação dos professores para o uso das TDIC.

Mesmo assim, pesquisas científicas demonstram que não há mudanças significativas na escola (Cysneiros, 1999). O que se tem visto é que as TDIC aguçam o interesse, a motivação e a criatividade dos alunos, levando a crer que aliadas às propostas metodológicas que valorizem o conhecimento privilegiado pela escola e professores, seja uma saída possível e atual às demandas educacionais. Contudo, acreditamos que sem professores não teremos mudanças pedagógicas significativas. Assim, depositamos nossas fichas num modelo de formação e desenvolvimento que entenda os professores como agentes sociais da própria cultura escolar.

Tentando encontrar razões para justificar tanto os casos de sucesso como de insucesso de integração curricular das TDIC no currículo, as opiniões de muitos autores convergem quando afirmam que uma efetiva integração implica investimento em dois domínios – na atitude dos professores e numa adequada capacitação para o seu uso (PERALTA & COSTA, 2007; ALMEIDA,).

No caso do Brasil, muito embora o acesso e a oferta de formação no âmbito das TDIC tenham aumentado nos últimos anos, a realidade é que na prática, embora os professores de hoje utilizem mais as TDIC no seu fazer docente, os tipos de usos que são feitos das TDIC são muito redutores em termos do seu verdadeiro potencial (LUNARDI-MENDES *et al*, 2013).

Desde os estudos realizados por Cuban (2001) foi possível verificar que os professores usavam as TDIC muito mais para preparar as aulas do que no processo de ensino aprendizagem em interação direta com os alunos; mais recentemente, esta mesma realidade foi também constatada em recentes estudos.

Em síntese, o que temos visto, são constatações empíricas que resultam de muito trabalho de investigação e que vêm sendo realizadas no âmbito da educação, contudo, tem faltado um referencial teórico e conceitual que fundamente as investigações e unifique a terminologia usada pelos diferentes investigadores.

4 UM REFERENCIAL TEÓRICO POSSÍVEL ...

Na atualidade, é carente a produção de pesquisas sobre os saberes necessários aos professores a fim de que promovam usos pedagógicos das TDIC na sala de aula, em detrimento aos usos ou utilizações instrumentais e deterministas que têm sido demandadas.

Entretanto, conhecer a forma de mobilizar esses saberes nas práticas pedagógicas reveste-se de grande importância num momento em que se pretende reconstruir ou reelaborar novos modelos de formação de professores para o uso pedagógico das TDIC, capazes de alterar um contexto marcado ainda por uma "maquinaria escolar", que se diz organizativa e característica da nossa cultura escolar, centrada, ainda na figura do professor como o único meio de acesso ao conhecimento produzido e acumulado pela humanidade.

Assumindo que ensinar é um processo complexo, e que a natureza do processo de ensino e aprendizagem é diversa e multifacetada (LIBÂNEO, 2010), alguns autores procuraram operacionalizar os requisitos que caracterizam essa forma de conhecimento intrínseca à profissão docente. Como um deles, Shulman (1987) propôs sua teoria com alto grau de consenso entre muitos estudiosos da área educacional, partindo do

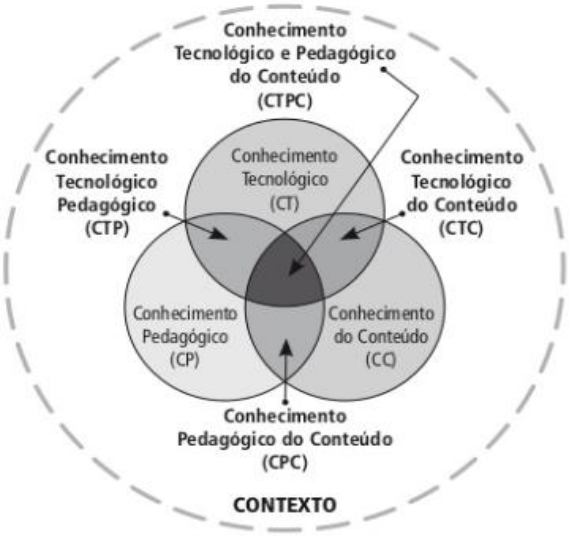
pressuposto que ensinar é mesmo um misto de arte e de ciência que se utiliza da relação entre conteúdo e pedagogia como um *know-how* à atividade do professor.

Os autores Matthew Koehler e Punya Mishra (2006) retomaram tais ideias de Shulman (1987) e ampliaram o conceito ao caso especifico da utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, acrescentando ao modelo um terceiro componente: o conhecimento tecnológico, conceituando esse modelo de TPACK (KOEHLER & MISHRA, 2006).

A premissa que se encontra no conceito de TPACK é a ideia de que a atitude do professor no que diz respeito às tecnologias é multifacetada, dinâmica e uma sintonia para a integração das TDIC no currículo resultará da intersecção balanceada de três tipos de saberes: o conhecimento pedagógico, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento tecnológico (KOEHLER; MISHRA, 2006).

Em síntese, o modelo TPACK defende que o uso da tecnologia no ensino requer o desenvolvimento de um conhecimento complexo e contextualizado, denominado pelos seus autores de *Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo – CTPC,* traduzido dos termos ingleses *Technological Pedagogical Content Knowledge - TPACK*. O modelo apresenta a ideia de uso pedagógico das TDIC pode ser possível por um docente capaz de articular e interrelacionar os três tipos diferentes de conhecimento: o conhecimento de conteúdo ou disciplinar (da sua área específica), o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico, como proposto na figura abaixo:

Figura 2: Modelo TPACK



Fonte: Adaptado de Mishra e Koehler (2006, 2008, 2009).

Para Harris e Hoffer (2009), o conceito de TPACK pode facilitar a compreensão que temos hoje da forma como se processa o desenvolvimento profissional de um professor para usar as TDIC no ensino curricular de sua disciplina. A justificativa para a aplicação do método seria para atender a um rápido desenvolvimento da cibercultura na contemporaneidade, sustentando a hipótese que o desenvolvimento de tais saberes no professor, facilitaria os usos das TDIC nos processos pedagógicos em sala de aula (JONASSEN, 2007).

Basicamente, a ideia é que o professor seja capaz de tomar decisões fundamentadas na pedagogia para o planejamento e desenho das suas práticas docentes com uso das TDIC. Segundo Cox (2008), em sua tese de doutorado, essa ideia pressupõe: a) saber usar as tecnologias; b) numa dada área curricular; c) integrada numa estratégia pedagógica especifica; d) num determinado contexto educativo; e) para promover a construção do conhecimento do aluno, relativo a um determinado conteúdo curricular a fim de contribuir com a consecução de um objetivo educacional previamente identificado.

A inovação do modelo está em integrar o conhecimento tecnológico, que prefiro chamar de saberes tecnológicos, como mais um dos saberes a fazer parte dos atuais modelos de formação de professores, os quais têm dado muita atenção ao saber para ministrar a disciplina e ao saber para se ensinar a disciplina (conteúdo e pedagógico).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação das TDIC pela educação não pode ser vista apenas como uma inovação tecnológica, em que há a substituição de tecnologias mais antigas no contexto educacional, como o quadro-negro, por tecnologias mais contemporâneas. Contudo, os números nos evidenciam um enorme investimento no *apetrechamento* ou *parafernália tecnológica* das escolas brasileiras, levando-nos a levantar uma série de questionamentos que fizemos no decorrer do texto. Tais questões implicam processos de formação de professores que se utilizam de modelos que atendam às necessidades dos professores e alunos.

Nesse sentido, acreditamos que uma aposta atual possa ser pensada a partir da integração de saberes/conhecimentos e por que não utilizar o modelo TPACK para problematizar essa situação? O referencial do TPACK apresenta a intersecção de saberes que são demandas pedagógicas da atualidade e, talvez, pudéssemos pensar no modelo como referencial para se pensar a futura formação de professores para uso das TDIC em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. (2014) O processo de aprendizagem em metaverso: formação para emancipação digital. **Desenvolve: Revista de Gestão do Unilasalle**. Canoas, v. 3, n. 1, p. 47-64. Acesso em: 07 abr. 2014. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/desenvolve/article/view/1387/1031.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas Tecnologias na Sala de Aula: *Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora?* **IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** (1978) Águas de Lindóia, SP, maio de 1998, anais II, pp. 199-216. Republicado na revista *Informática Educativa*. Bogotá, Colombia, Universidad de los Andes, v.12, n.1, Mayo 1999, pp. 11-24.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Documento de trabalho dos serviços da comissão escola para o século XXI.** (2007) Bruxelas. 2007. Disponível em: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2004/com2004_0487pt01.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2014.

COSTA, Fernando Albuquerque (Coord.) (2008). **Competências TIC:** estudo de implementação. V. I. GEPE – Gabinete de estatística e planejamento da educação. Ministério da Educação. Universidade de Lisboa, Universidade de Évora e Universidade do Minho. 2008. Disponível em http://www.escola.gov.pt/projectos_ctic_documentos.asp. Acesso em 03/03/2014.

COSTA, Fernando Albuquerque; VISEU, Sofia. (2008) Formação-Ação-Reflexão – Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In: COSTA, Fernando; PERALTA, Helena; VISEU, Sofia. (Eds.). **As TIC na Educação em Portugal:** Concepções e Práticas. Porto: Porto Editora, p. 238-258.

COX, Suzana.(2008) **A conceptual analysis of technological pedagogical content knowledge.** Doctoral dissertation, Brigham Young University, Provo, UT.

CUBAN, Larry. (2001) **Oversold and underused:** computers in the classroom. Cambridge: MA, Harvard University Press.

DUSSEL, I.(2006) Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: **El oficio de docente:** vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.

FANFANI, E. T.(2007) Consideraciones sociológicas sobre professionalización docente. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, E. S. S.(2009) **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco.

GATTI, Bernadete; NUNES, M. M. R. (Org.).(2009) **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: (Textos FCC, n. 29).

IMBERNÓN, Francisco.(2010) **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed.

JONASSEN, David.(2007) **Computadores, Ferramentas Cognitivas.** Porto: Porto Editora.

KOEHLER, Mattew; MISHRA, Punya.(2008) Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In: AACTE (Eds.). **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators.** New York, NY: MacMillan, p. 3-30.

_____ (2006)Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108 (6), p. 1017-1054.

LIBÂNEO, José Carlos (2010). **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça et al (2013). **Incorporación de TIC en la formación docente de los países del MERCOSUR**: Informe Brasil. Documento elaborado para Relatório final da OEI/OCDE sobre os usos pedagógicos das TIC no Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, coordenado pela Profa. Dra. Inés Dussel.

MIZUKAMI, M. G. N. et al.(2002) **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: UFSCar.

MORAES, Maria Candida (1993). Informática educativa no Brasil: um pouco de história... **Revista Em Aberto**, ano 12. n. 57, jan/mar, p. 17-27.

NÓVOA, Antonio.(2007) **Vidas de professores**. Porto: Porto (Coleção: Ciências da Educação).

_____.(1998) **Formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp.

OLIVEIRA, D. A. (2003)As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica.

PERALTA, H: COSTA, Fernando. (2007) Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação. n.** 3. mai/ago. pp. 77-86

PINHEIRO, Daniel; ROSA, Harlei; BONILLA, Maria Helena Silveira (2012) Pedagogização dos artefatos tecnológicos: uma análise a partir do programa UCA. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; BOHADANA, Estrela D'Alva Benaion; TORNAGHI, Alberto José da Costa. (Orgs.). **Educação e Tecnologia:** parcerias. E-book. 1. ed. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá,. p. 109-124.

SACRISTÁN, José Gimeno (1999). **Poderes instavéis em educação**. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOSSAI, Fernando César; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; PACHECO, José Augusto (2009). **Currículo e novas tecnologias em tempos de globalização**. Perspectiva, v. 27, p. 19-46.

TARDIF, Mauricio; LESSARD, C.(2005) **Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.

SHULMAN, L. S. (1987) **Knowledge and teaching**: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, pp. 1-22.

TEDESCO, J. C; FANFANI, E. T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: PEARLMAN, M (org.) (2004). **Maestros en América Latina:** nuevas perspectivas sobre su Formación y Desempeno. Washington: Preal, p. 67-96.

QUARTIERO, Elisa Maria; FANTIN, Mônica; BONILLA, Maria Helena.(2012) Políticas para la inclusión de las TIC en las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. **Revista Científica Iberoamaericana de Tecnologia Educativa - Campus Virtuales**, n. 01, v. I, p. 115-126.

POLÍTICAS CURRICULARES IBERO-AMERICANAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) PARA SUPERAÇÃO DE UMA ESCOLA TRADICIONAL

Lívia Cardoso de Farias

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
livfarias@hotmail.com

Introdução

Nos últimos anos é possível observarmos um intenso processo de produção de políticas de currículo para a região ibero-americana em reação a necessidade de buscar possibilidades de superação dos seus limites e na tentativa de melhorar o alcance da qualidade no atendimento da educação em todos os níveis. Nesse contexto, grupos, sujeitos e organismos da região produziram diversos documentos que traduzem metas orientadoras para as diferentes políticas educacionais, sendo o currículo o foco central nesses textos políticos. Ressaltamos que tais textos políticos, publicados por agências multilaterais de destaque no cenário internacional, como Organização dos Estados Ibero-Americanos - OEI e a UNESCO possuem um papel catalisador de políticas públicas (DIAS & LÓPEZ, 2006) que nos mobiliza a analisar para compreender os processos de articulação de projetos curriculares que pretendem ser hegemônicos e, portanto, disputam os sentidos do que possa vir a ser a importância das TIC no âmbito da região analisada.

Observamos que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm ganhado destaque. Percebe-se que em diferentes organismos internacionais têm sido difundidos discursos sobre a irreversibilidade da presença das TIC nas esferas econômicas e sociais e a necessidade da inserção das TIC no âmbito escolar com o objetivo de preparar os alunos, os professores e a escola para uma sociedade do conhecimento. Na produção de políticas necessárias para alcançarmos tal sociedade, as TIC tem papel central, seja pela necessidade de introdução das ferramentas tecnológicas nas escolas; seja na possibilidade de desenvolver novas habilidades na futura mão de obra; seja na expectativa de melhoria da qualidade da educação ou mesmo na intenção de uma maior aproximação dos jovens à escola a partir do seu uso. Todas essas questões e demandas circulam e disputam espaço no desenvolvimento e aplicação das políticas.

Os discursos sobre as TIC enfatizam a ideia de que seu uso abre novas possibilidades para repensar e melhorar a educação e para a criação de situações pedagógicas que levem à formação de alunos capazes de viver e trabalhar na sociedade do conhecimento. Tais discursos produzidos por intelectuais, professores e sujeitos dentro da área de educação, ou mesmo fora dela, expressam demandas e questões relacionadas à própria sociedade. E estas servem para influenciar a produção das políticas educacionais, no âmbito de política cultural pública (DIAS, 2009).

Em diferentes demandas expressas nos discursos em defesa das políticas curriculares para o uso das TIC nas escolas, estão em disputa concepções que pretendem hegemonizar proposições para tal uso. Neste trabalho, analiso alguns textos que apontam discursos que são produzidos e difundidos na região Ibero-americana por organismos internacionais. Foram selecionados textos políticos da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, produzidos entre 2001 e 2012. Focalizo nesses textos políticos o protagonismo atribuído às TIC e ao seu papel essencial na possibilidade de uma superação de práticas tradicionais presentes nas escolas. Defendo a análise das demandas para a compreensão do processo de articulação de políticas curriculares e para tal utilizo a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (2005, 2011, 2013) como aporte teórico-metodológico. A partir da análise das demandas busco compreender a produção de sentidos expressos pelos discursos em torno de diferentes proposições que se referem ao currículo tradicional como algo a ser superado a partir do uso das TIC. Na análise dos textos políticos Ibero-americanos identifico um consenso em relação ao papel das TIC como fundamentais para assegurar a qualidade e inovação nos processos de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento.

Discursos, demandas e hegemonia

Ao analisar os processos culturais que marcam esses tempos em que as TIC se fazem tão presentes, penso o currículo como espaço-tempo em que estão refletidas políticas culturais através das quais se expressam diferentes tensões e disputas presentes na sociedade. Entendendo a cultura como uma arena de negociação de sentidos e que todo sentido pode apenas ser criado dentro de sistemas de linguagem e significações, podemos afirmar que o currículo é uma prática cultural, pois este funcionaria como um sistema de significações que são produzidas e partilhadas pelos sujeitos. O currículo seria então algo mutável, produzido de maneira contingencial, onde interagem diversas tradições culturais vividas de múltiplas formas (MACEDO, 2006a). Para analisar as tensões presentes no currículo hoje, acredito que pensamos a cultura em termos pós-estruturais, entendendo-a como uma arena de negociação de sentidos (MACEDO, 2006b). Nessa perspectiva, todo sentido pode apenas ser criado dentro de sistemas de linguagem e significações e nos ajuda a compreender os processos de articulações discursivas que garantem a hegemonia de alguns discursos e a exclusão de outros. Analisar a luta em torno dos significados e a disputa dos sujeitos pode nos ser muito útil para alcançarmos essa escola mais justa. É importante entendermos que os textos políticos circulantes estão sendo sempre reinterpretados em diferentes contextos por diferentes sujeitos e por isso é relevante analisarmos quais sentidos estão sendo atribuídos a esses discursos que ganham legitimidade. Desenvolvemos uma investigação que leve em conta a complexidade da produção de políticas curriculares, que nos afaste das dicotomias, do estadocentrismo e que nos permita analisar melhor o papel dos sujeitos na produção de discursos sobre as tais políticas.

O entendimento de que não há estruturas fixas e centradas permeiam esta pesquisa onde a concepção do currículo como política cultural nos leva a compreensão de que as lutas que constroem o currículo são, simultaneamente, políticas e culturais. Para melhor analisá-las é importante que prestemos atenção nas disputas hegemônicas que acontecem sistematicamente e que buscam construir sentidos e significados fixos para o currículo. Para tal, parece-nos útil nos apoiarmos na dimensão discursiva, onde consideramos que todas as relações que travamos são mediadas pela linguagem. A questão discursiva nos possibilita um novo entendimento da relação currículo e poder, nesse sentido a análise das articulações e demandas como proposta por Laclau (2005, 2013) contribui para que possamos observar as expectativas que estão representadas a partir das demandas apresentadas nos textos escolhidos. Assim, o foco nas demandas pode favorecer um entendimento da produção de políticas a partir dos processos articulatórios discursivos e da incorporação ou tentativa de incorporação de demandas. É importante destacar que o propósito de forjar um consenso em torno das políticas é marcado por tensões e negociações, pois concordamos com Mouffe (2006) que a política envolve a construção de consensos conflituosos.

Focalizar nas demandas contribui para entender as formas de atuação dos sujeitos na política e os processos articulatórios que eles desenvolvem a partir da incorporação ou tentativa de incorporação de suas demandas em proposições mais amplas. Assim, os processos de articulações discursivas que garantem a hegemonia de discursos associados a determinados projetos de educação ganham destaque a partir da perspectiva da teoria do discurso. Levando em consideração a complexidade da sociedade com diferentes demandas circulantes e em disputa, só podemos trabalhar a possibilidade de ação das identidades particulares através das relações que uma identidade estabelece com outra quando impõe suas vontades tentando universalizar seus conteúdos particulares. Como afirma Mendonça (2007), a própria complexidade do social produz impedimentos para a total universalização desses conteúdos particulares já que os fechamentos de significados são marcados pelas suas contingências.

Neste trabalho, analisamos demandas enunciadas nos textos dos organismos internacionais ibero-americanos tendo como base os processos de articulações discursivas de determinados discursos associados a projetos de educação em luta para a constituição de hegemonia. Parece-me fundamental observar como as demandas podem ser articuladas e negociadas no campo das políticas curriculares em defesa do uso das TIC nas escolas. Afastamo-nos assim da tentativa de identificar os grupos que apresentam determinada demanda por concordarmos com Laclau quando ele afirma a impossibilidade de fixarmos a identidade de um grupo.

As demandas expressas nos documentos analisados não estão desvinculadas de interesses políticos, mas se aproximam, muitas vezes, de interesses de outros grupos, comunidades epistêmicas, mídia, professores, entre outros. Interessa-nos entender os antagonismos existentes nessas articulações, em um campo de demandas distintas, que por vezes defendem supostamente projetos iguais e, mesmo assim, mantém determinadas diferenças ou particularidades. Quando se constitui um projeto hegemônico as diferenças entre os grupos não são anuladas, pelo contrário, são mantidas as suas particularidades que se associam a outros grupos na busca de um projeto mais amplo, capaz de atender as diferentes demandas.

Ao atentar-me para a emergência e os argumentos em torno das demandas identificadas nos documentos analisados, considerado aspectos fundamentais como os discursos sobre a globalização e a ideia de uma sociedade de conhecimento. Nessa análise focalizo algumas demandas produzidas nos processos articulatórios na direção de uma

política curricular para o uso das TIC na educação. Os discursos produzidos pelos organismos internacionais, dentro do que convencionamos chamar de contexto de influência, são heterogêneos e nos possibilitam entender o processo da produção de políticas como campo de conflitos e discordâncias podendo dentro de um mesmo documento, encontrarmos posições que ora se aproximam, ora se afastam.

Porém, é possível apontarmos para um consenso, produzido a partir de tais processos articulatórios, em torno da ideia de que sem as TIC não é possível ultrapassar as práticas tradicionais e alcançar o que foi convencionado chamar de sociedade do conhecimento. Em nenhum momento observam-se discursos que apontem para a não presença das TIC nas escolas, pelo contrário, entendemos que a presença das tecnologias é apontada como irreversível. Não aparecem discursos que contestem tal perspectiva ou apontem para outros projetos alternativos de se alcançar a sociedade de conhecimento sem levar em consideração as TIC, construindo assim uma ideia de consenso sobre essas políticas.

As TIC nos discursos curriculares ibero-americanos – Algumas Conclusões

Dentro de um contexto de drásticas mudanças tecnológicas que impactaram a organização econômica, cultural e social, os textos analisados buscam estabelecer metas e alternativas para que as escolas ibero-americanas se aproximem do que chamam de Sociedade do Conhecimento. É nesse cenário de expectativas de mudanças que as demandas se apresentam nos discursos analisados expondo algumas perspectivas sobre o sentido de produção de políticas curriculares sobre as TIC. Podemos identificar nos textos analisados expressões que demarcam que as atuais condições da educação ibero-americana ainda estão longe de se tornarem ideais e que é necessário um estímulo à melhora. Palavras como “alcançar”, “melhorar”, “ajustar”, “universalizar”, “definir”, “ampliar”, “assegurar” e “eliminar” tendem a caracterizar um discurso que tem por objetivo propor um determinado projeto de mudança capaz de aproximar os contextos educacionais ibero-americanos de um ideal.

O discurso sobre inserção das tecnologias no currículo aparece de forma contundente nos documentos assumindo, por vezes, o posicionamento de que para acompanhar a sociedade atual é impreterível a sua presença nas escolas. Nessa concepção, o professor ganha um papel central, pois é aquele que deve proporcionar aos seus alunos tais condições a partir de competências e habilidades específicas, a partir de processos de alfabetização tecnológica. A demanda por novas habilidades está vinculada a um discurso que prega o entendimento de que as práticas educacionais tradicionais já não são mais suficientes para oferecer ao professor condições de ensinar na sociedade do conhecimento.

Vale atentarmos para o uso constante da palavra “capacitar” em diferentes trechos dos documentos, quando faz referência ao propósito para o emprego das novas habilidades do professor. O termo está relacionado a uma necessidade de a escola responder a uma formação que capacite o aluno ao mercado de trabalho e que deva dar ao professor a agência nesse processo. Um discurso que busca uma forte interação com o mundo do trabalho, com o setor produtivo. Ao trabalharem com a ideia de superação de práticas tradicionais podemos perceber uma inclinação para a defesa de uma mudança no currículo que deve necessariamente incorporar o uso das TIC. Percebe-se a presença de um antagonismo nas demandas defendidas para o que denominam “práticas tradicionais”, quando afirmam que as mesmas já não oferecem as habilidades necessárias aos docentes, encontrando-se superadas.

Essa posição atribui às TIC elementos de avanço no desenvolvimento da aprendizagem, mas os equipamentos ou mesmo softwares por si sós não garantem a substituição de práticas tradicionais. Para isso, o discurso difunde a necessidade de um desenvolvimento profissional docente a partir das ferramentas tecnológicas, que venham também a assumir o cotidiano de suas práticas pedagógicas. Podemos perceber, mais uma vez, um antagonismo às formas tradicionais no sentido em que esse discurso aponta para a necessidade da sua superação sem, contudo, apontar críticas para os aspectos que mereçam a superação.

De uma maneira geral, o documento “Projeto de Padrões de Competência em TIC para Professores” apresenta a demanda de melhorar a prática dos professores em todas as áreas de trabalho, combinando habilidades em TIC com inovações em pedagogia, currículo e organização escolar (UNESCO, 2008a). Como podemos observar em: “A adequada integração das TIC em sala de aula dependerá da habilidade dos professores em estruturar o ambiente de aprendizagem de modo não-tradicional; em fundir a nova tecnologia com a nova pedagogia;”

Mais uma vez identificamos o antagonismo às práticas tradicionais de aprendizagem expostos nesses documentos. O que aparece com muita força nos textos é a ideia da insuficiência da escola e dos professores de hoje para atender as necessidades de uma sociedade transformada pela tecnologia. Nesse sentido, as novas habilidades

dos professores devem estar relacionadas ao uso dessas tecnologias e na possibilidade de transmitir aos alunos tais ferramentas para que eles possam utilizá-las no mercado de trabalho. Defendemos que nos documentos é construído um consenso em torno da ideia de que sem as TIC não é possível ultrapassar as práticas tradicionais e alcançar o que chamam de sociedade do conhecimento.

O discurso da superação das práticas tradicionais está fortemente vinculado a uma tentativa de melhoria de qualidade da educação na região analisada. Nesse sentido, a inserção das TIC nas escolas e a sua relação com a qualidade aparece como um consenso entre os discursos presentes nos textos analisados nessa pesquisa. Essa qualidade está diretamente relacionada a novas competências e habilidades que o docente deve possuir para alcançar tal objetivo. Tal sentido relaciona diretamente do êxito da prática do professor nas escolas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. Este discurso também se encontra no trecho a seguir: "sem a competência e a colaboração da maioria dos professores, não é possível a mudança e a melhoria da educação" (OEI, 2010b, p. 69). Esta afirmação talvez seja uma das mais incontestáveis do pensamento educativo dos últimos anos.

A defesa de uma nova escola que responda aos desafios do século XXI está presente nos discursos analisados, onde aparece como elemento fundamental para que os sistemas escolares se adequem à sociedade do conhecimento, como podemos interpretar nas demandas apresentadas nos textos analisados. Os discursos da sociedade do conhecimento atravessam os textos e aparecem como um pano de fundo que representa tudo aquilo que se deve alcançar nas escolas atuais. Tal sintetização da sociedade atual surge nos diferentes documentos analisados nesta pesquisa como uma característica irreversível da atualidade, que se contrapõe ao entendimento de uma sociedade sem a presença das tecnologias informacionais. Esse caráter de irreversibilidade pode ser entendido como um antagonismo a algo que se quer ultrapassar nas escolas, e que nos documentos aparece como algo que já foi alcançado nas relações econômicas e culturais. Podemos perceber em tais documentos uma concepção de sociedade onde a presença das tecnologias modificou profundamente as formas de organização econômicas e de circulação de informações. Tais transformações, como apontado anteriormente são utilizadas como justificativas para se repensar a escola.

As demandas apresentadas são apenas algumas dentre outras possibilidades de articulações. Nesse trabalho, defendo que essas articulações estão sendo constituídas em torno de um antagonismo o que garante e ameaça determinadas aglutinações em torno de projetos comuns (Laclau, 2013). No caso das políticas curriculares em TIC, podemos identificar a concepção de um ensino que incorpore competências ligadas às tecnologias, como o uso do computador, o uso da internet, que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores como uma possibilidade de antagonismo ao qual demandas se contrapõem a um ensino tradicional - no qual a crítica se faz à aprendizagem de memória, a falta de conexão das aprendizagens com a realidade vivida, entre outros aspectos.

Referencias Bibliográficas

CASTELLS, M. (1999). *A sociedade em rede***.** Brasil, São Paulo: Paz e Terra.

DIAS, R. E. (2009) *Ciclo de políticas curriculares na formação de Professores no Brasil (1996-2006)*. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DIAS, R. E. & LÓPEZ, S. B. (2006). Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras.* 6(2), 53-66

LACLAU, E. (2011) *Emancipação e Diferença*. Brasil, Rio de Janeiro: EdUERJ.

LACLAU, E. (2013). *A Razão Populista*. Brasil, São Paulo: Três Estrelas.

LOPES, A. C. (2006). *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem fronteiras, 6(2), 33-52.

MACEDO, E. (2006a) *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural***.** Revista Brasileira de Educação, 11(32), p.285-296.

MACEDO, E. (2006b). *Por uma política da diferença.* Cadernos de Pesquisa, 36(128), 327-356.

MENDONÇA, D. (2007). *A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira*. Ciências Sociais Unisinos, 43(3), 249-258.

MOUFFE, C. (2003) *Democracia, cidadania e a questão do pluralismo*. Política & Sociedade, 1(3), 11-26.

OEI. (2010). *Metas Educativas 2021 – Síntese em Português*.

OEI. (2011). *Miradas sobre la Educacion em Iberoamerica*. 2011.

UNESCO. (2008a). *Padrões de Competência em TIC para professores – Marco Político*. 2008a.

UNESCO. (2008b). *Padrões de Competência em TIC para professores – Módulos de Padrão de Competência*. 2008b.

UNESCO. (2008c). *Padrões de Competência em TIC para professores – Diretrizes de Implementação.* 2008c.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

NATIVO OU EXCLUÍDO DIGITAL: QUAL O LUGAR DA INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS?

Carla Cristiane Loureiro
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina
Bolsista OBEDUC/CAPES
Email: carlacrisloureiro@gmail.com

Resumo

O objetivo deste texto é propor um debate sobre as relações entre infância, tecnologia e currículo e, mais especificamente, sobre o lugar social da criança nos documentos curriculares de inserção de tecnologias digitais (TD) na escola, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). A mirada se faz a partir do campo de estudos da infância em diálogo com os campos do currículo e da comunicação e das tecnologias, pois acredita-se que a inserção das tecnologias digitais no cotidiano das crianças tem recolocado a questão "o que é a infância" sob outras luzes. Operando com a premissa de que infância e escolarização são conceitos que se constroem reciprocamente, acredita-se que pesquisar os documentos curriculares apresenta possibilidades de vislumbrar algumas respostas a essa questão, à medida que os discursos acabam produzindo as ideias de infância e, a partir delas desenham modelos curriculares para atendê-las. O caminho proposto para a discussão passa inicialmente por um levantamento dos documentos curriculares produzidos no âmbito do Governo Federal, tanto de inserção de TD, como nas DCN. Num segundo momento, busca-se dar visibilidade, aos discursos produzidos pelos documentos curriculares oficiais sobre as relações entre crianças e tecnologias digitais. Entre os principais resultados da pesquisa pode-se destacar duas tendências sobre a relação da criança com as TD: uma primeira, que indica uma expertise no modo como as crianças lidam com as diversas tecnologias, associando a uma experiência geracional. A segunda tendência afirma a necessidade da escola se responsabilizar pela inclusão digital das crianças, visto que apesar dessa expertise elas estão em risco, uma vez que a Internet não é um ambiente seguro para elas.

Palavras-chave: Infância, criança, tecnologia digital, nativo digital, excluído digital.

1 Introdução

Ao longo deste século, temos assistido a um esforço de inclusão de tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas de diferentes países latino-americanos, no Brasil, em especial, o governo tem elaborado políticas e programas educacionais que visam dotar as escolas de rede de internet, computadores, tablets. Neste contexto tecnológico crescente, o processo de socialização das novas gerações levanta questões importantes para toda sociedade, entre as quais interessa às relacionadas a forma como as crianças percebem, interagem e principalmente, aprendem nas suas relações com as Tecnologias Digitais (TD)[1], em especial na escola.

[1] Opta-se pelo termo uso do termo Tecnologia Digital, pois são os recursos mais presentes nos programas de inserção de tecnologia nas escolas, de acordo com Amaral (2011) esclarece que a tecnologia digital se refere à convergência digital do vídeo, textos e gráficos. Significa, portanto, uma nova materialidade das imagens, textos e sons que, na memória do computador, estão definidos matematicamente e processados por algoritmos, em combinações numéricas de 0 ou 1. Os recursos digitais são elementos informatizados que permitem que conteúdos sejam abordados em materiais como imagens, vídeos, hipertextos, animações, simulações, páginas web, jogos educativos, dentre outros.

Como professora, observo que as crianças são usuárias assíduas da internet para jogar, fazer pesquisas, comunicar-se com colegas, só para citar algumas das atividades. Compreender as novas demandas geradas por essa realidade tornou-se um desafio para a escola. Os jogos online e as atividades decorrentes dos modos de uso das TD podem oportunizar aprendizagens e o desenvolvimento de inúmeras habilidades e de capacidades, além de novos processos de socialização.

Este texto tem como objetivo propor um debate sobre as relações entre infância, tecnologia e currículo e, mais especificamente, sobre o lugar social da criança e da infância nos documentos curriculares nacionais relacionadas com a difusão de tecnologias da informação e comunicação no ensino básico, especialmente daqueles ligados ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)[2] e as novas DCN (BRASIL, 2013)[3], com foco nas orientações para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender a forma como esses documentos tratam as relações entre infância, criança e tecnologias digitais. A mirada se faz a partir do campo de estudos da infância, pois acredita-se que a inserção das tecnologias digitais no cotidiano das crianças tem recolocado a questão "o que é a infância" e "quem são as crianças"sob outras luzes. Operando com a premissa de que infância e escolarização são conceitos que se constroem reciprocamente, acredita-se que pesquisar os documentos curriculares apresenta possibilidades de vislumbrar algumas respostas a essa questão, à medida que os discursos acabam produzindo as ideias de infância e, a partir delas desenham modelos curriculares para atendê-las.

2 Infância, escola e tecnologias digitais

Ao final do século XX e início do XXI, a ideia que parece vigorar com força entre os diversos pensadores sobre a infância é a de que esta é uma "construção social". Tal ideia traz em seu bojo, a partir de uma "nova" perspectiva, a consideração de que a criança é também sujeito da investigação, exercitando assim, os primeiros passos pela emancipação da condição de sujeito silenciado da e na história.

Apesar dessas discussões, a construção histórica da infância tem sido realizada por exclusões dos espaços sociais de influência, confinando-a a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos, em especial a escola, que no desenvolvimento da sociedade moderna se converte na forma principal e dominante de educação para crianças e para formação de novas gerações. Com isso a escola passa a ser a instituição com ligação mais íntima com uma concepção de infância formulada em determinado tempo histórico.

[2] O Programa Um Computador por Aluno - ProUCA é uma iniciativa do Ministério da Educação, é financiado com recursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo Integrado - e coordenado pela Secretaria de Educação a Distancia - SEED/MEC. O PROUCA vincula-se ao projeto internacional *One Laptop per Child* (OLPC), apresentado em 2005, no Fórum Econômico Mundial de Davos (Suíça), por Nicholas Negroponte: pesquisador do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT, EUA), que desenvolveu o projeto, juntamente com Seymour Papert. De 2007 a 2009, o governo federal implantou o Programa, ainda na fase pré-piloto, em cinco escolas. Em 2010, o governo federal regulamentou o PROUCA e iniciou o Projeto Piloto, com a compra de 150.000 computadores do tipo Classmate distribuídos em 300 escolas públicas de todos os estados brasileiros. Essas escolas foram escolhidas pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, estas últimas em acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A partir de então, o Brasil engajou-se neste esforço internacional, com a concepção, o desenvolvimento e a implantação do PROUCA. O ProUCA pretende criar e socializar novas formas de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, ampliar o processo de inclusão digital escolar e promover o uso e a apropriação pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação como uma nova linguagem (BRASIL, 2012).

[3] As DCN são as diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Sua atualização "surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas" (BRASIL, 2013).

Neste quadro, têm se intensificado nas últimas décadas pesquisas que buscam entender a relação da criança com as TD, quase sempre sob a perspectiva adulta sobre essa relação. Já não é mais possível negar a presença das tecnologias na vida das crianças e, neste sentido, devemos atentar para as implicações à própria concepção de infância e o conceito de criança em nosso tempo. Segundo Sarmento, (2002, p. 3) "a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre a criança, de estruturação de seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças".

Valendo-se dessa concepção e assentado no conceito de criança como ator social, que compreende que a criança não é uma "tabula rasa", que passivamente recebe os modelos adultos de socialização, busca-se despir de "naturalidade" e "desinteresse" a visão moderna de infância (Pinto, 1997) e, com isto, por sua vez, buscar compreender o caráter essencialmente político das visões de infância e criança e, neste caso, apreender tais visões presentes nos documentos curriculares oficiais. Para essa analise parte-se de uma "definição operacional do currículo moderno como um documento público que expressa uma síntese de uma proposta cultural, formulada em termos de educação, sobre como e quem define autoridade cultural em uma dada sociedade" (Dussel, 2014, p, 4).

Apesar da aparente centralidade da criança na escola, muitas vezes elas parecem invisíveis aos formuladores de políticas e tal invisibilidade corresponde a certa ausência de avaliação dos impactos de formulações políticas sobre diferentes gerações, especialmente as crianças. A infância não é uma fase transitória, o que é transitório são seus sujeitos (crianças), qualquer medida de política afeta diferenciadamente as várias gerações (Qvortrup, 2010a, 2010b). Tais impactos podem ser claramente percebidos na escola, que corresponde à institucionalização histórica de processos de disciplinarização da infância (Foucault, 1993), configurando-se em arena de conflitos para projetos políticos e pedagógicos que tanto podem orientar-se para uma defesa da ampliação dos direitos das crianças, quanto promover práticas assentadas na dominação.

Não há dúvidas quanto à importância que exercem as TD na definição das culturas das crianças hoje em dia, além da incrível atração e prazer que as crianças têm na sua experiência com as tecnologias virtuais, convergentes, móveis e interconectadas. Segundo o relatório TICs Crianças 2010 (CGI.br, 2012)[4], 51% afirmam já ter utilizado o computador pelo menos uma vez. Outro dado significativo apresentado no relatório da pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2012* (CGI.br, 2013)[5], aponta que no Brasil, a maioria (58%) dos jovens usuários de Internet, entre 9 e 16 anos, acessa a Internet em seus domicílios e em segundo lugar aparece está a escola, citada por 42% dos entrevistados.

Esses dados colocam questões fundamentais nas relações entre infância, tecnologia e currículo. A introdução de tecnologias na escola não é nova, a lousa, o livro didático, só para citar alguns exemplos, marcam a entrada de de tecnologias. Entretanto, as TD correspondem a possibilidades de mudança importantes na cultura escolar, na medida em que, pela sua natureza, provocam mudanças nos processos de conhecimento e nos comportamentos de consumo das crianças.

Logo no início do documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, apresenta-se uma definição das tecnologias da informação e comunicação e das formas como pretensamente estudantes e professores lidam com elas,

[4]. Relatório de pesquisa realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) que mapeou os impactos sociais das TICs e a inclusão digital em crianças de 5 a 9 anos no Brasil. Disponível em: http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-no-brasil-tic-criancas-2010/5

[5]. Relatório de pesquisa realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) que objetivou mapear as oportunidades e os riscos associados ao uso da Internet em crianças e adolescentes brasileiros de 9 a 16 anos de idade. http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil/89

> Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital.
>
> As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens.
>
> Essa distância necessita ser superada, mediante aproximação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, estimulando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, para que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar. Isto (BRASIL, 2013, p.24, 25).

Observa-se no documento o entendimento que as tecnologias da informação e comunicação, ora como ferramenta, ora como panaceia para escola, capaz de promover "novos métodos didático-pedagógicos", garantindo acesso ao saber. "Uma espécie de futuro do presente no qual utopias educacionais parecem ser suportadas pelo estímulo ao uso pedagógico de tecnologias da informação e comunicação na escola, assim como por estratégias governamentais que delas se valem para mediar nossas ansiedades contemporâneas por tudo digitalizar (SOSSAI, SILVA e MENDES, 2012 p.74)".

À medida que a tecnologia é vista como instrumento e também panaceia, tem-se a percepção de ser ela produtora do humano e não produto do ser humano, apontando para o que Álvaro Vieira Pinto (2013) denominou como ideologização da tecnologia (tecnocentrismo). Tais ideias podem assumir uma dimensão fundamental para o campo educacional, que tem se apresentado como fértil para adaptações passivas e acríticas de projetos de inserção de tecnologias na escola, os quais, muitas vezes, em vez de meios, tornam-se fins da educação.

Ainda no trecho acima transcrito o documento começa a esboçar algumas imagens acerca do perfil da criança e do jovem destinatário das diretrizes prescritas, demarcando o fato destes "nasceram na era digital", em oposição a seus professores que somente "creem que acompanham a era digital".

> [...] hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais (BRASIL 2008, p.59).
>
> Novos desafios se colocam, pois, para a escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos. Ela precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos. Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças, jovens e população em geral o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais. (BRASIL, 2013, p.111).

O fato de termos uma geração de crianças nascida na era digital versus "professores analógicos" tem sido utilizado amplamente como uma das explicações para justificar as dificuldades de inserção das tecnologias na escola. Nesse

sentido, surgem no campo algumas categorias para compreender o lugar das crianças nas relações com as tecnologias digitais. Uma dessas categorias é o "nativo digital", usado para definir os nascidos imersos nas tecnologias (PRENSKI, 2001), segundo Ponte e Simões (2013) o uso da expressão "nativos digitais" de forma genérica não é correta. Segundo os autores, pautados em Livingstone e Helsper (2007), existem dois níveis de "divisão digital": o que considera o acesso às tecnologias a partir da posse e da frequência de uso e o outro se refere aos usos e às habilidades que pressupõem. Assim, "se o acesso corresponde à condição básica e necessária para se pensar a "inclusão digital", não é suficiente para garantir igualdade de oportunidades perante as tecnologias que se dispõe." (Ibid., p. 28). Nesse sentido, deve-se ficar atento às diferenças na qualidade de o uso da tecnologia das crianças, bem como a importância de não confundir acesso à tecnologia, com uso significativo da tecnologia, aumento agencia e empoderamento das crianças.

A forma como os documentos oficiais abordam a "inclusão digital" como se fosse algo espontâneo e que pode ser induzido pela oferta de computadores e acesso à internet, além disso, apresenta um discurso sobre o "nativo digital" embasado num conjunto de pressupostos essencialistas sobre crianças e tecnologia, em que as crianças são vistas como se nascessem "tecnicamente qualificadas" para lidar com as TD, sem reconhecer as experiências vividas. Também, apresenta uma visão determinista sobre a tecnologia, como se estas fossem dotadas de uma série de qualidades que impactam (para melhor ou pior) as crianças, independente do contexto em que estão inseridas (Selwyn, 2008).

3 Afinal, nativos ou excluídos digitais?

Ao mesmo tempo em que se aponta para potencialidades no uso das TD na escola, percebe-se duas tendências sobre o lugar social da criança na relação com tecnologias digitais: uma primeira, que indica uma expertise no modo como as crianças lidam com as diversas tecnologias, associando essa "habilidade natural" a uma experiência geracional, mas ainda inscrita apenas a questão técnica. A segunda tendência de certa forma se ampara na primeira, visto que se a criança é apenas "tecnicamente competente" no uso das tecnologias digitais ela está em risco, uma vez que a Internet não é um ambiente seguro para elas.

Dessa forma, o que aparece nos documentos oficiais apesar da aparente contradição, na verdade engendra um mesmo discurso que parece ignorar a diferença, mesmo defendendo a inclusão e, na medida em que idealiza o "nativo digital", provoca exclusões, entendendo-o como um portador de algo que os outros, os "excluídos digitais", não possuem. Tal discurso proporciona uma espécie de concepção dominante sobre o que é legítimo e esperado das crianças na sua relação com as tecnologias, isto é, o "normal" é ser "nativo digital". "Deste modo, práticas e concepções de crianças que se afastam da normatividade definida pelas classes e grupos sociais dominantes pode levar a excluir essas crianças do próprio estatuto social reconhecido da infância: tematizados como "não-crianças" [...]" (SARMENTO, 2011, p.585).

Em que pesem as desigualdades de acesso e o uso das TD pelas crianças, em função da sua origem e social e cultural, e as concepções de criança e infância expressas nos documentos curriculares, pautadas num certo determinismo, parece haver uma brecha para mudança do no papel da criança na escola, deixando de ser apenas um receptor passivo do conhecimento definido exclusivamente pelo professor. Além disso, tal conhecimento, também redimensionado pela participação ativa das crianças na escola, poderia se converter no "conhecimento poderoso", "conhecimento que, para a maioria deles, não poderia ser adquirido em casa ou em sua comunidade" (YOUNG, 2007, p.1294).

Referências

Amaral, S. F. (2011). Principios y reflexiones del lenguaje digital interactivo. In S. F. Amaral & M. I. F. Souza (orgs). *TV digital na educação: contribuições inovadoras* (pp. 23-34). Campinas, SP : FE/UNICAMP. Disponível em: http://lantec.fae.unicamp.br/lantec/publicacoes/livro_tvdigital.pdf

Brasil. Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

Brasil. Ministério da Educação. *Conheça o UCA*. Disponível em: www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp.

Câmara dos Deputados (2008). *Um Computador por Aluno: a experiência brasileira*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/3464

Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2013) TIC Kids Online Brasil 2012: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Autor. Disponível em: http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil/89

Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2012) Pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação no Brasil : TIC Crianças 2010. São Paulo: Autor. Disponível em: http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-no-brasil-tic-criancas-2010/5

Dussel, Inês. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas.* 22(24), 2-26. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014

Foucault, Michel. (1993). *Vigiar e punir* (10ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Pinto, Manoel. (1997). A Infância como Construção Social. In M. J. Sarmento (Org.), *As Crianças: Contextos e Identidades.* Braga: IEC/Universidade do Minho.

Ponte, C.; Simões, A. (2013). Comparando resultados sobre acessos e usos da Internet: Brasil, Portugal e Europa. In Comitê Gestor da Internet no Brasil. *TIC Kids Online Brasil 2012: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes*. São Paulo: Autor (pp. 27-36). Disponível em: http://cetic.br/usuarios/kidsonline

Prensky, Marc. (2001) Digital natives, digital immigrants. In *On the Horizon*, 5(9), 1-16. http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816

Qvortrup, Jens. (2010a). Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), 777-792. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300006

Qvortrup, Jens. (2010b). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631-644. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014

SARMENTO, Manoel Jacinto. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 562-571. http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602

Sarmento, Manuel Jacinto. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

Selwyn, N. (2009). The Digital Native – Myth and Reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. http://dx.doi.org/10.1108/00012530910973776

Sossai, F. C. ; Silva, G. M. ; Lunardi-Mendes, G. (2012). Programa Um Computador por Aluno em escolas públicas de Santa Catarina: notas sobre a sedução contemporânea por tudo digitalizar. *E-tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, 1, 71-81. Disponível em: http://revista.ctai.senai.br/

Young. Michael (2007). Para que servem as escolas?. Educação & Sociedade, 28(101), 1287-1302. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ARTICULAÇÕES E POSSIBILIDADES ENTRE CURRÍCULO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Cervi, G. M.[1]; Favere, J.[2]

[1]Universidade Regional de Blumenau, Brasil
[2]Universidade Regional de Blumenau, Brasil

E-mail: gcervi@furb.br; julifavere@gmail.com

Resumo

Este trabalho problematiza o uso das tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores por meio de uma pesquisa com bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). O objetivo foi analisar as práticas discursivas dos bolsistas ID sobre o uso das tecnologias digitais no contexto pedagógico. Defende-se aqui que um dos modos de potencializar a aprendizagem se constitui pela utilização das tecnologias digitais. Parte-se do pressuposto de que a formação inicial dos professores na contemporaneidade exige diálogo e vivências com práticas que utilizam as tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem. Acredita-se também que as discussões e as mudanças curriculares precisam atentar para seu uso nos processos de ensino-aprendizagem. Neste trabalho, discutiremos a utilização e os modos das tecnologias digitais no contexto escolar a partir do estudo e problematização de autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze, para pensar esse tempo, e Pierre Lévy e Paula Sibilia, para pensar a escola e as tecnologias digitais. Como metodologia, utilizaram-se as pesquisas bibliográfica e de campo com instrumentos de coleta de dados: questionário e análise de registros/materiais produzidos em uma formação sobre a temática com bolsistas ID em formação docente. A partir dos dados coletados, percebe-se que os sujeitos pesquisados reconhecem a importância das tecnologias digitais nos currículos, mas essa discussão não está presente no cotidiano das práticas curriculares na Universidade. Projetos como o PIBID, em conjunto com os programas LIFE e Prodocência, podem caracterizar-se como espaços de diálogos/aprendizagens sobre as possibilidades que as tecnologias digitais podem oferecer. Pretende-se que a continuidade dos trabalhos com a temática em questão contribua com as práticas de formação docente e entre nos currículos escolares.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Tecnologias digitais. PIBID.

1 Introdução

O artigo discute o uso das tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores. A pesquisa objetivou analisar as práticas discursivas dos bolsistas de iniciação à docência (ID) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Regional de Blumenau (FURB) que participaram de uma formação docente sobre o uso das tecnologias digitais no contexto educacional.

Entende-se o currículo como um campo de forças e lutas que são produtos históricos e sociais, na qual circulam e se produzem saberes, relações de poder e subjetividades determinadas. Conforme Moreira e Silva (2001, p.7-8) “o currículo é considerado um artefato social e cultural. [...] implicado em relações de poder, o currículo transmite visões

sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares". O currículo é polissêmico, histórico, representando a síntese e seleção de conhecimentos e valores que irão caracterizar o processo social e cultural na escolarização.

Partiu-se do pressuposto de que a formação inicial dos professores na contemporaneidade exige estudos e práticas que utilizam as tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem, bem como, acredita-se que as discussões e as mudanças curriculares também atentem-se para a temática.

De acordo com Sibilia (2012), as tecnologias digitais influenciam o funcionamento das instituições educacionais e alteram as subjetividades contemporâneas. A escola, por muito tempo, teve como principal marca o disciplinamento dos corpos e estratégias de utilidade e docilidade, sinalizada pela sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2009). Mudanças e deslocamentos alteram os mecanismos disciplinares, ampliando e reatualizando. Estamos vivendo, conforme Deleuze (2008), um deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Nela os modos de ser, as regulações e as estruturas educacionais são alteradas.

O artigo problematiza a utilização das tecnologias digitais no contexto escolar por meio de pesquisa bibliográfica com autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze, para pensar esse tempo, e Pierre Lévy e Paula Sibilia, para pensar a escola e as tecnologias digitais. A pesquisa de campo foi realizada com bolsistas ID em formação docente, com instrumentos de coleta de dados: questionário e análise de registros/materiais produzidos em uma formação sobre a temática.

Dentre algumas considerações, podemos destacar que as tecnologias digitais estão presentes na vida dos acadêmicos, mas não compõem as matrizes curriculares e as práticas pedagógicas. Os sujeitos pesquisados reconhecem essa ausência e apontam a necessidade de utilizá-las, porém pouco estudam sobre essas possibilidades na sua formação.

2 Cibercultura, currículo e Formação Docente

De acordo com Sibilia (2012), as tecnologias digitais afetaram o funcionamento basilar da escola. Sua estrutura, desde a sua invenção, privilegiava a disciplina, as regras e o controle dos comportamentos e atitudes, desenvolvendo determinadas habilidades e aptidões afinadas com o propósito da época. Outra característica da escola – ainda presente – pautou-se na repetição da informação e na transmissão dos conteúdos sem discussão e construção de argumentação por parte dos estudantes.

Na contemporaneidade, os modos de agir, pensar e aprender adquirem outros modos de construção. É tempo de rizomas, de fluxos e de conexões. E, com as tecnologias digitais, esse movimento pode potencializar-se. Nosso modo de conhecer, ler e comunicar-se está pautado na lógica de rede, em que as conexões não são preestabelecidas (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Pode-se indicar um novo espaço com pretensão universal de comunicação e informação, o ciberespaço, que surge com a comunicação global através computadores e da internet. Nesse espaço, há a possibilidade de pensar a cibercultura, que Lévy define como o "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (2011, p. 17), nos movimentos da escola e outras instituições sociais.

A prática da cibercultura da escolarização não tem a pretensão de resolver os problemas sociais, culturais e educacionais, mas sim de reconhecer o crescimento do ciberespaço e entendê-lo como um novo espaço de comunicação (LÉVY, 2011).

Essa perspectiva sobre a escola e as tecnologias digitais tem movimentado um grupo de pesquisa a estudar a utilização das tecnologias digitais na formação nos cursos de licenciatura.

3 Práticas discursivas: o uso das tecnologias digitais na Formação Docente e nos currículos

Considera-se que um dos espaços principais para discussão, diálogo e aprendizagem sobre as tecnologias digitais é a formação inicial. Por esse motivo, desenvolveu-se essa pesquisa sobre uma formação docente e o uso das tecnologias digitais.

Os sujeitos da pesquisa foram bolsistas do PIBID que realizaram a formação, num total de 90 estudantes. O PIBID é um Programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que tem como objetivo a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas, visando proporcionar-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Um dos objetivos é que os licenciandos realizem experimentações e produções inovadoras (com ou sem as tecnologias digitais), visando qualificar sua prática docente.

A partir de um projeto de formação docente, realizada no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), foram coletados e analisados dados. O LIFE tem como principais finalidades: possibilitar a produção de material didático utilizando recursos tecnológicos atualizados direcionados aos estudantes dos cursos de licenciatura e das escolas de educação básica, e servir de espaço de ensino-aprendizagem para as aulas dos cursos de licenciatura da FURB.

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados os registros construídos no momento da formação docente (diários de aula) e um questionário. Nos registros, encontra-se também as percepções da formação, as dificuldades encontradas e os modos de utilização das tecnologias digitais.

A formação estava distribuída em três encontros. O primeiro teve o formato de um minicurso, para discutir sobre as tecnologias digitais com base em autores de referência, bem como conhecer e explorar o laboratório LIFE. No segundo encontro houve um momento de planejamento e construção dos materiais pedagógicos digitais. No terceiro encontro foi feita a finalização dos materiais construídos e a sua socialização no grande grupo.

Em relação ao número de participantes, estavam assim distribuídos: 24 bolsistas do curso de Educação Física, 18 de Ciências Biológicas, 14 de Letras, 17 de História e 17 do grupo Interdisciplinar. Cada grupo por área tinha seus encontros realizados individualmente.

O resultado final dos encontros, com estudos e oficina, resultou na produção de diferentes materiais pedagógicos digitais produzidos com recursos tecnológicos diversos, como e-book, blog e vídeo, entre outros.

Os registros apresentam as discussões e a compreensão individual acerca das tecnologias digitais, em que encontra-se palavras de "mudança", "inovação" e "interatividade", conforme alguns registros: "*No 'ontem' estávamos no sistema passivo, e hoje nos encontramos no pós-passivo, não somente ouço, mas escrevo, e o mundo interage com minhas produções"; "Hoje em dia percebemos que a tecnologia está mais presente na sala de aula e o tipo de comunicação mudou. Percebemos também que a escola tem custado a acompanhar o ritmo das tecnologias da sociedade. Por isso a atualização dos modos didáticos dos professores é imprescindível ao aprendizado da nova geração. Necessitamos de pessoas com visão inovadora e pragmática, para que a escola se torne um lugar não apenas mensageiro, mas disseminador de ideias.", ou ainda, "Como as mudanças das décadas, mudam as gerações. A rapidez como as informações chegam rapidamente na nossa casa, ou no dia a dia[...] Informações rizomáticas, um novo contexto de ver a educação, a forma como é compartilhada a informação. Com a tecnologia, a interação aluno-professor torna-se mais dinâmica, o aluno muitas vezes já vem com um pré-conhecimento do assunto, tornando o ensino mais rentável."*

Pelos registros é possível identificar que os sujeitos pesquisados percebem o desafio do professor diante do aparato tecnológico, pois os estudantes que se encontram nas instituições escolares estão cada vez mais imersos no universo das tecnologias digitais, mas ainda sentem muitas dificuldades de utilizar as tecnologias digitais em sala de aula e incorporá-las nas práticas curriculares.

Os relatos apontam para a necessidade de mudanças na escola, com a inserção das tecnologias digitais, e a necessidade de reestruturar as metodologias de ensino no currículo – ainda muito enraizadas em práticas pedagógicas tradicionais –, possibilitando a oferta de conteúdos mais interativos.

Conforme os sujeitos pesquisados, as tecnologias digitais estão presentes na vida em sociedade. Sua função na escola é aproximar os professores dos estudantes da educação básica, permitindo aos professores utilizá-las como modo de potencializar a interação, a comunicação e a produção com/no mundo.

A partir dos registros elencou-se categorias de análise: (1) percepções da formação, acerca das produções desenvolvidas; (2) dificuldades encontradas; e (3) modos de registros com as tecnologias digitais.

Os registros da primeira categoria de análise apontam o seguinte:

– o alcance dos resultados pretendidos, tanto na elaboração como na utilização do material nas escolas, com os estudantes da educação básica;

– a importância da utilização das tecnologias digitais para registrar as atividades e o cotidiano escolar;

– os grupos que já tinham experiência com produção de vídeo tiveram facilidade na produção;

– os materiais produzidos serão úteis como material de divulgação para outras pessoas e para a comunidade;

– a construção de materiais digitais em grupo requer certo nível de organização, liderança e dinâmica de grupo por parte dos estudantes;

– todos buscaram meios diferentes de interagir com os estudantes e tornar as aulas menos monótonas com novas metodologias, como a utilização de recursos lúdicos e tecnológicos, entre outros.

A partir dos registros da primeira categoria de análise, os sujeitos pesquisados trabalharam na construção de um material pedagógico digital adequado a esse tempo e ao perfil dos estudantes das escolas, considerando o envolvimento destes em suas propostas. Além disso, consideram relevantes metodologias de ensino que utilizam as tecnologias digitais para contribuir com a interação e o aprendizado dos estudantes das escolas, e identificam que sua elaboração demanda um trabalho diferenciado e organizado.

Identificou-se que houve produção de materiais em diferentes níveis: alguns se desafiaram e produziram e-books, blogs, objetos de aprendizagens, vídeos com as falas das crianças e charges, explorando a interatividade e a coautoria dos estudantes da escola; outros se limitaram a transpor um conteúdo didático de uma tecnologia tradicional (quadro) para a o projetor multimídia. O desenvolvimento desse tipo de material pedagógico se diferencia, pois explora imagens, esquemas e outros recursos visuais, mas a sua exploração didática continua a ser do mesmo modo, com um emissor e vários receptores, não explorando a potencialidade das tecnologias digitais para modificar a comunicação e a interação.

A segunda categoria de análise foi identificar as dificuldades para a não utilização das tecnologias digitais nas práticas de docência do PIBID e as dificuldades na produção dos materiais digitais, em que os pesquisados apontaram:

– recursos tecnológicos escassos em algumas realidades escolares;

– falta de organização de registros durante as atividades propostas com as crianças para compor o vídeo produzido;

– falta de tempo;

– dificuldade na reserva da sala de informática nas escolas.

Conforme os registros, os sujeitos pesquisados reconhecem a importância do uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem. Mas percebe-se uma distância entre as práticas discursivas e a utilização delas nas práticas do PIBID propostas e desenvolvidas nas escolas.

Um dos motivos da distância é o fato de as escolas não disporem de equipamentos tecnológicos ou, quando há essa disponibilidade, são equipamentos que já estão desatualizados ou mesmo possuem um número inferior ao número de estudantes das escolas, como é o caso de salas informatizadas, projetores multimídia e programas que demandam computadores mais atualizados e com maior capacidade de processamento e armazenamento.

Em relação à terceira categoria, o registro como modo de reflexão e a avaliação de práticas pedagógicas e de estudantes por meio das tecnologias digitais não é uma prática explorada pelo grupo pesquisado. Os sujeitos pesquisados destacam a importância de trabalhar com as tecnologias digitais, mas ainda têm uma formação frágil a respeito do assunto. Segundo os dados coletados nas matrizes, nos planos de ensino-aprendizagem e na utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem, resultado de outra pesquisa nos cursos de licenciatura da FURB, apenas um curso – Pedagogia – tem uma disciplina sobre tecnologias. Na maioria dos cursos de formação de professores não há disciplinas que discutem e ensinam a produzir/organizar o trabalho docente com as tecnologias digitais. E, com relação à utilização das tecnologias digitais pelos professores da instituição, percebe-se que utilizam apenas para registros burocrático. Ademais, as escolas de educação básica não apresentam ambientes propícios para essa utilização, sem mencionar que todo trabalho com tecnologias demanda um tempo de preparação e planejamento do recurso/ferramenta utilizada.

Os sujeitos pesquisados também relataram que a internet facilita a obtenção de informações e serve de meio para dar visibilidade aos materiais produzidos. Eles posicionaram-se argumentando que, com maior interação e interesse nas aulas, assim como com a utilização de vídeos, músicas e imagens, é possível atender aos diversos tipos de aprendizagem dos estudantes.

4 Algumas Considerações

A pesquisa lidou com uma problemática do tempo presente: o uso das tecnologias digitais na formação inicial. Os dados da pesquisa apontam que, apesar de as tecnologias digitais terem invadido os escolares, elas não invadiram as escolas nos diferentes níveis de ensino.

Os dados trazem a distância que a formação inicial e a escola de educação básica têm em relação à utilização das tecnologias digitais nos processos de aprendizagem e no campo curricular. As práticas discursivas apontam para o papel e a relevância das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem. Mas, na organização das práticas dos bolsistas do PIBID – a população pesquisada –, as tecnologias não aparecem ou aparecem pouco, timidamente, em seus aspectos potencializadores de aprendizagem. Além disso, se não fosse o projeto desenvolvido com os bolsistas do PIBID, o LIFE sequer seria conhecido pelos estudantes dos cursos de licenciatura da universidade pesquisada. Já nas escolas onde os bolsistas estão desenvolvendo os seus projetos, as dificuldades para acesso e utilização das tecnologias são muitas.

Sabemos que não daremos conta da complexidade da escola e da sala de aula com a utilização das tecnologias digitais, mas temos certeza de que elas podem contribuir para potencializar movimentos de aprendizagem em que a produção esteja também com o estudante.

Acredita-se que as tecnologias digitais podem alterar formas consolidadas de práticas curriculares e criar outra cultura sobre a escola, sobre ser professor, sobre a formação, para outro tempo, com base na cibercultura. Ou, quem sabe, pensando com autores como Deleuze e Foucault, elas podem contribuir na construção de outra estética, uma estética que supere as formas de fazer escola consolidadas desde a modernidade e pouco alteradas. Estamos em um tempo de transição de tecnologias, das mecânicas e analógicas para as informatizadas e digitais, em que estas últimas contribuem para a produção das subjetividades do século XXI (SIBILIA, 2002).

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles (2008). *Conservações*. São Paulo: Editora 34.

_____; GUATTARI, Félix (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34.

FOUCAULT, Michel (2009). *Vigiar e punir*. 36. ed. Petrópolis: Vozes.

LÉVY, Pierre (2011). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (2001). *Currículo, cultura e sociedade*. 5 ed. São Paulo: Cortez.

SIBILIA, Paula (2012). *A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de paredes?* Matrizes, São Paulo, ano 5, n. 2, jan./jun.

_____ (2002). *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. (Coleção Conexões).

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Educação e tecnologia: as relações entre a Tecnologia da Informação e Comunicação e o trabalho docente

Costa, K. B. B. M. Da[1]; Brito, K. L.[2]

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Email: karol_menezes@hotmail.com; karina.limab@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como proposta abordar e refletir, questões como o trabalho docente, bem como seu esvaziamento nas políticas educacionais, tendo como foco os "objetos de aprendizagem", especialmente, o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias localizada na rocinha na cidade do Rio de Janeiro.

O objetivo do trabalho é pensar as políticas educacionais atuais que vêm promovendo o esvaziamento do trabalho docente, restringindo o trabalho do professor ao controle do tempo do contato do aluno com os "objetos de aprendizagem", através das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). A perspectiva adotada não se caracteriza por seu potencial de elevar a qualidade dos professores e sim dar um salto na educação através das TIC pela possibilidade objetiva de instituir novas formas de controle sobre o docente.

O método utilizado neste trabalho é a análise crítica dos textos veiculados nos *sites*, com ênfase na sua dimensão semântica, abordando as escolhas lexicais, sem desconsiderar a modalidade utilizada. Considerando que os textos são produtos empíricos de discursos, a análise crítica está direcionada ao papel do professor em sala, tendo em vista os objetos de aprendizagem e o elevado número de aulas da Educopédia.

Palavras-chave: TIC, objetos de aprendizagem, trabalho docente.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

O fato de ter acesso à tecnologia não pode ser analisado de forma isolada. Há diferentes equipamentos e diferentes modos de acesso e não deve ser negado aos alunos o uso das tecnologias na escola. Porém tende a ser atribuído à tecnologia um poder que ela não tem sozinha. Um exemplo é a ideia "fetichista" de que o computador sozinho vai salvar a educação. É importante lembrar que essa *fetichização*[1] é marcante nas reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais para os países periféricos. O que acontece é a presença não apenas de um imaginário sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), mas de um imaginário que é reforçado por elas, na sua conversão em fetiche, como tomada de um meio para a realização de sonhos por sua concretização (FELINTO, 2005, apud BARRETO, 2012, p. 990).

Diante disto, percebemos que a tecnologia possui um efeito "encantador" sob seus usuários, no entanto, se estes usuários não souberem a utilização adequada deste novo meio, de nada adianta ter a mais nova tecnologia lançada em mãos. As TIC têm seu papel como objeto do processo de ensino e aprendizagem e não como sujeitos do processo. Acredita-se que as tecnologias podem desencadear mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem se utilizadas como apoio ou auxiliando o professor durante a aula (BARRETO, 2002).

Os investimentos na estrutura física da escola e nas tecnologias, por vezes, podem nos fazer esquecer que esse investimento em tecnologia nada mais é do que um esforço ao barateamento na educação e não um investimento que tenha como foco a qualidade, o que acontece é a aplicação da lógica do mercado que é a utilização de produtos reutilizáveis com baixo custo a longo prazo (BARRETO, 2012), assim a educação é vista como um custo no orçamento público e não um investimento a longo prazo para o desenvolvimento do país (BARRETO, 2003). Investir no recurso humano tem um custo elevado e exige um tempo para a formação do professor, a solução para baratear os custos da educação é o investimento em materiais que possam ser reutilizáveis. As TIC são criadas especialmente para exercer parte do trabalho docente, logo esvaziá-lo. Temos como exemplo deste barateamento no Rio de Janeiro os mentores e a Educopédia no Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE) que diminuem o número de professores na escola e fornecem aulas prontas que tem como principal característica e reutilização.

A Educopédia é um dos objetos de aprendizagem que estão sendo implementados no ensino público da cidade do Rio de Janeiro. Esses objetos de aprendizagem são definidos no *site* da Secretaria Municipal de Educação (SME) como "recursos digitais que possam ser reutilizados para dar suporte ao aprendizado, auxiliando tanto a modalidade à distância como à presencial". Dessa forma se conseguiria baratear a educação. Porém, outros problemas seguem juntos com esse barateamento, pois se o material educacional pode ser reutilizado, além de ignorar particularidades dos alunos, ele pode desconsiderar acontecimentos históricos de determinadas regiões e, em curto prazo, pode se tornar obsoleto, além de controlar e limitar o trabalho dos professores.

[1] Mattelart chama a atenção para a crença no poder miraculoso das tecnologias informacionais, inscrita no discurso salvador sobre a promessa da concórdia universal, de democratização descentralizada, de justiça social e de prosperidade geral (BARRETO, 2012, p.990), ou seja, é atribuído as tecnologias o poder de resolver todos os problemas educacionais.

Na *Revista da Cepal-Unesco*, no artigo "Cuánto se puede gastar en educacion", se afirma que é um erro para países em desenvolvimento investir em trabalho docente, pois é mais caro investir no professor que em recursos materiais (LABARCA, 1995). Um dos objetivos da implantação e expansão dos materiais tecnológicos voltados para a educação é que um único docente pode atender uma quantidade maior de alunos em um curto espaço de tempo e com gastos reduzidos. O professor é posto como dispendioso, pois é preciso anos de formação para trabalhar com poucos alunos, possui direitos trabalhistas, realiza greves e ainda em caso de doença precisa ser afastado. O autor deixa claro que o núcleo sólido da proposta de incorporação das TIC são as competências, e que não mudam substantivamente as propostas dos organismos internacionais para os contextos em que o acesso às TIC é mais difícil, nesse caso passa a ser defendido o uso de materiais impressos, produzidos em nível central e distribuídos aos professores, desde que acompanhados de algum tipo de variação em torno de manual de instruções.

2 O Ginásio Experimental de Novas Tecnologias e as TIC

Existe uma tendência de utilização intensiva das TIC nas práticas de ensino que estão sendo postas pelas políticas de educação implantadas. Desde escolas tradicionais a escolas equipadas com um forte aparato tecnológico, é possível perceber que as tecnologias estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e que podem estar interferindo no trabalho docente (BARRETO, 2003). Em algumas situações específicas, como no caso da escola Municipal André Urani, do Projeto Piloto Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE) que está inserido dentro do Projeto Ginásio Experimental Carioca (GEC), as TIC são aparentemente postas como o sujeito no processo de aprendizagem. No GENTE não existem séries ou salas de aula com carteiras enfileiradas, deixando de lado todo o tradicionalismo da maior parte das escolas e apostando que essa fuga ao tradicional seja a chave do sucesso da educação que está sendo testada em 180 crianças e jovens da Rocinha: uma educação que se pretende ser a mais alinhada com o século 21.

As turmas são chamadas de famílias e os professores de mentores dessas "grandes famílias" de 20 alunos que pertencem a séries diferenciadas, porém dividem o mesmo espaço. Os alunos são os responsáveis por escolher a forma como o conteúdo lhe será entregue – videoaulas, leituras, atividades individuais ou em grupo e os mentores (como são chamados os professores) apenas irão mediar esse acesso às aulas que estão prontas.

O professor cumpre tarefas assim como nas outras escolas da rede pública do Rio de Janeiro, segue passo a passo, conta o tempo de contato do aluno com o material. Essa expectativa de melhora da qualidade do ensino público com o piloto GENTE reflete a mesma expectativa e *fetiche* que se encontra nas outras escolas públicas.

O GENTE pretende ser uma nova forma de educar com a substituição tecnológica quase completa do professor. *Netbooks* e *tablets* são pensados como atrativos para o resgate do interesse do aluno e mudanças na nomenclatura de turmas, série e professores são pensadas na tentativa de esquecimento do fracasso escolar que já está instaurado no ensino público.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Sala de Aula do GENTE[2]

Segundo a ex Secretária Municipal de Educação, Claudia Costin,em reportagem publicada no *site* da UNESCO em 1º de março de 2013, no GENTE, o aluno está no centro do processo de aprendizagem. Por isso, as alterações arquitetônicas realizadas no prédio da escola têm como objetivo proporcionar uma nova utilização pedagógica para o espaço. Foram criados espaços amplos e abertos, possibilitando o trabalho coletivo de alunos e mentores transformando o ambiente em local atrativo ao aprendizado. Toda essa modificação também visa adequar a escola aos novos equipamentos que disponibilizam a vanguarda da tecnologia para os alunos e mentores.

Apesar de o aluno ser pensado no centro do processo da aprendizagem e a sigla do projeto ser GENTE, a avaliação do aluno é feita por um *software* chamado "Máquina de Testes". Essa máquina é um sistema de avaliação dos alunos que cobrirá, em médio prazo, todas as disciplinas, de 1º a 9º ano. Desde fevereiro de 2013, o sistema já tem provas de Português, Matemática e Ciências, do 5º ao 9º anos. Por meio de um banco de questões, preparadas por cerca de 100 professores da rede municipal, os alunos farão provas em ambiente digital. Todas as questões aplicadas pelo computador são de múltipla escolha, gerando um resultado imediato. O sistema será usado para as avaliações bimestrais, que servem como base para o acompanhamento do desempenho das escolas da Prefeitura do Rio. Os alunos usam a Máquina de Testes sistematicamente, ao final de cada aula da Educopédia.

Segundo o próprio site do Educopédia[3] as aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades

[2] Foto retirada do site www.gentr.rioeduca.net acesso em 01 de set. de 2014.
[3] Acesso em 01 de set. de 2014. http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx.

contempladas nas orientações curriculares da SME-RJ. Essas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo, retiradas àquelas voltadas para avaliações e revisões. Vale ressaltar que as provas dos alunos do município também já estão previamente planejadas.

É notório que a perspectiva adotada nas políticas educacionais atuais não se caracteriza "por seu potencial de elevar a qualidade dos professores", mas pela possibilidade objetiva de instituir novas formas de controle sobre o docente valorizando não o processo e sim o produto (BARRETO, 2003).

No material da plataforma podemos encontrar as habilidades atingidas em cada exercício o que reflete um discurso comodificado. O discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidades, incluindo não apenas a palavra "habilidade", e palavras associadas como "competência, mas uma lexicalização completa do processo de aprendizagem e ensino baseados em conceitos de habilidade, treinamento de habilidade, uso de habilidades, transferência de habilidades e outros (FAIRCLOUGH, 2001).

As escolas do GEC, em que o GENTE está inserido, atendem jovens de todas as regiões da cidade, atuando como núcleo animador de um movimento de qualificação da educação no segundo segmento, sendo fonte de inovação em conteúdo, método e gestão.

Caso o mentor presencial não consiga tirar a dúvida (já que um professor fica responsável por todas as disciplinas) dos alunos eles recorrem ao mentor *online* que fica disponível 30 horas por dia e são direcionados para uma determinada área de conhecimento. Caso o aluno não alcance os objetivos de determinada área de conhecimento, passa a frequentar a sala de reforço mais tradicional (carteiras enfileiradas, quadro e professor).

2.1 O trabalho docente e seu esvaziamento

Vivemos um momento em que as TIC tomam a centralidade nas discussões no âmbito educacional, seja por serem consideradas ferramentas que acrescente ao ensino oferecendo novas possibilidades de aprendizagem ou, seja pela perspectiva de que estão sendo postas como soluções para os problemas educacionais. Desta forma, são oferecidas como materiais de suporte elaborados com base no que será cobrado do aluno nas avaliações unificadas, assim, espera-se que tenham adquirido competências pré-estabelecidas com base nas diretrizes curriculares educacionais no decorrer do processo e que possa a dar resultados positivos nas avaliações. Assim, a relação entre tecnologia e trabalho docente tem caminhado para a significação de um esvaziamento do trabalho docente.

Conforme a função do trabalho torna-se mais complexa dentro dos novos modos de produção da sociedade capitalista, o docente deixa de assumir a responsabilidade de selecionar e organizar os conteúdos para o ensino e passa, a ser esvaziado, pois [...], seu trabalho ficou restrito à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com os materiais de ensino, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas (GERALDI, 1993, apud BARRETO, 2002, p. 106). No que diz respeito ao trabalho docente propriamente dito, o "abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva" tem sustentado a utilização de expressões como "atividades" e "tarefas docentes" (BARRETO, 2002). Nesse contexto, entende-se substituição tecnológica como:

> Não por acaso, a parte substantiva da expressão "trabalho docente" tem sido progressivamente substituída por atividade e mesmo tarefa, assim como a designação "professor" tem cedido espaço para "facilitador", "animador", "tutor", "monitor", etc. No imaginário social e pedagógico, com forte apoio legitimador da mídia, circula a noção de que a presença das TIC simplifica todo o processo de formação humana (BARRETO, 2011, p. 355).

A expressão *apartheid* educacional se refere ao empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação: uma educação empobrecida para os já pobres (LEHER, 1999), ou seja, as TIC entram na escola pública de modo diferenciado como entram em uma escola particular. Conforme pacotes prontos chegam às mãos do professor, as características do seu trabalho como o planejamento das aulas e escolhas de quais materiais e métodos serão utilizados são descartados bem como a formulação de provas e a sua avaliação. Cabe ao professor apenas seguir as instruções de aplicação dos pacotes educacionais.

A autonomia do docente em cumprir seu trabalho desde o planejamento das aulas seguido pela seleção dos conteúdos, dos materiais didáticos e escolha da metodologia que será utilizada e a avaliação, faz parte do processo de ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento do aluno, ou seja, a autonomia do professor é uma característica importante para que haja sucesso no processo de aquisição do conhecimento feita pelo aluno. É difícil um sistema de aulas ser aplicado em alunos imaginários, quem planejou as aulas não conhecem os alunos reais, por isso, ninguém melhor do que o professor da turma, que é o profissional que tem o conhecimento que mais se aproxima da realidade dos alunos de uma determinada turma, para planejar suas aulas e escolher a metodologia mais adequada.

Diante destes acontecimentos, é possível afirmar que as TIC já estão se solidificando dentro do ambiente escolar, ou como forma de pacotes ou como softwares que venham a intervir no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. É um novo elemento que entra na cena escolar e na vida do professor, trazendo novos desafios para o trabalho docente, que nos levam a ter uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e sua relação com as tecnologias na escola.

3 Conclusão

Primeiro é importante deixar claro que a presença das TIC nas escolas é necessária para o processo de ensino e aprendizagem, mas não é a única condição que temos para um ensino de qualidade.

Com relação ao trabalho docente conseguimos observar que os Objetos de Aprendizagem e as TIC, estão sendo usados não para agregar qualidade aos processos de ensino-aprendizagem, mas sim como uma forma de facilitação do explorado. Os professores não possuem salários dignos e nem plano de carreira. Têm péssimas condições de trabalho e com isso não conseguem produzir tudo o que se espera deles. Entra o discurso da falta: falta professor,

falta ensino de qualidade e em momento nenhum as políticas educacionais e os discursos dos governantes tratam do que realmente falta aos professores, em termos de salários e condições de trabalho.

Ao mesmo tempo, supostamente para compensar a desvalorização salarial, o professor pode contar com os objetos de aprendizagem (aulas prontas) que substituem seu trabalho, reduzindo-o à escolha do que está disponível, alimentando uma bola de neve que cresce a cada dia sem que se consiga resolver os problemas da educação.

Podemos dizer que passamos por um processo de simplificação do trabalho dos professores uma vez que existem aulas prontas para serem passadas para as turmas sem precisar se pensar as particularidades dos alunos.

Com relação ao currículo no livro “Teorias de Currículo” o capítulo “Planejamento” nos ajudam a pensar a situação atual do currículo que está diretamente atrelado a aulas prontas e a provas elaboradas em nível nacional como o “Provinha Brasil” quando afirmam que desde os anos 90 muitas políticas tem dado centralidade à avaliação de desempenho de alunos como forma de inferir a qualidade da educação Recuperam assim o cerne da centralidade de Tyler (LOPES & MACEDO, 2011). A Racionalidade de Tyler é uma racionalidade que condiciona muitas das experiências de elaboração curricular com uma racionalidade técnica ou sistemática que se preocupa centralmente com a eficiência e com metas e objetivos. As autoras citam uma forte crítica com relação ao filtro filosófico de Tyler como um instrumento de forte controle social, pois para essa racionalidade é da boa definição dos objetivos, que depende parte fundamental da eficácia do currículo.

É possível pensar as políticas curriculares recentes como desdobramentos da racionalidade Tyleriana. Entendemos que a Educopédia seria uma pretensão de planejamento a partir da concepção de Tyler, que seria a criação e a aplicação de critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino, constituído de objetivos e construídos, assim como de orientação didática e critérios de avaliação. Planejar seria definir metas e estabelecer formas de atingí-las de maneira eficaz com economia de tempo e recursos.

Lançamos então uma crítica à plataforma Educopédia, pois é preciso que o conteúdo ensinado na escola tenha sintonia com a realidade e isso significa fugir de um planejamento pré-estabelecido e de pacotes de aulas prontas. É preciso pensar se essa seleção de conteúdos e aulas prontas está preocupada com um ensino de qualidade ou com um controle do que pode ou não ser ensinado.

Referências

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Educação e Pesquisa*, USP, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003.

_____. *A educação a distância no discurso da "democratização"*. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v.6, p.43-55, 2011.

_____. *A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente.* Revista Educação e Sociedade, v. 33, n. 121, p. 985-1002, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília, UNB, 2001.

_____. *Sistema de Ensino e Planos de Educação: O Âmbito dos Municípios*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 69, dez/1999.

LOPES, A. & MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LABARCA, G. *Cuanto se puede gastar em educación?* Revista de La CEPAL, n. 56, p. 163-178, ago. 1995.

LEHER, R. *Um Novo Senhor da Educação?* A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, out. 1999.

ENSINAMENTOS DE GÊNERO NO CURRÍCULO DOS BLOGS EDUCATIVOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: OBJETIVAÇÃO, DICOTOMIZAÇAO E NORMATIZAÇÃO DAS CONDUTAS

Gabriela Silveira Meireles
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
gabrielasilveirameireles@gmail.com
Marlucy Alves Paraíso
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
marlucyparaiso@gmail.com

Gênero no currículo dos *blogs* educativos sobre alfabetização

Os *blogs* educativos sobre alfabetização são aqui compreendidos como um artefato cultural que possui um currículo destinado à alfabetização. Trata-se de um currículo produzido por professoras alfabetizadoras que disputa sentidos com outros currículos produzidos em outros espaços, e quem vem divulgando modos de ser femininos e masculinos dicotomizados e desiguais. O currículo dos *blogs* sobre alfabetização consiste em "um espaço de produção e circulação de saberes variados, de conhecimentos múltiplos, de perspectivas diversas" (PARAÍSO, 2010, p. 12) que atuam na produção de sujeitos. Esses blogs fazem parte de uma "pedagogia cultural" mais ampla, que "ensina comportamentos, procedimentos, hábitos, valores e atitudes, considerados adequados e desejáveis" (Paraíso, 2001, p. 144). Esses *blogs* definem e divulgam o que é certo e errado, adequado e inadequado, bom e ruim, normal e anormal no que se refere às relações de gênero. Gênero aqui é compreendido como uma categoria "normativa", definida por um "ideal regulatório" (Butler, 2007). Essas "normas regulatórias" de gênero "trabalham de forma performativa" (Butler, 2007, p. 154), processo que envolve sempre a "reiteração de uma norma ou conjunto de normas" (Butler, 2007, P. 167). Com base nessa concepção, os *blogs* educativos[1] sobre alfabetização são analisados como artefatos produtores de sujeitos generificados, constituídos tanto em relação a outros sujeitos quanto em relação às "normas de gênero" impostas.

O argumento desenvolvido é o de que há uma subjetividade generificada demandada no currículo dos blogs educativos, a qual é marcada pela objetivação – que diz respeito ao modo como o sujeito vai se tornando objeto para um campo de saber e também como vai se generificando nessa aproximação –; pela dicotomização entre masculino e feminino – em que comportamentos, gestos, modos de vestir e de brincar feminino são diferenciados do masculino –; e pela normatização das condutas de gênero – em que o feminino é associado ao romântico, à beleza e ao doméstico, e o masculino é associado à ação, ao esporte, ao espaço exterior. O processo de objetivação nos remete ao um tipo de "sujeito objetivável", ou seja, aquele a que se aplica um "modo de conhecimento" (Foucault, 2006, p. 384). Modo de conhecimento são quaisquer tipos de saberes disponíveis e que atuam na objetificação do sujeito. A dicotomização ocorre quando um discurso é produzido com "dois universos opostos", determinando o que é próprio e adequado a

[1] Nos meses de janeiro e fevereiro de 2014, realizamos buscas na *internet* por meio do buscador Google e encontramos 193 blogs sobre alfabetização com o termo "blogs sobre alfabetização" e 180 *blogs* com o termo "blogs sobre alfabetização criado por professor/a alfabetizador/a". Após acessar todos esses *blogs*, escolhemos 45 blogs para investigar, por serem blogs educativos sobre alfabetização criados por professoras/es alfabetizadoras/es.

um e o que é próprio e adequado a outro. A dicotomização aqui discutida é a que opõe o universo "masculino e o feminino" (Louro, 1998, p. 90), como se eles não pudessem dialogar ou se não pudesse haver um cruzamento de fronteiras entre esses mundos. A objetivação generificada do sujeito opera nos blogs investigados com a dicotomização, ao mesmo tempo em que ao objetivar homens e mulheres o discurso investigado produz dicotomias que dividem, separam e hierarquizam os gêneros. Essas dicotomias e objetificações, por sua vez, são operacionalizadas de acordo com as normas de gênero. A norma não tem por função apenas excluir ou rejeitar, "está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de 'poder normativo'" (Foucault, 2001, p. 62).

Para mostrar como isso ocorre este trabalho está dividido em três partes. Na primeira parte, serão discutidas as práticas de objetivação generificadas que produzem e divulgam posições de sujeito tais como a do "príncipe" e da "princesa", a do "homem ativo" e a da "mulher passiva", a do "homem ligado ao espaço exterior" e a da "mulher ligada ao espaço doméstico", que em seu conjunto produzem sujeitos capazes de se posicionarem como femininos e masculinos de um determinado tipo. Na segunda parte, mostraremos os saberes usados para operar a dicotomização de gênero nas diferentes postagens feitas pelas professoras alfabetizadoras, produzida pela ênfase na heteronormatividade pela naturalização da separação entre os universos feminino e masculino. Por fim, na última parte mostraremos como as normas de gênero operam no currículo dos *blogs* investigados, tendo como efeito a normatização e a condução das condutas.

Práticas de objetivação generificadas nas posições de sujeito demandadas

As práticas de objetivação anunciam as formas pelas quais o sujeito se torna objeto do saber e do poder (Castro, 2009). Conforme aponta Foucault (1995) há três modos pelos quais essa prática da objetivação pode ocorrer: o primeiro é a objetivação por meio do discurso; o segundo é a objetivação por meio das 'práticas divisoras', em relação a si mesmo e aos outros; e a terceira é a objetivação do modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito.

Um dos *blogs* educativos investigados anuncia um *post* referente à "Abolição da Escravatura"[2], que disponibiliza duas posições de sujeito bastante conhecidas – a do "príncipe" e a da "princesa". Por meio dos Quadrinhos da "Turma da Mônica", são demandadas: para ela, uma preocupação com a beleza, com a vaidade (além do vestido, há o uso de diversos acessórios, como: fita no cabelo e lenço, além de se sentar elegantemente), uma necessidade em anunciar o universo feminino (as cores demarcam bem isso, com os vestidos longos na cor rosa e os demais acessórios na cor lilás) e uma posição marcada pela passividade (já que aparece sentada, como que esperando por alguma coisa); para ele, anuncia-se uma preocupação em manter-se em atividade (já que este se encontra sentado, mas em posição ativa, com um mapa na mão, como que procurando por alguma coisa), com cores relacionadas ao universo masculino (calça azul, blusa azul e chapéu azul) e uma posição marcada pela inteligência (por ser capaz de interpretar ao mapa).

[2] Disponível em: http://letrandoealfabetizando.blogspot.com.br/2009/05/abolicao-da-escravatura.html. Acesso em: 24/08/2014.

Um *post* de um dos blogs educativos sobre alfabetização analisados divulga um texto denominado "Amigo Planeta"[3], o qual é escrito como se o/a aluno/a estivesse dialogando com o o Planeta. Assim, a criança vai contando ao Planeta que tem gente que não cuida dele, que elas (as crianças) querem salvá-lo, que elas vão cuidar da cidade, para ele voltar a sorrir. Elas usam, para isso, a força da amizade, pensando em construir um futuro. Ao final da atividade, há uma solicitação para que o/a aluno/a "Escreva uma linda frase falando do seu amor pelo nosso planeta. Leia para os seus colegas". Com isso, é possível notar alguns níveis do processo de objetivação. O primeiro, que ocorre por meio do discurso, diz respeito à ideia salvacionista de que "devemos salvar o Planeta" e ao "discurso ambientalista", que produz o sujeito que busca a preservação do meio ambiente. O segundo se refere às práticas divisoras do sujeito em relação a si mesmo e também em relação aos outros. No caso da atividade proposta, ao colocar-se como "amigo do planeta", a criança passa a se situar de um modo muito próximo em relação a esse Planeta e passa a regular todas as suas ações em função daquilo que é bom não apenas para ela (criança), mas também agora para o Planeta (seu amigo). O terceiro nível trata do modo como um ser humano se torna sujeito. Isso é muito mais complexo, mas sem dúvida começa em ações relacionais de como de ter que demonstrar seu amor pelo Planeta (não apenas escrevendo uma frase, como também lendo essa frase para todos os/as colegas de turma). Vale ressaltar que, para representar o amor sentido pelo Planeta, encontra-se a imagem da Mônica[4], uma menina, a qual geralmente é associada aos sentimentos, ao afeto e carinho.

Dicotomização de gênero e os saberes que as sustentam

A dicotomização de gênero caracteriza-se pela divisão, pela separação entre os universos feminino e masculino. Haveria, nesse sentido, uma "matriz" segundo a qual essa dicotomia estaria sendo orientada. De acordo com Louro (1998), a base dessa "matriz" seria "restritamente heterossexual" (Louro, 1998, p. 90), o que implica em considerarmos que para o feminino apenas há a possibilidade do masculino como possibilidade de vivência da sexualidade e para o masculino apenas há o feminino como possibilidade de vivência da sexualidade. Por isso, qualquer ameaça contra isso, qualquer comportamento, gesto ou atitude que vá contra essa "matriz", será evitada, punida, castigada. Mas, a dicotomização não é sustentada apenas por essa "compulsão à heterossexualidade"[5], é também produzida pela prática da "naturalização" desses afastamentos, dessas divisões, dessas separações entre o que é feminino e o que é masculino.

Um dos modos de visualizarmos essas dicotomizações é por meio da "naturalização das diferenças", o que implica em considera-las "como inerentes ao sujeito, em função de sua condição biológica" (Felipe, 1998, p. 115). Partindo desse raciocínio, passa-se a considerar "natural" que sejam delimitadas algumas atividades para serem realizadas pelas mulheres e outras pelos homens, por exemplo. Vemos isso em um dos *blogs* educativos sobre

[3] Disponível em: http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com.br/search/label/Meio%20Ambiente. Acesso em: 30/08/2014.
[4] Esta é mais uma personagem da Turma da Mônica, História em Quadrinhos criada por Maurício de Sousa.

[5] Essa ideia nos remete ao conceito de "heterossexualidade compulsória", de Judith Butler (2010), a qual explica que "a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual" (Butler, 2010, p. 45).

alfabetização analisados, que traz em um *post* denominado "Dia do Trabalho"[6] diversas atividades relacionadas às profissões de modo dicotomizado (ou a profissão é para homens ou a profissão é para mulheres). Ao colocar o artigo definido antes do espaço a ser completado, a atividade pressupõe que aquela profissão é para um determinado gênero, tendo como efeito a exclusão da possibilidade de que aquela profissão sirva também para o outro gênero. Podemos notar de forma ainda mais explícita essa dicotomização de gênero nos *posts* em que a/o aluna/o tem que escolher "a profissão certa" e relacioná-la a seu nome ou aos objetos de uso frequente naquela profissão. Há um saber gramatical que orienta a realização de uma das atividades, já que apenas um dos nomes das profissões está no feminino (justamente a profissão de "empregada"), além da imagem que vai conduzindo a escolha da/do aluna/o, apenas existindo uma mulher dentre todos os homens/profissionais. Em outra atividade, vemos o homem-médico e o homem-pedreiro, assim como a mulher-costureira e a mulher-professora, cada qual com seus objetos de uso frequente. O efeito dessas imagens e do texto presentes nesse tipo de atividade é a conformação do nosso olhar, que passa a "naturalizar" a possível existência de "universos diferentes", profissões diferentes, atividades diferentes, para mulheres e homens. Nesse sentido, quem tenta executar essas profissões de modo incomum ou tenta "cruzar essas fronteiras", como propõe Britzman (1996, p. 77), se depara com a "penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser estabelecidas como rigidamente opostas". Por isso, ainda nos deparamos com essas formas rígidas nos mais diferentes contextos e artefatos de produção de sujeitos.

Normatização das condutas no currículo dos blogs educativos

Para entendermos o processo de normatização, abordaremos o conceito de "norma" na perspectiva foucaultiana, o qual está ligado à disciplina e à noção de regra disciplinar. Dentro dessa lógica, o discurso veiculado será o "da regra, não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra 'natural', quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normalização" (Foucault, 2006b, p. 189). Assim, é possível compreender que o processo de normatização ocorre em decorrência do processo de individualização dos sujeitos, geralmente "por medidas comparativas que têm a 'norma' como referência" (Foucault, 2004, p. 160). Se tomarmos essa norma para as questões de gênero, veremos há algo construído. Como propões Butler (2010, p. 42), "gênero é usado no singular porque sem dúvida não há dois gêneros. Há somente um: o feminino, o 'masculino' não sendo um gênero. Pois o masculino não é o masculino, mas o geral". Sendo o geral, já está estabelecido, já é a norma. Não necessita de nenhum esforço ou estratégia especial diante dos outros para ser incluído. Está posto. Assim, a mesma norma que inclui aos homens, exclui as mulheres de muitas atividades, modos de se comportar e de vestir.

É interessante observar ainda a normatização das condutas no currículo por meio do *post* denominado "Projeto: Minha identidade"[19], em que é destacada, dentre várias outras atividades, a de "jogar bola" como sendo masculina, já que ela é a única na qual aparece o rosto de um menino jogando bola e que pressupõe uma ação bastante própria do universo masculino. Quanto às demais atividades, referem-se àquilo que as/os alunas/os podem *"fazer para ajudar em casa de acordo com o desenho correspondente"*. Assim, aparecem as ações de *"jogar bola"; "varrer a casa"; "brincar"; "lavar a louça"; "cuidar dos irmãos menores"; "lavar o banheiro"; "cuidar do meu animal de*

[6] Disponível em: http://criandoealfabetizando.blogspot.com.br/2013/04/dia-do-trabalho.html. Acesso em: 24/08/2014.

estimação". Com exceção da ação de "jogar bola", é possível notar que todas as outras remetem ao ambiente doméstico. Há aqui duas normas regulando a conduta desses sujeitos – uma é a de que "apenas homens jogam futebol" e a outra é o de que "existem espaços definidos para homens e mulheres" – e isso passa, então, a definir as prováveis ações desses sujeitos. Desde os tempos mais remotos e nas mais diferentes culturas, com as práticas da caça e da pesca, geralmente as atividades ligadas ao espaço exterior é atribuída ao gênero masculino. Vemos isso no *post* denominado "Índio"[7], em um *blog* educativo sobre alfabetização, no qual aparece primeiro um índio em meio às montanhas segurando um pássaro e depois outro índio de pé em cima de um barco, remando, com o olhar atento, provavelmente à procura de alguma coisa. O mesmo acontece em relação ao esporte. Em um *post* referente às "Olimpíadas de Pequim 2008"[8], aparecem, em vez de pessoas, vários ursos (machos) competindo nas diversas modalidades (salto com varas, corrida e ping-pong). Na maioria das vezes, as ursas-fêmeas aparecem ao fundo, em tamanho pequeno, como espectadoras. O mesmo ocorre em outro *post* intitulado "Atividades para Alfabéticos"[9], em que se pede: *"Observe a gravura abaixo e continue a história. Num belo dia de sol Pedro, João, e Luisa brincavam na praça próxima a suas casas. Pedro e João estavam muito alegres jogando bola, enquanto Luisa não tinha ninguém para brincar e segurava seu urso de pelúcia, e assistia ao logo. De repente..."*. Mesmo estando fisicamente no 'espaço exterior', a menina parece estar 'fora de lugar', já que se encontra novamente na posição de espectadora e não participa da brincadeira, com a justificativa de que 'existe um tipo de brincadeira para meninos e outro tipo de brincadeira para meninas'. Novamente são reiteradas as mesmas normas anunciadas acima, de modo que mesmo a presença física de uma menina-mulher em um "espaço masculino" a exclui de qualquer possibilidade de agir nesse espaço enquanto sujeito feminino.

Considerações Finais

Os ensinamentos de gênero produzidos e divulgados no currículo dos *blogs* educativos sobre alfabetização anuncia processos de objetivação, dicotomização e normatização que regulam e orientam a conduta de gênero a partir de uma norma criada. Vimos que essa norma é definida com base em posições de sujeito demandadas, como a do "príncipe" e da "princesa", do "homem ativo" e da "mulher passiva", do "homem ligado ao espaço exterior" e da "mulher ligada ao espaço doméstico", bem como em alguns tipos de conduta, como jogar bola, varrer a casa, lavar a louça, cuidar dos irmãos menores, lavar o banheiro e cuidar do meu animal de estimação. Percebemos que, ao se criar uma "norma", cria-se automaticamente "campos de exclusão" para tudo o que foge a essa norma, uma vez que ela lida com significados que, de modo não intencional, contribuíram para legitimar relações desiguais entre os sexos" (Sabat, 1999, p. 246). E mesmo com todas as lutas e discussões feministas, o que vemos no currículo dos *blogs* educativos sobre alfabetização criados por professoras alfabetizadoras ainda é um conjunto de discursos e saberes sendo divulgados que contribuem para manter a "normatização" das condutas de gênero.

[7] Disponível em: http://alfabetizandocomamor.blogspot.com.br/search?updated-max=2010-02-07T09:47:00-08:00&max-results=30. Acesso em: 24/08/2014.
[8] Disponível em: http://www.atividadespedagogicasdivertidas.blogger.com.br/2008_08_17_archive.html. Acesso em: 24/08/2014.
[9] Disponível em: http://alfalet.zip.net/. Acesso em: 24/08/2014.

REFERÊNCIAS

Britzman, D. P. (1996). *O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo.* Revista Educação e Realidade, 21(1), 71-96.

Butler, J. (2007). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: Louro, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

_____ (2010). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Castro, E (2009). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Felipe, J (1998). *Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações*. In: MEYER, Dagmar E. Estermann; Zen, M. l. H. D.; Xavier, M. L. M. F. *Saúde e sexualidade na escola: Cadernos Educação Básica*, vol. 4. Porto Alegre: Mediação.

Foucault, M. (1995). *O sujeito e o poder*. In: Dreyfus, P.; Rabinow, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2001). *Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2004). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2006). *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2006b). *Microfísica do poder*. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal.

Louro, G. L. (1998). *O currículo e as diferenças sexuais e de gênero*. In: Costa, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.

Paraíso, M. A. (2001). *A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?*. Revista Educação e Realidade, 26, 141-160.

_____. (Org.). (2010). *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, debates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV.

Sabat, R. (1999). *Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade*. In: Silva, L. H. (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?*. Petrópolis, RJ: Vozes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

QUANDO AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES SOBRE HABILIDADES TECNOLÓGICAS ENTRAM EM CENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS

GRIMM, Viviane[1]

[1] Doutoranda no PPGE/UDESC, Bolsista OBEDUC/CAPES e Professora no IFSC/Jaraguá do Sul

Email: vivi.grimm@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o modo como as habilidades tecnológicas, prescritas em diferentes documentos oficiais elaborados pelo governo federal do Brasil, têm entrado em cena na formação de professores sob duas perspectivas: ora como proposta de mudança/reestruturação do "papel" e do próprio "ser" professor, ora como meio de legitimação/embasamento para a transformação das possíveis relações com a cultura material historicamente acumulado no cotidiano escolar. Considerando que os discursos pedagógicos sobre TIC são recontextualizados por meio de disputas entre os diferentes agentes e/ou instituições do campo educacional, cujas evidências podem ser apreendidas, sobretudo, nas políticas curriculares oficiais, por ser esta uma instância privilegiada de produção de discursos pedagógicos legítimos, parte-se do pressuposto que, a partir dos anos de 1990, os discursos pedagógicos sobre TIC, recontextualizados nas políticas curriculares nacionais, prescrevem um conjunto de disposições relacionadas ao campo de saberes práticos e teóricos inerentes a docência, que, por sua vez, tem contribuído para legitimar um determinado ideal de professor em sintonia com os projetos de Estado. A partir de um mapeamento dos discursos pedagógicos sobre TIC em documentos curriculares oficiais vigentes, observou-se que nos discursos que enfatizam a necessidade de modernização da escola e do professor um excesso de "presentismo" e "impressionismo" com as tecnologias, cujos sentidos agenciados desdobram-se numa imaginada "performance-docente-tecnológica", capaz de assegurar professores habilidosos o suficientemente para garantir o "futuro do presente".

Palavras-chave: políticas curriculares; formação de professores; tecnologias digitais ou TIC.

1 Introdução

A centralidade atribuída aos usos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no campo educacional tem sido apontada como elemento definidor dos atuais discursos *do* ensino e *sobre* o ensino, ainda que com prevalência nos

últimos, ocasionando uma série de reconfigurações no campo do trabalho e da formação docente (BARRETO, 2004). Nesta nova dinâmica, ter o domínio das tecnologias e saber mobilizá-las no processo de ensino e aprendizagem surge como competências necessárias ao exercício da docência, fazendo com que a falta deste domínio, seja apontada como um obstáculo a adequação das práticas escolares aos desafios impostos pelo novo tempo escolar e social, caracterizado pelos imperativos da "sociedade de informação", "sociedade em rede" e "globalização".

Este trabalho apresenta as primeiras impressões de uma pesquisa de doutorado que versa sobre a recontextualização dos discursos pedagógicos de TIC nas políticas curriculares oficiais do Estado brasileiro e seus efeitos na produção, idealização e legitimação de disposições[1] docentes. A partir de algumas imersões na literatura especializada e em documentos oficias do governo federal, sobretudo, aqueles que incidem na formação inicial ou continuada de professores, desde anos de 1990, busca-se abordar, nesta comunicação, algumas reflexões iniciais sobre as prescrições de habilidades, competências ou saberes relacionados às tecnologias digitais endereçadas[2] aos docentes.

Optou-se em utilizar as políticas curriculares oficiais como fonte de investigação, pelo fato de considerar que o Estado brasileiro ocupa uma posição privilegiada, isto é, conhecida, reconhecida e legítima, no processo de produção, divulgação e circulação de discursos pedagógicos e proposições curriculares, bem como, a década de 1990 deve-se ao fato deste período ser marcado por intensas transformações no contexto político e econômico nacional do Brasil que, por sua vez, repercutiram em diversas reformas educacionais.

2 Algumas premissas teóricas

Nesta pesquisa, entende-se as políticas curriculares como um espaço de "ação simbólica", fruto de polêmicas, de decisões contínuas, dos confrontos entre os diferentes projetos culturais, sociais e econômicos em disputa (PACHECO, 2003), construídas em um processo cíclico, marcado por lutas entre projetos sociais com interesses antagônicos, que emerge de uma contínua interação entre contextos, textos, discursos e práticas (BALL, 1997).

Neste sentido, compreende-se que os discursos pedagógicos, presente nas políticas curriculares, são constituídos por meio do processo de "recontextualização" em duas esferas distintas: o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. O primeiro é regulado pelo Estado, através do legislativo, conselhos, comitês, consultores e especialistas. O segundo é composto por universidades, educadores, especialistas, fundações, editoras, fundações, a mídia etc. Em ambos os campos atuam agências e agentes recontextualizadores que, imbuídos ideologicamente, são responsáveis pela seleção e modificação dos textos que comporão o discurso pedagógico, bem como, "[...] são afetados pelos campos da produção (a economia) e do controle simbólico" (BERNSTEIN, 1996, p. 278).

Segundo Lopes (2005), as tensões, os conflitos e os acordos, nos dois campos, precisam ser considerados como constantes no processo de constituição das políticas, assim como os discursos contrários às orientações dominantes. No Brasil, estes campos têm fronteiras pouco demarcadas, principalmente, nas políticas de TIC e formação de professores, em que diferentes agentes e instituições (organismos internacionais, setor privado - telefonia, informática e bancos, terceiro setor etc.), têm sido atuantes no debate e na formulação de políticas.

[1] O uso do termo "disposição" está relacionado ao conceito de *habitus* de Bourdieu (2007). Entende-se "disposição" como as categorias de percepção, apreciação, classificação e representações, que funcionam como princípios organizadores da ação, construídos segundo a posição no mundo social, que irão dar forma ao *habitus*.
[2] O termo endereçamento é entendido a partir das contribuições de Elizabeth Ellsworth (2001).

Neste sentido, considerando que os discursos pedagógicos sobre TIC são recontextualizados por meio de disputas entre os diferentes agentes e/ou instituições do campo educacional, cujas evidências podem ser apreendidas, sobretudo, nas políticas curriculares oficiais, por ser esta uma instância privilegiada de produção de discursos pedagógicos legítimos, parte-se do pressuposto que, a partir dos anos de 1990, os discursos pedagógicos sobre TIC, recontextualizados nas políticas curriculares nacionais, prescrevem um conjunto de disposições relacionadas ao campo de saberes práticos e teóricos inerentes a docência, que, por sua vez, tem contribuído para legitimar um determinado ideal de professor em sintonia com os projetos de Estado.

3 Políticas curriculares e TIC: o que prescrevem os documentos?

Neste trabalho toma-se como objeto de reflexão o Parecer do CNE/CP nº 9/2001 e a Resolução CNE/CP nº 1/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2013. Estes documentos foram selecionados pelo fato de nortearem os projetos de curso de formação de professores e os projetos educativos das redes de ensino, nos diferentes níveis da educação básica, e, por de serem construídos no âmbito do Conselho Nacional de Educação e participação de diversas instituições representativas, em que concepções sobre educação, escola, docência, currículo estão em enfretamento.

No campo educacional diferentes recursos de TIC vêm adentrando a escola e as políticas educacionais desde meados do século XX, como meios para qualificação da escola e do professor, reatualizando "[...] práticas discursivas e políticas que nos últimos dois séculos têm reincididamente vinculado a adoção de novas tecnologias e materiais escolares a proposições de renovação educacional" (SOUZA, 2013, p. 104).

Em documentos que expressam as políticas curriculares no Brasil, estas práticas discursivas são mobilizadas de modo parecido em diferentes textos. Nas Diretrizes para Formação de Professores os saberes relacionados à TIC foram incorporados como prioridade e sua presença nos projetos de curso é exigência legal desde 2002. No Art. 2º, inciso VI, determina-se que a organização curricular de cada instituição deverá observar outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para *"[...] o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores"* (BRASIL, 2002).

Estas diretrizes fundamentam-se nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, que apresentaram um amplo conjunto de ideias e premissas sobre formação de professores. O Parecer do CNE/CP nº 9/2001, ao construir um panorama das questões a serem enfrentadas na formação de professores, dedica um subtítulo exclusivo para tratar da *"ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações"*. O texto parte da constatação que se o uso das novas TIC é considerado um recurso importante para a educação básica o *"[...] mesmo deve valer para a formação de professores"*. No entanto, ressalta a baixa oportunidade que os futuros professores têm de aprender a usar equipamentos ou de desenvolver os conteúdos curriculares com o uso de diferentes tecnologias, destacando que os cursos presos às formas tradicionais reforçam atitudes de resistência ao uso das TIC *"[...] resultado da insegurança que sentem formadores e alunos-professores [...]"*, indo na *"[...] contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea [...]"*. Neste sentido, considera que urge *"[...] inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores [...]"* (BRASIL, 2001, pp. 24-25).

Práticas discursivas que atrelam inovação educacional e tecnologia, como forma de manter a escola em sintonia com as demandas da sociedade contemporânea, também são privilegiadas nas Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica. Trata-se de um documento que busca, de partida, servir para *"[...] reinvenção da educação brasileira"*

colocando-se a serviço da *"[...] construção de uma Nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades"* (BRASIL, 2013, p. 4). Discursos sobre TIC permeiam diversas partes do documento, apresentando-se como um imperativo aos diferentes níveis da educação básica, seja como **elemento de organização curricular** – *"[...] a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio"* (idem, p. 33), como **recurso metodológico** – *"[...] compreender os efeitos da 'infoera', [...] reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem"* (idem, p. 30), *"[...] a utilização de novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem"* (idem, p. 50), seja como **forma de acesso ao conhecimento e inclusão digital** – *"[...] a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital"* (idem, p. 25), *"[...] utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital [...]"* (idem, p. 136), ou, ainda, como **item indispensável na formação de professores** – *"[...] é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação [...]"* (idem p. 111), *"[...]preveja formação continuada dos gestores e professores, [...] incluindo aquelas pertinentes às TIC"* (idem, p. 49).

Os excertos acima, retirados entre diversos outros, mostram a diversidade dos discursos sobre TIC, relacionado a diferentes dimensões do contexto escolar, que direta ou indiretamente, impactam no conjunto de atividades que o professor exerce. No documento o professor é descrito numa posição de resistência as TIC, apego ao passado e defasagem com relação às capacidades digitais – *"[...] a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos [...] enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital. [...] Essa distância necessita ser superada, mediante aproximação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, estimulando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, para que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar [...]"* (idem, pp. 25-26), *"[...] hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais [...]"* (idem, p. 59).

4 Endereçamentos aos docentes: modernização do professor?

Constatar que os discursos pedagógicos sobre TIC presente nas políticas curriculares geram novas disposições docentes, neste caso, que professores sejam aptos no manuseio das TIC e de sua inserção no processo de ensino e aprendizagem, não é nenhuma novidade, já que esta é uma das funções das políticas curriculares. Porém, estes discursos, quando tomados no contexto dos discursos pedagógicos oficiais, não prescrevem apenas um conjunto de disposições, mas exercem influência sobre os sentidos do que é ser professor na contemporaneidade. Os discursos pedagógicos sobre TIC, constantemente associados às ideias de "modernização", atribuem ao professor um lugar de desprestígio, desconsiderando-se os condicionantes que envolvem o contexto educacional e mostrando uma perspectiva de "superioridade" das tecnologias, reduzindo o próprio conceito a uma dimensão instrumental.

Esta forma de incorporação das TIC no discurso pedagógico parece ter como principal característica a ausência de historicidade, evidenciada pelo excesso de "presentismo" e "impressionismo" diante da ideia de vivermos uma "explosão tecnológica" ou "era tecnológica", conforme observa Vieira Pinto (2005). Para o autor, diante do aparato

tecnológico de seu tempo, numa concepção ingênua de tecnologia, as pessoas tornam-se incapazes de situar um fato no processo que o engendra, ignorando as conexões históricas e impossibilitando de avaliar as situações passadas que não assistiu, impressionando-se pela ideia de superioridade da situação atual.

Neste contexto, se confunde "modernidade" (processo histórico) com "modernização" (desenvolvimento da racionalidade instrumental), assumidas como sinônimos ou com destaque para a segunda, considerada o vetor da primeira, e, a tecnologia assume uma perspectiva instrumentalista e determinista, objetivada em produtos e valores, que buscam adequar os países, as instituições e as pessoas à esteira do desenvolvimento econômico e científico. Carvalho (2012) ressalta a importância de historicizar as apropriações dos termos "modernidade" e "modernização", pois são carregados de sentidos, ambiguidades e ideologias, sobretudo, a partir do século XXI, onde estas ideias emergiram sob o impacto de uma "dialética do capitalismo" (integração transnacional e desintegração nacional), produzindo na América Latina processos de exclusão pela própria modernização.

Outro aspecto a ser observado é que os atuais discursos pedagógicos sobre TIC são herdeiros da renovação apresentada pela "Tecnologia Educacional" da década de 60 e 70, marcada pela padronização das experiências pedagógicas segundo as regras de uma racionalidade técnica instrumental, baseada na teoria do capital humano, que tende associar o currículo escolar as demandas imediatas do mundo produtivo, reduzindo a função da escola a uma dimensão mercantil (MACEDO, 2012). Além disso, cabe questionar o interesse de um mercado de produtos lucrativos com a entrada do computador na escola, a individualização e o fetiche de uma comunicação irrestrita e sem controle, desconsiderando que as TIC reintroduziram novas formas de verticalização dos conteúdos (DUSSEL, 2014, p. 12).

Neste contexto, a construção de disposições docentes deixa de ser entendia apenas como um conjunto de competências vinculadas ao campo das TIC e passa a ser problematizada no conjunto mais amplo de políticas educacionais e políticas econômicas, sociais e culturais do país. Lawn (2001, p. 118) observa que as identidades dos professores são "[...] manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir a mudança". Os professores que em alguns momentos aparecem "invisíveis", em outros, quando existe um "um pânico moral acerca da sociedade e das suas crianças", ficam em destaque e sua identidade aparece como inadequada, "[...] sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização".

5 Considerações finais: alguns desdobramentos do estudo

Nos documentos analisados, observou-se uma tendência de discursos que enfatizam a necessidade de modernização da escola e do professor, justificado na ideia de que vivemos na "sociedade de informação" e suas derivações, apresentada de modo "positivado" e "naturalizado", com nenhum ou pouco questionamento crítico e um excesso de "presentismo" e "impressionismo" na forma de compreneder a relação entre os indivíduos e as tecnologias, cujos sentidos agenciados no campo da docência desdobram-se numa imaginada "performance-docente-tecnológica", capaz de assegurar professores habilidosos o suficientemente para garantir o "futuro do presente".

Estas são algumas considerações iniciais de uma pesquisa que está em desenvolvimento. Para aprofundá-la considera-se necessário identificar os "princípios recontextualizadores" dos discursos pedagógicos sobre TIC e seus endereçamentos aos docentes nas diversas políticas curriculares voltadas a formação de professores e que norteiam o trabalho docente, relacionando-as com a compreensão das condições históricas de produção e circulação desses discursos em relação com o direcionamento dos organismos internacionais, as políticas de acesso a "bens tecnológicos" direcionadas aos países em desenvolvimento, a construção de "mercados" consumidores ("Estado consumidores"), entre outros condicionantes que permeiam o campo educacional.

Referências:

BALL, S. J. (1997). *Educational reform: a critical and poststructural approach.* Buckingham: Open University Press.

BARRETO, R. G. (2004). Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, Set./Dez., p. 1181-1201.

BERNSTEIN, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.* Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P. (2007). *Razões Práticas: sobre a teoria da ação.* (8ª ed). Campinas, SP: Papirus.

BRASIL. Ministério da Educação (et. al.). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Resolução CP/CNE 01/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DOU 04/03/2002, Seção 1, p. 8.

_____. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Publicado no DOU 18/01/2002, Seção 1, p. 31.

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. (2012) Moderno, modernidade, modernização: polissemias e pregnâncias. In. GIL, Natália; CRUZ E ZICA, M. da; FARIA FILHO, L. M. (Org.). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX.* Belo Horizonte: Mazza Edições.

DUSSEL, I. (2014) ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 24, abr., p. 2-26.

ELLSWORTH, E. (2001). Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos.* Belo Horizonte: Autêntica.

LAWN, M. (2001). Os Professores e a fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, jul./dez. , p. 117-130.

LOPES, A. C. (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, v. 5, n. 2, jul./dez., p. 50-64.

MACEDO, E. F. (2012). Novas tecnologias e currículo. In. MOREIRA, A. F. B. (Org.). Currículo: questões atuais. (18ª ed.). Campinas: Papirus.

PACHECO, J. A. (2003). *Políticas curriculares: referenciais para análise.* Porto Alegre: Artmed.

SOUZA, R. F. de. (2013). Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, jul./set., p. 103-120.

VIEIRA PINTO, Á. (2005). *O Conceito de Tecnologia.* Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O USO E O ENSINO DAS TDICS NOS CURSOS DE LETRAS DA UFVJM: um estudo curricular

Moreira, A. R.[1]; Mendes, S. P. S.[2]

[1] Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
[2] Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
E-mail: dridiamantina@hotmail.com, simoneletras@gmail.com

Resumo

Este artigo é oriundo das análises iniciais dos currículos/Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Letras/Português/Espanhol e Letras/Português/Inglês da UFVJM em relação ao uso/ensino das Tecnologias Digitais da Informação nessas licenciaturas, tomando por base a necessidade da formação de docentes preparados para utilizar essas tecnologias nas salas de aula de forma interativa e como instrumento de mediação pedagógica, formando alunos críticos, conscientes e preparados para uma atuação cidadã na sociedade.

Palavras-chave: TDICs; currículo do ensino superior; formação docente.

1 Introdução

Na atualidade, as tecnologias, principalmente as digitais, mantém seu foco nas comunicações, permitindo às pessoas fazerem várias coisas virtualmente, como interagir com outras que estão, fisicamente e geograficamente, muito distantes, por meio da internet, no ciberespaço[1]. Neste contexto tecnológico acreditamos que a escola como responsável pela construção dos conhecimentos do mundo pode e deve utilizar dos recursos tecnológicos como meios pelos quais professores, alunos e demais sujeitos do ambiente escolar possam interagir e construir novos conhecimentos. Entretanto, para isso, mais do que possuir laboratórios equipados e abastados, conectados à Internet, variados softwares educacionais, é necessário ter educadores bem preparados. "Essa preparação traz em si um educador crítico e afinado com seu tempo" (BUENO, 2000, p. 121).

Assim sendo, nos propusemos a fazer uma pesquisa junto aos dois cursos de Letras - Português/Espanhol e Português/Inglês - da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, partindo da seguinte

[1] Lévy (1999) conceitua Ciberespaço como "espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" (LÉVY, 1999, p. 94).

problemática: como se dá o ensino/aprendizado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs[2] nesses cursos e como se procedem, se existirem, as discussões sobre seu uso em sala de aula e seus impactos na formação de futuros professores? Fantin e Rivoltella (2013) afirmam que "(...) a experiência com a cultura digital está construindo não apenas novos usos da linguagem, mas novas formas de interação que precisam ser problematizadas no currículo de formação de professores" (FANTIN, RIVOLTELLA, 2013, p. 64). E foi exatamente procurando saber também como o currículo dos cursos de letras tratam do assunto que resolvemos proceder a presente pesquisa.

Esse texto foi dividido em duas partes. Na primeira delas descrevemos como é o funcionamento dos cursos de Letras da UFVJM, a metodologia que utilizamos no desenvolvimento da pesquisa, realizamos uma análise dos currículos desses cursos e trouxemos alguns resultados oriundos do questionário passado aos discentes do último período dessas licenciaturas. Na segunda parte finalizamos nossas discussões para esse artigo, destacando, entretanto que a pesquisa não foi ainda finalizada e que muitos outros debates sobre o tema podem ser tecidos.

2 Metodologia e alguns resultados

2.1 Funcionamento dos cursos de Letras da UFVJM

Os cursos de Letras da UFVJM possuem uma formação distinta de outros cursos de Letras de outras universidades brasileiras. Na UFVJM, sede Diamantina (MG), inicialmente, os alunos devem cursar o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHu), que possui duração de 3 anos. Nos dois primeiros são realizadas disciplinas comuns a todas as licenciaturas da área das Humanas da instituição, sejam elas Pedagogia, Geografia, História, Letras/Espanhol e Letras/Inglês. No terceiro e último ano do bacharelado o discente deve escolher para qual dessas áreas pretende continuar seus estudos. É nesse momento que os alunos têm contato com disciplinas da área de concentração escolhida. No caso dos cursos de Letras são oferecidas disciplinas de literatura e linguística, tanto brasileira, quanto estrangeira (ou inglês ou espanhol). Nesse momento os alunos se formam bacharéis e têm a oportunidade de, caso queiram, seguir para as licenciaturas.

Diferentemente dos cursos de Geografia, História e Pedagogia nas quais os discentes, para serem licenciados, necessitam estudar mais 2 anos, nos cursos de Letras, devido ao fato de que confere ao formando habilitação dupla – Português e suas literaturas e a Língua Estrangeira e suas literaturas – os discentes devem cursar 5 períodos, ou seja, 2 anos e meio. Nesse sentido um licenciado pela UFVJM em Letras possui, ao total, 5 anos e meio de estudo, sendo, para além de licenciado, também Bacharel em Humanidades.

2.2 Metodologia da pesquisa

Como metodologia de pesquisa, concomitantemente às leituras que embasassem nossas discussões sobre o assunto, fizemos uma análise documental, na qual examinamos os projetos pedagógicos de cada licenciatura, visando detectar se existe uma ou mais disciplinas que estão voltadas para o uso das TDICs. "Uma preocupação que a formação de

[2] TDICs é diferente de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) uma vez que aquelas possuem o caráter de ser digital, enquanto essas se referem a todo aparato tecnológico. Uma televisão comum é uma TIC. Um computador é uma TIDC.

professores deve ter e não abandonar é o papel que as tecnologias têm na educação, e, em consequência, no currículo de formação" (ROCHA, 2009, p.76).

Feito este levantamento inicial, confeccionamos um questionário que foi respondido pelos discentes do último período de cada graduação. A escolha pelos alunos deste período e não por outro se deu em virtude de que já cursaram a maioria das disciplinas que o curso oferece e teriam melhores condições de nos informar sobre o ensino/aprendizado das TDICs, sua relevância no ambiente escolar e, se houve, em quais matérias o tema foi discutido.

2.3 Análise curricular

É necessário, de início, destacar que a análise curricular foi referente apenas aos Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas, já que o nosso foco é o ensino/uso das TDICs na formação docente, embora saibamos que, durante o Bacharelado em Humanidades, discussões e disciplinas voltadas para a área das tecnologias podem ocorrer, mesmo que não estejam voltadas para a prática de professor.

Analisando os objetivos gerais e específicos contidos no currículo/Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol da UFVJM pudemos perceber que aparece uma preocupação em capacitar o discente da licenciatura para o uso de tecnologias, não apenas as digitais, em sua prática docente. De acordo com os PPPs é objetivo dos cursos "capacitar o aluno para que este possa dominar diferentes linguagens e suas tecnologias com vistas à utilização desses recursos em sua futura atividade docente" (PAULA, 2011, p. 11).

É importante destacar que nesses PPPs há um capítulo destinado a descrever o perfil do egresso dos cursos de Letras da UFVJM. Nessa seção foi dito que após a conclusão das licenciaturas em Letras, espera-se que o discente tenha reunido condições de "incorporar e explorar as potencialidades didáticas de recursos técnicos e tecnológicos dos diferentes meios digitais em seu cotidiano como educador (PAULA, 2011, p. 11). Complementando essas ideias, o capítulo sobre as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos discentes da licenciatura durante sua formação, afirma que eles deverão ter o "domínio de diferentes linguagens, códigos e suas tecnologias com vistas ao aprimoramento de sua atuação no mercado de trabalho", bem como terem aperfeiçoado o "raciocínio lógico e o estabelecimento de inter-relações textuais, associados à investigação científica e à constante busca pela inovação método tecnológica no exercício da atividade docente". (PAULA, 2011, p. 13).

No capítulo dos PPPs destinado a falar do campo de atuação do profissional, foi afirmado que o egresso poderá atuar na área de ensino, prestar concursos públicos que demandam a graduação em Letras e, também, exercer funções em outras áreas de trabalho, "como o mercado editorial, o setor de serviços (hotelaria e turismo), a consultoria em comunicação (intérprete, tradutor, produtor cultural de eventos, assessor linguista, secretário executivo), a construção do conteúdo textual das páginas web e o desenvolvimento de atividades específicas da tecnologia da informação" (PAULA, 2011, p. 15).

Dessa forma, pudemos entender que há uma preocupação dos projetos pedagógicos de Letras com a formação para o uso e ensino das tecnologias, não apenas as digitais, para os discentes, para que eles possam utilizar esses conhecimentos em sua prática futura como docentes. Até porque foi afirmado que as disciplinas e atividades inclusas no curso de Letras "buscam contribuir para a formação de um profissional capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo,

autônomo e permanente" (PAULA, 2011, p. 22). Assim sendo, investigamos como isso se dava em questão de disciplinas voltadas para o ensino/uso especificamente das TDICs aos discentes dessas graduações.

Ambos PPPs são divididos em 5 eixos do conhecimento, sendo eles: Estudos Linguísticos, Estudos Literários, Conhecimentos Interdisciplinares, Conhecimentos Básicos em Educação e Conhecimentos em Pesquisa Científica. Algumas das disciplinas desses eixos são realizadas no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e as demais durante a licenciatura, propriamente. Elas são divididas em disciplinas obrigatórias e eletivas. Procedendo uma análise das disciplinas contidas nos PPPs e de suas ementas, identificamos duas disciplinas voltadas para a tecnologia que entram na carga horária do curso de Letras, mas que são realizadas durante o Bacharelado em Humanidades. São elas: Literatura e tecnologias do Texto (75h/a) – pertencente ao eixo de Conhecimentos em Estudos Literários - e Tecnologia, Cognição e Sociedade (75h/a), anteriormente designada por Introdução à informática – pertencente ao eixo de Conhecimentos Interdisciplinares. Não tivemos acesso às ementas dessas disciplinas tendo-se em vista que elas são realizadas durante o BHu e, dessa forma, os PPPs de Letras trazem somente as ementas das disciplinas que são realizadas na licenciatura.

Como afirma Rocha (2009, p. 71) a disciplina da área de tecnologia "será importante na formação para possibilitar momentos de reflexão para que alunos e professores (...) percebam o alcance que o desenvolvimento tecnológico tem em suas vidas". Assim sendo, buscamos nos currículos desses cursos as disciplinas voltadas para o uso/ensino das TDICs. Descobrimos que tanto o PPP de Letras/Espanhol quanto de Letras/Inglês traz as seguintes disciplinas que tratam das Tecnologias da Informação:

1. **Práticas de Letramento na Contemporaneidade**, do eixo Estudos linguísticos, que possui carga horária de 90h/a, sendo 60h/a teóricas e 30h/a práticas, a ser ofertada no último período da licenciatura (5º período), cujo um dos objetivos é "discutir a emergência dos gêneros digitais e sua aplicação no contexto educacional como ferramenta de letramento" (PAULA, 2011, p. 43/38).
2. **Estágio Curricular Supervisionado em Língua Estrangeira III**, do eixo Conhecimentos Básicos em Educação, contendo 75 h/a, ofertada no último período da licenciatura, tendo como um de seus objetivos "produzir materiais didático-pedagógicos para ensino e avaliações com o uso de diversas tecnologias" (PAULA, 2011, 68/75).

O Projeto Pedagógico de Letras/Espanhol contém, ainda, mais uma disciplina voltada para as tecnologias. É a disciplina eletiva intitulada **Produção de Materiais Didáticos em Língua Espanhola,** que possui carga horária de 45h/a, podendo ser oferecida em qualquer período da licenciatura, cuja parte da ementa é a seguinte "criação de materiais didáticos para desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral e escrita em Língua Espanhola, usando desde as tecnologias tradicionais até as mais recentes" (PAULA, 2011, p. 69).

Diante das análises efetuadas pudemos perceber que, embora os PPPs dos cursos de Letras da UFVJM tenham como objetivo a formação de um profissional que possua conhecimentos para manusear as tecnologias, dentro e fora da sala de aula, poucas são as disciplinas que têm esse objetivo explícito em sua ementa. Como afirma Bueno (2000, p. 119)

> É preciso criar uma cultura tecnológica nos cursos que formam educadores para o ensino (...), a fim de que, integrado com essa, o educador possa entender e aplicar o ensino tecnológico, baseado nas bases e fundamentos da educação tecnológica, começando pela atitude tecnológica (...). Para isso, não basta, apenas, criar disciplinas de cunho

> tecnológico, como Tecnologias Educacionais, Informática na Educação, se não forem entendidas como uma das bases para a educação tecnológica. Estas, sendo compartimentalizadas em seus conteúdos, não podem criar um ambiente tecnológico e, consequentemente, uma educação tecnológica.

Nesse sentido, confeccionamos um questionário que foi passado aos discentes do último período de ambas licenciaturas para que eles pudessem nos informar se houveram discussões especificamente sobre as TDICs durante outras disciplinas cursadas, já que esse tema pode e deve ser tratado interdisciplinarmente.

2.4 Algumas respostas dos questionários

Todos os alunos do último período da licenciatura em Letras (3 de Espanhol e 1 de Inglês) responderam ao questionário aplicado. Trazemos aqui apenas análises relativas a respostas dadas a alguns questionamentos. O questionário continha 25 questões, divididas em 13 eixos e mais um espaço para que os discentes pudessem fazer seus comentários, sugestões e críticas.

Na questão número dois perguntamos aos alunos se durante a sua graduação em Letras (incluindo o BHu) haviam realizado alguma disciplina específica cujo objetivo era o uso/ensino das TDICs. Como resposta, as três alunas do Espanhol afirmaram que sim e um do Inglês, que não. Assim sendo, o item 2.1 perguntava quais disciplinas esses discentes que afirmaram positivamente à questão anterior cursou. As três confirmaram terem cursado a disciplina de Introdução à Informática durante o BHu, e uma delas ainda apontou que houve discussões sobre o uso das TDICs nas aulas de Práticas de Letramento na Contemporaneidade. Complementando esse eixo, perguntamos no item 2.2 como as aulas dessas disciplinas foram realizadas. Segundo as respostas dadas, foi possível saber que as aulas de Práticas de Letramento na Contemporaneidade ocorreram exclusivamente em sala de aula. Dessa forma, todo o conteúdo aprendido se deu de forma teórica, por meio da leitura de textos, discussões, apresentações de trabalhos, realização de trabalhos escritos, dentre outros. As aulas de Introdução à Informática ocorreram de forma teórico-prática. Primeiramente houve aulas teóricas sobre a conceituação termos relacionados à área da informática e, em seguida uma prova teórica. A segunda parte da disciplina foi lecionada no laboratório de informática. Nessas aulas os discentes deveriam ser capazes de manusear o computador de forma a saber formatar trabalhos acadêmicos de acordo com as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, utilizando diversos recursos do *word*.

A terceira questão perguntava se, durante as aulas das inúmeras disciplinas cursadas na graduação, houve discussões a respeito do uso e ensino das TDICs em sala de aula enquanto futuros professores da educação básica. Dois discentes responderam positivamente e dois negativamente. Para as que responderam positivamente à essa questão, elas deveriam destacar em quais disciplinas ocorreram tais discussões. Essas discentes destacaram as disciplinas de Introdução à Informática, realizada no 3º período do BHu; Didática Fundamental, cursada no 3º período de Letras; Metodologia de ensino de Língua Portuguesa e Metodologia do ensino de Língua Espanhola, feitas no 4º período de Letras, Práticas de Letramento na Contemporaneidade, que foi efetuada no último período da licenciatura e durante as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, realizados do 3º ao 5º período da Licenciatura. De forma a compreender quais conhecimentos tecnológicos-digitais foram construídos per meio dessas disciplinas, perguntamos a essas duas discentes o que foi discutido em cada uma das disciplinas destacadas por elas. Apontaram que em:

- ✓ Introdução à Informática: foi ensinado tecnicamente a como manusear o computador, promovendo uma aprendizagem digital, o conhecimento de como navegar na internet e a resolver pequenos contratempos em *softwares*;
- ✓ Didática Fundamental: discutiu-se como usar a tecnologia na realização de planos de aula, bem como usar sites de busca, como o Portal do Professor, como auxílio no planejamento das aulas;
- ✓ Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: foram explicadas as diversas maneiras de preparar as aulas utilizando meios digitais;
- ✓ Metodologia do Ensino de Língua Espanhola: foi discutido como trabalhar com as tecnologias em sala de aula como meio de construir conhecimentos em língua estrangeira;
- ✓ Práticas de Letramento na Contemporaneidade: houve discussões e leitura de textos relativos à importância do uso dos meios digitais na contemporaneidade em sala de aula, como meio de comunicação, construção de novos conhecimentos e interação;
- ✓ Estágios Curriculares Supervisionados: permitiu que se discutisse, observasse e aplicasse, na arte prática do estágio, como usar as tecnologias da informação, digitais ou não, como mediadora da construção do conhecimento em ambientes escolares, levando em consideração a realidade local e a disponibilidade dessas tecnologias na escola.

3 Considerações finais

Diante das análises feitas pudemos entender que existem discussões, ainda que em grau mais teórico do que prático, acerca da utilização das tecnologias em sala de aula. Faltam ainda conhecimentos técnicos de manuseio de softwares, por exemplo, que podem auxiliar a prática docente, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira e suas literaturas. É necessário que os discentes das graduações sejam letrados digitalmente para que, durante sua atuação futura como docentes, estejam preparados tanto para utilizar das tecnologias, digitais ou não, durante as aulas, bem como para ensinar e discutir com seus alunos os impactos delas na vida das pessoas, destacando os efeitos positivos e negativos, fazendo com que esses alunos se formem conscientes e críticos quanto à essa temática. Portanto, ainda que nossa pesquisa ainda não esteja finalizada, sabemos que as discussões sobre o assunto são amplas.

Referências

Bueno, Natália de Lima. *O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica. In* BASTOS (org), João Augusto S.L.A, *Educação Tecnológica: Imaterial e Comunicativa.* Curitiba, CEFET-PR, 2000.

Fantin, Mônica & Rivoltella, Pier Cesare (org). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.* Campinas, SP: Papirus, 2013.

Lévy, Pierre. *Cibercultura***.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

Paula, Adna Candido de. Et all. *Projeto Político Pedagógico do curso de Letras Português/Espanhol*. Diamantina: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Outubro de 2011. Disponível em http://www.ufvjm.edu.br/site/letras/projeto-pedagogico-pe/, acessado em 01/04/2014.

Paula, Adna Candido de. Et all. *Projeto Político Pedagógico do curso de Letras Português/Inglês*. Diamantina: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Outubro de 2011. Disponível em http://www.ufvjm.edu.br/site/letras/projetos-pedagogicos/, acessado em 01/04/2014.

Rocha, Carlos Alves. *Mediações tecnológicas na educação superior*. Volume 5, Curitiba: Ibpex, 2009.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A TRADUÇÃO DO USO DAS TICs FUNDAMENTADA NA PROPOSTA DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

Silva, M.G.[1]; Carmo, M.D.N.[2]; Bormann, M.A.C.[3]

[1]12ª Diretoria Regional de Educação, Rio Grande do Norte/Brasil
[2] 12ª Diretoria Regional de Educação, Rio Grande do Norte/Brasil
[3] Instituto de Formação Superior Presidente Kennedy, Rio Grande do Norte/Brasil

Email: goretti1961@yahoo.com.br[1];magalidelfino@hotmail.com[2]; alietecb@yahoo.com.br [3]

Resumo

Neste trabalho discutimos como está sendo traduzido o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em uma escola estadual de Ensino Médio de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Procurando entender o que a escola vem realizando após a implantação do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, a partir do macrocampo "Comunicação, Cultura Digital e o uso de mídias" proposto no documento orientador. O aporte teórico fundamenta-se em Ball (2010), Mainardes (2011) Lopes (2006), Lendvai e Stubbs (2012) e no referencial analítico do ciclo de política de Stephen Ball (2010) para compreender a tradução das políticas curriculares. O trabalho divide-se em três partes, evidenciando, primeiramente, o que propõe o ProEMI sobre as TICs; em um segundo momento, discutimos sobre o termo tradução e como o ciclo de política possibilita-o, e em terceiro analisamos a política nacional do PRoEMI. Para obtenção dos dados, visitamos e realizamos observações no contexto da prática escolar e recorremos à entrevista semiestruturada com diversos atores políticos dentro do ambiente escolar. Inferimos que as políticas educacionais se constituem nos embates e nas lutas dentro e fora da escola, percebendo que o ProEMI é interpretado por vários processos de tradução, e diferentes atores da instituição/escolar.

Palavras-chave: ProEMI; Ciclo de Política; Tradução, TICs.

1 Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar a tradução do uso das tecnologias da informação e comunicação - TICs, na Escola Estadual Moreira Dias que desenvolve o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação (MEC), a partir do macrocampo[4] - "Comunicação, Cultura digital e o uso de Mídias". De acordo com o documento base[5] (BRASIL, 2013); possibilita "condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação"(BRASIL, 2013). O ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. O Programa foi instituído pela Portaria nº 971, em 9 de outubro de 2009. O principal objetivo é dar apoio técnico e financeiro para fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas brasileiras de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes e dos professores na escola e garantindo a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, de forma que atenda as expectativas dos jovens e às demandas da sociedade contemporânea. Prever que nos três primeiros anos a escola promova a discussão e a elaboração gradativa de um novo currículo e o quarto ano será destinado à sua CONSOLIDAÇÃO. As principais fontes para a elaboração do ProEMI foram: Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CMNE/CEB n.2, de 30

de janeiro de 2012). Desde a implantação em 2010, até o ano de 2014 foram propostos 06 documentos. A pesquisa tem como referencia o documento proposto em 2013

Na implantação, do ProEMI, o estado do RN, através da Secretaria Estadual de Educação e Cultura - SEEC fez a adesão ao programa com a inclusão de 11 escolas, sendo 07 delas circunscritas à 12ª Diretoria Regional Educação/DIRED, em Mossoró. Atualmente (2014) o estado conta com a participação de 62 escolas que aderiram ao programa.

A noção de tradução, como pensada por Lendvai e Stubbs (2012), problematiza as políticas e enfatiza a natureza fluida e dinâmica da política escolar, nesse sentido os significados são constantemente transformados, traduzidos, distorcidos e modificados no interior das escolas, e a tradução pode ser definida como um "processo contínuo de deslocamento, perturbação, transformação e negociação." Levando em consideração como ponto inicial à concepção de Braun, Maguire e Ball (2010) em que "promulgação" se refere a um entendimento de que políticas são interpretadas e 'traduzidas' por diversos atores políticos dentro do ambiente escolar, ao invés de simplesmente implementadas," esses autores dizem ainda que "A promulgação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – isto é, a tradução de um texto em ação através de sua leitura, escrita e discussão, e as abstrações de ideias políticas acerca de práticas contextualizadas" (BRAUN, MAGUIRE E BALL, 2010).

Na perspectiva de mapear as condições de manifestações dessa política no processo de tradução no contexto da prática na escola, visitamos, realizamos observações, e realizamos entrevista semiestruturada com diversos atores do ambiente escolar. Utilizamos a teoria do ciclo de política desenvolvida por Ball. De acordo com o autor, o ciclo é formado por cinco contextos fundamentais: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política, sendo estes contextos interligados e possibilitando uma dimensão atemporal e alienar. Para nossa análise de políticas, priorizamos o contexto da prática, pois respalda bem os interesses como um método para análise de políticas e compreender como elas são formuladas e como são redimensionadas em diferentes contextos.

2 A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: COMUNICAÇÃO, CULTURA DIGITAL E O USO DE MÍDIAS.

Os Projetos de Redesenho Curricular – PRC, devem ser elaborados com foco na promoção de melhorias significativas para a aprendizagem do estudante, conforme as reais necessidades das unidades escolares reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares traduzidas pelas redes de ensino, apresentando ações ao currículo estruturadas em diferentes formatos tais: como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campos e demais ações interdisciplinares. A partir de 08 macrocampos[6]: definindo que a escola devera contemplar três obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Cientifica e Pesquisa e Leitura e Letramento e dois de acordo com a realidade escolar totalizando cinco macrocampos. Escolhemos Comunicação, Cultura Digital e uso de mídias como objeto de análise para tradução porque propõe desenvolver processos relacionados ao uso as diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação, viabilizando e ampliando aos jovens a compreensão de métodos, dinâmicas e técnicas tecnológicas. O desafio é aproximar o ensino a realidade do jovem.

3 O CONTEXTO DA POLÍTICA: TRADUÇÃO E O CICLO DE POLITICA

Políticas é vista e compreendido como uma possível tentativa de resolver uma situação/problema, dessa forma política se configura como um texto político legislativo ou outras intervenções/estratégias nacionais. Em contraste a

esse entendimento, Braum, Maquire e Ball "entendem políticas como um processo que é diversamente e repetidamente contestado e/ou sujeito a interpretações, assim como promulgado de modos criativos e originais dentro de instituições e salas de aulas". Nessa perspectiva, consideramos política como sendo todos os textos, que constituem e mudam a prática das escolas; determinado pelo contexto e local.

Dessa forma, pensamos que o processo de tradução das políticas a partir do que Ball e Mainardes (2011), trazem respaldados em Lendvai e Stubbs (2012), configura-se em leituras ativas dos documentos como um processo de representação e de reordenação das várias práticas materiais e discursivas, não podendo ser entendido como uma ação passiva ou até mesmo como ação de resistência ativa, mas como uma contínua transformação de símbolos realizados por diferentes pessoas.

São nessas contínuas transformações que o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1998) vem contribuir com o nosso entendimento de "tradução" quando Mainardes (2011) diz que:

> De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem "recriadas".

Essa compreensão é facilitada e apurada quando nos remetemos ao ciclo de política proposto Ball e Bowe (1998) e aos contextos utilizados pelo mesmo; esses contextos criam possibilidade de criar e recriar circunstância de desenvolvimento das propostas políticas educacionais/curriculares. Conhecer esse ciclo de política é considerar que os agentes mediadores das políticas, possuam autonomia no papel de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais.. O contexto da produção de texto refere-se aos textos políticos articulados ou não com os interesses públicos Esse contexto clareia a percepção de que as políticas não são feitas e finalizadas ao serem aprovadas pelo o poder legislativo, os textos serão reinterpretados de acordo com a realidade pré-existente a qual ele será inserido.

O contexto de influência permite compreender a disseminação das políticas, como elas se relacionam com grupos de interesses que disputam entre si objetivando influenciar e definir as políticas educacionais. O contexto da prática surge em respostas aos demais contextos. Nesse contexto as políticas estão sujeitas às transformações. Nele, realmente as políticas são colocadas em ações.

É o que acontece com a proposta do ProEMI na escola analisada, na qual políticas são recriadas e recontextualizadas e, posteriormente, traduzidas no contexto da prática. Para que possa dar sentido à proposta curricular presente, o contexto da prática converge e reelabora o ProEMI ao se articular com os atores que sedimentam o programa dando sentido a vários tipos de interpretações/traduções.

4 CONTEXTO DA PRÁTICA: interpretação dos atores da escola

A Escola Estadual Moreira Dias, oferta o ensino fundamental e médio, conhecida como satisfatória na cidade, porque os resultados são alinhados as expectativas municipais, estaduais e as médias nacionais brasileiras.

A V Semana de Educação Física, Conhecimentos e Artes – SECAMD - TEMA: Juventude a Palavra e a Responsabilidade Social/. Realizada no período de 29 de outubro a 01 de dezembro/2013. É desenvolvida todos os anos; inserida no calendário escolar. Nesse ano teve como objetivo geral, fortalecer valores e atitudes, promovendo uma formação cidadã. Propondo discussões que envolvesse uma formação de cidadania a partir de questões sociais urgentes, executada através de uma gincana onde todas as ações foram desenvolvidas com o uso de tecnologias, orientadas a partir das redes sociais: Facebook; TV INTERATIVA e uma Rádio, que funcionava no laboratório de informática; celulares, através dos whatsap, registradas e postadas no facebook da turma e no grupo SECAMD 2013- Facebook. No

grupo estavam adicionados todos os professores e funcionários da escola, de prontidão a fim de observar e avaliar a participação de todos os alunos envolvidos.

"*A sociedade, da qual fazemos parte, preza o individualismo ou a massificação. Entre os dois extremos, há um lugar especial a ser ocupado por pessoas que reconheçam e lutem pelo bem! O bem que não é só meu, nem teu, mas que inclui a comunidade, beneficiando a cada um e a todos"[...](Fala da gestora).*

*N*as atividades propostas, as turmas teriam que criar seu facebook, adotar uma cor e escolher uma mascote; cada turma deveria ter o seu quartel general - QG, que poderia ser a casa de um colega de onde sairia a coordenação das tarefas, e definir quem participaria de qual tarefa. Todas as turmas tinham um professor responsável, que tinha o papel de mediar as atividades, e ficar conectado a fim de tirar dúvidas de caráter organizacional e acompanhar os estudantes sempre que necessário.

Foram três tipos de tarefas: as prévias, as de campo e as relâmpagos. Apresentamos como exemplo uma tarefa, que deu início a V SECAMD: **Pesquisa de Campo: "Ponto de Luz"**- A turma deveria organizar em seu bairro um ponto de luz, onde promoveriam com sua comunidade, presença dos pais, familiares e amigos um momento de reflexão, poesia, louvor que lembre da presença de DEUS), um minuto de silencio em prol da paz e pronunciar a palavra de DEUS, a turma deverá soltar fogos de artifícios marcando no céu,o ponto de luz.

Após observamos a execução das tarefas , realizamos as entrevistas, delimitando eixos norteadores para a realização, tais como conhecimento da proposta e do macrocampo em questão, e principalmente quais as transformações perceptíveis com o uso das mídias e da cultura digital durante a V SECAMD. É necessário destacar que 2013 foi o segundo ano consecutivo da experiência com o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Buscando entender o processo de apresentação da proposta e como os professores traduziram a proposta. As respostas foram as seguintes:

> [...] Enquanto professora, posso dizer que o uso das mídias no ambiente escolar veio proporcionar mais agilidade nas aulas, mais proximidade dos conteúdos ministrados na escola com o dia a dia dos estudantes (PROFESSOR (A) PRETO).
>
> [...] O aluno deseja um ensino com maior interação com a realidade e com as tecnologias de comunicação o que demanda mais tempo para planejamento, maior conhecimento para interagir a realidade do discente com as informações do livro didático; (PROFESSOR BRANCO).
>
> [...] A Cultura Digital foi uma ferramenta fundamental para o sucesso da V SECAMD, onde alunos e professores estavam ligados 24 horas, trocando informações, executando tarefas, convocando grupos (PROFESSOR (A) VERDE).

Olhando pela ótica da tradução professores e alunos rearticulam, transformam e concretizam a proposta como uma possibilidade de verdade. Nesse discurso, não só há contradição inerente a sua constituição, como também uma contradição no fazer e no poder.

Os discursos dos professores apontam os elementos de circulação dos discursos a nível nacional e local, possibilitando a recriação de outras políticas nesse caso no Rio Grande do Norte, mais especificamente em Mossoró.

As falas dos professores apontam alguns elementos que influenciaram na decisão em aderir à proposta. Ao pensar nas vantagens que são propiciadas pelo documento base; passa a exercer em seus contextos de influência e de prática mecanismos de deslocamento e mudança que sedimentam as interpretações sobre as ações/atividades sugeridas no macrocampo "Comunicação, Cultura Digital e o uso de mídias". O mesmo acontece com os estudantes como veremos a seguir:

> Para mim foi uma experiência inovadora e que jamais esquecerei, hoje estou na 2ª série e aguardo ansiosa pela VI SECAMD, 2014, pois facilitou a aprendizagem (ALUNO AZUL).
>
> As aulas deveriam ser assim; usando as Tecnologias, com certeza o interesse dos alunos aumentaria e a aprendizagem também. Possibilitou um maior envolvimento entre todos os alunos da escola, além de mais aproximação com outros turnos (ALUNO ROSA).

É perceptível a partir das respostas quanto ao uso das TICs em sala de aula, que eles também interpretam e traduzem as políticas curriculares propostas no documento. Novas políticas são construídas no contexto da Escola pesquisada no universo docente com o contexto da prática. Nessa perspectiva, fica notória a circularidade do Ciclo de Política proposto por Ball e Bowe (1994).

Segundo Ball, há um processo central de tradução e recriação, o que torna os sujeitos atores ativos das políticas. Portanto, uma análise séria de políticas educacionais precisa estar atenta às diversas interfaces que elas apresentam e, do ponto de vista crítico, deve-se colocar a serviço da luta por justiça social,

5 Conclusão

Apresentamos nesse artigo um conceito de "tradução" buscando expor a análise da proposta da reforma curricular, desencadeada através do ProEMI pela Escola Estadual oreira Dias, com o uso das TICs, no intuito de conhecer o processo pelo qual passa as formulações das políticas em um micro contexto que de certa maneira se apropria, a partir da construção e ressignificação curricular do Programa.

Para os atores entrevistados a proposta possibilitou mudanças significativas no desenvolvimento da escola, assim como no currículo escolar, apontando elementos que consideram como mudança no que chamam de qualidade do ensino. O resultado da análise mostra que o processo de criação das políticas é influenciado por diferentes agentes da esfera social. Estas, ao chegarem às instituições escolares passaram por processos de leitura, releitura, interpretação, recontextualização, possibilitando verdades que criam novas políticas.

Argumentamos que para o desenvolvimento e a percepção da criação de novas políticas há a necessidade de se analisar parcialmente o discurso desenvolvido por sujeitos produtores de discursos, atores da escola. É necessário o entendimento dos mesmos para que possamos adentrar no que Lopes (2011) propõe como discurso e que esse campo discursivo proposto por Ball e Bowe(2011) seja "traduzido" no ciclo de política já que ele por si só não favorece a superação do dualismo proposta e implementação.

Notas:

4 - Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional.

5 - Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador(ProEMI)disponível em www.mec.gov.br

6 - Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras, Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e o uso de Mídias; Participação Estudantil.

Referências:

Ball, Stephen J.; Mainardes, J. (Org.)(2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo, SP: Cortez.*

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Ball, S.J.; Bowe, R. (1998) ***El currículum nacional y su "puesta en práctica": el papel de los departamentos de materias o asignaturas.*** *Revista de Estudios del Currículum, v. 1, n. 2, p. 105-131, ISSN.1138-5669.*

Braun, A; Maguire, A; Ball, S.J(2010). ***Promulgações políticas na escola secundária do Reino Unido: examinando política, prática e posicionamento escolar.****Institute of Education, University of London.*

Brasil, Ministério da Educação(2013). ***Proposta Ensino Médio Inovador.*** *Brasília: MEC/SEB.*

Brasil, Ministério da Educação(1996). ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação.*** *Brasília: MEC/SEB.*

Brasil, Ministério da Educação (2011;2012). ***Parecer CNE/CEB nº 05, de 05/05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio***

Lendvai, N.; Stubbs, P.(2012). ***Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. Práxis Educativa****, Ponta Grossa, vol. 07, nº 01, p. 11-31, jan/jun.*

Lopes, A. C. (2006) **Discursos nas políticas de currículo**. Currículo sem Fronteiras, V. 6, n.2, PP.33-52, Jul/Dez.

Lopes, A. C.; Macedo, E. (2011). ***Teorias de currículo. São Paulo: Cortez.***

Mainardes, J.(2006). ***Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais***. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.

Mainardes, J.; Ferreira, M. S; Tello, César(2011). **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: Ball, S. J.;Mainardes, J. (Orgs.). ***Políticas Educacionais: questões e dilemas.*** São Paulo: Cortez, p. 143-175.

Minayo, M.C.S.(2002). ***Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.*** *Vozes, Petrópolis, RJ.*

Oliveira, A.; Lopes, A. C.(2011)**.** ***Abordagem do ciclo de política: uma leitura pela teoria do discurso.*** *Caderno de educação. Pelotas. Jan/Abr.*

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

APLICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE INTERFACES MULTIMÍDIA NO CURRÍCULO DO CURSO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO DA FACOL

Marcelo, M. T. [1]; Marcelo, B. C. L. [1]; Micaías, P. [1] & Joel Alves, L. J. [1]

[1] Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Email: marcelo.ufrpe.br@gmail.com; vreitor@reitoria.ufrpe.br; micaiasp@msn.com; jr.alves18@gmail.com

Resumo

Na transição do século XX para o século XXI, com o desenvolvimento de revolucionários dispositivos eletrônicos de comunicação em rede, as tecnologias educacionais passaram a representar a socialização do conhecimento que ocorre contemporaneamente em escala global, num ambiente de partilha de experiências, informações, entretenimento e aprendizado colaborativo online. É nesse sentido que os aprendentes, criados com base nas mídias sociais e sempre conectados a Internet, se concentram em diferentes atividades síncrona e assincronamente com seus pares dispersos geograficamente, ao mesmo tempo, são consumidores e produtores de bens e serviços. Decorrente desta realidade, em voga no cenário contemporâneo, destacam-se tais iniciativas nos ambientes acadêmicos em diferentes campos do saber, sendo incorporadas ao currículo interfaces multimídia como recursos de apoio didático. Aqui, evidenciamos a utilização da informática na educação no Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da Faculdade Escritor Osman da Costa Lins (FACOL), no Município de Vitória de Santo Antão (Pernambuco - Brasil), incluindo o desenvolvimento de projetos que vêm sendo absorvidos por empresas de tecnologia locais e pelo Estado de Pernambuco. Face ao cenário descrito, empreendemos, nesse trabalho, uma investigação empírico-descritiva de cariz qualitativo, apresentando as tecnologias educativas utilizadas no processo educativo por docentes do Curso de Sistemas de Informação, assim como projetos desenvolvidos por aqueles alunos norteados nas disciplinas ministradas. A coleta dos dados ocorreu de Fevereiro de 2013 a Fevereiro de 2014 em quatro turmas concluintes do mencionado curso. A partir desse referencial obtivemos a amostra do estudo, e como resultado tivemos um profícuo panorama sobre a incorporação de tecnologias educacionais no currículo acadêmico da FACOL.

Palavras-chave: interfaces multimídia; currículo; tecnologias educativas.

1 Introdução

Desde o final da década de 90 que a introdução das TICs na educação é aceite por sistemas de ensino em todo o mundo como um epítome do desenvolvimento educacional na história da humanidade e os governos nacionais têm investido massivamente na compra de hardware, software e formação docente contínua, conforme o aparecimento de recursos tecnológicos inovadores. Numa situação contrária, o país é rotulado pela “International Bureau of Education” (Orgão da UNESCO especializado em educação), como uma nação pobre e infoexcluída, consideram Teixeira e Ferreira (2014) na obra "Tecnologias de informação e comunicação: protagonistas da comunicação virtual".

Na verdade, criou-se um estigma globalizado que co-relaciona o aparato tecnológico da escola, universidade, centro de ensino à qualidade da educação, sinônimo de mão de obra qualificada, mas nenhuma evidência científica lastreia o argumento de que tecnologias de informação e comunicação são decisivas na aprendizagem de jovens e adultos, pontua Aviram (2000). Não seriam facilitadores? O autor propõe que o desenvolvimento mais significativo que acompanha a revolução das TICs na educação ocorre fora da escola, refletido no impressionante quantitativo de alunos que não estudam em casa e nem pertencem a nenhum sistema formal de ensino (prática comum no Reino Unido). Citando o caso inglês, Aviram (idem) conta que os membros da classe média acreditam que as oportunidades para o progresso educacional de seus filhos são maiores em casa (auxiliado pelos materiais didáticos e grupos de apoio baseados na Internet), do que na escola. O mesmo se estende a universidade, representado pelos milhares de alunos matriculados em cursos de nível superior online, como é caso da Open University, no Reino Unido. O universo virtual possibilita o autoaprendizado, facilita a interatividade e estimula a troca de informações e saberes, é fato, mas não garante o sucesso do aprendizado, comumente desmotivado pela falta de estímulo nos estudos à distância. Por isso, a importância da escola e do professor como mediadores do conhecimento a ser construído, aliado às estratégias pedagógicas, materiais didáticos e metodologias de ensino.

Para a educação, urge a necessidade de implementarmos mudanças no ensino tradicional, secularmente institucionalizado, reconfigurando práticas educomunicativas de acordo com o novo cenário sociotécnico atual, face a emergência de novas formas de comunicação interativa (muitos para muitos) e a miríade de conteúdos informativos na rede. Doravante, acompanhar a evolução midiática e fazer uso dos antigos e novos recursos comunicativos é um imenso desafio, congénere as peculiaridades de cada contexto educativo (situações ambientais quanto às transformações da consciência coletiva em rede), de acordo com Teixeira (2013). Obviamente, em sentido figurado, tendo em vista que a albetização midiática não está disponível a grande parte da população mundial. Aos afortunados “nativos digitais” equivale a realidade destacada em epígrafe - um universo virtual que suporta a inteligência coletiva, o hipertexto, a inteligência artificial, as interfaces síncronas e assíncronas de comunicação, as comunidades virtuais, a criação, produção, distribuição de produtos, informações e serviços, a colaboração em massa, e a interatividade em tempo real, onde as pessoas estão conectadas e o conhecimento é compartilhado (através de imagens, vídeos, textos, áudios) em escala global. Por outro lado, vemos que o ciberespaço, responsável pela rede global de comunicação mediada, possibilita as relações tecnosociais atuantes na sociedade atual, ampliada por redes sociais - expoente literário de uma “sociedade em rede”, conectada, colaborativa, hipertextual, destituída de presencialidade corpórea e apoiada por interfaces da Web 2.0, mais recente, por recursos da Web Semântica e pela computação em nuvem. Outros tantos atributos são delegados ao ciberespaço, assim como os problemas que dela fazem parte; isolamento e sobrecarga cognitiva, informações duvidosas, dependência e, como se faz notório, a infoexclusão de milhares de pessoas que também querem fazer parte da parte desta cultura global, mas que por algum motivo (normalmente, de cunho econômico), estão longe de se tornarem ciberculturais e integrantes de alguma geração digital, afinal, são novas formas de sociabilidade, comutadas do mundo físico para o virtual.

Mediante tantas mudanças na vida em sociedade e no mundo do trabalho, foi preciso reinventar a forma de ensinar e aprender, presencial e virtualmente, devido aos modelos educativos tradicionais estarem cada vez mais inadequados, pontua Moran (2003). Realidade presenciada no curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da Faculdade Escritor Osman da Costa Lins, onde os discentes de tal curso utilizam tecnologias educativas na maior parte das disciplinas ministradas e, de igual modo, são estimulados a desenvolverem projetos de inovação com base nos recursos multimídia vivenciados. É nesse sentido que abordamos, no presente artigo, a introdução de tecnologias educativas no currículo do Curso de Sistemas de Informação da FACOL e os impactos dessa utilização na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes.

2 Metodologia

A metodologia adotada é de natureza qualitativa e de caráter empírico-descritivo, norteando-se pelo Estudo de Caso de quatro turmas concluintes do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da Faculdade Escritor Osman da Costa Lins. A coleta dos dados ocorreu de Fevereiro de 2013 a Fevereiro de 2014 em quatro turmas concluintes do mencionado curso. A partir desse referencial, obtivemos a amostra do estudo e, como resultado, tivemos um profícuo panorama sobre a incorporação de tecnologias educacionais no currículo acadêmico da FACOL. Para Yin (2009) cada caso é um caso e deve ser tratado de acordo com suas características e particularidades, às quais podem ser as mais variadas, tanto qualitativas quanto quantitativas. Prata (2009) adiciona, ao dizer que a abordagem da coleta de dados qualitativa é muito menos estruturada e formal que as técnicas para a coleta de dados quantitativos, pelo qual foi a base metodológica privilegiada nesta pesquisa.

3 As Tecnologias Educativas na FACOL

O rápido avanço no desenvolvimento e aprimoramento das tecnologias da informação e da comunicação coloca em relevo um universo de possibilidades para a comunicação entre populações distintas, antes inimagináveis, desafiando as ciências sociais e humanas com a abertura de campos de indagação que oferecem oportunidades de pesquisa e aplicação num universo que se renova a cada momento, afirma Afirma Reis (2011). Cria-se, deste modo, um conjunto de possibilidades trazidas pela era digital, abrindo caminhos para inovações pedagógicas, não apenas a compreensão dos novos contextos nos quais se inserem as tecnologias (ibidem), mas o entendimento de fato das capacidades das interfaces multimídia na Internet. Teixeira (2013) revela que empresas têm necessidades de formação, objetivos e estilos de ensino-aprendizagem diferentes, por isso, não existe uma única abordagem metodológica ou modelo instrucional, mas sistemas estruturados com base nos resultados que se pretende alcançar no processo educativo. No decorrer do curso (escolar ou universitário), o educando deverá adquirir competências que servirão não apenas a certificações formativas e profissionalizantes. Lembram Tapscott e Williams (2010) que a interação global, baseada na partilha de informações e conhecimentos, e os avanços das tecnologias de informação e comunicação, mudaram o conceito de economia e sociedade em diferentes campos do saber: os consumidores tornam-se produtores e os produtores tornam-se consumidores de conteúdos, bens e serviços, em um novo modelo econômico planetário, sem restrições ou barreiras, induzidos por um processo contínuo de colaboração massiva (Teixeira, 2012).

A “colaboração” faz parte do rol de atributos inerentes tecnologias educacionais que variam conforme os objetivos do educador, transformando-se num autêntico laboratório de aulas teóricas a aulas práticas da disciplina e que mais recentemente vem sendo incorporadas no currículo das instituições de ensino, reconhecidas como recursos complementares e de apoio didático, e válido para o cumprimento dos créditos escolares obrigatórios. Séraphin Alava (2002) defende que o conhecimento já não é mais o produto pré-construído, mas resultado de um trabalho de construção individual ou coletivo a partir de conceitos, informações e de situações midiaticamente concebidas para oferece-lhe oportunidades de mediação de saberes.

No Brasil, por exemplo, referenciamos o Estudo de Caso do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da Faculdade Escritor Osman da Costa Lins, que utiliza tecnologias educacionais de acordo com as especificidades de cada disciplina, estimulando os alunos a utilizarem tais recursos no processo educativo e a desenvolverem projetos inovadores com base nas funcionalidades dessas interfaces. Observamos, na tabela 1, algumas disciplinas que fazem uso de tecnologias educacionais no processo educativo presencial e online:

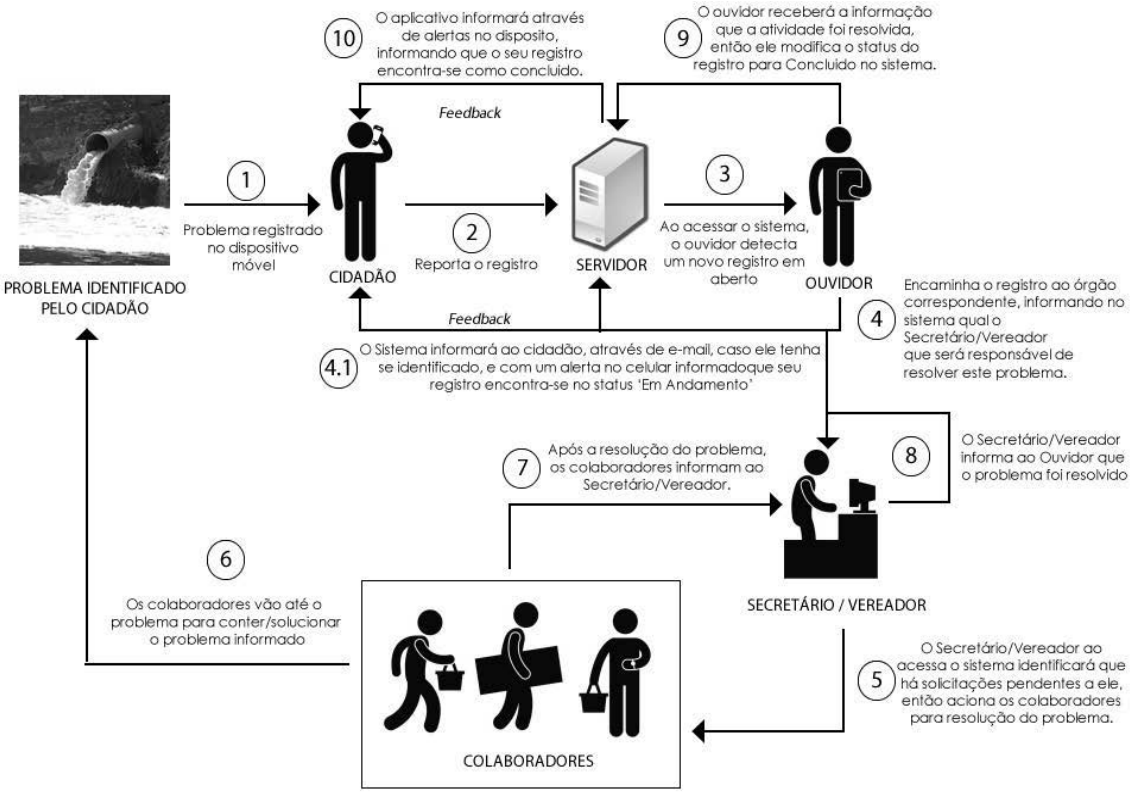
Tabela 1: As Interfaces do Curso de Sistemas de Informação da FACOL

Disciplinas	Interfaces	Características
Fundamentos da Computação	Writely	Processador de texto colaborativo
Sistemas Multimídia	Podcast, Videocast, Rádio Web	Recursos audiovisuais
Metodologia Científica	Qualtrics Survey	Plataforma de Pesquisa, coleta e tratamento de dados
Ética em Informática	Google Earth, Writely	Geolocalização e processador de texto colaborativo
Introdução a Inteligência Artificial	Second Life	Ambiente de realidade virtual imersiva
Probabilidade e Estatística	Google Labs Spreadsheets	Planilha de cálculos colaborativa a partir da Web
Programação para Dispositivos Móveis	M-Learning	Jogos Eletrônicos
Tecnologias Educacionais	Chat, Blog, Fórum, Redes Sociais	Interfaces de comunicação síncrona e assíncrona
Auditoria e Segurança em S. I.	Pral e	Plataforma de E-learning
Tópicos Avançados em TI	Skype, Dropbox	Videoconferência, compartilhamento de arquivos online
Engenharia de Software	Google Labs Spreadsheets	Planilha de cálculos colaborativa a partir da Web
Informática, Sociedade e Sustentabilidade	Correio Eletrônico, Youtube,	Comunicação assíncrona, compartilhamento de vídeo
Sociologia	Qualtrics Survey	Plataforma de Pesquisa, coleta e tratamento de dados

É a transmissão de fonte aberta, a livre divulgação, a informação descentralizada e multipolarizada, a interação fortuita, a comunicação propositada, e a criação compartilhada que encontram sua expressão no ambiente virtual, ideias de Castells (2001) na “Galáxia Internet”. Considerando as turmas concluintes de S.I do primeiro e segundo semestre de 2013, e primeiro semestre de 2014, comprovamos o desenvolvimento de projetos inovadores que transformaram-se em empresas de tecnologia após a conclusão do curso pelos alunos. Entre outros, citamos dois projetos que se evidenciam pelo sucesso do empreendimento - a Cidadania Digital e a Escola Virtual.

A "Cidadania Digital" representa a utilização de uma plataforma “mobile” a fim de servir como ferramenta social, garantindo a eficiência e a responsabilidade nas obras por parte dos órgãos públicos e fiscalização da sociedade local, estabelecendo, assim, um conjunto de normas sociais, onde o cidadão tornar-se-à um importante ator neste processo. Os registros de problemas de uma cidade podem ser geridos a partir de plataformas tecnológicas através de dispositivos móveis, auxiliando de forma efetiva no processo de identificação dos problemas de interesse público. O principal foco é a prestação de uma pluralidade de serviços oferecido ao cidadão para que este possa proporcionar a potencialização do exercício de sua cidadania. Tal projeto está em processo de negociação para implantação junto ao Governo do Estado de São Paulo e na Cidade do Recife por meio do Porto Digital. Atualmente, encontra-se em operação no Município de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, após a parceria firmada entre a empresa do ex-alunos da FACOL - Joel Alves de Lima Júnior, e o Governo Municipal. Na figura 1, observamos a arquitetura de funcionamento do projeto Cidadania Digital:

Figura 1: Arquitetura de Funcionamento da Cidadania Digital



A Escola Social do Varejo, desenvolvida pelo ex-aluno Micaías Paiva, é o maior programa do Instituto Walmart com foco na causa da Juventude e no Trabalho. O seu objetivo é promover a formação profissional de jovens para o mercado de trabalho varejista para atuarem em pequenas, médias e grandes empresas do ramo. O programa proporciona capacitação para a conquista do primeiro emprego formal no varejo, área que, além de ser porta de entrada no mundo do trabalho, oferece oportunidades de carreira profissional em diferentes modalidades. Assim, a iniciativa do Instituto Walmart combina as competências da empresa à necessidade que a economia brasileira em ritmo de crescimento contínuo, mas carente em mão de obra qualificada. Em 2013, o projeto foi efetivado no Brasil nos Estados do Ceará, Pernambuco, Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul, em 3 países da América Latina e na África do Sul. A Escola Social do Varejo tem pretensão de ser um modelo de formação profissional para o varejo nacionalmente. Para isso, conta com importantes parceiros locais como organizações não governamentais e Secretarias de Educação Estaduais. Para o desenvolvimento do programa, o Instituto Walmart possui a parceria e o *expertise* da ONG Instituto Aliança que acumula larga experiência nos desafios junto a juventude brasileira.

Por isso, empreende-se, neste trabalho, uma proposta de implantação e utilização de métodos, técnicas e ferramentas para o cenário educacional online, propondo a utilização de um software educativo que seja capaz de colaborar com a formação educacional de jovens aprendentes do segmento de varejo, objetivando, ainda, o promover uma maior compreensão do mundo do varejo e seus processos produtivos. O diferencial desse sistema é habilitar e

capacitar de forma rápida e dinâmica jovens para entrar no mercado de trabalho, com uma formação específica em software de varejo. Nos Estados de Pernambuco e Ceará, os jovens formados no sistema educacional do varejo recebem uma certificado como curso de extensão, oferecido pela Universidade de Pernambuco e pela Universidade Federal do Ceará. Este certificado, atrelado com outros conhecimentos ofertados pela Escola Social do Varejo, favorece a inserção qualificadas dos jovens no mercado de trabalho em todo o Brasil. A figura 2, demonstra um dos ambientes de ensino da Escola Social do Varejo:

Figura 2: Ambiente de Formação da Escola Social do Varejo

4 Conclusões

Consideramos, com clareza, que a utilização de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da Faculdade Escritor Osman da Costa Lins (FACOL) proporciona prósperas oportunidades que transitam do meio acadêmico ao mercado de trabalho, e a comunidade estudantil sente-se estimulada por seus pares e professores a desenvolvem soluções em TI, muitas vezes, voltadas à Educação presencial e online, como a Escola Social do Varejo. Outro importante aspecto é o reconhecimento das atividades para o cumprimento dos créditos escolares obrigatórios, já efetivamente integrada ao currículo daquele curso. No presente, a instituição de ensino investe na disseminação de tais práticas entre as demais áreas do conhecimento, principalmente, nas áreas de saúde e comunicação social através de eventos acadêmicos periódicos, como a ExpoFacol e as semanas comemorativas de cada profissão. É assim que a instituição tornou-se referência de qualidade de ensino no interior do Estado de Pernambuco, com o crescimento vertiginoso do número de matrículas.

5 Referências

Alava, S. (2002). *Ciberespaço e formações abertas: Rumo a novas práticas educacionais*? Porto Alegre: Artmed.

Aviram, A. (2000). From "computers in the classroom" to mindful radical adaptation by education systems to the emerging cyber culture. In *Journal of Educational Change*, 1 (4), 331–352.

Castells, M. (2001). *A galáxia Internet: Reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Prata, N. (2009). *Webradio: novos gêneros, novas formas de interação*. Florianópolis: Insular.

Reis, I. (2006). *Processo de avaliação no ensino superior online: Uma experiencia na Universidade de Anhembi Morumbi*. In Silva, M & Santos, E. (Orgs.) (2006). Avaliação da *aprendizagem em educação online*, pp. 497-510. São Paulo: Loyola.

Tapscott, D. & Williams, A. (2010). *Wikinomics: How mass collaboation changes everything*. New York: Penguin Group.

Teixeira, M. M. & Ferreira, T. E. (2014). *Novas tecnologias de informação e comunicação: protagonistas da comunicação virtual*. Munique: Grin Verlag.

Teixeira, M. M. (2013). *Da educação a distância às plataformas de e-learning: sistemas alternativos de educação mediada*. Munique: Grin Verlag.

Teixeira, M. M. (2012). *As faces da comunicação*. Munique: Grin Verlag.

Yin, R. (2009). *Case study research*: *Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A RÁDIO WEB NO CURRÍCULO ACADÊMICO ESPANHOL

Marcelo, M. T.[1]; Marcelo, B. C. L.[1] & Ivaldir, H. F. J [1]

[1] Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Email: marcelo.ufrpe.br@gmail.com; vreitor@reitoria.ufrpe.br; ivaldirjr@gmail.com

Resumo

Contemporaneamente, observamos que a rádio web universitária representa um valioso laboratório de práticas educomunicativas para a comunidade acadêmica, ao incorporar uma grande variedade de recursos em prol da interatividade e da colaboração entre educadores, educandos e a instituição de ensino, principalmente, integrada ao currículo acadêmico. É nesse sentido que o objetivo fulcral deste trabalho é apresentar um tema inovador, assente na vertente educativa da rádio web universitária como um recurso de apoio didático. O estudo foi desenvolvido sob o prisma empírico-descritivo em que abordamos diversos aspectos relacionados ao cariz educomunicativo do universo radiofônico na Espanha e sua migração para o ciberespaço, fenômenos contemporâneos que perpassam uma notória e secular natureza midiático-comunicativa. Essencialmente, trata-se de investigação qualitativa, norteada pelo estudo de caso das rádios web universitárias da Espanha. Nesta conjuntura, seguimos um princípio basilar, regido pela seguinte pergunta de investigação: "quais as potencialidades educativas da rádio web como recurso de apoio didático?" A recolha dos dados foi realizada nos Websites das rádios web universitárias espanholas, no período de Janeiro a Março de 2014. Após selecionar e tratar os dados com base nas "Modalidades Educativas do Rádio na Era Digital", como resultado, descobrimos uma realidade ainda pouco explorada por investigadores das Ciências Sociais e Ciências Humanas em âmbito internacional, vocacionada a utilização do rádio na Internet como um recurso educacional integrado ao currículo acadêmico espanhol.

Palavras-chave: rádio web; currículo; educomunicação, tecnologia educativa.

1 Introdução

As novas mídias tornam-se uma extensão das mídias tradicionais, possibilitando ao público o acesso as informações numa grande variedade de dispositivos digitais. Contudo, o que distingue ambos os formatos é, primordialmente, a digitalização de conteúdos em bits. Comenta-se, ainda, a flexibilidade de horários, o custo reduzido e a democratização no processo de produção, edição e distribuição das informações em tempo real. Outra perspectiva é encarada por Harwood e Asal (2007) como a passagem de um modelo unidirecional para um modelo multidirecional de comunicação, que estimula, efetivamente, a troca colaborativa de mensagens. Marco Silva (2005) entende que é uma nova relação entre a emissão-mensagem-recepção diferente daquela que caracteriza o modelo unidirecional próprio dos meios de comunicação de massa, baseada, exclusivamente, na transmissão de informações. Aqui, vemos questões conceituais inerentes ao processo comunicativo humano, a evolução dos meios de comunicações enquanto

interfaces mediadoras da comunicação e a convergência midiática para o universo virtual, considerando, ainda, as transformações na cultura da comunicação de massa como um fenômeno em contínuas mudanças.

A convergência é entendida por Cádima (2009, p.93) referenciando um parágrafo do "Livro Verde da Convergência (criado pela União Europeia em 1998)" como "a capacidade de diferentes plataformas de rede servirem de veículo a serviços essencialmente semelhantes ou a junção de dispositivos do consumidor, como o telefone, o rádio, a televisão e o computador pessoal", integrados em plataformas que têm como objetivo a aplicação comum das tecnologias digitais aos sistemas associados à entrega dos serviços. Apesar disso, na literatura contemporânea temos um amplo acervo sobre a história do rádio tradicional, mas poucos são os registros de sua trajetória na Web. Desde que o Padre Roberto Landell de Moura fez a primeira transmissão de palavra falada, sem fios, através de ondas eletromagnéticas, no Brasil, em 1893, que o rádio não pára de evoluir. Tal como afirma Santos (2003, p.9) referenciando Albuquerque (1988, p.50): "Marconi é o iniciador da emissão-recepção eletrônica telegráfica. Landell de Moura é o pioneiro da emissão-recepção fotônica-eletrônica em fonia, sendo o precursor da radiodifusão". Cem anos após o feito de Landell, precisamente, em 1993, o cientista Carl Malamud, fundador da Internet Multicasting Service (serviço de Internet para múltiplos destinatários), cria a Internet Talk Radio - a primeira estação de rádio na Internet (Malamud, 1997), com o patrocínio da empresa O'Reilly Media, antiga O'Reilly & Associates do Irlandês TIM O'Reilly, criador do termo Web 2.0.

Considerando tal cenário, convém destacar um conjunto de fatores que influenciam numa produção bibliográfica internacional díspar entre o rádio educativo tradicional e o rádio educativo na Internet, entre os quais, a resistência de alguns autores em reconhecer a rádio web como rádio e a carência de fundamentação teórica sobre o conceito e competências atribuídas. Daí a importância em investigar, justificar e comprovar, com rigor científico, a máxima de que independente do canal de transmissão, seja na Web ou no Hertz, estaremos perante rádio sempre que haja uma transmissão contínua e em direto de um sinal sonoro, cujo presente produza efeitos no tempo da vida real do ouvinte (Portela, 2011). Assinalam Piñeiro-Otero e Ramos (2011) que a evolução da radiofonia hertziana para ambiente digital implicou uma renovação do produto sonoro que, com a incorporação de elementos multimídia (visuais, textuais) inerentes ao sistema digital, alcança uma projeção além do âmbito sonoro e geográfico, com novas formas de criação, emissão, difusão e partilha de conteúdos e serviços. Na visão de Teixeira (2013), a rádio web reflete numa cultura midiática globalmente emergente, com identidade própria, a serviço da informação, da comunicação, da publicidade, do entretenimento, da cultura, do ensino e da aprendizagem, como veremos nos tópicos a seguir norteando-se pela realidade espanhola.

2 Metodologia

Metodologicamente, o presente trabalho reflete uma investigação qualitativa, norteada pelo estudo de caso das rádios web universitárias da Espanha. Nesta conjuntura, seguimos um princípio basilar, regido pela seguinte pergunta de investigação: "quais as potencialidades educativas da rádio web como recurso de apoio didático?" A recolha dos dados foi realizada nos Websites das rádios web universitárias espanholas, no período de Janeiro a Março de 2014. Após selecionar e tratar os dados com base nas "Modalidades Educativas do Rádio na Era Digital", como resultado, descobrimos uma realidade ainda pouco explorada por investigadores das Ciências Sociais e Ciências Humanas em âmbito internacional, vocacionada a utilização do rádio na Internet como um recurso educacional integrado ao currículo acadêmico espanhol. Ao mesmo tempo, é uma referência para as instituições de ensino conhecerem as potencialidades do rádio como uma eficiente tecnologia educativa.

3 As Emissoras Universitárias Espanholas

Com a informatização generalizada das mídias de massa e perda de audiência para as novas tecnologias de informação e comunicação, muitas rádios passaram a optar pela extensão dos pólos de emissão (da antena para a Web), ou pela extinção das estruturas físicas e migração para o universo virtual. Os benefícios da convergência vieram em seguida, ampliando-se a oferta de gêneros e serviços, reduzindo custos e passando a interagir em outras áreas do conhecimento, além do entretenimento, do jornalismo e da publicidade. Possibilidades nunca antes imaginadas em termos de emissão hertziana. Na Internet, constatamos um movimento crescente de independência das emissoras universitárias em relação às instituições de ensino (mesmo as representando socialmente), com autonomia administrativo-financeira e objetivos menos humanísticos e mais mercantis. Compreensível, na medida em que a escassez de verbas institucionais foi responsável pela descontinuidade de muitas emissoras tradicionais. Na contramão dos fatos, as rádios universitárias espanholas distanciaram-se de interesses comerciais, com o apoio de suas respectivas instituições de ensino e organismos culturais, inovando seus formatos de programação com atividades de entretenimento, educação, cultura, informação, desporto e prestação de serviços a população.

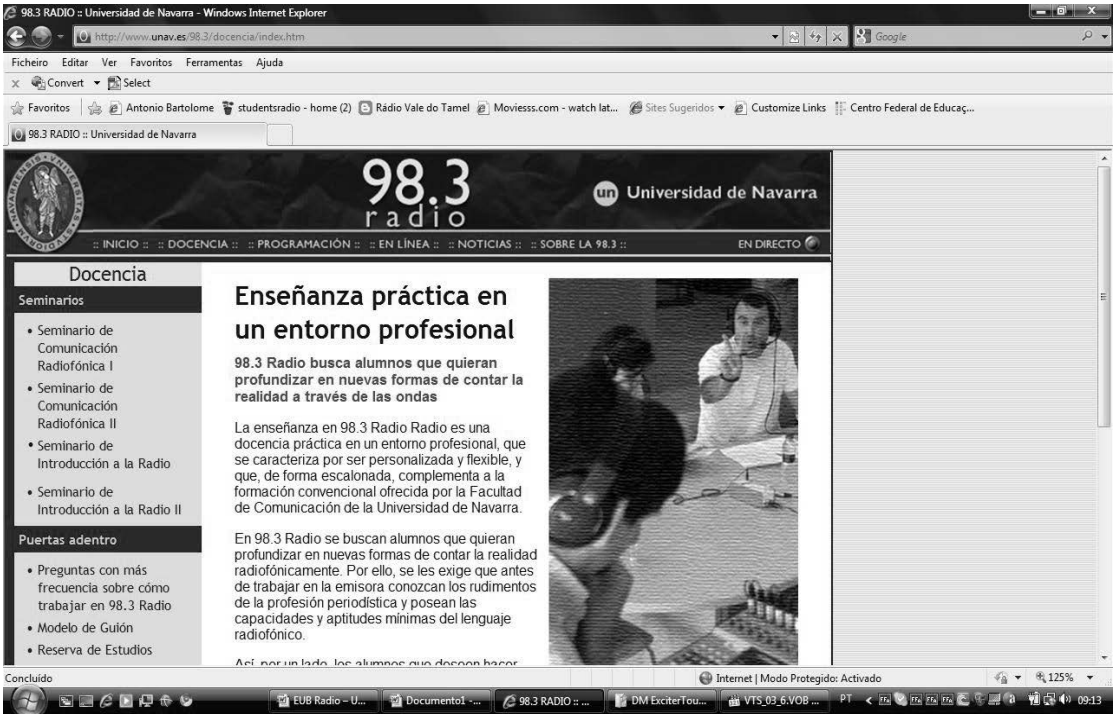
Díez (2009) e Sande (2005) esclarecem que as rádios universitárias na Espanha têm finalidades distintas, desde as universidades que pretendem que sua rádio seja o lugar onde a comunidade acadêmica realiza suas práticas em Comunicação Audiovisual, Publicidade e Jornalismo, as instituições educativas que pretendem que suas rádios sejam lugares de expressão para os estudantes, passando por aquelas que intentam converter em meio de comunicação de um centro de investigação e experimentação. Essas rádios não têm hesitado em explorar os recursos tecnológicos da rádio web, o que se pode confirmar com o crescimento quantitativo das plataformas online, através das quais, poder-se aceder à programação habitual em tempo real mediante uma grande variedade de dispositivos conectados à Internet. De acordo com Perona Páez (2009), os meios de comunicação social são instrumentos de serviço público a que tradicionalmente se tem conferido o poder de informar, entreter e educar, e se revelam muito úteis para estimular o debate e facilitar a compreensão dos alunos acerca dos temas abordados em sala de aula. Por outro lado, as experiências da rádio web na educação têm crescido vertiginosamente nos últimos anos, promovendo a interação e as inovações educativas no ciberespaço. Por outro lado, como uma interface de ensino e aprendizagem na Web, extrapola o modelo de transmissão próprio do tradicional meio de massas, estimulando a interação e a colaboração no ambiente escolar e universitário. Agora, integrando-se a plataformas de aprendizagem, novas janelas se abrem para a radiofonia educativa.

O rápido avanço no desenvolvimento e aprimoramento das tecnologias da informação e da comunicação coloca em relevo um universo de possibilidades para a comunicação entre populações distintas, antes inimagináveis, desafiando as ciências sociais e humanas com a abertura de campos de indagação que oferecem oportunidades de pesquisa e aplicação num universo que se renova a cada momento, afirma Afirma Reis (2011). Cria-se, deste modo, um conjunto de possibilidades trazidas pela era digital, abrindo caminhos para inovações pedagógicas, não apenas a compreensão dos novos contextos nos quais se inserem as tecnologias (ibidem), mas o entendimento de fato das capacidades das interfaces multimídia na Internet. Teixeira (2013) revela que empresas têm necessidades de formação, objetivos e estilos de ensino-aprendizagem diferentes, por isso, não existe uma única abordagem metodológica ou modelo instrucional, mas sistemas estruturados com base nos resultados que se pretende alcançar no processo educativo. No decorrer do curso (escolar ou universitário), o educando deverá adquirir competências que servirão não apenas a certificações formativas e profissionalizantes. Lembram Tapscott e Williams (2010) que a interação global, baseada na partilha de informações e conhecimentos, e os avanços das tecnologias de informação e comunicação, mudaram o conceito de economia e sociedade em diferentes campos do saber: os consumidores tornam-se produtores e os produtores tornam-se consumidores de conteúdos, bens e serviços, em um novo modelo econômico planetário, sem

restrições ou barreiras, induzidos por um processo contínuo de colaboração massiva (Teixeira, 2012). Vejamos um caso prático da utilização de uma rádio universitária com vertente educativa na Espanha:

A Radio Universidad de Navarra, também conhecida como 98.3 Radio, iniciou suas emissões na Internet no final dos anos 90 a partir dos estúdios de radiodifusão da Facultad de Comunicación da Universidad de Navarra, no qual disponibiliza a estrutura física e o suporte técnico necessário a produção e veiculação dos programas. A rádio segue um padrão de funcionamento linear entre as rádios universitárias espanholas, centrado na divulgação de informações de interesse comunitário, promoção de eventos culturais, divulgação de avanços científico-tecnológicos desenvolvidos nos departamentos e centros de investigação da universidade, promovendo a interação com a sociedade local.

Figura 1: Website da 98.3 Radio



Fonte: www.unav.es/98.3/docencia/index.htm

A 98.3 Radio constitue-se numa rica fonte de informação, formação e entretenimento. A cada meia hora são reproduzidos micro espaços de cinco minutos sobre os mais variados temas: Saúde, ciência e tecnologia, história, teologia, filosofia, literatura, economia, cultura popular, música, artes, cinema e publicidade. Nesse sentido, o ciberouvinte tem acesso às informações em tempo real e um amplo acervo de conteúdos cronologicamente armazenados na página Web de cada programa. É, na verdade, um espaço acadêmico de práticas profissionalizantes em rádio para estudantes de Comunicação Social.

Figura 2: Composição das Interfaces na Plataforma

Fonte: www.unav.es/98.3/auto/fijos/aprendeaaprender.htm

Frequentemente são incorporados a grade de programação conteúdos formativos que contam com o reconhecimento oficial da Universidad de Navarra para o cumprimento de créditos escolares obrigatórios (potenciais práticas educomunicativas que poderiam se estender a outras disciplinas da Universidad de Navarra, além da comunicação radiofônica). No 2º semestre de 2013, por exemplo, evidenciavam-se as disciplinas: Seminario de Comunicación Radiofónica I, II, III, IV, e Convalidación de Programación Radiofónica, integradas no currículo dos cursos de Periodismo, Comunicación Audiovisual e Publicidad. Após as aulas teóricas, surge o componente prático e os discentes são alocados em três grupos de trabalho (produção, programação e realização em radiofonia) de acordo com o perfil individual analisado previamente. O primeiro grupo é responsável pela produção e vinculação de programas jornalísticos (reportagens, montagens de som, revista de imprensa). Uma vez formados nesses aspectos, passam a ter acesso ao perfil de programação em que realizam programas na íntegra com a supervisão de um docente. Por fim, recebem um perfil definitivo para realização de seções específicas na rádio. Todas as etapas são acompanhadas por guiões online (podcast e informações textuais) para facilitar o esclarecimento de dúvidas.

A 98.3 Radio comprova as potencialidades educomunicativas da rádio web universitária enquanto mídia da Universidad de Navarra, e a Facultad de Comunicación daquela universidade investe nesta vertente, tanto que novas disciplinas estão sendo introduzidas no Website da rádio, como observamos no mês de Fevereiro de 2014.

4 Conclusão

As rádios universitárias acompanham a trajetória evolutiva do rádio ao longo de décadas, como o veículo de comunicação que representa os interesses da comunidade acadêmica e da sociedade local, promovendo eventos culturais, divulgando produções técnico-científicas desenvolvidas nos departamentos e centros de investigação da universidade, debatendo temas da atualidade, e cobrando ações do poder público que venham a solucionar problemas comuns a vida em sociedade. Tanto Assumpção (2003) quanto Ozosco (2004) defendem a rádio universitária como uma importante interface comunicativa para socialização e popularização da ciência e tecnologia produzida por especialistas dentro dos espaços universitários, permitindo o acesso do público aos avanços científicos numa linguagem coloquial informal e com clareza didática. Salvo essas características, diferenciam-se uma das outras no formato de emissão, na gestão administrativa, nos gêneros da programação, na interatividade com o público e no grau de participação estudantil. Inclusive, Herrera Huérfano (2001, p.70) citado em Deus (2003, p.312) valoriza o investimento da rádio universitária no universo virtual, quando afirma que "as rádios das universidades devem propor algo novo e diferente para fazer frente a excessiva oferta das rádios comerciais, e para isto devem existir produtores radiofônicos com capital cultural suficiente que os habilite em autonomia e capacidade de criar um corpo visível da rádio na esfera pública social e no mundo acadêmico". Com o mesmo olhar, Leão (2007) diz que "o conceito de proximidade quando aplicado ao papel das rádios universitárias deve ser visto na perspectiva de proporcionar uma mediação privilegiada entre os produtores do conhecimento e os detentores dos recursos numa ótica de desenvolvimento coletivo" (p.52). Face aos argumentos descritos, respondemos a pergunta inicial de investigação.

Adiciona-se o fato que a competência comunicativa, linguística e audiovisual serem características valorizadas na formação dos currículos atuais, principalmente quando integradas a plataformas de aprendizagem ou campus online. Diante de tantas possibilidades, se as características de ensino e aprendizagem se orientarem no sentido de incorporar a rádio web universitária como tecnologia educativa no ensino superior, tornar-se-á uma opção muito interessante para a educação online.

5 Referências

Assumpção, Z. (2003). Rádio universitária: vetor de comunicação científica entre o especialista e o radiouvinte. In *Publ. UEPG - Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes*, nº 1, Junho de 2003, p. 39-49.

Cádima, F. (2009). *A concentração dos media, o pluralismo, e a experiência democrática*. In Cardoso, G., Cádima, F. & Cardoso, L. (2009). *Media, redes e comunicação*, p. 85-110. Lisboa: Quimera.

Castells, M. (2001). *A galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Deus, S. (2003). Rádios universitárias públicas. Compromisso com a sociedade e com a informação. In *Revista em Questão*, vol. 9, nº 2, p.327-338.

Díez, D. (2009). Las rádios universitárias en España. Transformación al mundo digital. *Telos - Cuadernos de Comunicación e Innovación*, nº 80, Jul./Set. de 2009.

Harwood, P. & Asal, V. (2007). *Educating the first digital generation*. Westport: Praeger.

Reis, M. (2011). "Radinho de pilha": Sintonia fina entre educação e comunicação. In *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 32, nº 114, p. 251-253.

Sande, M. (2005). *Los orígenes de la radio en España*. Madrid: Fragua Comunicación.

Santos, C. (2003). *Landell de Moura: aspectos relevantes para a trajetória do reconhecimento*. Recuperado em 12 de Janeiro, 2010, de http://paginas.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/3o-encontro-2005-1/Landell%20de%20Moura.doc/view

Silva, M. (2005). *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y online*. Barcelona: Gedisa.

Leão, V. (2007). *As rádios locais e o desenvolvimento territorial: As rádios universitárias.* Braga: Trabalho apresentado em seminário ao Departamento de Geografia da Universidade do Minho.

Malamud, C. (1997). *A world´s fair for the global village*. London: MIT Press.

Ozosco, L. (2004). *La rádio en la difusión universitária. A la busqueda de sentido*. In *Reencuentro*, nº 39, p. 107-115.

Perona Páez, J. (2009). Edu-Webs radiofónicas: Experiencias españolas de educación en medios. *Comunicar - Revista Científica de Educomunicación*, nº 33, vol. 27, p. 107-114.

Piñeiro-Otero, T. & Ramos. F. (2011a). Rádios universitárias na Web 2.0: Perspetivas e potencial. In *Rádio-Leituras*, ano 2, nº 1, Jan./Jul. de 2011, p. 51-77.

Portela, P. (2011). *Rádio na Internet em Portugal: a abertura à participação num meio de mudança.* Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Prata, N. (2009). *Webradio: novos gêneros, novas formas de interação*. Florianópolis: Insular.

Tapscott, D. & Williams, A. (2010). *Wikinomics: how mass collaboation changes everything.* New York: Penguin Group.

Teixeira, M. M. (2013). *A Rádio Web na Península Ibérica: ambientes Educomunicativos no Ensino Superior. Contextos e Comparações de Uma Realidade Contemporânea*. EUA: Lulu Publish, 2013.

Teixeira, M. M. (2012). *As faces da comunicação*. Munique: Grin Verlag.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LITERACIA MEDIÁTICA E INCLUSÃO SOCIODIGITAL: ESTUDO DE CASO EM CURSO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - BRASIL

Alves, E. A. [1] SILVA, B. D. [2]

[1] Universidade do Minho, Portugal / Universidade Federal do Tocantins, Brasil
[2] Universidade do Minho, Portugal

Email: elainealves@uft.edu.br; bento@ie.uminho.pt

Resumo

Este trabalho apresenta pressupostos teóricos sobre temas emergentes da atualidade que fazem parte da pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, linha temática Tecnologias Educativas na Universidade de Minho. A pesquisa intitulada *Formação de professores, Literacia Mediática e Inclusão Sociodigital: Estudo de caso em curso a distância na Universidade Federal do Tocantins – Brasil* tem como objetivo investigar os impactos dos cursos de formação online de professores sobre as suas habilidades e competências para o uso das mídias no seu cotidiano e na prática pedagógica, e se estas produzem sua inclusão sociodigital. Assim, os temas emergentes tratados nesse trabalho são: Sociedade da Informação, Formação docente, Literacia Mediática e Inclusão Sociodigital. No cenário globalizado em que os alunos usam cada vez mais cedo os artefatos tecnológicos e desenvolvem naturalmente habilidades para seu uso, o professor tem a urgente necessidade de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva no manuseio fluente das mídias, e aplicá-las criativamente na sua prática pedagógica. Neste sentido, introduzimos no trabalho o conceito de Literacia Mediática, que trata da capacidade de acessar, analisar, compreender e avaliar de modo crítico as mídias. A pesquisa parte do pressuposto que a formação de professores que desenvolve habilidades para a literacia mediática, os introduz na sociedade da informação e por consequência geram sua inclusão sociodigital. A metodologia será estudo de caso tomando como caso específico os alunos (professores da rede pública) de um curso de licenciatura a distância da Universidade Federal do Tocantins. Os instrumentos metodológicos serão pesquisa documental e bibliográfica, questionários, entrevistas e observação participante com vistas a investigar o grau de Literacia Mediática dos professores cursistas, bem como os possíveis impactos desta na suas vidas cotidiana e profissional, e constatar se os mesmos foram inclusos digitalmente em consequência deste processo formativo mediado por tecnologias.

Palavras-chave: Sociedade da Informação, Formação docente, Literacia Mediática, Inclusão Sociodigital.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar os pressupostos teóricos e metodologia do projeto de doutoramento intitulado *Formação de professores, Literacia Mediática e Inclusão Sociodigital: Estudo de caso em curso a distância na Universidade Federal do Tocantins*. O projeto de pesquisa visa investigar os impactos dos cursos de formação online de professores sobre as suas habilidades e competências para o uso das mídias no seu cotidiano e na prática pedagógica, e se estas produzem sua inclusão sociodigital. As categorias eleitas para aprofundamento teórico são: sociedade do conhecimento, formação de professores, literacia mediática e inclusão sociodigital. No primeiro tópico deste artigo expomos uma contextualização do cenário da pesquisa e no segundo tópico as categorias serão apresentadas à luz de teóricos contemporâneos. No terceiro tópico será detalhada a metodologia e os procedimentos metodológicos.

A metodologia será o estudo de caso, tomando como caso específico os alunos (professores da rede pública) do curso de licenciatura em Física na modalidade a distância da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O público alvo desta pesquisa serão os estudantes do referido curso, que ingressaram a partir de 2012 e que no período da coleta de dados (2015) tenham possibilidades de participar da pesquisa sobre o grau da sua literacia mediática e dos impactos desta na sua vida social e profissional. Os instrumentos metodológicos serão: pesquisa documental e bibliográfica, questionários, entrevistas e observação participante com vistas a investigar o grau de literacia mediática dos professores cursistas, os possíveis impactos desta nas suas atividades cotidianas e profissionais, bem como constatar se os mesmos foram inclusos digitalmente em consequência deste processo formativo mediado por tecnologias.

2 O Contexto da pesquisa

Segundo alguns autores contemporâneos, o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e muito particularmente as tecnologias digitais, no contexto das recentes transformações culturais, econômicas e sociais para a emergência da "sociedade da informação", produziu a lógica na qual a informação e a formação continuada assume um papel central (MORAN, 2000; MORAES, 2005). No entanto, essas mudanças estão perpetuando a desigualdade entre economias e populações no acesso aos benefícios originários dos recursos tecnológicos disponibilizados, em especial os relacionados às tecnologias que permitem informar e comunicar. Nas escolas públicas o abismo digital inicia com o acesso limitado às tecnologias da parte do professor e a falta de habilidades técnicas, cognitivas e criativas para seu uso na vida social e nas práticas pedagógicas.

Neste contexto, o Brasil tem implementado políticas públicas de formação continuada a professores da rede básica utilizando as tecnologias de informação e comunicação. Dentre outras políticas, destacamos a Universidade Aberta do Brasil, criada em 2006, com o objetivo de expandir a universidade pública e interiorizar o ensino superior. No Estado do Tocantins, a primeira universidade que aderiu ao sistema UAB foi a UFT, que participou da primeira chamada do Edital nº01 para a oferta do curso de licenciatura em Biologia em 2006. Em 2009, iniciaram-se os cursos de licenciatura em Física e Química, ambos voltados para formação de professores da rede pública do Estado. A formação destes professores atende não apenas ao déficit de profissionais na área, mas prevê a emancipação digital dos

mesmos, no incentivo do uso de tecnologias nas suas práticas pedagógicas. Este projeto de pesquisa tem como foco o curso de Licenciatura em Física a Distância da UFT.

No Tocantins, a média de escolas que possuem internet banda larga é de 52,5%, índice razoável considerando que se trata de um estado com rincões de pobreza e alto índice de analfabetismo: 13,09% (índice superior ao nacional – 9,61%). Porém, ainda que exista o acesso digital nas escolas do estado, pesquisas apontam para uma fragilidade dos professores no uso das tecnologias enquanto ainda são cursistas (formação inicial e continuada), nas atividades sociais, bem como na sua prática pedagógica (Alves & Farias, 2012; Martins & Silva, 2012).Percebe-se com esses dados que políticas públicas voltadas a promover o acesso às tecnologias não tem sido suficientes para formar um professor preparado para a sociedade do conhecimento. Para tanto, projetos formativos que proporcionem a literacia mediática aos professores e alunos são fundamentais para promover a inclusão sociodigital.

De acordo com Lopes (2011), literacia mediática e digital diz respeito à capacidade de acessar, analisar, compreender e avaliar de modo crítico as mídias, ainda criar comunicações em diferentes contextos. O autor analisa que embora todas estas aprendizagens incluam uma dimensão técnica, elas não podem ser separadas da dimensão crítica, criativa e responsável. Nesse sentido, esta pesquisa de cunho avaliativo pretende, à luz dos pressupostos supracitados, analisar o grau de impacto de inclusão sociodigital que os cursos a distância da UFT geram nos estudantes na perspectiva das mudanças socioeconômicas, cultural e cognitivas. As questões principais a serem investigadas são:

1) O uso de tecnologias nas situações pedagógicas do curso, promoveu a literacia mediática do estudante(professor da rede pública) inserindo-o sociedade da informação?

2) Quais os impactos socioeconômicos, cognitivos e técnicos da introdução de inovações tecnológicas no processo educacional e nas condições de vida dos estudantes? Promoveu a inclusão sociodigital dos mesmos?

Em tópico posterior apresentaremos detalhadamente a metodologia desta investigação. Exporemos neste momento as categorias teóricas elencadas neste estudo: sociedade do conhecimento, formação de professores, literacia mediática e inclusão sociodigital.

3 O Desafio da formação de professores para a literacia mediática e inclusão sociodigital na sociedade do conhecimento

O século XIX inaugurou uma série de invenções tecnológicas que transformaram a vida das pessoas como o cinema, a fotografia, o rádio, o telefone entre outras. Essas transformações instauram uma nova organização de mundo, ressignificando novos modos de produção, novos hábitos e mudanças na rotina dos indivíduos. Para Lévy (2009), neste cenário em movimento os processos tradicionais de aprendizagem tornam-se rapidamente obsoletos, em função da constante necessidade de renovação dos saberes, da nova configuração do mundo do trabalho e da velocidade da informação.

Portanto, para o professor atuar com destreza nesse cenário, conseguindo selecionar o que realmente irá favorecer a aquisição de um capital cultural dos seus alunos levando-os a autonomia crítica, exige-se uma formação adequada à inovação exigida pela sociedade digital. Assim, nossa pesquisa aponta para a promoção da literacia mediática nos cursos de formação inicial e continuada de professores no intuito de ajudá-los a desenvolver competências e habilidades com o uso crítico das mídias.

Neste sentido, formar o cidadão para a literacia mediática significa torná-lo apto para acessar, avaliar criticamente, compreender plenamente e ainda criar mídias. Por outro lado, Lopes (2011) assinala que a falta destas competências afeta o processo de construção e afirmação dos indivíduos, produzindo a exclusão social e desigualdade.

O perfil que contextualizamos para o presente estudo, que trata da inclusão sociodigital, é o modelo de Costa & Lemos (2005, p.8) que define inclusão digital como a "falta de capacidade técnica, social, cultural, intelectual e econômica de acesso às novas tecnologias e aos desafios da sociedade da informação". Segundo o autores, a questão da inclusão digital não pode ser apenas técnica ou econômica, mas também cognitiva e social. Para eles, o capital técnico é importante, mas não o único. A perspectiva meramente técnica deve ser abandonada a favor de uma visão mais complexa do processo de inclusão. O processo de "inclusão" deve ser visto, então, sob os indicadores:

- Econômico: ter condições financeiras de acesso às novas tecnologias;
- Cognitivo: estar dotado de uma visão crítica e de capacidade independente de uso e apropriação dos novos meios digitais, transformar informação em conhecimento;
- Técnico: possuir conhecimentos operacionais de programas e de acesso à Internet.

Por isso, as categorias econômica e cognitiva são tão ou mais importantes que a categoria técnica nos processos de inclusão digital. Aplicando esses pressupostos aos professores da rede pública, a inclusão sociodigital dos mesmos vai além da inserção de computadores nas escolas ou mesmo do acesso às maquinas.

O papel da educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências. Para isso, torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro (SAMPAIO e LEITE, 1999, p.15). Neste sentido, esse estudo visa compreender se o uso das tecnologias na formação de professores tem possibilitado a inclusão sociodigital. Também analisar se as práticas de usos mediáticos da tecnologia desenvolveram nos professores em formação as competências da literacia mediática nas suas atividades sociais.

3 Metodologia

A pesquisa será realizada como estudo de caso, tomando como caso específico os alunos do curso de graduação a distância em Licenciatura em Física da Universidade Federal do Tocantins. A amostra serão alunos da turma ingressante em 2012. O estudo de caso foi escolhido por se tratar de uma pesquisa qualitativa em que pretende analisar os impactos da formação a distância mediada por tecnologias no contexto social dos indivíduos. A pesquisa envolverá uma fase descritiva, com organização, revisão e reflexão dos dados a serem coletados, buscando detalhar o histórico do curso de licenciatura na UFT, o perfil econômico e sociocultural dos alunos e os resultados encontrados após a tabulação e análise dos dados. Segue abaixo uma descrição pormenorizada de cada uma das técnicas de pesquisa e em que medida elas poderão responder aos objetivos da pesquisa.

3.1 Levantamento Bibliográfico e Documental

Inicialmente, para coleta de dados, será feito um levantamento bibliográfico para a devida compreensão e análise aprofundada do tema a ser estudado visando, com isso, iniciar uma descrição do contexto da formação de professores mediada por tecnologia âmbito das políticas públicas do governo federal, bem como buscar aspectos teóricos das categorias que serão analisadas. Para isso, será efetuada uma revisão de literatura, em livros, revistas científicas, artigos, teses, que versem sobre categorias a serem abordadas na discussão teórica da pesquisa e que já iniciamos no presente projeto.

3.2 Questionários

Lejano (2006) trata o fenômeno de uma determinada política como algo que só pode ser entendido por alguém que tenha experimentado ou vivido no contexto dos fatos. Neste sentindo, a aplicação de questionários com perguntas semiestruturados com a população alvo da pesquisa terá o objetivo de conhecer sua realidade social, suas condições socioeconômicas, culturais e inclusive do acesso aos meios tecnológicos. Para a aplicação dos questionários semiestruturados, será utilizada amostragem por saturação ou homogeneidade entre alunos que ingressaram no curso de licenciatura em Física a distância no ano de 2012. Nos questionários serão abordadas questões sobre o perfil socioeconômico, formação acadêmica e cultural e ainda questões específicas sobre o uso de tecnologias. Portanto, consideramos que o uso do questionário possibilitará traçar um perfil da amostra, fornecendo um diagnóstico inicial da realidade e contribuindo com dados e subsídios para a pesquisa.

3.3 Observação participante

Tendo em vista que um caso complexo como o objeto em questão, não se pode analisar com exatidão e na totalidade sem a verificação empírica. Assim, a pesquisa de campo deste estudo contemplará as etapas de observação participante. Geertz (1978, p 20) argumenta que diante de multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, estranhas e inexplícitas, o pesquisador deve primeiro apreender e depois apresentar. De acordo com o autor, nesta etapa, em todos os níveis de atividades tem que se tentar ler no sentido e construir uma interpretação a partir do que é suspeito, estranho e incoerente. Neste sentido, propõe-se a observação da atuação dos alunos no tocante ao uso das tecnologias nos encontros presenciais do curso realizados nos polos.

3.4 Entrevistas

Segundo Rigotto (1999), as técnicas de relatos orais como um todo, colocam o sujeito num lugar de destaque, valorizando as experiências que viveu e o que tem a dizer sobre elas. Por isso, utilizaremos outra técnica de pesquisa para complementar as já mencionadas, no caso, a entrevista. Assim as entrevistas possibilitam ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior do grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. A proposta metodológica prevê entrevistas com os alunos em dois momentos: enquanto são alunos do curso e outra, após o seu egresso no curso, para verificar se as práticas de literacia mediática

são exercidas na escola em que esses alunos (professores da rede publica) exercem suas atividades pedagógicas e nas suas atividades cotidianas. Deste modo, as entrevistas poderão contribuir para compreender de forma mais aprofundada os impactos da tecnologia no seu cotidiano.

3.5 Análise dos dados

Por fim, após as operações de campo, procederemos à verificação e o registro das informações obtidas. Realizaremos uma análise e interpretação dos resultados de acordo com os objetivos pretendidos com a pesquisa. Deveremos, principalmente, analisar as modificações ocorridas (ou não) nas condições de vida dos alunos do curso de Física a distância ao ingressarem no mundo digital. A análise será realizada considerando a tabulação dos questionários (perfil da amostra), dos dados coletados na observação participante (realidade perceptível da amostra) e das categorias levantadas nas entrevistas (questões mais relevantes na visão da amostra).

4 Conclusão

A pesquisa encontra-se em fase de pesquisa bibliográfica nos estudos das categorias teóricas de base. A previsão da pesquisa de campo é para o ano de 2015 e a conclusão dos trabalhos no ano de 2017. Considerando a escassez de estudos no Brasil sobre a literacia mediática de professores, este estudo pretende contribuir teoricamente para o debate das competências e habilidades necessárias para o uso crítico das mídias nas práticas sociais e pedagógicas visando a inclusão sociodigital daqueles marginalizados na sociedade do conhecimento.

5 Referências

ALVES, E. J. FARIAS, D. C.(2011) O curso de extensão Mídias na Educação na UFT: Um estudo da evasão. Anais do 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, “As Fronteiras da Extensão”, 08-11 nov. 2011. Universidade Federal de Porto Alegre, RS. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0173-5/Sumario/4.1.6.pdf>. Acesso em 22 jul. 2014.

COSTA, L. F.; LEMOS A. (2005). Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador. *Revista Eptic On Line*, Set/dez 2005, v. VII n. 3.

GEERTZ, C. (1978). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar.

LEJANO, R.. (2006). Fraweworks for Policy Analises. Maging Text and Context. New York: Routledge

LÉVY, P.(2009) Cibercultura. São Paulo: Editora 34.

LOPES, R. C. P.(2011) Literacia Mediática e Cidadania. Perfis de estudantes universitários da Grande Lisboa: Enquadramento téorico-conceptual, questões metodológicas e operacionais. Anais do Congresso Nacional “Literacia,

Media e Cidadania", 22-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Disponível em <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/view/483>. Acesso em 21 jan. 2014.

MARTINS, J. L. SILVA. B. D. (2012) Desafios das Tecnologias Digitais para a Educação Continuada de professores. In: SOUZA, R. A.& GONÇALVES, L. M. Coordenação Pedagógica: Experiências e desafios na formação continuada a distância. Goiânia, Editora da PUC, 2012.

MORAN, J.M. (2000) Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. In: *Revista Informática na Educação*. Teoria e Prática. UFRGS, v.3, n.1, set. 2000. p.137-144.

MORAES, M. C.(2005) Educação a distância e a ressignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade***.** Salvador, v. 14, n. 23, jan/jun, 2005

RIGOTTO, R. M.. Relatos Orais: na encruzilhada entre indivíduo e sociedade em um estudo das representações sociais sobre saúde. In: GONDIM, Linda Maria Pontes (Org.). Pesquisa em Ciências Sociais. O projeto da Dissertação de Mestrado. Fortaleza: EUFC,1999, p.89 - 107.

SAMPAIO, M. N. e LEITE, L. S.. (1999) Alfabetização Tecnológica do Professor. Petrópolis. RJ: Vozes.

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

Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos

tjcps@sapo.pt

A utilização das tecnologias no processo de ensino - aprendizagem

Resumo

O desenvolvimento tecnológico das últimas décadas originou avanços extraordinários em praticamente todas as áreas do conhecimento, a que não esteve alheia a educação.
Para a evolução destas mudanças nos diferentes níveis de ensino do sistema educativo, contribuiu a generalização da utilização dos computadores e o acesso às redes eletrónicas de informação por alunos e professores.
No contexto da educação, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são cada vez mais uma realidade nas escolas de Portugal, porque potenciam a organização e planificação das atividades e, são utilizadas como recurso pedagógico ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos.
O objetivo deste estudo foi analisar e contextualizar a utilização das TIC como recurso didático para o desenvolvimento de competências transversais nos alunos, assim como para as dinâmicas relacionas.
Trata-se de um estudo de caso, realizado num agrupamento de escolas, localizado na região Norte de Portugal, inquirimos por questionário alunos (n=75) e recorremos ao SPSS para o tratamento dos dados. Os resultados foram analisados com recurso à estatística descritiva e inferencial.
Os resultados revelam que a aceitação desta "ferramenta", como fazendo parte integrante processo do ensino-aprendizagem, assegura um percurso coerente de formação e a aquisição de um conjunto de competências. As tecnologias já transformaram a relação tradicional professor aluno, redimensionando-a numa relação tripartida.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e da Comunicação, Recurso Didático, Competências Transversais

1.Perspetivas sobre as TIC no ensino

A explosão das comunicações em todo mundo emergira a partir dos anos 90. A difusão da internet "as comunicações sem fios, os médias digitais e uma serie de ferramentas de software provocaram o desenvolvimento redes horizontais de comunicação interativa que ligam o local ao global" (Castells, 2013, p.110).
A este propósito Castells (2005, p. 37) refere o que " caracteriza a atual revolução tecnológica, não é a centralidade do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação na produção de conhecimento" e, seguindo as palavras deste autor "a difusão da tecnologia aumenta o seu poder de forma infinita à medida que os utilizadores dela se apropriam e a redefinem". As novas tecnologias passaram a fazer parte integrante da nossa vida diária, tomaram conta das nossas casas, instalaram-se nos nossos locais de trabalho, acompanham-nos nos momentos de lazer, aproximam-nos, orientam-nos e contribuem para o nosso conforto e qualidade de vida.
Neste contexto, na área da Educação, houve também uma aposta forte na exploração das tecnologias, no sentido de servir os objetivos do sistema educativo, cujo contributo, é melhorar a qualidade do ensino e ainda a preparação dos jovens para a vida ativa.
Em Portugal foi implementado, em 2007,o Plano Tecnológico da Educação (PTE, 2007), tendo como ambição colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010. Com um período de implementação previsto de três anos (2007-2010) e estruturado em três grandes eixos – Tecnologia, Conteúdos e Formação – pretendia abarcar na globalidade ou em parte, todas as áreas relacionadas com a modernização da escola portuguesa. Este plano ambicioso propunha atingir os seguintes objetivos até 2010: Atingir a rácio de dois alunos por computador com ligação à Internet; Garantir em todas as escolas o acesso à Internet em banda larga de alta velocidade de pelo menos 48 Mbps; Assegurar que, em 2010, docentes e alunos utilizam TIC em pelo menos 25% das aulas; Massificar a utilização de meios de comunicação electrónicos, disponibilizando endereços de correio electrónico a 100% de alunos e docentes já em 2010; Assegurar que, em 2010, 90% dos docentes veem as suas competências TIC certificadas; Certificar 50% dos alunos em TIC até 2010.

Assistimos, então, à integração das tic no currículo, a um esforço significativo em equipar e renovar o parque informático e equipamentos multimédia das escolas portuguesas, bem como numa aposta nas redes de fibra ótica, permitindo ligações rápidas à internet. Criaram-se assim condições materiais para dotar professores e alunos de ferramentas e meios tecnológicos para enfrentarem os desafios da educação em tempos de mudança, onde novos desafios emergiram. Torna-se, pois, importante analisar o papel das TIC no desenvolvimento de saberes dos alunos, permitindo por esta via que estes sejam capazes de encontrar respostas adequadas aos novos desafios de uma sociedade em constante evolução.

A sua utilização facilita as atividades práticas de carácter interdisciplinar e transdisciplinar permite aos professores transformar radicalmente os seus modelos didáticos, permite diversas disciplinas agruparem-se na realização de tarefas e projetos comuns. No entanto, não podemos esquecer que "depende de forma muito direta da preparação efetiva que os professores têm (ou não têm) para promoverem a sua inserção nas atividades escolares" (Costa, 2008, p.24). Os professores têm sido desafiados ao " seu próprio desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, para poderem utilizá-las com os seus alunos, proporcionando-lhes situações de aprendizagem inovadoras, mais interessantes e mais próximas da realidade envolvente" (Costa, 2003. p.1). A este propósito Moran, (2005) refere "a Internet pode ajudar o professor a preparar melhor a sua aula, a ampliar as formas de lecionar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com o aluno e com os seus colegas".
Trata-se de uma ferramenta potencializadora e difusora de informação, que deve permitir o desenvolvimento da autonomia, da atividade mental e da criatividade. As plataformas e-learning e a Web 2.0 são, atualmente, uma das ferramentas mais importantes desta evolução tecnológica, pois permitem práticas de ensino mais construtivas e interativas, que possibilitam o ensino à distância. A internet permite recorrer a um grande centro de pesquisa para professores e alunos, abrangendo todas as áreas do conhecimento, considerando a imensa quantidade de informações a troca de experiências, voltados para o processo ensino aprendizagem.

1.2 Em torno do conceito de competências e competências transversais

Várias são as definições e os sentidos do conceito de competência, as definições contêm variadas dimensões, as quais, por vezes, subentendem perspetivas teóricas diferentes. Para Leitão & Alarcão (2006), uma definição possível é a veiculada pelo projeto DeSeCo (2002), que entende a competência como a capacidade de responder às exigências individuais ou sociais, ou de efetuar uma tarefa com sucesso, comportando dimensões cognitivas e não cognitivas.
Pacheco (2011) apresenta três tipos de competência: cognitiva (saber), operacional (saber fazer) transversal (saber agir). Partindo desta diferenciação, consideramos que a competência cognitiva se situa no não observável e faz parte das regras da construção e uso do conhecimento. Por outro lado, a competência operacional centrando-se na transmissão e no saber-fazer. A competência transversal envolve uma série de operações cognitivas associadas tanto ao "aprender a aprender", como aos saberes procedimentais, nomeadamente, os métodos de trabalho, tratamento de informação, comunicação, relacionamento interpessoal e de grupo (Pacheco, 2011).
Estas competências podem ser adquiridas quer por via formal, da formação académica, ou informal, pelos trajetos pessoais e profissionais e remetem para capacidades gerais, tais como, capacidade de antecipação, de iniciativa, de cooperação, de usar informação e comunicar, de trabalhar em equipa, que devem estar asseguradas para promoverem a flexibilidade profissional, independentemente do lugar onde os profissionais se encontram integrados. De acordo com o disposto no Currículo Nacional do Ensino Básico, o uso das TIC em contexto educativo, para além de proporcionar o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, organização e tratamento da informação é propício ao desenvolvimento de competências transversais no âmbito da cidadania, sugerindo-se por isso que as "experiências de aprendizagem educativas contemplem também a cooperação na partilha de informação, a apresentação dos resultados de pesquisa utilizando para o efeito, meios diversos, incluindo as novas tecnologias de informação e comunicação" (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001 p. 133).

2. Objetivos e opções metodológicas do estudo

A metodologia designa o conjunto de métodos selecionados segundo uma determinada conceção, trazendo implícita uma ideologia. A metodologia propõe-se ajudar a compreender conduzir, todo o processo de investigação.

Este estudo, circunscreve-se num Agrupamento de escolas na zona norte de Portugal, constituída por alunos de quatro turmas de diferentes níveis e que voluntariamente quiseram participar no estudo. Com idade compreendida entre os 10 e 18 anos, n=75.
Procedeu-se à realização de um estudo de caso (Yin, 1994; Stake, 1998), de natureza quantitativa (Moreira, 2006), com o recurso a um inquérito por questionário (Ghiglione & Matalon, 2001), elaborado com itens distribuídos pela escala de Likert.
Como qualquer instrumento, o questionário tem vantagens e desvantagens, que estiveram presentes, ou seja, proporcionou a recolha de informação válida para uma reconstrução crítica da realidade escolar, necessária para se poder confrontar e, assim, produzir um juízo de valor. O recurso ao inquérito faz-se, como dizem Ghiglione e Matalon (2001), quando há a necessidade de compreender as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem e que só raramente se exprimem de forma espontânea. Acrescentam ainda que é através dele que podemos obter informações sobre o que se passa num determinado momento.
Para analisar e contextualizar a utilização das TIC como recurso didático, para o desenvolvimento de competências transversais nos alunos, formulámos os seguintes objetivos: analisar as perceções dos alunos sobre as práticas TIC, implementadas pelos Professores na sala de aula; conhecer as potencialidades das TIC para o desenvolvimento de competências transversais nos alunos.
Para responder aos objetivos da investigação, definimos dimensões de análise. Nesta comunicação, apresentamos os dados relativos a duas dimensões: implementação das TIC nas atividades letivas; aquisição de competências TIC.
No tratamento dos dados utilizámos um programa informático, designado por SPSS 16 para Windows. A construção desta base de dados gerou a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a estatística descritiva que foi complementada com uma análise inferencial.

3. Apresentação e discussão dos principais resultados

Amostra

No que respeita à idade dos alunos, a maioria 50,6% tem idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, enquanto 13,3% têm idades entre os 16 e 18 anos. Relativamente ao género, 52% são do género feminino e 48 % são do género masculino. Quanto ao ano de escolaridade, observam-se 44% se encontram no 7º ano, 26,7% no 9º ano e 20 % no 8º ano.

Dimensão 1- Implementação das TIC nas atividades letivas,

Analisando os dados da primeira dimensão a utilização das Tic na sala de aula, percebemos que elas fazem parte da vida quotidiana dos professores e alunos. Constatamos que 93,3% dos inquiridos respondem quase sempre (4) e sempre (3). Verificámos ainda, em que a moda se situa no ponto 4 (quase sempre)
É notório verificar que os professores utilizam quase sempre as tecnologias para promover atividades de pesquisa de informação, "proporcionando-lhes situações de aprendizagem inovadora" (Costa,2003), através de suportes tecnológicos para facilitar o processo ensino-aprendizagem.
Quanto à perspetiva dos alunos sobre as atividades realizadas na sala de aula, está descrita na tabela 1.
Realçamos os itens "Power Point", e "visualização de vídeos" correspondendo a 58,7% e 50,7% das respostas . O valor da moda fica situado no ponto 4 (quase sempre). Em contrapartida os itens "tabelas e gráficos" e "jogos didáticos" 37,3% 42,7% situam-se no ponto 2 (quase nunca). A moda no ponto 3 (sempre) acrescenta também a esta análise a frequência de resposta ao item "quadro interativo".
Concluímos, assim, que os alunos utilizam as tecnologias na sala de aula, como apresentações de Power -Point seja em trabalho individual ou em trabalho de grupo, utilizam o quadro interativo e visualizando vídeos sobre temas do currículo. Inferimos que os professores utilizam as TIC para a motivação dos alunos para determinados temas, tornando-os mais apelativos.

Tabela 1 . Tarefas realizadas na sala de aula

Atividades realizadas na sala de aula		Nunca (1)	quase nunca (2)	Sempre (3)	quase sempre (4)	Moda
Power - Point	**Fre**	0	6	25	44	4
	%	0	8	33,3	58,7	
Quadro interativo	**Fre**	11	17	25	22	3
	%	14,7	22,7	33,3	29,3	
Vídeos	**Fre**	1	25	11	38	4
	%	1,3	33,3	14,7	50,7	
Jogos didáticos	**Fre**	22	28	8	17	2
	%	29,3	37,3	10,7	22,7	
Tabelas e gráficos	**Fre**	20	32	7	16	2
	%	26,7	42,7	9,3	21,3	

Na tabela 2 as respostas dos alunos manifestaram interesse/recetividade no item "pesquisa e redes sociais" este situa-se nos 41,3% (quase sempre) em situação inversa encontra-se o item no ponto 1 (nunca) "publicar trabalhos /jornal escolar ". É relevante observar que os alunos aderem a atividades que não necessitam de grande intervenção por parte do professor, permitindo ao aluno controlar a sua própria aprendizagem.
Verificamos ainda, a moda que se situa no ponto 2 (quase nunca) nos dois itens, "utilização da Plataforma moodle" e a utilização do "email" apenas, 44% dos alunos referem que utilizam sempre e quase sempre.
Questionados os alunos qual a frequência do uso dos computadores e da internet e quais os locais da escola? Os alunos referem que utilizam o computador na sala de aula 48% (moda 4), na sala de informática 40% (moda 3) e 41,3% (moda 4) na biblioteca.

Tabela 2. Tarefas realizadas fora do espaço na sala de aula

Atividades realizadas fora do espaço aula		Nunca (1)	quase nunca (2)	Sempre (3)	quase sempre (4)	Moda
Plataforma moodle	Fre	25	30	6	13	2
	%	33,3	40	8	17,3	
Pesquisa/ redes sociais	Fre	2	14	28	31	4
	%	2,7	18,7	37,3	41,3	
e-mail	Fre	14	28	14	19	2
	%	18,7	37,3	18,7	25,3	
Publicar trabalhos /jornal escolar	Fre	35	27	2	11	1
		46,7	36	2,7	14,7	

Estatística descritiva da Dimensão 2- Aquisição de competências

Relativamente aos itens da tabela 3, procedemos também ao cálculo das médias aritméticas das respostas e respetivos valores do desvio-padrão.
Esta medida de dispersão ou seja "O valor do desvio-padrão nível de consenso 0,00 a 0,29 consenso alto, 0,30 a 0,59 consenso moderado/alto, 0,60 a 0,89 consenso moderado/baixo e mais de 0,90 consenso baixo, (Morgado, 2003, p. 351). Analisando a tabela 3 permite-nos constatar a maioria dos alunos tem confiança na utilização do computador e da internet (média=3,28), embora com um consenso moderado baixo (DP=0,669). No item "Sinto-me confiante adquirir novas competências de utilização Tic" verificamos uma média (3,35) e um consenso moderado baixo (DP=,707).

Tabela 3. Grau de confiança

As afirmações que se seguem dizem respeito ao grau de confiança.		Não concordo (1)	Concordo parcialmente (2)	Concordo (3)	Concordo totalmente (4)	Média	Desvio Padrão
utilizar um computador.	**Fre**	0	9	36	30		
	%	0	12	48	40	3,28	,669
utilizar a internet.	**Fre**	1	6	39	29		
	%	1,3	8	52	38,7	3,28	,669
Computador facilita as minhas tarefas diárias.	**Fre**	1	6	33	35	3,36	,690
	%	1,3	8	44	46,7		
Computador ferramenta de aprendizagem.	**Fre**	0	5	29	41	3,48	,623
	%	0	6,7	38,7	54,7		
Pesquisa na internet influência positivamente a aprendizagem	**Fre**	1	7	32	35	3,19	,800
	%	1,3	9,3	42,7	46,7		
Internet é ferramenta que facilita a comunicação	**Fre**	3	9	33	30	3,32	,756
	%	4	12	44	40		
adquirir novas competências de utilização.	**Fre**	2	7	31	35	3,35	,707
	%	2,7	9,3	41,3	46,7		

Na análise efetuada segundo a idade, observou-se que as idades de 13 e 16 anos apresentam um nível de consenso moderado alto e alto, relativamente ao grau de confiança da utilização dos computadores e internet. Na sequência da situação anterior, não deixa de ser curioso no item "adquirir novas competências de utilização" grau de consenso (DP=,577) consenso moderado alto. Nos itens "computador ferramenta de aprendizagem" e "pesquisa na internet influência positivamente a minha aprendizagem" correspondendo a 54,7% e 46,7%, concordo totalmente.
Quanto ao item, adquirir novas competências de utilização, realçamos um estudo efetuado por Castro (2006) no qual pretendeu analisar a influência das TIC no desenvolvimento do currículo por competências. Constatou que as TIC provoca efeitos no desenvolvimento de competências de pesquisa, recolha, seleção, ordenação, gestão e utilização da informação, como aqui inferimos.

3.Conclusão

A utilização e generalização dos computadores e o acesso às redes eletrónicas por parte dos alunos e professores, proporcionam experiências de aprendizagem de acesso à informação e constituem assim, uma base para desenvolver rotinas de manipulação, de experimentação e de resolução de problemas.
Os resultados deste estudo apontam o uso do computador como um dos recursos utilizados para o desenvolvimento de competências, ao longo da escolaridade, a maioria dos alunos acede, organiza e sistematiza a informação em formato digital (pesquisa, seleciona), comunica com os outros, individualmente ou em grupo, de forma síncrona e/ou assíncrona através de ferramentas digitais específicas.
Perante os resultados obtidos, podemos concluir que os professores utilizam as TIC na sala de aula (quadro interativo), redimensionando-a uma relação tripartida**.** Os alunos acedem às às TIC na biblioteca, na sala de informática e nas salas de aulas e utilizam-nas de forma mais diversificada.
Os resultados revelam que a aceitação desta "ferramenta", como fazendo parte integrante processo do ensino-aprendizagem, assegura um percurso coerente de formação e a aquisição de um conjunto de competências.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. & Leitão, A. (2006) Revista Portuguesa de Educação, 19(2), pp. 51-84 CIEd - Universidade do Minho
Almeida, M. & Moran, J. (Org.)(2005). *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília:Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância.

Castells, M. (2005). A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura (2.ª ed.,Vol.1). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
Castells, M. (2013). O poder da comunicação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Castro, C. (2006). *A Influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no desenvolvimento do currículo por competências.* Dissertação de Mestrado. Braga:IEP-UM
Costa, F. (2003). Ensinar e aprender com tecnologias na Formação Inicial de Professores. In A. Estrela & J. Ferreira 8 (eds.). *A Formação de professores à luz da investigação,*Livros de Actas do XII Colóquio da AFIRSE,*(pp.*751-763). Lisboa: Afirse.
COSTA, F. (coord.) (2008). *Competências TIC, estudo de implementação (Vol. 1)*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
D.E.B. (2001a). Reorganização curricular do Ensino Básico: princípios, medidas e implicações. Lisboa: Ministério da Educação.
D.E.B. (2001b). Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação
Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
MORGADO, J. (2003). Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
Pacheco, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contexto de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
Ministério, E (2008). Plano Tecnológico da Educação - Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007.Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 20 de abril de 2012, disponível em http://www.planotecnologico.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf
Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Ediciones Morata.
Yin, R K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PROJETO IC-Teacher. SISTEMA EUROPEU DE ACREDITAÇÃO DE COMPETÊNCIAS TIC PARA PROFESSORES

Garcia Vázquez, S.

Universidade de Santiago de Compostela

Email: santiago.garcia.vazquez@usc.es

Resumo

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação e as pesquisas disponíveis sobre suas oportunidades educacionais no presente representa um grande desafio para as escolas e professores. Novas possibilidades na concepção do processo ensino-aprendizagem. Diversificação e expansão de material didáctico disponível. Desenvolvimento de novas ferramentas de colaboração e rede de aprendizagem (plataformas, salas de aula virtuais...) que se desenvolvem nos novos cenários e modalidades de formação (online, e-learning, b-learning...). Todas essas possibilidades das TIC são progressivamente incorporados a vida das escolas europeias, por sua vez, estas novas ferramentas também fazem parte do cotidiano do alumnado (casa, tempo de lazer, formas de se relacionar...).

O projeto de IC-Teacher tenta promover e apoiar os professores, com base em seu conhecimento prévio, o desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias para a utilização das TIC nos processos de ensino-aprendizagem.

1 PROJETO IC-Teacher: OBJETIVOS E ESTRATÉGIA

O significado do projeto IC-Teacher é baseada nos resultados de vários estudos nacionais e internacionais sobre os usos das TIC nas escolas e formação de professores em competências de investigação no domínio das TIC. Os resultados tanto da pesquisa refletem o predomínio do uso destas tecnologias nas salas de aula voltadas para a transmissão de informações sobre outros usos mais inovadores e de formação de professores nesta matéria altamente técnicos decorrentes da falta de propostas concentrar-se na aplicação educativa das TIC no ensino e aprendizagem. Tipo de formação é insuficiente para as necessidades da prática também explica a atitude crítica de muitos professores e crescente ceticismo sobre o potencial das TIC na educação. Muitos estudos disponíveis que celebrem um impacto limitado de formação existente a este respeito, uma clara demanda por professores de formação de professores para a utilização das TIC e uma clara necessidade de definir as competências pedagógicas necessárias para o uso efetivo de TIC na educação Area, M. (2008).

A proposta IC-Teacher oferece aos professores um quadro de formação específica para Inventário Europeu integrado de conhecimentos necessários para a utilização das TIC no ensino e a capacidade de desenvolver e demonstrar essas habilidades através de um programa de treinamento e Sistema de Acreditação Europeia.

O projeto visa promover a utilização das TIC nas práticas de ensino nas escolas de ensino primário e secundário . Com o consórcio do projecto IC-Teacher torna visível a necessidade de um sistema adequado para a formação de professores/as na utilização educativa das TIC. Partimos da idéia de que esse sistema de impacto do treinamento na melhoria da qualidade dos processos educativos e aumentando as possibilidades e uso destas tecnologias nas práticas de ensino. Da mesma forma, o projeto tem como objetivo definir as competências básicas na arte que todos os professores devem desenvolver, implementar um curso de formação para estas competências e Sistema Europeu de Acreditação para a utilização pedagógica das TIC nas competências de ensino.

Estes objectivos serão alcançados através das seguintes ações :

1. Realizar uma pesquisa detalhada sobre o estado de coisas na Europa: a integração das TIC nas escolas europeias de formação e de professores nesta área.

2. Criação de grupos de trabalho em cada país e monitoramento integrado por diretores de escolas, consultores de TIC, especialistas em tecnologia educacional, autoridades educacionais e professores experientes para aconselhar sobre o desenvolvimento do projeto.

3. Desenvolvimento de um catálogo de competências (Sylabus) e um sistema de acreditação IC-Teacher.

4. Desenvolvimento de um programa de treinamento IC-Techer (misturado).

5. Desenvolvimento de uma plataforma virtual (e-learning) com as ferramentas específicas necessárias para a formação de professores e a colaboração dos grupos de trabalho.

6. Desenvolvimento de 5 estudos pilotos do curso de formação IC-Teacher (na Áustria, Espanha, Reino Unido, Hungria e Dinamarca).

A divulgação e utilização na Europa dos resultados obtidos pelo projeto IC-Teacher será implementado com o apoio pela ECDL (European Computer Driving Licence) Foundation por meio de sua acreditação como um produto específico para os professores no catálogo da fundação.

Atualmente, o projeto está na fase de testes do sistema de formação e acreditação de competências e, portanto, a realização dos 5 estudos-piloto com instituições e professores europeus. Neste artigo abordamos os principais resultados obtidos na primeira fase do projeto; ou seja, na análise do estado de coisas na Europa: a proficiência dos professores e as necessidades de formação que nos levaram a definir um catálogo de competências IC-Teacher.

2 Habilidades de pesquisa das TIC para professores europeus

A pesquisa da primeira fase do projeto foi desenvolvido por meio da aplicação de um questionário on-line para professores e realizando uma série de entrevistas com profissionais em formação. Nosso estudo foi realizado em cinco países europeus, aplicando, assim, o questionário a professores de diferentes níveis do sistema de ensino na Inglaterra, Espanha, Dinamarca, Hungria e Áustria.

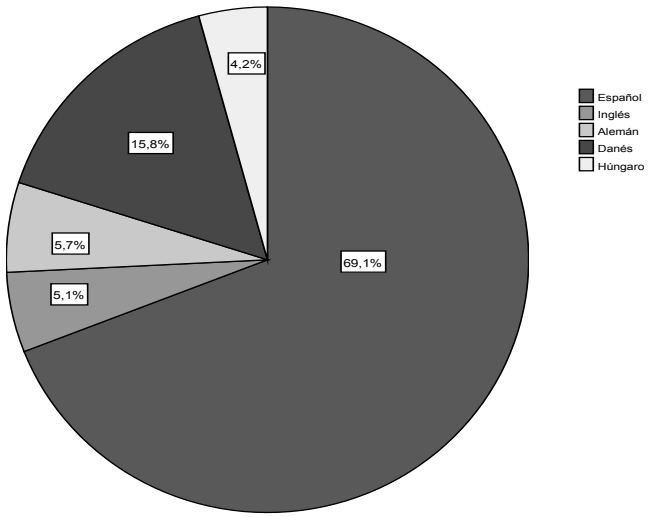


Figura 1. A distribuição da mostra em 5 países europeus.

Quanto à distribuição da amostra obtida, devo dizer que se um total de 1.074 professores que finalmente respondidas nosso questionário. Como mostrado na Figura 1, 69,10% eram espanhóis, 15,80% dinamarquesa, 5,70% austríacos, 5,10% britânicos e 4,20% eram professores na Hungria .

A obtenção da amostra levantada muitas dificuldades na maioria dos países parceiros do projecto e expandir essas dificuldades obrigaram vários meses o período de coleta de dados. No entanto, as dificuldades em localizar os professores em algumas escolas e preenchimento dos questionários on-line foram mantidos tornando impossível obter uma amostra maior.

A distribuição da amostra em termos de sexo dos professores que participaram do estudo qualitativo foi moldada por um 58,85% mulheres e 41,15% homens, mantendo assim a distribuição normal neste sector profissional, onde geralmente o número de mulheres supera o número de homens que se exercitam ensino (especialmente em níveis não-universitárias) .

Podemos dizer que na amostra foram representados diferentes grupos etários de professores muito jovens professores para professores perto da idade da reforma. Como mostrado na Figura 2, o maior percentual de

professores é de idades entre 41 e 51 anos (36,51%) e crianças com idade entre 20-30 anos (10,07%) e 61-67 anos (2,03%). No geral, podemos dizer que seria professores representados de todas as idades e trabalhar com um grupo de professores média 43,45 anos de idade.

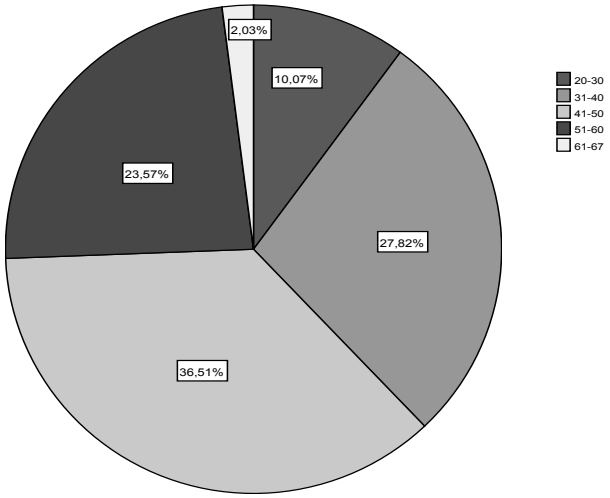


Figura 2. A distribuição da mostra por idade.

Em termos de experiência de ensino dos professores entrevistados têm a dizer que, em geral este é um grupo de professores com experiência no ensino, mas também são representados os novos professores. Como mostrado na Figura 3, a 19,27% deles têm mais de 26 anos de experiência de ensino profissional e apenas 21,75% têm 5 ou menos anos de experiência. No geral, podemos dizer que eles seriam mostradas todo o ciclo de vida dos professores e trabalhou com um grupo de professores média 15,6 anos de experiência de ensino.

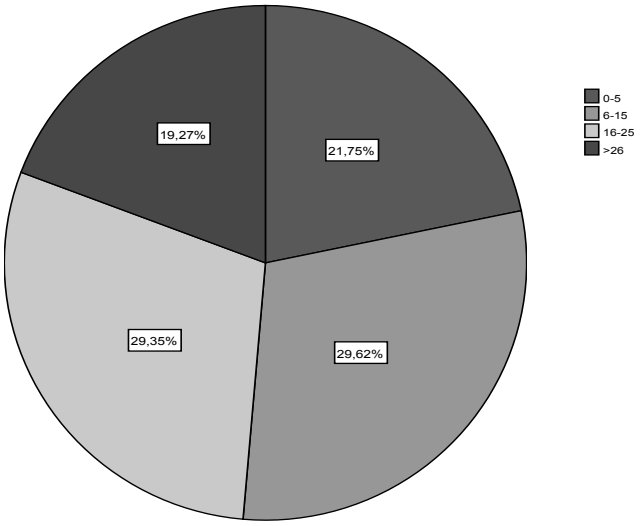


Figura 3. A distribuição da amostra por anos de experiência de ensino.

Passando agora para o tipo de escolas que pertencem aos professores que participaram no estudo, 43,73% trabalham em escolas públicas e 56,26% deles trabalham em centros privados.

Quanto aos níveis educativos que ensinam os professores pesquisados, devo dizer que a amostra é definida pelos professores em todos os níveis de ensino e os materiais. Como mostrado na Figura 4, o maior grupo é de Ensino Médio (54,01%), seguido pelo ensino fundamental (23,69%), Professional (8,57%) e Educação Educação Infantil (3,13%) .

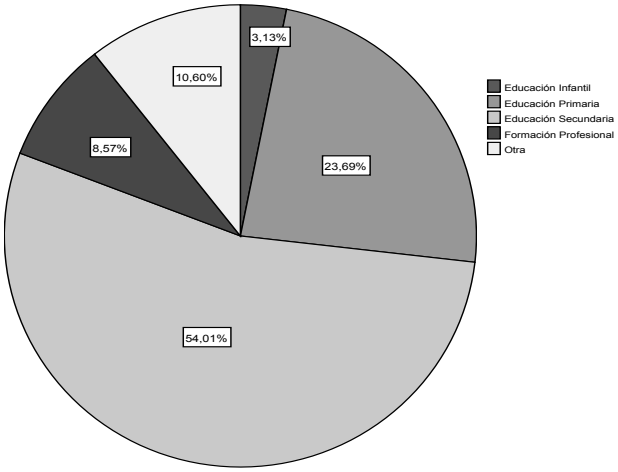


Figura 4. A distribuição da mostra por nível de ensino.

Quanto às disciplinas ministradas por estes professores, como muitas vezes acontece em geral envolvimento em projectos europeus, o maior percentual está entre professores de línguas (33,84%). Embora neste estudo, os questionários foram traduzidos para todas as línguas para evitar dificuldades de linguagem adicionado igual a um problema na obtenção da amostra, mas nota-se que os professores de línguas são mais propensas a se envolver neste tipo de projetos e iniciativas. Como mostrado na Figura 5, 15,73% dos professores ensinam matemática, ciências 11,66%, 9,76% Artes e Criatividade uma Ciências Sociais e História 5,88% e 23,13% de outros materiais como Educação Especial.

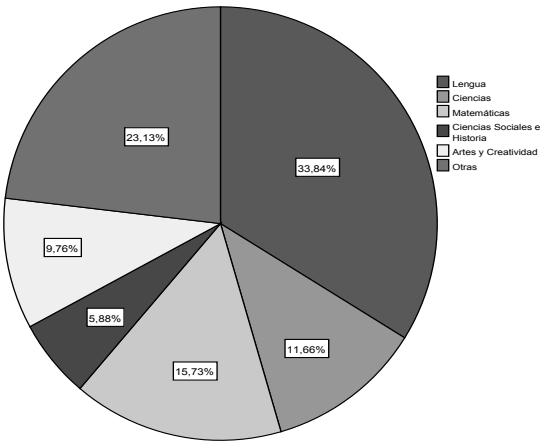


Figura 5. A distribuição da mostra por assunto.

Diante dos dados acima, em termos gerais, podemos dizer que, apesar de não conseguir uma amostra maior no estudo, em geral, podemos dizer que temos uma amostra representativa em termos de idade, sexo e experiência profissional; não, em sua distribuição entre os cinco países representados. Portanto, a análise incidirá sobre a busca de diferenças significativas entre os professores nos países pesquisados, mas sim fornecer uma visão geral das questões abordadas no projeto e como estes se manifestam nos países europeus participantes. Desta forma, podemos oferecer um panorama da realidade das TIC nas escolas europeias, como estão presentes, e que tipos de uso deles professores europeus fazer?, Que é um nível de formação para integrá-los na práticas?, quais são as principais necessidades de formação apresentadas? E quais os fatores que dificultam a integração das TIC na prática?

2.1 Principais resultados.

Agora vamos nos concentrar na análise da presença de Tecnologia da Informação e Comunicação nas escolas europeias. As variáveis do questionário voltadas para essa dimensão principalmente lidar com o conhecimento das tecnologias que estão disponíveis atualmente nas escolas e como ela administra seu uso em práticas de ensino.

Podemos dizer que, em geral, a maioria das escolas têm os grandes meios de comunicação e grande TIC. Mais do 90% das escolas estão equipadas com meios audiovisuais tradicionais: Jogadores CD/DVD Players TV e sistemas de vídeo digital HD câmera de vídeo e projetor .

Em relação à Tecnologia da Informação e Comunicação Note-se um bom nível de equipamento, bem como, uma vez que na maioria dos casos é de cerca de 90% (sala de informática/laboratório, periféricos, tais como impressoras e scanners). Da mesma forma, obtém-se alta porcentagem de disponibilidade de acesso à internet na maioria das áreas do centro. Uma coisa que é importante é que apenas metade dos professores afirmam ter computadores em sala de aula (58,15%). Este dado é importante, se considerarmos que o uso desta tecnologia no desenvolvimento das aulas está condicionada pela sua disponibilidade em sala de aula. Dificilmente o computador como um recurso de consolidar o processo de ensino-aprendizagem, se não presentes no principal cenário educacional: a sala de aula. Notamos que os centros organizacionais tendem a ter ou Salas de Informática Laboratórios de Informática, em vez de trazer computadores para as salas de aula regulares predomina. Do ponto de vista do professor, esta situação é uma barreira clara para o uso deste meio de instrução, porque o seu uso está sujeito a uma mudança de localização e disponibilidade do laboratório do computador de acordo com as necessidades de todos os professores centro. A tendência hoje em dia nas escolas deve ser para equipar as salas de aula com tecnologias de ponta (Ordenador, vídeo projetor, quadro interactivo e Internet) e equipamentos de laboratório especializado com outras tecnologias complementares, tais como os computadores videoconferência.

Passando agora para o software disponível nas Escolas devo dizer que, em geral, tem tanto software básico e software educativo. Os professores nesses países europeus têm, geralmente, os principais recursos do software de design e conteúdo digital para o ensino.

É importante ressaltar que os resultados obtidos que apenas 64,05% dos professores afirmam ter em seus centros de ambientes virtuais de aprendizagem como uma ajuda para os processos de ensino-aprendizagem. Os ambientes de aprendizagem em rede, hoje, é um dos mais potenciais ferramentas no processo educativo por sua capacidade de promover o desenho de cenários de treinamento flexíveis. Além disso, nos últimos anos têm desenvolvido plataformas de aprendizagem baseados em software livre com alta qualidade de ensino. Acreditamos que estes

sistemas que promovam a aprendizagem e colaboração flexível deve estar disponível nas escolas e, portanto, esse percentual parece insuficiente .

Avaliando o nível global de equipamentos escolares, devo dizer que os professores na reivindicação geral de que o nível de equipamentos é insuficiente, considerando o número de professores e alunos em suas escolas. Apenas 45,60% dos professores considera a tecnologia suficiente ou muito disponível suficiente em suas escolas.

Passando agora para os protocolos de utilização e manutenção das TIC nas escolas, em primeiro lugar destacar a presença nas escolas de coordenador TIC. 78,8% dos entrevistados afirmam que os professores em sua escola um professor assume esse papel. Outro fato importante é que apenas 55,40% dos hospitais têm um protocolo para a manutenção das TIC nas escolas .

O status de políticas e tecnologias de aquisição de conservação são essenciais para garantir a disponibilidade das TIC no elemento. O 62,40% dos professores descreveu o estado de conservação dos recursos disponíveis em suas escolas como bons ou muito bons.

Outro fator de grande importância nas escolas, além dos protocolos de tecnologias de conservação é a disponibilidade de protocolos ou regras de uso dos mesmos para orientar os professores e garantir a sua utilização em todas as facetas da vida escolas . A este respeito, deve notar-se que apenas 61,30% dos entrevistados afirmam ter professores tais diretrizes de uso em seus centros.

3 Conclusão

Nesta submissão por causa do tempo e do espaço só me concentro em uma dimensão do estudo realizado: formação em TIC dos professores. No entanto, deve -se dizer que o estudo abordou de forma integrada como outras dimensões: a presença das TIC nas escolas, os usos que os professores dedicados, constrangimentos organizacionais, etc.

Assim, depois de uma visão geral dos resultados do estudo que resumem as principais conclusões e não apenas aqueles derivados dos resultados discutidos são as seguintes provas:

1. Ausência de ferramentas apropriadas nas escolas. Por exemplo, 52,70% dos professores colocam como uma das principais razões para a não utilização das TIC, a ausência ou a falta de espaço adequado para o seu uso. Embora, como já o estudo revelou o nível de disponibilidade de recursos suficientes, disponíveis nas escolas não parece incentivar a sua utilização (salas de aula, precisa ir para laboratórios específicos para usar o computador, etc.).

2. Necessidade de mais treinamento para fazer uso das TIC na prática. 49,60% dos professores têm reconhecido lacunas na sua formação para a gestão técnica das TIC para a utilização educativa das TIC (48,90%) e as dificuldades de integração dessos medios nos processos de ensino e aprendizagem (37,80%).

3. Dificuldades decorrentes de condições de trabalho, como o fato de que as TIC aumenta a carga de trabalho (35,52%); trabalhando em salas de aula com muitos alunos simultaneamente (37,29%) ou programação educativa é muito intenso e não tem tempo para experimentar novas mídias (59,52%).

4. Falta de incentivo e apoio nas escolas, tais como iniciativas nas escolas para promover o seu uso (34,54%) , falta de coordenação nas escolas de utilização (44,68%) e falta de incentivos para promover a sua utilização (42,03%).

Estes resultados destacam a conveniência de projecto IC-Teacher em um contexto em que a necessidade de formar professores para integrar as TIC nas suas práticas é um fato e coloca o desafio de projetar uma proposta de treinamento contendo as demandas e treinamento de necessidades evidenciadas neste estudo e fornecer um atrativo e ligada às necessidades reais dos professores.

Referências:

Area, M. (2008). "Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales". Investigación en la escuela, 64, 5-18.

Area, M. y Correa, A. D. (1992). La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de los medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza. *Qurriculum*, 4, 79 - 100.

Cabero, J. et al (2002). *Las TIC en la Universidad*. Sevilla: Mad.

Cebreiro López, B y Fernández Morante, C. (2004). *Novas Tecnoloxías na Educación*. En Santos Rego, M.A. (Dir.) (1989-2001). A investigación Educativa en Galicia (Tomo 2), (pp. 124 - 169). Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Fernández Morante, C. (2002). *Los medios audiovisuales y nuevas Tecnologías en los centros educativos: presencia y usos*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Fernández Morante, C. y Cebreiro López, B. (2002a). La preparación de los profesores para el dominio técnico, didáctico y el diseño/producción de medios en Galicia. *Innovación Educativa,* 12, 109 - 122.

Fernández Morante, C. y Cebreiro López, B. (2002b). *Teachers training for the 25integration of ICT into the practice: proposals of its improvement.* En Méndez Vilas, A.; Mesa González, J. A. y Solo, I. (Coords.). Educational Technology, Junta de Extremadura (Tomo II), (pp. 891 - 895) Badajoz.

Plan Avanza España: http://www.planavanza.es (revisado 12-03-2014)]

Proyecto Agrega: http://www.proyectoagrega.es/default/Inicio (revisado 12-03-2014)]

Proyecto IC-Teacher: http://ict.cesga.es/index.php (revisado 12-03-2014)]

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

UTILIZAÇÃO DOS TABLETS E SMARTPHONES NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E PORTUGUÊS

Machado, C. [1]

[1] Universidade do Minho, Portugal

Email: actmachado@hotmail.com

Resumo

No contexto mundial, os dispositivos móveis têm vindo a imprimir uma forte presença no dia a dia das pessoas, como também em vários segmentos da sociedade e que esta utilização na área da educação têm vindo a ganhar mais adeptos, nomeadamente quanto ao uso pelo docente em sala de aula. Neste sentido, questionamo-nos: Como está a ser utilizado os dispositivos móveis, nomeadamente os tablets e smartphones, pelo docente no contexto do ensino superior? A utilização dos dispositivos móveis pelo docente no contexto do ensino superior pode promover práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a participação ativa, a criticidade, a colaboração, a coaprendizagem e a coautoria?

Para responder a estas questões procederemos a análise de documentos (relatórios, papers, estudos, etc.) sobre a utilização dos dispositivos móveis para fins educativos aportando dados que permitam dispor de um estado da arte acerca do domínio em questão e colaborando na configuração acerca das realidades brasileira e portuguesa. Neste sentido e por se tratar de um estudo de casos "múltiplos" de natureza descritiva e exploratória, para a coleta de dados serão utilizados o inquérito por entrevistas e inquérito por questionários. Pretende-se com esta comunicação discutir a intencionalidade de uma futura pesquisa sobre o potencial da utilização dos dispositivos móveis, nomeadamente os tablets e smartphones, nas práticas pedagógicas no contexto do ensino superior brasileiro e português. Sendo assim, se refere a um projeto em fase embrionária que propõem um estudo comparativo entre os dois contextos expostos.

Palavras-chave: dispositivos móveis; ensino superior; práticas pedagógicas inovadoras.

1 Introdução

Na segunda metade dos anos 90 um novo sistema que integra diferentes meios com potencial interativo surgiu da fusão dos meios de comunicação de massas globalizados e personalizados com a comunicação realizada através do computador. Este novo sistema, denominado de multimédia, estende-se a todos os aspetos vivenciais: ao trabalho, a

casa, às instituições privadas e públicas, à ocupação lúdica. O aparecimento do computador e o estabelecimento da Internet, assinalaram uma nova transformação tecnológica e uma importante alteração no sistema comunicacional.

Neste sentido, mudou profundamente a forma como comunicamos ao integrar imagem, som e escrita num mesmo sistema eletrónico, com interações a partir de múltiplos pontos de uma rede global, de acesso aberto, fácil acessibilidade e num tempo escolhido. A Internet introduz uma importante alteração no sistema comunicacional, na interatividade, possibilitada pela comunicação em rede. Neste sentido, o aspeto mais da Web 2.0 "(…) reside na representação colectiva das narrativas, através da utilização do software social de edição e partilha, de que são exemplos as numerosas comunidades emergentes e os colectivos de conhecimento na Web." (Dias, 2008, p. 5).

O facto é que vivemos cada vez mais imersos num mundo extremamente tecnológico. A presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fazem parte do cotidiano das pessoas, prova disso é a popularização dos computadores, netbooks, telemóveis, smartphones e tablets.

Atualmente no mundo o mercado que mais cresce é a venda de smartphones e tablets. De entre os fatores que levam os consumidores a adquirirem estes dispositivos estão: a redução dos custos, a portabilidade e a facilidade de poder aceder em qualquer tempo e lugar a uma gama de aplicações.

Os smartphones e tablets redefiniram a computação móvel e nos últimos anos as aplicações se tornaram um nicho de desenvolvimento. Neste sentido, a Apple e a Google se destacam na era da computação móvel, pois "(...) have helped create the fastest adopted technology revolution in history, 10X faster than that of the PC Revolution and 3X that of the Internet Boom." (Farago, 2013).

Várias pesquisas têm apontado para o crescimento a nível mundial da venda de tablets e smartphones. De acordo com os dados divulgados pela Internacional Data Corporation (IDC), demonstram que no ano de 2013 foram vendidos 1 bilhão de smartphones, isto revela um aumento de 38,4% em relação ao ano de 2012. (IDC, 2014). Um estudo realizado pela Gartner projetou que no ano de 2014 serão vendidos 1,9 bilhões de telemóveis e 270 milhões de tablets (Gartner, 2014). No início do ano corrente, a eMarketer também divulgou que em 2014 o número de utilizadores de smartphone será de 1.75 bilhões (eMarketer, 2014). A venda em Portugal de smartphones e tablets representam maior parte do mercado de electrónica de consumo (IDC Portugal, 2013).

Os dados demonstrados nos faz ter uma clara perceção de que no contexto mundial os smartphones e tablets tem vindo a imprimir uma forte presença no dia a dia das pessoas, como também em diversos segmentos da sociedade (ex: empresarial, governamental, educacional, etc).

Na sociedade atual, as TIC exercem um lugar de destaque visto que

> as formas de comunicação, de acesso à informação e de produção de conhecimento que elas propiciam não só fazem parte dos referentes culturais jovens de hoje, como nelas reside um elevado potencial para a promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, da sociedade e bem assim, da missão nuclear da escola. (Costa, 2010a).

Neste sentido, atualmente existe a nível mundial um grande interesse na temática sobre a utilização das TIC no contexto educativo por parte governos, organizações, instituições, universidades, investigadores, de entre outros, que procuram relatar, de acordo com o enfoque dado na forma que está a acontecer a integração das TIC na escola. Os tablets e os smartphones estão a invadir o universo da educação e cada vez mais aparecem estudos e relatórios a

indicar essa inserção, pois atuamente "(...) já não pode ser o ato de depositar, ou narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos..." (Freire, 1987). Os tablets e os smartphones se revelam ter um potencial pela sua versalidade e uma ampla gama de aplicações disponíveis e que está a aumentar a cada dia. Neste sentido,

> A computação móvel está ganhando impulso nas organizações educacionais devido a uma nova classe de dispositivos com tela sensível ao toque conhecidos como tablets. Portáteis, os tablets funcionam como leitores eletrônicos (eReaders), repositórios de vídeos e dispositivos de navegação na Internet com acesso instantâneo a aplicativos, podendo com frequência substituir os livros físicos. (Intel Corporation, 2012, p. 1).

Porém, um elemento essencial deve estar presente na análise das relações entre tecnologia e educação, ou seja, a convição de que a utilização da tecnologia em contexto de ensino-aprendizagem deve ser conduzida por uma reflexão sobre que pressuposto epistemológico está sendo adotado, visando assim uma aprendizagem significativa que considere os conhecimentos prévios dos estudantes, com o objetivo de favorecer a coaprendizagem[1], coautoria, coprodução, coinvestigação[2] (Okada, Serra, Ribeiro, & Pinto, 2013; Okada, 2011).

Importa ressaltar que a decisão em utilizar as TIC, nomeadamente os tablets e smartphones no contexto educativo, precisa ser feita de maneira responsável e consciente, e para isso torna-se necessário primeiramente conhecê-las e dominá-las para posteriormente passar à etapa de identificação, análise e sistematização das suas potencialidades pedagógicas, sendo necessário ponderar sobre algumas questões, tais como: pra quê usar (finalidades)? pra quê tipo de aprendizagem? quais recursos necessários? preciso redefinir os objetivos de aprendizagem face às possibilidades pedagógicas da ferramenta(s)/tecnologia(s)? E somente após estas etapas, parte-se para a escolha da metodologia a ser utilizada com vista a atingir os objetivos propostos (Costa et al., 2012, pp. 24–28).

2 Objetivos e questões de investigação

Sabe-se que qualquer investigação visa o esclarecimento de dúvidas, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um determinado problema (Almeida & Freire, 2000). Neste sentido, a investigação a que se reporta esta comunicação tem como objetivo avaliar se a utilização dos dispositivos móveis pelo docente no contexto do ensino superior, nomeadamente os tablets e smartphones, pode promover práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a participação ativa, a criticidade, a colaboração, a coaprendizagem e a coautoria. Neste sentido, para nortear o estudo, definiram-se os seguintes objetivos:

- Identificar os conhecimentos, práticas e perceções dos docentes relativamente à utilização dos dispositivos móveis como parte do processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula;
- Investigar as competências necessárias para que os docentes utilizem os dispositivos móveis em contexto de sala de aula;

[1] refere-se a aprendizagem aberta colaborativa que propicia a cocriação, coautoria e construção coletiva de conhecimentos, desenvolvidos por participantes na web2.0. (Okada et al., 2013).
[2] é um processo colaborativo de levantar questões, coletar e analisar dados para gerar linhas aceitáveis de raciocínio fundamentada em premissas científicas e teóricas. (Okada, 2013, p. 8).

- Investigar melhores práticas no contexto mundial, e em particular no Brasil e Portugal, de utilização dos dispositivos móveis no ensino superior;
- Identificar os obstáculos para adoção dos dispositivos móveis em contexto académico.

De acordo com Yin (2010), o passo mais importante num estudo de pesquisa é a definição das questões da pesquisa. Sendo assim, no contexto deste estudo que pretendemos levar a cabo, assumimos como questões de investigação as seguintes:

- A utilização dos dispositivos móveis pelos docentes do ensino superior na sala de aula promove práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a participação ativa, a criticidade, a colaboração, a coaprendizagem e a coautoria?
- Os docentes estão a utilizar os dispositivos móveis na sala de aula?
- De que maneira os docentes estão a utilizar os dispositivos móveis na sala de aula?
- O que impede a adoção dos dispositivos móveis em contexto académico pelos docentes?

3 Metodologia de investigação

De entre as modalidades de investigação científica, esta investigação se enquadra nos estudos denominados "qualitativos", "etnográficos" ou "naturalistas" (Almeida & Freire, 2000) por considerar: (i) que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito; (ii) a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados; (iii) não demandar o uso de métodos e técnicas estatísticas; (iv) a fonte direta para a coleta de dados é o ambiente natural e o instrumento-chave é o pesquisador; (v) os focos principais de abordagem são o processo e seu significado (Reis, 2010).

A escolha da abordagem qualitativa para este estudo se deu pelo fato de permitir uma melhor visão e compreensão das condições de utilização dos media sociais para poder descrever e compreender como é feito a sua integração nas práticas dos docentes, bem como as suas perspetivas quanto ao seu potencial no contexto educativo.

Atualmente o estudo de caso vem assumindo uma relevância cada vez maior nas áreas de ciências sociais (Gil, 1999; Reis, 2010), e tem as características de uma pesquisa empírica implicada na busca de respostas para questões: "...do tipo "como" ou "porquê" sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre os quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle." (Yin, 2010, p. 28). Identificou-se para a investigação que pretendemos levar a cabo, de entre as estratégias de pesquisa que a que mais se adequa aos nossos objetivos é o "estudo de caso".

A adopção do estudo de caso como opção metodológica na realização desta investigação assumirá a forma de estudo de casos "múltiplo" (Gil,1999; Yin, 2005; Stake, 2009; Reis, 2010, Godoy, 1995) do tipo "descritivo" e "exploratório" em que os pesquisadores estão preocupados com a atuação prática (Gil,1999; Reis, 2010). Neste sentido o estudo espera unificar dados presentes nas realidades brasileiras e portuguesa através de uma análise com vistas a contribuir para o favorecimento de práticas pedagógicas inovadoras no domínio da utilização das mídias sociais no contexto acadêmico.

Por ter uma componente descritiva muito forte, um estudo de caso conduz à necessidade de recorrer a múltiplas fontes para a recolha de dados, tornando assim o plano de investigação mais consistente (Coutinho & Chaves, 2002). Neste sentido serão utilizados no nosso estudo os seguintes instrumentos: (i) análise de documentação; (ii) inquérito por entrevistas e; (iii) inquérito por questionários. Optamos por uma abordagem multifacetada através da

triangulação dos dados, por permitir uma maior segurança na apresentação dos resultados observados a partir dos instrumentos de recolha de dados (Stake, 2009).

No que concerne à análise dos dados, recorreremos à análise estatística para os questionários e à análise de conteúdo para as entrevistas (Godoy, 1995) considerando que neste último o investigador precisa deter-se exaustivamente nas informações recolhidas, confrontando-as com o quadro teórico (Abrantes, 2005).

4 Resultados esperados

Diante do que foi apresentado e pelo facto de ainda existir poucos estudos nesta área, espera unificar dados presentes nas realidades brasileiras e portuguesa através de uma análise com vistas a contribuir para o favorecimento de práticas pedagógicas inovadoras no domínio da utilização das mídias sociais no contexto acadêmico. E ainda, oferecer subsídios para políticas educativas do ensino superior no âmbito mundial e em especial no Brasil e em Portugal.

Referências:

Abrantes, M. M. (2005).O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervisivo. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/168/1/tese_repositorio.pdf. Acesso em 20/03/2010.

Almeida, L. S. & freire, T. (2000). Metodologia da investigação em psicologia e educação. (2ª edição). Braga: Psiquilíbrios.

Costa, F. A. (2010). Metas de aprendizagem na área das TIC: aprender com tecnologias. In *I Encontro Internacional TIC e Educação* (pp. 931–936). Lisboa.

Costa, F. A. (coord), Rodrigues, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação. O professor como agente transformador* (p. 143). Santilla.

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal, *15*(1), 221–243.

Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, *1*(1), 4–10. Retrieved from http://eft.educom.pt

eMarketer. (2014). Smartphone users worldwide will total 1.75 billion in 2014. *16 de janeiro*. Retrieved from http://www.emarketer.com/Article/Smartphone-Users-Worldwide-Will-Total-175-Billion-2014/1010536

Farago, P. (2013). China knocks off U.S. to become world's top smart device market. *Flurry Blog*. Retrieved March 27, 2014, from http://blog.flurry.com/bid/94352/China-Knocks-Off-U-S-to-Become-World-s-Top-Smart-Device-Market

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (Paz e Terra, Ed.) (17 ed.). Rio.

Gartner. (2014). Worldwide traditional PC, tablet, ultramobile and mobile phone shipments are on pace to grow 6.9 percent in 2014. *27 de março*. Retrieved from http://www.gartner.com/newsroom/id/2692318

Gil, A. C.(1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed.

Godoy, A. S. (1995). Pesquisa Qualittiva: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, *35*(3), 20–29. Retrieved from http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf.

IDC. (2014). Worldwide Smartphone Shipments Top One Billion Units for the First Time. *27 de Janeiro*. Retrieved April 27, 2014, from http://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=prUS24645514

IDC Portugal. (2013). Tablets e smartphones estimulam a procura de Smart Connected Devices em Portugal. *6 de dezembro*. Retrieved February 27, 2014, from http://www.idc.pt/press/pr_2013-12-06.jsp

Intel Corporation. (2012). Tablets para a Educação do século 21. Retrieved from http://www.intel.com/content/dam/doc/product-brief/ILS_studybook_prod_brief_PT.pdf

Okada, A. (2011). COLEARN 2.0 – Coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, praticas e recursos educacionais. *Revista E-Curriculum*, *7*(a), 1–18. Retrieved from http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5813/4128

Okada, A., Serra, A. R. C., Ribeiro, S. F., & Pinto, S. M. (2013). Competências-chave para coaprender e coinvestigar na era digital. In *III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning* (pp. 1–33). Lisboa: Rede de Pesquisa Aberta COLEARN. Retrieved from http://lead.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/view/316

Reis, F. L. (2010). Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha. [S.l: s.n.]. p. 176

Stake, R. (2009). A arte da investigação com estudos de caso. Lisboa. Fundação Calouste Glubenkian.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (Bookman, Ed.) (4a ed.). Porto Alegre.

CONCEBER, IMPLEMENTAR E TESTAR NA UNVERSIDADE 11 DE NOVEMBRO UM SISTEMA INFORMÁTICO QUE PERMITA A GESTÃO ELEMENTAR DOS PROCESSOS ASSOCIADOS AO ACTO PEDAGÓGICO

Maria, J. G. [1]; Oliveira, L. R. [2] & Amaral, L. A. [3]

[1] Universidade 11 de Novembro, Cabinda, Angola
[2] Universidade do Minho, Portugal
[3] Universidade do Minho, Portugal

Email: jerguilherme@hotmail.com ; lia@ie.uminho.pt; amaral@dsi.uminho.pt

Resumo

As instituições de ensino apresentam-se como espaços em contínua construção. Elas são instituições humanas de relações e construção de conhecimento, estando engajadas em movimentos de mudanças que busquem a sua actualização de forma a torná-las condizentes com o seu tempo. As instituições de ensino inseridas na política tradicional, tanto ao nível da gestão como da actividade docente e das relações socioculturais desiguais, acabam, muitas vezes, por produzir a exclusão dos grupos com um universo cultural que não corresponde aos dominantes. Uma das formas de criar equilíbrios que gerem igualdade de oportunidade é recorrer ao uso das novas tecnologias. Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objectivo reflectir sobre a importância das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) na actividade docente educativa, associada à gestão das instituições de Ensino Superior bem como o seu papel no sentido de rentabilizar os tempos, espaços e recursos privilegiando a activa participação de todos os actores envolvidos.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação; Pedagogia no Ensino Superior; Sistemas integrados de gestão de processos de ensino-aprendizagem; Sistemas de Gestão do Conhecimento.

1 Introdução

A sociedade actual está marcada por um ritmo acelerado de transformação em todas as esferas da vida humana e organizacional de todos países seja em pequenas como em grandes instituições. No campo da educação é preciso reafirmar que o sistema educativo deve ser actualizado em função das necessidades actuais onde as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não existem apenas para melhorar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, senão para agilizar a resolução de problemas e situações conflituantes de suas funções e elementos.

O avanço tecnológico e as exigências sócio-económico-culturais, impostas pela sociedade, estão provocando um grande impacto, tanto nas estruturas dos empregos quanto na forma de trabalhar. Durante a maior parte da história humana, o profissional, ao ingressar na força de trabalho, tinha aprendido já quase tudo o que precisava para desenvolver suas actividades e muito pouco precisava ser acrescentado durante a sua vida profissional.

A educação vem obtendo destaque, como indicativo de que o aprendizado precisa ser um processo de carácter dinâmico e permanente e de que os seus facilitadores precisam de estar em constantes acções de formação. Também é preciso ter em conta que as políticas educacionais contemplam as diferenças, transformando o ambiente educacional em um espaço para a diversidade, porque só assim a educação terá um carácter democrático, participativo e de emancipação.

A transposição dessas concepções para a área educacional reafirma os problemas gerados pela heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, comportamental e económica do homem.

As pessoas estão orientadas a trabalharem em conjunto numa sociedade cada vez mais globalizada, apoiando-se nas novas tecnologias de informação e comunicação com vista a alcançar os objectivos que seriam difíceis de atingir isoladamente. Portanto, devido à heterogeneidade dos colaboradores, em que cada um tem a sua personalidade, cultura, comportamento, perfil e competência, isto é, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver, nem todas as iniciativas terminam com sucesso, ou seja, como foram previstas e planificadas.

Embora, as Tecnologias de Informação e Comunicação, não se assumam como uma solução absoluta na resolução dos problemas, elas constituem um dos factores de aumento da produtividade pela sua eficiência no processo de gestão de dados na instituição e pelo apoio aos métodos de produção e reprodução do conhecimento.

A informação, sendo um dos mais elementares valores da humanidade, é controlada pela acção reflexiva e decisiva que os indivíduos exercem sobre ela. Se a instituição manipular a informação inadequadamente, o seu reflexo verifica-se na qualidade da gestão institucional e, consequentemente, nas práticas académicas e no sucesso dos estudantes. A boa preparação dos recursos humanos aliada às boas condições de trabalho garantem a eficiências dos serviços a que elas se propõe.

Por outro lado, é necessário que se explore as diferentes ferramentas com que as TIC nos brindam na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem. Com essas ferramentas tecnológicas pode-se alterar o cenário dos quadros pretos fixos na parede, giz branco na mão direita e o apagador na mão esquerda, espaços de concentração de estudantes rigidamente definidos, custos e riscos constantes de docentes precários convidados pela instituição. Para as bibliotecas, o mundo da informática dispõe de soluções diversas como: produção de conteúdos multimédia, hipermédia e textos que podem ser disponibilizados na Internet através de programas reservados ou abertos. A plataforma Moodle, bem parametrizada, é uma mais-valia nos projectos de ensino não presencial e semi-presencial (e-learning e b-learning).

2 Contextualização

Imersos numa economia em que mais e mais valor agregado é criado pelo capital humano, os profissionais procuram uma educação que os prepare para um futuro na era da Informação e, para muitos, a maneira de buscar a aprendizagem já está moldada pela alta exposição aos meios electrónicos.

Os movimentos de defesa de equiparação de oportunidades reconhecem o papel imprescindível do direito à Informação às pessoas que procuram melhorar a sua situação académica, particularmente através do acesso às TIC. Objectiva-se uma sociedade mais justa, menos preconceituosa. A democratização da sociedade passa pela possibilidade desse segmento excluído ter acesso às tecnologias e, portanto, condições de uso de tais recursos.

A proposta deste tema de investigação surge das constatações que durante vários anos verificamos, nas nossas instituições de ensino, de cenários rotineiros que põem em causa a boa gestão dos recursos associados ao acto pedagógico que muitas vezes originam incertezas nos momentos de tomadas de decisões. O uso excessivo do processamento manual de informações académicas provoca grandes transtornos na gestão académica das instituições: os estudantes reclamam pela demora verificada na emissão e aquisição das declarações de estudos, nas inscrições e confirmação de matrículas observando-se grandes filas e demoras no atendimento e processamento de dados. Nota-se o desaparecimento de notas (classificações) dos alunos, em algumas cadeiras (unidades curriculares) e/ou a não disponibilização atempada dos relatórios (notas, minipautas, resumo de práticas pedagógica) por parte de alguns docentes. Estes são fatores que podem pôr em causa a motivação dos formandos.

Anotadas essas preocupações, tendo em conta a situação real do problema e pela experiência acumulada na área das tecnologias de informação e comunicação, acha-se oportuno propor soluções tecnológicas que podem contribuir para a melhoria da gestão dos processos associados ao acto pedagógico na Universidade 11 de Novembro.

Para a Universidade 11 de Novembro, o sistema de gestão de dados a ser proposto trará muitas vantagens e inovações na medida em que será uma aplicação Web que permitirá a introdução, edição, visualização de dados por vários utilizadores em simultâneo, localizados nas workstation's da rede informática (internet).

Toda a instituição ou organização armazena, acede e distribui, de alguma forma, conhecimento mas nem sempre esse conhecimento se transforma em valor acrescentado aos serviços que presta. Por esse motivo são importantes as atividades que se designam por gestão do conhecimento e que envolvem recursos humanos e processos de trabalho.

O sistema poderá permitir a criação de diversos perfis de trabalho, baseados em privilégios, limitando o acesso e alteração da informação segundo critérios pré-estabelecidos. Assim, será possível criar um perfil onde se tem acesso

total (ver e alterar) a certo tipo de informação, acesso limitado (só visualizar) a outro tipo de informação e acesso restrito (não se consulta, nem altera) à restante informação.

O aplicativo terá disponível vários formulários correspondentes às funcionalidades que lhes serão atribuídas, dos quais temos:

- Formulário dos cursos (plano curricular, cadeiras leccionadas, docentes responsáveis, turmas, etc.);
- Formulário de Aluno (dados administrativos, académicos e financeiros);
- Documentos contabilísticos (taxas emolumentos, recibos, notas de crédito, guias de pagamento e devoluções aos docentes);
- Formulário de docentes (dados administrativos, categorias profissionais, horários, funções exercidas, actividades realizadas, cadeiras que administrar, etc.).
- Com uma aposta mais sustentada, o projecto irá evoluir para o desenvolvimento de um sistema integrado de gestão de informação associada ao acto pedagógico sendo possível acedê-lo num campus virtual interactivo que permita o desenrolar da actividade docente educativa.

3 Questões e objetivos

O estudo fundamenta-se em experiências de sucesso noutras instituições de ensino superior (como é o caso da Universidade do Minho), procede a um diagnóstico formal das insuficiências académicas e administrativas que a Universidade 11 de Novembro apresenta e proporá soluções tecnológicas capazes de suprir as dificuldades actuais.

Assim, consideramos pertinentes as seguintes questões (Q) que orientam o trabalho de investigação:

Q1 — De que forma as TIC podem contribuir para a melhoria da gestão dos processos associados ao acto pedagógico na Universidade 11 de Novembro?

Q1.1 — Como é que as diferentes unidades orgânicas da Universidade 11 de Novembro gerem, atualmente, a informação?

Q1.2 — Qual é o grau da consistência das informações disponibilizadas pelas diferentes Unidades Orgânicas da Universidade 11 de Novembro?

Q1.3 — Que propostas tecnológicas e metodológicas podemos sugerir para o actual cenário na gestão dos processos associados ao acto pedagógico?

A nossa pesquisa tem como intenção fazer uma abordagem sistemática ao uso das TIC nas instituições de ensino superior, ao nível da gestão global da informação, e ao seu contributo para a implementação de futuros processos de elearning.

Para a consubstanciação deste propósito, definimos um conjunto de objetivos (O) que se explicitam de seguida.

O1 — Diagnosticar as formas de gestão da informação e os processos de comunicação associados ao acto pedagógico em uso na Universidade 11 de Novembro.

O2 —Sensibilizar os atores da Universidade 11 de Novembro, em particular docentes e chefias, para as vantagens que as TIC apresentam para a melhoria da gestão académica, da actividade docente e das atividades de aprendizagem.

O3 — Propor um sistema informático de gestão elementar que possa suportar todos os processos associados ao ato pedagógico, missão basilar da universidade.

4 Metodologia e plano de trabalho

O trabalho científico desenvolve-se de acordo com uma determinada metodologia de investigação. De acordo com a natureza do problema, será necessário recorrer ao método mais adequado. Sendo o nosso objecto de estudo, os processos de gestão da informação e da comunicação associados ao ato pedagógico, na Universidade 11 de

Novembro e a proposta de um sistema informático que possa suportar tais processos, tal implica que analisemos o processo e os procedimentos e que analisemos as opiniões dos implicados. Estamos, portanto, perante situações muito diferentes que, consequentemente, exigem abordagens metodológicas diferentes e variadas. Deste modo, seguiremos a metodologia de desenvolvimento que, no seio da investigação aplicada, inclui a investigação avaliativa e a investigação de intervenção (Van Der Maren, 1996, pp. 158-184).

Este tipo de investigação pode tomar três formas: desenvolvimento de conceito, desenvolvimento de objecto e desenvolvimento ou aperfeiçoamento de habilidades pessoais enquanto utensílios profissionais (*idem*, p. 178). O nosso estudo enquadra-se nas primeira e segunda formas, ou seja, no desenvolvimento de conceito e de objecto. O desenvolvimento de objecto visa a solução de problemas formulados a partir da prática quotidiana (e) é eficaz porque traz soluções para os problemas, e as teorias às quais recorre apenas servem a procura dessas soluções. (*idem*: 179). Seguindo um percurso próximo da resolução de problemas (*design*), uma investigação desta natureza começa, de forma geral, por analisar o possível objecto (que possa responder a uma necessidade identificada), conceptualisar esse objecto para poder elaborar um modelo (uma representação dos elementos que o vão compor), elaborar estratégias de realização, avaliar as possibilidades de concretização, proceder à construção de uma forma provisória desse objecto (protótipo) e implementá-lo (*idem*: 179-180). A "investigação de desenvolvimento ou investigação tecnológica" visa essencialmente a acção, sendo o valor prioritário a que se refere a eficácia (De Ketele & Roegiers, 1999: 111). O investigador procura construir utensílios, com o conhecimento das leis científicas, e procura generalizações limitadas a determinados contextos. A noção de desenvolvimento implica crescimento gradual, evolução e mudança e o conceito é aplicado em muitas áreas de estudo e prática. A estas características que o conceito apresenta acresce o facto de implicar sempre um processo criativo (Richey & Nelson, 1996: 1214).

Esta metodologia do desenvolvimento prevê a organização do trabalho em fases que, no caso, serão as seguintes: 1) análise e avaliação da situação inicial; 2) sensibilização e conceção da proposta de sistema; e 3) implementação e avaliação da proposta. A cada uma destas fases corresponde um conjunto de tarefas (T) que passamos a explicitar.

4.1 Fase 1: análise e avaliação da situação inicial

T1 — Proceder ao estudo documental/bibliográfico (revisão de literatura) na área das TIC aplicadas à educação no ensino superior, na pedagogia universitária, nos sistemas integrados de gestão de processos de ensino-aprendizagem e nos sistemas de gestão do conhecimento.

T2 — Recolher e tratar os dados necessários para realizar o diagnóstico das formas de gestão da informação e dos processos de comunicação em uso na Universidade 11 de Novembro.

4.2 Fase 2: sensibilização e conceção da proposta de sistema

T1 – Preparar e dinamizar um conjunto de sessões de formação, sensibilizando a comunidade para as vantagem do uso das TIC na actividade docente-educativa e na gestão académica.

T2 — Conceber uma proposta tecnológica para a gestão da informação.

T3 — Desenvolver a proposta numa versão protótipo.

4.3 Fase 3: Implementação e avaliação da proposta

T1 — Implementar a proposta na versão protótipo.

T2 — Avaliar a proposta.

T3 – Propor à instituição, formalmente, a adopção do sistema para gerir a informação e dos processos associados ao acto pedagógico.

4.4 Instrumentação

As técnicas e instrumentos de recolha de dados a usar serão as adequadas a cada fase do estudo. Está previsto o recurso a: a) observação participante e não participante, de acordo com a situação/tarefa, com registos em diário do investigador; b) inquérito por questionário e por entrevista semi-estruturada; c) testes de usabilidade; d) prototipagem rápida; e) e análise documental.

O tratamento dos dados será também o adequado a cada situação/tarefa e em conformidade com a técnica e instrumento usados. Teremos, sobretudo, análise de conteúdo (Bardin, 1997) e estatística descritiva quando tal se justificar.

4.5 Vantagens esperadas

De ponto de vista prático o sistema terá as seguintes vantagens:

- Racionalização dos recursos humanos e materiais;
- Consistência no armazenamento de dados;
- Rápida localização dos dados solicitados;
- Economia do tempo (pouca burocracia);
- Estatística sempre actualizada;
- Atendimento on-line (flexibilidade do horário de atendimento e do local físico);
- Automatização de processos selectivos;
- Formação e-learning.

Espera-se poder contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e para a qualidade dos resultados obtidos pelos estudantes através da informatização de procedimentos administrativos e da possibilitação de práticas de e-learning.

Referências

De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Richey, R.C. & Nelson, W.A. (1996). Developmental Research. In Jonassen, D.H. (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York, NY: Simon & Schuster Macmillan. 1213-1245.

Van der Maren, J.-M.(1996). *Méthodes de Recherche pour l'Education*. 2e édition, Bruxelles: DeBoeck Université.

Nota: Este trabalho foi apoiado pelo CIED (Centro de Investigação em Educação) por fundos da FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia), no âmbito do projeto PEST-OE/CED/UI 1661/2014.

A TECNOLOGIA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NA PROVÍNCIA DO HUAMBO: CARACTERIZAÇÃO E PERSPETIVAS DE FUTURO

Barbante, C. J. S. [1] **& Oliveira, L. R.** [2]

[1] Instituto Superior de Ciências da Educação, Huambo, Angola
[2] Universidade do Minho, Portugal

Email: cesariobarbante@gmail.com ; lia@ie.uminho.pt

Resumo

No atual contexto de globalização e de Sociedade do Conhecimento, é indispensável e fundamental o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas Instituições de Ensino Superior. As tecnologias informáticas renovam-se a cada dia, proporcionando novas dinâmicas e oportunidades ao processo educativo. É importante ter na sala de aula – e fora dela - uma ferramenta tão importante como a Internet (rede mundial de computadores) que nos transporta virtualmente para qualquer parte, que nos esclarece qualquer dúvida quase instantaneamente, que nos permite comunicar, efetivamente, de forma síncrona ou assíncrona. Ou seja, sem Internet não seria possível o tipo de sociedade atual. Por outro lado, com o aceleradíssimo desenvolvimento destas tecnologias, é indispensável perspetivar, na sua implementação no terreno, aquelas que serão mais rentáveis/eficazes a curto, médio e longo prazo, como é o caso das superfícies táteis. Nesta perspetiva, o presente trabalho tem como finalidade caracterizar a presença e o uso das TIC - quer para procedimentos administrativos e de gestão quer para as atividades de ensino e aprendizagem – nas Instituições de Ensino Superior Públicas na província do Huambo em Angola. Com esta caracterização pretendemos poder disponibilizar às autoridades competentes um instrumento, que permita uma modernização crítica do sistema de ensino superior público angolano. O texto apresenta o projeto em curso.

Palavras-chave: tecnologias da informação e comunicação; informática; Internet; ensino superior público e tecnologia educativa; modernização dos sistemas educativos.

1 Justificação

Podemos designar o mundo de hoje de mundo das novas tecnologias o que vai muito para além do computador. Hoje em dia, a evolução tecnológica interfere e impacta quer o campo social quer, particularmente, o campo económico. Mundo de *novas* tecnologias porque elas surgem a cada dia para as mais variadas aplicações: "The one guaranteed constant in educational technology is change, and the pace of that change is definitely accelerating." (Raths, 2013).

Com este desenvolvimento cada vez mais acelerado da tecnologia, o ensino também se foi modificando, ganhando espaço novas formas de aprendizagem, abrindo-se novos campos para a construção no ensino e no aprendizado. Diante da importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e dos usos que delas fazem as gerações mais jovens, surge a necessidade de os professores dos vários setores, em particular no Ensino Superior, saberem explorá-las.

Por outro lado, é corrente, ao falarmos das TIC, ressaltar os dispositivos táteis ou *touchscreen, isto é, smartphones e tablets*, que representam um novo desafio tecnológico. Este tipo de tecnologia (móvel e tátil) traz enormes desafios, desde logo porque descentralizam os processos de gestão do conhecimento: podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e de muitas formas diferentes numa modalidade designada de aprendizagem ubíqua (Santaella, 2013); permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integrando os alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. A existência destes artefactos tecnológicos, destes *gadgets* só foi possível pela conversão da informação de átomos para bits (Negroponte, 1996) e dela resulta, segundo

Angulo Rasco (2008) uma "densidade tecnológica" nas nossas vidas que se caracteriza pela portabilidade/proximidade, pela hibridação e pela multimodalidade. Ainda segundo Angulo Rasco (*idem*, pp. 92-96), as características do ambiente digital são as seguintes: imediatismo/velocidade; quantidade; deslocalização/ubiquidade; hipertextualidade; e multimodalidade, não sendo "um erro idealizar a hipertextualidade como uma espécie de episteme contemporânea." *(idem*, p. 96). Um dos problemas é que as novas gerações,

> são insiders (Lankshear e Knobel, 2003), isto é, nativos de um mundo que está a mudar cultural e socialmente, de tal maneira que requer dos educadores um novo esforço para direccionar o nosso olhar muito para além dos recursos informáticos e dos visores e mais para além das tradições curriculares e conceitos alfabéticos que mantemos como inquestionáveis. (*idem*, p. 97)

O problema da alfabetização deixou de ser apenas o da leitura e escrita de textos verbais ou aprendizagem do cálculo elementar visto defrontarmo-nos com:

> a crescente multiplicidade e integração de modos significativos de produção de significado, onde o textual está relacionado com o visual, o auditivo, o espacial, o comportamental, etc. O que é particularmente notório nos mass media, nos multimédia e nos hipermédia electrónicos... Os novos meios de comunicação reformulam o modo como utilizamos a linguagem. Quando as tecnologias semânticas mudam com tanta rapidez, não pode existir apenas um conjunto de padrões ou capacidades como objectivo da aprendizagem linguística. Decidimos utilizar o termo "multialfabetização" para enfatizar a crescente diversidade de realidades locais e de conectividade global. (The New London Group, 1996, p. 64)

Os desafios que traz o mundo digital podem ser resumidos em quatro (Lankshear e Knobel, 2003):

1. Mudanças desconhecidas no mundo (objectos e fenómenos).

2 Mudanças na concepção do conhecimento e nos processos de aquisição de conhecimento.

3. Mudanças na constituição e identidade do sujeito conhecedor.

4. Mudanças no significado relativo de diferentes formas e modos de conhecimento.

Neste sentido, é importante que as instituições de Ensino Superior, tendo elas a maior responsabilidade da pesquisa e divulgação científica e tecnológica, acompanhem a par e passo este crescimento que acontece diariamente, senão mesmo em minutos, a fim de prepararem seus alunos para responderem aos problemas atuais recorrendo a estas novas tecnologias.

No entender de vários especialistas convidados a manifestarem a sua opinião (Raths, 2013), no ano de 2014, as tendências tecnológicas que mais impacto terão na educação, são as seguintes: BYOD (Bring Your Own Device); Social Media (redes sociais digitais), iPads (e tablets em geral); Learning analytics (sistemas de análise de dados automatizados *userfriendly*); e sistemas operativos IOS e Android (ambos devotados a telemóveis, ou seja, *smartphones*). Estas opiniões confirmam as apresentadas em anteriores relatórios elaborados pelo New Media Consortium em colaboração com a EDUCAUSE Learning Initiative (ELI) (Johnson *et al*, 2012 e 2013).

Portanto, e perante a informação atualizada a que temos acesso hoje, devido à Internet, vale a pena pensar o desenvolvimento e a *modernização crítica* (Arrighi, 1996, 1997) da educação de um país em função destas tendências em vez de as pensar em função de tecnologias e/ou procedimentos tecnológicos *ultrapassados* ou em vias de desaparecimento.

Nos dias de hoje, na maioria dos trabalhos/profissões quer a nível da educação, saúde, administração entre outros sectores, é indispensável o uso do computador, e da internet. Entretanto, a utilização das TIC no sistema educativo deve apontar para uma perspetiva de atuação dos professores que não se limita à simples melhoria da eficácia do ensino tradicional ou à mera utilização tecnológica escolar, através dos meios informáticos. Elas devem permitir-lhes, também o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Parece-nos também imprescindível que as TIC estejam presentes na educação porque assim se poderá escolarizar, com benefício público para os cidadãos e cidadãs as atividades que têm lugar na sociedade em geral e que sempre procura adaptá-las aos seus propósitos.

As TIC na educação, permitem um melhor entendimento do mundo em que vivemos, enriquecendo o conhecimento de todos. Leva-nos a repensar a forma de ensinar e de aprender, colocando o professor como mediador, como organizador de processos mais abertos e colaborativos.

Por estes e outros motivos da mesma índole, acima referidos, sentimo-nos motivados em contribuir para a caracterização e perspetivação do futuro das TIC nas Instituições e Faculdades de Ensino Público na província do Huambo, pertencentes à V região académica: Instituto Superior de Ciências da Educação — ISCED — e Universidade José Eduardo do Santos, que integra o Instituto Superior Politécnico, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Medicina Veterinária, Faculdade de Economia e Faculdade de Ciências Agrárias. Por outro lado, pretendemos passar a ideia, de que as inovações mais promissoras se encontram nas escolas que têm tecnologias na sala de aula (Almeida, Dias e Silva, 2013). Logo, vale também ressaltar que as TIC não substituem quaisquer que sejam as práticas docentes, ou mesmo de gestão administrativa; elas apenas modificam e ampliam a visão dos profissionais envolvidos com a educação.

Como refere Oliveira (2010, p. 818):

> *We are the spider*! E fazemos a teia. Na condição de superadas as descriminações do *acesso*, com os sistemas de *software social*, que enformam cada vez mais a *praça pública* das novas gerações (Angulo Rasco, 2008), podemos pensar formas verdadeiramente *enovadoras* (que se distinguem das inovadoras pela sua emergência inesperada e auto-controlada, cf. Bonami e Garant, 1996), de aprender e de ensinar, de construir uma sociedade da qual todos possam *participar*.
>
> Devemos usar as TIC *cutting edge* para re-inventar essas formas e não para perpetuar os *bidonville*. Reproduzir modelos *poeirentos* em nada ajuda a criatividade. A internet permite entrever novos cenários antes impossíveis [...]. Tentar aprisioná-la não dará bons resultados. Sistemas crípticos e *murados* [referindo-se a autora aos LMS em uso corrente] geram exclusão, exactamente como na vida antes da internet e na vida com a internet.

Apresentamos, de seguida, alguns dados estatísticos que confirmam e justificam a necessidade de uma aposta nas TIC e em banda larga, em Angola, como forma de permitir ao país aceder à Sociedade do Conhecimento.

África é o segundo maior continente do mundo a seguir à Àsia, em tamanho e em população. Contudo, como se pode ver pelos gráficos 1 e 2, é precisamente em África onde menos se usa a Internet.

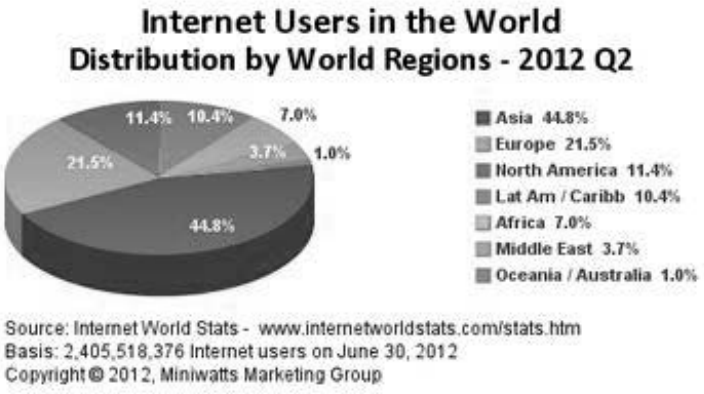


Gráfico 1 – Utilizadores de Internet no mundo por regiões geográficas (IWS, 2014)

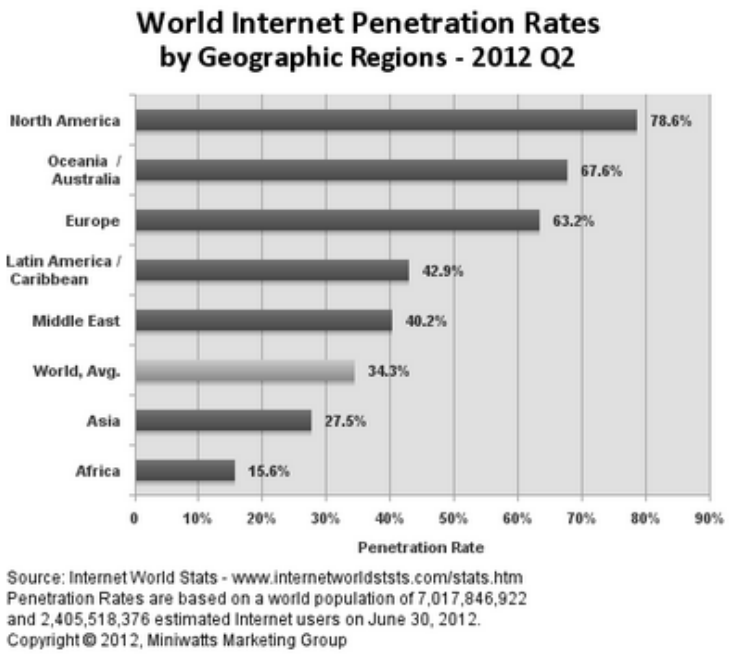


Gráfico 2 – Taxa de penetração mundial da internet por regiões geográficas (IWS, 2014)

Com efeito, é no continente africano que menos é usada a Internet (gráfico 3).

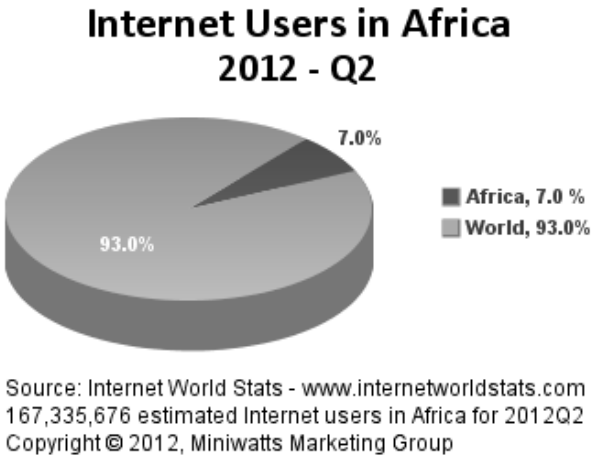
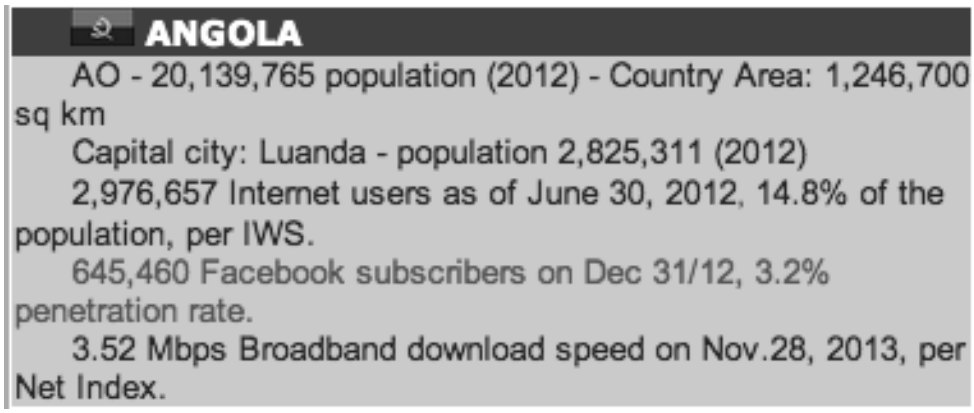


Gráfico 3 – Utilizadores de Internet em África (IWS, 2014)

No que respeita a Angola, a situação global é a que se apresenta, seguidamente, no quadro 1. Como se pode ver, a largura de banda é muitíssimo baixa, tal causando acrescidos problemas de acesso e de uso.



ANGOLA

AO - 20,139,765 population (2012) - Country Area: 1,246,700 sq km

Capital city: Luanda - population 2,825,311 (2012)

2,976,657 Internet users as of June 30, 2012, 14.8% of the population, per IWS.

645,460 Facebook subscribers on Dec 31/12, 3.2% penetration rate.

3.52 Mbps Broadband download speed on Nov.28, 2013, per Net Index.

Quadro 1- População, utilizadores de Internet, subscritores de Facebook e largura de banda (IWS, 2014)

Porém, se tivermos em conta a informação constante do quadro 2, podemos constatar que, apesar de dificuldades múltiplas, há um crescimento substancial de utilizadores a partir de 2008, o que permite criar uma expectativa de desenvolvimento neste sector.

Angola Internet Usage and Population Growth:

YEAR	Users	Population	% Pen.	Usage Source
2000	30,000	12,729,700	0.2 %	ITU
2005	172,000	13,313,553	1.3 %	ITU
2008	498,000	12,531,357	4.0 %	ITU
2009	550,000	12,799,293	4.3 %	ITU
2010	607,400	13,068,161	4.6 %	ITU

Quadro 2 – Uso de Internet em Angola e crescimento da população (IWS, 2014).

2 Questões e objetivos

A investigação em curso debruça-se sobre os atuais usos de tecnologias da informação e comunicação, em particular da Internet, no Ensino Superior Público na província do Huambo, Angola e sobre as possibilidades de introdução de melhorias (objecto de estudo).

A finalidade do trabalho é a seguinte: caracterizar o Ensino Superior Publico na província do Huambo, Angola, no que respeita ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) quer para as atividades de ensino e aprendizagem quer para os respetivos procedimentos administrativos de suporte, tendo em vista uma proposta de melhorias.

Em correspondência com esta finalidade, perseguem-se os seguintes objetivos:

1. Caraterizar as instituições quanto a) a presença de computadores, sistemas e ligação a internet (e outros componentes informáticos) e b) práticas de uso das TIC;
2. Incentivar o uso das TIC para a melhoria da atividade docente e das atividades de aprendizagem, bem como dos respetivos procedimentos administrativos de suporte, nas Instituições de ensino superior público na província do Huambo;
3. Propor um modelo de modernização crítica do Ensino Superior Público que melhore substancialmente os processos de ensino-aprendizagem nestas Instituições e que possa promover o desenvolvimento profissional dos docentes.

Neste sentindo, as seguintes questões (Q) de pesquisa são formuladas:

(Q1) Que recursos em TIC existem nas instituições de ensino superior público na província do Huambo?

(Q2) Onde e como são usados estes recursos em TIC existentes nas Instituições de Ensino Superior Público na província do Huambo?

(Q3) Que propostas tecnológicas — infraestruturas, equipamentos, metodologias e procedimentos — podemos sugerir, para o atual cenário?

3 Metodologia e plano de trabalho

O nível de Investigação refere-se no grau de profundidade com que se aborda um objeto ou fenómeno (Arias, 1999, pp.19). Segundo o nível, a investigação classifica-se em: investigação Exploratória, Descritiva e Explicativa (*idem*, p.19-20). No nosso projeto, percorremos, com diferentes intensidades, os três níveis: levamos a cabo alguns procedimentos exploratórios, descrevemos a situação atual e explicamos como e porquê ela poderá ser positivamente alterada. No nível Exploratório, temos aquela investigação que se efetua sobre um tema ou um objeto pouco conhecido ou estudado, pelo que seus resultados constituem uma visão aproximada do dito objeto (*idem*, p. 19). No nível Explicativo, a investigação se encarrega de buscar o porquê dos efeitos mediante o estabelecimento de relações causa-efeito (*idem*, p. 20). É adequada ao nosso caso já que este, antes, descreve o problema, passando, depois, à sua explicação e à formulação de propostas de mudança.

Quanto ao desenho de investigação, procedemos a investigação documental e de campo. A investigação documental é aquela que se baseia na obtenção e análise de dados provenientes de materiais impressos ou outros tipos de documentos (Arias, 1999, p.21). A investigação de campo, consiste na recolha de dados diretamente da realidade onde ocorrem os efeitos, sem manipular ou controlar variável alguma (*idem*, p.21).

As técnicas de recolhas de dados são as distintas formas ou maneiras de obter a informação (Arias, 1999, p.25). Os instrumentos são os meios materiais que se empregam para recolher e armazenar a informação (*idem ibidem*).

Na nossa investigação, utilizamos as seguintes técnicas e instrumentos: a) observação direta com recurso a diário de bordo e a grelhas de observação e sistematização; b) análise documental com recurso a grelhas de registo estruturadas; e c) inquérito por questionário de perguntas fechadas e abertas e por entrevista semiestruturada.

Para a análise dos dados recolhidos, recorremos aos métodos lógicos (indução, dedução, análise e síntese) de análise de conteúdo e a estatística descritiva.

O desenrolar da investigação presume a organização do trabalho em fases, cada uma delas implicando um conjunto de tarefas (T) a realizar. Passamos a descrevê-las.

3.1 Fase 1

Esta fase consiste em revisão de literatura, constituição de um quadro teórico de análise e contextualização:

T1 – Proceder a uma revisão bibliográfica seletiva na área da introdução das TIC no ensino superior para constituição do quadro teórico.

T2 – Recolher e tratar textos legais sobre o sistema educativo no ensino superior público de Angola (contextualização).

T3 – Observar e descrever os websites das instituições de ensino superior público de Angola (contextualização).

T4 – Recolher e tratar os dados necessários para realizar a caraterização das TIC, no ensino superior público na província do Huambo.

T5 – Produzir textos a submeter a congressos e revistas científicas para divulgação do trabalho feito.

3.2 Fase 2

Esta fase consiste na caracterização das instituições quanto aos usos de TIC:

T1 – Construção e validação do instrumento base — questionário — de caracterização dos usos das TIC.

T2 – Aplicação do inquérito por questionário.

T3 – Tratamento e interpretação dos dados recolhidos com o questionário.

T4 – Aplicação do inquérito por entrevista.

T5 – Tratamento dos dados recolhidos com as entrevistas e cruzamento com os dados obtidos no questionário.

T6 – Produzir textos a submeter a congressos e revistas científicas para divulgação do trabalho feito.

3.3 Fase 3

Esta fase consiste na elaboração da proposta de modernização crítica:

T1 – Sistematização das necessidades das instituições.

T2 – Elencagem das possibilidades tecnológicas e metodológicas (procedimentos) a implementar.

T3 – Elaboração de um modelo de operacionalização.

T4 – Produzir textos a submeter a congressos e revistas científicas para divulgação do trabalho feito.

4 Vantagens e resultados esperados

Do ponto de vista pragmático, o projeto terá as seguintes vantagens:

- Introdução das TIC nos processos pedagógico-didáticos e administrativos nestas instituições;
- Integração das novas tecnologias com os métodos tradicionais, complementando-os e modificando as práticas;
- Promoção da utilização de recursos didáticos digitais;
- Eficiência e eficácia da atividade docente;
- Simplificação dos processos administrativos;
- Informação atualizada por via do uso da internet;

Desejavelmente, espera-se um efeito de disseminação de boas práticas a nível nacional, permitindo às instituições de ensino superior público de Angola garantir melhor qualidade de ensino, melhores condições de trabalho para os docentes e acesso à comunidade científica internacional

Referências

Angulo Rasco, F. (2008). Novos Espaços para a Alfabetização. In J. M. Paraskeva & L. R. Oliveira (Orgs.) *Currículo e Tecnologia Educativa Volume 2*. Mangualde: Edições Pedago. Pp. 7-17.

Arias, G. F. (1999). *O projeto de Investigação. Guia para sua elaboração. 3ª edição*. Caracas: Editorial Episteme.

Arrighi, G. (1996 [1994]).*O Longo Século XX. Dinheiro, Poder e as Origens do Nosso Tempo*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora.

Arrighi, G. (1997). *A Ilusão do Desenvolvimento. 3ª edição*. Petrópolis: Vozes.

Bonami, M. & Garant, M. (1996). *Systèmes Scolaires et Pilotage de l'Innovation. Emergence et implantation du changement.* Bruxelles: De Boeck Université.

IWS (2014). Internet World Stats. Acedido a 30 de janeiro de 2014 em http://www.internetworldstats.com

Johnson, L.,Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: Edição Ensino Superior 2013.* Tradução para o português por Ez2translate. Austin, Texas: New Media Consortium. Acedido a 15 de janeiro de 2014 em http://www.nmc.org/pdf/2013-Horizon-Report-HE-PT.pdf

Johnson, L.; Adams, S. & Cummins, M. (2012). *Informe Horizon del NMC: Edición para la enseñanza universitaria 2012.* Austin, Tejas: The New Media Consortium.

Lankshear, C. & Knobell, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning* . Buckingham: Open University Press.

Negroponte, N. (1996 [1995]). *Ser Digital.* Alfragide: Editorial Caminho.

Oliveira, L. R. (2010) Entre o *cutting edge* e o *bidonville*: uma reflexão sobre *elearning* na universidade. In Silva, J. L. Silva; F. Vieira; A. A. Carvalho; A. Flores; I. Viana; J. C. Morgado; L. R. Oliveira; M. A. Moreira; M. S. Silva; N. Hattun-Janssen & P. Alves (Orgs.) *Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades.* Braga: Universidade do Minho/CIEd. Pp. 157-166.

Raths, D. (201e). What's Hot What's not for 2014. *T.H.E Journal*, December 2013, Volume 40, No 12, 14-20. Acedido a 25 de janeiro de 2014 em http://thejournal.com/articles/2013/12/13/the-10-biggest-trends-in-ed-tech.aspx#mkO15HGo18M6VbwL.99.

Nota: Este trabalho foi apoiado pelo CIED (Centro de Investigação em Educação) por fundos da FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia), no âmbito do projeto PEST-OE/CED/UI 1661/2014.

PRÁTICAS EDUCATIVAS COM A EDIÇÃO DE VÍDEO: MOTIVAR COM CRIATIVIDADE

Magalhães, C.[1]; Cruz, S.[2]; Lencastre, J. A.[3]; Coutinho, C.[4]; Casal, J.[5] & José, R. [6]

Universidade do Minho, Portugal

Email: [1]celestino.magalhaes@gmail.com; [2] id5307@alunos.uminho.pt; [3]jlencastre@ie.uminho.pt; [4]ccoutinho@ie.uminho.pt; [5]joaocasal@gmail.com; [6] rui@dsi.uminho.pt

Resumo

Os alunos que estudam temas nas áreas CTEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) encontram muitas vezes barreiras à compreensão de alguns conceitos complexos considerados essenciais que têm pouca motivação para superar (Adams, et al., 2013).

Integrado num projeto de investigação que tem como objetivo promover a curiosidade dos alunos nas áreas CTEM através da edição criativa de vídeo, este artigo apresenta um estudo piloto que contribui para a compreensão de como a edição de vídeo por parte dos alunos pode ser integrada no currículo para motivar com criatividade e desenvolver práticas que melhorem a aprendizagem.

Assim, foi organizado uma atividade de sala de aula com alunos do 12º ano de escolaridade de um curso de Artes, que envolveu a escolha de conceitos complexos pelos alunos para serem explicados através de vídeos. 18 alunos, organizados em pares, desenvolveram o *storyboard* colaborativamente. Os conceitos foram validados por professores das áreas disciplinares dos temas abordados. Posteriormente, e de forma autónoma, os alunos filmaram e editaram os vídeos, que foram partilhados no ecrã público da escola para gerar curiosidade e cenários de aprendizagem.

Os resultados sugerem que os (i) alunos são criativos, (ii) trabalham bem colaborativamente e (iii) estão recetivos ao desafio de criarem vídeos explicativos para gerar cenários de aprendizagem sobre assuntos escolares. Concluímos ainda que os (iv) alunos são determinados e automotivados para atividades escolares que envolvam meios tecnológicos.

As informações recolhidas neste estudo piloto serviram para refinar a metodologia de pesquisa para um estudo e desenvolver em grande escala.

Palavras-chave: currículo e tecnologias, vídeo, aprendizagem suportada por tecnologias.

1 Introdução

Os computadores, a Internet, os *smartphones*, os *tablets* são utilizados pela maioria dos jovens sem grandes limitações. O custo reduzido destas tecnologias com capacidade de gravação áudio e vídeo, bem como o sucesso do *YouTube*, *Facebook*, *Twitter*, faz com que a edição de vídeo digital e partilha na Internet estejam na moda (Kaufman & Mohan, 2009). No sistema escolar, vídeos educativos *online* são cada vez mais utilizados por um grande número de professores, e a edição criativa de vídeo é, novamente, uma parte essencial do ambiente educativo (Adams et al., 2013).

Este trabalho faz parte de um projeto em curso que tem como objetivo promover a curiosidade dos alunos para as áreas CTEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) através de atividades de edição de vídeo. Os alunos que estudam temas nas áreas CTEM encontram muitas vezes barreiras à compreensão de alguns conceitos complexos considerados essenciais que têm pouca motivação para superar (Adams et al., 2013). Estes conceitos não sendo percebidos não permitem a progressão na construção do conhecimento (Harlow, et al., 2011; Lucas & Mladenovic, 2007; Meyer & Land, 2006).

A análise da complexidade dos conceitos motivou a edição de vídeo como uma estratégia de ensino-aprendizagem. A edição criativa de vídeo dá a oportunidade dos alunos investigarem e refletirem sobre aprendizagens dos conceitos complexos com os quais são confrontados (Adams et al., 2013) e promove a redução de possíveis problemas de compreensão e desmotivação, estimulando uma aprendizagem mais agradável e mais eficaz (Greenberg & Zanetis, 2012; Pan et al., 2012; Heitink, et al., 2012).

2 Metodologia

Para uma melhor percepção acerca da dinâmica à volta da criação de vídeos por parte dos alunos como meio para a compreensão de conceitos complexos em CTEM, realizámos um estudo piloto numa turma de 12º ano com a colaboração da professora de Multimédia, entre janeiro e fevereiro de 2014. A criação dos vídeos foi considerada como uma atividade curricular.

A recolha de dados foi realizada através do método de observação com a técnica de observação direta das três aulas consecutivas de 90 minutos e com o registo sob a forma escrita de interações/reações. Os dados recolhidos na observação direta serviram para perceber como os alunos se comportavam colaborativamente em cada fase do processo, se estavam recetivos ao desafio de criarem vídeos explicativos de assuntos complexos para gerar cenários de aprendizagem, e se eram determinados e automotivados para atividades escolares que envolvam meios tecnológicos. Para conhecer a opinião dos alunos sobre o processo, usámos o método de inquérito com a técnica de recolha através de um questionário *online* no final da atividade. A seguir apresentamos a descrição dos objetivos do questionário:

Tabela 1: Perguntas do questionário

Grupo de Questões	Questões	Objetivos
I – Dados Pessoais	• Género • Idade • Área de Estudo	- Caraterizar os alunos.
II – Etapa da atividade mais difícil	• Em qual das etapas seguintes do trabalho sentiste mais dificuldade? • Porquê?	- Perceber se os alunos sentiram dificuldades; - Identificar a etapa em que os alunos sentiram mais dificuldade e descrever os motivos.
II – Etapa da atividade que mais gostaram	• Qual das etapas do trabalho gostaste mais de realizar? • Porquê?	- Perceber se os alunos gostaram de realizar o trabalho; - Identificar a etapa que os alunos mais gostaram de realizar e descrever os motivos.

Os dados qualitativos foram sujeitos a uma análise interpretativa e as respostas dos questionários foram tratadas de forma estatística e anonimamente. Dos 18 questionários distribuídos recebemos 15 respostas.

3 Participantes

A turma era constituída por 18 alunos do 12 º ano de um curso de Artes, 4 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os 18 e os 20 anos (média de 18 anos), na disciplina de multimédia, onde a produção de vídeo faz parte dos conteúdos programáticos. No entanto, este conteúdo ainda não tinha sido abordado no momento da implementação da nossa atividade. Relativamente às características gerais da turma, a docente caracterizou-os como empenhados e automotivados para os conteúdos programáticos, relevando algumas dificuldades na utilização de ferramentas tecnológicas.

4 Atividade

Na primeira aula a professora distribuiu os alunos por grupos de trabalho, num total de 9 grupos, e procedeu a uma breve explicação sobre a atividade (Figura 1).

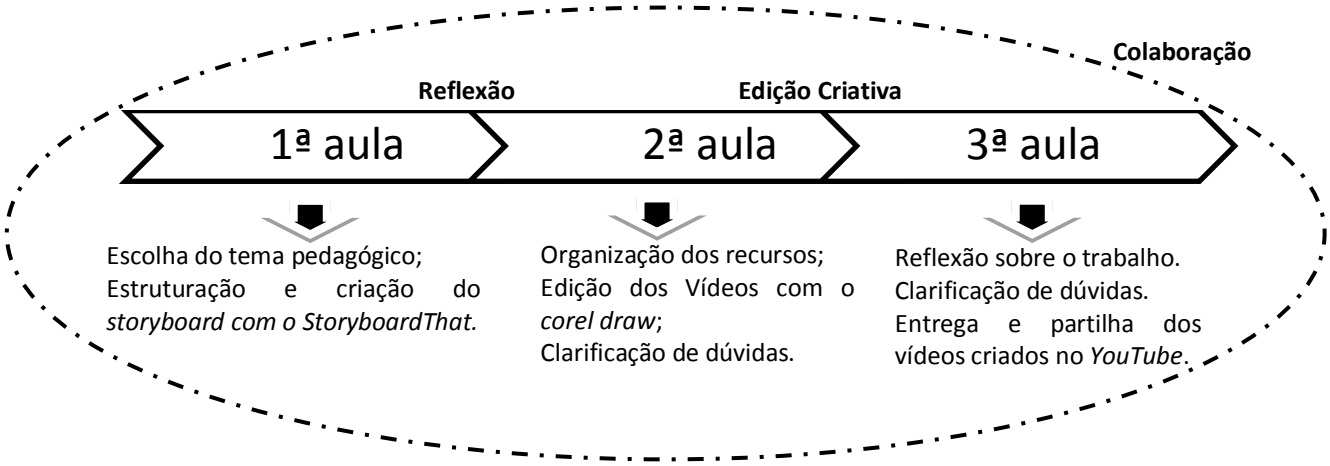


Figura 1 – Design do processo de criação/edição dos vídeos

Os alunos escolheram os conceitos que consideraram complexos e que queriam explicar aos colegas. Durante esta aula os alunos discutiram sobre qual o conteúdo, quais os passos a serem seguidos e qual a melhor organização para todos os elementos. Conseguimos observar que os alunos não só falavam com os seus pares, como também trocavam impressões com os elementos dos outros grupos. Estas trocas de ideias e aconselhamentos permitiu redefinições de pontos de vista de alguns alunos, algumas ideias novas e promoveu uma reflexão criativa o que levou a melhorarem as suas práticas e posturas. Seguidamente, deram início à criação do *storyboard* utilizando a ferramenta *StoryboardThat*, disponível em: http://www.storyboardthat.com. Durante a construção do *storyboard*, o grupo escolhia o cenário, personagens, objetos e a sua disposição de modo a permitir uma melhor explicação em cada cena. Um exemplo é apresentado na Figura 2:

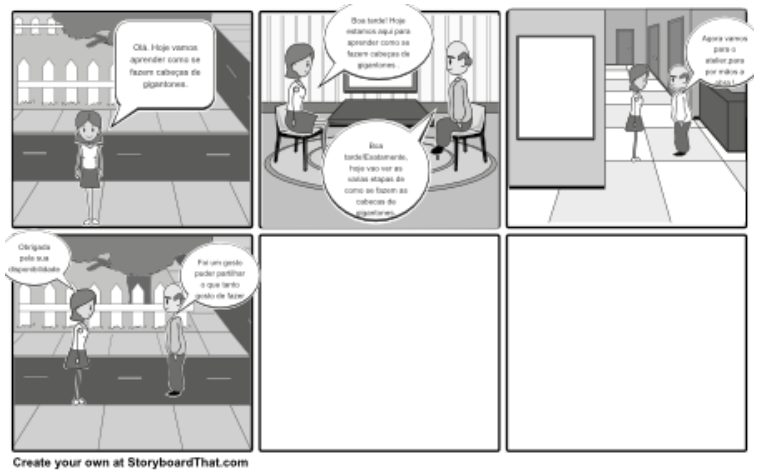


Figura 2 – *Storyboard* realizado por um dos grupos de alunos

Ao escrever o texto, surgiam conversas entre os elementos do grupo sobre a melhor forma de explicar o conceito, sobre a sequência da explicação a fazer revelando que os alunos refletem sobre a complexidade do conceito. A professora deslocava-se frequentemente pela sala para apoiar os alunos, aconselhá-los na criação dos *storyboards* e clarificar algumas dúvidas que os alunos pudessem ter relativas às opções de edição no *StoryboardThat*.

Na segunda aula a professora introduziu o *software* de edição de vídeo *corel draw* (http://www2.corel.com/en-eu/), e explicou aos alunos as principais funcionalidades deste *software*. Após esta explicação, os alunos usaram os *storyboards* criados na primeira aula como guião para a criação dos seus vídeos. Como nesta aula muitas cenas já estavam filmadas, os alunos procederam à edição dos seus vídeos relacionando as cenas filmadas com o conceito complexo escolhido. Durante esta fase os alunos fizeram comentários revelando uma reflexão sobre todo o processo e explorando os próprios temas dos vídeos, como: "*olha para o vídeo...*", "*Esta cena está demasiado longa...*", "*Este plano não está bem...*", "*Temos de preparar a caixa antes de inserirmos as legendas...*", "*Está aqui tudo o que é preciso para explicar o tema?...*", "*Viste os comentários que enviei acerca das cenas...*". Um dos grupos mostrou maiores dificuldades em explicar o tema escolhido através de legendas, requisito para o vídeo ser partilhado no ecrã publico, colocado na sala dos alunos (Lencastre, Coutinho, Casal, & José, 2014).

A terceira aula iniciou-se com uma reflexão sobre atividade. A docente orientou o trabalho dos alunos que ainda não tinham finalizado o vídeo e de como o exportar. Nesta sessão, os vídeos foram partilhados no *YouTube* para gerar curiosidade e cenários de aprendizagem junto da comunidade escolar através de um ecrã.

5 Resultados

Através dos dados recolhidos na observação direta pudemos comprovar que os alunos se comportavam colaborativamente em cada fase do processo da criação dos vídeos. Que estavam recetivos ao desafio de criar vídeos explicativos de assuntos complexos para gerar cenários de aprendizagem sobre assuntos escolares, como podemos observar pelo seguinte fala: "*ainda não efetuei a realização deste mas tenho quase a certeza que vai ser o mais divertido apesar do imenso trabalho para o realizar*". Os alunos mostraram-se determinados e automotivados para atividades escolares que envolvam meios tecnológicos, referindo mesmo que gostaram de realizar a tarefa "*porque pude fazer várias experiências*" e porque consideram "*ter aprendido algo novo*".

De um modo geral os alunos demostraram autonomia no trabalho da aula. Alguns exploravam funcionalidades do programa de edição antes de estas serem referidos pela professora e quando necessário mencionavam pequenas dicas ao colega do lado: "*está ali*", "*clica na frame*", "*o botão é este*". Quando surgiam questões, eram colocadas em voz alta: "*professora pode repetir, não vi como apareceu isso aí em baixo*", "*professora pode chegar aqui, o meu não está igual*", "*em que quadrados clicamos*". Para os alunos esta foi a primeira experiência de trabalho com o *corel draw*, mas demostraram destreza na edição das cenas, alteração de definições no programa e no ajuste de características pré-definidas.

Relativamente às etapas em que os alunos sentiram mais dificuldade, dos 15 alunos que responderam ao questionário, os resultados apontam para a definição do conceito (5 alunos), o *storyboard* (5 alunos) e a edição do vídeo (5 alunos) como aquelas onde os alunos sentiram mais obstáculos. Em contrapartida, apenas um aluno revelou ser sentido mais dificuldade da etapa relativa às filmagens. Algumas das razões apresentadas pelos alunos para as dificuldades sentidas foram a complexidade dos temas, quando afirmam que "*demoramos muito tempo a escolher um tema...*" e, depois, o "*tema era muito complexo com uma grande variedade de opções para poderem ser escolhidas.*". Outro aspeto referido é a dificuldade em explicarem os conceitos de forma criativa, de que é exemplo: "*é algo novo e desconhecido para mim e quero criá-lo corretamente...*". Esta ideia é reforçada quando declararam que "*para mim foi muito difícil explicar o tema em 2 minutos pois não queria deixar nada de fora, sem explicação.*", e que "*demorou um pouco a transportar o conceito para o storyboard*". Tendo concluído que: "*o conceito inicial não resultou como esperávamos o que tornou a edição dos vídeos frustrante porque o resultado final não foi do nosso agrado...*". Os alunos também tiveram muitas dificuldades em estruturarem a criação do vídeo, quer nas filmagens - "*Tive dificuldade nas filmagens...*" – quer na edição: "*não tenho experiência com programas de edição de vídeo...*", ou também, "*é a primeira vez que estamos a usar um programa de edição de vídeo...*".

Relativamente à fase que mais gostaram de realizar, 7 alunos referem a fase de edição de vídeo, 5 alunos admitem ser a fase de definição do *storyboard* e outros 5 alunos dizem ter sido as filmagens. Apenas 3 alunos admitem ter gostado de definir o conceito e um admite gostar da fase de edição do áudio. As razões apontadas pelos alunos para esta distribuição são essencialmente a capacidade criativa e de execução de tarefas diferentes.

Gostaram da etapa em que definiram o conceito porque lhes permitiu realizar uma "*discussão sobre o assunto*". A segunda fase que mencionaram mais gostar de realizar foi a fase em que tiveram de construir o *storyboard*, "*pois foi a parte mais interativa*", "*apesar de ser uma fase mais assustadora foi também a mais divertida de realizar*", "*porque é engraçado e simples*". Um dos grupos diz mesmo ter preferido as fases de Definição do conceito e de Definição do *storyboard* porque "*foram as únicas coisas que correram como planeado*". O terceiro momento que mais gostaram foi

a fase das filmagens. As razões apresentadas pelos alunos que preferiram a fase das filmagens prende-se com o facto de esta ser "*a parte mais interativa*", gostam de "*trabalhos deste género*", por ser considerada a "*mais divertida apesar do imenso trabalho para o realizar*", ou ainda porque "*foram as únicas coisas que correram como planeado*". Referem que a edição do vídeo, "*apesar de ser a mais assustadora foi também a mais divertida de realizar, assim como ter aprendido algo novo*" onde conseguiram "*fazer várias experiências*". Referem que "*apesar de trabalhoso, gostei imenso de escolher tipos de letra, filtros, músicas e outros aspetos para que todos se complementassem de forma harmoniosa*" e admitem gostar de a ter realizado "*porque é uma fase mais criativa, e onde vemos o resultado esperado no início do trabalho*" e "*estava de acordo com as expectativas*" que tinham para a atividade. O único que admite ter gostado mais da fase em que trabalhou com a edição de áudio, refere que tal se deve por estar motivado para este tipo de trabalho. Outro aspeto curioso é que, apesar das respostas dadas todos os alunos mostraram agrado na realização das tarefas, alguns alunos referem ter gostado de realizar todas as etapas da tarefa "*porque despertou bastante o nosso interesse*", porque "*gosto de trabalhos deste género*", "*pois o resultado que pretendia estava de acordo com as minhas expectativas*".

Por fim, a fase em que escolheram a definição do conceito complexo. Não é alheia a esta escolha o facto de alguns alunos fizeram interpretações erradas do conceito, o que levou à produção de vídeos desadequados.

6 Conclusão

A utilização da criação de vídeos como forma de aumentar a motivação e o interesse dos alunos pelos conteúdos lecionados mostrou-se uma prática com efeitos muito positivos. Os resultados sugerem que os (i) alunos são criativos, (ii) trabalham bem colaborativamente e (iii) estão recetivos ao desafio de criarem vídeos explicativos para gerar cenários de aprendizagem sobre assuntos escolares. Concluímos ainda que os (iv) alunos são determinados e automotivados para atividades escolares que envolvam meios tecnológicos.

Dos dados recolhidos através dos questionários percebemos que, de um modo geral, os alunos gostaram de realizar o *storyboard*, a edição e a criação do vídeo, mas admitem dificuldades na concretização do conceito no *storyboard*. Segundo estes alunos, as dificuldades sentidas devem-se essencialmente à dificuldade que sentiram no planeamento e concretização da explicação através de imagens.

Da observação das aulas percebemos que a interação criada entre os alunos foi o fator mais importante na motivação e envolvimentos dos alunos no contexto de sala de aula. Percebemos que o trabalho de pares na partilha de ideias aumenta o envolvimento dos alunos. Estes dados permitem reforçar os estudos de Ramos (2008), quando afirma que trabalhar colaborativamente aumenta a autoestima dos alunos, melhora as relações interpessoais, promove a reflexão critica e previne alguma indisciplina na sala de aula.

As informações recolhidas neste estudo piloto serviram para refinar a metodologia de pesquisa para um estudo e desenvolver em grande escala.

Agradecimentos

A investigação conducente a estes resultados foi financiada pelo 7º Programa-Quadro da Comunidade Europeia (FP7 / 2007-2013) ao abrigo do contrato de concessão nº. 317964 JUXTALEARN. Gostaríamos de agradecer à Direção da Escola Secundária de Alberto Sampaio (Braga, Portugal), à Professora de Multimédia e aos alunos do 12º L.

Bibliografia

Adams, A., Rogers, Y., Coughlan, T., Van-der-Linden, J., Clough, G., Martin, E., & Collins, T. (2013). «Teenager needs in technology enhanced learning. Workshop on Methods of Working with Teenagers in Interaction Design», CHI 2013, Paris, France.

Greenberg, A., & Zanetis, J. (2012). *The Impact of Broadcast and Streaming Video in Education*, Report commissioned by Cisco Systems Inc. to Wainhouse Research, LLC.

Harlow, A., Scott, J., Peter, M., & Cowie, B. (2011). "Getting stuck" in analogue electronics: Threshold Concept s as an explanatory model, *European Journal of Enginering Education*, 36(5), 435-447.

Heitink, M., Fisser, P., & McKenney, S. (2012). *Learning Literacy and Content Through Video Activities in Primary Education*. In P. Resta (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012 (pp. 2861-2869). Chesapeake, VA: AACE.

Kaufman, P., & Mohan, J. (2009). *Video use and higher education: options for the future*. Intelligent Television, New York University and the Copyright Clearance Center, Retrieved from: http://library.nyu.edu/about/Video_Use_in_Higher_Education.pdf.

Lencastre, J. A., Coutinho, C., Casal, J., & José, R. (2014). Pedagogical and organizational concerns for the deployment of interactive public displays at schools. In Álvaro Rocha, Ana Maria Correia, Felix B. Tan, & Karl A. Stroetmannet (eds.), *New Perspectives in Information Systems an Technologies*, Volume 2, Advances in Intelligent Systems and Computing Volume 276. (pp.429-438). Springer International Publishing Switzerland.

Lucas, U., & Mladenovic, R. (2007) The potential of Threshold Concepts: an emerging framework for educational research and practice (pp. 237-248). *London Review of Education*, Vol. 5, No. 3, November 2007, pp. 237-248(12).

Meyer, J., & Land, R. (2006) Overcoming barriers to student understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (pp. 19-32). In Meyer, J. & Land, R. (Eds.) *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Toublesome Knowledge*, pp. 19-32. London and New York, Routledge.

Morais, C. (2003). Aprendizagem de conceitos matemáticos complexos em ambientes com comunicação suportada pela Internet (pp. 13-34). *Revista EduSer*, nº1, 2003.

Oliveira, L. (2010). *Podcasting: vídeo para aprender e para pensar a identidade*. In A. A. A. Carvalho (Org.) *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. (pp. 266-288). Santo Tirso: De Facto Editores.

Pan, G., Sen, S., Starrett, D., Bonk, C., Rodgers, M., Tikoo, M., & Powell, D. (2012). Instructor-Made Videos as a Learner Scaffolding Tool. *Journal of Online Learning and Teaching, 8 (4)*, 298-311.

Ramos, R. (2008). A aprendizagem cooperativa no ensino-aprendizagem das Ciências Naturais-o método STAD. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 12, Nº 2, 334-346 (2013).

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O ESPAÇO DOS AMBIENTES ONLINE NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES EM CABO VERDE

Mendonça, A. [1]; Gomes, M. J. [2]

[1] Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde
[2] Universidade do Minho, Portugal

Email: adriana.mendonca@docente.unicv.edu.cv ; mjgomes@ie.uminho.pt

Resumo

Num momento onde se assiste à profusão das tecnologias de informação e comunicação e ambientes online na educação, um pouco por todo o mundo, afigura-se pertinente compreender o espaço que dos ambientes online na formação e profissionalização dos professores num país de desenvolvimento médio, como Cabo Verde. Nesta comunicação apresenta-se um projeto de investigação que teve como objetivo conceber e implementar um b-curso na fase final da formação inicial dos estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação na universidade pública de Cabo Verde (Uni-CV), procurando perceber as suas reais potencialidades para a formação e profissionalização destes estudantes-futuros professores do ensino secundário, dos seus orientadores de estágio, professores das escolas secundárias em Cabo Verde e supervisores de estágio, docentes da Uni-CV. Esta investigação-ação decorreu durante o segundo semestre do ano letivo 2012/2013 com três núcleos de estágio em duas escolas secundárias da cidade da Praia, capital do país. Durante a implementação da mesma, foi possível perceber que, não obstante, o interesse pelo trabalho pedagógico mediado pela plataforma Moodle (ambiente selecionado para o desenvolvimento do b-curso), existiam algumas condicionantes, umas de cariz mais técnico e outras de cariz mais "emocional", que limitavam o desenvolvimento pleno do b-curso, das quais se poderão destacar essencialmente a pouca familiaridade com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e ambientes online, por um lado e por outro, os problemas com os equipamentos informáticos e conectividade da Internet na Uni-CV e nas escolas onde decorreram os estágios pedagógicos. Todavia, ultrapassados esses problemas iniciais, o b-curso decorreu com sucesso, possibilitando aos estudantes-estagiários uma experiência diferenciada de ensino e de aprendizagem, sensibilizando-os para a importância da pertença a uma sociedade de conhecimento, onde práticas pedagógicas com recurso a estes ambientes, representam um importante ganho num momento onde as dinâmicas em contexto educativo, tendem a estarem sistematicamente vinculadas às inovações e às tecnologias.

Palavras-chave: ambientes online; práticas pedagógicas; profissionalização de docentes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

.

1 Introdução

Atualmente a educação continua a ser alvo das preocupações da sociedade, entendendo-a como um pilar para o desenvolvimento da mesma. A sociedade, a par dos múltiplos desafios de foro mais educacional que enfrenta, depara-se também com outras mudanças que têm limitado o desenvolvimento pleno do setor da educação. Em Cabo Verde, assiste-se a um momento de investimento governamental na educação e nas TIC, manifesto através da aposta na expansão tecnológica, configurado através do Programa Estratégico para a Sociedade da Informação (PESI), de onde se destaca o pilar da educação, ao qual está associado o *Programa Mundu Novu,* que tem vindo a introduzir mudanças consideráveis nas escolas do país.

Atendendo a que o objetivo primordial do programa *Mundu Novu* é criar o que designa de "um novo modelo de educação" para Cabo Verde, assente em conteúdos interativos, com a exploração das múltiplas potencialidades nas salas de aula, afigura-se importante criar as condições mínimas necessárias para a preparação dos professores para esses novos desafios que a sociedade cabo verdiana atualmente exige. Considerando-se que a formação de docentes de ensino secundário ainda se encontra a cargo da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), importa que esta desenvolva programas curriculares inovadores, adaptados à realidade que hoje se vive no país, bem como tenha interesse pela adoção de estratégias interativas, recorrendo às múltiplas funções que hoje se pode usufruir online.

Naturalmente as práticas pedagógicas inovadoras exigem preparação e formação para que essas ações se realizem com toda a naturalidade esperada, tirando o máximo de proveito que estas facultam, conduzindo assim à preparação de docentes de ensino secundário, que estarão mais sensibilizados também para os modelos de ensino e de aprendizagem mediados pelas tecnologias educativas. Foi também com base nestas preocupações que se desenvolveu e implementou um b-curso com um grupo de onze estudantes estagiários do Departamento de Ciências Sociais e Humanas (DCSH), no campus do Palmarejo na Uni-CV.

2 Contextualização

O b-curso *SuperVisão de estágio* (a designação utilizada, remete justamente para o olhar além de…, o ver além) foi criado para responder às necessidades previamente identificadas com recurso a um estudo realizado no ano letivo anterior com estudantes estagiários do mesmo departamento, onde foi possível constatar que as principais dificuldades associadas ao estágio estavam relacionadas com: o acompanhamento dos orientadores e supervisores, a falta de interação entre os núcleos de estágio, problemas de caráter científico inerente essencialmente à planificação das aulas, elaboração de portefólios e relatório de estágio. Assim, este b-curso visou colmatar estas dificuldades, oferendo aos seus utilizadores todas as informações necessárias para a superação daqueles problemas, assegurando simultaneamente um acompanhamento permanente da supervisora de estágio. Procurou-se também garantir mais oportunidades de trabalho, de interação, de diálogo, de contacto, de aprendizagem, de partilha, de entre outras, que os seus colegas no ano transato não tiveram e que se espera que nos próximos anos letivos os outros estudantes possam vir a ter. No b-curso foram disponibilizados recursos, em vários formatos que ajudaram na preparação das aulas dos estagiários, de entre outras tarefas que estes tinham no âmbito da sua prática pedagógica.

2.1 Breve caraterização e descrição do b-curso *SuperVisão de estágio*

Atendendo a que estes estudantes estagiários tiveram a sua primeira experiência com ambientes online, acompanhada de uma forte familiarização com as TIC, procurou-se garantir que estes se encontrassem permanente motivados e interessados. Assim, optou-se por uma organização o mais simplificada e objetiva possível, organizando a Moodle por tópicos semanais, com alguns (muito poucos) elementos multimédia (atendendo a que na maior parte dos casos, por questões de fraca conetividade de dificuldades de acesso à Internet, surgiam problemas com o acesso aos recursos de vídeo e áudio disponibilizados).

O b-curso *SuperVisão de estágio,* foi criado com base no modelo *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation* (ADDIE), da sua designação em inglês, porém, adquire uma nova sigla, quando traduzido para português: ADDIA: **A**nálise, **D**esenho, **D**esenvolvimento, **I**mplementação e **A**valiação (Lima & Capitão, 2003, p. 121). Este modelo afigurou-se como o mais indicado para esta IA, por reunir as condições, que se entenderam serem as necessárias para o alcance dos objetivos preconizados.

3 Metodologia

Este paper representa parte de uma investigação ação (IA), mais abrangente que se desenvolveu no âmbito da pós graduação da primeira autora. Trata-se de uma IA, de natureza descritiva, com caráter eminentemente qualitativo, no âmbito do qual se concebeu e se implementou o *b-curso: SuperVisão de estágio.* Para a realização, com sucesso, desta investigação, foi necessário recorrer a diversos instrumentos de recolha de dados em distintos momentos do processo, designadamente questionários, entrevistas (semi estruturadas e informais na modalidade individual e em *focus group*), observações participante e não participante, conversas e observações informais. Procedeu-se ao tratamento e análise dados com recurso ao *Nvivo* e ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) garantindo uma triangulação destes que permitiu inferir da vontade dos parte dos participantes em ganharem destrezas no uso das TIC e na exploração dos ambientes online.

3.1 Participantes no estudo

Durante o percurso investigativo a investigação contou com a participação de cento e seis indivíduos do Departamento de Ciências Sociais e Humanas (DCSH), Campus do Palmarejo em diversos momentos da investigação. No entanto, neste artigo, far-se-á menção apenas aos dados referentes à parte final do b-curso e de avaliação geral para a implementação do mesmo nos estágios e/ou licenciaturas da Uni-CV. Assim, remete-se essencialmente às entrevistas realizadas aos onze estudantes estagiários em situação de estágio pedagógico em Ciências da Educação – Percurso de Desenvolvimento Pessoal e Social, dois dos seus orientadores de estágio, três orientadores de estágio de outras licenciaturas do DCSH, dois supervisores de estágio do DCSH e o coordenador do Programa *Mundu Novu*.

3.2 Apresentação e discussão dos dados

Os dados recolhidos pertiram perceber que estes estagiários aumentaram os hábitos de navegação online aquando a implementação do b-curso e notou-se um grande interesse dos essencialmente pela pesquisa e interação online, que se afiguraram como duas "competências" extremamente relevantes nesta fase da formação inicial destes jovens e importantes para a sua profissionalização.

Não obstante se compreender que nem todos os estagiários acediam diariamente à Internet (devido aos problemas evidenciados), viu-se que o aumento do acesso à Internet estava relacionado com o desenvolvimento das atividades na Moodle (sete indivíduos, o equivalente a 63,6%), bem como à necessidade de se "consultar os documentos inerentes ao estágio na plataforma", confirmando-se a utilidade do espaço para colmatar algumas das limitações

identificadas no estudo prévio. Nessa sequência, percebeu-se também que a quase totalidade dos estagiários (90,9%, correspondendo a nove estagiários), em algum momento durante o estágio, sentiram necessidade de consultar os recursos na plataforma com vista à dinamização das suas as aulas nas escolas.

Um outro ganho concretizado com o b-curso, foi constatar que os estagiários, na sua maioria (dez dos onze estagiários) recorriam "às vezes" à Moodle pela necessidade de distração e/ou motivação, o que representou um dado verdadeiramente animador, atendendo a que acabou por confirmar a mudança de hábitos de navegação online.

Por último, remete-se às **entrevistas, conversas e observações informais** que permitiram, de entre outros aspetos, concluir e refletir o b-curso desenvolvido e perspetivar a implementação do mesmo no país, como na Uni-CV com licenciaturas de outras áreas, com outros orientadores e supervisores de estágio, procurando também recolher os seus contributos para o aperfeiçoamento deste b-curso e estágio pedagógico na Uni-CV.

Neste âmbito, considera-se que as entrevistas trouxeram um conjunto extremamente vasto e rico de informações, que ajudaram a melhor compreender a dinâmica do processo em análise, permitindo compreender as conceções que cada um dos participantes na IA, que de outra forma não seria possível. Esta recolha de dados possibilitou compreender a IA, sob diferentes perspetivas (do estagiário, do seu orientador de estágio, de outros orientadores de outros núcleos de estágio e dos supervisores de outros núcleos de estágio e do membro da equipa do Programa *Mundu Novu*), contribuindo para a realização de uma reflexão mais profunda e articulada, desenvolvendo ainda competências para futuras tomadas de decisões, neste contexto profissional e enquanto educadoras (como educadora, *etutora*, investigadora e/ou supervisora de estágio) que desenvolve a sua ação num contexto globalizado.

Com a implementação do b-curso *SuperVisão de estágio* procurou-se instigar algumas experiências pedagógicas que contribuíssem para a promoção da autonomia, criatividade, suportadas por hábitos de trabalho colaborativos e cooperativos, na coconstrução de conhecimento, sempre apoiado por uma mediação pedagógica, suportada por um *feedback* contínuo e permanente. Todavia, esta experiência indicou que o percurso é complexo e paulatino, atendendo às diversas dificuldades identificadas quer nas sessões presenciais, quer nas que ocorreram a distância, que foram sucessivamente relembradas por todos os estagiários, relacionadas com os problemas técnicos, falta de recursos físicos nas escolas onde decorreram os estágios, bem como na Uni-CV, problemas de conectividade e de acesso à Internet, falta de tempo para o desenvolvimento das atividades e pressão causada pelo estágio pedagógico.

De um modo geral, percebeu-se que, não obstante as dificuldades, por um lado na Uni-CV e por outro nas escolas, os principais agentes do estágio pedagógico demostraram uma enorme vontade de colaborar no sentido de ajudar na formação e profissionalização dos jovens estudantes, procurando capacitá-los e simultaneamente encontrando-se dispostos a auto formarem-se, de forma a puderem sentirem-se mais preparados para fazer face ao desafio da supervisão/orientação pedagógica. Percecionou-se, portanto e nesse contexto, os ambientes online, como meios de extrema valia para a dinamização das práticas educativas, que com formação por parte dos docentes e com condições nas escolas, nas salas de aula, poderão perfeitamente representar verdadeiros ganhos para a qualidade da educação em Cabo Verde.

Entende-se, no entanto, que um dos importantes contributos desta IA residiu justamente no facto de se ter comprovado, que não obstante as dificuldades, é possível trabalhar-se com ambientes online nesta fase final da formação inicial dos estudantes, na Uni-CV, designadamente no estágio pedagógico e que este processo pode ser consideravelmente enriquecido por isso.

4 Conclusão

Esta IA permitiu inferir que existe uma preocupação na integração das TIC e dos ambientes online na formação de professores em ações de formação descontinuadas. Notou-se ainda a existência de uma vontade por parte dos

docentes do ensino secundário em dominar as tecnologias, um desejo em integrarem-se no *mundo digital,* apesar de se considerar que as condições, para tal, ainda não se encontram completamente reunidas, atendendo a que no momento, nem todas as escolas secundárias dispõem das condições técnicas e tecnológicas (condição que tem vindo a ser, paulatinamente superada pela intervenção do programa *Mundu Novu)*. Porém, neste momento, pode-se realmente afirmar que se está a interiorizar a noção de que a introdução das TIC constitui um elemento chave para a profissionalização dos docentes no ensino secundário em Cabo Verde, para garantir a sua integração no mundo e colmatar as múltiplas dificuldades relacionadas essencialmente com a carência de informação.

Foi ainda possível assinalar que houve um aumento significativo por parte dos estagiários do acesso à Internet, com a vantagem de o fazerem, a partir das suas residências, através dos seus dispositivos móveis, o que representa um indício de melhorias do acesso e das condições de conectividade dos estudantes na Uni-CV, viabilizando assim a possibilidade de prossecução de iniciativas desta natureza no âmbito da formação inicial, contínua e na profissionalização dos docentes em Cabo Verde.

Constatou-se efetivamente que a profissionalização docente exige formação adequada, de qualidade, que possa responder às necessidades específicas dos docentes e das escolas, pelo que esta IA possibilitou compreender que existe uma inquietação por parte dos educadores no aperfeiçoamento das suas competências a nível das TIC e ambientes online para se atualizarem, entendendo-se que contribuirão também para a sua profissionalização, numa perspetiva da formação ao longo da vida.

Naturalmente, os estagiários consideraram importante o recurso aos ambientes online, como meio para a sua atualização enquanto docentes e cidadãos do mundo, bem como para a sua profissionalização, porém, entende-se que os estudantes trabalhadores, eventualmente pelas dificuldades experienciadas, motivadas por tantas circunstâncias adversas, conforme foi referido, poderão ter alguma reserva em relação a esta questão.

Ficou ainda comprovada a necessidade de formação no domínio das TIC e ambientes online, designadamente familiarização com conceitos, ferramentas (Web 2.0), dinamização e criação de cursos em plataformas. Os participantes na IA mostraram-se verdadeiramente sensibilizados para a necessidade de realizarem formação contínua para o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas, pelo que entende-se que esta experiência ajudou a criar as condições para que ela se efetive, atendendo a que já foram identificadas as necessidades formativas destes indivíduos.

Um dos problemas com que muitas escolas do país continuam a debater-se é o acesso à Internet, impossibilitando muitas vezes o acesso mais interativo e dinâmico que os ambientes virtuais poderão eventualmente oferecer, ficando igualmente limitadas em termos de acesso a recursos em vários formatos. Compreende-se que a mudança, por vezes é difícil e complexa, podendo acarretar resistências de diversas ordens, mas quando esta ocorre, habitualmente obtém resultados positivos. Neste sentido, entende-se que a inovação faz-se através da qualificação, através da preparação para o futuro e da capacidade do indivíduo de desenvolver as competências necessárias para antecipar os cenários do futuro. O repto está lançado!

Referências:

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Europeia, U. (1995). *Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva: Livro branco sobre a educação e a formação*.Bruxelas: Comissão Europeia

Flores, M. A. (2006). Formação e identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal. *Currículo, cotidiano e tecnologias* (27-64). São Paulo: Junqueira e Martin Editores

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: Da Prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (org.*), Formação professional de professores no ensino superior.* Porto: Porto Editora. 46-64

Gomes, M. J. (2004). *Educação a Distância*. (Ed. 1ª). Braga: Centro de Investigação em Educação.

Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. (2)181-202.

Gomes, M. J. (2008). Reflexões sobre a adopção institucional do e-learning: novos desafios, novas oportunidades. *Revista Científica e-curriculum. 3*(2).*1809-3876*

Lima, J. R. & Capitão, Z. M. A. (2003). *e-Learning e e-Conteúdos: aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos.* Famalicão: Centro Atlântico.

Peres, P. & Pimenta, P. P. (2011). *Teorias e Práticas de B-Learning.* Lisboa: Edições Sílabo, LDA.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2004). *Relatório nacional sobre o desenvolvimento humano Cabo Verde: As novas tecnologias de informação e comunicação e a transformação de Cabo Verde*. Praia: PNUD

Programa Mundu Novu (2013). Novo modelo de educação. Praia: Nosi. Recuperado de http://www.mundunovu.gov.cv/index.php/o-programa/novo-modelo-de-educacao (acedido em 4 de julho de 2014)

Santos, A. & Gomes, M. J. (2013). Relação dos supervisores de estágio pedagógico da Universidade de Cabo Verde com as tecnologias de informação e comunicação, Trabalho apresentado em IX Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação – Challenges 2013 , In *Atas da IX Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação.* Braga.Universidade do Minho

Santos, A., M. (2011). Refletindo a formação em qualidade, educação e desenvolvimento em Cabo Verde, In Serrazina, L. et al. (Coord.). *Formação Contínua: Relatos e Reflexões.* (pp. 53-58), Lisboa: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ENSINO BÁSICO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: AS INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS LOCAIS DO URUGUAI E DE PORTUGAL

Martínez Barcellos, R.; Leite, C. & Monteiro, A.

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Email: rosanamartinezbarcellos@gmail.com; carlinda@fpce.up.pt; armonteiro@fpce.up.pt

Resumo

Num contexto definido pelas características de uma sociedade pós-industrial, fortemente influenciada pelo desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação, onde a circulação e produção de conhecimento estabeleceram novas relações entre os sujeitos que aprendem, produzem e interagem com o conhecimento, justifica-se rever o lugar que estas questões ocupam na Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Neste contexto, os desenvolvimentos científicos e tecnológicos, aliados a políticas educacionais internacionais e nacionais, têm influenciado o que devem saber e fazer os profissionais da educação para um ensino adequado às exigências das sociedades atuais.

É assim que afirmamos, que os desafios que enfrentarão os futuros professores, e para os quais deverão ser preparados, abrangem os terrenos organizacionais dos currículos de Formação de Professores e as Políticas Educativas.

No quadro desta ideia, esta comunicação apresenta uma análise da Formação Inicial de Professores do Ensino Básico, especificamente com relação à integração das tecnologias, no Uruguai e em Portugal, e a influência que nela exercem forças externas, provenientes das políticas globais, dos contextos nos quais estes países estão inseridos. Esta ideia é sustentada pela tese de Dale (2004), que afirma que as políticas locais representam versões adaptadas de outras de nível mundial. Por outro lado, este processo ocorre na conjunção de influências e interdependências das múltiplas conexões entre o global, o distante e o local (Ball, 2001).

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Tecnologias; Políticas Educativas.

1 Introdução

Os caminhos percorridos pela educação no Uruguai e em Portugal no que diz respeito às TIC merecem uma análise que ponha em foco a Formação Inicial de Professores (FIP) do Ensino Básico (EB). A disponibilização de computadores

portáteis, equipamentos tecnológicos e o acesso à Internet nas escolas leva-nos a pensar em novas configurações didáticas adequadas às necessidades e aos modos de aprendizagem dos alunos do século XXI. Esta questão obriga-nos a uma análise das ferramentas e saberes que um professor deve desenvolver durante a sua formação inicial, para o exercício da sua profissão.

Discursos políticos nacionais e demandas decorrentes da influência de políticas internacionais, destinadas ao desenvolvimento de iniciativas relacionadas com a tecnologia na educação, alimentam a ideia de mudanças positivas. No entanto, as vias propostas para as tais mudanças ainda parecem insuficientes. A insegurança a respeito do uso educacional do conhecimento tecnológico revela uma lacuna na formação de professores, que, longe de ser inócua, pode ter consequências desmedidas nos processos de ensino e aprendizagem.

É desta forma que os desenvolvimentos científicos e tecnológicos, aliados a políticas internacionais e nacionais sobre o fenómeno educativo, têm exercido uma forte influência sobre o que devem saber e o que devem fazer os profissionais da educação para realizar um ensino adequado às exigências das sociedades modernas.

Esta comunicação enquadra-se num projeto de investigação de um doutoramento, a partir do qual consideramos um aspecto em estudo: analisar a FIP do EB, especificamente em relação à integração das tecnologias no Uruguai e em Portugal, bem como a influência que exercem forças externas provenientes de políticas globais dos contextos em que esses países estão inseridos. Esta ideia é sustentada pela tese de Dale (2004), que afirma que as políticas locais representam versões adaptadas de outras a nível mundial.

Não pretendemos apresentar uma análise concluída, mas procuramos encontrar os marcos de referência que orientam a investigação de doutoramento para refletir acerca dos aspetos aqui apresentados.

2 A formação de professores em contexto de mudança

Nas últimas décadas temos assistido a constantes mudanças na sociedade e na forma de entender a educação. Temos que “sobreviver” a estas mudanças como alunos e professores, mas pouco vemos modificada a estrutura de formação de professores. A Ciência aponta possíveis caminhos a seguir, mas que têm pouca repercussão sobre as esferas políticas, que prosseguem preocupadas com a obtenção de resultados que estão longe de ser o que é realmente importante. A mudança é o que é constantemente solicitado ao coletivo de professores. No entanto, não parece satisfazer nenhuma das partes implicadas na educação.

A formação de professores tem sido e será a chave para atingir as metas traçadas para a educação. É nesta linha de raciocínio que Leite e Fernandes (2013) e Fullan (2002, 2013) afirmam que o papel dos professores é fundamental para a construção da mudança educacional. Mudança que se oriente para o desenvolvimento profissional dos professores, que aponte para uma escola ou instituição educativa como uma organização de aprendizagem para os professores, que entende que o papel dos professores é mais profundo do que ser somente eficaz e que se centre na formação de professores para fornecer recursos suficientes para o início da carreira (Fullan, 1996). Reafirmando essa ideia, citamos Morais e Neves (2005): "A formação de professores é uma componente crucial de qualquer mudança nos sistemas de ensino" (idem: 153). De acordo com essa ideia, os avanços tecnológicos desde a segunda metade do século XX e a inclusão da tecnologia na sala de aula na primeira década do século têm sido marcos decisivos para a mudança na forma de compreender dinâmicas sociais, instituições, escola, família (Castells, 1999; Leite & Fernandes, 2013; Maggio, 2012) e é sob este ponto de vista que deveriam ser pensados os planos de formação de professores dos nossos países: uma formação que deve manter uma estreita relação entre o mundo do trabalho e o desenvolvimento

da vida no contexto da sociedade do conhecimento (Campos, 2013), onde se desenvolverá o futuro professor. Assim, seguindo as ideias do último autor, afirmamos que há novos desafios para aqueles que devem preparar os futuros professores, e que estes desafios afetam, também, os terrenos organizacionais dos currículos de formação de professores, que deveriam contemplar a possibilidade dos futuros professores de aprender a lidar com as tecnologias do ponto de vista didático.

É neste ponto que recorremos às ideias de Litwin (2009), quando reforça a necessidade de incluir uma formação específica que vincule as práticas de ensino com a tecnologia, a que o autor se refere como construção de uma "didática tecnológica", e quando enfatiza que para alcançar este construção "é necessário analisar as tecnologias enquadradas nos marcos políticos e práticos relacionados com a tarefa de ensinar. Implica (...) superar as análises dicotómicas empobrecedoras, como tecnofobia ou tecnofilia" (ibid: 18).

Consideramos que a FIP do EB deve fornecer aos futuros professores ferramentas e experiências ricas que promovam a reflexão e a construção de novos saberes que lhes permitam iniciar o seu caminho profissional, fundamentado em bases sólidas que lhes possibilitem desenvolver amplamente a sua profissão. É no quadro dessa ideia que Marcelo (2008) e Nóvoa (2009a) propõem uma viragem para outras perspectivas sobre as práticas de formação de professores, focadas na resolução de problemas reais dentro da escola, tais como o uso de TIC no ensino e aprendizagem.

De acordo com vários autores (Day, 2001; Morais & Neves, 2005; Shulman, 2004; Perrenoud, 2004; Nóvoa, 2009, Marcelo, 2011), os bons professores precisam de desenvolver uma série de conhecimentos que lhes permitam interagir com as necessidades e problemas da sociedade em que estão imersos. Como é sabido, o fenómeno da tecnologia criou uma nova forma de comunicação na sala de aula, onde as linguagens com as quais se lida são múltiplas, definidas pela diversidade de culturas que compõem o mosaico da sala de aulas, nas quais cada professor deve desenvolver as suas práticas e assumir uma função que determinará a sua posição enquanto reprodutor ou transformador da sociedade. Esteve (2009) sugeriu que os programas de FIP do EB deveriam buscar um equilíbrio que permita ao futuro professor "enfrentar com sucesso a prática real de ensino" (*ibid*: 17), uma prática real que requer propostas contextualizadas e uma profunda reflexão sobre os fatores que afetam as situações de ensino (*ibid*: 20).

3 A formação inicial de professores do ensino básico entre duas forças: o global e o local.

Ao observar os vários cenários que surgem hoje na FIP do EB dos dois países selecionados, surgem elementos característicos em cada um, devido aos contextos em que eles estão imersos. Por um lado, o processo de Bolonha, uma política a nível europeu que delineia um determinado formato na formação dos professores, e, por outro lado, o Uruguai, com uma educação que tem as suas raízes na modernidade, com um recente reconhecimento universitário, a partir da lei geral de educação 18.437, ainda em transição, mas onde persiste uma tradição “normalista”.

Ambos os modelos são trespassados por forças provenientes de políticas educacionais que transcendem fronteiras, tais como as que focamos neste trabalho, mais especificamente as que referem às tecnologias de informação e comunicação. Estas "linhas mestras" (Neves, 2008:2) constituem o norte da bússola usada pelos governos para tomar decisões sobre as políticas educacionais.

É impossível realizar qualquer análise relacionada com as tecnologias da informação e comunicação, sem ter em conta o fenómeno da globalização como uma força que, nas palavras de Dale (2004), ultrapassa fronteiras de fora para

dentro, alterando os processos educativos e as relações que ocorrem nestes processos (Dale, 2004). Globalização que mudou o conceito de política e seus marcos de influência, passando de um política criada para determinada *polis* para uma política que perde as fronteiras, uma política global (Giddens, 2000). É por esta razão que tomamos por referência para este estudo a tese desenvolvida por Dale (2004, 2012), que sustenta a existência de uma "Agenda Global estruturada para a Educação", uma "Cultura Universal da Educação", e que propõe a análise dos efeitos da globalização sobre as políticas de educação nacional e o próprio fenómeno educativo.

A primeira dessas teorias, a "Cultura Educacional Mundial Comum", refere-se aos elementos culturais compartilhados pela comunidade mundial. Segundo Afonso (2003), os Estados-nação que compõem essa comunidade "tendem a seguir as mesmas diretrizes" (*Ibid*: 41) que resultam da orientação das organizações internacionais. A segunda teoria desenvolvida por Dale (1998, 2004) é a existência de uma agenda global ou "agenda globalmente estruturada" fortemente marcada pela economia capitalista, sendo que esta determina as prioridades dos Estados em matéria de decisões políticas.

Cultura e Agenda diferem, de acordo com o autor, pelo facto de que a primeira se partilha e a segunda se impõe, o que nos leva a considerar um dilema em relação a tecnologias: tecnologias como Cultura Global ou tecnologias como Agenda Global?

Conforme referimos na introdução deste artigo, a FIP de EB no Uruguai e em Portugal é influenciada pelas forças externas das políticas globais dos contextos em que esses países estão inseridos. É desta forma que as políticas educacionais que delineiam os países emergem sob a sombra de diretrizes mais gerais que vêm de políticas globais. Dale (2004), a este respeito, refere: "... as políticas nacionais são essencialmente pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimidade de, ideologias, valores e culturas de nível mundial" (ibidem: 429). Reforçando esta ideia, citamos Ball (2001), que argumenta que as políticas nacionais surgem através de processos de "bricolagem".

Numa primeira pesquisa, que pretendemos aprofundar, encontramos uma série de "linhas mestras" – apropriamo-nos do termo usado por Neves (2008) – que, de certo modo, guiam as decisões políticas no que se refere a formação de professores e integração de tecnologias na educação do Uruguai e de Portugal. A título exemplificativo, mencionamos algumas: Metas 2021 (OEI); *Education at a Glance* 2013 (OCDE); Habilidades e competências do século XXI para os aprendizes do novo milénio nos países da OCDE (OCDE); Plano de Ação do Setor Educativo do Mercosul 2011-2015 (MERCOSUL).

Tomamos como quadro de referência para a investigação o "ciclo de políticas" proposto por Ball (Bowe, Ball & Gold, de 1992; Ball, 1998, Ball, 2001). Este autor enfatiza a necessidade de interpretar e compreender a lógica das políticas nacionais como o resultado da conjunção de "influências e interdependências" (Ball, 2001: 102) resultantes da "interligação, multiplicidade e hibridismo" (Amin, cit in Ball 2001: p.102) de políticas. O autor acrescenta que as políticas nacionais resultam da combinação do global, o distante e o local. Neste tipo de hibridização, as políticas "são sempre aditivas, multifacetadas e filtradas" (Ball, 2001: 103). Neste sentido, o autor e seus colaboradores argumentam que os profissionais da educação são parte dos processos das políticas, que podem ser apresentadas como texto "*writerly*" (gravável, editável), ou "*readerly*" (só de leitura) ou uma combinação de ambos, colocando os profissionais em duas posições completamente opostas: para políticas do tipo "*writerly*", os profissionais atuam diretamente sobre as políticas, interpretando-as; para a política "*readerly*" (somente leitura, prescritivo), o lugar que ocupam é totalmente passivo, são consumidores e executores (Bowe et al, 1992;. Mainardes, 2006).

Deste ponto de vista é que nos temos posicionado para tomar decisões acerca da aproximação ao objeto de estudo, levando em consideração que as políticas educacionais de integração de tecnologias que afetam direta ou

indiretamente a FIP do EB devem ser analisadas a partir destes três contextos: o contexto de influência, de produção e de prática. De tal forma que possamos compreender o modo como que são efetuadas estas políticas educativas em Portugal e no Uruguai.

Referências

Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação,* 22, 35-46

Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.

Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 99-116.

Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge,

Campos, B. (2013). *Políticas docentes: Formação e avaliação*. Porto: Mais Leituras.

Dale, R. (2004). Globalização e Educação: Demostrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a eduação? *Educação e Sociedade*, 25, (87), 423-460

Dale, R. (2012). The social condition of higher education: globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. *Globalisation, Societies and Education* Vol. 10, (2), 221-245. Recuperado em junho 2, 2014 de http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14767724.2012.677708

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

Esteves, J. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación, 340*, 19-86.

Fullan, M. (1996). Professional culture and educational change. S*chool Psychology Review*, 25(4), 496-501.

Fullan, M. (2002a). *Los nuevos desafíos de cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. (2002b) El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, *Revista de currículum y formación de profesorado*, 6 (1-2). Recuperado em abril, 16, 2014 de http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf

Fullan, M.; Watson, N. & Anderson, S. (2013). Ceibal: Los próximos pasos. Informe final. Toronto: Fullan Enterprises. Recuperado em maio, 8, 2014 de http://www.ceibal.org.uy/docs/FULLAN-Version-final-traduccion-Informe-Ceibal.pdf

Giddens, A. (2000). *En defensa de la sociología.* Madrid: Alianza Editorial

Leite, C. & Fernandes, P. (2013). A formação inicial de professores em Portugal – Para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In A. Lopes (org). *Formação inicial de professores e de enfermeiros: Identidades e ambientes*. Porto: Mais Leituras.

Litwin, E. (2009). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. In E. Litwin (Comp.) T*ecnologías educativas en tiempos de internet*. Bs. As.: Amorrortu Editores.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Bs. As.: Paidós.

Mainardes, J.. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, 27(94), 47-69.

Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia»: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In C. Marcelo (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambio. Qué nos dicen los estudios internacionales? CEE Participación Educativa, 16, 49-68. Recuperado em abril, 8, 2014 de http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf

MERCOSUR. (2011). *Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur 2011-2015*. Montevideo: MERCOSUR.

Morais, A. & Neves, I. (2005). Os professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: discussão de novas abordagens na formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 153-183

Neves, C. (2008) Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: Análisis crítico y comparativo. *Revista Europea de Formación Profesional*, 4, 78-98. Recuperado em maio, 30, 2014 de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/533/45_es_Neves.pdf

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

OCDE. ITE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE.* Paris: OCDE.

OECD. (2013). *Education at a Glance 2013*. OECD Indicators. OECD Publishing.

OEI. CEPAL. (2010). METAS 2021. *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Querétaro: Quebecor World. Recuperado em abril, 1, 2014 de http://redeca.uach.mx/competencias/Diez%20nuevas%20 competencias%20para%20ensenar.pdf

ROU. Poder Legislativo. Asamblea General. Ley General de Educación 18.437. 10 de diciembre de 2008.

Shulman, L. (2004). Knoweledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-21. Recuperado em maio, 30, 2014 de http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf

LETRAMENTOS DIGITAIS EM ATIVIDADE SINCRÔNICA DE AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Souza, Terezinha Fernandes Martins[1]
Cruz, Dulce Márcia [2]

Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Santa Catarina/Universidade Aberta de Portugal [1]

Universidade Federal de Santa Catarina [2]

terezinha.ufmt@gmail.com [1]

dulce.marcia@gmail.com [2]

Resumo

O estudo tem como objetivo problematizar a noção de letramentos digitais e sua aproximação com a noção de polifonia de linguagens no ciberespaço e suas implicações e contribuições à formação de licenciandos. A análise da noção de polifonia e sua relação com a formação de estudantes na universidade foi feita em um *chat,* realizado em uma disciplina presencial intitulada Educação e Mídias, para estudantes de licenciatura de uma universidade federal do sul do Brasil. As interações foram acompanhadas durante a sessão *online* para perceber a dinâmica comunicacional que envolveu as dificuldades e facilidades dos estudantes em resolver as tarefas propostas dentro do ambiente virtual de ensino e aprendizagem concebidas como eventos de letramentos. Os textos produzidos no *chat* passaram posteriormente por uma análise de conteúdo *offline* buscando confirmar as ocorrências de indicações de letramentos possibilitadas pela experiência. Os resultados apontam para práticas formativas fundadas na heterogeneidade e hibridismo de linguagens, convergem diferentes letramentos, comportam a multimodalidade de gêneros e interconectam sujeitos, meios e habilidades, em um processo análogo à polifonia de linguagens que povoa o ciberespaço (diversos sujeitos, vozes, discursos, meios, contextos e culturas), e se expressam em modos, tempos e espaços diversos. O estudo contribui com a reflexão sobre os letramentos digitais e seu alcance nos processos formativos para a docência, com o uso das múltiplas linguagens do ciberespaço, em uma perspectiva de apropriação e produção crítica dos estudantes para atuar na cultura digital.

Palavras chave: Letramentos digitais. Interações. Linguagens. Ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Formação inicial.

Letramentos Digitais

Este estudo teve como objetivo problematizar a noção de letramentos digitais e sua aproximação com a noção de polifonia no ciberespaço e suas implicações e contribuições à formação de licenciandos tendo em vista que, atualmente, há diversas habilidades e competências relacionadas aos usos das tecnologias e mídias digitais que são praticadas pelos sujeitos em contextos sociais e que

[1] Bolsista Prodoutoral Docente Capes 2012/2013. Bolsista Doutorado Sanduiche SWE CNPq 2014/1015.

também podem estar presentes nas propostas curriculares em contextos educativos do ponto de vista das diversas dimensões da inclusão digital.

Como práticas sociais amplas, os letramentos digitais se situam nos processos de convergência de tecnologias e mídias congregando diversos elementos: formas de mediação; sistemas de representação; gêneros do discurso; atitudes ou disposições compartilhadas em eventos coletivos; letramentos diversos praticados por um mesmo sujeito que transita entre contextos culturais e de prática diferentes (BUZATO, 2009). Como construção coletiva e colaborativa, os letramentos digitais comportam trocas, interações, aprendizagens, significados e sentidos construídos socialmente e não são fixos, em decorrência das mudanças sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e ideológicas que ocorrem nas sociedades (SOUZA; CRUZ, 2012).

O conjunto de formas contemporâneas de comunicação, com a crescente convergência de mídias traz consigo habilidades e competências – os múltiplos letramentos, nos quais há a convergência de sistemas de mídias e novos modos de atuação dos sujeitos em ações de comunicação em ambientes digitais, suportados por computador ou por outras tecnologias da mesma natureza. A sua adoção e implementação na escola e na universidade são necessários para acompanhar tais mudanças (BUCKINGHAM, 2010).

Na cultura da convergência há diversas mudanças nos protocolos de produção e consumo de mídias e estas fomentam uma nova abordagem aos letramentos. Os múltiplos suportes possibilitam o fluxo de conteúdos e promovem uma transformação cultural, onde consumidores são incentivados a participar ativamente da produção das narrativas midiáticas, fazer conexões e criar comunidades de conhecimento, através de uma cultura participativa, criativa e criadora. Este processo traz implicações e tendências para a educação, as quais contribuem para a cidadania democrática, pois representa uma significativa mudança nos modos e relações com a cultura, conhecimento, aquisição de novas habilidades de aprender, trabalhar, participar do processo político e se conectar com pessoas de outras partes do mundo (JENKINS, 2009).

No contexto das práticas sociais os eventos de letramentos digitais são entendidos neste texto como qualquer situação em um suporte que se torna parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos; regrados e estruturados em qualquer espaço social e em qualquer situação de interação; e como atividades diretamente observáveis (Heath citada por MARINHO; CARVALHO, 2010).

Assim, nas práticas de letramentos digitais os eventos comportam sumariamente: a) a situação de interação – os sujeitos e seus objetivos, o referente ou o objeto de interação; b) recursos usados – códigos, tecnologias e mídias digitais; gêneros digitais e seus suportes; c) os modos de relações com os recursos digitais – as interações evidenciadoras das negociações de significados e de efeitos de sentido que se constituem em torno ou a partir dos recursos e TIC (MARINHO; CARVALHO, 2010). No interior destes eventos de letramentos há a apropriação de habilidades e competências de diversos tipos de letramentos existentes.

A apropriação e reapropriação do sistema são produzidos pelo reemprego de procedimentos na prática cotidiana dos sujeitos praticantes, por meio de seus modos de operação, esquemas de ação ou modelos de comportamento e ação ativa como usuários/consumidores/produtores (CERTEAU, 1998). Nestes eventos de letramentos, na apropriação e na produção, com base em Certeau (1998) têm-se: as operações multiformes dos usuários/consumidores/produtores - modos de usar, utilização cotidiana, táticas da arte de fazer; os domínios da ação ou da modalização - habilidades e competências; e os tipos de operações que caracterizam o consumo - práticas de apropriação e produção criativa e crítica.

A observação empírica tem mostrado que, a cada semestre letivo, os alunos se surpreendem como as mídias (dentre elas os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem - AVEA, como o *Moodle*), ampliam as possibilidades de melhorar suas práticas como estudantes e como professores. Os AVEAs como espaço de comunicação aberto, fecundo, de caráter plástico, fluido e interativo, integram as práticas sociais dos sujeitos no ciberespaço e se apresentam como possibilidade real e virtual (LÉVY, 1999).

Como espaços virtuais próprios da cibercultura, nos AVEAs convergem múltiplos processos de interação social e de polifonia (BAKHTIN, 2011). E as linguagens como polifonia operam pela multiplicidade e heterogeneidade em uma troca e movimento contínuos, abrindo lugar a uma lógica de rede sem fronteiras, às práticas produtivas e de recriação, imprescindíveis à formação de estudantes na universidade.

Formação para a Docência e Eventos de Letramentos Digitais

A partir do cenário descrito acima, foi feita uma análise dos letramentos digitais, das linguagens como polifonia no ciberespaço, e sua relação com a formação de estudantes de licenciatura, tendo como foco um *chat*, realizado em uma disciplina do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), utilizando o ambiente virtual de ensino e aprendizagem, o *Moodle,* na modalidade presencial. A disciplina "Educação e Mídias" é optativa, oferecida pelo Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação para as licenciaturas da UFSC. Tem por objetivo a ampliação das habilidades e competências funcionais dos letramentos digitais (técnicos e operacionais) quanto ao uso dos recursos do *Moodle* bem como das habilidades e competências informacionais (seleção de informações, a interpretação e produção de enunciados, textos e mensagens) construídas coletivamente pelos estudantes.

A aula virtual "Aprender com as mídias: *Moodle*" foi realizada no dia 31 de março de 2014 através e dentro do ambiente *Moodle,* na disciplina citada. Os estudantes estavam em locais diferentes (universidade, em casa etc,) e a professora da disciplina fez a mediação *on line* usando como recurso para comunicação síncrona, o *chat* (bate papo). Para esta análise, o *chat* realizado na aula virtual foi considerado como um evento de letramento digital, tendo por base o que propõe Heath citada por Marinho; Carvalho (2010) nas seguintes características: contou com o suporte no ambiente virtual de

aprendizagem *Moodle,* para a interação entre participantes e seus processos interpretativos; foi estruturado e orientado por princípios de planejamento, objetivos de aprendizagem e regras; foram propostas ações e atividades diretamente observáveis; e foram construídos sentidos pelos participantes em seus processos de interação e comunicação.

As atividades propostas pela disciplina dentro do evento de letramento *chat* foram: primeiro momento de interações livres entre os estudantes; fórum com postagem de *link* do *Youtube* com temas estudados; envio de mensagens entre estudantes e professora pela *Webmail* do ambiente; glossário para definição de conceitos e temas estudados por meio de busca na *internet;* edição de vídeo com apresentação sobre si; elaboração de texto usando a ferramenta *Wiki* em forma de diário com reflexões acerca da disciplina; e tarefa final com comentários e avaliação da experiência da aula virtual.

Fragmentos das interações realizadas durante o *chat* são apresentados a seguir para ilustrar o desenvolvimento do evento e como foram combinadas as tarefas realizadas pelos estudantes.

> Então, hoje vamos fazer nossa aula por aqui (professora D.M.C).
>
> Sim prof! (estudante L.G.C.V).
>
> Como expliquei na aula passada, as tarefas do *Moodle* estão abertas pra vcs fazerem [...] e o chat vai servir de tira-dúvidas, bem no espírito da conversa que estava rolando aqui antes de eu entrar [...] também vamos refletir sobre o uso do *chat* e do *Moodle* no presencial [...] então, já começou a aula, vocês podem ir fazendo as tarefas, voltar aqui pra perguntar, ficar por aqui, como quiserem e acharem melhor [...] alguma duvida inicial? (professora D.M.C).
>
> Algum horário pra concentramos de novo no *chat* pra discussão? (estudante L.G.C.V).
>
> Isso vai no ritmo e estilo de cada um [...] eu ficarei por aqui no *chat* mas também vou entrar nas atividades e ver quem fez o que ou não [...] vocês podem ir e vir, deixar essa janela minimizada (professora D.M.C).

A partir da entrada da professora e de uma conversa inicial sobre as dúvidas, os estudantes tiveram a possibilidade de transitar pela sala de aula virtual e escolher seu percurso de aprendizagem para a realização das atividades propostas no *chat.* Neste caminho foi possível observar as ações e domínios requeridos aos estudantes nos usos e processos interpretativos dos diversos recursos do *Moodle* e da *internet* para as interações e aprendizagens coletivas e colaborativas no uso dos recursos e das linguagens.

Na figura 1 pode-se ver uma síntese do início ao final das ações na interface *chat,* agrupadas em atividades/micro eventos nas quais aconteceram as interações com uso de recursos digitais em ações, domínios e linguagens, onde aconteceram processos interpretativos e observáveis entre os participantes (Heath citada por MARINHO; CARVALHO, 2010). Destes, analisamos os modos de relações; as negociações de significados e sentidos; as apropriações de habilidades e competências (procedimentos, modos de operação, esquemas de ação) e os domínios da ação (Certeau, 1998) que os estudantes mobilizaram para participar e produzir com tecnologias e mídias digitais.

Figura 1 – Síntese das principais interações relacionadas às atividades de letramento no ambiente

Atividades/micro eventos	Interações, recursos, ações, domínios e linguagens
"O bip"	Gente, o que é esse "bip" embaixo do nome ali do lado? acho que serve pra chamar atenção (estudante M. B. W). É o cutucar do face hahaha (estudante I.C.S). Com certeza ... descobrimos o bip! (estudante M.T).
"Os *emoticons*"	Como coloca essa carinha ai? (estudante M. S. O.D). São os sinais de pontuação [...] usa os dois pontos , depois o parênteses ... dá um enter e ela aparece (estudante M.T).
"O fórum do *Youtube*"	Na tarefa fórum do You tube, é só para postar o link no corpo da msg? ou tem como postar o vídeo tb? (estudante M. S. O.D). Depois de colar o *link,* selecionar e clicar no ícone que tem a corrente, abre uma janela de "propriedades gerais" e na segunda opção (Alvo) é só alterar para que o *link* abra em uma nova janela (estudante N.G.P).
"O envio de mensagens"	Onde acho a mensagem que a pessoa respondeu? kkkkkkkkkkk (estudante M.T). No lado esquerdo na parte superior [...] em "Navegação" (estudante N.G.P).
"O glossário"	Coloquei a definição de mídia, mas ficou em uma linha comprida, não ficou como a definição de cibercultura (estudante M. S. O.D). Acho que você pode editar, tente uma roda que tem junto com um X no canto direito embaixo do seu item [...] depois que abre a aba aparece uma janela de edição. no lado esquerdo em cima tem uns quadradinhos, clique ali que abre mais ferramentas de edição, veja se acha [...] (professora D.M.C).
"O vídeo de apresentação"	Gente, meu vídeo é gigante, não carrega nunca (estudante M.T). Não demorou pra baixar, a gente já tinha assistido em aula, ficou bem legal (professora D.M.C).
"O diário *wiki* I"	Alguém conseguiu fazer o diário online *wiki*? deu certo? (professora D.M.C). Eu to relatando minha experiência de hoje no *wiki,* pode ser ? (estudante M.T).
"O diário *wiki* II"	Como faço para fazer o II? (estudante M.S.O.D). Ah, sim, o diário II é uma tarefa que exige que vocês enviem o texto quando acharem que esta pronto. se deixarem como rascunho, vão poder editar depois, em outro momento [...] a M. W fez isso.... foi proposital? (professora D.M.C). Não sei como manda o diário pra profe (estudante M.T). Entra no diário II, tens que salvar a escrita do diário I em *word* e anexar no diário II, se é que eu entendi (estudante M.S.O.D).
"A Tarefa (final)"	Então, meninas, a partir de agora vocês podem fazer o comentário da aula do *Moodle* que esta lá na tarefa [...] deixei a possibilidade de vocês

	fazerem o comentário em texto, em áudio ou em imagens [...] experimentem todas as possibilidades que quiserem, ok? (professora D.M.C). Profe, acho que da pra gravar áudio e vídeo (estudante N.G.P).
"A finalização da aula virtual"	Profe, essa aula pelo ambiente virtual é mto punk! (estudante M.S). Achei ótimo! foi legal poder ajudar os colegas por aqui e pelas mensagens (estudante N.G.P). Foi muito interessante mexer com ferramentas que eu não estava acostumada, aprendi muito! (estudante M.S.O.D). Então até semana que vem!! bom descanso a todas!! fuiiiiii!!!!!!!!!! (professora D.M.C).

As situações de comunicação possibilitaram aos estudantes recorrerem ao referente ou ao objeto de interação (Heath citada por Marinho; Carvalho, 2010) e atuarem por diversos modos e relações com o uso dos recursos digitais, fazendo trocas, negociações de significados e de efeitos de sentidos, a partir dos códigos, gêneros digitais e seus suportes, mobilizando habilidades e competências de letramentos digitais que abarcam complexidade, heterogeneidade, hibridez e instabilidade; diversas linguagens e códigos circulam, coexistem e se entrelaçam; em uma multiplicidade de sujeitos, de vozes, de discursos e de contextos (Buzato, 2009), em uma relação análoga ao processo de polifonia de linguagens.

O conteúdo dos diálogos entre os estudantes e a professora durante as interações ilustram as assertivas acima: *"bip – o cutucar do face; emoticons – as carinhas, sinais de pontuação, enter; link – marcar o texto, clicar na corrente, copiar e colar em seu navegador, ícone, abrir janela"*. E como se observa também nas atividades *"fórum do Youtube, envio de mensagens, glossário, vídeo de apresentação, Wiki e outras"*, o processo de comunicação e interação entre os estudantes e a professora se deu sem hierarquia entre quem pergunta e quem responde dúvidas, ou seja, os sujeitos e suas vozes e discursos, se entrelaçam, se entrecruzam e se complementam, mostrando um descentramento da função docente, distribuída entre os participantes que se posicionaram como mediadores de aprendizagem dos colegas.

A atividade foi marcada pela fluidez, pelo movimento, por trocas e interações possibilitadas pela virtualidade e pelas opções por caminhos diversos de aprendizagem pelos estudantes. Isso ficou evidenciado nas falas dos estudantes sobre a aula virtual pelo ambiente, ressaltando a possibilidade de aprender e ajudar os colegas, pela exploração de ferramentas e recursos ainda desconhecidos, pela apropriação de linguagens e pelas trocas e negociações de significados e sentidos, a partir de códigos e gêneros digitais já conhecidos em outros espaços virtuais como as redes sociais. Uma atividade dessa natureza concebida como um evento de letramento digital abarca micro eventos de letramentos mediados pelas interações humanas e pelas tecnologias e mídias digitais, em ações e domínios apreendidos e compartilhados entre os participantes na construção de suas aprendizagens.

Considerações Finais

O crescimento e a integração dos recursos disponíveis no ciberespaço e suas aplicações na educação requerem que se leve em conta que nos processos formativos com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, as interações, as ações e domínios dos sujeitos que vivenciam as práticas pedagógicas se dão de modo semelhante ao que fazem em suas práticas sociais cotidianas, e geralmente, ficam à margem do processo de formação para a docência.

A prática analisada mostrou que é possível potencializar os letramentos digitais dos estudantes, fazendo uso das diversas linguagens disponíveis no ciberespaço, em diversos meios, modos, tempos e espaços. Todavia, para que suas competências e habilidades se ampliem em uma perspectiva de apropriação e produção crítica para atuar na cultura digital, é necessário que estas práticas sejam contínuas e transversais ao currículo durante o processo de formação para a docência.

Os resultados apontam para práticas formativas em uma situação concreta de uso de tecnologias e mídias digitais em AVEAs, que convergem diferentes letramentos, com sujeitos que se expressam em modos e espaços diversos, nos quais as interações e aprendizagens são uma totalidade integrada às suas práticas cotidianas com o uso do computador, da internet, das redes sociais e do conjunto de suportes, interfaces digitais e linguagens a eles relacionados, mobilizando também habilidades e competências de letramentos digitais.

Referências

Bakthin, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010.

Buckingham, David. *Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização.* Revista Educação Real. Porto Alegre, vol. 35, n 3, p. 37-58, set/dez, 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

Buzato, Marcelo El Khouri. *Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC.* D.E.L.T.A., São Paulo, vol. 25, n. 1, 2009, p. 1-38.

Certeau, Michel de. *A invenção do Cotidiano: artes de fazer a invenção do cotidiano.* Editora Vozes: Petrópolis, 1994.

Jenkins, Henry. *Cultura da Convergência.* 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

Lévy, Pierre. *Cibercultura.* São Paulo: Ed. 34, 1999.

Marinho, Marildes; Carvalho, Gilcinei Teodoro. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In *Cultura Escrita e Letramento.* Marinho, Marildes; Carvalho, Gilcinei Teodoro (Orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Souza, Terezinha Fernandes Martins; Cruz, Dulce Márcia. *Letramentos e Práticas Sociais na*

Convergência de Mídias. Anais Eletrônicos. 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – Comunidades e Aprendizagens em Rede. Recife PE, 2012.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 7

CURRÍCULO E DESAFIOS AFRICANOS NO SÉCULO XXI

Os estudos curriculares na Guiné-Bissau: as principais tendências que caracterizam o campo neste país africano.

Silva, R. da [1, 3] & Santos, J. G. [2, 3]

[1] Universidade do Minho, Portugal
[2] Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
[3] Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, Portugal

Email: rdasilva.email@gmail.com; jpedrosasantos@gmail.com

Resumo

Esta comunicação visa apresentar as principais tendências que caracterizam o campo dos estudos curriculares na Guiné-Bissau partindo da revisão de estudos publicados no período de 1974 a 2013. Foi realizada pesquisa documental em Portugal e na Guiné-Bissau em locais de reconhecida importância para o país e tema em análise. Para além desta pesquisa *in loco*, recorreu-se, também, a várias bases bibliográficas *on-line* e a sítios da internet institucionais na medida em que estes últimos contêm estudos relevantes que não aparecem nos meios de pesquisa académicos, tal como referido por Mallett, Hagen-Zanker, Slater, & Duvendack (2012). Esta análise parte do pressuposto de que as principais tendências que caracterizam o campo no continente africano são: conhecimento exógeno Vs. endógeno, inovação, diversificação, políticas linguísticas, resultados escolares e sistemas de exames (Le Grange, 2010). Tendo como referência esta tendência, os estudos no período de 1974 a 2013 na Guiné-Bissau centram-se na inovação, na política linguística, nos resultados escolares, na gestão e organização curricular numa perspetiva histórica e no conhecimento exógeno Vs. endógeno. Não foi realizada uma meta-análise, apesar de alguns estudos parecerem ter inconsistências metodológicas e baixa qualidade. Por se tratar de um país subinvestigado, foram incluídos na análise vários relatórios de investigação fruto de consultorias e não apenas os estudos publicados em revistas com revisão pelos pares, dissertações ou teses.

Palavras-chave: Guiné-Bissau; estudos curriculares; internacionalização;

Introdução

Tendo como referência o XI Colóquio sobre Questões Curriculares, o VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e o I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares - Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais e o campo epistemológico do currículo, a presente comunicação visa apresentar as principais tendências que caracterizam o campo dos estudos curriculares na Guiné-Bissau partindo da revisão de estudos publicados no período de 1974 a 2013.

Na primeira parte, faremos algumas considerações relativamente às principais tendências que caracterizam o campo de uma forma global e no continente africano de forma particular. Na segunda parte, apresentamos a metodologia seguida. Na terceira parte, apresentamos a tendência que emerge dos estudos revistos e qual a tendência que se parece verificar na Guiné-Bissau no período de 1974 a 2013. A terceira e última parte apresentamos as notas finais.

Os Estudos Curriculares em África

Os estudos curriculares, aceitando-se como sendo a denominação mais abrangente para o campo epistemológico do currículo, são um campo controverso, ambíguo "fragmentado e amplamente modelado pelas ciências sociais e comportamentais" que abrange simultaneamente teoria e prática e inclui ensino, conhecimento e aprendizagem (Pacheco, 2005, 2007, 2013b; W. Pinar, 2008; W. F. Pinar, 2007, p. 19). Ao longo do tempo, o campo tem sido abordado de forma distinta, contudo pode-se considerar "o estudo interdisciplinar da experiência educativa (…) um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto" (Pacheco, 2005, 2007; W. Pinar, 2008; W. F. Pinar, 2007, pp. 18-19).

No que concerne à identidade, os estudos curriculares terão sempre um problema identitário, não devendo este ser percebido como um problema de uma teoria pobre ou fraca, mas uma característica de um campo complexo e contextual onde somos todos atores (Pacheco, 2012, 2013a). Com efeito, os estudos curriculares têm fronteiras porosas, pois elas estão "all around us", e são uma abordagem multidisciplinar que permite perceber a miríade de dilemas, questões e problemas relacionados com a organização social e institucional da educação (W. Pinar, 2003, p. 26; Ropo, 2009).

Posto isto, podemos considera-lo como o campo mais importante da educação, apesar da polissemia do seu significado, pois os professores ao longo do tempo não deixam de perguntar: o que os alunos devem saber no final dos seus estudos? (Young, 2007, 2010).

A emergência dos estudos curriculares como campo surgiu no início do século XX, e as questões curriculares estão continuamente na centralidade do debate educacional, sendo que o campo mais tradicional foi "ahistorical" e atualmente é "defined by its historicity" (W. Pinar, 2008, p. 493). Esta perspetiva de historicidade parece-nos ser ainda mais importante quando analisamos o continente africano e países como a Guiné-Bissau que estiveram sobe jugo colonial e enfrentam uma situação pós-colonial complexa.

O campo tem sido marcado por uma presença forte dos Estados Unidos da América e do Canadá, assistindo-se presentemente a uma quebra desta hegemonia com o movimento de internacionalização, pois outras vozes devem ser ouvidas e reconhecidas (e.g. Moreira, 2009; Null, 2008; W. Pinar, 2003, 2010a, 2014; Ropo, 2009).

A internacionalização no campo dos estudos curriculares é uma "(…) multivariate complexity of dialogue across multiple borders" (Hua, Wenjun, & Pinar, 2014, p. 17) que tem em consideração a valorização concetual dos distintos campos nacionais de currículo, mas também a sua análise a partir do conhecimento local, tendo em cada país os seus tempos diferenciados de génese e consolidação. Tudo isto implica que o currículo seja visto como uma conversação complexa (W. F. Pinar, 2007). Assim, a internacionalização é um processo díspar da globalização, sendo a primeira uma prática de diálogo e a segundo de homogeneização, não se podendo contudo descurar que a internacionalização se pode também tornar um processo hegemónico (Pacheco, 2013b; W. Pinar, 2010b).

Apesar de podermos considerar que a globalização é um processo de estandardização, isso não pode significar a anulação das diferenças que os sistemas educativos, as escolas e as salas de aula enfrentam atualmente (W. Pinar, 2010b). Este facto ocorre porque "(…) what actually happens in classrooms varies widely around the world"

(Anderson-Levitt, 2008, p. 363). Assim, a diversidade, a hibridez e re-hibridez aumentam conforme se desce do nível político-administrativo para o de gestão e realização (Anderson-Levitt, 2008; Pacheco, 2009; Pacheco & Pereira, 2007). Esta perspetiva reforça que as pessoas na periferia não são atores passivos e há um terceiro espaço que " (…) must be viewed as contested terrain where the indigenous comes up against barriers not just from the usual external quarters, but from within" (George & Lewis, 2011, p. 730).

O continente Africano é constituído por 54 países e por essa razão não é possível ter uma visão geral dos estudos curriculares em Africa. Contudo, como refere Le Grange (2010) na quase totalidade dos países africanos os estudos curriculares encontram-se subdesenvolvidos apesar de desde a independência do jugo colonial ser um campo onde tem sido devotada alguma atenção. Com efeito, os estudos curriculares encontram-se numa fase emergente e de afirmação identitária, sendo que as principais tendências que caracterizam o campo no continente africano são: conhecimento exógeno Vs. endógeno, inovação, diversificação, políticas linguísticas, resultados escolares e sistemas de exames (Le Grange, 2010).

A construção dos estudos curriculares nos vários países do continente africano tem sido diferenciada e parece ocorrer através da sua institucionalização académica e da produção científica dos seus investigadores, pois a sua legitimação tem-se processado a diferentes ritmos históricos e sociais que não pode ter uma leitura centrada unicamente em pressupostos externos (Le Grange, 2010). Uma outra característica é que em muitos países a investigação é realizada por consultores pagos por organizações transnacionais que geralmente focam a sua atenção em "(…) stocktaking exercises or sector assessments concerned with education reforms broadly or the evaluation of specific curriculum projects." (Jansen, 2003)

Tal como em Portugal (Pacheco, 2013a, 2013b; Pacheco & Seabra, 2014), parece que nos países africanos de língua oficial portuguesa, a noção de desenvolvimento curricular tem sido a terminologia utilizada para a identificação dos estudos curriculares. Esta ligação está muito provavelmente associada, em parte, ao passado colonial, mas também a uma identidade fragmentada entre os conceitos de currículo e desenvolvimento curricular.

Metodologia

Esta comunicação tem por base a revisão de estudos empíricos que conseguimos identificar e aos quais tivemos acesso sobre o sistema educativo da Guiné-Bissau que tenham sido publicados no período de 1974 a 2013. Para tal, recorremos ao levantamento na Guiné-Bissau, em Portugal e em bases bibliográfica *on-line* e sítios da internet institucionais. A pesquisa foi realizada através do cruzamento de palavras-chave, tais como: Guiné-Bissau, educação, avaliação, desenvolvimento curricular. Conforme referido anteriormente a pesquisa foi complementada com a consulta de sítios da internet institucionais relevantes (e.g. Centro de Informação e Documentação das Nações Unidas na Guiné-Bissau) porque estes também contêm estudos relevantes que não aparecem nos meios de pesquisa académicos, tal como referido por Mallett, Hagen-Zanker, Slater, & Duvendack (2012).

Esta pesquisa envolveu uma leitura de 298 documentos que se mostraram relevantes, estando expostos os critérios de inclusão e exclusão tidos em consideração no quadro I. Estes documentos foram retirados de milhares de

resultados das pesquisas nas bases de dados, essencialmente porque, em muitas delas, só pesquisando pelo nome do país é que era possível obter resultados. No final, foram incluídos na revisão 87 estudos que foram agrupados nas seguintes categorias: alunos (12); avaliação de projetos (10), escolas (10), língua (16), política educativa (29), professores (10). Não foi realizada uma meta-análise, apesar de alguns estudos parecerem ter inconsistências metodológicas e baixa qualidade. Por se tratar de um país sub-investigado foram incluídos na análise vários relatórios de investigação, e não apenas os estudos publicados em revistas com revisão pelos pares, dissertações ou teses.

Dos estudos revistos, uma grande parte, foi financiada por organizações transnacionais, facto que pode condicionar o que é investigado, e como, tal como indicado por Samoff (2003) e Morrow e Torres (2000).

Consideramos relevante salientar que o ano onde se regista o maior número de estudos (1994) coincide com as atividades do projeto de cooperação da Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional, que se retirou da Guiné-Bissau em 1999 após ter apoiado a educação na Guiné-Bissau desde 1969 nas então áreas libertadas (Carr-Hill & Rosengart, 1982; Monteiro, 2005).

Quadro I - Critérios de inclusão e exclusão dos estudos

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Escritos em português, inglês, francês e castelhano; Publicados entre 1974 e 2013 Foco na área da educação na Guiné-Bissau Presença de dados de natureza empírica	Escritos noutra língua que não o português, o inglês, o francês e o castelhano; Publicados antes de 1974 Documentos de áreas que não a educação Documentos sem dados de natureza empírica

Os Estudos Curriculares na Guiné-Bissau – temas emergentes

De seguida, iremos enquadrar os temas que emergem dos dados, sendo que a ordem pela qual surgem não significa uma hierarquia ou um grau de importância de uns em relação aos outros.

O primeiro tema que emerge é conhecimento exógeno Vs. endógeno que se centrou principalmente nos primeiros anos após a independência, com a necessidade de romper com a escola colonial e transportar para o novo Estado independente as experiências da educação nas áreas libertadas. Contudo não ficou circunscrito a este período, uma vez que nos anos 90 o tema continuava a ser abordado por vários estudos.

O segundo tema que emerge diz respeito às inovações, como por exemplo, a ligação da escola ao trabalho produtivo, as escolas alternativas, os centros experimentais, os métodos e técnicas de ensino e os materiais/recursos pedagógicos.

O terceiro tema que emerge é política linguística, que continua bastante atual e um fator que encerra uma grande complexidade e ambiguidade no sistema educativo da Guiné-Bissau, devido à diversidade linguística do pais e ao papel que as línguas existentes no país, principalmente o crioulo, podem ter no ensino-aprendizagem. Da análise dos dados é possível aferir que parece ser unânime que a utilização da língua portuguesa, língua oficial, deve continuar mas não em que moldes – bilinguismo/ multilinguismo/ monolinguismo.

O quarto tema que emerge são os resultados escolares, que tendem a focar-se no ensino básico e num discurso insular das disciplinas, bem como em aspetos técnicos e na baixa qualidade dos professores e das escolas.

O quinto tema que emerge e que não é apontado por Le Grange (2010), são estudos sobre gestão e organização curricular que documentam a educação ao longo do tempo e se centram em descrições numa perspetiva histórica incidindo sobre o período colonial e pós-colonial, muitas vezes de forma detalhada.

Notas finais

Da análise realizada, os estudos curriculares na Guiné-Bissau parecem afirmar-se como um campo essencialmente prático, marcado por questões técnicas, uma indefinição académica, com enfase na escola, nos professores, nos resultados académicos e na gestão e organização curricular numa perspetiva histórica. Com efeito, os estudos curriculares na Guiné-Bissau, *per si,* como campo de estudo são residuais devido ao passado colonial, à instabilidade do presente e à débil situação das instituições de investigação do país. O campo, apesar de emergente, aparentemente não existe como área académica estabelecida no país e nasceu com fortes interesses administrativos.

Tendo como referência que a tendência do campo no continente africano é: conhecimento exógeno Vs. Endógeno; inovação; diversificação; políticas linguísticas; resultados escolares e sistemas de exames (Le Grange, 2010), as tendências na Guiné-Bissau centram-se na inovação, na política linguística, nos resultados escolares, na gestão e organização curricular numa perspetiva histórica e no conhecimento exógeno Vs. endógeno, esta última principalmente nos anos 80 e 90.

A análise parece indicar que as condições para o(s) diferente(s) campo(s) nacionais se formarem e/ou consolidarem são diminutas, não havendo evidências que os estudos curriculares se encontram numa fase de afirmação identitária. Contudo, mais investigação é necessária para perceber a(s) história(s) dos estudos curriculares na Guiné-Bissau e quais as presentes circunstâncias.

Referências Bibliográficas

Anderson-Levitt, K. M. (2008). Globalization and Curriculum. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Philion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 349-368). Londres: SAGE Publications.

Carr-Hill, R. A., & Rosengart, G. (1982). Education in Guinea -Bissau 1978-81. The Impact of swedish Assistance. *Education Division documents N.º 5* (pp. 165): SIDA.

George, J., & Lewis, T. (2011). Exploring the global/local boundary in education in developing countries: the case of the Caribbean. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 41*(6), 721-734. doi: 10.1080/03057925.2011.579712

Hua, Z., Wenjun, Z., & Pinar, W. (2014). The Hangzhou Model of Internationalization. *Euro-JCS, 1*(1), 15-21.

Jansen, J. D. (2003). What education scholars write about curriculum in Namibia and Zimbabwe. In W. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 471-478). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Le Grange, L. (2010). African Curriculum Studies, continental overview. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1, pp. 18-21). Londres: SAGE Publications.

Mallett, R., Hagen-Zanker, J., Slater, R., & Duvendack, M. (2012). The benefits and challenges of using systematic reviews in international development research. *Journal of Development Effectiveness, 4*(3), 445-455. doi: 10.1080/19439342.2012.711342

Monteiro, J. (2005). A Educação na Guiné Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada. Bissau: República da Guiné-Bissau - Ministério da Educação Nacional.

Moreira, A. F. B. (2009). Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa, 39*, 367-381.

Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2000). The state, globalization, and educational policy. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: critical perspectives* (pp. 27-56). Londres: Routlege.

Null, J. W. (2008). Curriculum Development in Historical Perspective. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 478-490). Los Angeles: Sage Publications.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2007). *Currículo : teoria e práxis* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação, 22*, 105-143.

Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: What is The Field Today? *American Association for the Advancement of Curriculum Studies, 8*, 1-18.

Pacheco, J. A. (2013a). Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 21*, 449-471.

Pacheco, J. A. (2013b). Estudos Curriculares: Génese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*(38), 151-168.

Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa, 37*, 371-398.

Pacheco, J. A., & Seabra, F. (2014). Curriculum Field in Portugal: emergence, research, and europeanization. In W. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 397-410). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Pinar, W. (2003). *The Internationalization of Curriculum Studies*. Paper presented at the Biannual meeting of the Mexican Council of Education's National Conference on Education Research, Guadalajara. http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Internationalizaton_Curriculum_W_PINAR_(MEXICO).pdf

Pinar, W. (2008). Curriculum Theory Since 1950. Crisis, Reconceptualization, Internationalization. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 491-513). Los Angeles: Sage Publications.

Pinar, W. (2010a). Introduction. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum Studies in South Africa. Intellectual histories & present circumstances* (pp. 1-18). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

Pinar, W. (2010b). On the Internationalization of Curriculum Studies. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum Studies in South Africa. Intellectual histories & present circumstances* (pp. 221-242). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

Pinar, W. (2014). *International Handbook of Curriculum Research* (2.ª ed.). Londres, Reino Unido: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Pinar, W. F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.

Ropo, E. (2009). Preface. In E. Ropo & T. Autio (Eds.), *International conversations on curriculum studies : subject, society and curriculum* (pp. ix-x). Rotterdam: Sense Publishers.

Samoff, J. (2003). Institutionalizing International Influence. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative Education – The Dialectic of the Global and the local* (pp. 52-91). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade, 28*, 1287-1302.

Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo : do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

A formação dos diretores e diretoras para o desenvolvimento qualitativo das escolas: um projeto que está a ser desenvolvido em São Tomé e Príncipe

Cardona, Maria João Cardona

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação; CIEC/Universidade Minho; CEI/ISCTE

mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt

Resumo

O papel dos diretores/diretoras como figuras chave no desenvolvimento qualitativo das escolas e dos resultados educativos tem vindo a ser evidenciado em vários estudos das ciências sociais. Mas a relevância deste papel está em grande parte condicionada pela formação e pela autonomia dada aos gestores escolares. Num país como São Tomé e Príncipe, em que são muitas as carências do sistema educativo existente, estes são figuras chave na concretização das inovações das reformas instituídas a nível central. Com esta preocupação, no âmbito do Projeto *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico*, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e desenvolvido em parceria com uma equipa de consultores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, pretende-se definir um modelo de formação, a par da organização de um documento de apoio (auto)formativo para diretores e diretoras das escolas do ensino básico de São Tomé e Príncipe. Nesta comunicação pretende-se apresentar o trabalho já realizado e a realizar, explicitando de forma mais detalhada os objetivos e metodologias deste projeto a par da contextualização da realidade do país. Para uma melhor compreensão das questões que se colocam aos diretores/diretoras de escolas, serão também apresentados dados de alguns questionários realizados, em várias zonas do país, a diretores e diretoras, docentes e encarregados de educação.

Palavras chave: formação; diretor/diretora; escola; São Tomé e Príncipe

INTRODUÇÃO

> *"Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar.* (…) *A melhoria sustentável depende de uma liderança de sucesso*. " Andy Hargreaves e Dean Fink, 2007: 11,12

A liderança dos estabelecimentos educativos tem um papel fulcral na promoção da qualidade do funcionamento das escolas. A capacidade de liderança – como capacidade de gestão de pessoas – é concebida como capacidade de mobilização da participação e

colaboração de docentes, estudantes e famílias na vida na escola. Como referem Hargreaves e Fink (2007) "*a liderança escolar sustentável é orientada para a aprendizagem*" (2007: 322) numa perspetiva que reconhece a responsabilidade conjunta de toda a comunidade educativa. De acordo com estas ideias João Formosinho e Joaquim Machado (2009) falam do modelo das *Equipas Educativas* sugerindo a organização da escola como comunidade com capacidade para se desenvolver e encontrar respostas adequadas à sua especificidade: "*Cada equipa contribui para o desenvolvimento da escola no seu todo, fazendo dela uma organização aprendente (…) inscrevendo no seu desenvolvimento o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria do serviço público prestado*" (2009: 119).

Partindo desta forma de conceber a escola e a sua gestão, reconhecendo a importância do papel desempenhado pelos diretores e diretoras dos estabelecimentos educativos, no *Projeto Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico (RIQUEB*), que está a decorrer em S. Tomé e Príncipe (RIQUEB) a formação destes gestores é uma das bases fundamentais em que assenta o desenvolvimento de todo o trabalho em curso. Neste projeto, do Ministério da Educação da República Democrática de São Tomé e Príncipe, que está a ser apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, colabora uma equipa de consultores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém .

Na primeira parte deste texto é feita uma apresentação do Projeto RIQUEB e de seguida é apresentado o trabalho especifico que está a ser realizado para a formação dos diretores e diretoras das escolas do ensino básico.

O PROJETO RIQUEB. ALGUNS FUNDAMENTOS QUE LHE ESTÃO SUBJACENTES

Entre 2004 e 2011 coordenei uma equipa da ESE de Santarém (ESES) que apoiou a Reforma da Educação Básica, da 1ª à 6ª classe, em São Tomé e Principe. A par da revisão curricular no âmbito deste trabalho foram construídos novos Manuais para as crianças e livros de apoio pedagógico para o/as docentes. Com a coordenação e apoio financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian a equipa de consultores da ESES apoiou o desenvolvimento deste trabalho em estreita colaboração com a equipa do Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe. Dois anos depois surgiu um novo desafio: o Projeto *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico* em S. Tomé e Príncipe (RIQUEB). Este projeto tem como principal finalidade elaborar materiais de apoio às atividades de formação inicial e contínua de docentes do ensino básico e para os responsáveis pela gestão das escolas neste nível de ensino, a par do apoio à organização e dinamização de Centros de Recursos. Este trabalho surge da necessidade de apoiar a definição de um modelo de formação nacional, coerente e adequado às necessidades sentidas no país.

Relativamente aos documentos de apoio à formação inicial e contínua foram construídos materiais para apoio às diferentes áreas curriculares do ensino básico: metodologias para o ensino do Meio Físico e Social, para as Expressões (Plástica, Musical, Dramática, Motora); para a Língua Portuguesa; para a Matemática; e ainda materiais de apoio para as áreas de Supervisão e apoio ao trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Para a formação dos diretores e diretoras de escolas foi também construído um documento de apoio.

Todo este trabalho obedeceu a um processo de ação-formação, em que os materiais construídos se basearam em narrativas de prática e diferentes tipos de testemunhos recolhidos

em escolas de várias zonas do país. As carateristicas teórico-práticas de todos os documentos basearam-se o mais possível na especificidade das questões sentidas pelo/as docentes e formadore/as de São Tomé e Principe.

Com base em todos estes documentos de apoio foram organizados cursos de formação (com uma duração total de cerca de 30h) para a experimentação dos materiais e metododologias organizados. A equipa nacional do Ministério da Educação de São Tomé e Principe participou em toda a conceção e construção destes materiais e cursos, tendo sido responsável pela dinamização da formação realizada durante a experimentação.

Relativamente à organização do Centros de Recursos, foi já feita uma primeira análise das finalidades que se pretende para o seu funcionamento tendo em conta a realidade do país. Esta atividade será alvo de uma maior atenção na fase final do projeto.

Através de todo este trabalho pretende-se chegar à definição das linhas gerais de um modelo de formação, a nível nacional, adequado às capacidades e necessidades do país, de forma a ser possível a sua sustentabilidade.

Como principios básicos deste projeto é de realçar a valorização da existência de uma articulação coerente entre a formação inicial e contínua ; a valoriização da especificidade da escola como comunidade cujo desenvolvimento é sempre condicionado pela capacidade de liderança do/as responsáveis pela sua gestão.

Partindo destas ideias paralelamente à necessidade de redefinir o papel dos diretores e diretoras das escolas há também que refletir qual a formação que estes devem ter para assumir o desempenho da complexidade das tarefas que estão a seu cargo.

Todas as ações estão a ser realizadas em estreita articulação entre a equipa de consultores da Escola Superior de Educação de Santarém e a equipa do Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe. O grande envolvimento da equipa nacional em todo o processo de conceção, construção, desenvolvimento e avaliação do trabalho realizado é fundamental para uma garantia da sua sustentabilidade.

O TRABALHO DE FORMAÇÃO DOS DIRETORES E DIRETORAS DAS ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO

São Tomé e Príncipe é um país com uma política educativa muito centralizada, observando-se alguma rigidez a nível da gestão institucional e curricular. A falta de autonomia das escolas dificulta a sua adaptação à especificidade local e condiciona a participação das famílias e de outros agentes da comunidade.

Apesar da rede de educação básica (para as quatro primeiras classes) ser universal, há muitas situações em que as escolas funcionam em horário triplo, com turmas muito numerosas o que faz com que o tempo efetivo que as crianças estão na escola seja muito reduzido e pouco produtivo. A reforçar esta questão é ainda muito reduzido o número de docentes com qualificação adequada.

No entanto, apesar de todas estas questões existe uma rede de apoio entre as diferentes escolas do país que em parte ajuda a ultrapassar algumas das questões sentidas: quinzenalmente o/as docentes dos diferentes níveis de ensino, que trabalham na mesma comunidade, reúnem para planear e avaliar o seu trabalho, discutindo as dúvidas que têm.

Esta rede colaborativa é apoiada pela equipa do Departamento de Educação Básica e pelos diretores e diretoras das escolas. A dinâmica destes grupos está muito dependente da capacidade de liderança dos responsáveis pela gestão das escolas. Reforçar a sua qualificação é uma das principais finalidades do projeto RIQUEB.

Partindo de um levantamento prévio da documentação existente e da legislação em vigor, dentro da lógica de ação-formação escolhida para o projeto, foram construídos questionários para a recolha de testemunhos de diretores, docentes, familiares, assim como para a recolha de dados realizados a partir de registos de observações em escolas de várias zonas do país. Este trabalho teve a finalidade de fazer uma caracterização detalhada das principais necessidades de formação sentidas e foi a primeira etapa que fundamentou a organização de um documento de apoio à formação do/as responsáveis pela gestão das escolas.

De seguida apresentamos uma síntese de alguns dos dados recolhidos nas escolas para uma melhor compreensão da realidade do país e do trabalho em curso.

Numa primeira etapa foram ouvidos familiares de 14 crianças, 11 docentes e 8 diretores, de diferentes distritos do país. Estão no entanto a ser organizados os dados recolhidos posteriormente durante a fase de experimentação que envolveu um grande número de docentes e diretores a nível nacional.

Os questionários foram construídos com a equipa de São Tomé e Príncipe centrando-se nas competências que devem ser desempenhadas pelos diretores/diretoras das escolas do ensino básico. Tendo em conta as indefinições da legislação em vigor este trabalho foi de grande relevância a nível da organização de todo o trabalho a realizar. Os questionários foram organizados de forma a recolher dados relacionados com a gestão institucional e pedagógica, especificando as questões que dificultam a promoção de uma escola mais saudável; a comunicação com a comunidade e o papel da escola como um espaço educativo integrador para todas as crianças.

Começando por analisar o que dizem as **famílias** em relação às instalações a *falta de água* canalizada é o problema considerado mais grave ao nível da saúde e higiene da escola, seguindo-se o problema da *degradação dos edifícios*. Quase todos os familiares salientaram ainda *a falta de momentos e espaços para as crianças brincarem e se sentirem mais ligadas à escola*, um aspeto que considerámos muito relevante e que foi entendido com alguma surpresa pelos elementos da equipa nacional. Quanto à *alimentação* no geral as referências foram positivas embora sejam indicadas algumas carências ao nível da diversidade e da falta de vegetais. Neste sentido é sugerida a organização de mais *hortos* (hortas) nas escolas mais bem cuidados e uma utilização mais eficaz. Quanto à *relação da escola com a comunidade e com as famílias* no geral esta é avaliada positivamente mas manifestam a falta de disponibilidade para participarem na vida da escola. A definição de um *projeto de escola integrador* é valorizada, referem no entanto que as crianças com necessidades educativas especiais na sua grande maioria não se matriculam na escola ou abandonam o sistema.

Relativamente aos testemunhos do/as **docentes** a maioria confessou o seu desconhecimento da *legislação* em vigor. À semelhança das famílias, os professores e professoras sublinham que *as instalações e a falta de recursos materiais* como um problema, nomeadamente a falta de água canalizada. Só metade responderam às questões relativas à

gestão pedagógica, sublinhando a importância das reuniões de planificação quinzenais e lamentando a falta de apoios para as deslocações para participarem nestas reuniões. Quanto à *higiene e segurança* da escola referem-se apenas às condições das salas de aula que consideram adequadas. A *alimentação das crianças* é considerada pouco diversificada e em pouca quantidade. No que diz respeito à r*elação com a comunidade e com as famílias* o/as docentes referem que existe um bom relacionamento com as famílias mas referem que estas deixam as crianças entregues à escola sem se preocuparem com o seu percurso escolar. Pensam que a escola não é valorizada pela comunidade. Relativamente à existência *de um projeto integrador* são apenas referenciadas as dificuldades e a falta de apoio para a integração das crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula.

Nos testemunhos dos **diretores e diretoras** constata-se que o *conhecimento da legislação* é também muito lacunar. Relativamente às *instalações e recursos das escolas* o problema da falta de água, a degradação das instalações e o desaproveitamento dos espaços exteriores são os principais problemas referenciados. Mas consideram que os recursos materiais existentes são suficientes para a realização das aulas. Quanto à *gestão pedagógica* referem que as reuniões quinzenais de planificação, as situações de simulação de aulas e o trabalho colaborativo que estas reuniões motivam entre o/as docentes são muito importantes. Indicam como negativo a falta de assiduidade e pontualidade de alguns docentes. Sobre a *alimentação das crianças* consideram que esta é cuidada, mas pouco variada e com falta de produtos frescos. Valorizam a organização de *hortos* nas escolas para ajudar a ultrapassar este problema mas referem que estes muitas vezes não podem existir por falta de recursos materiais e humanos. No geral pensam que existe uma boa relação com as *famílias* e com algumas instituições da *comunidade*: serviços de saúde, polícia e autarquias. Em relação à existência de um *projeto integrador* nas escolas o conceito de integração é idêntico ao dos restantes inquiridos, sendo apenas considerado o caso das crianças com necessidades educativas especiais que mesmo quando integradas não conseguem acompanhar as aulas por falta de apoio.

Estes diferentes testemunhos, como já foi referenciado, foram uma importante base para a construção do documento de apoio para a formação dos/as diretores das escolas. Este foi organizado em seis unidades temáticas: Liderança e gestão de equipas – a função da direção; Funções na gestão/organização da instituição; A gestão pedagógica; A função da direção na promoção de uma escola saudável; A comunicação com a comunidade; A definição de um projeto educativo integrador.

Para além de uma apresentação de fundamentos teóricos, todos os capítulos apresentam exemplos, testemunhos e sugestões recolhidas nos questionários e nas observações realizados. A partir deste documento foi organizado um curso de formação organizado em 6 módulos correspondentes às unidades temáticas do texto que foi dinamizado pelos elementos da equipa do Ministério de São Tomé e Príncipe em várias zonas do país. É importante sublinhar que durante esta formação foram recolhidos vários testemunhos e exemplos para um melhor enriquecimento e adequação às questões sentidas.

A partir da avaliação deste trabalho o documento e os materiais de formação serão reformulados e pretende-se chegar à definição de um perfil de formação (para formandos/as e formadores/as) que seja a matriz para um modelo a ser desenvolvido a nível nacional.

REFLEXÃO FINAL

O apoio à formação dos diretores e diretoras das escolas é uma atividade prioritária no desenvolvimento da qualidade do funcionamento das escolas. Para além da construção de materiais de formação, há aspetos estruturais e dinâmicos a refletir nomeadamente em relação à forma como são concebidas as funções das escolas e o papel atribuído aos seus diretore/as. Os testemunhos recolhidos reforçam a existência de uma excessiva centralização das decisões, assim como uma aparente dificuldade de comunicação e informação entre os serviços centrais e as escolas. Esta questão é evidenciada no conhecimento lacunar da legislação em vigor por parte de docentes e dirigentes.

A necessidade de promover um maior reconhecimento do papel que a nível local a comunidade educativa, liderada pela direção da escola, pode desempenhar, é uma questão que carece ser integrada na formação mas que precisa de ser considerada também a nível legislativo.

Apoiando a formação do/as dirigentes das escolas pretende-se apoiar formas de gestão mais flexíveis, adaptadas à especificidade de cada contexto, de modo a envolver – e desenvolver – toda a comunidade educativa. Pensar e construir a escola como uma comunidade de aprendizagem é uma preocupação que implica, a partir do seu conhecimento, a capacitação das escolas como instituições mais autónomas capazes de se desenvolverem de forma adequada ao seu contexto específico.

Todo este processo carece de começar por uma nova forma de valorização da escola como entidade autónoma, com características contextuais e necessidades específicas. Na reforma em curso, para além das mudanças a nível da formação é fundamental que a escola passe a ser concebida *"(…)como espaço de aprendizagem e produção de saberes de forma mais ampla, envolvendo vários atores sociais..",* Rui Canário (2005: 55).

É um desafio que não é fácil e que não é possível ultrapassar apenas através da formação, implicando a necessidade de uma maior valorização do papel desempenhado pelos diretores/as das escolas e uma clarificação do perfil de qualificação que os deve caraterizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, António (2007) "Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?", LEITE, Carlinda e LOPES, Amélia Escola, Currículo e Formação de Identidades, Porto: Ed. ASA ,p. 13-51
- CANÁRIO, Rui (2005) *o que é a escola? um olhar sociológico*, Porto: Porto Ed
- CARDONA, Mª João (2011) "Conceções educativas e percursos escolares numa escola que procura promover uma maior igualdade de oportunidades para todo/as" Cardona, Maria João; Marques, Ramiro (Coord.) (2011), *Da autonomia da escola ao sucesso educativo*, Chamusca: Ed. Cosmos, p.229-245
- CARDONA, Maria João (2011), *A construção de Novos Manuais - um elemento crucial da reforma do ensino básico em São Tomé e Principe*, Atas do COOPEDU, ISCTE/IUL, IPL, p.197-205 (também publicado em http://issuu.com/leonelbrites/docs/coopedu)

- CARDONA, Maria João (2011) " Educação e desenvolvimento: um estudo baseado na realidade da educação pré-escolar e do ensino básico em São Tomé e Príncipe*" 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos - Lisboa, setembro 2010*, CEA/ISCTE-IUL in 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos - Lisboa, setembro 2010, CEA/ISCTE-IUL in **http://hdl.handle.net/10071/2947**
- CARDOSO, Manuela (2007) *Cabo Verde e São Tomé e Principe – Educação e infraestruturas como fatores de desenvolvimento*, Porto: Ed. Afrontamento
- DEROUET, Jean Louis (2000) *L'école dans plusieurs mondes*, Paris: De Boeck, Université/INRP
- FORMOSINHO, João (2005). "Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público", in FORMOSINHO, João *et all.*, (org.), *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto, ASA, 13-53.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (2007) *A escola sob suspeita*, Porto: Ed. ASA
- FORMOSINHO, J; MACHADO, J (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- GARCIA, Carlos (1999) *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*, Porto: Porto Ed., p.113
- HARGREAVES, Andy; FINK,Dean (2007) *Liderança sustentável*, Porto: Porto Ed
- NÓVOA, António (1992) "Para uma análise das instituições escolares", Nóvoa, A (coord.) *As organizações escolares em análise*, Lisboa, D. Quixote, p. 13-43
- ROBERTSON, Roland (2000) *Globalização, teoria social e cultura global*, Petropolis: Ed. Vozes

O ENSINO E APRENDIZAGEM PRÁTICA DA GEOGRAFIA NO SUBSISTEMA DO II CICLO DO ENSINO GERAL, NO NAMIBE - ANGOLA.

Mário Abel Máquina [(1)] & Fernanda Maria Veiga Gomes [(2)]

(1) Professor da Escola Superior Politécnica do Namibe / maquinaabel@hotmail.com

[(2)] Instituto de Educação, Universidade de Lisboa / fm.veigagomes@ie.ul.pt

Resumo

Pretende-se apresentar nesta comunicação o trabalho realizado no âmbito de uma investigação, em curso, sobre *o ensino e aprendizagem prática da geografia no subsistema do II ciclo do ensino geral, no Namibe- Angola.* Com a investigação pretende-se: identificar as causas que motivam o insucesso no processo de ensino e aprendizagem prática da geografia, e relacionar o processo de formação de professores de geografia com as práticas de ensino-aprendizagem implementadas, fundamentalmente nas escolas de formação de professores do Namibe - Angola.

1. INTRODUÇÃO

Desenvolve-se nesta comunicação o trabalho realizado no âmbito de uma investigação, em curso, sobre *o ensino e aprendizagem prática da geografia no subsistema do II ciclo do ensino geral, no Namibe- Angola.* Partindo dos pressupostos identificados no problema sobre o processo de ensino e de aprendizagem da geografia e recorrendo a um quadro teórico centrado no campo da didáctica da geografia e na teoria do currículo, os principais elementos nele integrante, como sendo, o plano curricular, os conteúdos programáticos, o ensino realizado pelos professores e a aprendizagem dos alunos. A presente investigação partiu da recolha e análise do referido plano curricular e dos programas de geografia, do II ciclo do ensino secundário geral, e com base na realização de questionários exploratórios a professores e alunos o processo de ensino e de aprendizagem, na qual procura-se:

1. Identificar as causas que motivam o insucesso no processo de ensino e aprendizagem prática da geografia;
2. Relacionar o processo de formação de professores de geografia com as práticas de ensino-aprendizagem implementadas.

2. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

O problema de investigação incide no processo de formação académica dos alunos afectos ao subsistema do II ciclo, do ensino secundário geral. Verifica-se que os alunos terminam o

ciclo da sua formação sem aprendizagem prática do ensino da geografia. Pois que, os mesmos deparam-se com sérias dificuldades na caracterização e interpretação dos (fenómenos) elementos e factores geográficos em geral, e na compreensão dos elementos do ambiente que os rodeia. Face ao problema enunciado a presente investigação procura verificar se as razões do insucesso dos alunos se relacionam com as características do currículo nacional, com a falta de aprendizagem prática da geografia nas escolas, ou se estão relacionadas com o processo de formação de professores.

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Nos propusemos trabalhar numa investigação descritiva e interpretativa em que se procuram as causas do insucesso na aprendizagem prática da geografia nos alunos *do II ciclo do ensino geral*. Procuramos compreender as causas do problema identificado para contribuir para a melhoria do sistema de ensino da geografia.

No decurso do nosso trabalho, começaremos pela *pesquisa exploratória,* em que aplicaremos alguns questionários a uma serie de alunos selecionados e alguns professores de Geografia*,* cujo objectivo é obtermos o máximo do valor de familiarização com o fenómeno e imersão inicial.

Desta forma selecionamos, temos três (3) escolas do I Ciclo do ensino secundário em que teremos uma amostra de vinte e sete (27) alunos, sendo uma do centro Urbano, uma periurbana e outra do campo e duas do II ciclo, sendo uma do Namibe e outra do Tômbwa.

3.1. OS OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Pretende-se alcançar com esta investigação os seguintes objectivos:

1. Identificar as causas que motivam o insucesso no processo de ensino e aprendizagem prática da geografia;
2. Explicar as razões que estão na base do insucesso de ensino e aprendizagem prática da geografia;
3. Analisar o currículo nacional de ensino da geografia nas escolas do II ciclo do ensino geral;
4. Relacionar o processo de formação de professores de geografia com as práticas de ensino implementadas;

3.2. AS ESCOLAS DO 2º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM ANALÍSE

1. Escola Welwítschia Mirabílis (Namibe sede)

A escola weliwítschia Mirabílis é uma instituição composta por vinte (20) salas de aulas e um laboratório de Química, sessenta (60) turmas, 2.400 alunos e 128 professores.

2. Escola António Agostinho Neto (Tômbwa)

É uma instituição do II Ciclo do ensino geral, situa-se no município do Tômbwa, é pequena, possui nove (9) salas de aulas, funcionando nos três turnos, isto é manhã, tarde e noite. Em função do número de salas de aulas, a escola possui quarenta (40) turmas, sendo dezoito (18) das ciências humanas, treze (13) de económico - jurídicas e nove (9) das ciências físico-biológicas. Dai que na razão de 40 alunos por turma, apresenta (1.741) mil setecentos e quarenta e um alunos, e um número de professores na ordem de 57.

3.3. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a concretização dos nossos objectivos e recorrendo a Aires (2011), aplicaremos um conjunto de técnicas e instrumentos, concretamente: selecção e análise documental, elaboração de questionários e aplicação de entrevistas (conversa aberta) aos professores de geografia que lecionam nas escolas do I e II Ciclo selecionadas. Portanto, no geral serão aplicados questionários (inquéritos) a quarenta e cinco alunos, para familiarização preliminar com o problema em estudo.

4. O SISTEMA EDUCATIVO EM ANGOLA (LEI Nº 13/2001 DE 31 DE DEZEMBRO)

Pressupondo a necessidade de educar e instruir todas as crianças em idade escolar, reduzir o analfabetismo no seio da população e promover uma eficácia do sistema educacional, atendendo as mudanças no sistema socio - económico, a fim de responder aos novos desafios sociais e melhorar a gestão dos recursos humanos, foi criado, ao abrigo da alínea b) do artigo 88º da Lei constitucional a Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola**,** *Lei nº 13/2001 de 31 de Dezembro,* que no seu capítulo I, Artigo 1º, define:

" A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico - técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimnodesportivas" ponto 1.

"*O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social*". Ponto 2.

5. A FORMAÇÃO MÉDIA DE PROFESSORES

Recorrendo a Lei de Bases do sistema educativo em angola, Lei 13/2001 de 31 de Dezembro, no seu Capitulo III, artigo 26º, pontos 1) e 2), define a formação de professores, o seguinte:

1) O subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.
2) Este subsistema realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos em escolas normais e após este em escolas e institutos superiores de ciências de educação.

Pressupõe afirmar que as escolas de formação de professores, são instituições vocacionadas para formar professores que irão leccionar no I Ciclo do secundário. No entanto, a formação a este nível tem a duração de quatro anos, definidamente a 10ª, 11ª 12ª até a 13ª classe, esta ultima que corresponde ao período de estágio.

No seu artigo 28º do capítulo em referência, define a estrutura do sistema de formação de professores, precisamente:

a) Formação média normal, realizada em escolas normais;
b) Ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

Todos estes institutos médios normais formam professores no sistema de bi – docência, nas disciplinas de Matemática/Física, Biologia/Química e História/Geografia e monodocência nas disciplinas de Português, Inglês, Francês, Educação Física e Educação Visual e Plástica (CFP1CES, 2004).

6. ESTRUTURA CURRICULAR

Partindo do artigo 19.º da Lei de Bases do Sistema de Educação, define-se que o Ensino Secundário do 2.º Ciclo se organiza em áreas do conhecimento e visa não só a vocação para os cursos superiores, mas também para a formação profissional após a conclusão da 12.ª classe, e que por uma ou outra razão não ingressem no ensino superior.

Assim sendo, os planos curriculares estruturam-se em quatro áreas de conhecimento, de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dão acesso, em conformidade com o artigo 19.º da Lei de Bases do Sistema de Educação.

1. A área de Ciências físicas e Biológicas está vocacionada para os alunos que pretendam seguir cursos de Engenharia (Construção Civil, Mecânica, Química, Informática, Matemática, Geologia, Engenharia Geográfica, Geofísica e outros), Medicina, Ciências Biológicas e Enfermagem Superior.
2. A área de Ciências Económico-Jurídicas está orientada para os cursos de Economia e do Direito.
3. A área de Ciências Humanas, vocacionada para cursos de Línguas, História, Geografia, Filosofia, e outras afins.
4. A área das Artes Visuais, orientada para o acesso aos cursos de Artes Plásticas, Música, Arquitectura, Desenho e afins.

Desta forma, é possível afirmarmos que o currículo de geografia no II Ciclo do Ensino Secundário, organiza-se de forma vertical, isto é da 10ª a 12ª classe e, apenas nos cursos de: *Ciências Humanas e Económico – Jurídicas*.

7. CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS PROGRAMAS DE GEOGRAFIA DO II CICLO

Partindo do princípio de que a Geografia tem que trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenómenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição. Identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza é ponto assente que o currículo de geografia deve ser desenhado, a par das políticas emanadas pelo estado, a população visada, os objectivos preconizados pelo estado angolano, selecção dos conteúdos e dos recursos para o verdadeiro alcance das metas e fins traçados.

Desta feita o programa de geografia do segundo ciclo geral, sendo um documento oficial, apresenta as linhas mestras de orientação a cumprir pelo professor, objectivos, unidades temáticas, desenvolvimento das unidades e sua dosificação, distribuição dos conteúdos por trimestre e sua dosificação e por fim a bibliografia, referente a cada classe.

7.1. ORIENTAÇÕES DIDÁCTICAS DOS PROGRAMAS DE GEOGRAFIA

Como orientações Didácticas, apontam-se, (Programa de Geografia do II Ciclo do Ensino Geral, 2004):

1. A compreensão de aspectos gerais de planetologia tendo em conta que o nosso planeta não está isolado do universo;
2. A compreensão de relações entre o homem e o seu meio;
3. A compreensão das problemáticas relativas a produção e distribuição dos recursos e do desenvolvimento.

8. CONCLUSÃO

O nosso trabalho cingiu-se numa primeira fase, na identificação do problema e selecção de amostras (escolas), identificação dos autores do processo (professores e alunos), recolha de material documental e sua análise (currículos do I Ciclo e do II Ciclo do ensino geral, programas de geografia do I e II Ciclos do ensino geral) e, no entanto, o trabalho esta em curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta. (Outubro, 2011).

Carneiro C.D.R., Gonçalves P.W., Negrão O.B.M., Cunha C.A.L. 2008. Docência e trabalhos de campo nas disciplinas Ciência do Sistema Terra I e II da Unicamp. *Rev. Bras. Geoc.,* **38**(1):130-142. (março 2008). URL: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/rbg/article/view/9816/8972. Acesso 14.03.2011.

Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário. INIDE editora, (2004).

Currículo do II Ciclo do Ensino Secundário geral. Editora Moderna, S.A. & INIDE, (2013)

Gabinete de Estudos Planeamento e Estatística, da Direcção Provincial da Educação-Namibe. (2013)

Gomes, F.M. V. (2013). Dos saberes programados aos saberes aprendidos: A Geografia no 3º ciclo do ensino básico, *Revista Investigar em Educação*, 2008, nº6, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Gonzalez, X.M. Souto. (1999). Didáctica de la Geografia. Barcelona, Ediciones del Serbal.

Lei de Base nº 31/01 de Dezembro do Sistema Educativo de Angola.

Leite Barbosa, Raquel Lazzari. (2003). *Formação de Educadores*. Edição UNESP (FEU). Brasil: São Paulo.

Nascimento, A. (2006). *Políticas e Estratégias para o desenvolvimento do Ensino Superior.* Texto adaptado da comunicação apresentada pela primeira vez Colóquio sobre *"O Ensino Superior e a Investigação Científica: o seu Contributo para a Reconstrução e o Desenvolvimento de Angola"*.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSO AO CURRÍCULO NA PESQUISA BRASILEIRA

Mori, N. N. R. [1]; Araújo, S. S.[2]

[1] Universidade Estadual de Maringá, Brasil
[2] Universidade Estadual de Maringá / Faculdade Cidade Verde, Brasil

E-mail: nnrmori@uem.br; ssaraujo@uem.br

Resumo

A política nacional brasileira de educação especial na perspectiva de educação inclusiva determina a escolarização dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou com Altas Habilidades e Superdotação em salas comuns do ensino regular. Um dos maiores desafios ao processo inclusivo é o acesso ao currículo. Buscamos entender como a educação inclusiva vem sendo estudada nas dissertações e teses produzidas entre os anos de 2011 e 2012 nos Programas de Pós-Graduação brasileiros e, no conjunto, investigamos as pesquisas acerca de questões curriculares. Após traçar um panorama histórico da política nacional, efetuamos um mapeamento dos trabalhos publicados no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), classificando-os por região, áreas de conhecimento e temática. Na sequência fizemos uma análise específica daqueles voltados para o currículo escolar. Foram analisados 409 trabalhos, com o seguinte percentual de distribuição por região: Sudeste: 42,54; Nordeste: 26,16; Sul: 20,05; Centro-Oeste: 7,09 e Norte: 4,16. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte é a instituição com maior número de teses e dissertações sobre educação inclusiva; somente ela abarca quase a metade dos trabalhos defendidos na região Nordeste. Predominam os Programas ligados às áreas de Educação (245), Educação Física (20), Ensino de Matemática (19), Psicologia (11), Educação Especial (9). Constatamos um aumento no número de trabalhos sobre inclusão; todavia, ainda é inexpressiva a quantidade de trabalhos sobre ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, especialmente dos alunos com maior comprometimento intelectual ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Observamos ainda uma lacuna significativa no tocante à discussão sobre a educação escolar de alunos com Altas Habilidades e Superdotação.

Palavras-chave: educação inclusiva; questões curriculares; pesquisa.

1 Introdução

Os últimos censos educacionais brasileiros indicam expressivo aumento no número de alunos especiais matriculados no ensino comum. Desde 2008 o total de matrículas do alunado da educação especial em salas comuns vem superando o de salas e escolas especiais. Os dados do censo escolar indicam que 74% do total de 820.433 matrículas

na educação especial em 2012 foram para classes comuns; em contrapartida, as matrículas em classes e escolas especiais foram de 24% (Brasil, 2013b).

Esses números resultam de um longo processo marcado por movimentos nacionais e internacionais voltados para o estabelecimento de uma escola para todos. Como esse panorama se concretiza na pesquisa brasileira? Ou seja, como a educação inclusiva vem sendo abordada nos Programas de Pós-Graduação? E, no conjunto de produções, qual é o lugar ocupado pelo currículo? Para responder a essas questões delimitamos como objetivo do presente estudo caracterizar o campo da pesquisa na pós-graduação brasileira acerca da educação inclusiva e currículo, por meio de uma revisão dos trabalhos de mestrado, doutorado e mestrado profissional, produzidos entre 2011 e 2012, e disponibilizados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

2 A educação inclusiva e o debate sobre currículo

No Brasil, a partir de 2003 foram desencadeadas ações para transformar a educação especial numa modalidade transversal do ensino comum, com destaque para o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ratificado pelo decreto 6.571, de 2008, definiu a Educação Especial como uma parte do ensino comum, perpassando-o em todos os níveis, etapas e modalidades e instituiu o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar. No referido documento havia referência aos alunos com transtornos funcionais específicos, mas nos documentos subsequentes da política nacional, a menção a esses quadros desapareceu, ficando o público-alvo do AEE restrito aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação.

Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009), o AEE deve constar do Projeto Político Pedagógico da escola e nele prever a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, professores para atuar no AEE, assim como profissionais como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e de apoio. O AEE não é substitutivo às classes comuns, deve ser realizado prioritariamente na SRM da própria escola ou de outra escola do ensino comum, no turno inverso da escolarização. O atendimento pode ainda ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições conveniadas com a Secretaria de Educação.

A política atual de inclusão foi coordenada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), a qual foi transformada em uma das cinco diretorias da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2012, por meio do Decreto 7.690 (Brasil, 2012). A nova configuração teve em vista a implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização, jovens e adultos, educação ambiental, direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e relações etnicorraciais. O objetivo básico continuou a ser a construção do sistema inclusivo, mas agora com vistas à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais e ênfase na valorização das diferenças e da diversidade, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

Podemos constatar transformações no contexto educacional brasileiro nas três décadas, especialmente em termos de direito de acesso das pessoas com NEE à escolarização. Pesquisa realizada por Mori (2014) indica avanços na implantação da política inclusiva nas escolas; todavia, as práticas pedagógicas nelas empreendidas evidenciam dificuldade para promover o acesso ao conhecimento para todos os alunos, especialmente para aqueles que não atendem aos padrões de normalidade historicamente estabelecidos.

Pensamos que essa dificuldade está estreitamente relacionada à necessidade de uma política curricular que tenha como fundamento básico a flexibilidade e o reconhecimento da heterogeneidade e diversidade que compõem a realidade objetiva. Essa atenção à diversidade é um desafio considerável, pois o Brasil não tem um currículo unificado, ou seja, com uma base comum. Na situação atual, ainda que norteados por parâmetros, os estados e os municípios decretam os conteúdos a serem ensinados nas escolas públicas.

Em 2010 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), definindo saberes e conhecimentos escolares para cada etapa e modalidade da educação básica. A base nacional comum integra Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico, natural e realidade social do Brasil, incluindo a História e as Culturas Afro-Brasileira e Indígena, Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Há uma parte diversificada a ser desenvolvida conforme as características regionais e locais da sociedade, cultura, comunidade escolar, perpassando todos os níveis e espaços curriculares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Em resposta à demanda colocada pelo Conselho Nacional de Educação, um grupo composto por especialistas e currículo elaborou uma versão preliminar de um documento orientador para o debate sobre a política curricular para a educação básica. Entregue ao Ministério da Educação (MEC), em julho de 2014, o documento deverá ser debatido em nível estadual e municipal. A partir de 2016, as escolas públicas e privadas deverão seguir a base comum, com especificações do que deverá ser ensinado em cada etapa da educação.

Com base no princípio do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, é pontuado o imperativo de uma escola que responda aos desafios contemporâneos, promovendo a superação das condições históricas de desigualdade educacional e a inclusão “dos pobres, das mulheres, das pessoas com algum tipo de deficiência, dos negros, dos indígenas, das populações quilombolas, dos povos da floresta e do campo, entre outros segmentos da população” (Brasil, 2014, p. 11).

Não pretendemos no âmbito do presente texto discutir a política curricular brasileira, mas sinalizar como o documento que norteará o debate nacional para o estabelecimento de uma base curricular comum se refere à diversidade. A referência são as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas. A despeito de o público alvo estar inserido no conjunto, a especificidades e necessidades educacionais especiais em relação ao currículo parecem diluídas na discussão.

Ao instituir componentes curriculares comuns e diversificados, avançamos rumo a um currículo para a pluralidade cultural e ao direito à qualidade educacional. É preciso cuidar, no entanto, para não perder de vista as adaptações curriculares como estratégia didático-pedagógica para possibilitar aos alunos especiais o acesso ao currículo. É uma tarefa complexa, pois como explica Arroyo (2007), a escola está organizada para alunos que atendem padrões de normalidade e, assim, conteúdos e habilidades devem ser aprendidos em tempos e ritmos organizados por bimestres, séries e níveis que têm como referentes os alunos mais capazes, bem sucedidos e vistos como normais.

Como afirmam Leite, Borelli e Martins (2013), há poucas referências relacionadas a currículo escolar ou descrições de estratégias para efetivar a educação inclusiva. Buscando relacionar educação inclusiva e questões curriculares, investigamos como esses temas são abordados nas dissertações e teses disponibilizadas no portal da Capes, órgão que regula a pós-graduação no Brasil.

3 Educação inclusiva e currículo nas pesquisas

O Brasil possui 3.337 programas de pós-graduação, agrupados nas áreas de Ciências da Saúde (537), Ciências Humanas (471), Multidisciplinar (440), Ciências Sociais Aplicadas (413), Ciências Agrárias (365), Engenharias (362), Ciências Exatas e da Terra (290), Ciências Biológicas (281) e Linguística, Letras e Artes (178). Quanto à distribuição geográfica, a maior parte dos programas está concentrada no Sudeste (46,7%), Sul (20,5%) e Nordeste (19,7%) e, em menor proporção, nas regiões Centro-Oeste (8,0%) e Norte (5,1). (Brasil, 2013a).

Para verificar a situação dos estudos sobre educação inclusiva nesse cenário e o lugar ocupado pelo currículo, efetuamos um levantamento dos trabalhos disponibilizados no Banco de Teses do portal da Capes. Utilizando o termo educação inclusiva, encontramos que entre 2011 e 2012 foram encontrados 409 registros, sendo 304 de Mestrado Acadêmico, 85 de Doutorado e 20 de Mestrado Profissional. Quanto à área de conhecimento, predominam os estudos realizados em Programas ligados à Educação (60%), Educação Física (5%), Ensino de Ciências e Matemática (5%) e Psicologia (3%). Em Educação Especial, Sociais e Humanidades, Saúde e Biológicas, Serviço Social e Letras, os índices são próximos de 2%, diminuindo nas demais áreas de conhecimento.

A temática educação inclusiva foi mais estudada nas regiões Sudeste (42,5%), Nordeste (26,2%) e Sul (20,0%), decrescendo nas regiões Centro-Oeste (7,1) e Norte (4,2). O maior número de teses e dissertações sobre educação inclusiva no período foi produzido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com 51 trabalhos, índice muito superior às demais instituições.

Ao somar a temática da educação inclusiva com as especificidades do público definido como alvo para o AEE constatamos que apenas 17 trabalhos abordam de forma específica a Deficiência, seis os Transtornos Globais do Desenvolvimento e oito as Altas Habilidades/Superdotação.

Do conjunto de 409 trabalhos, selecionamos 28 que tratam de questões relacionadas aos termos currículo e curricular, com os seguintes temas:

Quadro 1 – Educação inclusiva e currículo ou curricular

Termos	Temas	N. de trabalhos
Curricular (14)	Estratégias metodológicas e inclusão	2
	Formação de professores e inclusão	5
	Formação de professores e política curricular	1
	Preconceito e inclusão	1
	Políticas e diretrizes curriculares	2
	Prática pedagógica e inclusão	3
Currículo (14)	Concepções de professores e currículo	4
	Currículo e prática pedagógica	1
	Educação inclusiva digital e currículo	1
	Formação de professores e inclusão	2
	Inclusão e currículo	2
	Percepção de alunos sobre a escola e a SRM	1

	Prática pedagógica e inclusão	3

Questões relacionadas a adaptações curriculares são discutidas diretamente em cinco trabalhos. Fernandes (2011) avalia se em um curso de formação de professores as disciplinas que contemplam a Educação Especial preparam os alunos para a organização e ação em escolas inclusivas e para a caracterização das adaptações curriculares. Lobo (2011) estuda como as escolas municipais de Corumbá-MS traduzem em seus documentos, em especial nos Projetos Políticos-Pedagógicos, as orientações nacionais sobre as propostas curriculares para a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Feijó (2011) busca identificar e caracterizar as aulas de educação física junto às classes especiais denominadas, até fevereiro de 2010, classes especiais de Condutas Típicas. Para o autor, o fato de os alunos não demandarem adaptações curriculares ou procedimentais não foi suficiente para superar os preconceitos e a classificação como deficientes.

No estudo de caso realizado por Oliva (2011), o objetivo é compreender o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual que frequenta classe regular. Ela aponta que embora a socialização do aluno seja favorável, sua aprendizagem está prejudicada devido à ausência de adaptações curriculares. Rodrigues (2011) identifica e descreve perfis de alunos com Síndrome de Down na rede estadual de um município de São Paulo, focando em um deles para analisar as interações e o seu desempenho. A autora destaca o trabalho pedagógico diferenciado, com adaptações necessárias, realizado pela professora com o aluno.

A Deficiência é tema de cinco trabalhos, somente um estuda Altas Habilidades/Superdotação e nenhum versa sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento. O assunto mais discutido é a política nacional, sendo que muitos focalizam a sua repercussão nos documentos estaduais, municipais e das escolas. Poucos investigam ou propõem estratégias para o acesso ao currículo. Uma possível explicação é o reduzido tempo decorrido da implantação da política nacional e ruptura com a educação predominantemente segregada das pessoas com deficiência.

4 Conclusão

Os resultados alcançados na pesquisa evidenciam avanços quanto ao acesso do público definido como alvo da educação especial à escola comum. A fundamentação conceitual e legal está formatada, assim como as diretrizes operacionais para o AEE e as investigações sobre esses aspectos da educação inclusiva predominam nas investigações realizadas nos programas de pós-graduação brasileiros.

Há carência, no entanto, de estudos voltados para questões curriculares relacionadas a alternativas e procedimentos de ensino para alunos com especificidades e necessidades educacionais especiais diferenciadas, dentre eles o alunado da educação especial. É preciso atentar para esse fato, pois os ajustes ou flexibilizações curriculares são essenciais para a efetivação da política educacional de inclusão.

Referências:

Arroyo, M. G. (2007). Educandos, educadores e seus currículos. In A. F. Moreira, M. Arroyo, J. Beuchamp. S. D. Pagel & A. R. Nascimento (Ed.). *Indagações sobre o currículo* (pp 17-52). Brasília: MEC.

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Recuperado em 17 agosto, 2014, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. (2009). *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Recuperado em 17 agosto, 2014, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes nacionais gerais para a educação básica*. Recuperado em 17 agosto, 2014, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica

Brasil. Câmara dos Deputados. (2012). *Decreto Nº 7.690***,** de 2 de março de 2012. Recuperado em 17 agosto, 2014, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-publicacaooriginal-135434-pe.html

Brasil. Ministério da Educação. (2013a) *Avaliação trienal 2013*. Recuperado em 17 agosto, 2014, de http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/resultados

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013b). *Sinopse Estatística da Educação Básica. 2013.* Recuperado em 17 agosto, 2014, de http:// portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse.

Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento – versão preliminar*. Brasília: MEC.

Feijó, G. O. (2011). *Classe especial: os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com Condutas Típicas*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

Fernandes, K. O. (2011). *Educação inclusiva: as experiências do curso de formação de professores do CIEP179 Professor Cláudio gama/São João de Meriti/RJ*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Leite, L. P., Borelli, L. M., & Martins. (2013). Currículo de deficiência: análise de publicações brasileira no cenário da educação inclusiva. *Educação em Revista,* 29(1), 63-92.

Lobo, J. A. (2011). *Projetos políticos pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS: aproximações às proposições de flexibilização/adaptações curriculares*. Dissertação de mestrado, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

Matos, D. M. (2011). *O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com Altas habilidades/Superdotação*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Mori, N. N. R. (2014). Educação e inclusão em escolas de educação básica: análise preliminar. *Série-Estudos*, n. 37, 247-261.

Oliva, D. V. (2011) *A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Rodrigues, S. M. (2011). *Síndrome de Down e o movimento de inclusão: um estudo nas escolas estaduais*. Dissertação de mestrado, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

O CURRÍCULO E OS DESAFIOS AFRICANOS NO SÉCULO XXI

Hildizina Norberto Dias[1]

Resumo

O principal objectivo desta comunicação é reflectir sobre os principais desafios que a construção da currículos enfrenta em África. Alguns dos desafios são: massificar e democratizar a educação, construindo um currículo de qualidade para todos; criar um currículo comum e nacional para uma situação de multilinguismo e multiculturalismo, sem anular particularidades e singularidades; construir um currículo relevante e significativo e formar professores competentes, críticos e reflexivos. Tais desafios chegam todos ao mesmo tempo e num momento histórico em que a crise teórica, social, cultural, económica e científica estão a criar uma profunda ruptura com paradigmas anteriores relacionados com o ensino, a ciência, a pesquisa e o desenvolvimento sócio-económico. A educação em África (focalizaremos a nossa reflexão para Moçambique) é chamada a enfrentar a complexidade das questões pós-modernas e pós-guerra em que a incerteza, o desprendimento, a desmotivação e a dificuldade de criar consensos fazem parte do nosso quotidiano. De modo a reflectir sobre as questões antes colocadas, adoptaremos um quadro teórico das teorias pós-críticas, com foco em pressupostos de estudos culturais e pós-coloniais. A metodologia de pesquisa assentará numa abordagem qualitativa, partindo de pesquisa bibliográfica e de pesquisas etnográficas realizadas em escolas moçambicanas. Concluimos, considerando que os países africanos devem ser capazes de construir currículos em que se coloque a cultura, a ciência e a técnica ao serviço do desenvolvimento do país e do mundo, assegurando, simultaneamente, a capacidade de lidar com os processos complexos e com as incertezas do Mundo Pós-Moderno e capazes de contribuir para maior equidade e um desenvolvimento humano ético.

Palavras-chave: currículo, desafios africanos; século XXI; desenvolvimento humano.

1. Introdução

A minha análise circunscrever-se-á à África Subsahariana visto que os problemas educacionais nesta região de África são muito semelhantes entre os países. A África Sub-Sahariana é o continente com a maior pobreza absoluta do planeta, encontrando-se nele os 33 países mais pobres do mundo, onde a esperança de vida não vai para além dos 47 anos e o índice de alfabetização ronda os 63% Esta região de África enfrenta problemas gravissímos de fome, desnutrição, miséria, mortalidade infantil, epidemias, doenças endémicas como a malária, a cólera e tuberculose. Faltam cuidados básicos de saúde e saneamento do meio, sobretudo nas cidades que receberam um grande número de refugiados de guerra e migrantes do campo. Doenças como o HIV/SIDA estão a alastrar-se de forma acelerada em

[1] Universidade Pedagógica, Moçambique. hildizinanorbertodias@gmail.com

África. Dos 14 milhões[2] de pessoas infectadas pelo vírus, 9 milhões estão em África. Devido à pobreza, às guerras e à instabilidade económica e política existem em África cerca de 35 milhões de órfãos e mais de 6 milhões de refugiados.

O resultado da complexidade dos problemas enfrentados pelos países africanos é que a África não tem nenhum país considerado desenvolvido. O Relatório de Desenvolvimento Humano de 2014 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), mostra que no grupo dos países com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto não existe nenhum país africano. Com um IDH médio, encontram-se apenas 9 países da África Subsahariana (Botswana, Gabão, África do Sul, Cabo Verde, Namíbia, Gana, República do Congo, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial) e no grupo dos 43 com o IDH baixo, estão 35 países da África Subshariana[3].

A **nível económico**, a maior parte dos países africanos ressente-se da crise económica mundial. Alguns países africanos, como é o caso de Moçambique, para o pagamento da dívida externa foram obrigados a aderir às políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), o que provocou reformas nas áreas política, social (educação, saúde, polícia), no comércio e na indústria.

A nível **sócio-cultural,** vivemos um momento de incertezas várias, crise de valores e exacerbação do subjectivisto e individualismo. As discussões do actual contexto macrossocial que mais tem afectado a área da educação/ currículo têm se concentrado sobre as questões do multiculturalismo, dos relativismos e das referências múltiplas que chegam a África como resultado da globalização.

Tal como no mundo inteiro, a África também se ressente das mudanças que ocorrem no **campo epistemológico da produção do conhecimento**. Os conhecimentos estão em mudança, a verdades são questionadas. Muitos estudos curriculares centram o seu foco nas questões do senso comum e nesse âmbito assistimos ao desenvolvimento de estudos sobre os saberes locais (conhecimento indígena) e a inclusão destes nos currículos oficiais nas escolas.

A **nível intelectual** prioriza-se a subjectividade, a intersubjectividade, a criticidade e a criatividade. Ao nível das artes e na área da **estética** vemos o surgimento de novas correntes artísticas na pintura como o subjectivismo concreto que valoriza o concreto e ataca a pureza e a abstração.

2. Os desafios curriculares africanos

Ao **nível da educação**, a África ainda se debate com indíces elevados de analfabetismo como, por exemplo, o caso de Moçambique, em que a taxa de alfabetização em 2005 situava-se em 48.1%[4]. O Índice de Educação[5] mostra que, dos 179 países com dados disponíveis, os países africanos com os IE mais elevados são Gabão (0,843) que ocupa o 100º lugar, seguido da África do Sul (0,843), no lugar 101, Maurícias (0,839) no 103º lugar , seguidos de São Tomé e

[2] www.clickescolar.com.br
[3] Organização das Nações Unidas (ONU)/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Human Development Report 2014 (http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-en.pdf). Extraído em 30 de Julho de 2014.
[4] Relatório sobre os objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Mozambique 2008. eZ Publish TM copyright 1999-2014 eZ Systems AS.
[5] O Índice de Educação (IE) é medido pela taxa de alfabetização de adultos (com ponderação de dois-terços) e a taxa de escolarização combinada do primário, secundário e terciário bruto (com ponderação terceiro). Fonte: http://pt.wikipedia.org

Príncipe (0,813) que ocupa o **111º lugar**, seguido da Namíbia (0,8111) no 112º lugar, Botswana (0,788) no 118º lugar, Guiné Equatorial (0,787) no 119º lugar e Cabo Verde (0,786) no lugar 121.

Infelizmente, Moçambique com o IE igual a 0,478, ocupa o 166º lugar e está no grupo dos 15 países[6] com o pior IE. Este grupo é, maioritariamente, constituído por países africanos, exceptuando-se os casos do Paquistão (0,492, no 165º lugar) e do Afeganistão (0,354, no 175º lugar).

No tocante à garantia de atingir uma educação primária universal e com base em dados da UNESCO[7], em 2008 existiam em África 69 milhões de crianças fora da escola. Nos 5 anos seguintes (até 2013) houve queda nos níveis de progresso da universalização da educação primária, com vista ao alcance dos Objectivos do Milénio (ODM2[8]). Enquanto alguns países de África como a Etiópia reduziram de 6.5 para 2.7 milhões de crianças fora da escola, outros como a Nigéria abrigam o maior número (8,6 milhões) de crianças fora da escola. A UNESCO indica que na África Subsahariana, "*cerca de 38 milhões de crianças abandonam a escola todos os anos*".

Uma outra questão, que preocupa o sector da educação em África, é a da paridade de género. Moçambique, apesar de estar longe de alcançar a paridade de género, está a fazer progressos significativos desde 1999[9], introduzindo programas de incentivo para as meninas, como bolsas de estudo Um dos maiores problemas para a desistência das meninas na área rural, relaciona-se com os casamentos prematuros.

No tocante à construção curricular, estamos num momento de junção de saberes, de integração de paradigmas, da desconfiança da teoria crítica e caminhando, ao nível curricular, para uma teoria pós-crítica que aparece como pilar de sustentação dos actuais currículos. São muitos os desafios que a construção dos currículos enfrenta, respectivamente:

- descentralizar a planificação e a gestão dos currículos;

- massificar e democratizar um ensino e aprendizagem de qualidade;

- endogeneizar os currículos, criando um projecto educativo que se identifique com a cultura africana e que possibilite uma aprendizagem mais relevante e significativa;

- modernizar a ampliar os espaços;

- formar profissionais (professores e gestores) competentes que sejam ao mesmo tempo práticos, reflexivos e críticos;

- formar graduados que saibam trabalhar com e na diversidade;

- reter os cérebros em África e formar elites e uma força de trabalho qualificada;

- incentivar a realização de pesquisas para a produção de conhecimentos novos;

[6] Quinze países com o pior IE: Paquistão, Moçambique, Costa do Marfim, Benin, Gâmbia, República Centro-Africana, Senegal, Etiópia, Serra Leoa, Guiné, Afeganistão, Chade, Mali, Burkina Faso, Níger.
[7] www.efareport.unesco.org
[8] ODM2 – universalização da educação primária. "*Garantir que todas as crianças, de ambos os sexos, de todas as regiões do País, independentemente da cor, raça e sexo, terminem o ensino fundamental*"
[9] De 1999 para 2005, a percentagem de meninas no Ensino Primário subiu de 42.1% para 46.4%.
www.portaldogoverno.gov.mz/Informação/dadosEstat/estatísticas EDU.pdf

- usar Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Vejamos de forma mais concentrada os desafios que consideramos mais preocupantes.

2.1. Currículo com qualidade para todos

Considero que o desafio curricular fundamental para os países africanos é a criação de **um currículo para todos, democratizando e massificando o ensino e a aprendizagem com qualidade.** Ainda enfrentamos a necessidade de garantir o Direito a educação para todos que foi materializado na Declaração dos Direitos da Criança pelas Nações Unidas em 1959.

Os discursos educacionais, no âmbito da condição pós-moderna, defendem uma visão democrática em que a questões da diversidade, das diferenças, das identidades e da inclusão são colocadas nas agendas dos planificadores das políticas públicas, bem como dos professores e comunidade em geral. A visão de uma **educação democrática** coloca de forma enfática a construção de currículos para todos. Essa pressuposição levanta a questão da **diversificação curricular**. Como diversificar? Como atender a todos? Como garantir qualidade para todos? Criar currículos diferentes e separar os alunos de acordo com as suas características? Ou criar currículos comuns com **flexibilidade** suficiente para atender a todos? O **quê** e a partir de **onde** flexibilizar?

A democratização da educação exige, não só a criação de currículos significativos e relevantes e de processos participativos e democráticos de gestão, como também provoca **novos desafios** subsequentes como investimentos financeiros mais sérios ao nível da educação como, **construção de mais salas de aula, formação e actualização de professores** que possam acompanhar as reformas curriculares vigentes, **produção de material didáctico diversificado**.

Uma das consequências directas da democratização da escola foi a criação de **turmas numerosas. Em Moçambique, d**ados colhidos do MEC[10] referentes ao período compreendido entre 1998 e 2008 mostram que o rácio professor/alunos no Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1) tende a subir: em 1998 o rácio era de 61 alunos para 1 professor e em 2008 era de 71 alunos. O número de alunos durante esse período de 10 anos no EP1 mais que duplicou (de 1.876.154 passou para 4.109.298). O aumento do número de alunos não foi proporcional ao número de escola, nem de professores. No EP1, em 1998 existiam 6.114 e em 2008 havia 9.649 escolas. Se houvesse proporção no crescimento de número de alunos, o número de escolas deveria ser pelo menos de 12.000. O número de professores do EP1, no mesmo espaço de tempo, aumenta consideravelmente, passando de 30.513 para 56.609.

2.2. Currículo comum e nacional na diversidade cultural

Um outro **grande desafio** que se coloca para a construção de currículos em África é:

[10] www.mec.gov.mz , extraído em 28 de Agosto de 2010.

- Como criar um currículo comum que seja inter e transcultural, sem homogeneizar, sem impor uma cultura única, mantendo a diversidade e respeitando as particularidades e as singularidades?

A maior parte dos países africanos são multiculturais e multilingues e o tema da diversidade cultural é hoje em dia, ao nível da educação, muito abordado, pois os educadores encontram-se muito preocupados em encontrar formas de conciliar o direito de igualdade à educação para todos com o respeito às diferenças culturais. Algumas correntes em educação/ currículo como a do multiculturalismo colocam a diversidade cultural como tema educacional primordial e trazem à discussão às questões políticas ligadas aos direitos humanos, ao direito à diferença, à inclusão e ao direito à educação para todos, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural (Gimeno Sacristán – 2002).

O grande desafio da educação em sociedades complexas e democráticas é que os educadores não se devem contentar em reconhecer a diversidade e em valorizá-la discursivamente, é necessário considerar e criar também diversidade nas práticas de ensino e a aprendizagem.

2.3. Currículo relevante e significativo

Para além do desafio relacionado com o ensino na diversidade cultural, África enfrenta outro grande desafio ao nível curricular que é o da construção de um **projecto curricular e educativo relevante e significativo para a África.** Tal desafio relaciona-se **com o tema sobre a "africanização, endogeneização e a descolonização curricular".**

Encontramos nos currículos actuais uma visão de **"endogeneização"**, priorizando as questões locais e reivindicando que o currículo deve permitir uma aprendizagem mais relevante e significativa. Por exemplo, em Moçambique, no currículo do Ensino Básico 20% é reservado para conteúdos locais (**Currículo Local)** e contém conteúdos que visam valorizar os saberes e a cultura local e criar e reforçar uma identidade mais genuinamente africana.

Os currículos que apareceram no pós-Independência baseavam-se claramente numa teoria crítica, tendo como referência uma Pedagogia do Oprimido e defendendo categorias como a emancipação, a autonomia e a liberdade. O discurso pedagógico do pós-Independência passa a ser de distanciamento em relação aos currículos coloniais e assume-se como um currículo "descolonizado, endógeno, nativizado e africanizado".

Nos anos imediatamente após a Independência (em Moçambique de 1975 a 1980) a reivindicação de um "currículo descolonizado" e de uma "independência curricular" em relação à ex-colónia significou a criação de novos paradigmas e a adopção de concepções e de uma política curricular descentralizada na qual as escolas e os professores tinham um papel mais activo no desenvolvimento dos currículos. A educação em Moçambique implementou durante cerca de 7 anos (1975-1982) uma teoria curricular prática, na qual o currículo era considerado de forma processual, adaptando-o aos alunos e aos professores.

Nos anos 80, por influência das mudanças no campo económico e social, com a adopção de uma política neoliberal de mercado livre, a educação muda a sua política curricular. Moçambique, com a entrada do Sistema Nacional de Educação (SNE- 1983), adopta uma política centralizada, um currículo tecnicista no qual o professor transforma-se num mero implementador. A visão curricular a partir de 1983 adopta uma abordagem mais

universalista e eurocêntrica, voltada para o desenvolvimento da ciência e da técnica, deixando de lado as questões de índole cultural.

Neste momento, por influência de teorias curriculares pós-críticas e dos estudos culturais e pós-coloniais trazem-se para as discussões curriculares as questões sobre o poder e o saber; questionam-se binarismos como o centro/periferia; desenvolvimento/ subdesenvolvimento; levantam-se dicussões curriculares sobre o racismo, o género; as assimetrias regionais e as diferenças e desigualdades consoante a etnia, a religião, entre outras.

Apesar da política curricular prever 20% para os conteúdos curriculares ainda existem problemas relacionados com vários aspectos do Currículo Local como, por exemplo, a selecção dos conteúdos, a transposição didáctica dos mesmos, as metodologias de recolha dos conteúdos, a formação dos professores. Uma das questões que a introdução de conteúdos locais nos currículos visa resolver, é o reforço da identidade nacional de forma a que os graduados tenham uma identidade cultural africana mais forte.

2.4. Formação de professores competentes, práticos e reflexivos

As inovações curriculares como o Currículo Local, o Ensino Bilingue, o modelo de competências, o ensino a profissionalizante, os novos enfoques de avaliação como a avaliação formativa e os ciclos de aprendizagem exigem a formação de professores e de gestores que sejam simultaneamente competentes, práticos, reflexivos e críticos.

Ao nível da Formação de Professores (cf. Dias – 2009) colocam-se vários desafios como:

- elevar a qualidade da formação de professores;

- aumentar o número de ingressos e de graduados;

- modernizar a ampliar os espaços;

- rever os princípios e as formas de financiamento;

- buscar a competência, formando profissionais que sejam ao mesmo tempo pragmáticos, produtivos, reflexivos e críticos;

- formar graduados que saibam trabalhar com e na diversidade que caracteriza a sociedade africana;

- incentivar a realização de pesquisas para a produção de conhecimentos novos;

- repensar sobre os fundamentos epistemológicos das Ciências Exactas e Sociais;

- criar condições e estimular o uso de novas tecnologias de informação e comunicação;

- criar projectos educativos que se identifiquem com a cultura africana e as actuais condições de pobreza.

3. Considerações finais

A educação africana vive tensões de vária ordem, mas considero que os maiores desafios curriculares são construir um currrículo para todos que:

- seja relevante, significativo e adequado à situação de multilinguismo e multiculturalismo;

- seja capaz de melhorar as taxas de conclusão; reduzir as desigualdades de género; reduzir as repetências e desistências e elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem;

- forme indivíduos de forma integral, contemplando as várias dimensões (cognitiva, afectiva, psicomotora, ética, estética e espiritual).

Considero que os países africanos devem ser capazes de construir currículos em que se coloque a cultura, a ciência e a técnica ao serviço do desenvolvimento do países e do mundo, assegurando, simultaneamente, a capacidade de lidar com os processos complexos e com as incertezas do Mundo Pós-Moderno e capazes de contribuir para maior equidade e um desenvolvimento humano ético.

Referências bibliográficas

Dias, H. N. (2009). *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo: Imprensa Universitária.

Direcção de Planificação e Cooperação – Ministério da Educação (2014). www.portaldogoverno.gov.mz/Informação/dadosEstat/estatísticas_EDU.pdf (2014). Extraído em 14 de Abril de 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J.. (2002). "A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas". IN: ALCUDIA, Rosa (orgs.). *Atenção à diversidade.* Porto Alegre: Artmed, pp. 13-37.

http://pt.wikipedia.org (2014). Extraído em 10 de Maio de 2014.

Organização das Nações Unidas (ONU)/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2014). *Human Development Report 2014* (http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-en.pdf). Extraído em 30 de Julho de 2014.

Relatório sobre os objectivos de Desenvolvimento do Milénio (2014). *Mozambique 2008.* eZ Publish TM copyright 1999-2014 eZ Systems AS. Extraído em 12 de Abril de 2013.

www.clickescolar.com.br (2014). Extraído em 9 de Maio de 2014.

www.efareport.unesco.org (2014). Extraído em 15 de Maio de 2014.

www.mec.gov.mz. (2010). Extraído em 28 de Agosto de 2010.

Joaquim, J. A.

Universidade Eduardo Mondlane-Escola Superior de Negócio e Empreendedorismo de Chibuto, Moçambique

Email: jhamylton@yahoo.com.br

Educação Bilingue em Moçambique. Um estudo de caso, na Província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do Ensino Básico

1. Introdução

O trabalho que se pretende compartilhar é o resultado da culminação do plano de pesquisa que se enquadra no Curso de Mestrado em Ciências de Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular no Instituto de Educação da Universidade do Minho. A mesma reflete sobre a Educação Bilingue e as suas práticas pedagógicas no Ensino Básico em Moçambique, concretamente, na Província de Gaza, no Distrito de Bilene.

A relevância do estudo insere-se no fato de, para além da valorização das práticas pedagógicas, fazermos uma ligação com a análise documental do programa curricular de Educação Bilingue. Como mostra Grange (2010, p. 20), quando se refere aos desafios dos estudos na área de currículo para os países africanos, "curriculum innovations have been a central focus of curriculum scholars in Africa, the language policy adopted by contries is another important theme that is emphasized in African curriculum studies". E olhando para a questão da diversidade linguística, afirma ainda o autor: "the key issue here is the choice of language of instruction".

Neste caso, pretendemos neste Colóquio partilhar os pontos relacionados com a contextualização de Moçambique, a problemática da pesquisa, metodologia usada no trabalho, desde o tipo de abordagem até a análise dos resultados, as conclusões e os procedimentos éticos na investigação que foram ponderados no mesmo.

1. 1 Contextualização de Moçambique e a problematica da pesquisa

Moçambique é um país localizado na costa sudeste de África, faz fronteira a norte com a Tanzânia, a noroeste com o Malawi e a Zâmbia, a oeste com o Zimbabwe e a África do Sul, a sul com a Suazilândia e a África do Sul, e a este é banhada pelo Oceano Índico, como ilustra a figura 1. Com uma área aproximada de 799.380 Km^2, o país tem um número total de população de 23 049 621 e, é constituído por 11 províncias (Maputo cidade, Maputo Província, Gaza, Inhambane, Sofala, Manica, Tete, Zambézia, Nampula, Niassa e Cabo Delgado) e 128 distritos. [1]

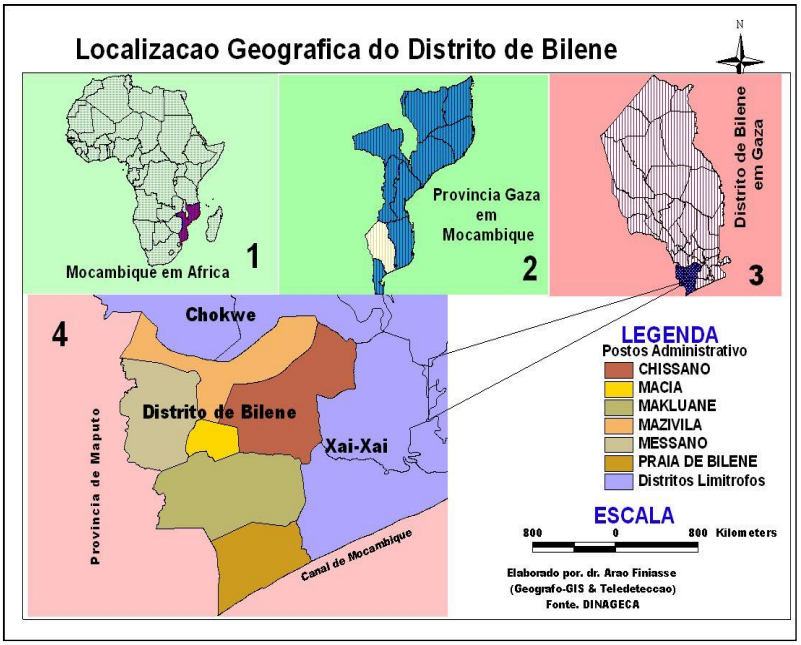
[1] (Portal do Governo de Moçambique, 2013)

Figura 1: Mapa de Moçambique

Fonte: (Portal do Governo, 2013)

O Distrito de Bilene, local onde foi realizado a pesquisa empírica, situa-se na zona sul da província de Gaza, faz limite a Norte com Distrito de Xai- Xai, a Sul com o Distrito da Manhiça na Província de Maputo, a este com Distrito de Chókwè e a oeste é banhado pelo oceano Índico. Apresenta uma superfície de 3.200 km2, constituído por 6 postos Administrativos (Governo Distrital de Bilene, 2010) (fig. 2):

Figura 2: Localização Geográfica do Distrito de Bilene



Fonte: Direção Nacional de Geografia e Cadastro-DINAGECA, elaborado por (Finiasse, 2011)

Segundo Quive e Campenhoudt (2008), quando se referem a um dos momentos da problemática, iniciamos por fazer um balanço das diversas abordagens do problema e de elucidar as suas caraterísticas de base essenciais, como estaremos fazendo aseguir.

Em Moçambique, para além do Português, que é língua oficial, encontramos mais de 20 línguas nacionais africanas que são faladas por um pouco por todo o país. Ngunga *et al* (2010, p. 9) mostram que, "vários estudos feitos após a independência (Lopes, 2009, Martins, 1992, Ngunga, 1985, 2008, Nhongo, 2009, entre outros) têm vindo a revelar que as crianças são, por um lado, penalizadas por não dominarem a língua que é usada como meio de ensino e, consequentemente, por outro, o sistema educativo tem vindo a registar grandes perdas de toda a ordem". Para justificar o pressuposto, Benson (2000) diz que todo o currículo foi baseado num modelo do Português Europeu, o que significa que as artes da linguagem são projetadas para falantes nativos de Português e que o conteúdo acadêmico é mal adaptado às culturas moçambicanas e estilos de vida. Em função disso, entre 1993 e 1997, segundo Benson (2000), foi realizado a experiência do Ensino Bilingue, designado PEBIMO. Depois do PEBIMO, Ngunga *et al* (2010), citando informação do (INDE, 2001), diz que na reforma do Ensino Básico, introduz-se a língua materna como disciplina (da 1ª à 5ª classe) e como meio de ensino (da 1ª à 3ª classe).

Ngunga *et al* (2010, p. 112), no estudo sobre avaliação da EB na Província de Gaza, numa das passagens na conclusão, constataram que "no que se refere à metodologia de ensino apresentada pelo programa de ensino bilingue, amaioria dos professores (Nhanzilo e Lichanane)[2] reconheceu que este deve sofrer alterações na medida em que não possibilita maior dedicação ao ensino da compreensão oral e escrita na sala de aula tanto da L1 como de L2".

Esta posição, em relação ao programa de Educação Bilingue, também se faz sentir no livro de Chimbutane (2011, p. 10), intitulado Rethinking Bilingual Education in Post colonial Context, quando afirma:

> *"Community members saw me as a representative of the state education authorities but at the same time as a valid interlocutor and channel for taking up to the state education authorities their messages of appreciation at witnessing the use of their languages in schools and also their concerns. They called me to help in finding solutions to the problems associated with the implementation of the bilingual programme, such as those regarding the lack of teaching and learning resources in the bilingual programme".*

A reflexão em torno de todos esses aspetos esteve na base da elaboração deste estudo que foi realizado em Moçambique, Província de Gaza, concretamente no distrito de Bilene.

[2] Nomes das escolas onde foi realizado o estudo

2. Problema de pesquisa

O modelo de Educação Bilingue aplicado em Moçambique, inicia no 1º ciclo a lecionação com a língua, materna, nesse caso Changana/Xichangana[3], como meio de instrução e o Português como disciplina, somente ao nível da oralidade. A partir do 2º ciclo, concretamente na 4ª classe, há uma inversão da língua de ensino, que passa a ser feita em Português e a língua Changana é usada como disciplina. Os alunos de EB só iniciam a aprender a escrita na língua Portuguesa a partir da 3ª classe. No entanto, os alunos na 5ª classe, que é a última classe do 1ª grau, para passarem para o 2ª grau, são submetidos a um exame nacional em língua Portuguesa. Esta situação exige que os alunos, da EB, estejam minimamente habilitados em termos de competência linguística em língua Portuguesa (compreensão na leitura, escrita e oralidade) para fazer face aos mesmos. Em função dessa situação, de forma a não nos dispersarmos, pretendemos encontrar resposta relativa a pergunta de partida. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 44), "com esta pergunta, o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor.

A pergunta de partida que servirá de primeiro fio condutor da investigação, é apresentada da seguinte forma:

De que modo o programa curricular de Educação Bilingue se traduz nas práticas pedagógicas nas escolas do Ensino Básico que usam a língua Portuguesa e Changana no distrito de Bilene, na província de Gaza?

No seguimento de Tuckman (2000, p. 38), quando postula que, "o problema formula-se melhor em forma de questão (na medida em que é distinto da formulação declarativa da hipótese, derivada do mesmo problema) ".

Os objetivos decorrentes do problema e das são formulados do seguinte modo:

i) Analisar o processo de concepção do programa curricular de Educação Bilingue, atendendo às questões teóricas sobre a conceção de um programa curricular;

ii) Relacionar o programa de Educação Bilingue com as práticas pedagógicas considerando a formação dos professores, as metodologias de ensino e o material didático;

iii) Avaliar o desempenho dos alunos que se encontram a frequentar a 5ª classe, através de prova escrita e oral, nas disciplinas básicas (Português e Matemática) em língua Portuguesa.

[3] Entenda-se que estamos a referir a mesma língua, a primeira escrita no vocabulário ortográfico da língua Portuguesa e a segunda da própria língua.

3. Enquadramento Metodológico

3.1 Metodologia

A abordagem que escolhemos para esta investigação é uma abordagem mista de natureza qualitativa e quantitativa, na base do pressuposto de que cada método possui caraterísticas próprias e são adequados a propósitos de uma investigação específica. Como é assegurado por Pacheco (2001, p. 47), "apesar da diversidade metodológica da investigação educativa, a investigação curricular tem uma caraterística que a particulariza: utiliza várias técnicas que melhor se adapta ao núcleo do problema, já que é de natureza prática e tem uma finalidade formativa".

Em relação à investigação quantitativa, Vilelas (2009, p. 103) explica que "os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável em termos numéricos as opiniões e as informações para depois serem classificadas e analisadas. Daí que requerem a aplicação de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.)", ao contrário dos procedimentos seguidos na investigação qualitativa. Mas, como refere Pacheco (1995, p. 17-18) "a investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados.

3.2 População

O estudo empírico processousse em duas fases inter-relacionadas. Na primeira, utilizamos a análise documental, no seguimento do que Estrela (1994) designa por fase de elemento de estrutura, ou de recolha de dados de arquivo. Na segunda fase, e no que Estrela (1994) chama de dados de perspetiva, recolhemos os dados a partir da realização de entrevistas aos decisores das políticas (órgão central, provincial, distrital e os representante das escolas), questionários aos executores das políticas (os professores) e aplicação de provas de desempenho escrita e oral, aos alunos da 5ª classe, nas disciplinas básicas (Português e Matemática) na língua portuguesa. Sendo assim, neste estudo, a população será, o corpus documental de Educação Bilingue, os professores, os decisores das políticas curriculares (Ministério da Educação-MINED e INDE[4]), Direção Provincial e Distrital de Educação na Província de Gaza) e os alunos da Educação Bilingue da 5ª classe.

3.3 Técnicas de recolha de dados

Para este trabalho, temos optado pela análise de documentos, entrevistas e pelos questionários e três provas, duas escritas, na disciplina de Português e Matemática e uma oral na disciplina de Português.

A escolha dessas técnicas foi pela natureza das mesmas, dos objetivos e da população que pretendemos trabalhar na

[4]Instituto para o Desenvolvimento de Educação

pesquisa, análise documental para os dados, que consideramos de estrutura, que é o programa curricular de Educação Bilingue, entrevista para um grupo menor, em função da amostra escolhida, que faz parte dos, que consideramos, fazedores das políticas nesse caso os técnicos das direções centrais de educação, provinciais e distritais e os diretores de escolas e o questionário para o grupo razoavelmente maior que é constituído pelo, que consideramos, executores das políticas nas bases ou escolas que são os professores.

4. Validação das entrevistas e dos questionários

Neste trabalho, as entrevistas e o questionário foram adaptados de um guião de entrevista aplicado num estudo sobre uma das inovações preconizado no PCEB, Currículo Local, em Moçambique, realizado por Manhiça (2010), que dentre outras inovações previstas, encontramos também a EB. Sendo assim, como os instrumentos passaram por um processo de validação, consideramos os instrumentos usados neste trabalho válidos pelo mesmo processo. Porém, mesmo assim, tivemos algumas recomendações feitas no ato das entrevistas e dos questionários que foram tomadas em consideração.

5. Amostra

Tendo em conta que a Educação Bilingue é ministrada em todo o país, para constituição da amostra, iniciámos por identificar uma das Províncias (Gaza) e dentro da mesma, identificamos a ZIP de Incaia, uma das primeiras a implementar a EB. A ZIP que é constituída por oito escolas, das mesmas, aplicámos o questionário, entrevista e três provas, duas escritas e uma oral, nas disciplinas básicas (Português e Matemática).

As entrevistas foram aplicadas para 6 diretores das 8 escolas e para 4 tecnicos da educacao, desde da direção central, passando pela provincial até a distrital. Os questionários foram aplicados para todos os professores da ZIP que lecionam as turmas bilíngue, o que correspondeu um total de 34 professores. Sobre as provas, essas foram aplicadas a 256 alunos da 5ª classe. Terminado o processo de recolha dos dados, obtivemos o seguinte número, que constitui a amostra do estudo, 300 pessoas, distribuidas em, 10 entrevistados, 34 inquiridos, 256 alunos que foram submetidos as provas.

6. Técnicas de análise de dados

Para o caso de análise do programa curricular, após a recolha das informações, procedemos à descrição da informação e em seguida fizemos à análise de conteúdo. Em relação às entrevistas, fizemos a transcrição[5] literal do conteúdo e à codificação dos dados, quer manuscritos quer gravados, na primeira fase. Depois passamos para a fase de descrição e

[5] Todas as transcrições dos dados foram feitas pelo entrevistador, como assegura Woods apud Pacheco (1995, p. 102), que mostra que "o entrevistador é o melhor transcritor por mais tédio que essa tarefa possa parecer".

como as entrevistas eram para grupos diferentes, após a descrição, organizamos as respostas em função das perguntas que concidiam nas mesmas. Para os questionários e provas para os alunos, por serem muitas as informações, procedemos à uma análise estatística através do programa SPSS.

7. Conclusões

Como forma de não nos dispersarmos, organizamos a conclusão em funcão de cada um dos objectivos elaborado para esta pesquisa.

i) Sobre a análise do programa curricular do 1º ciclo de EB, de forma resumida, em função de todas as constatações e pela maneira como se apresenta o programa curricular do 1º ciclo de EB, concluimos que, não existe um programa curricular de EB de base, em que se assentam as orientações e instruções que asseguram ou respondam as necessidades e a natureza desse tipo de ensino e que consequentemente venham a corresponder aos anseios que ditam a sua introdução. O que existe é uma réplica de um programa que foi elaborado para atender um tipo de ensino, parafraseando Benson (2000), cuja arte de ensinar são projetados, somente para falantes da língua Portuguesa, que é o programa curricular do ensino monolingue.

ii) Relação do programa e práticas pedagógicas, concluímos que não há uma relação entre o que se pretende no programa curricular e o que tem acontecido na realidade, pois o programa orienta uma coisa e no terreno acontece outra, por falta de especificação clara no instrumento que se espera que seja de orientação.

iii) Contudo, em termos da avaliação aos alunos, nas duas variantes A e B da prova escrita de Português dada aos alunos da 5ª classe, fez nos chegar as seguintes conclusões: para os alunos, quando se trata de exercícios que não tenha de analisar e dar respostas, como na redação e no ditado diferente da interpretação do texto e no funcionamento da língua, na língua Portuguesa, lhes fica mais fácil. O que nos leva afirmar que existe muita dificuldade na parte de compreensão e decifração dos símbolos gráficos de informações pedidas na língua Portuguesa na parte dos alunos. Nas provas de Matemática variante A e B, de forma geral os alunos mostram muita dificuldade em responder corretamente ao que se pedia, principalmente em exercícios que exigia um pouco mais de concentração.

Em relação a prova oral, concluímos que na oralidade diferente da escrita os alunos podem estar melhor preparados para entender o que se pede em língua Portuguesa. O que pode ser pelo fato do programa iniciar primeiro com a oralidade na 1ª e 2ª classe e depois com a escrita nas classes subsequente.

8. Questões de ética na investigação

Neste estudo, procuramos respeitar os aspectos éticos, a saber: o acesso ao terreno foi feito através de credenciais, passadas pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho. Codificamos[6] as informações fornecidas de forma a manter o princípio de confidencialiade das informações. No terreno negociamos com os diretores e os professores os horários que fossem mais convenientes para eles de forma a não interferir nas suas obrigações diárias. Todas as entrevistas, para além das anotações, foram gravadas com o consentimento de todos os inquiridos. E pedimos a permissão, explicando aos responsáveis da escola, aos professores e aos alunos, para tirar as fotos que foram usadas no trabalho.

Referências Bibliográficas

- Benson, C. J. (2000*). The Primary Bilingual Education Experiment in Mozambique, 1993 to 1997. In* International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 3, 3, 149-166. Consultado em março 19, 2012, em: http://www.multilingual-matters.net/beb/003/3/default.htm.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Chibutane, F. (2011). *Rethinking bilingual education in post colonial context*. Bristol: Buffalo. Consultado em abril 10, 2012, em: http://books.google.co.mz/books?id=D6illlyNCEC&pg= PA2&lpg= PA2&dq=rethinking+bilingual+education+in+Mozambique&source=bl&ots=9wyObqbY28 &sig=ek-HldQEH88YsC0ZHJEA5z5pZhE&hl=pt-PT&sa=X&ei=D5JQT_2-O4WbOv7CqZwK&ved=0CD0Q6AEwAQ#v=onepage&q=rethinking%20bilingual%20education%20in%20Mozambique&f=false.
- Direção Nacional de Geografia e Cadastro (2011). *Localização geográfica de distrito de Bilene*. Maputo: Direção Nacional de Geografia e Cadastro-DINAGECA.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4˚ed.). Porto: Porto Editora.
- Governo do Distrito de Bilene (2010). Plano Estratégico de Desenvolvimento do Distrito de Bilene. Gaza. Consultado março 21, 2013, em www.gaza.gov.mz/.../plano- estrategico...distrito/PEDD%20de%20Bil.

[6] Sobre o uso de códigos e a ética, Bogdan e Biklen (1994, p. 75), acrescentam que "em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo. A maioria das especialidades académicas e profissionais têm códigos deontológicos que estabelecem normas". Mostram ainda os autores que "alguns destes códigos são fruto de considerável reflexão e sensibilizam os respectivos membros para dilemas e questões morais com os quais se podem defrontar, outros são menos ambiciosos e funcionam mais como forma de protecção do grupo profissional do que como repositórios de normas de conduta".

- Grange, L. (2010). African Curriculum Studies, Contental Over iew. *in Encyclopedia of Curriculum Studies*. London: Sage, pp. 18-22.
- Ngunga, *et al* (2010). *Educação Bilingue na Província de Gaza: Uma avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) – Universidade Eduardo Mondlane (UEM).
- Portal do Governo de Moçambique (2013). Consultado em maio 3, 2013, em www.portaldogoverno.gov.mz.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teorias e práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação.* Tradução António Rodrigues-Lopes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Para a concepção de um programa de formação em francês para os profissionais da hotelaria e turismo no contexto angolano

António Chinhama dos Santos
(ISCED/Benguela) antoniochinhama@yahoo.com.br

Hurrydeo Beefun
(FLUL) harrybeefun@netcabo.pt

Resumo

O Francês de hotelaria e turismo é uma variante do Francês para Fins Específicos (FOS) e emerge da Didáctica do ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE). O objectivo deste artigo é efectuar uma abordagem metodológica visando a integração do francês no plano curricular das escolas e centros de formação profissional de hotelaria e turismo em Angola. O projecto compreende a concepção do programa de formação em francês que será proposto ao Governo angolano. Realizamos um estudo preliminar com 50 alunos do centro de formação de Lubango. Um dos objectivos foi de conhecer as suas necessidades e expectativas. Depois de aplicados os questionários, analisadas e interpretadas as respostas concluímos que a formação em francês é tão importante quanto a formação específica.

Palavras-chave: *FOS, Formação profissional, Competência de comunicação, Necessidades e Programa.*

1. Introdução

A nossa actividade profissional, leva-nos a reflectir sobre o estado actual do ensino / aprendizagem de Francês nas escolas angolanas. A experiência acumulada ao longo dos anos neste domínio e a realidade vivida no terreno obriga-nos a afirmar que o ensino das línguas estrangeiras ocupa um lugar privilegiado na política educativa do Governo angolano. Esta atitude parece-nos mais essencial porquanto é imperativo que Angola se inscreva numa abertura entre as nações e os povos do mundo visando o plurilinguismo e trocas interculturais. É importante relembrar que no passado, a língua francesa constituiu uma espécie de prestígio na escolha das línguas estrangeiras no seio dos alunos e a cada ano escolar que passa vai conhecendo um declínio. Para despertar o interesse e criar um certo equilíbrio nas opções dos alunos, seria importante que, além de seu ensino nas escolas de ensino geral, o francês fosse introduzido nos programas de formação das escolas e centros de formação profissional. O nosso projecto compreende a concepção do programa de formação em francês de hotelaria e turismo.

O presente estudo responde por um lado, a uma preocupação do Ministério angolano de Hotelaria e Turismo que manifesta bastante interesse em introduzir as línguas estrangeiras nos centros de formação profissional do sector. E por outro lado, o estudo resulta da constatação de que nenhum programa de formação em Francês foi implementado para atender as necessidades de comunicação nas unidades hoteleiras e sítios turísticos. Assim, seria útil propor um programa de formação para potenciar os futuros profissionais do sector com formação em língua francesa para fazer face as necessidades de comunicação num mercado que se torna cada vez mais exigente com a presença de turistas francófonos. Alias, o sector de Hotelaria e Turismo, é hoje um sector em crescente desenvolvimento e afirma-se como um dos sectores mais importantes na diversificação da economia angolana.

Face ao surgimento de centros de formação profissional, torna-se imprescindível uma planificação coerente e holística de formação dos profissionais. Para este estudo, partimos de duas perguntas, a saber se (i) os profissionais da Hotelaria e Turismo em Angola teriam competências linguísticas em Francês para acolher e interagir com turistas francófonos e (ii) que francês se deve ensinar nas escolas e centros de formação hoteleira e turística para desenvolver as competências linguísticas dos profissionais. Para isso, defendemos a ideia de que um programa de formação em Francês concebido na base de critérios metodológicos do FOS contribuiria na aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa.

2. Quadro teórico e conceitual

Todo o estudo se situa num quadro teórico e conceitual limitado. O nosso trabalho diz respeito à variante Francês de hotelaria e turismo. Para a caracterizar na vasta área do FOS, foi preciso revisitar um certo número de conceitos que nos parecem pertinentes para este estudo.

Num primeiro momento, tentamos delimitar os conceitos e noções de FOS, Francês de Especialidade, Formação profissional, Competência de comunicação e necessidades linguísticas. Para a abordagem da nossa temática, preferimos conservar a expressão "*Francês de especialidade*" ao invés de "*Língua de especialidade*" uma vez que esta, remete-nos à uma noção muito vasta se tivermos em conta o domínio em que se realiza este estudo.

O Francês para Fins Específicos visa proporcionar a formação linguística e cultural à públicos de diferentes áreas profissionais. A diversidade do público, suas necessidades e objectivos de aprendizagem, têm influenciado grandemente no avanço e dinâmica da abordagem metodológica das variantes do FOS que se sucederam ao longo dos anos, nomeadamente, Francês Militar; Francês Cientifico; Francês de Especialidade; Francês Funcional; Francês Instrumental; FOS, Francês para Fins Universitários e Francês Língua Profissional

Carras et al. (2007 :8), citando os trabalhos de « Niveau Seuil » apresentam uma tipologia de três grupos, a saber:

> *(i) ceux qui voyagent à l'étranger pour des raisons professionnelles et qui sont amenés à avoir des échanges réguliers dans un pays ou dans un autre avec des partenaires d'autres langues ;*
>
> *(ii) les étudiants ou stagiaires de longue durée qui viennent résider dans un pays étranger pour y poursuivre des études, des travaux, des recherches ;*
>
> *(iii) les spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine"*.

Entre as três tipologias apresentadas por Carras et al. preferimos reter o grupo de especialistas ou profissionais que aprendem o Francês no seu próprio País. Estes profissionais fazem igualmente parte dos alunos do sistema educativo angolano.

2.1. Formação profissional

A formação profissional é um processo de instrução que permite a um individuo de adquirir o saber e os saber-fazer indispensáveis para o exercício de uma actividade profissional. Desta definição sobressaem três perspectivas concernentes ao público beneficiário da formação profissional, tal como o estipula o portal das políticas publicas de emprego e da formação profissional de France (2012)[1], segundo o qual:

"1-les personnes sorties du système scolaire sans aucun diplôme souhaitant acquérir une qualification dans un secteur donné et surtout dans le cadre d'un contrat de professionnalisation;

2-les personnes expérimentées souhaitant faire valider les compétences acquises

en vue d'une promotion sociale par l'obtention d'une qualification reconnue ;

3-les personnes confrontées à un licenciement et souhaitant se reconvertir".

Assim, o nosso estudo cobre as três perspectivas.

2.2. Competência de comunicação

O programa de formação em francês destinado aos futuros profissionais de Hotelaria e do Turismo no contexto angolano, visa o desenvolvimento da competência comunicativa. A abordagem da competência comunicativa implica necessariamente, a definição da noção de *competência* para o seu enquadramento no contexto comunicativo. Pacheco (2011:42) enfatiza que a noção de competência não deixa de estar associada a diferentes perspectivas. No seu entender, o autor defende que em conformidade com o Dicionário da Língua Portuguesa (7ª ed.):

> *"um primeiro significado de competência tem a ver com a esfera jurídica (aptidão, idoneidade, capacidade legal, atribuição, poder), estando o segundo ligado a conhecimento, possibilitando a produção e a recepção de mensagens no âmbito de um sistema semiótico".*

[1] http://www.emploi.gouv..fr/titres-professionnels. Data de acesso : 8 de Novembro de 2013.

Na perspectiva de Pacheco é difícil chegar a única definição de competência, dado o significado de palavras mais próximas que por vezes, são utilizadas como sinónimos (por exemplo, capacidade, habilidade, destreza, aptidão, informação, conhecimento, qualificação e desempenho). Em contexto de educação e formação, os discursos divergem de autor para autor e de acordo o contexto e a área de saber. Neste sentido, entre os vários autores destacam-se Chomsky (1967) que faz a abordagem da competência numa perspectiva linguística. Mas é importante salientar que para Chomsky, a competência compreende as regras gramaticais para criar enunciados correctos para a utilização correcta de uma língua. No entanto, a nova geração de pesquisadores percebeu-se dos principais defeitos da noção de Chomsky. Nota-se que Chomsky descarta os diferentes contextos onde têm lugar os enunciados. O conhecimento de regras gramaticais é substrato de uma língua. Na verdade, no contexto de aprendizagem de línguas, é importante que o aluno esteja dotado de uma competência comunicativa que inclui não só os elementos linguísticos e os enunciados de actos de fala mas também de todos os componentes do acto de comunicar. O contexto de um enunciado remete-nos ao conhecimento das regras decorrentes da psicologia, da sociedade e da cultura. Assim, a noção de competência de Chomsky foi reformulada e complementada por uma competência psico-cultural para dar origem à competência de comunicação. Germain (1993:201) fazendo uma reflexão sobre a teoria de Chomsky explica que:

> *" il faut cependant préciser que la linguistique chomskyenne n'est pas directement à la source de l'approche communicative puisque, selon les tenants de la grammaire générative-transformationnelle, une langue n'est pas conçue comme un instrument de communication, mais bien comme un moyen d'expression de la pensée".*

No domínio de desenvolvimento das competências em língua, Sousa e Cardoso (2011:10) ao abordarem a questão das reformas curriculares nos últimos anos, fazem um enquadramento do conceito de competência numa perspectiva sócio-economica e cultural e definem a competência como sendo:

> *"Um conjunto de capacidades interiorizadas ao longo da vida de um indivíduo, que lhe permitem utilizar todo o seu saber e as suas capacidades e recursos pessoais, sociais e contextuais para se desenvolver na sociedade em que vive".*

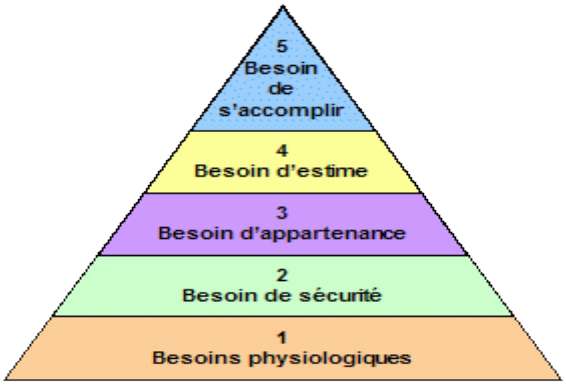
Nestes termos, a competência é percebida numa perspectiva de mobilização dos recursos com vista a resolver situações relevantes de um dado contexto, seja profissional ou não profissional. No ensino de línguas estrangeiras, a noção de competência leva a marca da competência comunicativa para considerar o foco de interesse dos alunos. Seja qual for a abordagem didáctica de uma língua estrangeira, a competência comunicativa é fundamental para o trabalho de especialistas e professores nesse campo. No entanto, perante as trocas fortemente acentuadas e as crescentes necessidades de comunicação, Beefun (1996:27) afirma que:

> *"La notion de communication, sousjacente à toute étude linguistique, constitue l'une des forces du renouveau dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues depuis bientôt une trentaine d'années".*

Moirand (1990), citada por Qotb (2009:103) estipula quatro componentes que compreendem a competência de comunicação, nomeadamente a competência linguística, a competência discursiva, a competência referencial e a componente sociocultural. Segundo o QECRL (2000 :17) a competência linguística comunicativa integra três componentes sendo, uma componente linguística, uma componente sociolinguística e uma componente pragmática.

2.3. Noção de necessidade

Segundo *Le nouveau Petit Robert* (2013 :244) a necessidade é uma exigência de natureza ou da vida social. A abordagem da necessidade no sentido que é caracterizada no *Le Petit Robert*, é portanto, inerente à natureza humana. A necessidade pode ser de ordem colectiva ou individual e a sua abordagem remete-nos às noções de necessidade e do desejo. Maslow[2] apresenta uma pirâmide hierarquizando as necessidades humanas, como se segue :



Nesta pirâmide, Maslow identifica cinco grandes categorias de necessidades: *as necessidades fisiológicas*, a *necessidade de segurança*, a *necessidade de pertença*. A configuração individual sobre as suas relações, esta necessidade faz parte ao pôlo "relacional", o eixo ontológico. A *necessidade de estima* prolonga a necessidade de pertença. O indivíduo quer ser reconhecido como uma entidade independente dentro do grupo a que pertence. A *necessidade de alcançar* é segundo Maslow o topo das aspirações humanas. Ela consiste em ir além de uma condição puramente física para alcançar a satisfação. Consideramo-la, portanto, como um antagonista para as necessidades fisiológicas.

Entre as necessidades descritas por Marlow destacam-se as necessidades de pertença às quais vai se situar a nossa reflexão para enquadrarmos as necessidades linguísticas específicas como uma necessidade na comunicação humana e cada vez mais expressa na sociedade. O dicionário de Didáctica de Francês (2003:35) afirma que:

> *" La centration sur l'apprenant a fait surgir toute une série de formulations concernant la notion de besoin. La liste en est toujours ouverte : besoins des apprenants, besoins langagiers, besoins spécialisés, besoins institutionnels, besoins d'apprentissage".*

A existência do público de Francês para fins específicos está sempre relacionada com as suas necessidades específicas, sendo esta, a sua característica fundamental que o diferencia de outros aprendentes de FLE.

2.4. A noção de programa

Vários investigadores prestam-se a apresentar a importância e o valor do programa no processo de ensino/aprendizagem. Um exemplo disso, são os contributos de Pimenta et al. (1999:113) que apresentam os elementos estruturantes do contexto de ensino/aprendizagem em que se identificam três componentes: a componente saber (programa); a componente ensino (professor) e a componente aprendizagem (aluno). Ao

[2] Abraham Maslow (1908-1970), psicólogo americano considerado o pai da abordagem humanista, conhecido pela sua hierarquia das necessidades, representada numa pirâmide.

destacarem o programa como componente "saber", as autoras conferem uma relevância ao papel do programa no processo de ensino/aprendizagem. Ainda Pimenta et al. (1999:111), são mais exaustivos quando defendem que os programas:

> "*Reflectem o conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e experiências que a sociedade considera, naquele momento, desejáveis para a educação de todos os cidadãos*".

Numa perspectiva do ensino de línguas, o que acima foi dito encontra o seu significado prático e coerência na definição de Cuq (2003:203) segundo a qual:

> *"un programme est une suite d'éléments fermant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé (écrit à l'avance) englobe divers sens courants : l'idée d'afficher ce qu'on veut faire, d'énoncer les caractéristiques fonctionnelles d'une architecture éducative, d'annoncer la thématique d'un travail dont les résultats seront ensuite évalués, de fournir la liste ordonnée des tâches et instructions à suivre ».*

Assim, no quadro do nosso estudo, podemos definir o programa como sendo o conjunto de elementos coerentes e organizados, em que se definem os objectivos, as tarefas e as actividades que visam desenvolver as competências de comunicação.

3. Metodologia do estudo

Para verificar a hipótese de haver dificuldades em competências de comunicação na língua francesa, na língua portuguesa, nas línguas maternas e inglesa assim como as suas representações culturais com relação aos países e povos francófonos, foram inqueridos 50 alunos do centro de formação profissional de Lubango sendo, 17 homens e 33 mulheres. Para alcançar o objectivo elaborou-se um questionário cujas respostas foram analisadas e interpretadas. Do questionário consta: a primeira parte com informações preliminares (idade, sexo, província de origem e escola ou centro de formação profissional); a segunda parte, dedicada à aprendizagem anterior de francês; a terceira e quarta partes, compreendendo questões sobre o domínio e a competência oral e escrita das línguas acima citadas.

A maioria do público-alvo é jovem cuja idade varia entre 18 e 30 anos correspondendo à 82%, 12% tem entre 31 e 40 anos e 6% tem mais de 40 anos. Todos eles não estão integrados profissionalmente. As variáveis são qualitativas de mensuração ordinal.

4. Tratamento e análise de dados

Do tratamento e análise de dados, apurou-se os seguintes resultados:

Sobre a questão de saber se os futuros profissionais já tinham aprendido a língua francesa. 90% respondeu afirmativamente, 8% nunca a aprendeu e 2% não disse nada. Entre os que já aprenderam o francês, 62% fizeram-no em 2 anos, 22% mais de 2 anos, 4% em 6 meses e 2% em mais de 1 ano.

Em relação às instituições onde os inquiridos aprenderam o francês, verificou-se: 60% na Escola Secundária do I ciclo; 18% na Alliance Française e 12% na Escola Secundária do II ciclo. Em relação às necessidades de aprendizagem de Francês, os futuros profissionais, fixaram prioridades que se resumem da seguinte forma: 2% acha que *não é importante* aprender a pronunciar melhor o francês, 16% considera *mais ou menos importante* aprender a comunicar

oralmente e por escrito, 20% considera *importante* a aprendizagem da comunicação oral em situação profissional e 62,5% considera *muito importante* a aprendizagem do vocabulário profissional.

Quanto ao perfil sociolinguístico, todos inquiridos falam a língua portuguesa, não obstante os desníveis do seu domínio e competência. Outros, além da língua portuguesa falam as línguas maternas de origem bantu da região, como se reflecte abaixo:

a. Português: 38% fala muito bem;
b. Línguas de origem banto: 60% em média não fala as línguas maternas e 40% fala muito bem;
c. Francês: 60% fala mais ou menos, 28% fala bem, 2% fala muito bem e 10% não fala Francês;
d. Inglês: 46% fala mais ou menos, 46% fala bem e 8% não fala Inglês.

A convivência e coexistência de várias etnias e por conseguinte as diversas culturas no mesmo espaço geográfico é uma característica própria de todo país. Esta característica exerce um papel crucial na formação de uma representação ou estereótipo do outro.

5. Necessidade de formação em francês no sector de hotelaria e turismo em Angola

1-Com a estabilidade político-militar, o sector de hotelaria e turismo é cada vez mais crescente, florescente e se desenvolve muito rapidamente. Por conseguinte, os profissionais dos estabelecimentos hoteleiros e dos sítios turísticos apresentam grandes dificuldades em acolher, interagir e orientar os turistas franceses e francófonos em situações reais de comunicação.

2-A realização de três eventos desportivos, nomeadamente, o Campeonato Africano das Nações de futebol (CAN), o Campeonato Africano de basquetebol, em 2010 e o Campeonato do Mundo de Hóquei em 2013, foram algumas das grandes montras que revelaram os enormes entraves dos profissionais de hotelaria e turismo em interagir não só com os jogadores de várias equipas mas também com os turistas provenientes de diversos países francófonos.

6. Conclusões

O programa de formação em francês para os profissionais da hotelaria e turismo emerge no sentido de adaptar o ensino de francês em Angola para um público que precisa adquirir competências em Francês a fim de fazer face às situações de comunicação em que eles encontram enormes dificuldades em acolher e interagir com os turistas francófonos. Assim, o referido programa deve ter em consideração os pressupostos inerentes à sua concepção.

7. Referências bibliográficas

- Beacco, J-C et Lehmann, D. (1990), *Publics spécifiques et Communication spécialisée*, Paris, Hachette.
- Beefun, H. (1996), *Interaction et négociation en classe de français langue Etrangère*, Paris.
- Carras, C. et al. (2007), *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris, Clé international.
- Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues,* Didier.
- Cuq, J-P., «dir» (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: Clé international.
- Mangiante, J-M et Parpette, C. (2011), *Le Français sur Objectifs Universitaires*, Paris, PUG.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008), *Enseigner le français à des fins professionnelles*, Paris, Didier.
- Pacheco, J.A., (2011), *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação,* Porto, Porto Editora.
- Robert, P., (2013), *Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert.
- Sousa, O.C. et Cardoso, A., (2011), *Desenvolver competências em língua portuguesa,* Lisboa, Edições Colibri.CIED.

MUDANÇAS AO NÍVEL DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES EM ANGOLA: AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES

Augusto Ezequiel Afonso

Universidade Katyavala Bwyla, Angola

Email: afonsoezequiel39@gmail.com

Resumo

O presente estudo aborda as perceções dos professores sobre as mudanças ao nível das suas práticas curriculares como resultado da recente reforma do sistema educativo angolano. Para o efeito, analisamos a relevância do papel do professor no desenvolvimento do currículo, a sua participação no referido processo assim como a situação da Educação em Angola. Para melhor perceção das mudanças havidas nas práticas curriculares dos professores, deslindamos as perceções dos professores sobre as mesmas, no âmbito da reforma educativa, especificamente no que toca as alterações das práticas de trabalho, as metodologias e formas de avaliação. Os resultados indiciam a alterações das práticas dos professores em relação a aspetos como a planificação, o trabalho colaborativo e a reflexão conjunta sobre o trabalho que realizam, na atitude e na visão dos professores sobre a participação do aluno nos processos de ensino e aprendizagem e ainda na metodologia e formas de avaliação. Importa no entanto realçar que quer as mudanças verificadas, quanto participação dos professores no desenvolvimento do currículo, estão ainda aquém do que se espera.

Palavras-chave: mudanças; práticas curriculares; perceções dos professores.

Introdução

O presente estudo analisa as mudanças ao nível das práticas curriculares dos professores em Angola como consequência da recente reforma educativa e curricular, e inscreve-se numa investigação que analisa o papel do professor enquanto elemento indispensável no desenvolvimento do currículo ao nível do 1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola.

O estudo se sustenta num quadro conceptual através do qual se lançam olhares sobre aspetos como o papel do professor e a sua participação do desenvolvimento do currículo, a situação da Educação em Angola, uma breve caraterização do estudo. Apresentam-se de modo sucinto as perceções dos professores sobre as mudanças das práticas curriculares no âmbito da reforma educativa em Angola.

Considerámos pertinente compreender, através das conceções dos professores, o papel por eles desempenhado no processo de desenvolvimento curricular, tendo sido, para tal, considerados como eixos estruturantes a autonomia curricular, profissionalidade e profissionalismo docentes, o currículo e, dimensionando estes aspetos a partir das políticas educativas e curriculares vigentes e a sua influência tanto ao nível das conceções dos professores, quanto da sua concretização nas práticas que consubstanciam o processo de desenvolvimento curricular nas escolas.

1. A relevância do papel do professor no desenvolvimento do currículo

É do conhecimento geral que em função de diferentes teorias curriculares que se adotem, o professor pode desempenhar diferentes papéis no desenvolvimento do currículo. Convém no entanto, referir que “seja qual for o

modelo ou teoria que se adote, seja qual for o nível de excelência da equipa que o tenha planificado, não há currículo que se concretize à margem da ação dos professores" (Afonso, 2014: 78).

A este respeito, autores como (Pacheco, 2001, p. 48; Kelly, 1980, citado por Pacheco, 2001, p. 48; Tanner & Tanner, 1980, citados por Flores, 2000, p. 96) afirmam, respetivamente que, "o professor é o protagonista do desenvolvimento do currículo", que "não pode haver desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor, e quanto mais responsabilidade se der ao professor pelo desenvolvimento do currículo mais importante será dar-lhes toda a espécie de apoio desse tipo" e que "o aspeto mais impressionante do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a sua inevitabilidade [uma vez que] tomam decisões cruciais sobre o que é ensinado e como é ensinado".

Quanto a perentoriedade da ação do professor no desenvolvimento do currículo, apoiando-se nas ideias de alguns autores – Kelly, 1986; Marcelo, 1994 e Gay 1991, p. 294 –, Flores (2000, p. 96) refere que "é consensual a ideia de que o professor desempenha um papel decisivo no processo de desenvolvimento curricular" e que a realização do currículo na sala de aula "constitui a última etapa de todo um processo que implica várias fases e vários intervenientes".

1.1. A participação do professor no desenvolvimento do currículo

Dado ser o currículo uma construção social, cultural e ideológica (Pacheco, 2001), é ao nível da escola e da sala de aulas que a expressão dessas dimensões se concretiza. Se o currículo previsto ou oficial (Gimeno Sacristán, 1988) se elabora na base de um conjunto de pressupostos sociais que incluem as normas, as regras, os valores e os saberes que a escola deve veicular, é na sua operacionalização, isto é, na passagem à prática – currículo real - que esses propósitos se tornam realidade.

É ponto assente que o professor pode desempenhar um papel mais passivo ou mais proactivo no desenvolvimento do currículo, podendo agir como um mero instrumento para o alcance dos objetivos do currículo, reproduzindo os princípios predefinidos de eficácia e eficiência, como mero técnico que obedece o que está pré estabelecido considerando o aluno como banco de depósito de conhecimentos ou um simples objeto da aprendizagem; pode adotar uma atitude reflexiva em relação a sua prática e agir como protagonista do currículo, considerando o aluno como sujeito da sua aprendizagem; ou pode ainda, agir proactivamente resolvendo os conflitos da prática, refletindo sobre a própria prática de modo crítico, ser um intelectual reconhecido pela comunidade educativa, levar o aluno a ter consciência, a emancipar-se e a questionar (Morgado, 2000; Pacheco, 2001).

Com vista a uma participação mais efetiva do professor no desenvolvimento do currículo, Pacheco (2001, p. 48) alerta para a necessidade de o professor se *curricularizar,* isto é "pensar o seu trabalho em termos de currículo porque isso lhe oferece uma perspetiva diferente daquilo que ele faz na sala de aula". Daí o considerar o professor como protagonista do currículo, como elemento sem o qual não seria possível canalizar, através da escola, nem os valores, nem a moral, nem os ideais, nem as experiências de aprendizagem, independentemente da perspetiva teórica que se adote. Não há concretização do currículo sem a ação do professor.

O papel do professor é o de preparar os alunos para o exercício da cidadania, para o trabalho em geral e para o desenvolvimento de habilidades e de competências, visando a sua intervenção positiva na sociedade, com argumentações conscientes, resultantes da aplicação dos conceitos apreendidos com a ajuda do professor e na resolução de problemas contextualizados e relevantes. Para que isso seja possível, Urban (2000) considera que o professor deve desenvolver competências (de nível cognitivo, cultural, psicomotor e socio afetivo) para aprender permanentemente, de uma forma crítica e em níveis mais complexos de estudos.

2. Situação da Educação em Angola

A transição da situação da ainda recente instabilidade política, social e económica para o atual contexto de paz, levou o Estado a optar por uma política de mudança educacional baseada numa análise efetuada ao sistema educativo até então vigente, em resultado da qual foi verificada a "inoperância das estruturas educativas quer devido à sua organização institucional quer devido à qualidade e quantidade dos recursos nelas envolvidas" (UNESCO, UNICEF e MEC 1993, p. 29). Dessa análise, tornou-se percetível a necessidade de mudanças sérias na educação através da adoção de estratégias e opções de políticas educativas que para além de abarcarem os aspetos institucionais, abrangesse os aspetos relacionados com a qualidade e os meios de ensino, e a necessidade de uma maior atenção ao financiamento da educação (idem).

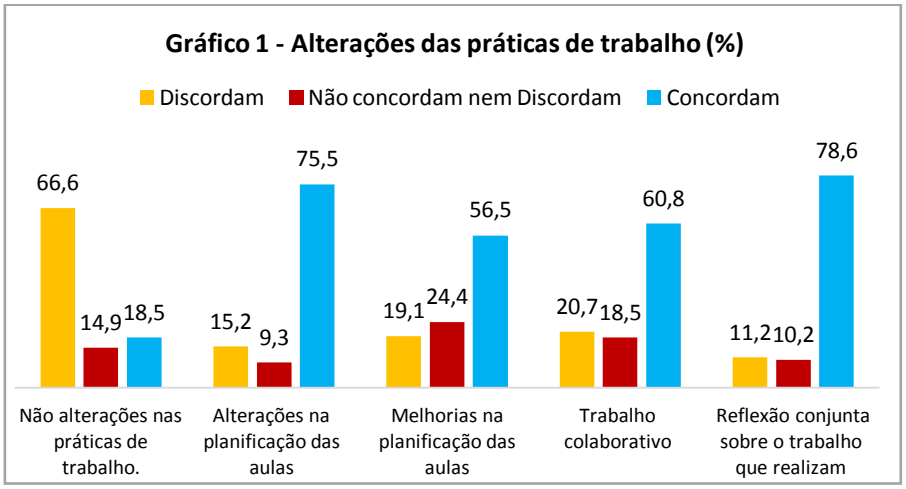
Foram adotados um conjunto de estratégias de curto, médio e longo prazo. A *primeira estratégia* - "programa de emergência a acurto prazo", visava "reforçar e capacitar os recursos humanos necessários para prepararem e promoverem a reforma institucional e a reforma do sistema de ensino" e "aumentar a capacidade de oferta em termos de uma maior equidade e melhorar a eficácia e qualidade de ensino, nas zonas onde [era] possível atuar, privilegiando as áreas mais afetadas pela exclusão e insucesso escolar" (idem). A *segunda estratégia* - "consolidação", (1995 - 2000), "um programa nacional de grande envergadura financeira", como continuidade da fase de "Emergência", abarcando todos os níveis de ensino.

A dos *objetivos gerais da educação em Angola* (LBSE, Artigo 2º) permite-nos constatar que existe uma clara preocupação em relação aos aspetos de ordem física, intelectual, moral e cívico, estético e laborais. Além disso, a LBSE determina que o sistema educativo deve contribuir para desenvolver a capacidade de compreensão dos problemas de forma crítica e construtiva bem como da consciência social dos sujeitos integrados no processo educativo, o que propiciará o respeito pelos outros e pelos superiores interesses da nação. A promoção do espirito de solidariedade e uma atitude de respeito pela diferença de outrem é outro objetivo sabiamente definido e que pensamos ser útil referir.

3. Perceções dos professores sobre as mudanças das práticas curriculares no âmbito da reforma educativa

Tendo como propósito inteirar-se sobre as mudanças verificadas ao nível das práticas curriculares dos professores como consequência da recente reforma educativa e curricular em Angola, colocamos dois conjuntos de questões aos professores relativos às práticas de trabalho e às metodologias e formas de avaliação.

O primeiro conjunto de questões interpelava os professores no sentido de averiguar se, de uma forma global, a reforma educativa tinha provocado alterações nas suas práticas habituais de trabalho. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 1.



Embora a análise do conjunto das questões revele a existência de alguns professores, ao que parece, não terem sido suficientemente estimulados a alterarem as suas práticas, observa-se que uma maioria (66,6%) considera que a reforma do sistema educativo provocou alterações nas suas práticas de trabalho. Por outro lado, os inquiridos afirmaram que essas alterações se verificam, essencialmente, no modo como planificam as atividades letivas (75,5%), alterações essas que a maioria dos professores (56,5%) considera terem produzido uma melhoria substancial no desempenho dessa tarefa.

Verifica-se ainda que mais de metade dos professores inquiridos (60,8%) afiança que a reforma educativa contribuiu para que passassem a trabalhar de forma colaborativa. No mesmo sentido, uma maioria significativa de inquiridos (78,6%) afirma que a reflexão conjunta sobre o trabalho que realizam passou a fazer parte das reuniões de coordenação de disciplina, passando a ser uma prática recorrente ao longo do ano letivo.

Observa-se ainda a melhoria do entendimento dos professores sobre o papel dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, passando, por isso, a considerá-los como sujeitos ativos nesse processo, o que os impele a envolver mais os alunos nas atividades de ensino e aprendizagem.

> Uma das coisas que mudou na atitude dos professores […] é a visão do professor relativamente ao aluno. Esta reforma […] deu protagonismo ao aluno, construiu, no professor, a imagem de que o aluno não é apenas um mero objeto da aprendizagem, mas sim ator importante do sistema e do processo pedagógico, e isto representou uma grande mudança, porque, os professores, hoje, começam a partilhar mais a sua informação com o aluno, começaram a colocar mais os alunos a trabalham para si mesmos, buscando cada vez mais aportes, mais conhecimentos por si mesmos. (R2)

Entendemos que esta será uma mudança que é importante conseguir tornar realidade, uma vez que se tem vindo a verificar que, nem sempre, os alunos se sentem envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além disso, existem aspetos ao nível da docência que é necessário ultrapassar.

Um dos aspetos que consideramos desfavorável está relacionado com a alegada interpretação errónea de parte dos professores em relação a ideia do *aluno como sujeito da sua aprendizagem*, expressa nos seguintes termos:

> […] Para algumas situações, quando combinado com o facto de alguns professores não terem a vocação, não terem a formação, etc., acabou por constituir uma espécie de oportunidade para uma certa libertinagem, porque os professores acabam por chegar na sala de aulas, darem tarefas aos alunos na lógica de que eles vão desenvolver, uns até mandam fazer pesquisas na lógica de como se todos os alunos tivessem condições, tivéssemos internet, tivéssemos tudo, e os professores acabam por se preocupar relativamente menos com aquilo que deveria ser o seu esforço que é moderar, acompanhar, em fim, supervisionar o ato pedagógico. (R2)

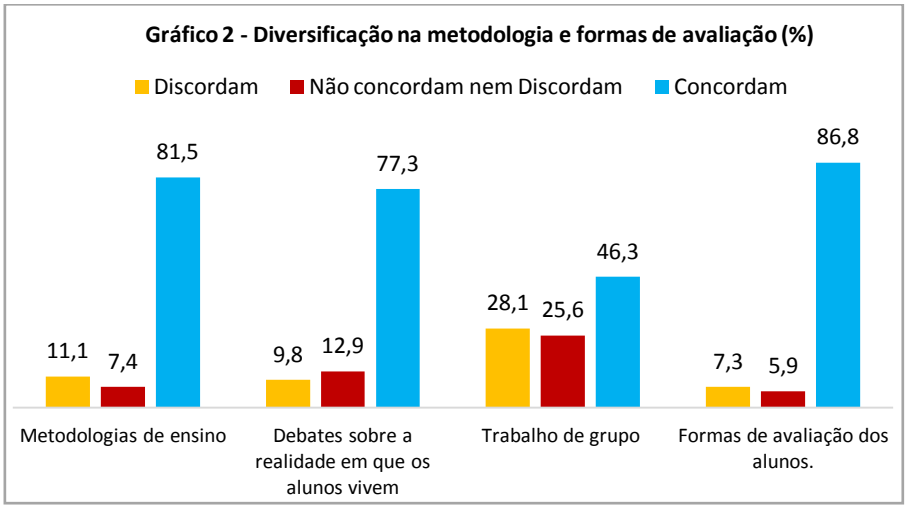
Ainda no âmbito das mudanças esperadas como resultado da reforma educativa, fica a descoberto a não atribuição de responsabilidades aos professores na (re)construção do currículo:

> […] Não há tacitamente este espaço definido institucionalmente para convidar os professores na estruturação do currículo. […] O desenho institucional do país assim o consagra e acredito que, se calhar, o contexto também assim ditou, acredito que o tempo poderá modificar alguns procedimentos e reconferir algum espaço para os professores. (R2)

Em suma, em termos curriculares os professores são relegados para o papel de meros executantes, uma vez que ao mesmo tempo que não lhes tem sido delegadas competências para a tomada de decisões ao nível da concretização do currículo, não tem havido da parte dos professores a disposição para assunção de um papel mais proactivo neste sentido, situação que deriva das debilidades da sua formação e desenvolvimento profissional.

3.1. Metodologias e formas de avaliação

O segundo conjunto de questões procurava identificar mudanças ao nível das metodologias de ensino utilizadas nas aulas e nas formas de avaliação a que recorrem os professores. Os dados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 2 que apresentamos a seguir.



Questionados sobre as metodologias de ensino que utilizam nas aulas, a esmagadora maioria dos inquiridos (81,5%) garante que a reforma educativa os "compeliu" a diversificá-las, passando a utilizar métodos de trabalho que envolvem os alunos e os estimulam a participar nas atividades propostas. Apenas uma minoria (18,5%) não alterou as suas práticas ou não se pronuncia sobre isso. Nessa diversificação de metodologias, uma maioria significativa de docentes (77.3%) destaca a promoção de debates sobre a realidade em que os alunos vivem, considerando-a como

uma mais-valia para as suas aprendizagens. No mesmo sentido, menos de metade dos professores (46,3%) referem que passaram a recorrer mais ao trabalho em grupo como método de ensino-aprendizagem, ao contrário dos mais de 50% de docentes que não o faz (28,1%) ou que não se pronuncia a esse respeito (25,6%).

Outra alteração importante tem a ver com a avaliação. Nesse domínio, 86,8% de inquiridos assegura que a reforma educativa contribuiu para passarem a recorrer a outras formas de avaliação dos alunos. Não deixa de ser motivo de inquietação os 7,3% de inquiridos que afirma não ter alterado a forma como avalia os seus alunos e os 5,9% que não se pronuncia. Convém no entanto referir que trata-se de uma mudança importante, sobretudo se tivermos em conta que o sucesso dos alunos depende muito da avaliação a que os professores recorrem.

A média das respostas é claramente adequada, significando que os inquiridos, assumem uma posição concordante em relação à diversificação das metodologias de ensino, à promoção de debates nas aulas e às formas de avaliação a que recorrem.

Por fim, no que diz respeito ao recurso ao trabalho em grupo, não assumem uma posição concordante, tendo as suas posições se situado numa zona de indefinição avaliativa.

Considerações finais

Os professores consideram ter havido alterações nas suas práticas de trabalho em relação ao incremento do trabalho colaborativo, a planificação das aulas e a reflexão conjunta sobre o trabalho realizado, o atendimento às particularidades individuais dos alunos e o maior envolvimento nos processos de ensino-aprendizagem, o que é um bom pronúncio para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas.

Embora não tendo sido evidenciadas de forma tão ampla como seria desejável, observam-se mudanças nos seguintes aspetos: nas *metodologias de ensino utilizadas*, passando a ser mais diversificadas; ao nível do *trabalho docente*, para uma perspetiva colaborativa, não deixando, no entanto, de ser motivo de preocupação o facto de existir um conjunto de professores que revelaram não terem sido suficientemente estimulados para um trabalho mais colaborativo; *nas modalidades de avaliação*, com a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa a começar a ser práticas usuais em algumas escolas, deixando a avaliação sumativa de ser uma modalidade exclusiva na avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; na *tomada de decisões* no âmbito do desenvolvimento do currículo ao nível da sala de aulas.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. E. (2014). O papel do professor na (Re)construção do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola: Das intenções às práticas. *Tese de Doutoramento* (policopiado). Braga: Universidade do Minho.

AGOSTINHO, A B. M.; AFONSO, A. E. & de MATOS, L. G. G. (2006). *A atitude do professor frente ao aluno e suas implicações na aprendizagem deste (Caso complexo do ensino médio do município de Benguela).* Trabalho apresentado para a obtenção do grau de licenciatura em Ciências da Educação, Benguela: ISCED.

ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. (2002). *As Relações Interpessoais na Formação de Professores*. Brasil: Edições Layola.

COUTINHO, C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina

FLORES, M. A. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *O Currículo, uma reflexão sobre a prática,* (3ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.

GIVEN, L. & SAUMURE, K. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Researche Methods.* Lisa Given Editor. University of Alberta. http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/An%C3%A1lise _Estat%C3%ADstica (Consultado em 7/1/2013).

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

MORGADO, J.C (2012). *O estudo de caso na investigação em Educação*. Santo Tirso: De facto Editores

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª Ed.). Portugal: Porto Editora.

UNESCO & MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DE ESPANHA (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*: Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994 (policopiado).

ZAU, F. (2009). *Educação em Angola, novos trilhos para o desenvolvimento.* Portugal: Movilivros

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 3/08 de 4 de Março do Conselho de Ministros – Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes, Técnicos Pedagógicos e Especialistas da Administração de Educação.

Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro – Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE).

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PLURALISMO, ALTERIDADE E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: uma discussão no âmbito das escolas estaduais e municipais de Recife e Olinda acerca do lugar do negro no currículo e ensino da História da África.

FERREIRA, C, C[1]; LOPES, Z, A, S[2]; OLIVEIRA, A, M[3].
[1] Estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco
[2]Estudante de História na Universidade Federal de Pernambuco
[2] Professora Doutora da Universidade Federal de Pernambuco
Email: chryscavalcante@hotmail.com; aurenea@yahoo.com.br

RESUMO DO RELATÓRIO

Este resumo discorre sobre pesquisa realizada no âmbito da iniciação científica, iniciada em agosto de 2013. Tal pesquisa teve como objetivos: observar de modo geral como vem sendo ministrado o ensino das religiões afro-brasileiras através do ensino da História da África, se atendo ao lugar que o negro ocupa no currículo desta disciplina e no trabalho dos (as) professores (as) em sala de aula; e verificar a relação existente entre alteridade, tolerância e intolerância religiosa no ensino das religiões afro-brasileiras efetuado no Ensino da História da África. A teoria empregada foi a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e a metodologia de trabalho a Análise de Discurso de escola francesa de Michel Pêcheux, em sua terceira fase. A partir desses autores, examinamos as iniciativas que estão sendo tomadas pelas escolas e Secretarias de Educação do Estado de Pernambuco e da cidade de Recife na elaboração de currículos, bem como também pelos (as) professores (as) na elaboração de currículos e materiais didáticos no que concerne ao tratamento com a imagem do negro e as religiões de matrizes africanas. Discutimos as tensões que são estabelecidas na elaboração e execução das propostas curriculares. Desse modo, o trabalho foi realizado em escolas públicas municipais e estaduais de Recife e Olinda, fazendo uso de entrevistas semiestruturadas. Como resultado, verificamos que embora a disciplina de Ensino de História da África conste como obrigatória desde os anos iniciais até o último ano da escola básica, a forma como esta vem sendo trabalhada é ambígua e híbrida, pois mistura elementos de um passado em que a imagem do negro é associada à escravidão, a elementos contemporâneos de autoafirmação de sua cor e de seu papel social. No que se refere às religiões afro-brasileiras verificou-se dificuldades, rejeição e intolerância em seu trato.

Palavras-Chave: Currículo escolar; Ensino de História da África; Religiões Afro-Brasileiras; Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visou continuar as investigações acerca do Ensino Religioso (ER) e Ensino de História da África, visto que estas duas temáticas desenvolvidas no espaço escolar são de relevante interesse na esfera pública educacional, pois tanto uma disciplina como a outra tem gerado grandes debates no cenário nacional e estão sempre sendo discutidas nas principais pesquisas sobre currículo e educação. Mas, para, além disso, é de profundo interesse desse projeto investigar como estão sendo desenvolvidas as disciplinas de Ensino Religioso (ER) e Ensino de História da África nas escolas estaduais e municipais em Pernambuco, visto que é constatado um total descaso por parte do Estado e das escolas no que diz respeito ao trabalho plural que busque trazer para a discussão a diversidade religiosa que há em nosso país, como salientado em Oliveira & Ferreira (2012), assim como um reparo as religiões de matrizes africanas, onde a nossa educação tem uma dívida enorme para com o povo africano, visto que a maneira como foi e é

conduzida as temáticas de história da África e até mesmo as religiões afro-brasileiras fazem com que o povo negro não só seja marginalizado como a sua história deste povo seja tida como menor sem necessidade de ser contada. Ainda nesse estudo buscamos entender, a partir do discurso de professores e gestores e também na análise de documentos normalizadores do currículo, como são realizadas as aulas de ER e Ensino de História da África, a partir de que pressupostos os professores desenvolvem estas disciplinas? Os gestores ajudam na construção dessas aulas, há um trabalho de equipe nestas escolas pesquisadas? O PPP – Projeto Político Pedagógico contempla estas disciplinas? Estas e outras questões serão respondidas ao longo deste trabalho.

Os objetivos gerais são Analisar as políticas curriculares estabelecidas atualmente na área de educação, especificamente implementadas no/pelo estado de Pernambuco e no/pelos municípios de Recife e Olinda, que envolvam a discussão sobre o Ensino Religioso plural nas escolas; Observar no âmbito das práticas estabelecidas nas escolas estaduais e municipais de Recife e Olinda, como ocorrem os procedimentos teórico-metodológicos, de elaboração de conteúdo programático e de ensino-aprendizagem relacionados ao campo do Ensino Religioso, levando em consideração nesse processo questões vinculadas à identidade, diversidade, alteridade e (in) tolerância às diferenças religiosas. E os objetivos específicos são analisar como vem sendo ministrado o ensino das religiões afro-brasileiras através do Ensino da História da África, se atendo neste caso especificamente a entender qual o lugar que o negro ocupa no currículo desta disciplina; Verificar a relação existente entre alteridade, tolerância e intolerância religiosa no ensino das religiões afro-brasileiras efetuado no Ensino da História da África.

METODOLOGIA

Nosso método analítico é a Análise de Discurso e para a (AD), o discurso é uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Por isso, sua aparição deve ser contextualizada como um acontecimento, pois funda uma interpretação e constrói uma vontade de verdade. Quando pronunciamos um discurso agimos sobre o mundo, marcamos uma posição – ora selecionamos sentidos, ora excluindo-os no processo interlocutório Orlandi (2009). E assim se dá a análise dos discursos de professores e gestores escolares, o que procuramos investigar na fala deles é essa ação sobre o mundo, quais posicionamentos eles escolhem, que sentidos são selecionados nestes discursos. Já para a Teoria de Discurso de Ernesto Laclau o discurso não remete (exclusivamente ou originalmente) aos domínios da escrita e da fala. A definição de discurso na TD não é linguística. Ela tira consequências da formalização do conceito de língua elaborado por Saussure, cuja trajetória foi-se dando desde as escolas de Copenhague e Praga à semiótica de Roland Barthes. O resultado desta formalização foi que a "especificidade de um objeto chamado de língua no sentido estrito em larga medida se desfez, e a língua, por outro lado, é [vista como] uma dimensão que constitui qualquer experiência possível". A noção de discurso de Laclau recolhe da teorização original na linguística estrutural, assim, as implicações da formalização, "pela qual as estruturas linguísticas tornaram-se cada vez menos dependentes da materialidade, da 'substância', da fala e da escrita. E é neste sentido que o discurso é um sistema relacional que pode ser aplicado a qualquer objeto possível" (BURITY).

Assim, a postura que assumimos aqui é esta, de que o discurso é uma ação e nesta ação está contida a língua e através dela iremos perceber como este profissional da educação percebe e concebe o ensino de História da África e as religiões afro-brasileiras e mais especificamente como são "desenhadas" as imagens do negro em sala de aula, quais as diferentes perspectivas desta população, se há um avanço no que diz respeito ao trabalho pedagógico com a população negra, no sentido de desenvolver um trabalho em que o negro seja visto como uma pessoa que venceu e tem uma história digna de ser contada, ou se ainda há aquele velho discurso de que o negro foi escravo e só existe história até aí, até este momento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabe-se que é muito importante a temática da cultura africana para o currículo escolar. Em Oliveira & Ferreira (2012) constatou-se que ainda há um trabalho insipiente nas escolas de Recife e Olinda no que diz respeito às religiões de matrizes africanas, tais como a Umbanda e o Candomblé, sabendo-se que estas religiões servem tanto para contar a história do povo negro no Brasil, como para fazer com que esta história não se perca no tempo.

A isso se deve a intolerância das religiões afro-brasileiras dentro da sala de aula, impossibilitando uma prática reflexiva na mesma a partir de um currículo que deveria ser plural, pois é sabido que a cultura do povo afro-brasileiro se confunde com as religiões de matrizes africanas e esta intolerância passa pelas ideologias de professores, gestores, coordenadores e até mesmo de alunos e pais e mães destes. O currículo enquanto artefato material, a partir dele há constantes embates e disputas entre as disciplinas fazendo com que alguns temas percam espaço e importância na formação de cidadãos e cidadãs no ambiente escolar, temas estes como o ensino de história da África, o qual fica relegado, como relatado em trabalho de pesquisa anterior em OLIVEIRA & FERREIRA (2012), ao final do programa didático, esta temática irá ser abordada, contudo outros temas se fazem mais importantes e assim são desenvolvidos ao longo do ano letivo.

Já nas primeiras respostas dos nossos sujeitos pudemos perceber a resistência com o trabalho da temática de ensino de história da África, pois foi hegemônico na maioria dos entrevistados a resposta de que é uma ordem, uma orientação, mas em momento algum houveram respostas que ressaltassem a importância deste ensino para o desenvolvimento de uma cultura de pertencimento entre pessoas negras. Para Laclau "O discurso pode [...] ser objeto de lutas pelo poder, ou seja, pelo controle da enunciação, envolvendo a concepção e implementação de táticas, estratégias, repertórios de ação, gestualidade, ritualização, etc; que são partes integrantes das formações discursivas como lugares de hegemonia BURITY (2010). Assim estamos investigando neste trabalho o objeto de disputa que é o currículo, como podemos ver a seguir:

Por que a escolha nesse nível? (Esta é uma pergunta para uma possível explicação do nível de oferta da temática pela escola).

> *Gestora 1 de Olinda - Não somos nós quem optamos, mas é uma orientação da secretaria;*
>
> *Gestora 2 de Olinda - Não é uma escolha, mas sim uma orientação e seguimos rigorosamente esta orientação;*
>
> *Gestor 1 de Recife - Porque nos é orientado que seja assim;*

O que se observa é que a relação de lugar que há neste ensino é o da regulação, aquilo que é orientado, como diz os dois gestores e a gestora, como é visto não há por parte de nenhum profissional nestas falas a intenção de discorrer acerca da importância desta temática para a escola e para os alunos e alunas como um todo. Contudo na fala do gestor abaixo:

> *Gestor 2 de Recife - Primeiro porque é uma recomendação e segundo porque achamos ser de profunda importância ter estas temáticas, porque não se trabalha mais como disciplina, aqui né? É importante para os alunos e para nós.*

O que é percebido na fala deste gestor é que há uma reflexão acerca do Ensino de história da África nesta escola e também o mesmo entende como sendo importante o desenvolvimento dela para alunos e para a escola. Desde a lei 10.639 de 2004 passando pela lei 11.645 de 2008 se passaram dez anos e ainda hoje é percebida a resistência das escolas em desenvolver de fato o ensino de história da África, muito desta resistência está presente em atitudes racistas por parte de profissionais ligados a educação e a lei 10.639/11.645 regulamenta o ensino de história da África nas escolas de todo o país. É possível perceber que ainda hoje o tema da questão étnico-racial ainda tem bastante resistência por parte das escolas, pois o trabalho com esta temática é feito de maneira insipiente, com

um programa pedagógico sem muitos elementos ou reflexões acerca da estigmatização da pessoa negra. É importante que pensemos discurso como ação (BURITY, 2010). Logo abaixo iremos discorrer acerca do tempo em que tal temática está sendo desenvolvida nas escolas visitadas:

A escola leciona o Ensino Religioso e o Ensino da História da África há quanto tempo?

> *Gestor 2 de Recife - Não posso precisar exatamente, você teria que me dar um tempo para eu checar, mas estamos trabalhando estas disciplinas há muito tempo, digamos que há uns dez anos;*
>
> *Gestor 2 de Recife - Não trabalhamos com o ensino de história africana, possa ser que o professor de história trabalhe em suas aulas, mas não temos esta disciplina aqui, agora o ensino religioso desde que cheguei nesta escola que é trabalhado. Hoje menos, porque é facultativo para o aluno e nenhum deles gosta, aí a gente faz o que pode trazendo alguns temas para a sala de aula ou em datas especiais.*

Nas escolas visitadas o ensino de história da África é dado como temática, sendo o mesmo praticado desde a regulamentação da lei, apenas uma destas escolas não oferece o tema, mesmo sendo obrigatório. O Ensino Religioso (ER), segundo o gestor 2 de Recife, é dado como uma menção as datas festivas, o que faz com que o mesmo seja confessional, pois é realizado a partir do calendário cristão católico e obedece preceitos religiosos, isso quer dizer que não há o mínimo de reflexão acerca das demais religiões a não ser a católica, nesse sentido a escola além de não cumprir com um ensino laico ou supraconfessional, ainda ajuda a estigmatizar as demais religiões que não são cristãs. Para além disso, vê-se que o gestor ou não sabe das diretrizes curriculares, ou não participa das formações e não deve realizar uma gestão participativa, onde todos e todas possam discutir sobre o ensino desta escola, OLIVEIRA & SILVA (2011) irão dizer que a laicidade pode conviver com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, porém não pode conviver com o Estado portador de confissão religiosa. Que neste caso é a escola em questão. Com relação a formação, os professores entrevistados relatam que:

Qual a formação necessária para ensinar essas disciplinas na escola?

> *Professora 1 de Olinda - Nós professores de história incluímos no conteúdo da disciplina o tema de história da África, mas o ensino religioso penso que qualquer professor possa lecionar, assim ele tem conhecimento suficiente sobre o tema;*
>
> *Professora 1 de Recife - A minha história e a de religião qualquer professor pode desde que tenha carga-horária para cumprir e precisem de professor para tal disciplina;*

Percebe-se que nenhum professor sabe com precisão a formação necessária para o ensino de história da África e também não sabem com relação ao ER. Estes discursos são hegemônicos no sentido de que todos eles trazem o mesmo discurso de maneiras diferentes, e estes discursos são sempre para dizer algo sem muita clareza com relação ao que foi perguntado. Neste estudo estamos investigando o lugar do negro através do ensino de história da África, assim como o lugar das religiões afro-brasileiras, pois acreditamos que estas religiões são importantes tanto para a manutenção da cultura africana no Brasil quanto para o enaltecimento das pessoas negras neste país, com isto a pergunta feita aos professores foi:

O Ensino da História da África como é dado? Qual o lugar que o negro ocupa no currículo do Ensino da História da África? Qual o lugar que o negro ocupa nas aulas dada por você no espaço dessa disciplina?

> *Professora 1 de Recife - O lugar do negro é de destaque, né? Porque é assim que tem que ser, a gente não fica mais falando da escravatura e restringindo a história da população negra a isso, compreende?*

> *Professor 2 de Recife - A partir do momento que eu começo a falar de uma história que está lá na África e que vem desaguar aqui no Brasil já dou um novo olhar ao negro, porque você sabe que desde o começo dos tempos que parece que os negros só tem história na escravidão, antes e depois disso nada se conta, também tem a questão da vida africana, dos costumes, da cultura, da literatura e muitas outras coisas, a minha ideia é de trazer uma história que exalte esse povo.*

Podemos perceber nestas falas que os professores estão interessados em tratar da temática africana e de reorientar a imagem de negros e negras na sociedade brasileira, contudo percebemos que há muito ainda para ser feito neste sentido, visto que muitos desses profissionais não tem boas condições de trabalho, lhes faltam materiais para conduzir este tema, a falta de capacitação também é um problema para que haja um ensino de qualidade, mesmo assim os professores parecem estar empenhados e realizar a mudança em sala de aula.

CONCLUSÕES

Com esta investigação nas escolas de Recife e Olinda e nas secretarias municipais e estaduais de Pernambuco foi possível perceber que ainda há muito que ser feito no que diz respeito a estas temáticas e o seu desenvolvimento nas escolas públicas que foram pesquisadas. Precisamos de uma nova postura pedagógica e não a vimos nos últimos anos, pois enquanto professores e gestores relatam que estão trabalhando para isto percebemos nas suas mesmas falas que não é bem assim que acontece, visto que gestores não aceitam desenvolver um ensino confessional em sua escola, ferindo os princípios dos PCNs, o qual menciona que a escola deve ser laica, não professando nenhuma religião, contudo quando se chega nas escolas públicas a primeira visão que temos, em sua grande maioria é um altar para santos católicos ou uma bíblia, fazendo com que alunos e alunas de outras religiões ou ateus sintam-se constrangidos.

As relações de força Orlandi (2009) continuam a fazer com que o ER e o ensino de história da África percam espaço dentro das escolas, pois o ER é facultativo aos alunos e não há muitos professores especializados para conduzir esta disciplina, já com o ensino de história da África o problema está em sala de aula, pois como os conteúdos programáticos que devem ser desenvolvidos ao longo do ano obedecem a um calendário, nesse sentido, como relatado pelos professores, só haverá o desenvolvimento da temática se eles conseguirem dar conta do que vem antes e sabe-se que é muito difícil chegar ao final do ano com todos os conteúdos trabalhados. Nesse sentido fica nítida a Relação de Lugar que a cultura afro-brasileira e suas religiões ocupam no currículo ainda é um lugar secundário, pois a própria escola não toma para si a responsabilidade de desmistificar a imagem que há do povo negro e das religiões afro-brasileiras dentro do ambiente escola, assim como as secretarias que não fazem um trabalho prático de subsidiar as escolas dando formações continuadas aos professores, assim como materiais pedagógicos para o desenvolvimento das aulas. Finalizamos este trabalho sabendo que ainda há muito o que ser feito no que diz respeito ao povo negro e a sua cultura, assim como ao ensino de História da África e as religiões afro-brasileiras.

REFERÊNCIAS

LACLAU, Ernesto. **Política e Ideologia na Teoria Marxista.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares:** continuidade ou mudança de rumos? In Revista Brasileira de Educação, maio/jun/jul/ago 2004 nº 26. Rio de Janeiro.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **NOTA INTRODUTÓRIA – CULTURA E POLÍTICA:** implicações para o Currículo. In Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, PP.5-10, Jul/Dez 2009.

LOPES, Alice Casimiro. **DISCURSOS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO.** In Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, PP.33-52, Jul/Dez 2006.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos. **HIBRIDISMO E CURRÍCULO:** ambivalências e possibilidades. In Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, PP.185-201, Jul/Dez 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Unicamp, 1988.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de & SILVA, Drance Elias da. 2012. **ALTERIDADE X INTOLERÂNCIA:** diretrizes curriculares que podem embasar mais democrática e pluralmente o Ensino Religioso. In Revista Teias v. 13, n. 27, p. 139-160, jan./abr. – CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP. Ponte, 1999.

PROFESSORAS NEGRAS: IDENTIDADES, TRAJETORIAS E CONFLITOS

[1]CleonicePerotoni

cleoemarcos2005@hotmail.com

[2]Maria Lúcia Rodrigues Muller

rodriguesmarialucia10@gmail.com

NEPRE- Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo: Este trabalho se inscreve no contexto de uma pesquisa de mestrado, ainda em fase inicial, que está sendo desenvolvida no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE)/Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE/ Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Através de observação empírica foi possível perceber tácitas práticas de discriminação contra professoras negras na cidade de Lucas do Rio Verde/MT. Assim, neste trabalho temos por objetivo investigar como são construídas ou reconstruídas as identidades das professoras migrantes nas escolas municipais da cidade de Lucas do Rio Verde- MT. Pretende-se conhecer o que dizem sobre o tratamento que recebem nas escolas da cidade de outras professoras e demais membros da equipe escolar. Neste texto, serão apresentados os resultados exploratórios realizados com professoras negras por meio de entrevistas semiestruturadas. Buscamos conhecer quais são os marcadores de discriminação racial e como estes podem ser as possíveis causas para adoecimento, desconforto nas relações interpessoais, instabilidade emocional, mal-estar com o ambiente e insegurança como profissional.

Palavras chave: Professoras negras, discriminação racial, Escola.

INTRODUÇÃO

A referida pesquisa tem por objetivo conhecer a trajetória e os conflitos vivenciados por professoras negras em sua relação com professoras brancas, majoritariamente migrantes sulistas nas escolas municipais de Lucas do Rio Verde-Mato Grosso. O interesse em pesquisar sobre o os percalços vividos pelas professoras negras, se deu em virtude de um conjunto de observações empíricas constatados pelas pesquisadoras. A partir das quais se concluiu que as professoras negras são discriminadas na referida cidade. Conforme GOMES, (2003) “Às professoras negras recai o estigma, por parte dos seus colegas de profissão, alunos e até mesmo pais dos estudantes, de não possuir competência intelectual suficiente para atuar como docente.”

Os estudos sobre Relações Raciais no Brasil JACOUD e BEGHIN, (2002) revelam desigualdades raciais em várias esferas principalmente no campo da educação. Fenômeno semelhante ocorre no mercado de trabalho, possivelmente esta condição desfavorável a que é submetida à população negra, em especial as mulheres tem explicações históricas, uma vez que no Brasil esse grupo populacional é discriminado e excluído das oportunidades sociais de status. HASENBALG (1997).

De acordo com as pesquisas sobre relações raciais é recorrente a discriminação racial nos diferentes espaços sociais pelos quais uma pessoa circula da infância a vida adulta. Na educação, os processos discriminatórios acontecem através de mecanismos intraescolares que contribuem para que alunos negros tenham baixo rendimento

escolar. Os dados sobre o rendimento desses alunos apresentam altos índices de exclusão e repetência superiores aos dos alunos brancos, bem como uma trajetória escolar mais acidentada. SANTANA, (2013). Sendo a educação um fator que possibilita mobilidade social, as diferenças entre o sucesso escolar de brancos e negros (pretos e pardos) ainda são muito grandes e apresentam ainda muitas disparidades.

Assim como os alunos, os professores não estão imunes aos processos discriminatórios conforme TEIXEIRA (2006) em todas as regiões do Brasil a categoria professor é expressivamente feminina e branca. Os profissionais negros que atuam no magistério estão em maior número no nível básico do ensino, onde os salários são mais baixos e a profissão tem menor prestígio social. O professorado do ensino superior é majoritariamente branco, onde os salários são melhores e o prestigio social é maior. Como mostra tabela abaixo.

Tabela: 01: Total de professores por Cor – Brasil Censo Demográfico 2000

Tipo de professor	Total	Amarela	Branca	Ignorado	Indígena	Parda	Preta
Profs. da Educação Infantil (Nível Superior)	100,0	0,5	80,3	1,0	0,2	15,6	2,5
Profs. de alunos com deficiências físicas e mentais	100,0	0,3	78,3	0,2	0,3	17,2	3,8
Profs. de Educação Física	100,0	0,6	70,4	0,5	0,2	20,3	4.4
Profs. de Nível Médio na Educação Infantil	100,0	0,3	63,9	0,6	0,2	29.1	5,9
Profs. de Nível Médio no Ensino Fundamental	100,0	0,3	57,0	0,6	0,4	37,1	46,0
Profs. de Nível Médio no Ensino Profissionalizante	100,0	0,7	68,4	1,5	0,4	26,1	3,0
Profs. de disciplinas Educação Geral Ensino Médio	100,0	0,9	74,1	0,5	0,2	20,7	3,7
Profs. do Ensino Superior.	100,0	1,4	83,9	0,3	0,2	11,8	2,2
Profs. Instrutores do Ensino Profissional.	100,0	0,9	69,9	0,5	0,2	24.1	4.4
Profs. Leigos do Ensino Fundamental	100,0	0,4	50,9	0,8	0,8	41,6	5,6
Profs. Leigos do Ensino Profissionalizante.	100,0	0,0	50,4	1,2	0,0	46.1	2,3
Total Global	100,0	0,5	64,6	0,5	0,3	29,7	4,3

(TEIXEIRA, (2006).

Dado esse contexto, é de suma importância empreender uma discussão referente às mulheres negras, porque a "raça" é um elemento determinante da condição social do individuo (MULLER, 2006). Os avanços nas

pesquisas em relações raciais indicam o pertencimento racial como fator preponderante nas desigualdades econômicas a que os indivíduos estão sujeitos, quanto mais escura a pele, piores as condições de vida. As desigualdades a que a população negra está submetida se estende ao contexto educacional afetando alunos e professores.

Ser professor/a da educação básica não é uma das profissões que gozam de maior prestigio na sociedade brasileira, porém está acima de profissões "subalternas" como profissionais do setor de serviços gerais. Para ser professor, necessita-se de um mínimo de acesso à educação, o que muitas vezes não é oportunizado a população negra. Como já dito, no quesito cor/raça o magistério brasileiro é majoritariamente branco (64,2), a presença de professores negros é significativamente menor (34.3%). De acordo com Teixeira, (2006, p. 17) no estado de Mato Grosso 77% dos professores são mulheres e 22,3 % a são homens. Tal como a estatística nacional, á uma maioria branca de (54,4%), sendo (38,5%) pardos, (5,0%) pretos, e indígenas 1,0 %.

COR/RAÇA DA POPULAÇÃO DE LUCAS DO RIO VERDE

De acordo com a história oficial de Lucas do Rio Verde, o município foi colonizado por migrantes sulistas, havendo uma predominância da população branca, oriundos de Ronda Alta-Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraná. A cidade passou por rápido processo de desenvolvimento repercutindo no aumento da população. No Censo Demográfico 2010/ Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística IBGE, 44,76% das pessoas eram brancas, 35,95 % pardas 4,65 % pretas.

Para efeito deste trabalho, lançaremos mão de informações a partir de entrevistas. Buscaremos conhecer quais são os marcadores da discriminação racial. O/a ofensor/a evoca na docente: o tipo de cabelo? A cor da pele? E/ou outras características físicas? Quais são as consequências dessas relações entre professoras negras e não negras? Os depoimentos denunciam adoecimento? Esforço em adaptar-se a padrões estéticos diferentes? Para efeito desta pesquisa lançamos mão da abordagem qualitativa que responde a questões muito particulares e sua utilização será relevante para a análise de dados, visto que ela se preocupa em trabalhar com o "universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes". MINAYO (2007).Para o presente trabalho, apresentamos os resultados obtidos em pesquisa exploratória com três professoras docentes do Ensino Municipal de Lucas do Rio Verde,sendo duas pedagogas e outra formada em letras/inglês.

Segundo as entrevistadas, há preconceito e discriminação racial nas Escolas do Município de Lucas do Rio Verde. Os estereótipos apresentados neste estudo foram espontaneamente expressados pelas professoras. As entrevistadas revelaram a forma como foi o ingresso no magistério em Lucas do Rio Verde MT. **Tabela 02:** Autoclassificação das entrevistadas em relação a sua cor/raça.

Entrevistadas	Idade	Autoclassificação racial	Classificação racial da pesquisadora
A	37	Preta	Preta
B	29	Branca	Preta
C	26	Parda	Preta

PS : Classificação racial segundo IBGE (branca, preta, parda, amarela, indígena)

Nos relatos, duas das entrevistadas afirmaram que existem preconceito e discriminação racial em Lucas do Rio Verde. Revelaram que as discriminações são constantes, e, apenas uma das professoras acredita ser discriminada pelo seu trabalho. Revelaram também que as interações com as demais professoras (brancas) são difíceis porque rejeita sua aparência, tipo de cabelo, traços fisionômicos, cor da pele. Sobre o preconceito enfrentado por professores e professoras negras, Gomes (2006) destaca que "esses sujeitos convivem com um olhar social, construído historicamente, que os compara com o padrão estético do branco, ainda considerado o ideal".

Afirma ainda que, ao fazer essa comparação, a sociedade brasileira edifica uma hierarquia em termos étnicos e estéticos, minimizando e desprezando os negros por não atender o padrão ideal construído historicamente. Na sociedade brasileira as características físicas, como a cor da pele, tipo de cabelo "são tidos como indicadores de diferenças e desigualdades sociais. Muitas vezes quem tem a pele escura é tratado como ser inferior, seja na inteligência ou valores morais". MULLER (2006). As professoras apresentam dor e sofrimento em seus depoimentos, ainda que tentassem relevar os maus tratos e insistissem em permanecer, não suportaram as discriminações a que foram submetidas. Apenas uma das entrevistadas permanece na educação, porém solicitou mudança para outra escola da rede municipal e passou a trabalhar na rede estadual de ensino para verificar se o problema era com ela ou com seu trabalho.

Em conseqüência das discriminações sofridas, muitos professores, acabam por abrir mão de comodidades como proximidade da residência do local de trabalho em busca de um ambiente emocional menos insalubre. Ou ainda, quando não o fazem por escolha própria, são conduzidos por mecanismos sutis de exclusão e afastamento.

> *A mulher professora negra, na vida pessoal e profissional merece análise sob a ótica do imaginário social, pois no que se refere à trajetória de trabalho das professoras negras, geralmente acreditam que elas não têm competência e capacidade intelectual para assumir cargos e chefias. MULLER, (2006).*

A partir das informações obtidas foi possível perceber que quanto mais clara fosse à pigmentação da pele da professora, maiores eram as oportunidades de assumir cargos, de obter status e salários elevados. Ao contrário, quanto mais escura fosse à cor da pele das docentes mais dificuldades ela encontrava para exercer seu trabalho. Os depoimentos nos dizem que a instituição escolar não fica imune aos efeitos do preconceito e da discriminação racial. É o que se convém chamar no Brasil de "racismo à brasileira", que é silencioso, utiliza subterfúgios e não permite que a vítima possa denunciar a discriminação que sofre como racismo.

Torna-se evidente as inúmeras situações constrangedoras para as professoras negras, muitas vezes não colocadas em debate, são apenas minimizadas e silenciada no âmbito educacional. Diante disto, possivelmente preferem não falar da questão racial, para não abordar um problema supostamente "inexistente" em Lucas do Rio Verde.

Através da realização desta pesquisa, mesmo que de forma exploratória e parcial foi possível verificar o impacto da questão racial nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar das professoras negras no município mencionado. Todos esses processos podem dificultar e/ou comprometer o desempenho das docentes que impossibilitam o sucesso de seu trabalho. As professoras negras percebem os comportamentos negativos de que são

vítimas por parte de suas colegas brancas, nas instituições municipais. Os impactos ocasionados pelo preconceito e discriminação racial manifestados no âmbito educacional levam as professoras muitas vezes a desistirem de lecionar em Lucas do Rio Verde- MT. Ou, se tentam continuar a exercer o magistério nessa cidade, buscam apoio e acompanhamento psicológico, para suportar a dor de serem professora e negra nesse município.

BIBLIOGRAFIA

Gomes, N. L. (2003). *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p.171 -179 jan/jun.

Hasenbalg C. A.(1997). *Raça e oportunidades educacionais no Brasil:* Desigualdade racial no Brasil contemporâneo: Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar.

Jacoud, L. B. & Beghin, N. (2002). *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental:* Brasília: IPEA.

Minayo, M. C. S. (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes,

Muller, M. L. R.(2006). *O negro na História:* Coleção Trabalhando as diferenças em Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT.

Nascimento, C. F. (2013). História de Vida de Professoras Negras**.** Cuiabá: EdUFMT.

Santana, P. (2004). *Professoras Negras: Trajetórias e Travessias.* Belo Horizonte: Mazza.

Teixeira, M. P. & Oliveira I. (2006). *A Presença negra no magistério, Aspectos quantitativos: Cor e Magistério***.** Rio de Janeiro: Quarte : EdUUF.

Imagens da África em escolas.

Erika B. Arantes

Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Bolsista PRODOC Faperj/Capes junto ao Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ; membro do GRPESQ "Currículos, redes educativas e imagens" (UERJ). Email: ebarantes35@gmail.com

Introdução

Na sociedade contemporânea, as imagens estão cada vez mais exercendo desdobramentos em nossas vidas. A todo momento estamos expostos à imagens, que permeiam nosso cotidiano, nos trazem lembranças, moldam nosso comportamento. Como propôs Boris Kossoy, ao falar sobre "As Realidades e Ficções na Trama Fotográfica", as imagens ajudam a "formar conceitos ou reafirmar pré-conceitos que temos sobre determinado assunto; outras despertam fantasias e desejos". (Kossoy, 2002.p.40)

Kossoy, neste mesmo trabalho, estende a análise para outras imagens que habitam as nossas histórias pessoais e produzem em nossa memória

> um arquivo visual de referência insubstituível para o conhecimento do mundo. Essas imagens, entretanto, uma vez assimiladas em nossas mentes, deixam de ser estáticas; tornam-se dinâmicas e fluidas e mesclam-se ao que somos, pensamos e fazemos. Nosso imaginário reage diante das imagens visuais de acordo com nossas concepções de vida, situação sócio-econômica, ideologia, conceitos e pré-conceitos. (KOSSOY,2002. p.45)

Ciente da importância das imagens na formação das pessoas e pensando mais especificamente sobre os currículos escolares e de que maneira é possível articular imagens e currículo na perspectiva da questão africana em sala de aula, me questionei sobre como as imagens sobre África são apreendidas pelos estudantes das escolas brasileiras. E, ainda mais importante, qual o papel dos professores nessa relação entre imagem, currículo e escola.

A África e suas Imagens em escolas

Entre 2007 e meados de 2013, dei aulas de história em uma escola pública da rede estadual na cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro (Brasil). Em 2012, atuava em turmas do 1º ano do Ensino Médio e História da África fazia parte conteúdo do terceiro bimestre, de acordo com o currículo mínimo (o oficial) de história daquela rede.

Já no primeiro dia em que mencionei que falaríamos sobre África naquele bimestre, percebi o tamanho do desafio que seria tratar desse assunto. Quando, ao final de uma aula, comentei que na próxima começaríamos a conversar mais especificamente sobre o Continente africano, um aluno levantou o dedo e perguntou: "Professora, o que é continente africano?". Cheguei a pensar que ele estava brincando ou mesmo me testando, mas logo percebi que era uma pergunta sincera. E uma pergunta que era a de outros que estavam naquela sala. Muitos outros alunos começaram a gritar e a fazer chacota do colega, mas poucos ali sabiam exatamente o que era "continente africano".

Expliquei que falar de continente africano era o mesmo que falar de África. Parece uma informação pouco relevante, mas para eles foi uma grande descoberta. Afinal, para a maioria, África é um país e não um continente formado por vários países e de enorme diversidade! Esse entendimento faz uma diferença vital na compreensão da África em toda sua complexidade. Então, perguntei o que eles imaginam quando escutam a palavra "África". Infelizmente, não me surpreendi com as resposta dadas pela maioria deles. Reproduzo aqui algumas das respostas: "*um lugar onde as pessoas morrem de fome, as crianças são magras*", "*muita guerra e doença*", "*lá tem muita pobreza, as crianças são abandonadas*", "*as pessoas lá vivem em tribos e moram em casa que não é casa... é tipo cabana*".

Ninguém, absolutamente ninguém, contestou essas visões negativas. Ao mesmo tempo, nenhum aluno trouxe imagens positivas do continente. Ao contrário, o consentimento da turma em relação às palavras dos poucos que falaram mostrou uma ideia que me parece ser geral, não apenas entre estudantes, mas da nossa sociedade como um todo. Uma visão de África extremamente estática, negativa, única, cristalizada em imagens de pobreza, destruição, fome, doença e guerra. O sinal bateu e, antes que eu pudesse falar qualquer coisa a respeito, saíram todos apressados deixando uma professora com seus pensamentos sobre a próxima aula.

Brasil: A Lei 10.639 e a História da África nos Currículos

No século XIX, Hegel decretou em seu "Filosofia da História" que a África não era um continente histórico. Muitos podem argumentar que é preciso contextualizar o pensamento de Hegel e entendê-lo a partir de sua época e o seu lugar. No entanto, já em meados do século XX, em 1954, o historiador Hugh Trevor-Hopper, professor da Universidade de Oxford, proferiu a mesma sentença durante uma palestra: “não podemos nos permitir divertirmo-nos com o movimento sem interesse de tribos bárbaras nos confins pitorescos do mundo, mas que não exerceram nenhuma influência em outras regiões" (Apud SILVA, 1996, pg. 1). E ele não estava só. Durante muito tempo, a história da África foi negligenciada e isso, certamente, afetou as imagens do continente produzidas no imaginário das pessoas, afinal, o desconhecimento gera o preconceito. Dessa forma, mesmo hoje são muitos aqueles que pensam na África como um país, uniformizando o continente e ignorando sua enorme diversidade, seja religiosa, política, cultural, etc.

Vale mencionar que, no Brasil, há até bem pouco tempo eram reduzidíssimos os estudos referentes à história africana. Nas escolas, a África aparecia apenas em estudos sobre a escravidão, o que acarretava em uma associação imediata entre africanos e escravos, ou negros e escravos. Essas associações diretas (africano igual a escravo; negro igual a escravo) contribuíram para a perpetuação e reprodução do racismo nas escolas, uma vez que os alunos não tinham acesso a nenhuma referência positiva do negro, sempre associado ao escravo e quase sempre a um escravo passivo, dependente e dominado por completo pelo senhor.

Em 2003, a partir de demandas de movimentos sociais, mais especificamente do Movimento Negro, foi promulgada a Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Segundo a lei, o ensino e aprendizagem incluirá o "estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil".(BRASIL, 2003).

No entanto, a inclusão da História da África nos currículos escolares, por si só, não resolve o problema do desconhecimento dos estudantes sobre a África. No caso das escolas, especificamente, enfrentamos um grande desafio: como ensinar história da África se os professores desconhecem a História da África?

Vale ressaltar que os departamentos de História das Universidades até bem pouco tempo não tinham cadeiras em África, não sendo, assim, oferecidos cursos específicos em História da África (salvo raras exceções). Estudamos a África sempre a partir de uma perspectiva outra, que não a África em si mesma: para falar da expansão marítima europeia, para entender os africanos no Brasil, para tratar da descolonização europeia nos continentes asiáticos e africanos no século XX, etc. Ou seja, sempre tangencialmente. A História da África a partir de uma perspectiva africana, começa a se estabelecer também a partir da lei 10.639/2003. E, ainda assim, de forma lenta e gradual. Ainda hoje muitas universidades ainda não possuem em seus quadros professores concursados para a cadeira. Dessa forma, conclui-se que a maior parte dos professores das escolas de ensino fundamental e médio no Brasil não tiveram uma formação que incluísse a História da África e não é incomum que estes reproduzam em suas aulas estereótipos e preconceitos. Estereótipos e preconceitos estes que foram sendo adquiridos a partir do contato com imagens de África divulgadas nos diversos meios de comunicação, sempre prontos a divulgar apenas um lado, uma versão da história.

É importante dizer que a promulgação desta lei, como afirmou Gomes (2008), abriu um espaço institucional para discutir a diferença e o outro na instituição escolar. No entanto, para a autora a lei não é de fácil aplicação, porque trata de questões curriculares conflitantes, que questionam e desconstroem conhecimentos históricos considerados verdades tidas como inabaláveis. Para a autora, (GOMES, 2012):

> o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com "novos conteúdos escolares a serem inseridos" ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Dialogando com essas questões, penso na necessidade de sintonizarmo-nos com o processo de implantação da Lei 10.639/2003. Passados 11 anos da promulgação da referida lei, a África e as origens africanas da cultura brasileira ainda se mostram invisíveis para a maior parte da sociedade, não sendo diferente no âmbito escolar. Compreendemos que as imagens veiculadas em diversos meios (TV, revistas, livros didáticos, cinema) contribuem diretamente para a criação de estereótipos e de visões cristalizadas acerca do continente, cujo efeito mais sensível em nossa sociedade é o preconceito em relação aos africanos e afro-brasileiros.

De qualquer maneira, as imagens que permeiam o imaginário dos estudantes (e também os professores!) não são produzidas apenas em sua experiência em sala de aula, nas palavras dos professores ou nos livros didáticos. As imagens de África que os alunos buscaram na memória quando eu os perguntei sobre assunto, foram produzidas em *espaçostempos*[1] diversos, em suas redes de conhecimento (a televisão, a internet, o cinema, a

[1] Nas pesquisas com os cotidianos, utilizamos esse modo de escrever estes termos - e muitos outros - buscando mostrar que as dicotomias que herdamos da Modernidade significam limites à criação dos conhecimentos para essas pesquisas.

escola, etc.). E são essas as imagens presentes no imaginário da nossa sociedade como um todo.

Imagens e Redes Educativas

É preciso estarmos atentos para a importância das imagens na sociedade contemporânea. Assim, com o já mencionado Kossoy, entendo que as múltiplas imagens negativas de África que são todos os dias repassadas através de meios diversos e que chegam aos estudantes, acabam por formar conceitos e reafirmar estereótipos sobre aquele continente. Cabe, assim, ao professor, apresentar/criar oportunidades para que os estudantes tenham acesso à outras imagens e outras histórias e, assim, poderem formular suas ideias a partir de múltiplas informações. Se pensarmos com Certau, os professores se utilizam das oportunidades criadas pelas circunstâncias cotidianas ao passo que criam permanentemente táticas para tomarem partido da ocasião que nos foi dada (CERTEAU, 1994). Assim, temos que estar atentos aos fios que se mostram disponíveis e usarmos esses fios para tecermos as redes de conhecimentos e significações e criarmos oportunidade de *aprenderensinar*.

É importante pensarmos sobre o papel dos professores neste entrelaçado de redes educativas. Mediador de conhecimentos e significações, cabe ao professor problematizar situações e articular os diversos conhecimentos, possibilitando que cada um teça as suas redes de conhecimento e significação a partir das memórias e vivências de cada um. Ao contrário da ideia de um conhecimento construído linearmente, este é tecidos em várias direções, por diferentes mãos, dando resultados diversos (ALVES, 2008, p. 12).

As imagens são muito importantes para a tessitura destes conhecimentos e significações, pois permitem o surgimento de narrativas variadas. Compreendemos as narrativas nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos como criações que se dão a partir da *memória*, quando esta nos auxilia a criar algo novo, algo tecido a partir de nossas redes e que não necessariamente corresponde ao que foi vivido, mas às sensações e impressões do que foi vivido.

Desconstruindo o mito

Em uma palestra ministrada em 2009, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie nos adverte para "os perigos de uma história única". Entre as histórias contadas por ela, está a de quando ela deixa a Nigéria para estudar nos Estados Unidos. Conta que a sua colega de quarto na Universidade se admirou do seu inglês, das suas roupas e até mesmo da música que ela ouvia em seu Ipod (e se surpreendeu também pelo fato dela ter e saber usar um Ipod). A surpresa é produzida a partir da expectativa da colega americana em relação a uma africana, que, de acordo com o que aprendeu em suas inúmeras redes, deveria falar a língua nativa, usar roupas étnicas e escutar musica tribal (nunca em um Ipod, que, em sua visão, não existe na África). É exatamente isso que nós, professores devemos evitar. Essa história baseada em uma única visão, que estabelece estereótipos e restringe os seres humanos.

Dessa forma, o que faço nas minhas aulas sobre África é justamente tentar diversificar as imagens e desconstruir visões limitadoras. A meu ver, temos que assumir o compromisso de não nos conformarmos com essa "única história" contada (e reproduzida por muitos de nós) durante tanto tempo sobre a África. Não se

trata de negar as histórias trágicas desse continente tão explorado. Todas aquelas imagens negativas reproduzidas exaustivamente pelos diversos meios realmente existem e devem ser conhecidas e discutidas. No entanto, é preciso questionarmos a história - e as imagens - que limita e impõe uma visão una. Penso que o papel do professor enquanto mediador de conhecimento consiste em darmos oportunidade aos alunos de conhecerem as outras histórias, as outras imagens e, assim, nesse caso específico, relativizarem a negatividade sempre associada ao continente. Conhecer outros *espaçostempos*, mediar culturas e significações são formas de aumentar as redes a que pertencemos, nas quais formamos e somos formados (ANDRADE, 2012). Penso que quanto maior o acesso à multiplicidade de imagens, maiores são as possibilidades de tecer conhecimentos e significações, daí a importância de lançarmos mão não apenas de fotografias, mas também filmes e outros artefatos diversos no nosso cotidiano em sala de aula.

Importantíssimo dizer que, aqui, a imagem negativa perpetuada sobre a África associa-se diretamente ao negro, perpetuando uma visão discriminatória. Tecer outras imagens dos negros é também contribuir para que os estudantes teçam outras relações entre si. Um estudante negro pode tecer outras imagens sobre si mesmo a partir de filmes, imagens e narrativas, bem como outros estudantes podem questionar impressões que levam ao preconceito e que são naturalizadas por um grupo de pessoas.

Assim, acredito que diversificar as visões de África, atentando para a diversidade do continente não é somente abrir espaço para "outras histórias" frente à "história única", mas também para "outras histórias" do negro e, assim, contribuirmos com a luta contra a discriminação racial em nosso país.

Referências e sugestões de leitura:

ADICHIE, Chimamanda. Os perigos de uma única história. Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br

ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In:_____. *Espaços e imagens na escola.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____.Decifrando o Pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa ; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas- sobre redes e saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

CANCLINI, N. *Diferentes, Desiguais e Desconectados.* Rio de Janerio: Editora UFRJ, 2007.

CAPUTO, S. *Educação nos Terreiro- e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: PALLAS/FAPERJ, 2012.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano*. 12 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

GOMES, N. *Cultura Negra e Educação*. Revista Brasileira de Educação, n°. 23, 2003.

KOSSOY, B. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Ed, 1999.

PAULA, B. Das teorias racistas as diásporas africanas: o negro na sociedade brasileira. In: *Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Salvador, UFBA, 2011.

SILVA, Alberto Costa e. “Os Estudos de História da África e sua importância para o Brasil”, II RHIA, 1996.

Ensino das literaturas africanas de língua portuguesa: por uma mudança na formação do leitor literário

Giselle Larizzatti Agazzi
Universidade Metropolitana de Santos
Email: gisellelarizzattiagazzi@gmail.com

Resumo:

A lei 10.639/03, depois ampliada na lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, pode ser um importante meio de mudança das práticas de formação escolares, mediadas pelo currículo. Para a consolidação dessa expectativa no ensino da literatura é preciso romper com as concepções hegemônicas que os currículos de literatura têm sustentado, fundamentalmente, quando se pensa nos modelos de história literária e nos cânones. Tais questões serão percorridas à luz do que se entende ser a matriz geradora das "africanidades" na área de interesse, ou seja, as literaturas africanas de língua portuguesa, a partir da reflexão sobre um currículo que se afirme, de um lado, como instrumento de resistência e, de outro, como formador de identidades. Ao saber ser possível obter da reflexão práticas críticas, a Lei pode gerar as mudanças esperadas no currículo de literatura, a fim de que haja uma ação transformadora no espaço escolar.

Palavras-chave: literaturas africanas de língua portuguesa; ensino de literatura; formação de professores.

Outros centros e novas periferias: histórias literárias e cânones

O vigor das literaturas africanas de língua portuguesa poderia por si só justificar a importância do seu ensino na educação básica e nos cursos de formação de professores. Mas então seria possível pensar também nas literaturas latino-americanas, por exemplo. E não é o caso. O caso é refletir sobre os problemas que permeiam a Lei 11.645/08, implementada em um período histórico em que se repensam as questões relativas à formação miscigenada da nação e as contribuições culturais dos povos que a compõem, e que deveriam ampliar e aprofundar as questões sobre o currículo. Dentro desse espectro, trazer as literaturas africanas de língua portuguesa para a compreensão da formação da literatura brasileira significa colocar a sua tradição historiográfica em atrito com os estudos diacrônicos e sincrônicos daqueles sistemas literários, o que implica a construção de um olhar comparado (Abdala, 2003) e dinâmico, capaz de promover as rupturas necessárias com os modelos positivistas predominantes nos currículos de ensino de literatura.

As informações históricas sobre as relações literárias entre o Brasil e o império português na África datam do século XIX, quando o poeta José da Silva Maia Ferreira, autor do primeiro livro africano de que se tem conhecimento - *Espontaneidades da minha alma: Às senhoras africanas*, publicado em 1850 - esteve no Rio de Janeiro. A partir de então, os evidentes diálogos intertextuais com a nação brasileira colocam em perspectiva a eleição dos trópicos como fonte de inspiração em detrimento da nação portuguesa ou até mesmo francesa. Como mostra Rita Chaves (1999) ao analisar a literatura angolana, as cinco nações africanas de língua portuguesa escolhem o Brasil como referência tanto nos anos que antecedem a independência como nos que a sucedem, seja pelas afinidades étnicas e raciais advindas da diáspora africana, seja pela busca de superar as marcas da violência do Império: o Portugal salazarista e violento não inspiraria os escritores e intelectuais das ex-colônias – muitos deles guerrilheiros e que foram chamados a exercer inúmeras funções e ocupar cargos políticos importantes, como Agostinho Neto, o primeiro presidente de Angola livre. O antropólogo Kabengele Munanga alerta para a atitude do português nas terras africanas, evidenciando a ação violenta das instituições na vida do povo como se vê na própria escola, sabidamente, um importante instrumento de colonização e de opressão:

> "Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham a priori desprezo pelo mundo negro (...). A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos (...) mais as necessidades econômicas de exploração, predispuseram o espírito do europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais." (1985, p. 09)

A consolidação do sistema literário de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde se deu com a independência deles, a partir de um grande esforço de superação das altíssimas taxas de analfabetismo e da quase absoluta predominância das línguas nacionais nos usos sociais. Com a urgência de valorizar as comunidades africanas e também construir um repertório de referências que unisse os originais da terra espalhados pelo mundo, quase sempre em contextos de opressão e violências, os escritores se puseram a escrever respondendo aos anseios de construção de um sentimento de nacionalidade extra-territorial. A história do Brasil, nesse contexto, anunciava-se como uma narrativa da aprendizagem para os africanos que precisavam construir um espírito independente e autônomo do ex-império português. Pela primeira vez, a terra dos "sabiás", do "gigante adormecido" deixa sua condição periférica, assumindo um lugar central para as nações africanas que o tomam como referência cultural. Carlos Ervedosa, em *Roteiro da Literatura Angolana*, analisa esse fenômeno:

> Desenvolvia-se um fenômeno original, no âmbito das literaturas de expressão portuguesa, activado por um conjunto de jovens talentosos e cultos espalhados por Luanda e pelos centros universitários de Lisboa e Coimbra (...) Até eles havia chegado, nítido, o 'grito do Ipiranga' das artes e letras brasileiras, e a lição dos seus escritores mais representativos, em especial Jorge de Lima, Ribeiro Couto, Manuel Bandeira, Lins do Rego e Jorge Amado, foi bem assimilada. (Ervedosa, 1977, p. 84)

Em 1950, o Brasil impulsionará e dará vigor ao "Movimento dos Novos Intelectuais de Angola", uma agremiação de artistas-políticos-fundadores da revista *Mensagem*, importante periódico em torno do qual se reuniram os primeiros escritores da resistência à colonização portuguesa. Daí em diante, o diálogo entre Brasil e os cinco países africanos de língua portuguesa só se intensificou, chegando a consolidar reconhecida tradição crítica em torno de obras dos dois lados do Atlântico.

Africanidades literárias e formação de professores

Apesar desses fatos, os cursos de graduação em Letras têm mantido o olhar cristalizado sobre as obras a serem lidas e a perspectiva literária a ser percorrida, o que traz como consequência a impossibilidade de transformar o currículo da educação básica. Apenas para dar um exemplo, um dos maiores vestibulares brasileiros, o da UNICAMP, anunciou que o *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, fará parte da lista de leituras obrigatórias em 2016. A lei foi sancionada pela primeira vez em 2003 e, depois, revista e ampliada, em 2008. Decisão tão tardia flagra a dificuldade de romper com a hegemonia da concepção conservadora sobre o ensino de literatura que perpassa os currículos, mantendo a ideologia das classes dominantes.

Para contextualizar o impacto da Lei 11.645/08, é preciso considerar que o ensino de literatura tem sido terreno fértil para polêmicas na era da pós-modernidade em que se reveem as especificidades do universo literário e em que os desafios para a formação do leitor se avolumam diante das novas tecnologias. Não à toa, o conceito do cânone e a maneira como a literatura é trabalhada em sala de aula são dois temas da maior relevância para as práticas pedagógicas relacionadas à formação do leitor literário, que enfrenta desafios mais agudos a partir do ensino médio. Lígia Chiappini (1997) procura historicizar o estado atual dos estudos literários, evidenciando que desde os anos de 1970 o ensino da literatura passa a ser praticado nas escolas segundo a transmissão de informações sobre a história da literatura e a teoria crítica, colocando em segundo plano o essencial, ou seja, a experiência literária. Àquela época, a autora alerta para a necessidade do professor em formação ou já formado permanecer sendo um leitor assíduo, a fim de construir de modo autônomo sua própria educação literária. Somente

sendo um bom leitor literário, conclui a autora, é que o docente pode ser um formador competente de leitores literários, garantindo o potencial humanizador da literatura. A situação se agravou nos últimos anos, fazendo prevalecer em sala de aula práticas para a memorização de estilos, autores, obras. Mas esta não é uma condição exclusiva do Brasil. O ensino de literatura tem passado ao largo da formação do leitor literário em países que sempre usufruíram de notoriedade nesta área, como a França. É Todorov, em *A literatura em perigo* (2009), quem dá voz a esse estado de crise na formação do leitor literário, advertindo para o impasse em que se encontram as escolas parisienses ao privilegiarem os estudos literários e a teoria crítica em detrimento da análise dos textos literários.

O privilégio em sala de aula desses que são estudos marginais à obra (2009) vem acompanhado por estratégias de ensino que contribuem para anular o potencial questionador, inquietante e desestruturador da literatura, tornando-a uniforme e esvaziando sua natureza de provocar estranhamentos e impactos sobre o leitor. Se se pensa na configuração das histórias literárias, o que se lê é a influência positivista na periodização dos estilos, na seleção das obras canônicas e no desdobramento de ambos na elaboração do planejamento do componente curricular. No Ensino Médio e nos cursos de graduação de Letras, o que se percebe é a composição de um currículo predominantemente voltado para a abordagem meramente diacrônica, linear, da produção literária. Essa abordagem vai ao encontro do tratamento que a história da literatura tem recebido, sendo apresentada segundo um conjunto de normas para descrever os estilos de época e segundo um único ponto de vista sobre o período caracterizado. O arranjo assim forjado configura, esteticamente, a ideologia hegemônica de um determinado momento, que se cristaliza em orientações curriculares diretivas. Entretanto, as diversas tendências literárias hoje buscam se afirmar em um embate franco com as hegemônicas, como se vê quando as literaturas “marginais” reivindicam um lugar “central” nos estudos literários. Nesse embate, a promoção de uma obra, que chega ao espaço escolar, tem consequência seja para o estudo do contexto em que foi construída, seja para a história literária. Por isso, a Lei, se praticada de modo crítico, propõe práticas transformadoras ao contestar o olhar eurocêntrico e positivista.

O estudo da disciplina de literatura, desde o século XIX, evidencia seu caráter historicista nacionalizante que se concretiza na dissociação entre ler e estudar literatura e na não valorização da educação literária nos currículos. Com isso, a manutenção do perfil historiográfico nos estudos literários e o tratamento acrítico do cânone são perpetuados, constituindo-se como duas práticas que não têm se mostrado produtivas na formação do leitor literário. Não se trata de demonizar o cânone e os modelos tradicionais das histórias literárias, mas sim de flexibilizar a seleção de textos literários de acordo com o público-alvo, de deixar que eles sofram as transformações necessárias diante das perspectivas que se impõem nos cenários contemporâneos, de suportar o contraditório na formação das literaturas nacionais e na historiografia literária.

É exatamente nesta brecha que se encontram textos fundadores como o do professor Benjamin Abdala Jr (2003), quando afirma a necessidade de incluir criticamente as literaturas africanas de língua portuguesa no ensino da literatura. Segundo Abdala, a análise dos textos literários da África lusófona permite que se construa o olhar comparado necessário para romper com o atual estado dos estudos literários nos diversos níveis de ensino: entre as literaturas de Portugal e do Brasil, as de Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola permitem reflexões contrastivas em torno de sistemas literários muito diferentes, mas que repousam em um mesmo sistema linguístico, a língua portuguesa. Com um currículo que valorize os fluxos literários entre Portugal, Brasil e as nações africanas de língua portuguesa até os dias atuais, torna-se possível restaurar o vigor do ensino da literatura que se quer mais próximo da formação das identidades nacionais.

Se em um primeiro momento, o público é tocado pela identidade possível a ser construída com a obra (em outras palavras, o leitor se aproxima do texto por aquilo que lhe é familiar), posteriormente, é o estranhamento que lhe requisitará a razão, para que seja possível compreender o universo veiculado que não coincide com a sua intimidade (em outras palavras, o leitor se sente atraído a conhecer o desconhecido). Do encontro entre a razão e a emoção do leitor, a compreensão projeta o que, depois, será descoberto pela interpretação. Esse movimento - possível porque a obra de arte ultrapassa os limites do mundo sócio-histórico-cultural do leitor – acontece dentro do repertório arquetípico do leitor, adensando-o, provocando-o e alterando sua configuração inicial. O horizonte de expectativas do leitor se amplia e se transforma em função da experiência literária, segundo Benjamin Abdala, dos “impactos” do texto “sobre o leitor":“A história literária faz-se de impactos sobre o leitor, de forma análoga aos motivos de sedução do canto épico. Sensibilizam aqueles que têm ouvidos e que aceitam o desafio. Nessa viagem, estão organicamente ligados o herói e seus marinheiros (...)”. (2003, p. 34).

Em busca de um impacto que seja significativo para o público leitor e em consonância com a Lei 11.645/08, os horizontes literários da África de língua portuguesa consolidam modos não canônicos de tratar a história da literatura brasileira e os cânones literários. Basta, por exemplo, refletir sobre a tradição do Romantismo brasileiro que permeia a produção literária dos anos das lutas pela independência dos países africanos; ou embarcar no profundo diálogo entre Angola, Moçambique e Cabo Verde e o neorrealismo português; ou ver que o modernismo brasileiro, quando entendido a partir da influência penetrante nas literaturas africanas de língua portuguesa, dinamiza e intensifica as visões de mundo veiculadas pelas obras; ou simplesmente pensar na presença do negro nos diferentes sistemas literários.

Para Benjamin, esses "impactos" são uma maneira efetiva de tirar o leitor da zona de conforto, provocando nele algum tipo de reação produtiva, porque desencadeia um movimento para dentro do texto literário e para todas as relações que ele for capaz de realizar entre a obra, a realidade e sua subjetividade. Esse movimento preserva, assim, sua tendência conflituosa e plurívoca, rompendo com o olhar que artificialmente torna o ensino da literatura homogêneo e planificado.

A Lei 11.645/08 não tem sido praticada na educação básica, porque ainda nossos professores têm sido formados segundo currículos que se mantêm tal e qual como foram concebidos. Quando se pensa na formação inicial e continuada do professor de literatura, o problema da presença das africanidades nas relações de ensino e de aprendizagem precisa ser recolocado segundo a advertência do crítico Alfredo Bosi (2002) de que os estudos literários deveriam operar a "negatividade da cultura-reflexão", resistindo às "convenções estabelecidas" e rompendo a dicotomia "história literária ou formação de leitores".

Ao serem sancionados um conjunto de documentos oficiais relativos às africanidades, o Estado assume a sua responsabilidade em contribuir para ações, vistas como indutoras de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural, da educação das relações étnico-raciais nas escolas, da construção de uma práxis democrática. Os indiscutíveis avanços no que diz respeito à legislação precisam ser garantidos pelas práticas pedagógicas dos professores da rede pública e privada nos diversos níveis de ensino. Todavia, para que isso se dê, é preciso alterar antes os currículos de ensino de literatura dos cursos de Letras, a fim de que o professor em formação consiga promover na sua atividade docente o olhar para outros cânones e, com isso, o entendimento de que a história da literatura é plural e pode ser lida de diferentes pontos de vista.

Na busca de novos parâmetros para conhecer os textos literários, as obras africanas, lidas como cânones, renovam o potencial de comunicação da literatura e da experiência literária, diminuído substancialmente nos tempos contemporâneos, como Ligia Chiappini vislumbrou e Todorov confirmou. A incorporação das literaturas africanas de língua portuguesa nas práticas pedagógicas significam, nesse contexto, a promoção das identidades nacionais e a efetivação de um instrumento de resistência contra a perigosa homogeneização do ensino de literatura. Primeiro, porque o professor deverá abandonar os manuais e a tradição fundada em torno da literatura europeia; segundo, porque as escolas deverão garantir as condições necessárias para que se exerça o direito dos seus alunos de construírem genuínas experiências literárias; terceiro, porque os dois primeiros aspectos transformam a concepção tradicional de cânone literário e da historiografia literária, exigindo dos educadores postura ativa e investigativa diante do universo do saber.

Referências bibliográficas:

Abdala, B, Jr. (2003). *De vôo e ilhas. Literatura e comunitarismos*. São Paulo: Ateliê. 33-48
Bosi, Alfredo. 2002. *Literatura e Resistência*. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.
Chaves, Rita. *Formação do romance angolano*. (1999). São Paulo: Via Atlântica.
Everdosa, Carlos. (1977). *Roteiro da literatura angolana*. Lisboa: UEA.
Leite, Lígia Chiappini de Moraes. (1997). "Gramática e literatura: desencontros e esperanças". In: , João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática. pp. 17-25.
Munanga, K. (1985). *Negritude*: usos e sentidos. SP: Ática.
Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 8

CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

SOBRE CURRÍCULO, TECNOLOGIAS E AGENCIAMENTOS DE SENTIDO

Sossai, Fernando Cesar[1]

[1] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da niversidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; Professor dos Departamentos de História e Design da Universidade da Região de Joinville – Univille

E-mail: fernandosossai@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) tomando como referência numerosas fontes (bibliografias, legislações, reportagens e outras fontes coletadas em campo) produzidas no contexto da pesquisa "Aulas Conectadas? Mudanças Curriculares e Aprendizagem Colaborativa entre as Escolas do PROUCA em Santa Catarina", realizada entre os anos de 2012 e 2013 com aporte financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil. Neste escrito, após um recorrido sobre o histórico do PROUCA, tento estabelecer um diálogo entre os estudos curriculares e os de política educacional com a intenção de de compreender como os sentidos de currículo e de tecnologia vem sendo agenciado por instituições e pessoas vinculadas ao setor público e/ou à iniciativa privada. Em seguida, reflito sobre o PROUCA de modo a demonstrá-lo como uma evidencia de "tecnologias de políticas" que enxergam na massificação de tecnologias digitais às escolas públicas brasileiras uma oportunidade de mediação dos imperativos econômicos que atravessam sociedades contemporâneas cada vez mais globalizadas. Ao final, apresento algumas ponderações sobre a pertinência curricular do aludido programa, sobretudo desconfiando da suposta capacidade de inovação e de inclusão digital de estudantes e professores que dele participam.

Palavras-chave: Currículo; Política educacional; Programa Um Computador por Aluno; Agenciamento de sentido.

1 Impulso à conversa...

Neste artigo procurarei analisar algumas das atuais estratégias de inclusão de tecnologias digitais na escola pública brasileira realizadas no marco do programa do Um Computador por Aluno (PROUCA), criado e mantido desde 2007 pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC). Nesse sentido, ao longo do texto farei um esforço para:

a) Refletir sobre a história do PROUCA pontuando certas expectativas governamentais que enxergam nas tecnologias digitais a materialização do termo inovação curricular e, especialmente, o passaporte para ingresso das escolas públicas que mantém no hall das modernas instituições educacionais do terceiro milênio;

b) Dar visibilidade a "tecnologias de política" (BALL, 2001, p. 105) que o governo brasileiro vem lançando mão ao desenvolver projetos de educação nacional imbuídos do objetivo de incluir digitalmente a população mais pobre do país.

c) Finalizar o escrito questionando a dinâmica curricular emanada dos agenciamentos de sentido realizados no âmbito do PROUCA; muitos dos quais visam conferir o estatuto de *necessidade educacional* ao programa;

Dando relevo à esta discussão, faço uso de variadas fontes documentais (bibliografias, legislações, reportagens etc.) coletadas no transcurso da pesquisa "Aulas Conectadas? Mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa entre as Escolas do PROUCA em Santa Catarina", realizada durante os anos de 2012 e 2013 com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq) e que contou com uma equipe com cerca de 20 integrantes provenientes de três universidades catarinenses (Udesc, Univille e Ufsc).

Doravante, damos impulso a esta conversa situando o histórico do PROUCA e pontuando alguns dos resultados obtidos com a investigação científica de sua historicidade.

2 Programa Um Computador por Aluno no Brasil: historicidade e expectativas de governo do devir educacional brasileiro

Ao longo dos últimos anos, temos assistido a um esforço de inclusão de tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas de diferentes países latino-americanos. Especialmente os governos da Argentina (Conectar Igualdad), do Brasil (PROINFO), do Paraguai (Una Computadora por Niño) e do Uruguai (Plan Ceibal), a partir de 2005, têm elaborado programas educacionais que visam alcançar uma meta colossal: distribuir computadores para todos os estudantes e professores que estão no ensino básico na intenção de difundir e consolidar o formato Um Computador por Aluno no âmago da cultura escolar.

No Brasil, em entrevista à imprensa, o ex-ministro da educação, Aloizio Mercadante, veio a público reafirmar o compromisso do MEC em relação a distribuição de computadores no contexto escolar. Segundo ele, "é muito importante que a gente [governo do Brasil] construa uma estratégia sólida para que a escola possa formar e preparar essa nova geração para o uso de tecnologias da informação" (BRASIL, 2012a).

De acordo com Mercadante, na contemporaneidade, vivemos uma "velocidade tecnológica [...] muito maior do que a capacidade que a escola tem de processá-la". Dessa visagem, desdobra-se um imperativo: é preciso colocar em movimento estratégias governamentais capazes de garantir que as escolas públicas não fiquem "à margem da evolução tecnológica" (BRASIL, 2012a).

Desdobrando-se deste ideário, o Programa Um Computador vem recebendo cada vez mais investimentos do governo federal. Em 2008, quando ainda era uma experiência piloto, foram distribuídos 150 mil computadores para 380 escolas da rede pública. Em 2010, numa etapa mais avançada, foram entregues aos estudantes de 372 municípios aproximadamente 375 mil computadores (BRASIL, 2012b).

Criado oficialmente em 2007, o PROUCA foi introduzido em cinco escolas de diferentes cidades brasileiras (São Paulo/SP, Porto Alegre/RS, Palmas/TO, Piraí/RJ e Brasília/DF). Após três anos, foi oficializado por intermédio da Lei No. 12.249, de 14 de junho de 2010, que estabeleceu como seu objetivo:

> [...] a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador

(software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (BRASIL, Lei No. 12.249/2010).

Anos mais tarde, um grupo de trabalho coordenado pelo Ministério da Educação tentou deixar mais evidente a natureza pedagógica de tal programa, a saber: "o PROUCA tem como objetivo ser um projeto educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e o adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil" (BRASIL, 2012b). Nessa direção, em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, o Ministério da Educação brasileiro passou a envidar esforços para oferecer gratuitamente laptops aos estudantes, professores e demais educadores de escolas públicas de ensino básico do país.

Significativo em relação a isto foi o fato de que, ao longo dos anos de 2012 e 2013, o MEC planejou um gasto de "cerca de R$150 milhões na compra de 600 mil tablets para uso dos professores do ensino médio de escolas públicas federais, estaduais e municipais", assim como buscou ampliar a "distribuição do computador interativo, equipamento que reúne projetor, microfone, DVD, lousa e acesso à internet" (BRASIL, 2012a).

Enfim, para além de constatar a singularidade do PROUCA no que diz respeito à expansão do formato Um Computador por Aluno no Brasil, é importante percebermos que a chegada dos laptops as escolas do país anunciava uma exigência, qual seja: "nova postura dos alunos e professores frente aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula" (Marques, 2009, p. 80). Ou seja, a recontextualização do PROUCA parecia ser portadora de um imperativo: refletir sobre a pedra basilar sob a qual a escola faz educação, ou seja, o currículo de modo que ele absorvesse não apenas o uso de laptops educacionais, mas também os desejos de modernidade, de inclusão digital e de globalização que transbordavam dos documentos oficiais que justificavam a ontologia (razão de ser) do PROUCA na escola.

Assim, o que parecia justificar a pertinência escolar do PROUCA era o sempre útil argumento de que as escolas brasileiras do futuro necessitavam de câmbios curriculares no presente. A época de sua criação e difusão (2007 a 2009), o que estava em jogo era um anseio de "inovação curricular" embalado por estratégias governamentais que associavam tecnologias digitais a desejos de "atualizar o currículo" para "tempos globalizados" (SOSSAI, MENDES, PACHECO, 2009, p. 19). Tratava-se, então, de difundir em escala nacional um programa educacional cujo signo do tempo alinhava-se ao devir: uma espécie de salvo-conduto concedido a tecnologias afiançadas por uma sedução "tecnológica que exacerba o 'novo' para ter sentido" (SOSSAI, 2011, p. 90). Nesse cenário, a promessa de futuro de diferentes órgãos de governo da educação básica do Brasil era bastante ousada: tudo digitalizar (inclusive a totalidade do modus escola de se pensar e de se praticar a educação no país).

Enfim, muito mais pode ser compreendido a respeito do PROUCA se levarmos nossos pensamentos para além da dimensão tecnológica que ele enseja. Vejamos mais que o digital...

3 Programa Um Computador por Aluno: para além de sua tecnologia aparente

O sociólogo britânico Stephen J. Ball (2001), em artigo intitulado "Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação", analisa como se relacionam o fenômeno da globalização, as agendas educacionais e a constituição de um suposto "novo paradigma de governo educacional" para os países membros e/ou impactados mundialmente pelos arranjos político-econômicos propostos pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD). Tal autor, chama atenção para o fato de que, no final do século XX, se assistia a uma "convergência de políticas", ou seja, o "desaparecimento gradual" de políticas econômicas, educativas e sociais

concebidas a partir de "políticas específicas" de cada Estado Nação. Segundo ele, o resultado mais evidente desse "abarcamento" era o crescimento de estratégias políticas de alcance global voltadas à "competitividade econômica" e um "crescente abandono [...] dos propósitos sociais da educação" (Ball, 2001, p. 100).

Para dar sustentação às suas reflexões, Ball (2001, p. 103) analisou um dos relatórios da OECD. Tornado público em 1995, o documento assumia o compromisso de oferecer um "novo paradigma" para a "gestão pública nos países membros da OECD", a partir de prescrições de toda ordem (econômicas, políticas, educacionais etc.). Na análise desta fonte, Ball identificou que o "novo paradigma" se apresentava ao mundo sob a forma de "tecnologias de políticas" que, por sua vez, se difundiam pelo mundo encarnadas em três "elementos-chave" da vida social, a saber: "a forma do mercado", a "gestão" e a "performatividade" das relações de produção (Ball, 2001, p. 105).

Ainda sobre as "tecnologias de políticas", Ball explicita que elas "envolvem a implementação calculada de técnicas e artefatos para organizar as forças e capacidades humanas em redes funcionais de poder" e que "distintos elementos encontram-se inter-relacionados no seio destas tecnologias, envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia" (Ball, 2001, p. 105). Dessa perspectiva, elas seriam capazes de estimular a produção/promoção de "novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática" (especialmente nas educacionais).

Nessa direção, o propalado "novo paradigma" para a "gestão pública", em sua "narrativa mestre", evidenciava "formas de mercado" que impactavam significativamente os "setores públicos". De sua perspectiva, o efeito mais avassalador desse paradigma consistia no desempoderamento da noção de "estado provedor" para alocá-la no "estado regulador": uma modalidade de estado que se imbuía da responsabilidade de criar as "condições" pelas quais se normatiza, autoriza, audita e avalia os seus, agora, globalizados "mercados internos" (Ball, 2001, p. 111).

A seu modo, as reflexões propostas por Sossai, Mendes e Pacheco (2009) integram a mesma rede de discursos em que se situam os mencionados escritos de Stephen Ball. Tratando especificamente da expansão da distribuição de tecnologias digitais para escolas públicas brasileiras e portuguesas, os autores concluem que os órgãos governamentais encarregados de administrar a educação pública em cada país tem se empenhado para difundir um "ensino *pelas* tecnologias da informação e comunicação", transformando-as "ora em ponto de partida, ora em ponto de chegada" de todo o trabalho pedagógico realizado nas escolas (SOSSAI, MENDES; PACHECO, 2009, p. 31 e 38).

Foi o panorama intelectual acima explicitado que mobilizamos ao abordar o Programa Um Computador por Aluno ao longo de nossas pesquisas. Ainda que o desejo de melhorar a qualidade da educação esteja presente nas retóricas educacionais que alimentam tal programa, o que de fato percebemos foi que diversos órgãos oficiais de gestão da educação no Brasil (MEC, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação) "impingem ao ferramental (aparelhos de televisão, DVDs players, microcomputadores etc.) a possibilidade de promoção e inserção de práticas pedagógicas consideradas tradicionais em um mundo saturado de globalizações" (SOSSAI; MENDES; PACHECO, 2009, p. 38).

Especialmente em seus aspectos de "tecnologias de políticas", na acepção de Ball (2001, p. 111), o PROUCA figura como uma estratégia governamental "calculada" que insere nas escolas brasileiras, artefatos que visam assegurar certa "performatividade" por parte dos trabalhadores da educação nacional. Desta perspectiva, o valor educacional que o programa tenta garantir parece ter como provimento certas "subjetividades" que vem se edificando no contato com aspirações de "digitalização" que avançam sobre nossas relações sociais e que alguns imaginam ser a marca da contemporaneidade que vivemos (SOSSAI, 2010).

Para além de sua superfície tecnológica, sob a premissa de incluir digitalmente a população mais pobre do país e/ou a de melhorar/atualizar a qualidade do ensino público brasileiro, o PROUCA pode ser entendido como um vetor de agenciamento de sentidos de educação e de currículo. Embalado por uma retórica otimista que quase sempre

buscava garantir seu estatuto de *necessidade educacional escolar* para o presente e o futuro da nação, tal programa é ícone dos cruzamentos semânticos que envolvem o uso de tecnologias digitais em situação escolar e, muito especialmente, dos lugares curriculares que por vezes elas ocupam. Entre outras, sua dinâmica curricular é dada no cruzamento entre "lo público, lo estatal y lo doméstico". Ou seja, o PROUCA é a trama pela qual se interliga ao currículo formal elementos da "industria cultural" de nosso tempo com lógicas de funcionamento "del espacio doméstico" cada vez mais publicizadas (DUSSEL, 2013, p. 19). Eis aí uma das dimensões mais contemporâneas e uma oportunidade de pensar este programa para além de sua tecnologia aparente.

4 Palavras finais: uma premissa curricular para o Programa Um Computador por Aluno

"Novos rumos solenemente apregoados, na realidade, nada mais são do que insignificantes modificações em propostas antigas [...]". A enunciação de Herbert M. Kliebard (2011, p. 24), proferida nos anos 1970 a respeito do campo de estudos em currículo, poderia tranquilamente ser um diagnóstico sobre a atual dinâmica curricular do Programa Um Computador por Aluno no Brasil.

Da perspectiva de Kliebard (2011, p. 33), um empreendimento curricular que vise servir de "modelo universal", caracterizando esquematicamente como um "currículo deve ser elaborado", tem pouca chance de sucesso. Para ele, será sempre a tradição epistemológica historicamente acumulada no e pelo campo o elemento condicionador do avanço, das continuidades, da renovação, da ruptura e/ou de qualquer outro movimento curricular que nele (ou por ele) é proposto.

Passados mais de quarenta anos, talvez esta seja a advertência curricular mais potente que os estudos curriculares têm a oferecer aos programadores governamentais encarregados de promover o uso de tecnologias digitais na escola. Ainda que possa parecer simples, sua pertinência está no fato de esquivar-se do simplismo; de desconfiar do caráter "novidadeiro" das tecnologias digitais de nosso tempo (materiais, imateriais, simbólicos etc.) e dar sentido conceitual a elas pontuando suas capacidades de agregar-se a tecnologias anteriores; de compartilhar cenários com tecnologias anteriores; de diferenciar-se de tecnologias anteriores; de questionar a pertinência das tecnologias anteriores (SANTAELLA, 2007).

Talvez assim fosse possível dar impulso a um saudável debate curricular sobre como o PROUCA se faz "tecnologia educativa" em nosso tempo (PARASKEVA; OLIVEIRA, 2008).

Referências:

BALL, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116.

BRASIL. Ministério da Educação (2012a). Assessoria de Comunicação Social do MEC. *Escola não pode ficar à margem da evolução da tecnologia, diz ministro*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17498:escola-nao-pode-ficar-a-margem-da-evolucao-da-tecnologia-diz-ministro&catid=222>. Acesso: 03 abr. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conheça o UCA*. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>. Acesso: 03 abr. 2012b.

DUSSEL, I. (2013). Curriculum y autoridade cultural: metáforas para pensar los desafios contemporáneos. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola L. de Castro Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alvez (orgs.*). Estudos curriculares*: um debate contemporâneo. Curitiba, PR: CRV.

KLIEBARD, H. M. (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteias*, v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011.

MARQUES, Antonio Carlos Conceição (2009). O *Projeto Um Computador por Aluno – UCA*: reações na escola, professores, alunos, institucional. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR.

PARASKEVA, J. M.; OLIVEIRA, L. R. (2008) *Currículo e tecnologia educativa***.** Mangualde, PT: Edições pedago.

SANTAELLA, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo, SP: Paulus.

SOSSAI, F. C. (2011). *Ensino de História e "novas tecnologias educacionais"*. Joinville, SC: Editora da Univille. Disponível em: <http://cidadecultura.wix.com/gp#!publicações>. Acesso: 21 jul. 2013.

SOSSAI, F. C.; MENDES, G. M. L.; PACHECO, J. A. (2009). Currículo e "Novas Tecnologias" em tempos de globalização. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 27, n. 1, p. 19-46.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES COMO PRÁTICA DE CONTROLE NA ESCOLA: O PROGRAMA SAÚDE ESCOLAR

Cristiane de C. Ramos Abud; Maristela da Rosa.

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Udesc-Florianópolis/SC. Serv. Ilhabela 286/04. Ingleses/Florianópolis-SC. Cep: 88058-085.Email: nani.castro@bol.com.br. Fone: (48)8802-8381. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Udesc-Florianópolis/SC. Rua Gregório Francisco Ferreira, 19 - Forquilhinhas - São José/SC. CEP: 88106-506. Email: ma.marirosa@gmail.com. Fone: (48) 3343-0374.

Resumo: Este texto tem como objetivo lançar um olhar reflexivo e crítico a respeito do Programa Saúde Escolar, aplicado em escolas da rede pública de ensino de Florianópolis a partir da proposta do MEC desde 2007 como política educacional de promoção da saúde, analisando seus discursos, práticas, tecnologias de governo sobre os corpos, moral e comportamento dos alunos. Tendo como referencial teórico os conceitos de biopolítica e biossociabilidade de Michel Foucault, analisa como o ensino da higiene nas escolas, contribui historicamente para a produção de dispositivos de atenção ao cuidado com o asseio, modo de viver, comportar-se e para a produção do sujeito saudável e aceitável na sociedade contemporânea. O sujeito/aluno se constitui a partir dessas técnicas e táticas de disciplinamento do corpo, códigos de comportamento e refinamento da higiene, produzindo verdades e cuidados sobre si. O Programa, neste viés, torna-se um dispositivo da pedagogia da medicalização, que é legitimado através da presença histórica dos médicos na escola que visam a internalização de hábitos de higiene ou no diagnóstico de alunos produzindo práticas e conceitos de exclusão e hierarquização dos sujeitos da escola. Os saberes prescritos pela escola, através do currículo e seus artefatos de poder devem ser, permanentemente contestados, subvertidos, desafiados, demonstrando que tanto as identidades quanto as subjetividades são mutáveis e históricas.

Palavras-chave: Política Educacional; Poder; Currículo.

Abstract: This text aims to launch a reflective and critical perspective regarding the School Health Program, implemented in public schools teaching Florianópolis from the proposed MEC since 2007 as an educational policy of health promotion, analyzing their discourses, practices, technologies on government bodies, and moral behavior of students. As theoretical reference the concepts of biopolitics and biosociability Michel Foucault, examines how the teaching of hygiene in schools, historically contributes to the production of careful attention to cleanliness, way of living devices, behave and to produce healthy subject and acceptable in contemporary society. The subject / student is from these techniques and tactics of disciplining the body, codes of behavior and refinement of hygiene, producing truths and

care about you. The Program, this bias becomes a device of the pedagogy of medicalization, which is legitimized through the historical presence of medical school aimed at internalisation of hygiene or for the diagnosis of students producing concepts and practices of exclusion and hierarchy of subjects school. The knowledge prescribed by the school through curriculum and its artifacts could be permanently challenged, subverted, challenged, demonstrating that both identities are changeable as the subjectivities and historical.

Key- words: Educational Policy; Power; Resume.

Era um dia comum de aula em uma escola de Ensino Fundamental de Florianópolis, todos os alunos em suas salas de aula, quando no meio da amanhã foi aberto o portão principal e começaram a entrar homens e mulheres, todos de branco; calça, blusa, sapatos, jalecos, carregavam pranchetas nas mãos e dirigiram-se à sala do Programa Saúde Escolar (PSE) na escola. São eles médicos, dentistas, psicólogos, oftalmologistas, nutricionistas.

O PSE pertence ao Governo Federal junto ao MEC, desenvolvido pela Secretaria da Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Em Santa Catarina é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação junto às escolas do município em parceria com postos de saúde, centros de atendimento assistenciais, núcleos de acompanhamento a alunos com dificuldades de aprendizagem, que os recebem encaminhados pelas escolas para avaliação, diagnóstico e acompanhamento. O programa tem como preocupações a "promoção, prevenção e atenção à saúde que comprometam o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino" (MEC, 2012, p. 01). Neste sentido, analisando seus pressupostos é possível perceber o quanto a escola é importante para práticas preventivas e da educação em saúde, pois conforme o documento do MEC (2012, p. 01), "a escola é a área institucional privilegiada deste encontro da educação e da saúde".

O discurso patológico e higienista no campo escolar tem sua emergência histórica com a constituição do discurso médico na escola firmado a partir do século XIX. Em 1850, no Rio de Janeiro, houve algumas tentativas do Estado Brasileiro de controle das epidemias, mas a partir de 1900 que a higiene escolar tem seu maior foco, os alunos das classes populares. Dentre os pressupostos desta época, estava uma nação civilizada, regenerada, educada, através da medicalização da sociedade. A partir de então, os médicos começam a invadir o interior das escolas, iniciando professores com noções de higiene, puericultura, e um programa de atividades denominado "Saúde Escolar",

> Desenvolve-se assim toda a normatização da arquitetura e dos equipamentos escolares (mesas, cadeiras, etc.), bem como rotinas de avaliação médica dos alunos, o que incluirá: exames odontológicos, testes de audição, avaliação postural, antropometria, escuta pulmonar e cardíaca, entre outras (ANTONIO & MENDES, s.d., p. 08).

O controle dos espaços, utensílios, métodos de ensino incluíam nas salas de aula, cubagem de ar, mobílias, para evitar qualquer desvio, seja corporal ou comportamental na escola. Desta forma,

> O Estado associado ao discurso médico-higienista, apropriou-se, no início do século XX, do âmbito educacional e das práticas pedagógicas encarnadas no cotidiano escolar, com o objetivo de viabilizar o seu projeto mais amplo de realização do progresso e da modernização nacional a partir da medicalização dos espaços e da higienização/disciplina/controle dos corpos (OLIVEIRA et al, 2012, p. 08).

O PSE é desenvolvido em Florianópolis nas escolas públicas municipais, diferente do cunho assistencialista da década de 1940, a saúde faz parte do currículo, ou seja, ganhou um caráter pedagógico. Na medida em que os especialistas, dentistas, nutricionistas, etc., participam de projetos junto a docentes para desenvolver práticas de manutenção, controle e avaliação da saúde dos alunos. Além disso, para SOUZA (1982), a valorização da saúde pelas classes de baixa renda está vinculada às conseqüências sociais da doença, suas relações com a capacidade de trabalho, sendo o corpo o objeto principal de intervenção.

A saúde tornou-se um dispositivo pedagógico que é legitimado através da presença dos médicos na escola para o autocontrole, cuidado de si, dos corpos, com a "consciência sanitária" dos "regimes higiênicos" (FOUCAULT, 2001). Este poder disciplinar está presente no cotidiano da escola, nos seus espaços, objetos, projetos pedagógicos e currículos, os quais fabricam gestos, comportamentos, hábitos e códigos aceitos socialmente entre si e com os outros. Através da internalização dos hábitos de higiene quando, por exemplo, os sujeitos se auto-conhecem, controlam-se e se auto-educam. Para que os regimes higiênicos e de saúde não pareçam imposições, acabam por fazer parte do currículo, com caráter educativo, legitimados por uma política, para sua melhor internalização e aceitação, pois uma das preocupações do PSE é consolidar a melhoria da qualidade de vida da população brasileira e consolidar essa atitude dentro da escola, "as ações do PSE devem estar pactuadas no projeto político-pedagógico das escolas" (MEC, 2012, p. 01).

Atualmente, nas escolas de Florianópolis, são feitos encaminhamentos de alunos a fonoaudiólogos, oftalmologistas, psicólogos, psicopedagogos, dentistas, etc., que lhes prescrevem receitas médicas, diagnósticos. Sabe-se que muitas vezes, essa é a única oportunidade para essas crianças de tratamento ou auxílio. Mas o foco de análise aqui é o investimento médico sobre os corpos, no seu biológico, fisiológico, psicológico, uma anatomia corporal prescrita pelo exame e tecnologias pedagógicas, ou seja, governo dos indivíduos, das almas, de si, das famílias. O diagnóstico faz parte da patologização da educação, nomear, classificar, distúrbios patológicos, déficits, para medicalizar e justificar o fracasso escolar, é preciso nomeá-los e adivinhá-los de algum modo,

> Pois sobram os catálogos, as prescrições, os médicos, as anamneses. Porque estão demais os manuais, as classificações, os escalpelos, as avaliações. Pois há um excesso ortopédico de instituições, ateneus, seminários, tertúlias, congressos e especialistas. Porque já existem demasiadas hiperatividades, agramatismos, dislexias, psicoses, problemas de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, deficiências de aprendizagem, gagueiras, autismos, retardos, atrasos, esquizofrenias, síndromes, sintomas, quadros clínicos, etc. (SKLIAR, 2003, p.153).

Essas práticas têm dimensões políticas e históricas desde a criação do Ministério da Educação em 1930, com a exclusão em nome da defesa da importância médica na escola,

> Nos documentos oficiais, na imprensa, nos relatórios e pareceres dos especialistas vai-se constituindo um vasto rol de termos infamantes para designar os pobres: degenerados, anormais, marginais, vadios, viciados, desocupados (PATTO, 1999, p. 143).

Assim, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros profissionais, fazem parte desta gama de especialistas que patologizam as dificuldades de escolarização, principalmente das classes populares. Aquele que é considerado "desviante" ou "anormal" se vê obrigado a passar por técnicas de disciplinamento, investimentos médicos, análise, medidas para sua "regeneração" ou "aceitação".

O projeto Semana Saúde na Escola 2013, do MEC elenca algumas das ações do PSE desde creches a escolas de Ensino Fundamental e Médio:

Essenciais: avaliação antropométrica e sondagem da realização do teste do olhinho (teste do reflexo vermelho).

Optativas: ações de segurança alimentar e promoção da alimentação saudável; criação de grupos intersetoriais de discussão de ações de saúde mental no contexto escolar, em articulação com o GTI municipal; saúde e prevenção nas Escolas (SPE): prevenção ao uso de álcool e tabaco e outras drogas e promoção das práticas corporais e atividade física e lazer nas escolas. (PSE/MEC, 2013).

O preenchimento de fichas e relatórios de atendimentos a alunos evidenciam o quanto, as minúcias da anatomia corporal devem ser tratadas, o saber lavar os cabelos, aplicar xampu contra piolhos, escovar os dentes corretamente, saber sentar-se na cadeira, portar-se no refeitório; contemplam a biopolítica da sociedade perfeita, através da regulação do corpo social. Foucault (2004) chama de biopolítica o controle da vida, dos indivíduos e da população pelas práticas governamentais, tecnologias sociais que visam controlar a sociedade, a higiene, a natalidade, a longevidade, o sexo, etc.; visando a medicalização e a normalização; culminando no ato da disciplina na produção de corpos dóceis e submissos.

Ao analisar e medicar a vida, os órgãos, a utopia da biopolítica da saúde perfeita, chega às escolas por meio de análises nutricionais, antropométricas, etc. A dietética, os padrões corporais, nutricionais aceitáveis, são medidos na escola com auxílio de balanças e fitas métricas. Esses números estabelecidos dentro também de padrões estéticos e culturais, ultrapassam os muros da escola. O controle do corpo, além de médico e técnico passa a ser político e moral,

> O automelhoramento individual autodisciplinado na procura da saúde e perfeição corporal tornou-se a forma dos indivíduos exprimirem a sua capacidade de agência a autonomia em conformidade com as demandas do mundo competitivo (ORTEGA, 2003, p. 91).

A autoconsciência do ser saudável pelo cuidado e controle do corpo, tornou-se a utopia política da nova sociedade, o importante é estar em boa saúde, "argumentos científicos constituem formas de poder-saber legitimadoras das representações que povoam o imaginário social e que redimensionam os conceitos de saúde, doença e corpo são" (LUCAS, 2006, p. 83).

Neste sentido a biossociabilidade (ORTEGA, 2003) com seus parâmetros e critérios seletivos impõem regimes e cardápios alimentares em nome da melhor condição física. O controle do corpo passa pelo físico, pela moral e pelo

cultural, formando um sujeito que se autocontrola, autovigia e autogoverna. Essa nova nomenclatura sobre o corpo determina padrões, taxas, (in)capacidades, escores, que colocam o indivíduo em um determinado patamar.

> Nessa cultura da biossociabilidade, criam-se modelos ideais de sujeito baseados na performance física e estabelecem-se novos parâmetros de mérito e reconhecimento, novos valores, com base em regras higiênicas e regimes de ocupação do tempo (ORTEGA, 2003, p. 18).

O ensino da higiene nas escolas contribuiu para a produção de dispositivos de atenção ao cuidado com o asseio, modo de viver e de comportar-se, e, na produção do sujeito saudável e aceitável na sociedade. Para Ortega (2004, p. 04) "o resultado é a constituição de um indivíduo responsável que orienta suas escolhas comportamentais e estilos de vida a procura da saúde e do corpo perfeito e os desvio aos riscos". O sujeito/aluno se constitui a partir dessas técnicas e táticas de disciplinamento do corpo, códigos de comportamento e refinamento da higiene, produzindo verdades sobre si, "resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 1994, p. 43).

Essa busca pelo auto-conhecimento, saberes sobre si, a autodisciplina relacionados aos saberes médicos e culturais, produzem técnicas de si, ou seja, procedimentos que fixam identidades e um "domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si" (FOUCAULT, 1997, p. 109), essa internalização compõe a preocupação contemporânea com a saúde pela sociedade. Essas práticas de conduta repetidas submetem o sujeito e sua identidade, capturam seu corpo, entendido, também, como expressão e materialização de uma condição social e de um *habitus* traduzido na forma de posturas corporais, gestos e investimentos na sua produção, que denunciam uma determinada posição social. Neste sentido, é concebido como um signo social na medida em que, a partir dele, proliferam-se técnicas corporais de determinados grupos sociais. Sendo assim, passa a pertencer ao campo da cultura, ou seja, o corpo e a corporeidade serão tratados como constructos sociais, atravessados por intermédios culturais, políticos, econômicos e sociais transitórios.

A partir desse olhar o corpo é sempre (re)inventado, e todas as marcas que se inscrevem ou se constroem em torno dele, seja nas artes, na medicina, na mídia, etc., são provisórias. As rupturas e/ou permanências são características de cada época, cultura ou grupo social, governo e religião. Como caracteriza Sant´Anna (2000, p. 237), "da medicina dos humores à biotecnologia contemporânea, passando pela invenção de regimes, cirurgias, cosméticos e técnicas disciplinares, o conhecimento do corpo é por excelência histórico, relacionado aos receios e sonhos", localizado em períodos determinados na história.

É no corpo que marcas e símbolos culturais são inscritos e funcionam como modos de classificar, agrupar, ordenar, qualificar, diferenciar etc. Essas marcas posicionam de diferentes modos os sujeitos na escala social, determinando quem pertence ou não a certas classificações de corpo: magro, alto, belo, branco, jovem, heterossexual, saudável, entre outros. Esses marcadores identitários não são fixos ou estáveis, são objetos de contínua construção que nos interpelam e marcam constantemente. A inserção do corpo nessa rede de saberes que falam sobre ele estabelece, sempre, novas relações de poder. O poder, entendido na perspectiva foucaultiana, tem funcionado como um organizador

de sistemas de classificação sejam eles sociais, políticos, econômicos, contribuindo para que cada um(a) ocupe seu diverso lugar e nas representações que estão em jogo. O corpo, a sociedade, a alma e a vida são constituídos por lutas, disputas imbricadas em relações de poder, "lutas pelo direito à vida, à saúde, ao corpo, à higiene, ao bem-estar e à satisfação das necessidades" (ORTEGA, 2004, p. 05).

Para Foucault (1995), não há poder sem possibilidade de fuga, escapatória ou resistência, pois o seu exercício envolve a liberdade de outras ações, o investimento do ponto de apoio pelo poder de, ao ter outras possibilidades, necessita ser acometido pelo mesmo. O poder atravessa, investe, passa pelos sujeitos modificando-os. E, da mesma forma, as resistências se encontram pulverizadas em vários lugares por toda a relação de poder e não de forma exterior a ela. Portanto, entende-se que as tentativas de investimentos disciplinares aqui analisados, referem-se à escola e suas práticas pedagógicas com relação à saúde escolar de seus alunos. Sendo que as essas práticas também têm possibilidades de escape ou transgressão, seja pela reflexão do debate aqui estabelecido, pelas resistências ou questionamentos na escola junto à comunidade escolar. É necessário analisar e refletir sobre os saberes, as práticas, as políticas públicas e educacionais prescritos pela escola e seus artefatos de poder devem ser, permanentemente contestados, subvertidos, desafiados, demonstrando que tanto as identidades quanto as subjetividades são mutáveis e históricas.

Referências

ANTONIO, M. Â. G. & MENDES, R. T. Saúde escolar e saúde do escolar. In: http://www.fef.unicamp.br/departamentos/deafa/qvaf/livros/alimen_saudavel_ql_af/estrategias/estrategias_cap1.pdf. capturado em outubro de 2012. 8p.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do collège de France** (1970-192).Trad. André Daher. RJ: Zahar, 1997.

_____. ***Naissance de La Biopolitique***. Paris: Gallimard/Seuil. 2004.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert & RABINOW,Paul (org.). **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. RJ: Forense, 1995.

LARROSA, J.Tecnologias do eu educação. IN: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: VOZES, 1994. p.35-86.

LUCAS, L. & HOOF, T. Da ortopedia ao controle do corpo: o discurso da saúde na publicidade. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, vol3, n.6, 2006. p.81-104.

OLIVEIRA, I. B. et. al. A ordem antes do progresso: o discurso médico-higienista e a educação dos corpos no Brasil do século XX. **Revista de História e Estudos Culturais Fênix**, vol.09, ano IX n.1, 2012, p.1-15.

ORTEGA, F.. Biopolíticas da saúde: reflexões a partir de Michel Foucault, Agnes Heller e Hannah Arendt. **Interface-Comunic., Saúde , Educ.**,v.08, n,14, p.09-20.set, 2003/2004.

PATTO, MHS. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Av**. 1999;35 (13): 167-198.

MEC/BRASIL. PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br.

SANT´ANNA, D. B. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu,** Campinas, n.14, 2000. p. 235-249.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? RJ: DP&A, 2003.

SOUZA, L. A saúde e a doença no dia a dia do povo. **Cadernos do CEAS**, Salvador, (77): 18-29, jan/fev., 1982.

Proposta Curricular de Educação Física do SESI-SP: uma construção coletiva

NUNES, Hugo Cesar Bueno[1]

SANTOS, Aline Steckelberg Cardozo[2]

MARQUES, Luís Cláudio[3]

CARREIRO, Eduardo Augusto[4]

[1]Doutorando em Educação – FEUSP; Mestre em Educação Física pela USJT; Coordenador da área de Educação Física escolar do SESI-SP e Docente do curso de pós-graduação em Educação Física escolar da FEFISA e da Universidade Estácio de Sá;
[2] Mestre em Educação Física pela UNESP e Analista em Educação do SESI-SP;
[3] Especialista em Lazer e Animação Sociocultural pelo SENAC; Supervisor de Esporte do SESI-SP e Docente do curso de pós-graduação em Educação Física escolar da Universidade Estácio de Sá;
[4] Mestre em Ciências da Motricidade pela UNESP, Especialista em Fisiologia do Exercício/EPM e Especialista em Administração de Empresas/FAAP. Gerente Executivo de Esporte do SESI-SP.

Contatos: hnunes@usp.br e hnunes@sesisp.org.br

RESUMO: Proposta Curricular de Educação Física do SESI-SP: uma construção coletiva

A rede escolar SESI-SP, conta hoje, com 175 escolas distribuídas em 50 municípios no estado de São Paulo - Brasil, atendendo cerca de cem mil estudantes. O quadro efetivo de Educação Física escolar, é composto por 250 professores. No ano de 2011, iniciamos a construção de uma proposta curricular para a área de Educação Física. Tal empreendimento teve origem na constatação da miscelânea de produções e orientações que norteavam o trabalho docente e que gerava certa confusão conceitual em torno do que ensinar nas aulas do referido componente curricular. O presente trabalho visa apresentar a construção da proposta curricular de Educação Física do SESI-SP (Serviço Social da Indústria de São Paulo). Pautada na construção democrática, e entendendo o docente como intelectual transformador, sendo o principal responsável pelo desenvolvimento de uma Educação Física cultural no cotidiano das aulas, a elaboração da proposta curricular envolveu 28 professores/as da área em uma construção coletiva do documento. Todo o caminho percorrido e os princípios que regem tal proposta apontam para uma valorização dos docentes e uma organização curricular coerente com a sociedade multicultural existente na escola e na sociedade.

Palavras Chave: Educação Física escolar; Currículo; Política Educacional; Cultura.

Introdução

No ano de 2011, o SESI-SP (Serviço Social da Indústria de São Paulo), por meio da Divisão de Esporte e Qualidade de Vida, teve a iniciativa de construir uma proposta curricular para a área de Educação Física Escolar. Tal empreendimento teve origem na constatação da miscelânea de produções e orientações que norteavam o trabalho docente e que gerava certa confusão conceitual em torno do que ensinar nas aulas do componente curricular educação física. Vale destacar que até então, ano de 2011, a rede de ensino tinha uma proposta curricular de Educação Física pautada tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)[a], como no currículo saudável e no currículo esportivista. Relatos de professores em cursos de formação, dificuldades apontadas pelos profissionais que ocupam cargos de gestão e análises de especialistas técnicos da instituição sinalizavam tal problemática e expunham a necessidade de uma nova proposta para área.

[a] Os PCNs são uma publicação do ministério da educação do Brasil que traça parâmetros de conteúdos para serem desenvolvidos na educação básica em todos os componentes curriculares.

O presente trabalho visa apresentar a construção da proposta curricular de Educação Física do SESI-SP. Pautada na construção democrática, e entendendo o docente como intelectual transformador, sendo o principal responsável pelo desenvolvimento de uma Educação Física cultural no cotidiano das aulas, a elaboração da proposta curricular envolveu 28 professores/as da área em uma construção coletiva do documento (NUNES et al, 2012).

No ano de 2012 publicamos parte deste trabalho na revista digital efdeportes.com, com o título: "A proposta curricular de Educação Física do SESI-SP: um caminho que valoriza a voz dos professores", naquele momento, estávamos com cerca de 50% do trabalho concluído. Na ocasião, apresentamos como se deu a fase preparatória do projeto, desde o convite aos docentes da rede à aprovação do projeto pela diretoria. Quando do aceite ao convite, os docentes deveriam cumprir alguns critérios que foram explicitados em carta convite.

O projeto aprovado para a construção do documento contemplou a contratação de um consultor externo, da área da educação, com experiência na elaboração de propostas curriculares oficiais, e a compra de livros que serviram de aporte teórico para a escrita da proposta (NUNES et al, 2012).

Desenvolvimento

Para embasar os trabalhos do primeiro encontro, foi solicitada a leitura prévia do artigo "Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica", de Sonia Kramer, professora do Departamento de Educação da PUC-Rio. Neste artigo, Kramer (1997) traz algumas contribuições para a análise crítica de propostas curriculares, levantando questionamentos que podem servir de base para a sua elaboração e/ou avaliação. No primeiro encontro, as discussões foram travadas em torno dos questionamentos levantados pela autora, do contexto da instituição em que atuam e acerca da concepção de Educação Física defendida no documento de "Orientações Didáticas".

> nessa estratégia didática, foi possível observar posicionamentos polifônicos e ao mesmo tempo antagônicos, que caracterizam encontros dialógicos, onde todos têm direito à voz. Enquanto alguns professores defendiam o argumento de que o SESI-SP é uma instituição conservadora, com um público bem definido e uniforme (filhos e filhas de industriários), outros ressaltavam a diversidade cultural que predominava no interior de cada escola e entre escolas de regiões diferentes. Após as discussões, o grupo concluiu que é lícito concordar que a diversidade cultural predomina na instituição (Nunes et al, 2012, p.02).

O segundo encontro teve como eixo norteador discutir questões amplas da educação, como a função social da escola, e como o grupo compreendia esta função. Para isto, utilizamos como referência a obra de Pérez Gomes "Compreender e Transformar o ensino" e a obra de Vera Candau "Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas".

> Historicamente, a Educação Física buscou sua legitimação no currículo, a partir de referenciais teóricos (física mecânica, fisiologia, psicologia) alheios ao campo educacional. Entretanto, atualmente no Brasil, predomina a produção de propostas curriculares do componente que buscam aporte teórico nas Ciências Humanas, de tal forma que se torna imprescindível sua articulação com a função social delegada à escola (Nunes et al, 2012, p.03).

Finalizamos o segundo encontro com as discussões sobre as diferentes perspectivas do Multiculturalismo, que segundo Candau (2010) pode-se classificar em: multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo ou intercultural.

O terceiro encontro teve início com a leitura coletiva do texto "A função social da escola", onde a cada parágrafo realizávamos uma pausa, para que o grupo se posicionasse a respeito da coerência do mesmo com as

discussões travadas nos encontros anteriores. Assim, as diferentes propostas curriculares da Educação Física foram confrontadas com as teorias do currículo.

Neste momento, ficou explicitado que a proposta curricular que iríamos construir, estaria ancorada na perspectiva pós-crítica de currículo.

> dentre as diversas teorias pós-críticas, o currículo cultural da Educação Física pauta-se prioritariamente em dois campos: os Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico. Enquanto as produções dos Estudos Culturais ajudam a compreender as relações de poder e as questões de identidade e diferença que permeiam as manifestações da cultura corporal, o Multiculturalismo Crítico, além disso, ajuda na construção de estratégias de ação que visam o combate a todas as formas de preconceito. No currículo cultural da Educação Física, as aulas constituem-se em um espaço para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos às manifestações corporais, tendo como objetivo a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que historicamente impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais (NEIRA, 2011 citado por NUNES et al, 2012, p.03).

Para o quarto encontro, buscamos aprofundar o conhecimento dos professores quanto à concepção cultural da Educação Física, e então, solicitamos a leitura do livro "Praticando Estudos Culturais na Educação Física". A obra, organizada pelos autores Marcos Neira e Mario Nunes, é dividida em duas partes: uma que aborda o currículo cultural da Educação Física, de forma conceitual e apontando caminhos para a prática pedagógica pautada nos Estudos Culturais; e outra, que reúne diversos relatos de experiências de professores que colocam o currículo cultural de Educação Física em ação (NUNES et al, 2012).

> essa estratégia teve como objetivo oferecer condições para os docentes relacionar as temáticas estudadas no decorrer dos encontros (função social da escola, multiculturalismo, teorização curricular pós-crítica) com a área de Educação Física, de forma a contemplar na prática, os princípios e encaminhamentos pedagógicos do currículo cultural. No início do quarto encontro, os professores sinalizaram que sentiam grande dificuldade nessa conexão, e que com a leitura realizada, tal dificuldade foi em parte apaziguada (Nunes et al, 2012, p.04).

Estes quatro primeiros encontros ocorreram nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2011. Ratificamos que nestes encontros, tivemos a presença de um consultor, que ajudou muito no desenvolvimento e norteamento dos trabalhos.

Já no ano de 2012, tivemos sérios problemas para a continuidade do projeto, relações de poder, prioridades outras, colocaram em risco a finalização da proposta curricular, no entanto, depois de seis meses de discussões e argumentações, foi dado prosseguimento aos trabalhos e nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2012 retornamos os encontros para elaboração da proposta, mas sem a presença do consultor.

Para o quinto encontro em 2012 solicitamos ao grupo de docentes que realizassem a leitura do livro "Educação Física: a reflexão e prática no ensino", e em seguida, elaborassem um registro de prática com uma turma. Este relato deveria ser entregue por e-mail até a data do primeiro encontro.

Ao reunirmos neste quinto encontro no ano de 2012, apresentamos o cronograma de ações e finalizamos a escrita do capítulo "Concepção de área" e iniciamos as discussões sobre os encaminhamentos pedagógicos e princípios do currículo cultural. Para tal definimos que utilizaríamos os seguintes procedimentos didáticos: Mapeamento; Ressignificação; Aprofundamento; Ampliação; Registro e Avaliação. Já os princípios que nortearam o currículo seriam: Justiça Curricular; Descolonização do Currículo; Ancoragem Social dos Conhecimentos, Evitar o Daltonismo Cultural e Reconhecimento da Cultura Corporal dos Estudantes.

Como tarefa para o próximo encontro, solicitamos que os docentes respondessem as seguintes questões:

a) O que significa cada um desses princípios: Justiça curricular / Descolonização do currículo / Ancoragem social dos conhecimentos?

b) Qual a importância de adotar cada um desses princípios no currículo de Educação Física?

c) Dê um exemplo prático de como respeitar cada um desses princípios nas aulas de Educação Física.

d) Por que é importante mapear o patrimônio cultural dos alunos?

e) Quais estratégias podem ser utilizadas para o mapeamento?

f) O que significa ressignificar as manifestações da cultura corporal?

g) Dê um exemplo de como ressignificar as práticas corporais nas aulas de Educação Física.

h) Diferencie o aprofundamento da ampliação.

i) Por que é importante o aprofundamento das temáticas da cultura corporal?

j) O que você faria para ampliar os conhecimentos dos alunos acerca da prática corporal estudada?

k) Qual o papel da avaliação no currículo cultural da Educação Física?

l) Por que o registro é considerado imprescindível no currículo cultural da Educação Física?

Todas estas questões norteariam nosso sexto encontro. Quando da realização deste sexto encontro tivemos como objetivo a finalização do capítulo "Encaminhamentos Pedagógicos" e dividimos a equipe em grupos para a elaboração dos objetivos e das expectativas de aprendizagem. Neste sentido, colocamos a seguinte situação para o grupo: "A partir da teorização trabalhada, não podemos obrigar o cumprimento das expectativas por ano, já que a escolha da manifestação se dá a partir do mapeamento e não tem como prever a duração de cada trabalho", sendo assim, foram propostas as seguintes opções de organização das expectativas de aprendizagem:

- Expectativas por ano e por manifestação corporal;
- Expectativas gerais por ano, sem especificar a manifestação corporal;
- Expectativas por manifestação corporal, sem separação por ano.

Outra orientação para os grupos sobre o desenvolvimento e construção das expectativas era que as mesmas deveriam seguir alguns critérios, ou seja, as expectativas deveriam:

a) Apresentar criticidade;
b) Atentar-se aos marcadores sociais (gênero, raça, religião, classe social);
c) Fomentar a necessidade do respeito à cultura do Outro (questão da diferença cultural);
d) Buscar a afirmação das identidades;
e) Entender o movimento humano como linguagem, não tencionando:

- Melhoria do gesto técnico
- Ampliação do repertório motor
- Aquisição de saúde

No final do encontro ficou decidido que organizaríamos as expectativas por manifestação da cultura corporal, sem separação por ano. A partir disto, os grupos foram formados da seguinte maneira:

✓ Grupo 01: responsável pela elaboração das expectativas de brincadeiras e responsável pela avaliação das expectativas de Esporte;

- ✓ Grupo 02: responsável pela elaboração das expectativas de esporte e responsável pela avaliação das expectativas de Lutas;
- ✓ Grupo 03: responsável pela elaboração das expectativas de lutas e responsável pela avaliação das expectativas de Ginásticas;
- ✓ Grupo 04: responsável pela elaboração das expectativas de ginástica e responsável pela avaliação das expectativas de Danças;
- ✓ Grupo 05: responsável pela elaboração das expectativas de danças e responsável pela avaliação das expectativas de Brincadeiras.

No sétimo encontro realizamos as discussões acerca das expectativas de aprendizagem. Neste momento foi interessante à divergência de ideias e a sugestão de muitos/as professores/as de expectativas atreladas a diferentes concepções de currículo de educação física (currículo saudável; currículo esportivista, etc.). Depois de muita discussão, chegamos a um consenso e então, demos inicio as análises críticas dos relatos de prática que comporiam a proposta curricular.

Já para o oitavo e último encontro propusemos aos autores que tiveram seu relato escolhido para compor a proposta curricular que realizassem uma reescrita do material, considerando as observações feitas no grupo e socializassem com todos para que pudéssemos realizar as análises. E também, como iríamos discutir a parte de avaliação, solicitamos aos docentes que realizassem a leitura de um capítulo do livro "Compreender e Transformar o ensino" (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2007), um artigo que versava sobre a avaliação na Educação Física "Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoiética" (Escudero & Neira, 2011) e ainda, o capítulo do livro "Educação Física: a reflexão e a prática no ensino" (Neira, 2011).

Neste último encontro, pudemos finalizar o fechamento dos capítulos "Objetivos Gerais", "Expectativas de aprendizagem", "Registro e Avaliação" e dos relatos de prática que comporiam a proposta. Importante salientar, que durante os intervalos dos encontros presenciais, os quais ocorriam uma vez ao mês, utilizamos a ferramenta do Google Docs, para que pudéssemos nos comunicar e compartilhar a escrita da proposta curricular.

Considerações Finais

Como afirmamos em trabalho anterior:

> entendemos que este processo democrático e dialógico é de extrema importância na legitimação do currículo dentro das escolas. A participação dos professores na elaboração do currículo aponta para uma autêntica ação do currículo prescrito, ou seja, indica-nos que a probabilidade de o professor colocar em prática este currículo é muito maior, já que tal documento fora por eles escrito (Nunes et al, 2012, p.04).

Alguns depoimentos dos docentes que participaram ajudam a entender a relevância do processo e o quanto este, contribuiu para a formação destes docentes. Segue abaixo alguns depoimentos:

"Fiquei sabendo sobre o projeto no treinamento de professores em julho de 2011 e desde o início me interessei por ele. Tinha dúvidas se poderia participar, pois havia acabado de entrar para a rede SESI de ensino, porém, para minha surpresa e alegria, fui muito bem recebida e aceita no grupo. Participar deste projeto, estudando, refletindo e escrevendo sobre as funções da escola e o papel da Educação Física nesse cenário e sobre a importância de trabalhá-la numa perspectiva cultural, foi muito gratificante e enriquecedor para refletir sobre a minha prática pedagógica com os alunos. Agradeço a todos os envolvidos nesse processo e desejo, àqueles que farão deste documento um referencial para sua prática pedagógica, um ótimo trabalho." (Professora Y);

"Quando recebi o convite para participar da elaboração do caderno de orientações didáticas de Educação Física, eu me senti valorizada pela rede Sesi e pensei, naquele momento, que de alguma forma eu poderia contribuir. Foi então que, aceitando o convite e participando da construção deste documento, pude perceber quão grande e árdua seria essa tarefa, mas que também seria um grande desafio para nós, professores. Assim, por meio das leituras realizadas, do contato com a literatura e dos diversos momentos de estudo e debates em grupo, vi que o desafio foi sendo superado, o que me deixou muito realizada e satisfeita. Tenho certeza também de que passar por essa experiência muito me enriqueceu profissional e academicamente. Agradeço a todos do grupo." (Professora Z).

Embora enaltecemos a relevância deste processo, temos também que ressaltar, que o currículo prescrito precisa "ganhar vida" nas escolas. Para tanto, cabe ao SESI-SP o desafio de pensar em uma política de formação permanente dos professores, tanto dos que fazem parte do grupo de elaboração, como os outros professores da rede que por diversos motivos não participaram da construção da proposta. Caso isso não ocorra, o risco da proposta padecer na prática é iminente (Nunes et al, 2012).

Bibliografia

CANDAU V. M. In: MOREIRA A. F; & CANDAU V. M. (orgs.) (2010). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

ESCUDERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. (2011). *Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoiética*. Est. Aval. Educ., 22 (49), p. 285-304.

GIMENO SACRISTÁN, J. & PEREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

KRAMER S. (1997). *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. Educação & Realidade, 18 (60), p.15-35.

NEIRA, M. In: CANO, M. R. O. (Org.) (2011). *Educação Física*: *A reflexão e a prática no ensino.* São Paulo: Blucher.

NUNES, H. C. B; FRANÇOSO, S; & LIMA, K.A. (2012). A proposta curricular de Educação Física do SESI-SP: um caminho que valoriza a voz dos professores. Revista Digital – efdeportes.com, 17 (167), p. 1.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DO BRASIL (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental*. MEC/SEF.

SESI-SP. (2011). *Orientações Didáticas de Educação Física*. São Paulo: SESI-SP.

SESI-SP. (2013). *Proposta Curricular de Educação Física: Ensino fundamental ao ensino médio*. São Paulo: SESI-SP.

REFORMAS CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO COMPARADA

Graziela Giusti Pachane

Jacqueline Oliveira Lima Zago

UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Financiamento: CNPq

Apoio: FAPEMIG

RESUMO: Apresentaremos um projeto, financiado pelo CNPq, que está em andamento, e cujo objetivo é estudar, a partir de uma abordagem comparativa, as mudanças curriculares na formação de professores nos Estados Unidos da América (EUA), na Europa e no Brasil. Nosso enfoque estará voltado prioritariamente à formação de professores para docência dos conteúdos específicos da Educação Básica (matemática, história, física, química, geografia, biologia, etc.). A fim de melhor complementar nosso estudo e de aprofundar as análises das práticas de formação de professores nestes três contextos, escolhemos três universidades a serem estudadas em maior detalhe: Universidade Harvard, Universidade do Minho - Portugal, e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Acreditamos que a análise aqui proposta possibilita um olhar bastante interessante e inovador acerca das reações face à implementação de novas propostas curriculares em diferentes contextos da educação superior e de como elas ocorrem no interior das instituições universitárias. Este olhar é possibilitado pela articulação entre a análise de políticas e práticas, entre os estudos teóricos e empíricos, podendo proporcionar uma interessante visão sobre as correntes que permeiam o pensamento educacional e que levam determinadas posturas – e não outras – a prevalecerem na organização curricular e na estruturação da prática para a formação de professores em cada país/região e instituição analisada. Acreditamos que mais do que nunca é necessário desvelar o embate de forças (locais e globais) entre concepções, políticas e práticas na criação e implementação de propostas curriculares, a fim que de estas aconteçam de modo mais fundamentado, menos fragmentado, menos sensível à força de interesses pessoais, mais consubstanciados, mais articulados a necessidades amplas da sociedade e mais abertos a sua permanente (auto-)avaliação, especialmente em uma área tão cara ao desenvolvimento de uma nação como é a formação de professores para a educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, reformas curriculares, políticas e práticas.

Buscamos apresentar um projeto que se encontra em andamento e cuja intenção é analisar, a partir de uma abordagem comparativa, as recentes reformas curriculares que ocorreram em três países/regiões. O estudo conta com uma parte documental e bibliográfica, bem como uma parte empírica, focada em três instituições, uma em cada país selecionado: Universidade Harvard, nos EUA, Universidade do Minho, em Portugal, como representante da Comunidade Europeia e do Processo de Bolonha, e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no Brasil.

Tal escolha não é fortuita. Harvard é mundialmente conhecida por suas importantes contribuições ao avanço do conhecimento científico e pelo olhar prospectivo que sempre representa. Para os objetivos deste projeto, Harvard é importante também pelos processos regulares de mudanças curriculares que realiza, especialmente os mais recentes, centrados na perspectiva de educação geral (PEREIRA, 2011). Programas desafiantes, como o TEP (Teacher

Education Program - Programa de Formação de Professores), também são razões para ter Harvard como uma das primeiras escolhas num estudo dessa natureza.

Recentemente, as universidades europeias precisaram passar por uma série de mudanças decorrentes da implementação do Processo de Bolonha e a Universidade do Minho tem estudado estas mudanças, construindo importantes referências críticas que, para além dos significativos estudos do currículo ali realizados, podem contribuir para o aprofundamento teórico deste projeto (PACHECO, 2010 e MORGADO, 2007 e 2009).

A UFTM, em 2009, criou seis licenciaturas noturnas (no âmbito do REUNI[1]) cujos projetos pedagógicos foram baseados na ideia de um ciclo inicial de educação geral e humanista, seguido de três anos de especialização. No entanto, tais cursos já sofreram diversas mudanças curriculares, todas fortemente dominadas pela ideia de especialização, num processo contrário ao que observamos nas instituições do hemisfério norte, que parecem avançar cada vez mais no sentido da educação geral e da flexibilidade curricular.

De acordo com Teodoro (2011), instituições transnacionais tem se dedicado a construir e difundir conhecimentos acerca de temas diversos de importância vital, as chamadas *think tanks* mundiais, impulsionando reformas educacionais em diversos países, de diferentes realidades, fazendo com que essas reformas se transformassem na "obsessão" de muitos governos, inclusive do Brasil.

Outro autor, César Tello (2013) observa que a OCDE, por meio do Centro de Investigação e Inovação em Educação (CERI), reúne trabalhos de especialistas, avaliações e estudos que têm por objetivo proporcionar elementos para uma tomada de decisões fundamentadas por parte dos responsáveis políticos dos seus Estados membros. Para este autor, os trabalhos realizados especialmente por essa agência constituem, na verdade, a fixação de uma agenda global a ser seguida por países centrais (normalmente membros), mas principalmente por países periféricos. Teodoro (2011) concorda ao afirmar que a OCDE tem sido a principal *think tank* a influenciar as reformas educacionais de diversos países, reforçando ideias neoliberais de competitividade, performatividade e *accountability* (prestação de contas).

Preocupar-se, portanto, com a formação de professores, com o protagonismo dos alunos e dos professores universitários na (re)configuração dos projetos pedagógicos das licenciaturas torna-se tarefa de extrema relevância para compreendermos a dinâmica do funcionamento das políticas sobre as práticas (e vice-versa?) em diferentes cenários. Da mesma forma, constatamos que o conhecimento das políticas educacionais internacionais e a análise de possíveis transferências educacionais dos países desenvolvidos para os países emergentes, muitas das quais decorrem sobretudo de acordos comerciais, são, a nosso ver, fundamentais para compreender como se organiza a educação contemporânea, por que ideais se pautam e a que objetivos se destinam. Num estudo da natureza do que aqui propomos, tampouco podemos subestimar as complexas e paradoxais relações entre o local e o global, no que diz respeito ao desenvolvimento social, bem como a sua extensão, em relação à educação (ALMEIDA *et al*., 2012).

[1] O Decreto 6.096, de 24 de julho de 2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI em nível de graduação, se propunha a criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior, além de possibilitar um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existente nas universidades federais.

Não são poucos os desafios nessa tarefa. O primeiro se encontra já na polissemia dos termos chave de nosso projeto: reforma e currículo. *Reforma* costuma ser associado a *mudança* ou *inovação*, com sentido de melhoria educacional e social, porém como mostram alguns autores estudados (GOODSON, 1999; CANDAU, 1999, MORGADO, 2007) nem sempre é o que acontece. Estudar reformas demanda, portanto, uma análise dos impactos que podem causar e/ou dos fatores puramente econômicos que as motivam.

Não menos conflituoso é o termo *currículo*. Como ressaltado por diversos autores, entre eles Silva (1999) e Moreira (1997), o conceito de currículo tem variado ao longo da história e de acordo com as diferentes teorias. Nós tomaremos a compreensão de Moreira (1997, p. 11-12), para quem, no currículo se desenvolvem representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, que são posteriormente decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes. Assim, embora os documentos que cristalizam as reformas e os currículos (como leis, projetos, diretrizes, planos) sejam fundamentais para nossa análise, compreendemos que os diversos agentes educativos – estudantes, professores, funcionários das instituições educacionais, entre outros – desempenhem papéis relevantes no processo educacional (MOURÃO *et al*., 2007 e MORGADO, 2009), estando os professores na linha de frente dessa atividade, mediando as políticas e as práticas.

A fim de organizar o estudo, que se divide em quatro etapas (uma em cada país e, posteriormente, uma última etapa relativa à análise comparativa), procuraremos realizar um estudo de caso (LÜDKE, 1984; LÜDKE & ANDRÉ, 1986) em cada país e, em paralelo, construir os passos necessários para a análise com base nos pressupostos da educação comparada.

A educação comparada é uma metodologia bastante representativa, sendo muito utilizada para discutir questões das Ciências Humanas, tal como afiançam Malet (2004) e Ferreira (2008, p. 124). Os autores asseguram que os estudos comparativos podem contribuir para dar sentido aos processos educacionais, explicando as relações espaciais, a interdependência com outros setores da sociedade, a situação e as implicações da evolução histórica, as possibilidades e demandas de tecnologia, a dimensão da consciência e da mobilização ideológica, o cruzamento de dados e o recurso a metodologias com o objetivo de, por exemplo, localizar aspectos condicionados ou determinantes, centros e periferias, o fluxo de relações ou conflitos, homogeneidades ou heterogeneidades, permanência ou mudança, protagonismos ou resistências na tentativa de saber as razões explícitas ou implícitas para a política, a consistência dos desejos, o sucesso do realizado e o sentido do não realizado.

Com base nos pressupostos enunciados, é possível perceber que a abordagem de educação comparada é coerente com os nossos objetivos. Importa, por isso, reafirmar que o presente estudo necessita ser dividido em etapas, de modo a conferir rigor, complementaridade e coerência ao estudo no seu todo. A primeira etapa do estudo será desenvolvida na Universidade do Minho. A segunda etapa será relativa a Harvard e a terceira incidirá na análise do processo de reformas curriculares na UFTM, das políticas brasileiras de formação de professores e das políticas para o Ensino Superior no país, bem como dos seus impactos ao nível das licenciaturas. A última parte do estudo engloba uma análise comparativa desses processos, a fim de compreender, entre outras questões, de que maneira a formação de professores para a educação básica é pensada e realizada em cada país. Serão semelhantes? Será que têm pontos em comum que possam ser considerados como uma preocupação global? Que lugar ocupam as

necessidades locais nessas mudanças curriculares? Quais foram as reações dos professores e dos estudantes universitários que vivenciaram essas mudanças? Como se apropriaram dos propósitos inerentes ao Processo de Bolonha e do REUNI? Entre outros questionamentos que podemos elencar.

Assim, para desenvolver o projeto, será necessário um primeiro passo, em que procederemos a uma análise de documentos (leis, decretos, resenhas, relatórios, atas, documentos, cartas de acordo, etc.). A análise de documentos será complementada por observações e entrevistas com os membros da comunidade acadêmica (docentes, estudantes e servidores). A análise de dados seguirá, preliminarmente os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2008; BOGDAN e BIKLEN, 1994, entre outros autores) e, posteriormente, os procedimentos discutidos por Bray, Adamson e Mason (2007) e Manzon (2011) no que tange à elaboração do estudo comparado de cunho qualitativo.

A análise dos dados nos estudos comparados também se dará de forma qualitativa, por meio de comparações textuais, a partir, especialmente do uso de tabelas, na qual serão postas lado a lado as categorias de análise e os descritores a serem comparados. A partir daí, com análise predominantemente textual e amparada pelos referenciais teóricos estudados, serão realizadas as análises comparativas que possibilitam, entre outros elementos, verificar a possibilidade de haver transferência de modelos educacionais entre os países/regiões estudadas, ou resistência consciente dos docentes a modelos ligados a ideologias neoliberais, como proposto em nossas perguntas do estudo. Um exemplo pode ser visto na tabela a seguir:

FIGURA 1: Exemplo de tabela para análise de dados qualitativos em estudos em educação comparada

Figure 4.2: Points of Convergence in Different Settings

BRAZIL		SOUTH AFRICA
Aspect: Three main ethnic groups have influenced Brazilian culture: the indigenous peoples or 'Indians', the Portuguese Europeans, and the Africans, owing to Brazil's former use of slaves especially in coastal plantations.	**Demography and educational consequences** How have attributes of the population affected education?	**Aspect:** Around three quarters of South Africa's population is of African descent; 11% are of European descent (chiefly British or Dutch), 9% of mixed descent, and 3% are Asian, primarily Indian descent.
Response: Centuries of intermarriage and racial and cultural mixing have shaped the Brazilian population. A more unified and distinctly Brazilian 'race' has emerged as a result. Although few Brazilians have ancestry strictly of one particular group, over half of the Brazilian population describes itself as white.		**Response:** The doctrine of racial separation became particularly pronounced beginning with the apartheid-minded Nationalist rise to power in 1948, the 1953 creation of a system of 'Bantu' education, and later a school system for mixed race or 'coloured' people in 1963 and for 'Indian' people in 1965.
Consequence: Though evidence points to limitations in the educational opportunities of less privileged races, since most Brazilians claim the identity of the dominant or high-status race, there has been a general lack of acceptance that racism is a pronounced problem and a lack of recognition for its negative effects in terms of differentiated educational access.		**Consequence:** Apartheid's formal system of separation within these four distinct school systems adopted differential access and opportunity into its most fundamental formal structures until dissent, mounting in the 1970s and 1980s, led to the dismantling of the system and Nelson Mandela's election in 1994 as the first South African president from the racial majority.

Source: Kubow & Fossum (2003), p. 111.

Fonte: Bray, Adamson e Mason (2007) p. 87

Entendemos que este estudo poderá propiciar informações relevantes sobre o tipo de problemas encontrados pelas instituições referidas na reestruturação dos respectivos cursos, as resistências vivenciadas, os avanços e os progressos obtidos, bem como disponibilizar conhecimentos que demonstrem possíveis transferências educacionais para os denominados países periféricos, contribuindo, assim, para aprofundar compreensões acerca das mudanças tanto numa perspectiva Norte/Sul, como numa perspectiva Norte/Norte. Dessa forma, espera-se que o projeto possa trazer subsídios para análise das relações locais/globais no que tange as políticas (e tendências) para formação de professores na presente década e que possa contribuir para melhor compreensão das influências mútuas de forças em conflito no campo do currículo e das políticas educacionais dentro de cada país/região analisadas, bem como em cada instituição. Sendo um estudo que se propõe a interpretações concomitantes de relações em nível macro e micro situacionais espera-se que possibilite, inclusive, observar a existência (ou não) de relações supranacionais que determinam escolhas curriculares no campo de formação de professores, relações estas que podem estar implícitas nas reformas educacionais. A análise das possíveis interferências das tendências dos países ou das instituições desenvolvidas na imposição de padrões aos "periféricos" nos leva, por outro lado, à análise das resistências (ou não)

apresentadas pelos que tiveram que se submeter às mudanças, em nosso caso, focando na compreensão das resistências, ajustes, aceitações, conflitos e adaptações que permeiam o campo curricular.

Esperamos, também, que o trabalho possa contribuir com a construção de um arcabouço teórico-metodológico a respeito da educação comparada, um campo ainda pouco explorado no país. A educação comparada tem tido diferentes orientações e tem sido objeto de fortes críticas, dependendo da forma como é conduzida. Ela tem sido muito utilizada para a avaliação de sistemas e como base para decisões políticas, tendo em conta os resultados de estudos realizados por agências internacionais (TROJAN & SANCHEZ, 2009). No entanto, com sua evolução como área de estudos, hoje é uma metodologia bastante representativa, sendo muito utilizada para discutir questões das Ciências Humanas. Tal como afirmam Malet (2004) e Ferreira (2008, p. 124), os estudos comparativos podem contribuir para dar sentido aos processos educacionais, explicando as relações espaciais, a interdependência com outros setores da sociedade, a situação e as implicações da evolução histórica, a dimensão da consciência e da mobilização ideológica, com o objetivo de, por exemplo, localizar aspectos condicionados ou determinantes, centros e periferias, o fluxo de relações ou conflitos, homogeneidades ou heterogeneidades, permanência ou mudança, protagonismos ou resistências na tentativa de saber as razões explícitas ou implícitas para a política, a consistência dos desejos, o sucesso do realizado e o sentido do não realizado.

Por fim, esperamos que, num momento posterior, seus resultados possibilitem o aprimoramento do processo de mudanças curriculares em diferentes instituições, a fim de que aconteçam de modo menos sensível à força de interesses pessoais, menos fragmentado, mais fundamentado, mais consubstanciado, mais articulado a necessidades amplas da sociedade e mais aberto à (auto-)avaliação, especialmente em uma área tão cara ao desenvolvimento das nações como é a formação de professores para a educação básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. *et al*. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior. *Avaliação (Campinas)*. vol.17, n.3, pp. 899-920, 2012. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014. Acesso em 28/12/2012.

BLASCO, C. M. (2002). *Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina*. Disponível em: <http://www.humanas.unal.edu.co/iipe/Politica EdAL%20UN-IIPE.pdf> Acesso em 20-05-2014.

CANDAU, V. M. F. (1999). Reformas educacionais hoje na América Latina. In A. F. Moreira (org.) (1999), *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus.

FERREIRA, A. G. (2008). O sentido da Educação Comparada 31 (2), Porto Alegre. p. 124-138. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view File/2764/2111. Acesso em 13/01/2013.

GOODSON, I. (1999). A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In L. H. Silva (org.). (1999). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis, RJ: Vozes.

LOMBARDI, J. C. . (2010). Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático. In: Silvia Helena Andrade de Brito...[et al.] (orgs.).. (Org.). *A organização do trabalho didático na história da educação*. 1ªed.Campinas: Autores Associados, v. 1, p. 61-86.

MALET, R. (2004). Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação & Sociedade*, 25 (89). p. 1301-1332. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400011. Acesso 13-01-2013.

MOREIRA, A. F. (1997). Currículo, Utopia e Pós-modernidade. In A. F. Moreira (org) (1997), *Currículo: questões atuais.* Papirus, p. 11-15.

MORGADO, J. C. (2007). Globalização, ensino superior e currículo. In A. F. Moreira, J. A. Pacheco e J. C. Morgado, *Globalização e (des)igualdades:* Porto: Porto. p. 61-72.

MORGADO, J. C. (2009). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, 30 (106), Campinas, p. 37-62.

MOURÃO, L. C. (2007). Análise institucional e educação: reforma curricular nas universidades pública e privada. *Educação & Sociedade*, 28 (98), Campinas. p. 181-210.

PACHECO, J. A. (2010). O Processo de Bolonha e a política de formação de educadores e professores em Portugal. In L. Santos, *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 228-240.

PEREIRA. E. (2011). Educação geral na Universidade Harvard. *Ensino Superior.* Campinas. Disponível em http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/educacao-geral-na-niversidade-harvard-a-atual-reforma-curricular. Acesso 13-01-2013.

SILVA, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

TELLO, C. G. (2013). *La producción de conocimiento en política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 749-770, maio/ago. Disponível em: < http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=10212&dd99=view&dd98=pb> Acesso em 20-05- 2014.

TEODORO, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal*. Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro.

TROJAN, R. & SANCHEZ, M. (2009). *Educação comparada: considerações teórico-metodológicas no contexto da globalização*. Disponível em: www.saece.org.ar/docs/congreso3/Trojan2.doc. Acesso em 13-01-2013.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO, ESCOLA E REFORMAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO: DO PROPOSTO AO REALIZADO NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA

Simionato, M.F.[1], Zank, C.[2]

[1]Centro Universitário Metodista IPA, Brasil
[2]Universidade Federal do Rio Grande do Sil (UFRGS), Brasil

Email: marga.fada@hotmail.com; claudiazank@gmail.com

Resumo

As políticas educacionais, impingem à escola mudanças consubstanciais em seus tempos pedagógicos, rotinas e práticas. A "Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014" foi implantada nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul em 2012 e, desde então, os tensionamentos em sua implementação tem sido uma constante. As constantes alterações nas propostas curriculares para a educação básica, ocorridas a cada mudança de governo, sem o efetivo e necessário debate com a comunidade escolar, geram resistências dificultando sua aceitação, entendimento e aplicação entre grande número de professores. O pacote reformista implantado desencadeou várias reordenações pedagógicas, alterando profundamente modos e tempos pedagógicos e avaliativos do ensino médio, nos quais as escolas e seus professores estavam estruturados. Nessa comunicação apresentaremos aspectos da materialização dessa reforma no interior da escola, assim como os dispositivos apresentados, as mudanças no processo de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e efeitos que isso tem produzido nos sujeitos sociais envolvidos. Ao mesmo tempo que as reformas curriculares são colocadas em prática, muitos professores compreendem a dimensão, os benefícios e a pertinência da proposta, porém questionam por que as condições materiais e objetivas de trabalho permanecem as mesmas. Trabalham sem dedicação exclusiva em uma única escola, compartimentalizando seu tempo de trabalho em diferentes escolas, com realidades e sujeitos e culturas escolares diversos. Dentre alguns dos efeitos produzidos ao longo de três anos do início dessa implantação constatam-se algumas mudanças positivas, mas também evidencia-se o silenciamento de muitos docentes sobre as reformas assim como manifestações de um sentimento de impotência e desvalorização do trabalho docente diante dos dispositivos engendrados na implantação de mais uma reforma curricular.

1. Introdução

A complexidade da educação tem demandado constantes readequações nos processos de escolarização. Em geral, o currículo é focalizado como o centro dessas reformas, independentemente do posicionamento político dos grupos em alternância no poder. Conforme Oliveira (2009, p. 69), "para todos os níveis de escolarização fazem-se reformas

curriculares e, não atingindo o almejado, propõem-se outras reformas". Esta é a situação em que se encontra o estado do Rio Grande do Sul (RS), em que a cada quatro anos é implementada uma nova reforma, desconsiderando ganhos e avanços e também os entraves das reformas anteriormente postas em prática, e afetando diretamente a ação pedagógica dentro das escolas.

A política educacional do governo atual, apresentada através do Documento Base "Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014" (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL [SEDUC], 2011), se constrói a partir de uma análise diagnóstica do Ensino Médio (EM), utilizada para justificar a proposta de um Ensino Médio Politécnico (EMP). Diferentemente, contudo, de políticas educacionais dos governos anteriores, a política atual foca somente na reestruturação curricular, fato explicado pela Diretora Geral da SEDUC-RS (Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul): "Temos a convicção de que somente uma reestruturação curricular sob outros paradigmas é capaz de garantir o acesso, a permanência e a consistente aprendizagem de nossos jovens e adolescentes" (NASCIMENTO, 2013, p. 16).

As reformas impingem às escolas mudanças consubstanciais em seus tempos pedagógicos, rotinas e práticas. Em geral, a escola e seus professores fazem parte de uma cultura escolar e docente que tem seus filtros próprios para a releitura dos movimentos externos ao cotidiano escolar, mantendo sua própria ação pedagógica apesar das diretrizes emitidas por sua mantenedora. Um traço cultural não se apaga por simples desejo ou imposição através de uma reforma. Ferreti (2009) ressalta esta questão, ao colocar que

> As apropriações que os professores realizam estão atravessadas por esse traço cultural que pode até ser submetido por eles a questionamentos o que demanda tempo para reflexão, aparentemente pouco disponível, ou, ainda, o cultivo do hábito do debate, que tende a desaparecer em função das demandas cada vez mais intensas por produtividade (FERRETI, 2009, p.21).

Para Ribeiro et al (2014, p.91) a reforma "propôs a desconstrução de uma organização curricular pautada na racionalidade técnica que compartimentalizou o conhecimento em disciplinas perdendo a noção da totalidade frente à complexidade, cada vez maior, das especializações do conhecimento."

Acrescenta-se, ainda. que a reestruturação em curso não promoveu um efetivo e necessário debate com a comunidade escolar, o que provocou resistências e dificultou sua aceitação, entendimento e aplicação entre grande número de professores, resultando em constantes tensionamentos. De acordo com Paulilo (2010, p. 491), "políticas não são simplesmente implantadas como foram propostas e torna explícita a existência de práticas de apropriação e/ou resistência que produzem efeitos que podem representar mudanças e transformações significativas na política original".

Diante do exposto, este artigo apresenta na próxima seção uma breve exposição da proposta de Ensino Médio Politécnico, configuração da política educacional do governo atual. Da mesma forma, apresenta alguns elementos como opiniões e sentimentos produzidos nos sujeitos sociais envolvidos, professores das escolas públicas, resultados parciais de uma pesquisa[1] ainda em execução da qual participam as autoras. Nas considerações finais, serão evidenciados alguns dos possíveis efeitos produzidos ao longo dos três anos de EMP.

[1] A pesquisa em questão é coordenada pelo Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É financiada pelo MEC/FNDE e, na presente etapa, tem como sujeitos professores e gestores

2. A Reestruturação Curricular e sua materialização no interior da escola

A proposta de reestruturação curricular surgiu a partir do Plano de Governo 2011-2014, que já estabelecia algumas prioridades educacionais, entre elas a qualificação do Ensino Médio (SEDUC, 2011). A qualidade do EM foi posta em questão a partir da realização de um diagnóstico, o qual serviu de justificativa para a proposta de reestruturação curricular que tomou a forma de Ensino Médio Politécnico (EMP).

Consta no Documento Base (SEDUC, 2011) que a reestruturação curricular trata de uma proposta diferenciada que articula uma formação geral e uma parte diversificada, esta

> [...] vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos (SEDUC, 2011, p. 25).

Nesta proposta, o currículo deve dialogar com as concepções de politecnia e do trabalho como princípio educativo. Estas concepções, contudo, tem gerado muitas discussões e desentendimentos. Como observa Kuenzer (2011), a questão conceitual proposta nos textos legais gera discussões e controvérsias entre professores e gestores porque pode haver pouca apropriação teórico-epistemológica dos conceitos por parte dos atores envolvidos na materialização da proposta, como, de fato, transparece abaixo:

Sujeito G - *Os grandes princípios da politecnia carecem de uma apropriação mais efetiva por parte dos professores.*

A fim de realizar a articulação entre formação geral e diversificada, o currículo do EMP foi organizado de forma a ter uma carga horária de 2.400 horas[2] distribuída em três anos de duração:

- no primeiro ano: 75% de formação geral e 25% de parte diversificada;
- no segundo ano, 50% de formação geral e 50% de parte diversificada;
- no terceiro ano, 25% de formação geral e 75% de parte diversificada.

A parte diversificada conta com o Seminário Integrado (SI):

> Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva,

---

das escolas públicas estaduais de ensino médio politécnico de diversas cidades do RS. A pesquisa se intitula "Avaliação da Implementação de Projetos para o Ensino Médio: O Caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador/Politécnico no RS".

[2] Também se considera a possibilidade de um acréscimo de 600 horas de carga horária, totalizando o curso em 3.000horas, não implicando em aumento do número de anos do curso. Este acréscimo, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso (SEDUC, 2011. p. 28).

> incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto.
>
> A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso. (SEDUC, 2011, p. 23)

Conforme apontam Ribeiro et al (2014, p. 69), alguns pontos relativos a esta distribuição de formação (geral e diversificada) e de carga horária geraram muita polêmica. Destes pontos destaca-se o "status" dado ao SI. Contudo, a importância dada ao SI se justifica já no Documento Base, no qual é apontado que os Seminários Integrados garantem um dos princípios orientadores da proposta de EMP (SEDUC, 2011), qual seja, a, a interdisciplinaridade.

A organização do currículo a partir de áreas de conhecimento trabalhadas de forma interdisciplinar, tendo a pesquisa como princípio pedagógico, promoveu profundas mudanças nas práticas dos professores. A interdisciplinaridade, ainda que não possa mais ser considerada um conceito ou mesmo uma prática inovadora, provoca muitas dúvidas em sua aplicabilidade nesta nova proposta de currículo, como é possível observar na fala de dois sujeitos pesquisados:

Sujeito R - *Precisamos conhecer melhor as práticas interdisciplinares para melhor desenvolver o nosso trabalho.*

Sujeito S - *É necessário um trabalho interdisciplinar mais consistente a fim de trazer a realidade do aluno para dentro da escola e, a partir daí, construir ou dar suporte à personalidade dos educandos.*

Outro ponto que tem tido destaque nas discussões acerca do EMP é o da avaliação emancipatória, cujo compromisso principal "é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional exerçam sua própria história e gerem suas próprias alternativas de ação." (SAUL, 2000, p.61), A avaliação da aprendizagem se caracteriza por ser integrada ao conjunto das atividades curriculares, ainda que não deva ser confundida com o currículo. Na proposta em implementação precisa instituir "[...] o uso de conceitos e pareceres, descritivos para expressar o rendimento o do aluno. Inova por reorganizar a expressão dos resultados por áreas de conhecimento, não mais por componente curricular, como foi a prática de muitos anos [...]" (RIBEIRO ET AL, 2014, p. 94). Salienta-se, contudo, que uma avaliação nesta concepção requer preparo e estudo por parte do professor. Nesse sentido, assim expressam os professores suas percepções sobre a avaliação e sua forma de implantação:

Sujeito A: [...] *o que realmente não concordo é com o método de avaliação, deveria ser mais explorado e estudado.*

Sujeito H: *Percebo que estamos longe de entender o que é avaliação emancipatória, pois a maioria dos professores pensa que emancipar é fazer vista grossa e "empurrar o aluno para frente".*

O que os sujeitos A e H expressam é a necessidade de uma formação específica para a compreensão do paradigma da avaliação emancipatória. Esse tem sido um depoimento recorrente entre os professores das mais diversas regiões do estado, evidenciando o despreparo e desconhecimento sobre esta modalidade de avaliação.

A complexidade da reestruturação curricular se mostra nos números. Ao englobar o EM de Formação Geral, o EM Curso Normal e a Educação Profissional, o EMP envolve 1053 escolas e 24.763 professores (SEDUC, 2011). Deste modo, concordamos com Ribeiro et al (2014, p. 63) de que se trata de "um número muito grande de trabalhadores

que são atingidos com as modificações pedagógicas". Assim, uma formação apropriada e específica às mudanças que se propunham e que começasse muito antes da implementação da proposta seria ideal para a compreensão da mesma. Contudo, o que se observou nas escolas foi o aligeiramento da implementação da proposta, sem maiores estudos e apropriação das novas organizações didático-pedagógicas implicadas na proposta. Conforme apontam Ribeiro et al (2014, p. 91):

> Modificações da ação pedagógica desenvolvida no interior da escola precisam ser discutidas a partir de sua base, dos professores e das ações que efetivamente se desenvolvem no interior da escola. Pensar o princípio educativo do trabalho na escola básica significa pensar no trabalho produtivo no sentido da produção de sua própria existência.

Sobre a falta de uma formação apropriada e em tempo manifestam-se os seguintes pesquisados:

Sujeito D: *No RS, a proposta não foi bem aceita por todos (professores, pais e alunos), visto que foi implantada sem maiores esclarecimentos à comunidade.*

Sujeito H: *Sem esclarecimento de pessoas preparadas a nos auxiliar, conduzir, torna-se difícil chegar a um denominador comum.*

Para além das questões de formação, que sinalizam para um desencontro em sua execução, há um ponto negativo que aparece na fala dos professores e que diz respeito à falta de estrutura e de infraestrutura para implementar uma proposta com tal concepção:

Sujeito P: *[...] O problema é o constante rodízio de professores contratados e a carga horária em várias escolas... Nem sempre todos estão presentes às reuniões, o que dificulta a comunicação. Tentamos via email, recados, telefone passar as informações necessárias.*

Sujeito F: *Sim. A proposta é boa, mas a estrutura é péssima! A mesma estrutura de outrora para acomodar uma nova e pulsante modalidade de ensino. [...] A proposta está na contramão do que se quer e se pretende, é como um cabo de guerra e esperamos que, entre as extremidades, não haja um poço, no qual se possa cair...*

A itinerância entre escolas é outra questão sinalizada pelos professores como um grande impedimento de avanços na proposta, pois não existe a dedicação exclusiva a apenas uma escola. Os professores trabalham em mais de uma escola e, por vezes, em outros sistemas de ensino, transitando entre espaços que apresentam realidades, problemas e gestão muito diferentes entre si, acrescidos de orientações de operacionalização pedagógica nem sempre similares, mesmo entre as escolas públicas.

Apesar de todos esses revezes, muitos professores compreendem e acolhem a proposta como sinalizadora de mudanças positivas e necessárias no EM, porém a forma de implementação foi abrupta e imposta, como numa visão hegeliana, em que o conceito se sobrepõe ao real. Assim como o Sujeito F, são muitos os que conseguem realizar um bom trabalho e acreditam que a proposta de EMP possa contribuir para qualificar o EM:

Sujeito A: *O ensino médio politécnico é uma ótima ideia, tem surtido muito efeito com os alunos [...]*

> **Sujeito O**: M*inha Escola [...] está num lindo caminho para um Ensino e uma avaliação diferentes, visando o futuro das nossas gerações atuais de jovens!!!*

O que se pode inferir no atual momento da pesquisa e com base nos dados até então coletados, é que, dentre os efeitos produzidos pela reestruturação do currículo no EM, evidencia-se a necessidade de uma formação pedagógica mais consistente e o sentimento de descaso e desvalorização do papel do docente. Os professores apoiam mudanças, desde que considerados como sujeitos participantes nesse processo, e não como meros executores de propostas que tolhem sua autonomia pedagógica, sua artesania, sua capacidade de criação, como mostra a fala que segue:

> **Sujeito T**: *Mais necessário que velhas propostas com novas roupagens é o real estímulo para educação: investimento de peso no que as escolas necessitam, valorização legal do professor através de seu justo salário e muito mais ações educativas do que "políticas".*

3. Considerações Finais

Conforme apresentamos no decorrer desse artigo, a pesquisa de onde se originam os dados ainda está em fase de execução, porém já é possível estabelecer alguns pontos nodais no processo de implantação e implementação dessa política nas escolas estaduais. Diversas manifestações dos sujeitos remetem para o fato de não terem participado na elaboração da proposta em que se sentem como meros executores.

Muitos são favoráveis à proposta, dado seu caráter inovador e interdisciplinar, porém percebem que a perspectiva transformadora anunciada na política em fase de implementação, em busca de sua legitimação técnica, rende-se ao pragmatismo e à rotinização das práticas. Uma das materializações disso, conforme os sujeitos, é a proposição dos diversos planos de recuperação aplicadas aos alunos.

Outra questão que suscita debates, e que certamente nos debruçaremos para análises mais aprofundadas, é a dificuldade em operacionalizar a reforma devido à postura centralizadora da rede. Também se verifica a permanência das frágeis condições materiais e objetivas existentes nas escolas, implicando em dificuldades de conciliar horários para reunir os professores, ofertar formação continuada com presença de poucos docentes e setores técnico-administrativos carecendo de pessoal (bibliotecárias, secretárias, auxiliares etc.).

Mesmo com a publicização do Documento Base no site da mantenedora, os docentes são alienados do conhecimento pleno dos objetivos e sentidos da proposta, tendo em vista que os debates nos quais ela foi aprovada não foram de conhecimento geral da categoria.

O pacote reformista implantado desencadeou várias reordenações pedagógicas, alterando profundamente modos e tempos pedagógicos e avaliativos do ensino médio, nos quais as escolas e seus professores estavam estruturados. Destaca-se, assim, que modificações da ação pedagógica desenvolvida no interior da escola precisam ser discutidas a partir de sua base, dos professores e das ações que efetivamente se desenvolvem no interior da escola.

Uma reestrutração curricular implementada da forma como foi, nos leva a supor uma reforma hegeliana, iluminista, pois supõe que a mudança na escola se opere de forma unilateral, a partir de ações que atravessam a organização do trabalho pedagógico, provocando as mais diversas polêmicas entre os próprios educadores e com a sociedade em geral. A grande abstração nas reformas de tipo hegeliano traz em seu bojo que o conceito se impõe ao real.

Acredita-se que a proposta de Ensino Médio Politécnico não é algo inatingível. Ao contrário, é possível de ser implementada, porém, para que isso se realize, além de mudanças propostas pela legislação, é preciso, por um lado, garantir que as condições materiais sejam adequadas às novas configurações curriculares e pedagógicas e, por outro, reconhecer o poder da cultura instituída na escola e trabalhar a partir disso.

REFERÊNCIAS

FERRETI, C. J. (2009) A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, .90, n. 224, 11-31.

KUENZER, A. Z. (2011). Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola,* 5, n.8.

NASCIMENTO, M.E.P. (2013). Apresentação. In AZEVEDO, J.C.; REIS, J.T. *Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática*. São Paulo: Fundação Santillana.

OLIVEIRA, O.V. (2009). Problematizando o significado de reforma nos textos de uma política de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 9, n.2, 68-78.

PAULILO, A. L. (2010). A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, 91, n.229, 481-510. .

RIBEIRO, J.A.R et al (2014). Avaliação da implementação de projetos para o Ensino Médio: o caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador/Politécnico no RS**.** *Relatório I da Segunda Etapa da Pesquisa Avaliação da implementação de projetos para o Ensino Médio: o caso do Ensino Médio Inovador/Politécnico no RS*. Porto Alegre: Termo de Cooperação 16883/2012 PROEMI-MEC/SEB/DCEI/CGEM – FNDE – UFRGS.

SAUL, A. M. (2000). *Avaliação emancipatória: desafios à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez.

SEDUC - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)*. Porto Alegre, out/nov, 2011. 36p. Disponível em: <http://educação.rs.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2014.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O COORDENADOR PEDAGÓGICO, AS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO E O SEU PAPEL COMO FORMADOR EM SERVIÇO

Soares, Andrey Felipe Cé [1]; Reis, Gesiele [2]

[1] Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Brasil
[2] Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Brasil

Email: cesores@gmail.com ; zielly2005@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa questões sobre as políticas nacionais de formação de professores e gestores escolares, particularmente o currículo para a formação da coordenação pedagógica em nível de especialização no Brasil nos últimos anos. Este campo vem recebendo incentivo do governo federal, mas é perceptível uma lacuna entre o ideal e o real em prol da formação contínua deste profissional. Diante de poucos registros de formações específicas para o Coordenador Pedagógico cujo foco esteja na melhoria da qualidade do ensino, na formação dos docentes, na sistematização do trabalho pedagógico e no desempenho dos alunos da educação básica, há de se reconhecer a existência de inciativas de políticas educacionais centralizadas na valorização dos profissionais da educação. Nos últimos anos o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), criou o Programa Escola de Gestores no intuito de compor as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Neste contexto, e com base nos dados apresentados pelos órgãos legais e competentes estabelecemos uma análise desta proposta de formação, analisando o currículo em andamento e propondo reflexões contemporâneas. Conta-se com os estudos de BALL (2010), ARROYO (2010), TARDIF (2012), GOERGEN (2006), NÓVOA (1997), GARRIDO (2009) e etc, para estabelecer uma análise que contribui com as futuras formulações de formação em serviço do profissional em questão.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, políticas públicas, currículo, formação em serviço.

• Introdução

Segundo Tardif (2012), O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas... (p.49-50)

Sendo assim este movimento por ele apresentado pode ser denominado como processo de formação, pois é nela que nunca estamos sozinhos, onde constituímos uma rede de interrelações e interações que determinam que profissional seremos; esta talvez seja uma das lógicas das políticas públicas de formação em serviço. Neste viés, o objetivo circundado para este estudo é o de analisar questões sobre as políticas nacionais de formação de professores e gestores escolares, particularmente o currículo para a formação da coordenação pedagógica em nível de especialização no Brasil nos últimos anos.

Neste artigo, nos apropriamos do aporte teóricos de BALL (2010), ARROYO (2010), TARDIF (2012), GOERGEN (2006), NÓVOA (1997), GARRIDO (2009). A seguir traçamos um breve histórico sobre a formação de professores e coordenação pedagógica. Neste contexto, e com base nos dados apresentados pelos órgãos legais e competentes estabelecemos uma análise desta proposta de formação, analisando o currículo em andamento e propondo reflexões contemporâneas.

• Breve histórico da formação de professores e gestores escolares no Brasil

Nos últimos anos o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), criou o Programa Escola de Gestores no intuito de compor as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Neste contexto, e com base nos dados apresentados no site do MEC, a intenção de elevar os Índices de Desempenho Escolar na Educação Básica Nacional (IDEB) mobilizou 31 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e demais parceiras das ações governamentais para se construir um processo de gestão escolar compatível com a proposta e a concepção da qualidade social da educação. Estas baseadas nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, em especial por meio do oferecimento de cursos de formação docente a distância.

Segundo o Portal do MEC, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica teve início em 2005 e integra um conjunto de ações do Governo Federal. Inicialmente com o curso-piloto de extensão em gestão escolar, ofertado pelo INEP. Em 2006, sob a coordenação da SEB/MEC, deu-se início ao Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar, destinado a diretores e vice-diretores, em pleno exercício na escola pública. No ano de 2009, implantou-se o Curso de Pós-Graduação, em Lato Sensu, para profissionais que integram a equipe gestora da escola. No decorrer de 2010, o MEC lança o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, destinado aos profissionais de instituições públicas de educação básica da equipe gestora: Diretor e Vice-Diretor, nos diferentes sistemas de ensino. Atualmente atende todo o território nacional na modalidade EaD oferecido por instituições públicas de ensino superior.

Esta prática de formação em serviço surge na década de 90 focada na formação docente e teve sua consolidação na primeira década do século XXI. Destaca-se que nesta década, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 e sua determinação dos estabelecimentos de ensino constituírem uma gestão democrática e participativa no seio da escola, iniciando as políticas no campo da educação que pautadas na coletividade e na qualidade de ensino, garantiram o envolvimento da comunidade escolar nas tomadas de decisões frente ao processo de aprendizagem, avaliação e desempenho dos alunos.

Automaticamente os profissionais da educação, se viram inseridos em um conjunto de ações de política públicas implementadas por meio dos exames de monitoramento externo. Currículos e funções precisaram ser revistos no intuito de se fomentar no ambiente escolar uma prática docente que estivesse focada na elevação dos índices de desempenho escolar. Gradativamente, professores, alunos e pais foram inseridos nesta nova forma de sistematizar o

ensino, bem como do governo garantir o atingimento das metas estabelecidas pelas organizações internacionais.

Para Arroyo (2010), Chegamos a um ponto nuclear, a entrada e a presença dos coletivos em movimentos no espaço da gestão pública e de políticas exigem a recriação dos espaços públicos e das políticas públicas e sua gestão como espaço de políticas de tensão e confronto de interesses. (p.1414) Como consequência desta inserção, registrou-se um aumento no número de capacitações e treinamentos oferecidos por Instituições Privadas de Ensino Superior e contratadas pelas Secretarias Municipais de Educação na frenética busca dos recursos federais disponibilizados para a mobilização de forças em prol da elevação dos índices de desempenho escolar.

Com a ampliação do quadro de formação docente, o MEC passou a rever as políticas de formação direcionadas à gestão, dando ênfase no Programa Escola de Gestores para a especialização dos coordenadores pedagógicos, por compreender que este profissional está responsável pela formação continuada dos professores em serviço. O que torna possível levantar a hipótese que se o coordenador pedagógico está diretamente ligado ao trabalho docente, por que não capacitá-lo para preparar os professores para a conquista de melhores índices?

A proposta de um curso de formação continuada para os profissionais que atuam na área da coordenação pedagógica nasce do reconhecimento da importância desse profissional para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. (BRASIL,USFC, 2013, p. 12.) Assim, a formação estruturada pela SEB/MEC e citada pela USFC (2013), tem como base curricular o estudo de temáticas relacionadas às políticas educacionais, constituição da identidade profissional, gestão democrática, relação entre teoria e prática na função da coordenação, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, de formação de leitores, de planejamento e avaliação que tem como eixo a Organização do Trabalho Pedagógico, as novas estruturas e os novos papéis para o gerenciamento organizacional.

Situar a organização do trabalho pedagógico no eixo estruturante desta política de formação deixa evidente que tanto as políticas educacionais como o governo influenciam os processos por meio de reflexões e propostas que atendem um objetivo maior. Neste caso, indicando um caminho a se seguir na escola, onde ao final da formação o grupo de 720 participantes, em todo o estado de Santa Catarina nesta segunda edição do curso, desenvolverá meios de se promover "reflexões" sobre os diferentes âmbitos de atuação do Coordenador Pedagógico por intermédio da aplicação de um Projeto de Intervenção no contexto escolar.

Baseando -se em Ball (2010) possibilitar a formação na área garantirá de imediato uma intervenção no contexto escolar; intervenção esta acompanhada, sistematizada e verificada ao longo de todo o curso. Ainda que no projeto do curso: "Trata-se de valorizar a teoria e a prática educativa, interligando-as no decorrer do processo de formação de modo a promover uma reflexão problematizadora da realidade escolar". (BRASIL, USFC, 2013, p.17). Nesse sentido, aprimorar os processos de formação e contribuir para a qualificação do gestor é um dos caminhos para se efetivar no seio da escola a gestão democrática, bem como o direito a educação básica.

- ## A coordenação pedagógica e as políticas públicas de formação

Como fruto de um processo histórico, as políticas públicas refletem as forças políticas, o jogo de poder, o jogo de interesses e influências, bem como a luta por uma escola repensada. Políticas estas que são constituídas de fato no exercício pedagógico desenvolvido na escola e que recebe influência, diretrizes e intervenções constantes de diversos seguimentos que tentam aliar os interesses do mercado capitalista com a tarefa de possibilitar uma educação de qualidade. Ball (2010) afirma que: "Nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já somos. Existe algo muito sedutor em ser adequadamente apaixonado pela excelência, em conquistar o pico da performance". (BALL, 2010, p.45).

As políticas públicas são meios de articulação do sistema escolar, meios do Estado dividir sua responsabilidade para com a sociedade que carece de uma educação mais eficiente e que dê conta das demandas locais e globais. Reconhecer que as políticas mecanismos de articulação do Estado em parceria com a sociedade privada e as organizações governamentais é reconhecer que a educação interdepende de decisões acima do querer federal.

O jogo de decisões sobre passa as discussões no seio da escola ou sistemas municipais de ensino e são efetivadas no âmbito macro da sociedade capitalista que 24h por dia pensa e repensa de forma pode lucrar sob a educação pública. De acordo com Arroyo (2010), com a presença dos sujeitos políticos, os coordenadores pedagógicos tendem a proporcionar uma oferta de política mais contextualizada, mais focada no contexto escolar em que exerce suas atribuições, amenizando este jogo de interesses e de poder.

Neste olhar, há de se registrar que a partir da década de 90, as políticas educacionais desencadearam diversas reformas, destacando-as na dimensão da gestão curricular, no interesse de se concretizar como uma das ações para dar visibilidade, credibilidade e consolidação às reformas implementadas na Educação Básica. Assim, políticas e mais políticas públicas educacionais surgiram sistematizadas, com foco do planejamento da política à busca dos recursos federais para sua aplicação, formação para seu desenvolvimento por profissionais do próprio grupo planejador e a garantia dos resultados; assim apresentando uma elevação dos índices que nos parecem serem mais fabricados do que semeados.

Diante da sistematização processual para garantir os resultados e deste modo de regulação, pelo menos, a escola recebe nestes últimos anos uma devida atenção, que possibilita uma produção de conhecimentos e de desenvolvimento humano que atenda o mercado e a sociedade contemporânea. Por outro lado, a escola vem recebendo investimentos que já oportunizam a mobilização das forças de trabalho em prol de uma educação mais focada nos anseios da comunidade local. Portanto, pensar o currículo escolar requer refletir sobre o processo de formação dos docentes, gestores e coordenadores pedagógicos; pois estes são os sujeitos que fazem as políticas públicas de educação tomar corpo e apresentar resultados.

A formação destes profissionais pode ser uma tarefa da própria escola que necessita repensar o processo metodológico, epistemológico e prático, assim como a atribuição do Coordenador Pedagógico para que atue como constante formador em serviço de todos os docentes. Para Garrido (2009, p. 9): “O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço”. Este olhar nos parece estar preconizado na Lei Nº. 9.394/96, quando confirma no Art. 3º, o princípio de se reconhecer o olhar federativo, repassando aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino, gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, LDB, 1996).

Há de se compreender que o currículo escolar deve ser organizado em função da aprendizagem e do sucesso dos discentes, em decorrência de diferentes estratégias metodológicas planejadas e executadas em consonância com os pressupostos filosóficos e metodológicos definidos coletivamente no PPP, cuja elaboração pode ser sistematizada pelo Coordenador Pedagógico nos momentos de formação dos professores.

Assim reconhece-se a ação do governo federal de se constituir uma Especialização para os Coordenadores Pedagógicos das escolas públicas. Tal intenção que se concretizou em política pública de formação depois de se mapear o elevado número de CP, de se reconhecer a articulação de poderes exercida por este sujeito no seio da escola, bem como de se pretender fazer uso deste após a formação em serviço; mas que antes precisa constituir sua identidade profissional. Entretanto, após a formação outras dinâmicas poderão tomar corpo na escola, visto que ao se possibilitar ao grupo que constitua sua identidade profissional, não se pode prever o resultado de tais intervenções; isto porque uma formação não se dá apenas por acúmulo de teorias, mas de reflexões sobre a prática em diferentes

contextos sociais, pois a formação se constrói "[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência". (NÓVOA, 1997).

Esta formação deve ser pautada nas situações de ensino de acordo com as questões metodológicas pessoais e sociais a partir de uma rede de comunicação. Sendo assim, o docente, o gestor e coordenador pedagógico estará se exercendo sua identidade como agente social que interfere no sistema e não sendo apenas instrumento deste. Nesta lógica, parece que as IPES compreendem como semear boas reflexões sobre a prática dos profissionais da educação, visto que a matriz curricular e a proposta metodológica visam tratar do olhar micro, ou seja, dos conflitos e nas necessidades da escola em que este está inserido: "A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização". (NÓVOA, 1997).

• Tecendo considerações

Visto que o objetivo deste artigo foi analisar questões sobre as políticas nacionais de formação de professores e gestores escolares, particularmente o currículo para a formação da coordenação pedagógica em nível de especialização no Brasil, pontuamos algumas considerações construídas no desenvolvimento deste estudo.

Nesta frenética postura de mudança constante para atender às demandas educacionais, o MEC tem atualizado resoluções, legislações, diretrizes e pareceres em conjunto com o CNE, a SEB e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, investindo em políticas de formação continuada dos coordenadores pedagógicos por meio da Escola de gestores.

Há, por conseguinte, uma latente preocupação pela formação docente, acreditando que, por meio dela, o processo ensino-aprendizagem será mobilizado a conquistar melhores índices de aprendizagem. Nesse contexto, pode o coordenador pedagógico organizar a formação dos professores em parceria com seus gestores, seja o diretor escolar, seja a própria secretaria municipal de educação. Essa formação precisa considerar aspectos que superem os saberes docentes provenientes da formação inicial, a fim de incluir-se a dimensão ética, cultural, política e artística no fazer educacional.

A formação docente, como pontua Goergen (2006) deve superar a instrumentalização do ensino e a reprodução cultural, pois há de reconhecer-se que os elementos imagem, cor, som e movimento são fortes meios para a transformação de conceitos tradicionais e para o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade e da humanização. Nesse sentido, o coordenador pedagógico, por organizar o trabalho curricular da escola em parceria com os docentes, é quem conhece e vivencia diariamente com os professores a necessidade de uma formação continuada repensada e que venha a atender à demanda do cotidiano educacional.

Essa profissionalização adquirida com propriedade e conhecimento de causa é fruto do desenvolvimento de saberes que se articulam e concebem o perfil dos coordenadores pedagógicos. A educação precisa de coordenadores mais humanizados, perceptíveis ao senso estético e à sensibilidade. Esse aprendizado pode ser oportunizado por meio do contato com arte, por meio da educação estética e da vivência com as diferentes formas de expressão cultural.

Estamos, portanto em momento propício para que os coordenadores pedagógicos, como fomentadores de processos de formação docente em serviço, possam mobilizar os sujeitos coletivos na constituição de políticas mais contextualizadas e focadas nas necessidades locais da escola. As políticas por sua vez continuarão a vir repletas de

jogos de interesses e poderes, entretanto, por meio desta formação mais humanizada, juntos os sujeitos/ docentes poderão amenizar os efeitos negativos e buscarem ações que atendam as demandas que emergem do chão da sala de aula.

• Referências:

Arroyo, M. G. (2010). *Políticas Educacionais E Desigualdades: À Procura De Novos Significados*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez.

Ball, S. J. (2010). *Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa*. Educação e Realidade. 35 (2):37-55, maio/ago.

Brasil, MEC. *Portal do MEC. Escola de gestores.* Acessível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13473&Itemid=94 acessado em 13-06-13 às 15:15.

Brasil, MEC. (2009). *Portaria Nº 145 de 11/02/2009. Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.* Brasília: INEP.

Brasil, USFC. (2013). *Projeto de Curso Pós-graduação lato sensu em Coordenação Pedagógica pela Universidade Aberta do Brasil.* Florianópolis/SC: USFC/PRPG.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96*, de 2 /12/96. Publicada no Diário Oficial da União, de 23/12/96.

Garrido, E. (2009). Espaço de Formação continuada para o professor-coordenador. In: Bruno, E. B. G.; Almeida, L. R.; Christov, L. H. S. (Orgs.). *O Coordenador pedagógico e a formação Docente.* São Paulo: Loyola.

Goergen, P. (2006). Novas competências docentes para a educação: anotações para um currículo de formação de professores. In: Borba, A. M. de; Ferri, C.; Gesser, V. *Currículo e avaliação: investigações e ações. Itajaí, SC: Universidade do Vale do Itajaí*, Maria do Cais.

Nóvoa, A. (1997). *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote. p. 9-33.

Tardif, M. (2012). *Saberes Docentes e formação profissional*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DE DOCUMENTOS DO BRASIL E DA ESPANHA[1]

Gisele Rodrigues Soares
(Secretaria Municipal de Educação/Porto Alegre)– giselesoares@hotmail.com.br
Juan A. Núñez Cortés
(Universidade Autônoma de Madrid) - juanantonio.nunnez@uam.es
Maria Luiza Rodrigues Flores
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul) – malurflores@gmail.com

Introdução

O trabalho analisou concepções de currículo para a educação infantil presentes em documentos normativos vigentes no ano de 2013 no Brasil e na Espanha, situando o ordenamento legal no campo das políticas públicas educacionais e tendo como objetivo identificar aproximações, distanciamentos e especificidades nas definições curriculares de cada país para a faixa etária entre três e seis anos de idade. O estudo de cunho qualitativo em educação (GIL, 2002) envolveu análise documental e legislativa, priorizando, no recorte temporal, documentos elaborados a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) e da *Constituición Española* de 1978. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se configurou como um estudo de caso (Andre, 2013), realizando a interpretação em contexto de um universo de significados que não pode ser quantificado (Minayo, 2004).

O reconhecimento da educação para as crianças pequenas é recente, em um processo construído histórica e socialmente em cada um dos países (Barbosa, 2009; Dahlberg, Moss, Pence, 2003), sendo que os percursos e características para a oferta educacional voltada às crianças pequenas são marcados por disputas e embates conceituais e políticos, uma vez que se trata de uma questão de interesse social (Kuhlmann Jr., 2000; Campos, 2010; 2011). No centro deste debate, encontra-se a criança, sujeito social reconhecido como categoria geracional no campo da Sociologia da Infância (Sarmento, 2008). O campo das políticas curriculares, permeado por disputas permanentes e que, como afirma Pacheco (2003), ocupa lugar de centralidade no debate relativo às questões educativas, também se encontra subordinado aos processos próprios a cada contexto de nação (Moreira, 2012), sem que se possa, contudo, desconsiderar as atuais influências decorrentes de uma flexibilização das fronteiras nacionais.

As concepções de currículo para a faixa etária em questão encontram-se, no caso do Brasil, apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho

[1] Este estudo se relaciona ao Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) de Gisele Rodrigues Soares (2013), orientado pela Profª. Drª. Maria Luiza Rodrigues Flores, que coordena pesquisa vinculada ao tema das Políticas Públicas de Educação Infantil, e co-orientado pelo Prof. Dr. Juan A. Nuñez Cortés da Universidade Autônoma de Madrid.

Nacional de Educação na Resolução CEB/CNE nº5/09, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/09 e no caso espanhol, com base no *Real Decreto* 1630/2006, que serão a seguir apresentados.

Os contextos das políticas curriculares para educação infantil no Brasil e na Espanha

Iniciamos essa contextualização pelo Brasil, país localizado na América do Sul, com 190 milhões de habitantes espalhados em uma área de 8 milhões de Km² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012), organizado como uma Federação dividida política e administrativamente em vinte e seis estados, um Distrito Federal, que é a capital do país e 5.570 municípios, entes federados que possuem direitos e deveres estabelecidos pela CF/88. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (LDBEN) considera a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, subdividida em creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos), considerando-a complementar à educação familiar e subordinado ao princípio constitucional da gestão democrática na escola pública[2].

Após um processo de pesquisas, discussões e mobilizações de diferentes setores da sociedade, foi elaborado o Parecer CNE/CEB nº 20/09, e aprovadas as atuais DCNEI, que têm como objetivo orientar a elaboração de políticas públicas, e também o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas para a educação infantil. A concepção de educação infantil de acordo com este documento é a de que esta etapa deve ser oferecida em espaços educacionais públicos ou privados, considerando-se a educação e o cuidado das crianças como binômio indissociável. Em relação aos critérios de avaliação, destaca-se a dimensão do acompanhamento das crianças pelos docentes, não sendo apresentadas expectativas de aprendizagem em relação às crianças, e não tendo sido encontrada no texto a palavra **aluno** (Resolução 05/09, art. 10).

As DCNEI determinam que o currículo da educação infantil deve respeitar a continuidade do processo entre a creche e a pré-escola, a partir de uma mesma orientação pedagógica, evitando uma ruptura na trajetória educacional das crianças. O artigo 9º deste documento menciona que a educação infantil tenha como eixos norteadores do currículo as interações e as brincadeiras, sendo o currículo apresentado como um "[...] conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, frutos das vivências das crianças e dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Parecer 20/09, p. 34). Neste Parecer são encontrados os verbos oferecer, possibilitar, promover, construir, recriar, incentivar, entre outros, voltados ao trabalho docente, evidenciando preocupação em garantir uma oferta educacional de qualidade, organizada em um ambiente adequado, para que as crianças possam usufruir e viver diversos campos de experiências em diferentes linguagens.

Contextualizando a Espanha, esta se localiza na Europa, com aproximadamente 47 milhões de habitantes em uma área de 504 mil Km² (*Instituto Nacional de Estatística*, 2012). O país, uma monarquia parlamentarista, se divide em

[2] A Emenda Constitucional 59/2009 determinou a obrigatoriedade da pré-escola com universalização progressiva até 2016.

dezessete comunidades e mais duas cidades autônomas (CE, 1978). Desde 1990, com a *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), a educação infantil é a primeira etapa do sistema educativo, sem caráter obrigatório, dividindo-se em primeiro ciclo, que se estende até os dois anos de idade, e segundo ciclo, incluindo crianças a partir dos três aos seis anos. Em 2006, considerando os princípios de qualidade e equidade como indissociáveis, foi aprovada a *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), que substituiu a LOGSE, e apresenta a educação infantil como uma etapa educativa com identidade própria (LOE/06, Art. 15), prevendo uma cooperação das famílias no controle e gestão dos centros públicos. A mais recente legislação educativa é a *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) – Lei nº 8/2013 que efetua algumas alterações na LOE/06; porém, o texto da educação infantil não foi modificado.

Segundo o RD 1630/06, o currículo da educação infantil contribui para a efetivação da finalidade desta etapa, pois o mesmo se destina a "[...] *lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo […]"* (RD 1630/06, p. 1). Do ponto de vista normativo em relação às definições curriculares, existe uma diferença no que diz respeito às determinações legais para cada um dos ciclos, existindo autonomia das administrações para a determinação dos conteúdos educativos para o primeiro deles, enquanto o RD 1630/06 estabelece um conjunto de conteúdos mínimos, divididos por áreas, a serem trabalhados no segundo ciclo da educação infantil: "Conhecimento de si mesmo e autonomia pessoal", "Conhecimento do entorno" e "Linguagens: comunicação e representação". Em anexo ao Decreto, encontram-se os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação de cada uma dessas áreas e o documento menciona que as mesmas devem estar integradas umas com as outras a partir dos seus conteúdos. Assim, *"[…] buena parte de los contenidos de un área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos, con las que están en estrecha relación, dado el carácter globalizador de la etapa"* (RD 1630/06, p. 1).

No Decreto aqui trazido, não foi encontrada a palavra *alumno*, porém, por várias vezes, encontramos as expressões autonomia, aquisição de destrezas, responsabilidades e iniciativa própria (RD/06, p. 3) e a afirmação de que a avaliação nesta etapa será global e contínua, a partir dos critérios estabelecidos para cada uma das áreas, observando-se as aprendizagens adquiridas pelas crianças, bem como a valorização do desenvolvimento alcançado, além de uma avaliação pelos docentes sobre sua própria prática educativa.

Análise das aproximações e distanciamentos entre as concepções curriculares do Brasil e da Espanha para a educação infantil

A concepção de currículo com a qual abordaremos o material aqui analisado é a de que este seja como um "documento de identidade" que nos forma e conforma ao longo de nossas vivências escolares, estabelecido a partir de escolhas dentre um amplo repertório de possibilidades, o que representa, sempre, o resultado de relações de poder (Silva, 2007). Do ponto de vista das aproximações, destacamos que, no plano legal, respeitados os aspectos sociohistóricos,

políticos e econômicos de cada país, a garantia do direito a esta etapa educativa se deu em processos semelhantes, em períodos históricos pós-ditadura, de forma a reconhecer as crianças, desde bem pequenas, como sujeitos de direito à educação. A educação infantil, segundo as atuais DCNEI (Resolução 5/09, art. 7º) tem três funções indissociáveis: a social, a política e a pedagógica. Na Espanha, na educação infantil *"[...] se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio"* (RD 1630/2006, art. 2).

Uma semelhança entre os dois países é a inexistência da palavra **aluno/alumno** nos documentos curriculares, estando explicita a concepção de que a educação infantil tem uma identidade própria, é complementar à educação familiar e deve ser construída com a cooperação destas, havendo previsão, em ambos os países, da participação de todos os segmentos na gestão dos centros públicos (RD 82/96; Parecer nº 20/09).

Em relação aos distanciamentos identificados, a educação infantil brasileira é apresentada como uma etapa indivisível, enquanto na Espanha, existem conteúdos e objetivos apenas para o segundo ciclo, sendo que as administrações educativas tem autonomia para definir o currículo para o primeiro ciclo, o que evidencia uma preocupação maior com as aprendizagens mínimas para as crianças com mais de três anos. López (2003) chama a atenção para o fato de que o sistema de cuidados para a faixa etária do primeiro ciclo inclui espaços não-escolares, onde o atendimento é realizado por "cuidadores". Apesar da indivisibilidade proposta nas atuais DCNEI, no caso do Brasil, ainda são encontrados atendimentos domiciliares, direcionados às crianças bem pequenas (Campos, 2011).

Enquanto no Brasil, o currículo para a educação infantil como um todo é concebido como um conjunto de práticas cotidianas, articuladas a partir dos eixos norteadores **interações** e **brincadeiras**, na Espanha, para a faixa etária de mais de dois anos, o currículo é apresentado a partir de uma lista de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, divididos em três áreas de conhecimento, sendo que a Espanha segue as "*Competencias clave para el aprendizaje permanente*" (Comunidades Europeias, 2007). Cruces *et. al.* (2010) assim analisam esta questão: "[…] *aunque en Educación Infantil no se hable de competencias, éstas están implícitas en la formulación de contenidos, en el planteamiento del enfoque metodológico y en la propia práctica educativa"* (Cruces *et al*., 2010, p. 9).

Evidenciou-se que algumas expressões e palavras são usadas com destaque no documento curricular brasileiro, enquanto outras predominam no espanhol. No caso do RD 1630/06, a palavra **autonomia** se repete, com o sentido de que a educação infantil teria como função tornar as crianças mais autônomas, independentes, capazes de realizar atividades com competência, para que elas aprendam a ser e aprendam a fazer, desenvolvendo habilidades que lhes serão úteis nas próximas etapas educativas. Já nas DCNEI, assume papel de centralidade a expressão **cuidar** e **educar**, dada à especificidade da educação infantil. Referindo-se a este binômio, Barbosa (2011) sugere o uso da expressão "cuidados educacionais" para entendermos essas dimensões juntas, ou ainda uma "educação cuidadosa", indo na direção do Parecer 20/09, onde está dito que "[...] educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis." (Parecer nº 20/09, p. 10).

Os objetivos que constam no Decreto espanhol estão direcionados às crianças, sendo que a partir dos conteúdos listados, elas devem ser avaliadas quanto às capacidades de realizar, conhecer, utilizar, compreender, expressar, comunicar-se, entre outros. Os objetivos apresentados no documento curricular brasileiro estão direcionados aos professores, ou seja, eles devem oferecer, possibilitar, promover, construir, recriar, incentivar, entre outras ações a serem realizadas e, assim, a avaliação seria realizada a partir do acompanhamento do desenvolvimento das crianças e do trabalho pedagógico, em uma perspectiva processual, sem a pré-definição de critérios de avalição objetivos.

Considerações Finais

Este estudo teve com objetivo identificar algumas especificidades, aproximações e afastamentos no que se refere às definições curriculares para a faixa etária entre três e seis anos, resgatando brevemente a trajetória educacional desta etapa a partir da análise de documentos legais e normativos vigentes no Brasil e na Espanha, no período entre a promulgação das respectivas constituições dos dois países até o ano de 2013. Os resultados evidenciaram especificidades próprias a cada uma das realidades analisadas, apontando algumas aproximações entre os países, considerando-se, especialmente, a trajetória histórica de inserção das crianças de até seis anos no campo educacional, ocorrida entre as décadas de 70 e 80 do século passado. Do ponto de vista dos documentos curriculares, na atualidade, evidenciou-se a partir das análises um distanciamento intencional das políticas curriculares brasileiras, para toda a faixa etária da educação infantil, em relação aos modelos de organização vigentes a partir dos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando-se as especificidades de cada contexto, identificou-se que estes países trilham caminhos diferentes no que se refere a definições curriculares para as crianças maiores, sendo esta organização curricular espanhola mais aproximada ao modelo da educação primária, com a determinação de objetivos educacionais direcionados a competências e habilidades das crianças para a faixa entre três e seis anos.

Referências

Andre, M. E.D.A. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista FAEEBA, v. 22,* p. 95-104. Recuperado em 10 de julho de 2014 de http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba /v22n40/v22n40a09.pdf

Barbosa, Maria Carmem Silveira (2009). *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília.

Campos, Roselane (2011). Educação Infantil: políticas e identidade. *Retratos da Escola. V. 5*, n. 9, jan./jun. 2011. Brasília. (Dossiê Educação Infantil). Recuperado em 29 de agosto de 2014 de http://www.esforce.org.br

Campos, Roselane (2010). Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. *Retratos da Escola*. *V. 4*, n.7. Brasília: CNTE. Esforce. Jul./Dez. 2010. (Dossiê Educação Básica Obrigatória). Recuperado em 29 de agosto de 2014 em http://www.esforce.org.br

Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo (2007). Comunidades Europeas. Recuperado em 13 de agosto de 2013 de http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/ movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1

Cruces, Antonia Muñoz; Rodríguez, Isabel Bocanegra; Ortega, Mª Isabel Curquejo; Fernández, Antonia García; Gómez, Ana Gómez; Plaza, Alicia Mateos; Ramírez,Catalina Mulero; Sánchez, María Párraga; Pernía, Ana Salas. *Competencias básicas en educación infantil*. In: ClaveXXI. Reflexiones y Experiencias en Educación. Nº 2. Recuperado em 30 de agosto de 2013 de http://www.clave21.es/files/articulos/CompetenciasEI_0.pdf

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.

Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado, de 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Senado Federal, 1988.

Gil, Antonio Carlos (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

*Instituto Nacional de Estatísticas (*2013). Recuperado em 13 de dezembro de 2013 de http://www.ine.es/

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE (2013). Recuperado em 15 de dezembro de 2013 de http://www.ibge.gov.br/home/

Kuhlmann Jr., Moysés (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação.* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional. Diário Oficial da União. Brasília.

Ley Orgánica de Ordenação Geral do Sistema Educativo (1990). Boletín Oficial del Estado, de 4 de octubre de 1990, núm. 238.

Ley Orgánica de Educación (2006). Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106.

Ley Orgánica 8 (2013), de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de deciembre de 2013, núm. 295.

López, María José González (2003*). Servicios de atención a la infancia en España*. Fundación Alternativas.

Minayo, Maria Cecília de Souza (2004). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Moreira, A. F. B. (2012). O atual processo de internacionalização do campo do currículo: estratégias e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas, v. 37*, p. 45-61. Recuperado em 29 de agosto de 2014 de http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC37_A_Moreira.pdf

Pacheco, José (2003). *Políticas Curriculares: referenciais para análise*. POA: Artmed.

Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília.

Real Decreto 1630 (2006), de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 enero 2007, núm. 4.

Real Decreto 82 (1996), de 26 de enero, se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 20 de febrero 1996, núm. 44.

Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília: 18 dez. 2009.

Sarmento, Manuel; Gouvea, Maria Cristina Soares.(Orgs.) (2008). *Estudos da Infância: educação e práticas*. RJ: Petrópolis: Vozes. (Coleção Ciências sociais da Educação).

Silva, Tomaz Tadeu da (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, Gisele Rodrigues (2013). *O direito à educação infantil: uma viagem pelas políticas curriculares nos contextos educacionais do Brasil e da Espanha*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - ProEMI

Jakimiu, V. C. L.[1]

[1]Universidade Federal do Paraná, Brasil

Email: vanessajakimiu@yahoo.com.br

Resumo

O debate em torno da integração curricular não é um debate novo, a partir da bibliografia especializada (Apple, Dewey, Kilpatrick, Decroly, Bernstein, Beane, Santomé) é possível identificar teorizações que se direcionam para a promoção da integração curricular a partir de diferentes princípios/elementos integradores (interdisciplinaridade, tema gerador, núcleo comum, códigos de controle, centros de interesse, etc.). Apesar de tais diferenças, o que se observa, é que todos os discursos em favor da integração curricular tem em comum o fato de reconhecer os limites da fragmentação dos conhecimentos e saberes e de buscar transcender o currículo disciplinarizado. No cenário brasileiro, 2 mil escolas de Ensino Médio tem experienciado a implementação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Este Programa busca induzir o redesenho dos currículos em nível médio a partir do conceito de macrocampo. Neste sentido, este estudo busca desvelar como se delineia a perspectiva da integração curricular defendida no âmbito do ProEMI. Quanto aos procedimentos metodológicos, o presente estudo adota os moldes da pesquisa bibliográfica documental de cunho qualitativa, sendo a base empírica constituída pelos documentos orientadores do ProEMI em suas diferentes versões (2009, 2011 e 2013). Da análise empreendida foi possível constatar que apesar de o Programa avançar ao sustentar a integração curricular em fundamentos teóricos e epistemológicos que vão ao encontro da perspectiva da formação integral e do eixo constitutivo do Ensino Médio "Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia", o conceito de macrocampo enquanto elemento integrador apresenta fragilidades, não sendo potente para promover a esperada integração curricular defendida pelo ProEMI, especialmente pela contradição do Programa, quando, diante do predomínio da lógica disciplinar, expressar em seu conteúdo a intenção de promover mudanças na organização curricular, e, contraditoriamente, garantir a permanência estável do currículo disciplinar que por sua natureza, mantém configurações rígidas e de pouca flexibilidade para uma dimensão mais integradora.

Palavras-chave: ensino médio; currículo; integração curricular; programa ensino médio inovador; ProEMI.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 O currículo inovador do ProEMI e a integração curricular

No ambiente educacional, "inovação" é um termo recorrente, ainda que exista um constante movimento de construção e re-construção de idéias, de configuração e re-configuração de práticas educativas a partir de diferentes vertentes teóricas e fundamentos epistemológicos, e, portanto, do que seja caracterizado como "inovação".

O termo "inovação" tem recebido diferentes conceituações e apesar da diversidade de enfoque todos os conceitos têm em comum o fato de compartilharem da mesma essência: o processo de fomento de alguma novidade.

Ao partirmos da ideia de que inovar é a novidade, vale ressaltar que há uma diferença entre novidade e originalidade:

> Originalidade oriunda da palavra original, do latim *originall*e, é relativa à origem, à qualidade de original, inicial, primordial, primitivo, originário. Novidade é originário do latim *novitate*, que se reporta à qualidade ou caráter de novo, uma inovação, embora referente a algo já existente, um uso novo para algo já existente. (REIS; ARMOND, 2012, p.212).

Originalidade seria o processo de inventar coisas que não existem, enquanto que novidade, ou seja, a inovação, seria uma mudança que resulta em algo novo a partir das condições objetivas dadas, ou seja "... é um processo de tradução, de decodificação da novidade pura em novidade aceitável, passível de ser aplicada, com o objetivo de melhorar aquilo que existe..." (MITRULIS, 2002, p.231).

Neste sentido, ainda que os Documentos Orientadores do ProEMI (BRASIL, MEC/SEB, 2009a; 2009b; 2011; 2013) não conceituem de maneira objetiva o significado do termo "inovação/inovador", é possível depreender que o caráter inovador do ProEMI se expressaria por meio da indução à um novo ordenamento curricular com base no diálogo entre áreas, macrocampos e disciplinas.

O embate em torno de um currículo estruturado a partir de uma perspectiva mais integrada não é novo. Desde 1920 muitos teóricos tem apresentado propostas de integração curricular (Apple, Dewey, Kilpatrick, Decroly, Bernstein, Beane, Santomé) no entanto adotam para tal, diferentes princípios e/ou elementos integradores: interdisciplinaridade, tema gerador, núcleo comum, códigos de controle, centros de interesse, etc.

Estes novos discursos no âmbito das políticas de currículo se fundamentam em autores que concebem a integração curricular a partir de diferentes elementos integradores, e apesar desta diferença (que se trata mais de uma opção metodológica do que pedagógica) todos os discursos em favor da integração têm em comum o fato de reconhecer os limites da fragmentação dos conhecimentos e saberes e de buscar transcender o currículo disciplinarizado.

Segundo Matos e Paiva (2009, n.p.) "...o currículo integrado sob diferentes modalidades passou a fazer parte das reformas educacionais de vários países, sob distintos enfoques e modalidades."

Lopes e Matheus (2011) explicam que a partir da década de 1990 foi retomada a busca pela consolidação de um currículo na perspectiva da integração curricular, no sentido de resgatar a totalidade do pensamento, o qual teria sido perdido pelo fracionamento do conhecimento/pensamento que a ciência moderna vem promovendo.

> Um dos discursos privilegiados nas políticas de currículo que vêm se desenvolvendo no Brasil nos anos 1990 e 2000 é o da integração curricular. A inovação e a mudança, particularmente associadas aos discursos de reformas curriculares, vêm se estabelecendo por meio da afirmação de limites do currículo disciplinar e da produtividade de propostas

> integradas, sejam elas via temas transversais, currículo interdisciplinar, currículo por competências ou currículo por áreas. (LOPES; MATHEUS, 2011, p.174).

A integração curricular, no âmbito de uma perspectiva crítica, considera as questões relacionadas ao conhecimento escolar, no entanto, não se limita a tais questões, pois envolve "...uma análise das relações existentes entre a organização curricular e as estratificações sociais de saberes, pessoas e classes sociais, mediadas por relações de poder e controle." (LOPES, 2002, p.153).

O sociólogo Basil Berstein, por exemplo, direciona suas considerações em defesa do currículo em código integrado, por acreditar que esta possibilidade seria capaz de conferir maior iniciativa aos professores e alunos, e principalmente maior integração dos saberes escolares, no sentido de combater a visão hierárquica e dogmática de conhecimento. (LOPES; MACEDO, 2011).

Ou seja, um currículo numa perspectiva integrada, conforme destaca Ramos (2011) "...não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições. [...] epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade." (RAMOS, 2011, p.776).

Assim a integração curricular pode ser compreendida em "...seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo [...] isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos." (CIAVATTA, 2005, p.84).

2 A perspectiva da integração curricular no âmbito do ProEMI

No sentido de trazer a lume o conceito de integração curricular no âmbito do ProEMI, volta-se a atenção para a definição trazida pela proposta da Política Nacional para o Ensino Médio (BRASIL, MEC/SEB, 2008) uma vez que esta abarca três sentidos: o filosófico, o político e o epistemológico. O sentido filosófico de integração estaria relacionado a uma concepção de formação humana omnilateral, a qual seria consolidada por meio de um educação capaz de integrar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. O sentido político de integração estaria vinculado à realidade brasileira e as demandas de formação dos jovens, e por fim, o sentido epistemológico que compreenderia:

> ...os fenômenos como síntese de múltiplas determinações que o pensamento se dispõe a apreender. [...] mediante o qual o currículo integra a unidade entre conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na seleção e organização dos conhecimentos. Por essa ótica, os processos de produção material e espiritual da existência humana [...] se analisados em sua totalidade, levam à necessidade de apreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da práxis. (BRASIL, MEC/SEB, 2008, p.11).

É o sentido epistemológico de integração apresentado pela proposta da Política Nacional para o Ensino Médio (BRASIL, MEC/SEB, 2008), que mais se aproxima da concepção de integração curricular adotada pelo ProEMI, uma vez

que a integração curricular no ProEMI se delineia a partir da articulação das áreas de conhecimento do Ensino Médio[1] e dos macrocampos.

Neste sentido, a integração curricular no âmbito do ProEMI não se trata de uma simples transposição de "disciplinas" para macrocampos. Na perspectiva do ProEMI, disciplinas e macrocampos podem compor o currículo do Ensino Médio.

É importante também destacar que a articulação do conhecimento por áreas não significa necessariamente que haja a necessidade de derrogar a organização curricular por disciplinas, pelo contrário:

> ...o tratamento por áreas de conhecimento, não excluem necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.8).

O que se espera, portanto, a partir das indicações do ProEMI, é que seja abandonada a normativa tradicional de contextura da organização curricular apenas por meio de disciplinas estanques e fragmentadas que desconsiderem outras possibilidades de organização.

A ideia, portanto, é que haja o diálogo entre os macrocampos e as disciplinas, entre as disciplinas entre si (enquanto sub-áreas de um macrocampo) e entre os macrocampos entre si. Portanto, a perspectiva de integração curricular presente no ProEMI parte do pressuposto que é preciso considerar que são múltiplas as possibilidades de organização do currículo que favoreçam o delineamento de novos arranjos curriculares, os quais podem ser construídas por meio de atividades integradas e integradoras, multi, inter, pluri e transdiciplinares que articulem os macrocampos e as áreas de conhecimento do Ensino Médio.

Assim, o ProEMI, ao sair em defesa da organização de um currículo mais integrado, vai ao encontro das proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que buscam superar a fragmentação e a hierarquização dos conteúdos que estiveram historicamente presente no Ensino Médio tendo como ideal a formação humana integral a partir do eixo "trabalho,cultura, ciência e tecnologia", perspectiva também defendida pelo ProEMI. (BRASIL, CNE, 2012).

É, portanto, a partir desta compreensão, que elabora-se um esquema do conceito de "Integração Curricular" no âmbito do ProEMI:

[1] Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (BRASIL, CNE, 2012).

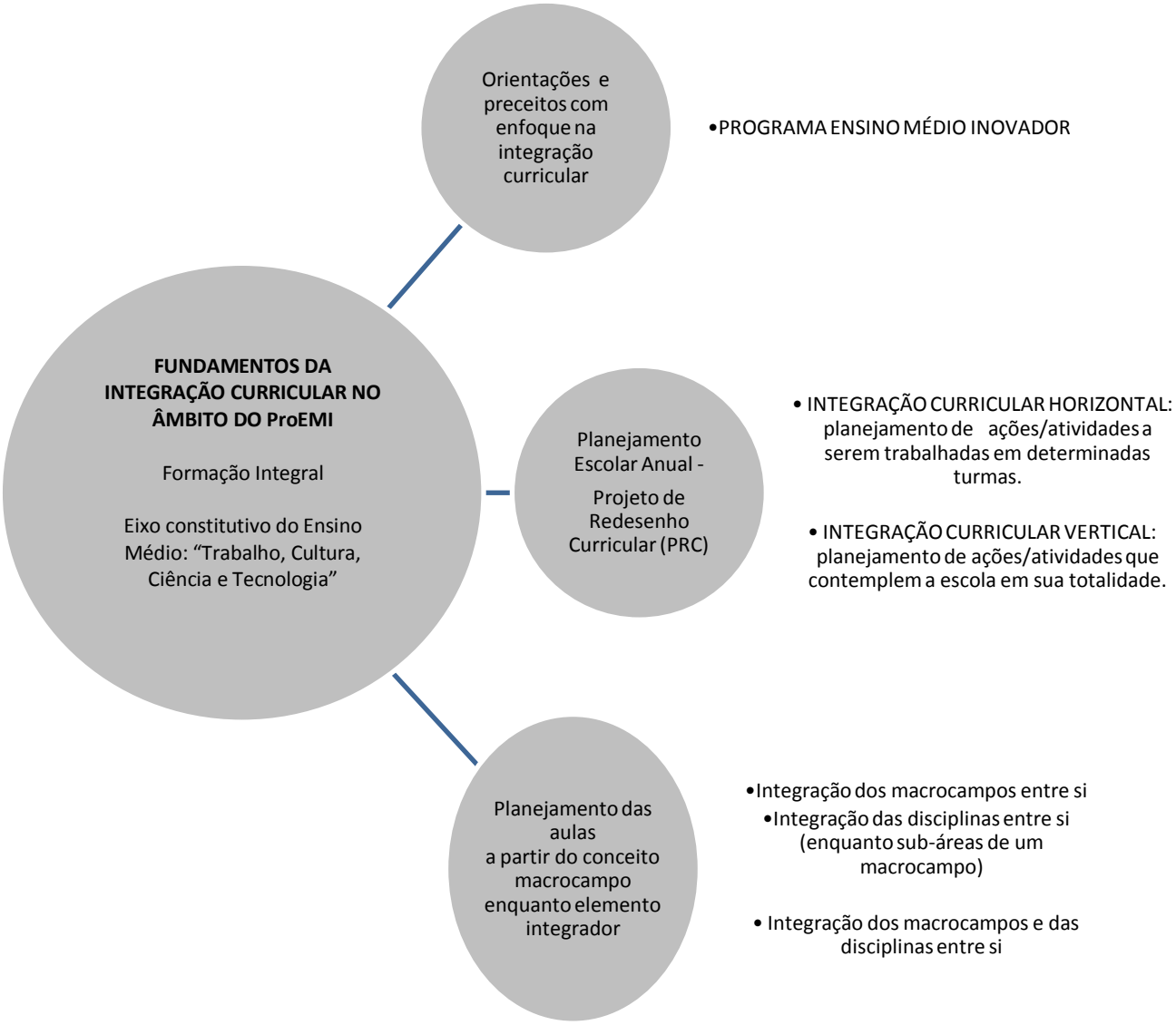


FIGURA 1 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ÂMBITO DO ProEMI

No âmbito do ProEMI a integração curricular está fundamentada na perspectiva da formação integral e consolida seu potencial crítico quando se fundamenta no eixo constitutivo "trabalho, cultura, ciência e tecnologia".

Quanto à estrutura organizativa, a integração curricular do Programa é delineada por meio de três níveis de abrangência. O primeiro consiste no próprio documento orientador que traz em seu conteúdo orientações e preceitos indutores do currículo que focalizam a integração curricular.

O segundo refere-se ao planejamento escolar anual, realizado pelo coletivo da escola, o qual se materializa e ganha contornos no contexto do Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Este nível de abrangência, pode ser organizado tanto horizontalmente quanto verticalmente. A integração em nível horizontal consiste no planejamento de uma determinada ação/atividade a ser trabalhada em determinadas turmas. A integração em nível vertical consiste no planejamento de ações/atividades para a escola em sua totalidade.

E por fim, o terceiro nível de abrangência, que refere-se ao planejamento das aulas a partir do conceito de macrocampo enquanto elemento integrador (ainda que seja possível utilizar-se de variadas estratégias metodológicas para promover a esperada integração curricular). Esta dimensão é organizada a partir do diálogo entre os macrocampos e as áreas de conhecimento e disciplinas do Ensino Médio. Neste sentido, são três as possibilidades de integrar os campos de conhecimento: a) Integração dos macrocampos entre si; b) Integração das disciplinas entre si; e, c) Integração dos macrocampos e das disciplinas entre si.

3 Conclusão

Da análise realizada é possível afirmar que ainda que seja evidente uma perspectiva otimista relacionada ao termo inovação e à ideia de consolidar um currículo inovador para o Ensino Médio, o termo inovação nos documentos do ProEMI é bastante obscuro do ponto de vista conceitual, relegando ao leitor a tomada de suas próprias conclusões sobre o que seriam práticas inovadoras. Em decorrência desta problemática, destacam-se três aspectos: O primeiro é que a ideia de inovação pode denotar certo descaso com a cultura escolar histórica e socialmente consolidada, como se tudo que está constituído na escola é velho, e portanto, sinônimo de ultrapassado, algo que não serve mais, e que, em contrapartida, tudo que é novo é melhor. O segundo, diz respeito à fragilização dos conhecimentos em decorrência da perspectiva de inovação, como se ao inovar a escola tenha que se tornar atrativa a ponto de deixar de ser um espaço eminentemente epistemológico, o espaço em que o sujeito vai se apropriar dos conhecimentos, vai produzir conhecimentos. E, o terceiro, trata-se da ausência de potencial crítico implícito na ideia de inovação, pois, evidentemente, nem tudo que é novo necessariamente contribui quando se tem em vista um ideal de formação integral, assim, se as práticas inovadoras não estiverem em consonância com os fundamentos e perspectivas do ProEMI, embora sejam novas, não se constituirão em inovação, ou seja, nem tudo que é novo, inova.

Outra questão que podemos apontar é a fragilidade de adotar o conceito de macrocampo enquanto princípio integrador. Da análise realizada é possível depreender que o conceito de integração vem se consolidando a partir de diferentes matrizes teóricas, as quais por sua vez, adotam diferentes princípios integradores, no entanto, nem todas as perspectivas de integração curricular apresentam uma perspectiva mais crítica e em consonância com os preceitos do ProEMI. Uma escola, portanto, poderia desenvolver atividades integradas sem contudo, romper com os padrões institucionalizados da pedagogia tradicional.

Conclui-se que há pois, uma contradição quando, diante do predomínio da lógica disciplinar, o ProEMI expressa em seu conteúdo a intenção de promover mudanças na organização curricular, e, contraditoriamente, garante permanência estável do currículo disciplinar que por sua natureza, mantém configurações rígidas e de pouca flexibilidade para uma dimensão mais integradora.

Referências:

BRASIL. CNE. (2012). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 31 jan. Disponível em: http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf. Acesso em: 13 nov. 2012.

BRASIL. CNE/CP. (2009). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 25 ago. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. MEC/SEB. (2008). **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil. [jul.] Brasília: Secretaria de Educação Básica. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf> Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. MEC/SEB.(2009a). **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Ensino Médio Inovador. Brasília: abr. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso: 21 mai. 2012.

_____. MEC/SEB. (2009b). **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: set. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso: 21 maio. 2012.

_____. MEC/SEB. (2011). **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9607&Itemid. Acesso em: 15 mai. 2012.

_____. MEC/SEB. (2013). **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília. Versão Final. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso em: 20 jun. 2013.

CIAVATTTA, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez.

LOPES, A. C. (2002) Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Quando a Integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.) **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A.

LOPES, A. C.& MACEDO, E. (2011). **Teorias de Currículo.** São Paulo: Editora Cortez.

LOPES, A. C. & MATHEUS, D. S. (2011). O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 173-188, maio/ago. Disponível em:< www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200012&script...> Acesso em: 08 Jul. 2013.

LOPES, A. C. (2008). **Políticas de Integração Curricular.** Rio de Janeiro:UERJ.

MATOS, M. C. & PAIVA, E. V. (2009). Currículo integrado e formação docente: Entre diferentes concepções e práticas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Centro de Educação e Humanidades**. 25 maio. Disponível em:< http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf> Acesso em: 03 jan. 2014.

MITRULIS, E. (2002). Ensaios de Inovação no Ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, 217-244, julho. Disponível em: < http://www.scielo.br> Acesso em: 6 fev. 2013.

RAMOS, M. N. (2011). O Currículo para o Ensino médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.116, p.771-788, jul.-set. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 26 abr. 2013.

REIS, E. P. & ARMOND, A. C. (2012). **Empreendedorismo**. Curitiba: IESD Brasil S.A.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSO AO CURRÍCULO NA PESQUISA BRASILEIRA

Mori, N. N. R. [1]; Araújo, S. S.[2]

[1] Universidade Estadual de Maringá, Brasil
[2] Universidade Estadual de Maringá / Faculdade Cidade Verde, Brasil

E-mail: nnrmori@uem.br; ssaraujo@uem.br

Resumo

A política nacional brasileira de educação especial na perspectiva de educação inclusiva determina a escolarização dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou com Altas Habilidades e Superdotação em salas comuns do ensino regular. Um dos maiores desafios ao processo inclusivo é o acesso ao currículo. Buscamos entender como a educação inclusiva vem sendo estudada nas dissertações e teses produzidas entre os anos de 2011 e 2012 nos Programas de Pós-Graduação brasileiros e, no conjunto, investigamos as pesquisas acerca de questões curriculares. Após traçar um panorama histórico da política nacional, efetuamos um mapeamento dos trabalhos publicados no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), classificando-os por região, áreas de conhecimento e temática. Na sequência fizemos uma análise específica daqueles voltados para o currículo escolar. Foram analisados 409 trabalhos, com o seguinte percentual de distribuição por região: Sudeste: 42,54; Nordeste: 26,16; Sul: 20,05; Centro-Oeste: 7,09 e Norte: 4,16. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte é a instituição com maior número de teses e dissertações sobre educação inclusiva; somente ela abarca quase a metade dos trabalhos defendidos na região Nordeste. Predominam os Programas ligados às áreas de Educação (245), Educação Física (20), Ensino de Matemática (19), Psicologia (11), Educação Especial (9). Constatamos um aumento no número de trabalhos sobre inclusão; todavia, ainda é inexpressiva a quantidade de trabalhos sobre ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, especialmente dos alunos com maior comprometimento intelectual ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Observamos ainda uma lacuna significativa no tocante à discussão sobre a educação escolar de alunos com Altas Habilidades e Superdotação.

Palavras-chave: educação inclusiva; questões curriculares; pesquisa.

1 Introdução

Os últimos censos educacionais brasileiros indicam expressivo aumento no número de alunos especiais matriculados no ensino comum. Desde 2008 o total de matrículas do alunado da educação especial em salas comuns vem superando o de salas e escolas especiais. Os dados do censo escolar indicam que 74% do total de 820.433 matrículas

na educação especial em 2012 foram para classes comuns; em contrapartida, as matrículas em classes e escolas especiais foram de 24% (Brasil, 2013b).

Esses números resultam de um longo processo marcado por movimentos nacionais e internacionais voltados para o estabelecimento de uma escola para todos. Como esse panorama se concretiza na pesquisa brasileira? Ou seja, como a educação inclusiva vem sendo abordada nos Programas de Pós-Graduação? E, no conjunto de produções, qual é o lugar ocupado pelo currículo? Para responder a essas questões delimitamos como objetivo do presente estudo caracterizar o campo da pesquisa na pós-graduação brasileira acerca da educação inclusiva e currículo, por meio de uma revisão dos trabalhos de mestrado, doutorado e mestrado profissional, produzidos entre 2011 e 2012, e disponibilizados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

2 A educação inclusiva e o debate sobre currículo

No Brasil, a partir de 2003 foram desencadeadas ações para transformar a educação especial numa modalidade transversal do ensino comum, com destaque para o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ratificado pelo decreto 6.571, de 2008, definiu a Educação Especial como uma parte do ensino comum, perpassando-o em todos os níveis, etapas e modalidades e instituiu o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar. No referido documento havia referência aos alunos com transtornos funcionais específicos, mas nos documentos subsequentes da política nacional, a menção a esses quadros desapareceu, ficando o público-alvo do AEE restrito aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação.

Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009), o AEE deve constar do Projeto Político Pedagógico da escola e nele prever a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, professores para atuar no AEE, assim como profissionais como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e de apoio. O AEE não é substitutivo às classes comuns, deve ser realizado prioritariamente na SRM da própria escola ou de outra escola do ensino comum, no turno inverso da escolarização. O atendimento pode ainda ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições conveniadas com a Secretaria de Educação.

A política atual de inclusão foi coordenada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), a qual foi transformada em uma das cinco diretorias da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2012, por meio do Decreto 7.690 (Brasil, 2012). A nova configuração teve em vista a implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização, jovens e adultos, educação ambiental, direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e relações etnicorraciais. O objetivo básico continuou a ser a construção do sistema inclusivo, mas agora com vistas à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais e ênfase na valorização das diferenças e da diversidade, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

Podemos constatar transformações no contexto educacional brasileiro nas três décadas, especialmente em termos de direito de acesso das pessoas com NEE à escolarização. Pesquisa realizada por Mori (2014) indica avanços na implantação da política inclusiva nas escolas; todavia, as práticas pedagógicas nelas empreendidas evidenciam dificuldade para promover o acesso ao conhecimento para todos os alunos, especialmente para aqueles que não atendem aos padrões de normalidade historicamente estabelecidos.

Pensamos que essa dificuldade está estreitamente relacionada à necessidade de uma política curricular que tenha como fundamento básico a flexibilidade e o reconhecimento da heterogeneidade e diversidade que compõem a realidade objetiva. Essa atenção à diversidade é um desafio considerável, pois o Brasil não tem um currículo unificado, ou seja, com uma base comum. Na situação atual, ainda que norteados por parâmetros, os estados e os municípios decretam os conteúdos a serem ensinados nas escolas públicas.

Em 2010 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), definindo saberes e conhecimentos escolares para cada etapa e modalidade da educação básica. A base nacional comum integra Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico, natural e realidade social do Brasil, incluindo a História e as Culturas Afro-Brasileira e Indígena, Arte, Educação Física e Ensino Religioso. Há uma parte diversificada a ser desenvolvida conforme as características regionais e locais da sociedade, cultura, comunidade escolar, perpassando todos os níveis e espaços curriculares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Em resposta à demanda colocada pelo Conselho Nacional de Educação, um grupo composto por especialistas e currículo elaborou uma versão preliminar de um documento orientador para o debate sobre a política curricular para a educação básica. Entregue ao Ministério da Educação (MEC), em julho de 2014, o documento deverá ser debatido em nível estadual e municipal. A partir de 2016, as escolas públicas e privadas deverão seguir a base comum, com especificações do que deverá ser ensinado em cada etapa da educação.

Com base no princípio do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, é pontuado o imperativo de uma escola que responda aos desafios contemporâneos, promovendo a superação das condições históricas de desigualdade educacional e a inclusão “dos pobres, das mulheres, das pessoas com algum tipo de deficiência, dos negros, dos indígenas, das populações quilombolas, dos povos da floresta e do campo, entre outros segmentos da população” (Brasil, 2014, p. 11).

Não pretendemos no âmbito do presente texto discutir a política curricular brasileira, mas sinalizar como o documento que norteará o debate nacional para o estabelecimento de uma base curricular comum se refere à diversidade. A referência são as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas. A despeito de o público alvo estar inserido no conjunto, a especificidades e necessidades educacionais especiais em relação ao currículo parecem diluídas na discussão.

Ao instituir componentes curriculares comuns e diversificados, avançamos rumo a um currículo para a pluralidade cultural e ao direito à qualidade educacional. É preciso cuidar, no entanto, para não perder de vista as adaptações curriculares como estratégia didático-pedagógica para possibilitar aos alunos especiais o acesso ao currículo. É uma tarefa complexa, pois como explica Arroyo (2007), a escola está organizada para alunos que atendem padrões de normalidade e, assim, conteúdos e habilidades devem ser aprendidos em tempos e ritmos organizados por bimestres, séries e níveis que têm como referentes os alunos mais capazes, bem sucedidos e vistos como normais.

Como afirmam Leite, Borelli e Martins (2013), há poucas referências relacionadas a currículo escolar ou descrições de estratégias para efetivar a educação inclusiva. Buscando relacionar educação inclusiva e questões curriculares, investigamos como esses temas são abordados nas dissertações e teses disponibilizadas no portal da Capes, órgão que regula a pós-graduação no Brasil.

3 Educação inclusiva e currículo nas pesquisas

O Brasil possui 3.337 programas de pós-graduação, agrupados nas áreas de Ciências da Saúde (537), Ciências Humanas (471), Multidisciplinar (440), Ciências Sociais Aplicadas (413), Ciências Agrárias (365), Engenharias (362), Ciências Exatas e da Terra (290), Ciências Biológicas (281) e Linguística, Letras e Artes (178). Quanto à distribuição geográfica, a maior parte dos programas está concentrada no Sudeste (46,7%), Sul (20,5%) e Nordeste (19,7%) e, em menor proporção, nas regiões Centro-Oeste (8,0%) e Norte (5,1). (Brasil, 2013a).

Para verificar a situação dos estudos sobre educação inclusiva nesse cenário e o lugar ocupado pelo currículo, efetuamos um levantamento dos trabalhos disponibilizados no Banco de Teses do portal da Capes. Utilizando o termo educação inclusiva, encontramos que entre 2011 e 2012 foram encontrados 409 registros, sendo 304 de Mestrado Acadêmico, 85 de Doutorado e 20 de Mestrado Profissional. Quanto à área de conhecimento, predominam os estudos realizados em Programas ligados à Educação (60%), Educação Física (5%), Ensino de Ciências e Matemática (5%) e Psicologia (3%). Em Educação Especial, Sociais e Humanidades, Saúde e Biológicas, Serviço Social e Letras, os índices são próximos de 2%, diminuindo nas demais áreas de conhecimento.

A temática educação inclusiva foi mais estudada nas regiões Sudeste (42,5%), Nordeste (26,2%) e Sul (20,0%), decrescendo nas regiões Centro-Oeste (7,1) e Norte (4,2). O maior número de teses e dissertações sobre educação inclusiva no período foi produzido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com 51 trabalhos, índice muito superior às demais instituições.

Ao somar a temática da educação inclusiva com as especificidades do público definido como alvo para o AEE constatamos que apenas 17 trabalhos abordam de forma específica a Deficiência, seis os Transtornos Globais do Desenvolvimento e oito as Altas Habilidades/Superdotação.

Do conjunto de 409 trabalhos, selecionamos 28 que tratam de questões relacionadas aos termos currículo e curricular. Como indicado no quadro-síntese (Quadro 1) foram encontrados 14 trabalhos com a palavra curricular e 14 com currículo, com os seguintes temas:

Quadro 1 – Educação inclusiva e currículo ou curricular

Termos	Temas	N. de trabalhos
Curricular (14)	Estratégias metodológicas e inclusão	2
	Formação de professores e inclusão	5
	Formação de professores e política curricular	1
	Preconceito e inclusão	1
	Políticas e diretrizes curriculares	2
	Prática pedagógica e inclusão	3
Currículo (14)	Concepções de professores e currículo	4
	Currículo e prática pedagógica	1
	Educação inclusiva digital e currículo	1
	Formação de professores e inclusão	2
	Inclusão e currículo	2

	Percepção de alunos sobre a escola e a SRM	1
	Prática pedagógica e inclusão	3

Questões relacionadas a adaptações curriculares são discutidas diretamente em cinco trabalhos. Fernandes (2011) avalia se em um curso de formação de professores as disciplinas que contemplam a Educação Especial preparam os alunos para a organização e ação em escolas inclusivas e para a caracterização das adaptações curriculares. Lobo (2011) estuda como as escolas municipais de Corumbá-MS traduzem em seus documentos, em especial nos Projetos Políticos-Pedagógicos, as orientações nacionais sobre as propostas curriculares para a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Feijó (2011) busca identificar e caracterizar as aulas de educação física junto às classes especiais denominadas, até fevereiro de 2010, classes especiais de Condutas Típicas. Para o autor, o fato de os alunos não demandarem adaptações curriculares ou procedimentais não foi suficiente para superar os preconceitos e a classificação como deficientes.

No estudo de caso realizado por Oliva (2011), o objetivo é compreender o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual que frequenta classe regular. Ela aponta que embora a socialização do aluno seja favorável, sua aprendizagem está prejudicada devido à ausência de adaptações curriculares. Rodrigues (2011) identifica e descreve perfis de alunos com Síndrome de Down na rede estadual de um município de São Paulo, focando em um deles para analisar as interações e o seu desempenho. A autora destaca o trabalho pedagógico diferenciado, com adaptações necessárias, realizado pela professora com o aluno.

No tocante à especificidade, nenhuma das teses (5) ou dissertações (23) versa sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento e somente um estuda Altas Habilidades/Superdotação (Matos, 2011). A Deficiência é tema de cinco trabalhos (Bastos, 2012; Braun, 2012; Feijó, 2011; Melo, 2011 & Oliva, 2011).

A análise da totalidade dos estudos evidencia que a maioria dos trabalhos versa sobre a política nacional, sendo que muitos focalizam a sua repercussão nos documentos estaduais, municipais e das escolas. Poucos investigam ou propõem estratégias para o acesso ao currículo. Uma possível explicação é o pouco tempo decorrido da implantação da política nacional e ruptura com a educação predominantemente segregada das pessoas com deficiência.

4 Conclusão

Os resultados alcançados na pesquisa evidenciam avanços quanto ao acesso do público definido como alvo da educação especial à escola comum. A fundamentação conceitual e legal está formatada, assim como as diretrizes operacionais para o AEE e as investigações sobre esses aspectos da educação inclusiva predominam nas investigações realizadas nos programas de pós-graduação brasileiros.

Há carência, no entanto, de estudos voltados para questões curriculares relacionadas a alternativas e procedimentos de ensino para alunos com especificidades e necessidades educacionais especiais diferenciadas, dentre eles o alunado da educação especial. É preciso atentar para esse fato, pois os ajustes ou flexibilizações curriculares são essenciais para a efetivação da política educacional de inclusão.

Referências:

Arroyo, M. G. (2007). Educandos, educadores e seus currículos. In A. F. Moreira, M. Arroyo, J. Beuchamp. S. D. Pagel & A. R. Nascimento (Ed.). *Indagações sobre o currículo* (pp 17-52). Brasília: MEC.

Bastos, A. M. (2012). A *formação do pedagogo e a educação inclusiva: a experiência de uma universidade pública federal*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP.

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Recuperado em 17 agosto, 2014, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. (2009). *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Recuperado em 17 agosto, 2014, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes nacionais gerais para a educação básica*. Recuperado em 17 agosto, 2014, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica

Brasil. Câmara dos Deputados. (2012). *Decreto Nº 7.690***,** de 2 de março de 2012. Recuperado em 17 agosto, 2014, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-publicacaooriginal-135434-pe.html

Brasil. Ministério da Educação. (2013a) *Avaliação trienal 2013*. Recuperado em 17 agosto, 2014, de http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/resultados

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013b). *Sinopse Estatística da Educação Básica. 2013.* Recuperado em 17 agosto, 2014, de http:// portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse.

Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento – versão preliminar*. Brasília: MEC.

Braun, P. (2012). *Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.* Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Feijó, G. O. (2011). *Classe especial: os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com Condutas Típicas*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

Fernandes, K. O. (2011). *Educação inclusiva: as experiências do curso de formação de professores do CIEP179 Professor Cláudio gama/São João de Meriti/RJ*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Leite, L. P., Borelli, L. M., & Martins. (2013). Currículo de deficiência: análise de publicações brasileira no cenário da educação inclusiva. *Educação em Revista,* 29(1), 63-92.

Lobo, J. A. (2011). *Projetos políticos pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS: aproximações às proposições de flexibilização/adaptações curriculares*. Dissertação de mestrado, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

Matos, D. M. (2011). *O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com Altas habilidades/Superdotação*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Melo, I. S. C. (2011) *Um estudante cego no curso de licenciatura em musica da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

Mori, N. N. R. (2014). Educação e inclusão em escolas de educação básica: análise preliminar. *Série-Estudos*, n. 37, 247-261.

Oliva, D. V. (2011) *A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Rodrigues, S. M. (2011). *Síndrome de Down e o movimento de inclusão: um estudo nas escolas estaduais*. Dissertação de mestrado, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DAS CONCEPÇÕES CURRICULARES ÀS RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Santos, J. M. C.T. S. [1]; Silva, M. K. [2]; Tavares, A. O. A. [3]

[1] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil
[2] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Brasil
[3] Universidade do Federal do Ceará (UFC), Brasil

Email: maccolle@hotmail.com; marykellya@hotmail.com; Annoka_@hotmail.com

Resumo

Este artigo busca entender como os docentes ressignificam a situação de violência na escola, discutindo as diversas percepções de violências, desde os documentos curriculares oficiais, muitas vezes com compreensões antagônicas, até as recontextualizações na escola. Problematizamos os conceitos de violência em Abramovay e Rua (2002), Debarbieux (2002), Charlot (2002) e Santos (2013). Chegamos, assim, na impossibilidade de uma definição a priori de violência, admitindo os sentidos negociados no contexto da prática. Defendemos que a negociação conceitual e de ações fazem parte de um mesmo momento de entendimento, só possível de ser percebido de forma contextualizada. Para isso, analisamos vários documentos curriculares (ProEMI, PCNEM, DCNEM e DNEDH), buscando perceber neles as palavras-chave para a construção de alternativas de superação da violência na escola. A parte empírica da pesquisa foi realizada em duas escolas de Ensino Médio, localizada na zona urbana da cidade de Mossoró/RN. Dialogamos com 3 (três) professores de cada escola que atuam com projetos relacionados a essa temática, em entrevista semiestruturada e por meio de pranchas indutoras relacionadas com as palavras-chaves retiradas dos documentos curriculares. Fizemos, ainda, observações, acompanhando os projetos que, em tese, buscam harmonizar a escola e construir o ambiente propício para o trabalho docente. Vimos, como resultados, que as diversas interpretações dos sujeitos que atuam na escola ressignificam sentidos próprios, negociados e contextualizados sobre a ideia de violência. Agem, assim, de acordo com esses sentidos para minimizar o quadro de violência e tornar possível o trabalho docente.

Palavras-chave: Sociedade do medo; violência escolar; indisciplina.

1 Introdução

A percepção da violência no meio escolar já passou por várias fases. As análises saíram do estudo sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos, para a análise da violência praticada entre alunos, contra a propriedade, o chamado vandalismo, e de alunos contra professores e de professores contra alunos. Fundamentando-se em Charlot e Émin, as autoras discorrem sobre a dificuldade em definir violência escolar, porque esta remete aos fenômenos heterogêneos e, também, porque desestruturam representações sociais fundadores como a ideia de infância e de escola. Dessa forma, "não existe consenso sobre o significado de violência. O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (...), da idade e, provavelmente, do sexo". (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 21).

Buscando retomar a totalidade do debate sobre o assunto, Charlot amplia o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis. Escapa, assim, da ideia singular de violência e admite o caminho plural das violências, como podemos ver nas classificações abaixo:

> a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b. Incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (CHARLOT, 2002, p. 67).

1

Podemos observar que, com os três níveis de violências apresentados, há um encontro entre os estudos antigos, àqueles que discutiam a violência no âmbito das instituições, contra os alunos e/ou até contra os próprios professores, e os estudos contemporâneos, com o conceito de violência já ampliado, incorporando as ações dos sujeitos escolares e da própria sociedade, além das contribuições subjetivistas, psicológicas, que originam termos como violência simbólica e bullying.

Nesse texto, ficamos próximos do conceito de violência de Charlot, apresentado acima e também discutido por Abramovay e Rua (2002), pois ele nos possibilita dar alguma denotação ao fenômeno. No entanto faz-se necessário analisar cada item proposto por Charlot já apresentado acima.

Vendo, no item 'a', violência em si, encontramos aspectos da violência contra pessoas e contra o patrimônio. Apesar de estarem no mesmo patamar, faz-se necessário pontuar a diferença entre eles. A agressão física não pode ser comparada com a destruição de um patrimônio, uma pichação, um mau uso de um dado equipamento, exemplos de violência dentro do que defende Charlot. No mais, o roubo e o furto, comuns nas escolas públicas e privadas, também estariam nesse item e são diferentes entre si, inclusive nos aspectos jurídicos, mas principalmente no tipo de constrangimento, e dano, que pode causar.

Já sobre o item 'b', vale ressaltar, que o conceito de incivilidade é fugidio. Grosso modo, tudo o que é civilizado, cabe dentro das normais sociais. Desse modo, tudo que o item 'a' traz somente como violência é também incivilidade. Por sua vez, e claro dentro dos argumentos até aqui apresentados, são também violência em si.

Sobre o item 'c' tem a questão da violência simbólica como sinônima de violência institucional. Parece verdade que toda violência escolar institucional apresenta-se de maneira simbólica, por mais marcas físicas que elas possam vir a apresentar nos sujeitos (como cansaço, tédio, envelhecimento precoce, loucura). Exemplo: um currículo demasiado agressivo, mal elaborado, causará danos psicológicos e físicos não perceptíveis imediatamente. Porém, são danos no corpo (e na alma). Para ponderar, não são, então, menos maléficos, menos violentos aos organismos humanos. Assim, vale salientar, eles são simbólicos não por causa do mal menor que causa ao corpo e, sim, por não se expressar imediatamente, fisicamente no ato.

Com isso, vem outra questão do item 'c': o oposto não é verdadeiro, imediatamente. Não seria correto afirmar que toda violência simbólica seja institucional. Outras ações violentas que atingem o corpo e não são institucionais como a greve, o motim dos alunos, a rebeldia silenciosa, a reprovação ou a aprovação em massa (sem aprendizagem), o desinteresse do aluno, a ineficácia do professor. São violências que partem do indivíduo ou dos indivíduos que ferem no corpo e na alma e não são contundentes, não revelam num ato violento. São violências simbólicas por se apresentarem através de "símbolos" opressivos e não por serem oriundos de uma institucionalização.

De forma geral, para fechar uma definição necessária a este artigo, a violência pode ser entendida como tudo que ocasiona dor e/ou constrangimento. Do que Charlot chama, basicamente, de violência, como agressões físicas ou patrimoniais (que entendemos também serem incivilidades), passando, também por Charlot, pelas incivilidades (ofensas verbais, ofensas visuais), até a violência institucional (provas, currículos, horários), mais as violências simbólicas (que ao contrário do que defende Charlot, nem todas são institucionalizas) e mais o que propomos chamar de incivilidades institucionalizadas (baixos salários, autoritarismos, badernas estudantis, greves docentes).

Porém, nessa nova configuração do conceito de violência, agora citando Debarbieux (2002), o estudo sobre o assunto deve considerar também:

> 1. os crimes e delitos tais como furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas etc., conforme qualificados pelo Código Penal; 2. as incivilidades, sobretudo, conforme definidas pelos atores sociais; 3. sentimento de insegurança ou, sobretudo, o que aqui denominamos sentimento de violência, resultante dos dois componentes precedentes, mas, também, oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência (p. 73).

Debarbieux, conforme também discutido por Abramovay e Rua, vem reforçar a definição já ampliada por Charlot contribuindo com o refinamento do conceito de violência "considerando a população alvo, os jovens e o lugar da escola como instituição" localizada socialmente. Assim, "a literatura nacional contempla não apenas a violência física, mas acentua a ética, a política e a preocupação em dar visibilidade a violências simbólicas." (p. 74).

2 Do conceito ao estado do medo da violência

Entretanto, aliado ao 'sentimento de insegurança' de Debarbieux, precisamos considerar as contribuições de BAUMAN (2008) sobre violência e medo. É fácil perceber que junto com o fenômeno violência, ocorrido dentro e fora da escola, está o sentimento de medo, em estado líquido. O medo líquido é representado, para Bauman, pela carência de certezas, de proteção e de segurança em uma sociedade em processo de transformação constante, instável no momento histórico vívido, em que as esperanças de um maior controle e domínio sobre o mundo social e natural depositadas nos tempos modernos se esvaíram. No ambiente líquido-pós-moderno as incertezas, perigos e ameaças são uma constante (FRATARI, 2008). Assim, buscamos nas análises de Bauman (2008) explicações para o sentimento de insegurança que sentimos e que, de um modo geral, passamos a sentir em relação aos efeitos que as violências apresentam na escola. Afinal, não podemos desconsiderar, vivemos rodeados por notícias de conflitos, ameaças, terrorismos, catástrofes, acidentes, drogas, corrupções. O medo de sermos alvos de tais males tem um lastro real, preocupante. Nas palavras exemplares de Bauman:

> De maneira altamente dramática, foi demonstrado pelo terrorismo o grau de insegurança que sentimos vivendo em um planeta negativamente globalizado e o modo como a "defasagem moral" - responsável pelo aprofundamento das contradições entre o caráter remoto dos efeitos provocados pelas nossas ações e o curto espectro das preocupações que as modelam - torna dificilmente concebível qualquer fuga do estado de incerteza endêmica, da insegurança e do medo que esta alimenta. (BAUMAN, 2008, p. 133).

Não é fácil fugir da contaminação da ideia de que somos os próximos alvos da situação calamitosa por qual passamos. O medo, o pavor da insegurança, como uma presa prestes a ser atacada por seu predador, só aumenta. Certamente, o medo, tendência na (pós) modernidade líquida, vem ocupando os espaços educativos, de maneira desenfreada, fato percebido na ânsia, no estresse dos professores, com dificuldades de diagnosticar com mais cuidado os perigos e contribuindo para a exacerbação da situação do estado de medo.

Com isso, entendemos ser necessário aproveitar as contribuições de Debarbieux e Bauman na definição do conceito de violência, atentando que o referido conceito precisa ter o cuidado de separar a violência do medo da violência. Não estamos dizendo que tal atitude é de fácil consecução; estamos admitindo que a violência, em sua difícil definição, terá que enfrentar também esse desafio. Pois, sob a ótica de Bauman, cada elemento de violência citados para compor a definição ganha dimensão ampliada. Sobre cada elemento paira uma grande lupa, lente de aumento e de distorção do evento (e da possibilidade dele) produzindo e reproduzindo a escola do medo, fruto da sociedade do medo.

Como exemplo da grande lupa, podemos citar o aumento de casos de escolas fechadas, no Brasil inteiro, devido a ataques ou ameaças por bombas. Em um dos casos, o Jornal *Opovo*, de Fortaleza, noticiou a situação de uma escola que passou uma semana fechada após um aluno atacar o banheiro da escola com uma 'bomba caseira de pequeno porte'. Na verdade, ao ler a notícia, percebemos que se tratava de um artefato junino, chamada no nordeste de 'bomba rasga-lata'. Apesar do barulho que causa, não parece motivo para criminalizar o ato ou transformá-lo em ameaça terrorista a ponto de a escola ser fechada até os culpados serem detectados e punidos. Noutros tempos, trataríamos somente como vandalismo comum e buscaríamos medidas para atenuar o malfeito do menino indisciplinado. Hoje é aberto inquérito policial, o malfeito se transforma em crime e a escola percebe-se refém do terrorismo como no Afeganistão, no Iraque, nos EUA. Estamos todos sob a mesma ameaça? Ou a lupa distorce, aumenta e aproxima realidades díspares? Fica claro que olhamos a realidade com a lupa do medo, transformando a escola e os sujeitos nela presentes em ameaça constante.

Vendo dessa perspectiva, o medo não gera medrosos, gera valentões. Cada indivíduo ou grupo pretende desenvolver sua forma de atacar o problema. Na raiz de todos os elementos, o medo se transforma em ação contra a violência que gera mais violência. As ações pedagógicas, em tal contexto, vão perdendo assento para ações policiais e judiciais. O medo tomou lugar-tenente na escola.

Daí, merece atenção também outra contribuição trazida por Abramovay e Rua (2002). Apoiando-se, principalmente, em Sposito elas apresentam a relação entre violência e a quebra de diálogo. O diálogo, como apresenta também Freire (2002), quando é substituído pelo uso da força por uma das partes, ocasiona todo tipo de violência, pois rompe, unilateralmente, a possibilidade de busca pelos encontros possíveis. Os encontros possíveis, diferentemente da ideia habermasiana de consensos possíveis, valoriza as falas, as ações, as diferenças entre os sujeitos, mas do que a busca pela a superação do conflito em si. Aqui, a existência do conflito não é sinônimo automático de violência. Em outras palavras, superar os conflitos não é, necessariamente, a maior tarefa na busca pela superação da violência. O aprender a conviver em situação de conflitos, não levando o estado conflituoso a um estado de violência, é, sim, a atividade da busca pela paz.

3 A indisciplina como a face mais visível da violência na escola

De forma geral, podemos detectar que a maioria dos discursos relaciona violência na escola com a indisciplina, o que, com Charlot, discutimos como incivilidades. A indisciplina, como face mais visível da violência na escola, revelada através da quebra da harmonia necessária para as relações pedagógicas acontecerem em sala de aula. Expressões tipo bagunça, inquietação, agitação, conversas paralelas, entre outras, revelam a concepção que a sala de aula deve ser um ambiente calmo, silencioso, ordenado, disciplinado. Para Aquino (1996),

> Um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia intransigência, desacato, traduzida na falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação motora. Como uma espécie de incapacidade do aluno (ou de um grupo) em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados (p. 85). Nesta perspectiva, qualquer manifestação de inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção por parte dos alunos é entendida como indisciplina, já que se busca obter a tranquilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra (AQUINO, 1996, p. 85-86).

O professor, e somente ele, centro de todas as atenções, autoridade de saber, de ordem, de determinação, de onde emanam todas as decisões, respostas e perspectivas de produção do conhecimento. A indisciplina, violenta tal pressuposto, recoloca os sujeitos em patamares de disputa, desorganiza, reorganiza a lógica *docêntrica*, autoritária, instituída na sala. Impõe que algo dado, absoluto, historicamente constituído como certo e inevitável, necessite ser reafirmado, imposto. No processo de reafirmação da supremacia docente surge o vácuo, espaço de questionamento, de conflito de interesses, de necessária indagação de o porquê que as coisas são assim. O professor quer/precisa se afirmar e essa afirmação acontece antes na sala de aula, através da máxima do 'domínio de sala', sinônimo, muitas vezes, de manutenção da ordem e de autoritarismo; ser professor é dominar uma sala de aula, manter a ordem, organizar a turma, colocar cada um em seu devido lugar e, somente depois, propiciar aprendizagem ao discente.

A manutenção da ordem, a disciplina dada pelo mestre/maestro (aquele que rege a sala), é que determina a aprendizagem, não o contrário. Não é a aprendizagem, a construção e encontros de saberes gerando ambiente de amizade, de harmonia, de alegria e de paz. É justamente um ambiente seco, fechado, impalatável, ranzinza, que forjará a leitura, a escrita e as primeiras somas e subtrações matemáticas. A escola não como segunda casa, mas como o castigo nosso de cada dia. Vale ressaltar, no entanto: a lógica do 'domínio de sala', a lógica *docêntrica*, não é invenção docente. É elaboração histórica da escola (situada socialmente) que atende ao modelo representativo de sociedade. Todos os que fazem a escola, alunos, professores e funcionários, mais família e comunidade, mais autoridades e muitos estudiosos, comungam da ideia da disciplina, executada pelo professor, como pré-requisito para a aprendizagem (AQUINO, 1998).

Na contramão da manutenção da ordem, só poderiam ser os alunos os maiores agressores. Apesar de fazerem parte do consenso, são eles quem sentirão, no corpo, a ação disciplinar. Assim, entendemos que um dos motivos deles aparecerem nos discursos como os maiores agressores se deve a concepção de que são eles os únicos que podem, de dentro do problema, desafiar a lógica imposta do bom comportamento numa relação horizontal. Os corpos que necessitam de disciplinamento são os corpos discentes, o corpo discente. E é exatamente este o corpo da indisciplina, reconhecidamente indisciplinado, patrocinador da quebra da lógica disciplinar.

Na mesma medida, são os alunos também as maiores vítimas. Tanto são vítimas em maior escala por estarem em quantidade superior aos demais membros da escola, como também por sofrerem as consequências, as ações dos atos disciplinares, e estarem, do ponto de vista hierárquico, na mesma condição dos maiores agressores, os próprios alunos. Porém:

> Na medida em que as punições são, na maioria das vezes, estipuladas de forma arbitrária, a escola pode ser um lócus privilegiado do exercício da violência simbólica. A violência, nesse caso, seria exercida pelo uso de símbolos de poder que não necessitam do recurso da força física, nem de armas, nem do grito, mas que silenciam protestos. (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 34-35).

Esta última questão possui uma ferramenta importante para percebermos como a escola carrega uma imagem de "ordem", de querer tudo em ordem, uma verdadeira disciplina; por esse motivo fica pouco visível seu papel de reflexiva nas questões de sensibilizar-se com o ofício de professor, como se a relação professor-aluno fosse uma relação que não ultrapassasse a sala de aula, e quando ultrapassa, a decisão é mesmo de punição.

O abuso de autoridade, pouco compreendido como o menos provocador de conflitos de violência, ganha nesta questão, um respaldo; como o mais indicado o autoritarismo, impulsionado pela escola, também atende aos indicadores dos próprios alunos, como comprova a pesquisa de Abramovay e Rua (2002):

> Existem reclamações de alunos em relação aos diretores. Entre as queixas mais frequentes que apresentam alunos em relação a diretores, destacam-se: não visitarem as salas de aula; não se reunirem com representantes de turma; estarem ausentes da rotina escolar; agirem de forma autoritária; darem um tratamento diferenciado aos alunos, tratando-os bem quando acompanhados dos pais. (p. 35).

A humilhação, causada pelas autoridades da escola à segunda indicada, revela a sujeição em que os alunos estão imersos, uma vez que ganha um papel inaceitável para Paulo Freire, o de oprimido. Segundo as ideias freirianas, é por meio do diálogo que encontramos a premissa inicial de qualquer relação existente entre os seres, onde podemos avançar numa relação aberta sem privilégio de professor ao aluno. Assim, é necessário que as instituições de ensino invistam em conscientizar seus profissionais, pais e alunos sobre a relevância desse tema e desenvolvam estratégias preventivas, em parcerias com os diversos segmentos sociais, visando educar para a paz. "Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico" (FREIRE, 2005, p. 92).

Referências

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra. Competência Docente para gestão de conflitos: inspirações freirianas In: Santos, Jean Mac Cole Tavares (org.) **Paulo Freire**: Teorias e Práticas e Educação Popular- escola pública, inclusão, humanização. Fortaleza. Edições UFC, 2011. p. 90-105.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Júlio. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, José Prata. **Guia dos direitos sociais**: a igualdade social e as diferenças entre a esquerda e os neoliberais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009, p. 143-150.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa
questão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Revista Sociologias, Porto Alegre, 2002, nº. 8, jul./dez.

CHARLOT, Bernard. EMIN, Jean. (org.) **Violences à l'ecole: étatdessavoirs**. Paris: Armand Colin, 1996.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência na escola**: dez abordagens europeias. Brasília, Unesco, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL

Ambrosetti, N. B. [1]; André, M. E. D. A de [2]; Hobold, M. de S. [3]; Calil, A. M. G. C. [4]; Passos, L. F. [5]

[1] Universidade de Taubaté, Brasil
[2] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
[3] Universidade da Região de Joinville, Brasil
[4] Universidade de Taubaté, Brasil
[5] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Email: nbambrosetti@uol.com.br, marliandre@pucsp.br, gmhobold@terra.com.br; ana.calil@unitau.com.br, laurizet@terra.com.br

Resumo
O texto coloca o foco no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, criado em 2007 pelo governo brasileiro no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Caracteriza-se como uma política pública que oferece bolsas aos estudantes de licenciatura para exercerem atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas. Os estudantes são orientados pelos docentes da universidade e pelos professores da escola, que também recebem bolsas. A pesquisa aqui relatada teve como objetivo avaliar, na perspectiva dos participantes desse Programa, se tem havido uma maior aproximação entre os espaços da formação e do exercício profissional e analisar suas possíveis implicações na formação profissional dos envolvidos. Além da análise documental, utilizou-se como fonte principal da coleta de dados o grupo de discussão, em três universidades, situadas em diferentes estados do país. Foram realizados oito grupos de discussão, dos quais três com estudantes bolsistas de diferentes licenciaturas, dois grupos com professores formadores da universidade e três grupos com professores supervisores das escolas. A análise de dados permitiu concluir que, ao promover a aproximação entre universidade e escola e favorecer a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, contando com orientação e apoios, o PIBID estimula os cursos de licenciatura a reverem suas práticas formativas, o que vai possibilitar melhor preparo dos licenciandos para o enfrentamento dos desafios no ingresso profissional.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Cursos de licenciatura; Desenvolvimento profissional.

1 - Introdução

A falta de conexão entre os conhecimentos acadêmicos e a prática profissional, bem como o distanciamento entre os espaços da formação na universidade e do trabalho nas escolas têm sido apontados por diversos autores como questões centrais na formação dos docentes (ZEICHNER, 2010; CANÁRIO, 2001; GATTI e NUNES, 2009; ANDRÉ *et al*., 2010).

Algumas políticas públicas vêm sendo propostas no Brasil com o objetivo de aproximar universidade e escolas públicas na formação inicial de professores. Uma delas é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, proposto em âmbito federal pelo MEC/CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com o objetivo de promover a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo para a articulação

entre teoria e prática e para elevar a qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura. Concede bolsas de iniciação à docência não só aos alunos e professores de universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, em articulação com o formador da universidade. Insere assim os professores da educação básica como coformadores no processo de iniciação à docência, reconhecendo as escolas como espaços de formação docente.

O PIBID tem despertado a atenção dos pesquisadores pelas características inovadoras, pela abrangência (90.000 bolsistas em 2014), pelo montante dos recursos públicos envolvidos na sua implementação e por seus resultados iniciais, que se anunciam favoráveis nos relatórios das instituições participantes e nos estudos apresentados em congressos.

Com base nessas considerações, o presente trabalho teve como objetivos analisar, na perspectiva de seus participantes, até que ponto essa experiência vem contribuindo para aproximar os espaços da formação e do exercício profissional e suas possíveis implicações na formação profissional dos envolvidos.

Zeichner (2010, p. 493) aponta a necessidade de mudança na "epistemologia na formação do professor", passando de uma perspectiva que privilegia o saber acadêmico como fonte legítima de conhecimento sobre o ensino para uma visão na qual os saberes existentes nas escolas sejam incorporados à formação dos professores num plano mais igualitário. O autor cita estudos que mostram que experiências de campo nas escolas, quando orientadas e coordenadas com os cursos de formação, podem ser mais efetivas na aprendizagem docente que os atuais modelos formativos.

Nesse sentido, os currículos de formação inicial deveriam tomar as práticas como eixo central na construção do conhecimento profissional dos professores, promovendo experiências que levem ao conhecimento da realidade escolar e ao desenvolvimento de uma consciência crítica, teoricamente fundamentada da realidade observada, que leve à geração de propostas e alternativas de inovação.

Os autores citados indicam que a formação para a docência requer inserção no contexto escolar, pois a aproximação com o espaço de exercício profissional enriquece a formação dos futuros professores e os ajuda a ressignificar os conhecimentos adquiridos na universidade e a reafirmar sua opção pela docência. O presente texto tem o foco em um programa que objetiva favorecer tal aproximação.

2 - Metodologia

Utilizou-se grupos de discussão como fonte principal na coleta de dados. Segundo Weller (2010, p. 56), o método permite documentar experiências coletivas, embora vividas de forma distinta pelos sujeitos que partilham um contexto social. Mostrou-se assim, adequado para compreender os sentidos e significados dos sujeitos que participam do PIBID, bem como para avançar na compreensão do processo de aproximação entre universidade e escolas.

Para contextualizar os dados, procedeu-se inicialmente a uma leitura dos documentos legais que fundamentam a proposta do PIBID, assim como dos projetos institucionais das universidades participantes. Na sequência, foram realizados grupos de discussão com os envolvidos no Programa: estudantes das licenciaturas, coordenadores dos projetos e supervisores das escolas, integrantes do PIBID em três universidades – uma instituição comunitária, uma instituição municipal e uma instituição federal –, situadas em diferentes Estados.

Foram realizados oito grupos de discussão, sendo três com bolsistas de diferentes licenciaturas (Biologia, Pedagogia, Letras, Geografia e Educação Física) dois grupos com coordenadores da universidade e três grupos com supervisores das escolas. Participaram ao todo 54 sujeitos, sendo 14 coordenadores de subprojetos, 9 supervisores e 31 licenciandos.

3 - Superando o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional: a perspectiva dos sujeitos envolvidos

Os dados apresentados e discutidos a seguir referem-se às diferentes concepções dos envolvidos sobre a aproximação entre a universidade e escola e seus desdobramentos na formação de futuros professores. Não obstante as diferenças dos projetos do PIBID nas universidades investigadas, emergem nas análises perspectivas e significados comuns aos diferentes grupos, sugerindo implicações importantes para a formação profissional dos participantes.

Os grupos de discussão com os coordenadores de área revelaram que eles se percebem como mediadores no Programa. São eles que organizam os espaços coletivos de discussão e trocas de atividades, que propiciam o diálogo entre os envolvidos, atuando na conexão entre universidade e escola.

Descrevendo o processo de aproximação entre universidade e escola, os coordenadores revelam os desafios iniciais e as possibilidades no encontro entre instituições com culturas, conhecimentos e expectativas diferentes:

> [...] isso o PIBID enfrentou não raro no início. A questão da novidade, os gestores imaginando uma desorganização naquela rotina da escola com o ingresso do PIBID. Então eu acho que foi uma primeira barreira, um primeiro obstáculo que o programa teve que quebrar [...] Ainda existem diretores e, portanto unidades escolares que têm esse digamos, receio do novo, do desconhecido. (Coordenador, SP)

A fala deste coordenador revela a resistência manifestada em algumas escolas pelo ingresso dos novos atores no território escolar, muitas vezes com um olhar crítico e permeado por preconceitos em relação à escola pública. Por outro lado, alguns coordenadores também confessam um desconhecimento do universo escolar, relatam que o Programa tem-lhes permitido conhecer as escolas, externa e internamente, como se observa na fala abaixo:

> [...] Tinha-se o imaginário de que as escolas eram decadentes, que as escolas estavam sucateadas e nós tivemos escolas com uma estrutura física muito boa, com estrutura material muito boa e isso para discussão com os alunos, para a revisão de conceitos, para minha revisão de conceitos foi extremamente importante. (Coordenadora, SC)

À medida que as propostas vão sendo desenvolvidas e os contatos se estreitam esse "estranhamento inicial" entre a perspectiva acadêmica e o campo da prática vai sendo superado. O espaço de diálogo que vai se estabelecendo favorece o conhecimento mútuo e faz com que as resistências diminuam, abrindo caminho para o trabalho em parceria:

> Nas reuniões com a coordenação a gente discute os problemas daquilo que aconteceu, dá sugestões [...] o bolsista, ele se torna participante da vida da escola. [...] Então para mim se tornou quase que um exercício de reflexão com eles, até para quebrar um pouco aquela questão de que a escola está hoje muito difícil de trabalhar, que o professor é hoje tão mal remunerado, enfim. (Coordenador, SP)

Os professores supervisores das escolas enfatizam o impacto da aproximação com a universidade na sua formação, levando-os à reflexão e revisão das próprias práticas. O relato abaixo revela como a supervisora interpreta os efeitos da relação com as licenciandas:

> [...] a gente começa a refletir, eu sou supervisora, pego o diário de bordo e vejo as anotações, vejo as observações que as meninas fazem sobre a prática das professoras, sobre a minha própria prática [...] essa dinâmica de ter as meninas na sala de aula olhando as coisas que a gente faz ou deixa de fazer de certa forma nos ajuda a melhorar a nossa prática. Então, eu acho que a minha participação no PIBID me ajuda a ser uma professora melhor sim, mais voltada para atender as necessidades do meu aluno. (Supervisora, MG)

Esse depoimento evidencia os efeitos da aproximação dos licenciandos à realidade escolar, o que favorece o desenvolvimento profissional da professora. Na definição de Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional é um processo contextualizado e colaborativo, que envolve experiências de diferentes tipos e tem referência no espaço escolar.

Os supervisores valorizam o retorno à universidade, agora no papel de formadores, participando da formação de outros professores, ensinando e aprendendo nesse movimento, o que se reflete também no seu trabalho em sala de aula:

> Eu achei que para minha formação veio muito a acrescentar essa parceria com a Universidade. O fato de a gente participar das palestras, nossa, não tem medida, de estar nesse ambiente acadêmico novamente e também das novidades que as próprias bolsistas levam para escola. (Supervisora, SP)

As formas de trabalho diferenciadas desenvolvidas pelos licenciandos nas atividades do PIBID afetam também o espaço escolar e as práticas dos demais professores. Os supervisores destacam a energia que os pibidianos levam para a escola como sendo muito positiva, pois isso os mobiliza e estimula a se preocuparem mais com suas aulas e com as práticas de ensinar. Segundo os supervisores, os pibidianos movimentam e trazem vida à escola:

> [...] Pessoas que estão empolgadíssimas com o que estão fazendo, trazem vida para a escola! Principalmente vida, dentro da escola eles trazem a alegria, a vontade de fazer diferente isso acaba contaminando os outros profissionais (Supervisora, SC)
>
> Porque os professores, eles vêm o PIBID movimentando a escola e, às vezes, muitas vezes eles estão ali acomodados. Então isso estimulou muitos professores a saírem de suas cadeiras, a apresentarem trabalhos diferentes, a estar saindo com os alunos fazendo coisas diferentes. (Supervisora, SP)

A aproximação entre universidade e escola também é destacada neste trabalho pelo olhar dos licenciandos. Eles mencionam a possibilidade de reflexão sobre a prática, a partir do desenvolvimento das atividades nas escolas. Enfatizam que preparar uma aula, aplicá-la e depois discutir com os professores, relacionando a situação vivenciada ao referencial teórico é uma aprendizagem fundamental:

> O que eu mais gosto realmente no PIBID e que tem acrescentado bastante para mim é a reflexão sobre a prática... Porque quando a gente vai fazer os projetos tem que buscar bastante referencial teórico, tem que estudar bastante para gente conseguir elaborar um projeto que se enquadre naquela escola, naquele contexto. (Estudante, SC).

Os depoimentos expressam a oportunidade de reflexão e teorização da prática e a possibilidade de construção do saber profissional, como destacado por Roldão (2007, p. 101), "assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *acção profissional docente*, sua e observada noutros".

Ao discutirem a contribuição para a sua formação e seu futuro exercício profissional os licenciandos destacam outra questão essencial no aprendizado da docência, ou seja, a dimensão interativa da atividade docente:

> Em qualquer lugar que você esteja, você observa os alunos [...]"*Por que esse aqui não está fazendo? Por que eu passo uma atividade de um jeito e só consigo entreter metade da*

> *sala? Por que a outra metade não está fazendo?"* Acho que o principal é isso, você saber observar realmente. Ah, então o PIBID ele realmente ajuda muito a estar deixando esse olhar clinico na gente, como dizia meu orientador de estágio o ano passado, ele falou assim "*você está começando a ter um olhar de professora*." (Estudante, SP)

A aproximação com o campo de trabalho desenvolve também nos licenciandos uma nova visão da docência, pois se aproximando da escola passam a enxergá-la sob a perspectiva de futuros professores e não mais como estudantes. Os relatos mostram que o PIBID é visto pelos estudantes como uma passagem de estudante para professor. É um processo que ocorre aos poucos e durante o qual vão se identificando com a profissão:

> A gente também começa a ter a noção, a gente pensa muito como aluno quando sai daqui, pensa como aluno, daí tem essa experiência, aí começa a ver como professor mesmo vê outra realidade, tem a convivência com as crianças. (Estudante SC).

Talvez o aspecto mais importante que emerge nas discussões dos licenciandos é que a experiência no PIBID despertou ou confirmou nos participantes o desejo de ser professor, ou seja, o programa favorece, ainda durante a formação inicial, a identificação profissional. É o que se percebe na fala abaixo:

> Então eu quis me tornar professora quando eu percebi que os meus alunos de certa forma gostavam de mim, do que eu fazia, prestavam atenção na minha aula e que de uma maneira ou de outra eu estava ali tentando mudar a visão deles sobre o futuro. [...] Então eu me descobri dando aula de verdade. Estando ali no contexto, inserido no contexto de uma escola. Então foi assim que eu decidi que... eu quero continuar nessa área, mas foi o PIBID que me abriu essa porta pra que eu pudesse me descobrir na verdade como profissional.(Estudante, SP)

Ao discutir o processo identitário dos professores Nóvoa (1995, p. 34) afirma que a identidade "não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". Ao possibilitar a inserção do futuro professor no espaço escolar, contando com apoio e orientação de professores experientes, permitindo sua autonomia no planejamento e desenvolvimento das atividades, criando condições para experiências bem sucedidas no exercício da docência, o PIBID tornou-se um espaço favorável à identificação profissional desses alunos.

4 - Considerações finais

Os dados da pesquisa oferecem referências para discutir os modelos formativos de professores da educação básica. Confirmam as proposições dos autores citados, quando defendem a articulação entre os campos da formação

e do trabalho docente. O conhecimento mútuo que se estabelece quando instituições com objetivos e expectativas distintas se aproximam permite-lhes partilhar um projeto formativo que beneficia a todos: alunos, escolas e universidade.

Os professores das escolas básicas, que atuam como mentores, orientando o licenciando no processo de inserção no espaço escolar é um fator relevante apontado pela pesquisa, mostrando a necessidade de incluir professores experientes como coformadores dos alunos em formação. Esse modelo favorece o diálogo entre a dimensão teórica e prática da formação, possibilitando ao licenciando um novo olhar sobre as práticas desenvolvidas, alimentado pela reflexão teórica, estimula uma nova relação com os conhecimentos teóricos, legitimados pela prática. Outro aspecto importante nos programas analisados é a previsão de momentos de encontro entre os participantes, nos quais as experiências vivenciadas são partilhadas. Criam-se assim espaços propícios a formas colaborativas de aprendizagem profissional, onde dúvidas e problemas podem ser colocados e discutidos, favorecendo o aprendizado do trabalho em equipe e estimulando a dimensão coletiva da formação. Entende-se que esses elementos, presentes no Programa analisado, apontam caminhos para a formação de profissionais mais preparados para o enfrentamento dos desafios da inserção profissional.

Ao promover a relação entre universidade e escola e criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar, o PIBID aponta para a constituição de um espaço privilegiado de formação. É um processo que envolve contradições e tensões, no contexto de uma cultura universitária que ainda privilegia o conhecimento acadêmico e não valoriza a dimensão da prática na formação docente.

Referências Bibliográgicas

André, M. E. D. de *et al* (2010). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan/abr.

Canário, R. A. (2001). Prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (org.) *Formação Profissional de professores no ensino superior*. Portugal: Porto, 2001.

Gatti, B.; Nunes, M. M. (orgs.) (2009). *Formação de professores para o Ensino Fundamental*: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. SISIFO – *Revista de Ciências da Educação*. n. 8, p. 7-22, jan/abr.

Nóvoa, A. (1995). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In:* FAZENDA, I. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.* Campinas, Papirus.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr.

Weller, W. (2010). Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação*: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 54-66.

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PROCESSOS DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS E ESCOLA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: expressões do neoliberalismo educativo

Marques, A. R.[1] **Silva, F. C. T.**[1]

[1]Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Email: aline_rm1@hotmail.com; fabiany.tavares@ufms.br

Resumo

Este texto apresenta análises, ainda em produção para dissertação de mestrado, que incorrem em estudos acerca das complexidades social, epistemológica e ideológica presentes nas estratégias oficiais para a distribuição de conhecimento, organizadas nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1999), Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (1998) e, em documentos curriculares locais (2003 e 2008), estes últimos produzidos por uma rede de ensino de um estado-membro. Essas análises estão delineadas pelas técnicas da pesquisa bibliográfico-documental. Tal exercício está orientado pela hipótese de que esses documentos, introduzidos pelas reformas dos anos 1990, são expressões do neoliberalismo educativo, fundado nos princípios da privatização, descentralização, redução da esfera pública no oferecimento da educação, assim como na modificação do currículo ao serviço do mercado. Essas expressões acabam por delinear a escola, como um lócus estratégico na construção de respostas educativas aliadas às projeções do desenvolvimento econômico e social, incrementadas pelos organismos financiadores. Alguns questionamentos são tomados como norteadores na construção das análises propostas, a saber: que tipo de desenho a relação distribuição de conhecimento e desenvolvimento curricular esboça? Como se opera a identificação da escola neste desenho? A busca por respostas a estes questionamentos está incrementada pelos contornos da teoria do capital humano, desde uma interpretação mais próxima de finais do século XX, apoiada na teoria do modelo de competências, ligado desenvolvimento curricular.

Palavras-chave: Currículo; Políticas Educacionais; Distribuição de Conhecimentos; Escola.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Este texto apresenta análises, ainda em produção para dissertação de mestrado, que incorrem em estudos acerca das complexidades social, epistemológica e ideológica presentes nas estratégias oficiais para a distribuição de conhecimento, organizadas nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998b), Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (1997, 1998a) e, em documentos curriculares locais (2003 e 2008), estes últimos produzidos por uma rede de ensino de um estado-membro.

Essas análises estão delineadas pelas técnicas da pesquisa bibliográfico-documental. Tal exercício está orientado pela hipótese de que esses documentos, introduzidos pelas reformas dos anos 1990, são expressões do neoliberalismo educativo, fundado nos princípios da privatização, descentralização, redução da esfera pública no oferecimento da educação, assim como na modificação do currículo ao serviço do mercado.

Essas expressões acabam por delinear a escola, como um lócus estratégico na construção de respostas educativas aliadas às projeções do desenvolvimento econômico e social, incrementadas pelos organismos financiadores. Alguns questionamentos são tomados como norteadores na construção das análises propostas, a saber: quais leituras de conhecimento são propostas nos documentos curriculares? Que tipo de desenho a relação distribuição de conhecimento e desenvolvimento curricular esboça?

A busca por respostas a estes questionamentos está incrementada pelos contornos da teoria do capital humano, desde uma interpretação mais próxima de finais do século XX, apoiada na teoria do modelo de competências, ligado desenvolvimento curricular. Vale destacar que nos limites deste texto, nos aproximamos de nossos referencias teóricos de análise, bem como de algumas análises acerca do desenho de escola produzidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), bem como em documentos locais, produzidos por distintas redes de ensino.

2 As teorias do capital humano e do modelo de competências: novos contornos do desenvolvimento curricular em finais da década de 1990

As reformas curriculares, entendidas como eixo central das reformas educacionais da década de 1990, surgem no interior do movimento de reorganização do capital, tendo por justificativa os avanços tecnológicos que em tese estavam tornando os conhecimentos cada vez mais obsoletos. Tais ideias foram amplamente disseminadas pela

ideologia neoliberal, na perspectiva de legitimar a urgência de se repensar os conhecimentos a serem distribuídos pela escola. A partir de então, advoga-se em prol de uma educação básica que formasse indivíduos com habilidades, competências e a capacidade de se adequar as exigências do mercado.

O desenho de educação esboçado neste período privilegia contornos neoliberais que fomentam uma revisitação da Teoria do Capital Humano. No cenário educativo, especificamente no curricular, a necessidade de investimento em recursos humanos é recontextualizada no modelo da Teoria das Competências.

Schultz (1973) iniciou um exercício de análise das repercussões e implicações do investimento em capital humano para o crescimento econômico e para as questões relacionadas. Para ele, a educação humanizava o capital aumentando exponencialmente seus lucros "[...] e o poder de conversão de fatores materiais em resultados espirituais, criativos e reprodutivos." (Schultz, 1973, p.8). A ideia de capital foi ampliada para além do aspecto material, expandindo-se para toda realidade humana, prioritariamente para a própria capacidade de aprimoramento considerada inata aos homens.

A educação passa a ser compreendida como meio para ascensão/mobilidade social, considerada o capital mais importante a ser incorporado pelos indivíduos. Em primeira ordem, caracterizada como capital simbólico, por meio da certificação e, assim, o acumulo de diplomas resultaria em capital social, na forma do prestígio e do pertencimento às classes sociais mais favorecidas, bem como ao capital econômico angariado com postos de trabalho que oferecessem melhores rendas.

A discussão da qualificação de mão-de-obra encontrava seu cerne na problematização da seleção de conhecimentos, tendo em vista que para as análises da contribuição da educação para o desenvolvimento nacional o conhecimento era tido como "[...] motor mais poderoso de produção". (Marshall *apud* Schultz, 1973, p.8). Os conhecimentos tidos como necessários, mas não com importância em si mesmos, têm sua relevância atrelada ao desenvolvimento de competências exigidas dos trabalhadores para a inserção no mercado de trabalho.

Nos anos 1990, os contornos destas ideias se ancoram na chamada Teoria das Competências, para a qual Perrenoud (1999) acena com o seguinte conceito, "*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.* Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários *recursos cognitivos* complementares, entre os quais estão os conhecimentos". (Perrenoud, 1999, p.7, grifo do autor).

Segundo este autor, os conhecimentos mobilizam recursos para a solução de problemas no âmbito/contexto do mundo social, especialmente produtivo e, neste sentido, não importa o volume de informações, mas a sua qualidade. Interessa que a partir de informações consideradas válidas, os indivíduos desenvolvam a capacidade de selecionar conhecimentos úteis a serem incorporados e com eles saibam agir no e sobre seu contexto.

As proposições da Teoria das Competências ganham espaço privilegiado no contexto educativo brasileiro em finais do século XX, na elaboração e organização de documentos curriculares nacionais, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), bem como em documentos locais, produzidos por distintas redes de ensino, como veremos mais adiante.

Os conhecimentos e as competências são enunciados como complementares, contudo eles podem figurar contrapostos nas práticas pedagógicas a depender da organização temporal das aulas, o que Perrenoud denomina por "conflito de prioridades" (1999, p.10). Entende-se com esse tipo de argumentação o deslocamento do eixo central da discussão, isto é, da seleção e distribuição de conhecimentos para o desenvolvimento de competências.

Com isso os conhecimentos têm tratamento secundário no processo de escolarização e escolaridade, sendo-lhes atribuído um sentido totalmente utilitarista. Nesse movimento a escola deixa de exercer seu "propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimento não disponível em casa ou no seu cotidiano". (YOUNG, 2007, 1299), o que contribui para um esvaziamento curricular.

As novas dinâmicas tecnológicas restringem o potencial de absorção de mão-de–obra do mercado, uma vez que nem todos farão parte dele, mesmo detentores de capital cultural e simbólico, contradizendo o proposto pela Teoria do Capital Humano quando se apoia, discursivamente, na equação direita entre qualificação, aprimoramento pessoal (materializado na diplomação) e melhores condições de emprego/renda.

Neste contexto as exigências sociais passam a requerer da escola conhecimentos que levem os seres humanos a concepções práticas para além das intelectuais, objetivando que os indivíduos constituam competências e habilidades no espaço escolar por meio da organização do currículo, a fim de atender às "novas" demandas da sociedade do conhecimento, cujas teses estão consubstanciadas em referente neoliberal.

3 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998b), Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (1997, 1998a) e Documentos locais (2003, 2008): alguns contornos de análise sobre a escola

Os documentos curriculares enquanto expressões de um processo de formação imprimem concepções de escola, educação escolar, conhecimento, etc. Por meio deles apreendemos a complexidades social, epistemológica e ideológica presentes nas estratégias oficiais para a distribuição de conhecimento. Elegemos um conjunto de documentos organizados no interior, ou a partir, do movimento de reforma educacional dos anos de 1990, os quais tiveram enorme expressividade desde então, em âmbito nacional, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998b) e Parâmetros para o Ensino Fundamental (PCN, 1997 e 1998a). Acrescido a esse conjunto, estão os chamados documentos curriculares locais, isto é, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (2003) e Referencial Curricular do 1º ao 9º ano (2008), produzidos por uma rede municipal de ensino em um Estado membro.

Partimos da premissa de que documentos locais são expressões dos nacionais, em consequência das relações de poder e interesses das classes dominantes na efetivação do projeto de formação em diferentes níveis de concretização curricular. Nota-se que ao logo dos anos os documentos curriculares complexificam suas concepções em um exercício de incorporação de teses econômicas, especificamente neoliberais.

Agências internacionais e organismos multilaterais desempenharam importante papel na formulação de políticas educacionais, produzindo uma homogeneização das reformas em defesa da qualidade de ensino considerada precípua ao desenvolvimento econômico, à redução da pobreza e ao crescimento de mercados consumidores. Dos pressupostos lançados para educação infantil aos destinados para o ensino fundamental, apresentam-se ideias acerca da função social da escola atreladas às novas demandas do mercado, na perspectiva de que o sujeito faça parte dele ocupando o papel social que lhe está atribuído.

A ideia de inserção social é aprimorada nos documentos posteriores, principalmente em termos de mão-de-obra para o mercado produtivo. No PCN (1997) endereçado aos anos iniciais do ensino fundamental, identifica-se a função da escola na transmissão de “conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada.” (Brasil, 1997, p.30). Os conhecimentos ganham centralidade no percurso de formação dos sujeitos e são entendidos como meios de aprimoramento humano e, por consequência, na obtenção de postos de trabalho de destaque.

A relação conhecimento e trabalho, nestes documentos curriculares, imprimem à educação a necessidade de voltar-se para instrumentalizações do "aprender a fazer", que parecem alinhadas aos pressupostos econômicos. Com o tempo os conhecimentos saem do eixo central da discussão, cedendo lugar para o desenvolvimento de competências e habilidades. Nos Parâmetros de 1998 para os anos finais do ensino fundamental, entende-se que a

> [...] educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. Assim sendo, deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como o fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia. (Brasil, 1998a, p.42).

Propõe-se uma escola que distribua conhecimentos diferentes dos que já são acessados em outros espaços, para além de uma formação para a vida ou para as transformações sociais. Entendemos que a escola tem por função a distribuição de conhecimentos científicos, aqueles historicamente construídos e acumulados pela sociedade, assim como está previsto nos documentos locais, os quais afirmam que a

> [...] escola é espaço de produção do conhecimento sistematizado e, sem perder de vista sua contextualização histórica e cultural, atua como coadjuvante da transformação social, preparando crianças, jovens e adultos, para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade [...]. (Campo Grande, 2003, p.7).

De acordo com as recontextualizações operadas pelos documentos locais, para além da distribuição a escola tem por função a produção de conhecimentos considerados válidos na atual fase do capital,

> [...] a escola não deve ser apenas um local de transmissão de informações, onde a aprendizagem seja entendida como acúmulo de conteúdos. Não se pretende um abandono dos conhecimentos sistematizados, nem da prática organizada e planejada de cada professor e, ainda, da participação efetiva dos educadores no seu campo de trabalho, mas sim, o que se propõe é a prática de uma educação de qualidade, de modo a desenvolver nos alunos a capacidade necessária para a compreensão cientifica, cultural e tecnológica, bem como para o processamento das operações cognitivas, afetivas e psicomotoras, além de uma formação voltada para o exercício da cidadania e da ética. (Campo Grande, 2003, p.3).

Em anos seguintes, em uma "nova" proposta curricular na qual as crises do capital foram discutidas como imperiosas nas exigências de formação dos sujeitos, fazendo surgir a chamada sociedade da informação em sua fase de capitalismo financeiro, que passa a requerer sujeitos autônomos, flexíveis, aptos a solucionar problemas do mercado. Neste contexto não interessa que a escola seja apenas local de transmissão de conhecimentos, mas que se apresente

como um espaço privilegiado para a prática dos conhecimentos transmitido a fim de que se transformem em competências e habilidades.

> O papel da Educação no mundo atual coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado. É preciso ter em vista uma formação de alunos capazes de adquirir e desenvolver novas competências, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capazes de responder a novos ritmos e processos reivindicados pela atual sociedade. (Campo Grande, 2008, p.46-47).

Em verdade, as discussões tecidas nos documentos apresentam a escola como meio possível de responder aos conflitos e contradições sociais não resolvidos pela sociedade. Há que se considerar que a instituição escolar não é apenas parte da sociedade, mas é a sociedade em todas as suas contradições, atribuir-lhe o papel de redentora social é o mesmo que fadá-la ao fracasso, tendo em vista que a escola é

> [...] um meio de reprodução social, ao serviço de uma ideologia de Estado, que estabeleceria a correspondência entre educação e interesses económicos de determinados grupos sociais. Não é sem razão que o currículo é definido por uma *hierarquia de conhecimentos*, distribuídos segundo uma escala académica de prestigio [...]. (Pacheco, 2005, p. 64, grifo do autor).

No que diz respeito à relação currículo e conhecimento, Apple (2006) argumenta que há uma questão crucial:

> [...] é possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras, que tenha uma política muito diferente de conhecimento legítimo e seja baseado em um real compromisso de criar escolas intimamente relacionadas a um projeto maior de transformação social? Penso que sim. (APPLE, 2006, p.13).

Para este autor as discussões de currículo passam pelas questões do neoliberalismo para além da estrutura, da base econômica, o que torna preciso problematizar o conhecimento selecionado nos currículos visto que são resultados de escolhas interessadas e endereçadas decorrentes de políticas que privilegiam o desenvolvimento econômico.

Nos documentos curriculares analisados neste trabalho, as leituras de conhecimento dialogam e complementam-se no decorrer das etapas da educação básica, mas estão explícitas as práticas desencadeadas para processos de seleção e organização dos conhecimentos em nenhum deles. A prescrição dos conhecimentos que valorizem o indivíduo, bem como suas relações sociais na perspectiva do desenvolvimento de habilidades e competências por meio da efetivação das proposições curriculares, na construção e reconstrução dos conhecimentos organizados nos conteúdos escolares, configura-se na tônica encontrada.

A ideia nuclear está na capacidade que os conteúdos propostos têm no desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para o acesso aos bens culturais, por sua vez entendidos como uma possibilidade de acesso a capitais distintos.

4 Conclusão

Os documentos curriculares continuam a apresentar discursos que os compreendem como neutros, desinteressados, meramente científicos. Seus fundamentos continuam lançados no terreno tradicional valorizando a prescrição do que como ensinar com uma hipotética discussão crítica feita por meio de uma discussão identitária.

Nos documentos curriculares analisados a preocupação parece, ainda, estar assentada na instrução e o controle dos comportamentos cognitivos. Neste contexto, interessa destinar uma ação à escola, ao mesmo tempo que selecionar experiências de aprendizagem que contribuam significativamente com o projeto de formação em voga, de forma que o tempo e os recursos sejam bem gerenciados e aproveitados, o que *per se* prioriza demarcações temporais objetivas e, organiza "bons" sistemas pautados na eficácia da aprendizagem.

No que diz respeito à distribuição de conhecimento, esses discutem quais conhecimentos devem ser considerados "públicos" cabendo à escola transmiti-los, sem discutir as relações de poder, interesses particulares que orientam as escolhas. Não ausência de informações sobre os processos de seleção conhecimentos, tampouco sobre a organização e o formato da distribuição propostos, entendemos (re)atualizadas ações, hipoteticamente neutras e desinteressadas, mas que atendem aos interesses de grupos detentores do poder econômico, que, por sua vez, viabilizam, por meio da imposição cultural, formas de opressão e dominação dos grupos economicamente favorecidos.

Referências:

APPLE, M. W. (2006). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 3. ed. 288p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries):* introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998ª). *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. (1998b). *Referencial curricular nacional para educação infantil.* Brasília, DF: MEC.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. (2003). *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental*. Campo Grande: Prefeitura Municipal.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. (2008). *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano.* Campo Grande: Prefeitura Municipal.

GENTILI, Pablo. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu da & GENTILI, Pablo. (Org.) *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?* Brasília: CNTE. 949-964.

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

PERRENOUD, Philippe. (1999). *Construir as competências desde a escola***.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SCHULTZ, Theodore W. (1973). *O capital humano:* investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar.

YOUNG, Michael. (2007). Pra que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, 1287-1302, set./dez. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 set. 2013.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL: IMPLICAÇÕES CURRICULARES

Kraemer, G. M.[1]; Müller, J.I.[2]
[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: graci_marjana@yahoo.com.br; janeteim@hotmail.com;

Resumo

Como, no cenário brasileiro, são pensadas as políticas educacionais bilíngues para surdos e que implicações elas têm nos currículos escolares? Para discutir essa problemática de pesquisa, investigam-se materiais em prol da inclusão dos surdos no sistema comum de ensino, produzidos pelo Ministério da Educação brasileiro, que são: *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez* (2007) e *Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez* (2010), que corroboram a efetivação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Já o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (2014) orienta para a implementação de uma educação bilíngue regular, ministrada em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e português escrito como segunda língua, produzindo movimentos de resistência e de contraconduta das comunidades surdas. Operando com os conceitos de currículo, educação bilíngue e inclusão como imperativo, na articulação com o campo dos Estudos Culturais em Educação e com estudos foucaultianos, nesta análise, problematiza-se como vem sendo pensada e potencializada a política de inclusão dos surdos no cenário educacional do Brasil e como ela tem se instituído um imperativo de Estado. O trabalho investigativo mostra que, por um lado, a inclusão dos surdos no sistema comum de ensino brasileiro mobiliza os sistemas educacionais a efetivarem uma reestruturação de suas práticas curriculares, para atenderem, de algum modo, às necessidades dos sujeitos surdos e, consequentemente, a língua de sinais é entendida como principal recurso metodológico das adaptações curriculares nas Escolas. Por outro lado, em uma perspectiva socioantropológica, uma educação escolar bilíngue compreende o uso da Libras como marca linguística do surdo, em um processo comunicativo de ensino-aprendizagem que valoriza sua língua, identidade e cultura.

Palavras-chave: Políticas educacionais bilíngues. Currículo. Inclusão escolar dos sujeitos surdos.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL: IMPLICAÇÕES CURRICULARES

Kraemer, G. M.[1]; Müller, J.I.[2]
[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: graci_marjana@yahoo.com.br; janeteim@hotmail.com;

"[...] o ato educativo relativo ao contexto da escola para o aluno com surdez, no que diz respeito ao cotidiano pedagógico, precisa ser redirecionado, construindo novas e infinitas possibilidades que levem este aluno a uma aprendizagem contextualizada e significativa, valorizando seu potencial e desenvolvendo suas habilidades cognitivas, linguísticas e sócio-afetivas" (BRASIL, 2010, p. 06).

"[...] as discussões da inclusão ganham expressão na mesma medida em que as discussões da identidade e da comunidade aumentam e na mesma medida em que o viver com o outro, sem ter uma pauta de como olhá-lo ou narrá-lo, se perde" (LOPES; FABRIS, 2013, p.14).

Iniciamos este texto trazendo dois excertos. O primeiro integra um documento em prol da inclusão escolar dos sujeitos, produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que indica a necessidade de redirecionamento do ato educativo relativo ao contexto da escola. No segundo, proveniente de estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (GEPI), da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS/RS), afirma-se que as discussões sobre a inclusão ganham expressão em discussões sobre identidade, comunidade e modos de narrar o outro. Esses textos provocam-nos a pensar acerca das políticas de inclusão escolar de surdos – e de como elas têm se instituído um imperativo de Estado –, considerando sua expansão no cenário educacional brasileiro das duas últimas décadas.

Assim, neste artigo, problematizamos como, no Brasil, são pensadas as políticas educacionais bilíngues para surdos em uma perspectiva inclusiva, observando suas implicações nos currículos escolares. Para isso, investigamos documentos produzidos pelo Ministério da Educação do País, que são: *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez* (2007), *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e *Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez* (2010). Ainda orientando a educação escolar bilíngue de surdos, o *corpus* empírico deste trabalho é também constituído pelo *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (2014). Em nosso empreendimento analítico, na articulação ao campo dos Estudos Culturais em Educação e aos estudos foucaultianos, operamos com algumas ferramentas conceituais: currículo, educação bilíngue e inclusão como imperativo.

Olhar a inclusão escolar, na perspectiva de um imperativo de Estado, requer que a compreendamos a partir do viés de que ela:

> [...] vem sendo tomada como um imperativo inquestionável, como algo necessário, correto e bom por si mesmo. Isso é assim porque é tida como algo natural, como algo não inventado, como uma entidade que esteve desde sempre aí. Uma vez natural(izada) – isso é, tida como natural -, a inclusão não pode ser entendida como uma invenção, como uma construção social; desse modo deixa-se o caráter de invenção apenas para as políticas que procuraram colocar a inclusão em execução. O raciocínio é bastante simples: a necessidade de incluir está sempre dada; caberia a nós

> tão somente traçar as políticas para efetivá-la da melhor maneira possível (VEIGA-NETO, 2008, p. 20).

Na racionalidade de incluir todos na escola comum, considera-se que as propostas educacionais devem ser revistas para, a partir disso, organizar e conduzir a política de inclusão "a uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas com surdez, nas escolas públicas e particulares" (BRASIL, 2010, p.08). Nesse sentido, cabe tensionar essas 'novas práticas' pedagógicas propostas para a educação de surdos, visto que o currículo escolar produz os sujeitos através de processos de subjetivação. Em uma arena de lutas pela significação social, o currículo é aqui entendido como um conjunto articulado e normatizado de saberes regidos por uma determinada ordem, assim como controla e regula condutas, pois atravessa quem a ele se submente direta ou indiretamente.

A produção de um currículo pautado em políticas educacionais e/ou linguísticas tem implicações na educação bilíngue de surdos. Enunciados que instituem o 'discurso do direito linguístico' – neste caso, a garantia de um ensino em língua de sinais em escolas de surdos – perdem espaço para uma suposta política educacional inclusiva, na qual se entende que "os seres humanos se igualam na diferença" e que as "pessoas com surdez não podem ser reduzidas à condição sensorial" (BRASIL, 2010, p. 08). Ao desconsiderar as singularidades dos sujeitos – que compreendem questões identitárias, linguísticas e culturais –, a educação bilíngue na perspectiva inclusiva busca normalizar[1] os surdos em escolas comuns. Seguimos discutindo, na próxima seção deste texto, alguns aspectos das políticas educacionais inclusivas e a tônica da educação de todos em uma política econômica neoliberal.

Políticas educacionais: pela inclusão de todos

No Brasil, a tônica dos debates sobre a inclusão escolar consolida-se como pauta das políticas públicas atrelada ao cenário mundial do movimento *Todos pela Educação*[2]. A inclusão passa a ser tomada como um processo que necessita ser promovido de forma urgente, concisa e permanente. A partir dessa ideia, documentos são disseminados pelo MEC, sobretudo deixando claro à população que "a inclusão é tão agregadora que seus benefícios não são somente sentidos pelas pessoas que estão excluídas, mas por toda a comunidade" (FARIAS, 2004, p. 03). Assim, entende-se que "a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades" (BRASIL, 2004, p. 08).

No cenário da inclusão escolar, o foco das políticas educacionais e dos documentos legais voltados às pessoas com deficiência afirmam garantir o "acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares" (BRASIL, 2008, p. 08). Posto tal princípio, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), "como um lócus epistemológico da educação inclusiva [...] que visa a preparar para a individualidade e a coletividade, provocando um processo dialógico, de superação da

[1] "A norma é um jogo dentro das normalidades diferenciais. O normal é o primeiro e a norma se deduz dele, ou se fixa e cumpre seu papel operativo a partir do estudo das normalidades" (FOUCAULT, 2008, p. 83).
[2] Fundado em 2006, o *Todos Pela Educação* é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

imanência e a busca de mudanças sociais, culturais e filosóficas" (BRASIL, 2010, p. 06), entra como protagonista da reconfiguração curricular, principalmente na educação de surdos.

Conforme a proposta do MEC, intitulada *Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez,* prevê-se a inclusão de alunos surdos em turmas comuns das escolas regulares e, no contra turno, o Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez, organizado em três momentos didático-pedagógicos: AEE para o ensino de Libras, AEE em Libras e AEE para o ensino da língua portuguesa escrita. Assim, o professor de AEE segue o plano de trabalho e os conteúdos curriculares estabelecidos pelo professor da sala comum, a fim de "desenvolver as atividades complementares com os alunos com surdez" (BRASIL, 2010, p. 10). Esta configuração curricular prevista para a efetivação da inclusão dos surdos implica um tempo maior de permanência dos mesmos nas escolas comuns. Para que a aprendizagem dos alunos surdos possa se efetivar de forma equânime aos alunos ouvintes, a permanência daqueles por um duplo período coloca em operação dispositivos de gerenciamento dos riscos.

Os dispositivos encontram-se inscritos em jogos de poder e ligados a configurações de saber, ou seja, como estratégias em relações de força, eles sustentam tipos de saberes e são por estes sustentados (FOUCAULT, 1998). O investimento na garantia de acesso e na qualidade educacional proposta aos alunos surdos é um importante mecanismo que contribui para minimizar os riscos, como o analfabetismo, a formação desqualificada para o mercado de trabalho, o desemprego, a miserabilidade econômica e social. Por meio desse investimento, principalmente no âmbito das políticas educacionais que organizam os sistemas de ensino, os sujeitos surdos são conduzidos e incitados a se autoconduzirem da mesma forma que os ouvintes. Por meio de tal movimento, todos passam a ter garantidas as condições de serem bem sucedidos social e economicamente, de modo a integrarem uma racionalidade empreendedora a partir de uma política econômica neoliberal.

A oficialização da Libras no Brasil (pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), bem como sua regulamentação através do Decreto 5.626/2005, constituem-se pilar estratégico, a fim de que a inclusão dos sujeitos surdos nas escolas regulares brasileiras se efetive de forma gradativa. A Libras foi compreendida como a "forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (BRASIL, 2002). Apesar da importância de seu reconhecimento linguístico, compondo inclusive a grade curricular dos cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia, a disciplina de Libras beneficia cada vez mais pessoas (surdas e ouvintes), que se esforçam para aprendê-la. Pela difusão e circulação desta língua podem ser desenvolvidas gradativas condições de participação a todos em dinâmicas redes de consumo.

Importa observar que a inclusão dos surdos no sistema comum de ensino brasileiro mobiliza os sistemas educacionais a efetivarem uma reestruturação de suas práticas curriculares, para atenderem, de algum modo, às necessidades dos sujeitos surdos. Consequentemente, a língua de sinais é entendida como principal recurso metodológico das adaptações curriculares nas escolas, ou seja, entende-se que uma educação bilíngue de surdos pode ser garantida através de um processo de tradução de conhecimentos transmitidos aos alunos ouvintes. Nesse caso, as práticas pedagógicas em escolas comuns podem não levar em conta a diferença surda, a sua experiência visual, a produção de conhecimentos em contextos de uso da Libras e os intercâmbios culturais.

Em se tratando do imperativo da inclusão educacional – de modo que todos devem ter garantido seu direito à participação e aprendizagem junto aos demais – observa-se o enfoque em estratégias que "vem ao encontro do

propósito de mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais/institucionais para promover a participação e aprendizagem dos alunos com surdez na escola comum" (BRASIL, 2010, p. 06). No cenário nacional, a inclusão de alunos surdos na escola comum funciona "como uma estratégia de controle que opera no fortalecimento da comunidade surda em prol de uma escola bilíngue. Esse controle é necessário, pois fabrica sujeitos úteis e econômicos para autogovernarem-se" (LUNARDI-LAZZARIN; MORAIS, 2013, p. 426). Assim, em processos de resistência às políticas educacionais bilíngues propostas pelo MEC, comunidades surdas têm reivindicado outras práticas de condução dos surdos, sobretudo em escolas bilíngues, como aprofundamos na próxima seção.

Educação bilíngue: movimentos surdos e políticas linguísticas

Situar as discussões sobre a educação de surdos na Secretaria de Educação Especial (SEESP) implica compreender que as ações em prol de uma educação inclusiva sustentam discursos que delimitam a proposta pedagógica bilíngue ao contexto do Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, no diálogo com as comunidades surdas e seus movimentos, bem como na interlocução com saberes acadêmicos do campo da Linguística, dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, têm-se entendido que os surdos que demandam atendimento especializado são os que têm comprometimentos ligados a deficiência(s) e/ou transtorno(s) de desenvolvimento. Em um processo dicotômico, as políticas educacionais brasileiras não caminham na direção do que garantem as políticas linguísticas e das reivindicações dos movimentos surdos, produzindo resistência surda e contraconduta.

Como um jogo de forças produzidas no interior das formas de vida, que obriga as relações de poder a mudarem e a se ressignificarem (LOPES; FABRIS, 2013, p. 11), a resistência surda possibilita não apenas romper com discursos clínicos que posicionam os surdos como 'anormais', como também dá condições para representá-los como culturalmente diferentes. Em movimentos de contraconduta, percebe-se o comprometimento com outras formas de condução, sobretudo em escolas bilíngues de surdos, ou seja, luta-se para que direitos à educação sejam atingidos de modos diferentes daqueles que se dão em escolas comuns. Nesse caso, na articulação com políticas linguísticas, em relações de saber-poder, discussões sobre a educação de surdos no Brasil têm se dado também no âmbito da Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

E é no âmbito da SECADI que, recentemente, foi elaborado o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (2014), o qual orienta para a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas e a aquisição do português como segunda língua (L2). Uma educação escolar bilíngue transcende o processo de tradução Libras – língua portuguesa, pois propõe uma política linguística em que participam duas línguas em todo o processo de escolarização, conferindo legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora do sujeito surdo. Nessa perspectiva,

> A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do Atendimento Educacional Especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (BRASIL, 2014, p. 07)

Ainda conforme o relatório, a educação bilíngue Libras - português é entendida como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular. Além do ensino

ministrado em língua de sinais, as práticas e estratégias metodológicas devem estar atentas às necessidades dos surdos, de modo a valorizar aspectos visuais e utilizar recursos adequados às suas peculiaridades. A educação bilíngue também se dá em um panorama em que estudantes surdos, desde a infância, comunicam-se com adultos/professores surdos ou educadores bilíngues fluentes em língua de sinais. Assim, a Libras caracteriza-se como marca linguística do surdo em processos de ensino-aprendizagem que valorizam sua língua, identidade e cultura. Se essa for a compreensão de educação bilíngue, outros currículos escolares poderão compor o cenário da educação de surdos.

No panorama atual, as políticas de educação bilíngue de surdos em documentos orientadores do MEC, a exemplo da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, têm orientado para o ingresso dos alunos surdos em escolas comuns, em que a educação bilíngue é caracterizada por: ensino escolar na "língua portuguesa e na língua de sinais, o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e língua portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola" (BRASIL, 2008). Além disso, embora se reconheça a diferença linguística, nesse documento, a orientação é de que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular, sendo que o "atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais" (BRASIL, 2008). Frente a isso, fica evidente, portanto, a dicotomia entre a política inclusiva de surdos proposta pelo MEC e a educação bilíngue reivindicada pelos movimentos surdos e garantida por políticas linguísticas.

Para seguir problematizando...

Na problematização que realizamos, observamos que a inclusão dos alunos surdos no sistema comum de ensino brasileiro tem mobilizado os espaços educacionais a efetivarem uma reestruturação de suas práticas curriculares, para atenderem, de algum modo, às necessidades dos sujeitos surdos. No entanto, as comunidades surdas, através de suas lideranças, no diálogo com estudos acadêmicos e políticas linguísticas, têm lutado e reivindicado outras práticas pedagógicas nos currículos escolares.

A vitrine que parece expor e articular as políticas voltadas para a efetivação da inclusão escolar dos alunos surdos é composta pela garantia de condições de acesso. Outras demandas necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos no espaço da escola comum – aspectos históricos e culturais, questões identitárias, condições de interação, participação, compreensão – ainda parecem permanecer no esquadro de adaptações atribuídas aos profissionais da educação.

Acreditamos que as tramas a comporem a rede da inclusão escolar de alunos surdos ainda solicitam olhares mais atentos e de desconfiança; não basta manter-se em posições de embate, é preciso também observar a singularidade do sujeito que se quer constituir frente às demandas de nossos tempos. Para nós, estas são provocações que merecem estudos, pesquisas e discussões mais aprofundadas e articuladas a outros campos de saber. Por isso, ainda não conseguimos colocar um ponto final nesta discussão. Que outras possibilidades possam vir...

Referências

FARIAS, M. E. M. de. (2004). Apresentação. In: BRASIL. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*.
FOUCAULT, M. (2008). *Segurança, Território e População.* São Paulo: Martins Fontes.
FOUCAULT, M. (1998). Sobre a história da sexualidade, In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
LOPES, M. C.; F. E. H. (2013). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; MORAIS, M. Z. (2013). Efeitos do Decreto 5626/05 na produção de sujeitos surdos na lógica inclusiva. In: COELHO, O.; KLEIN, M. (Coord.). *Cartografias da Surdez*: comunidades, línguas, práticas e pedagogia. Porto: Livpsic.
VEIGA-NETO, A. (2008). Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: Problematizações iniciais. In: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G. (orgs.). *A educação e a Inclusão na Contemporaneidade.* Boa Vista: UFRR; p.11-28.

Documentos

BRASIL. (2014). *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.*
BRASIL. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a*bordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Universidade Federal do Ceará.
BRASIL. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.*
BRASIL. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.*
BRASIL. (2005). *Decreto nº 5.626,* de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
BRASIL. (2004). *Série Educação Inclusiva:* Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos – A Escola.
BRASIL. (2002). *Lei nº 10.436,* de 24 de Abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O CURRÍCULO ESCOLAR NO SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DO PROFESSOR

Liane Vizzotto[1]

[1] Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Email: liane.vizzotto@ifc-concordia.edu.br

Resumo

Este estudo apresenta-se como parte das primeiras aproximações do projeto de pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISINOS/Brasil), que busca compreender a forma de desenvolvimento das políticas educacionais dos Municípios que adotam o sistema apostilado de ensino em uma região específica do estado de Santa Catarina e as interfaces com as políticas educacionais brasileiras. Neste artigo, procuraremos abordar como a atuação docente se desenvolve quando a educação pública passa a adotar o material produzido por empresas privadas (sistema apostilado) como princípio básico para a organização curricular. O currículo escolar é sempre produto de um contexto histórico determinado, que tendencialmente é (re)construído quando as estruturas políticas e econômicas se transformam. A análise se valerá de oito dissertações, duas teses e cinco artigos publicados entre os anos de 2008 a 2013. Essas pesquisas tomaram como foco a relação das políticas educacionais com os sistemas apostilados de ensino nas regiões sudeste e sul do Brasil. O objetivo é diagnosticar os resultados dos trabalhos no que diz respeito à relação evidenciada pelos autores entre o currículo escolar e a função docente. Dessas pesquisas, revela-se a motivação que levou gestores públicos à postura de estabelecer parceria pública e privada e as consequências para o trabalho pedagógico, especialmente no que diz respeito ao currículo e ao papel do professor. Percebe-se ainda, consenso entre os autores acerca do entendimento da perda da autonomia e da função reduzida do professor quando a lógica do ensino tem como princípio o privado. O artigo abordará as transformações político-educacionais nos anos de 1990 no Brasil e a relação com os sistemas apostilados de ensino, demonstrando também, como o currículo escolar acompanhou essas transformações. Por fim, apresentaremos as implicações do currículo na atuação docente.

Palavras-chave: sistemas apostilados, trabalho docente, currículo escolar.

1 Introdução

Ao final dos anos de 1980 e início da década de 1990, desencadeou-se um amplo processo de reformas nos Estados Nacionais. A educação nesse contexto também se redefine e novos conceitos passam a organizá-la. A reestruturação do Estado, no caso brasileiro, influenciado pelas políticas neoliberais e pelos pressupostos dos organismos internacionais, incorpora um discurso que se torna hegemônico, com foco nos resultados e em modelos de gestão gerencialista. A partir das reformas administrativas, impulsionadas nesse período pela ideologia que se apresenta, permitiu a aproximação do setor público com o privado e, com isso, muitas redes de ensino municipais puderam adotar os Sistemas Apostilados de Ensino (SAE). Estes materiais, que não se compõem apenas de livros impressos, mas de uma completa assessoria pedagógica e administrativa, entraram nas redes de ensino, no momento em que também ocorreu a municipalização da educação no Brasil. Sob o discurso da qualidade, o SAE espalhou-se em municípios, inicialmente paulistas, caracterizando uma nova gestão educativa.

Do mesmo modo, o currículo escolar também foi influenciado e seus pressupostos foram definidos por profissionais externos à escola, apresentando consequências à atividade do professor.

Por isso, torna-se importante analisar e compreender a atuação docente em redes de ensino, cuja proposta curricular passou a ser gerenciada por grupos privados. Para tanto, este trabalho se vale de algumas pesquisas sobre os SAE, já publicadas no Brasil, as quais apontam resultados de que o trabalho docente fragiliza-se quando o setor privado, com seus pressupostos mercantilistas, entra na educação.

2 Transformações nas políticas públicas educacionais brasileiras e os sistemas apostilados de ensino

A partir da década de 1980, o capitalismo global gerou mudanças “que afectaram a administração pública em geral e, consequentemente a educação” (BARROSO, 2003, p. 19). Decorrente disso, as reformas promovidas no âmbito dos Estados Nacionais implicaram no desenvolvimento de ações, que no caso da educação, alteraram os sistemas de

ensino público. Tais imperativos têm em sua gênese, princípios neoliberais que colocam o setor privado como parceiro para a educação pública. Desse modo, a formação de um novo tipo de trabalhador é primordial, e as formas de planejar e executar as políticas educacionais incorporam as regras do mercado com pressupostos gerencialistas de controle, cobrança com foco nos resultados. O professor, nesse contexto, também sofre os impactos de uma visão mercadológica, passando a ser mero perseguidor de resultados.

No Brasil, a reestruturação do Estado se fez sentir quando o país assumiu uma postura privatista e medidas legislativas garantiram a Reforma do Estado, postas em curso na década de 1990. Neste momento, há a incorporação da lógica empresarial da produtividade no interior do Estado e o repasse de suas responsabilidades para a sociedade civil e Organizações Não Governamentais, redefinindo, portanto, as suas funções (PERONI, 2003). Paralelo a todas essas modificações, as políticas educacionais brasileiras são reformuladas observando as orientações dos organismos multilaterais, que na última década do século XX, teve na figura do Banco Mundial o seu principal proponente e financiador (PERONI, 2003).

Segundo o que apontam os resultados das pesquisas consultadas para este trabalho, o estado de São Paulo (SP), em 1996, rapidamente elaborou um programa de descentralização do ensino fundamental, cujo objetivo era transferir aos municípios esta etapa. Logo, as redes municipais trataram de estabelecer parcerias com empresas privadas que não apenas elaboraram a política local, como também acabaram por transferir para o setor privado a responsabilidade da educação. As cestas[1] educacionais compuseram a nova realidade educacional de muitos municípios.

Importante destacar que das 8 (oito) dissertações, 7 (sete) são do estado de São Paulo (SP) e 1 (uma) do estado do Rio Grande do Sul, ou seja, a pesquisa com foco nos sistemas apostilados surge inicialmente na região sudeste do país, onde ocorreram as primeiras parcerias com o setor privado. Da mesma forma, os demais trabalhos, especialmente os artigos, remetem suas reflexões às dissertações e às pesquisas de Adrião; Garcia; Borghi; Arelaro (2009), que estudaram a relação público x privado em 645 municípios do estado de SP, entre os anos de 1997 a 2006. Vemos que os sistemas apostilados de ensino entraram na educação brasileira como forma de responder à expansão do processo de municipalização. O currículo escolar, sob a ótica privada, foi reorganizado com base nas exigências da formação de um novo indivíduo conectado às mudanças do novo milênio.

3 Os sistemas apostilados de ensino e o currículo educacional

O currículo escolar é um tema sempre atual e debatido no âmbito de diversas correntes teóricas. Ele reflete as contradições da sociedade, uma vez que acompanhou as transformações no modo de produção nos diversos tempos históricos. Por isso, seria "ingênuo pensar no currículo escolar como conhecimento neutro" (APPLE, 1997, p. 74), ou seja, ele reflete a ideologia, relações de poder e lutas entre os grupos de classe, gênero e raça. Tampouco, o currículo não se resume a um rol de conteúdos ou de procedimentos didáticos, ou ainda, "apenas de papel formativo" (Silva, 2011, p. 149) como concebem as teorias pós-críticas. Ao contrário, o currículo numa perspectiva crítica, possui significados muito além daqueles das teorias tradicionais. Ele "é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder" (Silva, 2011, p. 150).

O currículo no Brasil foi marcado por imperativos políticos, sociais e econômicos. De um currículo moldado pela rigidez dos princípios jesuíticos, passamos pelas aulas régias e por modelos curriculares que estavam sob o controle do Estado nos momentos ditatoriais da História do Brasil. Nos anos que seguiram, especialmente na década de 1980, com a abertura política, o debate acerca do currículo ganha força, quando uma literatura pedagógica de cunho progressista começa a ser construída e publicada de forma mais densa, proporcionando um olhar crítico sobre o assunto (Moreira, 2005).

Esse debate permitiu reflexões críticas sobre a proposta curricular brasileira dos anos de 1990 – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No âmbito do Estado são fortalecidas ações do programa relativas ao livro didático, observando as orientações dos PCNs. Ainda no final dos anos de 1990, no momento intenso da construção de políticas neoliberais no Brasil, a lógica mercadológica dos SAE substitui os livros didáticos em diversas redes de ensino.

Numa breve análise da substituição do livro didático pelo SAE, Britto (2011) explica que a justificativa se deve ao apelo de estender a suposta qualidade oferecida por apostilas de escolas privadas para a rede pública. Aliado ao discurso da

1 O termo "cesta" é emprestado de Adrião et al (2009), quando dizem que o principal motivador para a adoção do material apostilado era a "cesta" que compunha os serviços: da formação dos professores ao monitoramento dos resultados. Para as autoras, esses fatores supriam a falta de pessoal capacitado dentro das próprias Secretarias de Educação.

qualidade, o argumento de que um currículo único, como o apresentado pelo SAE, garantiria a homogeneização e padronização do que seria ensinado, evitando "desigualdades" entre as escolas. (Adrião et al, 2009, p. 810).

No entanto, esses argumentos quando analisados sob o olhar crítico e cuidadoso das pesquisas, apontam para conclusões que não são positivas, ao contrário, demonstram as limitações quando do uso dos SAE. Das dissertações, artigos e teses, é possível extrair alguns apontamentos comuns:

- Poder decisório do trabalho escolar é transferido para o setor privado. (Delgado, 2010; Prado, 2008; Cain, 2009; Pires, 2009; Mirandola, 2010; Rossi, 2009 e Adrião et al, 2009).

- Apostilas são meramente propedêuticas e apresentam fragilidade conceitual. (Adrião et al, 2009 e Amorim, 2008).

- O uso das apostilas não representou melhorias consideráveis na qualidade do ensino, tendo como parâmetro para tal conclusão os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB[2]. (Mirandola, 2010; Rossi, 2009; Nicoletti, 2009).

- Empecilho à autonomia docente, à liberdade de planejamento, troca de experiência entre professores e necessidade de formação continuada. Neste item, com exceção de Rossi (2009) e Pires (2009), os demais trabalhos realizam essas constatações.

Vemos, portanto, que a atuação docente é apontada como uma limitação para a verdadeira busca da qualidade quando o currículo passa a engessar o trabalho do professor, como no caso das conclusões apresentadas. Vale ressaltar que Mirandola (2010) aponta em seu trabalho que muitos professores gostaram da ideia de trabalhar com apostilas, já que não precisavam mais planejar ou até mesmo escrever na lousa.

4 O trabalho docente e os sistemas apostilados

Nesta seção, procuraremos aproximar o debate do currículo escolar oferecido pelo SAE com a atividade do professor. Com base nos trabalhos pesquisados, a função docente está sendo reduzida à mera execução, uma vez que ao professor não cabe mais planejar, mas apenas executar o que vem pronto. Pode parecer para alguns que isso aconteceria também no caso de o professor, ao invés de seguir a apostila, se utilizasse do livro didático. No entanto, a diferença que insistentemente procuramos evidenciar é maior que a simples troca de um material pelo outro. A entrada do setor privado na educação pública remodela não apenas o currículo, mas os processos de ensinar e aprender. Nesse setor, o princípio é o lucro, a competitividade, a premiação pelo melhor. Tais premissas são incorporadas no currículo escolar e na sua execução e a função do professor de pensar todo o processo da sua própria atividade limita-se a um dos aspectos. Debater o PPP, repensar conteúdos, estratégias, realizar avaliações, replanejar com base na prática social, são ações ceifadas quando o material apostilado não abre tempo e possibilidades para isso.

Adrião et al (2009) ao concluírem que os SAE homogeneízam o currículo, também entendem que determinam como deve ser a ação docente. Marcondes e Moraes (2013) referem-se à padronização como uma maneira de manter a equidade, ou seja, o conhecimento é algo externo ao indivíduo, não reconhecendo e tampouco valorizando as experiências de vida dos alunos. Afirmam ainda que a homogeneidade do currículo serve igualmente a todos, o que consequentemente geram avaliações padronizadas.

Desse modo, chegamos à conclusão que o professor não precisa pensar, mas mediar algo produzido por outrem, externo à intelectualidade própria da função docente. Sendo assim, chega-se até a pensar que o professor é incapaz de produzir sua própria aula, aliás, ele se vê imerso a um cumprimento de prazos e conteúdos que devem ser vencidos, porque em determinado momento terá de prestar contas, por meio de resultados de provas, se está ou não utilizando o material apostilado. Para Marcondes e Moraes (2013, p. 455) "estes resultados também são utilizados para premiar professores e escolas através dos índices alcançados, desenvolvendo-se um maior controle sobre o trabalho docente e sobre as próprias escolas".

E a autonomia do professor? Não existe, se perde, se extravia, ou melhor, "se insere na lógica da performatividade" (Marcondes e Moraes, 2013, p. 456), aproximando cada vez mais o setor público do privado e do quase mercado. Valorizam-se os resultados em detrimento aos processos e os fins em relação aos meios. O professor, para esses novos tempos, torna-se o que Ball (2005) chamou de profissional reformado.

2 O IDEB no Brasil é um índice do ensino fundamental, cujo resultado advém da combinação de nota de prova (Prova Brasil) e dos dados relativos à repetência e evasão escolar.

5 Considerações finais

O presente artigo procurou demonstrar como se desenvolve o trabalho do professor nas redes que adotam o SAE, a partir de estudos já existentes. Não seria possível desenvolver nenhuma análise, sem compreender a reestruturação do Estado Brasileiro a partir das transformações mundiais que possibilitaram a relação público x privado desde o final do século passado. Do mesmo modo, a educação acompanha o movimento da sociedade do capital e suas características se assemelham ao modo de produção em vigor.

De modo geral, o estudo das pesquisas, elencadas para o desenvolvimento deste artigo, indica que a municipalização do ensino decorrente das reformas do Estado foi o principal motivador para a aquisição de sistemas privados na educação pública de alguns municípios. Decorrente dessa prática, o discurso da qualidade se impôs como forma de justificar o desenvolvimento de políticas dessa natureza e, inclusive, de trazer para o âmbito do público aquilo que se faz no privado, sob o discurso da ineficiência do primeiro e da maior eficácia do segundo. A partir disso, algumas consequências impactaram o trabalho docente, especialmente no que diz respeito à autonomia do professor e a busca incessante por resultados, estimulado, principalmente, pelas avaliações que as escolas anualmente realizam. Assim, a atuação docente acaba moldando-se às exigências dos tempos e espaços determinados pelos materiais apostilados, dando provas de que o currículo escolar não é neutro, tampouco ingênuo, e ainda representa relações de poder dos grupos hegemônicos da sociedade do capital, representados pela força econômica das corporações que detêm os sistemas apostilados.

Desse modo, o que estamos afirmando, a partir das constatações, é que os limites do material apostilado ocorrem na medida em que há alguém tendo lucro, ou seja, num Estado que se diz democrático não deveria existir espaço para esse tipo de relação na educação pública. Isso, portanto, representa mais uma contradição e um empecilho para o avanço de uma educação crítica e emancipatória, cujo currículo possa refletir os anseios dos sujeitos sociais.

Por fim, questiona-se: poderia o material apostilado apresentar características positivas? Analisado sob o ponto de vista de um material de apoio, produzido com o coletivo da escola, a partir do contexto local, cujo conteúdo não focasse apenas resultados ou conhecimentos propedêuticos e o professor sendo reconhecido como um intelectual transformador[3] seria uma realidade possível e necessária. No entanto, características que marcam uma construção democrática não encontra assento na relação público x privado, e a perspectiva de um profissional transformador não se concretiza.

6 Referências

Adrião,T; Garcia T; Borghi, R; Arelaro L. (2009) *Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas.* Revista Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 30; n. 108 p. 799 a 818.

Amorim. I.F. (2008). *Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino.* Dissertação de Mestrado, UNESP, Araraquara, São Paulo.

Apple, M. W. (1997). *Conhecimento Oficial. A Educação Democrática numa era conservadora*, Petrópolis.

Ball, S. (Dez 2005) *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa. vol.35, no.126, p.539-564. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf

Barroso, J. (2003). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização.* Porto: ASA. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6533/3653.

Britto, T. F. de. (2011). *O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados*. Texto para discussão, 92, Senado Federal, Brasil, 2011. Disponível em: http://www.senado.gov.br/conleg/centroaltosestudos1.html ISSN 1983-0645

Cain, A. A. (2009) *O atendimento ao ensino fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de 'sistema de ensino'*. Dissertação de mestrado, UNESP, Rio Claro, São Paulo.

Delgado, F.M. (2009). *A educação municipal e a relação público x privado: um estudo de caso em Fernão/SP.* Dissertação de Mestrado, UNESP, Marília.

3 Intelectual transformador é um termo emprestado de Marcondes e Moraes (2013, p. 158), que diz respeito a um professor com autonomia.

Mirandola, C.B.S. (2010). *A contratação de uma empresa privada de ensino pela rede pública municipal de POÁ – SP A voz (Gestão 2005-2008) dos professores do ensino fundamental I.* Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo.

Marcondes, M.I. & Moraes, C. da L. (set/dez2003). *CURRÍCULO DE AUTONOMIA DOCENTE: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino.* Revista Currículo Sem Fronteiras, V. 13, n. 3, p. 451-463.

Moreira, A. F. B. (2005.) A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: Costa, Marisa V (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo (11-36)*. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Nicoletti, J.E. (2009). *A lógica da terceirização do ensino nas redes públicas municipais por meio da contratação de empresas privadas de ensino na região de São José do Rio Preto-SP*. Dissertação de Mestrado, UNESP, Araraquara, São Paulo.

Peroni, V. (2003). *Política Educacional e papel do estado no Brasil dos anos de 1990.* São Paulo: Xamã.

Pires, D. de O. (2009). *A configuração jurídica e normativa da relação publico-privada na promoção do direito à educação*. Dissertação de Mestrado, UFRS, Rio Grande do Sul.

Prado. J. A. do. (2008). *A compreensão da atividade pedagógica configurada em uma rede de inter - relações: franquia escolar.* Dissertação de Mestrado. UNESP, Rio Claro, São Paulo.

Rossi, L. (2009). *Oferta educacional e parceria com o setor privado: um perfil dos municípios paulistas com até 10.000 habitantes.* UNESP, Rio Claro, São Paulo.

Silva. T. S. (2011). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Experiências Instituintes nas Políticas Curriculares da Educação Infantil em Niterói

Evangelista, M. N. [1]
Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, Brasil[1]
E-mail: marcianico@gmail.com

Resumo

O presente trabalho busca refletir sobre as políticas curriculares de educação, especificamente para o segmento da educação infantil, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Para tanto, levantaremos as contradições que permeiam o cotidiano das instituições de educação infantil e as políticas curriculares, trazendo à tona as micropolíticas presentes no processo de gestação dos planos curriculares no município. O trabalho valoriza as narrativas dos profissionais da rede municipal de Niterói, enquanto experiência política, compreendendo que tal perspectiva possui o brilho da produção coletiva, fugindo, assim, das amarras dos discursos individuais característicos da modernidade. Através desta proposta serão recuperadas questões que fizeram parte da trajetória histórica educacional niteroiense: a construção do primeiro plano municipal de educação de Niterói, o referencial curricular de 2010, os movimentos instituintes surgidos ao longo deste percurso e suas expectativas sobre o segmento da educação infantil. O objetivo, ainda deste trabalho, é discutir o currículo sob a ótica das relações de poder e como processo de experiências sociais e utópicas para reinvenção da escola, como também, da própria sociedade. Além deste, a reflexão sobre o currículo como movimento de autonomização das crianças, dos professores e da comunidade escolar, propicia alternativas de transformação desses em sujeitos de conhecimento, de cultura e de valores. Esperamos que as indagações surgidas ao longo do trabalho abram caminhos para aprofundarmos os conceitos de política e de currículo. Este trabalho tem como referencial teórico-metodológico os autores Walter Benjamin, Michel Foucault, Antonio Flavio Moreira e Célia Linhares, dentre outros estudiosos da infância, do currículo e da política.

Palavras-chave: política, currículo, poder, movimentos instituintes.

1 Introdução

A história da educação infantil no Brasil, nas últimas décadas, vem ganhando força e se transformando graças às lutas pelo atendimento às crianças na faixa etária de zero a seis anos. Na atualidade nos encontramos com legislações que tornam obrigatório o atendimento de crianças dos quatro aos dezessete anos trazendo um novo panorama para esta faixa etária.

A Educação Infantil, bem como outros campos educacionais brasileiros, vivem reformas relevantes sob o ponto de vista legal e institucional. O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988 através do entendimento da Educação Infantil como dever do Estado e que se regulamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, quando em seu artigo 21, Inciso I, educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, introduz inovações como a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica.

A escola vem sendo buscada como grande promissora dos direitos da infância e não há como deixar de reconhecer a sua importância em tempos históricos tão desafiantes quanto neste século XXI. Cabe, então, nos indagarmos sobre questões que envolvem o universo escolar, especificamente, o currículo que vem sendo trabalhado com as crianças de zero a seis anos. Os currículos buscam a valorização da diversidade cultural, étnica, racial, linguística, de gênero, de religião, de sexualidade e outras? E a valorização da participação e dos saberes das crianças no contexto escolar, estariam sendo respeitadas?

Crianças desejam brincar, buscar a sua própria liberdade, construir os seus jogos, subverter as condições instituídas abrindo caminhos para ambientes escolares mais criativos e transformadores. A escola participando significativamente da infância deve ter o compromisso de instigar o processo de aprendizagem e de experiência.

A tentativa de subverter o instituído nos abre possibilidades múltiplas para participações em movimentos instituintes. Os movimentos instituintes são, portanto, práticas que caminham a contrapelo do curso "normal", fabricando sentidos de vida e de educação.

Neste caminho, Célia Linhares divide conosco o seu entendimento sobre experiência instituinte, trocando em miúdos,

> As experiências instituintes representam para nós ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de uma maior includência da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (Aleph - revista eletrônica, 2004)

Um currículo que se proponha ser instituinte precisa buscar experiências de produção cultural, que abra possibilidades para a dimensão artística e nos instigue a criação, a reflexão, a criticidade, favorecendo o pensamento sobre o sentido da vida individual e coletiva.

Walter Benjamin nos traz muitas reflexões sobre a importância das experiências,

> Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o posto: eles "devoraram" tudo, a "cultura" e os "homens", e ficaram saciados e exaustos. (1994, p.118).

A experiência dentro de uma sociedade capitalista de produção torna-se um desafio que Benjamin sabiamente identificou na vida moderna. Tempos em que a vida do ser humano está mergulhada na produção incessante de mercadorias e serviços não encontrando mais tempo de se deixar viver a experiência que enriquece a sua própria existência. Vida que se torna mais uma mercadoria a ser vendida como força de trabalho, esvaziando sua vivência e transformando-se em um sujeito alienado de sua humanização.

Frente a essas questões, é importante que as crianças sejam vistas como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece no cenário escolar porque as suas ações são também uma forma de reelaboração e de recriação do mundo. Neste momento, torna-se urgente discutir mais profundamente os currículos infantis.

De acordo com teóricos e estudiosos sobre Currículo, destaco Antonio Flavio Moreira(1997, p.12) que procura discutir conceitos e analisar definições existentes ressaltando dois sentidos usuais, conhecimento escolar e experiência de aprendizagem. Ainda chama atenção aos que se dedicam ao primeiro sentido, o currículo visto como conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno, para que se levantem algumas indagações no sentido de reflexões sobre o que se deve conter em um currículo e como organizá-lo. Já para a segunda definição, questões pertinentes à aprendizagem, busca-se a preocupação na direção do conjunto de experiências oferecidas e vividas na escola. Para tanto, não seria demasiado levantar como se poderiam selecionar essas experiências e relacioná-las aos interesses e desenvolvimento das crianças.

Ainda dentro desta perspectiva de estudos sobre currículos, o autor continua sugerindo atenções ao planejamento para que se abordem as fronteiras ou as histórias não contadas, as vozes silenciadas e, portanto, privilegiem as subjetividades e os discursos que foram reprimidos ou desvalorizados. Desta maneira, entende-se a complexidade que o currículo possui e orienta-se a análise cuidadosa sobre a literatura e as atividades que perpassam ideias, pré-conceitos tecendo pensares e consequentemente o chamado currículo oculto. [1]

2 Plano Municipal de Educação: Niterói pensando a educação dos pequenos

[1] Conceito de *currículo oculto,* entendido como "normas e valores que são implícita porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos"(Apple, 1982, p. 127).

O Decreto Municipal de nº 9038/2003 instituiu o processo de elaboração do primeiro Plano Municipal de Educação na cidade de Niterói de caráter democrático, participativo e inclusivo. Para viabilizar a discussão sobre os rumos e as expectativas da educação infantil na cidade, a Fundação Municipal de Educação organizou o I Encontro Municipal de Educação Infantil, intitulado "Niterói Pensando a Educação dos Pequenos".

Deste evento participaram as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS), as Unidades Escolares (UES), as Creches Comunitárias e as Creches vinculadas à Secretaria de Assistência Social. Posteriormente ao Encontro, na Conferência Municipal de Educação, as escolas particulares estariam envolvidas, assim como outros segmentos sociais e Secretarias.

É interessante ressaltar que este movimento do Plano Municipal de Educação promoveu pela primeira vez um encontro entre os representantes das creches vinculadas à Secretaria Municipal de Assistência Social, como também, os três grupos pertencentes à Educação, pois era a primeira vez na história da educação infantil niteroiense que se discutia as realidades vividas por estas instituições, seus problemas e expectativas. Em Niterói, existiam instituições com atendimento de caráter higienista, assistencialista, preparatório para o ano posterior convivendo com projetos de formação de criança cidadã, autônoma e de direitos.

Desta forma, demandas foram sendo apontadas para que de fato a educação infantil na cidade se efetivasse em atendimento de qualidade: debates sobre o caráter pedagógico e assistencialista; concurso público para profissional atuar especificamente na educação infantil da rede municipal de educação; proposta de educação infantil privilegiando currículo lúdico como forma de respeito à faixa etária deste segmento de ensino; o espaço físico compatível para o atendimento da educação infantil e suas especificidades.

Neste último destacavam-se alguns pressupostos como as dependências, dormitórios, banheiros, vestiários, refeitórios, salas de atividades, pátios para recreação, brinquedoteca. Inclusive foi preocupante a questão apontada sobre a ocupação de prédios não adaptados ao atendimento da educação infantil, como nas unidades escolares municipais que compartilhavam em seus espaços o ensino fundamental com a educação infantil, podendo comprometer a realização do trabalho pedagógico.

O desafio de construir políticas públicas para a educação infantil na cidade perpassava por problemas de ordem estrutural, pedagógica, filosófica ou mesmo de quantitativo de vagas para esta faixa etária. Segundo dados levantados e publicados em textos, Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói, 2003, em um universo de 43.974 crianças residentes no município e considerando que as três redes vinculadas à prefeitura, juntas, somente atendiam cerca de 16% da necessidade de vagas públicas, existia um déficit significativo na cidade. Esta defasagem de vagas, acrescidas da diversidade de instituições públicas que ofereciam este atendimento, tornava a educação infantil no município de Niterói deficiente, inclusive, em relação à perspectiva curricular. Imaginemos a dificuldade de desenvolvimento de propostas curriculares nas creches comunitárias que são instituições de caráter privado, porém conveniadas à prefeitura, sem, contudo, esta última possuir liberdade de escolha dos profissionais ou orientação curricular para trabalho com as crianças. Esta limitação de ação da prefeitura repercutia diretamente no trabalho pedagógico, uma vez que o convênio prevê vários pontos, mas não este especificamente.

3 Referencial Curricular 2010 – uma construção coletiva

O processo de elaboração do Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói, Rio de Janeiro, caracterizou-se por diferentes etapas. Em 2009 ocorreu a sistematização do material produzido, identificando o foco teórico, através de aprofundamentos de sua consistência, para posterior delineamento das intenções teóricas no desenvolvimento de matrizes curriculares, nos eixos e nos ciclos. É bastante pertinente apresentarmos a organização pedagógica do ciclo infantil para compreendermos o transcurso das etapas e realização do documento curricular.

O ciclo infantil é constituído por um conjunto de Períodos Letivos distribuídos ao longo de seis anos civis. Cada período possui, no mínimo, duzentos dias e oitocentas horas de atividades escolares.[2]

[2] A Portaria nº 878/09 regulamenta a organização pedagógica em ciclo infantil e no § 3º diz *Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Regular, o Período Letivo será organizado por um mínimo de duzentos dias e oitocentas horas de efetivo trabalho escolar.*

As crianças são agrupadas em “Grupos de Referência”, exclusivamente pela idade: Grupo I – 4 meses até 11 meses de idade; Grupo II – 1 ano até 1 ano de 11 meses; Grupo III – 2 anos até 2 anos e 11 meses; Grupo IV – 3 anos até 3 anos e 11 meses; Grupo V – 4 anos até 4 anos e 11 meses; Grupo VI – 5 anos até 5 anos e 11 meses.

A etapa seguinte aconteceu no início de 2010 quando o documento-base foi impresso e distribuído na Formação Continuada, ocorrida em fevereiro, para que fosse analisado por todos os profissionais da Rede Municipal. Esta produção foi caracterizada por discussões coletivas e se constituiu como um movimento formador. O currículo para a Escola de Cidadania e de Diversidade Cultural se configurou como base teórica para concepções essenciais para todos os segmentos de ensino e, no caso da educação infantil, conceitos de infância. Segundo o próprio documento,

> Entendemos que o lugar da infância no contexto contemporâneo pode estar ameaçado. Percebemos a situação agravada também pelo fácil acesso das crianças à informação adulta e a grande influência da mídia como formadora de opinião e transmissora de ideologias no cotidiano dos lares, instituições educacionais e nos demais espaços sociais. Nesse referencial curricular é imprescindível que nossos olhares contemplem as crianças como sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo a infância como tempo de direitos e deveres. O redimensionamento do trabalho pedagógico e de posturas profissionais devem levar à constituição de sujeitos ativos, formuladores de hipóteses, criativos, reflexivos e transformadores. (Referencial Curricular 2010: Uma Construção Coletiva – Educação Infantil, p. 22)

Sendo assim, o currículo na educação infantil não se pautou em conteúdos compartimentalizados, pois os conceitos são pressupostos de todo o trabalho com as crianças. Esses pressupostos transversais foram alinhavados pelas práticas cotidianas e o documento do Referencial Curricular foi constituído por eixos com indicações de conhecimentos a serem explorados, a todo o momento, sendo atravessados pelos pressupostos: brincar, cuidar educar, relação espaço/tempo, múltiplas linguagens, letramento, coletividade e singularidade, autonomia, sensibilidade e afetividade, diversidade cultural e cidadania. Houve, também, uma organização em tópicos objetivando facilitar a compreensão durante a leitura, além de perpassarem os eixos curriculares que se conectam e se complementam.

O processo de construção foi registrado com alguns relatos e narrativas que expressam o ideário e as expectativas dos profissionais que atuam na educação infantil. Questões que envolvem o educar cuidando ou a reflexão em relação às brincadeiras e às múltiplas linguagens foram exaltadas mobilizando o grupo da rede municipal no sentido de repensar o trabalho que vem sendo realizado com as crianças. Para tanto destacaremos narrativas que refletem a riqueza do encontro, da discussão coletiva e da partilha de saberes.

> O nosso dia a dia com as atividades que nele estão inseridas acoplam o brincar em suas diferentes vertentes da aprendizagem, ou seja, na sala de aula, pátio, refeitório, sala de vídeo, nas atividades de rotina de higiene envolvem a ludicidade como parte integrante do currículo na Educação Infantil. (UMEI Neusa Brizola)

> Toda criança precisa ser cuidada, seja em um momento de aconchego, de um colo, de manter seu corpo limpo e saudável, afinal a criança é corpo e mente, juntos, não podemos receber em nossas escolas somente a “mente” da criança para ajudar a desenvolver o cognitivo. Recebemos um ser único que será cuidado e educado. (UMEI Prof. Irio Molinari)

> Ao trabalhar com diversas linguagens: música, teatro, literatura, pintura, desenho, estamos desenvolvendo e estimulando o letramento do nosso aluno, sem, contudo ter como objetivo a alfabetização neste momento. (UMEI Alberto de Oliveira)

4 Reflexões finais...

A infância ao longo da história da humanidade vem se transformando e estas mudanças não podem estar deslocadas de seu tempo histórico. Abrir as lentes no sentido de enxergarmos a infância com olhares mais críticos, nos possibilita reconhecer a criança como um indivíduo social que se encontra inserido na história, pertencente a um grupo social.

Continuando por este fluxo que não somente transforma nossos pensares diante da infância, mas também nos faz repensar sobre o que estamos fazendo com as crianças, nos percebemos diante de uma imensa responsabilidade, a educação infantil em sua dimensão social e política.

Reconhecendo e legitimando este segmento de ensino, a educação infantil passa ser reconhecida como política pública urgindo por políticas para a infância que ressaltem projetos e currículos que contemplem não apenas a dimensão intelectual, mas também aspectos que promovam o desenvolvimento das singularidades do público infantil. Projetos comprometidos com o aprendizado escolar e os interesses e preocupações das crianças em diálogo com os problemas emergentes da sociedade em que vivem e com a realidade fora da escola, desenvolvendo a experiência da cidadania e da cultura.

As experiências que a cidade de Niterói vem vivendo confirma que a Educação Infantil ainda possui um grande caminho pela frente. Verificamos que Niterói em seu processo educacional e, especificamente, sobre as questões curriculares da educação infantil, vem empreendendo muitas ações, sobretudo, pelos professores. Os movimentos dos professores têm sido determinantes para avanços significativos.

Nesta tensão permanente entre as dificuldades enfrentadas e metas alcançadas, a história da educação brasileira vem costurando trilhas de possibilidades por movimentos mais democráticos e includentes.

Referências Bibliográficas:

APPLE, Michel. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. 7 ed. V. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. 6. Ed. Revista. Obras Escolhidas v. 2. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LINHARES, Célia. Os Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, Célia. Relatório Parcial de Pesquisa Experiências Instituintes em Escolas Públicas e Formação Docente: Brasil e Portugal, Niterói, UFF, CNPq, 2006.

_____.Movimentos Instituintes na Escola: buscando dar visibilidade ao invisível. ALEPH (revista eletrônica). www.uff.br/aleph:,2004.

MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio (org.). Currículo: Questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997).

MOREIRA, Antonio Flavio (org.). Currículo: Questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997).

Referencial Curricular 2010. Rede Municipal de Ensino de Niterói: Uma construção coletiva. Educação Infantil.

Registros das Conferências do Plano Municipal de Educação: Rumo à cidade educadora. Dezembro de 2004.

Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói – Educação Infantil. Niterói: FME, 2003.

INTERROGANDO A FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DOS COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID

BRAÚNA, R.C.A.[1], GASPAR, M.L.R.[2],MIRANDA, V.E.[3], SANTOS, L.L.C.P.[4]

1Pós-Doutorado no PPGE/UFMG;2Doutoranda no PPGE/UFMG;3 Doutoranda no PPGE/UFMF;4 Professora Titular da FAE/UFMG.

E-mail: rbrauna@ufv.br;marialourdes@iftm.edu.br; vanessa.elm@gmail.com;luciolaufmg@gmail.com

Introdução

Nas últimas décadas, a formação de professores se configurou como um dos elementos-chave das reformas educacionais da educação básica, uma vez que os professores são considerados responsáveis pela implementação das novas propostas curriculares e programas gerados no interior das políticas públicas.

A questão das reformas educacionais e da formação docente vem sendo abordada por uma vasta literatura que problematiza, sobretudo, as propostas orientadas por princípios e ações preconizadas pelas organizações multilaterais (Ball, 2002; Popkewitz, 2001; Pacheco 2003; Apple 2003; Whitty, 2003; Barroso, 2003). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) é uma iniciativa do governo brasileiro na formação de professores, que busca inovação nesse campo. O Programa concede bolsas a licenciandos e professores formadores das instituições de educação superior (IES) e a professores de escolas públicas que supervisionam as atividades dos licenciandos na escola.

Neste estudo, daremos centralidade aos professores formadores/coordenadores de área das Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela elaboração dos projetos a serem desenvolvidos nas escolas, bem como pelo desenvolvimento e acompanhamento das atividades dos licenciandosbolsistas .O foco nesses sujeitos justifica-se pelo fato de que se sabe muito pouco sobre eles e sobre as implicações das suas práticas na formação deprofessores (André, 2010).

Nosso argumento é de que as exigências legais propostas pelo PIBID abrem espaço para a presença de coordenadores de área cuja formação e experiência profissional dificilmente possibilitam cumprir com os princípios pedagógicos e objetivos gerais do Programa.

O trabalho foi realizado a partir da leitura dos documentos relativos ao PIBID(Relatório de Gestão 2009-2011; Decreto nº 7.219/2010; Portaria nº 96/2013),constantes do site da agência gestora – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos quaisidentificamos, inicialmente, os objetivos gerais, os princípios pedagógicos e os requisitos necessários ao professor formador para ocupar a função de coordenador de área no âmbito do

Programa. Em segundo lugar, buscamos conhecer a formação e experiência acadêmica dos coordenadores de área, a partir da análise dos seuscurrículos Lattes. A amostra é composta por 63 coordenadores de área oriundos de três instituições públicas mineirasde ensino superior.

O PIBID – princípios pedagógicos, objetivos e requisitos para o exercício da função de coordenador de área

A constatação de que a formação inicial dos professores não vem proporcionando aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários que sejam capazes de atender as complexas tarefas que lhes são exigidas na sociedade atual, vem levando a crescentes ações no plano das políticas de formação docente.É nesse cenário que surge o PIBID, em 2007, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, objetivando a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Conforme descrito nos documentos oficiais, os princípios pedagógicos sobre os quais se constrói o PIBID estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, os quais referendam a ideia de que a formação de professores deve: estar referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; ser realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; estar atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; bem como ser realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Na legislação mais recente sobre o PIBID – Portaria 096/2013/CAPES[1], são informados, em detalhamento, os objetivos do Programa com base nos princípios citados anteriormente:

> [...] incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas

[1] Com a publicação desta portaria, ficou revogada a Portaria nº 260/CAPES, de 30 de outubro de 2010.

> públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; e contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013).

Cabe destacar que o Programa tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura de todo o país. Conforme aponta o Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES, em 2007, a primeira versão do Programa, atendia cerca de 3.000 bolsistas das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. A partir de 2009 o PIBID expandiu aceleradamente, abrangendo todas as licenciaturas e alcançando, em 2014, 72.845 bolsistas. Atualmente, participam do PIBID 284 Instituições de Educação Superior (IES) de todo o país que desenvolvem 313 projetos de iniciação à docência em mais de 5 mil escolas públicas de educação básica.

Ainda segundo a Portaria 096/2013 (CAPES, 2013, cap.II, art.6º), o projeto PIBID tem caráter institucional e deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência. Entre elas, destacamos: (i) estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares; (ii) desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo; (iii) participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas; (iv) leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; (v) desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos.

Como podemos constatar, os princípios e objetivos propostos pelo Programa são bem arrojados e para serem atingidos acreditamos ser necessário que os professores formadores/coordenadores de área – responsáveis pela elaboração e condução dos subprojetos junto às escolas públicas, bem como pela orientação dos licenciandos – tenham uma formação e experiência profissional compatíveis com a função que exercem, além de tempo disponível para dedicarem-se as inúmeras atividades que o PIBID propõe.

Destacamos a seguir os requisitos da CAPES para o professor coordenador de área, constantes no Art.34, Cap. VI, Seção III,da Portaria 096/2013, os quais subsidiaram a análise dos perfis de coordenadoras nas instituições investigadas:

I – possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto;

II – pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista;

III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;

IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;

V – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;

VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

a) orientação de estágio em curso de licenciatura;

b) curso de formação ministrado para professores da educação básica;

c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;

d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;

e) produção na área.

VII – não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES;

Parágrafo único. A Capes poderá, a qualquer momento, realizar a verificação do atendimento aos requisitos por meio da análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq.

Com base nesses critérios, analisamos os currículos de 63 professores coordenadores de área pertencentes a três instituições de ensino superior mineiras quanto ao atendimento das exigências da CAPES. No item seguinte, apresentamos os resultados e a problematização dos dados produzidos.

Problematizando o perfil dos coordenadores de área

Com relação às características dos 63 coordenadores de área do PIBID, temos que 38 deles são do sexo feminino e 25 do sexo masculino. Com relação ao tipo da instituição de formação na qual realizaram seus estudos de graduação, 76,19% (n=48) são oriundos de instituições públicas e 26,98% (n= 17)são formados por instituições privadas, sendo que dois deles são formados por instituições dos dois tipos.

No que se refere à modalidade do curso de formação, 23,8% (n= 15) são bacharéis; 28,57% (n=18) são licenciados; e 41,27% (n= 26) são formados nas duas modalidades. Sobre a

titulação obtida, 30,15% (n= 19) são mestres, 62% (n= 39) são doutores, sendo7 com estágio pós-doutoral. Sobre o tempo de serviço no magistério superior, baseados na classificação utilizada nos estudos de Isaia (2010) notamos que 19,04% (n=12) se encontram nos anos iniciais (0-5 anos), 57,14% (n=36) nos anos intermediários (6 a 15 anos), e 23,80% (n=29) nos anos finais (16 anos em diante).

Sobre o requisito relativo a possuir formação na área do subprojeto,destaca-se quegrande parte dos coordenadores 88,9% (n=56) apresenta tal formação, enquanto 11,1% (n=7) não dispõem dessa formação.Ao analisarmos esse dado, aparentemente parece que as instituições atendem satisfatoriamente a esse requisito da CAPES. Contudo, se considerarmos que quase um quarto dos coordenadores possuem apenas o bacharelado podemos questionar sobre a adequação dessa formação para a atuação em Programas de Iniciação à Docência. Este problema se acentua quando consideramos que o PIBID possui objetivos bem complexos tais como "inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação,proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiênciasmetodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinarque busquem a superação de problemas identificados no processo de ensinoaprendizagem" (CAPES, 2013). Desse modo cabe questionar: Como um professor que não teve fundamentação pedagógica na sua formação inicial, como é o caso dos bacharéis, poderá orientar estudantes de licenciatura, com segurança, para o desenvolvimento de uma docência de qualidade.

Sobre o tempo de experiência no magistério do ensino superior, observou-se que todos os coordenadores cumprem com o requisito mínimo de três anos, sendo que apenas quatro dentre eles se encontram nessa condição mínima. A literatura sobre o ciclo de vida profissional docentetem apontadoque nos primeiros anos de atuação os professores vivem uma fase de "sobrevivência" e "descoberta" (Huberman, 1995), traduzida entre outros aspectos: pela dificuldade de gerenciar, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos; a distância entre os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula; a confrontação com a complexidade da situação profissional; e a experimentação.

Na situação em análise, cabe observar que cerca de 20% dos coordenadores que atuam nas instituições selecionadas para este estudo se encontram nos anos iniciais de docência no magistério superior (0 a 5 anos), o que corresponde a uma fração considerável de coordenadores que ainda estão, possivelmente, em uma fase de experimentação e estabilização na carreira, construindo e consolidando seu repertório pedagógico e sua identidade como professor do magistério superior. Considerando esse aspecto, não seria

aconselhável que a CAPES tivesse exigido um tempo maior de experiência dos professores coordenadores de área?

Com relação a ministrar disciplina em curso de licenciatura na área do subprojeto, a maioria dos coordenadores, 96,82% (n= 61), atende a este requisito. Consideramos que esse é um requisito importante e coerente à função de coordenadores de área do Programa.

Passaremos a analisar o item VI da Portaria nº096/2013, relativo a possuir "experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino". Cabe destacar, conforme visto, que o referido item, é composto por cinco subitens e, que, a CAPES exige experiência comprovada em pelo menos dois deles para o exercício da função de coordenador de área no âmbito do PIBID.

No que se refere ao primeiro subitem "experiência na orientação de estágio em curso de licenciatura" nota-se que mais da metade dos coordenadores, 53,96% (n=34), não realizam(ram) tal atividade, sendo que 46,03% (n=29) o fazem. Cabe questionar, desse modo, se está ocorrendo, no âmbito dos cursos de licenciatura, uma discussão entre os professores que atuam nos estágios e os que atuam no PIBID. Ou será que está surgindo, no seio dos cursos, uma nova dicotomia a partir do PIBID, que criaria dois tipos distintos (e talvez até hierárquicos) de aprendizagem da profissão?

Em relação ao subitem sobre a "experiência em curso de formação ministrado para professores da educação básica", 66,66% (n=42) dos coordenadores de área não a possuem, sendo esta experiência apresentada por 33,33% (n=21) dos mesmos. Nota-se a pouca familiaridade que a maioria dos coordenadores tem com os docentes da educação básica. O fato de ser convidado, escolhido ou manifestado desejo em lecionar em cursos de formação docente evidencia qualificação, competência e/ou interesse pelas questões da formação e da prática profissional dos docentes.

No que diz respeito ao subitem sobre "experiência nacoordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica", cerca da metade dos coordenadores 49,9% (n=31) não exerceu esse tipo de atividade, enquanto um pouco mais da metade 50,89% (n=32) apresentouexperiência nessa área.Esperavamos uma proporção maior de coordenadores com esse tipo de experiência, tendo em vista o cumprimento dos objetivos do Programa.

Sobre a "experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica", 44,44% (n=28) dos coordenadores não possui tal experiência,sendo esta apresentada por um poucomais da metade dos coordenadores 55,55%(n=35). Esse resultado, de certa maneira, reflete o fato de que boa parte dos professores do ensino superior não tiveram passagem pela

escola básica, ingressando neste nível de ensino logo após a conclusão dos seus cursos de mestrado e/ou doutorado.

Quanto à "produção na área", 69,84% (n= 44) dos coordenadores indicaram tal produção no Currículo Lattes, sendo que 30,15% (n=19) não possuem publicações na área do subprojeto.O fato de quase 70% dos coordenadores possuírem produção na área possivelmente está relacionado ao peso que a produção científica tem na vida acadêmica do professor no ensino superior.

A fim de melhor clarificar a verificaçãodo atendimento aos requisitos da CAPES ao item VI, criamos as seguintes categorias de análise, que buscam classificar a população estudada em relação ao cumprimento de tais requisitos:

0 a 1 item atendido - 28,57% (n= 18)não atende aos critérios da CAPES;

2 itens atendidos –17,46% (n=11) atende apenas ao mínimo exigido;

3 a 4 itens atendidos – 44,44% (n=28)atende satisfatoriamente aos critérios adotados;

5 itens atendidos – 9,52% (n= 6)atende plenamente.

Desse modo, considerando os resultados evidenciados anteriormente, chama atenção o fato de que mais de ¼ dos coordenadores de área que estão atuando nas instituições selecionadas para o estudo não atendem aos requisitos da CAPES.A rigor, não poderiam estar vinculados ao Programa.

Caso a CAPES tivesse estipulado, por exemplo, o atendimento a pelo menos três critérios relativos ao item VI (apenas um a mais que a exigência atual), o que poderia em tese melhorar o perfil dos coordenadores para atuar no Programa, quase a metade dos que estão no Programa nessas instituições poderiam ser selecionados.

Esse resultado parece evidenciar o pouco prestígio atribuído a atividades relacionadas à formação de professores na universidade; o que nos faz questionar se programas dessa natureza são realmente capazes de mexer coma lógica produtivista presentenas IES, na atualidade.

Considerações finais

Com base na análise realizada, pudemos perceber que o perfil dos coordenadores de área do PIBID nas três IES investigadas refletem questões nevrálgicas acercada formação de professores no Brasil, e sobre os formadores desses profissionais (André, 2012). Em primeiro

lugar, podemos destacar que os dados demonstram que os docentes universitários estão imersosna lógica produtivista. Esta afirmação pode ser corroborada pelo grande número de professores com produção na área de atuação dos subprojetos em que são coordenadores, mesmo com poucos anos de docência no ensino superior. Essa situação, criada por políticas de avaliação de desempenho, pela definição de metas de produtividade, pode ter como consequência certo desinteresse pela prática pedagógica, sobretudo para aqueles que, por exemplo, são graduados em cursos de licenciatura, mas nunca atuaram como professores da educação básica.

Em segundo lugar, percebemos que há pouca (ou nenhuma) aproximação entre as atividades do estágio supervisionado e as atividades do PIBID, uma vez que boa parte dos coordenadores não possui a experiência de orientação no estágio. Consideramos que este é um aspecto que merece ser aprofundado, uma vez que ambas as atividades são espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática. Apesar de o PIBID enfatizar que a experiência do licenciando nas escolas deve ser diferente daquela vivenciada nos estágios curriculares, este é um ponto que merece mais discussão. Em princípio, argumentamos que deveria haver uma melhor articulação entre estas duas experiências formativas.

Por último, a análise do perfil dos coordenadores de área do PIBID realizada aponta para um importante questionamento acerca dos conhecimentos necessários ao professor formador de professores. Tomando por base os estudos de Nóvoa (2009), quais são os conhecimentos imprescindíveis à atuação deste profissional? A partir do grupo de docentes analisados, acreditamos que a realidade da formação do formadornecessita de mais investigação e aprofundamento de estudos, uma vez que é imperioso indagar o lugar deste formador, no que tange a conhecimentos e habilidades. Consideramos que tal compreensão pode colocar em questão o papel dos cursos de licenciaturas no contexto brasileiroe a necessidade da criação de Programa de Iniciação à Docência, além de, consequentemente, favorecer o aprimoramento da formação de professores para a educação básica.

Referências

André, M.E.D.A et al (2010). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *R. Bras.Est.Pedag*. Brasília, v.91(237), 122-143, jan./abr.

André, M.(2012). O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes. In: Santos, L. L. C. P.; Favacho, A. M. P. *Políticas e práticas curriculares:* desafios contemporâneos. Curitiba: CRV.

BRASIL.(2010). Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República.

CAPES. (2014). Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. Relatório de Gestão 2009-2011. Disponível em:<http:www.capes.gov.br/educação-basica/capespibid>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. (2014). Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em:<http:www.capes.gov.br/educação-basica/capespibid>. Acesso em: 10 mar. 2014.

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, n.4.

Isaia, S. M. A.; Bolzan, D. P.V. (2010). Movimentos construtivos da docência/aprendizagem:tessituras formativas. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. *Anais.* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG,.v. 1; 1-14.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão.*Revista Educación*. Madrid.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO NA SOCIEDADE DE INDIVÍDUOS E AS PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO

Morgenstern, J. M.[1]; Rech, T. L.[2]

[1]Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
[2]Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Email: jujucamorg@yahoo.com.br; tatianarech@yahoo.com.br

Resumo

O trabalho parte de uma problematização das possibilidades de pensar e fazer funcionar o currículo em uma sociedade marcada pela aprendizagem e pela relação entre indivíduos. Como principal artefato de subjetivação da escola moderna, o currículo emerge entre os séculos XVI e XVII e desloca suas ações para se autoajustar a uma configuração social contemporânea em que a individualização se destaca como valor fundamental. Nesse sentido, o imperativo da autonomia converte-se em um paradoxo a ser vivido pelo sujeito: ele deve recusar referências externas e procurar em si a ancoragem de sua própria identidade, mas é preciso que faça escolhas e se responsabilize individualmente por elas. Considerando o planejamento, a execução e a avaliação como os três eixos que compõem o desenvolvimento curricular, pretendemos mostrar como o esmaecimento do eixo do planejamento e a ênfase assumida pelo eixo da avaliação se articulam a uma racionalidade política neoliberal e produzem subjetividades plásticas e autômatas. Faremos uma historicização das práticas de subjetivação colocadas em ação pela proposta curricular de diferentes Programas de aceleração da aprendizagem que se consolidam no cenário educacional brasileiro na década de 1990. São eles: Ensinar pra Valer! Aprenda pra Valer! (1996); Classes de Aceleração (1996) e Acelera Brasil (1998). As ferramentas teórico-metodológicas decorrem do campo dos Estudos Foucaultianos, entre as quais, destacamos a noção de governamentalidade. Ao operarmos com essa noção em seu cruzamento político e ético, traçamos possibilidades de leitura do presente em que se potencializam aprendizagens a partir de matrizes de habilidades a serem buscadas pelos sujeitos. Tais sujeitos, cada vez mais individualizados em seu aprender, são permanentemente atravessados por sistemas avaliatórios que os mantêm vinculados à racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: currículo; aceleração da aprendizagem; práticas de subjetivação.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

"*A individualização veio para ficar*"
(BAUMAN, 2008, p. 69).

Dentre as marcas registradas da sociedade moderna, está a disposição dos seus membros como indivíduos. Ao considerarmos "a sociedade moldando a individualidade de seus membros e os indivíduos formando a sociedade a partir de suas ações" (BAUMAN, 2008, p. 62), somos levados a compreender a reciprocidade entre sociedade e indivíduos. Tal reciprocidade é expressa por Norbert Elias em sua obra *A sociedade dos indivíduos* (1994) como efeito do deslocamento de uma relação que amarrava sociedade e indivíduos numa luta permanente e irresolvível para uma diagramação social formada por conjuntos de ações individuais que parecem conjugar a sociedade em seus próprios eus. Se o processo de individualização faz parte da composição das sociedades modernas, importa entendermos as mudanças de sentido implicadas nesse "movimento de individualizar" que o faz assumir novas formas na Contemporaneidade. Para Bauman (2008, p. 62-63), o significado da individualização não cessa de mudar e de apresentar-se de formas diferentes, assim como "os resultados acumulados de sua história passada estabelecem sempre novas regras e fabricam novas apostas para o jogo". Desse modo, a individualização traz sentidos muito diferentes daqueles que produzia no século passado, nos primeiros momentos da era moderna, ou "primeira era da autonomia moderna", como passou a ser referida por Lipovetsky (2009). Segundo este autor, desde os séculos XVII e XVIII, conhecemos o princípio da autonomia individual, que, em sua emergência, foi limitado por utopias coletivas, ideologias, organizações de massas, socialização desigual entre gêneros e educação autoritária. Assim, a primeira era do individualismo é marcada por um individualismo limitado, ou seja, por "uma autonomia individual, mas socialmente enquadrada" (LIPOVETSKY, 2009, p. 59).

No contexto contemporâneo, o que se vê é o esmaecimento dessa forma de individualismo limitado e o fortalecimento de um modo de individualismo completo, em que o indivíduo se sobressai em relação às regulações coletivas e imposições referentes ao âmbito comum. A cotidiana individualização dos fazeres e das práticas sociais, atravessada pela proliferação do uso das tecnologias e da internet, tem levado a uma personalização e dessincronização das relações construídas com o espaço e o tempo. Em relação ao tempo, Bauman (2008, p. 147) diz que, "quanto menos controle tivermos sobre o presente, uma parte menor do futuro poderá ser abarcada pelo planejamento. As extensões do tempo rotuladas como 'futuro' ficam menores e o período de vida como um todo é fatiado em episódios enfrentados e atacados 'um de cada vez'".

No âmbito social, a ordem coletiva já não regula nem prescreve mais tão enfaticamente a vida familiar e sexual dos indivíduos, e o governamento de cada um quanto às escolhas que faz para sua vida não passa mais por um controle familiar rígido. O domínio da religião também é assinalado por Lipovetsky (2009) como exemplo da autonomização individual, em que se vê a perda de influência das ordens religiosas sobre o comportamento dos religiosos, para citarmos essa esfera entre outras. O desaparecimento das restrições coletivas enquadradas pelas tradições e pelos hábitos, que criavam certa homogeneidade e conformavam as condutas dos indivíduos, leva a uma nova autonomia do indivíduo, tornado cada vez mais soberano e, ao mesmo tempo, desapossado de si. Em outras palavras, o referencial de vida do indivíduo nas sociedades contemporâneas é deslocado de um controle coletivo, que ditava um modo de agir, pensar e relacionar-se, para a busca de referenciais hiperindividualizados. Sem referências sociais que estruturem ações comuns, crescem os guias de conduta individual, as verdades e crenças elaboradas por indivíduos desconectados do coletivo. Recentemente, no Brasil, foi possível percebermos manifestações de rua com reivindicações variadas e a ausência de um propósito comum de mobilização social. O coletivo contemporâneo parece ter-se configurado pela junção de uma multidão que vai à rua reivindicar direitos que, em algum nível e de acordo com cada caso, não foram atendidos. Não há uma instituição sindical ou social que reúna a multidão nem mesmo uma intencionalidade comum a ser buscada, senão uma infinidade de pessoas exigindo a melhoria das suas condições de

vida em termos individuais. Assim, em relação à construção espaço-tempo, "[...] a era da autonomia moderna voltava-se para o futuro (a construção do novo homem, a Revolução), em detrimento, portanto, do presente vivido. Ao contrário, a época contemporânea seria a época que renuncia ao futuro em benefício tão somente do presente" (LIPOVETSKY, 2009, p. 65).

À medida que a autonomia moderna se preocupava com o futuro, tornava-se necessário pensar em uma formação que considerasse o homem do amanhã. Em termos educacionais, poderíamos apontar o planejamento curricular como eixo[1] de grande importância para as práticas pedagógicas. O currículo encarnava a função de delinear o futuro, resguardar sua possível fluidez e sistematizar o que seria repassado às novas gerações, tendo como pauta o ensino. Naquele contexto, ficavam visíveis os investimentos de pesquisas e ações direcionadas ao planejamento dos conteúdos a serem ensinados, ao aprimoramento da metodologia de ensino e à condução dos comportamentos estudantis, aspectos regulamentados por um caminho entendido, previamente, como sendo o *mais adequado* para a formação de um indivíduo que soubesse viver numa dada ordem social.

Já na Contemporaneidade, há um redirecionamento do foco curricular para o eixo da avaliação, que parece preocupar-se muito mais com aspectos referentes à aprendizagem, deixando o ensino em segundo plano. Quando o tempo é presentificado e menos controle temos dele, também menor é a possibilidade de planejar, de pensar em longo prazo, por exemplo. Portanto, é na ordem do indivíduo e da avaliação que se podem criar estratégias com o intuito de medir as aprendizagens, pois é a partir da criação de coeficientes do que se considera normalidade em relação à aprendizagem que podemos pensar numa forma de governamento. Tal governamento — entendido como condução das condutas — se dá como uma dobradiça que faz o nexo entre o coletivo e o individual, assim regulando as condutas no âmbito da população e também de cada indivíduo. Se, na Contemporaneidade, "o currículo continua a marcar decisivamente nossas subjetividades" (VEIGA-NETO, 2012, p. 8), podemos visualizar no próprio formato e funcionamento curricular certas práticas que operam na subjetivação dos aprendentes.

A subjetivação — entendida, na leitura foucaultiana, como o movimento que faz o indivíduo lançar-se sob si mesmo, tomando-se como objeto e ao mesmo tempo sujeito a si —, alicerçada em racionalidades neoliberais, traz condições para uma forma de vida que visa à constituição de indivíduos hábeis e competentes para cotidianos incertos e líquidos. Como já referenciado anteriormente, não há uma grande normativa comum que se coloque no horizonte de formação dos indivíduos, como acontecia com o sujeito na primeira era moderna — relativamente autônomo e livre; por isso, cada um acaba agindo conforme suas referências próprias, individuais. Nesse sentido, visualizamos, no campo do currículo, ações direcionadas à produção de habilidades e competências que atuam diretamente na formação de subjetividades autoempreendedoras, capazes de assumir uma postura flexível, adaptável e autorregulada.

Respondendo a essas configurações do neoliberalismo, os Programas e Projetos educacionais de aceleração da aprendizagem estruturam suas ações a partir de estratégias necessárias para o alcance de diferentes habilidades. O currículo desses Programas e Projetos é organizado na forma de matrizes de habilidades e "funcionam como um instrumento para correção do fluxo escolar" (ACELERA BRASIL, 2009, p. 7). Tais iniciativas emergem no contexto brasileiro, mais especificamente, na segunda metade da década de 1990 e podem ser consideradas "[…] uma estratégia política destinada a transformar a cultura da repetência, que atrasa o país, em uma cultura de sucesso"

[1]Quando nos reportamos à noção de eixo curricular, concordamos com Veiga-Neto (2012, p. 9), tendo em vista que, segundo o autor, "costuma-se falar em pelo menos três fases ou etapas principais no desenvolvimento de um currículo: *planejamento*, *execução* e *avaliação*. O destaque que é dado a cada uma dessas fases depende, em boa parte, da concepção que se tem sobre a educação escolar".

(INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003, p. 12)[2]. O que é comum no funcionamento dessas ações é a possibilidade de construir um espaço diferenciado para a educação de alunos posicionados como defasados, ou seja, aqueles que escapam do fluxo escolar considerado ideal. É necessário lembrar que esses alunos, tidos como atrasados em razão de suas múltiplas repetências, não estão fora desse fluxo, já que não evadiram do espaço escolar. Porém, mantê-los no espaço escolar é fundamental para que tais sujeitos continuem sendo alvo de intervenções pedagógicas que promovam a reativação do seu potencial de aprendizado. A organização dos currículos de tais iniciativas não se molda por conteúdos; em vez disso, prioriza a aquisição de habilidades tidas como necessárias para que cada sujeito modifique suas atitudes pessoais em relação à sua capacidade de aprender permanentemente, como vemos no excerto abaixo:

> A concepção de currículo nesta proposta concebe o conhecimento como interpenetrado pelos diferentes campos do saber e não como uma lista de conteúdos de áreas de conhecimento isoladas. Mais importante do que acumular informações é construir conceitos, é desenvolver instrumentos de pensamento. Os instrumentos para pensar são aqueles que permitem ao sujeito ler e interpretar o mundo, fazer relações, interagir com o conhecimento e, inclusive, intervir no processo de construção do conhecimento (PERNIGOTTI et al., 1999, p. 47).

As práticas pedagógicas de aceleração organizam-se a partir de matrizes de habilidades que envolvem algumas áreas do conhecimento, como, por exemplo, Ciências, Geografia e História, Língua Portuguesa e Matemática. Essas quatro áreas compõem quadros que priorizam cinco aspectos: habilidades, procedimentos, conceitos e categorias, atitudes e objetos de estudo. O foco dessas práticas está em desenvolver as habilidades necessárias para que os alunos tenham outras atitudes e, assim, possam superar suas posições de defasagem escolar.

ÁREA: CIÊNCIAS				
HABILIDADES	**PROCEDIMENTOS**	**CONCEITOS E CATEGORIAS**	**ATITUDES**	**OBJETOS DE ESTUDO**
-Reconhecer diferenças físicas entre pessoas; -Observar e comparar semelhanças e diferenças físicas e culturais.	-Representação do corpo; -Tomada de medidas de partes do corpo; -Comparação de características e ações.	-Características físicas e faciais; -Percepção do próprio corpo; -Medidas do corpo.	-Respeitar as diferenças culturais; -Conhecer os cuidados com a saúde do corpo.	-Identidade pessoal; -Corpo humano.
ÁREA: GEOGRAFIA E HISTÓRIA				
HABILIDADES	**PROCEDIMENTOS**	**CONCEITOS E CATEGORIAS**	**ATITUDES**	**OBJETOS DE ESTUDO**
-Localizar-se no tempo a partir de sua história de vida; -Observar, avaliar e propor alternativas; -Formular e emitir opiniões.	-Reconhecimento dos documentos pessoais como fonte de conhecimento da história de vida; -Identificação de diferenças regionais;	-Diversidade cultural; -Tempo; -Espaço; -Passado/presente; -Biografia; -Semelhanças/Diferenças; -Cidadania;	-Respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural; -Valorizar as diferenças regionais;	-A identidade do aluno.

[2]Este material é uma publicação do Instituto Ayrton Senna (IAS) e foi organizado por João Batista Araújo e Oliveira.

	-Discussão sobre direitos humanos.	-Direitos humanos.	-Valorizar o debate e o respeito às opiniões; -Autoidentificar-se como agente de transformações sociais.	

Os quadros acima demonstram uma organização estratégica que está visivelmente presente no conjunto de Programas e Projetos que visam à aceleração da aprendizagem. Um dos aspectos mais interessantes é o investimento mobilizado para a aquisição, por parte dos alunos, de atitudes diferenciadas daquelas que caracterizavam a posição anterior de risco social. Para que seja possível essa transformação de atitudes pessoais, tem-se uma sistemática de intervenção direta que agrega estratégias menores a fim de garantir que o aluno não evada e, ao mesmo tempo, faça autoinvestimentos para garantir sua permanência no fluxo escolar. A continuidade no fluxo permite que, posteriormente, esse mesmo aluno passe a ocupar outras posições e novos espaços sociais.

> Esta expansão da população estudantil em condição desfavorável pode ter como conseqüência uma séria deterioração da futura força de trabalho. Na medida em que este número aumenta e eles continuam a ter baixos níveis de desempenho e elevados índices de evasão, um contingente cada vez maior de participantes da força de trabalho estará despreparada [*sic*] para os empregos disponíveis. *Até mesmo funcionários de escritórios, caixeiros, vendedores necessitam habilidades básicas* em termos de comunicação oral e escrita, computação e raciocínio, habilidades geralmente não encontradas entre os estudantes em desvantagem educacional (INEP, 1992, p. 4, grifo nosso).
>
> A repetência causa prejuízos vultosos à economia. Uma força de trabalho com menor nível de escolaridade ganha menos, produz menos e, dessa forma, afeta a produtividade das empresas e do país (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003, p. 32).

Como observado nos excertos acima, é possível afirmar que um dos principais interesses dessas ações está em manter todos os alunos no fluxo considerado adequado à sua idade e à série a ser frequentada. A manutenção dos alunos no fluxo adequado contribui para que, num futuro próximo, tais indivíduos sejam partícipes da população economicamente ativa. Portanto, cabe salientar que "a exclusão da escola leva à exclusão do mundo do trabalho" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2003, p. 32), e, para que essa exclusão não aconteça, faz-se necessário manter uma forma de avaliação constante e ativa, em que o aluno é incitado a se autoavaliar, a refletir e a repensar seu modo de ser diário. Para isso, uma série de práticas é colocada em funcionamento, tornando ativas as capacidades de que cada aluno deve dispor para atingir o resultado esperado: a redução do desnível idade-série, que acontece pela aquisição de habilidades básicas voltadas à aceleração do tempo escolar. Como exemplos, citamos as atividades de: exposição individual, que se dá pelo preenchimento de um cartaz-chamada onde cada aluno é convidado a assinalar com uma cor específica a sua presença em aula; exposição individual, em que o aluno tem que demonstrar sua capacidade de leitura, devendo assinalar, semanalmente, os livros lidos; reflexão individual, em que, ao final de cada dia letivo, o aluno precisa retomar os objetivos pontuados no início de cada aula e marcar aquilo que "realmente" aprendeu.

Se, "[...] de uns anos para cá, estamos vivendo a exacerbação da avaliação e de teorizações em torno dela" (VEIGA-NETO, 2012, p. 9), no eixo do currículo, é fácil visualizar a presença de práticas de avaliação, o que constantemente atravessa os fazeres pedagógicos. Ao colocar a avaliação em funcionamento, o currículo "[...]

trabalha como um nó corredio capaz de, a qualquer momento, deixar mais livres, mais presos ou até enforcados aqueles que a ele se submetem" (VEIGA-NETO, 2012, p. 8). Assim, as ações voltadas à avaliação estão presentes na sistemática dos Programas e Projetos de aceleração da aprendizagem e a todo o momento podem ser acessadas, tornando visível a posição ocupada por cada indivíduo no grupo. Pela avaliação, é possível fazer aparecerem as habilidades diferenciais e o avanço conseguido por cada aluno. No que se refere à especificidade das intervenções de aceleração aqui analisadas, vê-se uma inversão de perspectiva em relação às aprendizagens dos alunos. Se, na classe regular, seu desempenho era considerado muito ruim ou péssimo, o que gerava expectativas negativas e falta de investimento para seu avanço escolar, na classe de aceleração, espera-se muito desses alunos e de suas capacidades de aprendizagem, transformação e mudança.

Referências

Bauman, Z. (2008). *A sociedade individualizada*: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed.

Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
Instituto Ayrton Senna. (2003). *A pedagogia do sucesso*: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. Material organizado por João Batista Araújo e Oliveira. 14 ed. São Paulo, SP: Saraiva.

Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais – Inep. (1992). *Escolas aceleradas*: podem elas ser bem-sucedidas no Brasil? Material organizado por Henry M. Levin e Pilar Soler. Estudos de políticas públicas, nº 01. Dezembro. Brasília: Inep.

Lipovetsky, G. Futuro da autonomia e sociedade do indivíduo. (2009). In Neutzling, I.; Bingemer, M. C.; Yunes, E. (orgs.). *O futuro da autonomia*: uma sociedade de indivíduos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Leopoldo: Editora Unisinos, 59 -71.

Pernigotti, J. M. [et al].(1999). *Aceleração da aprendizagem*: ensaios para transformar a escola. Porto Alegre: Mediação.

Veiga-Neto, A. (2012). *O currículo na sociedade de indivíduos e as práticas de subjetivação***.** Texto apresentado e discutido no *X Colóquio sobre Questões Curriculares* e *VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo*, no dia 4 de setembro de 2012, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil.

ANTAGONISMOS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO

Rosanne Evangelista Dias

Universidade Federal do Rio de Janeiro
rosanne@ufrj.br

A região ibero-americana tem sido responsável pela produção de políticas curriculares de diferentes níveis e modalidades de ensino. Está projetado para o ano de 2021 esforços no alcance de êxito em diferentes ações nesse campo, motivada pelo Bicentenário da Independência da maior parte dos países que a integram. Entre as metas planejadas está a formação de professores e aspectos envolvidos na avaliação da formação e atuação docente. Neste trabalho, desenvolvo análises a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau para a compreensão dos discursos envolvendo os diferentes projetos em disputa na Ibero-américa, analisando os antagonismos que se fazem presentes na explicitação de diferentes demandas em torno das políticas curriculares de formação docente. Seleciono para análise documentos produzidos pela OEI e a UNESCO, no período de 2001 a 2012, como parte do contexto de influência (BALL). Os discursos produzidos pelos organismos internacionais têm sido importante foco de análise para pensarmos as concepções que circulam em diferentes países, muitas delas produzidas por lideranças com papel de importância no campo do currículo e da formação de professores. Nesses textos, podemos verificar posições distintas sobre modelos de organização curricular e processos de avaliação da formação e do trabalho docente a partir de um discurso que atribui grande responsabilização ao professor no desempenho de seus alunos. Entendemos que o discurso produzido pelos organismos internacionais é marcado pelo antagonismo em relação às diferentes demandas (LACLAU, MOUFFE), resultado de diversas influências de sujeitos e grupos que assumem liderança no pensamento educacional (DIAS & LÓPEZ, LOPES) no processo de defesa de projetos curriculares que tencionam a construção de hegemonia para a formação de professores.

Palavras-chave: Política curricular; Formação de professores; Antagonismo; Teoria do Discurso; Íbero-americano.

Introdução

Políticas de currículo para a formação de professores têm sido produzidas nas últimas décadas em diferentes países. Diferentes demandas são apresentadas gerando proposições diferentes que são encaminhadas e disputadas em diversas arenas políticas. Discursos sobre as tensões do mundo atual, da sociedade do conhecimento, das necessidades de adaptação ao mundo do trabalho vêm orientando as políticas de formação docente, acentuando a premência de o professor vir a constituir sua formação e profissão sob novas bases. Nesse contexto, os diferentes projetos diferenciam-se nas concepções, diagnósticos, metas, entre outros aspectos, antagonizando-se com outras perspectivas que buscam construir sua hegemonia no plano das políticas educacionais.

Ao trazer para o foco deste trabalho a região Ibero-americana pretendo destacar o papel catalisador dos organismos internacionais dos países que integram a região a partir de diferentes dimensões. Uma delas envolve a produção dos discursos produzidos por chefes de Estado representantes da pasta da Educação dos respectivos países. Outra dimensão envolve os discursos produzidos por importantes lideranças no campo da formação de professores difundidos pelas publicações pelos mesmos organismos internacionais. Para a análise selecionei textos políticos da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI e da UNESCO, no período de 2001 a 2012. A seleção dos textos políticos tem como marco temporal a publicação do Relatório Jacques Delors da UNESCO no Brasil. Foram selecionados os seguintes documentos: Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2012), Metas 2021 (OEI, 2010) e Miradas (OEI, 2011). Na seleção dos materiais, reconheço os limites na escolha de parte deles considerando a diversidade de outros textos políticos que merecem análise, porém no âmbito deste trabalho tal tarefa não é possível. Também é importante

ressaltar que ao analisar a produção assumida pelos textos políticos como representativa de uma região não pretendo assumir que tais discursos representam a totalidade do pensamento sobre política curricular dos países que dela fazem parte. Representam, parcial e contingencialmente, as proposições que se fazem presentes na articulação da política, como nos faz compreender a teoria do discurso de Laclau (1996, 2005). A teoria do discurso de Ernesto Laclau é abordagem teórico-metodológica orientadora da análise do processo de articulação política de demandas em disputa nos discursos analisados.

Tendo em vista o foco no antagonismo organizo na primeira seção desenvolvendo o debate sobre a produção curricular como arena de disputas nas quais se faz presente diferentes demandas e projetos/proposições para a formação docente. Na segunda seção analiso o antagonismo presente nos discursos dos textos políticos iberoamericanos tendo como centralidade as metas envolvendo a avaliação da formação e atuação docente. Por fim, aponto para algumas considerações iniciais sobre as importantes disputas que se colocam no âmbito da política curricular para a formação docente, considerando os antagonismos identificados nos discursos ibero-americanos.

Políticas de currículo: arenas de disputas

Em minhas investigações sobre política curricular[1] tenho buscado entender a produção das políticas como um processo que envolve sujeitos em luta por suas demandas. Um contexto de luta que envolve a política e os processos de articulação que permitem a construção de arco de alianças capaz de mobilizar diferentes demandas aglutinando umas e antagonizando outras tendo como finalidade a produção de definições no campo da educação. Nessas arenas estão presentes conflitos e embates que, por vezes, são pouco destacados em análises do campo educacional. Contudo, pensar a produção dessas políticas no terreno da construção de um consenso conflituoso, como nos convida Mouffe (1995), nos permite compreender essa produção como contingente e precária, instável sob o aspecto da perenidade, permanentemente significada por todos aqueles que nos diversos espaços institucionais ou não, lutam pela educação. Afasto-me assim de perspectivas que tomam como central a produção política de base Estadocêntrica que, por vezes, não dão sentido às vozes que influenciam no chão da escola, nos grupos de pesquisa, nas editoras, nos organismos internacionais, nos sindicatos e demais espaços suas demandas.

Analiso as políticas de currículo na sua produção discursiva, tendo como unidade de análise as demandas produzidas por lideranças e grupos políticos em defesa da formação docente, ao longo das últimas décadas. Como apresentado anteriormente, o foco nos textos políticos de organismos internacionais nos aponta finalidades de constituição de políticas curriculares locais e para a região. Concordo com Lopes (2004) que essa produção e circulação de discursos devem ser analisadas buscando identificar e compreender nelas a expressão de ideias, valores e concepções sobre o currículo e a formação de professores.

Na disseminação e circulação desses discursos uma pluralidade de sentidos e leituras se faz presente e devem ser analisadas identificando os diferentes contextos em que são gerados, dirigidos e difundidos assim como os diversos sujeitos e grupos que os defendem. Entendo também as políticas de currículo na perspectiva discursiva com seus sentidos fixados provisória e contingencialmente, abertas a diferentes leituras e interpretações que as ressignificam em processos de recontextualização por hibridismo (LOPES, 2005). A multiplicidade de textos, de sujeitos, de leituras e de interpretações dos diferentes discursos das políticas curriculares implica na permanente significação dos textos curriculares no processo dinâmico de sua produção, marcado por tensões e conflitos. Nesse processo de produção marcado por tensões e conflitos as negociações de sentidos em busca de consensos possíveis na disputa de diferentes proposições apoiadas por sujeitos e grupos nas arenas políticas.

[1] As pesquisas a que me refiro aqui são as produzidas no grupo Políticas de currículo e formação de professores: https://sites.google.com/site/grupodepesquisaufrj/ e Política de Currículo e Cultura: http://www.curriculo-uerj.pro.br/ e integram a publicação Discursos nas políticas de currículo, organizado por Alice Casimiro Lopes, Rosanne Evangelista Dias e Rozana Gomes de Abreu, 2011.

Formação de professores: avaliação da formação e da atuação docente

No contexto ibero-americano no qual a análise se centrou os discursos em torno das políticas curriculares para a formação docente defendem novas bases para o currículo entendo a docência como uma profissão de fundamental importância para o sucesso das reformas educacionais. No caso da região que aponta o ano de 2021 para o alcance da melhoria das condições da educação, uma série de esforços vem sendo dirigidos para superar as desigualdades de acesso e permanência ainda presentes em países ibero-americanos. A relação estabelecida entre a formação docente de qualidade e a qualidade da educação a partir do desempenho dos alunos reforça o caráter de centralidade do papel do professor nesse cenário. Ressalto a polissemia do significante qualidade que envolve diferentes sentidos na sociedade e na comunidade educacional.

Entre as metas declaradas para o alcance do sucesso escolar encontramos a necessidade da revisão dos currículos de formação inicial, investimentos em formação continuada e avaliação desses processos de formação. Podemos perceber a existência de suposto consenso em torno da necessidade de alteração curricular, seja pelo argumento apoiado nas mudanças intensas na sociedade do conhecimento, seja no novo papel do professor diante do trabalho nas escolas, entre outros. Contudo, ao advogar as alterações curriculares antagoniza-se com posições sobre a formação curricular provocando o debate sobre os diferentes projetos em disputa na Ibero-américa.

Em trabalhos anteriores pude verificar na produção discursiva dos organismos internacionais Ibero-americanos posições distintas sobre modelos de organização curricular e processos de avaliação da formação e do trabalho docente. Em algumas dessas posições a presença de um discurso que atribui grande responsabilização ao professor no desempenho de seus alunos, associado a uma meta de responsabilização docente aos resultados da educação, cada vez mais apoiada por exames de avaliação de larga escala nos diferentes países. Nesses discursos entendemos que se projetam papéis para a docência envolvendo não apenas o cotidiano do trabalho como currículos para a sua formação inicial e continuada.

Nos discursos sobre políticas de currículo para a formação docente está presente o antagonismo que, impede a fixação de sentidos, o que significa dizer a impossibilidade de fechamento completo de um determinado sentido do discurso (MENDONÇA, 2003), acentuando a presença de posições diferentes que pretendem se legitimar e constituir a hegemonia. A presença do antagonismo, portanto, nos coloca diante das questões que envolvem disputas no campo da significação da política. Nos perguntamos: a que vem se antagonizando os discursos sobre modelos de organização curricular e processos de avaliação e trabalho docente nos textos políticos analisados?

Uma das possibilidades de expressar o antagonismo nessas políticas pode ser destacada nas passagens abaixo.

> Um professor que conte com uma formação inicial de qualidade e com as oportunidades de aceder a programas de capacitação contínua, pode contribuir para a melhoria dos resultados de crianças em seu rendimento. No entanto, na maior parte dos países da região, as imensas demandas de transformação pedagógica que se tem exigido aos docentes nas últimas décadas não tem sido acompanhada dos devidos processos de mudança das instituições que os formam, nem das condições de trabalho e de desenvolvimento profissional necessário (OEI, 2010, p.74-75).

O discurso pela centralidade da docência para o alcance de melhores resultados na educação tem se confrontado com outro que critica as condições de formação e de trabalho docente que não estariam de acordo com as necessidades da educação básica, contrapondo-se muitas vezes a uma formação curricular disciplinar. Está presente uma crítica sobre a pouca ênfase dada aos currículos de cunho generalista, ao conteúdo didático e ao conhecimento escolar dando um relevo maior às estratégias voltadas à aprendizagem escolar.

> As análises dos modelos curriculares e pedagógicos de formação contínua leva a concluir que estes apresentam uma baixa especialização e problemas crônicos relevantes relacionados aos requerimentos das instituições escolares, predominando, na mudança, os acentos teóricos e as visões gerais (UNESCO, 2012, p.9).

No debate da formação estão postas questões que não encontram posição definida e, portanto, merecem debate em diferentes níveis e por diferentes atores políticos. Na concepção de atuação docente, presente nos textos analisados, nos quais o professor exerce protagonismo para o alcance de metas de qualidade na educação, aponta-se para a formação contínua no processo difundido pelo Relatório Delors (2001) como "aprender a aprender". A despeito das defesas da formação continuada e do "olhar" voltado às práticas há um silenciamento sobre a importância dessa formação se pautar no conhecimento pautado nas experiências dos professores nas escolas e comunidades nas quais atuam. Nesses discursos é atribuído ao professor uma correspondência do seu trabalho ao sucesso escolar de seus alunos e mais é projetado na sua formação a solução para os problemas da educação, ao se afirmar que professores bem formados garantem o sucesso escolar.

> a importância dos docentes no processo de elevar a qualidade da educação iberoamericana. Mas se os professores são chave para a qualidade da educação, é preciso admitir também que não se pode melhorar a ação educativa dos professores sem conseguir, ao mesmo tempo, maiores níveis de qualidade no funcionamento das escolas. (...) o desenvolvimento profissional docente e a melhoria da escola constituem as duas caras de uma mesma moeda ou, para expressar com mai clareza, formam uma unidade indissolúvel (OEI, 2010, p.134).
>
> Ainda que as regulações públicas para a formação pedagógica de tipo universitário sejam inexistentes em sua maioria dos casos, nos últimos anos, é possível observar em alguns países a instalação de sistemas de acreditação, de provas de egresso ou habilitação para o exercício profissional, e de formulação de estandares que permitem orientar os currículos formativos (UNESCO, 2012, p.9).

A ideia de conferir legitimidade e qualidade à formação e atuação docente, a partir de processos de avaliação de docentes e de acreditação de instituições formadoras, vem se estabelecendo como um forte discurso em resposta às demandas sociais que cobram melhores resultados na educação. Parte dessas demandas está presente nos textos políticos dos organismos internacionais que apoiam iniciativas que vem sendo discutidas no âmbito das políticas educacionais, como é o exemplo da região iberoamericana.

Um aspecto importante que explicita o antagonismo presente no discurso da avaliação como meta para a formação docente é expresso no documento Miradas (OEI, 2011) quando reconhece as diferentes experiências e trajetórias na formação inicial dos professores assim como de sua carreira nos diferentes países

> (...) diante da necessidade de estandarizar os perfis docentes requeridos, situações que são resolvidas por meio de processos de certificação que tem devem cumprir aqueles que vão se integrando ao serviço educativo (p. 221).

Tais posições discursivas configurm o quadro de ambivalências sobre as políticas curriculares para a formação de professores no espaço iberoamericano.

Conclusões

Nos limites deste trabalho foi possível focalizar parte da produção discursiva de textos políticos que vem sendo produzidos e difundidos com a perspectiva de projetar políticas curriculares para a formação de professores na região

iberoamericana. A produção analisada dá conta de uma expressão de diferenças que apontam para o antagonismo dessas políticas que pretendem superar condições que entendem não ser em adequadas, como o currículo integrado em disputa com o disciplinar; o destaque de mecanismos de avaliação centralizada e padronizada como dispositivo para conferir a qualidade dos processos de formação e atuação da docência. Além da presença de discursos que na defesa do protagonismo docente colocam em questão o papel do professor no contexto contemporâneo, ora um agente autônomo e criativo no seu trabalho, ora um agente no qual cobram resultados pelo desempenho escolar. Mesmo quando esses próprios discursos reconhecem aspectos que atuam na produção do sucesso e fracasso escolar que estão para além da atuação do professor e da escola.

O antagonismo presente nos discursos iberoamericanos nos aponta para uma possibilidade de novos cenários no campo da formação curricular de professores, expressando a multiplicidade de posições existentes e em circulação. Também convida a participarmos de posicionamentos e manifestarmos nossas concepções em torno do que se propõe, articulando com outras demandas que na luta política podem vir a constituir um projeto hegemônico.

Defendo que precisamos avançar na compreensão de como o discurso das políticas curriculares de formação de professores vêm se constituindo a partir das diferentes demandas e atores políticos que buscam nos processos de articulação, marcada por antagonismos, significar seus projetos educacionais.

Referências bibliográficas

BALL, S. (1994). *Education reform – a critical and post-structural approach.* Buckinghan: UK, Open University.

DELORS, J. (org.). (2001). *Educação: um tesouro a descobrir.* Relatório da UNESCO. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO.

DIAS, R. E. (2013). Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Íbero-americano. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11 v.02 ago, pp. 461-478.

DIAS, R. E. & LÓPEZ, S. B. (2006). Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras.* v.6, nº 2, Jul./Dez. pp. 53-66,

LACLAU, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel, 1996.

LACLAU, E. (2005). *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica.

LOPES, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação.* Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados. vol. 9 , nº 26, Maio/Agosto. pp. 109-118.

LOPES, A. C. (2005). Política de currículo: recontextualização por hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez

LOPES, A. C., Dias, R. E. , Abreu, R. G. de. (org.). (2011). *Discursos nas políticas de currículo.* Faperj. Rio de Janeiro, Brasil: Quartet.

MENDONÇA, D. de. (2003). A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, 20, pp. 135-145, jun.

MOUFFE, C. (1996). *O regresso do político*. Trajectos, 32. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva.

OEI. (2010). *METAS EDUCATIVAS 2021*. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. com Fundación Santillana.

OEI. (2011). *MIRADAS.* Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana.

UNESCO. (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: profesores para una educación para todos.* Paris, França. Proyecto estratégico regional sobre docentes - Orealc/Unesco Santiago, Chile.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NOVA LINGUAGEM CURRICULAR

Gilonna Júnior, R.[1]; Pacheco, Dalmir[2]

[1]Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Brasil
[2]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Brasil

Email: roberto_gilonna@hotmail.com; dalmirpachecoo@gmaill.com

Resumo

O referido artigo tem como objetivo apresentar a proposta do Projeto Curupira sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, como experiência sobre educação inclusiva. O mesmo apresenta proposta de educação junto à comunidade acadêmica com currículo de inclusão voltado para o nivelamento do acesso de Pessoas com Deficiência – PcD, fazendo a orientação pedagógica e psicológica de professores, alunos e técnicos. Além disso, promove a capacitação profissional e seu encaminhamento ao mercado de trabalho. Suas atividades são norteadas pela missão de oferecer condição de uma educação para a convivência e isonomia, agindo em busca da autonomia e da igualdade na diversidade. Analisar os impasses e desafios no campo das políticas de Gestão Públicas em educação e acessibilidade para esse grupo de pessoas em meio a um processo consciente de desenvolvimento econômico e social destacando-se a visibilidade dos PcD. O artigo foi desenvolvido por meio de análise em dados existentes no próprio projeto com auxílio de teóricos fazendo uma reflexão sobre a necessidade de mudança do currículo, com base em dados estatísticos sobre a inclusão de PcD e aponta números no estado do Amazonas onde apresenta índice de um terço da população com algum tipo de deficiência e um novo vislumbre para Políticas de Gestão Públicas voltadas a este público que se notabiliza por requerer mais atenção prática no atendimento, principalmente nas camadas desprovidas socialmente. Na busca do estabelecimento de relação entre educação e nova dinâmica curricular para Pessoa com Deficiência – PcD, o texto está organizado em seções subsequentes que abordam os seguintes itens: nova formatação de currículo para PcD, a linguagem curricular no contexto de educação e aplicação de novas dinâmicas curriculares para PcD.

Palavras-chave: Deficiência; Políticas de Educação; Linguagem Curricular.

1 Introdução

O relevante papel da Educação no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar desse novo milênio e aponta para a necessidade de se construir um currículo voltado para a inclusão de Pessoas com Deficiência – PcD, como cidadãos responsáveis e participativos. Vive-se numa época marcada pela competição, onde os progressos científicos e tecnológicos definem o futuro das pessoas no mundo do trabalho. Tal demanda leva a pensar na inserção dos alunos com qualquer deficiência no ensino comum. De que forma vem acontecendo à inclusão educacional diante deste contexto?

O pensar pedagógico ante a Educação Especial e sobre tudo a inclusão, leva aos diversos questionamentos. Entende-se, contudo, que a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo, mas como um conjunto de medidas que a escola comum põe a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos.

Segundo Leontiev (1978), neste cenário, surge a necessidade de se pensar num currículo, onde estejam implícitas as adaptações curriculares que são consideradas estratégias e os critérios de atuação dos docentes nesta interligação do deficiente com o mundo acadêmico, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às necessidades particulares de cada um.

A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil (CANDAU, 2001), pois o professor precisa garantir o aprendizado dos demais, no âmbito das atividades diárias da sala de aula e do planejamento para esta turma. As adaptações curriculares propriamente ditas, no processo de inclusão do deficiente, são objetos das discussões, pois se sabe que a realização destas, é o caminho para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

Neste diasapão de observação há a nova formatação de currículo para PcD, a linguagem curricular na conjuntura da educação e aplicação de novas dinâmicas curriculares para PcD, compreendendo a aplicabilidade do currículo adaptado e suas flexibilizações no Projeto Curupira, para os alunos deficientes inclusos no ensino comum da rede pública, com o propósito de estimular o processo de uma aprendizagem significativa. Vale destacar a importância do professor enquanto mediador da aprendizagem no contexto da escola inclusiva, assim como discutir conceitos e metodologias a serem utilizados pelo docente a fim de fundamentar sua prática pedagógica.

1.1 O Projeto Curupira e a formatação curricular

O Projeto Curupira foi criado em 2007 com o objetivo de promover a Acessibilidade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, perseguindo mudanças nas barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacional e pedagógica.

Como foco de resultados, promove ações de sensibilização, interação, e valorização das Pessoas com Deficiência, junto à comunidade do IFAM; orienta, pedagógica e psicologicamente, professores e técnicos desta Instituição Federal de Ensino Superior, no que se refere ao atendimento de Pessoas com Deficiência; e Incentiva, junto aos graduandos dos cursos superiores do IFAM e outras instituições acadêmicas, o desenvolvimento de instrumentos didáticos e a busca de soluções arquitetônicas que promovam a acessibilidade, a mobilidade e a integração da Pessoa com Deficiência.

O Projeto contempla um rol de possibilidades em inclusão como informática básica, intermediária e avançada, LIBRAS básica, intermediária e avançada, soldagem voltado para homens e mulheres para iniciar nos caminhos da tecnologia de soldagem. Também abrange *softwares* inclusivos em seis módulos, voltados para pessoas com deficiência visual e que desejam trabalhar na área de informática.

O Curupira mantêm um Banco de Recursos Humanos Acessível, projeto do Governo Federal desenvolvido pela Rede de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais (RENAPI). Promove a empregabilidade dos profissionais com deficiência no mercado formal no Amazonas, visando o cumprimento da Lei 8.213 de 24 de julho de 1991, chamada Lei de Cotas.

1.2 Veredas curriculares

A tabela que se segue (Tabela 1) apresenta as veredas curriculares do Projeto Curupira enquanto canal de acessibilidade. Estas referem-se ao nome dado a cada parte de atuação e sua função na cadeia curricular de apoio social à Pessoa com Deficiência - PcD.

Tabela1: Projetos de Inclusão do Curupira

Modelo	Função
Projeto Curupira	Promoção de Acessibilidade da Pessoa com DeficiÊncia - PcD
Projeto Arumã	Curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/capacitação de docentes
Projeto Tupã	Porgrama de Educação Inlcusiva
Projeto Apoema	Suporte em Tecnologia Assistiva
Projeto Tapiri	Assessoria empresarial de apoio a empregabilidade

1.2.1 Curupira e Acessibilidade

O modelo curricular desenvolvido pelo Curupira dá o *start* introdutório à Pessoa com Deficiência para sua entrada no mundo acadêmico e no mercado de trabalho. Neste projeto, as PcDs são levadas a aprenderem sobre diversas informações a respeito de vida e conduta social, até a sua qualificação e preparação para o mercado de trabalho.

1.2.2 Arumã e a capacitação dos docentes

O modelo Arumã nasce com a preocupação de qualificar e preparar o profissional docente para sua atividade em sala de aula. Tem como propósito a promoção de uma educação de qualidade, sensibilizadora e inclusiva, por meio da habilitação de professores da Educação Básica em práticas e estratégias de adequação ao processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns, para o atendimento a Pessoas com Deficiência (PCDs).

1.2.3 Tupã e seu apoio ao Arumã

O Projeto Tupã reforça a metodologia de apoio ao Arumã em Educação Inclusiva e tem como objetivo capacitar servidores, docentes e técnicos administrativos do IFAM, bem como profissionais da rede pública de ensino e até mesmo particular da cidade de Manaus, em Educação Inclusiva.

1.2.4 Apoema na Tecnologia Assistiva

O Projeto Apoema desenvolve e contempla a produção de materiais, livros, software e outros, voltados para o público com deficiência auditiva, visual, motora e mental.

1.2.5 Tapiri como elo de ligação empresarial

Com assessoria empresarial de apoio a empregabilidade da Pessoa com Deficiência, o projeto procura firmar parcerias com empresas para sensibilizar os empresários sobre a necessidade de contratação dessa mão de obra, devidamente qualificada para o mercado de trabalho.

2 Educação e sua linguagem curricular

A professora Cristina Palhares[1], afirma em seu artigo" Escola Inclusiva", que o modelo curricular aplicado nos últimos anos teve uma preocupação sem dúvida, com a socialização dos alunos, dos pais e dos professores.

"Stainback (1999, p. 15) infere que Inclusão significa acolher a todos os alunos, a todos os cidadãos, com braços abertos em nossas escolas e comunidades..."

É notório a cerca do pensamento dos autores citados a indicação clara de mudanças no curriculo quando se fala de inclusão. O conjunto das ideias pertinentes nos levam a vislumbrar que os modos de produção e preparação social, intelectual e acadêmica, devem sofrer imediatamente uma revisão, principalmente nos modelos de língua portuguesa, de formas que não tenhamos que esperar mais cinquenta anos a retomar o debate.

[1] Presidente da Delegação da ANEIS em Braga, Portugal.

Assim sendo, afirma Tessaro (2005, p.43), que o debate da inclusão apareceu relativamente cedo no Brasil (anos 1960/70), mas, somente na década de 1980 é que começou a proliferar, quando foi criado, em 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Apesar de tudo isso, as Pessoas com Deficiência sofrem do mal da invisibilidade social, não no sentido das Políticas Públicas, mas, da convivência em si mesma. No Brasil, há a chamada lei de cotas onde na verdade, impõe o que deveria ser livre e voluntário, que é a aceitação natural da Pessoa com Deficiência. Nesse processo, aceitação geraria a inclusão que por sua vez, geraria o que estabelece a Constituição Federal do Brasil de 1988, a igualdade entre todos os cidadãos.

Contudo, os esforços ainda são pontuais e em alguns casos isolados. Freire (1999, p.4) opina que essa ruptura histórica só se efetivará quando a "tradição educativa secular" for quebrada, rompida, sob a intenção manifesta de se ocupar a pessoa humana, com a construção de um currículo que atenda suas necessidades humanas e sociais.

3 Dinâmica curricular extra-sala

Dados da Organização das Nações Unidas – ONU, dizem que cerca de 30% dos meninos ou meninas de rua têm algum tipo de deficiência, e nos países em desenvolvimento como o Brasil, 90% das crianças com deficiência não frequentam a escola.

A Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 9 de dezembro de 1975, preconiza o direito de acesso a escola por parte dessas crianças. Entretanto, no Brasil e quiçá no mundo, não é do conhecimento acadêmico, algum projeto de inclusão voltado a esse público, relegados e esquecidos em lugares comuns.

Dentro dessa dinâmica, José Ildo Swartele de Melo[2] escreve sobre Mefibosete, personagem descrito na Bíblia Sagrada, que nasceu num "berço de ouro" de um "palácio real", pois era neto do rei, filho do príncipe, que afirma o seguinte.

> "Entretanto, uma tragédia se abateu sobre sua vida quando ele tinha apenas 5 anos de idade. A notícia da morte de Saul e de Jônatas chegou até a casa real; então, a babá de Mefibosete, temendo que o menino também fosse morto, o toma em seus braços e foge correndo, mas, na pressa, acaba tropeçando e deixando o menino cair. Na queda, Mefibosete despedaça os pés e fica deficiente. Agora, ele está órfão de pai e mãe. Perdeu a majestade, perdeu a saúde e vive escondido em um humilde povoado na casa de um bom homem chamado Maquir, que foi quem o amparou, adotando-o como filho " (2 Sm 4.4).

O impacto do texto acima está nos termos AMPAROU, ADOTOU, palavras que estão fora de moda na linguagem natural das pessoas. A falta dessas práticas desumaniza as pessoas, esfriam as Políticas Públicas de acolhimento e inserção social e descaracterizam os currículos escolares. Os currículos devem ser amparadores e adotivos em sua essência, com ensino fácil e metodologia inclusiva.

A resposta incisiva para essa indagação vem com Davi dando um exemplo de dinâmica curricular e sabendo que Mefibosete estava vivendo em exílio, pobre e deficiente, em um lugar insalubre, mandou seus funcionários irem atrás dele e a ordem era trazê-lo para que fosse educado, incluído de acordo com os princípios da realeza, mediante um pacto que fizera com seu pai Jônatas (2 Sm 9:3,4; 1 Sm 20:14,15). Falta espírito de nobreza na educação inclusiva, falta espírito de servidão.

[2] Bispo da Igreja Metodista Livre, que escreve sobre Mefibosete, acedido abril 8, 2014, em http://*www.metodistalivre.org.br/Artigos/artigos*

3.1 Curupira vai à rua

Não é intenção de este artigo exaltar a figura do Projeto Curupira, mas, somente fazer menção das ações práticas do projeto em ir ao encontro das Pessoas com Deficiência tal como o personagem da história anteriormente citada.

Enquanto Política Pública de inclusão, a proposta do projeto é levar, usar da determinante de ação, na conjugação mais simples do verbo "ir", a oportunidade de novos conhecimentos a PcD, professores, pais e sociedade em geral.

3.2 Característica do educador de rua

Alguns aspectos do perfil do Educador de Rua, segundo conclusões apresentadas no I Seminário Latino Americano sobre Alternativas Comunitárias para meninos de rua (FREIRE-1989, p.16):

Tabela 2: Aspectos e perfil do educador

Aspectos	Perfil
Sensível	É perceptível às causas das situações geradoras
Respeitador	Tem senso de ajuda mútua e está aberto a amizade gratuita
Avaliador	É flexível, capaz de reavaliar suas concepções e limitações
Estimulador	É aquele que estimula a ação participativa da comunidade
Líder	Ele trabalha com o grupo, em grupo, visando uma orgnização mais ampla
Comunicador	É aquele que não abafa as necessidades dos deficientes
Nunca sabe tudo	O educador de rua mantêm uma relação de troca no processo educativo

A presença do Educador Inclusivo no modelo do Projeto Curupira, configura-se na aplicação de novas dinâmicas curriculares para PcD, em razão da necessidade constatada no trabalho dia-a-dia, frente ao reconhecimento da ineficiência institucional repressora e isolada, na busca de um atendimento a esse contingente espoliado, filhos dos expropriados meios de produção (FREIRE-1989, p.14).

3.3 Currículo na Perspectiva da Educação Inclusiva – segundo Curupira

COMPONENTE CURRICULAR 1: Análise Integral da Inclusão – (CH – 20H)
EMENTA: Integração ou Inclusão; Terminologia para a deficiência; Histórico do Atendimento Educacional à Pessoa com Deficiência (PCD). Marcos Legais da Deficiência. Deficiência, Inclusão escolar e currículo funcional.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Definições e Conceitos sobre inclusão e deficiência; Constituição Federal, Convenção de Guatemala, Declaração de Salamanca, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Estratégias de Flexibilização, Adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas.

Informações retiradas do relatório do ano de 2013, enviado ao Ministério da Educação, sobre os resultados da aplicação projeto nas cidades do interior e na capital.

COMPONENTE CURRICULAR 2: Docência: o encontro pedagógico do educador e a pessoa com deficiência (CH: 20H)
EMENTA: Autoconceito, Autoimagem e Autoestima; O docente e a docência; os desafios da docência; a questão da inclusão escolar; Visão geral do que é cada deficiência.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Definições e conceitos: autoconceito, autoimagem e autoestima; Componentes do autoconceito: avaliação, cognição e comportamento humano; Dimensões fundamentais: self somático, self pessoal, self social e self ético-moral; Representações da docência; O professor frente ao processo de Inclusão Educacional. Tipos de deficiência e o saber cuidar (habilidades sociais)

Informações retiradas do relatório do ano de 2013, enviado ao Ministério da Educação, sobre os resultados da aplicação projeto nas cidades do interior e na capital.

COMPONENTE CURRICULAR 3: Deficiência Visual (CH: 40H)
EMENTA: Recepção, condução e convivência com a pessoa com deficiência visual; Conceito de deficiência visual; Leitura e escrita para pessoas com cegueira; O raciocínio lógico-matemático; Instrumentos para o ensino da pessoa com cegueira; Audiodescrição.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Conceito de deficiência visual e classificações; Conhecimentos básicos sobre algumas patologias; Recursos ópticos e não-ópticos; O processo de leitura e escrita para pessoas com cegueira- Braille (Português);

Informações retiradas do relatório do ano de 2013, enviado ao Ministério da Educação, sobre os resultados da aplicação projeto nas cidades do interior e na capital.

COMPONENTE CURRICULAR 5: Deficiência Auditiva e Surdez (CH: 60H)
EMENTA: A história da surdez; LIBRAS; A Estrutura da gramática em LIBRAS; O alfabeto; Teoria e Prática; A Libras e o discurso escrito.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Aspectos Históricos e teóricos: história dos surdos, cultura e pedagogia surda. Gramática: Aspectos Morfológicos, Sintáticos, semânticos e Pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais. Conceitos Básicos para realização da LIBRAS: Pessoais e familiares, de tempo, pronomes, números, para a Vida Diária, de termos tecnológicos e educacionais. Pontos de vista expressivos, configurações básicas de mãos, orientação da palma, grupos de mãos, símbolos de contato.

Informações retiradas do relatório do ano de 2013, enviado ao Ministério da Educação, sobre os resultados da aplicação projeto nas cidades do interior e na capital.

Conclusão

O debate sociológico contemporâneo sobre educação inclusiva e novas linguagens curriculares cria vertentes de estudos cujo tema faz separação da educação inclusiva da dita 'educação normal' como forma de segregação social. Ao fazê-la, as qualificações técnica e profissional tornam-se uma panacéia.

Abre-se caminho para pensar num currículo, onde estejam implícitas as adaptações curriculares que são consideradas estratégicas na forma de atuação dos docentes, nesta interligação do deficiente com o mundo acadêmico, buscando decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às necessidades particulares de cada um.

Entende-se neste universo, a importância do professor enquanto mediador da aprendizagem no contexto da escola inclusiva, assim como fomentador de conceitos e metodologias a serem utilizados em seu labor a fim de fundamentar sua prática pedagógica e não só isso, mas, a aceitação pela sociedade como incentivo ao trabalho e emprenho de quem se propõe a estender as mãos aos deficientes.

Em suma, reconhecer na pessoa do deficiente um nobre que precisa ser respeitado, amparado e adotado, com vistas a alcançar a total integração, inserção e inclusão a que se lança. Com espírito de servidão por parte dos agentes envolvidos, deixando de lado suas egolatrias públicas e bairrismos denominacionais.

Referências

Blog do Curupira – Web site. Acedido abril 7, 2014, em http:*//blogdocurupira.wordpress.com/o-projeto-curupira* .

Candau, V. M. org. (2001). Didática, currículo e saberes escolares. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A

Freire, Paulo. (1999). Que fazer: teoria e prática em educação popular. 5ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Freire, Paulo. (1989). Educadores de rua: uma abordagem crítica. 1ª Ed. UNICEF: Editorial Gente Nueva.

Leontiev, A. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa. Livros Horizonte.

Organização das Nações Unidas. A ONU e as pessoas com deficiência. Web site. Acedido abril 7, 2014, em http:*//www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia/*

Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea Ediciones.

Tessaro, N.S. (2005). Inclusão Escolar Concepções de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial. São Paulo: Casa do Psicólogo.

O TRATAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Flávio Corsini Lirio
UFRR – E-mail. Flavio.corsini@ufrr.br

A escola é uma instituição considerada como local estratégico para o fortalecimento da ação de enfrentamento ao abuso sexual de crianças e adolescentes. No Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes (2000) a escola está inserida no eixo prevenção. Isso por causa do caráter educativo e formativo que a educação promove junto ao seu público.

Organizado em eixos o Plano nacional garantiu maior visibilidade e organicidade às ações de enfrentamento a esse tipo de violação no Brasil. Isso porque o abuso sexual de crianças e adolescentes é a principal ocorrência registrada pelo Disque Direitos Humanos (2011) e pelos Conselhos Tutelares de Belém (2010). O bairro do Guamá – Belém/PA apresenta o maior índice de denúncias dessa natureza e as meninas são a maioria das vítimas.

Esse contexto revela a relevância social do problema e a escolha do *lócus* de investigação. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa apoiada nas técnicas de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os dados de pesquisa são documentos relativos aos planos, programas e projetos governamentais que tem em seu escopo o enfrentamento a esse tipo de violência e são voltados às escolas. Também foram realizadas entrevistas nas treze escolas públicas de ensino fundamental do bairro com diretores ou funcionários indicados por eles. A análise do material se deu por meio da técnica de análise de conteúdo dividida nas etapas da pré-análise, descrição analítica e a interpretação inferencial.

A escola e o enfrentamento do abuso sexual contra crianças e adolescentes: as atribuições previstas pelos planos, programas e projetos

A rede de ensino está presente em todos os municípios do país, nos lugares de fácil ou de difícil acesso. Ela atende indistintamente a toda a diversidade cultural e a todos os grupos sociais presentes no território nacional. Dada essa dimensão e complexidade que a escola abarca, Santomé (2004, p.06) afirma que:

> Não é justo que os alunos durante a escolaridade obrigatória não cheguem a conhecer e refletir sobre as relações de poder existentes nas sociedades em que vivem esses grupos que sofrem de alguma forma de marginalização, a classificação, o seu valor e os motivos pelos quais aparecem essas situações de marginalidade no mundo em que vivemos.

O autor considera que a discussão de temas contextuais como a questão da violência sexual demonstra o comprometimento da instituição com a justiça social e a garantia de acesso ao conhecimento/empoderamento dos sujeitos escolares na prevenção a esse tipo de violação. Atitudes como essa é considerada por Santomé como primordial para formar cidadãos, ou seja, pessoas com informação e competências para analisar e avaliar a vida quotidiana não só da sua comunidade como a dos povos mais distantes.

Ao mesmo tempo, Santomé (1998, p. 129) sinaliza que há em curso um "processo de intensificação ao qual está sujeito o papel docente [...] Aumentam cada vez mais as finalidades educacionais que a sociedade pretende

deixar a cargo da instituição escolar.” Dessa maneira, a intenção desse estudo não é definir responsabilidades para escolas e profissionais em educação, mas pensar como a escola pode contribuir no processo de enfrentamento a esse tipo de violação contra crianças e adolescentes.

Para fins desse estudo, buscou-se imprimir uma reflexão em consonância com a ideia de um posicionamento crítico. Freire (2006) a fundamenta a partir de uma concepção de “escola Cidadã” disseminado no final da década de 1980. Para o autor a finalidade de uma escola cidadã é espelhar bem o contexto social no qual os educandos estão inseridos, de modo que eles possam ter elementos para refletir sobre a realidade e serem sujeitos de sua própria história.

Discutir a problemática do abuso sexual no espaço escolar com as vítimas em potencial, ou seja, crianças e adolescentes, reforça a premissa de que a instituição de ensino é considerada um espaço importante para subsidiar uma leitura crítica destes sujeitos acerca da ocorrência desse fenômeno. O caráter preventivo é o principal eixo condutor da inserção da escola na rede de enfrentamento a esse tipo de violação.

Teóricos do campo da educação, profissionais da educação e órgãos do estado têm debatido as possibilidades de inserção desse tema no ambiente escolar. A pesquisa em tela identificou documentos oficiais e ações governamentais que vêm abrindo caminhos para a concretização da política pública de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Planos, programas, projetos sinalizam em seus objetivos e finalidades a proposta de enfrentamento a esse tipo de violação a partir do ambiente escolar.

Quadro 01 - Atribuições referentes ao enfrentamento da violência sexual a partir do Plano/ Programa/Projeto

Programa/ Projeto/Plano	Atribuições às Escolas	Responsável	Ano de elaboração/ Implantação
PCNs	- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;	Governo Federal	1997
PNEVSCCA	- Educar crianças e adolescentes sobre seus direitos, visando o fortalecimento da sua auto-estima e defesa contra a violência sexual; - Notificar casos de violência sexual infantojuvenil, total e proporção em relação ao total de escolas da região, por rede de ensino; - Incluir a temática de prevenção da violência sexual infantojuvenil na grade curricular e/ou Projeto Político Pedagógico, total e proporção em relação ao total de escolas da região, por rede de ensino.	Governo Federal	2000
Guia Escolar	Realizar a prevenção primária com o objetivo de eliminar ou reduzir os fatores sociais, culturais e ambientais que propiciam os maus-tratos.	MEC/ SECAD/ SDH	2003
Programa Saúde e Prevenção na Escola (SPE)	Contribuir para uma aprendizagem compartilhada por trabalhadores da educação, da saúde, de outras instituições públicas e de organizações da sociedade civil cujas as ações repercutem na redução da vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis e à aids.	MS/MEC	2003
Escola que Protege	Promoção da formação de profissionais da educação para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e	MEC/ SECAD	2004

	adolescentes.		
Plano Municipal de Enfrentamento	Formação sistemática dos funcionários das escolas públicas de Belém para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes; Realização permanente de campanhas de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes nas escolas.	Governo Municipal	2005
Programa Escola Aberta	Estimular a ampliação da jornada e espaço escolares para o mínimo de sete horas diárias, em conformidade com o "Programa Mais Educação", visando à implementação da Educação Integral na rede pública de ensino com atividades nas áreas de aprendizagem, culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de meio ambiente, de inclusão digital e de saúde e sexualidade;	MEC/ SECAD	2006
Plano Estadual de Enfrentamento	- Fortalecer o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas; - Ampliar a ação educativa do PROERD (Programa Educacional de Resistência a violência e as drogas) com foco em enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.	Governo Estadual	2007
Programa Mais Educação	Promover a prevenção de situações de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes com atividades extracurriculares no contraturno	MEC	2008
Programa Escola de Portas Abertas	Contribuir para a melhoria da qualidade de vida e exercício efetivo da cidadania da comunidade intra e extra-escolar, através de atividades de educação, lazer, cultura, esporte, educação ambiental, saúde, educação para o trabalho, direitos humanos e diversidade, ética e cidadania.	SEDUC/PA	2009

*Quadro elaborado pelo autor.

Observa-se que no quadro 01 as ações apresentadas são recém formuladas e tem como marco regulatório a elaboração do plano nacional de enfrentamento que foi pensado a partir da comemoração do dez anos de aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990. Os planos, programas, projetos e ações listados tratam de atribuições às escolas com relação ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

A principal tarefa descrita nas propostas é o caráter educativo das instituições de ensino. As ações previstas são destinadas à formação continuada de professores com o objetivo de lhes preparem para abordagem da temática. Figueiró (2006, p. 91) considera que a "Formação continuada refere-se às propostas ou ações (cursos, estudos, reflexões) voltados, em primeira instância, para aprimorar a prática profissional do professor. Diz a todas as formas deliberadas e organizadas para esse fim." A preparação dos profissionais da educação é considerada fundamental, uma vez que eles são vistos como os principais agentes executores das ações de enfrentamento a esse tipo de violência no espaço escolar.

Já os educandos, as propostas de intervenção no espaço escolar os classificam como os principais beneficiados com a implementação de ações voltadas a essa temática. Percebe-se que a ideia é promover uma formação ampla que contempla aspectos teóricos e práticos acerca da abordagem da temática da violência sexual. A intencionalidade é disseminar conhecimento e informação que possibilite fortalecer a autodefesa dos sujeitos e promover a prevenção.

De acordo com Castanha (2008), o Plano nacional de enfrentamento (2000), é o "carro chefe" na formulação da política pública de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes em todo o país. O objetivo geral é

"Estabelecer um conjunto de ações articuladas que permita a intervenção técnica – política e financeira para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes" (2000, p. 14).

Pela descrição das atividades é possível verificar que a maioria das ações propostas no âmbito da educação é formulada pelo governo federal. Apesar de todas as propostas terem sido formuladas pelo MEC e algumas em parceria com outros ministérios, não há uma articulação explícita entre as mesmas. Algumas possuem recursos para o seu desenvolvimento, enquanto outras carecem de uma fonte de recurso para execução das ações. Esses elementos influenciam na eficácia e na eficiência da política pública.

Miranda & Yunes (2007, p. 168) destacam que ainda persiste no campo da educação em direitos humanos, com ênfase no enfrentamento à violência sexual infantojuvenil, a dificuldade dos profissionais para a identificação e notificação de casos. Isso porque:

> A denúncia ou notificação de uma situação de abuso sexual em qualquer contexto requer ações e intervenções interdisciplinares que não dependem, em sua eficácia, de atitudes isoladas. É preciso haver comunicação e colaboração entre um conjunto de segmentos que compõe a rede de apoio social de crianças, adolescentes e famílias [...] que devem estar preparadas para identificar, reconhecer e compreender os indícios da existência de uma situação abusiva. Isso pressupõe um conhecimento específico que raramente é tratado nos cursos de graduação das diferentes áreas das ciências humanas e sociais nas universidades [...] e, tampouco, integra a formação de professores nos cursos de magistério.

O tratamento dessa temática requer dos profissionais um conhecimento apurado acerca da abordagem e das formas de encaminhamento de suspeita ou de ocorrência de casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes. Uma ação não planejada pode resultar em revitimização da vítima, ocasionando inclusive a sua morte.

O currículo escolar e tratamento da temática de enfrentamento do abuso sexual contra crianças e adolescentes em escolas públicas de ensino fundamental de Belém

A análise da inserção da temática no currículo escolar em instituições de ensino público fundamental do bairro do Guamá - Belém foi realizada a partir da concepção de currículo adotada por Sacristán (2000). O autor considera que o currículo é um instrumento que deve ser entendido e organizado com vistas a "compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola" (p.15). O mesmo também alerta que não se pode deixar de levar em consideração que o currículo é a expressão concreta das finalidades sociais e culturais.

O currículo não é algo isolado ou à parte. Ele se constitui na forma organizada de promover o acesso ao conhecimento. Sacristán (2000, p. 15) considera ainda que "é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas."

É com base nessa perspectiva teórica que foram analisadas as questões colocadas pelos sujeitos entrevistados acerca da abordagem da temática do abuso sexual contra crianças e adolescentes no currículo de escolas públicas de ensino fundamental do bairro do Guamá – Belém/PA.

Como um dos componentes da política curricular em 1997, o governo brasileiro editou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - como orientações gerais para a organização curricular da educação básica e juntamente

com ele estabeleceu um conjunto de temas a serem discutidos no âmbito da escola, a partir da realidade local, intitulados de Temas Transversais, dentre os quais o que trata da questão da orientação sexual. (BRASIL, 1997)

De acordo com os entrevistados há resistência dos profissionais da educação em discutir a temática na escola, principalmente por causa da falta de conhecimentos dos sujeitos escolares para lidar com a questão. Mesmo em regiões em que a violência sexual contra crianças e adolescentes se apresenta como uma situação grave.

Das treze escolas, quatro (30,76%) consideraram que não há no currículo a abordagem da temática do abuso sexual contra crianças e adolescentes.

> A gente não tem uma disciplina que a gente vá abordar. (Escola 1)
>
> O ano passado a gente trabalhou outras temáticas. Não quer dizer que isso tenha sido esquecido, até porque como eu te falei que nós temos as parcerias com os outros órgãos, eles trazem estas temáticas pra dentro da escola. (Escola 5)
>
> No currículo da escola não. Ele é tratado nos projetos paralelos que a escola faz, dentro destes projetos paralelos. (Escola 6)
>
> Não. Infelizmente até o momento não. Assim, como eu falei pra você quando os casos veem à tona ai os profissionais, os professores procuram falar mais, conversar e através de palestras e tudo. Mais nada que esteja incluído no currículo. (Escola 13)

Pelos relatos dos sujeitos, depreende-se que a visão de currículo dos mesmos está centrada em uma perspectiva disciplinar. Por esta razão, esse conjunto de sujeitos considera que a temática da violência sexual não é algo que tem sido abordado no currículo escolar dessas instituições. As atividades de orientação, palestras, projetos não são vistas por eles como parte constituinte do currículo escolar.

A maioria considera que:

> Sempre trabalhando a prevenção. Nós temos os conteúdos que trabalha a questão da sexualidade, do corpo humano, dos órgãos sexuais como funciona, isso faz parte do currículo. Porque nós vamos chegar no 4º e no 5º ano, já principalmente, e eles já estão.. os hormônios estão.... Então, é a questão do currículo. Todos esses conteúdos estão no 4º e no 5º. (Escola 3)
>
> Direto, direto, na verdade... essa questão que envolve a questão da sexualidade masculina, da sexualidade feminina, dentro do currículo formal ela tá dentro da sétima série que agora é o oitavo ano. (Escola 8)
>
> O professor de ciências e a professora de português que saiu daqui. Agora, sempre, por exemplo, a tônica da fala deles sabe era... sempre bem vinda... Agora, nem todos os professores consegue fazer isso. (Escola 10)
>
> Ela é tratada de forma muito assim, eu diria não com evidência. Mas ele é tratado de forma, conforme o contexto de cada disciplina. (Escola 12)

Para esse conjunto de escolas o que marca a abordagem do tema é uma visão conteudista/disciplinar. Elas expressam uma visão restrita de currículo, centrada em uma perspectiva tradicional de currículo. No entanto, nenhum dos depoimentos expressam a questão como elemento central, mas como algo secundário. Ainda que a problemática da violência sexual contra criança e adolescente seja considerada pela maioria como um problema grave na região em que as escolas pesquisadas está inserida.

Ainda que a maioria considere que a discussão da violência sexual contra crianças e adolescentes faça parte intencional do currículo escolar, o que se percebe nas falas é que isso não ocorre de maneira permanente, mas de maneira pontual e localizada, em meio a outras discussões e em função da demanda. A insegurança acerca da abordagem é a principal razão para o resultado obtido em relação à secundarização do tema no currículo na maioria das escolas que participaram desse estudo.

Na Guisa de Concluir

A análise dos dados apontaram que: 1) as políticas formuladas em âmbito federal na área da formação dos profissionais da educação e dos materiais didáticos pedagógicos elaborados com a finalidade de subsidiá-los na apropriação da temática não chegaram às escolas pesquisadas; 2) planos/projetos que têm entre os seus objetivos o enfrentamento a esse tipo de violação devido a problemas de infraestrutura e de pessoal não foram executados como planejados; 3) nove entrevistados consideram que há a abordagem da temática no currículo das escolas, porém, não como conteúdo específico, mas como uma discussão pontual em meio a outras questões.

Conclui-se dessa maneira, que pelas debilidades apresentadas a política pública de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes não foi implementada nas escolas públicas de ensino fundamental do Guamá – Belém/PA. Crianças e adolescentes, em idade escolar obrigatória, são as principais vítimas de violência sexual. Por isso, a importância da inserção efetiva da escola na rede de enfrentamento com condições para identificar e notificar casos dessa natureza. Mas, para isso, é preciso fazer com que às políticas elaboradas com essa finalidade cheguem às unidades escolares, sobretudo a política de formação e que tenha intersecção com a política educacional. O currículo pode ser pensado como uma das possibilidades de tratamento da questão da violência sexual no ambiente escolar.

Referencial Bibliográfico

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.
CASTANHA, Neide. In: O processo de revisão do plano nacional - Relatório de acompanhamento 2007-2008. Brasília: Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Criança e Adolescente, 2008.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Formação de educadores adiar não é mais possível. Campinas/SP: Mercado das Letras; Londrina/PR: EDUEL, 2006.

FREIRE, P. Educação na cidade. 7ed. São Paulo: Olho d´água, 2006.

MIRANDA, Ângela Torma & YUNES, Maria Ângela Mattar. O ato de denúncia de abuso sexual conta crianças e adolescentes no ambiente escolar. In: LEAL, Maria Lúcia Pinto, Maria de Fátima Pinto & LIBÓRIO, Renata Maria de Coimbra (Orgs.). Tráfico de pessoas e violência sexual. Brasília: Editora UNB, 2007. pp. 167 – 190

SACRISTÁN, Gimeno. O currículo uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Tradução Cláudia Shilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

____. A IMPERIOSA NECESSIDADE DE UMA TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA RADICAL CRÍTICA: Diálogo com Jurjo Torres Santomé. *Currículo sem Fronteiras*, v. 4, n. 2, pp. 5-32, Jul/Dez 2004.

POR UMA POLITICA CURRICULAR DO PARA TODOS: DIREITO, JUSTIÇA E DIFERENÇA

Claudia Maria Felicio Ferreira Tomé

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

claudiapatu@hotmail.com

Introdução

Todos. Palavra utilizada como jargão para anunciar o foco de políticas educacionais brasileiras em programas, documentos, acordos, tais como *Educação: Direito de Todos*, *Uma Escola para Todos, Todos pela Educação*, etc; tem dado as políticas educacionais da Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada, Diversidade e Inclusão – SECADI/Brasil, a ideia de igualdade e consequente combate à desigualdade pela inclusão dos diferentes. Essa secretaria concebe como diferentes, os grupos ditos vulneráveis e em situação de risco, para os quais é criada a política de inclusão por intermédio de programas sociais. Com isso, são pensadas e organizadas diferentes práticas educativas para que a educação seja direito de todos, posto que os ditos diferentes passam a ser sujeitos de direito e a terem a educação como direito para que se faça justiça social.

O foco das políticas da SECADI é a eliminação de todas as formas de desigualdade dos sistemas educacionais, no sentido de transforma-las em políticas públicas de educação para todos. O termo "todos" é aqui problematizado, uma vez que concebe uma generalidade aos diferentes pela ideia de igualdade que se encontra impressa e colecionada em diretrizes, manuais, livros, etc, o que tomam forma de guias para os currículos e para o ensino. As propostas metodológicas e pedagógicas, os indicadores de desempenho, dentre outras produções da SECADI são apresentados como subsídios para o ensino e aprendizagem. São organizados em coleções de livros, cadernos, cartilhas, manuais, documentos, relatórios de pesquisa e diretrizes que atravessam os currículos com temáticas que visam contemplar à diferença. Essas produções são publicadas para que professores e alunos tenham acesso a orientação de suas ações, aos conteúdos curriculares, como também para a normalização de regras de pertencimento que viabilizem o acesso, a permanência e a qualidade da educação e, sobretudo, permitam a superação da desigualdade e do preconceito pela defesa de dois princípios: o da educação como direito de todos e o do direito à educação ao longo de toda vida.

Em sintonia com o entendimento de currículo como prática discursiva ou ainda como enunciação cultural, defendido por Macedo (2006, p. 289), compartilho da posição da autora ao pensa-lo como práticas ambivalentes que "incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas", sendo um "espaço-tempo em que os bens simbólicos são 'descolecionados', 'desterritorializados', 'impurificados' num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro". Operar com os bens simbólicos de tal modo implica uma postura pós-estrutural que para Lopes e Macedo (2011, p. 41), "nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído". Para as autoras em tela, "pensar o

currículo como prática de enunciação facilita a desconstrução desses discursos que visam a controlar a diferença" (op cit, p 127). É pela desconstrução de estruturas acopladas pela SECADI que são categorizadas para dizer quem tem direito que me interesso, mais especificamente, pela Coleção Educação para Todos que encontra-se organizada em blocos de série ou em peças avulsas.

Nessa perspectiva, mesmo sabendo que "o sofrimento da desconstrução, aquilo de que ela sofre e de que sofrem os que ela faz sofrer, é talvez a ausência de regras, de norma e de critério seguro para distinguir de modo inequívoco, direito e justiça" (DERRIDA, 2010, p. 05); opero pensando a justiça, o direito e a diferença sem um critério estabelecido de verdade e de falsidade, justo e injusto. Entendo a contento de Derrida (ibid) que justiça não é desconstrutível, uma vez que é uma experiência do impossível, ou seja, não é prescrita por uma regra ou estrutura que retire o elemento humano, enquanto que o direito é o momento da aplicação da regra, do cálculo. Assim, é necessário desconstruir o direito para que haja justiça. Considero nesse artigo, o discurso relacional que não opõe ou complementa um termo a outro (direito e justiça) mas rompe uma diferença no contexto do jogo das diferenças, no qual os sentidos são deslocados. Essa passagem ou deslocamento é aqui marcado pela diferença num processo de diferir, estando o discurso sempre fadado a se desarticular porque nele está a *différance* (espaçamento e temporização) que faz com que esse discurso seja precário. (DERRIDA, 1991). Pela *différance,* cunhada por Derrida, o discurso opositivo de negação e superioridade se desconstrói no próprio sistema de oposição. O par do suposto binário ao invés de produzir um terceiro termo, produz um duplo no jogo da *différrance* até porque se direito é desconstrutivel e a justiça é indesconstrutivel, a relação tensa entre ambos é possível no movimento em que um termo torna-se o outro.

Os diferentes para o todos iguais: dos sujeitos de direito à justiça

A coleção Educação Para Todos é constituída de trinta e três volumes que de forma compartimentada são dadas estratégias, orientações, diagnósticos, que levem em conta as diferenças e as desigualdades dos grupos que a SECADI reconhece como diversos (grupos do campo, das populações de baixa renda, dos negros, dos jovens e adultos analfabetos, dos deficientes, dos quilombolas, dos indígenas, das feministas e dos LGBT). No quinto volume da coleção, Barbosa (2007), diz no seu artigo sobre ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro que "o indivíduo especificado, será o alvo das novas políticas sociais que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material" (BARBOSA, 2007, p. 50). Para o autor, "a noção de igualdade material ou substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção 'dinâmica', 'militante' de igualdade" (op. cit, 49). Para ele é necessário que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante. Nessa lógica, as ações afirmativas têm se mostrado necessárias no combate à desigualdade para que haja justiça pelo reconhecimento da diferença como direito.

Ainda no quinto exemplar da coleção em discussão Piovesan (2207) ao falar de ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos, diz que "o processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção desses direitos. Este sistema é integrado por tratados internacionais de

proteção". (PIOVESAN. 2007, p. 36). A autora destaca, portanto, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção contra a Tortura, a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação Racial a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, a Convenção sobre os Direitos da Criança. Nessa perspectiva, "Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial". (op cit, p. 38).

Em consonância com essas políticas, a SECADI visa a efetivação de políticas públicas transversais e Intersetoriais de modo a contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. É a partir do reconhecimento da diversidade como patrimônio da sociedade brasileira que a mencionada secretaria, através das orientações na coleção Educação Para Todos, visa aprofundar o debate em torno da busca de educação para todos, disseminando e implementando conceitos, conteúdos e práticas de gestão organizadas. Há na coleção em tela, vários volumes em série, a exemplo da Série Via de Saberes e da Série Avaliação. A primeira traz quatro volumes sobre indígenas dos quais um se refere a um manual para subsidiar a formação de professores indígenas. A segunda traz oito volumes, sendo cinco referentes à avaliação do Programa Brasil Alfabetizado e três que se dividem em educação ambiental, experiências de formação continuada de professores em relação à Educação e diversidade, além do volume que indicam as diferenças.

Atravessada pela ideia de igualdade e justiça, as publicações da SECADI, categoriza a diferença que resulta numa soma de identidades estereotipadas e fixas (o negro, o índio, o deficiente, o gay), Para Fleuri (2006) os estereótipos, é uma das primeiras preocupações que emergem ao focalizar o tema da diferença. Para o autor, indica um modelo rígido e funciona como um padrão de significados utilizados por um grupo na qualificação do outro. Tomando de empréstimo as palavras de Hall (2013), funcionam como "sistemas de *com formação da diferença"* até porque para o autor, a homogeneização é a tendência cultural dominante de "sustentação" da sociedade global que advoga a superação da miséria e a "inclusão" dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos mediante uma política de homogeneização das diferenças. São políticas que se projetam no campo de formação, impelidas por decisões curriculares que em nome da inclusão de todos, estrutura, organiza e controla a diferença pela demarcação de territórios multiculturais que salvaguarda as origens, ainda que por definição sejam plurais.

Ao passo que a SECADI classifica as diferenças em pacotes educacionais (educação do campo, educação indígena, educação especial, educação quilombola, gênero e sexualidade, etc) como reconhecimento de vulneráveis para a superação da desigualdade e do preconceito; advoga o pertencimento pelo sistema através do discurso do direito. Macedo (2013) ao fazer uma discussão da noção de crise e a legitimação de discursos curriculares nos faz pensar nessa questão ao dizer que as demandas por reconhecimento dos grupos minoritários, traz desafios para o campo do político que ora as culturas são definidas como produções discursivas ora como entes históricos reais. Com isso, diz a autora, "a teoria curricular se apresenta como uma tentativa de dar conta, ao mesmo tempo, do respeito à diversidade e do compromisso da escola com a promoção da justiça social". (MACEDO, 2013 p.444). O discurso

político do direito à diferença para que haja justiça social ocorre pela inclusão dos diferentes na forma de lei, decretos, acordos, etc, que exerce uma autoridade pública e imprime uma generalidade associada a questão da diversidade. Essa compreensão permite pensar que a singularidade, a diferença, a heterogeneidade é esmagada pela generalidade de modelos que tornam os diferentes em iguais, nivela a educação "no para todos" e chama à cena o *enforced* discutido por Derrida (2010), ou seja, a possibilidade do direito ser aplicado pela força.

A série de normas em que a força de lei agencia à diversidade, expressa a "vontade" popular em torno da falta de direitos que ao modo de Laclau (2013) constituem demandas que negociam e produzem sentidos numa cadeia de equivalência que constitui a hegemonia. Nesse processo, a autoridade também exerce sua vontade por uma força inscrita na lei, havendo um apagamento da diferença à medida que o coletivo das cadeias se hegemoniza em torno da significante igualdade. Há de se considerar que esse apagamento é intrínseco à diversidade ao indicar que as culturas são diversas, sendo, assinalada por Bhabha (2013) como um objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. A "vontade" popular por garantias de direitos negados indica a falta constitutiva da luta pela inserção dos considerados vulneráveis, o que reforça a ideia da filosofia ocidental de que falar de justiça é falar de direito ou que a justiça passa pelo direito que a possibilita, fazendo-se justiça pela lei. Por essa lógica é visível o engessamento nas publicações da SECADI ao classificar, colecionar, nominar, categorizar, o que chama a diferença na forma de peças estruturais que se acoplam a um centro de onde emana o estabelecimento de quem é diferente para que na forma da lei passe a ser igual em direitos. Ora, se há um centro há um privilégio da lei (do direito) em relação à justiça. No entanto, a justiça e o direito não podem se opor, a menos que se defenda o fechamento posto pela metafísica ocidental, pois se há uma oposição há uma negação da diferença, o que mostra o solapamento da ideia de igualdade no discurso da SECADI.

Pensar o direito em forma de lei, que categoriza, demarca e controla, passa por uma decisão que se ajusta aos moldes do direito que impõe e obriga num processo de definição, determinação por um sistema regulador e normativo. Em remetimento à Derrida (2010) esse sistema, normalizado pelo direito, apresenta-se como o elemento do cálculo. Entretanto, a justiça é incalculável, pois a decisão entre o justo e o injusto não é jamais assegurada por uma regra. A regra generaliza, universaliza enquanto a justiça é singular. Então, entendo que cabe perguntar juntamente com Derrida (ibid, p. 31): "como nós podemos conciliar o ato da justiça (...) com a regra, a norma, o valor ou o imperativo de justiça, o qual, necessariamente, tem uma forma genérica, ainda que esta generalidade prescreva uma aplicação singular em cada caso?". Ao defender que a política de inclusão dos diferentes possibilita o pertencimento e reconhecimento de novos sujeitos de direito a quem a lei inscreve pela sua força, a SECADI apresenta um sujeito previamente constituído pelo movimento da lei, bem como um sujeito teleológico ao advogar a sua emancipação pela formação de uma consciência crítica. São sujeitos nomeados, identificados, mapeados em que a singularidade entra em contato com a essência geral ou universal da regra de reconhecimento e pertencimento. Ora, considerando que na tarefa de enunciar, algo se libera desconstruindo o próprio enunciado, nem de longe pode se traduzir pelo teleologismo, pois a diferença não representa a soma das partes, mas sim a produção de um "outro" no encontro com a diferença, o que exige negociação e ressignificação de sentidos.

Direito, justiça e currículo: o por vir do debate

Para Macedo (2013), ainda que, por muitas vezes, os discursos concretos, estruturas menores de pretensão metafísica tentem estancar sentidos, tais discursos seguem sempre habitados por um sem-número de exclusões, de modo que a reativação do que foi excluído pode ter um efeito disruptivo importante. Quando a SECADI pergunta sobre como convencer os atores sociais de que a invisibilidade da diversidade cultural ao projeto de homogeneização é geradora de desigualdades sociais; em si já comporta a desigualdade, pois concebe a diversidade como aglutinamento de diferenças nomeadas, fixas e defendidas como indentitárias de grupos. Fixar as diferenças a um lugar de vulneráveis que pesa como medida, como cálculo do igual e do diferente acaba por contemplar a homogeneização que a própria secretaria questiona, o que mostra aí uma desestabilização.

Se a estrutura (prescrição que demarca a diferença) não é estável, as possibilidades de deviris, das quais fala Derrida (2010), evoca o acontecimento descontinuo que excede qualquer cálculo e que provoca e recomeça. Em consonância com esse entendimento, para além da noção de tempo linear, a fronteira do acontecimento, mostra-se como um devir múltiplos de acontecimentos em que o direito negocia com a justiça sempre por vir, sempre a chegar. A contento de Derrida (ibid), se considerarmos que antes mesmo da negociação, a justiça irrompe com essa possibilidade impossível, inegociável, sua ruptura ocorre no desajuste, ou ainda ao modo Bhabha (2013), na tensão, no entre-lugar (lugar da diferença) que como cita Macedo (2006, p 294), ao evocar Bhabha, “requer movimento e manobra, mas não requer uma temporalidade de continuidade e acumulação; requer direção e fechamento contingente, mas nenhuma teleologia e holismo”. Invoca deslocamento curricular, pensado por Macedo (2006) como espaço-tempo de fronteira cultural na sua dupla injunção: limite e passagem.

Ainda que a SECADI defenda a sua prática discursiva como orientação, subsidio, referencial, indicador para atender à diferença, a exemplo da recontextualização defendida por Bernstein (1996); o seu discurso enuncia uma prática que produz sentidos no entre, no processo de tradução que está sempre em deferimento, em movimento, num jogo de sentidos que se pronuncia contra si mesmo logo que é enunciado. Nos termos de Derrida (2001), o enunciado comporta um caráter infinito, instável da tradução, cujo conteúdo é impossível de ser alcançado em sua totalidade, posto que não existe um centro aglutinador, uma referência, uma origem, um sujeito constituído. Advogar à diferença a partir de um sujeito dado, é negar as diferenças. Na *différance* o sujeito jamais é. Ele só se constitui ao se dividir, ao se espaçar, ao “temporizar”, ao se diferir, pois “não existe nenhum sujeito que seja agente, autor e senhor da *différance*.” (Ibid, p. 34). Sendo a diferença manifestada no jogo das diferenças, ou seja, no deslocamento a ponto de nessa relação um tonar-se o outro; direito e justiça são indissociáveis na sua heterogeneidade, o que faz da politização uma indeterminação e retira dela a ideia de totalidade disseminada na defesa da diversidade. Todavia, não podemos dizer que não queremos uma educação para todos, nem que esse “todos” não busquem por direitos. Assim, não obstante à fixação do sujeito como o diferente ou como os específicos, no dizer de Barbosa (2207), o direito (calculável) à diferença acena para a justiça como um além do horizonte, para uma abertura, para um porvir, para um vir a ser, um devir múltiplo de acontecimentos (DERRIDA, 2010). Múltiplo ao se considerar que a justiça é desconstrução do direito que atravessa um currículo sempre por vir.

Referências

BARBOSA, Joaquim B. Gomes. (2007). A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Edição Eletrônica, Ministério da Educação, SECAD, UNESCO, Brasília, 2007. (Coleção Educação Para Todos, v. 5, 394p.).

BERNSTEIN, Basil. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2013.

BRASIL (2014). Ministério da Educação, Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, Publicações, *Coleção Educação Para Todos*, Brasília, Disponível em http://www.mec.gov.br/SECADI. Acesso em janeiro/fevereiro.

DERRIDA, Jacques. (2010). *Força de Lei*: o fundamento místico da autoridade. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes.

_____. (2001) *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (1991). *Margens da filosofia*. São Paulo: Papirus.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade* [online]. 2006, vol.27, n.95, pp. 495-520. www.scielo.br

HALL, Stuart. (2013.) *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. 2. ed., Belo Horizonte, Editora UFMG.

LACLAU, Ernesto (2013*). A razão populista*. São Paulo, Três Estrelas.

LOPES, Alice & MACEDO, Elizabeth. (2011) *Teorias do currículo.* São Paulo: Cortez.

MACEDO, Elizabeth (2013). A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13. N.3, p. 436-450, set/dez.

_____. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**.** *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, maio/ago, p. 285-372.

PIOVESAN, Flávia. (2007). Ações Afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Edição Eletrônica, Ministério da Educação, SECAD, UNESCO, Brasília, 2007. (Coleção Educação Para Todos, v. 5, 394p.).

Ensino médio/secundário: a escola como espaço de constituição de políticas locais no Brasil e em Portugal

Oliveira, M. B.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Brasil

Email: marciabetaniauern@gmail.com

Resumo: Este projeto trata de políticas de currículo, com destaque para a escola como poder difuso e descentrado na constituição dessa política. Visa a investigar sobre especificidades escolares em nível médio/secundário, em contextos loco-regionais, com vistas a ressaltar tais especificidades, bem como processos de recontextualização/tradução em articulação com a organização curricular, o trabalho dos professores e a qualidade da educação. Define como superfície de inscrição o documento 'Orientações Curriculares - Ensino Médio Noturno' (RIO GRANDE DO NORTE, 2009) e o 'Memorando de Entendimento sobre as Condicionalidades de Política Económica', (Ministério da Educação de Portugal-MEC/PT), no que trata da área da Educação e Formação, ambos apresentados enquanto políticas hegemônicas, com vistas ao discurso da justiça social para alunos trabalhadores/trabalhadores alunos ou alunos marcados pelo insucesso escolar. Propõe um estudo a ser realizado em quatro escolas (duas no Estado do Rio Grande do Norte/Brasil e duas situadas na cidade do Porto/Portugal). Entende seus atores como produtores de sentido para essa política, traduzindo-as constante e provisoriamente. Define a seguinte questão norteadora: como as escolas lidam com a(s) política(s) de currículo, recontextualizando-a(s)/traduzindo-a(s) em articulação com a organização curricular, o trabalho dos professores, a qualidade da educação, com vista ao discurso da justiça social para alunos trabalhadores/trabalhadores alunos? Operando com a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball entende a escola como espaço de contestação e mudança das políticas educacionais (Ball; Bowe, 1992), e potencializando a pesquisa com a Teoria do Discurso - TD de Ernesto Laclau (2011a), por intermédio do discurso como uma estrutura descentrada, de poder difuso na organização dessa política, compreende que os sujeitos que nela atuam são constituídos em processos de negociação que tentam fixar determinados sentidos, não definidos *a priori*, em um processo de articulação de demandas.

Palavras-chave: políticas de currículo; especificidades escolares em nível médio/secundário; contextos loco-regionais.

Protagonismo escolar

Neste escopo apresento um projeto[1] em desenvolvimento, o qual visa a investigar especificidades escolares de nível médio/secundário, em contextos loco-regionais, na construção de políticas de currículo no Brasil e em Portugal. Considerando os documentos a serem analisados, a questão norteadora, bem como o percurso a ser desenvolvido para a investigação, supracitados, interessa-me entender as políticas em pauta na perspectiva de delinear disputas em jogo quando de seu desenvolvimento nos contextos da prática. Pretendo, então, investigar a organização curricular, o trabalho dos professores, e quais os sentidos de qualidade na educação atribuídos pelos atores sociais das escolas como *lócus* da pesquisa, frente ao discurso que parece constituir as referidas propostas, evidenciando a produção de políticas, com destaque aos significados discursivamente produzidos e hegemonizados.

Por se constituir como base de minha produção de tese[2], destaco o programa Ensino Médio Noturno Diferenciado (EMND)[3], tido como política importante para as condições de melhoria desse nível/turno de ensino, desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC/RN/Brasil). A experiência do EMND se apresenta como primordial para a política local enquanto proposta de redução do abandono escolar e da repetência de alunos trabalhadores/

1 Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) por meio do Programa de Desenvolvimento Doutorado Sanduíche (PDSE)/2014, a ser desenvolvido no período de setembro a dezembro de 2014, na Universidade do Porto, sob a coorientação da Professora Carlinda Leite.

2 Em processo de construção, junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ (2013/2016), vinculado ao Grupo de Pesquisa Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura, sob a orientação de Alice Casimiro.

3 Tal projeto é executado desde 2006 por onze escolas do Estado do Rio Grande do Norte/Brasil, em caráter de projeto experimental, cujo processo de elaboração da proposta se deu até 2010, ano de publicação da chamada "proposta oficial". Atualmente, há a perspectiva por parte da SEEC da universalização dessa proposta para as escolas da rede estadual, que atendem ao ensino médio.

trabalhadores alunos, traçando possíveis caminhos para uma educação que promova a justiça social para esses alunos.

Sua construção se deu no interregno entre a SEEC/RN e as escolas envolvidas, em cujos espaços, gestores, coordenadores escolares e professores foram chamados a elaborá-la, em especial, esses últimos, tidos como principais responsáveis pelas mudanças a serem pretendidas. Tal situação evidencia, a princípio, um certo descentramento estadocêntrico na ideia inicial de produção dessa política curricular.

O movimento que desencadeou essa política surgiu de reivindicações de uma escola específica[4], sendo o seu processo de discussão e de elaboração coordenado pela SEEC/RN. Destaco, portanto, o protagonismo dessa escola enquanto propulsor na elaboração da política, aqui entendida como permeada de relações de poder. E, por isso mesmo, passível de ter as suas ações analisadas como práticas articulatórias contingentes que se organizam em torno da luta pela hegemonia, como espaço político, conforme definido por Mouffe (2007), que defende a indecidibilidade estrutural da sociedade e a necessidade de uma teoria da decisão a ser tomada nesse lugar indecidível.

Sujeitos e demandas curriculares: articulações na/para a constituição política

O projeto elaborado por essa escola, em 2004, desencadeou no âmbito da SEEC/RN a discussão em torno da elaboração da política para o EMND. Nele, os atores sociais da escola apresentam demandas que remetem à "[...] tomada de decisões que culmine em ações urgentes", no sentido de oferecer aos jovens e adultos "[...] uma educação de qualidade que venha a atender às necessidades impostas pelo mundo atual", visando a contribuição da escola na formação de cidadãos sujeitos-ativos capazes de contribuir para o seu desenvolvimento, e para o da comunidade na qual estão inseridos (PROJETO NOVA ESCOLA, 2004, p. 6).

A escola apresentava, naquele contexto, um acelerado processo de queda no rendimento escolar, elevados índices de evasão e repetência, no turno noturno, nas três séries do ensino médio; denotando o fracasso dos alunos das camadas populares, deixando de cumprir o seu papel de estar a serviço do povo, cristalizando assim, o discurso de que se a escola não está a serviço do povo está, então, contra ele (ibdem). E o referido projeto se propunha para que "[...] a escola recupere a sua função[5] e possa atuar na sociedade como veículo de construção da cidadania e da justiça, e possa garantir a quem dela precisa um ensino de qualidade que atenda às exigências do momento" (p. 6).

Ao discutir sobre qualidade na escola pública, Lopes (2012, p.13) propõe, com base na TD, que atuemos na luta por hegemonia, pensando a qualidade do currículo da escola pública como um significante vazio, considerando que "os significados que colocamos nesse significante vazio dependem de lutas contextuais, sempre provisórios, que dependem das negociações de sentidos, muitas vezes conflituosas [...]". A definição dessa qualidade depende de inúmeras negociações de sentidos a serem feitas, inclusive por quem vem depois de nós; fato que não impede a defesa de determinados projetos de sociedade, mas implica entendê-los como construção constante e não como uma significação fixa *a priori* a ser alcançada no futuro.

Destaco, portanto, a lógica laclauniana de que as demandas constituem o sujeito. *Demandas* são para Laclau (2013), resultado de uma articulação de demandas a qual se encontra em situação peculiar com a ordem estabelecida, apresentando-lhe reivindicações. Por essa lógica, é possível perceber que nesse processo de articulação de demandas (apontadas pela escola), na luta pelo discurso hegemônico, os sujeitos ali envolvidos vão se constituindo em processos articulatórios de negociação, de identificação, marcados pela contingência, tentando fixar determinados sentidos, não definidos *a priori*. Sujeitos e demandas constituem-se e articulam-se mutuamente (LACLAU, 2013), em processos nos quais "o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação." (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182).

Considero produtivo para as discussões em torno de políticas curriculares o fato dos atores sociais dessa escola reivindicarem à SEEC/RN para que a realidade ali vivida não fizesse parte apenas de um discurso já cristalizado em torno do seu EMN. Desestruturando o centramento da SEEC/RN quanto à tomada de decisões sobre as políticas para esse nível de ensino, um grupo de professores resolve elaborar aquele projeto, entendendo defender a luta pela garantia de uma educação de qualidade aos seus alunos.

4 Escola Estadual Juscelino Kubitschek, conhecida como JK, situada no município de Assu/RN/Brasil.

5 O projeto assim define: promover o conhecimento, desenvolver e aprimorar habilidades, enfim, prover ao indivíduo condições necessárias à vida em sociedade (p. 11).

Esses sujeitos tomam a decisão política de buscar outras possibilidades de ver/pensar/viver o ensino noturno; como sujeitos descentrados, políticos, que viabilizam ações políticas (Lopes; Macedo, 2011, p. 228); visto que "só há sujeito quando há decisão" (p.231). E que "as demandas borbulham de forma desordenada como possibilidade não sendo apresentadas por nenhum sujeito previamente constituído. A demanda pode ser explicada pelas faltas que constituem o sujeito." (p. 229). Nessa articulação, as demandas em jogo se modificam e são instituídas decisões por esta ou aquela modificação nas demandas, produzindo os processos de identificação dos sujeitos.

O movimento desencadeado por essa escola gerou o processo que levou, anos depois, à aprovação do documento da SEEC/RN que se propõe nortear a organização curricular para o EMN, vigente, no RN, nordeste brasileiro. Na especificidade de minha investigação, e frente às questões postas, considero que discursos hegemônicos possibilitaram aos sujeitos envolvidos nessa política significar o que seja o diferencial para o ensino noturno. Compreender tais discursos hegemônicos, os quais buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo em pauta me possibilitará compreender a constituição dessa política curricular, "os termos do debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes e normas são criadas". (LACLAU, 2011, p. 9-10).

Ensino médio no Brasil

No Brasil, o Ensino Médio passa a ganhar maior visibilidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Conquistando o seu lugar de destaque como parte da educação básica, muitos são os incentivos em favor de um ensino até então tido como "secundário". Inserido em processos constantes de tentativa de identidade, entre "ser para a vida"/"ser para o mercado de trabalho", ser propedêutico/ser profissionalizante, de terminalidade ou de continuidade de estudos, muitas discussões são feitas em torno de melhoria de condições para a sua efetivação.

Tenho abordado (Oliveira, 2014) o que vem sendo discutido, a partir do ano 2000, no Brasil, sobre esse nível de ensino, em especial quanto às políticas de currículo. Nesse trabalho foi possível localizar investigações cujo foco são orientações apresentadas às escolas, visando ora a analisar sua pertinência para a prática, suas finalidades ou suas características, ora a destacar como a prática implementa ou não essas orientações. Em uma lógica em que muitas vezes a política é interpretada como um guia para a prática, "[...] seja para orientar de forma técnica como a prática deve ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deve ser para assumir determinadas finalidades de transformação social." (Lopes; Macedo, 2011, p. 234). Sendo possível "identificar nesse domínio a mesma separação entre proposta e prática, currículo formal e currículo em ação, como uma das marcas do campo do currículo." (p. 235).

Em contraponto a essa visão, entendo a escola como espaço de contestação e mudança das políticas educacionais sob a dependência de suas capacidades, contingências, compromissos e histórias (Ball; Bowe, 1992), potencializado por intermédio do discurso como uma estrutura descentrada, de poder difuso na constituição dessa política, em que "não há um único centro de poder nas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica." (Lopes e Macedo, 2011, p. 237). A ideia de uma relação vertical de poder, em que dominante e dominado são polos fixos e opostos, passa a ser substituída pela concepção de poderes oblíquos, nos quais a definição de um centro depende de uma relação política definida contingencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta.

Políticas de currículo em Portugal

Quanto às pesquisas desenvolvidas em Portugal sobre a educação e o currículo escolar, Leite (2002, 2003), e Leite e Fernandes (2010) têm analisado diferentes modos de conceber as reestruturações educativas e curriculares e têm-se posicionado face às lógicas educacionais e de organização do currículo *top-down*, defendendo modos de controle das escolas e do trabalho dos professores fundados na autonomia, na descentralização e na maior capacitação das escolas e dos professores.

Com vistas a "conceber a escola como uma instituição *curricularmente inteligente*" (LEITE, 2003), "que se desafia continuamente a si própria" (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 200) e que procura instituir uma dinâmica interna e externa conducente à melhoria da qualidade da educação das crianças e dos jovens que acolhe, faz-se necessário o

envolvimento e responsabilização de todo o corpo docente a fim de concretizar mudanças nas instituições educativas. O que me parece também entender a escola como poder difuso e sem centro.

Em um processo que, de acordo com as autoras, "não é linear, nem tão pouco fácil", o grande desafio que se coloca aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares, é a "capacidade de partilhar com os outros, saberes, experiências e poderes, e de construir, no colectivo dos pontos de vista existentes na escola, uma plataforma de acção entre todos, concertada" que, para elas, "configurará o sentido de autonomia curricular docente presente no discurso legal, em Portugal". (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 200).

Tenho acompanhado por meio da produção de textos[6] algumas discussões do Estado Português sobre a educação. Conforme texto de circulação local, o Ministério da Educação e Ciência se comprometeu a executar, por meio de um de seus Memorandos[7], no âmbito do '*Programa de Assistência Económica e Financeira*', um conjunto de medidas nessa área, alinhadas com as prioridades para a política educativa do atual Governo, expressas nas chamadas Grandes Opções do Plano.

As medidas dos memorandos que incidem direta e indiretamente na área da Educação assim se apresentam: combater a baixa escolaridade e o abandono escolar precoce, aumentando o número de jovens qualificados; estabelecer parcerias com empresas e outras entidades com vista à integração dos jovens no mercado de trabalho; melhorar a qualidade dos serviços do ensino secundário através, dentre outros, da redução de custos na área da educação, nomeadamente através da racionalização da rede escolar e da centralização do aprovisionamento. Para tanto, o Governo pretende criar um sistema de análise, monitorização, avaliação e apresentação de resultados de forma a avaliar com rigor os resultados e os impactos das políticas de educação e de formação, de planos já implementados.

Aqui, a política proposta se apresenta como disputas discursivas em prol da hegemonização de significantes na/para a organização da política curricular; discurso hegemônico, sistematizador, aglutinador; de unidade. Parecendo trazer à tona que o discurso da melhoria nas condições da educação, nesse caso da escola secundária, está associado a medidas de redução de custos públicos, direcionando a uma possível ideia de privatização do ensino.

Partindo da ideia da escola enquanto espaço de poder descentrado, difuso, de poderes oblíquos, cujas definições de um centro dependem de uma relação política contingencial, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político, entendo que essa proposta de Governo passa a ser interpretada nas escolas com possibilidades diversas de atribuição de sentidos, em processos antagônicos, em especial quando trata o significante qualidade na/da educação. E são esses sentidos que me interessam.

Frente ao exposto, considero que a investigação apontará elementos interessantes quanto à questão proposta, na perspectiva de delineamentos sobre questões curriculares para o ensino médio/secundário no Brasil e em Portugal; sempre atentando para especificidades culturais, sociais, políticas e econômicas inerentes a cada contexto a ser investigado.

Referências

BALL, S. J. (1992). The policy processes and the processes of policy. In Bowe, R.; Ball, S & Gold, A. Reforming education & changing school: case studies in policy sociology. Londres – New York: Routlegde.

LACLAU, E & MOUFFE, C.(2011). Hegemonia y estratégia socialista: hacia uma radicalización de La democracia. – 3. Ed. 1ª reimp. – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

[6] Esse contexto, parte do ciclo de políticas apresentado por Ball e colaboradores (1992), produz os textos que se representam – ou tentam representar – para as escolas o que é política como um todo. Envolve as agências executivas e legislativas que assinam regulamentações, mas também toda a sorte de documentos que buscam explicar/e ou apresentar a política às escolas e à sociedade em geral. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 247).

[7] Disponível em http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/o-ministerio-e-os-memorandos/o-ministerio-e-os-memorandos.aspx (Acesso em 30.04.14).

LACLAU, E. (2011). Emancipação e diferença. Coordenação e revisão técnica geral: Alice Casimiro e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ.

LACLAU, E. (2013). A razão populista. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. – São Paulo: Três Estrelas.

LEITE, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições ASA.

LEITE, C. (2002). O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, C. & FERNANDES, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez.

LOPES, A. C. (2012). A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. In: TABORDA, M.; FARIA FILHO, L.; VIANA, F.; FONSECA, N. & LAGES, R. (Org.). A qualidade da escola pública. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 1, p. 15-29.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, S. & Mainardes, J. (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. (pp. 249-282).

OLIVEIRA, M. B. (2013). Ensino Médio e políticas de currículo – uma abordagem sobre publicação dos periódicos da CAPES. Revista Espaço do Currículo (Online), v. 7, p. 13-25, 2014.

PORTUGAL (2013). Um Estado melhor. Proposta do Governo, aprovada no CM de 30 de Outubro de 2013.

PROJETO NOVA ESCOLA (2004). Ação e cidadania – justiça e igualdade de oportunidade para todos. Escola Estadual Juscelino Kubitschek – Ensino Fundamental e Médio. Assu/RN, Jan. (Documento digitado).

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO APOSTILADO E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS EM SALA DE AULA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PRIMAVERA DO LESTE -MT

Alcover, K. C. C[1].

[1]Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Email: katia_alcover@hotmail.com

Resumo

Este trabalho refere-se a um recorte de uma pesquisa de mestrado e tem por objetivo compreender como as professoras das escolas municipais de Primavera do Leste – MT vivenciavam o currículo apostilado em sala de aula. Tivemos como questão central deste estudo: o que as professoras dizem sobre suas experiências com o currídulo apostilado em sala de aula? A metodologia adotada é qualitativa com abordagem no Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992; 1994), sendo utilizados para este estudo o *contexto de produção dos textos* e o *contexto da prática.* No contexto da produção dos textos analisamos alguns documentos do site do Sistema Maxi de Ensino e no contexto da prática investigamos como as professoras vivenciavam o currículo apostilado em sala de aula. O *lócus* da pesquisa foi duas escolas da rede municipal de ensino de Primavera do Leste – MT. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 09 (nove) professoras que trabalharam com as apostilas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A fundamentação teórica pautou-se principalmente nos estudos de Apple (1989; 1997; 2005), Ball (2001; 2010), Bernstein (1996; 2003), Bianchetti (1996), Freitas (2002; 2012), Gentili (1995), Giroux (1992), Goodson (1995), Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2007), Moreira (2008), Paraskeva (2008), Sacristán (1998), Santos (2002), Silva (2011), Tyler (1977) entre outros que contribuíram de forma significativa para a compreensão do estudo. Através dos estudos destes autores discutimos os conceitos de: globalização, mercado educacional, mercantilização da educação, qualidade da educação, currículo, currículo apostilado e recontextualização. Dos dados coletados podemos dizer que as professoras ao utilizarem as avaliações disponíveis no site do Sistema Maxi de Ensino e as apostilas em sala de aula, faziam diversas modificações em seus conteúdos, adaptando-os para suas turmas, isto é, elas reinterpretavam e recriavam esses conteúdos, porém umas com maior ênfase que outras.

Palavras chaves: Currículo Apostilado; Recontextualização; Sistema Maxi de Ensino; Currículo.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 INTRODUÇÃO

Os processos de globalização das políticas neoliberais presentes na sociedade contemporânea tem influenciado o processo de educação na sociedade brasileira, levando o setor público a buscar cada vez mais alternativas de apoio no setor privado, devido a sua valorização.

Essa busca de apoio no setor privado foi facilitada com o processo de municipalização da educação, desencadeado com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 e a partir da reforma do Estado brasileiro, em 1990, com a coexistência da oferta pública e privada em todas as etapas da escolaridade, estimulando a ampliação de parcerias público-privadas e fazendo com que a rede pública se tornasse alvo do mercado de empresas educacionais, levando a educação a transformar-se em uma mercadoria a mais no mundo neoliberal global em que estamos vivendo.

Nos municípios brasileiros, esse apoio se deu por meio da compra de currículos apostilados, já que esse material dá certo status para quem compra e quem o utiliza imagina que o ensino oferecido é um ensino de qualidade.

Dentro deste contexto está o município de Primavera do Leste em Mato Grosso/Brasil, onde no ano de 2006 a Prefeitura Municipal por meio da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) inicia a adoção do Sistema Maxi de Ensino - SME[1], neste momento, para as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas do município.

Em 2007, a Prefeitura expandiu a proposta de currículo apostilado para a Educação Infantil nas turmas de 4 anos e 5 anos e para o 2º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas da rede municipal. Assim a inserção das apostilas foi sendo feita anualmente até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo o ano de 2012 seu último ano de adoção.

Com a mudança do governo municipal, no ano de 2013, foi tomada a decisão de interromper a adoção do currículo apostilado pela rede municipal de ensino, suspendendo sua continuidade em todo o Ensino Fundamental I e também na Educação Infantil.

Partindo deste cenário, nos perguntamos: o que as professoras dizem sobre suas experiências com o currídulo apostilado em sala de aula? Assim, o objetivo deste trabalho foi o de compreender como as professoras das escolas municipais de Primavera do Leste – MT vivenciavam o currículo apostilado em sala de aula.

Adotamos como referencial metodológico a pesquisa qualitativa de caráter descritivo e interpretativo com a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992; 1994), os quais enfatizam que este é um método para fazer pesquisa de políticas educacionais (Mainardes, 2007).

Essa abordagem metodológica é formada por cinco contextos de análises: contexto de influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política, sendo utilizados para este estudo o segundo e terceiro contextos.

No *contexto da produção dos textos*analisamos uma das páginas do site do Sistema Maxi de Ensino, que traz o Espaço do Professor e no *contexto da prática* investigamos como as professoras vivenciavam o currículo apostilado em sala de aula e como traziam suas experiências para este processo, sendo esta vivência compreendida a partir do que as professoras narraram durante as entrevistas.

[1]O Sistema Maxi de Ensino surgiu em 1998, com a produção de materiais didáticos da Educação Infantil ao pré-vestibular a partir do trabalho desenvolvido pelos professores em sua própria escola – o Colégio Maxi de Londrina, fundado em 1986.

Deste modo definimos como instrumentos de levantamentos de dados para este estudo *análise documental* e *entrevistas* tendo como sujeitos 9 professoras de duas escolas da rede municipal de ensino de Primavera do Leste – MT/Brasil, que trabalharam com as apostilas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Estas professoras foram nominadas de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9, para que suas identidades fossem preservadas.

2 A Educação num processo Globalizador

Atualmente o neoliberalismo é o sistema econômico mais utilizado em todo o mundo e não poderia ser diferente numa civilização, hoje, considerada globalizada.

A globalização atingiu diversos setores, entre eles a escola, influenciando fortemente as políticas educacionais nos últimos anos, fazendo com que a educação ficasse "cada vez mais, sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo" (Ball, 2001, p. 100).

De acordo com Bianchetti (1996) numa sociedade neoliberal, capitalista, o mercado é o eixo das relações sociais e uma de suas características é ampliar sua atuação numa lógica de mercado. Assim podemos dizer que a Educação, tem sido transformada em um produto que fica a disposição de quem se interessa em comprá-la.

Um exemplo disso é o que tem acontecido no Brasil, que é a entrada de currículos apostilados de empresas privadas em escolas públicas. Deste modo, o produto "educação", materializado na forma de apostilas, tem sido tratado como mercadoria, transformando o ensino e a aprendizagem em produtos calculáveis, além de passar a mensagem de que o currículo apostilado oferece um ensino de mais qualidade. Assim o conhecimento não é mais tido por ideais, mas pela criação de habilidades ou lucros (Ball, 2010).

Apple (1989) afirma que esse tipo de comercialização ocorre, na maioria das vezes, porque as escolas são um mercado bastante lucrativo e a compra pela primeira vez das apostilas significa compras crescentes ao longo dos anos.

Mas afinal, o que vem a ser "qualidade" dentro da lógica neoliberal? Respondemos esta questão com Gentili (1995) ao dizer que dentro do formato neoliberal a qualidade é um bem que pode ser adquirido no mercado dos bens educacionais.

Assim, cada vez mais as empresas de serviços educacionais dizem ter as soluções para os problemas e melhorias da educação, ou seja, elas acreditam que seus serviços são melhores do que o público, vendendo para esse setor seus "currículos" prontos e acabados, muitas vezes ditando as regras de como usá-los em sala de aula.

Hoje não podemos mais conceber o currículo como um processo linear, pronto e acabado em que o professor passa a ser apenas um executor da proposta para que a aprendizagem aconteça como no modelo proposto por Tyler (1977) e sim um currículo que atenda as exigências da sociedade atual, isto é, um currículo em contínua construção pelos professores e alunos. Por isso corroboramos com a ideia de alguns teóricos para definir o que vem a ser currículo.

Silva (2011) nos apresenta que para Apple o currículo ao ser elaborado é carregado dos interesses particulares das classes e grupos dominantes, porém Apple (1997) nos alerta que o conhecimento colocado nos currículos deve ser sempre questionado, principalmente os conhecimentos dos currículos prontos que são levados para as escolas.

Por outro lado temos Moreira (2008) que diz que o currículo é "um conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento".

Neste mesmo sentido, Giroux (1992) defende que a escola e o currículo devem ser espaços democráticos, onde o aluno tenha liberdade de questionar o que lhe é colocado socialmente e os professores de problematizar o conhecimento para que este se torne significativo para os alunos. Para o autor, o currículo envolve não apenas a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, mas a construção de significados de forma que prepare o educando para serem críticos dos modelos dominantes.

Assim compartilho com o pensamento desses autores de que o currículo seja um conjunto de experiências pedagógicas carregado de significados e que ao ser levado para a escola os professores colocarão todo sentimento, experiências e vivências ao atuar dando um novo sentido para ele, ou seja, recontextualiza-o.

É no campo da recontextualização, onde os discursos do campo da produção dos textos são apropriados e, em seguida, transformados em discursos e recomendações pedagógicas (Bernstein, 1996), o que nos leva a dizer que o campo da recontextualização é onde os professores podem reinterpretar o currículo na prática, se apropriar dos conceitos e dar novos significados a ele por meio de suas experiências, recriando sua prática pedagógica.

3 Os Contextos do Ciclo de Política e o Currículo Apostilado em Primavera do Leste - MT

3.1 O que diz o documento oficial do site do Sistema Maxi de Ensino

Segundo Mainardes (2007) todos os documentos produzidos por gestores de políticas devem ser entendidos como documentos oficiais. Neste caso, entendemos aqui como textos oficiais os documentos produzidos pela equipe do Sistema Maxi de Ensino.

Numa das páginas do site do Sistema Maxi de Ensino, encontramos disponibilizado, no link do espaço do conveniado, o Espaço do Professor: Ensino Fundamental – 9 anos. Nesta página, encontramos diversas sugestões de atividades que o professor pode desenvolver em sala de aula, exercícios complementares, calendário de provas e as provas de todas as disciplinas do 1º ao 5º ano, além do conteúdo programático das disciplinas do Ensino Fundamental I, sugestões bibliográficas, entre outras.

Assim observamos que além de fornecer as apostilas, a empresa educacional oferecia serviços pelo portal do Maxi: sugestões de atividades e exercícios complementares, provas já elaboradas, calendário de provas, sugestões de distribuição do horário escolar, o conteúdo programático entre outros.

Isso nos leva a crer com Freitas (2012) de que este tipo de currículo pode interferir na autonomia dos professores, ditando *o que* deve ser aplicado em sala de aula, fazendo com que eles se tornem apenas aplicadores do material didático adotado. Assim como numa empresa de franquia em que o produto tem um padrão para ser comercializado, a empresa educacional espera que seu produto seja utilizado como veio da editora, sem modificações, por isso supomos que exista todo esse apoio para que tudo aconteça o mais próximo possível do idealizado.

3.2 A Vivência das Professoras com o Currículo Apostilado em Sala de Aula

Segundo Ball e Bowe (1992) é no contexto da prática que as políticas são interpretadas e recriadas, pois as políticas são textos e nem todos os leitores interpretam esses textos da mesma forma e de modo ingênuo. Ao interpretarem os textos cada qual coloca suas experiências, valores, propósitos e interesses, que são diversos. Desta forma os formuladores destes textos políticos não podem controlar os significados de seus textos e assim partes dos textos serão rejeitadas, outras serão selecionadas, ignoradas ou mal entendidas (MAINARDES, 2007).

Neste momento analisaremos a vivência dos professores com o currículo apostilado no contexto da prática, pois foi neste contexto que as apostilas foram usadas por professores e alunos com experiências diversas. Para isso levamos em consideração uso das apostilas e a elaboração da avaliação da aprendizagem.

As professoras, ao relatarem sobre como utilizavam as apostilas para planejarem suas aulas, revelaram que as apostilas forneciam planos de aulas prontos com objetivos definidos, mas que tinham liberdade para planejarem suas aulas. Destacamos algumas respostas: *"A gente buscava coisas novas, não só na apostila, buscava fora, buscava no site do sistema Maxi, em livros, em revistas diferentes"* (P1), *"A gente seguia o conteúdo da apostila, mas paralelo àquele conteúdo da apostila a gente planejava alguma coisa a mais para tarefa de casa, até mesmo dentro da sala de aula para contribuir, porque às vezes precisava dar um apoio maior"* (P2),*"Geralmente quando é hora de recreio os professores se encontram e a gente acaba trocando experiências, tipo se está trabalhando uma coisa em matemática, uma maneira que está dando certo, nós procuramos socializar com o colega"* (P5).

Assim percebemos que, ao utilizar outros materiais para planejar sua aula, ao acrescentar ou tirar atividades do planejamento baseado na apostila e ao trocar experiências com as colegas, P1, P2 e P5 faziam com que houvesse uma circulação de discursos e textos dentro do próprio contexto da prática, dando um novo sentido para o currículo apostilado, isto é, recontextualizavam os conteúdos trazidos nas apostilas (Lopes & Macedo, 2011).

Também perguntamos às professoras se elas incluíam outros conteúdos aos das apostilas e por que incluíam. Observemos algumas respostas: *"Sim, porque às vezes eu achava que estava faltando, faltava na apostila"* (P3),*"Ah, com certeza. Eu gosto muito de trabalhar com parlendas, com música, com teatro. [...] é uma coisa que dá resultado e que no final do ano todas as crianças já saem alfabetizadas"* (P4), *Eu incluía principalmente porque na apostila exigia pouca prática da escrita e ai o aluno não praticava muito a escrita, o uso do espaço de caderno [...]* (P9).

As falas dessas professoras nos levam a dizer com Goodson (1995) que o currículo prescrito não acontecia tal como chegava às escolas, ou seja, havia uma transformação do conteúdo pedagógico das apostilas, pois as professoras faziam as mudanças e incluíam o que achavam necessário no momento de sua execução na prática para melhor atenderem os seus alunos.

Como vimos o Sistema Maxi de Ensino – SME disponibilizava modelos de avaliações em seu site. Sendo assim, perguntamos às professoras se elas utilizavam essas atividades de avaliação para aplicar em suas salas de aula. Elas responderam: *"eu imprimia a proposta do Maxi, analisava, se tivesse alguma questão que eu achava que tava além, eu reelaborava [...], valorizando a ideia e tudo, mas eu reelaborava"* (P6), *"eu sempre utilizei as avaliações do Maxi. Às vezes tirava algumas coisas [...] às vezes acrescentava alguma coisa, como em geografia, por exemplo, do município, alguma coisa nossa, daqui"* (P7), *"no primeiro aninho eu até utilizava, alguma coisa, não seguida piamente do jeito que ela tava lá. Elaborava de acordo com a minha turma, utilizando algumas daquelas atividades que vinha na avaliação deles"* (P8).

Tudo isso nos leva a concordar com Sacristán (1998) quando diz que "o currículo é transformado e adaptado no processo de planejamento por meio de acréscimos, subtrações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase em algum de seus componentes".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações retiradas da página do site do Sistema Maxi de Ensino, observamos que a empresa oferecia um leque de atividades aos professores com o objetivo de complementar o pacote de serviços, pois a oferta de mais serviços significa a oportunidade de mais negócios para a empresa educacional, principalmente no setor público.

Na perspectiva das professoras foi possível observar que o rumo que seguiram tinha como referência as apostilas e os serviços disponibilizados pelo método. Mas apesar de seguirem o material, elas incluíam outros conteúdos em seu planejamento para serem trabalhados com os alunos, recontextualizando e reconstruindo esse currículo. Assim, ao atuarem em sala de aula, suas vivências e experiências eram levadas para esse contexto, rompendo deste modo com as prescrições, porém umas recriavam e recontextualizavam com maior ênfase e outras mais timidamente.

Referências

Apple, M. W. (1989). *Educação e poder.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Apple, M. W. (1997). *Conhecimento oficial: A educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Apple, M. W. (2005). *Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. (G. L. Garcia, & L. Ache, Trad.). Rio de Janeiro: DP&A editora. (Obra original publicada em 2005).

Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.*Currículo sem Fronteiras, 1*(2), 99-116.

Ball, S. J. (2010). Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal e global.In: M. Z. C. Pereira, R. de C. C. Porto, S. W. X. Barbosa, V. X. Dantas & W. G. de Almeida (Org.). *Diferença nas Políticas de Currículo* (21-45). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Bernstein, B. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classes, código e controle*. (T. T. da Silva, & L. F. G. Pereira, Trad.). Petrópolis: Ed. Vozes. (Obra original publicada em 1990).

Bernstein, B. (2003, novembro). A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. (M. de L. Soares & V. L. V. Macedo, Trad.). *Cadernos de Pesquisa,* (120), 75-110. (Obra original publicada em 1996).

Bianchetti, R. G. (1996). *O modelo neoliberal e políticas educacionais* (v. 56, pp. 119). (Coleção Questões de Nossa Época). São Paulo: Cortez Editora.

Freitas, L. C. de (2002, setembro). A internalização da exclusão.*Educação e Sociedade, 23*(80), 299-325.

Freitas, L. C. de (2012). Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP*. Campinas.

Gentili, P. (1995). Adeus à Escola Pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: P. Gentili (org.) *Pedagogia da Exclusão* (228-252). (V. P. Thurler, & T. T. da Silva, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 1994).

Giroux, H. A. (1992). *A escola crítica e política cultural* (3ª ed). São Paulo: Cortez.

Goodson, I. F. (1995). *Currículo: Teoria e História* (7ª ed). (A. Brunetta, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo.* São Paulo: Editora Cortez.

Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.*São Paulo: Cortez.

Moreira, A. F. B. (2008, outubro). Proposta Pedagógica. In: BRASIL, 2008. TV Escola. Salto Para o Futuro. *Currículo: questões contemporâneas.* Brasília: MEC/SED, ano XVIII, boletim 22.

Paraskeva, J. M. (2008). Currículo como prática [regulada] de significações. In: J. M. Paraskeva (org.), *Educação e Poder: Abordagens críticas e pós-estruturais* (135-168). Portugal: Edições Pedago LDA.

Sacristán, J. G. (1998).*O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3ª ed). Porto Alegre: ArtMed.

Santos, B. S. (2002). Os processos da globalização. Acesso em: 7 maio, 2013, em http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html.

Silva, T. T. da (2011).*Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Tyler, R. W. (1975). *Princípios Básicos Curriculares e Ensino.*Porto Alegre: EdiçãoGlobo.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PROJETOS EM DISPUTA

Ribeiro, J.A.R.[1], Grabowski, G.[2]

[1] [1]Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil
[2] Universidade Feevale de Novo Hamburgo, Brasil

Email: jorge.ribeiro@ufrgs.br e gabriel.grabowski@uol.com.br

Resumo

O ensino médio no Brasil terá proximamente (2016) que garantir a universalização de seu acesso. Desde a década de setenta do século 20 vem sendo ampliada a matrícula de modo especial nas escolas públicas estaduais possibilitando uma expansão deste nível da educação básica. Na atualidade, o ensino médio é um campo de disputa de projetos de intervenção pedagógica. Chama a atenção que paralelamente aos projetos públicos, como o Programa de Ensino Médio Inovador, há no país projetos de cunho empresarial colocados em prática nas escolas públicas estaduais. Nesta comunicação serão apresentadas as conclusões da pesquisa intitulada "Avaliação da Implementação de Projetos no Ensino Médio: O caso UNIBANCO – Projeto Jovem de Futuro em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul". A pesquisa objetivou avaliar os resultados obtidos pelas escolas públicas, nos dois estados brasileiros citados, que acordaram e implantaram o 'Projeto Jovem do Futuro' do Instituto Unibanco, expressão de um projeto de intervenção pedagógica empresarial. Seus resultados apontam a insuficiência de seu desempenho em relação às metas a serem atingidas. Além disso, identificam efeitos negativos com a implementação do projeto nas escolas públicas estaduais de nível médio, a ele conveniadas. Sustentam, por fim, que dada as transformações curriculares implícitas, tanto pela concepção e prática pedagógica e educativa do projeto, o mesmo é incongruente com políticas públicas nacionais baseadas na gestão democrática, na inovação curricular e na avaliação emancipatória.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica empresarial; ensino médio; desempenho escolar.

1 Introdução

O ensino médio no Brasil se encaminha proximamente (2016) para garantir a universalização de seu acesso e permanência com a aplicação da Emenda constitucional n.59/2009. A partir desse ano poderá ser cursado por qualquer brasileiro, independente da idade. Desde a década de setenta do século 20 vem sendo ampliada sua matrícula de modo especial nas escolas públicas estaduais. Dos noventa milhões de habitantes em 1970 apenas um milhão daqueles freqüentava o ensino médio, enquanto em 2000, dos 169 milhões de brasileiros, 9 milhões deles matricularam-se no EM. Na atualidade o ensino médio tem se caracterizado como um campo de disputa de projetos

de intervenção pedagógica. Moraes (2011, p. 809) compreende essa "etapa educacional como uma arena, por excelência, na qual projetos de políticas sociais – com seus fundamentos e concepções – disputam proeminência." Assim, não se estranha que estejamos diante de projetos em disputa.

Chama a atenção que paralelamente aos projetos públicos, que abarcam um espectro social amplo – interesses de variadas classes sociais e segmentos de classes – há no país projetos de cunho empresarial colocados em prática nas escolas estaduais públicas.

Com intuito de analisar e situar um destes projetos em disputa apresentaremos os resultados obtidos pelas Escolas Públicas que acordaram e implantaram, entre 2008-2010, o 'Projeto Jovem do Futuro' do Instituto Unibanco em MG e no RS. Os resultados são oriundos da pesquisa intitulada "Avaliação da Implementação de Projetos no Ensino Médio: O caso UNIBANCO (Etapa 1 - Projeto Jovem de Futuro – MG e RS)" (Ribeiro, 2013a).

O projeto que foi implementado está situado historicamente. Como tal, evidencia um momento conjuntural da história da educação brasileira, ao qual ela encontra-se relacionada: 1º) à perspectiva da garantia da universalização da educação básica no Brasil; 2º) ao contexto da 'crise' da escola; 3º) ao neoliberalismo, que, ao defender a avaliação de desempenho dos alunos em testes nacionais e internacionais como indicador de qualidade da educação, recomenda seu uso como pressão para redução do gasto público e busca pelo aperfeiçoamento da gestão pública (PERONI, 2013; CIAVATTA, 2009; MORAES, 2011; FRIGOTTO, 2010).

Denomina-se Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco e representa uma ação empresarial no ensino médio público e na educação básica – ação essa típica da "pedagogia de resultados" como caracteriza Saviani (referido por FRIGOTTO, 2011, recuperando debate publicado na Folha de São Paulo de 26 de abril 2007). É importante referir que o Instituto Unibanco integra o movimento Todos pela Educação. Ele traduz os interesses contraditórios da classe social burguesa, empresarial e capitalista na educação brasileira, ao dos trabalhadores e grande parte dos educadores de escolas públicas brasileiras.

As origens dos debates sobre a necessidade de novos modelos de gestão escolar e de novas formas de avaliação do seu desempenho localizam-se nos EUA em meados da década de 80 do século XX. Nesse cenário, de acordo com Freitas (2012), propunha-se que o modo de organização da iniciativa privada seria uma proposta mais adequada para a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Segundo o mesmo autor, a proposta era levada adiante por uma coalizão, não vinculada ao Estado, que envolvia políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que se posicionavam de modo a "salvar" a educação pública que estaria vivenciando um caos. De acordo com essa lógica, a qualidade da educação pública, não seria de responsabilidade exclusiva do Estado. Neste caso, uma aproximação entre escola e instituições privadas sinalizaria para uma melhora da qualidade das escolas públicas. Considerando essa compreensão de educação, ações como o PJF seriam uma possibilidade de articulação entre a iniciativa privada e a escola pública intermediada e permitida pelo Estado.

Enfatiza-se que o projeto do Instituto Unibanco, por sua vez, ademais de objetivar a melhoria de desempenho dos alunos e das escolas públicas estaduais, reafirma para a sociedade brasileira que, por meio da emulação meritocrática e do gerencialismo empresarial, se comprova a eficiência e a eficácia da gestão privada da escola pública estadual de ensino médio, graças a aplicação da "gestão por (para) resultados" como se autodenomina a gestão do Projeto Jovem de Futuro. Com isso, ação empresarial demonstra a conveniência, quiçá a necessidade, da privatização da gestão da escola pública para a mesma atingir os melhores resultados. Assim, se enquadra no que Freitas (2012, p.346)) vem problematizar:

> Esta 'nova abordagem' para as políticas públicas de educação está sendo construída em torno dos conceitos de *responsabilização, meritocracia e privatização.* Estes constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando a constituição de um 'espaço' que se firma progressivamente como 'público não estatal' em contraposição ao 'público estatal'.
>
> [...] É a crença de que, se a escola pública for gerida pela lógica da iniciativa privada, então ela melhorará.

Salientamos que o PJF/IU previa a melhoria do desempenho das escolas públicas de ensino médio. Para tanto atraiu ao agregar a disponibilidade de uma receita extraordinária de R$100,00 aluno/ano para estas escolas. Justamente numa conjuntura em que os recursos públicos nas escolas eram insuficientes para a conservação dos bens da escola, para a manutenção dos seus equipamentos e para o investimento em sua modernização, não causou nenhuma surpresa que o acesso ao recurso referido tenha sido o principal fator considerado no momento da adesão ao projeto.

2 Metodologia

Não é à toa que Mills (1988) enfatizava a necessidade de 'imaginação sociológica' para a elaboração de propostas metodológicas. Por meio dela, seria possível dar conta da complexidade das relações sociais e das ideias que os sujeitos manifestam, e coletivamente elaboram, ao vivenciarem estas relações históricas.

Salientamos essa faceta das ideias e relações sociais, pois a pesquisa solicitada tinha como objetivo avaliar a implementação de um projeto privado em escolas públicas que já ocorrera. Um projeto pretérito realizado de 2008 a 2010, no nível médio de 42 escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte e de Porto Alegre, subordinadas e administradas pelas Secretarias de Educação de cada estado. Conforme levantamentos (Peronil, 2013) este projeto ainda não avaliado por pesquisadores acadêmicos.

Assim, teríamos que contar com a memória viva das instituições escolares: de seus profissionais docentes, técnico-administrativos e discentes. Nessa direção, identificados e localizados os docentes estaduais (Diretores, Vices, Coordenadores e Professores de sala de aula diretamente relacionados ao PJF/IU), compreendemos que levaríamos em conta a memória destes sujeitos de pesquisa, representantes das escolas - nossa unidade de referência empírica.

Propôs-se um projeto de pesquisa intitulado "AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS PARA O EM: O CASO DO INSTITUTO UNIBANCO EM MINAS GERAIS E NO RIO GRANDE DO SUL" (Ribeiro, 2013b), a ser executado em duas fases. A primeira fase centrou-se no objetivo de "avaliar os resultados obtidos pelas Escolas Públicas de MG e do RS que acordaram e implantaram o 'Projeto Jovem de Futuro' do Instituto Unibanco, em 2008, 2009 e 2010"; e a segunda fase, no objetivo de "identificar e analisar as principais modificações (efeitos) observadas pelos sujeitos da escola pública a partir da introdução do projeto na sua escola".

A primeira fase compreendia um trabalho criterioso, responsável e de elevada seriedade verificando, com bases em dados oficiais, públicos e validados nacionalmente, o desempenho nas provas de Português e Matemática do Sistema

de Avaliação da Educação Básica (SAEB), facilitados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tem sido uma referência inconteste e orientadora para qualquer política pública no país. Para esta fase, portanto, a pesquisa trataria de responder objetivamente quais foram as metas atingidas por uma pedagogia de resultados, nas 42 escolas. Convém salientar que as metas expressaram relações estatísticas possíveis de avaliar criteriosamente.

Conforme os relatórios do PJF/IU, e outros documentos que tivemos acesso, três metas precisariam ser atingidas nas escolas:

a) redução em 40% do abandono de alunos entre o primeiro e o último ano do EM;

b) aumento de 25 pontos na média de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações em larga escala;

c) redução de 50% na proporção de alunos com rendimento abaixo do nível intermediário na escala SAEB.

A segunda fase concentrou-se no trabalho de campo, com visitas às escolas para entrevista e aplicação de questionário, objetivando: identificar e analisar as principais modificações (efeitos) observadas pelos sujeitos da escola pública, a partir da introdução do projeto na sua escola. Desta forma, a concentramo-nos no trabalho de questionamento dos sujeitos de pesquisa quanto ao processo da implementação, observando suas principais implicações nas relações de gestão escolar, de aplicação/destinação dos recursos disponibilizados e na inovação ou modificação pedagógica, aliada às práticas de premiação introduzidas pelo projeto. E, por fim, na explicitação de uma avaliação sobre o PJF/IU que fizeram dele os sujeitos da escola. Elegemos, então, cinco categorias na realização do trabalho de interpretação sobre a questão-problema já referida. As cinco categorias analíticas foram: gestão; recursos; pedagógico; premiação e avaliação do projeto pela escola. Destaca-se que, nessa segunda fase, o foco não era o de explicar os resultados alcançados pelo PJF/IU, mas o de compreender as mudanças e transformações sofridas (os efeitos) nas escolas públicas que conveniaram com o PJF/IU. A natureza desses efeitos originou-se na sua relação social, política, ideológica, financeira e pedagógica entre a escola pública com o PJF/IU.

Partindo de uma amostragem intencional em 22 escolas distribuídas em Minas Gerais (10) e no Rio Grande do Sul (12), representando pouco mais de 50% das 42 escolas conveniadas, realizou-se a pesquisa de campo nos meses de abril a junho de 2013. Respeitou-se na seleção o critério de maior número de alunos no EM. Aliou-se a este critério o fato da escola possuir mais de vinte anos de existência a contar de sua fundação até o ano final do projeto (2010), comprovando ser uma escola consolidada. O ponto de referência empírico foi a Escola e os sujeitos habilitados a externar em nome dela, Diretores (e/ou Vices) das escolas estaduais, os Coordenadores Pedagógicos e o Coordenador na escola do Projeto em parceria com o Instituto Unibanco, os professores diretamente relacionados a ele (Português/Matemática), para que de modo quantitativo (desempenho) e qualitativo (efeitos) se pudesse avaliar os resultados do referido projeto.

Ressalta-se que o trabalho de campo esteve fundamentado em princípios éticos, uma vez que todos receberam, compreenderam e acordaram participar da pesquisa e assinar o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa esteve atenta às orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde ao propor-se acompanhar os princípios éticos ali apresentados. Tais princípios - autonomia, beneficência, não-maleficência, privacidade e confidencialidade, foram observados nos procedimentos relacionados ao convite de participação dos docentes/ sujeitos nas entrevistas. Ainda, destaca-se que o questionário foi composto por questões fechadas, apenas uma alternativa de resposta, e abertas, sem alternativas de respostas elencadas, nas quais o pesquisador registrava a resposta do sujeito entrevistado.

Por fim, a pesquisa como um todo se fundamentou em três dimensões metodológicas: a historicidade, a totalidade e a contradição. As categorias já referidas ilustraram, exemplificaram e situaram os campos de disputa que estavam em jogo naquele período.

3 Resultados e Conclusões

Apresentamos uma série de resultados e conclusões expostas em três blocos juntamente com algumas considerações finais ilustrativas da investigação efetuada.

1º Bloco conclusivo – A avaliação das metas anunciadas foi atingida?

No relatório desta primeira fase (Ribeiro, 2013a) foram apresentados os resultados desta avaliação. Seu estudo foi extremamente criterioso claro e preciso quanto ao resultado final: nenhuma das 42 escolas públicas atingiu as três metas do PJF/IU.
No caso do RS, das 22 escolas gaúchas, a metade delas (11) reduziu o abandono dos alunos em 40% pretendidos. Mas tendo em vista a ausência de dados oficiais validados que se utilizavam da escala SAEB para confrontar-se às provas dos estudantes destas escolas, não foi possível afirmar, ou avaliar, se algumas destas atingiram as outras metas ('b' e 'c') associadas ao desempenho da escola e de seus alunos.
Por sua vez, das 20 escolas públicas mineiras, nenhuma atingiu as três metas. Nove delas atingiram pelo menos uma meta, três alcançaram duas metas e oito escolas não alcançaram nenhuma das metas propostas pelo PJF/IU às escolas. Cabe observar que como a Secretaria de Educação do Estado de MG criou o Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública – SIMAVE – que realiza anualmente o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB – foi possível se cotejar os resultados das escolas frente às metas de desempenho idealizadas.

2º Bloco conclusivo teórico – Três questões foram perseguidas para elucidar se haviam contradições entre o PJF/IU e os fundamentos das políticas públicas para o ensino médio no país, dado que o mesmo foi implementado como uma proposta de melhoria do desempenho e de gestão de resultados?

Questão a) (Ribeiro, 2013b, seção 3.1): Havia compatibilidade, congruência e coerência na proximidade de políticas de melhoria do ensino médio (PJF/IU) e o Programa do Ensino Médio Inovador (Portaria MEC 971/2009)? Seria possível sustentar uma política de integração entre ambos?

Questão b) (Ribeiro, 2013b,seção 3.2)]: A gestão educacional do PJF/IU, denominada gestão de resultados, encontra-se filiada e afinada às orientações públicas (Constitucionais, Parecer CNE/CEB nº 5/2011, DNCEM) e outras produções acadêmicas para este tema?

Questão c) (Ribeiro, 2013b, seção 3.3): Ao estimular e defender a avaliação meritocrática, emulada e associada à concessão de prêmios motivadores, estaria o PJF/IU contribuindo para o êxito da avaliação emancipatória?

As respostas a estas três questões, considerando os questionários e entrevistas realizados, bem como a literatura a elas referente, foram todas negativas. De modo sintético o quadro a seguir as sistematizam.

SÍNTESE DOS CAMPOS DE DISPUTA CONFIGURADOS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO
Manifestação dos pontos contraditórios e incongruentes

Proposta-fundamentos de educação pública	**Proposta-fundamentos do PJF/IU**
Gestão pública e democrática	*Gestão de resultados*

Gestão democrática	Gerencialismo
Avaliação emancipatória	Experimentalismo meritocrático
Protagonismo juvenil	Premiação, emulação, seleção
Recursos públicos para custeio e manutenção	Recursos privados para custeio
Curriculo centrado na articulação entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia	Currículo calcado na priorização de um corpo de conhecimentos disciplinares, português e matemática, classificatório e comparativo internacionalmente, preserva a noção de competências

Fonte: Ribeiro(2013b) elaboração própria.

Por meio da dualidade do resultado do segundo bloco observa-se com clareza e objetividade que as contradições, incongruências, inconsistências entre as proposições gerenciais, pedagógicas, avaliativas e participativas de fundamentos públicos são muito expressivas em relação àquelas que foram levadas e conduzidas na escola pública de nível médio pelo PJF/IU.

3º Bloco conclusivo empírico – Dado o PJF/IU não ter tido êxito na conquista de metas que se propôs a alcançar em três anos, quais os seus efeitos com a implementação nas escolas investigadas? (Ribeiro, 2013b, capítulo 4).

Concluímos que foram expressivos os 32 registros empíricos sintetizadores dos efeitos advindos das relações entre a escola e o PJF/IU (Ribeiro, 2013b, pp. 166-174). Eles avaliaram os fundamentos empíricos da implementação do PJF/IU, ou seja, os efeitos sociais, políticos, pedagógicos e educativos que se manifestaram nas escolas com a sua prática.

Para fins desta comunicação destacaremos apenas seis destes efeitos: 1) uma profunda confusão entre os professores quanto aos recursos de sua escola provenientes da ação pública e da iniciativa privada; 2) o efeito mais lembrado entre os representantes das escolas foi o da disponibilidade de recursos provenientes do PJF/IU; 3) a desvalorização de seus próprios professores foi lembrada na experiência de variadas escolas ao contratarem serviços externas – aulas de reforço com 'professores de cursinhos', com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos nos testes de português e matemática; 4) a política de premiação quanto ao desempenho causou mais mal-estar e competitividade do que mobilização entre os docentes ou/e entre as escolas; 5) a representação dos alunos junto ao PJF/IU era composta pelos 'bons alunos' e não pelos alunos representantes (eleitos) na turma; 6) observaram a erosão de cinco princípios do projeto de escolas públicas: financiamento público, gestão democrática, avaliação emancipatória, autonomia pedagógica do docente e esvaziamento/esmorecimento do Projeto Político e Pedagógico da escola.

Nesse sentido, foi possível afirmar que esta intervenção pedagógica empresarial no EM de escolas estaduais públicas apresentou desempenho insuficiente em relação às metas a serem atingidas. Além disso, identificou-se efeitos negativos com a implementação do projeto nestas escolas conveniadas. Sustentou-se, por fim, que dada às transformações curriculares implícitas, tanto pela concepção como pela prática pedagógica e educativa do projeto, o mesmo é incongruente com políticas públicas nacionais baseadas na gestão democrática, na inovação curricular e na avaliação emancipatória, fundamentos das DNCEM 2012.

Referências:

Ciavatta, M. (2009). *Mediações históricas de trabalho e educação.* Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq e Faperj.

Freitas, L.C. de (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade, 33*, Campinas.

Frigotto, G. (2010). A relação da educação profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica. In Moll, J. (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo, desafios tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed.

Frigotto, G., Sander, B. e Pacheco, E. (2011) Entrevista - A ruptura com o dualismo estrutural. *Revista Retratos da Escola* (Esforce), *5*, jan.- jun.

Moraes, C. S. V. ; Alavarse, O. M. (2011) Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educação & Sociedade, 32*, Campinas, 807-838.

Peroni, Vera M. V. (2013). A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In Peroni, Vera M. V. (org) *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado*: *Implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro.

Resolução do Conselho Nacional de Saúde: http://dtr2004.saude.gov.br/susdeaz/legislacao/arquivo/Resolucao_196_de_10_10_1996.pdf

Ribeiro, J.A.R. et al. Dez. 2013b. Avaliação da implementação de projetos para o Ensino Médio: **o** caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador/Politécnico no RS. *Relatório Final da Primeira Etapa da Pesquisa Avaliação da implementação de projetos para o Ensino Médio: O caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul***.** Porto Alegre: Termo de Cooperação 16883/2012 PROEMI-MEC/SEB/DCEI/CGEM – FNDE – UFRGS.

Ribeiro, J.A.R. et al. Jun. 2013a. Avaliação da implementação de projetos para o Ensino Médio: **o** caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador/Politécnico no RS. *Primeiro Relatório Parcial da Primeira Etapa da Pesquisa Avaliação da implementação de projetos para o Ensino Médio:* o caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul**.** Porto Alegre: Termo de Cooperação 16883/2012 PROEMI-MEC/SEB/DCEI/CGEM – FNDE – UFRGS.

Wright Mills (1988) *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

Políticas educacionais para a educação das relações étnico-raciais no Brasil: caminhos para a descolonização dos currículos escolares do ensino fundamental

Eixo temático: Currículo e Políticas Educacionais

Eugenia Portela de Siqueira Marques
Doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos - UfsCar. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados-MS - UFGD. Líder do GEPRAFE - Chefe do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB-UFGD. E-mail: eumar13@terra.com.br

Gisele Morillha Alves
Doutoranda do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Coordenadora pedagógica – Secretaria Municipal de Campo Grande - SEMED/ MS. E-mail: giselemorilla@hotmail.com.br

Hildete Pereira da Silva Bolson
Mestre em educação pela Universidade Católica dom Bosco. Gestora escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. E-mail: hildesilva@yahoo.com.br

Introdução

O presente estudo apresenta resultados de pesquisa sobre a implementação da educação para as relações étnico-raciais em escolas públicas municipais dos municípios de Campo Grande e Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul - Brasil, no período de 2012 a 2014. Discute os desafios para a educação brasileira implementar as políticas educacionais voltadas para a superação do currículo monocultural e eurocentrado e a desobediência epistêmica[1] para pensar a diferença étnico-racial e a superação do preconceito e discriminação racial.

Embora pretos e pardos representem mais de 50,7% da população brasileira, as desigualdades entre brancos e negros ainda permanecem em todos os setores da sociedade e na educação, apesar das políticas públicas de promoção da igualdade racial e ações afirmativas, em curso há mais de uma década. As disparidades se encontram em todos os níveis da educação e aumentam quando se verificam as desigualdades por regiões brasileiras conforme demonstram os dados do IBGE (2012).

O Movimento Negro, intelectuais e pesquisadores denunciam historicamente essas desigualdades e a inércia do estado brasileiro que por muito tempo ignorou essa realidade e sob o manto da democracia racial, ocultou as mazelas de inferiorização sofridas pela população negra no Brasil. As reivindicações do Movimento Negro desencadearam fecundas discussões no cenário político administrativo e social do Brasil sobre a urgência da adoção de políticas públicas de promoção da igualdade racial e de enfrentamento ao preconceito e à discriminação racial. Na seara educacional as pressões resultaram na formulação de políticas e programas que possibilitaram refletir sobre o monoculturalismo curricular e a questionar a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, presentes no currículo, nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar, que subalternizaram e inferiorizaram os saberes, a cultura, os conhecimentos outros das matrizes africanas e afro-brasileira.

Na década de 1990, Movimentos Sociais Negros assumem uma nova prática, no sentido de centralizar as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas, com as políticas de cunho universalistas igualitárias e educação de qualidade para todos. As demandas por garantia de direitos para a população negra passaram a ocupar a pauta oficial do governo e abriram canais para a criação de Conselhos do Negro, órgãos do governo com representação dos movimentos sociais e, especialmente, a inserção do debate sobre a diversidade étnico-racial no Conselho Nacional de Educação. No campo da educação das relações étnico-raciais a promulgação da Lei nº 10.639/2003, significou a superação dos currículos monoculturas por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-brasileira.

[1] Mignolo (2008) propõe o reordenamento da geopolítica do conhecimento para que ocorra o desencadeamento epistêmico a fim de desvencilhar dos conceitos modernos eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências formadas dessas bases teológicas e seculares.

A Lei representou um avanço significativo no campo do currículo, tendo em vista que instiga outras epistemologias para a educação e a formação de educadores, para romper com a visão homogênea e padronizada de cultura, por meio de diálogo intercultural que identifique e potencialize as concepções das diferenças presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, "não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença [...]" (Candau, 2008, p. 49).

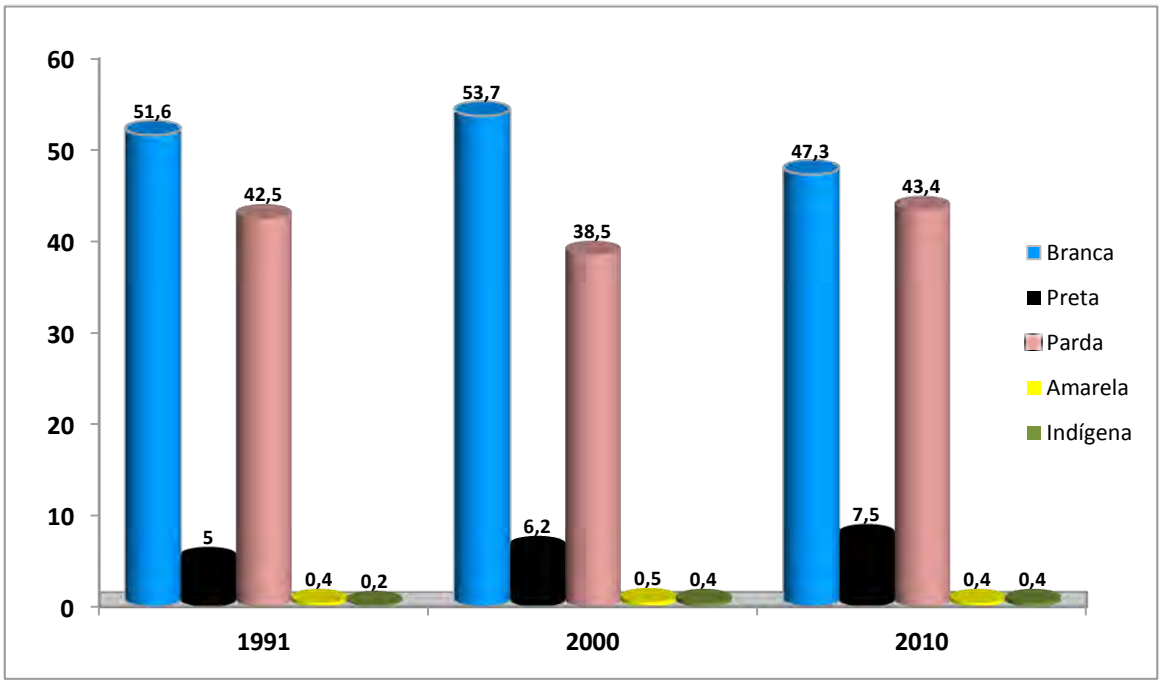
O estudo sobre as diferenças culturais de cada povo e de cada etnia para dar sentido e tornar possível a discussão da diferença no cotidiano escolar é o desafio a ser enfrentado na educação brasileira.

O texto está organizado com a introdução, em seguida apresentamos uma breve abordagem sobre as desigualdades no Brasil e os avanços com as políticas públicas, resultante do processo de luta histórica do Movimento Negro. No segundo apresentamos alguns resultados da pesquisa e os desafios para a decolonização epistêmica e do fazer pedagógico.

As desigualdades raciais no Brasil e as Políticas Públicas de reconhecimento e valorização

O Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora. De acordo com o censo 2000, o país contava com um total de 170 milhões de habitantes. Desses, 91 milhões de brasileiros se autoclassificaram como brancos (53,7%); 10 milhões, como pretos (6,2%); 65 milhões, como pardos (38,4%); 761 mil, como amarelos (0,4%), e 734 mil, como indígenas (0,4%). O censo de 2010 indica um total de 190.732.694 habitantes, ou seja, em comparação com o Censo 2000, ocorreu um aumento de 20.933.524 pessoas, equivalente a (12,3%) de aumento populacional (IBGE, 2010). Embora a população que se autodeclara branca ainda seja maioria no Brasil, o número de pessoas que se classificam como pardas ou pretas cresceu, enquanto o número de brancos caiu. Verifica-se no gráfico 1, a seguir que (47,3%) da população se autoclassificaramm como brancos; (7,5%) pretos; a população parda equivale a (43,4%); e amarelos e indígenas o total de (0,4%) habitantes respectivamente (IBGE, 2010).

Gráfico 1 - Raça/cor nos censos 1991/2010 (%)



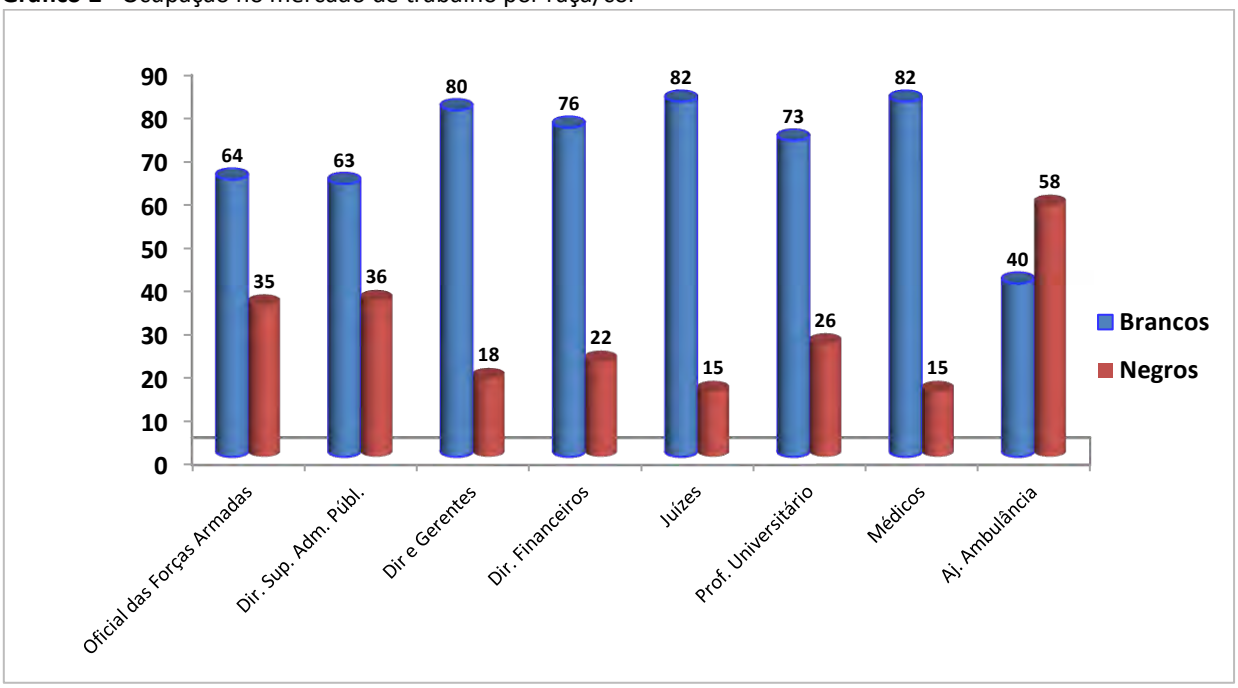
Fonte: IBGE (2010).

Do ponto de vista étnico-racial 50,9% da população brasileira possui ascendência negra e africana, que se expressa na cultura, na corporeidade e na construção da sua identidade. Verifica-se que a autodeclaração dos afro-brasileiros (a soma de pretos e pardos) tem aumentado significativamente, desde o Censo de 1991. Muitos que se

autodeclaravam brancos agora se identificam como pardos, e outros que se autoclassificavam como pardos agora se denominam pretos. Essa mudança pode ser atribuída às políticas afirmativas, de afirmação identitária, pela valorização da raça negra e, consequentemente, ao aumento da autoestima dessa população, no entanto "[...] 'o Brasil ainda é racista e discriminatório'. Não é que da noite para o dia o país tenha deixado de ser racista, mas existem políticas. As demandas [da população negra], a questão da exclusão, tudo isso começou a fazer parte da agenda política" (Mariano, 2012). No estado de Mato Grosso do Sul, 48,50% da população é negra, segundo o censo de 2010.

Todavia, as desigualdades entre brancos e negros ainda permanecem em todos os setores da sociedade e na educação, apesar das políticas públicas de promoção da igualdade racial e ações afirmativas, em curso há mais de uma década.

Gráfico 2 - Ocupação no mercado de trabalho por raça/cor



Fonte: Censo Demográfico - IBGE/2010.

Embora a sociedade brasileira ainda tenha dificuldades para reconhecer o racismo e a discriminação racial, a inclusão da população negra no mercado de trabalho mostra que as ocupações de maior prestígio e remuneração pertencem majoritariamente à população branca.

Essa realidade tem sido denunciada pelo Movimento Negro e demonstram que as desigualdades socioeconômicas e educacionais entre brancos e negros provocou, gradativamente, distanciamento do Brasil dos padrões reconhecíveis no cenário mundial como razoáveis em termos de justiça distributiva. A taxa de escolarização entre negros e brancos equivalente até o término do Ensino Fundamental. A partir do Ensino Médio, ocorre um distanciamento a cada ano, o qual se acentua no Ensino Superior. Os avanços na educação superior são resultantes dos debates sobre as políticas de ações afirmativas e sobre a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão social dos negros, bem como a adesão a estas políticas por parte de muitas universidades federais e estaduais, contudo a correção da distorção dessa trajetória escolar ainda é um desafio a ser enfrentado.

Embora esses avanços sejam extremamente significativos, a avaliação e o monitoramento das políticas em prol da equidade entre negros e brancos podem ser a mola propulsora para recuperar o atraso histórico e estrutural em relação a esses grupos e, pode representar novas possibilidades de desenvolvimento econômico e social sustentável em nosso país.

Nesse contexto, o Movimento Negro teve um papel fundamental e a atuação concretizada entre os inúmeros eventos que marcaram a luta por reconhecimento de direitos. Na década de 1990 de Movimentos Sociais Negros assumem uma nova prática, no sentido centralizar as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas, com as políticas de cunho universalistas igualitárias.

As contribuições das legislações educacionais para a descolonialidade do currículo

Consideramos que a inserção do tema pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) inserido em todas as áreas do conhecimento no Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras representou marco de valorização da questão multicultural no currículo nacional, na perspectiva de construção de uma sociedade democrática e de respeito às diferenças culturais, apesar de os estudiosos da área criticarem o documento pela abordagem conservadora do multiculturalismo, à medida que enfoca as diferenças psicológicas e diversidade étnica sem considerar os aspectos sociológicos, na perspectiva de homogeneizar as diferenças silenciando-se sobre as desigualdade e diferenças sociais, culturais e étnicas, objetivando-se, assim, a construção de um contexto de consenso.

Embora haja divergência entre alguns autores sobre a implantação das propostas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - e apesar do alerta para que o documento não se tornasse um discurso ideológico, lacunar do que efetivamente uma proposta curricular deve-se ressaltar que o fato de as questões das diferenças étnicas e raciais constarem em um documento que traçaram as diretrizes pedagógicas significou um grande avanço, pois só é possível criticar o que está materializado.

Os estudos sobre multiculturalismo de Moreira (2002), Canen, Oliveira e Franco (2000) e o multiculturalismo crítico ou revolucionário de McLaren (2000) apontaram para a urgência de uma ressignificação da escola e do currículo, como um espaço de reinvenção das narrativas que forjaram as identidades homogêneas e a relevância do debate sobre a invisibilidade dos sujeitos sociais com representação minoritária nos currículos. As contribuições dos estudos sobre o multiculturalismo crítico de McLaren (2000) colocaram à educação o desafio de formar sujeitos-cidadãos conscientes da necessária relação intercultural que favoreça aos sujeitos a reconhecerem heterogêneos.

A educação intercultural propõe o desenvolvimento de “estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentam a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos” (Fleuri, 2001, p. 45).

O desafio apresentado à educação intercultural é o de compreender a formação de identidades culturais e o processo de integração das diferenças no Brasil, no contexto da luta contra-hegemônica dos Movimentos Sociais pela redução das desigualdades, da exclusão social e da discriminação racial. Ao refletir sobre essas vertentes e o modo como os conhecimentos do colonizador foram legitimados no Brasil, questionamos os modelos teóricos eurocêntricos e as suas metanarrativas que silenciaram outras experiências políticas e epistêmicas dos povos africanos e afro-brasileiros, a partir dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos de Quijano (2005), Mignolo (2008) e Walsh (2008).

A mobilização dos Movimentos Negros na luta pela construção de políticas públicas para a promoção da igualdade racial, por meio de políticas afirmativas na educação e de combate ao currículo monocultural, homogeneizado e eurocentrado edificaram um arcabouço jurídico que possibilitou uma desobediência epistêmica para a decolonização dos currículos escolares, por meio do pensamento de fronteira. Destacamos nesse arcabouço as seguintes legislações: Lei n° 10.639/2003 que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares; Projeto de Lei n° 2.827/2003 que institui a Obrigatoriedade de Incluir o Quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior, Públicas; Resolução CNE/CP n° 01 de 17 de março de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010; Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010); Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, 2010. Cabe ressaltar que a Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 possibilitaram a superação de padrões epistemológicos hegemônicos e orientam para a formação de educadores na perspectiva uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica.

Os desafios para a pedagogia decolonial e antirracista

Problematizamos as possíveis lacunas epistêmicas existentes na formação de professores que atuam na educação básica, que podem dificultar a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e da indígena nos currículos escolares e impedir a adoção de práticas pedagógicas interculturais. A pesquisa foi realizada em vinte e cinco escolas, sendo onze do município de Dourados e quatorze do município de Campo Grande. Apresentamos a análise das

entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa com foco nas dificuldades encontradas para a efetivação de práticas pedagógicas que atendam aos preceitos normativos da legislação. No quadro 1 a seguir, elencamos as respostas dos entrevistados às questões privilegiadas.

Quadro 1 - Resultados das entrevistas

Questão	Respostas dos entrevistados
Questão 1 Quais as dificuldades para a implementação das Leis na escola?	Acho que é uma questão de conscientização quando naturalmente você reconhece que a cultura afro-descendente os indígenas tiveram prejuízos em relação aos brancos no nosso país. Quando existe essa consciência o trabalho é algo natural. Eu penso que quando fazem uma lei é porque já houve direitos negados. Então não tem dificuldade quando existe essa conscientização. Mas não havendo conscientização, nem com lei vai dar certo e não vai ser efetivada (Coordenadora pedagógica B).
	Eu acho que é a resistência de nós professores mesmo, a gente está tão cansada de lei ser socada de goela a baixo (Professora da disciplina de História H).
	Os cursos de licenciatura hoje não contemplam essas coisas que são fundamentais. Ficamos com a formação precária até mesmo na área específica (Professor da disciplina de Geografia F).
	Os professores propõem projetos para as crianças, por que tem muita discriminação. Não só de negros, tem de branco, de gordinhos, de baixinhos, de um monte de coisas que a gente vê que tem muito (Gestor B).
	Trabalhamos com projetos na semana da consciência negra em novembro (Professor da disciplina de História- L).
Questão 2 De que forma a escola enfrenta as situações de preconceito e discriminação racial?	No primeiro momento a gente chama o aluno, depois que o professor passa para gente o fato. Fazemos um pequeno registro no caderno. Chamamos os alunos para a sala de coordenação conversamos de maneira geral e se for necessário até tira a criança que foi agredida verbalmente como um insulto e conversamos primeiro com a turma e com a criança a gente conversa separado. Falamos que vamos conversar com a turma, preparamos, para que ela possa se sentir acolhida de novo naquele ambiente. Falamos com a turma em separado e depois a professora em outro momento, a professora volta a debater de novo o assunto, com a ludicidade, com a brincadeira, alguma coisa nesse sentido. Ou faz a leitura de um texto curto que fale desse tipo de problema, que contorne a situação de modo que haja respeito (Coordenador Pedagógico D).
	Às vezes a criança se ofende muito sabe, não sei se estou certa a dizer dessa forma, mas é que às vezes um aluno vem e reclama chorando, os pequenos e falam: - Professor, fulano me chamou de preto. Dependendo da situação eu falo: - que cor que você é? Ele se olha e fala: - sou preto. Então respondo isso não é ofensa nenhuma, porque você se sente ofendido se te chamou de preto? (Professora da disciplina de Educação Física J).
	Com muita conversa, com muitas palestras, com muito estudo, projetos que envolvam o sistema público. Todo dia a gente tem que plantar uma sementinha, tem que plantar todo dia, lá do prézinho. Esse ano na minha sala tinha um menininho moreninho e começaram a chamá-lo de Cirilo. Por que tinha o Cirilo da novela e ele era pretinho. Ai eu falei "-Vamos parar com essa conversa, cada pessoa tem um nome e cada pessoa tem um sobrenome". O nome dele é (falei o nome do menino) Eu não quero saber desse tipo de conversa, por isso não se faz com o coleguinha, com ninguém. Por que todo mundo tem um nome, a não ser que seja uma pessoa não existe. **Todo mundo tem um nome, o gatinha tem um nome, o cachorro então não precisa ficar colocando apelido. Apelido é feio**. Eu não gosto de apelido, eu não gosto e não quero que ninguém me chame pelo apelido". Aí acabou a conversa, nunca mais eu ouvi isso. Aí tem uma menina também que era gordinha e começaram a chamar pelo nome da menininha (da novela Carrossel) aí a gente conversou, aí acabou [...] pelo menos entre eles que eu saiba não tem mais, mas os pais que colocam preconceito na cabeça da criança. Não é a criança que tem preconceito, as vezes é o pai, é a mãe. Criança não tem preconceito! Os adultos que colocam preconceito e as crianças acabam desenvolvendo preconceito (Professora M - 4º ano).- (Grifos nossos).

Os aportes teóricos oferecidos pelos autores que defendem a decolonialidade da educação e os dizeres dos docentes sujeitos desta pesquisa, demonstram que os desafios para a promoção de educação democrática, antirracista e decolonial permanecem. Entre o discurso das dificuldades para a implementação das Leis e a passividade diante dos conflitos presentes no cotidiano escolar sobre o desrespeito ao pertencimento étnico- racial e a discriminação questionamos: A escola tem buscado compreender as consequências deixadas pela colonialidade? O

silenciamento diante das questões de preconceitos e discriminação do "outro" ocorre devido à ausência de conhecimento da Lei? Os docentes e gestores querem tornar possíveis as práticas pedagógicas interculturais?

Considerações finais

O protagonismo dos Movimentos Negros Brasileiros tensionaram o Estado Brasileiro para a implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial e para a descolonização do currículo escolar. Contudo que ainda há um longo caminho no sentido construirmos relações mais humanas e menos hierarquizadas.

É urgente a adoção de uma postura ética e democrática diante da diversidade étnico-racial presente na escola, bem como a formação inicial e continuada dos professores, para a descolonização epistêmica, com a visibilidade de outras lógicas (Mignolo, 2003). Ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos possibilitará descolonização dos currículos e das práticas pedagógicas presentes nas escolas.

Referências

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

Candau, V. M. (2008) Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), 45-57, jan./abr., Rio de Janeiro.

Canen, A., Oliveira, R.J. & Franco, M. (2000) Ética, multiculturalismo e educação - articulação possível? *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 113-126.

Fleuri, R.M. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. Revista Educação, Sociedade e Cultura, n. 16, 45-62, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Censo Demográfico. Disponível em <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 ago 2014.

Mariano, J. (2012) Cresce o número de pessoas que se autodeclaram negras, segundo o IBGE. 04/07/2012. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/2012/07/cresce-o-numero-de-pessoas-que-se-autodeclaram-negras-segundo-o-ibge>. Acesso em: 12 fev. 2014.

MacLaren, P. (2000). Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez. Tradução de Bedel Orofino Schaefe.

Mignolo, W.D. (2003). Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG.

_____. (2008). Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF* - Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, 287-324.

Moreira, A.F.B. (2002). Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, 23 (79), 15-38, Ago.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. (Júlio César Casarin Barroso Silva) (pp. 227-278). 3.ed. Buenos Aires: CLACSO.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULOS *PENSADOSPRATICADOS*, EM ALIMENTAÇÃO, NUTRIÇÃO E SAÚDE, NO COTIDIANO ESCOLAR

Rezende, M. G. P.[1,2]; Brilhante, A. S.[1] & Versari, R. M.[1]

[1]Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Brasil
[2]Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

Email: gloriarezende@ig.com.br; brilhanteandre@gmail.com; renataversari@gmail.com

Resumo

Neste texto narraremos parte do nosso caminhar no cotidiano da oficina "Corpo, Cor e Sabor", conduzida por professores com formação em diferentes linguagens [Nutrição, Educação Física, Artes Cênicas, Dança e Vídeo], no Núcleo de Arte Leblon – Espaço de Extensividade da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Essa oficina, lócus de um projeto de doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tem como proposta desinvisibilizar os currículos *pensadospraticados*, em Alimentação, Nutrição e Saúde, com crianças do 3º do ensino fundamental dessa rede municipal. Pretendemos trazer para o debate os diálogos, conflitos e tensões entre os currículos oficiais [Parâmetros Curriculares Nacionais; Guias Alimentares; livros didáticos e paradidáticos; filmes e documentários; jogos e tantos outros materiais educativos] e os usos que deles fazem os praticantes [alunos e professores] do cotidiano, permitindo conhecer os modos de *aprenderensinar* valorizados pelas crianças e compreender os modos pelos quais algumas práticas vividas podem vir a contribuir para a emancipação. Estamos convencidos de que, ao recriarem, subverterem e ressignificarem os currículos e outros artefatos oficiais, os praticantes, com suas "artes de fazer", produzem os currículos *pensadospraticados* nos cotidianos das escolas. Currículos decentes. Currículos com cor, sabor e cheiro. Esperamos que, ao desinvisibilizarmos tais currículos, nessa oficina, possamos fomentar o tensionamento e a (re) formulação de currículos oficiais e de políticas em educação e saúde, bem como a ressignificação de práticas curriculares em busca de caminhos cada vez mais horizontais e emancipatórios. Nesse percurso metodológico, somos agenciados pelo pensamento potente de Boaventura de Sousa Santos, Foucault, Paulo Freire, Certeau e de cotidianistas brasileiros como Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliviera.

Palavras-chave: currículos oficiais; currículos *pensadospraticados;* cotidiano escolar

1 Reflexões iniciais

Nesse texto, narraremos parte da nossa caminhada na oficina "Corpo, Cor e Sabor" no Núcleo de Arte Leblon – Unidade de Extensão Educacional da Secretaria Municipal de Educação da rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Motivados por nossas afinidades e por nossas formações híbridas e complementares [dança, teatro, vídeo, educação física, nutrição] sonhamos juntos um sonho possível, pois, como nos diz Paulo Freire, é "impossível existir sem sonhos", especialmente no momento político que vivemos a educação no Rio de Janeiro. A nossa resposta cotidiana ao descaso com a educação, aconteceria, dentro e fora de sala de aula, convictos de que a mudança é possível, ainda que difícil. Imbuídos de uma criticidade esperançosa (Freire, 1996), pensamos em uma oficina que tivesse como objetivo desinvisibilizar (Santos, 2004) os currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2012), em Alimentação, Nutrição e Saúde no cotidiano escolar, permitindo conhecer os modos de *aprenderensinar* valorizados pelas crianças.

Precisamos dizer que a nossa inflexão ao cotidiano não se deu ao acaso. Fomos capturados por Certeau e suas redes na concretude do nosso cotidiano, quando nós professores em nossos momentos de fuga, nos reunimos, subvertendo a ordem, para tomar um café, prosear e fazer ciência (*por que não?)*. Esse encontro potente, com um *amigoprofessor,* colocou em nossas mãos duas leituras agenciadoras: "A invenção do cotidiano" de Michel de Certeau (2012) e "Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre rede de saberes, organizado por Oliveira & Alves (2001). E como de um fio puxamos outros, vieram entrelaçados Certeau, Nilda Alves, Ferraço, Inês Barbosa de Oliveira, Boaventura de Sousa Santos, Foucault...Se muitos inquietaram nossas verdades, esses nos viraram de ponta à cabeça.

Encontramo-nos encantados pela pesquisa *nosdoscom* os cotidianos que, como nos diz Alves (2001), nos vira de ponta à cabeça, nos faz criar uma nova organização de pensamento, invertendo todo o processo aprendido, exigindo múltiplos caminhos. E nesses caminhos não cabe mais o pensamento linear, disciplinarizado e hierarquizado que aprisiona nossos *saberesfazeres* nos currículos oficiais. Não cabe mais seguir à risca os caminhos apriorísticos e os modos de ensinar e aprender ainda tão valorizados no campo da educação. Precisamos, sobretudo, percorrer caminhos, muitas vezes, impossíveis de serem antecipados e que só se revelam durante a caminhada. Os cotidianistas, inspirados por Certeau (2012), nos ensinam, nos incitam, a conviver com o imprevisível, com o inesperado, com as ações concretas, com as artes de fazer – táticas e astúcias – dos praticantes do cotidiano.

Nesse pensar diferentemente, instaurado por Certeau e suas redes, estamos, desde então, subvertendo a lógica que sustenta os *espaçostempos* da escola. Estamos a caminhar criando *espaçostempos* outros não previstos na lógica escolar. Estamos a pensar em *espaçostempos* que garantam a diversidade, a liberdade, a criatividade, a experimentação, a criticidade, a ética, a estética, a solidariedade, a esperança, o *aprenderensinar* coletivamente e tudo o mais que for necessário para despertar em nossas crianças, e em nós também, a decência e a boniteza da prática educativa (Freire, 1996). O ideário neoliberal e a fragmentação do conhecimento que herdamos da modernidade nos obrigam a inventar o cotidiano, a alterar as propostas curriculares, a criar caminhos próprios, a "burlar" as "regras oficiais". São as táticas do cotidiano nos permitindo estabelecer pontos de contato, conexões e encontros potentes.

As pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, como nos sinaliza Oliveira (2012) têm a convicção epistemológica e política de que os currículos enquanto criações cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas podem contribuir para a tessitura da emancipação social defendida por Boaventura de Sousa Santos (2004). Ao desinvisibilizarmos os currículos *pensadospraticados* no nosso cotidiano por aqueles que o praticam [alunos e professores] estamos, portanto, trazendo para a cena o que se (re)cria e (re)inventa, apesar da insistência dos governantes e "autoridades" burocráticas em manter o protagonismo na monocultura hegemônica e em tornar invisível o que de *pluralsingular* se faz no cotidiano escolar.

Somos também acionados por Boaventura Santos (2005; 2010a) a refletir sobre os diferentes campos de conhecimento, levantando algumas questões: O quanto o campo da educação têm de colonizado e de colonizador? O que foi/é deixado de fora pelos currículos que nos formaram/formam? Como podemos, cotidianamente, reconhecer a existência de outros saberes? Como podemos "aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul"? Como *pensarfazer* uma "ciência que seja prudente para uma vida decente"?

Desenhamos, essa oficina, esperançosos de que nossos conhecimentos seriam construídos coletivamente se mergulhássemos com todos os sentidos na cotidianeidade de nossas crianças. Desejávamos um cotidiano com mais cor, sabor e cheiro, um cotidiano mais solto, mais cheio de alegria, onde os praticantes, através de suas "artes de fazer" (Certeau, 2012), ao entrarem

em contato com os currículos oficiais e seus artefatos recriassem, ressignificassem e subvertessem seus usos, desnaturalizando saberes, fazeres e poderes hegemônicos.
Os currículos e artefatos oficiais do campo da educação para a saúde são concebidos a partir de estudos epidemiológicos que, ao dimensionar o risco, criam estratégias educativas prescritivas, interferindo nas escolhas, incitando o autocontrole e suscitando a culpabilização (Castiel & Diaz, 2007).
Nesse cenário, Foucault ao pensar as relações de poder - os modos de ação sobre a ação dos outros, nos instiga a refletir, sobretudo, como nos constituímos como sujeito do conhecimento e como sujeito de ação sobre o outro (Veiga-Neto, 2011), nos mantendo em alerta para uma das poucas certezas dessa caminhada: não queremos ser veículo da normatização e não queremos compactuar com estratégias de governamento para a infância.
A oficina "Corpo, Cor e Sabor" quer se constituir como um espaço de reflexão e desinvisibilização de *fazeressaberes* de seus praticantes, trazendo para o centro do debate as suas invenções e subversões cotidianas, frente aos diálogos, conflitos, tensões, usos e desusos que estabelecem com os currículos oficiais e seus artefatos. Esperamos que, ao desinvisibilizarmos tais currículos possamos fomentar o tensionamento e a (re) formulação de currículos oficiais e de políticas em educação e saúde, bem como a ressignificação de práticas curriculares em busca de caminhos cada vez mais horizontais e emancipatórios.

2 Caminhando no cotidiano da oficina "Corpo, Cor e Sabor"

Para a narrativa de algumas atividades semanais que desenvolvemos com as crianças que cursam o 3º ano do ciclo do ensino fundamental na Escola Municipal Sérgio Vieira de Mello [vizinha e parceira do Núcleo de Arte Leblon], lançaremos mão de imagens, não como prova de verdade, mas para reforçar as nossas falas e para falarem por nós de outra maneira. As imagens serão utilizadas, neste texto, como potencializadoras de nossos pensamentos e narrativas.

Propusemos a “Encenação do cotidiano”. Num primeiro momento a cena do acordar até o chegar à escola. Numa outra aula, a cena da preparação e da realização de uma das refeições do dia. Na imagem acima observamos o casal dormindo, que em seguida acorda para chamar seus filhos, dando sequência ao banho, ao escovar os dentes, ao tomar o café, ao trocar de roupa... Não necessariamente nessa ordem. O figurino da cena, bem como os elementos que faziam referência ao cozinhar, foi levado pelas crianças, por iniciativa própria, na segunda aula de teatralização do cotidiano.

Observar a construção coletiva da cena nos permitia ouvir as narrativas do cotidiano dos alunos e de suas famílias. As crianças traziam para a cena quem elaborava as refeições, quais os personagens estavam presentes, como eles se comportavam. A cena final era um hibridismo de informações presentes no cotidiano de cada ator-aluno que se dispunha a contar um pouco de sua história. Após a encenação de cada grupo, a plateia e os atores conversavam, trocavam ideias e esclareciam as dúvidas que a cena em si não deu conta de explicar. Perguntavam, muitas das vezes, o que eles estavam lanchando, almoçando, abrindo espaços para conversarmos com o grupo sobre suas práticas alimentares cotidianas.

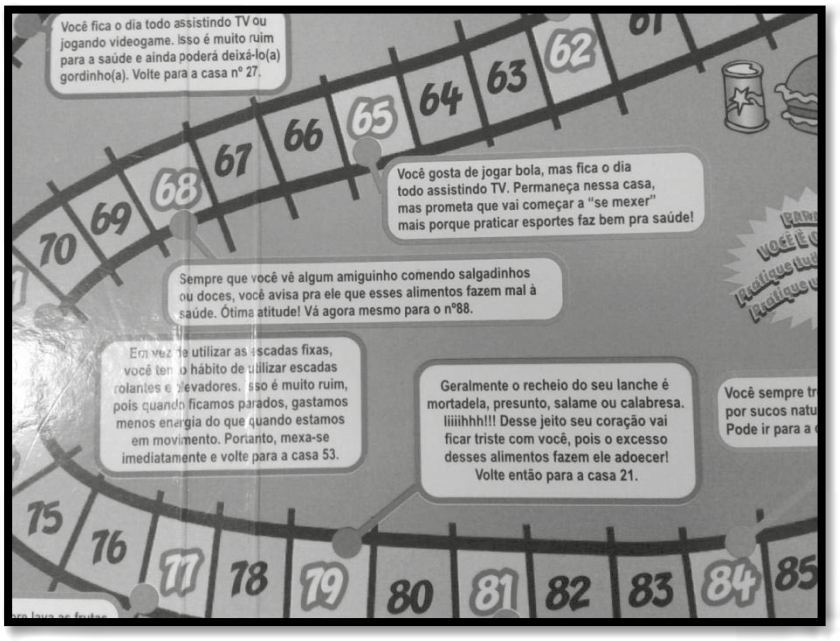
Esse corpo contornado e recortado em tecido foi preenchido com alimentos considerados, por elas, saudáveis [corpo saudável] e com alimentos considerados não saudáveis [corpo não saudável]. Essa fala dualista, trazida por eles, e

muito presente nas histórias infantis, separa os alimentos do bem e do mal, associando o alimento com a presença de doenças que acometem seus pais, tios e avós. No meio da negociação, entre colocar os alimentos [figuras que foram selecionadas em revistas em um momento anterior] no lado do bem ou do lado do mal, surgem falas antagônicas que mostram a possibilidade de matizes outras para os alimentos que comemos no nosso dia-a-dia: “Minha vó diz que ovo dá problema no coração. A gente pode morrer de doença do coração se comer muito ovo.” – fala de uma criança. “Dá problema se o ovo for frito, se for cozido não tem problema nenhum. Também não dá pra comer todo dia.” – fala de um colega de turma. Percebe-se o entrecruzamento de diferentes saberes – saberes domésticos, saberes midiáticos e saberes científicos, que ao se misturarem vão se modificando, criando “novos saberes, com novas tonalidades” (Oliveira, 2003).

Essas contradições, que também estão presentes no campo da ciência da nutrição, permeavam toda a discussão quando entravam em cena alimentos como a carne, o leite, o azeite, o sal, o bolo, o achocolatado e o biscoito. As crianças estabeleceram um grande fórum de discussão trazendo questões familiares, religiosas, midiáticas e do cotidiano da escola nas suas argumentações. Uma criança, por exemplo, se posicionou quando um colega colocou o achocolatado como um alimento do mal: “Como pode ser do mal, se comemos isso quase todo dia na escola? A escola ia dar um alimento do mal pra gente?”. A criança, em seu questionamento, traz pra cena a ideia hegemônica de que a escola é um lugar seguro e que, portanto, os livrariam de todo o mal. Não buscávamos o consenso, mas sim as tensões, os conflitos e as reflexões sobre seus *saberesfazeresvalores.*

Acolhendo as ideias de Certeau (2012), acreditamos ser fundamental observar os usos e os desusos que as crianças fazem dos produtos [filmes, jogos, atividades, guias alimentares, livros...] impostos no seu dia-a-dia. Perceber suas táticas, subversões e linhas de fuga, ao praticarem as políticas, os documentos, os currículos e artefatos outros oficiais, nos faz pensar nas inconsistências entre aquilo que os especialistas articulam e aquilo que deles é aceito (Certeau, 2012).

Essas inconsistências foram observadas, por exemplo, na experimentação de alguns jogos educativos sobre alimentação. Muitas crianças, em “Beto e Bia”, por exemplo, liam apenas a frase final da dica nutricional, que indicava o número da casa para onde deveriam se deslocar, ignorando toda informação que se pretendia educativa. Elas burlaram a regra do jogo a fim de que pudessem ganhá-lo mais rapidamente. Deslocaram-se de um consumo supostamente passivo para uma criação singular, nascida da prática, do desvio no uso dos produtos impostos (Oliveira, 2001) que colocam em dúvida a pretendida função primeira do produto.



Essas artes de fazer, nos tiram da zona de conforto e nos deslocam para o campo das incertezas e das invenções cotidianas. “A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação [...], transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado” (Santos, 2010b).

Num outro encontro, apresentamos às crianças imagens de ícones de guias alimentares de diferentes países, muitos dos quais amplamente divulgados nos livros didáticos e na internet. Fomos surpreendidos por diversas leituras possíveis frente às imagens pensadas pelos especialistas no assunto em diferentes continentes. O que para nutricionistas, e especialistas outros, foi naturalizado como ideia de proporção e variedade pelos nossos currículos oficiais, foi entendido numa lógica totalmente diferente, colocando em xeque todo o discurso semiótico de que a representação gráfica dos Guias Alimentares possui o potencial de comunicar aquilo que se quer transmitir. A maioria das crianças identifica os grupos como se fossem as diferentes refeições do dia. Uma criança fez questão de dirigir-se até a tela de projeção para apontar cada grupo de alimentos fazendo menção à refeição correspondente. O grupo dos cereais, por ter o pão era o café da manhã; o grupo das carnes representava o almoço e o grupo do leite e derivados, por exemplo, o lanche. A lógica do “esquadrinhamento” dos alimentos frente à sua composição química, tão valorizada pela indústria científica, não encontrou eco nos praticantes do cotidiano. As crianças praticantes, ainda que também constituídas pela modernidade, inserem pluralidade e criatividade nas formas de interpretar os materiais oficiais, supostamente educativos.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Reunimos embalagens vazias, consumidas e trazidas pelos alunos, e pedimos para que separassem em grupos, como fazem na aula de matemática, por exemplo, quando reúnem diferentes objetos com a mesma forma geométrica. Percebemos, logo no início, a dificuldade de agruparem a grande diversidade de alimentos. As crianças agruparam, por exemplo, todas as bebidas, independentemente de ser suco de fruta, água, mate ou refrigerante. Agruparam todas as embalagens de arroz, açúcar, sal, farinha de trigo e de fubá. Achocolatados, café em pó, café solúvel, farinha láctea, ou seja, tudo que poderia ser adicionado no leite também foi alocado no mesmo grupo. Suas lógicas operatórias eram bem diferentes daquelas que nos foram colocadas, naturalizadas pela ciência da nutrição, nos fazendo pensar sobre a possibilidade de arranjos outros, ainda que consideremos as afinidades nutricionais. Os currículos praticados no cotidiano desestabilizam os saberes supostamente estáveis dos currículos oficiais.

Ao realizarmos esse recorte do cotidiano que vivenciamos com as crianças, escolhemos, como nos coloca Ferraço (2011), "as *imagensnarrativa*s que se tornarão visíveis aos olhos" de nossos leitores, deixando de fora práticas outras que, em função de nossas redes ,invisibilizamos, desqualificamos. Se fossem as crianças, as relatoras dessa prática, provavelmente outras *imagensnarrativas* teriam adquirido relevo.

3 Reflexão caminhante

Como ainda estamos a caminhar, continuaremos, juntos, a ampliar o presente para que dessa vivência local, particular, singular, possamos "captar toda a riqueza para não desperdiçar a experiência" (Santos, 2011). A riqueza da pluralidade, da transgressão, da tensão, do conflito e da criatividade dos praticantes do cotidiano que, ao criarem, recriarem, burlarem, subverterem e ressignificarem os currículos e outros artefatos oficiais, produzem os currículos *pensadospraticados* nas escolas. Currículos decentes. Currículos com cor, sabor e cheiro.

Referências:

Alves, N. (2001). *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotianas*. In Oliveira, I. B. & Alves, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas* – sobre redes de saberes. Rio de janeiro: DP&A.

Castiel, L.D. & Diaz, C.A. (2007). *A saúde persecutória*: *os limites da responsabilidade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Certeau, M. de. (2012). *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes.

Ferraço, C. E. (2011). Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de *narrativasimagens* tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. In Ferraço, C. E. *Currículo e educação básica:* por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro : Rovelle.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
Freire, P. (2014). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Org. Freire, A. M. A. São Paulo: Paz e Terra.

Oliveira, I. B. (2001). Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: Oliveira, I. B. & Alves, N. (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas* – sobre redes de saberes. Rio de janeiro: DP&A.

Oliveira, I. B. (2003). *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: AD&A. Oliveira, I. B. (2011). Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um recurso nosdoscom os cotidianos. In:FERRAÇO, C. E. *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro : Rovelle.

Oliveira, I. B. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: FAPERJ. Santos, B. de S. (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente.* São Paulo: Cortez.

Santos, B. de S. (2005). *Semear outras soluções*: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Santos, B. de S. (2010a). *Para além do pensamento abissal:* das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; Meneses, M. P. Epistemologias do Sul. Editora Cortez:Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Santos, B. de S. (2010b). *Um discurso sobre as ciências*. Porto (Portugal): Edições Afrontamento.

Santos, B. de S. (2011). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Veiga-Neto, A. (2011). *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

(Re)desenhando o currículo: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

Menegaz, E. S. [1]; Müller, A. M.[2]; Lunardi, G. M.[3]

[1] Mestranda do Programa de Pós-Gradução em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.Bolsista CAPES.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Bolsista CAPES.
[3] Mestre em Ciências Ambientais, professor da rede estadual de ensino e professor da Faculdade Capivari.

Email: eliana.scremin@gmail.com; angelicamichels1@gmail.com; gilsonim@yahoo.com.br

Resumo

O Programa Ensino Médio Inovador, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, inclui a ampliação da jornada escolar dos educandos, a utilização de novos espaços de aprendizagem e a inserção de atividades que tornam o currículo mais dinâmico. Este artigo aborda os objetivos do programa instituído pelo governo federal sobre a educação de tempo integral no ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador. Tal programa integra uma das ações do Plano de Desenvolvimento em Educação. Esta política pública de ensino apresenta, como proposta, mudanças e inovações no tempo, espaço e, sobretudo, na reestruturação curricular, fomentando o debate sobre o ensino médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital. Como subsídio para esse tema, a metodologia utilizada foi a pesquisa documental, utilizando autores que debatem sobre o assunto e documentos, como leis, portaria, diretrizes e documentos orientadores. *A priori*, o Programa Ensino Médio Inovador atende a uma expectativa de mudança em toda a estruturação escolar e uma nova organização de trabalho pedagógico por meio do redesenho curricular contemplando quatro eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, sendo que a matriz curricular agrega disciplinas de base comum e disciplinas da chamada parte diversificada, que atende atividades de cultura e esporte, por exemplo.

Palavras-chave: ensino médio inovador; currículo; redesenhando o currículo.

1 Introdução

O ensino médio, etapa final da educação básica, não possui características definidas. Em função disso essa fase do ensino formal sofre constantes modificações curriculares conforme mostra sua história por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Contudo, o ensino médio é de suma importância para a formação do indivíduo e, em virtude dessa importância o Ministério da Educação (MEC) propõe a reestruturação dessa etapa de ensino propondo o Ensino Médio Inovador (EMI), o qual visa à formação humana integral, não apenas com o intuito de formar pessoas para realizarem exames classificatórios, como o vestibular, por exemplo, mas formar pessoas integradas com a ciência, a tecnologia e a cultura através do trabalho como prática educativa. Por esse motivo, o artigo aborda os objetivos do programa instituído pelo governo federal sobre a educação de tempo integral no ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Para se alcançar esse objetivo, a metodologia empregada neste artigo é a pesquisa documental que, segundo Gil (2002), é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, diferindo, todavia, na natureza das fontes, uma vez que a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico, podendo ser reestruturados de acordo com suas necessidades.

2 O Ensino Médio no Brasil

Essa etapa da educação básica no Brasil sofreu várias alterações no seu regime, mudanças que enfatizam o ensino técnico em dados momentos e mudanças que estimulam o ensino propedêutico. Krawczyk (2011) explica que o ensino médio é visto como o nível de ensino que gera debates muito controversos, já que o mesmo enfrenta problemas como a questão do acesso e permanência a essa modalidade de ensino, como também sua qualidade de ensino e até mesmo sobre sua identidade.

Num breve histórico e analisando a legislação brasileira no que diz respeito ao ensino médio brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 5.692/71 - tenta eliminar a dicotomia entre o ensino de formação geral e/ou voltado para a profissionalização. Krawczyk (2011, p. 755) ressalta que o ensino médio é a etapa final do ensino básico, etapa esta do ensino mais controvertida,

> [...] que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização. Fala-se da perda de identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional.

A partir de 1996, com a reformulação da LDB, através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino médio passou a ter como finalidades:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Conforme Silva (2012), a LDB traz, de maneira geral, a incorporação de uma educação tecnológica, capaz de relacionar teoria e prática, mundo científico ao do trabalho, assemelhando-se, assim, a uma educação politécnica. No entanto, acredita-se que o ensino médio deva propiciar ao educando uma formação integral e humana.

Dados do censo escolar apontam resultados longe do desejável em relação às taxas de aprovação e reprovação nesta modalidade de ensino. Em virtude desta realidade, faz-se necessário ampliar e fortalecer as políticas que garantem o direito ao ensino médio de qualidade para toda a população. Para tanto, foi instituído o ProEMI (2013), que integra ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visam a incitar o redesenho curricular do ensino médio.

3 O ProEMI

Este programa representa a estratégia governamental para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. Foi elaborado por um grupo de trabalho formado por representantes do MEC e da Secretaria de Assuntos Estratégicos. De acordo com Ramos (2011a), uma proposta de experiência curricular inovadora foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovada. O CNE faz recomendações para a elaboração da proposta curricular, dentre as quais Ramos (2011a, p. 771) destaca:

> a diversidade de modelos curriculares; a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

No momento atual da educação brasileira, segundo dados do censo escolar, vislumbra-se a política pública de educação integral como uma possibilidade de melhoria da educação, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Mas, além das recomendações para a proposta curricular, também foram citadas as recomendações de melhoria de infraestrutura das escolas, de dedicação de tempo integral dos professores para que se atinja a integralidade da carga horária ampliada.

Em sintonia com essa tendência, o MEC criou o ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, que integra as ações do PDE, que inclui a ampliação do tempo dos alunos na instituição e a inserção de atividades, tais como: projetos de sustentabilidade e empreendedorismo, saídas a campo, oficinas de fanzine, rádio escolar, jornal escolar, aulas práticas utilizando laboratório químico, físico, biológico e laboratório de informática, a fim de induzir a reestruturação do currículo e torná-lo mais dinâmico. Um dos objetivos do ProEMI, de acordo com a Portaria que o instituiu, no seu artigo 2º, parágrafo único, é: "Desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais."

O EMI surge como uma política pública educacional, tendo como principal proposta modernizar o sistema de ensino médio, buscando a inovação curricular, por meio de um currículo diversificado que atenda aos interesses dos jovens.

Constata-se que o foco do EMI não é a formação profissionalizante, mas sim a formação geral, combinando os quatro eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A adesão ao ProEMI é realizada pelas secretarias de Educação Estaduais e Distrital, onde as escolas de ensino médio receberão apoio técnico e financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular. Ramos (2011b) contesta um projeto implantado através de adesão, acredita que deveria ser articulado um movimento de organização e apoio fomentando os sistemas de ensino para a melhoria do ensino médio.

4 Redesenhando o currículo

O ProEMI, além de fomentar a inovação nas propostas curriculares, tem o objetivo de induzir a reestruturação dos currículos em conformidade com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Verifica-se que o currículo é o componente orientador da organização do trabalho escolar, englobando desde o planejamento da gestão da escola até o momento destinado à coordenação dos docentes, tendo-se clareza sobre a função social da escola, percebendo-se as dinâmicas da sociedade. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CMNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012), no seu 6º artigo, define-se currículo como:

> Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio torna-se um documento importante para a orientação das propostas curriculares e, de acordo com o documento orientador do ProEMI, deverão ser a base para o redesenho curricular. O ProEMI apresenta três versões do seu Documento orientador. Na primeira versão do referido Documento orientador ProEMI (2009), as escolas elaboravam seu Plano de Ação Pedagógica (PAP). Quatro eixos compõem o desenvolvimento curricular de uma proposta inovadora: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

> O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. (p. 4)

O Plano de Ação Pedagógica, segundo o Documento orientador ProEMI (2009) engloba a análise situacional, plano de trabalho, planos pedagógicos e a programação orçamentária, resultando, dessa forma, numa proposta curricular inovadora.

Na segunda versão do Documento orientador ProEMI (2011), as escolas que aderiram ao EMI apresentavam projetos denominados Projeto de Reestruturação Curricular (PRC), que incluíam atividades, articulando, assim como na primeira versão, o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Porém isso é realizado contemplando-se oito macrocampos. Conforme o Documento orientador ProEMI (2011), compreende-se por macrocampo "o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como

um grande campo e ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar".

A reestruturação curricular deve ser pautada de acordo com os seguintes macrocampos, segundo o Documento orientador ProEMI (2011):

- Acompanhamento Pedagógico;
- Iniciação Científica e Pesquisa;
- Leitura e Letramento;
- Cultura Corporal;
- Participação Estudantil;
- Comunicação e Uso de Mídias;
- Cultura e Artes;
- Cultura Digital.

No Plano de Reestruturação Curricular, os macrocampos "Acompanhamento Pedagógico" e "Iniciação Científica e Pesquisa" são obrigatórios, sendo que os demais citados acima são definidos pela escola.

Na versão mais atualizada do Documento orientador ProEMI (2013), algumas alterações foram efetivadas em relação ao documento anterior. Agora a escola deverá contemplar três macrocampos obrigatórios e, pelo menos, mais dois macrocampos à sua escolha, totalizando ações em, no mínimo, cinco macrocampos.

Conforme o Documento orientador ProEMI (2013), os macrocampos são:

- Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) – obrigatório;
- Iniciação Científica e Pesquisa – obrigatório;
- Leitura e Letramento – obrigatório;
- Cultura Corporal;
- Participação Estudantil;
- Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias;
- Produção e Fruição das Artes;
- Línguas Estrangeiras;
- Produção e Fruição das Artes.

Observa-se, também, que alguns macrocampos foram modificados. Houve a fusão da "Cultura Digital" com o macrocampo "Comunicação e Uso de Mídias", a mudança de "Cultura e Artes" para "Produção e Fruição das Artes" e a introdução das "Línguas Estrangeiras". Diante desse cenário, percebe-se a intenção de inovação do MEC, com o Documento orientador ProEMI (2013):

> O projeto de Redesenho Curricular deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. (p. 13)

Percebe-se que para a implantação do programa e efetivação das propostas, faz-se necessário um trabalho interdisciplinar, capaz de abranger os diversos campos do conhecimento.

Para que de fato ocorra inovação e as mudanças para uma melhor qualidade de aprendizagem, a escola deverá estar preparada e organizar suas ações do PRC em conformidade e necessidades da equipe pedagógica, comunidade escolar, principalmente dos adolescentes, jovens, alunos – atores principais nesse cenário da educação básica.

Com a implantação do ProEMI, o tempo assume um papel muito importante. Ao invés das 2.400 horas obrigatórias no ensino médio, a carga horária mínima passa a ser de 3.000 horas, ou seja, são acrescidas 600 horas a serem implantadas de forma gradativa. Para a ampliação da jornada, as unidades escolares devem repensar suas atividades e práticas, para que não corra o risco do aluno permanecer mais tempo na escola sem ter um aprendizado satisfatório. Arroio (2012), alerta sobre a questão do tempo no Programa de Escola de Tempo Integral: "Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação" (p. 33). E complementa que as Escolas de Tempo Integral "[...] devem garantir o direito a mais educação. Outra educação" (Arroio, 2012, p. 34). O tempo acrescido no programa EMI deve propiciar atividades mais atrativas, que atenda às expectativas dos jovens, com atividades interdisciplinares e dinâmicas. Leclerc & Mool (2012, p. 23) asseguram que:

> A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento.

O espaço também ocupa um lugar de destaque e deve proporcionar a construção de aprendizagem. Para isso, experiências fora do seu espaço formal, elaboradas intencionalmente pela equipe pedagógica, contribuem para tal construção. Citam-se, como exemplos: saída de campo, visitas a museus, parques, bibliotecas, igrejas, repartições públicas, monumentos, empresas, atividades nos diversos laboratórios, atividades culturais e esportivas. Arroio (2012) adverte que "esses programas não se propõem a apenas ampliar o tempo, mas a reorganizar com radicalidade os tempos-espaços do viver a infância de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espaços escolares" (p. 43).

A manutenção do aluno jovem na escola é uma das preocupações, visto que muitos deles querem e/ou necessitam trabalhar no contraturno. De acordo com Ramos (2011a), "essa permanência na escola, pode ser conseguida com diálogo entre os interesses e o compromisso com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos educandos".

5 Considerações finais

Pode-se afirmar que o MEC está oferecendo propostas que visem a um ensino médio com maior qualidade e também baseado na formação humana integral, não apenas voltado ao vestibular; para tanto, lançou o ProEMI. Assim, faz-se necessário reestruturar o currículo desta etapa do ensino básico alicerçado nos quatro eixos temáticos propostos pelo MEC: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Tal programa de ensino integral não objetiva a formação profissionalizante, ao contrário, vem como uma nova linha no sistema educacional o qual procura articular o mundo dos jovens que, atualmente, é repleto de tecnologia, aliando essa tecnologia à educação através da ciência, da cultura e do trabalho. Salienta-se que este trabalho abordado na perspectiva do ProEMI é o trabalho como princípio educativo, ou seja, o trabalho como *práxis*.

O programa propõe práticas pedagógicas que tornam o processo de ensino aprendizagem mais dinâmico, e inovações curriculares são importantes, principalmente por proporcionarem que as escolas (re)organizem seus currículos. Uma das questões que ainda é preocupante é a manutenção do jovem na escola nesse período da educação básica, pois muitos querem e necessitam ingressar no mercado de trabalho, seja no contraturno ou no período integral, tendo como opção o ensino noturno.

É importante ressaltar as orientações para o redesenho curricular descrito no Documento orientador (2013), em que a elaboração de projeto deve levar em conta a análise do contexto da unidade escolar, articulação com o projeto político pedagógico da escola, articulação com outras instituições e ações sistêmicas que compõem a política para o ensino médio integral e estratégias para acompanhamento e avaliação das ações. A elaboração do PRC deve ser de forma coletiva e participativa, isto é, com todas as representações da comunidade escolar, para que as ações correspondam à realidade e aos anseios da unidade escolar.

Referências

Arroio, Miguel G. (2012). O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: Moll, J. (Org.). *Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. pp. 33-45. Porto Alegre: Penso.

Documento orientador ProEMI (2009). Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador*. Brasília: MEC.

Documento orientador ProEMI (2011). Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador*. Brasília: MEC.

Documento orientador ProEMI (2013). Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador*. Brasília: MEC.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 41 (144), pp. 752-769.

Lecrerc, G. de F. E. & Moll, J. (2012). Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: Lecrerc, G. de F. E. & Moll, J. (Org.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. *Em Aberto*, Brasília, 25 (88), pp. 17-49.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação nacional.

Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. *Diário Oficial* [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de outubro de 2009. Seção 1, p. 52. Institui o Programa Ensino Médio Inovador.

Ramos, M. N. (2011a). O currículo para o Ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, 32 (116), pp. 771-718.

Ramos, M. N. (2011b). *Pesquisadora contesta o conceito de "inovação" de programa do MEC para o ensino médio.* 24 de maio de 2011. Observatório do ensino médio. Retirado de http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56-entrevistas/1036-pesquisadora-contesta-o-conceito-de-inovacao-de-programa-do-mec-para-o-ensino-medio.

Resolução CMNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília. Retirado de portal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9864%26Itemid&ei=usL8Uq2-D-PJsQTxuILoBA&usg=AFQjCNEmEgOiSDBKcjZHJ8_zx9tlZPo9hA&sig2=X5I3YO0wIH4QjmDsIt68BA

Silva, M. R. (2012). Trajetórias e perspectivas do ensino médio. *Pátio*, Porto Alegre, 4 (14), pp. 10-13.

O CURRICULO DO GINASIO AGRÍCOLA DE URUTAÍ

Agda Lovato Teixeira;
Silvia Aparecida Caixeta Issa.

RESUMO
O estudo objetiva analisar o currículo para formação do trabalhador no campo, desenvolvida no Ginásio Agrícola de Urutaí, criado pelo Decreto nº 53.558 de 1964, esse sistema foi expandido na Rede Federal de Ensino Agrícola, pela Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI). O recorte da pesquisa está delimitado em 1963 a 1966, justifica–se pois é o período de vigência do Ginásio Agrícola. Nessa instituição configura-se o ensino propedêutico e profissionalizante, com ênfase na educação do campo. De acordo com o livro de matrícula localizado no arquivo da instituição, os alunos eram oriundos de diversas localidades do sudeste goiano e de outros Estados da federação, e ao concluírem as certificações estavam aptos para atuarem no trabalho agrícola. A investigação proposta se fundamenta no campo da pesquisa qualitativa em educação, sendo de caráter documental, inserido em um levantamento histórico/documental e bibliográfico mais amplo, por meio de consultas à legislação, como o Decreto de Lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, e à LDB 4.024/61, documentos oficiais, programas, normativas, dentre outras fonte. Fundamentam a investigação autores como, Cambi (1999), Lopes (1989), Frigoto e Ciavatta (2003); Tomaz Tadeu da Silva (1996; 2005), entre outros. Em suma, as questões colocadas pelo currículo trazem a lume um conjunto de práticas formativas direcionadas para a qualificação da mão de obra rural; concretizados por meio das disciplinas ensinadas nessa instituição inserida no contexto de expansão das atividades produtivas no sudeste goiano, com interfaces na política nacional de desenvolvimento econômico preconizada pelo governo federal no período estudado.

Palavras chaves:

Contextualizando a pesquisa:

O presente trabalho objetiva analisar o currículo para formação do trabalhador no campo, desenvolvida no Ginásio Agrícola de Urutaí, criado pelo Decreto nº 53.558 de 1964. Ao realizar um estudo sobre esta instituição a partir da história do currículo. Silva (1995, p. 10), afirma que;

> [...] uma história do currículo não deveria estar centrada numa preocupação epistemológica com a verdade ou validade do conhecimento. Também não deveria tomar como eixo de análise as preocupações pedagógicas atuais (nem as passadas), assim como não deveria ser celebratória ou evolucionista. Também deveria tentar fugir da orientação tradicional da historiografia tradicional centrada nas idéias dos grandes educadores e pedagogos. Uma história do currículo tem que ser uma história *social* do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. (grifos no original)

Nesse sentido, analisar o período constituído de 1963 a 1966 para compreender a história dessa instituição necessita um olhar para a epistemologia social de conhecimento, valores e habilidades que foram consideradas as mais adequados para a formação desses técnicos e legitimados ao longo da sua história.

O caráter histórico desta pesquisa, justificar a sua realização, uma vez que nos últimos anos as pesquisas em História da Educação terem se intensificado, ainda existe uma lacuna com relação a trabalhos na história da educação profissional agrícola, de acordo com Lopes (1989, p.65) quando afirma que:

> O que a História da Educação teria hoje a dizer da educação rural, das escolas agrícolas? Certamente pouco. Trabalhos como o desenvolvido por pesquisadores do CERU financiados pelo INEP, [...] no qual através de uma análise histórico sociológica busca-se um maior entendimento da educação no meio rural, precisam ser realizados por todo o país para que entendamos a realidade educacional no campo, que vem sendo constantemente transformada e mesmo adulterada.

Portanto no sentido de desvelar a educação do meio rural, é que propomos esse trabalho, em busca da compreensão da educação no ginásio agrícola de Urutaí no período de 1963 a 1966.

O Caminho percorrido

O trabalho é de cunho quantitativo, o espaço temporal definido está situado nos anos de 1963 a 1966. Este recorte se fundamenta, pois nesse período se consolidado o Ginásio Agrícola em Urutaí, instituído pela lei de diretrizes e bases da educação Nacional (LDB) 4.024/61, organizando, o ensino técnico

em Ginásio Agrícola – quatro anos, e Colégio Agrícola – três anos. Flick (2004) mostra que a abordagem qualitativa é um referencial relevante quando se quer estudar as relações sociais e culturais de um determinado grupo.

Com intuito de compreender como foi materializando a organização curricular no período estudado, foi analisado os documentos que para Le-Goff (1990, p.545) significa:

> O documento é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Nesse sentido Gil (2002, p. 63), afirma que a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser "fonte rica e estável de dados": não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica-e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Segundo Pádua (1997, p. 62):

> [...] pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas Ciências Sociais, na investigação histórica, afim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências; além das fontes

> primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por Institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa.

A pesquisa documental auxiliou na investigação histórica, auxiliando comparar fontes, e estabelecer tendências percorridas nas seguintes etapas: levantamento de documentos; revisão bibliográfica; análise dos dados; sistematização e elaboração do artigo apresentado.

O Ginásio Agrícola

A partir da segunda metade dos anos de 1950, o desenvolvimento industrial do Brasil passou a ser caracterizado pelo rápido crescimento do setor de bens de consumo duráveis, com ampla participação de capitais externos. No início dos anos 1960, os setores de ponta da indústria passaram a se basear em ramos como a produção automobilística, naval, mecânica e outros, concentrando-se na região Sudeste do país, com preponderância de investimento externo.

Nesse contexto, o país necessitava de uma agricultura e pecuária fortes e de novas fronteiras para sua expansão, visto que a região Sudeste, que antes era uma grande produtora de produtos agropecuários, estava se industrializando e precisava de outras regiões para desenvolver a agropecuária.

O Sudeste Goiano é porta de entrada da região Sudeste do país na Região Centro-Oeste, sendo que a estrada de ferro possibilitou tais intercâmbios entre as duas regiões. Assim, para uma produção agropastoril forte, foi necessário formar os técnicos que atuariam no campo, e a Escola Agrícola de Urutaí (EAU) teve o objetivo de preparar os jovens para atuar na lavoura e na pecuária, assegurando as condições de base para a indústria consolidar, ou seja, era necessário que a lavoura e a pecuária expandissem.

A EAU iniciou suas atividades como instituição de ensino agrícola em 1957, no formato e na organização da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, eram ofertados os primeiros dois anos do curso ginasial, sendo que o curso completo só se tornou possível após os dois primeiros anos do Curso de Iniciação Agrícola iniciar, através do curso de Mestre, o que ocorreu somente no ano 1963.

No que se refere ao ensino técnico, a LDB 4.024/61, estabeleceu os parâmetros para a sua organização (BRASIL, 1961, p.10)

> Art.49- Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.
> §1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginasial, secundário, sendo uma optativa.
> § 2º O 2º ciclo incluirá, além das disciplinas específicas do ensino técnico, quatro do curso ginasial, secundário, sendo uma optativa.
> §3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

A LDB nº 4.024/1961 alterou a estrutura e organização do ensino ministrado nas Escolas Agrícolas, nesse sentido os cursos de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola, foram substituído respectivamente pelos cursos Ginasial Agrícola de quatro anos e Colegial Agrícola de três anos, mas na instituição em estudo, apenas foi oferecido o Ginásio Agrícola, em 1963.

O curso de iniciação Agrícola e Mestria Agrícola foi oferecido paulatinamente ao Curso Ginasial Agrícola, até o Decreto 53.558/64 de 13 de fevereiro de 1964 que altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agro-técnicas.

> O Presidente da República, usando de atribuição que lhe confere o artigo 87, item I da constituição e tendo o que dispõe a Lei de Diretrizes de Bases da educação Lei 4.024, de 1961, decreta:
> Art. 1º As Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Agrotécnicas da rede federal, em regime de acordo entre o Ministério da Agricultura, Estados e Municípios, passam a denominar-se as duas primeiras Ginásios Agrícolas e as últimas Colégios Agrícolas. (Brasil, 1964)

O Decreto 53.558/64 transforma a Escola Agrícola de Urutaí em Ginásio Agrícola de Urutaí, ou seja a instituição passa oferecer o ensino agrícola de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1961.

Mas para o ingresso a essa etapa de ensino, foi determinado formas de exclusão, pois de acordo com a figura abaixo, observa-se a necessidade de atestado das condições financeiras, para efeito de classificação.

Figura 1. Histórico Escolar: Curso Ginasial Agrícola.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA

Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário

GINÁSIO AGRÍCOLA DE URUTAÍ

URUTAÍ ---- GOIÁS

HISTÓRICO ESCOLAR

CURSO GINASIAL AGRÍCOLA

JOSÉ SALVADOR DAS NEVES filho de

SALVADOR FERREIRA DAS NEVES — FRANCISCA GUIMARÃES

nascido em

29 de março de 19 49, natural de Anápolis

Estado de Goiás

Inscreveu-se no exame vestibular para o Curso Ginasial Agrícola dêste Ginásio em

____ de ____ de 19____, apresentando os documentos seguintes, exigidos por Lei:

1 — certidão de nascimento;
2 — atestado de vacinação antivariólica;
3 — certificado de conclusão do curso primário ou equivalente;
4 — três fotografias tamanho 3x4;
4 — atestado de autoridade oficial sôbre a condição social e econômica do pai ou tutor, para efeito de classificação prevista na legislação em vigor.

Prestou o exame vestibular em ____ de ____ de 19____ obtendo os seguintes resultados:

MATÉRIAS	PROVA FINAL	MÉDIA FINAL
Português		
Matemática		

Foi considerado aprovado com a média de conjunto ____, sendo classificado em ____ lugar, matriculando-se na 1.ª série do Curso Ginasial Agrícola.

A mudança que se estabeleceu com a organização das disciplinas na Lei Orgânica do Ensino Agrícola nos remete a duas reflexões: primeiro ao caráter seletivo do conhecimento escolar; segundo, a divisão das disciplinas em dois blocos distintos: um de Cultura Geral e outro de Cultura Técnica, como mostra a figura dois.

Figura 2. Habilitação no curso Ginasial Agrícola;

HABILITAÇÃO NO CURSO GINASIAL AGRÍCOLA

	DISCIPLINAS	N.º DE AULAS DADAS	FREQUÊNCIA	EXERCÍCIOS MENSAIS: Março	Abril	Maio	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	NOTA ANUAL DOS EXERCÍCIOS	PROVA FINAL	EXAME DE 2.ª ÉPOCA: Escrita	Oral	Prática	Média	NOTA FINAL
1.ª SÉRIE — ANO 19 63	CULTURA GERAL																	
	PORTUGUÊS			6,0	5,0	6,0	5,0	6,0	5,7	5,5	=	5,5	8,0	=	=	=	=	6,3
	MATEMÁTICA			5,0	5,0	2,5	5,0	4,0	4,0	5,0	=	6,6	5,0	=	=	=	=	6,1
	HISTÓRIA GERAL			5,5	6,0	4,0	5,5	5,5	4,5	4,0	=	6,0	8,5	=	=	=	=	6,7
	GEOGRAFIA			8,5	8,5	9,0	10,0	0	6,0	8,0	=	7,4	—	=	=	=	=	7,4
	INICIAÇÃO AS CIÊNCIAS			7,5	7,0	6,0	4,0	5,5	5,5	5,5	=	5,5	8,0	=	=	=	=	6,5
	INGLÊS			9,0	6,0	5,0	7,5	0	8,0	8,0	=	6,6	5,0	=	=	=	=	6,1
	FRANCÊS			=	=	=	=	=	=	=	=			=	=	=	=	
	PRÁTICAS EDUCATIVAS																	
	~~EDUCAÇÃO AGRÍCOLA~~ AGRICULTURA			2,5	4,0	5,0	6,0	7,0	3,5	7,0	=	5,3	7,0	=	=	=	=	5,8
	PRÁTICA AGRO-PECUÁRIA GERAL E APLICADA			=	=	=	=	=	=	=	=			=	=	=	=	
	NOÇÕES DE ENFERMAGEM, PEQ. CIRURGIA E DEF. SANIT. ANIMAL			4,5	2,5	4,0	7,5	5,0	5,0	6,5	=	5,0	9,0	=	=	=	=	6,2
	INDUSTRIALIZAÇÃO E CONSERVAÇÃO DE PRODUTOS AGRO-PECUÁRIOS			6,0	5,5	5,0	5,0	5,0	7,0	5,0	=	5,5	7,5	=	=	=	=	6,1
	HIGIENE, ENFERMAGEM E SOCORROS COM URGÊNCIA			7,0	6,0	6,5	5,5	2,0	4,5	7,5	=	5,6	5,5	=	=	=	=	5,6
	~~EDUCAÇÃO PECUÁRIA~~ ZOOTECNIA			=	=	=	=	=	=	=	=			=	=	=	=	
	OFICINAS RURAIS			=	=	=	=	=	=	=	=			=	=	=	=	
	EDUCAÇÃO DOMÉSTICA			=	=	=	=	=	=	=	=			=	=	=	=	
2.ª SÉRIE — ANO 19 64	CULTURA GERAL																	
	PORTUGUÊS			6,0	7,5	8,0	9,0	9,0	8,0	5,5	=	7,5	—	=	=	=	=	7,5
	MATEMÁTICA			5,0	4,0	5,0	4,0	4,5	5,0	4,0	=	4,5	4,5	8,0	=	=	=	5,9
	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL			9,5	9,5	6,5	6,5	7,5	10,0	5,0	=	7,2	—	=	=	=	=	7,2
	GEOGRAFIA GERAL E DO BRASIL			8,0	8,0	6,5	6,0	8,5	10,0	5,0	=	7,2	—	=	=	=	=	7,2
	INICIAÇÃO AS CIÊNCIAS			9,0	5,5	10,0	5,0	8,0	6,0	6,0	=	7,5	—	=	=	=	=	7,5
	INGLÊS			4,0	8,0	6,0	7,0	6,0	7,0	6,5	=	6,4	8,0	=	=	=	=	6,8
	FRANCÊS			=	=	=	=	=	=	=	=			=	=	=	=	
	PRÁTICAS EDUCATIVAS																	
	~~EDUCAÇÃO PECUÁRIA~~ AGRICULTURA			8,0	5,5	5,0	7,5	7,0	5,0	7,0	=	6,8	7,0	=	=	=	=	6,9
	PRÁTICA AGRO-PECUÁRIA GERAL E APLICADA			=	=	=	=	=	=	=	=			=	=	=	=	
	NOÇÕES DE ENFERMAGEM, PEQ. CIRURGIA E DEF. SANIT. ANIMAL			=	=	=	=	=	=	=	=			=	=	=	=	
	INDUSTRIALIZAÇÃO E CONSERVAÇÃO DE PRODUTOS AGRO-PECUÁRIOS			8,5	6,5	6,0	6,0	8,5	7,0	6,0	=	6,9	5,0	=	=	=	=	6,3
	HIGIENE, ENFERMAGEM E SOCORROS COM URGÊNCIA			7,5	8,0	7,5	5,0	8,0	5,0	6,0	=	6,7	10,0	=	=	=	=	7,5
	~~EDUCAÇÃO DOMÉSTICA~~ ZOOTECNIA			=	=	=	=	=	=	=	=			=	=	=	=	
	OFICINAS RURAIS			=	=	=	=	=	=	=	=			=	=	=	=	
	EDUCAÇÃO DOMÉSTICA			=	=	=	=	=	=	=	=			=	=	=	=	

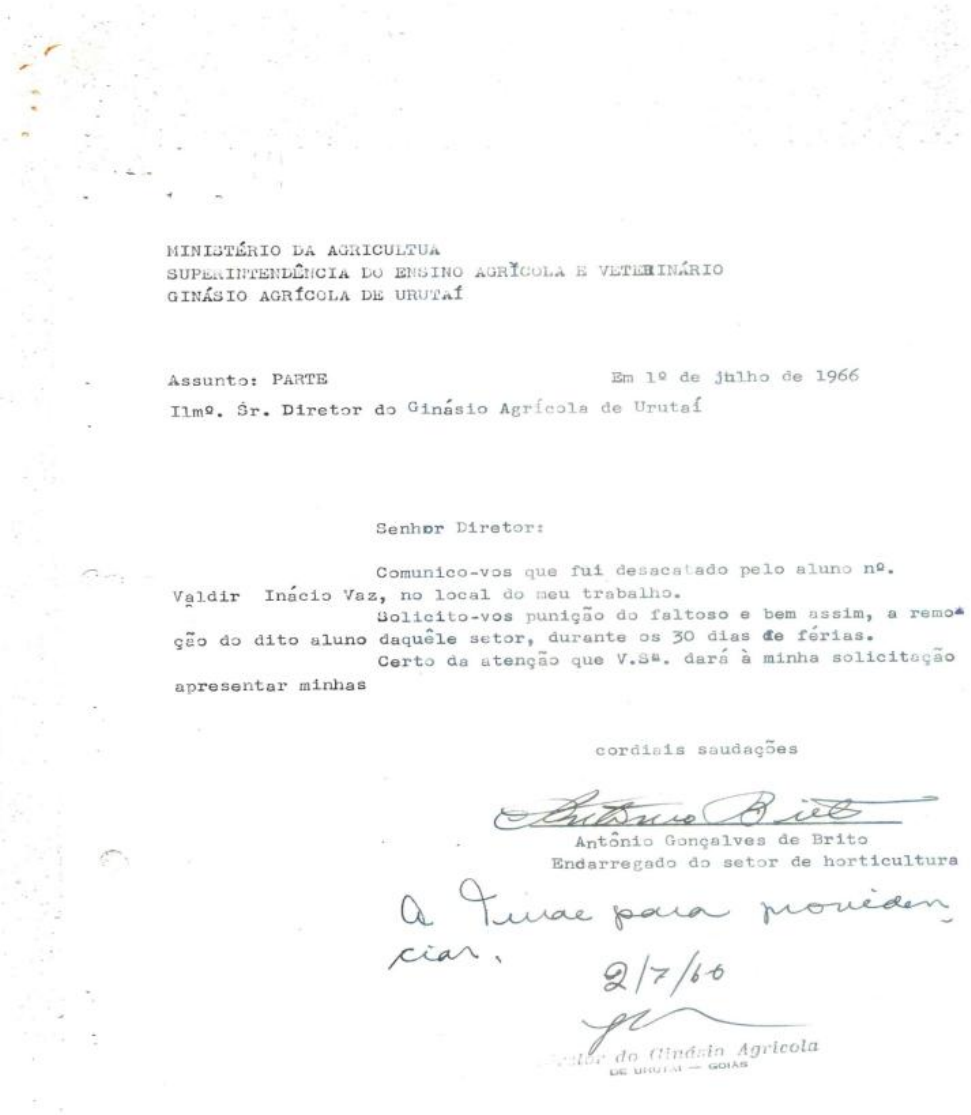
O objetivo desse figura, é mostrar que, na efetivação do Ginásio Agricola, muitas disciplinas apesar de constar no curriculo não foram oferecidas, principalmente no que se refere na área técnica. Das oito disciplinas oferecidas na primeira série em relação ao ensino técnico apenas 50%

foram minstradas. Em relação ao segunda série observa-se que apenas três disciplinas das oito contempladas no curriculo foram ofertadas. Nesse sentido configura-se que o ensino técnico foi negligenciado, nessa instituição.

No que se refere a seletividade no currículo é uma forma de ocultar um projeto de educação de toda sociedade, mediante o modelo econômico é implementado um modelo pedagógico que [...] tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado" (Cambi,1999 p.200)

Esse aspecto foi perceptível quando as disciplinas História do Brasil, Geografia do Brasil e Educação Física foram recomendadas na Lei Orgânica do Ensino Agrícola e na LDB Nº 4024/61. Essas disciplinas tinham a finalidade de incutir nos indivíduos o sentimento "*nacionalista, de amor à pátria, o fervor patriótico",* que, acompanhado das disciplinas técnicas formaria o profissional do setor agrícola. Esse aluno quando não adequasse a lei, sofreria coesão e até restrição visto que durante o seu período de férias continuava na intuição prestando serviços com comprovamos no documento a seguir.

Figura 3. Memorando ao diretor;



MINISTÉRIO DA AGRICULTUA
SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO AGRÍCOLA E VETERINÁRIO
GINÁSIO AGRÍCOLA DE URUTAÍ

Assunto: PARTE — Em 1º de julho de 1966

Ilmº. Sr. Diretor do Ginásio Agrícola de Urutaí

Senhor Diretor:

Comunico-vos que fui desacatado pelo aluno nº. Valdir Inácio Vaz, no local do meu trabalho.
Solicito-vos punição do faltoso e bem assim, a remoção do dito aluno daquêle setor, durante os 30 dias de férias.
Certo da atenção que V.Sª. dará à minha solicitação apresentar minhas

cordiais saudações

Antônio Gonçalves de Brito
Endarregado do setor de horticultura

A Turma para providenciar.
2/7/66

Diretor do Ginásio Agrícola
DE URUTAÍ — GOIÁS

Nesse sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações entre os atores sociais envolvidos no processo de conhecimento, visa a conformidade e adequação do indivíduo a sociedade.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Decreto nº. 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. **Lex**: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 fev.1964. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558-13-de-fevereiro-1964-393545-publicacaooriginal-1-pe.html.> Acesso em: 11 fev. 2014.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lex**: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html.> Acesso em: 11 fev. 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa** .Trad . Sandra Netz, 2.ed., Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Cambi. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas,2002

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leite et al. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação.** 2.ed, Minas Gerais: Editora Ática, 1989.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

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

_____. **O Currículo como Fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES CURRICULARES NA LÓGICA DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Kraemer, G. M.[1]; THOMA, A.S.[2]
[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: graci_marjana@yahoo.com.br; asthoma@terra.com.br;

Resumo

Segundo o Censo (MEC/INEP 2012) das matrículas no Ensino Superior, a nível nacional, houve um crescimento de 358% nas matrículas de alunos com necessidades eduacionais especiais entre os anos de 2003 e 2011. Em 2003, no Brasil eram registradas 5.078 matrículas desses alunos, que em 2011 passaram para 23.250. Esses dados implicam investimentos que buscam garantir a adequada condução das condutas em prol de uma participação plena e efetiva de todos em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, no presente trabalho analisamos dados produzidos em relatórios e no *Documento Orientador* de um Programa do governo brasileiro voltado a atender as demandas de inclusão e acessibilidade desses alunos no ensino superior. De forma mais específica, apresentamos e problematizamos as ações realizadas pelo *Programa Incluir* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no período de 2008 a 2013. Utilizando o conceito de governamentalidade neoliberal a partir dos estudos de Michel Foucault, é possível compreender, no decurso das análises, que as atuais políticas de inclusão escolar produzidas em nosso país, fundamentam-se na lógica (bio)política que visa normalizar condições de vida e de participação para a população de pessoas com deficiência. Nesse viés muitos são os investimentos realizados para buscar garantir a participação de todos os sujeitos. No que tange ao contexto analisado, as ações estão direcionadas a cursos de capacitação para servidores, bolsistas, alunos da universidade e comunidade externa. Nos espaços de formação, as questões curriculares são analisadas e problematizadas quanto ao sujeito que se quer constituir pela política e programas de inclusão. Nesse sentido, a partir dos materiais analisados, foi possível compreender que, em nossos dias, pela garantia de condições de participação para todos, investir no próprio desenvolvimento, nas próprias habilidades e na constituição do seu próprio capital humano é a premissa necessária para tornar-se um sujeito empreendedor.

Palavras-Chave: Inclusão no Ensino Superior; Governamentalidade neoliberal; Biopolítica; autonomia e empreendedorismo.

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES CURRICULARES NA LÓGICA DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Kraemer, G. M.[1]; THOMA, A.S.[2]
[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: graci_marjana@yahoo.com.br; asthoma@terra.com.br;

Segundo o Censo (MEC/INEP 2012) das matrículas no ensino superior brasileiro, houve um crescimento de 358% nas matrículas de alunos com necessidades eduacionais especiais entre os anos de 2003 e 2011. Em 2003, no Brasil eram registradas 5.078 matrículas desses alunos, que em 2011 passaram para 23.250, conforme podemos ver no quadro abaixo, apresentado no Documento Orientador do Programa Incluir (BRASIL. 2013):

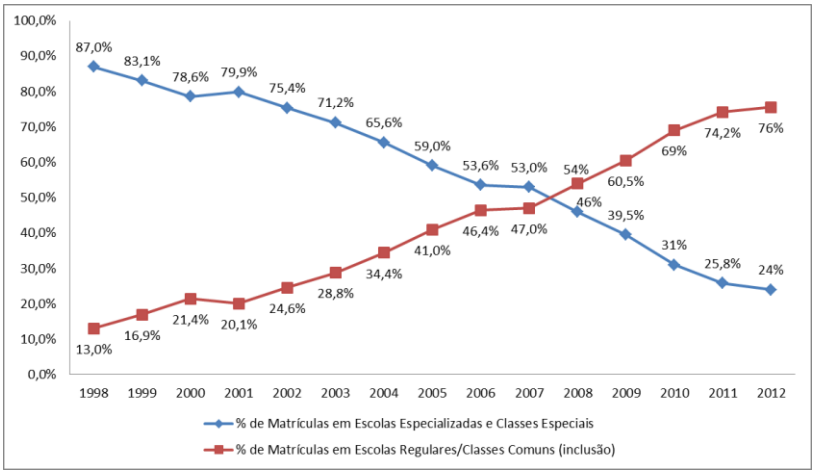


Figura 1: Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior

Esses dados implicam investimentos por parte do Governo[1] Brasileiro para que se possa atender as demandas de acessibilidade e garantir a todos adequadas condições de participação e de desenvolvimento. No mesmo Documento, lemos que esse crescimento é "um sinal irrefutável de que a educação brasileira vive um intenso processo de transformação, motivado pela concepção da educação inclusiva, compreendido, muito além do acesso efetivado por meio da matrícula". (BRASIL. 2013, p.11)

A sociedade brasileira vive desde as duas últimas décadas do século XX um panorama de investimento gradual na política de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Por meio da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso III, fica estabelecido o direito das pessoas com necessidades especiais terem acesso à educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Ao ser estabelecido que, perante a lei, todos são iguais e devem ter garantido seu direito à educação, o cenário brasileiro passa a constituir um novo panorama político e cultural para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, nos últimos anos o Brasil "tem avançado na implementação de apoios necessários ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas as pessoas com deficiência" (BRASIL, 2013, p.07-08).

Em nosso país, "o movimento pela inclusão escolar teve sua emergência na década de 1990, quando a palavra *inclusão* passou a ser utilizada, mesmo que de maneira muito sutil, nos materiais e programas elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), datados do ano de 1997" (LOPES; RECH, 2013, p.213). Neste mesmo movimento, na primeira década do século XXI, a lei nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001, que aprovou o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001) estabeleceu como o grande desafio da década, a inclusão escolar de todas as crianças. Em

[1] A palavra Governo, com G maiúsculo, é aqui utilizada em referência à instituição *Estado* (municipal, estadual, federal), ou seja, instância governamental. A palavra *governo* com g minúsculo é aqui utilizada, a partir de Veiga-Neto (2002), em referência às ações de poder que visam dirigir e/ou estruturar a conduta do indivíduo ou dos grupos.

consonância com esta e outras leis, em 17 de novembro de 2011, foi lançado pelo Governo Federal o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite* (BRASIL, 2011). Este Plano, a partir das prerrogativas da *Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2007), prevê um investimento total de R$ 7,6 bilhões até 2014 na "articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade" (BRASIL, 2013, p.08).

Frente a esse breve panorama do investimento na inclusão escolar, no presente estudo, apresentamos e problematizamos ações mais específicas, organizadas na política de inclusão escolar voltadas ao Ensino Superior. De forma mais pontual, olhamos para as ações desenvolvidas pelo *Programa Incluir*[2] da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no período que abrange os anos de 2008 a 2013. Tais ações são desenvolvidas com base no *Documento Orientador Programa Incluir* – acessibilidade na educação superior (BRASIL, 2013, p. 03), que objetiva:

> orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU 2007) e nos *Decretos n°. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005* e *7.611/2011*[3]. Nesse sentido, o Ministério da Educação apoia as IFES, por meio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade, no âmbito do eixo "Acesso à Educação" do *Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite.*

Nesse trabalho, temos como objetivo problematizar como os discursos da inclusão escolar tem se constituído em um regime de verdade que opera diretamente nas práticas e políticas educacionais, constituindo formas específicas de participação de todos na educação e na sociedade em geral.

Entendemos, pelos estudos que temos realizado, que as políticas educacionais implicam em formas específicas de constituição dos sujeitos e de seus modos de participação. Observamos um investimento amplo em ações que buscam garantir o acesso e a permanência de todos no sistema comum de ensino já que "a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão" (BRASIL, 2008, p.01). Pelo *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência* (2013) as metas de fomento do acesso à educação das pessoas com deficiência, encontram-se estruturadas nos seguintes eixos: Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); Escola Acessível; Transporte Escolar Acessível; Pronatec (Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego); Programa Incluir; Educação Bilíngue e Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola.

Frente a esse movimento pela inclusão, assistimos aquilo que alguns autores tem definido como um imperativo[4] da inclusão de todos. Este imperativo, inegociável e estendido a ampla parcela da população, tem inventado novas práticas, dentre elas o investimento em estratégias onde a sociedade sinta-se responsável pela efetivação da participação de todos e de cada um no jogo da inclusão. Assim, vemos instituir-se uma mudança na forma de se compreender a vida, já que agora todos são corresponsáveis pelo outro e por si próprios. Esta forma de subjetivação constitui em cada sujeito modos específicos de investimento em si, em seu potencial, em suas características, em seu capital humano. Na esteira da governamentalidade neoliberal[5], todos somos convidados a "disseminar, implementar e fiscalizar as políticas públicas apresentadas" (BRASIL, 2013, p.09), uma vez que "essa responsabilidade [pela inclusão] é nossa" (BRASIL, 2013, p.09 [acréscimos das autoras]).

---

[2] "O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade." (BRASIL, 2013, p. 03).

[3] Para maiores informações ver: http://www.planalto.gov.br.

[4] Alfredo Veiga-Neto observa que "é nesse afã de colocar ordem num mundo aparentemente ameaçado pelo caos que a inclusão vem sendo tomada como um imperativo inquestionável, como algo necessário, correto e bom por si mesmo. Isso é assim porque é tida como algo natural, como algo não inventado, como uma entidade que esteve desde sempre ai" (2008, p.20).

[5] Na lógica da governamentalidade neoliberal há o acento na transformação dos indivíduos em sujeitos empreendedores de suas vidas e a comercialização das relações humanas.

Em relação ao currículo[6], o movimento pela inclusão escolar constitui a possibilidade de reinventar princípios e práticas escolares onde os alunos possam participar e se desenvolver amplamente através de "políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos" (BRASIL, 2008, p.01).

Quando olhamos o movimento da política educacional brasileira, podemos compreender de forma mais específica os investimentos realizados nos mais variados setores educacionais, dentre eles, o ensino superior. O Programa Incluir (PI) é desenvolvido pelo governo brasileiro para atender as demandas da inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência no ensino superior, como já colocado anteriormente. A centralidade do Programa encontra-se organizada para "fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais" (BRASIL, 2013, p.03). Estas instituições por sua vez, passam a ser responsáveis "pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade" (ibid.).

Na UFRGS, o PI foi implementado em 2008 e desse ano até 2013, período que compreende nossas análises, as atividades encontram-se voltadas ao atendimento dos sujeitos "de acordo com suas peculiaridades, que são identificadas no momento inicial de entrevista e no decorrer dos processos de ensino-aprendizagem, bem como nos acompanhamentos nos locais de atuação, visto que, além de estudantes, há servidores com deficiência"(UFRGS,2014,p.03). Para que o Programa possa atender as demandas específicas de cada sujeito "as condições de acessibilidade são construídas com a participação do aluno, o que permite que o trabalho seja mais qualificado e adequado a cada condição e aos contextos" (UFRGS, 2014, p.03-04).

Nas atividades previstas pelo Programa junto à UFRGS, objetiva-se garantir atendimento para alunos e servidores com alguma deficiência. As atuações devem ser desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade[7] e encontram-se estruturadas em quatro eixos, quais sejam: 1) infraestrutura; 2) currículo, comunicação e informação; 3) programas de extensão e 4) programas de pesquisa[8].

Dentre os serviços oferecidos no eixo de currículo, comunicação e informação estão:

> Ledor escrevente; produção de materiais didáticos em Braille, áudio e ampliado; guia vidente; acompanhamento em sala de aula e estudos extraclasse; Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); acesso a softwares ledores e ampliadores de tela e lupas eletrônicas, e outras tecnologias assistivas ou ajudas técnicas pertinentes, e orientação ao uso dos mesmos e articulações com os diversos setores da Universidade para articular as questões de acessibilidade (UFRGS, 2014, p.01).

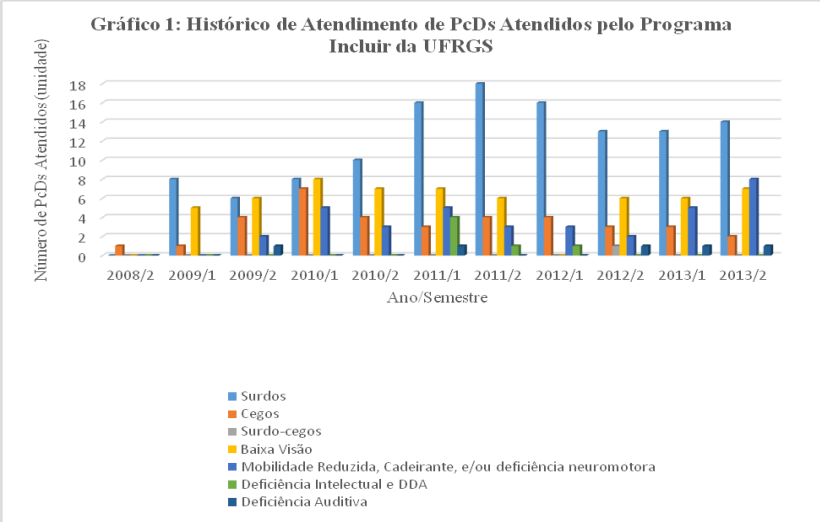
Quanto ao público atendido, no período de 2008 a 2013 observa-se um crescimento das demandas conforme dados no quadro que segue:

---

[6] A partir de uma perspectiva pós-estruturalista (SILVA, 1999; COSTA, 2001), entendemos o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, que compõem a atividade escolar, mas como um conjunto saberes eleitos a partir de relações de poder onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. Nesse sentido, o currículo é um artefato cultural, que toma uma significativa importância na produção das identidades sociais, pois, concebido como uma ação política, ele produz modos de ser, de ver e interpretar o mundo.

[7] Apesar do Programa Incluir incentivar a criação dos Núcleos de Acessibilidade desde a sua criação, esse setor foi instituído apenas recentemente na UFRGS, no mês de julho de 2014. Porém, desde o ano de 2008 o PI vinha assumindo as atribuições de atendimento às demandas de acessibilidade na universidade.

[8] Nossa participação no Colóquio está sendo subsidiada com recursos do Programa, como parte das ações de pesquisa.



Como podemos observar pelos dados do quadro, em 2008 o PI atendia apenas um aluno com deficiência visual, passando a atender, em 2013, nove alunos com essa condição. Já em relação aos surdos, observamos que em 2008, ano de implementação do Programa na universidade, nenhum sujeito era atendido. No ano seguinte, 2009, nove alunos surdos passam a ser atendidos pelo Programa. No primeiro semestre de 2011, o número passa a ser de 18 surdos, em 2013/01, eram 14 e em 2013/02, o quantitativo de surdos cai para 10 (UFRGS, 2014, p.03).

Diante desse crescente, podemos entender que no cenário educacional, pelas práticas curriculares e políticas adotadas, produzimos "um tipo de trabalhador, cidadão e aprendiz com novas disposições e qualidades" (BALL, 2013, p.145). Fabricamos um sujeito que se constitui nas próprias escolhas e pelos caminhos que é orientado a seguir em sua vida profissional. Em um panorama analítico mais amplo, podemos compreender que as práticas operadas na esfera educacional buscam promover mecanismos específicos de autocondução e de governo da população.

As atuais políticas de inclusão escolar produzidas em nosso país, fundamentam-se na lógica (bio)política que visa normalizar condições de vida e de participação para a população de pessoas com deficiência. Por meio de investimentos nos desejos individuais, na vontade de participar de forma efetiva e equitativa, a inclusão escolar de pessoas com deficiência opera – pautada na lógica da economia de mercado – no investimento pessoal.

A conversão das características pessoais em valor de troca monetária é uma das grandes mudanças desenvolvidas pela governamentalidade neoliberal. Sujeitos com deficiência, em nossos dias, passam a ser compreendidos como economicamente ativos. Frente a esse panorama há o fortalecimento na compreensão de que "as pessoas com deficiência gozam de capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida" (BRASIL, 2007, p.22). Nesse sentido, cabe às instituições criar condições de participação para todos e aos sujeitos assumir o compromisso com ele próprio e com os outros.

A igualdade de condições para a participação de todos em uma lógica (bio)política normaliza diferentes formas de vida. No contexto de atuação do Programa Incluir, as ações realizadas no período de 2008 – 2013 têm sido direcionadas a cursos de capacitação para servidores, bolsistas, alunos da universidade e comunidade externa, dentre as atividades ações desenvolvidas estão as seguintes ações de capacitação: 1) Literatura Surda; 2) Ensino de Libras - produção de materiais; 3) Atuação dos tradutores e intérpretes de libras/português no ensino superior; 4) Políticas educacionais e linguísticas para surdos; 4) Workshop: Instrumentalizando recursos para pessoas com deficiência visual; 5) "Educação, cultura e acessibilidade"; 6) Direitos trabalhistas, ética e relações no trabalho; 7) Palestra: Inclusão e diferença na universidade: políticas para pessoas com deficiência; 8) Sinais internacionais e intercâmbio cultural para surdos; 9) Oficina: Sem limites para Contar Histórias e Mediar Leituras.

Nestes espaços de formação, as questões curriculares são analisadas e problematizadas de forma ampla, tendo como eixo norteador o entendimento quanto ao sujeito que se quer constituir pela política e pelos programas de inclusão. No curso "Inclusão e diferença na universidade: políticas para pessoas com deficiência", por exemplo, oferecido para professores e funcionários o objetivo foi promover o estudo e discussão acerca da diferença e dos processos de inclusão vivenciados na Universidade. Com duração de 40 horas/aula propôs um aprofundamento teórico acerca das questões da diferença e das políticas e processos de in/exclusão.

O curso de capacitação "Educação, cultura e acessibilidade", proporcionou o exame das diferentes possibilidades de acessibilidade nos ambientes educacionais e culturais, a análise da gestão de materiais e recursos acessíveis e as possibilidades de inserção artística e educacional dos produtos culturais às pessoas com deficiência. Propôs novos modos de inclusão educacional, social e cultural aos sujeitos com deficiência, priorizando especificamente a deficiência visual.

Abarcar um conjunto cada vez mais amplo de sujeitos investindo em suas capacidades pode contribuir para que a lógica de assistência seja invertida para uma lógica de contribuição com a previdência. Ao invés de termos um amplo conjunto de sujeitos assistidos por políticas sociais, busca-se produzir sujeitos capazes de investir em sua formação e no desenvolvimento de suas aptidões, ou seja, sujeitos que possam ser economicamente ativos. Frente a esse modo de vida, passa a ser preponderante "o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida" (BRASIL, 2007, p.28).

Neste cenário, o papel assumido pela educação corrobora diretamente nas questões mais amplas: economia, política, cultura, desenvolvimento social, entre outras. Na ótica da inclusão, o espaço escolar deve garantir o "máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais" (BRASIL, 2007, p.28). Na lógica do mercado, o investimento na formação dos sujeitos entra como um mecanismo econômico produtivo para toda a sociedade.

Para encerrar, acreditamos que investir em cada um requer garantir plena e efetiva participação nos processos de formação para potencializar as aptidões individuais. Frente a isso é imprescindível que "medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena" (BRASIL, 2007, p.29).

Portanto, além de promover a participação de todos no sistema educacional, a política de inclusão escolar vem operando investimentos de ordem individual. Estes investimentos visam não apenas constituir sujeitos participativos, mas sujeitos que se organizem enquanto outras possibilidades de existência e de participação. Nesse sentido, compreendemos que, pela efetivação de condições de participação os investimentos no próprio desenvolvimento, nas próprias habilidades e na constituição do seu próprio capital é a premissa necessária para ser um sujeito empreendedor e incluído.

Referências

BALL. S. (2013). Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Revista Educação PUC/RS*. v.36, n.2, mai/ago.
BRASIL. (2013). *Documento orientador Programa Incluir* - acessibilidade na educação superior. SECADI/SESu.
BRASIL. (2011). *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.*
BRASIL. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.*
BRASIL. (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.*
COSTA, M. V. (2001). Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. (2014). Inclusão como matriz de experiência. Revista Pro-Posições UNICAMP/SP.v.25,n.2(74),mai/ago, p. 177-193.
LOPES, M. C.; RECH, T. L. (2013). Inclusão, Biopolítica e Educação. *Revista Educação PUC/RS*. v.36, n.2, mai/ago, p. 210-219.
SILVA, T. T. (1999). *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
VEIGA-NETO, A. (2005). Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze*: ressonâncias nietzschianas. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
VEIGA-NETO, A. (2008). Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: Problematizações iniciais. In: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G. (orgs.). *A educação e a Inclusão na Contemporaneidade.* Boa Vista: UFRR.
UFRGS. (2014). *Relatório Programa Incluir* (UFRGS) 2013.

O currículo: um texto

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Professora Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso
Doutoranda PROPED/UERJ
Bolsista FAPERJ
erikavrcunha@ufmt.br

Camila Costa Gigante
Mestranda PROPED/UERJ
Bolsista FAPERJ
camilagiga@hotmail.com

Apresentando a problemática

Com a perspectiva discursiva da realidade (LACLAU, 2011) problematizamos a concepção de currículo como repertório de saberes, conhecimentos e sentidos partilhados, objeto de transmissão da cultura legitimada, hegemônica na produção teórica no campo (MACEDO, 2014). De base estrutural, tal concepção também tem sido expressiva nas políticas educacionais no Brasil ao tratar o currículo como uma ferramenta organizacional da escola, dos conhecimentos, do ensino. Nela a sociedade é vista como uma totalidade (LACLAU, 2011) que pode ser harmonizada pela educação ou, especificamente, pelo conhecimento. Haveria então uma conexão entre conhecimento e mudança ou harmonia social, o desenvolvimento econômico e tecnológico, justiça, igualdade e inclusão. A posse do conhecimento garantiria aos sujeitos as condições para agir de forma responsável, crítica, racional. De tal modo, preocupações quanto a sua seleção e distribuição, com as lutas ideológicas nelas instadas, aproximam as perspectivas técnica e crítica e ressaltam a escola como lugar de distribuir conhecimentos. Para Macedo (2012), trata-se de um projeto educacional de domínio de um conhecimento socialmente produzido, externo ao sujeito, que visa produzir a identidade crítica ou do cidadão (BRASIL, 1997), do trabalhador (BRASIL, 2009).

Assim, o conhecimento é tomado como uma coisa a ser adquirida (um recorte da cultura mais ampla a ser ensinado) e a educação é entendida como mero reconhecimento, "inserção no já existente, em uma cultura já dada" (MACEDO, 2012, p. 737). Como fonte de libertação, autonomia ou emancipação (MACEDO, 2012, p. 231), ele encarna um fundamento que conserva a aspiração iluminista de transformação e, igualmente, projeta o currículo como garantia de realização da identidade desejada. O trato transparente do currículo, reduzido ao algo pré-dado, localizado fora do sujeito (da educação reduzida ao ensino), constitui, a nosso ver, um sintoma da leitura de uma falta (de conhecimento) na sociedade estruturada que aprioristicamente posiciona o sujeito na topografia social.

O determinismo que orienta a relação conhecimento-identidade-igualdade (comumente a eliminação das diferenças de classe) autoriza que o sujeito a ser escolarizado seja visto como quem teria acesso ao conhecimento pleno, ao integralmente proposto pelo projeto curricular, sem quaisquer exclusões. A ilusão de homogeneidade, a ficção de uma comunidade imaginada, faz crer na realização de uma inclusão total pelo conhecimento ou que a escolarização leva à participação em uma comunidade racional (MACEDO, 2006b).

Neste quadro as discussões teórico-críticas questionadoras da racionalidade tyleriana em muito expandiram a noção de currículo, sobretudo a tradição de base sociológica ao concebê-lo como um texto político (PINAR, 1995). Contudo, "uma clara redução do currículo ao conhecimento [conteúdos] e da educação ao domínio de saberes socialmente organizados" (MACEDO, 2012, p. 722) está em curso sustentada por uma relação transparente com o conhecimento. Assim, embora o estruturalismo (sobretudo o saussuriano) tenha possibilitado a discussão sobre a significação, o campo simbólico, nele não se questionou que a própria ideia de estrutura é uma criação da linguagem e não corresponde a qualquer essência do que existe, mas produz a possibilidade de sua configuração (um jogo), a configuração da realidade em termos da produção do sentido.

É assim que o objetivismo, também em relação ao conhecimento (LOPES, 2013), coordena sedimentações (naturalizações) que nos fazem crer na sociedade reconciliada e na inexorabilidade do conhecimento (escolar ou "científico"). Não pretendemos com esta discussão ingenuamente desconsiderar a relação com o conhecimento na escola e no currículo, mas julgamos ser importante pôr em tensão a acepção realista da concepção crítica de currículo, a nosso ver, imobilizadora de uma politização nas discussões no campo. O essencialismo de uma identidade fixada como parâmetro de acesso ao conhecimento é possível quando se acredita poder estabilizar uma seleção da cultura

mais ampla, como objeto encarnado em saberes ou certos interesses (LOPES, 2013). No entanto, essa antecipação da identidade à relação educativa, a nosso ver, apenas reduz as possibilidades educativas e, na mesma medida, as noções de agência e de mudança social, visto que essas se realizariam somente pela posse do conhecimento transmitido pela escola.

Ao assumirmos a concepção discursiva de realidade tensionamos a noção de currículo como saberes partilhados da cultura mais ampla para defendermos que nenhuma totalidade (objetividade ou identidade) é possível, pois não há relação fixa entre significado e significante, mas remessas significantes que não fecham a significação, apenas promovem seu adiamento (LOPES; MACEDO, 2011). Esvai-se a possibilidade de credenciar o conhecimento ou qualquer outro fundamento em função de algo como uma identidade, a igualdade ou a transformação social total.

Seguindo a Laclau (2011) postulamos que a tentativa de significação (da criação de um centro) trabalha por exclusão, ou seja, consiste na projeção de uma exterioridade (um inimigo, uma ameaça) que, ao representar seus limites (do sistema) produz a ilusão de fechamento da significação, pois os limites da significação não podem ser dados pela própria significação sob o preço de sua impossibilidade. Isso nos mostra que não há um grau zero (uma correspondência) entre os sentidos que produzimos e os objetos sociais, entre os sentidos e os significantes. “Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser significado dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

Esta exclusão nos mostra que sempre há um excesso que não pode ser simbolizado. A ideia de discurso se expande: discurso é o terreno primário de inscrição dos objetos (LACLAU; MOUFFE, 2011), enquanto o antagonismo (um exterior, algo excluído do sistema) é realçado como o limite de toda objetividade (LACLAU, 2000). A crítica pós-estruturalista derridiana à estrutura afirma o caráter discursivo da realidade ao realçar que a ausência de centro ou origem (de uma estrutura pré-dada) torna a tudo discurso (DERRIDA, 2011, p. 409), isto é, “sistema no qual o significado central, originário ou transcendental nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças”. Entende-se que essa não-presença ou ausência consiste no disparar indefinido do jogo da significação que a nenhuma certeza compete frear definitivamente. Se não há um centro definitivo, há proliferação da diferença e pluralização de centros transitórios, mostrando o deslocamento incessante na significação.

Falamos pois em uma discursividade geral (DERRIDA, 2011) como um terreno total e não superável no qual tentamos, insistentemente, inscrever nossas aspirações, no qual a significação nunca é alcançada e as nomeações de currículo são possíveis apenas como construções contingentes de centros provisórios de formações discursivas. Substituímos a ideia de estrutura pela noção laclauniana de discurso como uma totalidade significativa que transcende a distinção do linguístico e do extralinguístico (LACLAU; MOUFFE, 2011), articulações provisórias de sentidos em formações discursivas. Assim entendemos que o jogo da significação na arena política inscreve, sem cessar, a relação entre discurso e poder. É como prática discursiva que o currículo configura-se como um texto de atribuição, construção e recontextualização de sentidos e no qual a hegemonia de uma significação do que seja educar, currículo, conhecimento, justiça social etc. é disputada, sem que seja possível qualquer estabilização definitiva de um sentido sobre tais termos.

O currículo: um texto

A concepção de currículo como texto (LOPES; MACEDO, 2011) está situada entre aquelas produções que se esforçam em abdicar de premissas essencialistas. A leitura pós-estrutural de currículo tem se orientado pelos estudos do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantau Mouffe (2011).

Para Stephen Ball e colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992), o currículo se constitui em um objeto multifacetado em distintos contextos interpretativos interligados (de influência, da produção de textos políticos e da prática), que o autor denomina ciclo de políticas. Ball define a política como um “texto” no qual representações são codificadas de forma complexa sofrendo múltiplas influências (leituras de diferentes atores); também como **“**discurso”, incorporação de significados e possibilidade de construção de pensamento (LOPES; MACEDO, 2011). Sem conferir privilégio ao estado nas definições, Ball tenta romper com a concepção hierárquica e determinista de produção da política e do currículo.

A concepção discursiva foucaultiana sustentada por Ball é importante para se compreender os movimentos fluidos de ressignificação e o hibridismo processados entre os contextos, mas, em relação à estrutura, ela não permitiu ao autor superar dualidades ou questionar o privilégio do contexto de influência em suas análises (LOPES; MACEDO, 2011). Essa dualidade é mantida pela separação macro/micro; também pela tensão gerada por indivíduos ou grupos sociais ao atuarem concomitantemente em diferentes contextos, como que personificando instituições, grupos políticos.

"Permanece uma polarização que se alicerça na separação entre um momento de produção de documentos formais e outro(s) de sua implementação" (MACEDO, 2006a, p. 104). Mais do que não concordar com essa dissociação, entendemos que tais dicotomias fantasiam a verticalidade do poder e desviam o pensar sobre sua inerradicabilidade como jogo de significação.

Ainda assim, julgamos essa discussão importante na investigação das políticas de currículo porque nenhum discurso pode ser compreendido sem que se considere as relações materiais constituintes e sem que se investigue as regras que norteiam suas práticas (LOPES, 2006). Como texto e discurso a significação de currículo nunca é fechada, qualquer fixação do que seja currículo decorre, invariavelmente, de uma articulação hegemônica que envolve processos contingentes de disputa e negociação contextual de sentidos.

Para compreender como são processadas as articulações hegemônicas na política é que nos aproximamos de Laclau (2011). Na teoria discursiva e pós-fundacional laclauniana procedemos a radicalização da linguagem para afirmar as lutas políticas no terreno da educação/do social como disputas por hegemonizar a significação. Para o pós-fundacionalismo, o lugar do fundamento é o da ausência de uma presença que precisa ser significada. Ao indagarmos o objetivismo, o determinismo e o essencialismo da concepção de currículo como repertório, entendemos que deixam de fazer sentido diferenciações/conceituações críticas como currículo formal e vivido, escrito, falado, oculto etc. (LOPES; MACEDO, 2011) como a imposição de um fundamento à educação (conhecimento, currículo disciplinar ou integrado etc.). Não definir o que seja currículo, em um movimento contra a corrente no campo, tal como o abordam Lopes e Macedo (2011), para pensá-lo como "um texto que tenta direcionar o leitor, mas que o faz apenas parcialmente" (LOPES; MACEDO, 2011, p. p. 42), é ter por conta a dinamicidade implicada na linguagem quando o lugar do fundamento jamais pode ser preenchido total e definitivamente. Se o lugar do fundamento como vazio, realçamos a impossibilidade de encapsular a diffé*a*nce (DERRIDA, 1991), conformar as relações educativas a algo idealmente pensado.

Em vez de buscar hierarquias conceituais, ou apostar na comodidade de um centro estável, na explicação causal dos fenômenos educativos, pensar o currículo como texto nada assegura nem determina. A noção de texto contesta a suposição de que pode haver concepção capaz de realizar a totalidade das mudanças porque o currículo se constitui permanentemente num espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006a), imbricado por práticas/produções culturais diversas. É em espaços-tempo específicos que o currículo se faz produção discursiva, como a própria luta por sua significação (LOPES, 2013), na qual nos vemos imersas.

Como produção cultural, o currículo (um texto) funciona como um sistema de significações (LOPES; MACEDO, 2011) em que diferenças precisam ser permanentemente negociadas. Pensamos a cultura "numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido" (MACEDO, 2006a, 106). Se há apenas fluxos culturais e não há origem que permita encontrar qualquer essência, a temporalidade de um sentido para o currículo (repetição de significantes privilegiados) representa a ilusão de estabilização dos fluxos detonada no processo de nomear retroativamente a realidade. Assim, um currículo vivido ou um conhecimento crítico são apenas estabilizações fabulosas que não condizem com o referido, esvaído, desde sempre, em fluxo, representações sempre parciais de uma anterioridade.

A ideia de texto abre à pluralidade dos sentidos, à produção da vida no tecido social que somente se permite como simbolização. Acena para a diferença como jamais contida em um "discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento" (MACEDO, 2006b, p. 209). Por outro lado, a definição do que é o currículo compreende a imposição de um nome que, como esclarece Laclau (2012), se refere a coisas sem a mediação de uma descrição de algo presente no objeto ou no nome, pois "um nome diz algo que não tem que passar pela positividade de uma descrição". Para Derrida (2001), um nome unifica uma estrutura *centrada* em certos predicados. Neste sentido, a nomeação do currículo perfaz uma operação da linguagem que torna algo "possível" não por sua positividade, mas pela negativação de (um outro) algo que produz a ilusão de positividade a si, resultando na definição de um nós e de um eles, a definição da fronteira entre amigos e inimigos.

Assume-se que a definição de currículo nunca está dada se não há fronteiras preestabelecidas ao jogo político de significar. A não existência de fronteiras implica a negociação da própria fronteira (MACEDO, 2006), a delimitação precária do que é (in)desejado para o que chamamos de currículo em um espaço-tempo que é próprio à escola, às práticas sociais na educação, aos modos como enunciamos o currículo. A negociação é contextual, contingente e transitória e, como Macedo (2006a) esclarece com Homi Bhabha, se faz entre a temporalidade continuísta e uma estratégia performática que constituem a própria educação como movimento narrativo. Por um lado, um conjunto de saberes legitimados em função de uma cultura eleita, global e homogênea, com sua força homogeneizante, inscreve a temporalidade continuísta do projeto iluminista na educação (como transmissão) pela repetição; por outro lado, a

negação desse passado/história autorizada constitui outra temporalidade (performática) aberta a um outro então marginalizado pelos currículos legitimados.

O embate entre repetição/continuidade e performatividade cria uma "zona de ambivalência, um *espaçotempo* liminar, em que é possível pensar a existência do outro" (MACEDO, 2006a, p. 289), ao pôr à vista a imprecisão daquilo o que é nomeado em sua incapacidade de representação da heterogeneidade. Mostra a indefinição, a incerteza, a contingência, o poder, negociação. Assim o currículo se compõe/recompõe como texto, como "híbrido cultura[is/l], ou seja, como prática[s] ambivalente[s] que inclu[em/i] o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas" (MACEDO, 2006a, p. 289).

Considerações provisórias

Ao ressaltar nossa concepção discursiva da realidade, buscamos mostrar ser problemática a noção de currículo como repertório de significados partilhados, nomeados em função de uma esfera formal ou relativa. Questionamos as pretensões de fixação de uma concepção curricular universal e apriorística como garantia de realização de um projeto educativo, pois, como produção discursiva, o currículo se faz envolto por processos políticos contingentes, disputas por controle simbólico, envolvendo ambiguidade e subversão.

Propomos a concepção de currículo como texto que requer produzir o pensar sobre o currículo sem níveis ou binarismos, sem ter por ancorada uma verdade ou identidade *a priori*. Definições apriorísticas de currículo compõem suposições de sentidos que manejam um desejo de centro que não se estabiliza. Antecipações àquilo que se julga entender como falta, mas que não se pode entender porque é Outro (linguagem ou a linguagem como campo do outro).

Ao acenar para a radicalidade envolvida no pensar e no fazer curricular como produção política não determinada de sentidos, a abordagem discursiva põe à vista o caráter contextual da decisão que nos torna responsáveis por toda produção curricular. Concluímos que pensar o currículo como texto pode nos permitir situar a educação como um espaço-tempo de abertura radical ao sujeito (subjetivação), sem que as alternativas possíveis à relação educativa sejam interceptadas ou reduzidas pelo cálculo. Mergulhados na linguagem e sem ter como dela escapar, sempre já somos responsáveis pela relação educativa à margem de qualquer definição racional, teleológica.

Referências Bibliográficas

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. (1992). Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge.

BRASIL (2009). Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica. Brasília, Brasil.

_____. (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4/2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 jul.

DERRIDA, J. (1991). Margens da Filosofia. Campinas, São Paulo: Papirus.

_____. (2011). A escritura e a diferença. São Paulo: Perspectiva.

LACLAU, E. (2000). Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo. 2. ed. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____. (2010). La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. La construccion discursiva de los antagonismos sociales. Palestra proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 11/10/2011. Disponível em http://www.uerj.br, no ícone Eventos.

_____. (2011). Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ.

_____; MOUFFE, C. (2010). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LOPES, A. (2013). Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. VII Seminário sobre a produção do conhecimento em Educação – Política Educacional do Século XXI: paradoxos, limites e possibilidades, 7-9/Out., PUC/Campinas, Brasil.

_____. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 7-23.

_____; MACEDO, E. (2011). Teorias de currículo. São Paulo: Cortez.

MACEDO, E. (2006a) Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 32 maio/ago., p. 285-372.

_____. (2006b.) Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 02, Jul/Dez, p. 98-133. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

_____. (2012) Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa. v.42 n.147, set./dez., p.716-737.

_____. (2014). Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A.; ALBA, A. Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EdUERJ.

PINAR , W. F. et al. (1995). Understanding curriculum. New York: Peter Lang.

Políticas de currículo em negociações com/na diferença: a produção curricular no município do Rio de Janeiro

Rita de Cássia Prazeres Frangella

Universidade Do Estado Do Rio de Janeiro – UERJ/Brasil

rcfrangella@gmail.com

Ao longo dos últimos anos, no contexto das pesquisas que tenho desenvolvido, venho me dedicando ao estudo de políticas curriculares, em especial a trajetória dessas na rede municipal do Rio de Janeiro, observando como, em processo de fazer-se, vai sendo apropriada, reconfigurada, criada no contexto específico das escolas, dando ênfase ao trabalho realizado por professores-professoras como curriculistas, na produção que fazem do currículo. Assim, tenho destacado o entendimento do currículo com campo de produção cultural, espaço-tempo de negociações que hibridizam discursos, concepções e práticas produzidas nos diferentes contextos que concorrem para sua produção.

No contexto do GRPESQ "Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos" – GCDEH - que insere no Programa de Pós-Graduação em Educação- Proped/UERJ tenho, a partir do marco teórico dos estudos culturais e pós-coloniais, desenvolvido pesquisas que enfocam políticas/práticas curriculares argumentando que as políticas curriculares não podem tomar a escola como ponto de referência ou ancoragem apenas, pelo fato de ser também na escola que as políticas de currículo se constituem, via disputas e negociações de saberes e poderes que legitimam e hegemonizam provisoriamente sentidos.

Assim, desdobra-se desse entendimento o foco que tenho priorizado nos estudos desenvolvidos*: "compreender "**conexões, conflitos e ações no cotidiano escolar"** na elaboração de políticas curriculares como produção articulada/negociada/enfrentada em diferentes contextos, objetivando investigar a produção/articulação/diálogo no espaço de fronteira, nas interseções entre os diferentes contextos.* (Frangella, 2010)".

Para tanto, tenho assumido como balizador o entendimento do currículo como prática discursiva, assentado na perspectiva de Ernesto Laclau (1998) que defende que as políticas são produções político-discursivas, cuja matriz é a contingência. Em outras palavras, implica pensar que o currículo, em seus movimentos instituintes, não se dá com base em sentidos apriorísticos, mas toma forma no campo da indecibilidade, nas articulações entre diferentes contextos.

Como produção político-discursiva, argumento que políticas curriculares se dão a partir das negociações e disputas em que os sentidos e interesses se hibridizam na formulação curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado. É no ato de negociar que significados são construídos dialogicamente, muitas vezes construindo com base em consensos conflituosos, uma vez que os sentidos são instáveis, fluidos e permeados por demandas e interesses distintos.

As leituras de Bhabha (2003), Hall (2003) e outros autores que tem centrado seus estudos no campo da cultura permitem a articulação teórica a partir da noção de enunciação cultural, pela assunção que fazem da cultura como

fenômeno discursivo. A problematização do lugar da cultura como lugar do enunciado faz do contingente e liminar espaçotempo de produção de sentidos que mobilizam mais que o eu e o outro do da enunciação.

Tenho argumentado nos estudos desenvolvidos que "com Bhabha é possível compreender que essa construção não se dá na busca de um sentido único, mas considerando a interação e o diálogo como forma de produção, isso ressalta o currículo como campo de enfrentamento entre diferentes discursos, atos de enunciação cultural que remetem a grupos diferenciados. Assim, o diálogo se dá no espaço entre culturas, entre formas se narrar enquanto sujeito e grupo, na fronteira. Isso não significa que há fechamento total ou síntese possível, mas o que há é a é um fechamento provisório. Assim, na linguagem se dá a tradução incompleta, o entre-lugar como espaço significativo de construção de múltiplas histórias que não se unificam, mas podem dialogar, construindo outras hibridizadas nas diferenças negociadas." (Frangella, 2009, p.11)

Daí o desenrolar de uma trajetória de pesquisa em que defendo que as interrogações suscitadas permitem falar do currículo como produção híbrida inacabada. Assim, o currículo como enunciação é a zona fronteiriça de interrogação, enfrentamento, negociação e contingência. O que chamo de atravessamento é o campo da negociação, e nele se dá a ação política.

Tenho posto em destaque, tornando foco de pesquisa o papel/ação das instâncias de mediação – como nomeie as coordenações pedagógicas nessas negociações, tendo em vista que nas apreensões da trajetória de pesquisa sobre a política curricular do município essas se destacam como articuladoras das ações na rede na tensão entre o que é próprio da rede municipal de forma geral e dos localismo que cada escola/região tem como próprio. Nessa tensão, que exige articulação com as diferentes esferas em um terreno contingente, torna-se relevante discutir as costuras entre os nichos dessas redes, destacando as instâncias de articulação do sistema, na problematização entre universal/particular; macro/micro contexto de produção curricular.

A discussão sobre as instâncias mediadoras, no caso, a função de coordenador pedagógico ou da esfera institucional relacionada, as coordenadorias regionais de ensino – destaca-se pela voz dos sujeitos entrevistados no curso da pesquisa sobre a política curricular da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. Recorrentemente coordenadoras ou CREs são mencionadas tendo papel destacado nos movimentos do cotidiano em suas ações de colaboração/articulação/enfrentamento/constrangimento e que tencionam e criam forças nesse jogo. A pesquisa em desenvolvimento foi pondo em destaque essa questão, buscando compreender os movimentos da proposta curricular e como os professores dialogam com ela.

Cabe a coordenadora pedagógica a organização do cotidiano da escola, a mediação entre as demandas da escola, as provenientes das instâncias intermediárias – as coordenadorias regionais – e o órgão central – a gestão central da Secretaria de Educação. Diante dessas evidências, analisar a ação das coordenadoras pedagógicas e das instâncias de mediação se torna importante para, entendendo a política curricular como fluxo e movimento, compreender as relações, compromissos, negociações que se dão no atravessamento entre os contextos de produção do currículo.

E para tanto, as questiono em termos de pensar esse processo como negociações que se dão na tensão global (rede municipal)/local (demandas da escola), uma negociação com e na diferença, alicerçada pela defesa do currículo como enunciação cultural.

Negociações curriculares como enunciações culturais

Nesse processo brevemente descrito, trago como questionamento da tensão local/global: como essas negociações/articulações são pensadas nos termos de enunciações culturais?

Para tanto, tenho argumentado a favor de uma concepção de políticas curriculares, observando-as como produções discursivas contingentes, luta em torno da produção de sentidos e possibilidade de hegemonização desses sentidos. Isso nos leva à compreensão de que as políticas curriculares, ainda que exijam fechamentos e fixação de sentidos, são provisórias e não estancam o processo de significação que as institui. Assim, as políticas precisam ser analisadas em seus movimentos instituintes, nos rastros de sua constituição como processo político.

É possível perceber que, por vezes, as políticas curriculares são tomadas como "objetos reais", dados sobre os quais se opera com conceitos que acabam fixando os sentidos dela. Elas são vistas como centro gravitacional das ações na/da escola e seus sujeitos, produto objetivo, entendimento que despolitiza o dinâmico processo de elaboração curricular. A proposta de trabalho que ora se apresenta assenta-se na perspectiva do currículo como produção inacabada, escrita por muitas mãos para além do que se fixa num documento oficial e pretende observar a articulação entre as suas diferentes dimensões, num fluxo contínuo que torna as fronteiras fluidas, ainda que exija também momentos de fechamento, fruto de consensos conflituosos.

Assume-se assim como premissa a ideia de currículo e política como enunciação, prática discursiva, uma produção contingente, conflituosa, discursiva e dialógica que permite aos sujeitos assumir posições dentro dos discursos num universo democrático-pluralista completo de lutas e negociações.

Entendo a enunciação como sendo mais que a fala de alguém, como espaço de elaboração de sentidos que se dá em meio às relações estabelecidas entre os sujeitos. As diferentes ações cotidianas, desenvolvidas por sujeitos que têm significados partilhados por grupos, são produzidas no âmbito da cultura e nesse terreno operam. Analisar a produção do currículo entendendo-o como enunciação é a consideração que os sujeitos e os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente.

Orientamo-nos por uma perspectiva cultural, em diálogo com Bhabha (2003), compreendemos currículo como produção de cultura e essa como enunciação, o que expressa a noção de currículo não tendo referente em um sentido exclusivamente a priori, mas ele próprio é ação de significação. Sendo assim, cultura é produção de significados e não ordenamento de sentidos prévios, que defendemos que se dá como articulação, se move entre diferentes sujeitos, contextos, instituições como negociação sentidos, nesse caso, a partir da relevância dos próprios sentidos da educação.

O estancamento do fluxo de significação, na nossa visão, é o ponto de problematização da discussão de fato política no âmbito da produção curricular. Para tanto, retomamos o próprio sentido de política que temos defendido em nossos trabalhos:

> Ao assumirmos que o discurso político está circunscrito ao terreno da contingência, em uma lógica pautada nos sentidos contextuais em que cada palavra é enunciada e no significado que esta ganha toda vez que é pronunciada, estaremos também assumindo que a tarefa política envolve momentos de enunciação, díspares interesses e múltiplas relações de força. (Barreiros e Frangella, 2010, p.236)

A condição de duplo que enfatizamos implica o reconhecimento dessa produção das políticas curriculares como híbrida, fluida, negociada no terceiro espaço – esse entre-lugar que, nem lá nem cá, desestabiliza, desarticula e rearticula sentidos. Bhabha (2003) ressalta que nessa produção híbrida no terceiro espaço importam os sentidos em negociação " não lhes dá autoridade de serem antecedentes no sentido de serem originais: eles são antecedentes apenas no sentido de serem anteriores (p.37)". Negociação/articulação para além da polaridade simplista: o que se produz gera novas estruturas – contingenciais – de autoridade e ação política, atentando que pôr embate essas questões é atentar ser

> Precisamente, o confronto de diferentes significados para ser atribuído aos princípios de instituições democráticas e suas práticas constitui a espinha dorsal da luta política entre adversários, em que cada um reconhece a impossibilidade do processo agonístico acabar, pois equivaleria alcançar a solução final e racional (Mouffe, 1999, p.19 – tradução livre).

Conceber a cultura como enunciação é abalar a concepção do cultural como tradição, sistema estável, modelo. Entendendo também a tradição como uma forma de enunciação, trata-se de não antevê-la como única possível, mas desestabilizá-la ao expor que o ato da enunciação é atravessado pela diferença no processo da linguagem, diferença que é fundamental para a produção de sentidos. Sendo assim, os significados culturais não são unitários e homogêneos. A aproximação da cultura às questões de linguagem revela operações que se dão na elaboração de significados/sentidos e relações. Bhabha (2003) explica que a produção de sentidos não se dá como simples ato de comunicação entre eu e outro, mas esses lugares de enunciação são mobilizados na passagem por um outro espaço que é o das condições da linguagem e da enunciação enquanto ação performática e/ou institucional que pode ser inconsciente. Essa dinâmica revela uma fissura, ambivalência que revela que não há um significado nem contexto mimético que subjazem a enunciação. Assim,

> é apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou "pureza" inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorremos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (p.67).

Dessa forma, a cultura como enunciação é o reconhecimento do espaço da enunciação como cisão, o que articula a discussão da produção da cultura aos conceitos de diálogo e da ressignificação/reapropriação/reconstrução de sentidos elaborados pelos sujeitos.

O lugar da enunciação "atravessa a ponte" é atravessado pela diferença das/nas fronteiras que cria um espaço de ambivalência dos significados, um terceiro espaço de enunciação que desafia a noção de identidade absoluta. Nele o "nem um nem outro" abre espaço para formulações híbridas produzidas no diálogo com as diferenças. Bhabha (2003, p. 67-8) diz:

> É o Terceiro espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo.

O desafio de compreender e se comprometer com essa formulação traz o entendimento do currículo como produção híbrida, costurada no terceiro espaço de enunciação, e assim temos nos dedicado a investigar a rede municipal do Rio de Janeiro, que atualmente conta com 1673 unidades escolares, sendo 1.002 escolas de Ensino Fundamental e 671 unidades de educação Infantil[1]. A complexidade da rede não está só no número de unidades escolares, mas no contexto da própria cidade: plural, marcada por diferenças não só regionais – escolas em áreas centrais e outras em periferias e em zonas com características rurais, mas diferenças culturais. Como se dá a produção curricular nesse contexto?

A propostas da secretaria de Educação do Rio de Janeiro nos últimos anos, assentada numa perspectiva de qualidade entendida a partir da articulação de sentidos entre equidade e eficiência tem investido numa produção curricular que articulada a um sistema de avaliação centralizado tem agudizado a zona de tensão entre a produção local e as demandas da rede. A fala da Secretaria de Educação de 2009 a 2014 explica em linhas gerais os rumos das propostas:

> Resolvemos investir pesado em diferentes modalidades de reforço, além de estruturar um currículo e oferecer estratégias, instrumentos aos professores. A rede contava com o Núcleo Curricular Base, a MultiEducação, que trazia uma linguagem parecida com os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas que era bastante genérica e não definia com clareza quais deveriam ser as competências dos professores em cada etapa de ensino. Para alguns professores, recém-saídos da universidade, que, como mostra Bernadeth Gatti, enfatiza teorias, fundamentos e tem pouca vivencia prática, a chance de fazer um trabalho sólido e sequencial, sem uma orientação estruturada, era bem pequena. Decidimos montar um currículo muito claro, organizado por bimestres, determinando precisamente o que cada criança deveria aprender. Produzimos, então, o chamado material estruturado, feito pela própria rede, que auxiliava o trabalho do professor com base no currículo. E por fim resolvemos implantar provas bimestrais unificadas que permitissem que cada escola soubesse se aquela criança estava evoluindo positivamente ou negativamente, e que a rede soubesse, inclusive, como cada escola estava evoluindo comparativamente com as outras, com a média da rede. Desde então, ao final do exame, cada diretor recebe um mapa onde é possível enxergar todos esses dados por disciplina. A princípio pode parecer que estávamos tirando a autonomia do professor. [...] Nesta perspectiva que implantamos, um professor maravilhoso vai produzir uma aula encantadora. Aquele não tanto maravilhoso vai, pelo menos, cumprir os conteúdos necessários.
> (entrevista da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro a revista pontocom. Disponível em: http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/%E2%80%9Cprofessores-devem-ter-uma-critica-aqui-um-elogio-ali-mas-e-um-trabalho-conjunto%E2%80%9D. 21 de setembro de 2012. Acesso em 28 de agosto de 2014)

[1] Números de agosto de 2014 disponibilizados pela própria secretaria. In: http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros

Uma das questões presentes da discussão sobre essa produção é a idéia da rede. Ser um com questões próprias e ser um no coletivo. Ao tratarmos nas conexões e conflitos em meio a produção curricular é preciso discutir que observamos escolas "da rede". Essa é uma expressão utilizada inclusive por professores – ser professor da rede, aqui não se trata do que vem a mente quando falamos de escola, mas ser escola da rede – uma identidade coletivizada – uma rede que traz em seus nichos sentidos que se articulam e significam a própria rede.

Nesse sentido a rede não só remete a nomeação institucional, mas metaforicamente encena o contexto de produção curricular que aqui observamos marcado pela tensão global/local: uma rede única, que abarca, mas é porosa, se como rede de pesca, captura, mas sob a sua trama há movimento, fluidez. Ou seja, rede que é estancamento e movimento ao mesmo tempo, ou com Bhabha, permito-me dizer nem um nem outro.

Nessa ambivalência que vai se dando a produção curricular. Nas diversas entrevistas com coordenadores pedagógicos da rede tem se destacado a condição paradoxal de produção em que vivem. Explicitamente, um coordenador, ao ser perguntado sobre sua função, diz: tem que ser um tradutor – traduzir para o aluno, para o professor, para os pais, para a própria escola.

Chama-nos atenção o uso que faz da ideia de tradução e a possibilidade de diálogo com o argumento que defendemos: tradução como negociação num espaço intervalar atravessado por diferenças. Traduzir implica a assunção da diferença. Nesse sentido, mover-se com a diferença nas tensões de estar sob a rede, mas não ser contido por ela – o que implica em produções marcadas pela contingência, onde o significado não está dado por orientações seguras, mas que são traduzidos pelos sujeitos em seus processos de significação como negociação possível.

Referências Bibliográficas:

BARREIROS, Débora e FRANGELLA, Rita de Cássia (2010). Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. IN: Roteiro (revista da UNOESC). Joaçaba: UNOESC, v.35, p.231-250.

BHABHA, H (2003). *O local de cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

FRANGELLA, R. DE C.(2009) Currículo Como Local Da Cultura: Enunciando Outras Perspectivas Em Diálogo Com Homi Bhabha. Anais da 32ª. Reunião anual da Anped, Caxambu, p.1-13.

_____ (2010). Múltiplos contextos de produção curricular: conexões, conflitos e ações da Multieducação no cotidiano escolar. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro.

HALL, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.

LACLAU, Ernesto (1998). Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía. In: MOUFFE, C. (Org.). *Desconstrucción y pragmatismo.* Buenos Aires: Paidós.

MOUFFE, C (1999). *El retorno de lo político – comunidade, cidadania, pluralismo, democracia radical.* Barcelona: Paidós.

CARTOGRAFIA DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM RORAIMA: A ESCOLA NESSE CONTEXTO

Flávio Corsini Lirio
UFRR – E-mail. Flavio.corsini@ufrr.br

O presente artigo pretende discutir a violência sexual contra crianças e adolescente no estado de Roraima e o lugar da escola nesse contexto. O recorte da pesquisa são os municípios onde funcionam o Centro de Referência Especializada da Assistência Social - CREAS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem a coleta de dados por meio da análise documental e a análise de conteúdo como instrumento para entendimento do objeto de estudo em questão.

Os casos de violência sexual no estado ganharam maior notoriedade após os resultados da Pesquisa sobre o Tráfico de Pessoas (2004). A BR 174 foi identificada como uma das rotas do tráfico de pessoas para fins sexuais comerciais que liga o Amazonas a Roraima e chega a Venezuela e a Guyana. Em 2008 foi desbaratada uma rede de pedofilia que atuava principalmente na capital Boa Vista. Os registros desse tipo de violência justificam a necessidade da proteção social especial de média complexidade que tem como objetivo atender vítimas e familiares em situações de transgressão aos direitos humanos e sociais.

No caso de crianças e adolescentes a maioria das vítimas são meninas em idade escolar obrigatória e com a ampliação da oferta a partir dos quatro anos de idade, a escola é considerada uma das principais instituições que podem contribuir na identificação e notificação de casos dessa natureza. O Plano Nacional de Enfrentamento de enfrentamento (2000) dividido em seis eixos, tem a escola como uma das instituições dentro do eixo denominado de prevenção. É a partir dessa contextualização histórica do fenômeno social em estudo que se desenvolveu essa proposta de intervenção reflexiva ao analisar a importância das instituições de ensino nesse contexto.

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA SEXUAL NO ESTADO DE RORAIMA

Com a divulgação da Pesquisa sobre o Tráfico de Pessoas (2004), Roraima obteve notoriedade a partir da identificação de uma rota do tráfico internacional para fins sexuais envolvendo adolescentes. Essa visibilidade contribuiu para que o “pacto de silêncio” fosse sendo quebrado e o número de denúncias de casos de abuso, exploração e tráfico com fins sexuais fosse aumentando. A identificação da rota foi a principal justificativa para o pleito da implantação dos CREAS nos municípios de Boa Vista, Bonfim, Caroebe, Mucajaí, Pacaraima e Rorainópolis.

Mapa do Estado de Roraima – Identificação dos Municípios com CREAS

Figura 1 - Distribuição Geográfica dos CREAS em RORAIMA, fonte: CMAGI/SETRABES

Os equipamentos de atendimento apontam a complexidade do fenômeno da violência sexual contra criança e adolescentes no estado de Roraima e a localização de maior incidência de acordo com dados dos CREAS e Conselhos Tutelares. A preocupação com a situação da fronteira e o tráfego na principal rodovia que corta o estado, BR 174 que liga o estado de Roraima ao Amazonas é o fator que mobilizou a implantação dessa política. Outro dado importante é a concentração populacional que encontra-se na capital Boa Vista-RR com mais de sessenta por cento da população estadual e as cidades mais populosas a seguir que são Rorainópolis e Caracaraí que são cortadas pela BR 174. Desse modo a política de atendimento especializado cobre 76,5% da população do estado.

REGISTROS DE VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E ADOLESCENTE EM BOA VISTA, BONFIM, MUCAJAÍ, PACARAIMA E RORAINÓPOLIS

ANO	**TIPOS DE VIOLÊNCIA**					**TOTAL**
	FÍSICA	PSICOLÓGICA	**ABUSO SEXUAL**	**EXPLORAÇÃO SEXUAL**	NEGLI-GÊNCIA	
2002	27	23	**37**	**69**	34	**190**
2003	125	67	**112**	**92**	139	**535**
2004	130	63	**493**	**125**	159	**970**
2005	75	70	**1.384**	**205**	116	**1.850**
2006	323	287	**2.213**	**462**	462	**3.747**
2007	367	370	**3.901**	**422**	988	**6.048**
2008	473	423	**2.254**	**467**	1.046	**4.663**

Tabela 1- Acompanhamento anual dos registros, Fonte: DAMC/DPSE/SETRABES. Relatório 2009.

De 2002 a 2008 funcionavam os CREAS de Boa Vista, Bonfim, Mucajaí, Pacaraima e Rorainópolis que totalizaram nesse período 18003 atendimentos. Os casos de violência sexual contra crianças e adolescentes somaram

nesse período o total de 12236 atendimentos que representa 68% dos atendimentos. Deste total 10394 atendimentos são relacionados ao registro de abuso sexual e a exploração sexual 1842. Isso é um índice elevado considerando que 25% da população estão fora desse mapeamento, pois não tem o serviço especializado de atendimento e os casos atendidos pelos Conselhos Tutelares e outros órgãos não estão contabilizados.

O perfil das vítimas coloca em destaque as instituições de ensino, uma vez que a maioria delas são atendidas pelas redes de ensino pública e particular. Entender essa realidade e monitorar essa questão a partir do ambiente escolar requer dos profissionais em educação preparo e articulação com as demais instituições que compõe a rede de proteção social dos direitos de crianças e adolescentes.

A escola e o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes: uma ação informativa e cidadã

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Art. 5º prevê que: "Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais." A negligência social é passível de punição no que está previsto no ECA, por isso o compromisso da escola na defesa de crianças e adolescentes soma-se as demais instituições e agentes sociais e públicos.

A responsabilidade social por resguardar o direito estabelecido no Art. 5º do ECA é da família, da sociedade e do governo. A escola como instituição governamental pública tem na sua função educativa um papel importante na disseminação informação da problemática da violência sexual contra crianças e adolescentes. De acordo com Santomé (2004, p.06) esse comprometimento social se justifica, pois:

> Não é justo que os alunos durante a escolaridade obrigatória não cheguem a conhecer e refletir sobre as relações de poder existentes nas sociedades em que vivem esses grupos que sofrem de alguma forma de marginalização, a classificação, o seu valor e os motivos pelos quais aparecem essas situações de marginalidade no mundo em que vivemos.

A concepção da educação como direito educativo e informativo defendida por Santomé se aproxima da concepção da escola cidadã definida por Freire (2006) como a necessidade de espelhar bem o contexto social no qual os educandos estão inseridos, de modo que eles possam ter elementos para refletir sobre a realidade e serem sujeitos de sua própria história.

Essas duas ideias básicas justificam para fins desse estudo, a opção por uma reflexão crítica acerca do fenômeno em discussão e a sua relação com a educação. O enfrentamento da violência sexual a partir do espaço escolar está ligado intimamente ao perfil das vítimas. Crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória lideram as estatísticas de vítimas. Isso reforça a premissa de que a instituição de ensino é considerada um espaço importante para subsidiar uma leitura crítica destes sujeitos acerca da ocorrência desse fenômeno.

A prevenção é a meta, mas a identificação e o encaminhamento de casos como forma de quebrar o "pacto de silêncio" entre vítima e agressor é o principal objetivo a ser perseguido como envolvimento das instituições de ensino na rede de proteção à criança e ao adolescente para enfrentar esse tipo de violação. A abrangência da rede de ensino presente em todos os municípios e lugares de fácil ou de difícil acesso contribui para esse entendimento.

A pesquisa em tela identificou documentos oficiais e ações governamentais que tem buscado abrir caminhos para a concretização da política pública de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes. Teóricos do campo da educação, profissionais da educação e órgãos do estado têm debatido as possibilidades de inserção desse tema no ambiente escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) prevê a discussão de conteúdos referentes a temática por meio do tema transversal que trata da sexualidade.

Nesse sentido, à formação continuada de professores é considerada fundamental para preparem os sujeitos da educação para abordagem da temática. Figueiró (2006, p. 91) considera que a "Formação continuada refere-se às propostas ou ações (cursos, estudos, reflexões) voltados, em primeira instância, para aprimorar a prática profissional do professor. Diz a todas as formas deliberadas e organizadas para esse fim."

No entanto, Miranda & Yunes (2007, p. 168) consideram que no campo da educação ainda persiste a dificuldade dos profissionais para a identificação e notificação de casos dessa natureza.

> A denúncia ou notificação de uma situação de abuso sexual em qualquer contexto requer ações e intervenções interdisciplinares que não dependem, em sua eficácia, de atitudes isoladas. É preciso haver comunicação e colaboração entre um conjunto de segmentos que compõe a rede de apoio social de crianças, adolescentes e famílias [...] que devem estar preparadas para identificar, reconhecer e compreender os indícios da existência de uma situação abusiva. Isso pressupõe um conhecimento específico que raramente é tratado nos cursos de graduação das diferentes áreas das ciências humanas e sociais nas universidades [...] e, tampouco, integra a formação de professores nos cursos de magistério.

A contextualização acerca da problemática e a sua pertinência ligada ao campo da educação é fundamentada nas questões da formação e do conhecimento sobre a identificação e o encaminhamento de suspeita ou de ocorrência de casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes. O campo da educação como os demais de atendimento as vítimas de violência sexual requer uma ação planejada devido às consequências que esse tipo de violação gera. O prepraro e a descrição são fundamentais para resguardar a integridade das vítimas e de seus familiares.

Tabela II - Autor da Denúncia

Autor da Denuncia	2009	2010	2011	2012	2013
Familiar					04
Vizinho		04	02		
Vitima					
Escola	01	01	01	01	01
Conselho Tutelar	17	18	14	16	12
Desconhecido					
Outro	115	100	106	102	115

RORAIMA. Relatório de acompanhamento anual CREAS. Boa Vista, 2009.
* Quadro elaborado pelo autor.

Os dados apresentados pelo CREAS – Boa Vista que atende às vítimas de violência sexual e seus familiares implica em dizer que, dos órgãos identificados, a escola é o de menor incidência de encaminhamento de casos. Esse lugar da escola, sobretudo onde a questão da violência sexual contra crianças e adolescentes tem uma grande repercussão como é o caso de Boa Vista, demonstra o quanto ela ainda está desconectada desse contexto.

De acordo com Lirio (2009) a ausência dessa discussão no processo de formação inicial e continuada dos profissionais de educação tem sido o principal motivo pela fraca participação das instituições de ensino no processo

de identificação e de encaminhamentos de casos dessa natureza. O Programa Escola Que Protege financiado pelo MEC desde 2004 tem investido nessa formação. Em Roraima a UFRR promoveu a formação de mais de 250 professores e demais sujeitos da rede.

Na Guisa de Concluir

O enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes vem sendo realizado por meio das políticas públicas instituídas na última década 2000. Isso tendo sido capitaneado a partir da elaboração do Plano Nacional de Enfrentamento (2000). É uma ação que contribuí para fortalecer o processo de quebra do "pacto de silêncio" e dar visibilidade a esse tipo de violência. O aumento do número de denúncias não significa de maneira direta o crescimento do número de casos. A hipótese é de que a possibilidade de retarguada que a vítima tem recebido quando o caso vem à tona é que possibilita o descortinamento de casos.

Nesse contexto de crescimento de denúncias de casos de violência sexual os dados do CREAS indicam um baixo índice de encaminhamento de casos por meio das escolas. De acordo com Lirio (2009) um dos fatores apontados pelos profissionais da educação para a ausência ou fraca participação é a falta de conhecimento que eles possuem para identificar e encaminhar casos dessa natureza. A formação continuada e o investimento na discussão do fluxograma de atendimento são elementos fundamentais para o fortalecimento da rede de proteção e, sobretudo, a inserção da escola de maneira mais intensa nesse contexto.

Uma das propostas contidas no plano nacional é a introdução dessa discussão no currículo escolar. No entanto, a preparação dos sujeitos são fundamentais, pois um encaminhamento ou uma discussão mal feita pode revitimizar os sujeitos violados e colocar suas vidas e de seus familiares em risco. O trabalho em rede – prevenção, atendimento e responsabilização – é a garantia para um atendimento eficaz e eficiente.

Referencial Bibliográfico

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil. Natal, 2000.

BRASIL. Relatório PESTRAF. Brasília, 2004.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Formação de educadores adiar não é mais possível. Campinas/SP: Mercado das Letras; Londrina/PR: EDUEL, 2006.

FREIRE, P. Educação na cidade. 7ed. São Paulo: Olho d´água, 2006.

LIRIO, Flávio Corsini. Relatório Técnico de Execução do Projeto Escola que Protege. Boa Vista-RR: UFRR, 2009.

MIRANDA, Ângela Torma & YUNES, Maria Ângela Mattar. O ato de denúncia de abuso sexual conta crianças e adolescentes no ambiente escolar. In: LEAL, Maria Lúcia Pinto, Maria de Fátima Pinto & LIBÓRIO, Renata Maria de Coimbra (Orgs.). Tráfico de pessoas e violência sexual. Brasília: Editora UNB, 2007. pp. 167 – 190

RORAIMA. DAMC/DPSE – SETRABES. Relatório de acompanhamento anual CREAS. Boa Vista, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A IMPERIOSA NECESSIDADE DE UMA TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA RADICAL CRÍTICA: Diálogo com Jurjo Torres Santomé. *Currículo sem Fronteiras*, v. 4, n. 2, pp. 5-32, Jul/Dez 2004.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO NA POLÍTICA NACIONAL BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: aspectos de sua produção científica

Ribeiro, M. R.[1]

[1]Programa de Pós Graduação em Educação, ICED/UFPA, Brasil.
E-mail: madisonribeiro@gmail.com

Resumo

O presente texto discute a produção científica brasileira sobre a temática "Currículo" no âmbito da Política Nacional de Educação Integral, adotada pelo Brasil, por meio do Programa Mais Educação, a partir de 2007. Responde prioritariamente a seguinte indagação: que aspectos ou dimensões do currículo, no âmbito da Política Nacional de Educação Integral atual, têm sido estudados pelos pesquisadores brasileiros, por meio de dissertações e teses? Assim, analisa as ênfases dos estudos já realizados, suas tendências, concentrações e novas possibilidades. Para tanto, utilizou-se como fonte de pesquisa o banco de teses e dissertações da CAPES e a Internet como instrumento de pesquisa. Constituindo-se como um recorte do levantamento do estado do conhecimento da temática "Educação Integral", o texto apoia-se teoricamente em produções científicas denominadas "estado da arte", especificamente nos estudos de Barreto e Pinto (2001) e Ferreira (2002). Os resultados apontam para uma produção científica ainda incipiente em torno do assunto, predominantemente de dissertações, produzidas principalmente no Sudeste do país, com ênfase analítica na Matriz Curricular de Educação Integral estabelecida nos documentos do Programa Mais Educação.

Palavras-chave: Estado do conhecimento; Produção científica; Educação integral; Currículo; Programa Mais Educação;

1 Introdução

Desde a década de 80, segundo Barreto e Pinto (2001), a produção do conhecimento científico referente ao campo educacional vem sendo investigada por pesquisas do tipo "estado da arte". Para Ferreira (2002) estas pesquisas são definidas por seu caráter bibliográfico, inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica, as quais buscam conhecer o já construído para depois procurar realizar o que ainda não foi realizado em relação à temática investigada.

Pesquisas dessa natureza têm sido constantemente exigidas dos estudantes de mestrado e doutorado, na perspectiva de que possam avaliar o estado do conhecimento das temáticas nas quais estão inseridos seus objetos de estudo. Dentre outros fatores, esta exigência tem se justificado em função das inúmeras críticas que a pesquisa científica do campo educacional tem recebido.

Com intuito de responder a essa exigência e atendendo à necessidade de realização de pesquisas científicas que levem em consideração os princípios do ineditismo e do avanço do conhecimento científico para o campo da pesquisa educacional e à sociedade em geral, realizou-se, em 2013, um estudo ainda não publicado, intitulado "estado do conhecimento da temática Educação Integral", o qual subsidiou a construção do projeto de pesquisa de doutorado[1], em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Brasil.

Este texto, portanto, é parte do referido levantamento, o qual detalha a produção cientifica do currículo no âmbito da Política Nacional de Educação Integral, pois este é um dos aspectos a ser investigado pela pesquisa doutoral já mencionada.

Para operacionalizar metodologicamente o estudo e direcionar os seus fins foi elaborada uma questão norteadora, a saber: que aspectos ou dimensões da temática Educação Integral já foram estudados, no Brasil, por meio de teses e dissertações? A investigação foi empreendida no Banco de Teses e Dissertações da Capes[2], observando pesquisas realizadas no período de 2010 a 2013, com intuito de dar continuidade aos estudos dessa natureza já realizados no país. [3]

Em linhas gerais, o referido levantamento demonstrou que a produção científica sobre a temática Educação Integral está constituída por 72 pesquisas, sendo 67 dissertações e 5 teses. Estas produções foram agrupadas em três macros categorias, assim nomeadas: categoria Política Nacional de Educação Integral: 16 estudos; Escola de Tempo Integral: 46 estudos e Formação Integral: 10 estudos.

A identificação das pesquisas que tratam do currículo no âmbito da Política Nacional de Educação Integral se deu a partir das produções agrupadas na categoria "Política Nacional de Educação Integral". Então, de posse das 16 produções que abordam a mencionada política passou-se a eleger aquelas que tinham como objeto de estudo o currículo de forma direta ou indireta. Para isso foi realizado a leitura dos resumos, do sumário dos trabalhos e quando era detectada alguma seção, capítulo ou subseção relacionada ao currículo, realizava-se a leitura do referido tópico para poder compreender o assunto tratado e caracterizar melhor o aspecto estudado. Assim, chegou-se à conclusão de oito estudos realizados abordando de forma direta e indiretamente o currículo.

Além da introdução e conclusão, o texto apresenta uma seção principal, a qual detalha a produção sobre o currículo no âmbito da Política Nacional de Educação Integral brasileira contemporânea. A partir dos dados e informações apresentadas são tecidas, por último, algumas considerações em torno de concentrações, tendências, críticas e possibilidades de investigação em torno da temática estudada.

2 A produção sobre currículo no âmbito da Política Nacional de Educação Integral brasileira contemporânea

Entende-se por Política Nacional de Educação Integral o conjunto de ações planejadas pelo Estado brasileiro expresso por meio do Programa Mais Educação, criado em 2007, pela portaria Interministerial nº 17/2007 como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Esta política vem sendo implantada no Brasil há sete anos e tem sido objeto de investigação de

1 O projeto de pesquisa mencionado intitula-se "A educação integral no contexto da política pública educacional brasileira no início do século XXI".

2 CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

3 Em contato com a literatura sobre o assunto, foram encontrados três estudos do tipo "estado da arte": Maurício (2001); Maurício & Ribetto (2009) e Rodermel (2010).

alguns estudos científicos. Para uma melhor compreensão daquilo que vem sendo produzido no Brasil em torno desse assunto, procura-se com este texto, caracterizar especificamente a produção científica de um dos aspectos constitutivos de tal política: o currículo. O quadro a seguir destaca os dados principais das produções encontradas, as quais discutem de forma direta e indiretamente o currículo da Educação Integral.

QUADRO Nº 01: DADOS DAS PESQUISAS QUE DISCUTEM O CURRÍCULO NO ÂMBITO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL BRASILEIRA ATUAL – 2010 A 1013.

ANO	TITULO	OBJETO/FINALIDADE	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2011	Tempo, espaço e currículo na Educação Integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal.	Trazer o tema da Educação Integral no contexto de um estudo de caso com as análises de três variáveis: tempo, espaço e currículo.	Greice Cerqueira Nunes	UNB
2011	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010).	Analisar a relação entre as propostas de escola pública integral da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás e da Rede Municipal de ensino de Goiânia, Município de Goiânia e as orientações contidas no Programa Mais Educação.	Núbia Rejaine Ferreira Silva	PUC-Goiás
2011	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ MAIS ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA EM DUQUE DE CAXIAS.	Analisar as práticas educativas em Duque de Caxias a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola, tendo como problemática o questionamento sobre como vêm sendo implementadas as práticas educativas associadas a esses programas nos turnos da Escola Municipal Visconde de Itaboraí.	Sheila Cristina Monteiro Matos	UNIRIO
2012	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES.	Analisar a concepção de educação integral presente nesse Programa por meio de sua orientação curricular, a partir da objetivação do currículo prescrito, no âmbito da Política.	Marta Gonçalves Franco de Saboya	UNIRIO
2012	Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP).	Pesquisar as políticas públicas curriculares da escola fundamental pública de tempo integral e os reflexos das políticas públicas federais e estaduais nas políticas de ampliação do tempo escolar do município de Bebedouro (SP).	Ana Silvia Bergantini Miguel	Centro Universitário Moura Lacerda
2012	Programa mais Educação: Mais do Mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luís-MA.	Investigar, em sua fase de implantação, o Programa de Educação Integral Mais Educação, como mecanismo de melhoria dos resultados acadêmicos de crianças e adolescentes.	Cláudia Márcia de Oliveira Godoy	UCB
2013	EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.	a buscou investigar quais relações podem ser percebidas entre a educação integral e a arte/educação, tendo seu campo de investigação circunscrito ao Programa Mais Educação (PME) – instituído por meio da Portaria Interministerial n. 17 de 2007 – e seu macrocampo Cultura e Artes.	Luísa Figueiredo do Amaral e Silva	UNIRIO
2013	Programa Mais educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS.	Analisar as relações estabelecidas entre o programa Mais educação e o currículo formal escolar. Analisa também os pressupostos teóricos do programa mais educação e as concepções no interior das escolas sobre saberes escolares e comunitários, educação integral e currículo.	Simone Costa Moreira	UFRS

Fonte: Banco de Teses da Capes.

Foram 8 (oito) as produções científicas encontradas[4], todas dissertações de mestrados. Dessas, 3 (três) foram defendidas em 2011, 3 (três) em 2012 e 2 (duas) em 2013. Essa quantidade, ainda incipiente de produções científicas em torno do assunto é explicada, provavelmente, em função do pouco tempo de existência da Política de Educação Integral e do tempo que se leva para produzir uma dissertação ou tese, que são de dois e quatro anos, respectivamente.

Por meio da leitura, ainda que em parte, dessas oito produções, foi possível constatar que dessas, apenas 6 (seis) discutem o currículo de forma central, enquanto que as outras duas discutem-no de forma indireta.

Quanto à região do país onde estas produções se concentram destacam-se: Sudeste, com quatro dissertações, Centro-Oeste com três e Sul com uma produção. No Norte[5] e Nordeste, embora tenham sido encontradas produções sobre a Política de Educação Integral atual, nenhuma produção especificamente sobre currículo no âmbito dessa política foi registrada.

A maior quantidade de dissertações foi produzida na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: UNIRO (três dissertações). As demais foram produzidas na Pontifícia Universidade católica de Goiás: 1 (uma); na Universidade Nacional de Brasília: 1 (uma), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 1 (uma), na Universidade Católica de Brasília: 1 (uma) e 1 (uma) no centro Universitário Moura Lacerda, em São Paulo.

Quanto aos aspectos do currículo estudados em cada dissertação, elaborou-se o quadro n° 02 para melhor detalhar esse resultado.

QUADRO Nº 02: ASPECTOS DO CURRÍCULO DISCUTIDOS PELAS PESQUISAS QUE INVESTIGAM A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEMPORÂNEA – 2010 A 2013.

Nº	TÍTULO DA PRODUÇÃO	AUTOR	ASPECTOS DO CURRÍCULO ESTUDADOS EM CADA PRODUÇÃO
01	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES	Marta Gonçalves Franco de Saboya	- Concepção de Educação Integral; - Concepção de currículo; - Matriz curricular do Programa Mais Educação;
02	Tempo, espaço e currículo na Educação Integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal	Greice Cerqueira Nunes	- Currículo escolar na perspectiva da Educação Integral; - Currículo integrado, interdisciplinar;
03	Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS	Simone Costa Moreira	- Concepções de currículo; - Matriz curricular do Programa Mais Educação; - Saberes escolares e saberes comunitários;
04	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ MAIS ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA EM DUQUE DE CAXIAS	SHEILA CRISTINA MONTEIRO MATOS	- Saberes curriculares; - Práticas educativas;

4 Não foram inseridas neste levantamento produções sobre currículo, no âmbito da Política de Educação Integral, defendidas antes de 2010, pois pressupõe que estas tenham sido contabilizadas pelos levantamentos anteriores a este, que compreende apenas o período que vai de 2010 a 2013.

5 Pesquisando nos sites dos programas de pós-graduação em Educação localizadas na Região Norte (UFAM, UFPA e UEPA) apenas uma dissertação sobre Educação Integral foi encontrada, a qual está registrada no PPGED/ICED/UFPA, Brasil.

			- Matriz curricular da Educação Integral segundo o PME;
05	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010)	**NÚBIA REJAINE FERREIRA SILVA**	-Matriz curricular da Educação Integral segundo o PME;
06	Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP).	Ana Silvia Bergantini Miguel	- Concepção crítica de currículo; - Matriz curricular da Educação Integral de São Paulo; - Matriz curricular da Educação Integral expressa no Programa Mais Educação;
07	Programa mais Educação: Mais do Mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luís-MA.	Cláudia Márcia de Oliveira Godoy	- Gestão do currículo da educação integral; - O currículo no novo paradigma social; - O currículo escolar; -O currículo necessário para uma educação em tempo integral;
08	EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	Luísa Figueiredo do Amaral e Silva	Macrocampo curricular Arte e Cultura.

Fonte: Banco de Teses da Capes.

Todas as 8 (oito) dissertações utilizam os documentos do Programa Mais Educação como base de suas análises. Das 8 (oito) dissertações apresentadas, 5 (cinco) discutem diretamente a Matriz Curricular da Educação Integral, expressa por esse Programa. As demais apenas a mencionam de forma superficial. Além das discussões sobre a Matriz Curricular da Educação Integral, outros temas também são destacados, tais como: saberes escolares e saberes comunitários; concepções de currículo; currículo integrado; currículo escolar; gestão do currículo da Educação Integral, dentre outros.

A profundidade, a extensão das análises, bem como a crítica dos autores em relação à proposta curricular de Educação Integral apresentada pelo governo federal brasileiro são bem diferentes. Os autores chegam, entretanto, a algumas conclusões comuns, a cerca da perspectiva curricular de Educação Integral adotada pelo Brasil, a saber: os documentos que materializam a Política de Educação Integral oferecem pouco referencial teórico sobre currículo; a concepção de currículo e de matriz curricular não está claramente definida nos documentos orientadores da política; há uma tendência a adotar a concepção de currículo integrado, interdisciplinar; a proposta curricular está organizada em macrocampos temáticos e estes subdivididos em atividades, cada qual com seu ementário; a mandala é o instrumento gráfico sugerido para facilitar a organização e comunicação entre saberes escolares e saberes comunitários; os documentos mencionam a necessidade de diálogo entre saberes escolares prescritos no currículo oficial da educação básica e os saberes comunitários, advindos da cultura local, bem como sua materialização em um único projeto político pedagógico, o que pouco vem ocorrendo;

Quanto às criticas em relação à Política de Educação Integral adotada pelo Brasil constatou-se que elas se desdobram em vários aspectos, entre eles destacam-se: as variáveis tempo, espaço e currículo não convergem na perspectiva de uma Educação Integral de qualidade, pois a pesar de se falar em Educação Integral em Tempo Integral, o que se observa na prática é que o tempo escolar ainda é caracterizado pela ideia de turno e contraturno, com propostas curriculares diferentes, com pouco ou quase nenhum diálogo entre saberes escolares oficiais e saberes comunitários, além de uma infraestrutura precária para dar suporte à execução das referidas atividades curriculares; formação dos

professores, gestores, coordenadores pedagógicos e monitores incipiente em relação à Educação Integral, o que tem provocado a falta de diálogo entre esses sujeitos educacionais, a falta de um planejamento conjunto das atividades curriculares e a ausência de projetos políticos pedagógicos unificados ou integrados na perspectiva da Educação Integral; falta de uma política clara sobre a carreira do profissional que atuará na escola de Educação Integral em tempo integral; falta de referencial teórico consistente e de informação nos documentos que revele e sustente claramente as finalidades da Educação Integral, a concepção de currículo, a concepção de aprendizagem, a concepção de saberes escolares e saberes comunitários, dentre outros aspectos; tendência em priorizar a discussão da ampliação da jornada escolar ao invés da discussão do currículo da formação integral; matriz curricular organizada sob a égide de referencias teóricos diversos, o que dificulta a compreensão, organização e desenvolvimento da proposta em nível escolar; tendência ao pragmatismo; concepção de Educação Integral com viés de proteção e acolhimento social, ao invés de Educação Integral com bases científicas.

3 Conclusão

O levantamento do estado do conhecimento referente à temática Educação Integral aponta para um crescente interesse da comunidade científica nacional em discutir o assunto. Entre os aspectos de maior interesse destacam-se as temáticas: Escola de Tempo Integral, Política Nacional de Educação Integral e Formação Integral do ser humano.

A produção científica sobre o currículo como um dos aspectos da Política Nacional de Educação Integral brasileira atual, ainda é pequena. As investigações tem se concentrado em conhecer o que expressam os documentos do Programa Mais Educação sobre o currículo da Educação Integral. Neste contexto têm surgido discussões em torno da concepção do currículo, da concepção e organização da matriz curricular, do conceito de saber escolar e, saber comunitário, gestão do currículo da Educação Integral, dentre outros.

A produção científica sobre Educação Integral tem se concentrado nas Regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul do país. A produção sobre o currículo no âmbito da Política Nacional de Educação Integral, entretanto, tem se concentrado na Região Sudeste. Esta produção focada mais diretamente no Centro Sul do país se explica em função de uma maior efetivação de políticas de Educação Integral, implementadas tanto pelo governo federal quanto por iniciativas estaduais e municipais nesse espaço. Algumas universidades localizadas nessas regiões, como é o caso da UNIRIO, no Sudeste, tem liderado a produção científica tanto da Educação Integral de uma forma geral, quanto especificamente do currículo.

Partindo do que já foi pesquisado e levando em consideração a abrangência da temática currículo pode-se afirmar que ainda se fazem necessários muitos estudos a uma compreensão mais completa a cerca da orientação curricular da Educação Integral adotada pelo Brasil atualmente. Dentre os vários aspectos que podem ser investigados, destacam-se alguns: fundamentos norteadores da proposta curricular de Educação Integral; a proposta curricular de Educação Integral e a formação integral do ser humano; a proposta curricular de Educação Integral e suas implicações identitárias; as razões pelas quais o Brasil adotou a referida perspectiva de Educação Integral e, consequentemente, de currículo, dentre outros aspectos. Acredita-se que pesquisas com essas ênfases podem tornar-se potencializadoras de inovações ao campo em discussão.

Referências

Barreto, E. S. de S. & Pinto, R. (2001). *Avaliação na Educação Básica (1990-1998)***.** Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 219p.

Ferreira, N. S. de A. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade***,** ano XXIII, n. 79, p. 257-272.

Maurício, L.V. (2001). *Escola pública de horário integral*: *demanda expressa pela representação social*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Ribetto, A. & Maurício, L. V. (2009). Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, Brasília, DF, INEP, v. 22, n. 80, p. 137-160.

Rodermel, J. A produção acadêmica em torno da temática educação em tempo integral. In: *ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEDSUL*, 8., 2010, Londrina, PR. *Anais eletrônicos*... Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/politicas_publicas_e_gestao_educacional/trabalho/08_31_58_a_producao_academica_em_torno_da_tematica_educacao_em.pdf.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

RELAÇÕES ENTRE A INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS INCLUSIVAS NO BRASIL

Santos, A. N. [1]

[1] Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Email: gejaespecial@yahoo.com.br

Resumo

Neste trabalho apresento a inserção da disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais – no currículo dos cursos de Licenciatura como uma das estratégias para a promoção da inclusão, entendida como um imperativo de Estado. O Decreto Federal nº 5.626/2005 impôs a todos os currículos dos cursos de Licenciatura a inserção da disciplina de Libras, pois nenhum professor pode estar despreparado para incluir um aluno surdo em sua sala de aula. Parece que, com o acesso de "todos" à Libras, tudo estará resolvido e "todos" os professores estarão aptos a incluir os surdos. Entendo a inclusão como uma estratégia de governamento, tendo em vista que se deve incluir todos para diminuir os riscos sociais. É a partir desta lógica que se fomentam ações para a formação de professores para a inclusão. Em relação à formação dos professores para atuar com alunos surdos, especificamente, a atual política prevê três tipos de docência: a) o professor bilíngue que deve atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; b) o docente das diferentes áreas do conhecimento, ciente da singularidade linguística dos alunos surdos, e c) o professor de Libras. Além desses três professores, o Decreto também faz referência ao tradutor/intérprete de Libras. Cabe salientar que é na formação do professor de Libras que recaem os maiores investimentos políticos e financeiros. Este por sua vez é o responsável por ministrar a disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura. No entanto, cabe indagar o que esta disciplina ensina aos futuros professores? Que discursos circulam sobre surdos, a língua de sinais e a educação desses sujeitos nesta disciplina? A análise das relações entre a inserção da disciplina de Libras no currículo dos cursos de Licenciatura e as políticas inclusivas no Brasil é realizada a partir destes questionamentos.

Palavras-chave: disciplina de Libras; currículo; política inclusiva.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Neste trabalho apresento a inserção da disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais - nos cursos de licenciatura como uma das estratégias lançadas para a promoção da inclusão, entendida como um imperativo de Estado. De acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 82) "sob esse imperativo todos devem ser incluídos no mesmo espaço e viver cada vez mais essa condição de segurança, evitando o risco social."

Os discursos que circulam na/sobre/a partir da disciplina de Libras estão atrelados, direta ou indiretamente, aos discursos que produzem e tematizam a inclusão[1], os quais, por sua vez, estão "[...] em plena sintonia com as emergências do presente, ou seja, com a ordem discursiva do presente [...]" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 19). Isso se evidencia, por exemplo, em artigos como *"Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura: investigando o processo de formação de professores"* (LODI; NOGUEIRA, 2011), *"A disciplina de libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo"* (MACHADO; LIRIO, 2011), *"Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora"*(ALMEIDA, 2012), entre outros, nos quais a inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura contribui para a formação do professor que atuará no processo de inclusão dos alunos surdos na escola regular, e, consequentemente, para a promoção da inclusão. Desse modo, evita-se o risco social de um aluno surdo chegar à escola e não conseguir nela permanecer por falta de comunicação, ficando excluído da educação formal.

No entanto, cabe indagar o que esta disciplina ensina aos futuros professores? Que discursos circulam sobre surdos, a língua de sinais e a educação desses sujeitos nesta disciplina? A análise das relações entre a inserção da disciplina de Libras no currículo dos cursos de Licenciatura e as políticas inclusivas no Brasil é realizada a partir destes questionamentos.

2 Inclusão: um imperativo de Estado

De acordo com Lopes e Fabris (2013, p.110) "a inclusão como imperativo de Estado, mais do que se apresentar como algo que se impõe a todos, necessita contar com normativas para fazer valer e legislar sobre as práticas." Sendo a disciplina de Libras uma das estratégias para a sua efetivação, esta foi inserida nos cursos de licenciatura por meio da promulgação do Decreto Federal nº 5.626/2005, tendo em vista o imperativo da inclusão. Assim, hoje, a disciplina de Libras se impõe a todos os currículos dos cursos de licenciatura, pois nenhum professor pode estar despreparado para receber e incluir um aluno surdo em sua sala de aula inclusiva. As autoras reafirmam que "[...] as políticas de inclusão em geral, bem como as de inclusão escolar, funcionam como potentes estratégias biopolíticas, que buscam garantir a segurança das populações, por meio da diminuição do risco social." (LOPES; FABRIS, 2013, p. 82).

No entanto, tais políticas nem sempre se configuraram desta forma. Conforme Lopes e Fabris "a legislação sobre a educação desses sujeitos e da formação de professores para a educação especial mostra que o Estado, com suas políticas, não chegava a quem precisava delas, pois era dada a essa modalidade de ensino um espaço segregado e

[1] Nesse trabalho, a palavra inclusão é utilizada, a partir dos sentidos atribuídos por Lopes (2011): [...] inclusão pode ser entendida como um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. Ainda, inclusão pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar. (p. 7)

limitado dentro da formação tanto dos alunos quanto dos professores que deveriam atuar nessa modalidade de ensino." (2013, p. 97 e 98). Somente na década de 1990 emergem políticas de educação inclusiva, impulsionadas por pesquisas e movimentos sociais, os quais, por sua vez, eram mobilizados por movimentos de âmbito internacional.

Tais mudanças são possíveis devido à emergência de uma governamentalidade neoliberal, entendida como racionalidade, ou seja, uma forma de ver o mundo e um modo de conduzir as condutas. Esta governamentalidade age no cruzamento das formas de condução das condutas de uns sobre os outros – governamento – e das ações do sujeito sobre ele mesmo – subjetivação. De acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 82) "a governamentalidade neoliberal é a racionalidade que vai operar e acionar o imperativo da inclusão.".

A racionalidade neoliberal gere a população através da lógica da inclusão. Isso porque, é preciso garantir que todos estejam no jogo neoliberal, mesmo que participando minimamente. A inclusão é uma estratégia de governamento. Deve-se incluir todos para diminuir os riscos sociais. Assim, tudo e todos precisam ser capturados pela norma. E é a partir desta lógica que se fomentam ações para a formação de professores para a inclusão. De acordo com Machado (2011, p. 57),

> [...] a formação docente para a inclusão vem se tornando uma necessidade imperiosa no nosso país. Com a educação inclusiva assumindo a centralidade, também a formação de professores toma lugar de destaque. Mais do que isso, ocupa um *status* de "*Kit* salva-vidas" para o sucesso do grande projeto da inclusão educacional.

A inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos que formam professores no Brasil está em consonância com esse grande projeto. Ela pode ser vista como promotora da inclusão e/ou de uma educação bilíngue, como um recurso que o professor inclusivo poderá utilizar para promover a inclusão.

3 Formação de professores para a inclusão de alunos surdos

Em relação à formação dos professores para atuar com alunos surdos, especificamente, a atual política prevê, por meio do Decreto Federal nº 5.626/2005, três tipos de docência: a) o professor bilíngue que deve atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; b) o docente das diferentes áreas do conhecimento, ciente da singularidade linguística dos alunos surdos, e c) o professor de Libras. Além desses três professores, o Decreto também faz referência ao tradutor/intérprete de Libras. O Decreto aborda claramente sobre a formação do professor de Libras e do tradutor/intérprete de Libras.

Conforme o Decreto o professor de Libras deve ter formação em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, mas admite que nos dez anos que sucederem o Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que tenham certificado de proficiência em Libras, tanto com nível superior quanto com nível médio. Este profissional atuará em instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e nas instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores.

Segundo o referido Decreto, o Tradutor/Intérprete de Libras deve ter formação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa, mas caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa nos próximos dez anos a contar da publicação do Decreto, admitir-se-á a contratação de profissionais com exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, tanto de nível médio quanto superior. Este profissional atuará tanto no ensino fundamental, quanto médio e superior para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

A formação de professores de Libras em nível superior iniciou em 2006 e a formação de Tradutores/Intérpretes de Libras iniciou em 2008, ambas através da oferta do Curso de Graduação em Letras/Libras, pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade à distância, sendo o primeiro Licenciatura e o segundo Bacharelado. Atualmente várias universidades no Brasil estão ofertando o curso de graduação em Letras/Libras no Brasil, a partir do incentivo do Ministério da Educação, que somente em 2013 concedeu a vinte e sete universidades verbas e vagas docentes e de técnico-administrativos para a abertura do curso, através do Programa Viver sem Limite[2]. Percebe-se assim que há um grande investimento por parte do MEC principalmente na formação de professores de Libras.

Os professores de Libras estão sendo formados para ensinar Libras aos futuros professores da escola básica. A disciplina de Libras inserida nos cursos de licenciatura, portanto, forma os professores que serão responsáveis pelo ensino dos alunos surdos nas escolas inclusivas, sendo ela a única disciplina em seu currículo de formação. Assim, há um grande investimento na formação de professores de Libras, que estão recebendo formação em cursos que duram em média quatro anos, enquanto que os professores que receberão os alunos surdos na escola regular têm apenas uma disciplina durante toda a sua formação em curso de licenciatura para dar conta da sua inclusão.

Conforme dito anteriormente, o Decreto previu três perfis de professores para atuar na educação de surdos: a) o professor bilíngue que deve atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; b) o docente das diferentes áreas do conhecimento, ciente da singularidade linguística dos alunos surdos, e c) o professor de Libras. O referido decreto previu claramente a formação que deve ter o professor de Libras. No entanto, não me parece muito claro, qual é a formação para os demais perfis de professores. Em relação ao perfil b, o Decreto previu a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, que parece ser a formação que os docentes das diferentes áreas do conhecimento devem ter para tornarem-se cientes da singularidade linguística dos alunos surdos. No entanto, o Decreto não aborda a formação do professor bilíngue para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Será que a inserção da disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia que formam professores para atuar na educação infantil e no ensino fundamental é a formação professor bilíngue? Obviamente a resposta para esta pergunta é negativa.

Entendo que o professor bilíngue é aquele profissional capaz de dar suas aulas em Libras para uma turma de alunos surdos, sem a necessidade do serviço dos Tradutores/Intérpretes de Libras. Além de um domínio da Libras, este professor também deve ter fluência na língua portuguesa, especialmente na sua modalidade escrita, para poder inserir o aluno surdo nos processos de alfabetização e letramento que ocorrem desde a educação infantil, e mais precisamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Este profissional precisa de qual formação? Parece-me que esta formação é distinta da formação do professor de Libras, bem como da formação do professor das diferentes áreas do conhecimento devem ter para tornarem-se cientes da singularidade linguística dos alunos surdos.

[2] "Para tornar realidade a educação bilíngue no Brasil, o Viver sem Limite prevê a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue." – informação divulgada em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf

Mesmo sem uma previsão clara no Decreto Federal nº 5.626/2005 sobre qual deve ser a formação do professor bilíngue, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES - criou em 2006 o primeiro Curso Bilíngue de Pedagogia do Brasil. Em 2012 iniciou-se um movimento envolvendo várias IES pela abertura de mais um curso de Pedagogia Bilíngue, na modalidade à distância, dentro do Programa Viver Sem Limite, havendo uma previsão de abertura de doze cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue.

É perceptível que vem ocorrendo um grande investimento por parte do MEC na formação dos professores de Libras para ministrarem esta disciplina nos cursos que formam professores no Brasil, o que não é tão nítido quanto à formação de professores bilíngues para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Assim há um grande investimento na formação de professores de Libras que em quase sua totalidade não atuarão diretamente com os alunos surdos, e sim com os possíveis futuros professores de alunos surdos, os quais terão somente uma disciplina de Libras no seu curso de formação inicial. Esta formação de professores garantirá a efetivação de uma educação bilíngue?

Sobre a proposta de Educação bilíngue, Lacerda e Lodi (2007) afirmam que:

> [...] tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, a língua de sinais e a língua portuguesa, e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas. (p. 12)

A partir da afirmação das autoras fica evidente que a educação bilíngue que está sendo produzida pelas atuais políticas de inclusão não está formando professores que tenham domínio da língua de sinais e da língua portuguesa, ou seja, que sejam bilíngues. No máximo o que está acontecendo é a formação de professores cientes da singularidade linguística dos alunos surdos.

4 Conclusão

A partir do exposto cabe indagar o que esta disciplina ensina aos futuros professores? Que discursos circulam sobre surdos, a língua de sinais e a educação desses sujeitos nesta disciplina? Esta disciplina seria a responsável pela formação dos perfis a e b previstos no Decreto?

A inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura pode ser vista de diferentes formas, dependendo de quem olha. Para os surdos, organizados em associações e representados pela FENEIS, é uma conquista de direitos, um dos resultados das lutas dos surdos pelo reconhecimento de sua identidade e diferença. Para o MEC, esta inserção é sinônimo de inclusão dos surdos no ensino regular, por isso a necessidade do ensino da Libras nos cursos de licenciatura, visto que (parece óbvio) os surdos serão incluídos. E estes diferentes sentidos estão sendo ressignificados nas universidades, pelos professores de Libras, ao elaborarem os programas analíticos desta disciplina, pelos alunos de Libras, que estão aprendendo esta língua e, que possivelmente, atuarão no processo de inclusão dos alunos surdos na escola regular. Assim, tais significados vão se movimentando e se (re)produzindo a partir da circulação dos discursos em diferentes espaços e tempos.

A disciplina de Libras, inserida nos cursos de licenciatura a partir do Decreto, ensina algo aos futuros professores. Ensina ou deveria ensinar o que é a Libras, para que ela serve e quem são seus usuários. Ou seja, faz circular discursos sobre surdos, a língua de sinais e a educação desses sujeitos. Assim, os currículos da disciplina de Libras, diferentes e até mesmo divergentes, estariam formando que professores?

É claro que a língua de sinais, por si só, não pode tomar para si a responsabilidade da inclusão. No entanto, parece que, com o acesso de "todos" à Libras, tudo estará resolvido e "todos" os professores estarão aptos a incluir os surdos. Mas, ressaltando as considerações de Veiga-Neto (2001) e Lunardi (2003), cabe aqui a pergunta: incluir para excluir ou excluir para incluir?

Referências

Almeida, J. J. F. (2012) *Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora.* Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

Brasil (2005). *Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.* [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf].

Lacerda, C. B. F. & Lodi, A. C. B. (2007) A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. In: *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. [http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf].

Lodi, A. C. B. & Nogueira, E. A. (2011) Língua Brasileira de Sinais nos Cursos de Licenciatura: investigando o processo de formação de professores. In: *Biblioteca Virtual da FAPESP. CDi/FAPESP - Centro de Documentação e Informação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.* [http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/73388/lingua-brasileira-de-sinais-nos-cursos-de-licenciatura-investigando-o-processo-de-formacao-de-profes/].

Lopes, M. C. (2011) Prefácio – Políticas de inclusão e governamentalidade. In: Thoma, A. S. & Hillesheim, B. (orgs). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul, Brasil: EDUNISC.

Lopes, M. C. & Fabris, E. H.(2013) *Inclusão & Educação.* Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora, 2013.

Lunardi, M. L. (2003) *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.* Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Machado, F. C.(2011) Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: Thoma, A. S. & Hillescheim, B.(orgs). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul, Brasil: EDUNISC.

Machado, L. M. C. V. & Lírio, L. M. (2011) A disciplina de libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. *Revista FACEVV.* n. 6. Vila Velha, Brasil.

Veiga-Neto, A. (2001) Incluir para excluir. In: Larrosa, J. & Skliar, C.(orgs). *Habitantes de Babel:* políticas e poéticas da diferença. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

PREOCUPAÇÕES GLOBAIS INFLUENCIANDO CURRÍCULOS LOCAIS: A REDUÇÃO DE RISCO DE DESASTRES (RRD) NOS TERRITÓRIOS DE RISCO. É POSSÍVEL PENSAR NO SOCIOCONSTRUCIONISMO CURRICULAR?

Freire, J. T. [1]; Lago, A. O. [2]

[1] Secretaria Municipal de Educação de Salvador, Bahia,Brasil
[2] Universidade Federal da Bahia, Brasil

Email: jamile.trindade@gmail.com; alexoliveiralago@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo objetiva situar e refletir sobre as condições pelas quais estão sendo feitas alterações nos currículos das escolas brasileiras de Educação Básica, em função da emergência da integração do tema Redução de Riscos de Desastres – RRD, consoante com as delegações propostas pelo *Marco de Ação de Hyogo 2005-2015: construindo a resiliência das nações e comunidades a desastres*. O Marco é um instrumento de execução da política de redução de riscos de desastres adotado por 168 Estados-Membros das Nações Unidas, entre eles o Brasil, que, ante ao acordo, criou a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC, em função das determinações da Lei 12.608/12 e, por conseguinte, da alteração do Art. 26, §7°, da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No texto, a análise da efetuação da lei em questão nos currículos é feita a partir da proposta "Coleção Brasil Cresce Seguro: proposta de programa de redução de riscos de desastres nas escolas". Neste processo, dialogando com a produção teórica de Roberto Macedo e Miguel Arroyo, são inferidos possíveis contrastes entre o programa e o currículo, propondo a reflexão sobre as seguintes questões: qual o currículo para as escolas situadas em territórios de risco? Como pensar a integração da RRD no currículo da escola básica, a partir da perspectiva (pós)crítica do currículo? Uma possibilidade é agir a partir da percepção de risco dos sujeitos envolvidos, identificada via atos de currículo, sinalizando a projeção e construção de um currículo participativo/multirreferencial, *para* e *com* esses sujeitos.

Palavras-chave: redução de riscos de desastre, currículo escolar, território de risco.

Introdução

Para a Organização das Nações Unidas – ONU as alterações climáticas e seus efeitos catastróficos ameaçam todos os países e suas consequências já estão sendo sentidas, sobretudo, nos países em desenvolvimento onde as vulnerabilidades são maiores. Diante disto, ela justifica a inserção da temática Redução de Riscos de Desastres – RRD no currículo escolar.

Conforme o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e das Nações Unidas para a Organização da Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, a educação tem papel importante na redução de vulnerabilidades e na formação da resiliência, sendo "um instrumento de construção do conhecimento, de habilidades e atitudes necessárias para se preparar e lidar com desastres [...]" (UNICEF & UNESCO, 2012). Nesse âmbito, foi criado o *Marco*

de Ação de Hyogo 2005-2015: construindo a resiliência das nações e comunidades a desastres – MAH, assinado por 168 Estados-Membros da ONU, entre eles o Brasil, que se comprometeram a tomar medidas para reduzir as vulnerabilidades em seus países e, consequentemente, reduzir os riscos ante as ameaças naturais, derivadas principalmente das mudanças climáticas. O MAH tem por objetivo

> [...] aumentar a resiliência das nações e das comunidades frente aos desastres ao alcançar, para o ano de 2015, uma redução considerável das perdas que ocasionaram os desastres, tanto em termos de vidas humanas quanto aos bens sociais, econômicos e ambientais das comunidades e dos países. (EIRD/ONU, 2005).

Entre suas cinco prioridades de ação, focamos a nº 3 – "utilizar o conhecimento, a inovação e a educação para criar uma cultura de segurança e resiliência em todos os níveis". Ela baseia-se na premissa de que "Os desastres podem ser reduzidos consideravelmente se as pessoas se mantiverem informadas sobre as medidas que podem tomar para reduzir sua vulnerabilidade e se sentirem motivadas para atuar". Dentre as atividades centrais está: "incluir o tema da redução de riscos de desastres na educação formal e não formal, e igualmente nas atividades de capacitação" (Ibid.).

O Brasil, para atender o acordado no MAH, instituiu pela Lei 12.608/12 a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC, que no seu Art. 29, decreta que o Art. 26 da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passe a vigorar acrescido do § 7º. Em função disto, o artigo foi alterado pela Lei 12.796/13, passando a ter a seguinte redação:

> § 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (BRASIL, 2013).

Para cumprir o MAH e a legislação, o Brasil compôs o Programa Nacional de Redução de Riscos de Desastres nas Escolas – programa permanente de relacionamento com escolas públicas para tratar da RRD.

A disputa no território do currículo

A partir dos olhares da teoria crítica em currículo, voltados à compreensão *daquilo que o currículo faz com as pessoas e com as instituições*, para além do como se faz currículo, admitimos a ideia de que este artefato é uma *construção social* (MACEDO, 2009), produzido por pessoas portadoras de ideologias e formas instituintes de poder, que fazem opções formativas. Já no cerne das reflexões pós-críticas, indaga-se: *o que as pessoas fazem com o que o currículo faz com elas?* Assim, buscando contextualizar a RRD, ligando-a com as reflexões sobre o campo curricular, cabe inquirir: *qual o currículo para as escolas situadas em territórios de risco? Como pensar a integração da RRD no currículo da escola básica, a partir da perspectiva (pós)crítica do currículo?*

Ao considerar as contribuições das teorias críticas, percebe-se que as políticas de criação/execução curriculares no Brasil revelam a necessidade de não perder de vista reflexões relevantes destas perspectivas, a exemplo dos questionamentos de Michael Apple, sobre a escolha dos conhecimentos eleitos para uma determinada formação, quando diz:

> [...] o importante é se perguntar por que se elegem determinados conhecimentos como importantes e outros não. Trata-se de saber: quais interesses orientam a seleção desses conhecimentos e a concepção do currículo? Quais são as relações de poder envolvidas nesse processo que resultou nesse currículo particular? (MACEDO, 2009).

Tais indagações auxiliam numa compreensão mais ampla sobre os conhecimentos e valores julgados na formação de determinados grupos sociais, pois a geração destes repercutirá na percepção e nas práticas do quê um grupo concebe por risco e vulnerabilidade. Cabe pontuar que, compreendemos o currículo

> [...] como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma 'dada' formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo. (MACEDO, 2009).

Assim, o currículo como espaço marcante da função social da escola acaba por expor, entre outras coisas, a forma como determinadas questões sociais são definidas como problemas. Logo, pode ser considerado um "território em disputa" (Arroyo, 2011) por determinantes socioeconômicos e políticos que definem sua validade e legitimidade, apesar dos conflitos, rupturas e ambiguidades. Assim, o currículo é um potente mecanismo de possibilidades de expansão das percepções dos atores sociais, no sentido de interessarem-se em criar e/ou participar de foros onde eles negociem com competência sobre os riscos aos quais se encontram (ou possam vir a estar) expostos.

Embora o currículo seja admitido como um instrumento que constitui realidades educacionais e que se deve adotá-lo como uma construção social, evidências sinalizam que este artefato continua sendo comumente usado para prescrição daquilo que os especialistas julgam ser importante para nossas vidas. Adeptos de uma concepção reducionista do currículo, muitos tecnocratas ficam à vontade para normatizar modelos que fomentam uma sociedade planejada pelos seus ideais. A menos que haja uma conivência entre as instituições reguladoras da educação e as escolas para onde os currículos prescritos são elaborados, os atores intimamente relacionados com sua construção – sobretudo professores e estudantes – são privados de entrarem no mérito da sua elaboração e efetivação.

Assim, objetivando valorizar as demandas locais e atender aos valores, princípios e práticas dos grupos sociais, faz-se essencial conectar os conhecimentos da RRD com a potência práxica da noção de atos de currículo que "[...] cria a antítese da visão de currículo como uma condenação sociopedagógica [...] que produz tão somente prescrição, restrição e trilhos" (MACEDO, 2013). Esta ideia corresponde a um "[...] dispositivo educacional poderoso, como resultante da multicriação implicada de atores sociais, via seus pertencimentos e suas afirmações socialmente referenciadas. [...]" (Ibid.), em que todos os cidadãos têm o direito e o dever de participar das discussões sobre o currículo e a formação com os quais estão envolvidos, sendo, portanto, curriculantes. Com isso, não incidimos no erro de que as discussões em torno dos riscos e desastres girem apenas ao redor dos interesses dos "peritos", mas que se ampliem pela criação de foros que reflitam a polifonia de vozes dissonantes.

No intuito de melhor compreender o rebatimento do currículo sobre as questões da RRD, buscamos ampliar esta relação tendo a "Coleção Brasil Cresce Seguro: proposta de Programa de Redução de Risco de Desastres nas Escolas" como objeto de análise.

Um olhar sobre a Coleção Brasil Cresce Seguro: proposta de Programa de Redução de Risco de Desastres nas Escolas

A Coleção é produto do Programa Nacional de RRD nas Escolas e é posta como sugestão para unidades que desejem inserir o tema RRD na comunidade escolar e ajudar na construção da resiliência nos territórios de risco. Para sua criação, partiu-se do princípio de que para proteger as crianças é "[...] necessário promover sua participação como forma de ampliar a autoproteção infanto-juvenil" (CEPED-UFSC, 2013), o que implica o seu "[...] envolvimento, na identificação dos riscos e nas alternativas para reduzi-los". Para seus criadores, "[...] a criança deve ser educada na redução de risco de desastres para que saiba melhorar tanto sua moradia, quanto a sua comunidade, podendo assim prevenir desastres". O objetivo é "[...] fomentar discussões e promover atividades a respeito de vulnerabilidades nos espaços escolares, considerando-os como multiplicadores de ações de redução de riscos de desastres locais". Entre os objetivos específicos, destaca-se: "[...] sistematizar e divulgar informações para instrumentalizar as escolas a trabalhar os conceitos de RRD e incentivar o desenvolvimento de práticas e atitudes de prevenção, mitigação e preparação para desastres, sistematicamente nas escolas". A metodologia orienta que "[...] cada educador deve inserir atividades temáticas em RRD que tragam sentido e prazer para as crianças, caminhando em sentido contrário à simples transferência de saber" (Ibid.).

A Coleção apresenta os temas meio ambiente, desenvolvimento sustentável e RRD como conceitos que devem ser considerados e "repassados" aos alunos. Com isto, ela ressalta: "Para que a criança desenvolva uma visão crítica do mundo, [...] é preciso dotá-la de informação e convivência com o tema [...] precisamos incentivar nossas crianças a observar o mundo [...] com um olhar treinado para identificar ameaças, vulnerabilidades e riscos [...] treiná-las a conhecer sua história [...]" (Ibid.). Tal visão de formação, a nosso ver, delega unicamente às crianças e jovens uma atribuição que cabe ao Estado e à sociedade como um todo e exprime uma ideia contraditória (e "ingênua") ao pensar a construção de uma visão crítica através do "depósito" de informações e treinamentos numa perspectiva tecnicista e utilitarista.

Salvo a Coleção contemplar as questões ambientais como ponto de partida para o estudo do risco, apresenta, porém, uma abordagem ecológico-preservacionista, com enfoque naturalista e antropocêntrico, não denotando os conflitos decorrentes do modelo de desenvolvimento vigente. Traz uma tendência conformista e normatizadora dos comportamentos, dicotomizando sociedade e natureza, focando o ato educativo basicamente numa mudança comportamental. Neste âmbito, explicita, ainda, uma concepção fragmentada, superficial e despolitizada dos problemas ambientais quanto aos processos sócio-históricos, políticoeconômicos e culturais que geram a vulnerabilização das populações aos riscos, por exemplo, ao realçar que, no tocante aos desastres, "Trata-se apenas do ambiente buscando seu equilíbrio. Morros desabam quando o solo está saturado e busca seu equilíbrio. Rios enchem quando a drenagem é insuficiente" (Ibid.).

O conhecimento sobre a temática ambiental, dissonante da abordagem da Coleção, deve ser construído a partir da visão socioambiental que parta dos saberes locais, resgatando a experiência popular, levando o indivíduo à compreensão sistêmica e crítica das interrelações entre os meios natural e social, bem como problematizar as causas e efeitos dos complexos problemas e riscos ambientais, valorizar a diversidade cultural, ética e responsavelmente, visando relações sustentáveis com o patrimônio socionatural.

Considerações (in)conclusivas: o território de risco e a construção curricular

Voltando às questões: *qual o currículo para as escolas situadas em territórios de risco? Como pensar a integração da RRD no currículo da escola básica, a partir da perspectiva (pós)crítica do currículo?* Faz-se pertinente entender o que consideramos como território de risco.

À palavra território, conforme Haesbaert (2005), vêm sendo atribuídos vários conceitos que se diferenciam por enfatizar uma ou outra forma de relação entre espaço e poder: em alguns casos a dimensão material/funcional, noutros a dimensão simbólica representada pelo poder e pela identidade. Neste artigo, o território corresponde a uma conjunção de aspectos material, simbólico e espaço de ação social carregado de subjetividades, simbolismos e culturas construídas a partir de seus usos; espaço onde se concretizam relações marcadas pelo poder. Um território se constitui, portanto, no espaço das experiências vividas, onde as relações entre os sujeitos, e destes com a natureza, são permeadas pelos sentimentos e simbolismos atribuídos aos lugares, a partir das práticas e das condições socioeconômicas de seus habitantes; um ambiente onde se produz a identidade coletiva de uma comunidade mediante relações de poder.

O risco, por sua vez, é a probabilidade da interseção entre ameaça e vulnerabilidade num território, implicando em perdas e danos, como resultado do impacto de um evento (bio)físico (ameaças: chuva, seca, terremoto, acidentes industriais etc.), sobre uma sociedade vulnerável. A ameaça traduz o perigo latente a uma provável manifestação de um fenômeno físico de origem natural, socionatural ou antropogênico, que pode produzir efeitos danosos nas pessoas, no ambiente, na produção, na infraestrutura, nos bens e serviços (LAVELL *et all,* 2003). Já a vulnerabilidade condiz a um conceito complexo e multidimensional resultante em grande parte do déficit de responsabilidade do Estado ao gerar políticas e processos socioeconômicos que tornam certos grupos sociais vulneráveis, em relação à fragilidade física/econômica/política/social. Um exemplo disso ocorre no Brasil, que ao direcionar seu desenvolvimento para os interesses do mercado internacional globalizado, acaba impondo às

> [...] populações locais as lógicas e interesses de países e elites de fora do território. Os processos subsequentes de desterritorialização produzem situações de injustiça ambiental que vulnerabilizam as populações afetadas, não somente por colocar sobre os seus ombros vários riscos e cargas, mas por não reconhecer os seus direitos em temas tão fundamentais como a saúde, a terra, os recursos naturais e a própria cultura, expressa na relação material e imaterial com tais recursos. (PORTO, 2011).

Deste modo, Porto (2007) afirma ainda que os "Riscos em contextos vulneráveis decorrem de discriminações e desigualdades sociais, e são, portanto, uma questão de (in)justiça ambiental". Logo, considerando que um território se constitui a partir da forma pela qual um grupo social se apropria de um determinado espaço, transformando-o pelo uso que lhe destina e pelos sentidos e significados que lhe atribui, **o território de risco corresponde ao território cujos usos constituem-se em processos de vulnerabilização dos grupos sociais a determinados tipos de ameaça em função das relações de poder lá existentes**.

Neste sentido, pensar os currículos desses territórios requer uma compreensão do risco que parta do paradigma da complexidade, contemplando os processos históricos condicionantes dos modelos de desenvolvimento, considerando que as percepções sobre os problemas ambientais e o risco são diferentes (e até divergentes) conforme os valores, interesses, modo de produção e relações intersubjetivas de cada grupo social. Afinal, o risco, assim como o currículo, é uma construção social e corresponde à possibilidade de perda de algo que tem valor.

Assim, seus currículos devem ser construídos numa perspectiva multirreferencial e intercrítica, a partir de atos de currículo instituídos nesses contextos formativos, voltados para a mudança comportamental quanto aos procedimentos de prevenção, preparo e resposta aos desastres, assim como a resiliência, mas, principalmente, para a formação de sujeitos comprometidos socioambientalmente com a segurança de seus territórios. Contudo, essa construção não deve ocorrer sem que haja, por parte dos sujeitos do risco, a percepção de que algo deve mudar. É preciso existir desejo, implicação, pertencimento e legitimação dos envolvidos, onde o conhecimento sobre o risco seja construído como pauta de poder e mecanismo de motivação e transformação da realidade. Portanto, um currículo socioconstrucionista.

Referências bibliográficas

Arroyo, M.G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes.

Brasil, *Lei nº 12.796 (Abr. 2013).* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Brasil, *Lei nº 12.608 (Abr. 2012).* Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil.

Brasil, *Lei nº 9.394 (Dez. 1996).* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CEPED/UFSC (2013). *Coleção Brasil Cresce Seguro: proposta de programa de redução de risco de desastres nas escolas.* Florianópolis: CEPED. [Versão eletrônica]

EIRD/ONU (2005). *Marco de Ação de Hyogo*. Hyogo: UNISDR. [Versão eletrônica]

Haesbaert, R. (Mar. 2005). *Da desterritorialização à multiterritorialidade*. [Versão eletrônica]. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. 6774-6792.

Lavell, A., Rodriguez A.M. (2003). *Gestión de riesgo: un enfoque prospectivo*. Tegucigalpa: PNUD.

Macedo, R.S. (2009). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes.

Macedo, R.S. (2013). *Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis: Vozes.

Porto, M.F.S. (2007). *Uma ecologia política dos riscos: princípios para integrarmos o local e o global na promoção da saúde e da justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.

Porto, M.F.S. (2011). *Complexidade, processos de vulnerabilização e justiça ambiental: um ensaio de epistemologia política.* Revista Crítica de Ciências Sociais (Online), 93/2011. p. 31-58.

UNICEF/UNESCO (2012). *Redução de risco de desastres nos currículos escolares: estudos de casos de trinta países*. Barcelona: NOVOPRINT S.A. [Versão eletrônica]

As Coleções ENCCEJA e Cadernos de EJA: uma análise das tensões entre currículo e políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1995-2010)

Mello, P. E. D. [1]

[1] Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, Brasil

Email: paulodemello04@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta a análise de duas coleções didáticas destinadas à Educação de Jovens e Adultos: a Coleção ENCCEJA e a Cadernos de EJA. Elas representam duas iniciativas oficiais de produção de materiais didáticos, empreendidas pelo Ministério da Educação - MEC, uma realizada ao final da gestão Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e outra durante a gestão Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Enquanto uma se vincula a um exame de certificação, o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos – ENCCEJA, propondo um material que estimula a autoaprendizagem, a outra representa uma proposta de valorização da EJA presencial, e da mediação do professor no processo educativo. A pesquisa utiliza referenciais da História Cultural, da História do Currículo e das Disciplinas Escolares, entendendo o material didático e o livro didático em particular, como objetos multidimensionais e complexos, que explicitam o currículo proposto para a EJA, revelando expressões ideológicas e concepções de EJA. O estudo prioriza a análise do conteúdo elegendo como elementos fundamentais a relação com o currículo da EJA, a proposta de organização e seleção dos conteúdos e atividades de ensino-aprendizagem, a proposta de manual do professor e a forma pela qual ela se apresenta em termos gráfico-editoriais. O estudo desvela em que medida as coleções didáticas expressam distintas concepções de currículo e manifestam embates sobre as orientações políticas para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil.

Palavras-Chave: Currículo, Políticas Públicas, Material Didático, Educação de Jovens e Adultos (EJA)

1 Introdução

O fomento ou produção pelo Estado brasileiro de materiais didáticos destinados a professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido uma característica das políticas de implementação e desenvolvimento dessa modalidade de ensino no Brasil que remonta aos momentos fundantes da EJA como preocupação de política educacional pública no país. Segundo Beisiegel (2004), já na primeira Campanha de Educação de Adultos (CEA) lançada no país, em 1947, a atuação do poder publico, na produção ou no fomento à produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da leitura, escrita, operações básicas de matemática, noções de cidadania, higiene e saúde, geografia e história, dentre outros, foi significativa. No período da realização da CEA, que se estende até meados dos anos 1950, a União realizou a articulação com os governos estaduais e municipais, e arregimentou o apoio da sociedade civil organizada envolvendo diferentes sujeitos na produção de recursos didáticos. As coleções *ENCCEJA* (material didático destinado a preparar os alunos que prestam o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos) e *Cadernos de EJA,* objeto de análise deste trabalho, inserem-se nessa longa tradição histórica e representam formas de intervenção direta do Estado brasileiro na produção de coleções didáticas destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), e expressam propostas e concepções diferenciadas de oferta de EJA assumidas pelas autoridades educacionais nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Segundo Choppin (1992) Bittencourt (2008a, 2008), e Munakata (1997), as análises contemporâneas tem levado em conta a complexidade do livro didático como artefato cultural e sua relação particular e específica com o sistema educacional. O livro didático é uma obra complexa, pois se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Além disso, pode assumir funções distintas, de acordo com o lugar, das condições, do momento histórico em que é produzido, da maneira como é utilizado nas várias situações escolares. Nesse sentido, o livro didático é um objeto multidimensional, que pode ser estudado como produto cultural fabricado por técnicos que definem seus aspectos físicos, como suporte de conteúdos escolares prescritos pelos currículos oficiais, como instrumento pedagógico, e um veículo de valores ideológicos e culturais.

Ambas as coleções têm em comum terem sido produzidas pelo Ministério da Educação em momentos distintos, mas recentes da história da EJA. Elas representam, portanto, formas de intervenção direta do Estado na produção de coleções didáticas para a EJA, por meio de diferentes agentes, e expressam em sua materialidade e forma de organização aquilo que o MEC considerava ser um material didático adequado para a EJA, ou para uma determinada forma de oferta de EJA, e traduzem, portanto, formas de explicitação e organização dos conteúdos escolares e projetos políticos distintos para o desenvolvimento da EJA no sistema educacional do país.

2 Duas coleções, dois projetos.

A Coleção ENCCEJA representa a última iniciativa do governo Fernando Henrique Cardoso, de produção de material didático para a EJA. A elaboração da Coleção ENCCEJA é de 2002, último ano da gestão do Ministro Paulo Renato no MEC. A coleção é parte do processo de formulação do Exame Nacional de Certificação de Competências da EJA, o ENCCEJA. Ela se insere, portanto, num dado contexto da atuação da gestão do ministro Paulo Renato na área de produção didática para EJA. De modo geral, verificamos que a atuação do MEC, na produção de materiais didáticos naquele período, esteve ligada ao desenvolvimento de três eixos: da alfabetização através do Programa Alfabetização Solidária (PAS); do currículo com a elaboração da proposta curricular do primeiro e segundo segmentos da EJA; e do financiamento da EJA, com a transferência de recursos para a produção de materiais didáticos por meio do *Programa Recomeço*.

Ainda em meados dos anos 1990, uma organização não-governamental ligada à setores acadêmicos e à Igreja Católica, Ação Educativa produzira a *Coleção Viver e Aprender* em articulação com a proposta curricular para o primeiro segmento. Paralelamente, o *Programa Recomeço*, criado para complementar os recursos destinados à EJA, financiava a produção de materiais didáticos pelas secretarias municipais e estaduais, enquanto o PAS desenvolvia materiais para a campanha de alfabetização. A *Coleção ENCCEJA* representa uma nova e derradeira iniciativa do MEC na produção de material didático, mas agora na direção de inserir a EJA no sistema de avaliação nacional estruturado no período.

Efetivamente, ao longo dos anos 1990, várias medidas reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. O discurso oficial anunciava a necessidade de se reestruturar os currículos e melhorar a qualidade dos livros didáticos; de promover a revisão dos conteúdos curriculares, com vista ao atendimento de "competências básicas" – raciocínio, linguagem, abstração – consideradas fundamentais para a participação do indivíduo na sociedade moderna; e de se criar um sistema de avaliação nacional de aplicação anual, com divulgação pública dos resultados e acompanhamento da evolução dos sistemas de ensino. De um lado, esse discurso enfatizava a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, no bojo da qual está o desempenho das escolas e dos professores, como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos tais como os aferidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. De outro lado, este desempenho era visto como dimensão de qualidade e eficácia a ser promovida pela formação profissional e por mecanismos de avaliação e incentivo por mérito.

Esse discurso da política pública brasileira relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistiam na necessidade de ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema educacional. Tal discurso apontava como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. A saída da crise, segundo essa orientação política, estava em tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade das nações e das empresas.

O ENCCEJA, instituído nesse contexto, pode ser interpretado como um dos instrumentos utilizados pelo MEC para estabelecer avaliações nacionais abrangendo a Educação Básica e a Educação Superior. Outros instrumentos foram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Junto à efetivação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (conteúdos básicos que deveriam compor o

currículo e orientações didáticas a serem seguidas), a implementação de programas nacionais de formação de professores vinculadas à adaptação destes parâmetros, e o reforço a ações de coleta, análise e divulgação de informações sobre a educação, e a constituição de um sistema de avaliação representava um esforço do MEC para concentração do controle pedagógico na esfera nacional. Mais do que isso, o investimento num exame de certificação nacional, parecia confirmar a postura do governo de descompromisso com o atendimento qualificado da demanda de EJA, que deixava de ser oferecida, preferencialmente, por meio de cursos presenciais.

O ENCCEJA foi instituído em 2002. Para sua implementação, devido às circunstâncias de falta de previsão orçamentária e inexperiência das secretarias, o INEP decidiu realizar uma experiência piloto. Assim, os custos para realização do exame foram assumidos pelo INEP, que contratou, por processo licitatório, uma entidade pública, a *Fundação Cesgranrio*, para cuidar de sua execução. Dentre as atribuições da *Cesgranrio* para a operacionalização do exame estava a elaboração da matriz de competências; a elaboração, ajustes técnico-pedagógicos e calibragem dos itens, elaboração da metodologia de aplicação e supervisão do exame; formatação do questionário socioeconômico; processamento dos resultados e produção do material de apoio aos estudantes e professores. A *Cesgranrio* foi, portanto, responsável pela seleção dos profissionais para elaboração da matriz de competências, elaboração dos itens e do material didático, ficando inclusive responsável pela produção de uma tiragem do material.

Em 2003, no governo Lula, o ENCCEJA teve sua portaria de criação revogada, e uma comissão instituída para reavaliar o exame e propor seu aprimoramento. Diante das resistências que se erguiam ao exame oriundas dos movimentos sociais e segmentos da EJA, e tendo como perspectiva sua aplicação aos brasileiros residentes no Japão, o INEP tomou a iniciativa de, em 2004, elaborar uma minuta de portaria para reedição do exame. Esta minuta provocou divergências entre este órgão e a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, cujo diretor Timothy Ireland, opunha-se a qualquer iniciativa de reedição do exame. Entretanto, desconsiderando as ponderações da DEJA, o então ministro Tarso Genro assinou nova portaria, que instituiu o ENCCEJA para o ano de 2005, recomendando a realização de estudos para sua reformulação. Essas reformulações ocorreram na edição do exame de 2006. Na ocasião o INEP reuniu um conjunto de especialistas que conduziram uma série de estudos e debates que resultaram na elaboração de uma Tabela de Descritores de Competências e Habilidades para a Construção de Itens do ENCCEJA, com base na Teoria da Resposta ao Item, que desloca o foco da análise da prova como um todo para análise de cada item, que passou a ser considerada na avaliação dos resultados e na composição do exame.

Por sua vez, a Coleção Cadernos de EJA insere-se no processo de mudanças da política de EJA que ocorrem durante o governo Lula. Desde 2003, quando se inicia o governo Lula, as reformas educativas implementadas, no período FHC, e a política de EJA passaram por um amplo processo de revisão. Praticamente todos os programas, projetos e ações do MEC foram aos poucos sendo reorientados. Para enfrentar a questão do analfabetismo o PAS foi extinto, sendo criado, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), no âmbito de uma nova secretaria extraordinária para "erradicação do analfabetismo". Como vimos o ENCCEJA foi suspenso e tornou-se objeto de estudos com vista a sua reformulação. No entanto, com a saída do Ministro Cristovam Buarque esse processo de reformulação da política educacional, passou por outro momento de mudanças. A questão do analfabetismo e da EJA passaram a ser responsabilidade de uma única secretaria criada em 2004, a Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, a SECAD, que como seu próprio nome indica incluía as temáticas da diversidade oriundas das pressões dos movimentos sociais, e o ENCCEJA foi mantido.

Nesse processo de reorientação da política de EJA a redefinição do lugar dos materiais didáticos no projeto político pedagógico para a EJA tornou-se elemento chave. A produção de materiais didáticos para a EJA ganha outra perspectiva, sendo pensada de forma a envolver produções coletivas, em processos participativos e tendo como princípios a flexibilidade e interdisciplinaridade. Sob essa orientação, o DEJA desenvolve a elaboração de um projeto de elaboração de material didático que caminhava na contramão da continuidade do ENCCEJA, e das reimpressões do material didático conduzidas pelo INEP.

Para a elaboração dos Cadernos de EJA, o MEC estabeleceu um convênio com a *Fundação Unitrabalho*, uma rede que agrega universidades e instituições de ensino superior de diferentes regiões do Brasil, fundada em 1996, e instituída como Fundação de direito privado, sem fins lucrativos. A fundação possuía atuações na área de Economia Solidária, e em projetos na área educacional desenvolvidos com o ministério do Trabalho e a Central Única dos Trabalhadores, organismo sindical articulado ao partido do governo. O projeto preliminar sobre produção de material didático para EJA foi formulado já em 2003, mas o plano de trabalho para sua execução foi aprovado apenas em 2005. O objetivo era produzir materiais didáticos e pedagógicos para os 1º e 2º segmentos da EJA, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Para execução do plano de trabalho a *Unitrabalho* constituiu uma equipe de 25 professores de várias universidades brasileiras composta por consultores das diversas temáticas e áreas do conhecimento e por uma equipe pedagógica, cujo trabalho foi desenvolver critérios, selecionar textos e elaborar atividades didáticas tendo

como base uma proposta temática e interdisciplinar centrada no tema trabalho. Além das equipes técnicas de produção do material foi formada uma equipe de produção editorial composta por empresas selecionadas para o trabalho de seleção e edição de textos (Editora Página Viva); produção do projeto gráfico, ilustrações e iconografia (A+ Comunicação) e liberação de direitos autorais (Companhia da Memória).

O trabalho contou ainda com a realização das oficinas de trabalho nas quais se estabeleceu um diálogo com especialistas, órgãos públicos e com organizações da sociedade civil que atuam em EJA, nas diversas regiões do país, com participação de professores de EJA, para colher opiniões e contribuições. A apresentação do produto final da coleção ocorreu em 2007, com a entrega de uma versão digital da coleção à SECAD, que após providenciar sua impressão, efetuou a distribuição dos exemplares para as secretarias estaduais e municipais de educação e escolas públicas que ofertavam EJA.

As coleções *Cadernos de EJA* e *ENCCEJA* foram formuladas pelo poder público especificamente com o objetivo de atender à EJA, mas de forma absolutamente distinta. Enquanto a coleção ENCCEJA foi formulada com o objetivo de servir de material didático destinado a dar suporte aos alunos que se inscreverem no ENCCEJA; a coleção *Cadernos de EJA* foi elaborada para uso no Ensino Fundamental de jovens e adultos, da alfabetização até a 8ª série, com foco na oferta presencial nas escolas públicas. Estas finalidades distintas em relação ao público da EJA refletem-se na forma como se estruturaram materialmente as duas coleções. Enquanto a *Coleção ENCCEJA* tem uma proposta da organização articulada ao exame, e define sua estrutura de forma híbrida pelas áreas de conhecimento adotadas no modelo do ENCCEJA, a *Coleção Cadernos de EJA* apresenta uma proposta de organização pedagógica dos conteúdos de aprendizagem em torno de eixos temáticos, tendo o trabalho como eixo integrador, rompendo com a organização dos livros pela matriz curricular por disciplina ou área de conhecimento.

A estrutura das duas coleções traduz, portanto, propostas distintas de organização curricular para a EJA, uma vinculada a uma proposta de currículo que rompe com a noção de que os conteúdos devem ser ordenados e apresentados a partir de uma estrutura curricular tradicional de organização disciplinar, propondo o trabalho numa perspectiva temática e integradora, mas que traz implícita a organização curricular; e outra que articula as disciplinas em torno de uma proposta de organização dos saberes em torno da matriz de competências e habilidades que orienta o Exame de certificação de EJA.

3 Conclusão

As coleções Cadernos de EJA e ENCCEJA são muito distintas entre si, quer consideremos sua forma ou materialidade e sua proposta pedagógica. Do ponto de vista da estrutura da coleção, que corresponde a um dos aspectos de sua materialidade, são relevantes as diferenças, tanto na forma como estão articulados e organizados os volumes em cada coleção como no número de livros que ela apresenta. As coleções também diferem quanto à proposta que define a forma como organizam internamente cada um dos livros, tanto em termos de seleção e organização de conteúdos de uma área de conhecimento ou temática, quanto nas propostas de atividades de aprendizagem. Há diferenças significativas também na forma adotada para ordenamento de textos e paratextos em torno do projeto gráfico, e sua articulação ao manual do professor. Enquanto a coleção ENCCEJA aparece vinculada a exames de certificação, organizados com base em uma matriz de competências e habilidades, e se constitui como material que prescinde da presença do docente, a Cadernos de EJA indica o protagonismo do professor e se constitui como material de leitura versátil, numa perspectiva interdisciplinar.

As coleções *ENCCEJA* e *Cadernos de EJA*, portanto, expressam e trazem à tona questões sobre como se configuraram as relações entre o Estado e produção de material didático para EJA, e revelam as disputas, tensões e contradições entre projetos distintos para a EJA no período recente da história brasileira.

4 Referências

Brasil (2002). Ministério da Educação. *Coleção ENCCEJA*, Brasília.

Brasil (2007). Ministério da Educação. Fundação Unitrabalho. *Coleção Cadernos de EJA*, Brasília.

Choppin, A. (1992) *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.

Beisiegel, C. R. (2004). *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Liber Livro Ed. Brasília

Bittencourt, C. M. F. (2008). *Livro didático e saber escolar (1810 – 1910).* Belo Horizonte: Autêntica Editora

_____. *(2008) Ensino de História: fundamentos e métodos***.** São Paulo: Cortez.

Mello, P.E.D. (2010). *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo.

Munakata, K. (1997). *Produzindo livros didáticos e paradidáticos.* Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS: CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS EM UMA UNIDADE FEDERATIVA

RIBEIRO, Cândida Cespedes

SEDUCMT/UFMT/CNPq

candidacespedesmt@gmail.com

SANTANA, Malsete Aristides

SME-Cuiabá/NEPRE-UFMT

malsete@ibest.com.br

COSTA, Candida Soares da

UFMT/NEPRE/CNPq

candidasoarescosta@gmail.com

OLIVEIRA, Ozerina Victor de

UFMT/CNPq

ozerina@ufmt.br

Nas últimas três décadas, as discussões em torno da educação e relações étnico-raciais no campo da educação no Brasil passaram por vários momentos. O primeiro, acentuado nos anos 1980 do século XX, no contexto da luta por democratização da escola pública via acesso e qualidade, pesquisas constatam que a não universalização do acesso e o fracasso escolar atingia de modo mais incisivo, a população negra. Por não bastar a denúncia, as discussões da década seguinte passaram a girar em torno dos mecanismos configuradores do fracasso escolar que atingia essa população. Houve a circulação de discursos de várias ordens, entre estes: uns atribuíam o fracasso ao um suposto déficit cultural da população negra; outros a indicadores sócio-econômicos como obstáculo para o sucesso dessa população na escolarização; e um discurso, em especial, enunciado por instituições, intelectuais, associações científicas e movimentos sociais em geral, no contexto de movimentos da pluri/multi/interculturalidade, que relaciona o fracasso escolar da população negra ao etnocentrismo, racismo, preconceito e discriminação raciais presentes na sociedade e nos processos de escolarização em seus diferentes níveis, modalidades e dimensões.

Tais discursos impulsionaram na última década instituição de políticas públicas em prol do acolhimento da diversidade e do reconhecimento da diferença. Eles vêm indicando, ainda, as conexões entre preconceito racial, escolarização da população negra e desigualdade social, com proposições para enfrentar o racismo na escola, as quais chegaram a programas governamentais de ação afirmativa, orientações curriculares, normas, leis, ou seja, políticas educacionais de um modo geral. Vivemos um momento, então, de defesa, acompanhamento e vigilância das políticas educacionais públicas. É nesse contexto que se insere a problematização da pesquisa a ser apresentada.

Por contingências históricas, estreita-se o foco dessa problematização em uma das unidades federativas do Brasil, o estado de Mato Grosso. Sobre as políticas públicas para as relações étnico-raciais nesse estado, perguntamos: como elas são definidas? Quais suas características e abrangência? A partir dos textos que a configuram, indagamos: existem relações entre a política estadual e políticas mais amplas? Quais intervenções pedagógicas estão sendo sugeridas para o espaço, tempo e conhecimento curriculares?

Para além do acompanhamento e vigilância, o propósito desta pesquisa é entender, política e pedagogicamente, como ocorrem decisões, ações e orientações educacionais direcionadas às relações étnico-raciais no estado de Mato Grosso, na perspectiva de favorecer a consolidação destas políticas.

Teórica e metodologicamente, partimos do pressuposto de que as políticas são configuradas por um movimento cíclico, composto por diversos textos, contextos, discursos e sujeitos. Movimento este denominado "policy cycle approach" por BOWE e BALL (1992). Assim compreendida, a política educacional para as relações étnico-raciais no estado de Mato Grosso é definida por diferentes sujeitos (movimentos sociais, gestores públicos, educadores, comunidade escolar e comunidade científica), por várias esferas sociais e conjunturas políticas (de âmbito local, nacional e global), e por diversos textos (planos, legislação, programas, parâmetros e orientações curriculares).

Devido à abrangência do ciclo da política, delimitamos esta pesquisa nos textos políticos. Atualmente, a política educacional para as relações étnico-raciais no estado de Mato Grosso se encontra materializada especialmente em dois textos: o Plano Estadual de Educação – 2008-2017 – e as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais/SEDUC-MT (2012). No desenvolvimento da pesquisa, realizamos um estudo documental (OLIVEIRA, 2008) destes dois textos.

Essas decisões teórico-metodológicas inscrevem esta pesquisa em uma abordagem qualitativa, entendida "[...] como sendo um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação." (OLIVEIRA, 2008, p. 37). Assim, entende-se que o método numa perspectiva abrangente, como sendo o caminho escolhido para atingir os objetivos preestabelecidos na elaboração de um projeto de pesquisa, onde os dados podem ser obtidos, entre outras, através de uma pesquisa documental. (OLIVEIRA, 2008)

Daremos sequência à exposição da pesquisa apresentando algumas considerações iniciais sobre indicadores que relacionam preconceito racial, escolarização da população negra e desigualdade social; e sobre noções de racismo, preconceito e discriminação raciais. Em seguida serão apresentadas as descrições e análises proporcionadas pelo estudo documental do Plano Estadual e das Orientações Curriculares. Finalmente, colocaremos os textos analisados em um todo relacional, que procura responder as questões orientadoras desta pesquisa.

Indicadores e noções que orientam a análise

Conceituamos racismo, preconceito e discriminação raciais a partir da síntese elaborada por Jaccoud e Beghin (2002). Segundo essas autoras,

> Considera-se racismo uma ideologia que apregoa a existência de hierarquia entre grupos raciais. Preconceito racial será entendido como toda predisposição negativa em face de um indivíduo, grupo ou instituição assentada em generalizações estigmatizantes sobre a raça a que é identificado. Discriminação racial é definida como toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência racial que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e tratamento entre os indivíduos ou grupos. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 39)

Ao considerarmos tais conceitos focalizando a realidade do estado de Mato Grosso e relacionando dados de escolarização e desigualdade social nacionais, concluímos pela condição factual da referida ideologia, predisposições negativas, estigmas e exclusões em relação à população negra. Nesse estado, em um universo de 2.505.245 habitantes, 1.341.907 são negros (pretos + pardos), constituindo a maioria da população e atingindo 53,6%, percentual maior que a média nacional. (IBGE-2001)

Em termos de desigualdade social, por exemplo, comparando-se as rendas médias de negros e brancos, observa-se, conforme estimado pelo PNAD de 2001, que um indivíduo branco brasileiro médio mora em um domicílio cuja renda mensal *per capita* é de R$ 482,00, o que corresponde a mais do que o dobro da renda de um indivíduo negro médio, que é de apenas R$ 205,00 por mês. Ainda sob o mesmo recorte étnico-racial, a pobreza é muito maior entre a população negra, pois, a probabilidade de um branco ser pobre encontra-se em torno de 22%, enquanto para o sujeito negro ser pobre, a probabilidade é de 48%, o dobro. (BEGHIN; JACCOUD, 2002)

No que diz respeito à escolarização, infelizmente os indicativos se repetem:

> um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – e a mesma observada entre seus avós. [...] A escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros [2,3 anos em média], mantém -se absolutamente estável entre as gerações. (HENRIQUES, 2001: 27).

Tais fatos decorrem do processo de reprodução das desigualdades raciais ao longo da história do Brasil. Em um exercício de síntese das discussões a esse respeito, Muller (2011) destaca a compreensão de que o pensamento social brasileiro e a construção de racismo foram construídos a partir de estigmas sociais tradicionalmente e intencionalmente reproduzidos, os quais foram centrados na história dos vencedores, dita como a história oficial. Ela começou a ser construída desde o Império e após, com a criação dos Institutos Históricos e Geográficos, sendo eles responsáveis pela "construção da história nacional". Para isso, recriavam o passado, solidificaram mitos, ordenaram fatos buscando homogeneidade de sujeitos e eventos.

Nesse processo, reconhecemos o poder de construção discursiva da diferença na produção de identidades. Ao relacionar o universal e o particular, Laclau (2011) destaca a diferenciação como elemento central na definição de identidades: "[...] se a particularidade se afirmar como mera particularidade, numa relação puramente diferencial com

as outras, estará sancionado o *status quo* das relações de poder entre os grupos." (LACLAU, 2011, p. 55). À identidade que é atribuída a condição de ser diferente, também é colocada em um lugar hierarquicamente inferior à identidade que materializa uma normatividade – no caso deste estudo, branca e ocidental. Sob essa lógica discursiva, a população negra é a diferente, o Outro. Ai entra em cena a história dos vencedores, conforme destaca Muller (2011), fundada em ideologias de superioridade racial e de branqueamento, criando mitos e invenções que levaram a supervalorização de um determinado grupo social (branco), em detrimento de outro (negro).

Isto não significa que advogamos pelo fim da diferença, afinal, "a diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura [...]" (HALL, 2003, p. 33). Assim como toda identidade carece da diferença para se constituir como tal, entendemos que o reconhecimento da diferença é consubstancial à realização de políticas educacionais públicas que sejam acolhedoras da população negra nos processos de escolarização. É nessa perspectiva que abordaremos os textos da política educacional do estado de Mato Grosso.

O Plano Estadual de Educação e as Orientações Curriculares para as Diversidades Educacionais

O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso – 2008-2017 (PEE-MT) foi instituído pela Lei 8.806, de 10 de Janeiro de 2008, pela Assembléia Legislativa do Estado, mas a sua discussão e elaboração data desde 2005. Considerando-se os diferentes momentos de discussão, podemos dizer que seus signatários vão além dos poderes legislativo e executivo do Estado, incluindo-se também entidades diretamente relacionadas à educação – Sindicato Estadual dos Trabalhadores na Educação Pública (SINTEP), instituições públicas formadoras de professores e entidades de movimentos sociais negros no estado. .

Como Lei, o PEE-MT passa a servir de base para todas as ações estaduais ou municipais voltadas à educação no estado, para o período estipulado. Consta em seus objetivos a ampliação das possibilidades de reconhecimento da educação como direito humano inalienável, compreendido como dever do Estado e compromisso de toda a sociedade mato-grossense.

Temos clareza que um Plano Estadual de Educação não atende todas as demandas dos diferentes grupos sociais, nem garante a realização das decisões nele firmadas, mas o vemos como a materialização de acordos, mesmo que provisórios, em torno da política pública para as relações étnico-racial na educação.

Em sua estrutura, o PEE-MT é composto por 7 artigos, que é a lei propriamente dita, e um anexo contendo um texto com apresentação, 15 seções, referências bibliográficas e lista de tabelas. A seção 10 intitula-se "Educação das Relações Étnico-Raciais", contendo diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas.

O diagnóstico apresenta indicativos que relacionam relações raciais, desigualdade social e escolarização da população negra do estado e suas diretrizes são, inicialmente, assim definidas:

> As políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais devem ter como objetivo reafirmar os direitos de todos os cidadãos mato-grossenses e valorizar a diversidade étnico-racial, fazendo com que todos se orgulhem de suas raízes, sejam elas indígena,

> africana, européia ou asiática, e respeitem o direito do outro de ser diferente. (PEE-MT, 2008, p. 67)

Tais diretrizes podem significar pontos de articulação de diferentes sujeitos coletivos em dois aspectos: quando direciona o direito a "todos", sem especificar de quem é, afinal, o direito a que se refere; quando nomeia várias origens étnico-raciais (Indígenas, africanos, europeus, asiáticos). Entretanto, tais aspectos podem significar, também, uma falta de reconhecimento de grupos identitários para além de supostas origens fundadoras, mantendo a população negra brasileira e mato-grossense na invisibilidade.

Em todo o texto, clama-se por responsabilidade coletiva no processo educacional de realização dos objetivos e metas e de avaliação do Plano, solicitando, inclusive, a apresentação de possibilidades de superação dos desafios encontrados.

Nas diretrizes, objetivos e metas para as relações étnico-raciais na educação, destaca-se a ênfase dada à inserção e discussão da temática das relações raciais nos currículos quando o mesmo remete à necessidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores considerarem a temática, especialmente o de pedagogia e demais licenciaturas; quando defendem a melhoria dos materiais didáticos; e quando indicam a necessária atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos abarcando as relações étnico-raciais, o respeito à diferença e à diversidade cultural. Com isso, o PEE-MT acaba por enunciar a necessária definição de orientações curriculares para o estado de Mato Grosso.

Destaca-se, ainda, a importância dada às condições materiais, quando solicitam valorização do profissional da educação com salários dignos e condizentes as suas necessidades, melhoria na infra-estrutura, alimentação e transporte escolar, e a realização e consolidação das políticas públicas educacionais já existentes.

As Orientações Curriculares para as Diversidades Educacionais (SEDUC, 2012) configuram desdobramentos do PEE-MT. Tem como objetivo constituir uma política curricular de educação básica que visa contribuir para a redução das desigualdades educacionais "de forma a dar garantias das especificidades de aprendizagens e metodologias, considerando a realidade e necessidade do povo mato-grossense". (SEDUC, 2012, p. 13). Sua elaboração foi desencadeada desde 2006, com o envolvimento do Conselho Estadual de Educação, Seduc-MT, segmentos de movimentos sociais negros, Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, Sintep-MT, professores da rede e universidades públicas.

O texto se encontra estruturado em sete orientações curriculares específicas, sendo a terceira e a quinta, respectivamente, *Orientações curriculares para educação das relações étnicorraciais* e *Orientações curriculares para educação quilombola*. Traz orientações para um planejamento de ensino com conteúdos referenciais sobre a cultura negra e indígena, história do/a negro/a e índio/a brasileiro/a, servindo-se ao propósito de operacionalização das leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo das unidades escolares estaduais em todos seus níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Muito embora apresente orientações detalhadas em termos de ensino, se mostra aberta, de modo que escola e professores possam ampliar e aprofundar estas orientações na organização do trabalho escolar e nas práticas pedagógicas.

Para finalizar, vale ressaltar que tanto o PEE-MT quanto as Orientações Curriculares, se ancoram em bases legais e demais aparatos políticos da educação de âmbito nacional.

Considerações finais

A partir desta pesquisa concluímos que a política em análise pretende valorizar a diversidade étnico-racial e cultural, em articulação ou concorrência com diversos grupos identitários. Embora se situe no plano político, a educação para as relações raciais se encontra fortemente influenciada pela legislação nacional, marcadamente enraizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ganhando força na esfera jurídica. A política para a educação das relações étnico-raciais no estado de Mato Grosso está relacionada ao tempo e ao espaço escolares, destacando-se no currículo história e culturas africanas e afro-brasileiras direcionadas para todas as unidades escolares estaduais, em todos os níveis e modalidades.

Concluímos, ainda, que há necessidade de continuar esta pesquisa em âmbito da formação continuada de professores, considerando-se as práticas curriculares nas escolas da rede estadual.

Referências Bibliográficas

Bowe, R. & Ball, S. (1992). *Reforming education &changingschools*– case-studies in policy sociology.London, NY: Routledge.

Hall, S. (2003). *Da Diáspora - identidades e mediações culturais.*Sovic. L. (org,); Resende, A. G. (trad.)., et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil.

Henriques, R. (2001). *Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90.* Texto para Discussão 807. Rio de Janeiro: Intituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

Jaccoud, L. B. &Beghin, N. (2002).*Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.* Brasília: IPEA.

Laclau, E. (2011).*Emancipação e Diferença.*Lopes, A. C.& Macedo, E. (coord.). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Mato Grosso, Secretaria de Estado de Educação. (2008).*Plano Estadual de Educação 2008-2017*.

Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. (2012).*Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais.* Cuiabá: Defanti.

Müller, M. L. R. (2011). *Pensamento social brasileiro e a construção do racismo.*2.ed. Cuiabá: EdUFMT, 2011. Módulo 5. Especialização Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira.

Oliveira, M. M. (2002). *Como fazer Pesquisa Qualitativa.* 2ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Currículo, escola e reformas educativas no ensino médio: do proposto ao realizado no cotidiano da escola pública

Margareth Fadanelli Simionato[1], Cláudia Zank[2]

Centro Universitário Metodista IPA/marga.fada@hotmail.com[1], UFRGS/claudiazank@gmail.com[2]

INTRODUÇÃO

A complexidade da educação tem demandado constantes readequações nos processos de escolarização. Em geral, o currículo é focalizado como o centro dessas reformas, independentemente do posicionamento político dos grupos em alternância no poder. Conforme Oliveira (2009, p. 69), "para todos os níveis de escolarização fazem-se reformas curriculares e, não atingindo o almejado, propõem-se outras reformas". Esta é a situação em que se encontra o estado do Rio Grande do Sul (RS), em que a cada quatro anos é implementada uma nova reforma, desconsiderando ganhos e avanços e também os entraves das reformas anteriormente postas em prática, e afetando diretamente a ação pedagógica dentro das escolas.

A política educacional do governo atual, apresentada através do Documento Base "Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014" (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL [SEDUC], 2011), se constrói a partir de uma análise diagnóstica do Ensino Médio (EM), utilizada para justificar a proposta de um Ensino Médio Politécnico (EMP). Diferentemente, contudo, de políticas educacionais dos governos anteriores, a política atual foca somente na reestruturação curricular, fato explicado pela Diretora Geral da SEDUC-RS (Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul): "Temos a convicção de que somente uma reestruturação curricular sob outros paradigmas é capaz de garantir o acesso, a permanência e a consistente aprendizagem de nossos jovens e adolescentes" (NASCIMENTO, 2013, p. 16).

As reformas impingem às escolas mudanças consubstanciais em seus tempos pedagógicos, rotinas e práticas. Em geral, a escola e seus professores fazem parte de uma cultura escolar e docente que tem seus filtros próprios para a releitura dos movimentos externos ao cotidiano escolar, mantendo sua própria ação pedagógica apesar das diretrizes emitidas por sua mantenedora. Um traço cultural não se apaga por simples desejo ou imposição através de uma reforma. Ferreti (2009) ressalta esta questão, ao colocar que

> As apropriações que os professores realizam estão atravessadas por esse traço cultural que pode até ser submetido por eles a questionamentos o que demanda tempo para reflexão, aparentemente pouco disponível, ou, ainda, o cultivo do hábito do debate, que tende a desaparecer em função das demandas cada vez mais intensas por produtividade (FERRETI, 2009, p.21).

Para Ribeiro et al (2014, p.91) a reforma "propôs a desconstrução de uma organização curricular pautada na racionalidade técnica que compartimentalizou o conhecimento em disciplinas perdendo a noção da totalidade frente à complexidade, cada vez maior, das especializações do conhecimento."

Acrescenta-se, ainda. que a reestruturação em curso não promoveu um efetivo e necessário debate com a comunidade escolar, o que provocou resistências e dificultou sua aceitação, entendimento e aplicação entre grande número de professores, resultando em constantes tensionamentos. De acordo com Paulilo (2010, p. 491), "políticas não são simplesmente implantadas como foram propostas e torna explícita a existência de práticas de apropriação e/ou resistência que produzem efeitos que podem representar mudanças e transformações significativas na política original".

Diante do exposto, este artigo apresenta na próxima seção uma breve exposição da proposta de Ensino Médio Politécnico, configuração da política educacional do governo atual. Da mesma forma, apresenta alguns elementos como opiniões e sentimentos produzidos nos sujeitos sociais envolvidos, professores das escolas públicas, resultados parciais de uma pesquisa[1] ainda em execução da qual participam as autoras. Nas considerações finais, serão evidenciados alguns dos possíveis efeitos produzidos ao longo dos três anos de EMP.

A Reestruturação Curricular e sua materialização no interior da escola

A proposta de reestruturação curricular surgiu a partir do Plano de Governo 2011-2014, que já estabelecia algumas prioridades educacionais, entre elas a qualificação do Ensino Médio (SEDUC, 2011). A qualidade do EM foi posta em questão a partir da realização de um diagnóstico, o qual serviu de justificativa para a proposta de reestruturação curricular que tomou a forma de Ensino Médio Politécnico (EMP).

Consta no Documento Base (SEDUC, 2011) que a reestruturação curricular trata de uma proposta diferenciada que articula uma formação geral e uma parte diversificada, esta

> [...] vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos (SEDUC, 2011, p. 25).

Nesta proposta, o currículo deve dialogar com as concepções de politecnia e do trabalho como princípio educativo. Estas concepções, contudo, tem gerado muitas discussões e desentendimentos. Como observa Kuenzer (2011), a questão conceitual proposta nos textos legais gera discussões e controvérsias entre professores e gestores porque pode haver pouca apropriação teórico-epistemológica dos conceitos por parte dos atores envolvidos na materialização da proposta, como, de fato, transparece abaixo:

Sujeito G - *Os grandes princípios da politecnia carecem de uma apropriação mais efetiva por parte dos professores.*

[1] A pesquisa em questão é coordenada pelo Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É financiada pelo MEC/FNDE e, na presente etapa, tem como sujeitos professores e gestores das escolas públicas estaduais de ensino médio politécnico de diversas cidades do RS. A pesquisa se intitula "Avaliação da Implementação de Projetos para o Ensino Médio: O Caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador/Politécnico no RS".

A fim de realizar a articulação entre formação geral e diversificada, o currículo do EMP foi organizado de forma a ter uma carga horária de 2.400 horas[2] distribuída em três anos de duração:

- no primeiro ano: 75% de formação geral e 25% de parte diversificada;

- no segundo ano, 50% de formação geral e 50% de parte diversificada;

- no terceiro ano, 25% de formação geral e 75% de parte diversificada.

A parte diversificada conta com o Seminário Integrado (SI):

> Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto.
>
> A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso. (SEDUC, 2011, p. 23)

Conforme apontam Ribeiro et al (2014, p. 69), alguns pontos relativos a esta distribuição de formação (geral e diversificada) e de carga horária geraram muita polêmica. Destes pontos destaca-se o "status" dado ao SI. Contudo, a importância dada ao SI se justifica já no Documento Base, no qual é apontado que os Seminários Integrados garantem um dos princípios orientadores da proposta de EMP (SEDUC, 2011), qual seja, a, a interdisciplinaridade.

A organização do currículo a partir de áreas de conhecimento trabalhadas de forma interdisciplinar, tendo a pesquisa como princípio pedagógico, promoveu profundas mudanças nas práticas dos professores. A interdisciplinaridade, ainda que não possa mais ser considerada um conceito ou mesmo uma prática inovadora, provoca muitas dúvidas em sua aplicabilidade nesta nova proposta de currículo, como é possível observar na fala de dois sujeitos pesquisados:

Sujeito R - *Precisamos conhecer melhor as práticas interdisciplinares para melhor desenvolver o nosso trabalho.*

Sujeito S - *É necessário um trabalho interdisciplinar mais consistente a fim de trazer a realidade do aluno para dentro da escola e, a partir daí, construir ou dar suporte à personalidade dos educandos.*

Outro ponto que tem tido destaque nas discussões acerca do EMP é o da avaliação emancipatória, cujo compromisso principal "é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional exerçam sua

[2] Também se considera a possibilidade de um acréscimo de 600 horas de carga horária, totalizando o curso em 3.000horas, não implicando em aumento do número de anos do curso. Este acréscimo, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso (SEDUC, 2011. p. 28).

própria história e gerem suas próprias alternativas de ação." (SAUL, 2000, p.61), A avaliação da aprendizagem se caracteriza por ser integrada ao conjunto das atividades curriculares, ainda que não deva ser confundida com o currículo. Na proposta em implementação precisa instituir "[...] o uso de conceitos e pareceres, descritivos para expressar o rendimento o do aluno. Inova por reorganizar a expressão dos resultados por áreas de conhecimento, não mais por componente curricular, como foi a prática de muitos anos [...]" (RIBEIRO ET AL, 2014, p. 94). Salienta-se, contudo, que uma avaliação nesta concepção requer preparo e estudo por parte do professor. Nesse sentido, assim expressam os professores suas percepções sobre a avaliação e sua forma de implantação:

Sujeito A: [...] *o que realmente não concordo é com o método de avaliação, deveria ser mais explorado e estudado.*

Sujeito H: *Percebo que estamos longe de entender o que é avaliação emancipatória, pois a maioria dos professores pensa que emancipar é fazer vista grossa e "empurrar o aluno para frente".*

O que os sujeitos A e H expressam é a necessidade de uma formação específica para a compreensão do paradigma da avaliação emancipatória. Esse tem sido um depoimento recorrente entre os professores das mais diversas regiões do estado, evidenciando o despreparo e desconhecimento sobre esta modalidade de avaliação.

A complexidade da reestruturação curricular se mostra nos números. Ao englobar o EM de Formação Geral, o EM Curso Normal e a Educação Profissional, o EMP envolve 1053 escolas e 24.763 professores (SEDUC, 2011). Deste modo, concordamos com Ribeiro et al (2014, p. 63) de que se trata de "um número muito grande de trabalhadores que são atingidos com as modificações pedagógicas". Assim, uma formação apropriada e específica às mudanças que se propunham e que começasse muito antes da implementação da proposta seria ideal para a compreensão da mesma. Contudo, o que se observou nas escolas foi o aligeiramento da implementação da proposta, sem maiores estudos e apropriação das novas organizações didático-pedagógicas implicadas na proposta. Conforme apontam Ribeiro et al (2014, p. 91):

> Modificações da ação pedagógica desenvolvida no interior da escola precisam ser discutidas a partir de sua base, dos professores e das ações que efetivamente se desenvolvem no interior da escola. Pensar o princípio educativo do trabalho na escola básica significa pensar no trabalho produtivo no sentido da produção de sua própria existência.

Sobre a falta de uma formação apropriada e em tempo manifestam-se os seguintes pesquisados:

Sujeito D: *No RS, a proposta não foi bem aceita por todos (professores, pais e alunos), visto que foi implantada sem maiores esclarecimentos à comunidade.*

Sujeito H: *Sem esclarecimento de pessoas preparadas a nos auxiliar, conduzir, torna-se difícil chegar a um denominador comum.*

Para além das questões de formação, que sinalizam para um desencontro em sua execução, há um ponto negativo que aparece na fala dos professores e que diz respeito à falta de estrutura e de infraestrutura para implementar uma proposta com tal concepção:

> **Sujeito P**: *[...] O problema é o constante rodízio de professores contratados e a carga horária em várias escolas... Nem sempre todos estão presentes às reuniões, o que dificulta a comunicação. Tentamos via email, recados, telefone passar as informações necessárias.*

> **Sujeito F**: *Sim. A proposta é boa, mas a estrutura é péssima! A mesma estrutura de outrora para acomodar uma nova e pulsante modalidade de ensino. [...] A proposta está na contramão do que se quer e se pretende, é como um cabo de guerra e esperamos que, entre as extremidades, não haja um poço, no qual se possa cair...*

A itinerância entre escolas é outra questão sinalizada pelos professores como um grande impedimento de avanços na proposta, pois não existe a dedicação exclusiva a apenas uma escola. Os professores trabalham em mais de uma escola e, por vezes, em outros sistemas de ensino, transitando entre espaços que apresentam realidades, problemas e gestão muito diferentes entre si, acrescidos de orientações de operacionalização pedagógica nem sempre similares, mesmo entre as escolas públicas.

Apesar de todos esses revezes, muitos professores compreendem e acolhem a proposta como sinalizadora de mudanças positivas e necessárias no EM, porém a forma de implementação foi abrupta e imposta, como numa visão hegeliana, em que o conceito se sobrepõe ao real. Assim como o Sujeito F, são muitos os que conseguem realizar um bom trabalho e acreditam que a proposta de EMP possa contribuir para qualificar o EM:

> **Sujeito A**: *O ensino médio politécnico é uma ótima ideia, tem surtido muito efeito com os alunos [...]*

> **Sujeito O**: M*inha Escola [...] está num lindo caminho para um Ensino e uma avaliação diferentes, visando o futuro das nossas gerações atuais de jovens!!!*

O que se pode inferir no atual momento da pesquisa e com base nos dados até então coletados, é que, dentre os efeitos produzidos pela reestruturação do currículo no EM, evidencia-se a necessidade de uma formação pedagógica mais consistente e o sentimento de descaso e desvalorização do papel do docente. Os professores apoiam mudanças, desde que considerados como sujeitos participantes nesse processo, e não como meros executores de propostas que tolhem sua autonomia pedagógica, sua artesania, sua capacidade de criação, como mostra a fala que segue:

> **Sujeito T**: *Mais necessário que velhas propostas com novas roupagens é o real estímulo para educação: investimento de peso no que as escolas necessitam, valorização legal do professor através de seu justo salário e muito mais ações educativas do que "políticas".*

Considerações Finais

Conforme apresentamos no decorrer desse artigo, a pesquisa de onde se originam os dados ainda está em fase de execução, porém já é possível estabelecer alguns pontos nodais no processo de implantação e implementação dessa política nas escolas estaduais. Diversas manifestações dos sujeitos remetem para o fato de não terem participado na elaboração da proposta em que se sentem como meros executores.

Muitos são favoráveis à proposta, dado seu caráter inovador e interdisciplinar, porém percebem que a perspectiva transformadora anunciada na política em fase de implementação, em busca de sua legitimação técnica, rende-se ao pragmatismo e à rotinização das práticas. Uma das materializações disso, conforme os sujeitos, é a proposição dos diversos planos de recuperação aplicadas aos alunos.

Outra questão que suscita debates, e que certamente nos debruçaremos para análises mais aprofundadas, é a dificuldade em operacionalizar a reforma devido à postura centralizadora da rede. Também se verifica a permanência das frágeis condições materiais e objetivas existentes nas escolas, implicando em dificuldades de conciliar horários para reunir os professores, ofertar formação continuada com presença de poucos docentes e setores técnico-administrativos carecendo de pessoal (bibliotecárias, secretárias, auxiliares etc.).

Mesmo com a publicização do Documento Base no site da mantenedora, os docentes são alienados do conhecimento pleno dos objetivos e sentidos da proposta, tendo em vista que os debates nos quais ela foi aprovada não foram de conhecimento geral da categoria.

O pacote reformista implantado desencadeou várias reordenações pedagógicas, alterando profundamente modos e tempos pedagógicos e avaliativos do ensino médio, nos quais as escolas e seus professores estavam estruturados. Destaca-se, assim, que modificações da ação pedagógica desenvolvida no interior da escola precisam ser discutidas a partir de sua base, dos professores e das ações que efetivamente se desenvolvem no interior da escola.

Uma reestrutração curricular implementada da forma como foi, nos leva a supor uma reforma hegeliana, iluminista, pois supõe que a mudança na escola se opere de forma unilateral, a partir de ações que atravessam a organização do trabalho pedagógico, provocando as mais diversas polêmicas entre os próprios educadores e com a sociedade em geral. A grande abstração nas reformas de tipo hegeliano traz em seu bojo que o conceito se impõe ao real.

Acredita-se que a proposta de Ensino Médio Politécnico não é algo inatingível. Ao contrário, é possível de ser implementada, porém, para que isso se realize, além de mudanças propostas pela legislação, é preciso, por um lado, garantir que as condições materiais sejam adequadas às novas configurações curriculares e pedagógicas e, por outro, reconhecer o poder da cultura instituída na escola e trabalhar a partir disso.

REFERÊNCIAS

FERRETI, C. J. (2009) A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, .90, n. 224, 11-31.

KUENZER, A. Z. (2011). Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola,* 5, n.8.

NASCIMENTO, M.E.P. (2013). Apresentação. In AZEVEDO, J.C.; REIS, J.T. *Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática*. São Paulo: Fundação Santillana.

OLIVEIRA, O.V. (2009). Problematizando o significado de reforma nos textos de uma política de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 9, n.2, 68-78.

PAULILO, A. L. (2010). A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, 91, n.229, 481-510. .

RIBEIRO, J.A.R et al (2014). Avaliação da implementação de projetos para o Ensino Médio: o caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador/Politécnico no RS**.** *Relatório I da Segunda Etapa da Pesquisa Avaliação da implementação de projetos para o Ensino Médio: o caso do Ensino Médio Inovador/Politécnico no RS*. Porto Alegre: Termo de Cooperação 16883/2012 PROEMI-MEC/SEB/DCEI/CGEM – FNDE – UFRGS.

SAUL, A. M. (2000). *Avaliação emancipatória: desafios à prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez.

SEDUC - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)*. Porto Alegre, out/nov, 2011. 36p. Disponível em: <http://educação.rs.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2014.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA: A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS) NO PRONATEC

Ramos, V. S. [1]; Escott, C.M. [1] ; & Souza, C. S. S. [1]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Brasil

Email: viviane.ramos@ifrs.edu.br ; clarice.escott@ifrs.edu.br; reitora@ifrs.edu.br

Resumo

O artigo analisa o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011 pelo governo brasileiro, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de educação profissional e tecnológica. Como política pública, o Pronatec apresenta um conjunto de ações que visam assegurar o direito de cidadania e acesso à formação para o mundo do trabalho, garantidos constitucionalmente, para a população historicamente alijada desse direito. Dentre as várias ações do referido Programa, a Bolsa-Formação é a que tem maior relevância pela ousadia das metas propostas. Para tanto, são ofertados cursos técnicos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, além de cursos de Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, para trabalhadores em geral, beneficiários de programas federais de transferência de renda e estudantes de ensino fundamental e médio. Os currículos dos cursos são organizados tendo como base o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos ou o Guia Pronatec de Cursos FIC. A ampla abrangência do Programa requer uma análise aprofundada que contribua para a avaliação dessa política pública, do seu impacto social e sobre o mundo do trabalho. A observação empírica da oferta do Pronatec nos Institutos Federais tem mostrado que o Programa incide não só na formação técnica dos alunos, mas, sobretudo, produz o resgate da cidadania desses sujeitos. As questões centrais que se colocam são: O Pronatec está atingindo com qualidade os objetivos para os quais foi estrategicamente planejado? É possível associar a contribuição da organização dos currículos na formação política e técnica dos sujeitos envolvidos no âmbito do Programa? Nesse cenário, o artigo analisa a experiência do IFRS na oferta de cursos Pronatec, através da análise documental de projetos pedagógicos de cursos e de registros de avaliação, apontando as contribuições e as contradições da organização dos currículos na formação política e técnica dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: políticas públicas; currículo; Pronatec; Educação Profissional Técnica e Tecnológica

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

O artigo apresenta o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) como significativa política pública na agenda educacional brasileira, que emerge da necessidade de aumento dos investimentos públicos em educação profissional e tecnológica e que pretende ter impacto na melhoria da qualidade de vida da população. Contudo, surge o desafio para que a execução do Programa se desenvolva de acordo com o idealizado pelo Estado e pela sociedade civil, a fim de que os objetivos propostos sejam atingidos na plenitude.

O Pronatec, desde 2011, é executado em regime de parceria entre instituições da administração pública e entre estas e a iniciativa privada e tem a redução das desigualdades sociais como um de seus principais desafios. A meta quantitativa é de ofertar 8 milhões de vagas em um conjunto de ações a ser alcançada até o final de 2014 e com o lançamento do Pronatec 2, para ser executado a partir de 2015, prevendo mais 12 milhões de vagas.

Considerando a complexidade desse cenário, inicialmente, este trabalho retoma o conceito de política pública, para o que e a quem ela serve, como é formulada e constituída. Na sequência, aborda o Pronatec como política pública educacional, com seus objetivos, público-alvo, iniciativas e ações implementadas. Por fim, apresenta a análise documental dos currículos de 7 cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ofertados pelo IFRS, assim como de registros de avaliação dos estudantes do Pronatec em 3 dos seus *campi*, com o intuito de refletir sobre as questões que se colocam a partir dessa experiência.

2 Considerações acerca da definição de Política Pública

A reflexão sobre o currículo no Pronatec e sua influência na formação técnica e sociopolítica dos estudantes, passa pela discussão sobre a definição de política pública.

As políticas públicas consistem em conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, de forma direta ou indireta, com a participação de instituições públicas ou privadas, com o objetivo de assegurar determinado direito de cidadania, de forma generalizada ou para um determinado segmento econômico, social, cultural ou étnico. As políticas públicas se referem a direitos assegurados na Constituição ou que se constroem, a partir do reconhecimento de parte da sociedade ou dos poderes públicos, enquanto novos direitos das pessoas, comunidades ou outros bens materiais ou imateriais.

As políticas públicas estão constituídas por instrumentos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação, organizados de maneira integrada e lógica, no formato de planos, programas, ações e atividades. Os planos estabelecem as prioridades, as diretrizes e os objetivos gerais a serem alcançados, considerados em períodos relativamente longos de tempo. Os programas, por sua vez, estabelecem objetivos gerais e específicos focados em determinado tema, público, conjunto institucional ou área geográfica.

Nesse sentido, o Pronatec pode ser considerado um exemplo de programa, cujo tema é a educação profissional e tecnológica e que tem um público específico a ser atendido. Suas ações visam o alcance dos objetivos estabelecidos pelo programa e as atividades, por sua vez, buscam dar concretude à ação.

3 Características básicas do Pronatec

O Pronatec foi instituído pela Lei nº 12.513/2011 e, posteriormente, alterado pela Lei nº 12.816/2013. Executado pela União, foi criado com o objetivo de ser a mais completa e importante política pública para ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica aos vários públicos historicamente alijados do processo educacional do País, por meio de um conjunto de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Os objetivos do Pronatec estão voltados à expansão, à interiorização e à democratização da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, presencial e à distância, e de cursos de formação inicial e continuada (FIC).

O fomento e o apoio à expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o estímulo à difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de EPT, bem como a articulação entre as políticas de EPT e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda, também estão entre os objetivos preconizados pelo programa.

A Bolsa-Formação visa potencializar a capacidade de oferta de cursos para: ampliar e diversificar a oferta de EPT gratuita no país; integrar programas, projetos e ações de formação profissional e tecnológica; e democratizar as formas de acesso à EPT para públicos diversos. Compreende duas iniciativas: a Bolsa-Formação Estudante e a Bolsa-Formação Trabalhador.

O Pronatec cumpre com suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs), de Instituições públicas e privadas de Ensino Superior, de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica e de Fundações Públicas de direito privado dedicadas à EPT, devidamente habilitadas.

Trata-se de um único programa complexo, que agrega um conjunto significativo de ações voltadas à finalidade de ampliar e organizar a oferta de formação profissional e tecnológica para públicos diversos, além de promover iniciativas para a melhoria da qualidade destes cursos. Ao mesmo tempo, racionaliza e disciplina diversas ações que já vinham sendo desenvolvidas, evitando a multiplicidade e dispersão de programas e possibilitando um planejamento centralizado.

4 A Educação Profissional no Brasil e os Institutos Federais

Historicamente as políticas públicas para a educação profissional no Brasil, estão alicerçadas na dualidade estrutural entre as funções intelectual e instrumental, entre a formação das elites e a formação dos trabalhadores.

No entanto, a última década parece apontar para outro momento histórico-ideológico quando defende uma nova abordagem de educação profissional, como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, com grandes transformações e marcadamente tecnológica. (MEC, 2004).

No âmbito do currículo, há que se desvelar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas evidenciadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas de forma que a educação se coloque a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. (KUENZER, 2014).

Nesse cenário, criados pela Lei nº 11892/08, os Institutos Federias (IFs) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. A nova organização escolar e acadêmica aponta para a ruptura da reprodução de modelos externos, com vistas à inovação a partir da relação entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

A estrutura multicampi dos IFs busca atender a vocação regional, consolidando sua missão, voltada ao compromisso de intervenção em suas respectivas regiões. Para tanto, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. (MEC, 2008). O foco dos IFs volta-se para a justiça social, a equidade e a geração de novas tecnologias, devendo responder de forma ágil e eficaz às demandas crescentes por formação profissional, além da inclusão de populações menos favorecidas no mundo do trabalho, constituindo-se importante mecanismo para alavancar o desenvolvimento social de todos os cidadãos. (PACHECO, 2010).

6 Currículo e Formação Técnico Profissional: o Pronatec e a experiência do IFRS

O Pronatec se apresenta como um programa que busca restituir o direito de acesso à educação, objetivando a inclusão de pessoas historicamente alijadas da educação e da qualificação profissional. No entanto, como afirma Stenhouse (2007) o problema mais simples do currículo formulado é relacionar as ideias com a realidade, é o de vincular o currículo concebido ou no papel, com o currículo em sala de aula.

Considerando, que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação institucionalizada (SACRISTÁN, 2000), no contexto do Pronatec as questões centrais que se colocam são: O Pronatec está atingindo com qualidade os objetivos para os quais foi estrategicamente planejado? É possível associar a contribuição da organização dos currículos na formação política e técnica dos sujeitos envolvidos no âmbito do Programa? Buscando responder a essas questões, realizou-se a análise documental de projetos pedagógicos e do registro da avaliação dos cursos e autoavaliação dos alunos de três *campi* e de sete cursos do IFRS em diferentes eixos tecnológicos.

Os cursos analisados caracterizam-se como FIC e têm 160 horas de duração. Todos os currículos dos cursos analisados apresentam um módulo denominado de “Acolhimento, Orientação profissional e Cidadania”, prevendo a discussão de temas como ética, políticas de igualdade racial, convivência interpessoal, interação e construção de vínculos profissionais, mundo do trabalho e práticas de responsabilidade social. Dentre os objetivos desses cursos, além de propor a formação técnica, pode-se destacar questões voltadas à atitude ética no trabalho e no convívio social, compreensão dos processos de socialização humana e, consequente, da intervenção na realidade. Tais definições curriculares podem representar um esforço na formação política associada à formação técnica.

Outro aspecto a considerar é a proposta de autoavaliação do estudante que foi encontrada em todos os projetos pedagógicos de curso. Dentre os projetos analisados, cinco apontam para uma proposta de avaliação formativa com o uso de instrumentos como relatórios, resolução de problemas, portfólios, seminários, dentre outros. Essas práticas avaliativas podem contribuir para o desenvolvimento dos estudantes e docentes, uma vez que os princípios da

avaliação emancipatória, alicerçam-se em pilares situados numa vertente político-pedagógica transformadora (SAUL, 1988).

A previsão de encontros pedagógicos entre a equipe gestora e os docentes para a discussão da metodologia de ensino e avaliação, identificados na análise dos currículos, também merece destaque, uma vez que pode contribuir para o constante aprimoramento e qualidade do curso. De acordo com LEITE (2005), a participação, especialmente nos espaços de avaliação, permite que os atores institucionais criem e recriem os processos institucionais. A democracia participativa envolve a formação da comunidade política, a autolegislação e a autovigilância das ações.

Nos registros de avaliação do curso e autoavaliação realizados pelos estudantes encontram-se alguns indicadores que parecem ser centrais para a ruptura da dualidade instrumental no ensino profissional e para a qualidade dos cursos. Dentre eles pode-se destacar: a perspectiva da importância do conhecimento na construção de uma vida mais feliz, o retorno ao convívio com diferentes pessoas e ao trabalho em equipe, bem como a construção do conhecimento técnico.

Dentre as questões apontadas pelos estudantes, o papel do docente parece ser central, uma vez que são indicados como ponto alto dos cursos, o conhecimento e a qualificação do docente, as aulas dinâmicas, a relação teoria e prática, as visitas técnicas, o material didático, atenção e investimento do professor em relação aos alunos, além da possibilidade de reflexão sobre o mundo do trabalho e a atuação profissional. Para BERNSTEIN (1998), a aquisição de conhecimento depende de professores bem preparados, comprometidos, motivados, sensíveis às possibilidades de todos os alunos e que operem em um contexto que proporcione as condições para uma aprendizagem eficaz, além de uma educação que permita a reflexão sobre o que se deve adquirir e o modo de fazê-lo.

Alguns pontos relativos à infraestrutura como a qualidade dos laboratórios e equipamentos, assim como a interiorização dos cursos focados na vocação da cidade ainda foram ressaltados pelos estudantes.

No entanto, algumas questões identificadas nas avaliações realizadas pelos estudantes podem contribuir para a análise de pontos críticos que encaminhem à continuidade da dualidade estrutural entre as funções intelectual e instrumental, bem como do processo de exclusão de determinada parcela da população dos espaços de ensino formal. Dentre elas, merecem destaque: o alto índice de evasão em alguns cursos, a falta de conhecimentos básicos para compreender os temas específicos trabalhados em sala de aula, a dificuldade para compatibilizar horários de trabalho e do curso, a necessidade de carga horária maior dos cursos de forma a permitir maior aprofundamento e capacitação, problemas de transporte e distância entre a moradia e o campus, necessidade de acompanhamento dos filhos e a falta de material e auxílio financeiro, via assistência estudantil, em alguns cursos, decorrentes dos atrasos de repasse de recursos pelo Estado ao IFRS. Tais pontos parecem merecer atenção especial dos gestores em nível nacional e local, uma vez que apontam para questões de base social e educacional, que podem ser decisivas para o sucesso do Pronatec.

5 Conclusão

Poucos ainda são os estudos que permitem avaliar qual é o impacto efetivo do Pronatec para a qualificação, a inclusão no mundo do trabalho e na melhoria de qualidade de vida do seu público alvo. No entanto, a análise documental realizada aponta para uma expressiva mobilização de diversas instituições públicas das mais diferentes esferas em torno de uma só política pública, o que pode indicar a força do investimento e a perspectiva de resultados.

A reflexão sobre o currículo e suas práticas pedagógicas pode contribuir para a efetivação da política pública e do impacto social que se deseja a partir do Pronatec.

O estudo desvelou o esforço do IFRS em construir um currículo que possibilite a formação humana e integral sem que o objetivo profissionalizante tenha uma finalidade em si, mas também se constitua em possibilidades para a construção dos projetos de vida dos estudantes e de sua cidadania. Essa experiência se constitui em uma prática repleta de desafios e contradições que podem colocar em risco uma política pública que pretende ter grande impacto social. No entanto, sabe-se que o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência prévia e fora da experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (SACRISTÁN, 2000). O que se coloca, portanto, é a necessidade de espaços reflexivos cada vez mais qualificados, que levem o IFRS à construção de currículos que superem a dualidade entre as funções intelectual e instrumental, na busca de qualificação do cidadão, tanto em bases científicas como ético-políticas.

Referências:

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.

BRASIL. (2008). *Concepções e Diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: SETEC/MEC.

BRASIL. (2011). *Lei n. 12.513*, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF.

BRASIL. *Lei n. 12.816*, de 05 de junho de 2013. (2013). Altera a Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011 e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF.

BRASIL. *Lei Nº 11.882*, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.

BRASÍLIA. (2014). *Portal do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).* Governo Federal. Disponível em: <pronatec.mec.gov.br>. Acesso em: 07 jul.

BRASÍLIA. (2014). *MAP – Monitoramento e Avaliação de Programas – SETEC/MEC*. Governo Federal. Disponível em: <https://map.mec.gov.br>. Acesso em: 07 jul.

FRIGOTTO, G. (2000). *As relações do trabalho-educação e o Labirinto do Minotauro*. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; Krug, Andrá; SIMON, Cátia. Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

KUENZER, A.Z. (2014) *Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI.* AZEVEDO, J. C., REIS, J. T. O Ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática. São Paulo : Fundação Santillana: Moderna.

LEITE, D. **(**2005). *Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

PACHECO, Eliezer. (2010). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.* Brasília: SETEC/MEC.

SAUL, Ana Maria. (1988) *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo.* São Paulo: Cortez.

SOUZA, C. (2003). *Políticas Públicas: Questões Temáticas e de* Pesquisa (11-24). Bahia: **Caderno CRH**.

STENHOUSE, L. (2007) *La investigación como base de la enseñanza.* Madri: Ediciones Morat S.L.

SENAI/SP & PRONATEC: Os resultados educacionais dos alunos ingressos no Curso Técnico de Eletroeletrônica por meio de Políticas Afirmativas em contraposição aos ingressos via processo seletivo no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-Departamento Regional de São Paulo.

Rita de Cássia Oliveira da Silveira[1]*
SENAI-SP – Brasil – rcsilveira@sp.senai.br

Resumo

O presente artigo analisa os resultados educacionais dos alunos ingressos no Curso Técnico de Eletroeletrônica do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SP pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Para tanto, realizou-se um estudo do desempenho destes alunos, em um ciclo de formação completo, por meio de análise documental, em comparação com os alunos ingressos no mesmo curso, no mesmo período, via processo seletivo. A hipótese investigada de que os alunos do PRONATEC apresentam um desempenho inferior em resposta ao currículo da Educação Profissional, apoia-se no fato de que esta política afirmativa trouxe para o corpo discente do SENAI-SP, alunos cuja seleção não passou pela prova de conhecimentos e sim por elegibilidade ao programa, quais sejam: ser beneficiário do Programa Bolsa Família, que integra o Plano Brasil Sem Miséria, cujo foco de atuação são milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R$ 70,00 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos; ser reincidente do Seguro Desemprego, benefício que permite uma assistência financeira temporária a trabalhadores desempregados; ou ser estudante de Ensino Médio de Escola Pública. Foi realizada também uma revisão da literatura dos estudos sobre as políticas afirmativas, no âmbito da Educação Profissional no Brasil, em particular do PRONATEC.

Palavras-chave: Políticas Afirmativas, Currículo, Educação Profissional, Desempenho Educacional, PRONATEC.

[1] *Pedagoga, mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora- MG- Brasil. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela AEDB- Resende-RJ. Atua como Especialista em Educação Profissional no SENAI-SP.

Introdução

O governo brasileiro enfrenta o desafio de dar oportunidades aos cidadãos excluídos da educação geral e da educação profissional. Políticas afirmativas vêm sendo implementadas produzindo alguns avanços que já são sentidos, sobretudo no que tange à universalização do acesso ao ensino fundamental e progressiva ampliação do acesso ao ensino médio. As palavras de Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológico do MEC confirmam esta tendência.

> "Estamos implementando, na área educacional, políticas que se contrapõem a essas concepções neoliberais, abrindo oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Na busca de ampliação do acesso à educação e de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento." Pacheco (2012)

No âmbito da educação profissional, estas políticas caminham no sentido de garantir vagas aos jovens e adultos em situação de desvantagem social em escolas de formação profissional, seja fomentando a criação de cursos profissionalizantes na educação básica, seja ampliando a rede federal aumentando a oferta de cursos nos Institutos Federais de Educação Profissional, seja firmando convênios com o serviço nacional de aprendizagem, entre outras iniciativas.

Assim, em 2011 foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego –Pronatec, cujo o objetivo principal é ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a população brasileira. Envolve um conjunto de iniciativas e a oferta de vagas gratuitas nos cursos profissionalizantes do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI é uma delas. Desta forma, em 2012, após assinatura do convênio entre o Departamento Nacional do SENAI e o governo, os centros de treinamento e centros de formação profissional do SENAI iniciaram a oferta aos alunos por meio do PRONATEC.

Este programa trouxe para o corpo discente do SENAI-SP, alunos cuja seleção não passou pela prova de conhecimentos, e sim por elegibilidade ao programa, quais sejam: ser beneficiário da Bolsa Família, ser reincidente do Seguro desemprego ou ser estudante de Ensino Médio de Escola Pública. Até então, o acesso às vagas oferecidas nos cursos técnicos pelo do Departamento Regional de São Paulo, até 2011, foi predominantemente por meio de processo seletivo. É importante considerar, entretanto, que em 2012, alguns alunos migraram para o PRONATEC após processo seletivo, uma vez que atendiam aos seus pré-requisitos. Ainda assim estas populações foram consideradas neste trabalho, até porque este se configura como uma investigação inicial e ao final deste ano uma nova população será selecionada para estudos possibilitando uma maior assertividade quanto à confirmação ou não dos resultados desta pesquisa.

É neste contexto que este artigo se insere, já que, em tese, o processo seletivo por meio de provas de conhecimentos corrobora a entrada de alunos com maior possibilidade de sucesso em seus resultados educacionais, porquanto o crivo seja o desempenho do aluno nos testes cognitivos. Configurou-se assim a hipótese de que os alunos que foram submetidos ao processo seletivo possuem melhor desempenho do que os ingressos via Pronatec.

A metodologia da pesquisa consistiu na análise dos resultados dos alunos PRONATEC em comparação com os resultados dos demais alunos do CT Eletroeletrônica. A interpretação dos dados levou em consideração que os alunos que procuram os cursos de aprendizagem industrial e os cursos técnicos são em maioria pertencentes às classes menos favorecidas, já que para grande parte dos mais favorecidos, o ensino propedêutico oferecido nas escolas de ensino médio tem sido a principal escolha para abrir caminhos para uma graduação em nível superior. Uma pesquisa de percepção foi enviada paralelamente aos coordenadores pedagógicos com o objetivo de investigar as impressões acerca dos alunos Pronatec. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre as políticas afirmativas na educação profissional, contexto em que se insere o PRONATEC.

As Políticas afirmativas na Educação Educacional - Alguns exemplos.

A dualidade da oferta da educação profissional, entendida como oferta paralela à educação básica, perdura ao longo da história da educação brasileira. Fato reforçado pela reforma da educação profissional e tecnológica implementada pelo Governo do Fernando Henrique Cardoso (Emenda Constitucional n.14/1996, Lei n. 9394/1996, Decreto n. 2.208/1997, Portaria MEC n. 646/1997 e Portaria MEC n. 1.005/1997) . Em outras palavras, a educação profissional não faz parte da estrutura regular da educação brasileira e para que ela aconteça os governos brasileiros têm encaminhado algumas políticas de colaboração e/ou afirmativas. A seguir citaremos alguma destas iniciativas:

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (Proeja).

Diante da urgente necessidade de conferir oportunidades a milhões de jovens e adultos brasileiros com 15 anos e mais, sem escolaridade ou com escolaridade inferior ao ensino fundamental completo, os entes federados e suas respectivas redes de ensino foram convocadas a reforçar suas parcerias.

> "O enraizamento dessa política, por meio da concretização do conjunto dessas ações colaborativas envolvendo todos os entes federados, constitui a medida do efetivo entendimento do que a Constituição Federal determina no seu artigo 208 e do que a LDB, no seu artigo 37, § 3º, preconiza: a articulação preferencial da educação de jovens e adultos com a educação profissional". Machado e Velten (2013)

O Proeja determina que os conteúdos da educação básica e os conteúdos da educação profissional devem fazer parte de um projeto integrado, mesmo se a oferta se configurar de outra forma como a subsequente ou a concomitante.

Programa Brasil Profissionalizado

Este programa é vinculado ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela educação[2] e só podem participar os entes federados que assinarem o pacto comprometendo-se a cumprir as 28 metas de melhoria de qualidade da educação básica.

Com a adesão formal ao plano de metas, os entes federados têm suas propostas analisadas pelo MEC. Estas propostas são enviadas em forma de um Plano de Ações Articuladas (PAR). Assim que o PAR é aprovado pelo MEC, os entes federados recebem recursos para financiar a construção, ampliação ou adequação de ambientes de aprendizagem propícios à educação profissional, sobretudo os cursos recomendados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil e Rede e-Tec Brasil

Programa destinado à interiorização, democratização e desenvolvimento da educação profissional técnica por meio de cursos a distância, públicos e gratuitos. Propôs criação de uma rede nacional de educação profissional nas instituições públicas de ensino, para a oferta de cursos a distância em escolas públicas municipais e estaduais, e está pautado na colaboração federativa. Fazem parte as instituições da rede federal, as instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino e as unidades dos serviços nacionais de aprendizagem.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)

Criado em 2011 a partir da lei 12.513/11, constitui uma iniciativa para ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica no país, por meio de assistência técnica e financeira, cobrindo cursos técnicos presenciais e a distância e os de formação inicial e continuada. Possibilita a construção, reforma e ampliação das escolas que ofertam educação profissional nas redes estaduais, aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica e por conseguinte melhora a qualidade do ensino médio.

Envolve um conjunto de ações, tais como: Expansão da Rede Federal; Programa Brasil Profissionalizado ; Rede e-TecBrasil[3]; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem[4]; FIES Técnico e

[2] O Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

[3] Na Rede e-Tec Brasil são oferecidos gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância. Poderão oferecer cursos a distância as instituições da Rede Federal de Educação

Empresa[5] e a Bolsa-Formação.[6]

No Pronatec são oferecidos cursos gratuitos nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do SENAI, do SENAC, do SENAR e do SENAT, em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio. Estes cursos são de três tipos: Técnico para quem concluiu o ensino médio, com duração mínima de um ano, técnico para quem está matriculado no ensino médio, com duração mínima de um ano e Formação inicial e Continuada ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiário de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses.

A figura 1, apresenta o site aos cidadãos interessados em inscrever-se no programa.

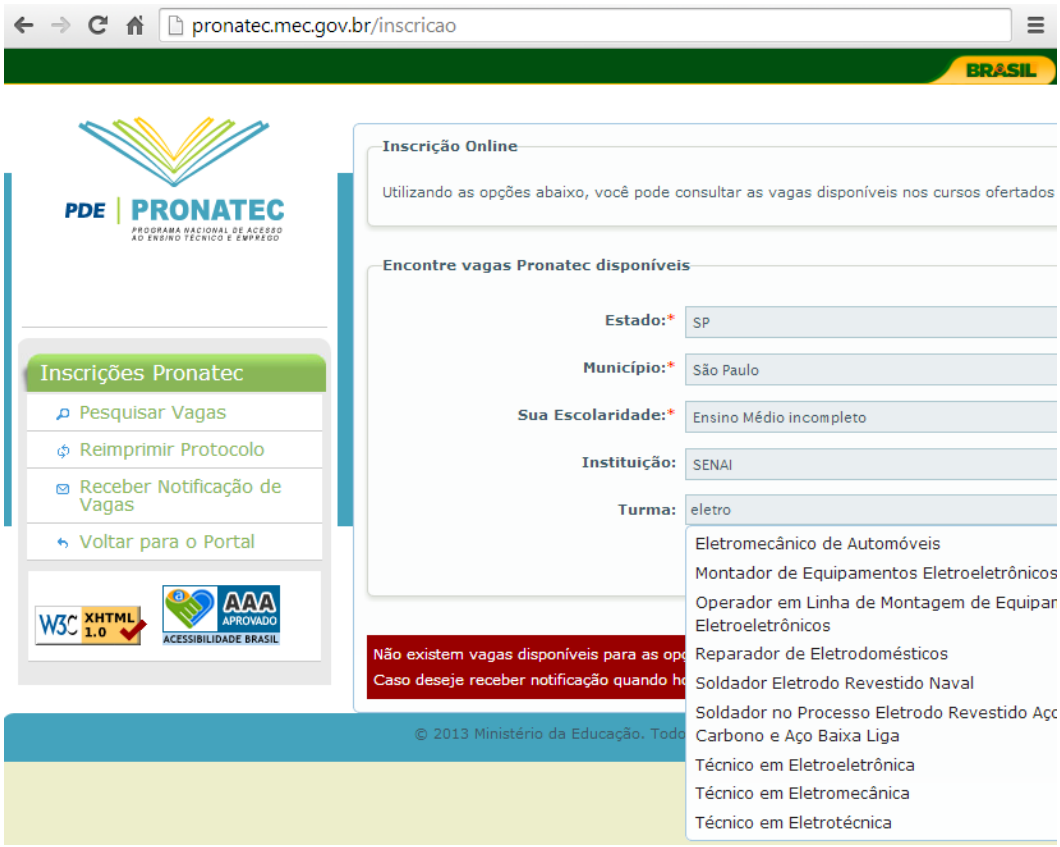


Figura 1: Site do SISTEC, endereço http://pronatec.mec.gov.br/ Acesso em 10/07/2014

Profissional, Científica e Tecnológica; as unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino,

[4] O Acordo de Gratuidade tem por objetivo ampliar a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional.

[5] O FIES Técnico tem como objetivo financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAT e SENAR. No FIES Empresa serão financiados cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, inclusive no local de trabalho.

[6] Por meio da qual serão oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos para quem concluiu e para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

O Curso Técnico de Eletroeletrônica no SENAI-SP

O CT de Eletroeletrônica tem por objetivo habilitar profissionais para desenvolver, instalar e manter sistemas eletroeletrônicos de acordo com procedimentos e normas técnicas, ambientais, de qualidade, de saúde e segurança no trabalho. A inscrição e a matrícula no Curso Técnico de Eletroeletrônica estão abertas a candidatos que comprovem estar cursando ou ter concluído o ensino médio. Dependendo das circunstâncias, outros requisitos como idade, experiência e aprovação em processo seletivo podem também ser exigidos.

É ofertado em 38 Centros de Formação Profissional – CFPs em São Paulo, com um total aproximado de matrículas ativas nos quatro semestres de 4.300 alunos. Destes, até a presente data, apenas 24 CFPs possuem alunos pertencentes ao programa PRONATEC, o que configura que 64% das escolas SENAI que ofertam o CT Eletroeletrônica estão envolvidos no programa.

Metodologia de pesquisa

A investigação, cujos resultados são apresentados neste artigo, foi desenvolvida utilizando-se de pesquisa bibliográfica e análise documental. Para seleção da amostra, foram analisados os 24 CFPs que ofertam o CT Eletroeletrônica. Destes, apenas 10 CFPs iniciaram a oferta PRONATEC no ano de 2012 e possuem turmas já concluídas. Assim sendo, foi definido um recorte de 59% das turmas elegíveis à pesquisa. Este cuidado se justifica, pois, segundo Oliveira e Grácio (2005), deve-se aumentar a amostra de acordo com o tamanho da população, para que a mesma seja representativa.

> "A indicação de que uma amostra deve abranger uma porcentagem fixa, aproximadamente de 10 a 20%, dependendo do tamanho da população, é inadequada, uma vez que para populações pequenas, esse percentual está aquém do necessário". Oliveira e Grácio (2005 p.10)

As turmas foram analisadas no termo de entrada no curso, ano letivo de 2012 e no termo de saída do curso, ano letivo de 2013. Em outras palavras, os resultados educacionais ao final do 1º termo quando do início do trajeto educacional e os resultados educacionais do termo final, quando no término percurso.

A apuração do desempenho dos alunos foi realizada considerando-se a média do aluno obtida pela soma das notas por cada um em todos os componentes curriculares. Estas médias foram agrupadas de acordo com o universo do programa, sendo o grupo Pronatec e o grupo Outros. Além disto, foram feitos pareamentos por nota, considerando em ambos os grupos a ordem crescente das médias obtidas pelos alunos para efeito comparativo, sendo que cada par equivaleu a um aluno Pronatec e um aluno do grupo outros. Paralelamente foi realizada uma pesquisa de percepção com coordenadores pedagógicos das unidades escolares. As variáveis investigadas foram: rendimento dos alunos, interesse nas

atividades de aula, frequência, comprometimento e atividades de reforço escolar engendradas pela escola.

Delimitação da Amostra

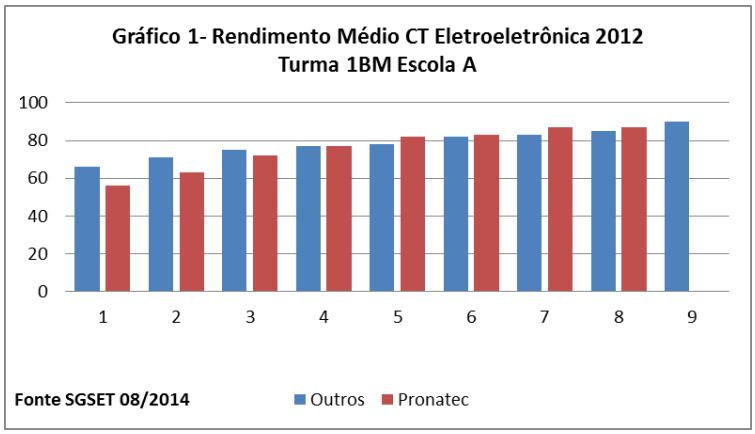
A amostra incluiu 100% das escolas do SENAI-SP que iniciaram a oferta do CT Eletroeletrônica em 2012, 1º ou 2º semestre e que possibilitaram a análise do rendimento no fim do 1º semestre do curso e na saída, 18 meses depois. Em cada uma foi selecionada uma turma para estudo, conforme figura 2: Centros de Formação Profissional do SENAI participantes da pesquisa. Nela as turmas pesquisadas estão destacadas em cinza.

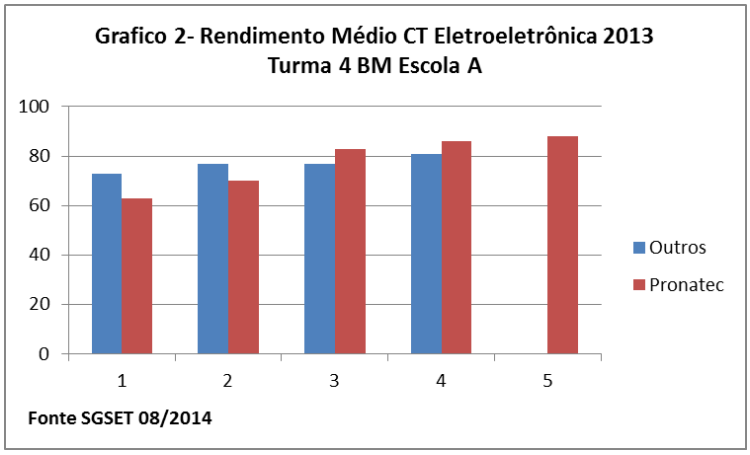
Escola Senai	Nome da turma	Data de início reali	Tipo de gratuidade	Termo
	1BM	**18/07/2012**	PRONATEC	1º Termo
Escola A	4BM	**13/01/2014**	PRONATEC	4º Termo
	1BT	**18/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
	4BT	**18/07/2013**	PRONATEC	4º Termo
	E1M	**17/01/2013**	PRONATEC	1º Termo
Escola B	E1T	**17/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
	E4M	**17/07/2013**	PRONATEC	4º Termo
	E4T	**17/07/2013**	PRONATEC	4º Termo
	M1TE	**17/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
Escola C	M4TE	**22/07/2013**	PRONATEC	4º Termo
	T1TE	**30/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
	T4TE	**22/07/2013**	PRONATEC	4º Termo
	TM1A-16	**23/07/2012**	PRONATEC	1º Termo
Escola D	TM4A-16	**14/01/2014**	PRONATEC	4º Termo
	TT1A-15	**30/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
	TT1A-16	**23/07/2012**	PRONATEC	1º Termo
	TT4A-15	**22/07/2013**	PRONATEC	4º Termo
	TT4A-16	**14/01/2014**	PRONATEC	4º Termo
	1ELT12	**30/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
Escola E	4ET-2/13	**22/07/2013**	PRONATEC	4º Termo
	ELETRON1	**30/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
Escola F	ELETRON2	**17/01/2013**	PRONATEC	2º Termo
	TEC1.0112T	**30/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
Escola G	TEC2.2013T	**17/01/2013**	PRONATEC	2º Termo
	M1D	**17/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
Escola H	M4DT	**17/01/2013**	PRONATEC	2º Termo
	T1L	**30/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
	T4LT	**17/01/2013**	PRONATEC	2º Termo
	1EM	**30/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
Escola I	1ET	**30/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
	2EM	**17/01/2013**	PRONATEC	2º Termo
	2ET	**17/01/2013**	PRONATEC	2º Termo
	TE1	**30/01/2012**	PRONATEC	1º Termo
Escola J	TE2	**17/01/2013**	PRONATEC	2º Termo

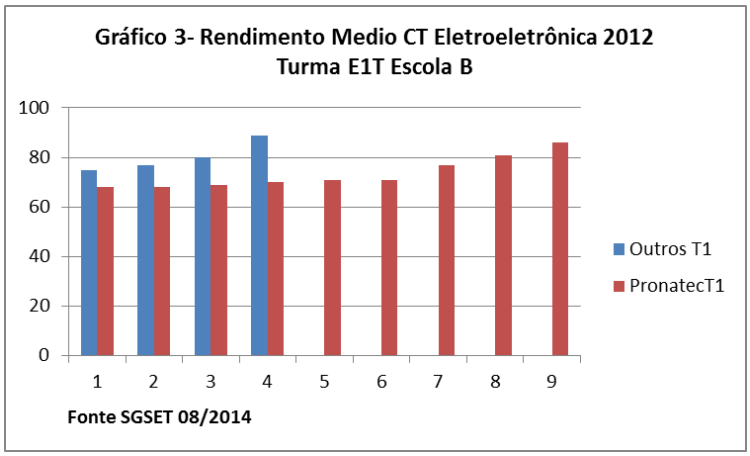
Figura 2 - Centros de Formação Profissional do SENAI participantes da pesquisa.

O desempenho médio dos alunos PRONATEC no CT Técnico em Eletroeletrônica no SENAI-SP

A pesquisa de desempenho nos dois grupos se apresentou equilibrada. Os gráficos 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07 evidenciam resultados equilibrados entre os dois grupos pesquisados, com uma variância para menor no rendimento de alunos Pronatec. Esta variância, entretanto, pode ser notada com maior intensidade nos gráficos 08, 09 e 10, onde o desempenho do Pronatec alcança uma diferença média de 10 a 20 pontos por aluno.







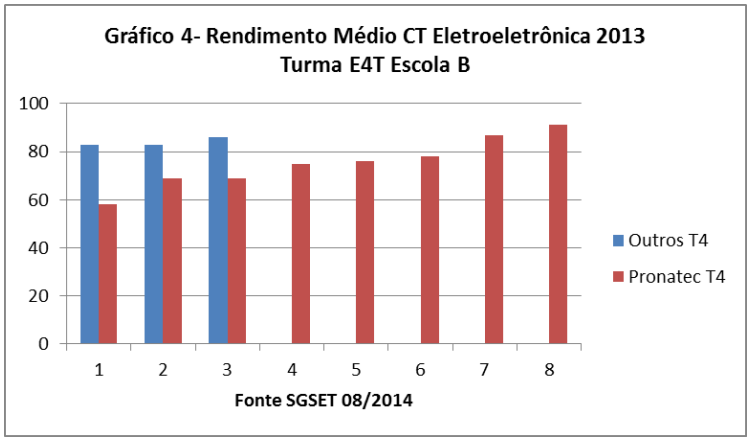


Gráfico 4- Rendimento Médio CT Eletroeletrônica 2013
Turma E4T Escola B
100
80
60
40
20
0
1 2 3 4 5 6 7 8
Outros T4
Pronatec T4
Fonte SGSET 08/2014

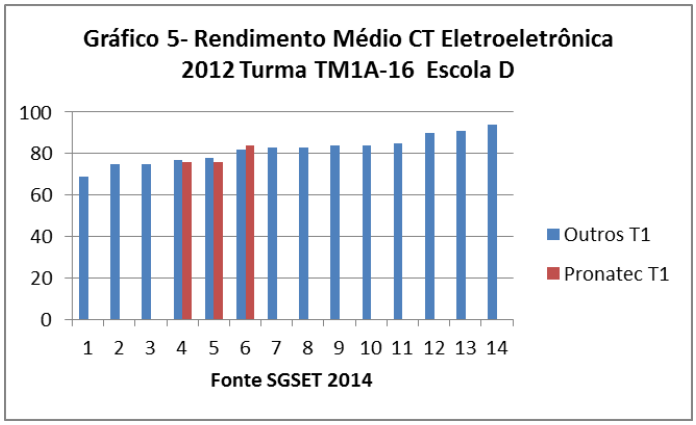


Gráfico 5- Rendimento Médio CT Eletroeletrônica
2012 Turma TM1A-16 Escola D
100
80
60
40
20
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
Outros T1
Pronatec T1
Fonte SGSET 2014

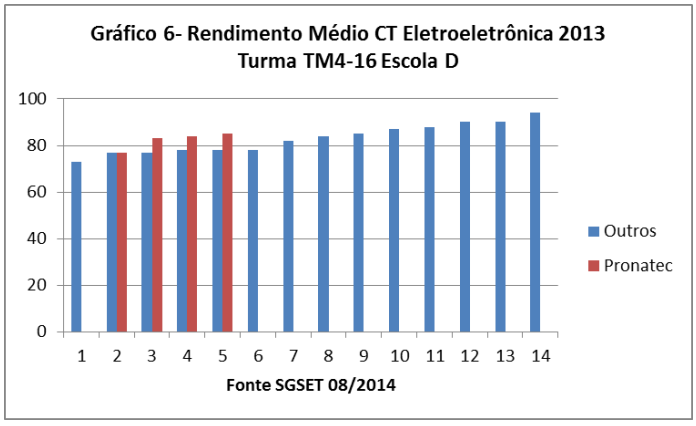


Gráfico 6- Rendimento Médio CT Eletroeletrônica 2013
Turma TM4-16 Escola D
100
80
60
40
20
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
Outros
Pronatec
Fonte SGSET 08/2014

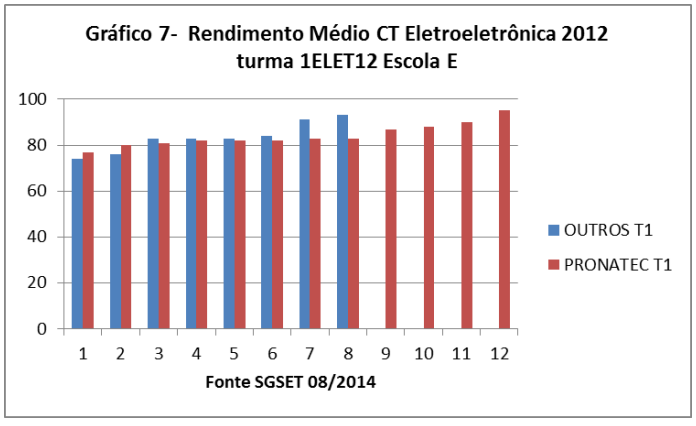
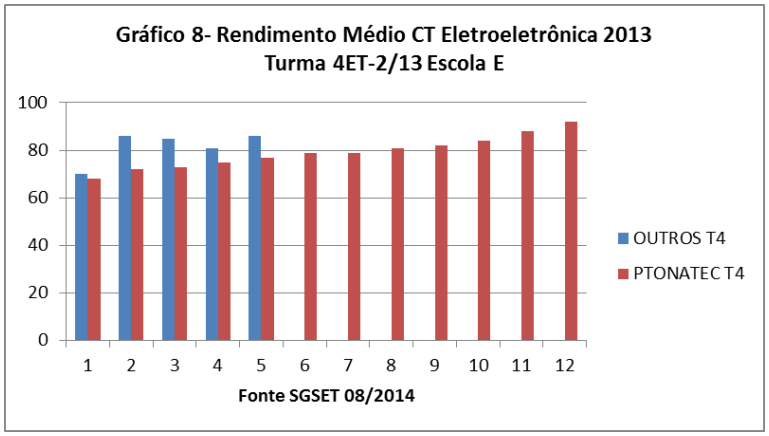
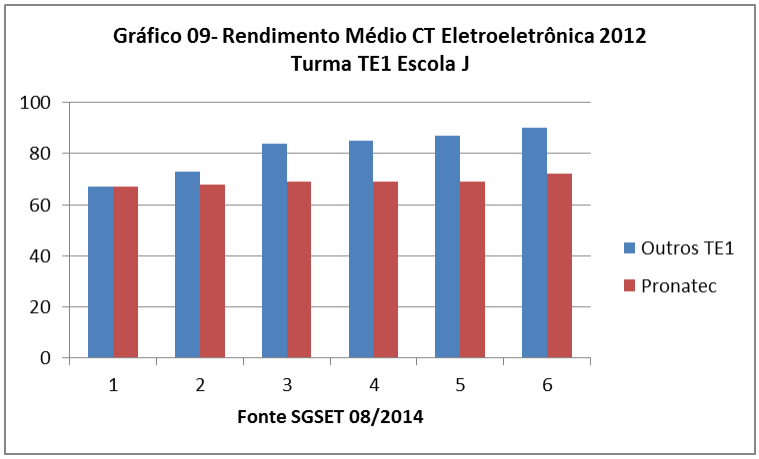
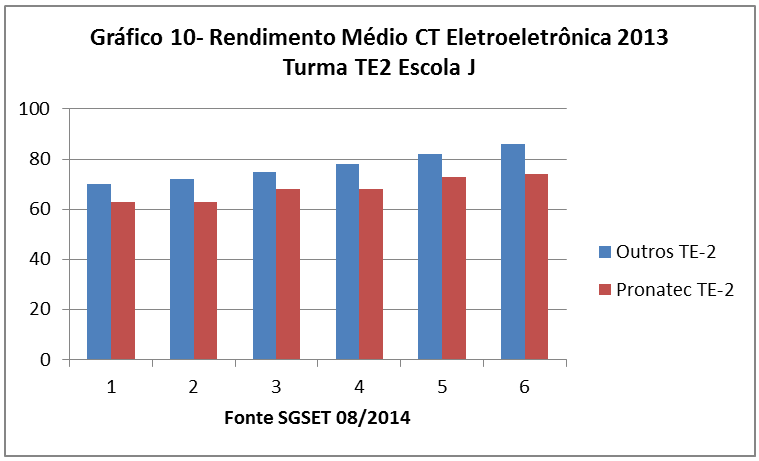


Gráfico 7- Rendimento Médio CT Eletroeletrônica 2012
turma 1ELET12 Escola E
100
80
60
40
20
0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
OUTROS T1
PRONATEC T1
Fonte SGSET 08/2014







A pesquisa de Percepção com os Coordenadores Pedagógicos

Para as variáveis, “rendimento”, “interesse nas aulas” e “frequência”, foi apresentada uma escala Likert de 5 pontos, indo de superior, a extremamente inferior. Como resultados obtivemos que 50% dos coordenadores afirmaram que os dois grupos possuem o mesmo rendimento, 30% afirmou que o rendimento no âmbito do Pronatec é moderadamente inferior, 10% afirmou que é pouco superior e 10% não respondeu. Quanto ao interesse, 50% afirmou que possuem o mesmo nível de interesse, 40% afirmou que o interesse no âmbito do Pronatec é entre pouco inferior a moderadamente inferior. 10% não responderam. A frequência se apresente um pouco inferior para o grupo Pronatec em 40% dos casos. Para 10% ela é extremamente inferior em contraposição aos outros 10% de coordenadores que

afirmam que a frequência dos alunos Pronatec é um pouco superior a dos demais. Para 30% a frequência é a mesma e 10% não respondeu.

Para a variável comprometimento, foi estabelecida uma escala Likert também de 5 pontos variando entre extremamente comprometido a nada comprometido. 30% afirmam que os alunos Pronatec são muito comprometidos, para outros 30% são comprometidos, outros 30% dizem ser moderadamente comprometidos e 10% pouco comprometidos.

Quanto à oferta de atividades de reforço escolar para trabalhar os pré-requisitos oriundos da educação Básica, os dados revelam que 100% das escolas pesquisadas oferecem reforço escolar, sobretudo em matemática. A oferta de reforço em Física, Português e disciplinas técnicas também ocorrem com frequência. As estratégias utilizadas variam de aulas, listas de exercícios, recuperação imediata e simultânea em todas as unidades curriculares.

Desvelamentos

A hipótese investigada de que os alunos Pronatec possuem um desempenho inferior prescinde de mais investigações. Como observamos, embora exista uma diferença pequena que confirma a hipótese deste trabalho, esta se apresenta de forma pouco relevante e pode ser explicada pelo fato de que os valores utilizados para estudos são resultado de um período de trabalho de 6 meses e 24 meses, já que os coortes de rendimentos foram extraídos ao final do primeiro termo e ao final do último termo. Neste sentido, exprimem um conjunto de ações levadas a efeito pela escola no sentido de desenvolvimento do currículo da Educação Profissional.

Este conjunto de ações passa principalmente pela atenção das Escolas SENAI com atividades de reforço escolar nas disciplinas que afetam o desenvolvimento do currículo da educação profissional. A pesquisa revelou que este reforço é localizado principalmente em matemática, disciplina fundamental para o curso em estudo.

Serão necessárias mais pesquisas para uma maior assertividade nesta conclusão, entretanto, é possível inferir que as diferenças das condições sociais que emergem dos pré-requisitos do aluno Pronatec podem ser amenizadas com um esforço pedagógico de acompanhamento efetivo durante o processo de ensino e aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Filho, Penildon Silva (2008), " Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira: estudo do caso do Programa de Reserva de vagas para Ingresso na Universidade Federal da Bahia", Tese de Doutoramento em Educação. Bahia: Universidade Federal da Bahia.

Machado, Lucília Regina de Souza e Velten, Maria Janete. Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica. Revista de Ciências da Educação – Educação e Sociedade, v.34, n. 125, p.1113-1134, out.-dez. 2013.

http://educacao.umcomo.com.br/articulo/como-utilizar-a-escala-de-likert-em-analise-estatistica-402.html acesso em 01 de setembro de 2014

http://pronatec.mec.gov.br/ acesso em 10/07/2014

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PÓS-MODERNIDADE, CURRÍCULO E CONHECIMENTO

Zanardini, I. M. S.[1]; Peletti, A. B.[2]

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
[2] Rede Municipal de Ensino de Cascavel, Brasil

Email: monicazan@uol.com.br ambepe@bol.com.br

Resumo

A elaboração do presente trabalho articula-se a pesquisa bibliográfica e documental já concluída tendo em vista compreender as implicações da reforma do Estado e da educação no processo de reforma curricular desencadeado a partir dos anos 1990. Para o recorte específico deste trabalho, nos propomos a tecer reflexões a respeito da ideologia posta neste momento histórico e que se torna hegemônica, exigindo que "novos" conhecimentos sejam transmitidos por meio da instituição escolar com o objetivo de formar um "novo" homem. É nesta direção que apresentamos aqui reflexões a respeito da pós-modernidade, ideologia construída no final da década de 1960 e início da década de 1970, em sua relação com o currículo e com o conhecimento. Na primeira parte do texto caracterizamos a pós-modernidade como uma produção ideológica do capitalismo em seu atual estágio de desenvolvimento, marcado pela globalização e pela acumulação flexível. No que diz respeito a escola, afirma-se em meio a esta proposição ideológica seu papel no desenvolvimento econômico e social. Esse contexto exige o reordenamento dos conteúdos e da forma como são transmitidos, ou seja, a reforma do currículo no que concerne ao que e ao como ensinar. A partir deste pressuposto, nos detemos na consideração de algumas questões referentes a um determinado paradigma de produção do conhecimento e sua relação com o currículo, pois é por meio deste que certos conhecimentos serão considerados válidos em detrimento de outros, com vistas a um dado projeto de sociedade. É sobre esta exigência que discorremos na segunda parte do trabalho, a fim de explicitar alguns elementos acerca do currículo requerido no contexto da globalização. O currículo é entendido neste texto como uma produção social, historicamente determinada, em que certos conhecimentos são considerados válido-verdadeiros em cada época e, desse modo, selecionados para compor as propostas curriculares.

Palavras-chave: currículo, conhecimento, pós-modernidade

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Apresentamos neste trabalho, realizado a partir de pesquisa bibliográfica e documental, reflexões a respeito da chamada ideologia da pós-modernidade e a valorização da transmissão de "novos" conhecimentos por meio da instituição escolar com o objetivo de formar um "novo" homem. Assim, a primeira parte do texto é dedicada a uma breve caracterização desta ideologia como produção do capitalismo em seu atual estágio de desenvolvimento.

Na segunda parte, consideramos algumas questões referentes ao paradigma de produção do conhecimento valorizado pela pós-modernidade e sua relação com o currículo, entendido aqui como uma produção social, historicamente determinada, em que certos conhecimentos são considerados válido-verdadeiros em cada época e, desse modo, selecionados para compor as propostas curriculares.

2 Considerações sobre a chamada pós-modernidade

Entendemos a pós-modernidade como uma produção ideológica do capitalismo em seu atual estágio de desenvolvimento. Isso significa que não a compreendemos como um novo período histórico da sociedade capitalista, pois não há uma ruptura com o modelo social, mas a necessidade de sustentação do capitalismo. Wood (1999) chama a atenção para o fato de que também para os intelectuais pós-modernistas "[...] a 'pós-modernidade' [...] não é, aparentemente, um momento histórico, mas a condição humana em si, da qual não há escapatória". De acordo com Stemmer (2006), a pós-modernidade representa a sustentação ao capitalismo na passagem do fordismo à acumulação flexível, contribuindo para a expansão e acumulação do capital.

A pós-modernidade caracteriza-se, portanto, como uma ideologia construída no final da década de 1960 e início da década de 1970, configurando um novo estágio do modo de produção capitalista para a superação da crise e enfrentamento às ideologias que apresentavam projetos alternativos ao capitalismo, como o comunismo e o socialismo, por exemplo, sendo necessário contestar e negar os princípios epistemológicos, políticos, culturais e filosóficos da modernidade.

Segundo os autores analisados, não podemos dizer que há uma única corrente no âmbito da pós-modernidade. Dada a multiplicidade de leituras propostas, José Paulo Netto (2002) afirma que conceituar o pensamento pós-moderno "não é tarefa simples", pois esse pensamento não pode ser sumariamente equalizado. Para esse autor, inexiste a teoria pós-moderna, existem sim concepções pós-modernas.

Essa multiplicidade de concepções, de um modo geral, naturaliza "[...] as incertezas e enaltece o subjetivismo que isola o sujeito. Ao postularem a falência da modernidade, os pós-modernos apregoam a falência das teorias emancipatórias e da superação do modo de produção capitalista" (MASSON, 2009). Assim, mesmo que em diferentes interpretações, há alguns pontos comuns, tais como: negação da universalidade, da objetividade, da emancipação humana.

Para Zanardini (2006), a ideologia da pós-modernidade, assim como a ideologia da globalização, tem como função construir um arcabouço teórico para sustentar/contribuir com a racionalidade capitalista, que, por sua vez, se ajusta à noção de educação pautada numa concepção liberal. Na análise de Faustino (2006) trata-se de "ensinar aos pobres e diferentes, excluídos, a convivência pacifica, sendo tolerantes, vivendo em paz e acreditando neste sistema que os descartou, mas promete que se eles abraçarem o multiculturalismo e a interculturalidade poderão ser reincluídos".

De acordo com Barbosa (2000), a existência de princípios como o pluralismo e o universalismo é propalada como necessária para que os povos em suas relações sejam cooperativos, sendo que o pluralismo relaciona-se ao reconhecimento da multiplicidade das visões de mundo na qual as relações humanas devem ser guiadas pela tolerância e respeito, de maneira a conciliar diferenças em função da pluralidade de culturas. Já o universalismo refere-se a uma ética universal, que, a partir de um contexto democrático, sugere o envolvimento e a participação de todos os membros da sociedade, tendo como suporte os direitos humanos e a responsabilidade para que tais princípios sejam operacionalizados. Esse princípio fica claro em Delors (2003), quando este recomenda a relevância de "*Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz".

Entendemos que a ideologia da pós-modernidade tem como um dos seus objetivos centrais legitimar e assegurar os interesses do capital em seu estágio atual, a globalização. Nessa direção, tem-se em vista, portanto, a adaptação dos homens à nova realidade sem nenhuma perspectiva de questionamento, sem a pretensão de desvelar as contradições presentes no movimento do capital, fundamentando análises que busquem a manutenção desse modo de produção, o que evidencia a importância de uma ideologia para a sustentação do modo de produção capitalista.

Para Wood (1999), o pós-modernismo demonstra uma insistência na impossibilidade de qualquer política que se paute em conhecimentos capazes de propor uma análise anticapitalista, pois isso exigiria uma política universalista, contrapondo-se aos princípios da pós-modernidade que fragmentam as análises e impossibilitam uma crítica consistente ao capitalismo, haja vista que, este é um sistema totalizante e não pode ser analisado de modo fragmentado. Portanto, o fio condutor dos princípios pós-modernos pauta-se na ênfase fragmentária do mundo e do conhecimento, onde ficam evidentes as implicações políticas.

Assim, a pós-modernidade é resultado da necessidade de superar a crise enfrentada pelo capitalismo em sua fase atual chamada de modernidade, ao mesmo tempo em que expressa tal necessidade. Resulta dessa condição a negação da objetividade e da razão, da totalidade e da universalidade, sendo marcante na pós-modernidade análises que, para Harvey (2009), privilegiam "[...] a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras [...]. A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou [...] 'totalizantes'".

No que diz respeito a educação, evidenciamos essas questões vinculadas ao que Moraes (2003) chama de "recuo da teoria", argumentando que "[...] no mais das vezes, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, a curto e médio prazo, na própria produção de conhecimento". Moraes (2001) afirma que esse movimento prioriza a eficiência, o consenso e o pragmatismo, sendo que a teoria é vista como perda de tempo ou mera especulação.

Esse "recuo da teoria" seria uma característica do pensamento pós-moderno e de correntes pedagógicas que compõem a agenda pós-moderna, pois "[...] as propostas que desqualificam a teoria têm origem na convicção da falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista" (MORAES, 2001).

Desse modo, da mesma forma que em períodos de crise justifica-se a necessidade de rearticulação do capitalismo, também se propõe a reforma das instituições que o sustentam; e, no caso da educação, faz-se necessário reordenar também os conteúdos e a forma como serão transmitidos, ou seja, reformar o currículo escolar no que concerne ao quê e como ensinar.

Para Moraes (2009), que tece críticas a pedagogias que procuram a qualquer custo adaptar alunos e professores à "nova realidade", há para as mesmas a necessidade de superar referências educacionais que se tornaram obsoletas.

No caso do Brasil, essa reformulação é apresentada e se materializa por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), documentos que têm como objetivo assegurar a função política e ideológica exigida da educação nesse contexto de reconfiguração do capitalismo. Discutir algumas questões referentes à produção do conhecimento e sua relação com o currículo é relevante, pois é por meio deste que certos conhecimentos serão considerados válidos em detrimento de outros, com vistas a um dado projeto de sociedade.

3 Currículo e conhecimento

Discutir a relação existente entre produção e transmissão do conhecimento instiga a investigar o entrelaçamento entre conhecimento e ato de selecionar parte desse mesmo conhecimento para integrar o que fará parte ou não de uma proposta curricular, que responde questões como: que tipo de homem formar? Para qual sociedade? O quê, como e para quem ensinar?

O conhecimento científico, de acordo com Schaff (1991), é objetivo e subjetivo, na medida em que envolve o objeto a ser conhecido e o sujeito que exerce um papel ativo no ato de conhecer; por isso mesmo, o conhecimento é um processo cumulativo, infinito, considerando que a cada momento histórico são produzidas verdades parciais, podendo estas ser superadas pelo próprio desenvolvimento histórico. Em outras palavras, "[...] alargando, limitando, superando estas verdades parciais, o conhecimento baseia-se sempre nelas e toma-as como ponto de partida para um novo desenvolvimento" (SCHAFF, 1991).

Entendemos o currículo também como uma produção social, historicamente determinada, em que certos conhecimentos são considerados válido-verdadeiros em cada época e, desse modo, selecionados para compor as propostas curriculares, haja vista que "[...] toda a construção histórica é necessariamente seletiva" (SCHAFF, 1991).

Essa seleção não se dá de forma aleatória, neutra, mas é resultado dos embates sociais que são travados na sociedade por meio da incessante luta de classes. Além disso, é preciso considerar que "[...] o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano" (THOMPSON, 1981). Nesse sentido, o conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da humanidade é resultado de um processo dialético, já que "[...] qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro" (THOMPSON, 1981).

As políticas educacionais e, dentre elas, as políticas curriculares implementadas pelo Estado são passíveis de contestação, pois a entendemos como produto dos conflitos sociais. Também compreendemos a hegemonia como algo provisório; passível, portanto, de contestação e transformação.

É nesse ponto que a escola deve atuar, ou seja, à escola cabe a função, segundo Thiesen (2010), de "[...] oportunizar aos estudantes, por intermédio do currículo, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente relevantes". Portanto, podemos afirmar que há um conhecimento que deve ser transmitido pela escola por meio do currículo.

Para Silva (2006), há que se pensar o currículo para além da pós-modernidade, pois tão importante quanto saber como fazer um currículo é compreender o que esse currículo faz. Daí a relevância de investigar e acreditar em propostas que fazem uma crítica radical à sociedade capitalista e de não legitimar teorias que mudam o eixo da discussão, ou seja, teorias que recusam análises totalizantes da realidade social.

Um projeto educacional que aponte para a emancipação humana deve pautar-se numa proposta que evidencie as contradições da sociedade atual "[...] denunciando como deformada a educação presente, e um sujeito livre, autônomo e autocentrado, passível de repressão ou libertação e que constitui a finalidade da educação" (SILVA, 2006). Evidencia-se, portanto, que a crítica deve-se dirigir também ao que Silva (2006) chama de estudos pós-modernistas de currículo, que priorizam o local em contraposição ao global e a defesa de uma postura conservadora com objetivo de paralisar os movimentos sociais.

Pensar um currículo para além da pós-modernidade, ou seja, para além do atual estágio do modo de produção capitalista, superando propostas que se concentram em demonstrar o fugidio, o efêmero, a aparência, a superfície das coisas, exige, segundo Silva (2006), contestar "[...] esta concepção que nega a função crítico-transformadora da escola", pois, para a autora, "[...] a oposição às teses que negam a perspectiva histórica e o desânimo gerado pelo discurso das incertezas, favorecem a manutenção do *status quo"* (SILVA, 2006). É preciso considerar, ainda, que, "[...] dentro desta lógica, não faz sentido a negação da utopia, das meta-narrativas, pois o mito do mercado e o da hegemonia do consumo sobre a produção devem ser superados" (SILVA, 2006).

Para tanto, há que se pensar em políticas curriculares alternativas, com explicações dos processos educacionais pautados no modo como a sociedade está organizada e que deem voz "[...] às lutas políticas dos movimentos sociais [...]" (CORAZZA, 2001).

A discussão em torno da questão que envolve conhecimento e currículo torna-se imperiosa hoje, pelo fato de que, segundo Lopes (2004), o currículo "[...] é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro". Nesse sentido, o autor afirma que é por meio das mudanças curriculares, ou seja, das reformas nesse campo da política educacional que as mudanças são implementadas, com a negação de práticas curriculares anteriores, como se estas estivessem desatualizadas, ultrapassadas, superadas, construindo assim um arcabouço teórico visando à constituição de uma proposta que seja favorável ao projeto político-social escolhido.

Um currículo que busque criticar a sociedade deve levar em consideração que "[...] o conhecimento não é simplesmente um espaço entre a pergunta e a resposta: [...] é a captura do movimento no real, é a unidade da teoria e da prática na busca da transformação, de novas sínteses no plano do pensamento e na realidade histórica" (TORRIGLIA).

Para Oliveira (2005), "[...] a educação não é um instrumento do capitalismo porque é, ao mesmo tempo, resultado e origem de contradições, possibilitando operar resistências", sendo que a escola e o currículo nela veiculado são resultados da luta de classes. Para o autor citado, na sociedade capitalista, não há determinação, ou melhor, não está estabelecido *a priori,* que a educação "[...] somente irá servir aos interesses do capital, ou dos grupos dominantes; e, menos ainda, que somente o conhecimento requerido pelos grupos economicamente poderosos se tornará legítimo nas escolas mantidas publicamente" (OLIVEIRA, 2005).

É importante salientar, baseando-nos em Silva (2002), que não podemos negar os processos de dominação de classe assentados na exploração econômica, como se estes simplesmente tivessem desaparecido, pois eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca. Nesse sentido, são imprescindíveis as análises totalizantes e que nos permitam desvelar as contradições sociais presentes na sociedade cindida em classes com interesses antagônicos.

4 Conclusão

O que pretendemos apresentar neste trabalho foram reflexões a respeito das implicações que a pós-modernidade pode trazer para o campo da relação entre conhecimento e currículo. Entendemos que a consideração dos aspectos aqui levantados implicam de um modo geral na consideração dos riscos que a formulação de propostas de valorização das chamadas pedagogias do "aprender a aprender", que, segundo Duarte (2006) têm como essência o esvaziamento do trabalho educativo na medida em que apontam como mais relevante o como se aprende do que o que se aprende transformam a escola num local sem conteúdo científico, sendo em última instância expressão da crise pela qual a sociedade atual vem passando e que se faz sentir no interior da escola. Isso resulta numa contradição, pois a mesma sociedade que tem formas altamente desenvolvidas de produção e transmissão do conhecimento pode operar um empobrecimento brutal da cultura por meio do esvaziamento da educação escolar, espaço que deveria ser por excelência, destinado a transmissão do que mais desenvolvido existe na sociedade.

Apreendemos por fim que embora a educação escolar não seja a força motriz do sistema capitalista, ela tem um papel fundamental na formação da classe trabalhadora no sentido de instrumentalizá-la na busca de transformações essenciais e não apenas formais, sendo que para compreender a sociedade capitalista e por essa se caracterizar como um sistema "totalizante" é necessário exatamente o tipo de "conhecimento totalizante que o marxismo oferece e os pós-modernos rejeitam" (WOOD, 1999).

Referências

BARBOSA, R. de C. R. (2000). **Liberalismo e reforma educacional**: os Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo, Universidade Estadual de Campinas.

BRASIL. (1998) **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Conselho Federal de Educação, 29 de janeiro 1998, Brasília/Distrito Federal.

_____. (1997) **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/Distrito Federal.

CORAZZA, S. M. (2001) **Currículos alternativos/oficiais**: o(s) risco(s) do hibridismo. Revista Brasileira de Educação, Nº 17, São Paulo, Cortez.

DELORS, J. (2003) **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, Distrito Federal.

FAUSTINO, R. C. (2006). **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.

HARVEY, D. (2009) **A condição pós-moderna**. 18ª edição, São Paulo, Edições Loyola.

LOPES, A. C. (2004). **Políticas curriculares**: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Cortez.

MASSON, G. (2009) **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.

MORAES, M. C. M. de. (2009) **"A teoria tem consequências"**: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607.

_____. (2001) Recuo da teoria: Dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**: año/vol. 14, número 001. Braga, Portugal, Universidade do Minho.

_____. (Org.). (2003) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A.

OLIVEIRA, O. V. (2011). **Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular**: o que dizem teses e dissertações. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt12210int.rtf. Acesso em 05 de out. de 2011.

PAULO NETTO, J. (2002) Georg Luckács: um exílio na pós-modernidade. In: PINASSI, M. O. e LESSA, S. **Luckács e a atualidade do marxismo**. São Paulo, Boitempo Editora.

SCHAFF, A. (1991) **História e verdade**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

SILVA, M. A. da. (20011) **Currículo para além da pós-modernidade**. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT12-2444--Int.pdf. Acesso em 05 de out. De 2011.

SILVA, T. T. da. (2002). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

STEMMER, M. R. G. da S. (2006) **Educação infantil e pós-modernismo**: a abordagem Reggio Emília. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.

THIESEN, J. da S. (2011) **Conhecimento e escola**: relação mediada no âmbito do Currículo. Disponível em: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-5989--Int.pdf Acesso em 05 de out. de 2011.

THOMPSON, E. (1981) **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar.

TORRIGLIA, P. L. (2011) **Organização escolar**: o currículo como uma mediação do Conhecimento. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4254--Int.pdf. Acesso em 05 de out. de 2011.

WOOD, E. M. (1999) O que é a agenda "pós-moderna"? In: WOOD, E. M., FOSTER, J. B. **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

ZANARDINI, I. M. S. (2006) **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Campinas, SP: UNICAMP/FE.

Educação Integral: metanarrativa da utopia social assumida como agenda contemporânea da formação escolar

Juares da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
E-mail: juares.thiesen@ufsc.br

Introdução

O texto contempla um conjunto de aspectos sobre a chamada *agenda da educação integral* – um debate que se acentua em contextos internacionais e no Brasil e que, por extensão, vem tomando espaços significativos tanto nas instituições de ensino superior em ambientes de pesquisa, quanto nas redes de ensino públicas e privadas. No trabalho, assumo como pressuposto que os atuais projetos educacionais de formação integral constituem parte da histórica utopia social que desde os tempos mais remotos persegue o sonho humano de educar integralmente as pessoas. Defendo, portanto, que tais projetos, embora assumam configurações distintas e apresentem-se como agenda contemporânea, na verdade formam parte de um desejo muito antigo que ainda hoje segue, como desafio, situado no plano do horizonte.

Com o propósito de contribuir para a superação de um debate sustentado em prescrições pedagógicas de caráter predominantemente instrumental, apresento, no texto, elementos que revelam contradições da referida agenda e aponto alguns desafios colocados principalmente para os educadores que, em geral, são induzidos a integrarem-se às propostas de formação integral sem que acessem à discussões mais adensadas de base epistemológica e política.

Formação integral como utopia social e o currículo como expressão de limites e possibilidades

O histórico desejo humano da formação integral definitivamente não é uma agenda moderna. O horizonte da formação se confunde, em termos temporais e teleológicos, com o próprio principio filo e ontogenético da educabilidade. Dentre os desejos mais intensos e duradouros da coletiva trajetória humana está o da educabilidade, integrando-se ao da sobrevivência e ao da sociabilidade. Nesse longo histórico processo, a consciência sobre a racionalidade, possibilitou constituir diferentes sentidos de mundo, ou seja, uma noção de identidade humana, progressivamente manifestada na eterna busca pela superação dos estágios elementares da vida.

O desejo humano de educar está, portanto, intrinsecamente associado ao processo civilizatório considerado em seu conceito mais amplo. Nesse sentido, os sonhos de conhecimento do mundo e das coisas, da autonomia, da liberdade e da própria felicidade, só puderam ser buscados por intermédio dos processos formativos, inicialmente informais e paulatinamente escolarizados. É notório que a experiência coletiva de educar os indivíduos, ao longo da história, está indelevelmente marcada pela constituição de projetos, que do ponto de vista dos seus objetivos, propugnaram a formação humana em suas múltiplas dimensões. Portanto, a ideia motriz da educabilidade é a ideia de constituição de sujeitos integrais, ainda que determinados projetos educativos, por razões histórico-sociais e/ou políticas, tenham valorizado alguns elementos da formação em detrimento de outros.

A ideia de formação, com a adjetivação “integral”, essa sim, é forjada no contexto de uma agenda moderna para a educação, emergida como desafio de superação dos limites nas configurações da sociedade e de escola. Está, portanto, na luta contra a possibilidade de esgotamento do modelo de organização da escola moderna, modelo este que vem se mostrando cada vez incapaz de responder demandas contemporâneas. Assim, no espectro das múltiplas propostas de formação integral ancoram-se distintas concepções de educação, de escola e de currículo. Cada concepção carrega consigo determinado ideário de mundo, de sociedade e de sujeito. Foi assim com o revolucionário projeto jacobino na França; com o anarquismo de Bakunin e Proudhon no projeto de Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure; com a escola politécnica de Marx; com a escola unitária de Gramsci, além de tantos outros.

Portanto, revela-se inconcebível, pensar qualquer proposta de educação integral, sem que se considerem os limites históricos da formação humana, dado que sua materialidade está inextricavelmente vinculada a uma concepção, que por escolha, seja ela epistemológica, política ou pedagógica, necessita rejeitar outras. Evidentemente qualquer perspectiva de formação de se pronuncie integral e que estruture projetos curriculares, assume-se acolhendo alguns conceitos e princípios e rejeitando outros.

Assim, por mais completo e complexo seja o projeto formativo, este encontrará seu limite no próprio inacabamento que constitui o ser humano, a sociedade e o mundo. Por isso a formação integral segue sendo uma utopia social, alicerçada em sua própria metanarrativa. Segue sendo um dos mais importantes ‘sonhos diurnos’, (Bloch, 2006) sobre o que constitui a materialidade histórica no âmbito da formação humana. Está inevitavelmente submetida a algum ideário – seja de mundo, de educação ou de sujeito.

Sabe-se que, em perspectiva mais ampla, a escola moderna, por meio de seus currículos, engendrou modelos de formação humana orientados para finalidades muito mais identificadas com as demandas produtivas das sociedades industriais ou em processos de industrialização do que centradas na ideia da formação de um sujeito educado por inteiro. Sem dúvidas, é no território do currículo que se materializam os projetos de formação estejam eles em perspectiva parcial ou integral. O currículo é expressão material e simbólica da educação formal com potencialidades para cindir ou integrar a formação dos sujeitos. É, portanto, um movimento que expressa, tanto nas políticas educativas quanto nas trajetórias escolares, os embates travados no âmbito dos interesses sociais mais amplos.

É evidente que o desafio da formação integral não pode ser alcançado apenas no âmbito dos redesenhos curriculares, ainda que sem isso os processos tornem-se bem mais difíceis. Nesse sentido é preciso que se pense currículo em concepção alargada compreendendo-o nas dimensões do pedagógico, de suas finalidades políticas, das redes que o constitui, das condições objetivas para sua materialidade e dos modos como o conhecimento é gerado, distribuído e tratado nos ambientes escolares.

Para o entendimento do que supõe “formação do sujeito integral” faz-se necessário pensar o currículo escolar em pelo menos três grandes dimensões: a sociopolítica a epistemológica e a pedagógica - dimensões estas que se expressam indissociadamente nos percursos formativos. A leitura sobre processos curriculares na perspectiva destes âmbitos permite que se entendam os nexos da relação entre o que se propõe e se faz nas escolas e os

interesses que estão colocados nas políticas e nos projetos educacionais. Permite também que se compreendam os movimentos do conhecimento desde sua produção nos ambientes científicos, acadêmicos e tecnológicos, até sua apropriação como conhecimento escolar pelos estudantes por meio dos percursos curriculares.

Em perspectiva mais ampla, é preciso enxergar a dimensão sociopolítica do currículo como cenários em disputas por projetos societários e/ ou pela manutenção de hegemonias econômicas e culturais. Os estudos do campo curricular, sobretudo nestes últimos cem anos, têm mostrado que este é um território de litígios em torno de interesses de grupos que, em geral, lançam mão de variadas estratégias para garantir que suas finalidades sejam contempladas.

Na agenda do denominado "projeto de educação integral" estão, pois, permeados interesses de diferentes matrizes tanto ideológicas, quanto políticas, econômicas e epistemológicas. Os discursos que se colocam em defesa da proposta são os mais variados, vão desde uma perspectiva crítica dos grupos que desejam outro projeto societário e, por isso, defendem a formação de sujeitos coletivos, autônomos e emancipados até perspectivas conservadoras que pugnam por uma formação integral sem perder de vista a consolidação do caráter produtivo da sociedade geralmente concebida a partir do princípio da competitividade, do esforço e do rendimento individual.

Explicitamente organismos internacionais e instituições econômicas têm revelado seu interesse pelo currículo escolar chegando mesmo estabelecer parcerias com sistemas públicos de ensino e a propor diretrizes e orientações curriculares com o rótulo da educação integral. Para Galian e Sampaio (2012), manter os alunos mais tempo na escola, mais tempo em contato com recursos didáticos e métodos supostamente mais eficientes - cuja produção representa um filão de mercado muito atraente e rentável - pode significar uma formação coerente com as necessidades que movem nosso sistema produtivo.

No que se refere a dimensão epistemológica do currículo, o debate tem girado em torno do problema do conhecimento, especialmente sobre a relação entre o conhecimento científico e o escolar e a relação entre os saberes universais e os comunitários. Em geral, as propostas curriculares para a educação integral ocupam-se mais do aspecto da organização do conhecimento curricular e menos em discutir o próprio conhecimento como elemento fundante das formas de mediação nos processos de apropriação do mundo pelos sujeitos. Nesse sentido, é fundamental que os educadores compreendam aspectos sobre os movimentos de produção, organização, seleção e distribuição do conhecimento humano e como a escola se situa nesses processos. Da mesma forma devem compreender os significados teóricos e políticos das escolhas curriculares, ou seja, as razões pelas quais determinados conhecimentos e saberes são incluídos no currículo e outros não, quem os incluem e com quais finalidades. (APPLE, 1997).

No que se refere ao processo pedagógico a tarefa maior que tem sido apontada por pesquisadores e especialistas é o da integração curricular - um esforço que visa romper com as fronteiras tradicionalmente fixadas nos compartimentos do conhecimento científico e escolar. Neste âmbito, os conceitos de interdisciplinaridade, de interfaces, de compartilhamento e de articulação aparecem com destaque. Nessa mesma dimensão os conceitos de tempo e espaços escolares ganham centralidade, tendo em vista que os redesenhos curriculares na perspectiva da educação integral exigem reestruturação em ambos os aspectos.

Lopes (2008) adverte que as mudanças na organização curricular dependem de alterações mais profundas nas relações sociais e culturais (e nas relações de poder), não sendo derivadas, portanto, apenas de decisões de alguns grupos favoráveis a inter-relações de determinados saberes. Nesse sentido, compreendo que o processo pedagógico da organização curricular, na escola, representa fundamentalmente a objetivação de escolhas derivadas de concepções e tendências que, via de regra, se constroem em contextos mais amplos. A problemática da integração curricular tem sido central tanto nos debates que se ocupam da formação escolar convencional quanto das propostas de redesenhos para projetos de educação integral. Essa discussão retoma, por extensão, a velha questão das disciplinas escolares – temática que autores como Ivor Goodson, e André Chervel trataram tão exaustivamente.

Na perspectiva da integração curricular, os modos como os educadores organizam e prescrevem os processos pedagógicos definem, em parte, a natureza da formação. Este esforço coletivo constitui a necessária tarefa metodológica contemplada no conjunto do que, entendo, compõe o processo mais amplo da integração. Em sentido alargado, a integração curricular envolve não só a organização dos conhecimentos e saberes em torno de uma matriz curricular seja ela mais prescritiva ou contingencial, mas também as dimensões da produção de conhecimentos e saberes em seus âmbitos e suas hierarquias. Refiro-me a natureza histórico-política da produção, organização, classificação e distribuição do conhecimento científico e escolar – um movimento marcado pela forte implicação política no âmbito das finalidades educativas e com repercussões diretas sobre os modos como se estruturam os currículos escolares.

Portanto, o processo pedagógico que orienta a formação integral precisa ser compreendido em suas múltiplas dimensões e também no aprofundamento da própria discussão sobre tempos e espaços, conceitos sobre os quais boa parte do debate se sustenta. Se a proposta de ampliação do tempo escolar representa, em alguns aspectos, a possibilidade de melhoria na qualidade da formação, em outros pode significar riscos, especialmente se os projetos de ampliação não forem bem sustentados tanto no âmbito teórico quanto metodológico. Os projetos pedagógicos da escola integral não podem limitar-se apenas ao alargamento do tempo escolar mantendo-se a mesma organização curricular da escola convencional, isso significaria a duplicação de um modelo que se mostra fragilizado, o conhecido “mais do mesmo”.

Sobre essa problemática os pesquisadores Ariana Cosme e Rui Trindade (2007) da Universidade do Porto, advertem para o risco da hiperescolarização da infância. Eles são contundentes ao afirmar que a ampliação do tempo escolar não pode subtrair das crianças o direito de brincar, de usufruir do convívio familiar, e de tantas outras formas de manifestação da vida infantil. Ainda que as iniciativas de reconfiguração dos desenhos curriculares busquem alcançar rotinas mais dinâmicas e com maior aproximação com o cotidiano das crianças, as escolas continuam sendo espaços formais que se orientam por ritos, regras e repetições.

Mais recentemente as discussões sobre a necessidade de as escolas considerarem, nos seus currículos, os tempos subjetivos que caracterizam as singularidades nos processos pedagógicos têm ganhado maior espaço, mesmo assim, as iniciativas dos sistemas e das escolas para materializar currículos menos prescritos são ainda isoladas. Nos projetos educativos formulados com a perspectiva da formação integral, o desafio está, portanto, em articular as diferentes dimensões do tempo, de modo que os ritmos individuais e as manifestações identitárias sejam

consideradas e tratadas como movimentos da própria singularidade humana que, de muitos modos, rejeita padronizações.

Como não poderia deixar de ser, a problemática da adequação e do uso dos espaços escolares para a educação integral tem acompanhado *pari passu* ao debate sobre a ampliação do tempo. Nesse âmbito, reside mais um desafio importante para os educadores e gestores – o de operar com a compreensão alargada sobre o que constituem o *espaço, o lugar e o território* da formação. A adequação de espaços físicos das escolas para atender as demandas da ampliação de jornada é apenas uma das etapas dessa difícil tarefa.

Faz-se necessário conceber o constructo curricular da formação integral como movimento amplo que contempla pelo menos três aspectos: i) as condições materiais necessárias ao convívio humano e, nele, as demandas relativas às atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas tanto nas escolas quanto em outros ambientes. ii) a atribuição de sentidos de pertencimento e identidade que os sujeitos constroem ao participarem deste movimento da formação, e iii) a representação/apropriação social e política que os sujeitos constroem ao integrarem individual e coletivamente o movimento da formação. As trajetórias formativas são, assim, na concepção de Cunha (2008) constructos de espaço, lugares e territórios.

Para Cunha (2008), a dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. O território, por sua vez, supõe uma ocupação, e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios. O “território é, assim, um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção” (Lopes, 2007, p. 80). Portanto os projetos de formação integral precisam pensar os espaços nestas perspectivas.

Para concluir

Parece não restar dúvidas que o desejo de uma educação completa, unitária, omnilateral, total, emancipadora, libertária, holística, universal, etc, cada qual com seus princípios, verdades e valores, sempre esteve presente nas principais vertentes ideológicas que, sob o enfoque de suas lentes, olharam e leram o mundo de modo diferente. Minha hipótese é que o desafio, agora colocado aos educadores, não reside essencialmente em assumir ou não projetos educativos com perspectivas integrais de formação até porque este é um desejo humano, diríamos, universal e supraideológico, o desafio está em compreender quais projetos estão em disputa nesse âmbito e quais sentidos e significados estão sendo produzidos pelos agentes que formulam/propõem as políticas educacionais e curriculares com o rótulo da educação integral.

Nessa direção, é fundamental que os educadores entendam as múltiplas facetas do processo, movimento que envolve não somente os elementos do campo pedagógico, mas também aspectos de natureza ideológica, histórica e política. Curriculistas de referência como Michael Apple, Michael Young, Henry Giroux e tantos outros, têm

destacado o fato de os projetos educativos constituírem territórios de tensões e lutas em torno dos interesses que os engendram. A proposta contemporânea de educação integral não é diferente. Constitui um campo de relações sociais multidimensionais onde seus agentes, compartilham interesses comuns e dissonantes.

Notoriamente, o que tem sido proposto pelos sistemas escolares às redes são ações que agregam alguns elementos novos às estruturas já existentes. O que, em síntese, quero acentuar é que os (re)desenhos curriculares, por mais consistentes e abarcadores que sejam, não conseguem fazer avançar um processo que implica clareza do ponto de vista de suas finalidades e ações sistemáticas nos seus mais distintos âmbitos. Um projeto de educação integral não se sustenta na mera defesa política impressa nos textos que o constitui, tampouco na responsabilização dos educadores que historicamente sequer assumiram "o controle do currículo" (PINAR, 2008). Entendemos que o complexo projeto da formação "integral" continua sendo um grande desejo coletivo que apesar de tão antigo quanto a própria existência humana, ainda não aprendemos como realizá-lo. Segue, no presente, sendo um "sonho diurno" (Bloch, 2006) que liga o passado ao futuro.

Referências

APPLE, Michael. Conhecimento oficial, a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

BLOCH Ernst. O princípio esperança. Rio de Janeiro: UERJ, Contraponto, v.1,2006,

COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2007). Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te Quero? Porto: Profedições.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. Revista Educação UNISINOS, v. 12, n. 3, set.-dez. 2008.

GALIAN, Claudia V. A. e SAMPAIO, Maria das Mercês F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

LOPES, Alice. Políticas de Integração Curricular. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, J.J. Reminiscências na paisagem, vozes, discursos e matertialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro. In: J.J. Lopes e S.M. Clareto (orgs). Espaço e educação: travessias e atravessamentos. Araraquara: JM Editores, 2007.

PINAR, William F. O que é teoria do currículo? Porto: Porto Editora: 2007.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES

Almeida, P. C. A[1]; TARTUCE, G. L. B. P.[2]; DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.[2]; SILVA, A. P. F.[4]

[1] Fundação Carlos Chagas e Universidade Católica de Santos, Brasil
[2] Fundação Carlos Chagas, Brasil
[3] Fundação Carlos Chagas e PUC-SP, Brasil
[4] Fundação Carlos Chagas e Universidade Mackenzie, Brasil

Email: palmeida@fcc.org.br; gtartuce@fcc.org.br; cdavis@fcc.org.br; mnunes@fcc.org.br; anafsil@yahoo.com

Resumo

O presente trabalho aborda resultados de uma pesquisa que teve como objeto de estudo os anos finais do Ensino Fundamental no Brasil com a pretensão de identificar algumas de suas especificidades em relação às políticas públicas e à organização curricular. Foram desenvolvidas duas frentes de trabalho: (a) levantamento e análise das políticas públicas para o Ensino Fundamental II em nível federal e estadual; (b) realização de estudos exploratórios em quatro escolas localizadas em dois estados da federação para identificar como professores, alunos e equipes gestoras vivem seu cotidiano nesse segmento de ensino, os problemas que enfrentam e as sugestões que têm para superá-los. Observou-se que, no âmbito das políticas públicas, praticamente todas as iniciativas se voltam para os anos iniciais e não contemplam as necessidades dos anos finais. Os aspectos fundamentais do currículo, da docência e da organização escolar para os jovens que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental não se apresenta de forma clara. E, nas escolas investigadas, alunos e professores ajudam a esclarecer que as questões que mais os inquietam são de ordem educacional mais ampla e é difícil para todos identificar o que é específico desta fase do ensino. No que concerne ao sentido da escola e do conhecimento, destacaram questões relativas ao significado e à funcionalidade dos conteúdos, remetendo à discussão sobre seleção e organização dos conhecimentos. Na ótica da União e dos entes federados, esses anos permanecem esquecidos, prensados entre os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sem receber a atenção que precisam e merecem.

Palavras-chave: ensino fundamental; políticas públicas; currículo

1 Introdução

Escrever sobre os anos finais do Ensino Fundamental[1] é uma tarefa bastante difícil por algumas razões. Há pouquíssimos estudos que tratam sobre essa fase de ensino, embora exista farta literatura sobre a criança que inicia o processo escolar e o adolescente que está em vias de concluí-lo, teórica e idealmente aquele que tem entre 15 e 17 anos. Nesse último caso, a maior parte refere-se ao "jovem" e à "juventude" que frequenta o Ensino Médio e conta,

1 Nesta pesquisa, serão adotados os termos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental II ou fase de ensino (tal como prega as DCNEB), ou, ainda, simplesmente, segmento.

portanto, com 15 anos de idade ou mais. Dos que se encontram na faixa etária dos 11 aos 14 anos, pouco ou nada se sabe a respeito de sua experiência escolar.

Outra dificuldade reside no fato de que esses dois campos do conhecimento – o que estuda os processos internos à prática pedagógica e o que analisa a relação da escola com os jovens – são apartados e não dialogam entre si. Parece haver, assim, um abismo entre pesquisadores que focam as questões pedagógicas sem incluir a discussão sobre juventude e estudiosos que pensam nos jovens, mas não se nutrem das discussões provenientes das teorias pedagógicas, isto é, não dialogam com a reflexão que vem sendo feita sobre currículo, didática e organização escolar. Mas, nesse último caso, novamente, não está se pensando no adolescente de 11 a 14 anos.

Diante desse quadro, a pretensão desta pesquisa foi estudar os anos finais do Ensino Fundamental no Brasil com o objetivo de identificar algumas de suas especificidades em relação às políticas públicas e à organização curricular. Foram desenvolvidas duas frentes de trabalho: (a) levantamento e análise das políticas públicas para o Ensino Fundamental II em nível federal e estadual; (b) realização de estudos exploratórios em quatro escolas localizadas em dois estados da federação para identificar como professores, alunos e equipes gestoras vivem seu cotidiano nesse segmento de ensino, os problemas que enfrentam e as sugestões que têm para superá-los.

Essas duas fases adotaram procedimentos metodológicos diversos.

O mapeamento e a análise das ***políticas públicas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental*** foram desenvolvidos com base: a) nas informações coletadas nos sites do MEC e das 27 SEEs; b) naquelas mais sistematizadas enviadas por seis estados (Paraná, Mato Grosso, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins); e c) ainda, nas entrevistas realizadas junto ao MEC e ao Consed. Deve-se ressaltar que, além dos seis estados que enviaram documentos mais detalhados e fidedignos, Brasília e Alagoas foram também mais consideradas na análise por possuírem sites bem estruturados e atualizados, com muitos arquivos para *downloads*.

Para apreender algumas visões ***de alunos e professores sobre os anos finais do Ensino Fundamental*** foram coletados dados primários sobre anos finais do Ensino Fundamental, na tentativa de levantar hipóteses para futuros estudos. Foram pesquisadas quatro escolas: duas na região metropolitana de São Paulo (São Paulo) e duas na cidade de Maceió (Alagoas). A escolha dos estados não obedeceu a nenhum critério, a não ser o de aproximar duas realidades diferentes, no país. Para a seleção das instituições de ensino, procurou-se uma central e outra periférica em cada capital para que houvesse um mínimo de diversidade e contraste entre elas. A coleta de dados foi feita mediante a aplicação de questionários para alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, a condução de grupos de discussão com alunos do 9º ano (N=10 por escola) e, também, com o mesmo número de professores (atuando nos anos finais do Ensino Fundamental), por meio de roteiros de entrevista previamente elaborados. Obtiveram-se 562 questionários, oito grupos de discussão e quatro entrevistas com diretor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a). Os dados coletados no estudo exploratório foram transcritos, organizados e analisados.

2 Principais achados (em síntese)

Para sintetizar as principais reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, dois eixos serão enfocados: a) o das políticas públicas, que envolve, portanto, a União, os estados e os municípios e b) o da gestão e organização das escolas, que sofre – ou deveria sofrer – impacto ocasionado pelas primeiras. Teórica e idealmente, as unidades escolares deveriam conjugar as políticas macro à sua autonomia, de modo a promover o acesso sistematizado ao conhecimento e o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e moral de seus jovens alunos.

O que se oferece, então, em termos de política pública para os anos finais do Ensino Fundamental? Viu-se que, apesar de ele ser, em seu conjunto, atendido por políticas e programas educacionais formulados pelo MEC e/ou pelas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, praticamente todas essas iniciativas se voltam para as séries iniciais e não contemplam as necessidades de alunos e professores do segmento de ensino que esta pesquisa foca. Encontrou-se, em apenas um único caso, a presença de um objetivo específico para os anos finais do Ensino Fundamental: o do Distrito Federal. Já as propostas do MEC e dos demais estados têm uma natureza abrangente, que envolve vários níveis e modalidades de ensino. No entanto, esses mesmos programas não deixam de ser pontuais ao se voltarem, por exemplo, a questões específicas, como são o reforço escolar e a correção de fluxo. No geral, exceção feita à formação docente, do 6º ao 9º ano, há pouca coisa voltada a essa fase da escolarização.

Pode-se, então, levantar a hipótese de que essa névoa que envolve o EFII está relacionada à própria organização dos níveis de ensino no Brasil: até 1971, os atuais anos finais do Ensino Fundamental estavam muito mais próximos do Ensino Médio, já que ambos pertenciam, respectivamente, ao primeiro e segundo ciclo ginasial. Há que se pensar, entretanto, que a organização disciplinar, os conteúdos nela priorizados e, inclusive, os tempos e espaços dos anos finais do Ensino Fundamental distanciam-se mais de seus anos iniciais do que do Ensino Médio, um fato que pode ser constatado na própria terminologia e estrutura empregadas, na maioria dos países da América Latina e da OCDE, para se referir e organizar os anos finais daquele segmento de ensino. Neles, os anos finais do Ensino Fundamental fazem parte da chamada escola “secundária”, que se subdivide em baixa (anos finais) e superior (Ensino Médio). Dado que a estrutura vigente não irá mudar no curto prazo (já que prescrita pela LDB), importa garantir que haja efetiva articulação entre essas fases de ensino, princípio que, de fato, já se encontra contemplado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010. Cumpre salientar, por outro lado, que apenas cinco entes federados fazem, em seus documentos curriculares, menção explícita às diferentes fases do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral dos alunos. Se, nos materiais escritos, a observância desses princípios é tida como central, a articulação efetiva das duas fases do Ensino Fundamental em seu interior parece ser um ponto ainda bastante vulnerável.

Mas, além da articulação de fases de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, faz-se importante pensar o que deve ser ensinado às crianças e jovens, nesse nível de ensino. E isso remete à questão curricular. Parece ser sensato afirmar, considerando a concepção e organização do Ensino Fundamental como um todo – dada a pouca ênfase na especificidade do segundo segmento do Ensino Fundamental –, que as políticas públicas do país constituem um grande emaranhado de leis, diretrizes e normatizações que versam sobre o currículo em todos os níveis da federação, mas sem necessariamente dialogarem entre si. Alguns poucos princípios norteadores nacionais – indicados na Constituição Nacional, na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, entre outros documentos – parecem ser sopesados e seguidos ou buscados pelos estados: a necessidade de uma base nacional comum e de uma parte diversificada; a definição de conteúdos curriculares mínimos ou básicos; a importância da interdisciplinaridade e da contextualização, bem como da avaliação ser contínua e processual.

Constatou-se, todavia, que há grande variabilidade nos conteúdos e nas formas com que os currículos são tratados. Em alguns estados, ele é organizado por disciplinas e, em outros, parece afastar-se de tudo que possa sugerir a adoção de um modelo baseado em conteúdos dispostos em grades curriculares, preferindo temas ou tópicos derivados dos interesses dos alunos. Isso se deve, muito provavelmente, à LDB, que concedeu autonomia aos sistemas estaduais e municipais de Educação. Ora, essa situação é, de um lado, bastante adequada, justamente por preservar as prerrogativas do sistema federativo. Mas, de outro, a autonomia provoca a presença de muitas propostas e de várias ações, impossibilitando alcançar, no país, sequer uma pequena uniformidade curricular e, ainda, identificar o que é obrigatório (ou não) em termos curriculares.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Apesar das teorias curriculares constituírem um campo de conhecimento rico e variado, com reflexões aprofundadas, não há, nele, nenhuma menção especial à forma de lidar com os alunos que estão estudando nos anos Finais do Ensino Fundamental. Diferentes estudos têm se debruçado sobre as relações do jovem com a escola, mostrando como elas são marcadas por desencontros crescentes, seja no âmbito da sociabilidade juvenil, seja no da relação com o saber. Alguns pesquisadores (Dayrell, Gomes e Leão, 2010; Mansutti *et al*., 2007; Mansutti, 2011) alertam que é preciso renovar os olhares e as posturas dos educadores para que eles possam lidar com seus alunos em suas especificidades. Como bem mostram Zibas, Ferretti e Tartuce (2004, p.114-115), essa renovação, contudo, não pode ser entendida como simplificação do currículo: a sensibilidade de professores à cultura juvenil (por exemplo, a música, a dança, as "tribos", a moda) torna-se uma exigência pedagógica, como meio de enriquecimento dos conteúdos disciplinares, de promover o protagonismo dos jovens e de construir uma identificação positiva do aluno para com a escola. No entanto, essa aproximação não deve se converter em simplificação do currículo ou mero instrumento de sedução dos jovens para facilitar o trabalho docente.

Na introdução deste texto, afirmou-se haver um abismo no campo educacional, com pesquisadores que focam questões pedagógicas sem incluir a discussão sobre juventude e estudiosos que pensam nos jovens, mas não dialogam com a reflexão feita sobre currículo, didática e organização escolar. Na própria Pedagogia, as discussões estão tão imbricadas umas nas outras que se torna difícil iluminar aspectos que já deveriam ser consensuais. O que precisa ser prioritariamente definido – quando se pensa na função epistêmica da escola – é o conteúdo a ser ensinado aos alunos, conforme sua faixa etária e seu desenvolvimento. Por exemplo, o que seria mais proveitoso para esse segmento de ensino: quais são as metas e os aspectos fundamentais do currículo, da docência e da organização escolar para os jovens que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental?

Talvez a principal dificuldade desse momento da escolarização seja o fato de não se saber bem quais são os objetivos a serem neles alcançados. Suas metas precisam ficar mais claras, notadamente em função das demandas educacionais que se impõem a estados e municípios, como saber o que se pretende em termos de formação dos alunos, ao final do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa é uma resposta que não se encontra fácil na literatura educacional disponível. No entanto, é possível considerar alguns pontos que parecem ser centrais nesses anos de escolarização: conhecer os conceitos fundamentais das disciplinas; saber raciocinar segundo a lógica das diferentes áreas do saber; aprender a estudar; reconhecer, aceitar e conviver com as diferenças; desenvolver tolerância; colocar-se no lugar do outro; construir a base de seus princípios éticos etc. Sem dúvida, todos esses são aspectos importantes na formação dos jovens, que ganham importância nessa fase de desenvolvimento. É durante os anos finais do Ensino Fundamental que se constrói, nos alunos da Educação Básica, grande parte da autonomia necessária para estudar e aprender de maneira independente, mas não se chega a isso sozinho: é preciso aprendê-la na escola, por meio da organização e sedimentação de hábitos e de exigências paulatinamente maiores de disciplina intelectual (concentração, organização do tempo e do espaço etc.), condições imprescindíveis para que, nesse momento da vida, se consiga articular, de forma significativa, conceitos abstratos aos conhecimentos do dia a dia e, assim, formar uma estrutura cognitiva hierarquizada em termos de complexidade e abrangência.

As escolhas curriculares para o segundo segmento do Ensino Fundamental são complexas; entretanto, é possível afirmar que são específicas, dessa fase de ensino, a ampliação dos conteúdos básicos das diferentes disciplinas e a apresentação de novos conceitos, necessários para a construção de conhecimentos mais densos. Essa opção precisa ser cuidadosa: pouco – ou nada – adianta optar por oferecer um volume grande de conhecimentos, o qual precisa ser "vencido" de qualquer forma, ainda no Ensino Fundamental, por adolescentes e jovens que não conseguem, por falta de conhecimentos, habilidades e experiências prévias, dele se apropriar. Atualmente, muitos professores do 6º ao 9º ano alegam deparar-se com estudantes que não possuem (ou não dominam) os requisitos mínimos em termos conceituais, mostrando-se incapazes de deles se apropriarem por meio de textos e de expressá-los, minimamente, por

escrito. Dessa forma, permanece o dilema entre o desejável – um currículo que não se limite a oferecer conceitos e conteúdos mínimos ou básicos em cada uma das disciplinas escolares – e a necessidade de suprir as lacunas encontradas em termos de conhecimentos, valores e atitudes, aproximando os alunos daquilo que se considera fundamental e importante de ser aprendido na escola.

Nos grupos de discussões, as falas dos professores e dos estudantes no que diz respeito ao sentido da escola e do conhecimento para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental divergiram em vários aspectos, quando o assunto era a relação dos jovens com a escola e com o conhecimento. No depoimento dos docentes, encontrou-se a tendência a homogeneizar e universalizar as formas de pensar, sentir e agir dos adolescentes, que, em sua opinião, desvalorizam a escola, têm poucas responsabilidades e não se preocupam com o futuro. Preponderou, entre os docentes entrevistados, uma visão do adolescente como alguém preocupado exclusivamente com o aqui e o agora e sem reflexão crítica do real. Já para os alunos – e nas quatro escolas investigadas –, a importância conferida à escola e a preocupação com o futuro tiveram forte presença: ela era percebida como necessária para a realização de seus projetos de vida pessoal e profissional. Para os alunos, frequentar a escola é preocupar-se com o futuro: a maioria dos alunos que responderam ao questionário acredita que, por meio do estudo, terá acesso a uma vida melhor, pois aprenderia coisas novas. A preocupação com o futuro, nesse caso, é vaga; no entanto, as respostas dadas não confirmaram a hipótese, levantada pelos professores, de que os estudantes vinham à escola apenas para fazer amizades e desfrutar da convivência com o grupo de amigos.

Os grupos com alunos e professores ajudaram a esclarecer que as questões mais inquietantes eram de ordem educacional ampla, sendo difícil para todos identificar o que é específico dos anos finais do Ensino Fundamental e atribuir significado legítimo ao estudo e à aprendizagem.

Ao final do trabalho, a impressão que fica é a da urgência de se transformar radicalmente a experiência oferecida aos alunos cursando os anos finais do Ensino Fundamental, adolescentes e jovens vivendo uma série importante de transições, para as quais demandam o auxílio da escola, notadamente porque se faz preciso sair do mundo concreto da infância e ingressar no mundo abstrato dos adultos. Assim, é essencial que as especificidades da faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade sejam bem conhecidas, algo que, por promover uma compreensão maior desse universo, diminuirá, em muito, a tendência de se classificar e rotular os alunos, uma situação que tem resultado na negação, a parcelas significativas de estudantes, do direito a uma Educação de boa qualidade.

Referências

Brasil. (2010) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. RESOLUÇÃO nº: 4, Brasília: MEC/CNE/CEB.

Dayrell, J.; Gomes, N. L.; Leão, G. (2010). Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? Educar em Revista, n. 38, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, set./dez., p. 237-252.

Mansutti, M A; Zelmanovits, M C; Carvalho, M C. B. de; Guridi, V. (2007). Educação na segunda etapa do ensino fundamental. Cadernos CENPEC, n. 4, São Paulo: Cenpec, jul.-dez., p. 7-45.

Mansutti, M. A. (2011). Tempos e espaços na escola. In. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental – Cadernos de Reflexão. Brasília: Via Comunicação.

Sposito, M. (2003). Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. Revista USP, São Paulo, n. 57, mar./maio, p. 210-226.

Zibas, D. M. L.; Ferretti, C. J.; Tartuce, G. L. B. P. (2004). O protagonismo de alunos e pais no Ensino Médio. São Paulo: FCC. (Textos FCC, n. 25).

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O currículo de ciências da natureza nos anos iniciais do ensino fundamental: indícios do currículo em ação no ciclo de alfabetização

Ungaro, J. S. [1]; Sicca, N. A. L.[2]

[1]Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil
[2]Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Email: jsungaro@gmail.com; nalsicca@mouralacerda.edu.br

Resumo

Esta pesquisa abrange questões curriculares relativas ao ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização), numa cidade do interior do Estado de São Paulo, no Brasil. Busca responder as seguintes indagações: as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental incluem o ensino de ciências da natureza em seu currículo? Consideram o ensino de ciências da natureza como parte do processo de alfabetização?Persegue os seguintes objetivos: investigar como as professoras do ciclo de alfabetização desenvolvem o currículo em ação e compreender se tais professoras associam o ensino de ciências ao processo de alfabetização. Apoia-se em teóricos críticos do campo do currículo. É uma pesquisa qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionário. A amostra de conveniência abrangeu seis professoras dos três primeiros anos do ensino fundamental. Procedeu-se a análise de conteúdo por meio dos seguintes temas: o que os professores dizem que ensinam; como os professores ensinam. Os resultados das análises revelam que há aulas esporádicas de Ciências da Natureza nos três anos iniciais da escolarização básica, na maioria das vezes, introduzidas a partir de projetos temáticos de âmbito escolar, decididos por órgãos externos a escola. As professoras revelam uma tensão entre os interesses dos alunos e a matriz curricular oficial. Verifica-se um estreitamento curricular no ciclo de alfabetização que prioriza a leitura, a escrita e os cálculos matemáticos, restringindo as aulas de ciências da natureza. As professoras não compreendem que o ensino de ciências da natureza faz parte do processo de alfabetização.

Palavras-Chave: currículo em ação; ensino de ciências; ensino fundamental.

1 Introdução

Este trabalho trata de questões curriculares sobre o ensino de ciências para crianças dos anos iniciais da escolaridade básica (de 6 a 8 anos). No Brasil, as políticas curriculares são de âmbito federal com reinterpretações nas instâncias estaduais. Como decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) foram estabelecidas políticas curriculares consubstanciadas por meio da publicação de parâmetros curriculares nacionais para os componentes

curriculares do ensino básico, dentre eles os voltados para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais da escolaridade obrigatória, foco desta pesquisa. Consta de tal documento que o ensino de ciências deve tratar da vida humana, dos ambientes e "recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano ou que estejam distantes no tempo e no espaço". Este deve estar ligado ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita de modo a "fazer uso das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever". Para tal, foi sugerido que os professores utilizem recursos como desenhar, falar, contar, comparar (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

Com pressupostos semelhantes, em 2012, foi estabelecido o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual, foram traçadas expectativas de aprendizagem para o ciclo de alfabetização (1 a 3º ano), de modo a estreitar as margens de autonomia do professor. O ensino de ciências naturais foi considerado parte integrante do processo de alfabetização, sob o argumento de que os temas das ciências naturais atraem a atenção das crianças e o interesse em aprender ciência poderá contribuir para a aprendizagem da leitura e escrita (PNAIC, 2012).

Entretanto, no período de implementação das referidas macropolíticas, na matriz curricular das escolas públicas do Estado de São Paulo, as aulas de ciências naturais nos anos iniciais da escolarização básica foram postergadas para o quarto e quinto ano (idade entre 9 e 10 anos), além de serem reduzidas a 10% do total do currículo. Neste Estado, a partir de 2008, houve um estreitamento curricular, sendo que no ciclo de alfabetização, o currículo foi restrito a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática (num total de 85%).

Neste contexto, em que verificamos contradições no campo das macropolíticas, no currículo prescrito em âmbito federal e estadual a respeito do ensino de ciências para crianças com idade entre seis e oito anos, nos voltamos para as micropolíticas e nos perguntamos: como os professores destas crianças concebem o ensino de ciências naturais? Qual a relação que estabelecem com o processo de alfabetização? Incluem o ensino de ciências naturais no currículo?

Tendo em vista tais perguntas este trabalho visa investigar se professoras do ciclo de alfabetização, de escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no Brasil, associam o ensino de ciências ao processo de alfabetização e levantar indícios do currículo em ação.

Num primeiro momento nos dedicaremos a expor o diálogo com autores do campo do currículo e da área de ensino de ciências. Em seguida descreveremos nosso percurso metodológico e apresentaremos parte da análise dos resultados.

2 Fundamentação Teórica

Concebemos o currículo "como um texto que reúne e estrutura o conhecimento que deverá ser compartilhado e reproduzido ou produzido nos estudantes sob a ordem de um determinado formato" como nos indica Gimeno Sacristán (2013, p.262). Compreendemos ainda, que o papel da escolarização básica é difundir a cultura elaborada e que é fundamental compreender quais são os conteúdos que propomos e quais as necessárias metodologias para ensiná-los para que sejam aprendidos.

Apoiamo-nos no referido autor na perspectiva de assumir que o currículo é um processo com diferentes fases que se dão em diferentes contextos, como nos indica Gimeno Sacristán (2007). Deteremos neste trabalho ao currículo prescrito, âmbito das decisões administrativas e governamentais e, no currículo em ação, o espaço de reelaboração na prática, que se expressa na cultura subjetivada, consequência da interação que se alimenta de um currículo elaborado a partir de conteúdos apropriados, selecionados e organizados de modo a estimular a participação ativa e criadora de aprendizagem (Gimeno Sacristán, 2013).

Neste processo, o referido autor, destaca o papel do professor, pois a prática escolar é mediatizada por meio de práticas diversas, sendo o professor quem interpreta o currículo e pode contribuir para que outros aprendam. Porém, para Hypolito (2010) no contexto das políticas neoliberais, a educação tem sido dirigida por metas ligadas a processos de avaliação externa, "o que vai influenciar o poder de decisão dos docentes em relação a decisões pedagógicas relativas a seus estudantes, que levem em conta as respectivas condições sociais, econômicas e culturais".

Neste trabalho, focalizaremos o plano das micropolíticas, como afirma Pacheco (2003) "[...] o lugar das escolas, dos professores e dos alunos na configuração prática do currículo, lugares que nem sempre são controlados totalmente pela administração". O autor ainda adverte quanto a complexidade da prática, que é contingente, instável e sofisticada, "[...] o que equivale dizer que neste plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervém de modo ativo na decisão curricular ".

Assumindo que o foco do trabalho é o estudo de questões microcurriculares acerca do ensino de ciências naturais, dialogamos com pesquisadores desta área.

Vários pesquisadores como Fumagalli (1998), Loureiro (2013), Arce, Silva e Varotto (2011) enunciam a importância do ensino de ciências naturais para crianças, com argumentos que se complementam. Para Fumagalli (1998) uma suposta incapacidade intelectual é uma forma de "discriminá-las como sujeitos sociais", pois estas devem ser concebidas como cidadãs, responsáveis, conscientes e cuidadosas do ambiente ao seu redor, agentes transformadores dentro e fora da escola.

Na mesma linha Loureiro (2013) relaciona o ensino de ciências naturais com a formação da cidadania, propondo que o mesmo deva cultivar nos alunos o interesse pela leitura, aguçar sua curiosidade, a capacidade de formular perguntas voltadas para explicar o mundo ao seu redor e proporem soluções para problemas concretos.

Arce et al.(2011), apoiadas em Saviani (1997), concebem que ensinar ciências para as crianças é um ato educativo, ou seja, o ato de produzir em cada indivíduo a humanidade que "é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Neste sentido, o diálogo com a literatura nos iluminou para que pudéssemos compreender o currículo no contexto das políticas curriculares e o professor como elemento essencial para tecer as micropolíticas voltadas para o ensino de ciências para crianças, como um ato educativo.

2.1 Metodologia

Esta pesquisa é qualitativa (Bogdan & Biklen,1994).

Foram participantes da pesquisa seis professoras polivalentes, sendo: duas do primeiro ano, duas do segundo ano e duas do terceiro ano do ensino fundamental das redes de ensino públicas, de um município do interior do estado de São Paulo. A amostra foi feita por conveniência.

Os dados foram colhidos por meio de questionário (caracterização dos sujeitos), entrevistas semi-estruturadas e análise documental.

Procedemos a análise de conteúdo (Franco, 2007). Dos temas obtidos pela análise das entrevistas, recortamos para este trabalho: o que os professores dizem que ensinam; como os professores ensinam.

2.2 Análise dos dados

A análise dos dados obtidos pelas entrevistas e triangulados com os resultados da análise documental revela que as professoras do ciclo de alfabetização pouco têm ensinado ciências da natureza em suas aulas, distanciando do currículo prescrito em âmbito federal, limitadas que estão pela política curricular estadual que não inclui o ensino de ciências na matriz curricular dos anos iniciais da escolarização básica.

As professoras concebem a importância do ensino de ciências para crianças, afirmam que os alunos têm interesse em temas das ciências, na mesma linha indicada pelo PNAIC (2012) e por pesquisadores como Loureiro (2013), mas, em sua maioria não introduzem o ensino de ciências no seu currículo. Apresentam vários argumentos a esse respeito, como podemos exemplificar, com um excerto da fala da professora Vanda do primeiro ano, que indica que os alunos têm interesse "[...] isso, eles prestam atenção na natureza e nos fenômenos. Não sei, mas a gente não consegue trabalhar de uma maneira mais sistematizada, como se deveria". "A gente acaba ficando sem espaço na planilha semanal para isso, então nós temos todos os dias a parte de melhorar a linguagem e depois partir para a escrita. Então não cabe na nossa organização atual as ciências". Para a professora Márcia, o tempo disponibilizado para o ensino de Ciências naturais é mínimo, como relata: [...] olha foram poucas. [...] poucas mesmo, assim, abrangendo ciências, apenas só do projeto "viver saudável".

Se compararmos os argumentos das duas professoras, podemos inferir que, as crianças de seis anos tem tido pouco contato com os conceitos e fatos das Ciências Naturais. Nesse sentido consideramos que há estreitamento curricular, visto que as duas professoras manifestam a preocupação com alfabetização no sentido da leitura, escrita e cálculos matemáticos, em detrimento das aulas de ciências da natureza, diferentemente do que é prescrito no Pacto da Alfabetização na Idade Certa. Nos dois casos as aulas de ciências tiveram origem a partir de perguntas de alunos ou de projetos temáticos interdisciplinares, oriundos da Secretaria de Educação ou do Projeto Político Pedagógico da escola, externos ao planejamento da professora.

As práticas pedagógicas das professoras do segundo ano, não diferem das práticas pedagógicas das professoras anteriormente citadas. As aulas de Ciências da Natureza partiram das curiosidades dos alunos, ou, de projetos externos como já mencionado pelas professoras do primeiro ano, mas, há um destaque para a prática pedagógica da professora Maria, que buscou um aprofundamento sobre os conceitos de ciências da natureza em projetos interdisciplinares, instigando os alunos a procederem a investigações. Ao relatar o processo curricular por ela desenvolvido, com o projeto temático Alimentação, de âmbito da unidade escolar, a professora indicou novos caminhos traçados. Partiu do estudo sobre a alimentação (planejado pela escola), porém, deu continuidade ao tema introduzindo o estudo das plantas, pois as crianças manifestaram curiosidade sobre o pé de uva e de manga. Redirecionou seu trajeto para contemplar o ciclo de vida da planta, chegando até na produção de sementes, tendo em vistas aspectos da formação da cidadania. Esta professora apresenta uma perspectiva próxima das defendidas por Fumagalli (1998) e Arce et. al. (2011).

Ao analisarmos as falas das professoras, constatamos que cinco delas tem um compromisso estreito com a alfabetização, compreendida como ensino da leitura e escrita, com exceção da já referida professora Maria.

Estas esporadicamente ensinam ciências e quando o fazem, atendem aos interesses dos alunos. Abordam temas voltados para o corpo humano de saúde, estudo dos animais e plantas, tópicos de dois dos eixos temáticos previstos no currículo prescrito, em âmbito federal (PCNs), ou seja, ambiente, ser humano e saúde.

Embora todas as professoras concebam que é possível ensinar ciências naturais para as crianças com idade entre seis e oito anos enfatizam que a política curricular estadual tem dificultado ou até impedido que este ocorra tendo em vista a estabelecer um ensino de ciências como um ato educativo.

O outro tema revelado nas falas das professoras está voltado para a prática pedagógica, mais especificamente sobre como as professoras dizem que ensinam ciências.

Pudemos constatar estratégias diferentes, como a exposta pela profa. Dora - "roda de conversa, através de leitura compartilhada, através de escrita coletiva, um dia sou escriba, eles vão mencionando eu vou escrevendo, através do desenho", e a professora exemplificou como interfere:" O que é isso aqui? Nossa! Essa planta como ela é fixa no chão mesmo? Na terrinha? – Tem que ter raiz? – Ah, Então tá faltando à raiz. Aí! Eles (os alunos) desenham a raiz da planta".

A professora Vanda, assim se expressou: "Através de observação, através de experiências, montar laboratórios, onde eles possam visualizar o fenômeno, pois eles não têm abstração, então montar um planetário, o que é o sistema solar". Outras professoras deixam claro que abordam ou abordariam temas voltados para as ciências naturais, mas sempre a partir da leitura ou problemas da escrita, processos fundamentais para a alfabetização, na concepção das mesmas. Por exemplo, a professora Rosa assim se expressa: "[...]vamos dizer que você quer abordar os animais, com as características mamíferos, aves, repteis e tudo mais. E você escreve mamífero é isso, isso e isso. Se eles não têm a habilidade escrita, eles têm que estar o que? Observando fotos, vídeos na sala de informática. "O que você acha que vai ter o mamífero? Vai ter pelo?" A partir disso você vai construindo o conhecimento com eles".

A professora Elena insiste na prioridade da leitura e indica que fornece a revista Ciência Hoje das Crianças (revista temática de ciências para crianças) e assim se expressou: "Entra também na parte de alfabetização [...] e também na bolsa mágica que as crianças levam, que é o projeto de leitura da escola, eu coloquei as revistas [se referindo a mencionada revista], então eu procuro sempre colocar as revistas é [...]"

Chamou nossa atenção a importância dada por duas professoras a relacionar o ensino de ciências com a vida dos alunos. Por exemplo, a professora Ana optou por tratar do processo de separação do lixo e assim relatou: " [...]eu tenho um aluno que o pai é catador de recicláveis. Então, você procura saber que tem separação do lixo, porque você precisa reciclar o lixo". Esta indicou que relacionou tal processo ao emprego do pai do João, um aluno da sala, "[...] é um emprego agora uma forma de vida [...] porque se o pai não trabalhar não vai ter o que ele comer, o que ele vestir[...]". Assim a professora discutiu com as crianças a relação entre separação do lixo na moradia com o problema ambiental.

A professora Maria assim se expressou: "Eu acho que é isso, que a gente tem que buscar assim, não adianta fazer uma coisa mirabolante que a gente faz e eles não vão usar em nada. Acredito que tudo que a gente faz é para ser usada na realidade deles [...) Em seguida relata uma atividade que desenvolveu com os alunos: " uma pessoa não guarda o óleo e joga na pia por desconhecimento. Você pode ter uma avó uma tia, que sabe fazer o sabão e faz, para eles é vantagem, não vai poluir o ambiente e vai deixar de gastar quando for comprar o sabão".

Fica claro, entretanto, que muitos exemplos, citados pelas professoras ou foram executados em anos anteriores ou elas hipoteticamente fariam tais procedimentos, pois, esporadicamente ensinam ciências naturais na sala de aula.

3 Conclusão

As professoras participantes da pesquisa indicam a importância das Ciências Naturais para as crianças de seis a oito anos que estão no período de alfabetização. Entretanto, a maioria delas não estabelece vínculos entre o ensino de ciências e a alfabetização, como está presente nos currículos prescritos a nível federal: nos PCN de Ciências naturais e no PNAIC. É importante destacar que a maioria das professoras reconhece que existe interesse por parte das crianças em aprender Ciências naturais. Parte delas compreende que é preciso dar-lhes oportunidade em desenvolver esta curiosidade científica e relacionar o ensino de ciências com a vida. Fica registrado que no espaço das micropolíticas há vários condicionantes que dificultam a introdução deste ensino, tendo em vista, a política curricular estadual que tem promovido o estreitamento curricular ao priorizar apenas o estudo da Língua Portuguesa e Matemática.

Referências:

Arce, A., Silva, D. & Varotto, M.(2011) *Ensinando Ciências na Educação Infantil*. Campinas: Editora Alínea, p.21.

Bogdan, C., & R. Biklen, S.(1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Trad.: Maria João Alvarez et al. Porto/ Portugal: Porto Ed.

Franco, M. L. P. (2007). *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livros ed. (2a ed).

Fumagalli, L.(1998) O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: Weissmann, H. (Org.). *Didática das Ciências Naturais*: contribuições e reflexões. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed. pp. 13-29.

Gimeno Sacristán, J; Pérez Gomez, I. (2007) *Compreender e Transformar o Ensino*. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre : ARTMED Ed., (4ª Ed).

Gimeno Sacristán, J. (2013) O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo.In: Gimeno Sacristan, J. (Org.)(2013) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, pp. 262-280.

Hypolito, A. M.. (2010). Políticas Curriculares, Estado e Regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, 31(113), 1337-1354. Recuperado em 14/09/2013 de <http://www.cedes.unicamp.br>. p.1348.

Loureiro, M., & Lima, M. E. C. C.. (2013). *Trilhas para ensinar ciências para as crianças*. Belo Horizonte :Fino Traço.

Pacheco, J. A.(2003). *Políticas curriculares*: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed. p. 16.

Secretaria de Educação Fundamental (1997) Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, V. 4. Pp.62-63.

Secretaria de Educação Básica- Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (2012) Pacto Nacional para Alfabetização na Idade certa: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB. Recuperado em 25/07/2013, de http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO. pdf.

O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA POLÍTICA DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO SALVADOR

Anuska Andréia de Sousa Silva

UFPE

anuskaandreia@hotmail.com

RESUMO

O currículo organizado em ciclos iniciou no Brasil a partir das décadas de 1960 e 1970 e se intensificou nos anos 1980 no Ensino Fundamental I. Essa organização curricular emergiu da necessidade de diminuir as altas taxas de repetência nas escolas públicas, na tentativa de amenizar o fracasso escolar, como forma de superar a escola seriada. A organização curricular atualmente utilizada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Salvador - SMED é os ciclos de aprendizagem em todo o Ensino Fundamental I. Esse artigo é fruto da pesquisa de doutorado em andamento vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa "Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação", cujo objetivo geral é analisar a política dos ciclos de aprendizagem no Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação (SMED) da cidade do Salvador a partir da abordagem do ciclo de políticas, com base na análise do discurso foucaultiana. Os objetivos específicos estão organizados a partir dos cinco contextos propostos por Ball e colaboradores. Esse artigo é um recorte de um dos cinco contextos: o contexto de influência. Assim, o objetivo do trabalho é verificar quais as influências globais, nacionais e locais da política dos ciclos de aprendizagem da SMED nos documentos elaborados pela secretaria. A metodologia adotada foi a análise de conteúdo nos documentos elaborados pela SMED. No que tange a análise dos documentos, podemos concluir que houve influências globais, nacionais e locais. As obras de Perrenoud podem ser consideradas como uma influência global; as leis, pareceres e resoluções compõem a influência nacional; as taxas de repetência, evasão e reprovação da Rede pública municipal da cidade do salvador foram consideradas como influências locais.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional; Ciclos de Aprendizagem; Contexto de influência.

1. INTRODUÇÃO

O currículo organizado em ciclos iniciou no Brasil a partir das décadas de 1960 e 1970 e se intensificou nos anos 1980 no Ensino Fundamental I. Essa organização curricular emergiu da necessidade de diminuir as altas taxas de repetência nas escolas públicas, na tentativa de amenizar o fracasso escolar, como forma de superar a escola seriada. A organização curricular atualmente utilizada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Salvador - SMED é os

ciclos de aprendizagem em todo o Ensino Fundamental.

O problema de pesquisa do doutorado nasceu em 2005, quando ingressei, via concurso, na SMED, na função de professora. Nessa época, o Ensino Fundamental I possuía a organização curricular em ciclos e seriado.

Com a implantação dos ciclos em todo o Ensino Fundamental I em 2007, as queixas e insatisfação dos professores aumentaram. Foi a partir desse contexto permeado de queixas e insatisfação com o currículo do Ensino Fundamental I da SMED por parte do corpo docente que o problema de pesquisa foi sendo delineado. Esse delineamento se deu também através do meu ingresso via concurso na SMED como coordenadora pedagógica a partir de meados de 2008 e desde 2010 como vice-diretora. Essa minha experiência me fez enxergar os ciclos de aprendizagem a partir de outras perspectivas (coordenadora pedagógica e vice-diretora).

A partir do problema exposto, a pesquisa é de grande relevância acadêmica e social, pois pretendemos analisar a política dos ciclos de aprendizagem da SMED a partir da abordagem do ciclo de políticas do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, e assim obter subsídios para melhoria do sistema educacional municipal.

Logo, o objetivo geral da pesquisa é analisar a política dos ciclos de aprendizagem no Ensino Fundamental I da SMED a partir da abordagem do ciclo de políticas, com base na análise do discurso foucaultiana.

O presente artigo é um recorte da investigação e corresponde a resultados parciais da pesquisa de doutorado em andamento na Universidade Federal de Pernambuco.O objetivo do presente trabalho é verificar quais as influências globais, nacionais e locais na política dos ciclos de aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Salvador nos documentos principais elaborados pela secretaria.

A metodologia adotada foi a análise de conteúdo nos quatro documentos principais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Salvador. Os documentos analisados foram: Plano Municipal de Educação: 2010-2020; Política municipal de alfabetização: pelas crianças plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade; Resolução nº 012/2007; e Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para a educação municipal.

Como resultados podemos concluir que houve influências globais, nacionais e locais. As obras de Perrenoud podem ser consideradas como uma influência global; as leis, pareceres e resoluções compõem a influência nacional; as taxas de repetência, evasão e reprovação da Rede pública municipal da cidade do salvador foram consideradas como influências locais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde 1987 que a Rede Municipal de Salvador vivencia a escola em ciclos intitulada de Ciclos de Estudos Básicos (CEB) mesclando com a escola seriada (SALVADOR, 1986).

Os ciclos eram plurianuais, organizados em CEB 1 e CEB 2 (Ciclo de Estudos Básico), equivalente às 1ª e 2ª séries. O aluno “passava” do CEB 1 para o CEB 2 automaticamente, independentemente de ter alcançado as habilidades curriculares exigidas para o período de um ano. Na verdade, a literatura sobre ciclos aponta que o termo

adequado para o que os professores chamam de aprovação automática é a progressão continuada. Os demais anos eram seriados (3ª e 4ª séries).

Vinte anos depois da implantação dos ciclos no Sistema Municipal de Educação da cidade do Salvador, seguindo orientações nacionais, Salvador implanta o Ensino Fundamental de Nove Anos em 2007 (SALVADOR, 2007).

Antes da SMED alterar o currículo do Ensino Fundamental I em 2007, o currículo era realizado com parte seriado e parte ciclado, conforme já explicitado.

Vale mencionar que a Rede Municipal de Salvador alterou o currículo de forma gradativa, pois toda mudança curricular envolve adaptações estruturais e organizacionais, conforme o documento orientador elaborado pela própria secretaria (SALVADOR, 2006).

Assim, em 2007 quando a rede implantou o Ensino Fundamental de 9 anos, aumentou em mais um ano o CEB, mudando a sua nomenclatura para Fase Inicial, Fase Intermediária e Fase Final, conforme imagem 01 abaixo:

IMAGEM 01

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS DA CIDADE DO SALVADOR

Fonte: Freire (s/d).

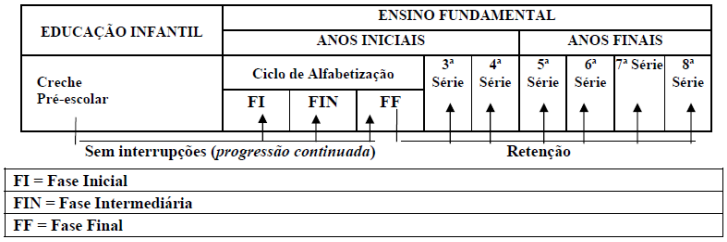
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS		ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS
ANOS INICIAIS (5 ANOS)	1º ANO – FASE INICIAL – 6/7 ANOS 2º ANO – FASE INTERMEDIÁRIA – 7/8 ANOS 3º ANO – FASE FINAL – 8/9 ANOS	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
	4º ANO – 9 ANOS 5º ANO – 10 ANOS	3ª SÉRIE 4ª SÉRIE
ANOS FINAIS (4 ANOS)	6º ANO – 11 ANOS 7º ANO – 12 ANOS 8º ANO – 13 ANOS 9º ANO – 14 ANOS	5ª SÉRIE 6ª SÉRIE 7ª SÉRIE 8ª SÉRIE

A imagem 02 que segue mostra a articulação da então mudança com a Educação Infantil e com os anos finais do Ensino Fundamental:

IMAGEM 02

ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Fonte: Freire (s/d).



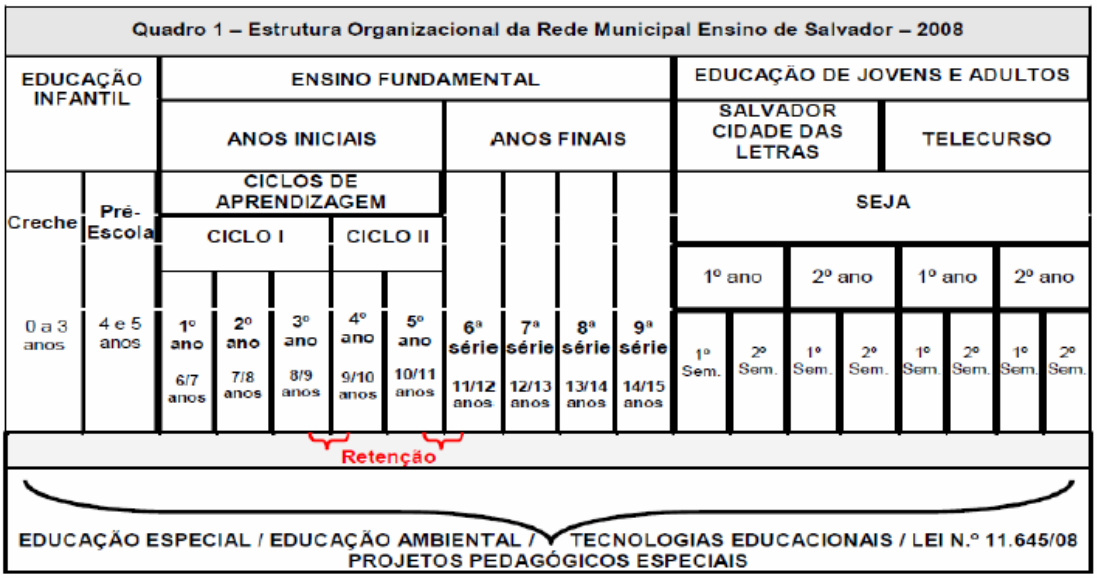
FI = Fase Inicial
FIN = Fase Intermediária
FF = Fase Final

No ano seguinte, 2008, a rede ampliou os ciclos para todo o Ensino Fundamental I alterando novamente a nomenclatura para Ciclos de Aprendizagem. O Ensino Fundamental I está organizado em ciclo de aprendizagem I (1º, 2º e 3º ano) com alunos de 6 a 8 anos e o ciclo de aprendizagem II (4º e 5º ano) com discentes de 9 e 10 anos de idade, conforme imagem 03 abaixo:

IMAGEM 03

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DA CIDADE DO SALVADOR

Fonte: Freire (s/d).



Conforme pode ser observado na imagem, a progressão continuada se processa na mudança de um ano para outro, podendo ter retenção apenas do 3º para o 4º ano e do 5º para o 6º ano (6ª série do Ensino Fundamental II). Nesse momento a rede já tinha atribuído ao Ensino Fundamental II a denominação de anos no lugar de séries, embora a tabela ainda conserve a nomenclatura anterior de séries, conforme a Resolução do CME nº 12/2007.

3. METODOLOGIA

A opção metodológica adotada na pesquisa do doutorado é a abordagem do ciclo de políticas desenvolvido pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores por enfatizar “os processos micropolíticos e ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006a. p.49 apud REIS, 2010).

Segundo Mainardes (2006),

> a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (p.48).

Tal abordagem perpassa pelo estudo de cinco contextos: contexto da influência; contexto do texto; contexto da prática; contexto dos resultados e efeitos; e contexto da estratégia política.

Nesse artigo, como já explicitado, apresentamos resultados parciais no que tange ao objetivo de verificar quais as influências globais, nacionais e locais na política dos ciclos de aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Salvador nos documentos principais elaborados por essa secretaria.

Para verificar o contexto de influência realizamos uma análise de conteúdo nos quatro documentos principais levantados durante a pesquisa.

4. RESULTADOS PARCIAIS

A segunda dimensão da pesquisa do doutorado, o contexto da produção do texto, embora não seja a primeira dimensão foi realizada primeiro devido a necessidade de levantarmos a produção da SMED no que tange aos documentos elaborados após a adoção da política dos ciclos em todo o Ensino Fundamental I em 2007.

Assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica no portal da SMED intitulado “Espaço Pedagógico Virtual”, onde a instituição disponibiliza todos os documentos por ele produzidos e utilizados. Identificamos 18 (dezoito) documentos.

Após a pesquisa bibliográfica, agrupamos os documentos em dois grandes blocos: documentos oficiais e documentos secundários. Consideramos os documentos oficiais aqueles que contém uma abordagem mais geral sobre as questões educacionais da SMED (política municipal, plano municipal, metas, etc.) e que foram produzidos para todos os atores educacionais, sejam eles gestores de sistemas, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e ou professores.

Os que consideramos como documentos secundários focam no fazer pedagógico e se destinam basicamente aos profissionais da Educação, os que estão atuando diretamente no âmbito escolar ou em órgãos de apoio, como as CRE (Coordenadoria Regional de Educação, que dão suporte administrativo e pedagógicos às Unidades Escolares, atuando como órgão intermediário entre o Órgão Central e as Unidades Escolares.

Para analisarmos as influências que afetaram a produção da SMED, focamos apenas nesse momento nos documentos principais através da análise de conteúdo, no intuito de localizar indicios de influências, como referências à orientações nacionais, documentos, etc.

Os documentos analisados foram: DP – 01 – Plano municipal de Educação: 2010-2020; DP – 02 –Política municipal de alfabetização: pelas crianças plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade; DP – 03 –Resolução Nº. 012/2007. Altera a Resolução CME nº. 004/2007 de 26/06/2007 e adita novos dispositivos; e DP – 04 –Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para a educação municipal

A análise realizada identificou que os documentos fazem referências às leis, decretos e ou resoluções, e também a orientações nacionais tais como apresentados na tabela que segue:

TABELA 01

LEIS, DECRETOS, RESOLUÇÕES E ORIENTAÇÕES PRESENTES NOS DOCUMENTOS

FONTE: Análise documental realizada pela autora.

DP – 01 – Plano municipal de Educação: 2010-2020	DP – 02 –Política municipal de alfabetização: pelas crianças plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade	DP – 03 –Resolução Nº. 012/2007. Altera a Resolução CME nº. 004/2007 de 26/06/2007 e adita novos dispositivos	DP – 04 –Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para a educação municipal
• Lei nº 9.394/1996. • Lei nº 11.114/2005. • Lei nº 11.274/2006. • Ensino Fundamental de 9 anos. • Livro de Perrenoud - Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas	• Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. • Lei nº 9.394/1996.	• Lei nº 9.394/1996. • Lei nº 10.172/2001. • Lei nº 11.114/2005. • Lei nº 11.274/2006. • Parecer 06/2005. • Resolução CNE/CEB nº03/2005.	• Lei nº 9.394/1996. • Lei nº 11.274/2006. • Livro de Perrenoud – Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.

A seguir apresentamos uma tabela com as possíveis razões das leis, decretos, resoluções e orientações de serem considerados influentes para a política dos ciclos de aprendizagem na rede pública municipal de Salvador, conforme a tabela 02:

TABELA 02

POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DOS DOCUMENTOS CITADOS

FONTE: Análise documental realizada pela autora.

DOCUMENTOS	INFLUÊNCIAS
Lei nº 9.394/1996	O artigo 23, explicita algumas formas em que os estabelecimentos de ensino podem organizar os seus currículos. A LDB trouxe outras possibilidades como períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por outras formas desde que o interesse do processo de aprendizagem se fizer necessário.
Lei nº 10.172/2001	Determinação de metas para a melhoria da qualidade do ensino.
Lei nº 11.114/2005	Orientação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos.
Lei nº 11.274/2006	Orientação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos.
Parecer 06/2005	Orientação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos.
Resolução CNE/CEB nº03/2005	Orientação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos.
Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação.	Definição de metas em busca da melhoria da qualidade da educação.
Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas	Informações sobre a importância da formação de professores para uma prática pedagógica de qualidade.
Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar	Orientação de como trabalhar com um currículo organizado em ciclos.

Como podemos observar na tabela acima, as leis, pareceres e ou resoluções giram em torno das diretrizes e bases da Educação nacional, seguida de orientações acerca da ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Essas referências evidencia que a SMED está em consonância com as orientações nacionais de como deve ser organizado a educação em seu município. Além dessa legislação há a indicação nas referências de dois dos documentos de duas obras do estudiodo Philippe Perrrenoud.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os estudos possibilitaram uma reafirmação mais detalhada de que, o que acontece no local surge de influências mais amplas, contextos mais uniformizadores, do processo da globalização impactando no âmbito

educacional, mas que esses processos se materializam de forma diferenciada, pois os implementadores das políticas sociais são sujeitos carregados de subjetividades.

Podemos observar isso em dois aspectos quando analisamos as influências globais na adoção dos ciclos no Brasil e no município de Salvador através da revisão de literatura realizada durante a pesquisa.

O primeiro aspecto diz respeito ao formato que a escola ciclada se desenvolveu aqui no Brasil. Apesar de ter surgido na França com o critério da idade para agrupar os alunos, ao ser implantado no âmbito brasileiro tomou outros formatos, além da faixa etária dos estudantes, conforme foi observado na exposição no presente artigo das modalidades da escola ciclada no Brasil.

Acreditamos que tal diversidade foi possível devido a coexistência de várias teorias pedagógicas que influenciam os currículos brasileiros.

O segundo aspecto se refere a influência que a maioria das secretarias de educação (municipais e ou estaduais) do Brasil sofreu dos partidos políticos no poder ao optarem pela escola ciclada. Historicamente essa opção foi verificada com maior força nas prefeituras do Partido dos Trabalhadores.

No exemplo do município de Salvador tal influência não foi comprovada, pois desde a implantação do CEB em 1987 até o presente momento, nenhum prefeito foi do PT. A continuidade da pesquisa de doutorado provavelmente irá identificar outras influências locais.

No que tange a análise dos documentos, podemos concluir que houve influências globais, nacionais e locais.

As obras de Perrenoud podem ser consideradas como uma influência global, já que o autor escreve suas obras partindo do seu contexto que é o europeu, e suas obras servem de orientação para a implantação da escola ciclada em várias secretarias de educação pelo Brasil.

As leis, pareceres e resoluções compõem a influência nacional, já que fazem parte da legislação vigente que rege as orientações sobre a Educação nacional.

Podemos considerar também que houve influências locais, ao detectar que todos os documentos fazem alusão as taxas de repetência, evasão e reprovação da Rede pública municipal da cidade do salvador.

Em síntese, podemos concluir que a implantação da organização curricular no município de Salvador surgiu de uma demanda local (taxas de repetência, evasão e reprovação) e se ancora na legislação nacional, sob influência global.

REFERÊNCIAS

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n° 114, 2001.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. **Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização – versão revista** – Secretaria de Estado de Educação. – Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2005.

FERREIRA, Sebastião Aparecido. **Inclusão social, progressão continuda e ciclos no Estado de São Paulo:** implicações e contradições (1998 / 2002). 2004.179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2004.

HOFLING, Eloisa de Matos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** In: CEDES, v.21 n.55, Campinas, 2001.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LINGARD, Bob. **É e não É: Globalização vernacular, Política e Reestruturação Educacional.** In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Org.). Globalização e educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 59-76.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jeferson; STREMEL, Silvana. **Organização da escola em ciclos: um panorama da situação atual no contexto brasileiro.** In: MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MOLL, Jaqueline. **Os tempos da vida nos tempos da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

SOUZA, Donaldo B; Faria, Lia C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004.

STREMEL, Silvana. **A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem:** uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011. (Orientador: Jefferson Mainardes). Disponível em: <http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=614>

SOUZA, Ângelo R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Editora UFPR.

Currículo Referência para a Rede e-Tec Brasil: uma outra arquitetura organizacional para a formação profissional técnica de nível médio na modalidade EaD

CATAPAN, A. UFSC - aracihack@gmail.com
KASSICK, C. UNISUL – kassickclovis@gmail.com
MENEGOTTI, I. UFSC – ivonemenegotti@gmail.com

A história da educação nos mostra, ao longo do desenvolvimento da humanidade, diferentes momentos em que de distintas maneiras e objetivos buscou-se re-significar a educação e por decorrência, o papel a ser desempenhado pela escola.

Desde a institucionalização da educação, na escola, a partir do século XVI com o advento da modernidade, pode-se observar constantes movimentos demandados à educação e à escola, no sentido da contestação-manutenção do *status quo,* cabendo a estas instituições, enquanto Instituições Sociais, garantir a vontade social.

Neste sentido, a escola tem se constituído, um campo de luta de diferentes setores da sociedade que, sob sua ótica, buscam aperfeiçoar a educação e os processos de escolarização tendo em vista o avanço social e individual dos envolvidos. Desde sua origem como Instituição Social e *loccus* privilegiado da educação, a tem se caracterizado como local de embate das diferentes ideologias.

Mais recentemente, tem alimentado as discussões a polêmicas da Pedagogia das Competências, tomada como elemento teórico-prático para constituir aquilo que Kassick (2009) designa por "Arquitetura Organizacional" da escola. Alguns autores a criticam, outros tantos buscam articulá-la às diferentes realidades escolares brasileiras como instrumento de viabilização da tão desejada e propalada educação de qualidade. Este esforço, se faz mais presentes no campo da educação profissional torna-se formal e legal na redação dos Referencias Curriculares Nacionais (2001), e se consubstancia nos documentos norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao ensino médio (2007).

Nesta perspectiva, um grupo de pesquisadores, professores das instituições de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, desenvolveram uma metodologia para elaboração de um Currículo Referência para a Rede e-Tec Brasil. Esta metodologia está baseada na pesquisa-ação e nos princípios da construção coletiva do conhecimento. O resultado foi a elaboração de cinquenta e três Matrizes Curriculares abrangendo dez Eixos Tecnológicos de quarenta e sete cursos técnicos profissionais de nível médio, e seis cursos do PROEJA, ofertados na Rede e-Tec Brasil.

A Rede E-Tec Brasil é uma ação do Ministério da Educação e tem como foco a oferta de Cursos Técnicos a distância, além de formação inicial e continuada de trabalhadores egressos do ensino médio ou da educação de jovens e adultos.

Neste ano de 2014, segundo informações da SETEC, a Rede e-Tec congrega 60 instituições públicas, 1.815 polos e aproximadamente 300.000 estudantes.

As Matrizes Curriculares Organizadas para o Currículo Referência estruturam-se em concepções de educação crítica, inovadora, e invertem a ordem tradicional de se definir currículo. Decorrem da definição do Perfil Profissiográfico do egresso considerando os princípios da autonomia, da cooperação, do empreendedorismo e sustentabilidade, indicando as competências elaboradas no âmbito do entendimento do saber ser, saber conviver, saber conhecer, e saber fazer, que se alicerçam em bases tecnológicas de modo a preservar o sentido do desenvolvimento integrado vertical e horizontalmente, e, sobretudo interdisciplinarmente.

Pensar currículo para cursos técnico-profissionais para todo o Brasil na modalidade a Distância, é por si só, tarefa desafiadora tratando-se de pesquisadores que não possuem representatividade deste universo epistêmico tendo em vista a diversidade profissional e a abrangência nacional. Acrescentem-se as implicações de um currículo de caráter nacional com todas as dificuldades de contemplar especificidades pontuais e regionais, sem perder sua característica básica de unidade formativa nacional.

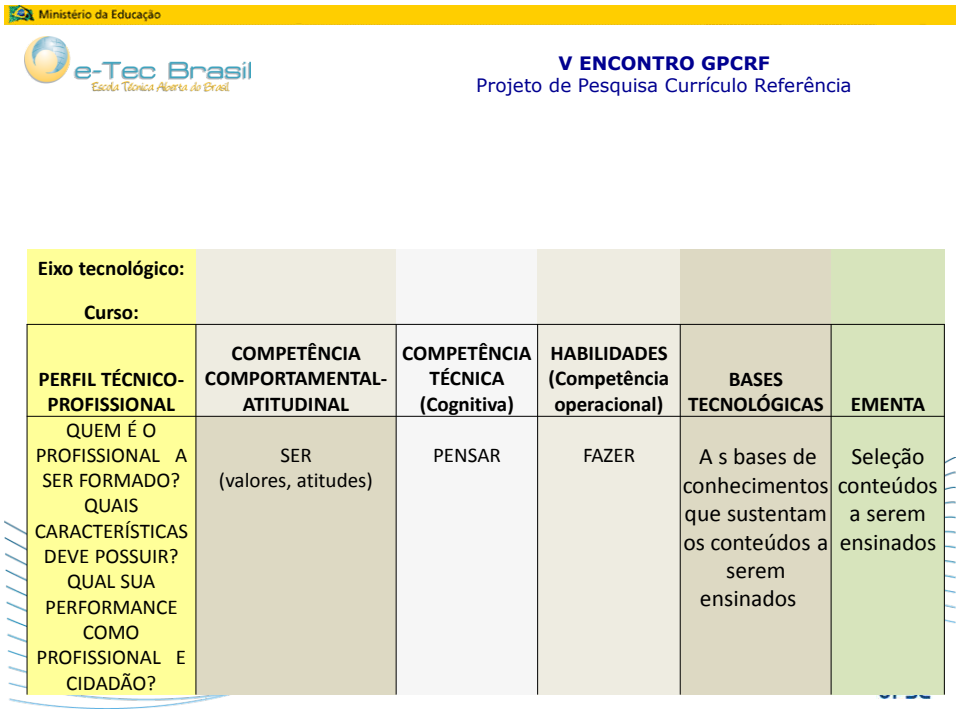
A construção do Currículo Referência valeu-se da metodologia participativa de construção coletiva sendo que o processo de pesquisa exigiu a formação pedagógica em serviço dos pesquisadores. Esses em sua maioria, tem uma formação mais técnica que pedagógica, dada a sua formação de origem.

A referência inicial para a pesquisa foi a análise dos projetos pedagógicos dos referidos cursos. O objetivo norteador foi elaborar a matriz curricular observando os princípios pedagógicos estabelecidos, e promovendo a integração entre os Eixos Tecnológicos e entre os cursos dos eixos. Tomou-se como estrutura o Catalogo Nacional do Cursos Técnicos que está organizado por Eixos Tecnológicos. Cada eixo abrange um determinado número de cursos que estão situados na mesma base tecnológica.

A sistemática para esta elaboração partiu da análise dos Projetos Pedagógicos aprovados para serem ofertados na Rede e-Tec, tendo como postulados: as Diretrizes Curriculares Nacionais; o Catálogo Nacional de Cursos do MEC.

A matriz curricular foi estruturada pelos seguintes elementos: Perfil Técnico-profissional, Competência Atitudinal, Competência Cognitiva, Habilidades; Bases Tecnológicas e Ementas das disciplinas. As ementas emanam dos requerimentos advindos do perfil e das competências desejadas. As competências foram elaboradas seguindo os referencias Curriculares da área, porem estendidas à luz dos quatro pilares da carta de Delors: o saber ser, o saber saber, o saber fazer e o saber conviver. O formato desta matriz possibilita uma leitura horizontal, vertical e transversal de todos os seus elementos, verificando-se de modo seguro a coerência interna da organização curricular e a pertinência de integração entre seus elementos constitutivos.

Quadro 1. Matriz de organização curricular



O processo de concepção e elaboração das matrizes curriculares se deu em um longo processo de construção coletiva, no período de 2010 e 2011. Realizaram-se vinte e nove (29) encontros de coordenadores de grupo por matrizes curriculares, onze (11) encontros de grupos e pesquisadores, e nove (9) encontro de todos os pressionais da Rede e-Tec. Todo a dinâmica de construção baseou-se nesses encontros e em um trabalho continuo em ambiente virtual, customizado especificamente para esta pesquisa. Nesse ambiente virtual, todos os pesquisadores interagiam, compartilhando conhecimentos, sugestões e críticas e aprimoramento do texto.

Essa construção foi acompanhada e orientada pela equipe central de pesquisadores, garantindo o diálogo, a socialização de informações, o compartilhamento do processo. Esse processo não só deu conta da elaboração das matrizes mas constituindo-se, ao mesmo tempo em processo de formação pedagógica de professores-pesquisadores, tanto pela aplicação dos instrumentos de pesquisa, como pela apropriação das concepções necessárias à construção das matrizes. Talvez essa formação em ação seja o maior ganho nesse trabalho.

Após a elaboração as matrizes foram, em primeira versão, sistematizadas e disponibilizadas a comunidade nacional, para apreciação e coleta de sugestões. Ficaram 30 dias aberta ao acesso público, e receberam 143 contribuições. Estas foram analisadas e as incorporadas à versão final.

À medida que os trabalhos avançavam e se complexificavam, os professores-pesquisadores podiam solicitar a participação de outros professores de áreas específicas, e, sempre que julgavam necessário, consultavam seus pares, colhendo suas posições e impressões como forma de promover a interação, participação e integração do processo de elaboração da matriz curricular, garantindo a representatividade do curso e a legitimidade do trabalho.

O ponto de partida para a elaboração coletiva da Matriz Curricular foi a construção do perfil profissiográfico que, configurou-se, também, como ponto de chegada.

Ponto de partida, porque uma vez estabelecido claramente o perfil, dele e, nele, se evidenciavam as competências em suas três dimensões a serem desenvolvidas pelas bases tecnológicas, enquanto conhecimentos fundantes e presentes no conjunto de ementas das disciplinas arroladas e necessárias à formação do profissional.

Ponto de chegada, entendendo que, no momento da operacionalização do currículo, isto é, no processo de formação do profissional, as ementas que emergem das bases tecnológicas se constituem em meio para o desenvolvimento das competências que asseguram a formação profissional e não um fim em si mesmo evitando-se, assim, a repetição do modelo convencional que pulveriza o processo em blocos de conteúdos informativos, enfraquecendo a possibilidade de uma formação integrada e plena.

Considerando este pressuposto teórico os professores-pesquisadores foram orientados a pensar a construção das matrizes curriculares a partir do entendimento de que, o perfil profissiográfico deve responder basicamente às perguntas:

Quem é o profissional a ser formado?

Quais princípios e valores deve desenvolver?

Qual sua performance como profissional e cidadão?

Este profissional, além de apresentar um conjunto de atitudes e técnicas específicas que caracterizam sua atuação na sua respectiva área, deve também apresentar um conjunto de características gerais, que o habilitem para o desempenho profissional, e que se expressam em valores e princípios de ação, tais como: saber relacionar-se, comunicar-se com o público, trabalhar em equipe; ler e interpretar informações técnicas; agir eticamente, ter espírito empreendedor, compreender e respeitar os parâmetros de sustentabilidade sejam locais ou universais.

No que diz respeito ao conceito de competências, o primeiro passo de discussão foi a superação do conceito de competência abordado na educação brasileira na década de 70 e 80 que compreendia competência na redução do modo de fazer. Essa é, hoje, uma visão ultrapassada e considerada estreita pois não dá conta da leitura do mundo do trabalho como produção da existência humana. Essa visão de que competência é do âmbito exclusivo do fazer, principalmente do fazer manual, está limitada ao conceito de trabalho concreto, no âmbito da exploração capitalista da força bruta de trabalho. Atualmente se concebe o trabalho como a produção da existência humana compreendida em suas múltiplas contradições. Uma delas é a de que o trabalho é, por um lado, uma das formas de exploração do homem, mas é também a forma básica de produção de sua existência donde pode-se compreender, desvelar e superar a mera reprodução, por dentro de suas próprias contradições. “O atual modo de produção se permite cada vez mais avançar em sua própria superação”. Este pensamento está

preconizado no pensamento Marxista. Em síntese, nos Grundisses (1858), entende-se que o sistema que se coloca pleno se torna autofágico.

O Capital no seu modo de exploração exacerbado já é autofágico o suficiente para expressar, nele mesmo a sua contradição e necessidade de superação. Isso fica cada vez mais evidente à medida que se permite ao sujeito trabalhador condições para que ele compreenda o mundo do trabalho e se compreenda nele, e possa optar por reverter o processo de produção de sua existência por dentro do seu próprio processo de exploração. Esse é o entendimento de competência requerido pelos novos modos de produção humana o da competência humana. Sujeito competente é aquele que entende o processo de produção e se entende nele e é capaz de tomar uma posição em relação a produção de sua existência, de modo singular e coletivo. Constitui-se em sujeito que opera por um determinado *habitus* (BOURDIEU, 1982) e não por crença ou meras ideologias. (CATAPAN et all 1999). A superação do conceito pelo seu próprio movimento se fez necessário para abarcar a compreensão do conceito de *competência humana*. Esta compreensão, além de necessária, torna-se possível não apenas em função do atendimento ao enfoque dado pela LDB à Educação Profissional Técnica de Nível Médio que se esforça para desvinculá-la do conceito do senso comum de competência ou como mero ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas, como a própria superação deste mercado que se põe cada vez mais pleno e mundializado. Conforme justifica o Relatório do CNE/CEB quando aborda a questão da Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Nosso entendimento foi o de que a competência é a capacidade do sujeito em mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para atuar numa determinada situação e atingir o desempenho necessário para a resolução de determinado problema, flexibilizando e adequando-os à realidade circunstanciada. Assim, o alcance das competências e sua operacionalização ocorrem por meio do desenvolvimento dos objetivos cognitivos, comportamentais e operacionais, expressos no plano de ensino que organizam a ação didática do professor. (CATAPAN, KASSICK & OTERO, 2011)

As competências elencadas nas matrizes curriculares foram extraídas das orientações estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos, dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, bem como das demandas sócio culturais específicas de cada região e de cada Instituição. Esse conjunto de competências emerge do perfil e remetem às bases tecnológicas que se organizam didaticamente em forma e ementas para assegurar a ação dos formadores destes profissionais. Este modo de apresentação das matrizes curriculares finalizarem em um elenco de ementas remete-o novamente ao perfil de modo aberto e flexível. Ou seja, a operacionalização da matriz pode ocorrer por diferentes modos de organização didática: por eixos ou temas articuladores desses conteúdos, por módulos, por progressão ascendente. Como diz Catapam 2001, “se você tem a direção, o movimento pode ser cartográfico ou topológico, você precisa eleger o mirante. Logo, as competências são decorrentes do perfil, e são referências básicas ao fazer didático do professor. A abordagem didática é feita na eleição do projeto pedagógico de cada curso e operacionalizada pelo grupo de agentes do processo.

Para evidenciar a possível aderência entre os Referencias Curriculares Nacionais e os princípios internacionais da educação atual desenvolveu-se uma construção conceitual de competências em três dimensões: A Competência comportamental atitudinal (saber ser e conviver); A competência técnica-cognitiva (saber-saber); As Competências procedimental-operacional ou Habilidades (o saber fazer).

A Competência comportamental atitudinal (Do âmbito do saber ser e conviver):

Implica em valores e atitudes, verificáveis pela sua aceitação e internalização no momento das escolhas realizadas. As competências comportamentais atitudinais respondem às seguintes questões: O encaminhamento é ético? Leva em conta o impacto sócio-econômico-ambiental que o resultado da ação poderá causar? As atitudes do profissional revelam solidariedade, cooperação, comprometimento com um processo de sustentabilidade? Por quais soluções opta para a resolução de um determinado problema?

Estas competências nem sempre se expressam em um rol de conteúdo, mas sim num conjunto de valores e princípios que transversalizam os processos de ensino-aprendizagem oferecidos ao estudante como princípios e objetivos revelados no projeto pedagógico do curso e na organização curricular

Competência técnica-cognitiva (saber-saber):

Esta competência está no âmbito do PENSAR, do saber. Diz respeito à capacidade do Sujeito em interpretar, rearticular, reelaborar, associar, relacionar e aplicar conhecimentos específicos a uma dada realidade, no sentido de equacioná-la satisfatoriamente.

A elaboração destas competências responde às seguintes questões:

Quais conhecimentos fundamentais devem ser apreendidos? Quais fundamentos teóricos e práticos devem ser do domínio desse profissional para que seja possível exercer a profissão de forma eficaz, eficiente e efetiva?

Quais operações mentais devem ser desenvolvidas para que o sujeito possa (re)construir o conhecimento necessário a cada desafio?

Competências procedimental-operacional ou as Habilidades (o saber fazer):

Estas competências são do âmbito do FAZER, do operar, logo, é a capacidade do Sujeito de se inserir e interagir com seu entorno.

Trata-se da habilidade, destreza, e manuseio dos instrumentos necessários a um determinado fazer. Implica também, na aplicação de regras, técnicas, métodos, e estratégias que são verificáveis através da ação (prática).

E fundamental destacar que competências e habilidades são convergentes e o seu desenvolvimento é concomitante. Em síntese, a habilidade é resultante e se manifesta de modo observável através das demais competências. Conforme Kassick (2008, p. 4) "... o fazer se caracteriza pela aplicação, após apropriação e reflexão, de princípios e conceitos (até então teóricos, ou melhor, informativos) expressos através dos objetivos atitudinais e cognitivos, bem como pelos objetivos procedimentais/operacionais (habilidade-destreza)".

Nesta mesma perspectiva, se manifesta o relator do CNE/CEB (2010) quando afirma que:

> É muito pouco apenas propiciar ao indivíduo que ele aprenda a fazer. É essencial que ele detenha o conhecimento tecnológico e o saber presente em sua prática profissional e que cultive os valores inerentes à cultura do trabalho, na convivência do dia a dia do seu exercício profissional, como cidadão trabalhador, responsável e competente. (CNE/CEB, 2010, p. 13).

Para tanto é necessário que as Instituições de Educação Profissional se reestruturem, visando a inserção social do trabalhador brasileiro no mundo do trabalho. Neste sentido, continua o relator:

> A nova exigência de profissionalização dos trabalhadores brasileiros segue na direção do compromisso com o desenvolvimento de competências profissionais que permitam ao cidadão-trabalhador enfrentar e responder a desafios profissionais esperados e inesperados, previsíveis e imprevisíveis, rotineiros ou inusitados, com criatividade, autonomia ética e efetividade, qualificando-se para um exercício profissional competente. (CNE/CEB, 2010, p. 18).

Conclusão

No âmbito dessa discussão é que se desenvolveu esta pesquisa no sentido da Formação Profissional Tecnológica necessária a demanda atual do mundo do trabalho. A Formação Profissional Tecnológica necessária para responder as demandas da sociedade brasileira, requer muito mais que polêmicas ideológicas. Requer organização, prospecção, inovação para que o sujeito se entenda como sujeito em seu contexto, e possa responder efetivamente aos desafios, operando em princípios éticos, sustentáveis, competente no reordenamento da produção de sua existência.

A Formação Profissional Tecnológica pode ser, sim o campo da transformação necessário para que o Brasil se insira no mundo do trabalho, mais que um mero fornecedor de grãos, e possa em tempo record operar com a agregação de tecnologia enriquecendo de fato sua original matéria prima.

Referencias:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2010) *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Versão preliminar para debates na Audiência Pública Nacional.*

BOURDIEU & PASSERON. (1982). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CATAPAN, A. THOMÉ, Z. (1999). *Trabalho e Consumo: para além dos parâmetros curriculares.* Florianópolis: Insular.
CATAPAN, A; KASSICK,C: OTERO, W; (org). (2011). *Currículo Referência para o sistema e-Tec Brasil: uma construção coletiva*. Florianópolis: UFSC.
KASSICK, C. (2008). *Avaliação do aproveitamento do aluno em atividades práticas*. Porto Alegre: Anais do XIV ENDIPE.
KASSICK, C. (2009). Formação de professores para a educação superior: necessidades e perspectivas. In: BASSI, & AGUIAR. (org.) *Políticas Públicas e Formação de Professores*. Ijuí: Ed. Unijuí.
MARX, K. (1976) Elementos Fundamentales para la crítica de la economina política (Grundrisse 1857-1858) Madri: Crítica.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PROPOSTA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: tradução no contexto da prática

Oliveira,F. L. B. [1]

[1] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil

Email: falconiereleone@gmail.com

Resumo

Este artigo discute o processo de 'tradução' do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em duas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Norte. Buscamos demonstrar, a partir do referencial analítico do ciclo de política de Stephen Ball (2011), elementos que possibilitam a política curricular ser 'traduzida' em seus contextos. Tomamos o termo 'tradução', em uma perspectiva pós-estruturalista, como um processo que se dá a partir da suplementação de uma política oficial, modificando-a, criando 'escamas' que ocupam um vazio momentâneo de significação que, preenchido, potencializará outra 'tradução' no caminhar da política (DERRIDA, 2005). Assim, no processo de tradução, os textos são reinventados, nunca como cópia, mas como um novo texto. Iniciamos este trabalho por uma revisão do conceito de 'tradução' e pela discussão dos elementos do ciclo de política, assim como, apresentaremos como proposta oficial o ProEMI (2009/2010). Na sequência, através de entrevistas semiestruturadas com o corpo técnico-pedagógico das escolas, analisamos algumas possibilidades da política no contexto da prática. Desse modo, percebemos o processo de suplementação da proposta a partir dos sentidos e demandas contextuais das diversas forças que interferem no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Política de currículo; ProEMI; Tradução de políticas.

1 Introdução

No Brasil, as publicações no campo das políticas educacionais de base pós-estruturalista vêm crescendo e ganham destaques nas produções acadêmicas como periódicos, livros, teses e dissertações. Apesar da expansão do número de estudos e publicações no campo, é comum identificarmos fragilidades relacionadas a questões metodológicas, referenciais analíticos e fundamentos epistemológicos da pesquisa conforme apontado por Mainardes e Ball (2011), em seu livro 'Políticas Educacionais: questões e dilema', no qual vincula o Estado como único aparelho produtor de políticas, sendo exploradas questões tanto no campo das políticas públicas, quanto nas políticas educacionais. Lopes e Macedo (2011) em seu livro 'Teoria de Currículo: fundamentos e Métodos', aponta que, as políticas não são apenas criadas, necessariamente pelo Estado; elas são também criadas e recriadas em diversos

ambientes, não tendo essência, pois são sedimentos de vários níveis de interpretações. Essas autoras apontam que Ball discorda das políticas conectadas unicamente com teorias centradas no Estado que interliga entre prática das escolas e seus contextos, político-econômico.

Dessa forma, concordamos com a afirmação de Ball e Mainardes (2011) que as "políticas normalmente não lhe dizem o que fazer, apenas criam circunstâncias nas quais o alcance das opções disponíveis para decidir o que fazer se encontra restrito ou modificado [...]". Nesse caso, a política é fundamental para a compreensão da complexidade que envolve esse processo; ela é compreendida em condição de disputa entre diferentes arenas e a ênfase analítica é sobre a formulação de uma política, quando surge um determinado discurso (BALL & MAINARDES, 2011).

Colocamos no centro do debate o 'contexto' de duas escolas públicas e as suas necessidades de articular os sujeitos na formulação de políticas de currículo. Viabilizando a necessidade de articulação das políticas, discutiremos o processo de tradução do Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI (BRASIL, 2013) em duas escola públicas de ensino médio a partir do referencial analítico do Ciclo Contínuo de Política proposto por Ball e colaboradores e a ação de suplementação visualizada por Derrida. As escolas da pesquisa estão localizadas em diferentes regiões do Rio Grande do Norte.

2. O ESPAÇO DA PESQUISA E O CONTEXTO DA REFORMA

Vemos-nos aqui com certo problema, que hora pode nos parecer coerente, horas incoerente, o tempo, essa questão pode ser uma problemática na interpretação das reformas educacionais/Ensino Médio. Podemos aqui na perspectiva adotada para esse trabalho (pós-estruturalista) definir o indefinido como sujeitos atemporais. Pois Ball e Mainardes (2011) demonstram que essa dialética está ligada aos estudos em período limitado, eles não oferecem sentido aos processos de reforma e mudanças, ou seja, 'todas' as alterações estruturais são apenas partes, de um momento no processo de reforma.

Então, na tentativa, mesmo que momentânea, buscamos nessa dialética de (in) coerências retratarem alguns aspectos, por mais que não sejam os mesmo, de um momento no processo de reforma do Ensino Médio e de suas contradições existentes.

Também temos que ter em mente que as reformas são discutidas contextualmente, pois não querendo da ênfase há alguma década, muito menos a uma doutrina filosófica econômica e política, podemos operar com uma ideia de sistema de reforma na educação, no qual encontramos elementos tomados como 'chaves' para operacionaliza-las.

Em certo 'fechamento' encontramos durante as últimas décadas várias políticas educacionais oficiais para educação básica, que clamavam por uma reforma do ensino no Brasil, levada a decorrência pelo governo federal entre 1995 e 2001, valorizava os mecanismos mercadológicos, com o apelo as iniciativas privadas e as organizações não governamentais. Entre as políticas oficiais mais influentes, podemos citar aqui a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96 (LDB), o decreto de número 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), como políticas indutoras para as mudanças nos vários níveis e modalidade da educação, entre elas o Ensino Médio.

É no contexto de expansão e melhoria do ensino médio que encontramos o ProEMI. Esse programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de induzir a reestruturação do currículo no Ensino Médio (BRASIL, 2013). Fortalece e apóia o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio.

O ProEMI, que intenciona superar uma educação pragmática e utilitária, conflui com o Plano de Ação Pedagógica (PAP) que é proposto por essa política. Tal plano funciona como orientador para que o programa seja aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em cada unidade de ensino. Ele também incide diretamente no currículo da escola, possibilitando a aquisição de materiais pedagógicos, a criação e/ou manutenção de laboratórios, formação docente, visita de estudos dos estudantes, etc.

Pode-se entender que esse plano funciona como um procedimento de ações e estratégias que pleiteia garantir a execução do programa em sua íntegra, viabilizando as metas propostas e compatíveis com os interesses do sistema de ensino.

No Rio Grande do Norte 62 (sessenta e duas) escolas das 5.600 existentes em todo território nacional aderiram ao ProEMI. Optamos por duas escolas de destaque, no desenvolvimento de 'políticas', de diferentes mesorregiões do estado, que aderiram ao ProEMI, sendo uma na mesorregião do Oeste Potiguar e outra na mesorregião do Agreste Potiguar.

As escolas pesquisas estão localizadas no interior do estado do Rio Grande do Norte. A primeira pertence à mesorregião do Oeste Potiguar, localizando-se a uma distância de 278 km da capital do estado, Natal. A cidade que a escola a escola está situada possui uma população de 280.314 habitantes (IBGE, 2013). O município localizado entre duas capitais, Natal e Fortaleza, ele é uma das principais cidades do interior do Rio Grande do Norte.

A segunda escolar da pesquisa está localizada a 115 km de Natal, na mesorregião do Agreste Potiguar, a qual se liga através da BR-226. Essa cidade possui uma população de 38.000 habitantes de acordo com o censo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano 2013.

3. O TERMO TRADUÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES

Nesse universo que é a política compreendemos, a construção de políticas envolve a tradução, aqui entendida como processos de suplementação de textos. Essa tradução se dá através de uma política educacional oficial em ação através de sua leitura, escrita e discussão, e as abstrações de ideias políticas acerca de práticas de suplementação. É a partir desse entendimento que utilizamos o termo 'tradução' não só como um conjunto coerente de proposições gerais usadas como princípios para explicar uma classe de fenômenos, mas sim como um processo de criação de novos textos.

Assim, utilizamos o termo 'tradução', como pensado por Derrida (2005) problematiza as políticas e enfatiza a natureza fluida e dinâmica da política, nesse sentido os significados são constantemente transformados. Ela também é é fruto de um desdobramento de leituras que se desloca de forma ambígua causando um processo contínuo de deslocamento, perturbação, transformação e negociação.

Para percebermos o processo de 'Tradução' utilizamos a teoria do ciclo de política desenvolvida por Ball (2011). De acordo com o autor o ciclo é formado por cinco contextos fundamentais: contexto de influência, contexto

da produção de texto e contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política, sendo estes contextos interligados e possibilitando uma dimensão atemporal e alienar, mas para nossa análise de política utilizaremos apenas os três primeiros contextos (influência, produção de texto e o da prática), pois elas respaldam bem os interesses do 'Ciclo de Política' como um método para análise de políticas que tem como objetivo compreender como elas são formuladas e como são criada em diferentes contextos.

Cada contexto respalda de forma peculiar sua função no processo de circularidade das políticas no universo de sua criação. Vale ressaltar que esse ciclo se refere a um referencial teórico analítico exposto de forma flexível e dinâmica.

O contexto de influencia permite compreender a disseminação das políticas, como elas se relacionam com grupos de interesses que disputam entre si objetivando influenciar e definir as políticas educacionais. Esse contexto possibilita a criação de textos políticos (contexto da produção de texto) a partir de influências (escrito ou não), nele acontecem às disputas de poderes, sejam eles micro ou macro, para influenciar o contexto do texto, essas disputas acontecem em diversas arenas de embates políticos, pois "esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresentam arenas, lugares e grupos de interesses e cada um deles envolve disputas e embates" (MAINARDES,2006). Todos os contextos possuem essas arenas de embates e disputas, assim como o da prática como o de produção de textos para que as políticas e as políticas educacionais se redimensionem.

Considerando-se que a principal proposta do ProEMI é desencadear e propor ações curriculares inovadoras na educação de nível médio, tendo o professor como parte desse processo, buscamos apresentar as possibilidades de criação e reelaboração de políticas no âmbito das escolas, por meio da fala desses sujeitos.

A análise em questão nos remete, inicialmente, ao que compreendemos por política de currículo. Nesse trabalho nos detemos aos discursos de dois professores sendo um de cada instituição, delimitando eixos norteadores para a realização da entrevista, tais como: conhecimento da proposta e carga horária para o desenvolvimento, tomando como objetivo evidenciar o processo de 'tradução' da proposta oficial na escola pública pesquisada.

Com o objetivo de entender o processo de apresentação da proposta à escola e como os professores conheceram a proposta inicialmente, perguntamos aos entrevistados **como a política foi recebida na/pela escola.** Tínhamos a intenção de evidenciar situações do contexto da prática exercido por eles. E posteriormente, traduziram-na para que seja viabilizada na realidade da instituição. Para a pergunta, obtivemos a seguinte resposta:

> *A princípio houve um comunicado prévio da Diretoria Regional de Educação e Desporto – DIRED, a coordenação e a gestão da "Escola", que o MEC estava com uma proposta curricular que traria algumas vantagens às escolas contempladas; rapidamente a coordenação [da escola] fez uma reunião com os docentes para explicar introdutoriamente a proposta do governo. Então, nós ficamos conhecendo um pouco o que seria. [...] A princípio aquilo que foi oferecido na proposta não foi concretizado (professor Oeste, 2013).*

No discurso do professor podemos perceber que o docente compreende/entende a questão da comunicação da proposta como algo verticalizado, no qual, posteriormente as políticas escolares e os sujeitos, forças políticas atuantes na 'Escola', se congregaram entre si para viabilizar o processo de aceitação dessa proposta.

Nessa fala é possível perceber que, por mais que a pergunta seja direcionada a ação prática, o professor se remete a documentos oficiais, como os parâmetros curriculares nacionais – PCN, cuja política, na perspectiva de Mainardes (2006) é recriada, recontextualizada na ação da prática de forma sedimentada. Então, também é percebido que "como o sujeito atua na produção de políticas em diferentes contextos de produção, como os textos e discursos que são produzidos por esses sujeitos adquirem significado, como determinados sentidos se hegemonizam e que processos de articulação permite tal hegemonização" (OLIVEIRA; LOPES, 2011). Dessa maneira, as forças políticas atuantes na escola resolveram assumir o ProEMI a partir do que foi apresentado sobre o programa, sua promoção na escola.

Durante o relato do professor também é possível perceber a articulação de alguns discursos hegemônicos em que: *"A princípio, aquilo que foi oferecido não foi concretizado" (prof. Agreste, 2013)*. Olhando pela ótica da tradução o professor rearticula, transforma e concretiza a proposta como uma possibilidade de verdade. Nesse momento, não só há contradição inerente a sua constituição, como também uma contradição no fazer e no poder, já que Lopes (2012) aponta que não há uma distinção entre a proposta e a prática.

Perguntamos, ainda, aos professores **como aconteceu o processo de redução da carga horária.** Obtivemos as seguintes respostas:

> *[...] as 10 (dez) horas complementares são reduzidas da carga horária, [...] o professor pode pegar em aulas extra. No meu caso não posso pegar. Eu tinha a opção de escolher em ficar com dedicação exclusiva na escola e reduzir posteriormente, mas optei ficar com 30 (trinta) horas em uma outra escola (no Supletivo) e mais 30 (trinta) aqui; dessa forma, consegui reduzir 05 (cinco) horas nessa escola. (Prof. Ageste, 2013).*

No discurso do professor encontramos elementos que viabilizam a tradução na redução da carga horária dos docentes, uma vez que, a própria proposta (ProEMI) se apresenta como uma alternativa de redução de número de alunos e carga horária dos docentes para que o rendimento tanto docente com discente sejam 'bons'.

O Documento Orientador (2009) aponta elementos para a possibilidade de redução de carga horária do corpo docente: "estruturar planejamento para a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, especialmente o atendimento referente à contrapartida dos Estados: ampliação gradativa da carga horária e garantia de lotação dos professores em uma única escola" (BRASIL, 2009).

Dessa forma, há um processo central de tradução e recriação o que torna os sujeitos atores, ativos das políticas. Portanto, uma análise séria de políticas educacionais precisa estar atenta às diversas interfaces que elas apresentam e, do ponto de vista crítico, deve-se colocar a serviço da luta por justiça social (BALL; MAINARDES, 2011).

Então, fica perceptível que a reorganização da carga horária dos docentes funcionou diante da incorporação da proposta, tomando reajustes para se adequar a política curricular adotada pela escola.

Dessa forma, a ideia apresentada pelas autoras (OLIVEIRA; LOPES, 2011) de que a reorganização apresenta uma rede de conceitos que configuram as concepções de poder. Dessa maneira, as políticas são construídas, reelaboradas e reinterpretadas de diferentes formas dentro da 'Escola'.

2 Conclusão

Apresentamos nesse artigo um conceito de 'tradução' com vistas à análise da proposta da reforma curricular, desencadeada a partir do sufrágio do ProEMI, por uma escola, no intuito de conhecer o processo pelo qual passa as formulações das políticas em seu contexto que de certa forma se refuta em apropriação, construção e ressignificação curricular do EMI.

Para os professores pesquisados a referida proposta desencadeou mudanças significativas no desenvolvimento da instituição de ensino, assim como no currículo escolar, apontando elementos que consideram como mudança no que chamamos de qualidade do ensino. O resultado da análise mostrou que o processo de criação das políticas é influenciado por diferentes agentes da esfera social. Estas, ao chegarem às instituições passaram por processos de leitura, releitura, interpretação, recontextualização e relocamento de ideias, possibilitando verdades que criam novas políticas.

Argumentamos que, para o desenvolvimento e a percepção da criação de novas políticas, há a necessidade de se analisar parcialmente o discurso teorizando o conceito de poder desenvolvido por sujeitos produtores de discursos. Desse modo, pudemos constatar que os professores recebem a proposta e vão adequando-a ao contexto vivenciado por eles. Apontando a execução da mesma dentro do ambiente escolar de forma adaptada ao seu "jeito" diante das dificuldades. Então, a adesão do Ensino Médio Inovador proporcionou os docentes a traduzirem essa proposta a poderem executá-la.

Referências

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (2011). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez.

BRASIL, MEC (2013). **Proposta Ensino Médio Inovador.** Brasília: MEC/SEEC.

BRASIL, MEC (2009). **Proposta Ensino Médio Inovador.** Brasília: MEC/SEEC.

BRASIL. IBGE censo 2010, Brasília BF, 2013http://www.ibge.gov.br/home/
DERRIDA, Jacques (2005). **A farmácia de Platão.** Trad. Rogério da Costa. São Paulo:Iluminuras.
LOPES, A. C.; MECEDO, E. (2011). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez.

MAINARDES, J. (2006). **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.

OLIVEIRA, A; LOPES, A. C. (2011). Abordagem do ciclo de política: uma leitura pela teoria do discurso. **Caderno de educação**. Pelotas. Jan/Abr.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Avaliação institucional na escola pública: sentidos e significados de uma política educacional

Brandalise, M. A.T.[1]

[1]Universidade Estadual de Ponta Grossa–UEPG/BRASIL

Email: marybrandalise@uol.com.br

Resumo

A análise da política educacional referente à tecnologia pedagógica – avaliação institucional –, a partir do Programa de Avaliação Institucional da Educação Básica do Paraná, foi objeto da pesquisa apresentada neste texto. O estudo realizado foi fundamentado na abordagem do ciclo de políticas públicas de Stephen Ball , Mainardes (2006, 2009) para análise da política, e nos trabalhos de Cappelletti (2010), Saul (2001) estudiosos em avaliação educacional. As equipes de gestão das escolas públicas estaduais de um município paranaense foram os sujeitos selecionados para participar da investigação e o questionário impresso foi o instrumento de coleta de dados utilizado, para averiguar a representação dos sujeitos da escola em relação às políticas educacionais propostas e sua recontextualização no cotidiano escolar. As publicações orientadoras da política foram objeto da análise documental e os depoimentos dos gestores foram analisados por meio da metodologia do discurso do sujeito coletivo de Lefévre, Lefévre (2005,2010). Os resultados da pesquisa revelaram os sentidos e significados da política de avaliação institucional proposta e da sua reconfiguração no interior as escolas, evidenciando as interações macro, micro e mesossociológicas de implementação de programas e políticas públicas educacionais

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Escola Pública. Politica Educacional. PolíticasPúblicas.

1 Introdução

A presente pesquisa, que teve como objeto o programa de avaliação institucional desenvolvido nas escolas públicas estaduais de um município do Estado do Paraná, no período compreendido entre 2003-2006,

Os objetivos da pesquisa estavam centrados na análise das concepções de avaliação institucional que permeiam os documentos políticos da SEED/PR; na caracterização das formas de implementação da avaliação institucional no interior das escolas, tendo em vista as políticas educacionais que a nortearam; na percepção da representação das equipes de gestão das escolas em relação às políticas educacionais e o modo como são vivenciadas no cotidiano escolar.

A partir do novo panorama educacional brasileiro, considera-se que as contribuições da avaliação institucional para as reflexões sobre os currículos das escolas pode se dar à medida que as instituições tiverem clareza em relação ao por

que querem avaliar, para que serve a avaliação, quais os objetivos a serem alcançados, quais os valores a serem disseminados.

Tal crença se fundamenta no pressuposto de que a avaliação institucional é instrumento de autonomia, de autoconhecimento, um processo de reflexão que visa à responsabilização da escola pela sua gestão pedagógica, administrativa e comunitária. É nesse processo que ela reflete sobre si própria, que ela passa a se conhecer e a exercer a sua autonomia, decidindo sobre o seu próprio destino e impedindo que a rotina, as pressões internas e externas e as políticas governamentais determinem suas prioridades e o seu cotidiano.

É neste contexto de reflexões que a autoavaliação de escolas, diferentemente dos processos de avaliação externa, coloca-se como fundante para o desenvolvimento curricular, para o desenvolvimento das ações que é marcada pela não linearidade. As etapas não ocorrem de forma cronologicamente sequencial, mas caracterizam-se por um conjunto de ações concretizadas em situações de participação compartilhada, de forma a favorecer o diálogo, a comunicação, a criação coletiva, a restituição sistemática, considerados elementos fundamentais para a efetivação de um processo avaliativo emancipatório.

É a partir dessa concepção – de que a avaliação institucional somente adquire significado à medida que os dados avaliativos coletados sejam utilizados nas instituições para desencadear reflexões e ações de mudanças – que se defende a concepção de avaliação emancipatória (Saul, 2001).

A abordagem do ciclo de políticasque é uma das principais contribuições da abordagem formulada por Stephen Ball está na viabilidade da sua utilização para a análise critica da trajetória de programas e políticas educacionais.O autor propõe o ciclo de vida da política em contextos, os quais não têm dimensão temporal ou sequencial, e também não se constituem em etapas lineares ou verticalizadas, mas que integrados e inter-relacionados permitem a compreensão do processo político como multifacetado e dialético, a partir da articulação das perspectivas macro e micro. (Mainardes, 2006). Neste texto apresenta-se os resultados da pesquisa quanto aos contextos da produção do texto e da prática referente a criação e implantação do Programa de Avaliação Institucional da Educação Básica do Paraná, 2003 a 2006.

2 Análise dos documentos políticos do programa de avaliação institucional

Conforme consta no item “concepção e princípios orientadores da avaliação institucional na SEED/PR” (PARANÁ, 2005, p. 11) dos cadernos temáticos sobre avaliação institucional (material enviado às escolas) a avaliação institucional deve ser produto de uma construção coletiva, com o objetivo de identificar as qualidades e fragilidades das instituições e do sistema, subsidiando, desta forma, as políticas públicas voltadas para a educação e comprometidas com a transformação social e com a qualidade da gestão escolar e da educação pública ofertada na rede estadual. (Paraná, 2005).

Fica claro no documento que o programa de avaliação não estava sendo proposto para ficar restrito às escolas, mas para abranger as três instâncias que compõem o sistema, a escola, a sede da SEED e os Núcleos Regionais de Educação. O objetivo era sinalizar os fatores que facilitavam ou dificultavam a democratização e a qualificação do sistema e das instituições da rede, não apenas para a tomada de consciência, mas para a correção de rumos e o comprometimento com ações inovadoras que visassem o avanço da educação básica no Estado do Paraná (Paraná, 2005).

Percebe-se claramente na análise do documento político que a concepção de avaliação proferida e/ou adotada pela SEED/PR, naquele momento, estava fundamentada em um referencial crítico da área. Isso se evidencia nas citações que aparecem no texto, de autores como Dias Sobrinho (2003,2010), Zainko(2003).

Os argumentos que aparecem no documento político da SEED/PR referentes aos aspectos políticos e à força transformadora da avaliação vêm ao encontro dos princípios da avaliação emancipatória de Saul (2001),bem como a defesa do entendimento da avaliação institucional como processo de compreensão da realidade e não de enquadramento a um modelo de realidade idealizado como possibilidade de se ter uma visão abrangente da totalidade e da complexidade, se constitui em um pressuposto que vem sendo muito defendido por Cappelletti.

> A qualidade sócio-cultural no processo de avaliação e reconstrução curricular não acontece por acaso. Na participação, é necessário que o avaliador tenha competência e sensibilidade para compreender o implícito, isto é, desvelar as representações, as 'verdades' de cada um, o jogo de poder que circula no grupo participante do processo de avaliação curricular. [...] As realidades sociais, além de complexas, são polarizadas, geradas no campo dos conflitos, onde as concordâncias e discordâncias são expressas pela comunicação. (Cappelletti, 2010, p. 14).

Quanto à necessidade de tratar o processo de avaliação dentro do contexto sociopolítico no qual a instituição avaliada se insere, há que se ressaltar que a função principal da avaliação é a evolução e a consolidação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Mainardes (2006) no contexto da produção de texto, os textos políticos são representativos da política e ligados ao interesse público geral, resultam das disputas e acordos e, por essa razão, podem apresentar contradições, devendo, desta forma, ser interpretados levando-se em conta o período histórico e o local em que foram produzidos.

3Análise da política referente à avaliação institucional no contexto escolar a partir da representação de seus gestores

Como as políticas educacionais relativas à Avaliação Institucional têm se configurado no interior das escolas públicas estaduais paranaenses? Essa foi a questão norteadora que desencadeou os estudos desta pesquisa numa perspectiva qualitativa a qual envolveu além da análise de documentos políticos emanados da SEED alusivos ao Programa, os dados coletados por meio de questionários aplicados aos profissionais das equipes de gestão de 38 escolas públicas estaduais de um município paranaense, dos quais 28 responderam e devolveram compondo uma amostra de 74% da população definida para a investigação.

Orientações emanadas da SEED/PR, seguindo os princípios de democratização, prescreveram o envolvimento de todos os segmentos do coletivo escolar na forma de representação e, em função disto, o instrumento de pesquisa quanto à "avaliação institucional" foi organizado com seis questões compreender como o desenvolvimento da política ocorreu no interior das escolas, ou seja, como a política foi recontextualizada no contexto da prática.

A análise dos depoimentos coletados foi realizada com a utilização da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que consiste em uma forma de representar o pensamento de uma coletividade sobre um fenômeno, a partir de discursos-síntese de sentido semelhante (Lefèvre, Lefèvre 2005, 2010).

A opção se justifica considerando o referencial teórico adotado na investigação da abordagem do ciclo de políticas públicas (Ball, Mainardes, 2010), particularmente neste artigo quanto ao contexto da produção do texto referente aos textos políticos e ao contexto da prática no qual as políticas são interpretadas, recontextualizadas e recriadas a partir dos interesses, experiências e valores das pessoas que a integram.

Na análise do processo de autoavaliação institucional realizado na escola procurou-se apreender não apenas o que foi instituído no Programa pelo sistema educacional, mas também o que se cria no interior das próprias escolas a partir do movimento instituinte gerado pelos seus sujeitos.

No que tange a opinião dos gestores escolares quanto ao Programa de Avaliação Institucional da Educação Básica na rede Pública Estadual do Paraná 46% dos entrevistados concordavam plenamente com a política, 47% concordaram parcialmente e 7% não concordaram. Nos depoimentos ficou evidente a importância por eles atribuída ao processo avaliativo por propiciar uma visão de totalidade da escola desvelando sua realidade institucional e um repensar sobre as práticas escolares instituídas, o redirecionamento de suas ações e a tomada de decisões coletivas. Também enfatizam a importância da escola ver-se como parte de um sistema estadual. Aqueles que não concordaram justificaram seu posicionamento afirmando que dificilmente irá se conhecer a realidade das escolas públicas da forma como foi realizada, porque participou um grupo muito pequeno de representantes da comunidade escolar.

Em relação ao modo como os sujeitos perceberam as orientações advindas da SEED no instrumento da escola, as dimensões de avaliação propostas e as questões contempladas em cada uma delas, e como tais encaminhamentos se processaram no interior da escola os gestores afirmaram que foi possível avaliar de forma parcial o trabalho da escola (48% dos entrevistados), porque as escolas têm suas particularidades, tem identidades únicas, singulares, e que as diferenças mesmo entre as escolas estaduais são muito grandes. Consideraram que o instrumento mostrou-se frágil em relação a análise de projetos, métodos de ensino e atividades desenvolvidas em cada instituição em particular. O formato das questões do instrumento de avaliação também foi objeto de críticas (questões fechadas) bem como a participação de um pequeno grupo representativo da escola, que segundo os depoimentos não expressaram a opinião do pensamento coletivo da escola. %

Quanto ao desenvolvimento do processo de autoavaliação no interior das escolas predominou a forma que foi realizada conforme as orientações emanadas do Programa da SEED, (36%) das escolas pesquisadas. Nas declarações dos entrevistados eles enfatizaram que foram montados os grupos com as representações dos vários segmentos da escola conforme as instruções enviadas: gestores, professores, pais, funcionários e alunos. A leitura do caderno de orientações foi realizada, acompanhada de discussões sobre as questões e o trabalho realizado na escola. Em 22% das escolas pesquisadas a autoavaliação institucional além de seguir as orientações do Programa foi realizada em sintonia com os processos de avaliação já existentes na escola, estabelecendo relação entre eles. Em algumas escolas (11%) houve maior participação do corpo docente, os quais também declararam ter seguido as orientações estabelecidas na política na discussão das dimensões propostas no instrumento de autoavaliação.

O resultado do processo de autoavaliação nas instituições pesquisadas revelou em linhas gerais que eles geraram muita reflexão sobre o Projeto Pedagógico da Escola e que as escolas precisavam rever e considerar em seus planos de trabalhos os seguintes aspectos: o planejamento da escola (44%), o desenvolvimento de um trabalho coletivo e integrado (12%), a maior participação da comunidade escolar (12%), o comprometimento dos profissionais da educação (16%) e a aprendizagem dos alunos (16%). Os planos de trabalho solicitados às escolas, à época do processo avaliativo foram elaborados. Alguns deles ficaram somente no papel, como declarado por 21% dos gestores das

escolas. Outros (43%) que foram elaborados continuaram em execução e alguns (18%) foram desenvolvidos parcialmente.

O movimento avaliativo realizado na escola foi considerado por 79% dos entrevistados como um momento de reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido na escola, que propiciou uma análise de determinados aspectos e posturas da escola. Foi um momento de autoavaliação e autoconhecimento, uma conscientização de como a escola se encontrava. Um dos entrevistados assim se expressou sobre o que foi esse momento avaliativo: "Na escola: acredito que o "pontapé" inicial para amadurecer os ideais, o que cada um acredita para a escola pública. Para a escola: um crescimento a longo prazo. Veio confirmar as necessidades da escola, com um respaldo teórico efetivo".

Considerações Finais

Avaliar o Programa de Avaliação Institucional das escolas da rede pública estadual do Paranána perspectiva da abordagem da ciclo de politicas como proposto por Ball, Mainardes (2006) possibilitou desvelar os sentidos e significados de uma política educacional considerando desde o processo de formulação da política até sua implementação, ou seja, considerando os contextos da produção do texto políticos e da prática. A opção de análise da política a partir desse marco teórico revelou que embora os textos políticos representem a política nem sempre eles são claros e compreendidos, pois eles também carregam limitações materiais e possibilidades.

Na pesquisa realizada foi possível verificar que a política de avaliação institucional da escolanão foi simplesmente implementada , mas que foi interpretada e recriada pela comunidade escolar, porque os gestores, os professores, os funcionários, os alunos e os pais exerceram de alguma forma um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação do Programa proposto (Mainardes, 2010).

As análises dos textos do Programa avaliado e da percepção dos gestores da escola possibilitamalgumas considerações:

- embora tenha existido a participação de profissionais das escolas públicasparanaenses na formulação da Programa e na construção do instrumento de avaliação da escola, a utilização de um modelo único de instrumento para todas as escolas públicas estaduais revelou de certa forma o modo verticalizado com que a SEED desencadeou a operacionalização da política no interior das escolas. Tal procedimentose contrapõe a concepção de avaliação crítica e emancipatória propalada nos textos políticos.

- as escolas públicas estaduais realizaram aautoavaliação atendendo a solicitação da SEED, porém esse processo avaliativo carecia de maior mobilização, sensibilização e formação efetiva dos membros comunidade escolar para realizá-lo com maior reflexibilidade.

- em todo processo de avaliaçãoespera-se que os resultados sejam utilizados direta ou indiretamente na tomada de decisões, e também , para melhorar aspectos da política ou programa e para dar-lhe ou não continuidade e embora as escolas tenham encaminhado ao NRE os resultados do processo avaliativo, o parecer e o plano de trabalho conforme definido no Programa, não houve por parte da coordenação estadual um retorno da sistematização dos resultados e nem mesmo apoio as escolas à superação de suas fragilidades ou mesmo para a continuidade do processo de avaliação no interior das escolas.

- os depoimentos dos gestores pesquisados revelaramque a interpretação e utilização dos resultados do processo avaliativo ocorreram de modos diferenciados nas escolas, mas que na maioria delas a contribuição foi significativa.

Para alguns foi um despertar para situações ainda não pensadas e refletidas, um questionamento às concepções de educação e/ou avaliação dos sujeitos e uma ampliação de conhecimentos e perspectivas acerca das relações existentes entre o trabalho realizado nos espaços escolares e o sistema educacional.

Desta forma, é possível concluir queapesar do avanço que o Programa representou para a análise, reflexão e planejamento de ações das escolas publicas paranaenses, devido a descontinuidade da politica pelos agentes responsáveis, ela acabou por cair no descrédito da comunidade escolar em razão daquilo que foi inicialmente proposto e de fato efetivado, gerando dificuldades de integrar esta forma de avaliação nas atividades cotidianas da instituição escolar. Há que se considerar que as escolas enquanto protagonistasde políticas, programas e projetos precisam ser ouvidas e respeitadas nos diferentes contextos do ciclo de uma politica educacional.

REFERÊNCIAS

Cappelletti, I. F. (Org.) (2010).Avaliação e currículo: políticas e projetos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola.

Dias Sobrinho, J. (2002). Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular.

Dias Sobrinho, J.(2003). Políticas de avaliação, reformas do estado e da educação superior.In: GISI, M. L.; ZAINKO, M. A. S. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat,61-89.

Dias Sobrinho, J.(2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação*, 15 (1): 195-224.

Lefèvre, F; Lefèvre, A. M. C.(2005).Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber Livro.

Lefèvre, F; Lefèvre, A. M. C. (2010). Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo. Brasília: Líber Livro.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade. 27 (94) Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br . Acesso em: 11 mar. 2010.

Mainardes, J.; Marcondes, M. I. (2009)Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Revista Educação e Sociedade. 30 (106): 303-318. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 11 mar. 2010.

Paraná. (2005).Cadernos temáticos: avaliação institucional. Curitiba: SEED.

Saul, A. M. (2001). Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez.

CURRÍCULO PROJETO E AUTONOMIA EM ENUNCIAÇÕES POLÍTICAS: VOZES DISSONANTES

Ângela Cristina Alves Albino – UFPB
angela.educ@gmail.com
Maria Zuleide Costa Pereira – UFPB
mzul@uol.com.br

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

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

Nos anos 90, no contexto das relações internacionais desenvolvidas após o Consenso de Washington em 1989 formou-se a ideia de que, o Estado, principalmente nos países periféricos, deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira negociadas logicamente, de forma direta, com organismos internacionais. De acordo com Martins (2006, p. 29):

> A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos.

A força discursiva mantém-se em torno da descentralização dos sistemas de ensino, utilizando parâmetros de eficiência, eficácia, excelência e competitividade, oriundos da racionalidade econômica. A ênfase no planejamento e na avaliação para controle de resultados da escola, em toda sua multiplicidade, justificaria tal empreendimento. Alguns discursos docentes enunciam a concreticidade de tal fato em simples visita a secretaria de educação de seu município:

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

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

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

Discursos acerca da descentralização e da autonomia, originárias na produção, permeiam todos os níveis da gestão educacional.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) assumiu a descentralização, como base da gestão educacional, sob a discursividade de aproximar os governos locais das necessidades reais da escola, a partir das regulações impostas pela agenda de financiamento da educação, promovidas por agências multilaterais.

O Projeto político-pedagógico na Legislação Educacional

A descentralização educacional, no Brasil, teve início com o Ato Adicional à Constituição do Império e foi assumindo configurações diferenciadas. Ao longo da história, a descentralização e a regulação da gestão educacional (federal, estadual e municipal) dissimulam o tradicional embate entre os setores público e privado.

A Constituição de 1988 (BRASIL, arts 1º e 18, 1988) define a República Federativa como união indissociável dos Estados, Municípios e do Distrito Federal formadores do Estado democrático, com prerrogativa de autonomia para promoverem a organização político-administrativa, de acordo com os princípios instituídos.

Ao atribuir competência à União, aos Estados e aos Municípios, para organizarem, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, a Carta Magna (BRASIL, 1988, art. 211, parágrafo 2º, art. 29), estabelece que "Os Municípios atuarão, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na educação infantil". Estes, por sua vez, deverão reger-se por "lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará".

A LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação93494/96 (inciso I do art. 12), ao regular a organização dos estabelecimentos de ensino, prevê que estes, "respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, devem ter a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica", assim como, os professores devem "participar da

elaboração" desta proposta e "elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" (1996, art.13 incisos I e II).

As políticas de descentralização, apregoadas não só no Brasil, mas em toda América Latina, enquanto redefinem as funções do Estado e privatizam as relações sociais no interior do sistema público de ensino, tornam mais complexo o quadro de funcionamento das esferas públicas e privadas no âmbito da educação.

As propostas acabaram revelando duas perspectivas de política educacional: um projeto democrático e outro que expressava a política do capital financeiro internacional. Infelizmente os interesses imediatos do governo, majoritário no Congresso, acabaram desfigurando o projeto originário da sociedade, reduzindo-o a uma "carta de intenções".

Os textos normativos e os documentos oficiais analisados, embora enfatizem a autonomia e a descentralização, foram produzidos por especialistas do Ministério da Educação, que centraliza e controla as decisões, conforme as diretrizes instituídas pelas agências de financiamento da educação.

Discursos de autonomia na atualidade: O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE 2008 e a Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010

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

Na atualidade, os documentos legais continuam a enfatizar fortemente o discurso sobre autonomia, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (2008). É um documento de prestação de contas, especialmente do governo Lula sobre os feitos gestionários dos últimos anos em favor da educação, como também um convite à sociedade civil a colaborar com os destinos educacionais do Brasil.

Segundo o Ministro da educação Fernando Haddad (2008, p.5) a concepção que norteia o PDE (2008):

> (...) reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo.

No entendimento do ministro, autonomia é condição essencial e não pode estar condicionada à conveniência administrativa ou fiscal. Para ele "tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontre no ciclo educacional". A autonomia é posta como corolário da educação dentro de uma visão sistêmica, compreendida como processo de socialização e individuação (p.7).

Outro documento recente que constitui texto final de discussão da Conferência Nacional de Educação - CONAE que foi realizada em abril de 2010, traz como tema central: "Construindo o Sistema Nacional Articulado de

Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Tal documento enfatiza do discurso da autonomia em todos os níveis de ensino.

A palavra autonomia aparece quarenta e duas vezes no decorrer do documento, mas esse discurso parece estar atrelado à produtividade, eficácia e eficiência, competitividade e produtividade para "atender às novas exigências do campo do trabalho".

O documento final foi aprovado durante a Conferência em abril de 2010 com vistas a um novo PNE "como política de Estado" e aguarda atualmente, a aprovação do Senado. Sistema articulado - referenda o respeito ao pacto federativo que coloca como fundamental o respeito à autonomia já construída pelos sistemas de ensino. (p.25).

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

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

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

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

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

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

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

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

A autonomia também pode ser vislumbrada no sentido filosófico do sujeito se contrapor e perceber-se sobre ordens e funções que não respondem aos seus anseios, de se enxergar num processo constitutivo coletivo e não individual. Tal evento não indica superação de falsos consensos, dos ideais de mercado criados em torno da autonomia nos espaços educativos, mas indica a natureza de possibilidades de contestação individual de sujeitos que se projetam numa prática e se percebem cerceados por limites que impedem a autonomia almejada.

Diante disso, não se pode deixar de apontar a importância dos processos de formação docente para aprofundamento das perspectivas de visualização da autonomia como movimento de luta e contraposição às leis de mercado e as teorias circulantes em torno de um profissional mais "reflexivo".

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

A preocupação atualmente em torno das diretrizes propostas pela sociedade civil no documento final da CONAE 2010 é de que não sejam repetidos os mesmos equívocos do último Plano (PNE - 2001) que deixa, ao que parece, muitas lacunas e objetivos não cumpridos.

Esse mecanismo de acompanhamento e avaliação do novo Plano seria um diferencial importante na propositura política educacional brasileira em que muitos documentos são lançados em "comícios" com fogos de artifício e perdem sua força na prática educativa.

O documento final da CONAE serve de principal diretriz para a construção do PNE, mas é preciso lembrar que as deliberações precisam ser aprovadas, pelo Congresso Nacional para constar no Plano. Mesmo que todas as prioridades sejam aprovadas o financiamento terá que ser compatível uma vez que o setor educacional precisa de um acréscimo anual de pelo menos R$29 bilhões. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) defendem uma elevação do PIB (Produto Interno Bruto) de 10% percentual que foi vetado no governo FHC, e continuou no governo Lula.

As abordagens acerca das políticas parecem indicar que o projeto político-pedagógico como instrumento de construção de autonomia nos discursos "político" da política educacional brasileira foi, e continua discursivamente aparecendo, como meio estratégico de realizar o compromisso moral da escola, através do seu quadro funcional.

Considerações finais:

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

O discurso político documental traz o que Fairclough (2001, p.129) entende como aparente democratização do discurso, pois envolve "a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre as pessoas com poder institucional desigual", como é o caso dos professores. Isso costuma ser evidente numa diversidade de domínios institucionais. A autonomia está muito bem demarcada no texto das políticas educacionais, mesmo que de forma ambivalente: autonomia como direito do docente e também dever na construção do PPP.

Fairclough (2001, p.152) compreende que a interdiscursividade é basicamente a forma como um tipo de discurso vai sendo constituído por meio de combinação de elementos de ordens do discurso. O discurso docente também apresentou ambivalências na questão da participação da construção do projeto: as professoras têm e não têm autonomia, e isso surge nos questionamentos que fazem ao longo de suas falas.

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

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

Assim, embora a escola seja desafiada a oferecer respostas e condições às novas exigências da reestruturação produtiva "global", compreendemos que a sua ação se inscreve num local com temporalidades culturais diferenciadas, conforme as subjetividades envolvidas no seu cotidiano. Sem dúvida, o tempo do capital invade o tempo do trabalho e investe na transformação da escola pública numa "organização" movida pelos princípios administrativos da gerência empresarial. Contudo não basta, apenas ressaltar as dissonâncias em torno da autonomia curricular, mas investir sobretudo nas múltiplas configurações e possibilidades que a compreensão e a prática social em torno desses significados e, como podem permitir, novos arranjos curriculares.

Referências:

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

_____. (1993). Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos, Brasília, MEC. (primeira versão para debate).

_____. (1993 a). Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília: MEC. (versão acrescida)

_____. (1995). Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em URL: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9131.htm

_____. (2006 dezembro 23) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

_____. (2001) Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.
_____. Ministério da Educação. FUNDESCOLA: O programa. PDE e PDDE. Disponível em: http://www.fundescola.org.br. Acesso em: fevereiro de 2008.

_____. (2008, janeiro 21). Ministério da Educação. O que é o Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php.

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

_____. (2010, 22 julho).Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação - CONAE. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final. Secretaria Executiva e Adjunta. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/

CHAUI, Marilena. (2013, 23 julho). A universidade Operacional. Folha online 9/05/1999. Caderno Mais! Disponível em: http://www.folha.uol.com.br..

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

FAIRCLOUGH, Norman (2001). **Discurso e mudança social**. Coordenação de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universitária de Brasília.

HADDAD, Fernando. (1996). De Marx a Habermas –O Materialismo Histórico e seu Paradigma Adequado. Tese de doutoramento. São Paulo: FFLCH-USP.

MARTINS, Ângela Maria. (2007). A descentralização como eixo das reformas do ensino: Uma discussão da literatura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77.

MIRANDA FILHO, Nildo Leite. (2008) **Planejamento estratégico para pequenas e médias empresas**. Artigo. Portugal: Universidade Internacional de Lisboa.

SAVIANI, Dermeval. (1999). A Supervisão educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão mediada pela ideia. In FERREIRA, Naura S. C.(org). **Supervisão Educacional para Escola de Qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez,

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS: SIGNIFICADOS QUE SE ALTERAM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Pessoa, V. I. F. [1]; Santos, T. C. [2]

[1] Universidade Federal do Acre, Brasil
[2] Universidade Federal do Acre, Brasil

Email: valdapessoa@yahoo.com.brn; tatitcs@hotmail.com

Resumo

Este texto traz parte dos resultados de uma pesquisa, concluída em 2013, realizada com professores de escolas do município de Rio Branco-Ac, com o objetivo de identificar e analisar os pressupostos da formação continuada de professores, implementada em um município brasileiro. Para isso, foi feito um recorte da formação continuada desencadeada a partir de 2008, quando o Ministério da Educação – MEC pactuou com os entes federados o compromisso **Todos pela Educação,** que culminou com a elaboração dos Cadernos de Orientação Curricular e a formação continuada dos professores, sob a responsabilidade de um instituto não governamental, domiciliado em outra região, contratado para essa finalidade. Foram utilizadas três estratégias de coleta de informações: a análise documental, de vídeos de reportagens e conversa com grupos focais. Constituíram-se, como base teórica, autores como Almeida et al (2011), Ball (2002), Apple (2006), Giroux (1986 e 1997) e Popkewitz (1997). Observou-se que a concepção que orienta a formação continuada de professores tem características gerencialistas e performáticas. Esse modelo de formação é centrado na figura do professor de forma isolada do contexto em que trabalha, pressupondo que pouco ou nada têm a dizer sobre o que é necessário para a sua formação e que isso compete a outros, ressignificando, assim, o que é ser professor. Evidencia-se o entendimento de que o ensino é uma ciência aplicada e que os conhecimentos necessários para o sucesso profissional do professor já foram produzidos cientificamente por pesquisadores da educação, restando absorvê-los e aplicá-los.

Palavras-chave: currículo; formação continuada; professores.

1 Introdução

Este texto traz parte dos resultados de uma pesquisa, realizada no ano de 2013, com docentes de escolas do município de Rio Branco-Ac, com o objetivo de identificar e analisar os pressupostos da formação continuada de professores, implementada pela Secretaria de Estado de Educação e Esportes/Secretaria Municipal de Rio Branco. Para isso, foi feito um recorte da formação continuada desencadeada a partir de 2008, quando o Ministério da

Educação pactuou com os entes federados o compromisso **Todos pela Educação,** que culminou, no município de Rio Branco, com a elaboração dos Cadernos de Orientação Curricular e a formação continuada dos professores, sob a responsabilidade de um instituto contratado para essa finalidade.

Assim, a presente investigação buscou trilhar as marcas deixadas pela política nacional de educação, implementada pelo Estado Avaliador e as consequências desse modelo para a formação continuada de professores. A coleta de dados ocorreu por meio da análise documental, de vídeos de reportagens e de três grupos focais. Os grupos foram formados por professores que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental de escolas do município de Rio Branco. Os últimos encontros de formação promovidos pela Secretaria Municipal de educação se constituíram na temática do grupo focal.

2 Os professores no contexto do currículo enquanto política pública

A década de 70 do século XX significou uma reviravolta para a educação, ao transformar o modo de pensá-la. Houve movimentos de crítica em várias partes do mundo. As críticas radicais desenvolvidas por esses movimentos à educação liberal e, em especial, aquelas traduzidas por Althusser e Bourdieu, vão subsidiar o pensamento de Apple (2006) e Giroux (1986) ao elaborarem uma crítica aos currículos vigentes. Ao analisarem o nascedouro do campo curricular, esses pensadores enfatizam que estes, ao serem orientados por critérios de eficiência e de racionalidade técnica, não levam em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, o que contribui para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

Giroux (1997), ao analisar as reformas educacionais do seu país, afirmava que os reformadores que lideravam a série de reformas no âmbito da educação desconfiavam da capacidade intelectual dos professores das escolas públicas, uma vez que os ignoravam e pouca importância era dada ao papel que vinham desenvolvendo na formação dos alunos. Salientava que quando ocorria a convocação dos professores, era para entrarem num debate que os submetiam a um *status técnico,* para o cumprimento de determinações decididas por especialistas distantes da escola e dos acontecimentos diários, vivenciados no espaço público escolar.

Por outro lado, afirmava ser o momento oportuno para desencadear um debate público sobre a natureza da crise educacional, esta com raízes ramificadas pelo processo de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação. Paralelamente ao debate público, dizia que o momento ensejava também a oportunidade de engajamento em uma *autocrítica em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores e dos programas de treinamento no trabalho (Giroux, 1997). A*o propor contribuir teoricamente com o debate, Giroux (1997) diz ser imperioso analisar as forças motrizes que têm impulsionado as mudanças, bem como analisar os materiais produzidos conjuntamente com os currículos, que corroem a formação. Essas têm sido chaves importantes para colocar em aberto a tendência que reduz o professor ao simples status de técnico especializado dentro da burocracia estatal, mudando essencialmente o significado de ser professor.

Assim, no cenário pragmático das reformas, devem ser analisados: a ideia da separação de quem pensa e de quem faz a ação; o enquadramento do currículo para gerenciamento e avaliação; a depreciação das ações de professores e alunos que demonstram capacidade crítica e intelectual; a supervalorização das ações práticas e a concepção de ensino como ciência aplicada (Zeichner, 1992). Ao analisar as políticas educacionais de formação continuada no Brasil, é percebido que esses aspectos estão no centro das orientações, minando os esteios que sustentam a concepção do que é ser professor em uma visão mais ampla. Pensar diferente demanda recursos e o gerenciamento fica difícil. É mais eficaz massificar o mesmo formato para todos. A lógica que entende que os professores em formação

encontram-se em distintos estágios e que têm culturas e talentos diversos e, por assim ser, significam de forma diferente, é desconsiderada pelas posturas gerencialistas e performáticas (Ball, 2002). O ponto fulcral de todo esse arcabouço é o desserviço que presta à formação de professores, pois é este ideário, travestido de outras linguagens, que passa a fazer parte do imaginário dos profissionais da educação, diminuindo, de forma permitida, a autonomia frente ao trabalho que desenvolvem.

Popkewitz (1997) denomina esse processo de transmutação de significados dos termos de epistemologia social. Explica que, para possibilitar o controle das políticas públicas, são utilizados conceitos constitutivos dos saberes da escolarização e os define como elementos da prática institucional, dando-lhes coerência e credibilidade. Ball (2002) denomina essa estratégia tecnológica de performatividade, que assim conceitua:

> É uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção (p. 4).

Nesse novo contexto, a avaliação alçou um patamar central. O papel do Estado é reconfigurado, passando a ser o avaliador por meio do Sistema Nacional de Avaliação. Nesse realinhamento, é construído um aparato para dar a impressão de maior liberdade nas ações de escolarização, tanto nos aspectos procedimentais, quanto financeiros, principalmente no que diz respeito aos professores e gestores das organizações escolares. Eles são motivados a trabalhar com dados estatísticos, a partir dos resultados numéricos alcançados periodicamente.

Essa tecnologia engendra um conjunto de aspectos articulados, como: recompensas de acordo com o desempenho, estabelecimento de metas, geração de discursos e a comparação sistemática entre pessoas e entre organizações escolares. Novos desenhos são postos pela competição, eficiência e produtividade e, consequentemente, outras configurações éticas passam a vigorar, fundamentadas no autointeresse institucional, pragmatismo e valor performático. As práticas de ensino, a subjetividade docente, as relações sociais e interpessoais, no contexto dessas reformas, estão modificadas. O trabalho é impulsionado pela maximização dos coeficientes numéricos de cada um, os quais são publicados e comparados. As relações sociais e interpessoais são substituídas por relações de julgamento. Todos são olhados e valorizados, única e exclusivamente pela sua produtividade.

Ball (2002), afirma que toda a energia para atingir a informação performativa inviabiliza aprofundamentos que lhes façam, de fato, evoluir intelectualmente na compreensão dos fenômenos no contexto do seu trabalho de forma ampla e com liberdade. Para ele, a identidade de professores vai se constituindo muito mais por mecanismos de projeção do que mesmo por mecanismos de introjeção. O empenho profissional é substituído pelo que dará o resultado esperado. Assim como a organização educativa é reformada, o conceito do que é ser professor também é reformado, alterando o seu significado e, consequentemente, o que esses docentes vão buscar na formação continuada.

3 Formação continuada e os Cadernos de Orientação Curricular

Segundo Almeida et alii (2011), são duas as principais abordagens de formação continuada de professores: uma centrada no professor e outra centrada no desenvolvimento das equipes escolares e da escola. Na primeira destacam-se três perspectivas: 1ª - como desenvolvimento de características éticas e políticas; 2ª - como necessidade de suprir déficits da formação inicial; e 3ª - como um empreendimento de cunho pessoal. Na primeira e na terceira são investimentos de cunho pessoal, um de caráter subjetivo e o outro visualizando o ciclo de vida profissional. A segunda

surge com a concepção de preenchimento dos vácuos deixados pela formação inicial e, por essas razões, é chamada de abordagem do déficit. Vê o professor como incapaz de perceber necessidades para desenvolver-se enquanto profissional. As definições e estratégias de formação continuada são realizadas em outros espaços e níveis hierárquicos superiores aos quais vivenciam esses profissionais.

Dois grupos são percebidos na abordagem centrada no desenvolvimento das equipes escolares. Um delega ao coordenador pedagógico a liderança para articular o conjunto de professores de cada escola para a formação da equipe. Outro entende a escola como um lócus permanente de formação continuada para todos. Clima interativo e colaborativo, desenvolvimento do coletivo, busca de apoio externo de acordo com necessidades são preocupações constantes. Admitem e veem como necessidade de todos a realização de questionamentos e estudos coletivos sobre o trabalho que desenvolvem. Tão importante quanto esses fatores referidos, são os cuidados tomados para que o processo de discussão e reflexão seja capaz de proporcionar um clima de entrosamento e confiança entre pares, em diferentes estágios de experiência, nível e área de atuação.

Em 2008, o Ministério da Educação pactuou com os entes federados o compromisso Todos pela Educação. No mesmo ano, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, publica os dois primeiros manuais de uma série de oito que passaram, a partir de então, a orientar a formação continuada dos professores e a organização do trabalho pedagógico do primeiro segmento do Ensino Fundamental. No ano seguinte, os outros seis manuais são publicados, fechando a série de orientações do Ciclo inicial ao quinto ano. Esse material foi produzido por uma Organização não governamental, contratada pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre para essa finalidade.

Os oito cadernos de orientação curricular mantêm o mesmo formato, diferenciando-se nas especificidades e conteúdo das áreas. Cada volume é aberto com a fala do Secretário de Estado de Educação. Na sequência, com o subtítulo *Cadernos para o professor,* constam explicações acerca do conjunto dos manuais que compõem a série, seguida pela introdução denominada *A importância do conhecimento didático.* Em quatro linhas, são explicitadas as dimensões filosófica, social e política da profissão docente para, posteriormente, no restante da introdução e de todos os outros tópicos, focar três eixos: *conhecimento amplo dos conteúdos a serem trabalhados; processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos e mediação didática.* Ainda na introdução, fica bem exposta a concepção que orienta a formação continuada de professores:

> Como sabemos, hoje, a educação básica e a formação inicial dos profissionais da educação em nosso país, em geral, não garantem o conhecimento necessário para o adequado exercício do Magistério – todos esses saberes acima relacionados. (sic) Também em outros campos de atuação os profissionais não saem dos cursos de habilitação completamente preparados – mas o fato é que, no caso da educação, há muitas lacunas deixadas pela formação inicial que precisam depois ser resolvidas ou minimizadas de algum modo quando os educadores (...) já estão atuando junto aos alunos. (2008, p. 11)

Essa concepção é aquela que Almeida et alii (2011) denominam de abordagem do déficit e é centrada na figura do professor de forma isolada do contexto em que ele trabalha. Afirmam que essa compreensão pressupõe que os docentes pouco ou nada têm a dizer sobre o que é necessário para a continuidade da sua formação e que isso compete a outros, localizados em níveis hierárquicos superiores. Acrescentam, ainda, que estas propostas tendem a ser iguais, tendo em vista que trabalham para atingir metas de formação de um maior número de professores. Evidencia-se, também, nessa concepção, o entendimento de que o ensino é uma ciência aplicada e que os conhecimentos necessários para o sucesso profissional do professor já foram produzidos por pesquisadores da educação, restando absorvê-los e aplicá-los de forma adequada.

É com essa concepção que o Instituto vem, desde 2008, desenvolvendo cursos de formação continuada, com carga horária restrita, realizados em momentos diferentes, em períodos de um a dois dias. Tais cursos são ministrados por professores de outras regiões e que pouco conhecem das peculiaridades locais. Veja-se o que foi divulgado nos veículos de comunicação: *Os professores do Instituto (...) ministram as aulas e capacitam os professores para favorecer a aprendizagem em todas as disciplinas e o enfoque é o ensino específico de cada disciplina*[1]. Também participam desses cursos membros das equipes centrais da secretaria municipal e, quanto a essa participação, indicam ter objetivos bem claros*: A gente acompanha o planejamento e depois vê com os coordenadores das escolas como está se dando o que foi pensado aqui e lá dentro da sala de aula*[2]. Em uma entrevista realizada com uma diretora de escola, apresentada na citada reportagem, a respeito dos cursos para professore, ela diz: *A gente percebe que eles deixam muito a desejar ainda, mas a gente já percebe que, principalmente através até das avaliações externas, que estas capacitações já contribuíram bastante para a melhoria da qualidade do nosso ensino.*

É perceptível a convicção de que aqueles cursos não vão ao encontro da realidade vivenciada nas escolas por alunos e professores, entretanto, afirma que apesar de não atingir plenamente os desejos de formação manifestos, vêm dando resultado nas avaliações externas e isso tem demonstrado melhoria da qualidade do ensino. A performática é o relevo maior. Apresentar resultados "convence" a quem tem de ser convencido. Em torno desse aspecto, os grupos focais assim manifestaram:

> _ Os cursos são importantes, nós aprendemos muito, mas às vezes fica confuso... as crianças precisam de muitas outras coisas que não temos condições de parar para atender.
>
> _ As vezes me dá muito tédio. Mas como não gostar desses cursos, se eles ensinam o passo-a-passo? Além disso, os meninos estão se saindo melhor nas provinhas que eles aplicam.

E assim vão construindo os seus afazeres docentes na escola. O processo de descrença vai sendo instalado. Seguem cumprindo o estabelecido, mesmo sem expectativas. Sabem que lhes faltam muito. Mas com as condições que cercam a carreira docente atualmente no país, pressionados pelas avaliações externas e pela performance que a escola e ele precisam apresentar, o professor que recebe esse material, mesmo estando lá expresso que *as propostas e exemplos contidos nos cadernos são apenas referências que cabe às Secretarias de Educação fornecer (p.13)* e, ainda mais, vivenciando as atividades dos cursos que lhes são apresentados, fica longe a possibilidade de uso do material como fonte de pesquisa, de comparação e de escolha para a sua atuação e desenvolvimento pessoal e profissional.

4 Conclusão

Diante do exposto, evidencia-se que operar ativa e coletivamente na esfera pública da escola, transformando-a e se constituindo intelectual transformador, como defende Giroux, fica muito mais difícil para o professor. Todo esse processo o faz, quando muito, um repetidor eficiente do que lhes mandam executar sem qualquer questionamento. Assim, currículo e formação continuada, no contexto das políticas públicas atuais, se articulam sistematicamente moldando um outro significado do que é ser professor.

[1] Ver site: http://www.juruaonline.com.br/videos/instituto-abaporu-de-educacao-e-cultura-tras-novos-metodos-para-sala-de-aula/
[2] Ibidem.

Referências:

Acre. Secretaria de Estado de Educação do Acre. Gerência Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental. *Orientações para o ensino de língua portuguesa e matemática no ciclo inicial: caderno1.* Rio Branco-Ac, 2008.

Acre. Secretaria de Estado de Educação do Acre. Gerência Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental. *Para organizar o trabalho pedagógico no Ciclo Inicial:* caderno 2. Rio Branco-Ac, 2008.

Acre. Secretaria de Estado de Educação do Acre. *Cadernos de orientação curricular:* Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental: caderno 2 geral. Rio Branco-Ac, 2009.

Acre. Secretaria de Estado de Educação do Acre. *Cadernos de Orientação Curricular:* Orientações curriculares para o ciclo inicial – caderno 1, 1º e 2º anos. Rio Branco, AC, 2009.

Acre. Secretaria de Estado de Educação do Acre. *Cadernos de orientação curricular:* Orientações curriculares para o ensino fundamental – caderno1, 3º, 4º e 5º ano. Rio Branco, Ac, 2009.

Almeida, C. A.; et al. Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores. In. *E-books 34ª Reunião Anual Anped - Educação e Sociedade.* Natal, GT-08 Formação de Professores, 2011.

Apple, M. W. *Ideologia e currículo.* Tradução Vinicius Figueira. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Ball, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Braga – Portugal: *Revista Portuguesa de Educação/Universidade do Minho*, año/vol. 15, n. 002, 2002.

Giroux, H. A. *Teoria crítica e resistência em educação.* Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Popkewitz, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica* – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Zeichner, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In. NÓVOA, A**.** *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

http://www.institutoabaporu.com.br/ - Acesso em: 10 de agosto de 2013.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

INVENÇÕES E REINVENÇÕES CURRICULARES NAS DINÂMICAS PRODUZIDAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA

Monteiro, C. C. [1]; Herneck, H. R. [2]; Fernandes, N. R.[3]

[1] Universidade Federal de Viçosa. Bolsista PIBIC/CNPq
[2] Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil
[3] Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Mina Gerais,Brasil

Email: cintia.monteiro@ufv.br; hherneck@ufv.br; nataliarigueira@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho propõe-se a apresentar uma política pública criada pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (Brasil) denominada como "Projeto Reinventando o Ensino Médio". Considerando o cotidiano escolar, pretendemos abarcar os efeitos da implementação de tal projeto, evidenciando as criações, reinvenções e conflitos produzidos no cotidiano de uma sala de aula/escola da zona da mata mineira. Objetivamos, também, observar e participar das redes cotidianas, as quais estão em constante movimento, em devires de alunos, professores, gestores, funcionários e comunidade escolar. Nesse sentido, vamos acompanhar a implementação dessa política pública, ressaltando suas alterações curriculares no cotidiano escolar. Para a realização dessa pesquisa utilizamos como instrumento metodológico a cartografia, caracterizada pelo registro dos modos como a realidade é criada pelos sujeitos que a habitam. Ademais, traremos uma breve discussão sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, e apresentaremos a proposta da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais para o Ensino Médio, assim como os eventos de culminância do primeiro ano do projeto na escola piloto. O trabalho em comento ainda está em desenvolvimento, logo, não pretendemos aqui exaurir o seu objeto, mas tratá-lo à luz de reflexões preliminares, que se originaram das primeiras observações produzidas no cotidiano escolar.

1. Introdução

Objetiva-se neste trabalho trazer à tona as dinâmicas produzidas no cotidiano da sala de aula enquanto práticas do currículo do "Projeto Reinventando o Ensino Médio". Nele, nos propomos a problematizar as possíveis movimentações em torno da implementação do projeto em questão, de forma a visibilizar os saberesfazeres[1] dos professores em contexto de prática. Esse Projeto foi idealizado em 2011, e implementado a partir de 2012, proposto com a finalidade de reformular a grade curricular do Ensino Médio na rede pública do Estado, disponibilizando dezoito

[1] As palavras são escritas juntas para mostrar que são indissociáveis.

áreas de empregabilidade de modo a atender a diversidade dos interesses dos alunos de cada região e instituição educativa. Cada escola deve oferecer duas a três áreas dentre as disponíveis, podendo o aluno optar por uma ou outra no primeiro ano do Ensino Médio.

A partir do presente ano letivo a escola pesquisada passou a oferecer duas áreas de empregabilidade: Comunicação Aplicada e Meio Ambiente. Os alunos deveriam fazer a escolha de uma dessas áreas com a ajuda de seus responsáveis. Para tanto, no turno matutino foi instituído o sexto horário, estendendo a carga horária para "3.000 (três mil) horas, distribuídas ao longo de 3 (três) anos, sendo 2.500 horas de formação geral e 500 horas de formação específica, nas áreas de empregabilidade" (ART. 7, RESOLUÇÃO 2486).

Há de se ponderar que as políticas educacionais, ao serem implementadas nas escolas, passam pelos ajustes necessários de forma a "caber" na vida cotidiana das escolas (HERNECK, 2007). Nesta perspectiva, escolhemos seguir os fluxos desta política de forma a acompanhar as redes e suas movimentações, dando visibilidade as ações desenvolvidas para implementar a proposta do Estado.

Optamos por acompanhar um professor que trabalha com aulas práticas e uma professora com as aulas teóricas, os quais lecionam na área de empregabilidade Meio Ambiente. Partimos de uma análise genealógica, com base na cartografia, observando e participando do cotidiano escolar. Esse instrumento metodológico nos possibilita acompanhar as pistas do cotidiano, tecendo fios e redes dos saberesfazeres produzidos pelos sujeitos em seus modos de habitar a realidade e recriá-la (BARROS, KATRUP, 2010).

Os dados produzidos fazem parte das observações do cotidiano da sala de aula. Atentamos as suas novidades e ineditismo, próprios dos fazeres do contexto escolar. Portanto, a compreensão do currículo, como criação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas, é o nosso objeto alvo (OLIVEIRA, 2012).

2. Área de empregabilidade no currículo do Ensino Médio

> A escola como máquina de produção de subjetividades produz identidades que se repetem, que se reproduzem, que mesmo diferentes, retornam ao mesmo (SÍLVIO GALLO, 2007)

Não vamos aqui ater-nos ao caráter tecnicista que o currículo do Ensino Médio aponta, já que não é esse o foco do artigo em destaque. Não obstante, temos em conta que o projeto em relevo remete-nos à década de 1960, quando o

Ensino Profissional foi posto como alternativa para os alunos das camadas populares, de modo a instrumentalizá-los em relação ao mercado de trabalho.

Portanto, vamos dar enfoque á proposta do Estado, especificamente no que concerne a área de empregabilidade do Meio Ambiente, a qual está em conformidade com o art. 13 da Resolução n. 2/12 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa área objetiva desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente para fomentar novas práticas sociais; democratizar informações à área socioambiental, mobilização social e política, participação para o equilíbrio do meio ambiente, dentre outros. Devem estudar o conteúdo "Água de beber, água de viver". Divide-se em: Conhecendo a água com uma aula semanal, e sua problemática socioambiental e Saúde pública I, com duas aulas. Os conteúdos práticos são projetos de educação ambiental I com duas aulas semanais.

3. Como deslizar com/no currículo: as dinâmicas produzidas na sala de aula

> Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de quais encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar (SÍLVIO GALLO, 2007, P.296).

Segundo Ferraço (2006) o trabalho no/do/com o cotidiano escolar nos possibilita problematizar os acontecimentos à medida que observamos como acontecem, de que maneira se sucedem, em que contexto está sendo definido e quais são os sujeitos envolvidos permitindo-nos tecer novas redes de saberes. Sobre as quais nos debruçaremos agora.

A professora estava trabalhando a temática "*propriedades da água"*, porém os alunos não paravam de dialogar com os colegas. Conversavam sobre situações aleatórias do cotidiano em que vivem, por exemplo: trabalhos escolares, casos sobre pessoas ao seu redor, dentre outros. A falta de atenção dos alunos com o conteúdo da aula era constante. A irritação da mesma era visível: "*Vamos pessoal prestar a atenção, pelo menos meia hora! Não aguento mais pedir para vocês guardarem esse celular (algo que é proibido na escola), eu detesto ficar ameaçando...*" Logo depois os alunos ficaram quietos.

Essas são situações recorrentes. Por meio das quais podemos inferir que alunos e professores estão em permanete jogo de estratégias[2] e táticas[3]. Michel de Certeau (2008, p.92), pontua a diferença entre esses termos. "O que

2 Certeau (1994) chama de estratégia, o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, em exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado (CERTEAU, 1994, p.99).

distingue estas daquelas são os *tipos de operações* nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar".

Nesse contexto, Ferraço (2006, p.158) ressalta que "os saberesfazeres dos sujeitos que praticam o cotidiano escolar são ambivalentes, deslizam o tempo todo, produzem fraudes, dissimulações, deslocam o instituído, criam outras possibilidades ao mesmo tempo em que tenta conservar o que está dado".

Assim, percebemos a importância de atentarmos para os processos de criações e reinvenções da professora quando ministra o conteúdo. A mesma observa o que perpassa pela sala de aula, as conversas dos alunos, o que estão fazendo, vendo... e ao explicar o conteúdo, traz para a sua fala as ações dos alunos, e eles logo percebem. Essa estratégia faz com que ela não precise parar a aula para chamar a atenção. Essa composição do *saberfazer* docente é respaldado por Oliveira (2010, p.8) ao ressaltar que quando se refere aos praticantes do contexto escolar enquanto sujeitos produtores de currículos, assume o resultado de modo inacabado,

> recriado cotidianamente, de diálogos e de enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos, aprendidos pelos *praticantespensantes* por meio de outros processos.

Da mesma forma, em uma aula sobre Hepatite A, outras Hepatites (B e C) foram lembradas pelos alunos. Uma aluna falou: "*Professora, uma vez ouvi a minha mãe dizer, acho que era ela mesmo quem disse, que se uma pessoa que estiver com hepatite B ou C pegar piolho e passar para outra pessoa ela também pode pegar a doença?*" A professora suspirou e olhou para cima. A menina perguntou novamente: "*E o contato com o sangue?*" Mal respondeu, e sua expressão facial já dizia tudo: impaciência. Não aproveitando o interesse da aluna pelo assunto será também uma tática para não rendê-lo... Correndo o risco de conexões que não desse conta?

Ferraço (2006, p.175) nos adverte sobre a necessidade de levarmos em consideração a história de vida dos sujeitos, cada pessoa possui diferentes trajetórias de formação, bem como condições sociais e econômicas. Por isso, devemos assumir cada sujeito com distintas possibilidades de invenções e significados. Para esse autor não podemos conferir ao estudante, em particular, "a responsabilidade pela não correspondência ou coincidência entre o sentido dado pelo professor, pelo livro didático, ou pelo texto curricular a um determinado tema, e os sentidos inventados pelos alunos".

3Segundo Certeau (2008, p. 102) as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos "golpe", aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc.

Em outra aula, na biblioteca da escola, os alunos utilizavam o livro de biologia para identificar as doenças veiculadas pela água e escreverem em seus cadernos as doenças, os vetores, transmissão, prevenção e tratamento. Enquanto os alunos terminavam a atividade a professora conversou baixinho com a bolsista: "*Não faz sentido eu estar até hoje com a mesma atividade, mas o que eu posso fazer se eles não a fazem. Não posso mudar de conteúdo sem que eles aprendam*".

O levar os alunos para a biblioteca, foi uma estratégia da professora para aproximá-los dos livros, desenvolver interesse pela leitura, algo para ela, fundamental na formação. Passando alguns dias, percebemos que alguns alunos começaram a se interessar pelos livros, levando-os para casa. Também havia o interesse maior por algum livro do que pela atividade proposta: "*Agora não é hora para ler Mafalda, é hora de fazer a atividade, guarde esse livro e volte mais vezes à biblioteca para poder continuar lendo, ou leve-o para casa*".

Como nos ilustra Oliveira (2010, p.47) quando "escapamos do campo da mera cognição/entendimento para considerar globalmente os sujeitos das escolas, seus modos de estarem no mundo, suas redes de conhecimentos e práticas sociais, pertencimentos sociais e culturais, emoções e sensações".

A aula seguinte... Continuidade... Biblioteca. Um diálogo: - "*Pessoal hoje nós precisamos acabar de uma vez por todas com as doenças veiculadas pela água*". Alguns minutos depois disse: - "*Agora eu vou dar o visto, ninguém está fazendo a atividade, azar de quem não fez*". Passou de mesa em mesa dando o visto no caderno dos alunos. Um aluno diz: - "*Professora olha aqui*". Ela responde: - "*Vocês fizeram só uma doença até agora?*". O aluno: "*Professora não precisa ficar estressada*". A professora conclui: - "*Eu não estou ficando estressada eu estou ficando é desesperada, já tem um mês que estamos trabalhando com isso e vocês não fizeram nada*".

Quanto às aulas práticas notamos que o interesse dos estudantes era maior. O professor estava explicando no quadro a avaliação de impacto ambiental e os levantamentos topográficos, e para isso demonstrou aos alunos o que era um croqui[4] e como deveriam construí-lo.

Para realizar a atividade, o professor dividiu os alunos em grupos de três a quatro componentes. Distribuiu a trena, papel, prancheta para construírem os seus croquis. Todos mediram e detalharam o espaço. Pareceram-nos entusiasmados com a atividade proposta. Ao terminarem, se dirigiram ao laboratório de informática da escola para

4Croqui s.m. Esboço de desenho ou pintura. (Ibid., p. 176 apud Martino p. 31)

construírem outro croqui por meio do programa Geogebra[5]. Nesse momento de elaboração do croqui no computador, o professor percebeu que os alunos estavam meio dispersos e entrando no facebook. Então propôs: "*Vocês, saem do facebook e vamos fazer a atividade. Prometo que no final da aula eu deixo vocês olharem o facebook por cinco minutos*". Os alunos saíram do facebook e fizeram o que o professor havia solicitado. Depois, ele cumpriu com o combinado.

Por meio desses combinados, o mesmo consegue estabelecer uma boa relação com os alunos. Esses processos de criações, composições didáticas fazem parte do saber fazer docente, bem como se constitui em táticas utilizadas pelo professor para conseguir alcançar os objetivos propostos em cada aula. Nesse sentido, Duran (2007, p.126) ressalta que "as invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de "caça não autorizada" que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas".

Na aula de técnicas de desenho geométrico o professor também demostra suas composições. A finalidade dessa aula era possibilitar a aprendizagem da noção de dimensão, tamanho, espaço de uma determinada área. O professor apresentou primeiro os materiais e depois as técnicas de desenho. Os alunos deveriam fazer um desenho e entregá-lo no final da aula. Quando o professor estava ensinando os mesmos a usarem o compasso, ele disse: "*Vocês apertam a ponta seca, pode até furar a folha, e depois dá uma deitadinha. Ok! Isso está parecendo uma música baiana 'apertem a ponta seca e dá uma deitadinha dinha dinha'*". Cantarolou enquanto explicava. Os alunos começaram a rir. O uso de brincadeiras, os trocadilhos, as negociações...

> No campo do currículo, essa recuperação do prazer permite difundir e demonstrar a pertinência das práticas que buscam levar prazer ao *aprenderensinar* dos alunos, em contrate com a sisudez dos conteúdos secos e sem sabor dos textos oficiais, inserindo o húmus da vida e do prazer na assepsia da norma e da ordem instituídas (OLIVEIRA, 2010, p.45).

Em outra aula, no laboratório, o professor foi explicar as 17 propriedades do feijão, em especial a reserva natural das plantas. O mesmo mostrou um feijão plantado nas pedras de aquário com garrafa pet para os alunos e disse: "*O embrião desse feijão saiu doidão e foi mais rápido que os fungos*". E, os alunos riram.

5 Criado por Markus Hohenwarter, o GeoGebra é um Software gratuito de matemática que reúne recursos de geometria, álgebra, tabelas, gráficos, probabilidade, estatística e cálculos simbólicos em um único ambiente. (Instituto de GeoGebra no Rio de Janeiro, o que é GeoGebra? Disponível em: http://www.geogebra.im-uff.mat.br)

As redes construídas por esse professor com seus alunos estão para além das aulas, também nos intervalos, entre uma aula e outra, ele brinca com os estudantes. A sensação é que ao entrar na escola ele cria um código com os alunos, como se fosse capaz de conseguir entrar na realidade deles. Isso fica evidenciado em suas atitudes e falas. Observe: "*Vocês são muitos agitados, eu sei que com 15 anos eu era muito agitado também, mas vocês precisam aprender a se controlarem*". Em seguida uma aluna diz: "*esse negócio aqui está muito chato, não consigo fazer...*". O professor responde: "*é né? Legal é ficar dormindo em casa, ir para um barzinho só que a vida não é assim*". Enquanto explicava a matéria uma aluna não parava de conversar e ele diz brincando: "*Dá um murro nela aí, para ela parar de falar. Não! eu falei um só você está dando um monte*". No fundo da sala ouvimos um barulho de celular e o professor diz: "*Um aviso que vocês estão enchendo o meu saco!*". Em seguida outro barulho, e o professor repete: "*Outro aviso que vocês estão enchendo o meu saco!*".

Dessa forma ele sem se impor cria um ambiente descontraído para a aprendizagem, de maneira natural e espontânea! Nessa perspectiva Veiga- Neto (2006, p.66) pontua dizendo que esses modos de fazer são exemplos que o pós-moderno nos oferece: "a sala de aula pode ser vista de maneiras bem mais sutis do que a crítica tradicional nos ensinou a ver. Ela nos ensinou a ver a oposição entre dominadores e dominados, entre opressores e oprimidos".

4. Finalmente...

O currículo que desliza traz consigo a descontração dos professores, suas conexões com os alunos, seus saberesfazeres. São processos de criações e reinvenções que acontecem de várias maneiras a partir de situações, acontecimentos *no/do/com* o cotidiano escolar. As aulas observadas inspiram, e transpiram cheiros, sabores e dissabores... No estresse da professora, na piada contada, na música cantarolada... nas movimentações várias dão vida ao currículo. Potências diversas, como incentivar a leitura em uma aula de Meio Ambiente, redes que se tecem... Pistas para um currículo mais alegre, mais descontraído, mais vivo.

5. Referências

BARROS, L.P.; KATRUP, V. (2010). *Pistas do Método da Cartografia*: Pesquisa Intervenção e Produção de Subjetividade / Cartografar é Acompanhar Processos – p.52-144. Porto Alegre: Sulina.

CERTEAU, M. (1996). *A invenção do cotidiano*: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

DURAN, M. C. G. (2007). Maneiras de Pensar o Cotidiano Com Michel de Certeau**.** *Diálogo Educação.* Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez.

GALLO, S. (2007). Em torno de uma educação voltada para a singularidade: entre Nietzche e Deleuze. In: LINS, Daniel (Org.) *Nietzche e Deleuze:* imagem, literatura, educação. Rio de janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo.

FERRAÇO, C. E. (2006). Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: Garcia, R. L.; Zaccur, E. *Cotidiano e diferentes saberes.* Rio de Janeiro: DP&A, p.151-180.

HERNECK, H. R. (2008). *Formação Continuada de Professores:* níveis de compreensão de uma política pública**.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 215 f.

MARTINO, J. A. (2014). *A importância do croqui diante das novas tecnologias no processo criativo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2007. Disponível em: www.faac.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Design/.../jarryermartino.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2014.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. (2014). *Reinventando o Ensino Médio.* Disponível em: http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf. Acesso em: 05 de janeiro de 2014.

OLIVEIRA, I. B. (2012). *O Currículo Como Criação Cotidiana.* Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

VEIGA-NETO, A. (2006). Memória, tempo, cotidianos. In: Garcia, Regina Leite; zaccur, Edwiges *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, p.111-124.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

"NO MÉDIO É INSUPORTÁVEL ..." - PROCESSOS DE AFASTAMENTO DOS/DAS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE SANTA MARIA

Salva, S.
UFSM- susalvaa@gmail.com

Resumo

Apesar das inúmeras políticas públicas implementadas na área da educação no Brasil na última década, os índices de distorção idade-série e o elevado número de estudantes que inicia o seu processo de escolarização e não consegue concluir ainda persiste. A pesquisa "Culturas Juvenis e Formação Educacional: um estudo com jovens estudantes das escolas públicas de Santa Maria que se afastam dos processos formativos" (CNPQ) teve como objetivo compreender os fatores que levam muitos/as jovens a se afastarem da escola. A pesquisa agregou a metodologia quantitativa considerando dados sobre o Ensino Médio do Rio Grande do Sul, da Secretaria de Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), da 8ª Coordenadoria de Educação (8ª CRE) e da cidade de Santa Maria, e qualitativa de caráter etnográfico, desenvolvida em quatro escolas estaduais do Ensino Médio de Santa Maria, através da observação *in loco*, entrevista com jovens em processo de afastamento, análise documental. Tentar compreender o fenômeno do afastamento revelou inúmeros aspectos que envolvem os/as jovens estudantes do Ensino Médio e seu processo de afastamento, entre eles: o currículo escolar que não atende as necessidades dos/as jovens estudantes e descaso dos gestores em relação aos primeiros movimentos de afastamento dos/as jovens das escolas, às vezes, acreditando que é melhor que fiquem afastados por seu comportamento não corresponder àquele esperado pela escola. Este artigo tem como objetivo aprofundar os dois aspectos acima citados, estabelecendo um diálogo entre os dados construídos durante a investigação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com a Proposta Pedagógica para o Ensino Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Rio Grande do Sul e com autores que abordam o tema tais como: Candau; Moreira (2007), Charlot (2000, 2013), Sacristán (2007), Bauman (2001, 1999) entre outros.

Palavras-chave: Juventude; Ensino Médio; Currículo Escolar; Culturas Juvenis

1 Introdução

A pesquisa "Culturas Juvenis e Formação Educacional: um estudo com jovens estudantes das escolas públicas de Santa Maria que se afastam dos processos formativos", financiada pelo CNPQ teve como objetivo compreender os fatores que levam muitos/as jovens a se afastarem da escola. O estudo evidenciou que há vários fatores que podem interferir no processo de afastamento dos/as jovens estudantes do Ensino Médio (EM) de Santa Maria (SM) durante a sua formação educacional entre eles destaca-se: a) o currículo escolar que não atende as necessidades dos/as jovens estudantes; b) descaso dos gestores em relação aos primeiros movimentos de afastamento dos/as jovens das escolas, às vezes, acreditando que é melhor que fiquem afastados por seu comportamento não corresponder àquele esperado pela escola, dois aspectos que serão abordados neste artigo.

A pesquisa foi realizada em quatro (4) escolas públicas estaduais do EM de SM, agregando dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos equivalem a estatísticas sobre a educação de EM do Rio Grande do Sul, da Secretaria de Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), da 8ª Coordenadoria de Educação (8ª CRE) e de Santa Maria. Os dados qualitativos, de caráter etnográfico, foram produzidos através da observação *in loco*, entrevista e análise documental. As observações foram realizadas durante um ano, em diferentes turnos de aula e em pelo menos um dia por semana. Em algumas escolas foi possível obter dados das matrículas e dos/as estudantes em relação à presença e ausência nas aulas, também foram entrevistados/as 15 estudantes do EM que estavam em processo de afastamento, distribuídos nas quatro escolas onde foi realizada a pesquisa.

2 Aspectos Metodológicos

A metodologia utilizada nesta pesquisa seguiu orientações da etnografia. A produção dos dados foi realizada através da observação a qual adotou alguns aspectos considerados importantes, tais como: a elaboração de um protocolo com o objetivo de direcionar o olhar, mesmo assim, entende-se que o olhar é sempre parcial, permeado pela subjetividade de cada observador. Entretanto, ter algo em comum auxiliou a buscar aspectos que pudessem ser comparados entre as escolas, tais como: de que forma era conduzida a chegada dos/as estudantes; como eram encaminhados casos de atraso; quais as preocupações por parte dos/as gestores, dos/as professores em relação aos estudantes que faltavam com frequência; como os/as estudantes se relacionavam com a escola, com seus pares e com o saber. Também se pretendia ter acesso aos documentos da secretaria como listas de chamada e Ficha de Aluno Infrequente[1] (FICAI).

A partir das observações foi preciso estar atento/a as formas de descrever a pesquisa empírica. De acordo com Colombo (2005) as observações podem ser descritas de três (3) formas: a primeira é denominada *narração realista* que consiste em fazer o exercício de neutralizar o/a pesquisador/a de modo que ele se mantenha a margem do contexto para interferir o menos possível, ela tem como característica a horizontalidade. Essa forma de narrativa é muito utilizada nas ciências sociais, especialmente para divulgar dados para a comunidade acadêmica. Para essa forma de registro mantém o discurso em terceira pessoa. A segunda é a *narração processual* que consiste em um tipo de narração muito utilizado pela antropologia e tem como característica a mistura do discurso científico e do discurso narrativo. Considera que a poética e a política são campos inseparáveis e o processo de pesquisa é considerado como representante do produto. O/a pesquisador/a é parte do processo utiliza a primeira pessoa e os textos tem caráter mais introspectivo, na qual "o objetivo principal não consiste em recolher o ponto de vista dos nativos, mas em evidenciar a experiência que o pesquisador vive no campo" (COLOMBO, 2005, p. 276). A terceira é a *narração reflexiva* que procura descrever o social a partir da reflexividade.

A narração reflexiva busca fugir da pretensa neutralidade e procura descrever de forma mais fiel possível à realidade, considerando os documentos e os fatos a partir do modo como são percebido pelo pesquisador e dos seus interlocutores. Neste caso o papel do leitor é sempre importante para elaborar as conclusões, pois considera que não há uma única forma de interpretação. "As narrações reflexivas evidenciam a inevitável pluralidade das teorias, todas necessariamente parciais" (COLOMBO, 2005, p. 285).

Nesta pesquisa, busca-se realizar a narração reflexiva compreendendo que esse é um processo complexo o qual deriva de dois planos interconexos: exige do pesquisador um compromisso ético e reconhecimento de que o resultado é produzido por um sujeito, que tem um posicionamento político, uma forma de pensar, valores próprios, características pessoais que vão incidir sobre a observação.

3 Ensino Médio no Rio Grande do Sul e Santa Maria

Muitas pesquisas apontam dados alarmantes de abandono, reprovação e distorção idade-serie. Em Santa Maria a taxa de distorção em 2010 era de 28%, a taxa de aprovação em 2012 de 69%, a taxa de reprovação em 2012 de 26,5 e de abandono de 5%, segundo dados do IBGE. No estado do Rio Grande do Sul os dados também são semelhantes, mas passam a alterar-se a partir de 2012 com o inicio do processo de reformulação curricular do Ensino Médio, que entre outras coisas, estimulou a construção de uma variedade de formas de avaliação que provocaram mudanças nos

[1] Ficha que tem o objetivo de comunicar ao Conselho Tutelar os/as estudantes menores de 18 anos que tem faltas recorrentes.

índices diminuindo a reprovação no RS em torno de 3% e aumentando a aprovação em torno de 2% (AZEVEDO e REIS, 2013).

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Rio Grande do Sul, "na idade esperada para o Ensino Médio, entre 15 a 17 anos, 87,87% dos jovens frequentam escolas e 56,04% estão no nível desejado." (SEDUC/RS, 2012, p.34). De acordo com os dados do IBGE e dados do INEP de 2011 é possível ver a incidência da distorção idade-serie no ensino público, tanto no âmbito federal como no âmbito estadual e municipal observa-se também um alto índice de reprovação, especialmente em Santa Maria.

Variáveis		Santa Maria	8ª CRE	RS	Brasil
Taxa de alfabetização de 15 ou mais anos – 2010		97%	93%	95%	90%
IDEB observado 2011 (rede pública)	4º ou 5º ano	5	5,1	5,1	5,0
	8º ou 9º ano	4	3,9	4,1	4,1
Ensino Médio	Taxa de distorção idade-série 2010	28%	27%	26%	37%
	Taxa de aprovação 2012	69%	77%	81%	81%
	Taxa de reprovação 2012	26%	15%	11%	9%
	Taxa de abandono 2012	5%	8%	8%	10%

Fontes: IBGE. Censo Demográfico 2010, INEP. IDEB.

Historicamente a escola foi criada para atender uma parcela muito pequena e específica da população, em geral aqueles/as cujo contexto escolar era uma continuidade do contexto social e cultural, apenas parte dos jovens de uma elite privilegiada frequentava a escola. Com o processo de democratização outros/as jovens passaram a ter acesso a escola, jovens de outras classes, de diferentes culturas, com necessidades e expectativas diferentes em relação à escola. Com isso muitos problemas se tornaram evidentes, entre eles as situações de fracasso escolar, a distorção idade-serie e o processo de abandono. Todas essas problemáticas tentaram ser superadas por meio de algumas políticas públicas de correção de fluxo, implantação de outras formas de avaliação, complementação de atividades no turno inverso às aulas, entretanto, nas escolas, muitas dessas ações tiveram resultados pouco eficientes uma vez que foram realizadas sem conhecer os sujeitos às quais elas se destinavam. As propostas curriculares apresentadas até o momento parecem não atender as necessidades dos jovens. A contradição que se evidenciou na pesquisa é que os jovens consideram a escola importante, porém, os conteúdos que nela aprendem não contribuem para o processo de construção da sua cidadania, nem possibilita que construam trajetórias de sucesso.

4 Um currículo viável para os/as estudantes de Ensino Médio

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio[2](DCNEM), o currículo é compreendido "como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se

[2] CNE/SEB, 2/2012, 31 de janeiro de 2012. Brasília, 2012.

por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeados pelas relações sociais" (BRASIL, 2012). Para Moreira e Candau (2007, p. 22) os conhecimentos oriundos das pesquisas realizadas nos contextos universitários, aspectos relativos ao mundo do trabalho, mudanças relacionadas ao desenvolvimento tecnológico, das atividades desportivas e corporais, das produções artísticas, do campo da saúde, das formas diversas da cidadania, dos movimentos sociais, aspectos relativos as construções culturais, são espaços que produzem diferentes saberes que "são preparados para construir o currículo formal, para construir o conhecimento escolar que se ensina na sala de aula".

As diretrizes curriculares para o EM preveem ainda que o currículo escolar necessita:

> I - garantir ações que promovam: a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
> II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes;
> III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre: a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2012, p. 4)

Entender o conceito de currículo, entender os objetivos do currículo proposto pelos especialistas e pelas DCNEM não parece complexo, porém quando conversamos com os jovens das escolas percebe-se que o currículo proposto pelos especialistas e a forma de organização curricular proposta pela escola não coincide com o que os jovens estudantes buscam. Os conhecimentos selecionados e que vão compor o currículo deveriam possibilitar aos jovens estudantes desenvolverem a autonomia, ter acesso a um trabalho de relevância social, ter a possibilidade de ingressar e manter-se no ensino superior, ou seja, deveria permitir que os jovens tivessem possibilidade de escolha, ou seja, deveria estar condicionado a possibilidade de conquista da cidadania plena.

Percebe-se, entretanto, que os conhecimentos propostos através do currículo escolar não são reconhecidos pelos jovens como significativos. Tem-se a impressão que passar pela escola é uma obrigação necessária para a obtenção da certificação. A escola é considerada pelos estudantes como uma instituição importante, porém o que aprendem nela se torna vazio e sem sentido, tornando o EM um tempo "insuportável".

"No médio é "insuportável" quando termino as atividades fico batucando uma música, cantando baixinho, rabiscando no caderno. Ai ouvia... Vitor para a Direção! E lá diziam o tempo todo: o Vitor não se concentra, o Vitor não estuda, o Vitor pensa que a vida é sombra e água fresca.

Esse jovem, assim como muitos outros que encontram dificuldades na escola, tornam-se jovens que ficam a margem da ordem social, representando o outro, a oposição. Sem ter o que fazer o jovem passa então a protagonizar um comportamento considerado inadequado. Em decorrência do seu comportamento acaba ficando segregado e a escola passa a rejeitá-lo. Não se percebe atitudes de acolhimento por parte dos professores e tampouco da equipe gestora, pelo contrário, todos os movimentos relatados e observados consistiam em formas de exclusão e segregação. Bauman (1999) explica a segregação do mundo e a necessidade de tornar aquele diferente como parte da anormalidade, do refugo. Esse desejo de separação tem origem na modernidade e tendo sido a escola criada na modernidade, ela adota os seus fundamentos incorporando práticas como segregação, classificação e exclui o que não é considerado igual. A partir desse processo de exclusão produz o que o autor chama de "refugo".

> As ervas daninhas são o refugo da jardinagem, ruas feias o refugo do planejamento urbano, a dissidência o refugo da unidade ideológica, a heresia o refugo da ortodoxia, a intrusão o refugo da construção do estado-nação. São refugos porque desafiam a classificação e a arrumação da grade. São a mistura desautorizada de categorias que não devem se misturar. Receberam a pena de morte por resistir à separação. (BAUMAN, 1999, p. 23).

Esse jovem e tantos outros são aqueles que expõem as mazelas da escola, que contrariam as suas regras e que nos desafiam a pensar outro modelo, já que eles não cabem no modelo existente. São estes jovens que nos desafiam a pensar em outro currículo, mais dinâmico, mais desafiador. A escola existente busca a homogeneização, nos tornando incapazes de conviver com a diferença, protagonizando através de suas normas, regras, currículo, uma escola, intolerante, indiferente com as diferenças, que segrega os que não se encaixam e deste modo exclui e produz o "refugo". A metáfora do refugo pode parecer forte, porém o que esses/as jovens estudantes revelam em suas narrativas é a estranheza do lugar, é a ambivalência que retrata um lugar pensado para os/as jovens, mas que não os/as acolhe, não os/as entende, não fala a sua língua fazendo com que não sintam a escola como seu lugar. Os/as jovens tentam manter-se nela, mas apenas orbitam em suas margens. Neste caso refugo não é utilizado como um adjetivo para os/as jovens, mas como uma metáfora para compreender o processo de distanciamento produzido pela escola que colabora para o processo de afastamento dos/as jovens.

Pensar nesse contexto e em possíveis estratégias para tentar de alguma forma melhorar esses índices, exige pensar nos/as jovens, escutar seus anseios e necessidades. Significa compreender esse/a novo/a jovem que chega a escola e traz consigo a sua história, sua cultura, seu universo. Esse estudo evidenciou o quanto os/as jovens percebem os problemas ligados ao universo escolar e manifestam através do seu comportamento, também espelham aspectos do seu contexto cultural que a escola, muitas vezes, insiste em excluir. De acordo com Sacristán (2007), todas essas situações traduzem aspectos relativos aos modos de vida da sociedade contemporânea, afetada pelo processo de globalização, que interfere significativamente na educação. São processos que afetam as pessoas, os conteúdos do currículo e a metodologia e fundamentos da aprendizagem.

5 Considerações Finais

Construir um currículo que atenda as necessidades educativas dos/as jovens de hoje é uma tarefa que ainda demanda trabalho e estudo. Apesar das mudanças propostas pelas DCNEM, percebe-se que o currículo não atende a formação dos/as jovens para atender os seus processos de vida e trabalho. Os excertos dos/as jovens estudantes revelam uma adesão distanciada com escola e a incapacidade da escola de acolher estudantes que não se enquadram nas normas rígidas que ainda prevalecem. Percebe-se um claro descaso da escola em relação a esses/as estudantes, muitas vezes, manifesto através do temor que a interferência do pesquisador possa trazê-los de volta à escola e através de processos de humilhação, repreensão dos/as estudantes que não se adaptam as regras da escola. O vínculo que constroem com a escola é frágil e suas trajetórias se traduzem em percursos de pouco êxito. Percebe-se que os/as jovens não tem força suficiente para se contrapor a lógica da exclusão pois há, por parte da escola, a tentativa de "purificar" o espaço uma vez que não consegue "purificar" os sujeitos. Ainda prevalece o discurso dos/as jovens que escola é importante, a maioria reconhece essa importância, mas por outros motivos que não o saber. O currículo que organiza os saberes escolares parece não capturar o interesse dos/as jovens, que expressam certo desencanto pelo saber e a superficialidade com que os conteúdos são trabalhados. Os professores não encontraram modos de mobilizar os/as jovens estudantes para a aprendizagem e para estes, as poucas aprendizagens ocorridas na escola são vazias de sentido e pouco auxiliam na vida cotidiana.

Referências

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (2013). Democratização Curricular do Ensino Médio. A reestruturação curricular no RS. In. _____. **Reestruturação do Ensino Médio** –pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. - São Paulo: Fundação Santillana.

BAUMAN, Z. (1999). Modernidade e Ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BRASIL. (2012) Resolução nº2 de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília.

CHARLOT, B. (2013). **Da Relação Com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez.

COLOMBO, E. (2005). Descrever o Social – a arte de escrever a pesquisa empírica. In. MELUCCI, Alberto. Por uma Sociologia Reflexiva: Pesquisa Qualitativa e Cultura. Petrópolis: Vozes.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). (2008) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes.

ORTÍ, A. (1989). **La apertura y el enfoque cualitativo o estrutural. In. El análisis de la realidad social métodos y técnicas de investigación**. Madri: Alianza.

RIO GRANDE DO SUL. (2012). Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul – ênfase no ensino médio – Porto Alegre. Acesso em 21/11/2012 http://www.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico_relatorio_final_2010.pdf.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional Integrada ao Ensino Médio** - 2011-2014 - SEDUC, 2011. Acesso em 04/12 de 2013. http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf

SACRISTÁN, José Gimeno. **A Educação Que Ainda é Possível** – ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artemed, 2007.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE NA REORIENTAÇÃO CURRICULAR

Grosch, M. S. [1]; Scheibe, L. [2];

[1] Universidade Regional de Blumenau, Brasil
[2] Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Email: jpacheco@ie.uminho.pt; afmcju@gmail.com; jmorgado@ie.uminho.pt; fseabra@uab.pt

Resumo

Neste texto tomou-se como objeto de reflexão o processo de formação continuada de professores, na EFPPF- Escola de Formação Permanente Paulo Freire (1997/2004), parte da política de reorientação curricular na rede municipal de ensino de Blumenau (SC). A problemática inscreve-se no contexto dos avanços, retrocessos e rupturas que ocorrem nas políticas educacionais, na alternância de governos e mudanças de gestão na educação.

Objetivou-se analisar as possibilidades de constituição da autonomia intelectual de professores nos processos de formação continuada. Partiu-se do pressuposto que sem a efetiva participação de todos os professores, como sujeitos envolvidos na concepção das políticas da sua formação, não se constitui um grupo hegemônico e com solidez teórica para enfrentar a cultura de ruptura nesses processos. Arendt (2005), Saviani (1989)

Foi importante, portanto, considerar a relação da consciência dos sujeitos professores com a totalidade da sociedade, tornando possível reconhecer os pensamentos e os sentimentos que estes teriam tido, se tivessem condições de compreender perfeitamente os eventos daquele contexto histórico. Lukács (2003), Heller (1982), Gramsci (1966).

A pesquisa foi de caráter histórico-cultural, procurando compreender como os professores construíram seu conhecimento numa perspectiva de práxis (Vazquez, 1968, Kosik, 1976). Tomou-se como dados empíricos: documentos existentes no Memorial da Educação e questionário aplicado com professores formadores.

Não obstante a cultura de avanços e retrocessos nas políticas educacionais, o movimento de formação continuada na EFPPF foi importante e significativo pelas características de vanguarda evidenciadas. O não envolvimento e participação, de todos os professores, no processo de concepção de ideias e apropriação de conceitos, contudo, pode ter sido determinante em atitudes de estranhamento e resistências na materialização das políticas curriculares e educacionais pretendidas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Políticas municipais de educação; Construção do conhecimento docente.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

As políticas públicas de formação de professores requerem cada vez mais informações e análises das experiências voltadas para o desenvolvimento de projetos de qualificação docente nos quais, como foco de investimentos seja proposto discutir, por exemplo, o direito de todos à educação, a função social da escola, as práticas escolares como construtos de qualidade social e a função docente na definição da justiça e da equidade.

Por um lado os professores, como sujeitos no processo educacional, agem na mobilização de mudanças e destacam reformas necessárias; por outro, a materialização das políticas e a construção de diretrizes nem sempre apresentam indícios claros dessa participação. Nesse movimento, a participação dos professores se dá comumente de modo indireto e a política, ainda que dita democrática e representante de interesses majoritários, nem sempre constitui a identidade geral, aumentando a distância entre o que se diz no contexto das práticas educativas e o que se define como diretriz para a educação em âmbito político organizacional.

Os processos de formação sofrem rupturas e solução de continuidade nos seus projetos, principalmente quando ocorre mudança de gestão pela alternância político-partidária no poder. Percursos, ações e consequências são muitas vezes desconhecidos, na sua essência, pelos próprios professores participantes do movimento, tendo em vista que em grande parte não participaram do planejamento das políticas educacionais. Esta impossibilidade de participar como sujeitos da sua história e consciência de uma classe, num determinado período e contexto histórico, impede também que tenha noção da totalidade e das determinações mais amplas no seu fazer cotidiano. Qualquer mudança exige a construção de um arcabouço teórico, por parte dos professores, que amplie suas possibilidades de reflexão sobre as inovações que as políticas pretendem implementar.

Para assumir esta tarefa, os professores precisam encontrar um lugar legítimo, como sujeitos da sua formação, e do planejamento das ações pedagógicas. Na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho, transferidos para equipes técnicas, livros didáticos e outros, ocorre o estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho. As mudanças quando não são discutidas exaustivamente – até que se alcance um nível aprofundado de entendimento e compreensão das concepções de mundo, de sociedade, de homem, de educação, e de escola, criam desconforto e insegurança, resultando em resistências, implícitas ou explícitas, comprometendo todo o processo de implementação de políticas que não tomaram como sujeitos da proposta aqueles que de fato fazem a Educação na escola, e vão materializar, ou não, estas políticas em ações concretas no cotidiano escolar.

2 Políticas de Formação de professores: possibilidades e limites

Ao considerar-se a prática pedagógica uma prática social, leva-se em conta que esta atividade desenvolvida no âmbito da escola não é independente do seu entorno social, ou seja, está sujeita às influências e determinações do mundo do trabalho. A formação de professores, nesta perspectiva, é compreendida a partir das condições objetivas do seu trabalho. Os professores no exercício da docência têm como fundamento a sua formação inicial, num diálogo com a formação continuada, mediado pela prática pedagógica, numa permanente construção dos saberes docentes. A

formação continuada, aliada à formação inicial, como pressuposto para o exercício da docência, constitui-se num espaço de reflexão teórica. O conhecimento embasa a prática, e a prática por sua vez alimenta as possibilidades de ampliação da teoria, exigindo uma constante relação entre pensamento e ação, no planejamento da atividade pedagógica.

A produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais promovem debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez mais na elaboração de alternativas de formação continuada de professores. “Apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão” Gatti & Barreto (2009, p. 194).

O processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores, à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula. Estas concepções, por sua vez, têm que ser discutidas, refletidas e compreendidas a ponto de incorporar o conhecimento, como uma segunda natureza, num processo de catarse, como defende Gramsci (1966), Heller (1994), Saviani (1989).

A mudança de paradigmas não se dá apenas no plano objetivo da implementação das novas políticas educacionais, mas também no plano subjetivo das ideias; passa pela mudança de visão que só pode ser compreendida quando as decisões tomadas, no cotidiano da realidade escolar, estejam embasadas numa consequente assimilação do compromisso ético e moral com o exercício profissional, naquilo que Heller (1994, p. 158), ao abordar a questão das consequências extraídas de uma mudança de concepção, defende como uma suspensão da particularidade, quando uma hierarquia de valores se ordena a partir de uma nova base moral descoberta, “[...] e isto se consubstancia como um instante de homogeneização moral que não perde sucessivamente validez, depois do qual não posso viver como antes [...]”, definindo este processo como uma catarse. (HELLER, 1994, p. 158).

Os processos de formação continuada, iniciados na gestão da educação, embora descontinuados por circunstâncias de alternância de governo, podem se constituir em avanços, e nem sempre são anulados. Segundo Heller (2004, p. 9) “Quando o valor constituído numa determinada esfera ou num determinado sentido perde a altura ou o estágio alcançado, *passa a existir apenas como possibilidade*, mas não é inteiramente aniquilado”. Em outro contexto, Arendt (2005b, p. 244/245) fala sobre a irreversibilidade das ações: “Nem mesmo o olvido ou a confusão, que podem encobrir com tanta eficácia a origem e a responsabilidade de qualquer ato isolado, são capazes de desfazer um ato ou suprimir-lhe as consequências”. Afirma ainda que aquele que age nunca sabe exatamente o que está fazendo, e “o processo por ele iniciado jamais termina inequivocadamente num único ato ou evento, e seu verdadeiro significado jamais se revela ao ator, mas somente à visão retrospectiva do historiador, que não participa da ação” (grifos da autora).

Sobre o estudo de fatos históricos, como pode-se considerar a experiência de formação continuada de professores na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, em Blumenau (SC), Lukács (2003, p. 141) faz uma abordagem sobre as possibilidades de análise histórico cultural, quando afirma que, “ao se estudar fatos históricos, não basta fazer uma

descrição do que os homens pensaram, sentiram e desejaram *efetivamente* sob condições históricas determinadas em situações de classes determinadas", mas considera que, ao se relacionar a consciência com a totalidade da sociedade, "torna-se possível reconhecer os pensamentos e os sentimentos que os homens *teriam tido* numa determinada situação da sua vida, *se tivessem sido capazes de compreender perfeitamente* essa situação". (grifos do autor)

3 Formação continuada: mudança de concepções

Sobre a forma como as novas concepções se difundem tornando-se populares, numa substituição do velho pelo novo, ou de uma combinação entro o novo e o velho, Gramsci (2004) afirma que há uma influência da forma como a teoria é exposta pela autoridade de quem a apresenta, na medida em que é reconhecida e apreciada, mas também da participação do mesmo contexto daquele grupo em que se apoia e no qual se sustenta. O processo de mudança de concepções apresenta-se como um terreno perigoso quando não é acompanhado de uma reflexão crítica sobre as teorias em estudo relacionadas com o contexto social dos sujeitos da formação que se encontram num momento de avaliação entre o que é conhecido e o que se apresenta como inovador.

Esta perspectiva permite visualizar a imponderável insignificância do ser humano que sozinho não consegue desencadear nada significativo, condição necessária ao ato de compreender a si mesmo e às suas ações, numa relação íntima de coerência entre o discurso e a prática. Essa compreensão, segundo Arendt (1993, p. 40) "[...] trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliando-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa de novo". Esta condição é a maneira especificamente humana de estar vivo, "porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade".

Podemos lembrar Kosik (1976, p. 23) quando afirma que, "o homem vive em muitos mundos, mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para outro sem a chave respectiva". Dessa forma, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade, os conceitos e concepções veiculadas nos encontros de formação podem ser apropriados de forma difusa, caótica, provocando insegurança no desempenho dos professores, colocando-se em discussão os objetivos de uma formação continuada que teria em princípio o objetivo de proporcionar aos professores oportunidades de evolução, emancipação e autonomia intelectual. Para tanto é necessário partir da prática social, como defende Saviani (1989), e considerando que, nas palavras de Kosik: "a história só é possível quando o homem não começa sempre do novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes". (1976, p. 218).

4 Formação continuada: orientação curricular

O desenvolvimento de ações curriculares, no sentido político de intervenção na realidade no espaço da escola, permite aos professores compreenderem a forma como vêm agindo, de acordo com a influência de tendências educacionais e concepções pedagógicas. No entanto é necessário um trabalho coletivo de avanço e compreensão de conceitos e concepções de um ser humano que sozinho não consegue desencadear nada significativo. A convivência do grupo e da classe é condição necessária ao ato de compreender a si mesmo e às suas ações, numa relação íntima de coerência entre o discurso e a prática e segundo Arendt: "[...] a compreensão trata-se de uma atividade

interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliando-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa de novo". (1993, p.40).

É o grupo cultural, onde o indivíduo desenvolve suas potencialidades, que vai lhe fornecer o universo de significados possibilitando a formulação de conceitos e categorias entendidos por esse grupo. Desse modo, conceitos, pressupostos e políticas devem estar articulados com as problemáticas que circundam o cotidiano escolar do professor. A prática social baseia-se na contradição entre o cotidiano e o não cotidiano, na relação entre a experiência individual e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo da história.

Na apropriação de uma base teórica, que possibilite o entendimento das concepções que embasam uma proposta de reorientação curricular, as discussões sobre a prática social e a prática pedagógica devem ser o ponto de partida. Na transformação prático-revolucionária das relações sociais, o homem modifica as circunstâncias e afirma seu domínio sobre elas, isto é, sua capacidade de responder ao seu condicionamento ao abolir as condições que o condicionam. O critério de verdade está na prática, mas só se descobre numa relação propriamente teórica. Esta relação entre teoria e prática é, "prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente". (VÁZQUEZ, 1968, p. 117).

4 Conclusão

A experiência de formação continuada de professores na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, implantada na rede municipal de Blumenau, no período de 1997-2004, como parte da política de educação municipal Escola Sem Fronteiras, evidenciou em muitos aspectos analisados através deste estudo, muitos princípios, metodologias e práticas que certamente podem ser consideradas de vanguarda, e que, sem dúvida contribuíram numa formação continuada de qualidade, e estes avanços podem ter sido significativos para que a prática pedagógica desses professores, que participaram dos processos formativos.

No entanto o processo de mudança de concepções e de apropriação dos princípios que embasavam a política educacional, parece não ter se consolidado, alcançando assim um estágio que se pode chamar de embrionário, e isto pode significar um risco, já que muitos desses processos, entre rupturas e descontinuidades, em curto prazo confundem e a longo prazo desmobilizam a classe de professores.

Muitos fatores podem ter influenciado e contribuído para a ruptura de uma política educacional que pressupunha uma formação continuada de professores como sujeitos desse processo. No entanto, o que parece mais evidente nesta experiência, objeto deste estudo, é que nem todos os professores tiveram acesso amplo e irrestrito à formação intelectual de um coletivo pensante, resultando num conhecimento parcial das concepções e conceitos que se queria difundir, não havendo um sentimento de pertencimento de todos que compunham a rede.

Não obstante o histórico de uma cultura de avanços e retrocessos, presentes em trocas de governo e alternância de poder, o movimento de formação continuada na EFPPF teve relevância por suas características de vanguarda, tendo como diferencial a carga horária semanal dedicada aos estudos, espaço especialmente projetado para esse fim, bem

como os propósitos de garantia do acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola. Do mesmo modo que a EFPPF teve seu início a partir de rupturas que marcaram um período de transição de governo, teve seu fim instituído na transição do governo seguinte.

Referências

Arendt, H. (2005a) *Entre o passado e o futuro.* São Paulo, SP: Perspectiva.

Arendt, H. (2005b) *A condição humana*. (*10. ed.*). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Arendt, H. (1993) *A dignidade da política: ensaios e conferências.* Org.: Antonio Abranches. Tradução: Helena Martins e outros. Rio de Janeiro, RJ: Relume-dumará.

Gatti, B. (2008) Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, jan./abr. de 2008. pp. 57-70

Gatti, B. (coord.); Barreto, E. S. de S.(2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco.

Gramsci, A.(1966) *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Cramsci, A. (2004) *Cadernos do cárcere* - volume I. (3. ed.) Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Heller, A.(2004) *O cotidiano e a história.* (7. ed.) Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Kosik, k. (1976) *Dialética do concreto*. (2. ed.) Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Lukács, G.(2003) *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista.* São Paulo, SP: Martins fontes.

Mészáros, I. (2005) *A educação para além do capital.* São Paulo, SP: Boitempo.

Saviani, D. (1989) *Escola e democracia.* (21. ed.) São Paulo, SP: Cortez e autores associados.

Scheibe, L. (2010) Políticas públicas de formação docente: atuais determinações. In: Silva, N. M. de A. & Rausch, R.B. (orgs.) *Formação de professores: políticas, gestão e práticas.* Blumenau, SC: Edifurb.

Silva, N. M. de A. & Rausch, R. B. (2010) *Formação de professores: políticas, gestão e práticas*. Blumenau: Edifurb.

Vázquez, A. S. (1968) *Filosofia da práxis.* Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O CINEMA: O ALUNO-ESPECTADOR; O ESPECTADOR-ALUNO

Vicentin, M. [1] & Leite, M. [2]

[1] Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Brasil
[2] Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Machado, Brasil

Email: marcelovicentin@yahoo.com.br; mleite64@gmail.com

Resumo

No ano de 2008 o governo do Estado de São Paulo implantou, através da Secretaria de Educação Estadual (SEE), um novo currículo em que o campo cultural é incorporado às práticas curriculares. Procuramos demonstrar que a presença do cinema no âmbito escolar não é uma novidade, visto que fez parte do pensamento reformista com amplo apoio do Estado Novo, culminando na criação do INCE, com o propósito de erradicar a ignorância, espalhando pelo país o saber letrado e o conhecimento científico, levando a todos os cantos do país o progresso e a educação, integrando um país tão diverso língua e pelo senso de brasilidade. Sem o peso da diferença do novo, na sequência, observamos o currículo atual da SEE através do projeto *O cinema vai à escola,* um suporte para a discussão do Contemporâneo, dos desafios e incertezas de um mundo globalizado; aqui, através da linguagem cinematográfica auxiliando na formação de um sujeito crítico e cidadão, apto para as transformações tecnológicas, históricas e culturais do momento atual. Isto nos permite observar a formação identitária presente na proposta, visto que o currículo interfere na formação de saberes, crenças, valores e visões do mundo, constituindo sujeitos e identidades – o que denominamos de aluno-espectador. Concluindo, observamos outras possibilidades para a linguagem cinematográfica no campo escolar, uma potência transgressora, de resistência cultural, (re)significando conceitos, invertendo papéis: um espectador-aluno.

Palavras-chave: currículo; cinema; subjetividade.

1 O cinema na educação brasileira: primeiras cenas

Nos primeiros momentos da relação entre a educação e o cinema alguns educadores vinculados à Escola Nova e à Igreja Católica conseguiram que o cinema educativo fosse implementado em todas as escolas do então Distrito Federal. Concomitante, regulamentou-se a censura para as produções cinematográficas, que até então era regulada pelos Estados.

Para os escolanovistas o cinema era uma experiência visual que aproximava os alunos das práticas de experimentação, possibilitando a construção do conhecimento e ampliando o desenvolvimento do processo educativo. Para a Igreja Católica, o cinema representava a possibilidade de promoção dos preceitos cristãos de moral e costumes.

Em 1932, o decreto n° 21.240 criou uma taxa cinematográfica para a educação popular. Deste modo, entre as considerações sobre o caráter cultural do cinema tanto quanto uma diversão imprescindível ao público, bem como benefícios fiscais à indústria e ao comércio cinematográfico, o decreto dispôs, entre suas considerações, sobre a presença do cinema na educação. Para tanto, preocupava-se com o uso que poderia ser feito dos filmes, com a capacidade do cinema educativo em homogeneizar e disciplinarizar o público para o valor do trabalho e da solidariedade. Assim, ao nacionalizar, centralizar e instituir um censura prévia aos filmes e introjetar o cinema no campo educativo, construiu-se um discurso que atentou para o funcionamento e organização da sociedade; pois, atravessam estas medidas um conjunto de discursos representativos das disposições de governamentalidade neste momento sócio-histórico.

Alguns dos parágrafos e incisos apresentavam uma preocupação identitária para o Estado-Nação, bem como a formação social e moral, e disciplinar. Assim, zelava-se pelo caráter formativo que os filmes deveriam apresentar, não tolerando ofensas à ordem política, religiosa e social. Machado (1987) observou que a censura agia sistematicamente sobre filmes que apresentavam eventos políticos, revoltas ou levantes militares ou que apresentassem miséria social, além de imagens ou temáticas consideradas ousadas.

1.1 O Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE.

O INCE foi criado em 1936, após exaustivas discussões e articulações entre diferentes grupos políticos, educacionais e religiosos, com destaque para a participação de Roquete Pinto. O INCE tinha por finalidade, de acordo Carvalhal (2009), "promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral". O INCE surgiu para levar para todos os cantos do país os ideais positivistas de progresso e educação, integrando um país tão diverso geograficamente, unindo-o pela língua e pelo senso de brasilidade. O cinema era uma ação educativa, necessário para atingir as populações carentes e menos escolarizadas.

Para Roquete Pinto o cinema educativo apresentava a possibilidade de combater e erradicar a ignorância, espalhando pelo país o saber letrado e o conhecimento científico, constituindo-se nas "escolas dos que não têm escolas, pois eles vão aos que não sabem ler, constituindo-se, por vezes, no único meio de transmissão da arte, da ciência e da técnica" (Morettin, 1995). Já Schvarzman (2007) observa que para Roquete Pinto o cinema era uma técnica para a documentação e reprodução do conhecimento, que atendia as necessidades pedagógicas da nação brasileira naquele momento. Um cinema voltado ao entretenimento ou a arte era perigoso à moral.

Para Getúlio Vargas:

> O cinema será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, acrescentando a confiança nos destinos da Pátria. Para a massa dos analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola (Op. Cit., 2007).

Os filmes produzidos no período em que Roquete Pinto esteve à frente do INCE (1936-1947), apresentam uma valoração do papel da ciência na explicação do mundo e da grandiosidade do Brasil, como local de extraordinárias riquezas naturais, humanas e científicas. Para Carvalhal (2009), o INCE não foi capaz de modificar a educação brasileira, pois lhe faltava uma política para o professor no uso da linguagem e prática cinematográfica. Os filmes se tornaram em mero recurso ilustrativo às aulas, com uma linguagem erudita, sem apelo popular, provocando uma má recepção ao seu por uso, por se tornar algo chato.

Por fim a presença de um organismo estatal como o INCE se mostrou desnecessária, visto que acabou absorvido, remodelado e renomeado primeiramente pelo recém-criado Instituto Nacional de Cinema, e depois na fusão deste com a Embrafilme, e assim desaparecendo nas tramas da burocracia.

1.2 O cinema na educação paulista

A integração entre cinema e educação no Estado de São Paulo surgiu na década de 30 do século XX, e tal qual ao cinema educativo da capital federal, nasceu da vontade de educadores que vislumbravam um enorme potencial pedagógico para o cinema.

Oficialmente, somente no ano de 1933, foi instituído o Código de Educação de São Paulo, pelo então Interventor Federal, General de Divisão Waldomiro de Castilho Lima, através do decreto n. 5.884 de 21 de abril, visando à ordenação do serviço educativo paulista. O capítulo XI apresentou as disposições em relação ao cinema educativo e ao rádio, sendo observado no primeiro artigo que o uso desses meios de comunicação, o rádio e o cinema, dentro do espaço escolar representavam os avanços tecnológicos daquele período histórico.

A diferença do projeto paulista para o federal esteve na possibilidade de financiamento das sessões educativas através de sessões recreativas no espaço escolar, com ingresso pago, a fim de prover uma caixa (art. 129) para a aquisição de filmes e equipamentos. Para tanto, se previa o não uso de verbas públicas. A intenção foi por um cinema autossustentável e financiado pela exibição de filmes recreativos no período noturno, gerando renda para a compra de equipamentos e novos filmes. Outra característica do projeto paulista foi o prescrever procedimentos para os professores quando da exibição de filmes.

Deste modo, havia a orientação para que o professor, antes de realizar a sessão, assistisse ao filme e o adequasse ao conteúdo da matéria. Cabe destacar, que o regimento dava às escolas autonomia didática, e assim, as prescrições e indicações eram vistas como uma não interferência na metodologia. Mesmo assim, alguns filmes apresentavam um

guia para o professor, um manual de orientação à prática docente, com instruções sobre o modo mais adequado de utilizar e organizar a prática docente com a exibição do filme.

Dificuldades técnicas na operação do equipamento, ausência de filmes atraentes e interessantes, falta de recursos para a compra de equipamentos, problemas de infraestrutura, atraso nas autorizações, bem como o surgimento dos filmes sonoros, esvaziaram o entusiasmo inicial com tal prática educativa. Faltou à experiência paulista, assim como ao INCE, pensar toda a educação e não acreditar que a mera introdução da tecnologia cinematográfica pudesse provocar todas as modificações necessárias.

2 A retomada do cinema na educação: a "nova" proposta curricular paulista.

O Estado de São Paulo, em 2008, novamente incorporou o cinema como tecnologia no espaço escolar em cooperação com o currículo. Os resultados ruins dos exames gerais do sistema de ensino foram um dos motivos para tal aproximação.

Nesta nova proposta, optou-se por um currículo centralizado com a finalidade de tornar as escolas uma rede integrada, com o ensejo de promover conhecimentos e competências comuns a todos os alunos, auferidos nos processos avaliadores. Por conseguinte, este novo currículo também centralizou o desenvolvimento de certas práticas culturais, justificando que certas práticas ou atividades não se mostram justificáveis ao espaço escolar, sendo classificadas como dispersivas e confusas perante as aprendizagens relevantes aos alunos.

A fim de alcançar seu intuito, procurou-se por soluções que tornassem as escolas capazes de preparar os alunos para o momento contemporâneo. Para tanto, observou-se que a independência e a pluralidade que a LDB permitia às escolas se encontrava defasada em relação aos novos tempos, enfatizando o conhecimento através das tecnologias de comunicação na constituição da vida social e cidadã. Também reconheceu a existência de uma multiplicidade de identidades presentes na organização social, e para que tais diferenças e exclusões possam ser atenuadas, o processo de democratização e inclusão escolar deveria ter como diferencial, a qualidade.

A aproximação entre cidadania e qualidade pode ser, todavia, uma aproximação a hábitos e práticas comerciais e utilitárias; discurso do universo semântico da economia. Por este olhar, a escola, o currículo e o conhecimento se tornam, como observado por Ball (2004) mais um tipo de serviço, que a qualquer momento podem ser padronizado, calculado, qualificado e comparado por instrumentos e parâmetros curriculares que definam a gestão e a política curricular, seja pelo governo ou por alguma empresa contratada para sua gestão.

Deste modo, para criar uma cidadania cultural se articulou competências curriculares com determinadas práticas culturais, com o momento tecnológico e histórico, que credenciam o aluno para uma prática cidadã. Também um sujeito, ao menos semanticamente, apto para determinadas identidades, para o consumo de informação e de cultura.

2.1 O projeto *O Cinema Vai à Escola*: o aluno-espectador

O projeto *O cinema vai à escola* poderia ter sua importância medida pela novidade da relação entre cinema e escola na promoção de conhecimentos práticos e estéticos e no aprimoramento do senso crítico-reflexivo de professores e alunos, mas esse retorno oficial do cinema à educação traz discursos muito semelhantes aos do cinema educativo e do INCE: a presença dos avanços tecnológicos e técnicos, bem como um manual de orientação à docência, seja na orientação e adequação do conteúdo do filme às disciplinas, seja no prescrever do agir.

Esta proposta curricular é atravessada por relações de poder, é contingente; prioriza uma questão identitária (quem o aluno é? quem ela quer que o aluno seja?); problematizada a cidadania. Por conseguinte, somente será cidadão, aquele que o faz através de uma determinada qualificação que o inclua no momento contemporâneo, um cidadão atravessado pela "qualidade" desta formação escolar, adequado às tecnologias midiáticas e da informação, proporcionando-lhe acesso aos bens produzidos pela sociedade.

Cabe observar que de acordo com o currículo determinadas escolhas podem mais dispersar e confundir ao entreter do que promover o conhecimento adequado aos alunos. Assim, determinados filmes representam um referencial de qualidade que o currículo e o conhecimento escolar propõem alcançar, além de encerrarem em si uma qualidade estética intrínseca, ao fazerem interagir as disciplinas com uma reflexão sobre o mundo.

Para Fusari (2009), "pensar a utilização do filme no currículo escolar significa pensá-lo a partir da função social da escola no mundo contemporâneo". Para a SEE-SP, esta função social significa uma escola com qualidade à altura dos desafios contemporâneos. Para tanto, qualidade se traduz por uma constante busca por novos modos de tornar

interessante e atraente a educação, através de “uma abordagem mais inspiradora e dinâmica, adequada ao público jovem a que se destina” (Castro, 2008a), sendo o cinema um modo para “diversificar e tornar mais interessante o tratamento de conteúdos curriculares” (Caderno de cinema do professor um, 2008).

Ao determinar-se uma seleção de filmes, tal qual um currículo determina qual conhecimento deve ser ensinado, se determina uma quantidade de representações, atravessados por uma determinada qualidade, para que não disperse ou confunda ao entreter. Logo, o cinema associado ao currículo, interfere na formação de saberes, identidades, crenças, valores e visões do mundo. Consequentemente, esta presença de um cinema curricular atravessa a formação identitária. Portanto, os diferentes materiais disponibilizados pela SEE-SP se constituem em um conjunto de prescritores e manuais que tendem à prescrição de rotinas e modos de agir, orientações e atividades no uso de cada filme.

De acordo com Odin (2005), a escola é um dos poucos lugares, por sua estrutura impositiva, em que se vê um filme para obter informações sobre as coisas do mundo, ou seja, estabelecem-se determinadas relações de poder e controle sobre as subjetividades, interferindo no agenciamento, na percepção de sentidos e afetos, dificultando a possibilidade de diferentes modos de ver, antecipando quem o aluno é? O que quer que o aluno seja? Mas apara alcançar o proposto de responder às incertezas do Contemporâneo, a SEE-SP poderia atentar-se mais para as diferenças que nos cercam do que para as diferenças estilísticas de gênero, escola, país, possibilitando um olhar sobre vozes que pouco ou nada se ouvem; sobre o outro.

A escola, disciplinadora, obriga a ler filmes para deles tirar informações, uma leitura que tomamos como linear, pois trabalha um antes/durante/depois do filme. Esta escolha linear, histórica, de qualidade estética e humana, qualidade cidadã, é atravessada por aquilo que Odin (2005) chama de “modos de ver”: a produção de sentidos a partir de fatos que indiquem um domínio categorial, algo pertencente a um espaço histórico-cultural comum. Deste modo, as identidades que o projeto *O cinema vai à escola* tende a constituir, por apresentar uma organização curricular centrada em determinadas ações, encobrindo sentimentos de agenciamento e a produção de sentidos e afetos é uma categoria muito peculiar do modo de ver filmes: o aluno-espectador.

3 Para além do aluno-espectador: o espectador-aluno

Um dos adágios do cinema é o de existir somente se houver espectador, e este sempre escapa às determinações. Como observa Odin (2005): “em um mesmo espaço real existem sempre diferentes públicos, e um mesmo indivíduo espectador se encontra sempre no ponto de encontro de diferentes públicos e, portanto, de diferentes modos de produção de sentido que ele mobilizará simultânea ou sucessivamente”.

Deste modo priorizamos o espectador-aluno ao aluno-espectador, pois só haverá cinema na escola se a experiência estética antecipar o seu uso como recurso pedagógico, promovendo o diálogo com o Contemporâneo; atravessado por uma multiplicidade de sistemas de significação e representação, entre contradições e improvisações. Por conseguinte, os sentidos e discursos produzidos por práticas como o cinema, passam a promover as identidades e os discursos dos diferentes grupos presentes no espaço escolar, estabelecendo diferentes jogos de poder.

O cinema deve estar para além de um elemento complementar ao currículo; como arte é uma potência transgressora e de resistência cultural através de seu imenso campo de representações. Ao optar-se pela diversidade do conhecimento e dos sujeitos, opta-se pelo múltiplo e fragmentado, pelas mais diferentes identidades. Assim, o cinema na escola pode possibilitar novos papeis para alunos e professores, (re)dimensionando as relações de poder, com personagens e narradores provisórios, roteiros repletos de reviravoltas, heróis que se tornam vilões, que casam com as mocinhas, que amam os figurantes, que se tornam personagens principais, tal qual à ciranda drummondiana.

Referências:

Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e sociedade*, 89 (25), 1105-1126.

Brasil. Decreto 21.240 de 04 de abr. de 1932. *Nacionalizar o serviço de censura dos filmes cinematográficos, cria a Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências*.

_____. Lei 9.394 de 20 de dez. de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira.*

Caderno de cinema do professor um (2008). Devanil, T. (Ed.). São Paulo: FDE.

Carvalhal, F. C. de A. (2009). *Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada – um novo olhar*. Retrieved from http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/25-historia-no-cinema-historia-do-cinema/113-fernanda-caraline-de-a-carvalhal

Castro, M. H. G. de (2008). In M. I. Fini (Ed.), *Proposta curricular do Estado de São Paulo* (5). São Paulo: SEE.

_____ (2008a). O cinema vai à escola para ampliar o currículo. In T. Devanil (Ed.) *Caderno de cinema do professor um* (3-4). São Paulo: FDE.

Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias (2010). M. I. Fini & A. Vieira (Ed.). São Paulo: SEE.

Ellsworth, E. (2001). Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In T. T. da Silva (Ed.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito* (7-76). Belo Horizonte: Autêntica.

Foucault, M. (2011). *A ordem do discurso (21nd ed.)* São Paulo: Loyola.

Fusari, J. C. (2009). A linguagem do cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor. In T. Devanil (Ed.) *Caderno de cinema do professor 3* (33-45). São Paulo: FDE.

Machado, R. (1987). O cinema paulistano e os ciclos regionais sul-sudeste (1912-1933). In F. Ramos (Ed.), *História do cinema brasileiro* (97-128). São Paulo: Art Editora.

Monteiro, A. N. (2006). *O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944).* Ph.D. Thesis, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Morettin, E. V. (1995). Cinema Educativo: uma abordagem histórica. *Comunicação e educação*, 4, 13-19.

Odin, R. (2005). A questão do público: uma abordagem semiopragmática. In F. P. Ramos (Ed.), *Teoria contemporânea do cinema, vol. II: documentário e narratividade ficcional* (27-45). São Paulo: Senac

São Paulo (1993). Decreto 5.884 de 21 de abril de 1933. *Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo.*

Schvarzman, S. (2007). Salvando o cinema do cinema: Edgar Roquette-Pinto e o cinema educativo. *Anais do congresso brasileiro de ciências da comunicação*, 30, 1-15.

SILVA, T. T. da (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo (3nd ed.)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO COMPARATIVO EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

Maria Beatriz Pauperio Titton

Centro Universitário Ritter dos Reis/Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Email: titton@uniritter.edu.br

Resumo

A reinvenção da escola sob um novo paradigma de educação na perspectiva da formação integral envolve escolas públicas e privadas, não só pela questão legal relativa à ampliação da jornada escolar, mas principalmente pela compreensão de que a educação é um processo que abrange a integralidade da pessoa humana, que deve ser considerada em quaisquer projetos educativos. O presente artigo tem por objetivo compartilhar reflexões construídas a partir de estudo comparativo entre projetos de Educação Integral em escolas públicas e privadas de Porto Alegre/RS, buscando identificar semelhanças e diferenças em seus pressupostos teórico-práticos, com o apoio de autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo e Jaqueline Moll. Há diferenças significativas em relação a concepções e práticas nos projetos das escolas investigadas, revelando, nas escolas públicas, movimentos de implantação e implementação de projetos desencadeados pelos governos e a ausência de reflexão sobre educação integral - ou pouca visibilidade - na quase totalidade das escolas privadas. Observa-se a utilização indiscriminada das expressões "educação integral" e "turno integral", referindo-se apenas à oferta de atividades no contraturno escolar, que não se articulam com as demais atividades do currículo e não se associam a uma concepção de educação enquanto formação integral, contemplando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). Para que a ampliação da jornada escolar represente novas e reais oportunidades educativas e que as crianças e jovens não permaneçam por mais tempo na escola, aprendendo *mais da mesma coisa*, as escolas e seus gestores têm diante de si o compromisso com a ressignificação do currículo escolar, pensado no seu conjunto. As reflexões realizadas podem contribuir para o debate nacional em curso no país sobre a educação integral enquanto concepção de educação.

Palavras-chave: Educação integral; currículo; política educacional.

1 Introdução

Nos últimos anos, no Brasil, vem observando-se uma crescente e significativa oferta de "turno integral" ou de atividades extraclasse que, no seu conjunto, representam a ampliação da jornada escolar em escolas particulares e públicas. É possível identificar, nessas propostas, atividades que se caracterizam prioritariamente como reforço

escolar e oficinas envolvendo as mais variadas formas de expressão, organizadas no contraturno e, na grande maioria das vezes, sem articulação com as demais experiências do currículo.

Por meio de programas que vêm ganhando força, como por exemplo o Programa Mais Educação, do governo federal, mas também daqueles que vêm sendo desenvolvidos desde antes, especialmente por iniciativa de governos municipais, são promovidos e subsidiados projetos de Educação Integral nos sistemas e nas instituições de ensino público, com vistas à operacionalização de dispositivos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relacionados à ampliação da jornada escolar no Brasil.

Muitos dos projetos revelam ainda fragilidades na articulação entre ações, mas também importantes esforços intersetoriais para a articulação e convergência de políticas. Os processos de implantação ou implementação de tais projetos sustentam-se nos pressupostos acerca de um novo paradigma para a Educação Integral, colocados em debate pelo Ministério da Educação, desde 2007, e fundamentados no "Texto Referência sobre Educação Integral para o Debate Nacional", de 2008, e se norteiam pela "perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras". (Gonçalves, 2006, p.131)

Se nas redes e escolas públicas é possível perceber a influência desses pressupostos, nas escolas privadas esse debate, que propõe a construção de uma escola mais plena, com a articulação entre os tempos e os espaços e entre os diferentes saberes e educadores, parece ainda não ter se estabelecido. Faz-se necessário, em ambas realidades, refletir sobre a concepção de educação assumida na operacionalização tanto de projetos sob a denominação de Educação Integral, como de agendas de atividades oferecidas no contraturno escolar denominadas de "turno integral". Até que ponto está presente a ideia de formação integral? Em que medida tais projetos estão sustentados por referenciais teóricos e práticos que buscam dar conta das diferentes e diversas dimensões da natureza humana: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica?

A superação de binômios, como formal e informal, turno e contraturno, que ainda sustentam de forma polarizada as idéias e as práticas cotidianas de escolarização, é a possibilidade real de inovação e de renovação curricular. Propõe-se, portanto, não que as crianças permaneçam por mais tempo na escola, aprendendo "mais da mesma coisa", nem que se estabeleça uma escola séria e outra alegre, por exemplo, mas ao contrário, que, ao ampliar a jornada escolar, também se ressignifique a experiência escolar de modo mais abrangente possível.

A prática educativa vivida com afetividade e alegria não exclui a formação científica séria e a clareza política dos educadores ou educadoras, adverte Freire, pois "a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança." (Freire, 1996, p.161). Essa alegria deve estar presente em quaisquer experiências educativas, espalhadas pelos diversos tempos e espaços à disposição dos educandos.

O maior desafio da Educação Básica, hoje, é a sua qualidade social que precisa ser traduzida no acesso, na permanência e no sucesso escolar. A ampliação da jornada escolar é uma condição fundamental, mas não suficiente se não se estiver comprometida com a ressignificação do currículo escolar, em termos de reorganização de espaços, tempos e saberes. De outro modo, nas palavras de Moll (2008), isso significa o *desenclausuramento* e o *desenrijecimento* dos tempos da escola, promovendo o seu reencontro com a vida.

Tendo em vista que estudos e pesquisas sobre o tema da Educação Integral têm contemplado experiências de escolas e redes públicas, uma vez serem elas as beneficiárias de políticas e programas no Brasil, o que lhes dá uma significativa visibilidade, a problematização acerca da educação integral sob um paradigma contemporâneo no

cenário global da educação brasileira não tem sido realizada. Para contribuir com esse debate, realizou-se um estudo comparativo[1] envolvendo escolas públicas e privadas de Porto Alegre/RS.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo compartilhar reflexões construídas em pesquisa desenvolvida em 2012 e 2013, que buscou identificar semelhanças e diferenças em propostas em andamento em escolas públicas e privadas. Por meio de observação, entrevistas e questionários junto aos diferentes sujeitos implicados nos projetos (gestores, professores, educadores/oficineiros/estagiários, pais e alunos), o estudo envolveu a análise de projetos em termos de pressupostos teórico-práticos, buscando identificar a relação entre demanda e oferta, entre expectativas e resultados na sua proposição e desenvolvimento, assim como os movimentos de integração e articulação com vistas à superação da fragmentação curricular e da escola por turnos, reveladas nas práticas pedagógicas de todos educadores envolvidos, e a existência de mecanismos institucionais de acompanhamento e monitoramento das aprendizagens dos alunos relacionadas a experiências de Educação Integral.

2 Educação Integral no Brasil

As imensas desigualdades, constituídas secularmente, impõem à sociedade contemporânea problemas de ordem social e econômica. O Brasil vem desenvolvendo, nos últimos anos, políticas públicas com vistas ao enfrentamento dos problemas sociais, procurando garantir a todos o direito à educação, como um dever do Estado, e convocar os demais setores da sociedade para assumirem sua parcela de responsabilidade com a educação integral das crianças e dos jovens. Portanto, ao debater-se a educação integral hoje, é preciso considerar o contexto brasileiro contemporâneo e os dispositivos legais e políticas públicas a partir da Constituição Federal e da LDB.

Da mesma forma, necessário se faz considerar os desafios da Educação Básica: universalização do acesso da educação infantil ao ensino médio; a permanência dos estudantes, com aprendizagens significativas; a superação da reprovação como metodologia de ensino; a melhoria das condições de trabalho dos professores e demais profissionais da escola; a democratização do ambiente escolar e da relação escola-comunidade; o diálogo da escola com as culturas contemporâneas e tecnológicas, e a ampliação da jornada escolar para universalização da educação integral em tempo integral.

Diminuir a distância entre a escola e a vida tem sido um desafio percorrido por muitos educadores, em diferentes tempos, desde o surgimento da escola até os dias de hoje, e no Brasil se destacam as experiências de Anísio Teixeira, em Salvador e Brasília, e Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro.

A centralidade da escola – e não a escolarização de todos os saberes - na proposição de um projeto de educação integral deve se constituir na luta por uma escola mais viva. Os debates instituídos têm problematizado os cardápios de atividades diversificadas, oferecidos equivocadamente sob denominações que remetem à educação integral, mas que apenas ocupam o tempo livre de crianças e jovens; tempo esse traduzido no ato de cuidar dissociado do educar, princípio caro à Educação Infantil, e agora referendado pelas novas Diretrizes Curriculares para toda a Educação Básica (DCNEB). Boff (2012) contribui nas reflexões acerca das dimensões do cuidar - de si, do outro e da natureza – ampliando o debate ao abordar a educação como condição determinante.

É preciso superar o caráter acessório ou alternativo que quaisquer atividades educativas desenvolvidas fora do turno regular ou fora da escola têm merecido, assim como as de caráter estritamente escolar, desenvolvidas pela própria

[1] Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro e acadêmico da ProPEx/UniRitter - Laureate International Universities.

escola, no turno oposto ou no contraturno, que vêm produzindo o que se tem denominado hiperescolarização, uma mera extensão de atividades estritamente escolares - relacionadas principalmente a aprendizagens nas áreas da língua materna e da matemática - já que não se apresentam como experiências distintas e criativas.

Um novo currículo, que contemple as múltiplas linguagens, precisa ser pensado, no seu conjunto e não apenas na justaposição de atividades e de turnos escolares, articulando o que se faz no turno regular, em que ocorrem as aulas, com o que se faz no contraturno. Isso implica na elaboração de um projeto político pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças e jovens.

3 Achados da Pesquisa

Foi possível observar diferenças significativas em relação a concepções e práticas nos projetos das escolas revelando a terceirização de serviços e a ausência de reflexão sobre educação integral na quase totalidade das escolas privadas e movimentos de implantação/implementação e formação de educadores/gestores – coordenados pelos governos federal, estadual e/ou municipal - nas escolas públicas.

Os dados da pesquisa confirmam a utilização por muitas escolas, principalmente privadas, da expressão "turno integral", referindo-se à oferta de atividades no contraturno - que em nada se articulam às demais atividades do currículo - sem associá-la a uma concepção de educação integral enquanto formação integral, considerando as diversas dimensões do sujeito. Seus projetos pedagógicos não referem essa questão como um pressuposto conceitual e curricular com reflexos nas práticas pedagógicas

É possível perceber que nas escolas públicas o foco, ao menos nas discussões que acontecem nos espaços de formação docente e nos depoimentos de professores e gestores, refere-se aos alunos e sua formação integral, enquanto que, nas escolas privadas, o foco parece referir-se às famílias e suas necessidades de cuidado do tempo livre das crianças e dos adolescentes. A indissociabilidade entre cuidar e educar, em ambas as realidades, ainda não é debatida como uma questão paradigmática na construção do referencial teórico-prático de um projeto de Educação Integral.

Pode-se observar que a ampliação da jornada escolar como alternativa pedagógica se faz primordialmente por medida governamental na escola pública e por opção das famílias na escola privada, na qual há um adicional financeiro à mensalidade.

É possível constatar, nas escolas públicas, movimentos, mesmo que às vezes ainda tênues, de reflexão por parte de professores e pais sobre a importância da assunção de um novo paradigma para a educação escolar de crianças e jovens na contemporaneidade, com todos seus desafios e demandas de formação humana. Pode-se dizer que os pais, de forma geral, mesmo ainda não estando apropriados da discussão sobre educação integral, reconhecem que as "atividades do turno integral" são importantes enquanto oportunizam novas experiências e complementam o turno regular.

É preciso considerar, no entanto, que para as famílias das escolas privadas a participação dos filhos em diversas atividades é algo natural e, talvez por isso, pouco problematizada. As atividades, oferecidas em muitas instituições, como serviço terceirizado, (língua estrangeira, *ballet*, judô, etc.), nem sempre estão contempladas como uma questão curricular, integrantes de um só projeto pedagógico. A conveniência da convergência de inúmeras atividades para um único espaço, simplificando a rotina e as dinâmicas dessas famílias, se contrapõe a pressupostos defendidos pelo paradigma contemporâneo de Educação Integral, orientador dos projetos públicos, que busca romper com os muros da escola, articulando espaços não só do entorno, mas do território educativo e da cidade, convocada a se transformar em uma cidade educadora.

Foi possível perceber tanto em escolas públicas, como em escolas privadas, a falta de articulação entre o turno "regular" e o contraturno, identificado, muitas vezes, como "turno integral", e as dificuldades operacionais para o desenvolvimento de jornada ampliada como um *continuum* de experiências educativas, por conta da não obrigatoriedade aos alunos e de condições objetivas como espaços, recursos financeiros, profissionais, especialmente de tempo integral, entre outras.

Enquanto que as escolas privadas dispõem de infra-estrutura própria para as atividades de educação integral, nas escolas públicas observa-se muita tensão no compartilhamento dos recursos e espaços físicos, exigindo uma gestão na direção da coletividade e que acaba por contribuir, mesmo que às avessas, para a construção de uma concepção de educação integral.

De forma contraditória, muitas escolas resistem à constituição de grupos multiidade no turno regular, embora essa configuração seja adotada no contraturno, percebendo-se a prevalência de argumentos financeiros e organizacionais em detrimento de pressupostos pedagógicos. Os alunos, por sua vez, apreciam a formação desses grupos, que propiciam a convivência com outros colegas e a relativa autonomia que possibilita a circulação mais livre pelos espaços, além do desafio de administrar novos tempos escolares e interagir com educadores de natureza distinta.

Os dados da pesquisa apontaram, tanto na realidade da escola pública como da escola privada, a inexistência ou fragilidade de mecanismos de acompanhamento das experiências de educação integral enquanto integrantes de um só projeto pedagógico, este ainda fragmentado. Consequentemente, a falta de registros dessa natureza prejudicou a análise na perspectiva desejada e confirmou a coexistência de duas escolas numa só.

4 Considerações finais

Para que a ampliação da jornada escolar represente novas e reais oportunidades educativas, as escolas e seus gestores têm diante de si o compromisso com a ressignificação do currículo escolar, pensado no seu conjunto. "A designação tempo integral em si não faz milagre. É preciso saber o que fazer do tempo." (Freire, 2000, p. 54). Portanto, uma escola efetivamente comprometida com a formação integral de seus sujeitos não pode desperdiçar o tempo de quaisquer crianças e jovens de se desenvolverem plenamente.

Há que se definir mais do que a extensão da jornada escolar, mas um currículo inovador no contexto educacional brasileiro. Arroyo (2011, p. 13) alerta para o fato de ser o currículo um território de disputa, porquanto se configura como "o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado."

Construir um currículo novo, renovado política e pedagogicamente, exige assumir a educação como compromisso social, o que vai exigir uma cultura de cooperação, atitude de diálogo e trabalho coletivo, integrando as diversas iniciativas educativas sob uma adequada concepção de autonomia e parceria.

A responsabilidade pela educação, apregoada como dever da família, Estado e sociedade, pode, dessa forma, ser assumida por meio de projetos educativos construídos coletivamente com vistas à formação integral de todos, oportunizada por meio de efetivas aprendizagens e em ambiente de descobertas e de alegria.

A alegria, tão presente nas atividades e nas interações relacionadas à educação integral, é um direito que, atendido, acaba por emancipar aqueles sujeitos destinados ao "fracasso" na escola. Afinal, a alegria na escola não só é necessária, mas possível. É preciso combater o discurso antiescolar, que repete continuamente, que a escola é um

lugar de tristeza, provocando desânimo geral, criando uma atmosfera em que os alunos se sentem desestimulados e os professores desesperançados.

A escola já contém elementos válidos de alegria. A escola não é oposta à alegria, embora não esteja entre seus objetivos primordiais. Portanto, "é a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual." (Snyders, 1996, p.12).

Referências

Arroyo, Miguel G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes.

Boff, Leonardo. (2012). *O cuidado necessário*. Petrópolis: Vozes.

Freire, Paulo. (2000). *A educação na cidade* (4 ed.). São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Gonçalves, Antonio S. (2006). Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. In: *Cadernos Cenpec,* 2 (129-135). São Paulo, CENPEC.

Moll, Jaqueline (Org.). (2008). *Texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral.* Brasília: Ministério da Educação.

Snyders, Georges. (1996). *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literário*s (2 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

EGRESSOS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR CICLOS E SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Maria Beatriz Pauperio Titton

Centro Universitário Ritter dos Reis-UniRitter/Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos

Email: titton@uniritter.edu.br

Resumo

O presente texto refere-se ao estudo intitulado “Egressos do Ensino Fundamental por ciclos e sua Inserção no Ensino Médio”, que teve como objetivo conhecer o que pensam os estudantes egressos de escolas por ciclos de formação em Porto Alegre/RS/Brasil sobre a escolarização nessa estrutura curricular e a sua inserção no Ensino Médio: a escola que eles viveram faz alguma diferença nas suas trajetórias escolares e na forma como se percebem e são percebidos pelos outros? Através da metodologia de Grupos de Diálogo, os jovens estudantes expressaram opiniões, revelaram expectativas e anseios, compartilharam lembranças e trocaram experiências sobre as formas de enfrentamento e os modos de superação dos desafios na transição do Ensino Fundamental. Em suas narrativas, construídas em interação com outros jovens, foi possível perceber ecos das diferentes vozes e discursos em circulação sobre a escola por ciclos, revelando múltiplas relações entre os ditos pelos alunos e os ditos pelos professores e gestores das escolas. Seus depoimentos revelam árduos processos de superação e confirmam a existência de um mal estar quando os ciclos são utilizados, especialmente pelo seu princípio de não reprovação, para a justificativa de atos de discriminação. O grave disso tudo é que parecem estar aí associados outros preconceitos, como o de classe social e todas as suas implicações, uma vez que esses alunos moram em regiões periféricas da cidade e de vulnerabilidade social. As reflexões realizadas, sustentadas teoricamente por autores como Miguel Arroyo, Bernard Charlot, José de Souza Martins, Norbert Elias, Paulo Freire e Marilia Sposito, oferecem elementos, tanto para o debate sobre a qualidade da educação brasileira, como para a reflexão acerca da formulação e operacionalização de políticas públicas para a inclusão social, que podem submeter os sujeitos de suas ações a experiências que podem estar contribuindo menos do que se desejava para a garantia de seus direitos como cidadãos.

Palavras-chave: currículo; escola por ciclos; política pública.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Em 1995, teve início um movimento de reestruturação curricular na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre/RS que, gradativamente, foi produzindo mudanças em todas as escolas, primeiramente naquelas que, por decisão própria, aderiram à nova proposta e, em 2000, toda a rede de ensino, por decisão administrativa da Secretaria de Educação (SMED), estava "ciclada" (expressão não oficial, cunhada no meio educacional da cidade). Essas mudanças substituíram a organização seriada por ciclos de formação, a exemplo de outras cidades brasileiras inspiradas na experiência de Belo Horizonte/Minas Gerais. "Os CICLOS DE FORMAÇÃO contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola." (SMED, 1996).

A estruturação do currículo em ciclos de formação, de três anos cada um, totalizando nove anos, buscou promover "um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar." (SMED, 1996). Se para algumas escolas e professores esse processo se deu num contexto de incertezas, pode-se imaginar o quão difícil foi para aqueles que se viram obrigados a dinâmicas com que não concordavam ou que ainda não compreendiam. Era possível perceber movimentos de resistência docente no interior das escolas, a despeito do interesse ou não dos principais beneficiados: os alunos e suas famílias.

A Proposta Político-Pedagógico da Escola Cidadã apresentava todo um conjunto de elementos pedagógicos e de gestão significativos, como a consideração dos tempos de vida nos tempos de escola, a distribuição equitativa da carga horária das diversas disciplinas, a valorização de todas as linguagens, a diversidade na oferta de atividades culturais, e abolia a reprovação. O princípio da não-reprovação tornou-se e continua sendo o depositário das queixas, dos estigmas e dos preconceitos para com a escola por ciclos, responsabilizado pela não-aprendizagem ou falta de qualidade na aprendizagem de seus alunos.

Com a implantação dos ciclos na RME, passou a ocorrer a migração de alunos de outras redes escolares, públicas e privadas, para escolas municipais, com a clara intenção de correção de fluxo, isto é, de ajuste ao ano ciclo correspondente à faixa etária, recuperando tempos de escola ou impedindo lacunas. Para muitos, uma oportunidade de garantir ou resgatar tempos de vida, numa fruição natural nos tempos de escola.

Mais do que nunca, a rede municipal fortaleceu seu compromisso político com a inclusão, acolhendo as diferenças em todas as suas expressões, agora asseguradas numa estrutura curricular administrativamente menos seletiva e excludente. O conjunto de implicações dessa reforma curricular, contrariando concepções históricas sobre o papel da escola no contexto social e indo de encontro a culturas escolares arraigadas no imaginário social, acabou por produzir socialmente uma imagem de "escola fraca".

O que se vê, permanentemente, é que quaisquer alunos egressos de uma escola por ciclos, em Porto Alegre/RS são identificados e reconhecidos por esse traço de identidade estudantil. Como e de que forma, individual e coletivamente compartilham e assumem esse dado de identificação e refletem sobre a sua influência e os seus efeitos na convivência social e escolar?

As reflexões desenvolvidas a partir dessa e de outras questões foram abordadas numa tese de doutorado[1], impulsionadas especialmente por dados de investigação obtidos com jovens estudantes de Ensino Médio, egressos de escolas de ciclos, através de Grupos de Diálogo. O princípio fundamental dessa metodologia – que se orienta pela

[1] PPGEDU/UFRGS sob orientação dos professores Dr. Nilton Bueno Fischer e Drª Jaqueline Moll

Choice Work Dialogue Methodology, desenvolvida pelo cientista social americano Daniel Yankelovich e adaptada à realidade brasileira - é o diálogo e não a disputa de opiniões individuais ou simplesmente a sua soma, a partir de reflexões pessoais e coletivas sobre determinado tema social. As opiniões são formadas pelas pessoas não individualmente, mas no compartilhamento de pontos de vista com outras com quem se identificam: os amigos, os colegas de escola ou de trabalho, familiares, vizinhos ou formadores de opinião.

Dessa forma, buscou-se dar voz a alunos egressos de ciclos em duas escolas – uma de Educação Básica e outra apenas de Ensino Médio -, permitindo-lhes trocar experiências e expressar, por meio de diferentes linguagens, opiniões, sentimentos, frustrações, expectativas, projetos e aprendizagens, especialmente aquelas relacionadas à operacionalização de uma estrutura curricular diferenciada, que, sem dúvida, afetaram suas identidades.

Os espaços coletivos destinados ao diálogo oportunizaram conhecer a visão dos alunos em relação às formas de enfrentamento de obstáculos e aos modos de superação de desafios no ingresso e na permanência no Ensino Médio. Ouvindo-os e observando-os em interação, pode-se colher informações sobre a acolhida que tiveram e a forma como foram e continuam a ser vistos pelos professores e colegas, assim como a valorização que têm suas experiências escolares anteriores. Tais percepções puderam ser confrontadas com resultados escolares objetivos, regularidade nos percursos (aprovação e permanência).

2 Vez e voz dos alunos

O sociólogo português José Machado Pais (2003, p. 109) defende a importância de se olhar determinado fenômeno a partir de diferentes ângulos de observação, alertando para o fato de que quando temos a atenção dirigida apenas por uma posição teórica acabamos por inibir outras. Nesse sentido, a proposta foi dar a palavra aos jovens alunos. A escola de ciclos que eles viveram faz alguma diferença nas suas trajetórias escolares e na forma como se percebem e são percebidos pelos outros?

As políticas públicas que envolvem reformas educacionais de maior impacto, como foi a de reestruturação curricular em Porto Alegre/RS, envolvendo os ciclos de formação, precisam necessariamente levar em consideração, desde o seu planejamento e implantação, os sujeitos e suas realidades, com seus questionamentos, sua práticas, opiniões e demandas, e fundamentalmente prever o acompanhamento dos efeitos e as repercussões na vida dos principais beneficiários, em especial nas suas trajetórias escolares.

Isso quer dizer que os estudantes precisam ser ouvidos não apenas quando das decisões sobre as reformas, mas em processo, em todas as suas fases e faces. Mecanismos de controle, avaliação e acompanhamento precisam ser previstos, tanto para a busca de resultados objetivos, mas principalmente para garantir que princípios fundamentais não corram o risco de serem traduzidos em estereótipos, o que, ao invés de favorecer a inclusão, podem promover a segregação dos sujeitos, tanto no interior das escolas como fora delas, como parece ser o caso da experiência escolar em ciclos.

Relatos de egressos revelam árduos processos de superação que, individuais, representam no seu conjunto e nas suas semelhanças, uma referência importante para a problematização da função social e política da escola, o seu compromisso com a formação crítica dos sujeitos, capaz de instrumentalizá-los para o enfrentamento dos desafios como sujeitos de direitos. Confirmam a existência de um mal estar quando os ciclos são utilizados para a justificativa de atos de discriminação, embora nem sempre assim sejam reconhecidos pelos jovens estudantes. O grave disso é que podem estar aí associados outros preconceitos, como o de classe social e todas as suas implicações, uma vez que esses alunos são moradores de regiões populares da cidade, algumas delas consideradas de grande vulnerabilidade

social. Essas situações acabam por alimentar as suas dúvidas quanto à validade de uma proposta diferenciada, pelo visto não dirigida a todos e somente a alguns, coincidentemente para aqueles cujas diferenças parecem não valorizadas no contexto escolar.

As reflexões produzidas pelos jovens estudantes da pesquisa revelam que a educação escolar é por eles percebida como passaporte para um futuro melhor, possibilitando-lhes não só a qualificação e a inserção profissional, como a mobilidade social. A escola ainda se constitui num lugar significativo para o convívio social, embora afetado pela sua inserção no mercado de trabalho, que lhes rouba tempo de lazer e disposição para estudar e lhes coloca a difícil tarefa de articular os tempos todos da sua vida. Em meio a alegrias e dificuldades que caracterizam suas trajetórias escolares, os sentidos que atribuem à escola e ao que ela ensina vão ganhando contornos diferentes, na medida em que outras dimensões da vida passam a disputar sua energia, seu interesse e um lugar nos seus projetos.

Os depoimentos e as informações agregadas ao estudo, pela análise documental, ofereceram elementos não para generalizações, mas para se tecer algumas considerações sobre o impacto de políticas públicas para a inclusão social, quando traduzidas em projetos específicos para a educação escolar, como a que instituiu a escola organizada por ciclos, em Porto Alegre/RS, nas experiências escolares e nas percepções dos alunos sobre elas. Autores como Miguel Arroyo, Bernard Charlot, José de Souza Martins, Norbert Elias, Paulo Freire e Marilia Sposito, entre outros, contribuíram na análise dos dados e na fundamentação teórica das reflexões desenvolvidas.

O ensino fundamental foi considerado pelos alunos um período de intensa socialização, de muita experimentação, de intermináveis brincadeiras e de tempos mais livres. A transição para o ensino médio deu-se como um rito de passagem e vivê-lo, passar por ele, “resulta em uma experiência de construção humana definitiva, pela qual não se passa incólume e da qual dói mais não participar, o que deixa entrever a sua dimensão legal.” (Fortuna, 2004, p.86). Junto ao rito, o mito de que o ensino médio significaria “entrar em um universo novo, marcado por uma dinâmica de continuidade, descontinuidade e especificidade em relação à vida, que é preciso gerir.” Ruptura sem continuidade ou continuidade sem ruptura? O grande desafio das escolas é ser lugar de passagem com significado, “onde essa aventura cultural seja reconhecida como tal por seus sujeitos.” (Charlot, 2001, p.150).

Mudanças em relação às dinâmicas do ensino médio foram sentidas pelos egressos dos ciclos, mais no sentido da fragmentação curricular e das experiências e tempos, e menos quanto aos espaços e rotinas da escola, diferentemente dos egressos de séries, cujas maiores dificuldades referiam-se à adaptação aos novos espaços, à compreensão de suas lógicas e ao aprofundamento dos conteúdos.

Os desafios encontrados pelos jovens estudantes ao ingressar no ensino médio não são novos. Os índices de reprovação e evasão, especialmente no primeiro ano, vêm de muito tempo, antes mesmo do surgimento dos ciclos. É possível que as críticas dirigidas aos ciclos, como as observadas nas escolas da pesquisa, sirvam para desviar o foco sobre os problemas do ensino médio e retardando o seu enfrentamento. A análise dos históricos escolares revelou percursos regulares dos egressos dos ciclos e, no mínimo, uma reprovação nas trajetórias de alguns egressos de séries. A distorção idade/série pode ser observada nas idades dos alunos de uma das escolas, quando alunos de dezessete anos estavam frequentando o primeiro ano e foram reprovados, ao lado de outros dois com dezesseis anos, também com história de reprovação no ensino fundamental.

As situações acima descritas remetem à questão da não-reprovação, pela qual a escola por ciclos é acusada de adotar como princípio, o que estaria comprometendo sua qualidade. As histórias dos alunos da pesquisa, egressos de ciclos, não confirmam essa premissa, ao contrário, apontam para oportunidades de acesso ao ensino médio daqueles que, tradicionalmente, seriam candidatos à repetência(s) e que revelam superação, como os casos de alguns alunos identificados a partir de depoimentos de profissionais da equipe pedagógica.

No entanto, os egressos de ciclos "não se dão conta" desses aspectos e compartilham com os demais a rejeição a não-reprovação. Para eles, as provas e a reprovação são indicadores de qualidade, que conferem ao ensino médio um caráter de seriedade e rigor, qualificando como fraco o ensino fundamental por ciclos, responsabilizado ainda pela falta de comprometimento dos alunos, de forma geral, e também dos professores. Os egressos de séries não revelam convicção quanto a uma maior qualidade da escola por séries, ao refletirem sobre as dificuldades que também enfrentam em relação a conteúdos mal ou não aprendidos no ensino fundamental.

3 Algumas considerações

As críticas dos egressos de ciclos confirmam a incipiente apropriação dessa proposta no seu conjunto de princípios e de dinâmicas não só pelos próprios alunos, mas por educadores – professores e pais - e sociedade como um todo, ficando reduzida a apenas um dos aspectos do sistema de avaliação. Questionados sobre o peso da reprovação na vida de uma pessoa, responsabilizam firmemente os próprios alunos, delegando a eles – e a si – seu sucesso ou não na escola.

O frágil compromisso de alguns alunos, com os estudos, e de professores, com o ensino, na relação com os ciclos, ficou evidenciado nas falas dos participantes da pesquisa e confirmado no depoimento de gestores das escolas. Isso remeteu a representações sociais e sentidos da escola de uns e a movimentos de resistência ou de inconsistência pedagógica de outros, não problematizados em processos de formação e no cotidiano das escolas.

Tanto nos grupos de diálogo como nas entrevistas com os jovens estudantes, foi possível perceber a falta de convicção dos alunos quanto à proposta dos ciclos de formação enquanto um projeto de qualidade de ensino. Era visível a fragilidade dos argumentos que utilizavam para justificar a sua forma diferenciada de ser escola.

Os alunos referiam as críticas aos ciclos no discurso de alguns de professores, percebendo preconceito e discriminação em relação a escola ciclada também por parte de colegas, ativados pela atitude dos professores que acabam reforçando ideias preconcebidas. Relataram também o descrédito por parte de amigos e familiares em relação aos ciclos, sempre associados a uma escola pouco exigente e, portanto, "fraca".

No entanto, os alunos das duas escolas não associam essas situações a preconceito em relação a si, sujeitos, uma vez que parecem assumir a trajetória nos ciclos como uma inevitável marca e mesmo um estigma a carregar, concordando com muitas das críticas a essa proposta curricular. A convivência com essa marca apresenta diferentes nuances entre os egressos, sendo mais penosa para os alunos da escola apenas de Ensino Médio, que se veem em minoria num contexto que, além de revelar contrariedade aos ciclos, parece ainda estar assimilando as mudanças no perfil de seus alunos nas últimas décadas, que, pela diversidade, gera adversidades e desafios pedagógicos.

Porém, se levarmos em consideração atitudes desrespeitosas de certos professores para com os alunos, observadas quando da divulgação da pesquisa, é possível que não só um estereótipo tenha se estabelecido, como também outros preconceitos, há muito existentes, parecem estar presentes e se relacionam à classe social. Isso se dá pelo fato das escolas municipais estarem localizadas na periferia, algumas delas em regiões de vulnerabilidade social da cidade.

A pesquisa revelou que alunos acreditam ser a reprovação um mal necessário para as suas vidas, sempre que não fizerem por merecer a aprovação. Ou seja, a falta de dedicação, de esforço, de disposição física e de sentido da escola é computada unilateralmente a eles. As oportunidades que lhes são oferecidas são interpretadas como benefícios e não como direitos. Por que o que pensam parece tão parecido com o que pensam seus professores e seus pais? Qual a relação disso com a nova desigualdade (que separa materialmente, mas unifica ideologicamente) apontada por Martins (1997).

Arrisca-se a apontar traços conservadores na crítica que os alunos fazem à escola. Foi possível perceber o quanto suas falas indicam ecos de diferentes vozes e discursos em circulação na e sobre a escola ciclada, revelando múltiplas relações entre seus ditos e os ditos pelos professores e gestores das escolas.

As reflexões realizadas podem contribuir no debate generalizado sobre a qualidade da educação brasileira e para a reflexão acerca da formulação e operacionalização de políticas públicas para a inclusão social em cenários político-partidários antagônicos, submetendo os sujeitos de suas ações a experiências que em nada contribuem para a garantia de seus direitos como cidadãos.

Referências

Charlot, Bernard. (2001). *Os Jovens e o Saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: ArtMed.

Fortuna, Tânia Ramos. (2004). Ciclos da vida e escola por ciclos: a adolescência na escola. In: MOLL, Jaqueline (Org.), *Ciclos na Escola, Ciclos na Vida: criando possibilidades.* Porto Alegre: ArtMed.

Martins, José de Souza. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.

Pais, José Machado. (2003). *Culturas juvenis.* Lisboa: Casa da Moeda.

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. (1996). Ciclos de formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos,* 9 (12). Porto Alegre, SMED.

A SOCIEDADE MODERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO NA ESCOLA

Autora: Solange Santiago Ferreira [*]

Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ

solsantiago@gmail.com

Co-autora: Lucy Rosa Silveira Souza [**]

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um momento de redefinição global em todos os âmbitos: social, político, econômico, cultural e pessoal. Traços da modernidade, definida como época da superação e da novidade, tendem a desaparecer, sendo substituídos por um movimento irrefreável e desencorajador de qualquer ação criativa que, em contrapartida, impõe-se como única forma de vida.

Para Marx, a base do social está na produção, assim a sociedade se constitui pela necessidade de se produzirem bens e serviços no intuito de satisfazer as necessidades humanas. Esse processo ocorre desde os primórdios da humanidade e vem se alargando nos últimos tempos, se complexificando e se fazendo nas contradições. É o conjunto das relações de produção que constitui a estrutura econômica da sociedade e a partir daí ergue-se a superestrutura jurídica e política a que correspondem determinadas formas sociais de consciência.

As ideias de Marx revelam o estabelecimento da sobreposição do econômico em relação ao político e ideológico. Na base de produção material é que se apoiam determinadas formas de organização do Estado e algumas formas de consciência social, refletidas nas artes e nas crenças de cada sociedade. A base econômica é o eixo central pelo qual se distribui o poder político e sobre o qual se organiza a política.

A ideologia baseada no econômico tem ingerência direta sobre a superestrutura atuando de forma a legitimar as relações de poder do Estado que mantém e reproduz as mesmas relações sociais. Advindos da base material, esses ideais são indutores da falsa consciência da realidade e do trabalho alienado.

O campo educacional se insere no contexto reproduzindo a ideologia dominante e o currículo tem contribuído para ratificar as desigualdades, sendo trabalhado nos espaços escolares também de forma alienada e alienante.

O contexto apresentado provoca reflexões acerca do tema modernidade, sobre as políticas educacionais e as concepções de currículo. Convida a identificar suas contradições e alternativas apontadas por Marx, Gramsci, Negri,

[*] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF
[**] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF

Maquiavel, Semeraro, Moreira, Sacristán e outros.

O texto, em um primeiro momento, traça um breve histórico da modernidade, seu surgimento e conceito, fazendo interfaces com autores da época, provocando reflexões sobre as implicações nos contextos: social, político, científico, econômico e educacional. Em seguida faz uma análise da burguesia e das relações de poder, trazendo elementos que podem favorecer o enfraquecimento da hegemonia imposta, através do conceito de "dirigente" proposto por Gramsci. Na sequência, ressalta a produção da consciência do homem e o poder exercido pelo sistema capitalista imbricado diretamente na produção dessa consciência. Faz um paralelo entre a racionalidade tradicional traduzida pela modernidade e a nova racionalidade proposta pelo pensamento de Negri, fazendo alusão à indissociabilidade entre o político e o social. Por último entrelaça as questões discutidas ao campo educacional, um dos campos de controle do sistema hegemônico, enfatizando que o currículo utilizado nesta perspectiva, contribui para a manutenção do sistema, mas que, nas tensões existentes pode, através de ações comprometidas com mudanças sociais que privilegiam o coletivo, alterar o curso do referido sistema.

I – QUANTO À MODERNIDADE: ALGUNS CONCEITOS, ALGUMAS REFLEXÕES

Consiste num momento que transcende uma época (séc. XV e XVI) em que prevaleciam tradições, ritos, estabilidade das instituições. Configurações estáticas, imutabilidades, normas concebidas pelo poder religioso. Trata-se de uma aceleração rumo a um novo tempo, e que se perdura até os dias de hoje.

Insurgem o desenvolvimento das ciências e das tecnologias, o movimento de descobertas, com ênfase na produtividade e, por conseguinte, às altas concentrações de riquezas.

A mudança de paradigma é inevitável, o poder religioso e a soberania feudal se defrontam com outros interesses. É reconhecido o duelo entre as instituições com ideias enraizadas na cultura e os interesses particulares nos âmbitos: econômico, político e social e educacional em uma tentativa frustrada de refrear o que há de moderno.

No entanto, não se trata apenas de mudar paradigmas. Nesse ínterim, o homem toma para si a tarefa de produzir outras formas de conhecimento, SEMERARO, (2011:12) afirma que "os modernos descobrem progressivamente que o próprio homem é o autor de si mesmo e o protagonista de sua história." O movimento histórico propiciou uma globalização que se perpetua na atualidade e influencia as relações, fortalecendo a centralização de poder de alguns países sobre outros.

Nessa perspectiva a realidade social é que determina a consciência e não o inverso. Este processo converte-se em falsa consciência, pois as próprias relações sociais de produção invertem o sentido da relação trabalho/capital, apresentando o primeiro como resultado do segundo, ao invés de apresentar o capital como produto do trabalho. Essa inversão de valores é geradora de equívocos que consolidam o trabalho como fruto do capital.

A ciência moderna resgata a valorização do pensar do ser humano e desmorona a concepção das verdades absolutas impostas pelo antigo regime, levantando hipóteses, experimentos, contestações do que está posto, além de promover debates públicos sobre as teorias, ou seja, abre oportunidade de questioná-las, ou superá-las, diante de novas realidades.

Os avanços, atrelados ao sentimento de liberdade, impulsionaram a queda do sistema feudal, o declínio das instituições engessadas pelo controle eclesiástico e pelo Império Romano. A Reforma passa pelo movimento renascentista[1], que surgiu na Itália e ampliou-se na Europa, caracterizado pelo movimento político das artes e da cultura.

Retrato de contradições, a modernidade chega repleta de inovações nos campos político, científico, social e educacional, influenciando comportamentos, provocando buscas pela liberdade e a conscientização do indivíduo, tornando-o protagonista do processo. Mas demarca amplos espaços entre as classes, estimula a propriedade privada, concentra riqueza, inibe relações paritárias.

[1] O traço mais característico do Renascimento é o humanismo. Os renascentistas retomam o lema filosófico grego Protágoras, "o homem é a medida de todas as coisas". Período: meados do séc. XV a meados do séc. XVII, sendo um dos fatores que representa o surgimento da modernidade. (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006)

Ressalta-se que é na contradição que o mundo se transforma, nas disputas de ideias que o homem evolui, cria, pensa e repensa seu modo de vida. A ruptura com o paradigma metafísico e teológico trouxe ganhos para os indivíduos que se tornaram sujeitos capazes de mudarem e reconstruírem sua própria história.

O histórico apresentado até aqui, denota a consolidação de um novo paradigma. Uma evolução dos tempos, chamados de tempos modernos. É válido indagar de que forma se constituíram as relações de poder, considerando as disputas pela manutenção da concentração de riquezas, acirrando as diferenças.

II - SOBRE A BURGUESIA E AS RELAÇÕES DE PODER

O desmanche de um sistema de domínio, unificado formando Estados nacionais dá o tom de fragmentação constituindo teorias de poder, com base na vontade dos indivíduos livres que não se submetem a quaisquer tipos de imposição.

Novos cenários vão sendo delineados e insurgem demandas por estudos que revelem ou esclareçam as concepções de poder, pois há que se entender sob qual organização social se vive e como se dá o processo democrático no sentido da formulação de outras estruturas que ofereçam melhores condições de vida para todos.

Maquiavel[2], em sua época, entrelaça política e poder, o campo da ciência na política e concebe o Estado onde "o povo é apenas matéria plástica nas mãos do príncipe." (MAQUIAVEL, 2011:13). Os domínios são assegurados pela concretude dos fatos, isto representa a eficiência do governante. Os dirigentes[3] são aqueles que buscam governar e submeter os povos às suas vontades. Na cultura burguesa, fortalece o sentido de comandante e comandado, mantendo a relação hierárquica entre as classes. Gramsci ressignifica o conceito, a função de dirigente não passa apenas pela qualificação do operário (In: SEMERARO, 2006), mas que este tenha todas as suas capacidades desenvolvidas em concomitância com a política, para que esta ideia de dirigente, faça desarticular a divisão de classes e que possa existir uma hegemonia do coletivo.

As ideias de Gramsci reafirmam as relações de poder em termos sócio-político-econômico-educacional, em uma sociedade que conhece seu processo histórico, o dinamiza e projeta outras alternativas "pela conquista da hegemonia em todos os campos"(SEMERARO, 2006:191).

Para que o novo dirigente tome para si a elaboração de outro projeto societário, faz-se necessário que tome consciência de suas possibilidades, entendendo o passado para que se projete o futuro.

[2]- Nicolau Maquiavel (1469-1527), o italiano, cuja problemática era: "como chegar ao poder? Como exercê-lo? Como conservá-lo? Para abordá-la, rompeu com todas as teorias de legitimação do poder, deixando o domínio do direito pelo domínio do fato, que é o da força." (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006)

[3]- Este conceito pode ser aprofundado nos escritos de Gramsci, Cadernos do Cárcere, nº 12.

III- O HOMEM PRODUZ A CONSCIÊNCIA E SE PRODUZ NELA

A consciência se forma pela soma de forças produtivas construídas ao longo da história em uma relação do indivíduo com a Natureza e entre eles. O poder do capital se alarga historicamente e a formação da consciência ocorre sob os determinismos das circunstâncias, passados de geração em geração agindo num movimento recíproco: "as circunstâncias fazem os homens, da mesma forma que os homens fazem as circunstâncias". (Marx, 1988:147)

As condições pelas quais os homens se formam são condicionantes para que também determinem o grau em que os movimentos de resistência influenciem na construção da história enfraquecendo ou fortalecendo o modo de vida existente, o sistema vigente, pois forma-se para a revolução ou para a manutenção do domínio das forças de produção material.

O campo educacional, sob controle hegemônico, reafirma o domínio e o currículo, neste sentido, "é um objeto social histórico" (SACRISTÁN, 2000) podendo legitimar a dominação ou favorecer a tomada de consciência, formando homens que possam superar a condição de dominados. Moreira e Candau (2007:18) entendem o currículo "como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes." Assim, o currículo vincula-se aos procedimentos de intenção educativa e pedagógica nos espaços escolares. Pode-se afirmar que isto incide diretamente sobre comportamentos, atitudes e valores podendo servir como instrumento de dominação ou de emancipação dos sujeitos que ali estão. Daí a relevância no tratamento, seleção e organização das atividades realizadas naqueles espaços, como forma de projetar alternativas de intervenção na sociedade.

No curso da História aparece em vantagem a manutenção do sistema hegemônico por meio de uma produção que não é a da vida real, mas que reflete a dicotomia entre o homem e a natureza, como se ele se opusesse, em vez de interagir com ela. Em um movimento contínuo, o que é dominante para uma classe é também dominante em uma determinada época. Os indivíduos dominantes são aqueles que possuem consciência, regulamentam como seres pensantes, produtores de ideias. A produção e a distribuição dos pensamentos de sua época são as ideias dominantes dessa época.

Cabe aos educadores analisar, questionar e participar de forma crítica e criativa das políticas de organização dos sistemas educacionais da nossa época, observando os contextos, identificando os condicionantes que impedem ou favorecem os processos democráticos, propiciando movimentos que aproximam o político e o social dentro e fora dos cotidianos escolares caminhando em direção a uma nova racionalidade.

IV- POR UMA NOVA RACIONALIDADE

O advento da modernidade redundou na ratificação da exclusão social. Os conceitos de globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação e valorização do trabalhador foram utilizados

como forma de imposição do sistema capitalista. O atual foco de atenções para ratificar o conservadorismo é o discurso da qualidade que se deslocou dos recursos para a eficácia do processo, configurando a lógica empresarial privada.

O discurso hegemônico da qualidade não encontrou resistência de seu conteúdo antidemocrático, implícito em sua concepção mercantil e encontra-se ativo no campo educacional, como destacado por Moreira (2008): "Qualidade... associa-se a quantitativismo e a produtivismo", conceitos apropriados na íntegra pelos cotidianos escolares, enfatizando os resultados em detrimento do respeito aos processos de construção e elaboração dos conhecimentos.

Faz-se necessária uma ação coletiva potencializando e elevando social, moral e intelectualmente as massas populares, identificando os reais interesses e necessidades dos indivíduos, traçando políticas educacionais de qualidade que permitam ao indivíduo "ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo" (Moreira, 2008).

No modelo posto, a concepção de democracia tende a desqualificar as dimensões política e social, inibindo as iniciativas que possibilitem a tomada de caminhos consonantes com a igualdade.

Negri (2002) afirma que trata-se do pensamento liberal, carregado de enormes contradições a exemplo das crises sociais se refletindo no político, fragilizando a teoria da separação entre o social e o político, anunciando a urgência que o moderno tem de controle do social. O autor se reporta ao ponto de vista Marxiano, insistindo sobre a intensa relação entre o social e o político, sobre sua interpenetração "dentro da corrente materialista e revolucionária da metafísica moderna." (idem:449).

Ressalta ainda que a racionalidade moderna "é uma lógica linear que reconduz a multidão[4] dos sujeitos à unidade e controla sua diversidade através da dialética" (2002:452), isto significa retirar dos sujeitos a sua essência singular. Para ele, o moderno nega a expressão das subjetividades, neutraliza a multidão no político, isto reforça a ideia da dicotomia entre o social e o político.

Há que se reafirmar a potência das duas esferas (política e social), insistindo nessa relação, reencontrando as bases de uma nova racionalidade onde flui o trabalho vivo, criativo, pensando em um projeto de sociedade igualitária, em que as relações se dão horizontalmente e os projetos são idealizados coletivamente, com a participação efetiva dos sujeitos livres, mas interdependentes, autônomos, mas responsáveis socialmente pela dignidade dos outros, pela sua emancipação.

É preciso investir em um movimento fundamentado nas singularidades, ouvir as vozes da multidão, suas necessidades, estar com ela, formando-a e se formando nela. A multidão encontra-se também na escola, um dos vieses que possibilitam mudanças na sociedade.

O modelo de racionalidade tradicional deve ser desconstruído, sobreposto por vias coletivas criando alternativas, sem deixar de atentar para a igual desconstrução da educação como aparelho ideológico do Estado, intervindo na ordenação e distribuição do conhecimento, que segundo Sacristán (2000: 108) "é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade."

O movimento rico, criador, sem as limitações do constituído, traduzindo uma situação concreta, indica uma nova racionalidade, onde o privilégio não tem vez, que contraria a essência do trabalho vivo.

[4]- Multidão (*multitudo*) é o mesmo que povo, na concepção de Negri (2002:221)

VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem esgotar as reflexões sobre a sociedade moderna, suas implicações na formação do indivíduo, não apontamos políticas educacionais que contemplem uma nova lógica para o sistema curricular, mas traçamos algumas considerações no intuito de fomentar dúvidas e aprofundamentos sobre do tema.

Os autores que contribuíram para esta reflexão vêm sinalizando profundas mudanças em consequência dos processos de transformação das sociedades do mundo moderno. Sentimentos gerais tais como: incerteza, insegurança, ansiedade, medo, dentre outros, podem gerar conflitos psicológicos refletidos na incompatibilidade entre os projetos de vida de longo prazo e o imediatismo do trabalho. No modo de vida fundado na aceleração, o espaço e o tempo entram em colapso. O individualismo exacerbado, a competitividade, o consumo são os fatores que movem as ações do homem hoje. O homem do passado era entendido como produto da civilização industrial, o cenário refletia a mobilização das massas para amplas lutas políticas. Na sociedade pós-industrial, o homem dedica-se às minorias (sexuais, raciais, culturais) atuando no microssistema do cotidiano. O quadro revela o desmonte, a fragmentação dos processos de luta contra as desigualdades em nível macro.

A modernidade trouxe vários elementos que revolucionaram o mundo, mas também mazelas e contradições que são superáveis apenas com a conscientização do homem, com a força da multidão com sua multiplicidade de alternativas criadoras de outras lógicas, onde a terminologia “privilégio” (grifo meu) perde espaço nos contextos.

A constituição de nova racionalidade apontada por Negri se faz necessária, pois rompe com a uniformidade, com a alienação, em um processo de cooperação entre as singularidades e pluralidades num movimento contínuo contra o comando. “A cooperação é a produção e a reprodução da própria vida” (2002:457).

O rompimento com as políticas educacionais hegemônicas poderá ocorrer na medida em que todos os agentes sociais (pais, responsáveis, estudantes, equipe dos profissionais da educação das escolas) participem do processo de reorganização curricular, abrindo espaços de discussão, colocando em pauta o político e o social como fatores indissociáveis na sociedade e na escola, ampliando o conhecimento sobre os “fenômenos culturais contemporâneos” (MOREIRA, 2008).

As tensões e desafios postos fazem parte do movimento de construção e de desconstrução do conhecimento, importa reelaborar as políticas do currículo no sentido da “formação de novas identidades” (Idem, 2008) que se sustentem sob a égide das pluralidades sem desrespeitar as singularidades, provocando a instabilidade constante nas relações de poder que edificam a sociedade excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MAQUIAVEL, N. O príncipe. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

MARX, K. A produção da consciência. In: Sociologia. São Paulo: Ática, 1988.

MOREIRA, A. F. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. Disponível em:http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio_moreira_qualidade_educ_curric.pdf. Acesso em 20/07/2014.

_____ & CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Indagações sobre currículo.* Brasília: Ministério da Educação, 2006.

NEGRI, A. O poder constituinte: ensaio sobre alternativas da modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMERARO, G. Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

_____. Saber fazer filosofia: o pensamento moderno. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: Uma Análise das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006) e Metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010)

Débora Teixeira de Mello
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)
deboramellors@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo investiga as políticas públicas de educação analisando as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006) e as perspectivas de formação de professores em Educação Infantil segundo as metas do Plano Nacional de Educação Lei 10.172/2001 e os embates da carreira docente para os profissionais da educação infantil. Trata-se de um estudo na área de políticas públicas de educação, que a partir da coleta de dados de pesquisa em sítios oficiais do Governo Federal, governos estaduais e municipais. O referencial teórico utilizado incluiu uma revisão do ordenamento legal vigente no Brasil e do campo conceitual da área (ROSEMBERG, 2007; VIEIRA, 2010); a teorização sobre formação docente (GATTI, 2010) e SAVIANI (2007) no que se refere às análises no campo das políticas públicas de educação. Estudos das políticas implementadas pelos organismos internacionais (OCDE, BM) nos países em desenvolvimento têm demonstrado que as políticas de atendimento à criança pequena, geralmente efetivadas são programas de baixo custo - consideradas, muito aquém dos padrões aceitáveis em outros países, trazendo como consequência uma política de contradições e qualidade insatisfatória que influenciaram a carreira docente nesta etapa da Educação Básica. É com a Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, que a Educação Infantil torna-se um direito da criança. A partir da LDB 9394/96 os professores devem ter formação em nível superior, admitindo-se como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62-LDB 9394/96). Em 2001 se estabelecem as metas do PNE (10.172/01) para a formação docente na Educação Infantil. Esse cenário passa a sofrer modificações com a ampliação da oferta da Educação Infantil e como consequência exige uma profissionalização docente para atuação nessa etapa e sua valorização profissional.

Palavras-chave: Política Nacional de Formação de Professores. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Educação Infantil e Formação Docente.

Apresentação

O presente estudo objetivou evidenciar as políticas de formação de professores para a Educação Infantil a partir da expansão recente do atendimento às crianças de 0 a 5 anos no Brasil, bem

como analisar alguns desafios colocados para os municípios diante dessa expansão. Os resultados aqui trazidos são dados ainda parciais originados de uma pesquisa em processo de realização.

Na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, a Educação Infantil torna-se um direito da criança no Brasil. Pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, a Educação Infantil é apresentada como a primeira etapa da Educação Básica, dividida em ***creche***, atendimento destinado à faixa etária de até 3 anos e ***pré-escola***, quando a oferta é voltada às crianças entre 4 até 6 anos de idade. Em 2006, foi incorporada uma Emenda Constitucional 53/2006 que modificou o art. 208 da CF/88 - inciso IV – em que é dever do Estado oferecer a educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade, as crianças de 6 anos foram direcionadas para matrícula no Ensino Fundamental. A mesma emenda constitucional instituiu o FUNDEB - Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - em substituição ao FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. O FUNDEF foi instituído pela EC 14 de 1996 e tinha uma vigência de dez anos. A nova emenda 53/06 passou a vincular os recursos financeiros já previstos a toda a educação básica, não focalizando os investimentos no ensino fundamental.

Seguiu-se, em 2009, a aprovação da Emenda Constitucional 59/09 que garante o acesso a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Essa alteração coloca sob responsabilidade dos municípios e do Distrito Federal a criação de vagas para o ingresso das crianças de 4 anos, com prazo até 2016, e efetivação do acesso universalizado. No Brasil, essa nova legislação trouxe uma questão: como o Sistema Educacional Brasileiro, especificamente as redes municipais vêm enfrentando o desafio da expansão da Educação Infantil, especialmente com a inclusão de creches e pré-escolas no sistema de ensino. A partir da LDB 9394/96, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica (formada também pelo ensino fundamental e ensino médio) e tem como princípio que os municípios e outras instâncias governamentais coloquem a Educação Infantil, incluindo a rede de creches no sistema de educação e se responsabilizem pelas redes de creches já existentes. Como os municípios ampliarão as vagas para o acesso a todas as crianças de 4 anos? Como formar e/ou ampliar o quadro de docentes para atender essa demanda, respeitando a legislação em que, para atuar na Educação Infantil, admiti-se como formação mínima o normal/magistério, e preferencialmente, o professor tenha formação superior em Pedagogia?

A Expansão da Educação Infantil e o Desafio da Formação de Professores

O Plano Nacional de Educação (PNE 10.172/01) previa uma ampliação de cobertura para a faixa etária de 0 a 3 anos, tendo como meta incluir até 50% dessas crianças até o final da década, e 80% das crianças de 4 a 5 anos. Ao analisarmos os dados do Censo Escolar MEC/INEP (2010) em relação às taxas de matrícula na Educação Infantil, destaca-se que, a matrícula em creche era da ordem de 2.298.207 e da pré-escola de 4.692.045 totalizando uma matrícula na Educação Infantil de 6.756.698 crianças, com um percentual de cobertura de atendimento de 23,6 % em creche, sendo que em 2000, esse percentual

era de 9,4% das crianças dessa faixa etária. Na pré-escola, em 2010 o percentual de matrícula encontrado era de 80,01%, e no ano 2000 esse percentual alcançava apenas 61,4% das crianças de 4 a 6 anos: o que compõe uma taxa de cobertura de atendimento na Educação Infantil de apenas 41,49%, das crianças de 0 a 6 anos, ainda um índice baixo de matrículas para essa etapa da Educação Básica.

Esses dados demonstram que, apesar da legislação vigente, a situação de atendimento educacional e de cuidados às crianças dessa faixa etária vem se modificando lentamente, e não em uma cobertura de ordem nacional, mas com iniciativas lideradas por alguns estados e municípios do país, uma cobertura que acaba por consolidar desigualdades regionais. Destaca-se, também, a necessidade de expansão de vagas, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos, quando ainda estão muito distantes os 23,6% da meta de 50% de cobertura de matrícula para essa faixa etária. Estamos próximos da CONAE (2014), e na CONAE (2010) já tinham sido elencadas a necessidade de ações como um levantamento dos déficits de vagas para essa faixa etária (0 a 3 anos) e a demanda de creches nos municípios.

Historicamente no Brasil, as instituições denominadas creches tiveram como função a guarda e cuidado da criança pequena, é somente com a Constituição de 1988 e LDB 9394/96, que a creche é reconhecida como parte integrante do sistema educacional.

Segundo o diagnóstico da Educação Infantil do PNE 10.172/01, as condições das instituições de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, em grande parte realizada por creches públicas, filantrópicas e assistenciais, apresentava-se que:

> A maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolvem programa educacional, não dispõem de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados. Mas deve-se registrar, também, que existem creches de boa qualidade, com profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, que desenvolvem proposta pedagógica de alta qualidade educacional. (PNE, 2001 p.09)

Um desafio que se impôs aos municípios foi a contratação de professores para essa etapa da educação básica, que, com a inclusão das creches no sistema de ensino, o perfil profissional para atuar na Educação Infantil passou a ser o professor. Mas, especialmente quando se trata do segmento das crianças de 0 a 3 anos, atendida na instituição denominada creche, o desafio torna-se ainda mais evidente, como contar com um quadro de professores e plano de carreira incorporando os monitores, recreacionistas, auxiliares que vem atuando nessas instituições?

No que diz respeito à formação de professores, a LDBEN 9394/96 prevê no Título VI – Dos Profissionais da Educação - no seu artigo 62 - a formação de professores das crianças pequenas, no ensino superior, admitindo-se como formação mínima o magistério:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

O PNE (2001) também definiu diretrizes para a formação de professores, sendo que, segundo o documento, seria necessário estabelecer: um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e

institutos superiores de educação e organizações não governamentais, que realizasse as seguintes metas: a*) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.* **A**inda, segundo o PNE (2001): *A partir da vigência deste plano**, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.***

Mas, apesar das metas do PNE (2001), em relação à formação dos professores da Educação Infantil, as pesquisas demonstram que um longo caminho deve ser percorrido. Segundo **o *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro - com Base no Censo Escolar 2007*** - publicado em 2009 - (MEC/INEP), no segmento da creche em 2007, contava-se com 95.643 professores, destes 2.896 (3%) tinham somente o Ensino Fundamental, 9.465 tinham o Ensino Médio (9,9%), um maior número de professores 43.027 tinha formação no curso Normal/Magistério (45%) e 35.570 (37%) tinham Ensino Superior em Licenciatura e 4.685 (4,9%) outro curso superior. Destaca-se que na creche somente 37% dos professores têm Ensino Superior com Licenciatura. Segundo Vieira (2010) os dados do Censo Escolar vem demonstrando como estamos distantes das metas do PNE de 70% dos docentes com nível superior, nas creches e pré-escolas. Ainda, segundo a autora para um acompanhamento das metas do novo PNE será necessário mais informações quantitativas no campo do cuidado e da educação da criança pequena, especialmente com a inclusão mais precisa dos dados das instituições particulares, filantrópicas, confessionais no Censo Escolar.

Considerando que o PNE (10.172/01) foi aprovado em 2001, verifica-se que a formação de professores para essa etapa vem apresentando um quadro mais favorável, apesar de ainda encontrarmos em torno de 15% de professores sem a formação mínima recomendada pela legislação. Uma situação que no caso das instituições como a creche é agravada, uma vez que absorveram grande parte dos profissionais contratados pelas áreas de saúde e assistência social como monitores, recreacionistas, auxiliares. Isso vem demonstrar que, apesar das conquistas do ordenamento legal dos anos 80 e 90, quando já se passaram 18 anos, as conquistas de profissionalização do professor para atuar na Educação Infantil vêm se encaminhando lentamente.

Os dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2010) apontam um aumento das matrículas no curso de Pedagogia, entre os anos de 2002 a 2009, em 2002 foram 357 mil matrículas no curso de Pedagogia, passando para 555 mil em 2009, um aumento de mais de 60% das matrículas. Reconhece-se o investimento do MEC nos cursos de formação de professores, mas o aumento de matrículas no curso de Pedagogia está condicionado também à expansão desse curso pela modalidade à distância.

No ano de 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para formação de professores, no

curso de Pedagogia - pelo Conselho Nacional da Educação - Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, sendo que no texto das diretrizes a formação de professores para a Educação Infantil, está prevista no art. 4º.:

> O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Em pesquisa sobre formação de professores, GATTI (2010) analisa que os currículos do curso de Pedagogia, em 71 cursos presenciais investigados, a pesquisa concluiu que somente 5,3% do conjunto das disciplinas obrigatórias dos cursos apresentavam conteúdo específico da etapa da Educação Infantil, a pesquisa aponta ainda que, no estudo das ementas das disciplinas, existe maior preocupação com a oferta das disciplinas de formação geral de teorias políticas, sociológicas e psicológicas, do que um embasamento teórico-prático para a atividade de ensino.

No presente estudo, analisando as grades curriculares de três universidades federais do Rio Grande do Sul, encontramos nos currículos dos cursos de Pedagogia, com carga horária de 3200 horas, uma média de 5% a 10% de disciplinas que contemplam como conteúdo a discussão da ação pedagógica ou docência na Educação Infantil. As pesquisas vêm confirmar que, apesar da legislação vigente, a implementação de políticas de formação de professores para atuação na Educação Infantil, requer promover uma discussão com as universidades de como contemplar e ampliar o conhecimento da especificidade de uma ação pedagógica com crianças de 0 a 5 anos nos cursos de Pedagogia. As políticas públicas de formação de professores só terão efetividade quando estiverem em consonância com as instituições formadoras, nesse caso, as universidades responsáveis pela oferta dos cursos de Pedagogia.

Ainda, no PNE (2001) havia uma meta sobre a expansão de cursos com formação específica para atuação na Educação Infantil, meta nº. 24 : ***Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação***. Essa meta ressaltava os dez anos para ajuste do sistema educacional, para sua implementação, possibilitando que os professores em dez anos completassem sua formação em nível superior. Esperava-se um investimento na formação de professores para a Educação Infantil, nos cursos de graduação em Pedagogia, cursos de Especialização *Lato Sensu* na área da Educação Infantil, ações, no entanto, que só foram implementadas mais recentemente com apoio do governo federal, a partir da iniciativa da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do MEC.

Conforme estudo de Campos (2006), analisando as dificuldades de implantação da nova legislação pelos sistemas de educação, quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil, segundo a autora, especialmente quando se trata da instituição creche, são maiores as dificuldades da implementação das políticas públicas de educação, pelos municípios e estados brasileiros:

> [...] Ao mesmo tempo em que, em muitos estados e prefeituras, foram organizados cursos de formação para educadores leigos que já se encontravam trabalhando nessas instituições, muitas prefeituras e entidades têm contestado a exigência e buscado subterfúgios, por exemplo, contratando educadores como se desempenhassem atividades de limpeza, para fugir ao requisito da formação prévia. (p.90)

Segundo Rosemberg (2007), as políticas de assistencialismo na Educação Infantil, parecem ainda não estarem superadas, mesmo com as conquistas da Constituição de 1988, a autora considera que, a conquista desses direitos é ameaçada por dois fatores: a escolarização precoce da criança de 0 a 6 anos na pré-escola, e a *assistencialização* das creches, que permanece na oferta pobre para as crianças pobres, com modelos denominados de "flexibilização" do sistema, ou modelos "alternativos", como: a creche domiciliar, mãe crecheira, hotelzinho, vale creche, brinquedoteca, bolsa para mães.

Conclusões Parciais

Diferentemente de outros países, proteção à infância no Brasil, só vem se desenvolvendo com mais força nas últimas décadas, a partir das conquistas dos anos 80 em diante. O Brasil, ao longo dos anos, fez uma opção também por situações alternativas na educação e no cuidado das crianças pequenas: políticas focalizadas, que não incluíram os direitos das crianças a um atendimento de qualidade.

Diante desse quadro, a conquista da inclusão das creches no sistema de financiamento do FUNDEB lei 11.494/2007, consequência da mobilização dos movimentos sociais, foi determinante para a melhoria da qualidade do atendimento em creches. Enfim, com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que ressalta na meta **1.8 - a relevância da formação de professores para a Educação Infantil - *promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação*** infantil***, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior*.** Nesse momento, vivemos a expectativa de que sua implantação possa dar novos rumos à qualidade de educação e cuidados das crianças pequenas em creche.

Referências Bibliográficas:

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

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação. Lei 10.172/01.** *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 de janeiro de 2001.

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

BRASIL. *Lei n. 9424 de 24 de dezembro de 1996.* **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.** *FUNDEF,* Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n.11.494, de 24 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.** *FUNDEB, Brasília, 2007.*

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara Plena, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. **Resolução n.1**, Brasília, 2006.

BRASIL.. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro**. **Com Base no Censo Escolar de 2007**. Brasília, maio de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP) **Censo do Ensino Superior**, Brasília, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, n. 127, p.87-128, jan./abr.2006.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, V.31, n.113, p.1355-1379, out-dez. de 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Para uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB. 2007**. Disponível em: <www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducacaoInfantil2.pdf> Acesso em 10 de abril de 2014.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação Sociedade**, Campinas, vol 28, n.100 – Especial p.1231-1255, out. 2007.

VIEIRA, Lívia F. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: As Propostas da CONAE 2010. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.31, n. 112, p.809-831, jul-set. 2010.

Política curricular para educação quilombola no Brasil.

LARCHERT, Jeanes Martins
Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia-Brasil.
Email: jelarchert@yahoo.com.br

1. Introdução

Os quilombos atravessaram gerações em toda história do Brasil, indicando a participação ativa da população negra na formação histórica e cultural da sociedade brasileira, dando destaque às identidades construídas a partir das lutas travadas no âmbito da cultura, da religião e da economia rural. Essas lutas apontam para os movimentos reivindicatórios que continuarão até nossos dias, exigindo do estado e da sociedade civil maior visibilidade para as populações quilombolas (Moura, 2001).

Estudos e mobilizações políticas sobre a população remanescente de quilombo trazem para o primeiro plano dos debates a reivindicação dos direitos fundamentais da população negra brasileira. Desde a década de 1980 que o debate sobre a questão quilombola entrou no cenário político nacional e culminou no ano de 1988 com os quilombos tornando-se matéria constitucional (Moura, 2001)

Informa a Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2013) que entre 2004 a 2012 foram certificadas 1.826 comunidades como quilombolas, e mais de 3.524 comunidades rurais e urbanas foram identificadas em todo país. Essas comunidades, ao longo da história, receberam distintas denominações, Terra de Pretos[1], Terras de Santo[2], Mocambo[3] ou Quilombo, seus habitantes quilombolas ou Calhambolas[4] em decorrência das diferentes origens de formação ou das intenções de burlar o sistema escravista e se preservarem das perseguições e preconceitos.

Ainda hoje, quando se pensa em quilombo, a primeira ideia que vem à mente é a de que foi um local isolado, no meio da mata, formado por escravos negros fugidos. Consagrada pela História dominante no Brasil, essa visão ainda permanece arraigada no senso comum remetendo-nos a um passado remoto de nossa história que data de dois de julho de mil setecentos e quarenta. Nessa data, o Conselho Ultramarino, órgão responsável pelo controle central da colônia, definiu o quilombo como "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles" (MOURA,1988, p.16).

Explica-nos Ratts (2000) que o conceito de quilombo entendido como local de instalação de grupos de escravos fugitivos persistiu por todo século XVIII até a década de 1930, momento em que estudiosos buscaram compreender os quilombos, que desde 1595 se organizam como "um movimento emancipacionista, que antecede, em muito, o movimento liberal abolicionista" (MOURA, 2001, p.22). Para Munanga e Gomes (2006, p. 71) "a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundu*, falada pelo povo *ovimbundo*", designa "um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central". Para esses autores existem muitas semelhanças entre os quilombos africanos e os brasileiros, formados no mesmo período. Por isso, "os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana" (2006, p. 72) e carregam em si não o significado de refúgio de escravos fugitivos, mas de reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e de resgate de sua liberdade e dignidade no esforço de lutar contra o regime escravista.

Para compreender o campo semântico do termo quilombo, surgindo da ideia de refúgio de negros escravos fugitivos e vai até a prática de resistência da cultura afro-brasileira nos dias atuais, que se impõe

[1] Auto-definição comumente utilizada pelas comunidades negras rurais para seus territórios, principalmente no Maranhão e Pernambuco. (ALMEIDA, 2002, p.38).
[2] Nome atribuído às terras doadas pela Igreja católica tendo como contrapartida a construção de uma Igreja (REIS E SILVA, 1989).
[3] Denominação atribuída às comunidades negras ribeirinhas do baixo Amazonas (FUNES, 1996, p.147).
[4] "Nome jurídico dado aos habitantes dos quilombos no século XVII" (RAMOS, 1996, p. 165).

contra toda forma de discriminação racial e de dominação cultural, é preciso traçar o seu percurso histórico conceitual.

Os estudos sobre a temática dos quilombos entram na produção intelectual brasileira a partir da década de 1930 e a referência para compreendê-la é o quilombo de Palmares. Ratts (2006) aponta Edison Carneiro, Roger Bastide, Clóvis Moura e Décio Freitas como autores que tratam o tema como fenômeno do passado nas décadas de 1930 a 1960. no contexto brasileiro, Ratts (2006) cita os intelectuais brasileiros Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Joel Rufino dos Santos, como responsáveis por apresentar à academia o novo conceito de quilombo, cujo significado está voltado para a resistência política e cultural dos negros brasileiros.

Nas décadas de 1970 e 1980, momento de crescimento da produção acadêmica brasileira sobre a temática racial, os quilombos receberam, na literatura acadêmica, as denominações de "comunidade negra rural" e "território negro". Segundo Ratts (2007, p.55), essas denominações foram produzidas e ditas no mundo acadêmico sob forte debate teórico que "no mínimo incomoda a academia brasileira nas décadas de 1970 e 1980".

Para Carneiro (1988, p.14), o quilombo foi um movimento de massa "era a reafirmação da cultura e do estilo de vida africano". Esses referenciais mostram que o debate em torno da garantia de direitos civis das comunidades quilombolas ganhou impulso nas últimas décadas do século XX, contituindo-se em uma ação coletiva reivindicatória diretamente ligada à exclusão social, econômica e política do povo negro na sociedade brasileira e em especial o negro rural.

2. Políticas públicas para a educação quilombola

Nesse cenário de luta para garantir os direitos civis do povo quilombola desencadeou-se também as reivindicações pela educação escolar quilombola enquanto política educacional. Problemática denunciada constantemente pelo movimento negro, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) e setores da sociedade que exigem a educação pública e de qualidade para todos (BRASIL, 2011). Conforme o relatório Unicef (BRASIL, 2003, p. 15) sobre a situação da infância e adolescência brasileira,

> 31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas.

No âmbito das políticas educacionais, o que temos de concreto é o artigo 26-A da LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterado pela Lei nº10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira. Pelo Parecer CNE/CP 03/2004 todo sistema de ensino precisará providenciar "Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais" (BRASIL, 2003, p.9).

A resolução nº 8/ 2012 do CNE/CEB define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. As políticas públicas e seus programas aproximam o Estado das comunidades quilombolas e ocupam o lugar fundamental no processo de reconhecimento e inserção das comunidades nas redes sociais, econômicas, educacionais e culturais locais. Porém, nem sempre, as políticas e seus programas chegam a seus destinos. Difícil saber exatamente quanto foi investido, onde, como e que resultados foram alcançados. Na comunidade onde atuamos como pesquisadoras, presenciamos o atraso, esquecimento, falta de incentivo e falta de distribuição das informações para as comunidades do município. As articulações com o poder público, neste caso, parecem ser uma via de mão

dupla, enquanto interlocutor impõem restrições políticas burocráticas emperrando os processos de titulação, mas ao mesmo tempo servem de instrumento para a garantia de direitos, visibilidade e recursos políticos.

Além disso, a falta de preparo dos órgãos públicos municipal e estadual, como por exemplo, a Secretaria de Educação para implantar e implementar as políticas federais, garantindo a efetiva operação nas comunidades, é um dos obstáculos para efetivação das ações de valorização e reconhecimento dessas comunidades nas diversas esferas políticas. É preciso apontar que existe um hiato entre o que propõe as políticas públicas aqui descritas e a situação local de alguns grupos quilombolas no país.

Ressaltamos a importância dos gestores públicos municipais e estaduais em conhecerem e reconhecerem essas políticas, assumindo responsabilidades e compromisso com sua implantação ou implementação, criando estratégias que agilizem o acesso dos municípios e dos quilombolas a essas políticas, promovendo nas comunidades condições gerais de trabalho com renda, com vistas a saírem do quadro de miséria em que se encontram algumas delas. De toda sorte o que esteve e permanece em jogo, apesar de todo sistema totalitário da escravidão no período colonial, do racismo e preconceito cobertos pela democracia racial é que o povo negro rural quilombola brasileiro, através da resistência, se manteve e mantém protagonista da sua própria história. A preservação da tradição oral, da identidade negra rural e da memória coletiva como propagadores da história quilombola contribuirá para que esse protagonismo continue na escola.

Sob a perspectiva educativa, a cultura quilombola é potencilizadora de elaboração e criação de conteúdos educacionais escolares, fornecedora de referenciais para a compreensão da realidade e dos significados de vida das experiências da comunidade. Destacando os dizeres de Fiori (1992, p. 93) para quem “a escola deve inserir-se intrinsecamente, radicalmente, profundamente, no dinamismo totalizante da cultura do povo, que não necessita ser autóctone, mais sim autônoma”, por isso, o ensinar e o aprender no quilombo devem selecionar conhecimentos acerca da ancestralidade, da oralidade e da memória, fortalecendo os processos educativos oriundos do seu povo.

3. Diálogos quilombolas com uma política educacional em construção

Os processos educativos cotidianos, comunitários e não escolares, onde a tradição oral é meio e conhecimento, convidam a escola para pensar-se como espaço possível para a educação libertadora, construindo entre educadores e educando uma verdadeira consciência histórica. “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraiar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal" (FREIRE, 2006, p. 25). Nesta perspectiva, a educação escolar da comunidade quilombola deve refletir sobre a relação mais ampla dos conhecimentos nela produzidos na diversidade cultural local.

O diálogo com o currículo se inicia no reconhecimento das diferenças, com todas as suas tensões. Para Oliveira (2003, p. 84) “A identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece.” O currículo da escola formal apaga diferenças que lhes são constitutivas, porque não considera as singularidades e as diferenças expressas na cultura em que está inserido. Para acender essas diferenças na escola, é necessário a prática pedagógica assumir-se afro-brasileira e impregnar-se de cultura negra rural quilombola.

Para que essa impregnação aconteça, é necessário inserir no projeto educativo os conteúdos éticos, morais, comportamentais, culturais, sociais reconhecendo-os como responsáveis pela formação da cidadania e fortalecimento das identidades culturais; não os desvinculando dos conteúdos de cada área de conhecimento ou de cada disciplina. Os conteúdos cognitivos não se separam dos conteúdos culturais. Essa interação no currículo constrói na escola a epistemologia didática. Infelizmente, nossa experiência e nossos estudos vêm nos mostrando que os conteúdos das áreas de conhecimento estão organizados segundo um modelo político-epistemológico disciplinar linear em que o conhecimento é fragmentado. Esse modelo contradiz a epistemologia quilombola que é coletiva, circular, cujo conhecimento é preservado na unidade.

Quando refletimos sobre o currículo escolar e suas práticas educativas e trazemos para o centro da discussão a cultura local de uma comunidade quilombola, é conveniente que se reflita sobre o ser humano enquanto sujeito-objeto, que, analisado de um ponto de vista histórico, é um ser de relações com a

natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Ele instaura a estrutura social e cria suas instituições. É partícipe de uma sociedade letrada, elege a escola como instituição específica que vai prepará-lo para o exercício cotidiano da cidadania. No entanto, a escola, enquanto instituição moderna, traz o formalismo e a lógica da dominação que impregnou a sociedade capitalista. Este formalismo impera sobre a organização e domina a cultura escolar: a introjeção de normas rígidas, estereotipadas e uniformizantes, que aprisionam o sujeito nas malhas de uma estrutura fechada (BURNHAM, 1992).

Outro eixo a dialogar é a formação das(os) professoras(os). Esse diálogo centraliza a reflexão no argumento de que o "nós", professores/as, brasileiros/as, oriundos de diferentes grupos étnico-raciais, religiosos, de classe e sexo diferentes tanto aprendemos como ensinamos a Outros[5], por meio de práticas pedagógicas em que relações étnico-raciais nos acolhem, rejeitam ou querem nos modificar, por isso, a primeira exigência para a formação do/a professor/a é a sensibilidade criativa que engloba a multiplicidade de expressões humanas que estão inseridas no universo cultural brasileiro.

A educação das relações étnico-raciais pauta-se no entendimento de que o Outro é o sujeito pleno, pertencente a um grupo cultural, construtor da história e do imaginário social, reconhecido e respeitado na sua diferença étnica, religiosa, sexual etc. Esse processo de humanizar-se a partir do Outro favorece a homens e mulheres, professores (as) e alunos (as) imbuírem-se de respeito e valoração positiva, experienciando a alteridade (SILVA, 2007). Diante dessas reflexões, questionamos os contornos que têm tomado as políticas para a formação dos professores no Brasil, considerando que eles são também os responsáveis pela Educação das Relações Étnico-Raciais e por inserir o estudo da Cultura e da História Afro-brasileira e Africana no interior da escola.

A pouca reflexão sobre as relações étnico-raciais na escola das comunidades quilombolas no país e o tratamento dado a essas questões, quando elas aparecem, contribuem para manutenção de práticas docentes que reproduzem a invisibilidade da cultura e da epistemologia da comunidade, contribuem para o não reconhecimento da identidade das crianças negras no cotidiano escolar (SILVA, 2007). A invisibilidade é terreno fértil para o racismo e o preconceito, cujo ocultamento nas diversas práticas de ensino, naturalizam o silenciamento e a negação do conflito que existe na dominação da ideologia imperante que não é quilombola, é branca e européia. Essas atitudes discriminatórias impregnadas na formação do professor resultaram, ao longo dos anos, em prejuízo à população negra no que se refere ao baixo nível de escolaridade, à exclusão do mercado de trabalho, entre outros fatores que ainda permanecem na sociedade brasileira (SILVA, 2007).

Os processos educativos vivenciados nas práticas docentes que privilegiam as relações étnico-raciais possibilitam aos/as nossos/as Outros/as a oportunidade de questionarem e desconstruírem os mitos da superioridade e inferioridade entre grupos humanos. O respeito à cultura, à cor, à religião, à linguagem, às artes dão a Nós e ao Outro o sentimento de pertença.

O último eixo a dialogar é a gestão e a organização administrativa pedagógica na escola. A escola, como instância educativa que interage com a sociedade, encontra-se impregnada de práticas autoritárias de convivência e de mecanismos rígidos de controle burocrático oriundos da sociedade (BRASIL, 2011). Os estudos e experiências sobre a gestão escolar e a história da educação no Brasil apontam para uma organização da gestão escolar centralizada e hierarquizada, resultando em um trabalho individualizado, autoritário e elitista (BRASIL, 2011). A escola vem sendo desafiada a ultrapassar os limites de seus muros e romper com o modelo de gestão amparado no princípio do centralismo e da autoridade e com as formas de relações individualizantes e dependentes.

Encerramos este texto reiterando a ideia de que homens, mulheres e crianças das comunidades quilombolas do Brasil precisam ser reconhecidos na riqueza de sua cultura e de seus conhecimentos tradicionais experienciados no seu cotidiano. A escola precisa desenvolver ferramentas intelectuais que fortaleçam suas identidades e façam da resistência o objeto e objetivo da educação escolar. Necessário

[5] A palavra Outro grafada em maiúsculo chama atenção para o exercício da alteridade "Saber ouvir a voz do Outro é o que chamamos de " consciência moral"(DUSSEL, s/d, p.192).

desenvolver estudos que revelem essa rica produção de saberes e possibilitem a construção de novos conhecimentos e a desmistificação dos preconceitos sobre eles.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de preto no Maranhão**: quebrando o mito do isolamento. SãoLuís: SMDH: CCN-MA: PVN, 2002. (Coleção Negra Cosme, v.3.).

ARRUTI, José Maurício. **Boletim "Territórios Negros"** , ano 8, nº 33, abril de 2008

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Ato das disposições constitucionais transitórias**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

_____. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras. Diversidade e equidade:** pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Unicef, Barsília, DF, [2003]. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf>. Acesso em: 25/02/2011.

_____. Secretaria Especial para Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR). **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www.seppir.gov.br/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

_____. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Comunidades de Remanescentes Quilombolas Tituladas**. Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em 01 de fevereiro de 2013.

BURNHAM, Terezinha Fróes. **Educação ambiental e reconstrução do currículo** Escolar. In: Cadernos CEDES, nº 29, 1 ed. São Paulo: Papirus, 1992. p. 21 – 29.

CARNEIRO, Edison. **O quilombo dos Palmares**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1988.

DUSSEL, Enrique D. (s/d). A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In: DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica.** São Paulo: Layola, Piracicaba: UNIMEP.

FIORI, Ernani Maria; ARANTES, Otilia Beatriz Fiori. **Educação e política**. Textos escolhidos. Volume 2, L&PM Editores, 1992.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUNES, Eurípedes A. Nasci nas matas, nunca tive senhor. História e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2 ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-33, 2006.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala** – quilombos, insurreição, guerrilhas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____ (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MUNANGA, Kabengele; GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **Afrocetricidade uma abordagem epistemológica inovadora**. Sankofa. Matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: IBECA, 2003.

RAMOS Donald. O quilombo e o sistema escravista em Minas gerais do século XVII. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RATTS, Alecsandro J. P. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

_____.(Re)conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria Nazareth S. **Brasil, afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A voz que vem do interior: intelectualidade negra e quilombo. In: BARBOSA, Lúcia de A. et al. (org.).

De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2003.
_____. **O mundo é grande e a nação também identidade e mobilidade em territórios negros**. 2000. Tese (Doutorado em Antropologia Social)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes quilombolas**. Uma poética brasileira. Salvador: EDUFBA: ILÊ AIYÊ, 2004.
SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação,** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

“MAIS INFÂNCIA”: OS CAMINHOS TRILHADOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA COM QUALIDADE SOCIAL, NO MUNICÍPIO DE NITERÓI.

Fernanda Pinheiro de Macedo

FME –Niterói/UFRJ
femacedo03@gmail.com

Luziane Patricio Siqueira Rodrigues

FME-Niterói/ UFF
luzianepatricio@yahoo.com.br

Patricia Gomes Pereira

FME-Niterói/UFRJ
patynaei19@gmail.com

O presente trabalho propõe-se a discutir a política de atendimento na educação infantil, da Rede Municipal de Educação de Niterói, apresentando um histórico do atendimento e as ações da Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia, destacando os principais avanços e dificuldades ao longo dos anos, a fim de garantir uma educação pública de qualidade na primeira infância, baseada no trinômio cuidar/brincar/ educar, percebendo a criança como um sujeito de direitos e produtora de cultura; culminando com a apresentação do “Mais Infância”, programa de expansão e reestruturação física e pedagógica da rede, lançado em março de 2013, com o objetivo de expandir em 75% as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), e os resultados obtidos desde seu lançamento.

Palavras- chave: educação infantil – infância - expansão

1 Breve panorama sobre a consolidação da Educação Infantil no Brasil

O quadro traçado por Kramer (1986) revela que as primeiras iniciativas voltadas para as crianças no final do século XIX, não partiram de educadores, mas sim de higienistas, preocupados com o alto índice de mortalidade infantil. Tais iniciativas, de grupos privados, foram fortemente marcadas pelo caráter preconceituoso nos poucos projetos destinados à infância, visto que faziam distinção entre as crianças negras e as da elite.

Leite Filho e Nunes (2013) destacam que durante muito tempo, a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade foi entendida como favor, uma vez que, o Estado não se responsabilizava e grupos privados e filantrópicos assumiam tal compromisso, geralmente com o intuito de suprir uma carência que as famílias não teriam condições de oferecer a seus filhos pequenos. Tal fato pode ter contribuído para a dualidade percebida no atendimento às crianças brasileira, divididas em creches e pré-escolas. A creche, geralmente mantida por grupos filantrópicos, voltada para crianças menores de três anos das famílias das classes populares e a pré-escola oferecida por grupos privados, para as crianças da classe média, maiores de quatro anos.

> Ao confrontarmos a história da educação no Brasil com a história do atendimento à criança pequena, podemos pontuar algumas problemáticas presentes em ambas, como por exemplo, o abandono no qual foi deixada a educação elementar, comprometendo dessa forma, a real expansão e universalização desse nível de instrução para toda a população. A "educação infantil", bem como o "ensino elementar", foram, ao longo da história, tratados em segundo plano. (VASCONCELLOS, 2013:57)

Somente no final do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, começa a romper com a cultura de assistência e de amparo à infância. A educação das crianças de 0 a 6 anos de idade no Brasil passa a ser efetivamente um direito da criança e da família. Sendo assim, a Educação Infantil passaria a não ter o caráter assistencialista, mas educativo, integrando o cuidar e o educar, necessitando da inserção de práticas pedagógicas que propiciassem condições favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, responsabiliza o Estado no oferecimento de creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996 traz uma inovação em relação às legislações anteriores, ao incluir a Educação Infantil na Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Nesse sentido, a Educação Infantil passa a caracterizar a educação institucionalizada das crianças de 0 a 5 anos de idade, sem caráter compensatório.

Como fator importante no processo de consolidação da Educação Infantil, a distribuição de recursos financeiros para esta etapa da Educação Básica foi garantida com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no ano de 2006.

No entanto, percebemos que apesar das inovações legais, os municípios não garantiam o acesso à maior parte das crianças de 0 a 5 anos de idade, talvez pelo fato da não obrigatoriedade. Após a Emenda Constitucional Nº 59/2009, que estende a obrigatoriedade do ensino de 4 a 16 anos de idade, uma parte da Educação Infantil é incluída, (a pré-escola), fazendo com que os municípios se organizem para suprir à demanda de um atendimento que durante anos foi colocado em segundo plano.

2 A Educação Infantil no município de Niterói

A história do atendimento às crianças de zero a seis anos, no município de Niterói tem sua origem na década de 1970, quando o município inaugura em 1975 a primeira UMEI, ainda com o nome de Jardim de Infância Rosalina de Araújo Costa.

Até o ano de 1978 não havia uma política municipal voltada para o atendimento à criança pequena ficando exclusivamente a cargo da família ou de entidades assistenciais, vigorando até o início dos anos de 1990. (PICANÇO, 2003) Em novembro de 1991, o Decreto 6035/91 destaca que a Fundação Municipal de Educação de Niterói, (FME) passaria a assumir as creches a partir do ano de 1992, com exceção daquelas vinculadas a grupos filantrópicos. No final do ano de 1992, a Portaria 832/92 estabeleceria os critérios para a matrícula nas creches. Pode-se afirmar que nesse momento, o município passa a perceber a criança como cidadã de direitos, pois passou-se "de uma posição onde a creche era vista como uma instituição com atuação de características preventivas, para um segundo momento, quando é enfatizada a visão de creche como espaço educativo e democrático" (PICANÇO, 2003: 24).

Nos anos seguintes, define-se a creche no Projeto de Educação Infantil, como equipamento público educacional para a construção de ensino público de qualidade. Duas iniciativas foram fundamentais nesse processo, primeiro, a ênfase na capacitação mensais dos funcionários da creche, além de parcerias com a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a segunda foi a criação do Programa Criança na Creche para atender as creches comunitárias do município.

A década de 1990 consolida-se como um marco ao atendimento à criança no município de Niterói. O espaço escolar passa a ser percebido pelos profissionais da FME como espaço privilegiado para a construção da consciência coletiva, logo, de cidadania. As discussões sobre as diretrizes do atendimento em creches e pré-escolas ganham forças no final da década, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

No ano 2000 é promulgada a Portaria 134, que lança o Ciclo Infantil. Tal documento estabelece que a Educação Infantil passa a compor um ciclo único, composto por crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade, além de definir que os Jardins de Infância e Casas da Criança, estabelecimentos públicos de Educação infantil da época, passassem a ser denominados de UMEI. A partir desse momento, pode-se afirmar que de fato, a Rede passa a perceber que a Educação Infantil tem função social, educacional e cultural, logo, a criança precisa ser entendida enquanto ser social, ou seja, alguém que possui histórias, que é pertencente a uma classe social e que estabelece relações sociais e culturais.

2.1 Conhecendo a estrutura atual da Educação Infantil em Niterói

O histórico da Educação Infantil no município demonstra a preocupação na efetivação do direito da criança, que tem como marco a década de 1990, período em que a Secretaria e a Fundação Municipal de Educação assumem o trabalho nas creches e pré-escolas, antes administradas pela Secretaria de Bem-Estar Social.

Atualmente, a Educação Infantil é oferecida em 57 unidades públicas municipais. Destas, 37 em UMEI, estabelecimentos que atendem exclusivamente o Ciclo Infantil. (32 em horário integral e 5 em horário parcial) 19 escolas municipais com educação infantil. (3 em horário integral) e 25 creches comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche. Ao todo são 8.610 crianças atendidas na Educação Infantil.

As crianças são agrupadas por grupos exclusivamente etários, nomeados de GREI (Grupo de Referência da Educação Infantil) acrescido do numeral correspondente à faixa etária inicial, seguindo a seguinte modulação:

GREI 0 = 12 crianças de 4 meses a 11 meses.

GREI 1 = 12 crianças de 1 ano a um 1 e 11 meses.

GREI 2 = 16 crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses

GREI 3 = 20 crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses

GREI 4 = 20 crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses

GREI 5= 20 crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses

Outro fato importante que merece destaque é que em cada GREI de horário parcial, há a presença de um professor e nas UMEI de horário integral, são dois professores em cada grupo de referência, os quais baseiam o

trabalho pedagógico considerando as especificidades de cada faixa etária, norteados pelo trinômio cuidar/brincar/educar.

3 MAIS INFÂNCIA: AMPLIAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA REDE POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA COM QUALIDADE SOCIAL

Tendo em vista a demanda por vagas na Educação Infantil, a Prefeitura de Niterói, através da Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia, lança em março de 2013 Mais Infância, com o apoio do governo federal, através dos Programas Brasil Carinhoso e ProInfância.

O objetivo do programa é assegurar uma política de efetiva garantia de direitos para a infância no município, com base nos princípios da qualidade pedagógica, da inclusão social e da formação cidadã, propondo-se a inaugurar 5 novas UMEI por ano, até 2016, atingindo a marca de 20 novas UMEI em tempo integral, o que representará quase 80% de expansão em quatro anos. Serão mais 3.000 matrículas em quatro anos, o que contribuirá para reduzir o histórico déficit de vagas na Educação Infantil.

No ano de seu lançamento, tendo em vista a necessidade de conclusão das obras de construção de novas unidades já em andamento, em respeito aos recursos públicos nelas já investidos, o Mais Infância contemplou as seguintes localidades:

LOCALIZAÇÃO/REFERÊNCIA	FAIXA ETÁRIA DE ATENDIMENTO	INÍCIO DE FUNCIONAMENTO
UMEI Profª Marilza da Conceição Rosa Medina/Vila Ipiranga	**1 ano a 5 anos e 11 meses**	**Fevereiro de 2013**
UMEI Áurea Trindade Pimentel Menezes/ Itaipu	**3 anos a 5 anos e 11 meses**	**Fevereiro de 2013**
UMEI Maria José Mansur Barbosa/ Ponto Cem Réis	**3 anos a 5 anos e 11 meses**	**Julho de 2013**
UMEI Vinicius de Moraes/Sapê	**3 anos a 5 anos e 11 meses**	**Agosto de 2013**
UMEI Zilda Arns/Caramujo	**4 meses a 5 anos e 11 meses**	**Fevereiro de 2014**

Ainda no ano de 2013, a Diretoria de Educação Infantil da FME/ Niterói, iniciou um estudo criterioso da demanda pela Educação Infantil no município, buscando as localidades, considerando o mapa da oferta e a distribuição geográfica da população de 0 a 5 anos no município, para a partir desses dados, traçar as quinze demais localidades em que o Mais Infância vai alcançar.

Embora se observe um incremento nas matrículas da Educação Infantil, a oferta existente ainda é insuficiente para atendimento da demanda. Na atualidade, encontramos a seguinte distribuição de matrículas por faixa etária:

Tabela: Atendimento de 0 a 5 anos na Rede Municipal de Educação de Niterói

UMEI/E.M/C.C

(Ano de 2014)

IDADE	Nº DE ALUNOS
0 a 11 meses	**133**
1 ano a 1 ano e 11 meses	**323**
2 anos a 2 anos e 11 meses	**1.192**
3 anos a 3 anos e 11 meses	**2.042**
4 anos a 4 anos e 11 meses	**2.392**
5 anos a 5 anos e 11 meses	**2.528**
Total de matrículas	**8.610**

Fonte: Mapa Estatístico AEPE ref. 06/14

Observa-se que na faixa de 3 a 5 anos, o atendimento é mais abrangente, apresentando um número mais expressivo de matrículas. A rede, entretanto, deve buscar o atendimento de crianças na faixa de 0 a 2 anos, em que a demanda é grande. Um ano após o seu lançamento, o Mais Infância resultou em um acréscimo de 70% no número total de vagas na Educação Infantil, conforme se observa na tabela abaixo, com dado do ano de seu lançamento.

Tabela: Atendimento de 0 a 5 anos na Rede Municipal de Educação de Niterói

UMEI/E.M/C.C

(Ano de 2013)

IDADE	Nº DE ALUNOS
0 a 11 meses	**108**
1 ano a 1 ano e 11 meses	**144**
2 anos a 2 anos e 11 meses	**496**
3 anos a 3 anos e 11 meses	**1.171**
4 anos a 4 anos e 11 meses	**1.464**
5 anos a 5 anos e 11 meses	**1.684**
Total de matrículas	**5067**

Fonte: Mapa Estatístico AEPE ref. 11/12

O processo de expansão contou ainda, em 2013, com a estatização de quatro creches comunitárias e uma em 2014.

CRECHE COMUNITÁRIA	UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	FAIXA ETÁRIA DE ATENDIMENTO	INÍCIO DO FUNCIONAMENTO COMO UNIDADE MUNICIPAL	NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS
CC Rosalda Paim	UMEI Rosalda Paim	2 anos a 2 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses	Agosto de 2013	147
CC Recomeçar	NAEI Sebastião Luiz Tatagiba	3 anos a 5 anos e 11 meses	Agosto de 2013	116
CC Maceió	UMEI Almir Garcia da Silva	2 anos a 5 anos e 11 meses	Agosto de 2013	82
CC Lizete Maciel	UMEI Lizete Fernandes Maciel	2 anos a 5 anos e 11 meses	Agosto de 2013	93
CC Cafubá	NAEI Angela Fernandes	2 anos a 5 anos e onze meses	Março de 2014	82

Fonte: Mapa Estatístico AEPE ref. 02/14

A Creche Comunitária Cristo Vive, deixou de funcionar em junho de 2013 e os alunos foram absorvidos pela UMEI Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes, gerando um aumento de vagas.

Além da estatização, o Programa promoveu a municipalização do CiEP Jacy Pacheco, que durante anos esteve abandonado pelo Estado, no Maruí Grande. A UMEI Jacy Pacheco, inaugurada no dia 01 de setembro, trata-se de uma unidade de educação para a infância, com o primeiro andar atendendo a Educação Infantil e o segundo, os primeiros anos do Ensino Fundamental. É um projeto inovador, com uma proposta pedagógica bem articulada, respeitando as características e especificidades da primeira infância. A UMEI tem oito GREI, com capacidade para atendimento de 160 crianças em horário integral, apenas na Educação Infantil.

Vale destacar que no início de 2013 a rede contava com 26 UMEI e em abril de 2014 esse número passou para 38, ou seja, um aumento de 30% , decorrente das novas unidades, estatizações das creches comunitárias e municipalizações.

A política para Educação Infantil proposta pelo Programa Mais Infância baseia-se nas seguintes diretrizes:

1º Expandir os equipamentos da Educação Infantil, de acordo com projeto arquitetônico que expresse a proposta político pedagógica da rede e a especificidade do atendimento.

2º Dotar as UMEI de professores de educação física, artes e música**,** visando o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos.

3ª Ampliar os horários de toda rede de atendimento de 0 a 5 anos, visando a crescente qualidade do trabalho pedagógico.

4º Investir na infraestrutura das UMEI, adequando os espaços físicos e dotando-as dos recursos pedagógicos necessários a melhoria do atendimento.

5º Promover, através dos Conselhos Escola Comunidade (CEC), a participação de todos os segmentos da sociedade em amplo debate sobre a melhoria da qualidade de Educação Infantil no município.

6º Estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior para constante formação do profissional que atua neste segmento.

Conforme se pode observar, após apresentação das diretrizes, Mais Infância não se resume em uma proposta de expansão da rede física, de modo quantitativo, mas pode ser definido como um programa de expansão e estruturação da rede já existente, tanto em termos estruturais, quanto pedagógicos.

No ano de 2014 quatro UMEI passaram por obras de reformas e reestruturação dos espaços físicos, com a instalação de grama sintética nos parquinhos, mobiliário e brinquedos de pátio. Gradativamente todas as UMEI passarão pelo mesmo processo. A UMEI Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes inaugurou a sua sede em Santa Rosa, após passar por ampla reforma.

A UMEI Alberto de Oliveira no Centro no ano de 2014 passou a funcionar em horário integral, tendência que a FME pretende estender para as demais cinco UMEI de horário parcial.

Uma das metas do programa inicialmente era incluir o professor de educação física na Educação Infantil, fato efetivado no início do ano letivo de 2014.

A FME vem promovendo parcerias para investir na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, dentre elas, destaca-se a Pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil, além das formações nas UMEI realizadas pela Diretoria de Educação Infantil. São metas do programa:

- Implantar, em 2013, cinco novas UMEI.
- Inaugurar, de 2014 a 2016, 15 novas UMEI.
- Ampliar, até 2016, 50% das matrículas na Educação Infantil.
- Universalizar, até 2016, o atendimento das crianças de 4 a 5 anos.
- Adequar a infraestrutura física e pedagógica das unidades de Educação Infantil, atendendo com qualidade às distintas faixas etárias.
- Ampliar o atendimento em horário integral na Educação Infantil.
- Oferecer formação continuada para 100% dos docentes que atuam na Educação Infantil, até 2016.
- Municipalizar, até 2016, 30% das unidades de Educação Infantil que integram o Programa Criança na Creche.

Buscando alcançar as metas, as seguintes estratégias foram elaboradas. Destaca-se que algumas delas já foram realizadas.

- Elaborar documento sobre a oferta e demanda por matrícula de Educação Infantil nos diversos bairros do município, considerando a necessidade de planejamento da expansão desta etapa escolar.
- Fortalecer a parceria junto ao governo federal, tendo em vista o financiamento de projetos, a melhoria da infraestrutura e a construção de novos equipamentos escolares.
- Ampliar a articulação entre o poder municipal e estadual com o objetivo de avançar no processo de municipalização.
- Implementar política intersetorial que envolva as diferentes áreas da administração municipal, viabilizando assim o atendimento integral à criança.

- Implantar programas de formação continuada para os profissionais da educação que atuam nesta etapa escolar, visando o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, por meio do percurso histórico da implementação do atendimento à criança, no município de Niterói, destacar os esforços da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia no sentido de garantir um atendimento de qualidade social na primeira infância, entendendo-a como um período rico e de grandes possibilidades; além da efetivação do direito da criança, enquanto cidadã, rompendo assim com a lógica médico/assistencialista, que durante anos caracterizou a educação dos pequenos brasileiros, cedendo lugar para práticas que promovam a interação e socialização dos mesmos, em espaços que respeitem e assegurem suas especificidades.

Podemos afirmar que encontramo-nos em um momento vital para a efetivação desse direito, com uma política de educação com qualidade social, buscando equacionar a dualidade característica da educação no Brasil. No mais, prosseguindo elaborando as estratégias para alcançar as metas propostas pelo Mais Infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil:* a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Archiamé, 1986.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. Desafios para a construção de um Plano Municipal de Educação. In: NITERÓI. *Educação Infantil*: subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói. Niterói: FME, 2003.

REIS, Andrea Cardoso. A institucionalização da infância no Brasil republicano. In: VASCONCELOS, Maria Ramo de Vasconcellos. (Org.) *Educação da Infância*: história e política. Niterói: Editora da UFF, 2013.

NITERÓI. *Construindo a Educação Infantil no município de Niterói*. Niterói: FME, 1996.

NITERÓI. *Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói*: Educação Infantil – Uma construção coletiva. Niterói, FME, 2010.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A CONFIGURAÇÃO DA "PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR" NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA (BRASIL): SENTIDOS DE PRÁTICA POSTOS EM MOVIMENTO

Brito, L. D. [1]**; FREITAS, D.** [2]

[1] Universidade Federal de Alfenas, Brasil
[2] Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Email: luisadbrito@hotmail.com; dfreitas@ufscar.br

Resumo

Este trabalho localiza-se dentro de um conjunto de pesquisas que se debruçam sobre produções curriculares, em contextos específicos, desencadeadas por políticas curriculares nacionais. Interessamo-nos, especificamente, pela "prática como componente curricular" – determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (DCN) – no contexto dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia (Brasil). Por meio da análise documental dos projetos curriculares, investigamos quais sentidos de prática presentes nas DCN são mobilizados para a produção do referido espaço. A pesquisa empreendida esteve alicerçada na compreensão "cíclica" da produção das políticas curriculares proposta por Stephen Ball e colaboradores. Dentre os seis projetos analisados, quatro respondem às DCN recontextualizando as argumentações que justificam a centralidade da prática na formação de professores. Sendo assim, a pesquisa revelou que a prática amplia-se no contexto dos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia via recontextualização de políticas curriculares nacionais para formação de professores.

Palavras-chave: Políticas de currículo. Prática como componente curricular. Formação de professores.

1 Introdução

Nesses últimos dez anos, a formação inicial de professores no Brasil passou por processos de reestruturações curriculares determinadas pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) e pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (que institui a duração e a carga horária dos

cursos). Devido à instituição de tais políticas, todos os cursos de licenciatura tiveram que reestruturar seus currículos e ampliar o espaço destinado à prática.

Ao se fazer a leitura das DCN (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b), e do Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001) que serve de base para a proposição das DCN, percebe-se que a prática possui lugar de destaque; não apenas pela carga horária destinada especificamente a essa dimensão (400 horas para o "estágio curricular" e 400 horas para a "prática como componente curricular"), mas, sobretudo, pelas sucessivas argumentações que a justificam.

Tradicionalmente, os cursos de licenciatura, de uma forma ou de outra, vem reconhecendo a importância do estágio supervisionado. Mesmo que se discuta uma série de questões concernentes a ele, o estágio é um espaço tradicionalmente legitimado. Já não podemos dizer o mesmo sobre as 400 horas de "prática como componente curricular" que aparecem para os cursos de formação de professores como uma "novidade".

Reconhecendo-se ou não nas DCN, concordando ou não com ela, aqueles que têm conhecimento das discussões a respeito da importância da dimensão da prática para a formação do professor têm condições de compreender não só o aumento significativo da sua carga horária, mas também os discursos que buscam justificá-lo.

Os cursos de licenciatura, porém, são formados por profissionais de diferentes áreas. Como será, então, que tais cursos receberam as DCN? Que escolhas fizeram para compor o núcleo das 400 horas de prática como componente curricular? Neste texto apresentamos os resultados relativos à análise da configuração do espaço da "prática como componente curricular" dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia (Brasil) (BRITO, 2011). Investigamos se os sentidos de prática presentes nas DCN estão sendo mobilizados para a produção do referido espaço e se os argumentos que as DCN utilizam para justificar a importância da prática no contexto da formação de professores encontram ressonâncias no seu interior.

2 O "ciclo contínuo" de produção de políticas curriculares: a dimensão da prática em questão

A pesquisa empreendida (Brito, 2011) esteve alicerçada na compreensão "cíclica" da produção das políticas curriculares proposta por Ball e colaboradores (Ball, 2001, 2006; Ball & Bowe, 1998; Bowe; Ball & Gold, 1992; Maguire & Ball, 2007; Mainardes, 2006; Mainardes & Marcondes, 2009) e nas pesquisas de Dias (2009), Dias e Lopes (2009) e Lopes (2005) que, apoiando-se nas teorizações de Ball, investigam as atuais políticas curriculares brasileiras para a formação de professores.

Na compreensão de Ball e colaboradores, as políticas curriculares são produzidas em três contextos principais. O primeiro, *contexto de influência*, é aquele no qual se produzem definições e discursos curriculares. O segundo, *contexto de produção dos textos*, é o que diz respeito ao contexto no qual o texto da política é produzido. O terceiro é o *contexto da prática*, no qual a política é recriada. Os três encontram-se inter-relacionados e cada um deles, nas suas especificidades, envolvidos em embates, disputas e negociações, produzindo, assim, possibilidades curriculares através de processos de recontextualização e hibridização.

Pensar a produção de políticas curriculares a partir do "ciclo contínuo" traz a possibilidade de estabelecer relações entre diferentes instâncias e sujeitos produtores das políticas e perceber as conexões estabelecidas entre eles, e olhar para os discursos que circulam e materializam produções curriculares. Sendo assim, ao considerar as argumentações presentes nas DCN a respeito da importância da prática na formação de professores, não se pode esquecer que essas são frutos de um conjunto de discursos produzidos pelo contexto de influência, especificamente, pelo campo de

formação de professores; discursos que foram recontextualizados e hibridizados no momento da produção do texto das DCN (Dias, 2009; Dias & Lopes, 2009). A partir da leitura do texto das DCN, da sua interpretação/ressignificação, os profissionais atuantes no contexto dos cursos investigados materializaram as determinações dessa política em seus Projetos Acadêmicos Curriculares (foco desta análise).

A partir das teorizações de Ball (Mainarde & Marcondes, 2009) o contexto da prática pode ser visto como um micro-processo político, localizando nele um contexto de influência, um contexto de produção de textos (escritos ou não) e um contexto de prática. Se assim for pensada, a análise realizada nesta pesquisa fica restrita aos dois primeiros contextos, ou melhor, na relação estabelecida entre eles: o primeiro representado pelas DCN, e o segundo representado pelos textos dos projetos acadêmicos curriculares dos cursos investigados.

Dias (2009) traz elementos importantes para que se pensem os sentidos de prática postos em circulação nos diferentes contextos de produção das políticas curriculares para formação de professores. Ao discutir o contexto de influência, a autora afirma que, independentemente dos diferentes significados que a prática possa assumir nas proposições de diferentes pesquisadores e grupos de pesquisa, a sua centralidade constitui-se elemento aglutinador quando se trata de pensar em propostas para formação de professores. Mas a "prática" emerge como significante central para a formação de professores não apenas no âmbito das comunidades epistêmicas, ela também se torna hegemônica no contexto das políticas curriculares com assinatura oficial, como é o caso das DCN. E nesse contexto, o *significante prática*, nas suas flutuações, se apresenta como "espaço e contato com o real; formação do professor pesquisador/reflexivo; formação do profissional crítico; especificidade e valorização de um saber profissional; conexão com os saberes dos alunos; relação teoria e prática, concretização do currículo integrado; e lócus da luta política contra a exploração do trabalhador" (Dias & Lopes, 2009, p. 93).

Para a análise desta pesquisa, além dos "sentidos flutuantes do significante prática" (Dias & Lopes, 2009, p. 93), consideramos também quatro diretrizes/argumentações presentes nas atuais políticas curriculares de formação de professores (DCN e Parecer CNE/CP 9/2001) no que se refere à dimensão da prática: 1) o espaço/lugar da "prática como componente curricular" no interior dos projetos curriculares dos cursos de licenciatura; 2) a prática e a sua relação mais ampla com a teoria enquanto diretriz para a organização e o desenvolvimento da matriz curricular; 3) o contato com diferentes espaços educativos numa perspectiva profissional formativa e reflexiva; e 4) o conhecimento produzido "na" e "pela" experiência e vivência profissional.

3 Resultados

Dos seis projetos analisados, quatro deles, denominados de Projetos A, B, C e D, recontextualizam as diretrizes/argumentações presentes nas atuais políticas curriculares de formação de professores (DCN e Parecer CNE/CP 9/2001). Já nos Projetos denominados de E e F, os discursos/argumentações das DCN a respeito da importância da prática não são mobilizados para a configuração do espaço investigado.

Nos Projetos A, B, C e D, os discursos presentes nas DCN são recontextualizados na produção do espaço curricular da "prática como componente curricular", no qual "a prática" – com os diversos sentidos encontrados – alicerça a sua construção: seja enquanto produtor de encontros dos licenciando com "espaços educativos reais" (escolas, comunidades, ONGs etc.) (Projeto A), e a partir dele, planejando e desenvolvendo projetos (Projetos A e D); seja entendendo a prática educativa como tendo sua especificidade, atrelada ao desenvolvimento de um saber profissional, produzida em contextos específicos, sendo importante, para tanto, a compreensão de sua dimensão histórico-social (Projetos B e C); e, ou sendo pensada a partir de temáticas consideradas relevantes para a prática dos

professores de ciências e biologia (Projetos B e D) e das transformações que o processo de escolarização imprime em tais conhecimentos (Projeto B). Essa demarcação, que relaciona uma certa compreensão de "prática" a um determinado projeto, não quer dizer que não podemos encontrar aproximações e semelhanças entre eles e entre os sentidos de prática que os perpassam e os constituem. Há sim. Mas essa é uma tentativa de demarcar o que sobressai quando se faz a análise de cada um e, também, indicar suas particularidades.

As DCN determinam que as 400 horas de prática como componente curricular devem ser vivenciadas ao longo do curso. Esses projetos fazem isso: cada um, à sua maneira, recontextualiza discursos presentes nas DCN e criam/inventam um espaço curricular. Mas eles não apenas cumprem a obrigação de construir um espaço com 400 horas "de prática", e de distribuir essas horas ao longo do curso, mas, sobretudo, procuram, alicerçados nos discursos sobre a prática que circulam através das DCN, estruturar seus projetos curriculares a partir de determinadas perspectivas.

Nesses projetos (A, B, C e D), recontextualiza-se a compreensão presente nas DCN de que é o contato que o licenciando terá com os diversos espaços educativos, e, ou a problematização das questões referentes ao exercício da profissão nesses contextos, que possibilitará, ao mesmo, dar significado à sua formação e perceber a complexidade inerente à docência.

Consideramos que, ao responder às DCN, os Projetos Curriculares colocam em circulação alguns *sentidos de prática* que se aproximam daqueles encontrados por Dias e Lopes (2009): "espaço e contato com o real; formação do professor pesquisador/reflexivo; formação do profissional crítico; especificidade e valorização de um saber profissional; conexão com os saberes dos alunos; relação teoria e prática, concretização do currículo integrado".

O Projeto A põe em movimento a "prática" enquanto *espaço e contato com o real*. Mas esse mesmo sentido não se encontra em evidência nos outros projetos, nos quais a aposta na problematização das dimensões educacionais e daquelas inerentes à sala de aula e ao ensino de ciências e biologia se faz por outros caminhos que não necessariamente a ida aos espaços educativos para o desenvolvimento de ações.

O sentido dado à prática de *especificidade e valorização de um saber profissional* faz eco no interior da "prática como componente curricular" dos quatro projetos, na medida em que, cada um à sua maneira e, a partir de determinadas escolhas, busca criar um espaço que seja responsável por abordar conteúdos/temáticas que coloquem a ação educativa e o ensino de ciências e biologia em evidência desde o início do curso, indicando a compreensão de que, para a formação do professor de ciências e biologia, se faz necessário que os licenciandos entrem em contato com um conjunto de conhecimentos/saberes e que desenvolvam, ao longo do mesmo, determinadas competências.

As escolhas e as justificativas para a composição da "prática como componente curricular" faz com que a "prática" se aproxime do sentido da *concretização do currículo integrado*, já que, no interior de tais espaços, os projetos procuram possibilitar a integração de diferentes saberes, conhecimentos e campos disciplinares.

A *relação teoria e prática* é um sentido que percorre os espaços investigados, por meio das variadas composições curriculares. No Projeto A, o campo teórico aparece como alicerce para a confecção e o desenvolvimento de projetos no interior de disciplinas denominadas de Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia (de I a VIII). Nos Projetos B, C e D, mesmo com configurações distintas uma das outras, os espaços curriculares investigados estão estruturados a partir do campo teórico. Isto é, a dimensão da prática educacional/do ensino de ciências e biologia é abordada, estruturada e pensada a partir de relações tecidas entre conhecimentos, e não a partir de campos disciplinares – os campos disciplinares dão lugar a possibilidades de rearranjos, entre saberes e conhecimentos, tecidos no interior do campo acadêmico, que, no *contexto da prática* desses projetos, ganham formatos curriculares variados (podemos citar, por exemplo, no Projeto B a disciplina "Imagens de Natureza no Ensino de Ciências"; e, no

Projeto D, a disciplina "Estudos dos Ecossistemas e a Educação"). Essas produções curriculares no contexto da prática, enquanto resposta à determinação das DCN para implementação das "400 horas de prática", indicam que existe uma compreensão, por parte da comunidade de formadores de professores, de que é necessário dar centralidade a conhecimentos produzidos pela academia que, até o momento, estiveram um tanto quanto à margem no interior das licenciaturas e apostar, também, em estruturações curriculares que permitam certa integração e inter-relação de campos disciplinares e de conhecimentos. Sendo assim, a "prática como componente curricular", no interior dos projetos A, B, C e D, pode ser pensada como *campos de estudo* (Alves, 2004): materializações produzidas no interior das tensões "currículo disciplinar-currículo integrado/contextualizado" e "teoria-prática".

Os projetos (E e F), na construção do espaço da analisado, não estabelecem relação com os discursos hegemônicos sobre a importância da prática que está centralmente presente no projeto de formação do profissional professor sustentado pelas DCN. O espaço curricular analisado, em ambos os projetos, é formado basicamente por componentes curriculares centrados em determinadas áreas (psicologia da educação, didática, estrutura e funcionamento da educação básica). Nesses dois projetos, a "prática como componente curricular" se configura como aquilo que diz respeito às tradicionais disciplinas pedagógicas e que não faz parte do Estágio Supervisionado.

4 Conclusão

Pela pesquisa realizada, entendemos que a prática enquanto dimensão formativa amplia-se nos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia, via recontextualização de políticas curriculares nacionais para formação de professores (DCN). E nesse contexto abrem-se espaços para conhecimentos, produzidos pela academia, relacionados ao ensino de Ciências e Biologia e direcionados à formação do professor específico dessa área.

Referências:

ALVES, N. (2004). Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). *O sentido da escola (4nd ed)* (111-120). Rio de Janeiro: DP&A.

BALL, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 99-116. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

BALL, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, 6 (2), 10-32. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

BALL, S. J. & BOWE, R. (1998). El vitae nacional y su "puesta en práctica": el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de estudios del currículum*. 1 (2), 105-131.

BOWE, R., BALL, S. J. & GOLD, A. (1992). The policy and the processes of policy. In *Reforming education and changing schools*: case studies in policy sociology (6-23). New York. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dUYOAAAAQAAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=reforming+education+e+changing+schools&ots=l6WkJzMC20&sig=9dtwNHF74H_CgOftIBx5EmmuBug#v=onepa ge&q&f=false>.

BRASIL. (2001). Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF.

BRASIL. (2002a). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF.

BRASIL. (2002b). Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: DF.

BRITO, L. D. (2011). *A configuração da "prática como componente curricular" nos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DIAS, R. E. (2009). *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DIAS, R. E. & LOPES, A. C. (2009). Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, 9 (2), 79-99. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

LOPES, A. C. (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras,* 5 (2), 50-64. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>.

MAGUIRE, M. & BALL, S. J. (2007). Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*, 2 (2), 97-104. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/894/89420202.pdf>.

MAINARDES, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27 (94), 47-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>.

MAINARDES, J. & MARCONDES, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, 30 (106), 303-318. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CONSTRUÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POLÍTICA E INTERLOCUÇÕES

Grosch, M.S[1], Silva, N. M. A.[2]

[1] Universidade Regional de Blumenau, Brasil
[2] Universidade Regional de Blumenau, Brasil

Email: grosch@furb.br; nmelo@furb.br

Resumo

Este estudo tem como objeto de análise o processo coletivo de construção curricular na educação básica por redes públicas de ensino, em parceria com propostas de formação continuada de professores. O estudo pressupõe que a construção coletiva de currículo possibilite pensar a ação enquanto ato que se torna público através do discurso ou, mais especificamente, do registro refletido sobre e na ação pedagógica.

Sob tais parâmetros, a construção curricular incide na formação continuada de professores, pois na transformação prático-revolucionária das relações sociais, o homem modifica as circunstâncias e afirma seu domínio sobre elas, ampliando a capacidade de responder ao próprio condicionamento ao abolir as condições que o condicionam.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, sobre a qual procede a análise de relatórios de atividades desenvolvidas por um programa de extensão universitária voltado à formação continuada. A base teórica, desencadeadora do entendimento de concepções que embasam uma proposta curricular, as discussões sobre a prática social e a prática pedagógica foram o ponto de partida.

No que se refere à formação docente, o estudo reafirma os princípios norteadores da formação continuada como processo gradual, incessante, democrático e participativo, mediado pela formação inicial e as instituições formadoras, tomadas como eixo articulador das potencialidades de uma região.

A política, enquanto jogo discursivo e relações de poder de uns sobre os outros e sobre os elementos que constituem a ação, é analisada como condição inalienável do processo de comunicação singular de cada sujeito que compreende o que faz e o sentido do que faz. Por fim, uma construção curricular na formação continuada de professores faz sentido, torna-se própria e, por isto mesmo, legítima, quando gestada na pluralidade do coletivo, por meio da palavra viva e da ação vivida, em uma comunidade docente politizada, criativa, criadora e com domínio de conhecimento.

Palavras-chave: Formação continuada. Programa de formação continuada. Diretrizes curriculares. Formação de professores.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A formação continuada, aliada à formação inicial, como pressuposto para o exercício da docência, constitui-se num espaço de reflexão da teoria. O conhecimento embasa a prática, e a prática por sua vez alimenta as possibilidades de ampliação da teoria, exigindo uma constante relação entre pensamento e ação, no planejamento da atividade pedagógica. Na formação inicial, os professores têm a instrumentalização para o trabalho; na formação continuada, eles vão adequando sua formação às exigências da prática pedagógica cotidiana.

No curso da experiência profissional encontram situações que exigem um retorno ao estudo teórico para melhor compreensão da sua atividade, isto é, precisam ir além do pressuposto anterior, permitindo avanço na formação obtida na habilitação para o magistério, tendo a prática como constitutiva da sua reflexão teórica. O trabalho docente se constrói a partir da prática social, oferecendo condições de ampliação dos conhecimentos e abrindo possibilidades para a transformação. As políticas de formação continuada de professores têm se constituído como elemento de discussão sobre o desenvolvimento de programas que auxiliem as iniciativas de estudos da prática pedagógica a partir do coletivo de educadores no exercício do magistério da escola pública.

As unidades escolares, por sua vez, nem sempre contam com uma estrutura didático-pedagógica capaz de viabilizar projetos de formação coerentes com as necessidades que emergem dos conflitos entre os objetivos dos professores e as expectativas dos alunos sobre o que é necessário aprender para lidar com as questões com as quais o cidadão se depara cotidianamente. A liberação de recursos públicos para a efetivação desta formação em exercício tem provocado um crescente interesse de institutos particulares na oferta de serviços que se constituem em pacotes de metodologias com promessas de resolver os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Numa análise sobre as políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década, Gatti (2008) aponta algumas questões que podem servir de reflexão sobre os novos direcionamentos na gestão da formação continuada. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento. Há uma preocupação do poder público quanto às condições qualitativas de oferta de cursos na formação continuada, com orientações mais claras na direção de uma qualificação dos processos formativos e uma melhor qualificação dos formadores. Esta preocupação em "criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas, é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas". (Gatti, 2008, p. 68)

Em uma pesquisa realizada com professores Andaló (1995, p.188) os convoca a falar sobre sua vida, sua família, seus alunos, sua escolha profissional e, sobretudo sobre os cursos de formação continuada, num convite à reflexão sobre os cursos que se propõem a melhorar o desempenho profissional, conclui que: "[...] os cursos de aperfeiçoamento, pretendendo ser um dos meios de recuperar a competência dos educadores, da forma como vêm sendo oferecidos, têm se mostrado, além de dispendiosos, ineficazes". A autora afirma ainda que estes cursos "elaborados à distância da realidade das escolas, partindo de teorias escolhidas pelos técnicos do sistema, acabam se tornando receituários inócuos, de cunho tecnicista, incapazes de transformar de modo efetivo a ação cotidiana".

Gatti (2003, p.192), numa pesquisa sobre a representação dos professores sobre sua formação, constata que os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, "[...] que visam a mudança em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos

profissionais, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, [promoverão] mudanças em posturas e formas de agir".

Sobre estas representações, a autora alerta que, "[...] esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam". Estes conhecimentos, por sua vez, "[...] adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais" (Gatti, 2003, p. 192).

Neste contexto reflete-se sobre a ação pedagógica como possibilidade de uma ação política que se dá entre os pares de um coletivo de escola, e a possibilidade de pensar a ação como um ato que se torna público através do discurso, mais especificamente do discurso materializado no registro refletido sobre e na ação pedagógica. A ação, no pensamento de Arendt (2005), é uma das categorias fundamentais e representa não só uma possibilidade de liberdade, enquanto capacidade para reger o próprio destino, como também a forma única da expressão da singularidade individual. A ação é a fonte do significado da vida humana. É a capacidade de começar algo novo que permite ao indivíduo revelar a sua identidade e conquistar autonomia profissional.

Para que isso se realize, conforme afirma Grosch (2011), é fundamental que as políticas públicas dirigidas à formação continuada de professores considerem que os professores precisam aliar-se aos seus pares, na escola, com sua própria realidade, assim como em espaços diferenciados, para buscar caminhos de superação da reprodução do conhecimento. Sendo assim, espera-se que os docentes consigam teorizar a sua prática para poder renová-la. E essa competência, de teorizar a prática, não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamentos, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e formação continuada.

Por outro lado, além da tendência a uma formação continuada que ignora a participação dos professores na constituição das demandas de formação, esta modalidade tem se caracterizado como um complemento supletivo de uma formação inicial que se supõe deficitária. Este aspecto pode ser observado na LDBEN 9394/96, art.61, inciso I e II, recomendando "[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades" (Brasil, 1996)

Sheibe (2004) afirma que na década de 90 viveu-se um quadro de reformulação política e econômica do sistema e, consequentemente, de ajuste nas políticas sociais educacionais. Apesar da redução do papel do Estado, intensificou-se seu papel controlador e regulador. Apesar de um longo processo histórico de participação dos educadores, as reformulações e as propostas foram rejeitadas pelo governo, instaurando-se uma reforma mais afinada às políticas de ajuste assumidas pelos idealizadores do modelo imposto pelo Banco Mundial.

2 Temáticas de referência e proposições curriculares

Em busca de ajustes e, de algum modo, com ações compensatórias no quadro das políticas e gestão local da educação, é que vêm atuando grande parte dos programas de formação continuada legitimados pelas vias da extensão universitária. Não é diferente com o Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação (o FormAção), sediado na Universidade Regional de Blumenau (FURB), com abrangência na região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, Brasil.

Considerando que na atuação profissional é que se colocam os imperativos da formação continuada, as proposições curriculares abordadas pelo FormAção, em parceria com as redes municipais conveniadas, foram norteadas pela

pretensão de reforçar e, igualmente, transcender a competência técnico-científica dos profissionais. Por meio desta competência se pretendeu conjugar fatores nucleares na habilitação do professor para atuar em um dado espaço ou área do conhecimento.

Nos diversos projetos desenvolvidos pelo FormAção, desde seu início em 1999 até mais recentemente, em 2013, a condição de formação contou com foros privilegiados de discussões mais amplas, envolvendo temáticas como o mundo, a vida, as relações, a escola e suas funções, o conhecimento e seus limites.

Frente a isso, é possível perceber perspectivas e tendências formativas em função das proposições levantadas em cada espaço, seja este unidade escolar, rede pública de ensino municipal ou estadual. Conforme Silva e Lucas (2010), uma discussão de temáticas contextualizadas, articuladas pelos diversos agentes envolvidos no processo, pode sinalizar tendências críticas, com objetivos de transformação da realidade, entendendo a educação como processo sócio-histórico e os diversos envolvidos como sujeitos dessa história.

Diferentemente de perspectivas que priorizam os conteúdos científicos, em que uns repassam (são sujeitos) e outros recebem (tornam-se objetos), uma proposta crítica para a educação parte da realidade de cada contexto. Busca compreender e transformar o real; baseia-se em conceitos mais amplos, como mundo, sociedade, ética, valores, escola, currículo, dentre tantos outros; evita movimentos fragmentados de formação e se propõe, a partir do conhecimento, (re) construir continuamente as condições concretas da existência.

Com vistas ao aprofundamento dessa discussão e tendo por base registros de ações concretas, o mapeamento de proposições e temáticas que nortearam as propostas dos cursos no FormAção permitiram levantar alguns indicadores de currículo na formação continuada. Enquanto a formação inicial delineia currículos bem elaborados e facilmente defensáveis, a formação continuada vê suas propostas quase sempre se esvaindo em um sem fim de possibilidades, demandas, interesses, contingências e modismos.

A multiplicidade de temáticas registradas nos documentos sinalizam, por sua vez, uma prática bastante peculiar na definição de temáticas que norteiam a formação continuada de professores. A seleção é dinâmica e os movimentos bastante fluidos, o que pode incorrer em fragmentação, desarticulação e resultados imprecisos. Enquanto pontos esparsos de discussões, os encontros de formação continuada são, muitas vezes convocados como atenuantes políticos no jogo de forças existentes no espaço escolar. A politização deste espaço é indubitavelmente uma necessidade. O risco, porém, é de que o espaço de direito à formação seja empregado para balizar o que de fato sempre delimitou práticas tradicionais e de sujeição.

3 Conclusão

Conforme os registros analisados, os interesses por formação continuada estiveram centrados em discussões voltadas à compreensão de temas como Projeto Político Pedagógico, Fundamentos da Educação, Didática, Relações Interpessoais, Escola, Gestão Escolar, Educação Infantil. Foi acentuado também o interesse pela complementação da formação inicial por meio de oficinas temáticas, com conteúdos acadêmicos específicos de cada área do conhecimento.

Os movimentos avaliados envolveram construção de propostas curriculares em redes de ensino, a partir de ações com o coletivo de profissionais. Também apresentaram esforços de unidades escolares em busca de diretrizes para suas ações, construção de seus projetos políticos e qualificação dos profissionais. Não obstante os rumos estabelecidos, a formação continuada esteve sempre na condição de fio condutor.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Durante o processo de investigação uma questão esteve sempre recorrente: podem tais temáticas, na condição de organizadoras de movimentos de formação continuada, estar associados a diretrizes curriculares? Tomando por referência matrizes curriculares precisas e sistemáticas, modeladas por perspectivas tradicionalmente consolidadas, que organizam os cursos de licenciatura e concedem aos professores a autorização para o exercício da profissão, talvez seja conveniente afirmar que não.

Porém, com a compreensão de currículo como artefato cultural, a afirmação pode balizar rumos e diretrizes para a formação de professores. O movimento de busca por temáticas de interesse pode estar associado a questões mais profundas, tais como a natureza da cultura, do grupo de pertença de estudantes e professores, dos saberes de cada um ou dos conteúdos escolares.

Uma seleção de temas de interesse é definida em função das concepções e conceitos mobilizados pelos sujeitos na construção da realidade. Do mesmo modo, os conceitos construídos contribuem na percepção da realidade.

Referências

Andaló, C. S. de A. (1995) *Fala, professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arendt, H. (2005) *A Condição Humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Gatti, B. (2008) Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, jan./abr. 2008, pp 57-70.

_____. (2003) Formação continuada: A questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*. n. 119. São Paulo.

Grosch, M.S. (2011). *A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: A Escola de Formação Permanente Paulo Freire – EFPPF (1997-2004)*. Tese de Doutorado PPGE/UFSC. Florianópolis-SC, Brasil.

Scheibe, L. (2004) Políticas para a formação de profissionais de educação neste início de século: análise e perspectiva. *26. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação*. Brasil: Anais

Silva, N. M. A & Lucas, M. A. P. (2010) Núcleos temáticas e formação continuada de professores: espaço de construções curriculares. In: SILVA, N. M. A & RAUSCH, R. B. *Formação de professores: políticas, gestão e práticas*. Blumenau/SC, Edifurb.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS PARA A INFÂNCIA BRASILEIRA

Molina, Adão Aparecido[1]

[1] Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí, Brasil (Email: aamolina@ig.com.br)

Resumo

Este texto discute as políticas para a infância brasileira no contexto das transformações socioeconômicas e políticas desencadeadas a partir da segunda metade da década de 1980 no Brasil, tomando como base a "Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989)" e a legislação brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988, da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394-96" e da "Política Nacional de Educação Infantil – 2006"; além de documentos, como o "Relatório Delors – UNESCO/1996" e outros publicados posteriormente, como as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010", que determinam a forma de organização dessa etapa educacional nas Instituições de Educação Infantil, orientando o planejamento e a execução de propostas curriculares e pedagógicas para a educação da criança pequena. Essas diretrizes consideram o currículo como um conjunto de práticas que articulam experiências e saberes das crianças com o conhecimento que faz parte do patrimônio humano, capaz de promover o desenvolvimento integral na infância. O objetivo é mostrar como foram articulados o currículo e as políticas para a criança pequena no Brasil; pois em geral, essas políticas são elaboradas a partir da forma de organização socioeconômica e política atendendo aos modelos preconizados por agências internacionais, como a UNESCO. O procedimento metodológico adotado para análise se deu a partir de pesquisa bibiográfica e documental, com ênfase na pesquisa qualitativa, cujo enfoque histórico-estrutural nos garante uma melhor visão do problema. O período estudado representa um avanço na história e na legislação para a infância. Contudo, a educação no Brasil, nesse período, sofreu, também, a interferência das agências internacionais na definição das políticas educacionais, mediante compromissos assumidos.

Palavras-chave: políticas educacionais; diretrizes curriculares; educação da infância brasileira.

1. Introdução

A preocupação com a criança tem se multiplicado nas últimas décadas demonstrando que a infância faz parte das agendas das organizações internacionais e, também, dos governos nacionais. Esse movimento de dimensão internacional tem como registro histórico a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). Essa convenção é um tratado que visa à proteção das crianças e dos adolescentes em todo o mundo e foi aprovada pela Resolução nº. 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Num mundo em constantes transformações, a criança passa a ser foco das políticas sociais e das políticas educacionais e o centro da discussão dos cursos de pedagogia que, atualmente, preparam os profissionais para o trabalho na educação infantil. As transformações que ocorrem na organização econômica da sociedade influenciam a organização política, cultural e ideológica. A partir da divisão do trabalho estabelecem-se distinções sociais que tomam a forma de desigualdades entre os indivíduos e os grupos. Quanto mais complexas se tornam as relações sociais, mais complexas se tornam as organizações políticas. Não há separação entre o trabalho e a cultura, nem entre o trabalho e o prazer, mas os homens procuram explicar o mundo no qual vivem e maneira pela qual realizam essa explicação varia de época para época. As ideias que produzem e as explicações que elaboram do mundo e de si mesmos estão ligadas a sua atividade material e à maneira pela qual se organizam para sobreviver em sociedade (Molina, 2011).

Assim, realizamos uma discussão sobre as políticas educacionais atuais para a infância brasileira, utilizando a pesquisa qualitativa cujo enfoque histórico-estrutural nos garante uma visão ampla do problema, possibilitando a compreensão do nosso objeto dentro de um contexto social. Analisamos a legislação do período, considerando a "Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989)" e a legislação brasileira, a partir da "Constituição Federal (1988)", da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394-96" e da "Política Nacional de Educação Infantil (2006)"; além de documentos, como o "Relatório Delors – UNESCO (1996)" e outros como as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)", que determinam a forma de organização dessa etapa educacional nas Instituições de Educação Infantil, orientando a execução de propostas curriculares e pedagógicas para a educação da criança pequena. Consideram o currículo como um conjunto de práticas que articulam experiências e saberes das crianças com o conhecimento que faz parte do patrimônio humano, capaz de promover o desenvolvimento integral na infância. O objetivo é mostrar, dentro de um contexto de transformações sociais, como foram articulados o currículo e as políticas para a criança pequena no Brasil; pois, em geral, essas políticas são elaboradas a partir da forma de organização socioeconômica e política da sociedade atendendo aos modelos preconizados por agências internacionais, como a UNESCO.

Esse movimento em prol da criança possibilitou um aumento significativo de políticas voltadas para o cuidado e a educação da criança pequena no Brasil, a partir do final do século XX. Na década de 1980, percebe-se a preocupação com a infância a partir das garantias legais dos direitos que a criança passou a receber na Constituição Federal de 1988 que, no seu artigo 227, estabelece as responsabilidades da família, da sociedade e do Estado em assegurar à criança e ao adolescente "o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (p. 128).

A década de 1990 representa um grande avanço na história, na legislação e nas discussões gerais acerca da infância. Registra um marco na legislação, ao decretar leis que agregaram a educação infantil ao sistema nacional de educação, caracterizando-a como primeira etapa da educação básica. Todavia, é importante lembrar que os encaminhamentos dados à educação, após esse período, atendem às especificidades dos compromissos assumidos e das agendas das organizações internacionais que estabeleceram metas para o desenvolvimento do milênio.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

2. Currículo e políticas educacionais atuais para a infância brasileira

A infância não pode ser compreendida fora de um contexto socioeconômico e político. Quando se fala em infância deve-se considerar o tempo, o lugar e a estrutura social na qual ela está inserida. Kramer (1996) afirma que, no final dos anos 1970, nos chamados países de Terceiro Mundo, as crianças pobres representavam o fracasso na escola, que seguia modelos educativos ultrapassados. Surgiram, assim, novas preocupações com as teorias educacionais e com a pedagogia. Ela escreve que, "[...] o intenso debate político-educacional que se desencadeou a partir daí foi fundamental na consolidação de um firme marco teórico e de clara visão política em defesa de uma infância considerada na sua dimensão de cidadã de direitos" (p. 17).

Nas últimas décadas do século XX, a criança passou a ser o foco principal das políticas sociais e das políticas educacionais, em geral, configurando uma nova concepção de infância. Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio da Resolução nº1/CNE de 15/05/2006 do Ministério da Educação, o curso de Licenciatura em Pedagogia passou a trabalhar com a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Essa nova orientação curricular, para a formação dos professores da educação infantil, situa a infância no centro das preocupações dos cursos de Pedagogia e a ação pedagógica voltada ao conhecimento que se tem sobre esse período da vida da criança (Molina, 2011).

A Constituição Brasileira de 1988, no capítulo III – Seção I – Da Educação, estabelece: Art. 208. Item IV. Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade (Constituição, 1988). As garantias apresentadas pela Constituição Federal, em consonância com um movimento internacional que reconheceu os direitos da infância, aprovados na Convenção sobre os Direitos da Criança (Convenção, 1989), asseguraram no Brasil, pela Lei Federal 8069/90, "Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA" nos Artigos 4º e 5º, "[...] os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (p. 13).

Os direitos sociais encontram respaldo legal na Constituição Federal de 1988, Art. 6º: "São direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição" (p. 18). Da mesma maneira, a LDB 9.394/96, retomando os direitos garantidos pela Constituição no Título III – do direito à educação e do dever de educar – Art. 4º item IV – determina: "Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (p. 48). A Constituição de 1988 reconheceu o direito das crianças pequenas ao acesso à educação infantil, situando a criança como um sujeito de direitos e a LDB determinou a educação infantil como direito das crianças e dever do Estado.

Após uma longa luta pela requalificação das creches e pré-escolas, o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Esse documento é inserido no contexto das reformas educacionais na segunda metade da década de 1990. Cerisara (2002) explica que "[...] em fevereiro de 1998 a versão preliminar do documento foi encaminhada a 700 profissionais ligados à área da educação infantil para que em um mês fosse devolvido ao MEC um parecer sobre essa versão" (p. 338). Em outubro de 1998 a versão final do Referencial foi divulgada sem atender às solicitações dos pareceristas para que as discussões sobre o documento fossem estendidas. O MEC lançou o Referencial antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais fossem aprovadas pelo Conselho

Nacional de Educação. Todavia, o Referencial Curricular não possui caráter obrigatório; por isso, não deve ser considerado como único recurso a ser utilizado nas instituições de educação infantil. Como orientação nacional para esse nível de formação existem as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" (1998), que apresentam as diretrizes obrigatórias a serem seguidas:

> 1 – Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõem definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena. Para que isto aconteça, é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores: a - Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b - Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c - Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais. (p. 10).

Cerisara (2002) pondera que as Diretrizes Curriculares incentivam e orientam projetos pedagógicos, buscando objetivos relacionados ao desenvolvimento integral da criança, com a participação das famílias, professores e crianças, permitindo que os mesmos assumam a autoria dos projetos. O que se busca nessa integração é um espaço onde as crianças possam conquistar o direito de viver de forma digna e prazerosa. Para isso são necessárias políticas públicas que considerem a diversidade da infância brasileira e contemplem a formação do cidadão.

Em 1997, foi publicada a primeira versão da edição portuguesa adaptada para o Brasil do Relatório "Educação: um tesouro a descobrir", divulgado pela UNESCO em 1996, que preconiza um novo modelo de educação e delineia as tendências mundiais da educação para as próximas décadas. Esse relatório é resultado de um estudo realizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors. A comissão destaca a importância da educação pré-escolar, argumentando que os centros de educação infantil possibilitam às crianças uma predisposição para melhor aceitação da escola. Na visão da comissão, uma educação que começa mais cedo contribui para a igualdade de oportunidades e ajuda a superar as dificuldades oriundas da pobreza, ou de um meio social ou cultural menos favorecido facilitando, inclusive, a participação das mulheres na vida econômica e social (Delors, 2001).

Em 16 de fevereiro de 2000, o Ministério da Educação estabeleceu as Diretrizes operacionais para a educação Infantil (2000), no intuito de eliminar as dúvidas relativas à educação infantil, que determinam os seguintes aspectos normativos: "Vinculação das instituições de educação infantil ao sistema de ensino; Proposta pedagógica e regimento escolar; Formação de Professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de educação infantil; Espaço físico e recursos materiais para a educação infantil" (pp. 01-02). Nesse período, a falta de compreensão e de definições na área da educação infantil gerou a falta de articulação entre autoridades municipais e os diferentes segmentos da sociedade, acarretando prejuízo às políticas públicas para a infância que, ainda, apresentam um índice de atendimento deficitário em relação à perspectiva de direito das crianças de zero a seis anos, garantida na legislação, caracterizando, apenas, a perspectiva de necessidades em consonância com as agências internacionais.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

No período de 6 a 8 de setembro de 2000, em Nova Iorque foi aprovada a "Declaração do Milênio das Nações Unidas". Ao analisar os maiores problemas mundiais, a ONU estabeleceu oito Objetivos de desenvolvimento do Milênio[1] – ODM e reforçou o compromisso de cada país em atingir metas de melhoria e de desenvolvimento, até 2015. Destacam-se, entre os compromissos assumidos nessa Declaração o de adaptar a organização ao novo século buscando o desenvolvimento e a erradicação da pobreza e a universalização do ensino básico (Declaração, 2000).

Oliveira e Duarte (2005) escrevem sobre a utilização da política educacional como política social de regulação da pobreza. Abordam a educação brasileira no contexto das reformas educacionais, mostrando os caminhos que a política educacional percorreu, junto com as políticas sociais de controle e regulação da pobreza que permaneceram no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, cujo mandato se iniciou em 2003. Afirmam que, depois de duas décadas de intensas movimentações e fortes pressões populares em favor da ampliação dos direitos sociais, os anos de 1990 foram caracterizados pela reforma do Estado, priorizando cortes nos gastos sociais.

Em 2004, na busca de solucionar problemas em relação à educação da infância, o Ministério da Educação publicou o documento de "Política Nacional de Educação infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação". Retomando as garantias contidas na legislação, esse documento apresenta as diretrizes, os objetivos, as metas e as para a área da educação infantil. Espera-se, por meio dessa política, que a educação da criança de zero a seis anos de idade possa superar o panorama de discriminação das crianças pequenas, bem como a negação de seus direitos universais e nacionais e, sobretudo, a exclusão social.

Em 2009, o Ministério da Educação lançou as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), por meio da Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009. Essas diretrizes reunem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas e a elaboração, o planejamento e a execução e avaliação de propostas pedagógicas curriculares. Mantêm os princípios éticos, políticos e estéticos preconizados pelas diretrizes anteriores. Destacam, em especial, a necessidade de promover a igualdade de oportunidades educacionais em relação ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências da infância. Propõe ainda a construção de novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade e a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Diretrizes, 2010).

Conclusão

Com essas discussões, percebe-se que no Brasil a preocupação com a infância se deu com as garantias legais dos direitos que a criança passou a receber na Constituição Federal de 1988 que, no seu artigo 227, estabelece as responsabilidades da família, da sociedade e do Estado em assegurar à criança e ao adolescente os direitos sociais. A Constituição Federal de 1988 consolidou várias reivindicações presentes nas pautas dos movimentos que emergiram nesse período, depois da queda do regime militar. Porém, nos anos de 1990, o país entrou em uma época de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social, obtida por meio dessa Constituição.

[1] 1. Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2. Atingir o ensino básico universal; 3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4. Reduzir a mortalidade infantil; 5. Melhorar a saúde materna; 6. Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; 7. Garantir a sustentabilidade ambiental; 8. Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A partir de 1990, buscou-se desobrigar o Estado dos compromissos sociais firmados e o engajamento do país à nova ordem do capitalismo mundial. Sobre a relevância desses avanços, é importante lembrar que o Brasil assumiu acordos e compromissos no sentido de reduzir o índice de analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. A educação sofreu, também, no início da década de 1990, a interferência das agências internacionais na definição das políticas educacionais, mediante compromissos assumidos e que deveriam ser cumpridos nesse período.

Referências

Cerisara, A. B. (2002). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade,* 23 (80), pp. 329-348.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

Convenção sobre os direitos da criança. (1989). [versão eletrônica]. site: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>.

Declaração do milênio das Nações Unidas. (2000). Nova Iorque: ONU.

Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. (5ª. ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (1998). Brasília: Diário Oficial da União.

Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. (2000). Brasília: MEC/CNE.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2010). Brasília: Diário Oficial da União.

Kramer, S. (1996). Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. Em S. KRAMER. & M. I. LEITE. *Infância: fios e desafios da pesquisa* (pp. 13- 38). Campinas, SP: Papirus.

Lei 8069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. (1991). São Paulo: CBIA-SP.

Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. (1996*).* Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

Molina, A. A. (2011). *A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. Dissertação de doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR.

Oliveira, D. A. & Duarte, A. (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva,* 23 (02), pp. 279-301.

Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. (2004). Brasília: MEC/SEB.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MANAUARAS

Souza, M. V.

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Email: marines.souza@ig.com.br

Resumo

Este artigo visa apresentar aspectos das políticas educacionais contemporâneas oriundas do governo federal brasileiro e direcionadas à ampliação da jornada escolar, tendo como eixo de análise as proposições curriculares do Programa Mais Educação e os dados dos seus impactos no contexto das escolas públicas municipais da cidade de Manaus/AM. Através de uma abordagem investigativa de natureza quantiqualitativa foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental que teve como objetivos analisar os pressupostos orientadores dos documentos normativos dessa política, mapear a sua abrangência no que tange o quantitativo de escolas municipais manauaras participantes do mesmo no período de 2009 a 2013 e as ações implantadas a partir das proposições curriculares de seus macrocampos temáticos no triênio de 2011 a 2013. O referido Programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e concebido no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação como estratégia indutora da educação integral, visando promover a qualidade da educação básica pública. Contudo, observa-se que o mesmo vem se consolidando como política restrita de ampliação da jornada escolar, por meio da ação de monitores (voluntários) na realização de atividades socioeducativas no contraturno das aulas regulares, sem garantia de articulação dessas ações ao contexto curricular mais amplo das escolas, aspectos que convergem para a precarização do trabalho pedagógico e para a realização de práticas dispersas e fragmentadas. As análises apontam para o crescente número de escolas municipais que participam desse Programa na rede municipal de ensino de Manaus e põem em xeque a efetividade do mesmo como estratégia promotora da qualidade da educação.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Currículo; Programa Mais Educação.

1 Introdução

A educação é um valor universal indispensável e se configura um dos direitos fundamentais para a formação humana. No Brasil, o direito à educação acompanha os ordenamentos jurídicos internacionais, está assegurado em lei, se configura um direito social e é dever do Estado e da família. Contudo, a sua obrigatoriedade, que durante décadas foi objeto de políticas focalizadas no ensino fundamental pelas ações dos governos, atualmente traz a perspectiva de sua ampliação para incluir a educação infantil e o ensino médio no raio do ensino obrigatório. Com a Emenda Constitucional 59/09 o ensino obrigatório se estende dos quatro aos dezessete anos, o que representa um desafio a ser enfrentado pelas redes de ensino para garantir o acesso. Por outro lado, analisar isoladamente o direito ao acesso,

sem tangenciá-lo com outras variáveis não é suficiente. É pertinente se fazer uma reflexão para além da perspectiva da acessibilidade, pontuando, igualmente, as garantias de permanência e êxito escolar.

Nesse sentido, temos que discutir as questões relativas à qualidade da educação e do seu modelo curricular. Não basta garantir vagas nas escolas – embora isto seja fundamental – há que se diminuir, também, os altos índices de evasão e retenção, que exclui o aluno na mesma proporção que o "inclui". É certo que uma análise não deve ser feita de forma unívoca, portanto esses dois fatores devem se inter-relacionar. Há que se aproximar o binômio acesso (quantidade) e permanência (com qualidade), visto que devem ser interfaces de um mesmo projeto educativo. Promover os dois aspectos de forma indissociada é favorecer a democratização do ensino, contribuindo para a superação do seu caráter liberal, que proclama os direitos, mas não cria as condições objetivas para garanti-los.

2 O Programa Mais Educação: reflexões sobre suas diretrizes, concepções e proposições curriculares

Partindo das atuais configurações das políticas educacionais do governo brasileiro, voltadas para a ampliação da jornada escolar dos estudantes da educação básica, propomos apresentar as reflexões que fizemos sobre a proposta do Programa Mais Educação (PMEd), a partir de suas diretrizes, concepções e proposições curriculares. Nesse processo, iremos apresentar os dados da pesquisa realizada com o objetivo de analisar os seus impactos no contexto das escolas públicas municipais de ensino fundamental da cidade de Manaus/AM, mapear a sua abrangência no que tange ao quantitativo de escolas participantes no período de 2009 a 2013 e as ações implantadas a partir das proposições curriculares de seus macrocampos temáticos no triênio de 2011 a 2013.

As políticas públicas voltadas para a ampliação da jornada escolar, no contexto contemporâneo brasileiro, têm no PMEd o seu carro chefe e atende ao que está estabelecido na legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, estabelece em seu artigo 34, que "A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola". O parágrafo segundo deste mesmo artigo estabelece que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino". (Brasil, 1996).

Com o Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, o debate sobre a ampliação da jornada escolar ganhou novos contornos, que através do Decreto Federal nº 6094/07, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, as políticas para essa área passam a ser delineadas, ao estabelecer para os municípios: "combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial" e "ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular." (Brasil, 2007b)

Nessa mesma direção, o Decreto Federal nº 6253/07, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelece em seu artigo 4º que a educação básica em tempo integral corresponde "(...) a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (...)" (Brasil, 2007c).

Destaca-se, desse contexto legal, o conceito de **tempo integral** atrelado às proposições de **ampliação da jornada escolar**. Cabe pontuar que a ideia de ampliação da jornada escolar não corresponde, necessariamente, tempo integral, visto que o determinante neste caso é o quantitativo de horas de permanência na escola, conforme prevê as diretrizes dessa política.

O PMEd, está no contexto das políticas educacionais contemporâneas direcionadas à ampliação da jornada escolar, mas pretende ser o indutor da educação integral em tempo integral. O seu objetivo visa "contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens" (Brasil, 2007a) e suas finalidades compreendem, dentre outras: "apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo"; "contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar"; "contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série (...)" (Brasil, 2007a). Como visto, outro conceito figura nos discursos dessa política – o da "**educação integral**".

Os conceitos de "ampliação da jornada", "tempo integral" e "educação integral" apresentam-se imbricados nas diretrizes do PMEd. O uso desses termos, no contexto das diretrizes e documentos do PMEd, não direciona de forma explícita os limites conceituais distintos dos mesmos, o que pode promover a sua compreensão de forma similar. Galian e Sampaio (2012), destacam que embora as concepções de "educação integral" e "em tempo integral" se relacionem, são concepções diferentes, e pontuam que educação integral refere-se à formação integral do individuo, enquanto que o conceito de tempo integral nos remete à ampliação da jornada escolar. Portanto, a ampliação da jornada escolar diária, por si, não é garantia de formação integral nem de tempo qualificado.

No documento **Educação Integral: texto referência para o debate nacional** (Brasil, 2009), é pontuado que a perspectiva da educação integral implica mudanças nos procedimentos, práticas pedagógicas e na organização dos currículos. Depreende-se desta orientação que há inclinação para articular as ações de ampliação da jornada escolar à configuração de tempos e espaços de aprendizagem alinhada à reorganização curricular. Por outro lado, não se observa nessas formulações a discussão sobre concepções de currículo e a necessária problematização dos conhecimentos legitimados de forma hegemônica nas escolas brasileiras. Esta ausência esvazia o sentido político, necessário nas formulações dos currículos, para evitar sua compreensão restrita à prescrição detalhada de disciplinas e atividades escolares.

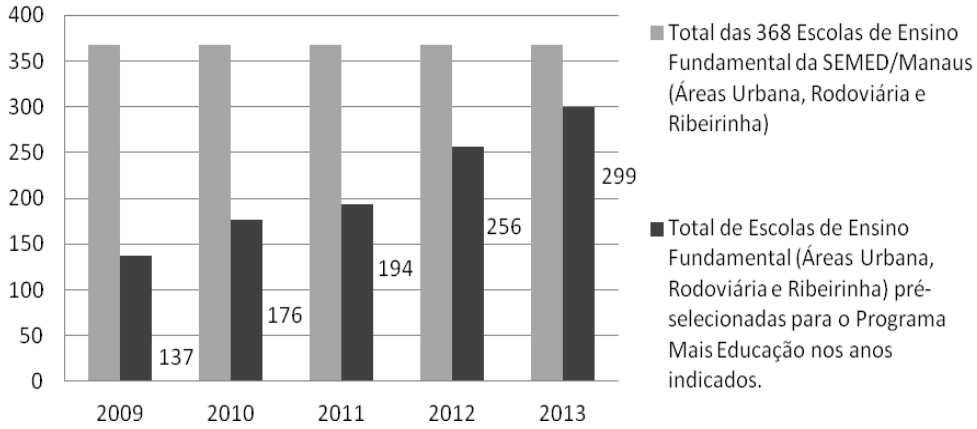
No contexto das formulações conceituais do PMEd, emerge a valorização dos **saberes comunitários** articulados aos **saberes escolares**, numa perspectiva de escola que se abre à comunidade para incorporar os conhecimentos não formais. Contudo, essa articulação tem um sustentá-lo operacional que se assenta no **voluntarismo**. Destaca-se que as inclinações da proposta para articular a parceria escola/comunidade visa "fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada" e "sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação" (Brasil, 2007a). O aspecto do voluntarismo fica explicitado, o que converge para a precarização do trabalho pedagógico, no sentido de que os "atores" que entram em cena são voluntários, denominados também como monitores.

Outra questão central na proposta do PMEd diz respeito ao caráter da **pré-seletividade**, o que põem em xeque o sentido democrático de suas reformulações. À medida que se propõe como política indutora da educação integral em tempo integral, os critérios de inclusão das escolas definidos pelo MEC, por não contemplar todas as escolas nem todos os alunos, o restringe enquanto proposta ampla e democrática de fomento à educação integral.

2.1 O Programa Mais Educação no contexto das escolas públicas manauaras

Observamos que desde o início da implantação do PMEd na Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus, em 2009, a sua abrangência nesta rede de ensino tem seguido a mesma tendência de crescimento do âmbito nacional. De 2009 a 2013, a ampliação do número de escolas pré-selecionadas pelo MEC cresceu no município manauara. O Gráfico 1 se refere aos dados da evolução e abrangência do PMEd nas escolas de ensino fundamental da SEMED/Manaus, apresentando o quantitativo das que foram pré-selecionadas pelo MEC nos anos indicados, o que inclui tanto as localizadas na área urbana, como nas áreas rodoviária e ribeirinha. Cabe informar que esta Secretaria possui um quantitativo de 368 escolas de ensino fundamental, o que significa que nos anos de 2009 a 2013 o total de escolas que foram pré-selecionadas cresceu, passando de 137 (37,2%) em 2009, para 299 (81,2%) de abrangência em 2013.

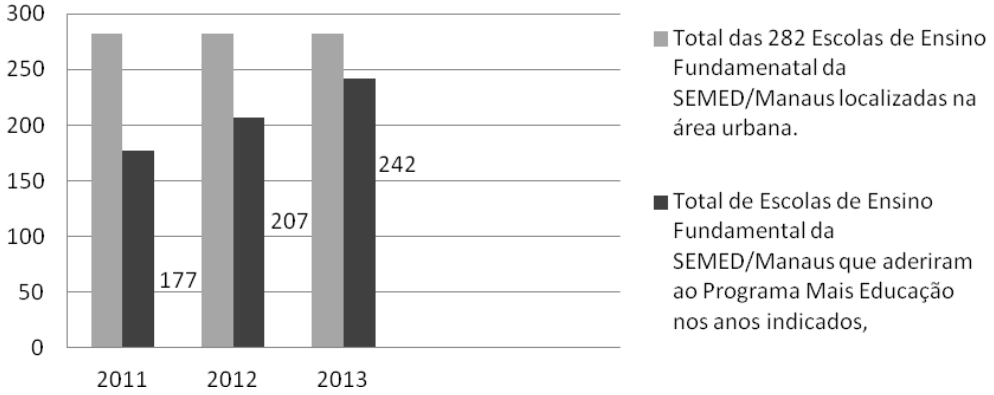
Gráfico 1: Evolução e abrangência do Programa Mais Educação na SEMED/Manaus



Fonte: Elaborado pela autora com os dados do MEC/INEP

Considerando que o público alvo do PMEd na SEMED/Manaus são os alunos do ensino fundamental, selecionamos nesse estudo apenas o total das **282 escolas dessa etapa, localizadas na área urbana**. Os dados da pesquisa demonstram o expressivo número de adesão ao programa nos 3 últimos anos, correspondendo 177 (62,7%) em 2011, 207 (73,4%) em 2012 e em 2013 atingiu o total de 242 (85,8%).

Gráfico 2: Evolução e abrangência do Programa Mais Educação nas escolas urbanas da SEMED/Manaus nos anos de 2011-2013.



Fonte: Elaborado pela autora com os dados do MEC/INEP

Tais percentuais evidenciam o PMEd vem se consolidando nas escolas públicas municipais da área urbana de Manaus. Por outro lado, é importante que se diga que, embora expressivo em termos quantitativos, não deixa de ser pela via da inclusão/exclusão, uma vez que as atividades a serem desenvolvidas não são destinadas para todos os alunos. Neste sentido, enquanto proposta de fomento de uma educação integral, o PMEd se vê limitado em sua extensão, visto que exclui de suas proposições parte do alunado das escolas, caracterizando-se como política focalizada de ampliação da jornada escolar.

No que tange ao mapeamento e análise das ações curriculares do PMEd, estabelecidas em seus macrocampos temáticos, a pesquisa demonstrou que as opções pelas áreas de conhecimento apresentaram a mesma tendências nos três anos analisados, estando as atividades curriculares do macrocampo de **Acompanhamento Pedagógico** presentes em 100% das escolas em cada ano analisado, o que em parte se justifica pelo seu caráter compulsório. O macrocampo de **Cultura, Artes e Educação Patrimonial** esteve em segundo lugar nas opções das escolas nos três anos, apresentando os percentuais de opções de 82% (2011), 92% (2012) e 90% (2013). Como terceira tendência, destaca-se o macrocampo de **Esporte e Lazer**, com 72% (2011), 80,6% (2012) e 77,6% (2013).

Observa-se a tendência regular nas opções nesses três anos analisados, no que se refere aos macrocampos. Contudo, quando damos um *zoom* nas escolhas das escolas, para visualizar as especificidades de cada atividade escolhida dentro de cada macrocampo, observamos uma diversidade de conhecimentos mobilizados, mas também as tendências mais recorrentes, independente dos seus macrocampos.

Considerando os limites desse artigo, iremos apresentar apenas as 10 ações mais selecionadas, que nos anos de 2011 a 2013 foram: Letramento, Matemática e Orientação de Estudos/Leitura, do macrocampo de **Acompanhamento Pedagógico**; Dança e Teatro, do macrocampo de **Cultura, Artes e Educação Patrimonial**; Xadrez, Programa Segundo Tempo e Esporte na Escola, do macrocampo de **Esporte e Lazer**; Tecnologias Educacionais, do macrocampo de **Comunicação e Uso de Mídias/Cultura Digital e Tecnológica** e Horta escolar e/ou comunitária, do macrocampo de **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**.

A diversidade de atividades curriculares implementadas e o expressivo crescimento do PMEd nesse contexto local, sugere demandar muitos esforços da coordenação dessas ações pelos gestores no nível desta Secretaria, para garantir o seu acompanhamento cotidiano. Por outro lado, ao considerar que essas ações acontecem via do trabalho voluntário, põem em xeque a sua efetividade como estratégia indutora da educação integral em tempo integral e da qualidade da educação, visto que projetar um modelo de educação com essa concepção, requer muito mais que sujeitos voluntários para sua construção.

Outro aspecto a ser considerado nesse debate, diz respeito à cisão do turno e contraturno, que por melhores que sejam as atividades desenvolvidas, sempre haverá o risco de se criar duas escolas em uma. Ainda nessa direção, é inegável a necessidade de se refletir sobre a precarização do trabalho pedagógico no contexto das reformas educacionais dos últimos anos no Brasil, estruturadas em bases neoliberais, que advoga e proclama a aludida qualidade na educação, sem garantias reais de investimentos financeiros na proporção das suas necessidades. O PMEd é um exemplo das políticas que pretendem promover grandes mudanças – educação integral, tempo integral e melhoria nos índices de aprendizagem – contudo, de forma barateada, pela via das parcerias e do trabalho voluntário de monitores que não recebem salários, mas “ajuda de custo”, pelas atividades que realizam no contraturno escolar.

3 Conclusão

As políticas educacionais de ampliação da jornada escolar no Brasil contemporâneo tem no PMEd a expressão de suas formulações e fomento. As diretrizes dessa política se assentam no discurso indutor de promoção da educação integral em tempo integral nas escolas públicas brasileiras. Contudo, tem se configurado como política de ampliação da jornada escolar, por meio da ação de monitores (voluntários), sem a garantia de articulação das atividades realizadas ao contexto curricular mais amplo das escolas. Tal aspecto contribui para a precarização do trabalho escolar e para a realização de práticas dispersas e fragmentadas na escola, mesmo que sejam de qualidade.

As análises apontam para o crescente número de escolas municipais manauaras que participam do PMEd, demonstrando crescimento nos anos analisados. Contudo, a grande adesão não significa a efetividade dessa política enquanto estratégia promotora da qualidade da educação e da promoção da educação integral, haja vista que não se tem a garantia da articulação dos saberes trabalhados no contraturno escolar – por meio de oficinas e aulas de reforço – ao contexto maior das escolas. Ao contrário, as diretrizes do Programa favorecem o estímulo ao trabalho voluntário, que descaracteriza as históricas lutas dos educadores brasileiros por melhores condições de trabalho e valorização do seu protagonismo.

Outra questão central que se coloca nas formulações e práticas do PMEd, diz respeito ao seu caráter focalizado, haja vista que não se destina para todas as escolas públicas nem para todos os alunos, mesmo que sua escola seja selecionada. Tal aspecto limita a construção da proposta que pretende ser indutora de uma educação integral em tempo integral, pois fragiliza os alicerces da gestão democrática dos sistemas públicos, por limitar a inclusão das escolas por critérios de pré-seletividade. Nesse contexto, não se pode deixar de relacionar às questões do pouco investimento na construção de uma escola democrática, verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

Os dados indicam que as ações curriculares mais recorrentes estão relacionadas aos macrocampos de **Acompanhamento Pedagógico**, **Cultura, Artes e Educação Patrimonial** e **Esporte e Lazer**. Nos anos de 2011 e 2012 observamos um padrão regular nas escolhas, figurando como centralidade as ações relacionadas ao

Acompanhamento Pedagógico, Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Esporte e Lazer. Em 2013 essas ações se mantiveram nas escolhas, ressaltando que houve também, nesse ano, grande adesão às atividades do macrocampo de Comunicação e Uso de Mídias/Cultura Digital e Tecnológica e Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável.

Mediante os dados do seu expressivo impacto no contexto das escolas manauaras é imperativo indagar se as ações curriculares, realizadas pelos monitores do PMEd articulam-se, ou não, ao currículo formal das escolas e com as práticas pedagógicas dos professores. Nos limites dessa pesquisa inicial, tal questão não foi objeto de análise, mas deixamos apontada para futuras pesquisas que busquem, no chão da escola manauara, respondê-la.

Referências

Brasil (1996). *Lei Federal n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional: Brasília.

Brasil (2007a). *Portaria Interministerial n° 17/2007*, de 24 de abril de 2007, institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília.

Brasil (2007b). *Decreto Federal nº 6.094*, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. MEC: Brasília.

Brasil (2007c). *Decreto Federal nº 6.253*, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. MEC: Brasília.

Brasil (2009). *Programa Mais Educação – Educação Integral: texto de referência para o debate nacional*. MEC: Brasília.

Galian, C. V. A.; Sampaio, M. M. F. (2012). Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. São Paulo: *Currículo sem Fronteiras*, 12 (2), 403-422.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ENSINO MÉDIO INOVADOR: TRADUÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Silva, F. N. [1]; Rodrigues, E. R. C. [2] Silva, M. K. [3]

[1] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil
[2] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil
[3] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil

Email: natalia_silva_18@hotmail.com; erica_qib@hotmail.com; marykellya@hotmail.com

Resumo

Este artigo discute o processo de tradução do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em uma escola estadual, localizada na cidade de Mossoró/RN. Partimos do entendimento de que políticas são interpretadas e traduzidas por diversos atores políticos dentro do ambiente escolar, ao invés de simplesmente implementadas. Esse processo envolve seleção, produção de saberes, percepção de mundo, habilidades, valores e símbolos. Utilizamos como referência o ciclo de política de Stephen Ball (2010), propondo a construção da política a partir dos contextos (influência, produção de texto e prática), discutido por Mainardes (2011), Lopes (2005/2006) e o conceito de tradução discutido em Lendvai e Stubbs (2012). No contexto da prática, partimos do discurso de uma gestora, bem como utilizamos de registos das informações presentes no blog da escola e na Rede de Experiências Inovadoras, considerando a socialização de projetos que apresentam os parâmetros de inovações curriculares: inserção e variação de conteúdos curriculares, inovações nas matérias, ferramentas tecnológicas e alterações metodológicas para viabilizar a compreensão dos processos de tradução presente na política estudada. O estudo considerou que o processo de adesão da proposta pela instituição pesquisada envolveu influências e negociações de sentido da proposta, apontando os seguintes processos de tradução: 1. A negociação da gestão com os professores para viabilizar a dedicação exclusiva a escola, cabendo ao professor fazer a escolha; 2. A redução da carga horária dos docentes que desenvolvem acompanhamento pedagógico e projetos, sendo disponibilizado em caso de horas complementares incentivos financeiros; 3. Participação dos alunos nas atividades oferecidas no contra turno que passaram a ser desenvolvidas mediante as condições apresentadas; 4. E negociação da certificação das horas dos alunos para conclusão do ensino médio e 5. Revisão do Documento Orientador em 2013.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ensino Médio; Ciclo de Política.

1 Introdução

No Brasil, estudos no campo das políticas educacionais ganham destaque nos últimos anos. Mainardes, Ferreira e Tello (2010) enfatizam que apesar da expansão do número de estudos e publicações fragilidades relacionadas às questões metodológicas, referenciais analíticos e fundamentos epistemológicos da pesquisa são comuns. Partindo de tal perspectiva, o trabalho busca entender o processo de tradução do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na

Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, localizada na cidade de Mossoró, no Estado Rio Grande do Norte. Temos como objetivo geral investigar a interpretação local dos textos políticos propostos pelo Ministério da Educação (MEC), para o Ensino Médio Inovador, apontar as características institucionais que influenciaram no processo de tradução e apresentar a tradução local dos textos políticos.

Em Mossoró/RN, estudos apontam para uma demanda de programas e projetos acontecendo nas escolas da rede pública de ensino, ganhando destaque projetos como Brasil Profissionalizado, Ensino Médio Noturno, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Inovador que integram o currículo das escolas. A opção pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) parte de um elemento crucial que é o fato da política está acontecendo durante a fase da pesquisa. No Rio Grande do Norte 35 (trinta e cinco) escolas aderiram à proposta, sendo 06 (seis) escolas da rede pública de ensino da cidade de Mossoró. O processo inicial da construção do Programa permitiu entender elementos (professores, gestão, formação e estrutura) que estão presentes no processo de construção de uma política, bem como as influências que permeiam esse processo.

Nesse texto, apresentamos um recorte de uma pesquisada de iniciação científica que culminou como trabalho de conclusão de curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Assim, a abordagem aqui apresentada está preocupada com a questão de como a política está sendo traduzida pela gestão da escola. Entende tradução como uma construção dinâmica, visando apreender a fluidez dos processos políticos, enfatizando sempre a elaboração de questões, discursos e rede de atores (LENDVAI; STUBBS, 2012).

Para fortalecer a ideia da política como um processo de tradução, que possibilita criar e recriar outras políticas foi utilizado nesse trabalho à teoria do ciclo de política desenvolvida por Ball & Bowe, discutida por Ball e Mainardes (2011). De acordo com os autores o ciclo é formado por três contextos fundamentais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, sendo estes contextos interligados e possibilitando uma dimensão atemporal e não linear.

O trabalho está dividido em duas partes. Na primeira parte, intitulada P*esquisa em políticas curriculares processos de tradução da proposta no Ensino Médio*, contextualizamos o lócus da pesquisa e explicitamos, brevemente, os caminhos do Ensino Médio no Brasil. Na segunda parte, intitulada *O contexto da prática construindo o ProEMI na escola* apresentamos os processos de tradução a partir do discurso da gestão da escola pesquisada.

2 Pesquisa em Políticas Curriculares: processos de tradução da proposta no Ensino Médio

Na história da educação brasileira, podemos observar que a busca pela universalização do ensino fundamental teve início, praticamente, no fim dos anos 80 e início dos anos noventa do século XXI. Podemos dizer que a demanda partiu das inquietações do poder público, contudo, foi na sociedade civil que ganhou destaque através de reinvindicações por uma escola universal.

Atualmente, o ensino médio é regido, além da LDB 9.394/96, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (nº 03/98) e Decreto 5.154/04. O debate acerca da formação oferecida ganhou ênfase nos debates sobre dualidade do ensino: formação propedêutica e profissional.

Com isso, propõe que é necessário pensar um projeto de ensino médio que ultrapasse a dualidade entre “formação específica” e “formação geral” e que supere os objetivos construídos que tem como foco, principalmente,

o mercado de trabalho, relegando a formação humana. Uma educação que atenda aos pressupostos de uma formação integral.

É nesse contexto de mudanças e novos recomeços através de diferentes programas/projetos que nasce o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), visando incentivar uma possibilidade de reestruturação curricular no ensino médio. O intuito presente na construção do Programa parte de iniciar um projeto de redesenho no currículo do ensino médio, através de outras práticas pedagógicas e ampliação do tempo na escola, tanto do professor, quanto do aluno.

Para atender aos pré-requisitos da proposta as escolas deveriam elaborar um Plano de Ação Pedagógica que atendesse às orientações para construção do redesenho do currículo do ensino médio. Das ações propostas no Documento Orientador (2009/2013) cinco ganham destaque: mudança da carga horária mínima do ensino médio de 2.400 (duas mil e quatrocentos) para 3.000 (três mil) horas; oferta/escolha de 20% da carga horária por parte do aluno; associação teoria e prática; valorização da leitura em todas as áreas do conhecimento e formação cultural ao aluno.

A política chegou à escola através de algumas negociações entre gestão e 12ª DIRED. Inicialmente a proposta contava com o apoio de 08 (oito) escolas, sendo que algumas escolas desistiram durante o processo de organização do Plano de Ação Pedagógica (PAP), sendo convidada a Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira. Os motivos que influenciaram na desistência das instituições não foram mencionados e nem quais os critérios que influenciaram no convite a escola. Desde o período de criação, em 2009, a politica passou por traduções, recontextualizações e reelaboração da proposta inicial.

3 Contexto da prática: construindo o ProEMI na escola

A Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira está localizada na área urbana periférica da cidade e atende as modalidades de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo uma trajetória marcada por lutas sociais da comunidade para ter acesso a escola. Atende uma clientela de 1110 (mil cento e dez) alunos no ensino médio e 86 (oitenta e seis) na modalidade de EJA. O público alvo pertence à filhos da classe trabalhadora assalariada (zonas urbana, urbana periférica e rural do município) na faixa etária de 13 (treze) a 47 (quarenta e sete) anos de idade.

As mudanças curriculares presentes em reformas educacionais (Leis, Decretos, Projetos e Programas) nas últimas décadas estão quase sempre vinculadas a propostas de inovações curriculares, divulgando novas concepções de currículo e ressignificações na prática escolar, sendo compreendido como propostas políticas que buscam caracterizar o ensino médio. Entendemos política a partir de Ball, Braun e Maguire (2010) como um processo em constante contestação, sujeita a interpretações dentro de instituições e salas de aula.

Assim, entendemos políticas de currículo a partir da concepção apontada por Lopes (2006), compreendendo que as políticas de currículo são compostas de propostas e práticas curriculares, fazendo parte de um processo complexo que envolve múltiplos elementos como: produção de saberes, visões de mundo, habilidades, valores, símbolos e significa.

Partindo dessa premissa, buscamos conhecer os elementos que constituíram o processo de tradução da proposta do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na Escola Estadual Aída Ramalho, situada na cidade de Mossoró/RN. Neste tópico, tomamos como base o discurso da gestora da instituição e os documentos orientadores

oriundo da política (2009/2013). Apresentaremos algumas passagens de tradução da proposta durante o primeiro ano de vigência do programa na escola.

O primeiro ano da proposta (2009) foi marcado por uma série de movimentos em prol da elaboração e divulgação da proposta, através de parcerias estabelecidas entre a SEEC e 12ª DIRED. A parceria fazia parte de uma estratégia proposta pelo MEC para apresentação das propostas as escolas.

As escolas envolvidas iniciariam um processo de reestruturação curricular para atender aos pressupostos do programa. Dessa maneira, passaram a reunir-se semanalmente para construção de propostas curriculares que atendessem as diretrizes propostas no Documento Orientador. Aos sábados, a 12ª DIRED organizou 7 (sete) encontros para socialização dos pressupostos da política e ouvir as contribuições dos professores. No discurso da gestora da escola alguns aspectos influenciaram na adesão da política pela escola:

> O ensino médio era órfão de pai e mãe, ninguém tinha dinheiro para nada. Nisso, financeiramente ele contribuiu. Agora eu digo que a gente tem que ver a qualidade de ensino e avaliar direito em que avançamos, nas etapas, nas avaliações externas, se houve melhoria no resultado do vestibular e com que qualidade estamos formando. Temos discutido muito essa questão. A escola mudou muito para melhor. Mudou a formação para o professor na escola, a oportunidade de experimentar outras realidades [...] à própria proposta inovadora. A sua intenção, foco, objetivo, recursos (Gestora, 2010).

No discurso, a gestora relata as dificuldades financeiras enfrentadas antes pelo ensino médio. O fato é resultado do panorama histórico da educação no Brasil, pois o financiamento destinado a educação fundamental, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), deixava à mercê a educação infantil e o ensino médio. Em 2007, com a substituição do Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), passa a contemplar toda a educação básica, da creche ao ensino médio.

Outro elemento mencionado na fala da gestora refere-se à qualidade do programa. Na perspectiva de Lopes (2011) as demandas sociais/educacionais em prol do que venha a ser qualidade da educação, aglutinam diferentes sentidos: econômicos, sociais, estruturais e formação. É comum no meio educacional a concepção de que a qualidade do desenvolvimento curricular, está sujeito a prática precisa de objetivos a serem "implementados" através das reformas educacionais.

No contexto da prática as traduções da proposta perpassam diferentes momentos na construção de cada política. Podemos elencar um dos primeiros momentos de tradução da proposta, quanto à construção dos Planos de Ação Pedagógicas (PAP) apresentados por todas as escolas envolvidas com a proposta. O PAP deveria ser elaborado por todas as instituições que apresentassem interesse em participar do programa.

> [...] Durante o primeiro ano da proposta o que foi que aconteceu, era uma implantação. Então, as sete escolas de Mossoró envolvidas se reuniram, acompanhadas pelas técnicas da 12ª DIRED, e elaboramos o mesmo Plano de Ação Pedagógica para todas as escolas. Em seguida, vimos que não dava certo um só projeto (Gestora, 2010).

É possível perceber na fala da gestora parte do processo de tradução da proposta, quando menciona que em Mossoró, as escolas construíram o PAP mediado pela 12ª DIRED. No ano seguinte as escolas resolveram traçar outro Plano de Ação Pedagógica, contudo ponderando as singularidades de cada instituição. A gestora enfatiza que em 2011 cada escola planejou os recursos solicitados de acordo com a demanda da escola. Então, cada instituição elaborou seu projeto, considerando elementos como infraestrutura, formação de professores e condições materiais. Em média são encaminhados para as escolas 70 (setenta) mil reais, sendo destinado de acordo com o Plano de Ação Pedagógica.

Nesse sentido, construir uma proposta que atenda aos pressupostos apresentados no Documento Orientador requer uma dinâmica de negociações. A gestora elenca algumas dificuldades para desenvolver a proposta:

> O Programa melhorou nossa feira de ciência, qualificou a questão da pesquisa de iniciação científica. A dificuldade é a própria adesão por parte dos alunos, rentabilidades deles em relação a essa carga horária, por que eles precisam desta carga horária, porém, resistem, não cumprem, não querem porque muitos trabalham [...]. Às vezes o aluno chega ao Ensino Médio com uma sobrecarga e até fica difícil de conciliar (Gestora, 2010).

A negociação faz parte da construção da política. De acordo com a Gestora, mesmo o aluno tendo que participar das atividades complementares, diferente dos professores que têm opção de não trabalhar com atividades complementares, existe uma resistência por parte dos discentes, alegando que desenvolvem outras atividades fora da escola que inviabilizam a participação em atividades desenvolvidas no contra turno. Então, gestores e professores criam estratégias para conciliar a construção da proposta. No contexto da prática, entendemos em Lopes (2011) que toda prática é um discurso e todo discurso é uma prática, traduções do texto escrito são feitas constantemente, desta emergem outras possibilidades de tradução da proposta.

4 Conclusão

Consideramos, a partir do exposto, inviável a separarção entre construção e tradução de políticas. Cada leitura feita possibilita outros entendimentos, variando de acordo com o contexto que é produzido. Na escola o processo de tradução ocorre em reuniões, conversas e eventos, este podem, ou não, desencadear mudanças. Segundo Ball, Maguire e Braun (2010), os fatos decorrentes dentro da instituição em termos de como as políticas são traduzidas e colocadas em prática serão mediadas por elementos institucionais. O foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática (SANTOS, 2013).

Ball, Maguire e Braun (2010) apontam que cada escola, em diferentes contextos, criará possibilidades e limites diferenciados para o processo de tradução e construção da proposta. Durante o estudo percebemos alguns processos de tradução da proposta que perpassam em diferentes instâncias do ciclo de política (contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática). O Documento orientador ganhou ajuste no conteúdo em 2013. Em 2009, o documento apresentava as diretrizes que regem o ProEMI e orientava as escolas na elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP) que apontasse a análise situacional, plano de trabalho, planos pedagógicos e programação orçamentária.

Outra tradução da proposta pautou na elaboração dos projetos e carga horária das atividades. O aluno ao término do Ensino Médio Inovador (ProEMI) deve ter um certificado com carga horária de 600 (seiscentas) horas complementares ao ensino regular 2.400 (duas mil e quatrocentos) horas. Assim, coube à gestão adequar os certificados dos alunos, complementando a carga horária com projetos multidisciplinares.

No discurso a gestora aponta alguns resultados obtidos a partir da construção da proposta por parte da escola, elencando melhor aproveitamento na feira de Ciências, articulação dos projetos de iniciação científica, vinculado as universidades (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e Universidade Federal do Semiárido – UFERSA), bem como o melhoramento do trabalho pedagógico com os professores e no acompanhamento pedagógico através das horas complementares.

Acreditamos que o processo de tradução pode ser compreendido como elemento significante presente no ciclo de políticas, pois permite recontextualizações da política no contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática, abrindo espaços de atuação e de criação de novas políticas.

Referências:

Brasil. Senado Federal (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96*. Brasília.

_____. Ministério da Educação (2009). *Programa Ensino Médio Inovador*. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação do Ensino Médio. Brasília.

_____. Ministério da Educação (2013). *Programa Ensino Médio Inovador*. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação do Ensino Médio. Brasília.

Ball, S. J. & Mainardes, J. (Orgs.) (2011). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.

Braun, A.; Maguire, M.; Ball, S. J. (2010). *Promulgações políticas na escola secundária do Reino Unido: examinando política, prática e posicionamento escolar*. Institute of Education, University of London, UK; Department of Education and Professional.

Lendvai, N. & Stubbs, P. (2012) *Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais.* Práxis Educativa, Ponta Grossa, vº 01, p. 11-31, jan/jun.

Lopes, A. C. *Discursos nas políticas de currículo* (2006). Currículo sem fronteiras, v. 6, n.2, p.33-52, Jul/Dez.

_____. *Política de currículo: recontextualização e hibridismo* (2005). Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p. 50-64, Julho/Dezembro.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.

Mainardes, J.; Ferreira, M. S.; Tello, C. (2011) *Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos – metodológicos*. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p. 143 – 165.

Santos, J. M. C. T. & Oliveira, M. B. (2013). *Políticas Curriculares no Ensino Médio: Ressignificações no contexto escolar.* Currículo Sem Fronteiras, v. 3, n. 13, p.497-513, Set/Dez.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A CONCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DOS DOCUMENTOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Faveri, R. C. C.[1]

[1] Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasill

Email: reginafaveri@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho baseia-se numa pesquisa realizada sobre a existência de escolas de tempo integral no município de Campinas, São Paulo, Brasil. Historicamente, a escola de tempo integral (ETI) teve sua origem com o movimento escolanovista, sendo introduzida por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Esses autores tomaram por base os pressupostos teóricos da corrente pragmatista, difundida pelo filósofo americano John Dewey. Desde sua implementação, a ETI foi apontada como reforma do ensino e garantia de uma educação de qualidade. Presente nas principais leis, representa uma demanda da sociedade contemporânea caracterizada pela desigualdade social. De acordo com o referencial teórico, o aumento da jornada escolar associa-se a uma formação mais completa. A bibliografia aponta para a escassez de trabalhos que destaquem a visão dos próprios profissionais que atuam nessas escolas e do papel determinante que assumem no processo de implantação de novas políticas públicas. A atuação docente é mencionada nos textos acadêmicos como aspecto primordial para a qualidade educativa. Desse modo, a pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: Que concepção de ETI prevalece entre os profissionais? Como as expectativas dos docentes relacionam-se à concepção política expressa nos documentos que regem o modelo educacional e no Plano de Gestão (PG) da escola? Que exigências de formação consideram-se importantes no trabalho pedagógico da ETI? Os objetivos deste trabalho foram: i) identificar e compreender a concepção dos profissionais; ii) conhecer o seu posicionamento frente às políticas públicas; iii) observar como se configura a práxis pedagógica em duas ETI de 1º ao 5º ano da cidade de Campinas, desde sua implementação em 2006, com base nos referidos documentos. A pesquisa qualitativa, com início em março de 2011, teve como procedimentos a realização de entrevistas com os educadores e análise documental. Como resultados, pôde-se identificar e compreender a concepção dos educadores e sua relação com os documentos oficiais.

Palavras-chave: escola de tempo integral; ampliação do tempo escolar; política pública; concepção do educador.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A sociedade brasileira contemporânea necessita de um modelo educacional pautado na vivência democrática. O processo histórico evidencia uma expansão quantitativa, o que não garantiu eficácia no que diz respeito à permanência das crianças e jovens na escola e à existência de um sistema de ensino de qualidade. Muitos trabalhos enfatizam a exigência de uma reforma do ensino, tendo em vista o aumento do tempo da criança na escola como aspecto propiciador de uma formação mais completa. Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar tem sido apontada como caminho para uma transformação social.

A Escola de Tempo Integral (ETI) no Brasil, teve sua origem no movimento escolanovista[1], a partir da década de 1930 e foi compreendida como proposta de educação escolar constituída por significativas possibilidades formativas e pela implantação de uma jornada ampliada. Esse modelo teve dois grandes marcos: o Centro Carneiro Ribeiro, na década de 1950, no Estado da Bahia, fundado por Anísio Teixeira[2], e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro[3] nos anos 1980, no estado do Rio de Janeiro. Tais experiências tiveram a influência do filósofo americano John Dewey[4], da vertente educacional pragmatista.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 de 1996, artigo 34, a escolar deve ser progressivamente ampliada. No 2º parágrafo do mesmo artigo, a lei determina que "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.". A ampliação progressiva da jornada escolar, prevista na lei, foi compreendida como forma de garantir a qualidade educativa.

Para Cavaliere (2007), a ampliação da jornada escolar significa muito mais do que aumento de tempo. A autora argumenta que a demanda social marcada pela exclusão desencadeia reflexões acerca do papel da escola nos diferentes momentos históricos. Assim, uma jornada escolar maior demanda reformulações no trabalho pedagógico em benefício de experiências que seriam imprescindíveis para uma educação de qualidade. A maneira como a escola, se organiza passa pela questão do tempo e avança para a necessidade de reestruturação curricular. Nota-se que a jornada ampliada impõe novos desafios à instituição escolar como a ampliação das funções da escola, o que depende

[1] Movimento propagou um novo paradigma educacional centrado numa concepção mais humana, voltada para a atividade espontânea. (Azevedo, 2010).
[2] Ingressou na esfera política em defesa da educação popular. Dedicou-se aos estudos e realizou viagens aos Estados Unidos, tornando-se discípulo do filósofo John Dewey. Fundou e dirigiu instituições educativas (Nunes, 2010).
[3] Identificou-se com os ideais da Escola Nova sendo considerado último expoente do movimento.
[4] Regeu o ensino de Filosofia e Pedagogia na Universidade de Chicago e dirigiu instituição pioneira da chamada pedagogia renovada. Publicou estudos filosóficos de grande repercussão no pensamento moderno (Dewey, 1978).

de ações que vão desde as políticas públicas até o trabalho pedagógico em sala de aula. A reorganização do tempo escolar inicia-se com o financiamento e avança para o trabalho docente, passando, por alterações curriculares. É nessa última dimensão que as ideias podem se concretizar e que os objetivos propostos podem ser alcançados.

A análise da problemática a partir do contexto político e da identificação de fatores desencadeadores da defesa ou crítica a esse modelo de escola tornam-se relevantes. De acordo com o referencial teórico, no Brasil, há um número pequeno de escolas cujas jornadas tiveram ampliação, haja vista o discurso político veemente sobre o paradigma como solução para problemas sociais. Cavaliere (2002) argumenta que a realidade explicita necessidades sócio integradoras que assumem lugar de prioridade. Entretanto, um modelo de escola que reúna formação acadêmica, socialização e integração ainda é desafio para as políticas públicas e para o trabalho docente.

Para que programas educacionais pautados no aumento da jornada obtenham êxito, é imprescindível a deliberação e continuidade política, revisão curricular e formação dos profissionais. As escolas com jornadas ampliadas no país são regidas por programas locais, havendo inexistência de diretrizes comuns. Destarte, as iniciativas apresentam concepções próprias de cada gestão e coíbem a construção de uma proposta abrangente. Não há uma linha norteadora e clareza do ponto de vista teórico-filosófico. Diante disso, torna-se inevitável discutir a ampliação das práticas escolares e não apenas da temporalidade. Cavaliere (2002) propõe o desenvolvimento de um currículo diversificado voltado às experiências: cognitivas, morais, estéticas, políticas e práticas que permitam relações diretas com a vida em comunidade. Segundo a autora, a escola não pode esquivar-se dos problemas contemporâneos e nem tampouco desconsiderar a concepção dos educadores sobre as mudanças historicamente produzidas.

2 Desenvolvimento da pesquisa

A permanência das crianças na escola pública em Campinas, São Paulo, tanto em escolas estaduais quanto municipais chega a cinco horas diárias. Este trabalho foi realizado durante o segundo semestre de 2011 em duas unidades de ensino que compõem um total de três escolas estaduais de 1º ao 5º ano que mantêm jornadas integrais (de oito horas diárias), desde 2006. O tempo, por si só, não caracteriza um novo modelo de escola, conforme explicitado. Todavia, a ampliação da jornada escolar passa a exigir mudanças curriculares e na prática educativa que repercutem na formação discente.

As diretrizes norteadoras (DETIs) das ações nessas escolas foram elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e, no âmbito das unidades escolares, o documento que rege as ações educativas é o Plano de Gestão (PG).

O problema de pesquisa consistiu no seguinte questionamento: Qual é a relação estabelecida entre a concepção dos profissionais das oficinas e documentos norteadores da implementação do modelo? Os objetivos foram: i) identificar e compreender a concepção de escola de tempo integral dos profissionais que atuam nas ETIs; ii) conhecer o seu posicionamento sobre as políticas educacionais; iii) observar como se configura a práxis pedagógica nos documentos que orientam esse modelo de escola.

3 Contexto da pesquisa, metodologia e procedimentos

A existência das ETIs representa um caso particular devido à ínfima quantidade dessas escolas no universo das escolas públicas e da peculiaridade de atendimento, mormente no que concerne à jornada diária. Do total de 5.300 escolas estaduais em São Paulo, 313 são unidades de tempo integral, das quais seis estão em Campinas, sendo que apenas três atendem crianças dos anos iniciais de 1º ao 5º[5]. Nas ETIs, as aulas regulares concentram-se no período da manhã e à tarde ocorrem as oficinas curriculares previstas pelas DETIs como: Hora da Leitura, Saúde e Qualidade de Vida, Informática, Atividades Esportivas e Motoras, Linguagens Artísticas, Experiências Matemáticas, Inglês, Orientação para Estudo e Pesquisa, Teatro, Artes Visuais, Música, Dança.

Este trabalho resulta de pesquisa qualitativa. De acordo com Chizzotti (2008), a pesquisa qualitativa envolve a investigação de fenômenos humanos e atribuição de significados às coisas e pessoas, a partir das interações. O trabalho de campo consistiu na observação, entrevistas com os profissionais e análise de documentos. Os registros sistemáticos foram feitos em Diário de Campo. A análise de documentos oficiais representou um procedimento valioso de tratamento dos dados por permitir a compreensão dos aspectos teóricos e práticos relacionados ao modelo educativo. As entrevistas semiestruturadas com os sujeitos foram realizadas a partir de um roteiro prévio com 11 questões para serem respondidas por profissionais das oficinas curriculares. Destaca-se que o roteiro permitiu a identificação de aspectos importantes recorrentes nos relatos desses sujeitos.

[5] Dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Retirado de: http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria.

De acordo com os objetivos explicitados nas DETIs, as oficinas curriculares devem estar em consonância com os Planos de Ensino (PE)[6] dos profissionais, tendo suas prioridades asseguradas na proposta pedagógica elaborada pela equipe escolar, em virtude da função social da escola. As oficinas curriculares devem viabilizar a educação e o cuidado da imagem positiva do aluno, assegurando seu direito ao desenvolvimento integral (físico, mental, moral, e social), em condições de liberdade e dignidade; crescimento em ambiente seguro e em protegendo-o da violência, abandono, exploração; garantia de condições de igualdade; ambiente de tolerância e afeto. Embora as DETIs reconheçam que a escola não é a única responsável pela garantia desses direitos, a importância dada a ela como agência minimizadora das desigualdades, pareceu exacerbada nos documentos.

Outro objetivo previsto nas DETIs é o atendimento às necessidades de aprendizagem de todos os alunos considerando as diferenças individuais. Nessa perspectiva, as diretrizes determinam o turno das oficinas curriculares como tempo complementar, propiciador de práticas pedagógicas diversificadas destinadas tanto aos alunos que apresentam dificuldades quanto àqueles que têm possibilidade de avançar. Segundo o documento, as ETIs são capazes de decidir sobre a forma de organização dos alunos em benefício dos interesses e necessidades. No entanto, na prática, ao definir previamente a grade curricular, os horários e a separação entre os turnos regulares e as oficinas curriculares, compromete a circulação dos alunos e reforça a lógica seriada, fragmentada e pautada em conteúdos.

A questão da qualidade foi interpretada nas DETIs como resultante de um trabalho voltado para os conteúdos. Portanto, embora o documento explicite a intenção de desenvolver oficinas curriculares, também valoriza a necessidade de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, indicando a necessidade de aulas de reforço pedagógico e preparo para avaliações externas, o que parece contrassenso.

> A filosofia de currículo que ainda perpassa a prática da maioria de nossas escolas é pautada numa concepção que privilegia a dimensão "conteudista", que se vê a escola como mera transmissora de conhecimentos e informações. O conteúdo do currículo deve ser visto de uma perspectiva mais ampla que contemple a formação *integral* do cidadão. Não há dúvida de que o conteúdo das tradicionais disciplinas escolares (Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Geografia, História etc.) é imprescindível e não pode, sob nenhum pretexto, ser minimizado. Mas por que não dar igual importância à música, à dança, às artes plásticas e a outras manifestações e criações da cultura que igualmente são necessárias a uma vida mais digna e mais plenamente usufruída? As questões relacionadas com a ética, a política, a arte, o cuidado pessoal, o uso do corpo e tantos outros temas relacionados ao viver bem das pessoas e dos grupos não podem constituir apenas "temas transversais" a compor versões escritas de currículos, mas transformar-se em temas *centrais* na prática diária das escolas. (Paro, 2007, p. 113)

[6] Plano de Ensino (PE) é um documento elaborado pelos professores no início de cada ano e deve conter os conteúdos, metodologia de trabalho, formas de avaliação.

O trecho mostra que uma educação democrática e de qualidade perpassa pela questão do currículo. De acordo com o autor, além do currículo dever-se-ia transformar o modo de ensinar que ainda tem dominado o cotidiano escolar.

4 Análises parciais

A partir da coleta dos dados no campo investigativo foram feitas, a seguir análises parciais acerca da concepção dos profissionais e da orientação curricular estabelecida pela proposta das DETIs e pelo PG. Os dados coletados a partir das entrevistas permitiram um diálogo com o referencial teórico e, por consequência, explicações e respostas plausíveis para o problema da pesquisa.

O texto inicial das DETIs evidencia a amplitude do trabalho pedagógico desenvolvido pelas ETIs ao afirmar que essa escola deveria ser redimensionada e enriquecida em sua estrutura organizacional com novos espaços e tempos. A organização curricular deveria atrelar-se ao desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecido com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a revesti-la de uma singularidade e novas oportunidades de aprendizagem por meio de um projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados. Verifica-se que as ETI são consideradas unidades de ensino com características próprias se comparadas às escolas de tempo parcial. Fica clara a necessidade de redimensionamento dessas escolas para atingirem suas metas. Entretanto, as observações realizadas evidenciaram uma distância entre o que determinaram as DETIs e o que ocorre na prática, como a falta de materiais, de trocas de experiências entre os profissionais, de espaços e recursos adequados à proposta e de ações curriculares consonantes com o que se observa nos referidos documentos.

Os PGs das unidades investigadas apresentam diferenças significativas em relação à própria produção textual e também no que diz respeito ao conteúdo. Considera-se aspecto positivo o fato de cada unidade escolar ter autonomia para elaborar o PG de acordo com suas especificidades próprias. No entanto, o fato de as ETI não apresentarem uma identidade própria, sobretudo numa mesma localidade e sob as mesmas diretrizes curriculares, pode ser interpretado como aspecto negativo.

Em relação ao perfil dos educadores, as DETIs consideram imprescindível uma sólida formação acadêmica, a disposição para refletir sobre a própria atuação, transformando-a sempre que necessário. Cabe ressaltar que tais diretrizes apontam para a necessidade de participação dos docentes em programas de formação contínua,

estabelecendo-se um programa de aprimoramento profissional oferecido pela própria rede de ensino. O trecho a seguir permite identificar consonâncias entre a referida proposta e o PG de uma das escolas investigadas.

> Um novo papel do professor decorre de necessidade, cada vez maior e mais urgente, de um serviço especializado que garanta certos parâmetros bem definidos no processo ensino-aprendizagem que se realiza na escola. Desta forma, o professor precisa ter clareza de promover a reflexão de sua equipe sobre os resultados alcançados com suas práticas, sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e, ainda, a importância do trabalho coletivo e a necessidade de fazer cumprir o compromisso efetivo com qualidade. (p. 14)

Torna-se evidente a importância atribuída ao trabalho do professor seja no âmbito da sala de aula e seus desdobramentos: planejamento, execução, avaliação. A perspectiva do trabalho integrado coletivo foi explicitada como propiciador da qualidade educativa. Todavia, os relatos dos profissionais revelaram paradoxos as expectativas e os resultados obtidos em relação às condições de trabalho e de formação.

Os profissionais entrevistados esclareceram que no início da implantação dessas escolas, em 2006, havia um trabalho de assessoramento e formação que foi interrompido. Percebe-se que a descontinuidade política interfere diretamente no trabalho das ETIs. Destaca-se que a falta de cursos de formação continuada ou capacitação oferecida pela rede estadual é um contraponto do que está previsto nos documentos analisados. Ressalta-se também o fato de os profissionais das oficinas se sentirem desvalorizados devido às diferentes categorizações de salário e da coexistência de diferentes regimes trabalhistas, embora suas responsabilidades sejam muito semelhantes.

5 Considerações

A ampliação da jornada escolar surge em momentos históricos como solução para muitos problemas e como oportunidade das camadas populares que necessitam incluir-se ativamente na sociedade, tendo seus direitos e deveres assegurados por meio de conhecimentos que vão se construindo na escola e para além dela. Dessa maneira, atuar numa realidade tão diversa, em que parece não haver prioridade para os interesses coletivos representa enorme desafio para os docentes.

Conforme Cavaliere (2009) revela em seu trabalho, muitos professores demonstram reconhecer a especificidade das escolas com jornada ampliada e enfatizam a sua importância social. Entretanto, tanto Cavaliere (2009) quanto Paro (1988) afirmam haver uma frágil relação entre o discurso e a prática. Entende-se que a concepção

dos educadores sobre a escola que se pretende ou de que se necessita, pode ser o alicerce para as novas políticas públicas.

Observa-se que as expectativas educacionais relacionadas ao trabalho das ETI são demasiado abrangentes e se contrapõem à realidade vivida. Os relatos dos professores evidenciam a falta de recursos apontados como básicos nos documentos oficiais que regem a implementação do paradigma educacional pretendido com as ETIs. Pensa-se que os professores das oficinas curriculares deveriam ter a mesma valorização daqueles que atuam no turno regular. Assim, as ETIs deveriam atrelar-se às necessidades das camadas populares e ao direito à qualidade educativa, reconhecendo-se a importância dos profissionais das oficinas curriculares nesse processo.

A visão dos profissionais das oficinas torna-se essencial, por serem os responsáveis pelas atividades do contraturno entendidas como diferencial do modelo analisado e um caminho para a qualidade educativa. O trabalho desses profissionais deve ampliar perspectivas pedagógicas a partir da concretude vivida. Desse modo, as oficinas não devem representar apenas uma oportunidade para reforçar o trabalho desenvolvido pelo turno regular, mas uma nova configuração curricular voltada à melhoria do ensino.

Referências:

Azevedo, F. [et al]. (2010). *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Massangana.

Cavaliere, A. M. V. (2002). Educação Integral: Uma Nova Identidade para a Educação Brasileira? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270.

_____, A. M. V. (2007). Tempo de Escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. Retirado de http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10/02/2014.

_____. (2009). As escolas de horário integral segundo seus diferentes atores. *In: Congresso brasileiro de Sociologia, 14. Anais* ... Rio de Janeiro: UFRJ.

Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Dewey, J. (1978). *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos.

Diretrizes da Escola de Tempo Integral. (2006). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – *CENP*. São Paulo: SEE/CENP.

Lei nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Nunes, C. (2010). *Anísio Teixeira.* Recife: Massangana.

Paro, V. H. [et al]. (1988). *Escola de Tempo Integral Desafio para o Ensino Público.* São Paulo: Cortez.

_____. (2007). *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática.

Currículo e Políticas de Acesso à Educação e à Justiça: Em Nova Iguaçu como Formas de Conhecimento.

Doutora Ana Valéria de Figueiredo da Costa – Universidade Iguaçu

Especialista Agenor Pereira da Costa – Universidade Iguaçu

Doutora Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte – Universidade Iguaçu

Aluno Colaborador: David Anderson Menezes Martins

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais muito se tem debatido sobre o acesso à educação e à justiça como direitos constitucionais garantidos, mas muitas vezes, não efetivados no dia a dia. Inúmeras vezes na vida cotidiana esses direitos primordiais do ser humano são desrespeitados em detrimento de uma pseudo-organização social, que controla muito mais do que o educa e encaminha para a autonomia e a prática da liberdade.

Tomando por base o descrito anteriormente, o presente projeto tem como objetivo investigar como tem sido o acesso à educação e à justiça em Nova Iguaçu, mais especificamente com os alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e Direito da Universidade Iguaçu.

É importante destacar que o projeto ora apresentado tem caráter interdisciplinar, reafirmando a concepção unitária de que educação e acesso à justiça são direitos fundamentais do ser humano, conforme lhe concede e garante o caput do artigo 5º da Constituição Federal (1988): “todos são iguais perante à lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

Direitos esses reafirmados e enfatizados na plenitude do artigo 6º no mesmo documento: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Complementando a base legal que ampara o presente projeto, citamos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 no que diz respeito à prática da pesquisa no âmbito universitário, colocada como uma das prerrogativas da Educação Superior, como reza em seu artigo 43.

O projeto tem também um forte apelo que vai ao encontro da regimentação legal na manutenção da tríade que caracteriza uma universidade: pesquisa, ensino e extensão, como preconiza a Constituição Federal em seu artigo 207: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, [...] e obedecerão ao **princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”**.

Os objetivos foram de investigar como tem sido o acesso à educação e à justiça em Nova Iguaçu, mais especificamente com os alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e Direito da Universidade Iguaçu, buscando

conhece-los de forma identificar como tem sido efetivado o acesso à educação e à justiça no cotidiano desses sujeitos e procurar entender os mecanismos que dificultam e em contrapartida, os que facilitam o acesso à justiça. As questões norteadoras do presente projeto foram: como os alunos relatam o acesso à educação e à justiça no seu cotidiano? Qual a importância que os alunos atribuem à Universidade no encaminhamento do acesso à educação e à justiça? Quais as estratégias mais apontadas por esses sujeitos no seu cotidiano? Há diferenças no acesso à educação e no acesso à justiça? Se há, quais? Se não há, por quê?

2. METODOLOGIA

A investigação proposta é de orientação quanti-qualitativa. A pesquisa quanti-qualitativa, também denominada como multimétodo por Campbell e Fiske (1959, citado por Jick, 1979), orienta o pesquisador à utilização cuidadosa dos métodos quantitativos e qualitativos na coleta e construção dos dados Também indica que esses mesmos dados sejam criteriosamente analisados ao longo do estudo, apontando ou não a necessidade de mudança dos rumos da pesquisa.

Nesse sentido, as abordagens não se excluem e, ao contrário, se complementam alimentando o olhar do pesquisador. Segundo os autores citados por Jick, a combinação de técnicas dessas duas naturezas torna a pesquisa mais densa e reduz os problemas de adoção de um único caminho. Ainda, a utilização de uma abordagem exclusivamente quantitativa pode empobrecer a visão do pesquisador em relação ao contexto onde são coletados os dados, impedindo a análise mais apurada das diversas faces do objeto pesquisado. Dividiu-se em momentos sendo: 1º; levantamento bibliográfico com a finalidade de selecionar textos que enfocam o "direito à justiça" e elegemos como prioridade os artigos e Estevão (1996,2001,2011) não eximindo de outras contribuições teóricas. A partir da seleção dos textos, iniciamos os debates e reflexões para subsidiar a organização dos questionários nas reuniões semanais com os pesquisadores (Centro de Estudos) que se realizaram semanalmente 2º; elaboração dos questionários; 3º; ida ao campo (aplicação dos questionários) de forma randômica nos cursos de Pedagogia e Direito, na tentativa de validar a pesquisa. 4º; de posse dos resultados dos pré-testes, os mesmos foram avaliados em relação aos objetivos da pesquisa e deu-se início a pesquisa.

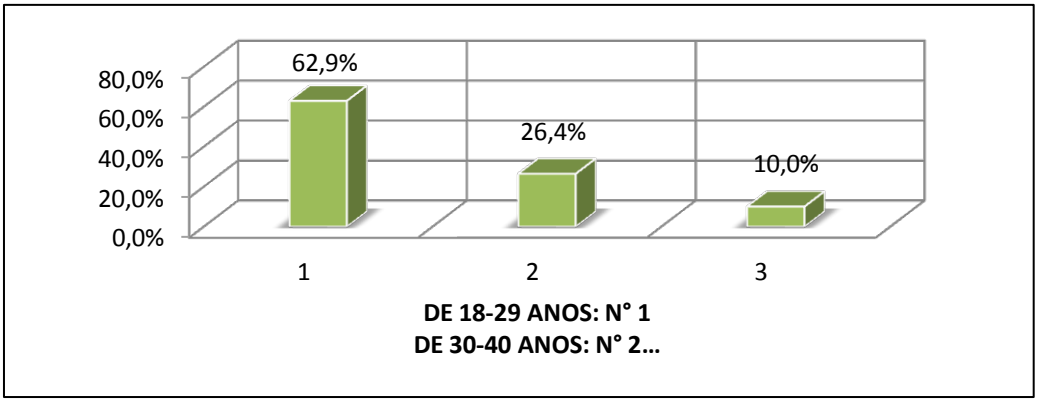
3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste universo se conseguiu obter com sucesso 310 questionários (N da pesquisa), sendo 163 do Curso de Pedagogia e 147 do Curso de Direito. A idade preponderante ficou entre 18 e 29 anos, seguido de 30 a 40 anos e mais de 40 anos um número menor.

Quanto ao primeiro questionamento do objetivo da universidade, os respondentes do Curso de Pedagogia e do curso de direito foram consensuais ao afirmarem: *preparar para o mercado de trabalho; adquirir conhecimentos; promover conhecimento e crescimento*. Destacamos também a fala de dois alunos do Curso de Direito: *formar jovens, cabeças pensantes; diminuir as desigualdades sociais e elevar o nível intelectual do país.*

Estes dois últimos depoimentos nos remetem ao entendimento da consciência política destes futuros bacharéis.

Gráfico1 – Idade dos respondentes



Após os dados de identificação (idade, sexo, curso), o questionário perguntava sobre os mecanismos de acesso ao Ensino Superior do conhecimento dos inqueridos. Identificamos neste primeiro questionamento que conhecem como acesso à universidade o vestibular, que é ainda o meio mais conhecido por todos e acreditamos que as respostas sejam decorrentes de ser o veículo mais antigo para ascender ao ensino universitário. No entanto o ENEM[1] desponta como uma forma mais socializada de ingresso, seguida de "outros": PROUNI, FIES etc.

Quadro 1 – Conhecimento dos mecanismos de acesso ao Ensino Superior

MECANISMOS DE ACESSO A ED. SUPERIOR [310]				
MECANISMOS	**N°**	**%**	**%**	**LEGENDA**
VESTIBULAR	123	39,67742	39,4%	1
PROCESSO SELETIVO	51	16,45161	16,4%	2
ENEM	115	37,09677	37,9%	3
OUTROS	21	6,774194	6,5%	4

A segunda pergunta do questionário tinha o objetivo de identificar o conhecimento dos alunos em relação aos mecanismos de acesso à justiça. Neste questionamento as respostas se multiplicaram uma vez que um mesmo respondendo sinalizou várias respostas. Quanto ao órgão mais apontado desponta o Fórum seguido da Defensoria Pública; PROCON; Conselho Tutelar e Juizado Especial.

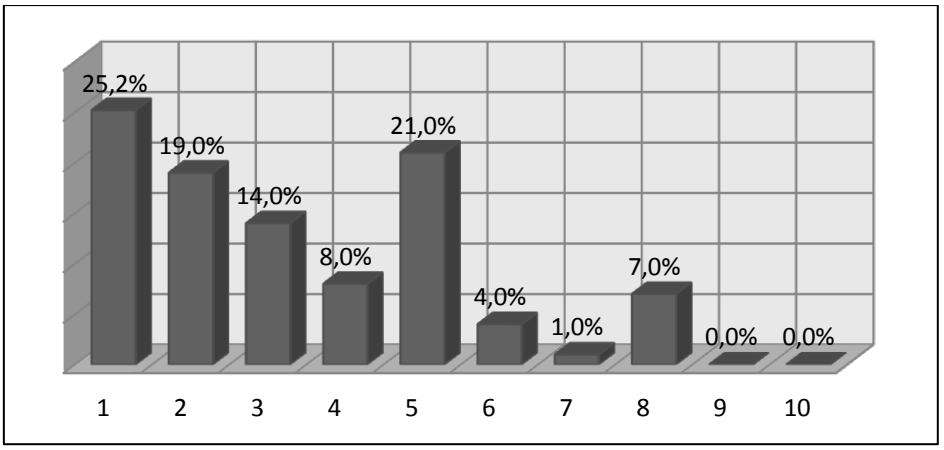
Identificamos nas análises que os estudantes de pedagogia têm pleno conhecimento do conselho tutelar e atribuímos tal fato de ser um mecanismo muito utilizado nas escolas especificamente na rede pública, órgão que atua em parceria com os educadores procurando sanar conflitos como também contribuir nas infrequências dos alunos. O maior conhecimento ocorreu nos universitários do Curso de Direito e não foi surpresa ao grupo pesquisador pela especificidade do curso que fazem.

[1] Exame Nacional do Ensino Médio.

Quadro 2 - Conhecimento dos mecanismos de acesso à justiça

CONHECIMENTO DOS MECANISMOS DE ACESSO A JUSTIÇA [N=310]			
MECANISMOS	**%**	**%**	**LEGENDA**
FORUM	15,81259	15,1%	1
DEF. PÚBLICA	15,51977	15,0%	2
PROCON	14,93411	14,7%	3
CONS. TUTELAR	14,64129	14,0%	4
JUIZADO ESPECIAL	12,73792	12,7%	5
PROM. JUSTIÇA	10,54173	12,5%	6
ESAJUR	4,978038	4,6%	7
JUST. INTINERANTE	4,685212	4,1%	8
COORD. MULHERES	4,099561	4,0%	**9**
CDL	2,04978	2,0%	10

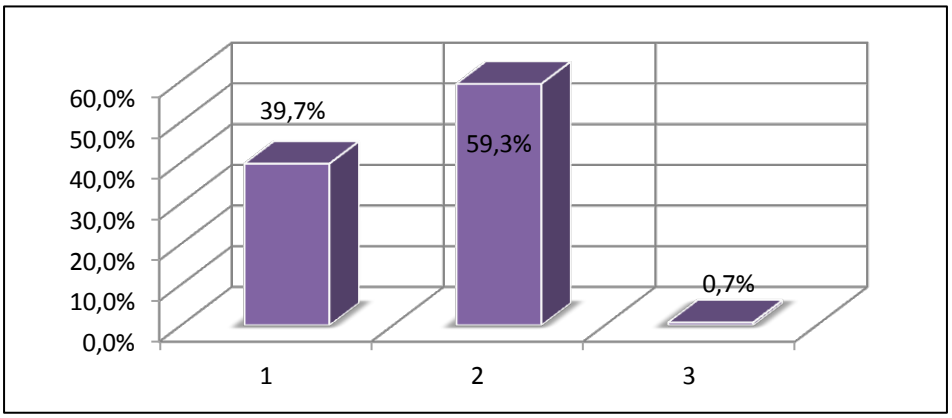
Gráfico 2 – Conhecimento dos mecanismos de acesso à justiça



Em termos do universo total dos pesquisados as respostas não se encontram ajustadas, pois alguns respondentes sinalizaram conhecer e não responderam à pergunta subsequente (4) – como teve acesso a esse conhecimento? -, deixaram em branco.

A 5ª pergunta solicitava que os respondentes apontassem se já haviam feito uso de algum mecanismo de acesso à justiça. O que se conseguiu apurar é que a maioria nunca fez uso da justiça, o que mostra o gráfico 3 e Quadro 3. E os que responderam afirmativamente à questão, utilizam principalmente o Juizado Especial.

Gráfico 3 – Já fez uso de algum mecanismo de acesso à justiça



Quadro 3 – Já fez uso de algum mecanismo de acesso à justiça

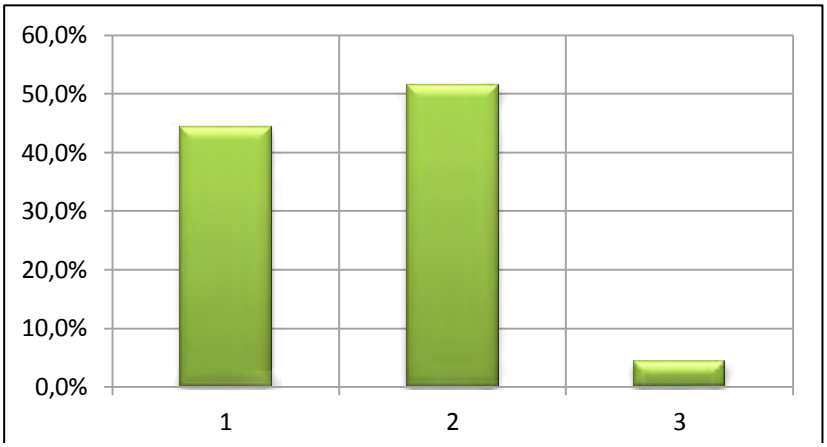
UTILIZAÇÃO DOS MECANISMOS DE ACESSO A JUSTIÇA [N=310]			
OPÇÕES	**%**	**%**	**LEGENDA**
SIM	39,84375	39,7%	1
NÃO	59,375	59,3%	2
NÃO OPINOU	0,78125	0,7%	3

Quando indagados se veem a ligação/articulação entre o acesso à universidade e à justiça, a maioria dos alunos responderam que não, conforme apontam o quadro 4 e a gráfico 4.

Quadro 4 – Relação entre o acesso à universidade e justiça

RELAÇÃO ENTRE O ACESSO À UNIVERSIDADE E JUSTIÇA			
OPÇÕES	**%**	**%**	**LEGENDA**
SIM	44,28571	44,3%	1
NÃO	51,42857	51,4%	2
NÃO OPINOU	4,285714	4,2%	3

Gráfico 4 – Relação entre o acesso à universidade e justiça



Quanto a identificar a existência entre universidade e justiça um número significativo de respondentes apontaram positivamente e transcrevemos alguns depoimentos:

> *- sou bolsista através do ENEM e se não fossem as políticas públicas não teria como financiar minha graduação; ajuda o indivíduo a ter acesso a informações gerais, conhecendo algumas leis e diretrizes envolvidas com a justiça; a universidade nos abre um leque informativo que propicia um melhor entendimento sobre justiça; como justiça social sim, pois todo cidadão merece ter um ensino superior de qualidade, independentemente de sua classe social; intercâmbio, bolsas; estão ligadas, uma depende da outra; "o acesso à universidade deve estar ligado à justiça, pois os meios de ingresso devem ser baseados em seleções justas; porque o acesso e permanência na universidade geram uma relação entre as partes que envolvem, ou melhor, pode envolver órgãos da justiça; a universidade nos ensina a base da justiça e nos encaminha para isto; a universidade nos dá respaldo social que faz com que despertemos para os problemas ligados à justiça; a partir do momento que frequentamos a universidade adquirimos conhecimento e assim conseguimos buscar pela justiça; a universidade nos faz ter consciência dos direitos; "passamos a ter conhecimento e respeito. Aprendi que igualdade e diferente de justiça. Antes de entrar para universidade, eu achava que justiça era ter igualdade e aprendi que não; pessoas com conhecimento têm condições críticas para brigar por seus direitos; conhecimento leva a busca dos direitos; quanto mais avançamos nos estudos, mais conhecemos nossos direitos e os de outrem; a universidade fornece ferramentas para que o cidadão acesse a justiça; a justiça, hoje, trouxe meios para a classe de baixa renda poder entrar na universidade, coisa que antes era impossível; - esclarecimentos que adquirimos na universidade; acessando a universidade e formando-se, aprende-se melhor como acessar a justiça e buscar nossos direitos.*

Apreende-se dos depoimentos que os inquiridos indicam a universidade como fonte de conhecimento que os direcionam a esclarecimentos dos direitos e do pensar as questões sociais.

Prosseguindo na análise visualizamos, através do gráfico, o grande número de respostas negativas e três não opinaram que foram computadas como negativa. No entanto a maioria dos respondentes não soube explicar o não e apenas sinalizou não identificar ligação e transcrevemos algumas justificativas em número reduzido: são áreas distintas; *o acesso à universidade é decorrente a educação recebida; a maioria miserável do país recebe uma educação precária por conta da insuficiência financeira, e das escolas de má qualidade que frequentam. Logo o acesso à universidade está ligado não à capacidade do aluno e sim a sua condição financeira, por isso não vejo ligação; porque não.*

A expressão *porque não* aparecem inúmeras vezes e denota que os estudantes não sabem exprimir o pensamento e nos remete a levantar a hipótese de que a universidade não está, se certa forma, cumprindo adequadamente seu papel de difusor do conhecimento, o que contraria o indicador anterior de positividade.

Mas aventamos também a possibilidade ao fato do pouco hábito de pesquisa que os alunos possuem; daí não identificarem a importância do instrumento e a utilização posteriormente dos resultados da pesquisa e deixamos registrada a necessidade de um trabalho de conscientização da importância da pesquisa (seus resultados) como mobilizador de verdades institucionalizadas para um novo **devir**.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados, pudemos observar que os alunos do Curso de Pedagogia e do Curso de Direito conhecem os mecanismos de acesso à justiça, porém, deles não fazem uso, em sua maioria.

Dentro desse contexto, também ficou nítido para o grupo de pesquisa que os alunos do Curso de Pedagogia desconhecem o escritório modelo do Curso de Direito (ESAJUR), que presta um trabalho de assistência jurídica à população de baixa renda.

Nos chama a atenção esse desconhecimento e nos leva a aventar a hipótese que, mesmo não sendo usuário dos serviços do ESAJUR, o aluno teria que ter pelo menos esse conhecimento para que pudesse indicar, ou até mesmo, divulgar os benefícios do mesmo.

Sugerimos que a divulgação dos serviços prestados pelo ESAJUR seja ampla e, em um primeiro movimento, de forma interna, dando a ver os serviços oferecidos aos alunos da Universidade que serão, provavelmente, também os divulgadores do escritório modelo para outras pessoas da comunidade.

Ainda é necessário um maior esclarecimento sobre a relação intrínseca entre educação e justiça como direitos inalienáveis do cidadão previstos na Constituição Federal e outras leis e documentos, pois a maioria dos respondentes da pesquisa indicou que não haver relação entre o acesso à universidade e justiça. Tendo em vista os resultados apresentados ficou nítida a necessidade de maior aprofundamento do tema com debates que esclarecedores.

5. BIBLIOGRAFIA

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70,

BRASIL. (1998). *Constituição Federal*. Brasília.

_____. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9394 de 20 de dezembro Brasília.

DEMO, P.(1997) *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados,

ESTEVÃO, C. V. (2004). *Educação, justiça e democracia.* São Paulo: Cortez.

_____. (2001). *Justiça e educação*. São Paulo: Cortez.

FOUCAULT, M (1999). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes.

FREIRE, P.(2000). *Educação como prática de liberdade:* a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JICK, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In: *Administrative Science Quartely*, vol 24, n. 4, december 1979, p. 602-611.

OLIVEIRA, R. P. e CATANI, A. A. M. (1993) *Constituições Estaduais Brasileiras e* Educação. São Paulo: Cortez.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO DAS DISCIPLINAS DA ÁREA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

Oliveira, Oséias Santos de; Pryjma, Marielda Ferreira; Winkeler, Maria Silvia Bacila

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Campus Curitiba, Brasil

E-mail: oseiass@utfpr.edu.br; marielda@utfpr.edu.br; bacila@utfpr.edu.br

Os projetos dos cursos de licenciatura no Brasil definem os seus propósitos e concepções e, como esperado, as disciplinas nas diferentes graduações não apresentam uma homogeneidade ou uniformidade no seu desenho curricular. A preocupação que gerou este estudo está vinculada ao tipo de formação de professores, em nível de graduação, que está ocorrendo na área de políticas educacionais e como as propostas curriculares superam o desafio dessa formação. Desta forma, o estudo busca analisar as propostas curriculares das disciplinas da área de políticas educacionais, no que tange a dois aspectos distintos e complementares entre si: a) qual a base teórica metodológica da sua estruturação; b) se a base teórica reporta ao contexto atual ou se contempla também os textos teóricos. Metodologicamente o estudo se pauta pela análise dos documentos institucionais encontrados nos sítios das universidades localizadas em Curitiba/PR e que ofertam cursos de licenciatura. Tais documentos se referem aos projetos de curso e aos planos das disciplinas onde se pôde analisar a ementa proposta e a sua relação com a bibliografia indicada. As instituições foram tratadas como IES 1, IES 2, IES 3, IES 4 sendo duas delas públicas, uma de natureza particular comunitária e outra especificamente particular. Os resultados foram analisados a partir da categorização das ementas por meio da Análise de Conteúdo e do levantamento estatístico das bibliografias, com o uso do *Software Atlas.ti, de modo* a indicar a incidência de autores, de obras e de propiciar a categorização dos achados da pesquisa. Constatou-se que a base teórica da maioria dos programas analisados não privilegia os chamados textos teóricos, antes tem seu enfoque centrado em textos de conjuntura, isto é, que propiciam uma análise da realidade atual. A discussão sobre a importância de se inserir entre os referenciais bibliográficos não apenas textos de conjuntura, mas também os textos teóricos mais densos a partir de autores clássicos, propicia um maior entendimento das atuais políticas, bem como dos rumos e desafios que se apresentam, em especial no contexto da formação dos futuros professores.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Gestão escolar; Currículo.

1. Introdução

Esta investigação não pretende gerar uma meta-análise no que se refere aos estudos teóricos e epistemológicos de políticas educacionais. Porém, sua contribuição para a academia delineia-se em mapear a disciplina desta temática sem julgá-la, mas procurando um entendimento nas opções curriculares expressas nas ementas e nas bibliografias das instituições pesquisadas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A disciplina que trata da temática política educacional e gestão escolar revela mudanças ao longo de sua existência acompanhando as alterações legais e suas implicações na organização do ensino no Brasil. Inicialmente era tratada como Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º Graus identificando em sua denominação a maneira como os níveis de ensino eram tratados na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino nº 5.692/71. Esta disciplina ganhou amplitude com a demanda da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino nº 9.394/96 tanto no que tange ao seu corpo teórico quanto à nova denominação, que alude em uma abrangência conceitual e analítica diferenciada no campo educacional.

As concepções de estrutura e funcionamento dos níveis de ensino referem-se à organização do ensino e ao desempenho daqueles que compõem o cenário educacional. Segundo o dicionário *online* Michaelis (2014), estrutura significa: "Organização das partes ou dos elementos que formam um todo. Arranjo de partículas ou partes em uma substância ou corpo; textura".

Em sua vertente ainda influenciada pela racionalidade técnica impregnada na Lei nº 5.692/71, pretendia que o estudante compreendesse o encadeamento das partes que compunham o sistema de ensino brasileiro. Já o termo funcionamento conduzia à organicidade, levando-se em conta seu significado: "Ação ou efeito de funcionar". Traduzia-se, então, na possibilidade de compreender a ideia de um bom e regular desempenho que seria útil para a apreensão do termo no campo educacional (VIEIRA, 2009).

A estrutura e o funcionamento conduziam a uma análise do campo de utilidade e funcionamento, ou seja, ao apontar para a estrutura de uma escola, pode-se identificar sua condição predial, suas instalações, já seu funcionamento, dirigia-se ao campo das relações estabelecidas por meio da administração da escola. Poder-se-ia encontrar prédios ótimos com péssimo funcionamento, assim como estruturas comprometidas com um movimento educacional muito bom.

Saviani (2000 *apud* VIEIRA, 2009) traduz essa dimensão dos termos estrutura e funcionamento argumentando que os contextos de sua utilização também definem seus significados. Constitui uma metáfora entre a estrutura e o funcionamento com dois campos das Ciências Biológicas: a Anatomia e a Fisiologia. Com a Anatomia estabelece a relação da estrutura da escola, uma vez que este ramo da medicina estuda a forma e a estrutura dos diferentes elementos constituintes do corpo humano. Já com a Fisiologia a relação se dá pelo funcionamento, uma vez que esta área ocupa-se dos estudos sobre a morfologia interna e externa dos seres vivos.

Ao longo da história o conceito de política foi definindo-se de acordo com as necessidades, o que foi gerando um movimento para a constituição da disciplina que ora se apresenta. Para Ney (2008) a palavra política apresenta-se por meio de dois sentidos, pode referir-se ao programa de ação, ou seja, está nos fins a serem alcançados por uma administração/gestão ou as políticas de Estado, visando definir meios e fins, por intermédio do poder e dos recursos disponíveis, para a realização da ação.

É possível compreender que:

> no caso brasileiro, a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise, a crise do Estado, e, não do capitalismo, busca, racionalizar recursos, diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais. E, dá-se em um contexto em que a proposta do governo federal para fazer frente para a crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e municípios. Portanto, o governo propõe a municipalização das políticas sociais no exato momento em que os municípios têm, como principal problema, saldar as dívidas para com a União e, assim, não têm como investirem em políticas sociais. Isso nos leva a crer que a

> proposta de descentralização apresentada pela União consiste-se, em todos os sentidos, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais (*Idem*, p. 59).

Com o advento da Lei nº 9.394/96 a disciplina de estrutura e funcionamento do ensino do 1.º e 2.º Graus não só assume uma abordagem condizente com a legislação e o momento político do país, como também recebe novas denominações. Esta lei incumbiu os sistemas de ensino e suas instituições a elaborarem seus projetos pedagógicos e neles imprimirem sua identidade, inclusive nos currículos, de forma que estes fossem analisados de acordo com as diferentes realidades que o país agrupa. As matrizes curriculares que antes recebiam de maneira engessada os mesmos nomes para as disciplinas que ofertavam, foram realinhadas com novos componentes curriculares e títulos que traduzissem sua abrangência. Esta demanda evidencia-se no tópico seguir que traduz os diferentes nomes que a disciplina responsável pela temática de política educacional e gestão escolar recebe nas instituições pesquisadas.

2. Desenvolvimento

O currículo obedece a uma triagem da cultura, desempenhada em um universo mais amplo de possibilidades, orientada por um paradigma. Ao ressaltar determinados saberes e ao omitir outros, essa seleção expressa uma posição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos. Este entendimento é defendido por Moreira e Canen (2001) quando discutem a composição do currículo com as eleições e deleções expressas por uma aliança entre professores que comungam de ideias que se sobressaem a outras. Veiga (2009) complementa ao argumentar que estas opções expressam um ato político que traduz a escolha de cada instituição em destinar esta ou aquela carga horária às disciplinas pedagógicas.

Em 11 cursos de licenciatura (História, Filosofia, Física, Letras Português, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Matemática, Sociologia) oferecidos pela IES 1, a disciplina que trata da temática em questão denomina-se *Políticas Educacionais e Gestão da Escola* e possui uma carga horária de 80 horas. A licenciatura em Química o possui mesma disciplina com carga horária de 72 horas. Já no curso de Pedagogia, há um espaço mais amplo para a formação nesta área, com 3 disciplinas cada uma com 80 horas: *Políticas Educacionais*, *Gestão dos Processos Pedagógicos na Educação Presencial* e *Gestão dos Processos Pedagógicos na Educação a Distância*.

A IES 2 computa um elenco de 18 cursos de licenciatura (Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, Letras Alemão, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Italiano, Letras Português, Letras Português/Alemão, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Letras Português/Italiano, Matemática, Educação Musical e Química) e em todos há a disciplina *Política e Planejamento da Educação Brasileira* com 60 horas. Esta instituição também oferta o curso de Pedagogia e neste a carga horária na temática específica é ampla. As disciplinas são as seguintes: *Organização e Gestão da Educação Básica I*, *Organização e Gestão da Educação Básica II*, *Políticas Educacionais*, cada uma com 60 horas.

A IES 3 diferentemente das demais instituições oferece 4 licenciaturas, sendo que estas não possuem unidade na disciplina em questão, ou seja, modificam-se em diferentes cursos. Na licenciatura de Física, Letras Português/Inglês e Química há a oferta da disciplina *Políticas Educacionais e Gestão Escolar* variando entre 45 e 54 horas. Na licenciatura de Matemática há duas disciplinas que tratam da temática: *Políticas Educacionais* e *Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar*, cada uma delas com 36 horas.

A IES 4 tem em sua lista de oferta de cursos 2 licenciaturas, a de Educação Física e a de História, além do curso de Pedagogia. Nas licenciaturas há uma única disciplina intitulada *Políticas e Gestão da Educação Básica* com 36 horas.

No curso de Pedagogia, assim como nas demais instituições que oferecem este curso, a carga horária é maior na temática. Conta com as seguintes disciplinas e respectivas cargas horárias: *Políticas e Gestão da Educação Básica* com 36 horas; *Políticas Públicas e Projeto Pedagógico* com 72 horas, *Gestão de Pessoas* com 36 horas e *Gestão Escolar e Organização do Trabalho do Pedagogo* com 36 horas.

Entendendo o espaço e o tempo destinados ao trabalho com a disciplina que trata da temática política educacional e gestão escolar, optou-se por analisar a ementa e a indicação de bibliografia básica de uma licenciatura das quatro IES pesquisadas. Exclui-se da análise o curso de Pedagogia, tendo em vista o recorte nas licenciaturas que são ofertadas na capital paranaense. Pode-se identificar que os programas de ensino eram recorrentes entre uma licenciatura e outra de cada instituição, por isso, uma de cada.

A opção em analisar os textos que auxiliam a compreensão dos conteúdos abordados foi direcionada em duas dimensões: textos teóricos e textos de conjuntura. Os textos teóricos pretendem subsidiar os estudos na disciplina com fundamentos da política educacional e da gestão escolar de maneira que o estudante obtenha recursos estruturais para análise em que o contexto das políticas se manifesta historicamente. Já os textos que abordam a conjuntura política educacional trazem dados para a análise, fundamentos legais que determinam um período em estudo, além de elementos da gestão escolar.

A leitura dos textos teóricos e de conjuntura na área de políticas educacionais exige a compreensão de que os textos são produto de múltiplas influências e agendas, conforme esclarecem Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157). E complementam: “sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”. A análise de documentos de políticas é complexa e demanda dos professores, pesquisadores e estudantes a capacidade de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos.

As Figuras 1 e 2 traduzem as relações entre os textos teóricos e de conjuntura presentes nos planos de ensino analisados nas IES 1, 2, 3 e 4.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Figura 1 – Teia: relações entre os textos de abordagem teórica e a bibliografia recomendada nas IES

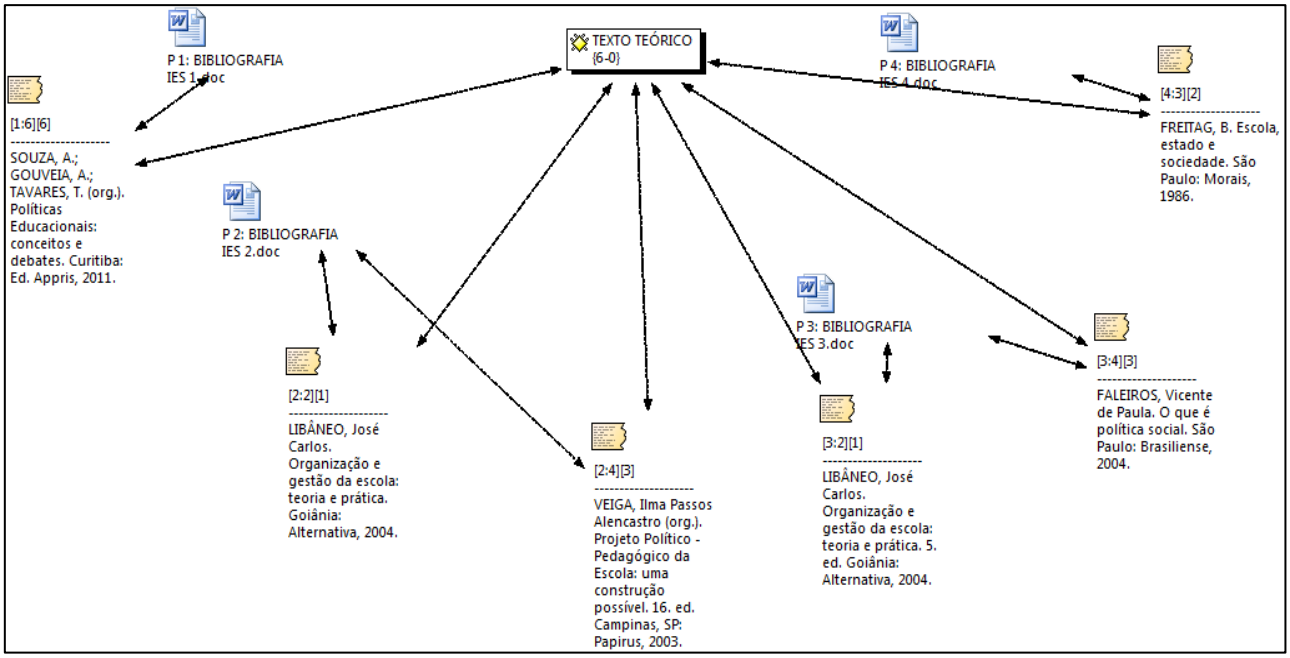
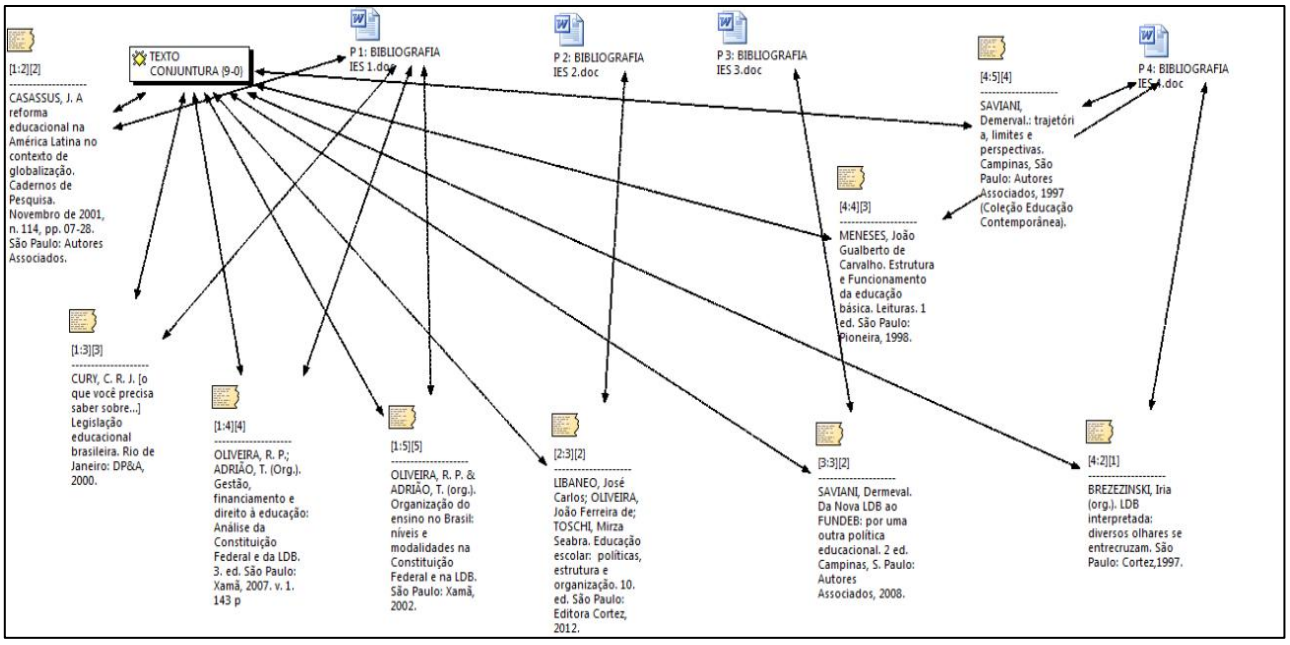


Figura 2 – Teia: relações entre os textos conjunturais e a bibliografia recomendada nas IES

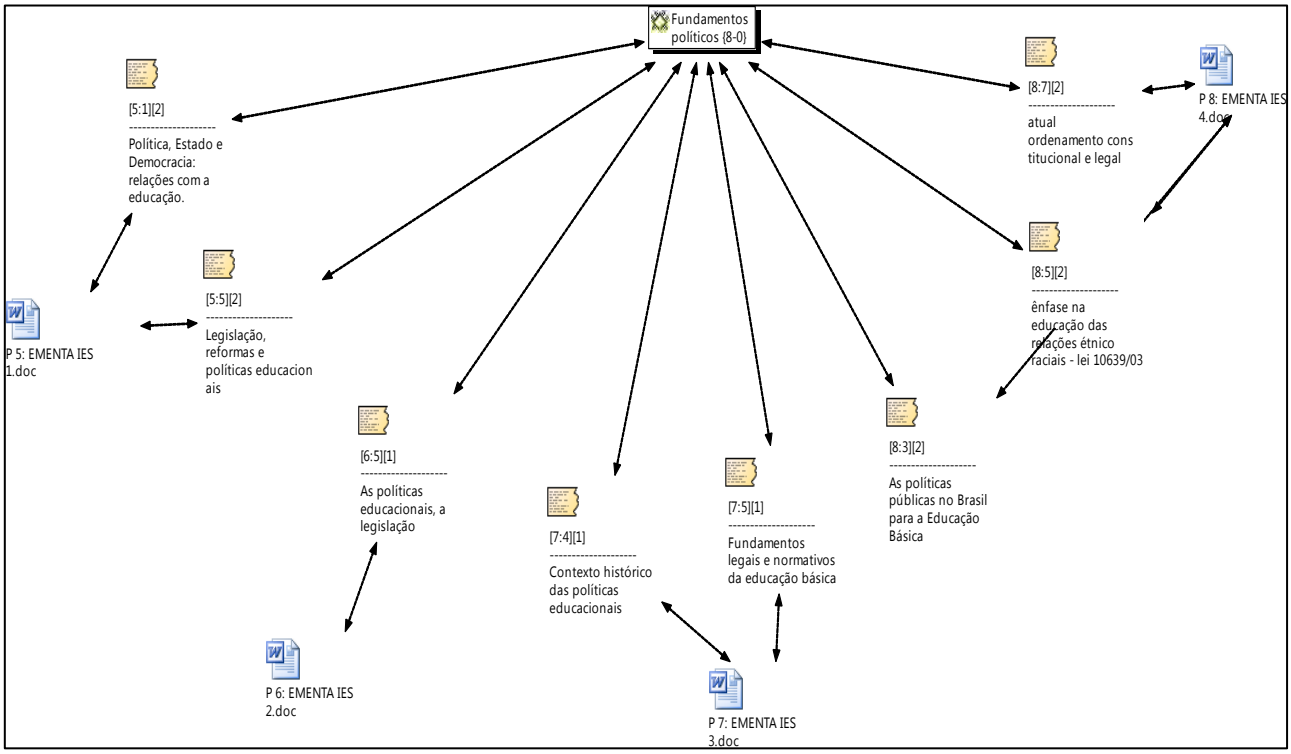


Os indicadores utilizados nas Figuras 1 e 2 propiciam a análise da recorrência nas bibliografias indicadas quanto à abordagem dos textos: teóricos ou de conjuntura. Pôde-se observar maior utilização de textos conjunturais em detrimento à análise teórica dos fundamentos da política e da gestão educacional. As IES 2 e 3 utilizam-se de duas referências que fundamentam teoricamente a disciplina apoiadas nos autores José Carlos Libâneo, Ilma Passos Veiga e Vicente Faleiros. As obras dos referidos autores abordam temas diferenciados como fundamentos teóricos.

Já os textos conjunturais aparecem amplamente nos planos de ensino denotando uma tendência na abordagem da disciplina. A IES 1 recomenda 4 obras e a IES 4 indica 3 obras, todas com análises do contexto das políticas educacionais no Brasil e especialmente dos fundamentos legais que orientam a gestão escolar. Observa-se uma convergência entre a legislação e a ação da gestão como um forte eixo na disciplina. Esta opção está presente nas obras de Jamil Cury, José Carlos Libâneo, Iria Brzezinski e Dermeval Saviani.

Outro aspecto que foi possível observar como recorrência nas Figuras 3, 4 e 5 foram eixos expressivos nas ementas. Das quatro ementas analisadas, três eixos emergiram de maneira mais proeminente: fundamentos políticos, fundamentos da gestão e fundamentos da educação.

Figura 3 – Teia sobre os fundamentos políticos nas ementas



Os fundamentos políticos para a educação sustentam a reflexão sobre a existência da educação no seu princípio coletivo e organizacional. Pensar a educação exige que o docente, o gestor e todos os envolvidos com o processo compreendam a organização do trabalho pedagógico inserido em um contexto histórico, social e normatizado que determina as ações dos sistemas educacionais e seus protagonistas. Estes sujeitos da educação também determinam seu tempo, sua história, novas regras imprimindo à educação um movimento dialético.

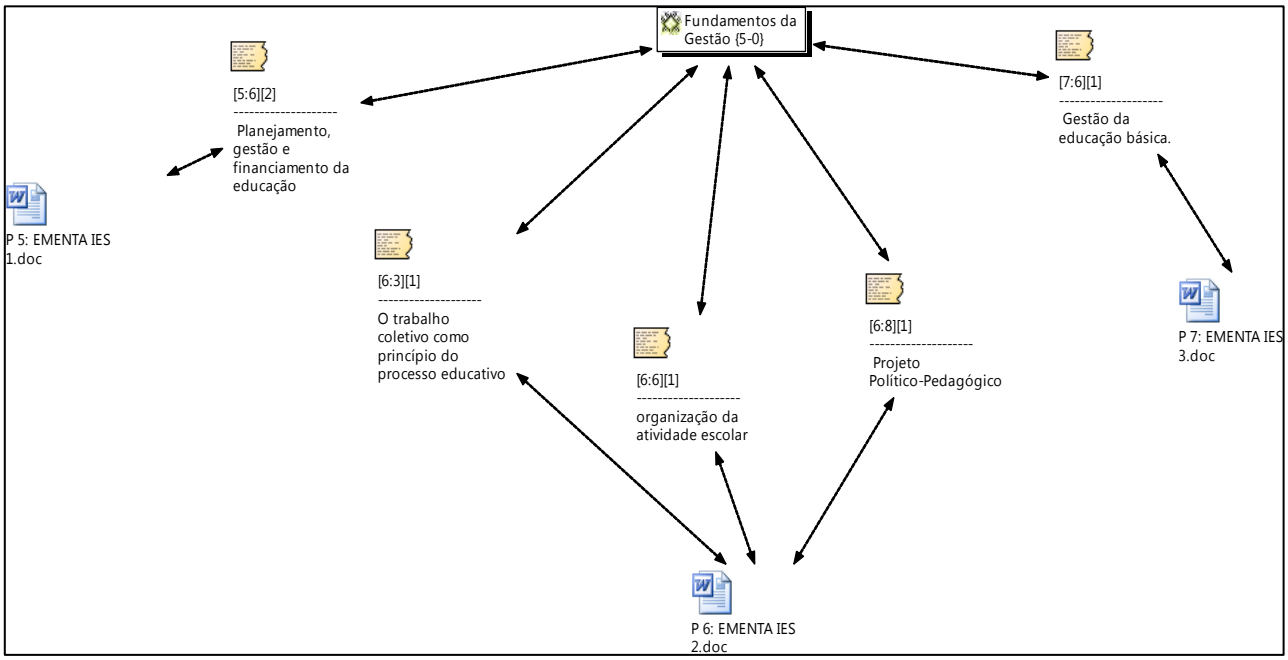
O indicador fundamentos políticos na teia 3 expressou maior incidência na IES 4 com este enfoque, seguida da IES 1 e 3, havendo somente uma temática na IES 2 neste campo. O tratamento perpassa pelos temas: política, Estado, democracia, legislação, reformas políticas educacionais, políticas públicas no Brasil, legislação étnico-racial.

Outro tema que foi recorrente nas ementas e a Figura 4 elucida, refere-se aos fundamentos da gestão escolar. A gestão escolar foi concebida a partir da década de 1990, juntamente com os princípios da legislação vigente, a Lei nº 9.394/96, como uma ação administrativa, coletiva e democrática. Empresta os princípios da administração empresarial e consolida-se em uma práxis baseada na coletividade tanto nos sistemas educacionais quanto na ação docente.

Esse princípio é elucidado por Lück (2011, p. 33) ao considerar que

> a gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir da década de 1990, e vem-se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas". O conceito de gestão decorre de um novo entendimento sobre a condução das organizações levando em consideração o todo em relação às partes e a relação das partes entre si, de maneira dinâmica, exigindo esforço para a "mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da sinergia coletiva, em seu contexto, voltados para um esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução (*Idem*, p. 35).

Figura 4– Teia sobre os fundamentos da gestão nas ementas

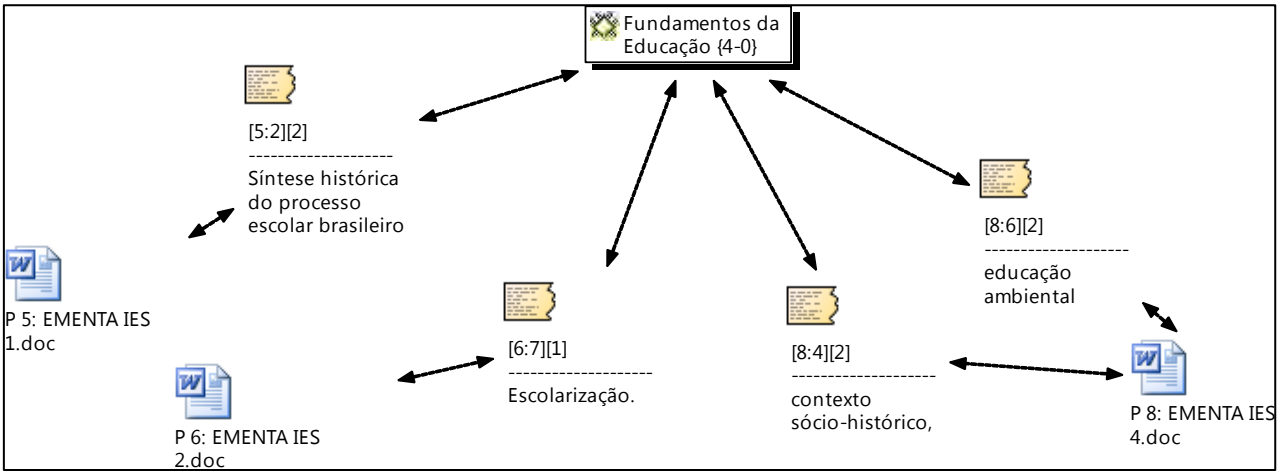


O indicador fundamentos da gestão identifica os seguintes elementos constantes nas ementas: planejamento e gestão, financiamento da educação, o trabalho coletivo como princípio do processo educativo, a organização da

atividade escolar, o projeto político pedagógico e a gestão da escola básica. A IES 2 é a que prioriza o trabalho com os fundamentos da gestão escolar e em contrapartida a IES 4 não aparece nesta análise.

Realizar a leitura dos indicadores abordados no eixo fundamentos da gestão exige uma análise que considere os fatores que implicam na ação gestora e docente determinados pelo macrossistema e pelo microssistema, pois considera Lück (2011) que para a educação carece de uma visão global de escola como instituição social e seus protagonistas requerem uma percepção abrangente do engendramento em que as relações se constituem entre os vários componentes que delineiam a experiência educacional. O indicador Fundamentos da Educação, presente na teia 5, a seguir, traduz a presença de temas nos ementários que possibilitam a macro e a microanálise dos sistemas de ensino e da escola.

Figura 5 – Teia sobre os fundamentos da educação nas ementas



Estiveram presentes no indicador fundamentos da educação os temas que aludem à história do processo de escolarização no Brasil, o contexto sócio-histórico, a escolarização e um tema atual no cenário educacional que é a educação ambiental, determinado pelas necessidades prementes de sobrevivência do homem em seu planeta, se expressa atualmente em leis para preservação do meio ambiente e reverte-se em tema educacional como ação profilática.

Considerações

Este mapeamento não almeja findar-se nesta reflexão, pois permite a análise de outros enfoques na temática de políticas educacionais e gestão escolar. Contribui no sentido de ampliar a percepção sobre o movimento que esta disciplina obteve ao longo da história, suas determinações curriculares e o espaço que hoje possui na formação do professor. Os espaços estão demarcados assim como os silêncios merecem ser interrogados. Novas possibilidades se abrem cada vez que se delineia um estudo como este, provocando a interrupção das rotinas de usos e costumes dos temas, dos tempos, das abordagens, das intenções.

Referências

Dicionário Online Michaelis. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br /moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=estrutura. Acesso em 20/08/2014.

LÜCK, H. (2011). *Gestão educacional:* uma questão paradigmática. 8. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. (2011) Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs.). *Políticas educacionais:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora.

MOREIRA, A. F. B. e CANEN, A. (orgs.). (2001). *Ênfase e omissões no currículo.* Campinas, SP: Papirus.

NEY, A. (2008). *Política Educacional:* organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak Editora.

VEIGA, I. P. (2009). *A aventura de formar professores.* Campinas, SP: Papirus.

VIEIRA, S. L. (2009). *Educação básica:* política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO BRASILEIRO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DAS AVALIAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Cirino, D. B. L. [1]; **Peres, S. M.** [2]

[1] Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, Goiás, Brasil

[2] Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, Goiás, Brasil.

Email: darcienecirino@gmail.com; selmamartines@uol.com.br

Resumo:
O currículo escolar tanto o conceito quanto suas diferentes possibilidades é uma construção sócio histórica, que envolve as diferentes formas de apropriação realizadas pelos indivíduos na sociedade, sendo, portanto, decorrente de negociações e tensões políticas, econômicas, educacionais, sociais e culturais. Historicamente, o currículo escolar brasileiro tem se constituído através de articulações e disputas, principalmente políticas e financeiras, e das concepções de educação que permeiam o cenário nacional. Tais concepções muitas vezes são atravessadas por discursos de caráter neoliberal e por orientações de organismos internacionais que tomam a avaliação como um dos pontos principais focos de ação. Neste sentido, o presente texto tem o objetivo discutir a relação entre o currículo escolar e as avaliações que tem ocorrido nos últimos anos no cenário educacional. Desse modo, inicialmente apresentamos algumas conceituações em torno do currículo e das políticas educacionais brasileiras. Posteriormente, apresentamos algumas avaliações internas e externas utilizadas no país, ressaltando a perspectiva de classificação escolar, lançando para o currículo e, consequentemente, para a escola, novas demandas na constituição do seu processo educativo.

Palavras-chave: currículo; avaliações; políticas educacionais.

1 - Introdução

As discussões sobre currículo se sustentam a partir de diferentes perspectivas e concepções teóricas relacionadas ao conceito. De acordo com Zotti (2006), este conceito é multifacetado e histórico, tendo em vista a necessidade de atender as realidades sociais distintas, em tempos e espaços específicos, consequentemente, precisa ser compreendido no contexto social em que está inserido.

Partimos da compreensão de que a política educacional tem um caráter complexo e controverso, sendo que é preciso perceber na sua análise a articulação dos processos macro e micro. Portanto, a interpretação das políticas educacionais deve compreender sua dinamicidade e flexibilidade, visto que o que está em jogo são disputas de interesses de grupos distintos (BALL, 2006).

No que diz respeito ao currículo este não se limita apenas a seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Desse modo, conhecimentos, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos, demandas e disputas fazem parte de um currículo, que na prática, se revela uma espécie de reinvenção da cultura. Por isso, é também um processo conflituoso por necessitar constantemente de negociações.

Nesse sentido, o que se observa é uma grande dificuldade em conceituar currículo, visto que abrange desde orientações e guias curriculares até o que é vivido nas salas de aulas. Segundo César (2012, p. 16) é comum uma definição de currículo que

> [...] até considera a participação de professores e alunos na sua construção, porém restrita a uma etapa de implantação. Permanece a ideia de um nível de decisão curricular anterior a tal participação, perpetuando a lógica da compreensão da proposta e da implementação como fases distintas. [...] Diante dessa pluralidade de temáticas não é possível definir currículo a partir de algo que lhe seja intrinsecamente característico. O que se tem são negociações e acordos parciais e precários sobre o sentido atribuído ao termo.

Dessa forma, quando se vincula a compreensão de política apenas na construção de diagnósticos e na apresentação de propostas e ações dos governos para solucionar os problemas identificados, limita-se a tomar a política como algo dado, desconsiderando sua dimensão processual, as demandas, as tensões e as negociações fundamentais para sua constituição.

A partir de um ponto de vista histórico é possível perceber alguns movimentos e registros em relação à política educacional, que apontam indícios da configuração curricular interligado a aspectos religioso, ideológico, político, social, econômico, cultural. Silveira e Esquinsani (2012, p. 12) apontam que nas décadas de 1920 e 1930, as questões curriculares no Brasil ganharam força. Segundo as autoras, "as correntes pedagógicas da época respaldavam-se em ideias pragmáticas de autores americanos e europeus na tentativa de superar a influência francesa na educação brasileira ancorada pela tradição enciclopédica da pedagogia jesuítica".

O movimento dos pioneiros, iniciado em 1932, trouxe novos elementos para a composição do currículo nacional apontando para tendências progressistas, inspirado em pensadores como Dewey e Kilpatrick até a década de 1960. Com o golpe militar de 1964 a aspiração de uma estruturação curricular no Brasil tomou novos contornos, uma vez que o domínio militar sinalizava para a formação do capital humano. Para isso, concebeu um discurso de busca de eficiência do sistema educacional fragmentando o trabalho pedagógico.

A partir dos anos 1980, as discussões e interpretações de currículo segundo um enfoque crítico passaram a figurar entre os estudiosos. Nesse sentido, entende-se que a Teoria Curricular Crítica oportunizou a ampliação do entendimento das conexões entre currículo e as relações de poder. Na década de 1990 são perceptíveis interpretações de currículo numa dimensão pós-moderna.

Do ponto de vista da elaboração de documentos observa-se, por exemplo, que em 1997 foi lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação fundamental, que incluíam além das áreas curriculares clássicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, e Língua Estrangeira) questões ligadas à ética, saúde, consumo, orientação sexual, entre outros temas transversais. Neste desenho, o ensino fundamental teve como objetivo a formação básica do cidadão, devendo: I – desenvolver capacidades de leitura, escrita e cálculos; II – compreender o ambiente natural, social, político, tecnológico, artístico e de valores que fundamenta a sociedade; III – desenvolver conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – fortalecer os vínculos com a família, fortalecendo a solidariedades e a tolerância para assentar a vida social. (LIBÂNEO, 2012, p. 347)

A constituição do currículo brasileiro a partir dos PCNs é apontada por Magda Soares (2012) como um problema, pois segundo a autora os PCNs e outros documentos afins são orientações curriculares que não elucidam o que cada aluno deve ser capaz de realizar em cada etapa. Neste sentido, a autora problematiza que no Brasil não há um currículo fundamentado em perspectivas autônomas no âmbito das instituições escolares. Soares aponta ainda que as políticas educacionais vigentes são definidas a partir de pressões sedimentadas em resultados de avaliações externas afirmando:

> Os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender. Então, o ensino acaba ficando apenas nos limites da avaliação, o que significa: aquilo que se pode reduzir a resultados quantitativos, redução que é uma imposição em avaliações que são aplicadas a milhares de pessoas (SOARES, 2012, p.12).

Em consonância com esta reflexão, Louzano (2012) discute que no Brasil o direcionamento dos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos está sendo pautado pelas avaliações internas e externas. Para a autora, resultados negativos do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) tem apresentado um discurso que realça a baixa qualidade da educação brasileira e a falta de um currículo que verticalize o ensino. O discurso da qualidade disseminado pelo governo, através da política de ranking, apesar de delinear caminhos para a educação, não tem propiciado resultados positivos no campo escolar, por conseguinte, relega ao segundo plano a qualidade do ensino brasileiro.

2 - Currículo brasileiro e avaliações nacionais e internacionais: breve contextualização

Desde a década de 1990 a educação brasileira vem passando por mudanças significativas, impulsionadas por ideais neoliberais e de organismos internacionais. A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em março de 1990, na Tailândia, por organismos multilaterais (Banco Mundial, Unicef, Unibanco, Unesco) encontrou terreno favorável para atribuir à educação o papel de resolver os problemas resultantes das transformações que aconteceram a partir dos anos 1970. A compreensão é de que a educação deve servir para aumentar a produção, formar trabalhadores adaptáveis ao mercado, reduzir a taxa de natalidade, melhorar a saúde e diminuir a pobreza.

Na configuração brasileira dos anos 1990, os órgãos internacionais encontraram força para a proposição de reformas que tem na avaliação como mecanismo central. Desse modo, a lógica do discurso parece ser a de transferir para o aluno a responsabilidade de obter sucesso ou fracasso em testes, e apontar as instituições escolares como responsáveis por índices negativos ou metas do governo não alcançadas, minimizando o papel do Estado no cumprimento de seus investimentos, deveres e responsabilidades.

A educação não pode ser considerada como solução para todos os problemas. Na busca por sua qualidade há múltiplos pontos de conexão que dizem respeito a condições sociais específicas como moradia, transporte, empregabilidade, saúde dentre outros. Vale dizer que acreditamos que não se deve cair no discurso vazio, na luta por uma "qualidade invisível". Na discussão sobre qualidade da educação, assim como sobre avaliação e controle educacional, é preciso trazer à cena, dar visibilidade às apropriações, supressões, recepção e práticas vividas

pelos indivíduos e grupos sociais que fazem parte de uma determinada configuração, ainda que a questão econômica se apresente com vigor nessa interrelação de forças.

Werle (2011) afirma que a partir 1988 são ensaiadas as primeiras experiências de avaliação em larga escala referente à Educação Básica, apresentando reformulações que tem vigorado até os dias atuais. De acordo com a autora, o Ministério da Educação (MEC) realizou a aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Em 1990, foi realizado o 1º ciclo Saep, desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios.

Em 1992, a avaliação externa em larga escala passou para responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC. No ano de 1993, desenvolveu-se o 2º ciclo Saep, mantendo a perspectiva participava da fase anterior. Nesta segunda fase, o Inep convocou especialistas em gestão escolar, currículo, docência, de Universidades para analisar o sistema de avaliação, buscando assim legitimidade acadêmica e reconhecimento social (WERLE, 2011, p. 775)

A partir de 1995, o sistema de avaliação assumiu novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM) e pela terceirização de operações técnicas, passando a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essa reordenação na avaliação da educação básica, na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados, reforçou a criação de estruturas avaliativas nos mesmos. Assim, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, vários estados criaram seus próprios sistemas avaliativos. (BECKER, 2012, p.43)

O Saeb é composto por dois processos: Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb), realizada por amostragem das redes de ensino em cada unidade da Federação tem foco na gestão dos sistemas educacionais; e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), popularmente conhecida por Prova Brasil, tem caráter universal de avaliação censitária destinada à alunos de 5º e 9º anos e possibilita o cálculo de resultados por escolas.

O Saeb ocorre de dois em dois anos, focando os componentes curriculares: Português (leitura) e Matemática (solução de problemas). Tem característica amostral dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio, envolvendo estudantes das redes públicas e privada, de zonas urbanas e rurais.

Balizadas no artigo 9º, inciso VI da LDB/1996, o qual aponta que cabe a União “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhoria da qualidade do ensino”, as avaliações em larga escala têm ocupado gradativamente os espaços educacionais em todo país e determinando de forma incisiva o que cada escola deve ensinar.

O que se observa é que, na correlação de forças, tais avaliações orientam as ações governamentais com relação a propostas curriculares, por exemplo, diretrizes curriculares nacionais, expressas por padrões nacionais que desconsideram as especificidades regionais e locais. Outro aspecto observado é que as avaliações realizadas ao longo das décadas de 1990 e 2000 subsidiaram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído em abril de 2007, cuja finalidade foi definir e redefinir metas, orientar e avaliar os resultados de cada etapa até o final do plano em 2022. O compromisso de qualidade de educação que embasa o “Compromisso Todos pela Educação” é traduzido por

uma pedagogia dos resultados, onde o governo tem ajustado, através de instrumentos de avaliação, a educação à lógica do mercado.

Em um país de dimensões continentais como é o Brasil, com diversidades culturais, econômicas e geográficas, em que existem discrepâncias com relação à possibilidade de acesso aos centros de produção de conhecimentos, tanto das áreas curriculares quanto das áreas pedagógicas, a definição de um currículo único pressupõe o enfrentamento da realidade estabelecida em cada contexto educacional. Esta dificuldade é refletida a partir da compreensão que, até 1995, não havia no Brasil uma referência que norteava os currículos propostos pelas 27 secretarias de educação estaduais e 5.600 municipais. Tal alinhamento se deu a partir dos PCNs, mas que tem sido direcionado pelas habilidades e matrizes das avaliações em larga escala, realizadas em todo contexto nacional.

O alcance das avaliações a respeito do currículo brasileiro tem sido apontado em algumas pesquisas[1], revelando que algumas escolas para enfrentar e/ou driblar exigências quanto a resultado, tem alterado os conteúdos ministrados em sala de aula com o objetivo de treinamento para prova, principalmente quando se trata da Prova Brasil.

Firmada na concepção de que avaliação gera competição e que competição gera qualidade (QUEIROZ; NEIVA, 2012), as orientações educacionais implantadas pelo governo brasileiro tem assumido que as avaliações melhoram a qualidade do ensino. No entanto, é perceptível que a cobrança por resultados, sem a devida apropriação do seu significado, muitas vezes propicia apenas a ideia de dados ligados a aspectos quantitativos em atendimento a índices e indicadores preferencialmente de cunho internacional.

3 - Conclusão

Frente à proposta do texto de pensar a relação entre currículo escolar e as avaliações que tem se estabelecido nos últimos anos no cenário educacional, nos parece que há a manutenção de uma compreensão política e, nesse caso de política curricular, que se constituiu de modo formal, a partir de diretrizes e documentos oficiais, balizados por avaliações, que na correlação de forças presentes no processo, tentam “ditar” o conjunto de regras, prescrições e protocolos do que deve ser ensinado e praticado nas escolas.

Desse modo, o que se vê nos apontamentos aqui apresentados em relação à política curricular, pode ser resumido nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p.237),

> a prática das escolas permanece situada fora do espaço de decisão política. Trata-se de um espaço de implementação de orientações definidas por poderes externos a ela. Caso seja considerado que o poder é difuso e sem centro, com múltiplos centros contextuais sendo produzidos, a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório de produção de sentidos para a política. A prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas.

[1] Conferir: Silva e Lira (2011), Ovando (2011), Vieira e Vidal (2011), Freitas e Ovando (2011)

Por fim, podemos perceber que a elaboração das políticas curriculares têm sido/são um processo de montagem a partir de ideias e demandas de diferentes contextos e que foram sendo implementadas na realidade brasileira ao longo dos anos, conforme as demandas apresentadas no jogo das relações de poder.

Referências

Brasil.(1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.* Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Editora do Brasil S/A. Brasília, DF.

Brasil/MEC/CNE/CEB. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos*. Brasília: Diário Oficial da União, 15 dez, 2010.

Becker, F.R. (2012). *Avaliações externas e ensino fundamental:* do currículo para a qualidade ou da qualidade para o currículo. REICE, vol.10, n. 4.

César, N. T. B. S. L. (2012) Dissertação. *A comunidade disciplinar de ensino de Química na produção de políticas curriculares para formação de professores*. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

Freitas, D.; Ovando, G. R. (2011). As iniciativas de avaliação nas redes escolares municipais. FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. P*olíticas de monitoramento da qualidade de ensino fundamental cenários municipais*. Dourados: UFGD.

Libâneo, J. C. (2012). Educação escolar**:** políticas, estrutura e organização. LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. 10 ed. São Paulo: Cortez.

Lopes, A. C; Macedo, H.H. C. *Políticas de currículo para o ensino de geografia:* uma leitura a partir dos PCN para o Ensino Médio. Disponível em: www.fe.ufrj.br/.../numero7-12

Louzano, P. (2014). *Avaliação está ocupando o lugar do currículo escolar*. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30406/avaliacao-esta-ocupando-o-lugar-do-curriculo-escolar-diz-educadora/.

Ovando, N. G. (2011). *A Avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossense*. Dissertação de mestrado (UFGD). Dourados/MS.

Queiroz, R. S. N.; Neiva, S. M. S. F. (2012). O currículo da escolas de educação básica: interferências das políticas de avaliação externa**.** *VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão/ SE.

Saviani, N. (2003). Currículo – um grande desafio para o professor. *Revista Educação*, n. 16, São Paulo.

Silveira, C. L. A.; Esquinsani, R. S. S. (2012). Currículo escolar e as avaliações em larga escala: representação na produção científica nacional. *SBHE*.

Soares, M. (2012). Não existe um currículo no Brasil. *Revista Presença Pedagógica, V*. 18, N. 107, set/out.

Vieira, S. L.; Vidal, E. M. (2011). Gestão educacional e resultados do Ideb: um estudo de caso de dez municípios cearenses. In: FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. *Políticas de monitoramento da qualidade de ensino fundamental nos cenários municipais*. Dourados: UFGD.

Zotti, S. A. (s/d). *Glossário*: história, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR 1986-2006. Faculdade De Educação – UNICAMP.

Werle, F. O. C. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*. . Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O MITO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Cândido, H. H. D.[1]

[1]Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Email: helenadobro@hotmail.com

Resumo

A consolidação da universalização do ensino no Brasil tem contribuído para a produção de avanços e contradições na educação brasileira. Por um lado, a demanda por vagas em escolas públicas tem sido atendida, lenta e gradualmente, porém a incidência de fracasso escolar tem aumentado. Reformas educacionais com enfoque em mudanças curriculares têm como lema aprimorar a aprendizagem e, assim, melhorar a qualidade da educação. Este trabalho analisa a percepção dos professores quanto aos impactos dos conteúdos curriculares e do não-cumprimento do currículo escolar na aprendizagem dos estudantes. A pesquisa revelou que 84% dos professores consideram que os problemas de aprendizagem dos alunos do 9° ano do Ensino Fundamental não estão relacionados aos conteúdos curriculares. Também foi constatado que 90% dos professores acreditam que tais problemas não estejam ligados ao não-cumprimento do conteúdo curricular. A partir desta análise, busca-se identificar tais professores, com base em dados da carreira escolar, com o intuito de compreender possíveis justificativas para o tipo de relação entre currículo e aprendizagem por eles manifestada. A metodologia quantitativa adotada baseou-se nas respostas de 153.428 professores do 9° ano do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras ao questionário contextual da Prova Brasil 2011.

Palavras-chave: currículo; aprendizagem; Ensino Fundamental; Prova Brasil.

1 Escola, currículo e aprendizagem

Bourdieu e Passeron afirmam que o sistema de ensino apresenta uma “duplicidade funcional”: possui uma função interna, de inculcação da cultura legítima, e uma função externa, de conservação social. Sua legitimidade é inquestionável, visto que se reconhece como instituição pedagógica, entretanto, sua função – produção e reprodução social – é dissimulada pelos meios do próprio sistema escolar, que criam condições para o desconhecimento da violência simbólica que ele exerce. Paradoxalmente, esta função é exercida por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos.

No Brasil, o desenvolvimento industrial e o nacionalismo crescente a partir de 1930 propõem novas funções para a educação. Assim, a escola brasileira passou a apresentar claramente quatro papéis diferentes: aprendizagem, papel tradicionalmente reconhecido como objetivo primordial, visando à integração social, ao disciplinamento para o trabalho, à legitimação política e à formação das “elites condutoras”; socialização, associada à adesão brasileira ao

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

"modelo americano" de educação e observada nos estudos conduzidos por Charlot; proteção social, ao garantir segurança às pessoas que apresentam maior vulnerabilidade social; reprodução das desigualdades sociais, em consonância com a teoria sociológica de Bourdieu, que descreve o atual sistema de ensino, teoricamente pautado na inclusão social, como o grande promotor da inequidade e da exclusão.

A educação brasileira remonta à sua colonização, entretanto, somente a partir de 1930 é reconhecida como uma questão nacional. A Constituição de 1946 prevê o ensino como direito de todos os cidadãos, entretanto, foi o desenvolvimentismo da década de 50 que impulsionou o clamor por educação. Nas duas décadas seguintes, observou-se uma expansão acelerada e desordenada do ensino público no país, especialmente nos grandes centros urbanos. Embora a Constituição de 1967 tenha introduzido a obrigatoriedade do ensino dos sete aos 14 anos para todos os brasileiros, gratuito nos estabelecimentos oficiais, a universalização do Ensino Fundamental tomou vulto no Brasil apenas no início do século XXI. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi um obstáculo para o atingimento deste fim.

Avaliando a universalização do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se comemora a conquista jurídica do direito à educação para todos os brasileiros, persistem, em paralelo, altos índices de repetência, evasão escolar, defasagem idade-série e baixo aprendizado. Bourdieu e Passeron (2011, p. 132) revelaram que "o sistema escolar só pode sentir os efeitos das mudanças morfológicas e de todas as mudanças sociais que estão por trás destas sob a forma de dificuldades pedagógicas". Estas dificuldades tendem a se traduzir em exclusão no interior do sistema de ensino.

A fim de obter êxito em suas funções, o sistema de ensino monopoliza a produção de um corpo permanente de agentes especializados encarregados de reproduzi-lo: os professores. Estes são dotados de uma formação homogênea durável, baseada em regras e procedimentos institucionais, em títulos e na legitimidade do exercício da profissão, que os torna bastante intercambiáveis. Dispõem de instrumentos homogeneizados e homogeneizantes, induzindo-os "(...) pelas condições institucionais de sua própria reprodução a limitar sua prática aos limites traçados por uma instituição convocada para reproduzir o arbitrário cultural (...)" (Bourdieu e Passeron, 2011, p. 79). Os professores desempenham um papel fundamental na elaboração e na aplicação dos currículos nas salas de aula.

A informação e a formação inculcadas pelo sistema de ensino são codificadas, homogeneizadas, ritualizadas e sistematizadas, de modo a tornar a cultura escolar rotinizada, determinada pela cultura dita "legítima", proveniente das camadas dominantes da sociedade. A comunicação pedagógica exige, para a transmissão e compreensão dos conteúdos, que os receptores dominem os códigos utilizados. Como parcelas desiguais de capital cultural estão distribuídas entre as classes sociais, especialmente no Brasil, há desequilíbrio nas atitudes, objetivos e estratégias frente à escola, o que promove a reprodução das desigualdades sociais. Assim, a sociologia da educação, e mais especificamente, a sociologia do currículo, vê-se diante de um dilema: levar em conta a diversidade social, econômica e cultural, propondo currículos locais e particularizados para fazer frente ao fracasso escolar, correndo o risco do comunitarismo e da fragmentação social; ou seguir os pressupostos de uma cultura comum e unificadora, garantindo o princípio da igualdade proclamado no direito internacional e doméstico da maioria dos países.

A tradição federativa do Brasil permitiu, durante muitas décadas, que as secretarias estaduais de educação elaborassem as orientações curriculares para seus sistemas de ensino, as quais serviam de referência às escolas municipais e privadas dentro daquela unidade federativa, a partir de diretrizes genéricas provindas da esfera federal (Barretto, 2006). Os municípios também detinham certa autonomia para elaborar o currículo de suas redes de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 alterou este cenário, responsabilizando o governo federal pela definição dos parâmetros curriculares nacionais da educação básica. Diversos fatores contribuíram para esta mudança, entre eles a padronização dos livros didáticos, a implementação de programas de formação docente

pelo governo federal e o desenvolvimento dos sistemas de avaliação da educação brasileira, especialmente com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990. Deste modo, a tendência a unificar o currículo escolar supera a proposta de diversificá-lo a fim de minimizar as desigualdades sociais.

Lopes (2004) analisa que o currículo tem assumido uma posição central nas políticas educacionais no Brasil e no mundo, o que contribui para que mudanças curriculares sejam muitas vezes confundidas ou identificadas com as reformas educacionais em si. Além disso, Valle (2011) ressalta que o currículo exerce impacto sobre os planos de educação, os processos de escolarização, os programas de formação de professores, as modalidades de avaliação da aprendizagem, a seleção de livros didáticos e demais recursos pedagógicos, a implantação de projetos educacionais, a introdução de novas tecnologias de ensino etc.

Para Young, o currículo designa aquilo que deve ser ensinado e aquilo que deve ser aprendido. A aprendizagem é a mais básica atividade humana, uma atividade epistêmica, de produção de conhecimento; e o currículo é um corpo complexo de conhecimento especializado (Young, 2014). Bernstein associa-o tanto aos programas e planos de estudo, como aos princípios que regem a seleção das disciplinas escolares e as relações entre elas, submetidas à distribuição de poder na sociedade, assegurando o controle social e determinando o comportamento dos indivíduos. Assim, "(...) um currículo escolar designa menos um percurso efetivamente seguido que um percurso prescrito por uma instituição de ensino, num dado momento histórico" (Valle, 2011, p. 30).

2 Relação currículo-aprendizagem segundo a perspectiva dos professores

O presente artigo analisa a percepção dos professores quanto a dificuldades de aprendizagem impostas por conteúdos curriculares considerados inadequados às necessidades dos alunos, e pelo não-cumprimento do currículo escolar, especificamente em estudantes do 9° ano do Ensino Fundamental, fase crítica da trajetória escolar. A partir desta análise, busca-se identificar tais professores, com base em dados da carreira escolar, com o intuito de compreender possíveis justificativas para o tipo de relação entre currículo e aprendizagem por eles manifestada. Os dados analisados referem-se às respostas dos 153.428 professores de português e matemática, que lecionam para a referida série em escolas públicas brasileiras, aos questionários contextuais aplicados juntamente com a Prova Brasil em 2011[1].

A Prova Brasil é aplicada censitária e bianualmente aos alunos do 5° e 9° anos do Ensino Fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Além da realização de provas de português e matemática, os alunos respondem a um questionário contextual, assim como seus professores e diretores. Os dados foram processados no *software* estatístico SPSS, com uso de análise descritiva e *crosstab*.

Como 22.120 questionários foram devolvidos sem preenchimento, a análise contou com respostas de 131.308. A maioria destes professores (60,95%) trabalha em instituições estaduais, 38,88% deles em escolas municipais e o restante em estabelecimentos federais. Quanto à localização das escolas, 91% estão na zona urbana. As mulheres predominam (72%). Outras informações sobre o perfil dos professores estão apresentadas abaixo.

[1] Os dados de 2011 são os mais recentes. O Ministério da Educação ainda não publicou os dados da Prova Brasil 2013.

Gráfico 1[2]

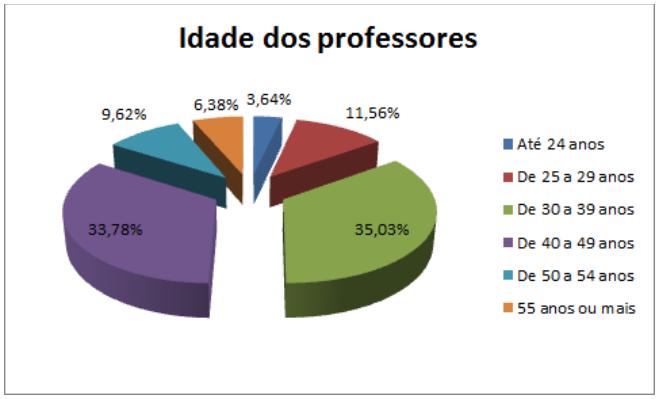
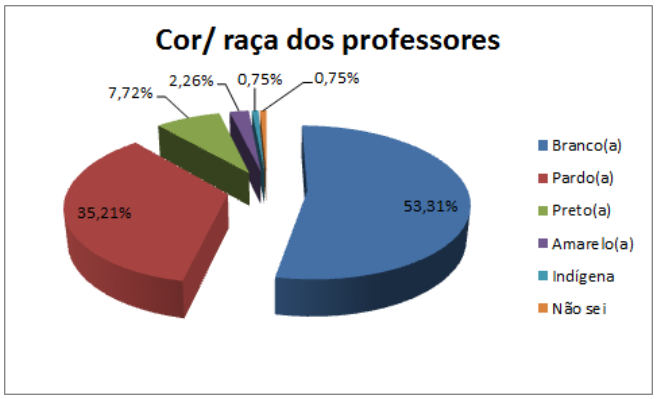
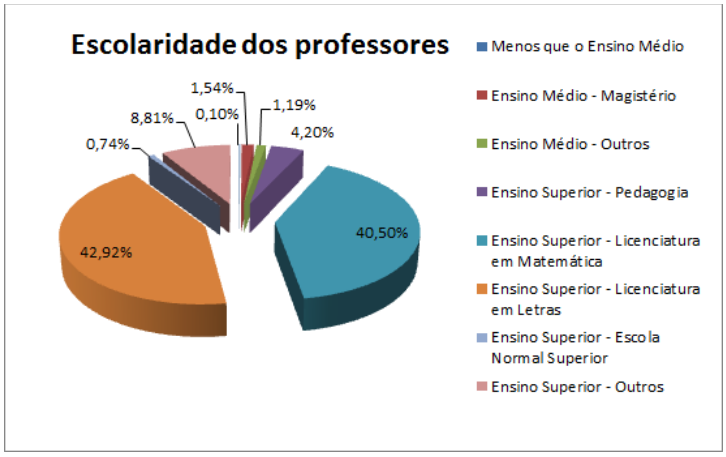


Gráfico 2



[2] Todos os gráficos neste trabalho foram elaborados pela autora, com base em dados do INEP (2011).

Gráfico 3



Foram utilizadas como variáveis dependentes a questão (Q) 49 ("Os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da série avaliada estão relacionados aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos") e a Q50 ("Os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da série avaliada estão relacionados ao não-cumprimento do conteúdo curricular"). As variáveis independentes são: escolaridade (Q4); tempo de experiência como professor (Q17); tempo de experiência como professor na referida escola (Q18); tempo de experiência como professor do 9° ano (Q19); número de escolas onde o professor trabalha (Q21); número de horas-aula ministradas por semana pelo professor, exceto aulas particulares (Q22); quantidade dos conteúdos previstos que o professor desenvolveu com os alunos em 2011 (Q121).

A maioria dos professores[3] discorda de que os possíveis problemas de aprendizagem dos estudantes do 9° ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras estejam relacionados a conteúdos curriculares, inadequados às necessidades dos alunos (84%), ou que estejam associados ao não-cumprimento dos conteúdos curriculares (90%). Embora a maior parte das reformas educacionais proponha alterações no currículo escolar a fim de melhorar a qualidade da educação e a aprendizagem dos estudantes, os professores acreditam que o currículo atual e o seu cumprimento não são responsáveis pelos problemas de aprendizagem enfrentados pelos alunos do 9° ano. O foco deste artigo não é identificar a causa destes problemas, mas identificar o perfil dos professores que não vêm no currículo a raiz das dificuldades no aprendizado dos estudantes.

Esta constatação independe do grau de escolaridade dos professores[4], apesar de mostrar mais intensidade na declaração dos professores licenciados em letras (a maioria dos respondentes). O tempo de experiência como professor – 64,5% lecionam há 10 anos ou mais – também não exerce grande influência sobre sua percepção quanto à baixa relação causal entre currículo e os problemas de aprendizagem dos estudantes de 9° ano, assim como o tempo de experiência como professor na referida escola, onde 72% dos professores trabalham há menos de 10 anos, e o tempo de experiência como professor do 9° ano, cuja maioria dos respondentes (56%) ministra aulas para os estudantes de turmas desta série há menos de 4 anos. Ainda, nota-se que a quantidade de escolas onde o professor trabalha, considerando-se que 54% dos respondentes trabalham em apenas uma escola, não influencia sua opinião

[3] As respostas em branco e nulas para as variáveis dependentes (em geral 3%) foram desconsideradas das análises.
[4] Somente os de escolaridade inferior ao Ensino Médio (124 respondentes) têm padrão diferente de resposta.

quanto à relação entre problemas de aprendizagem e aspectos curriculares, embora haja uma leve variação na opinião dos professores que trabalham em 4 ou mais escolas[5]. O número de horas-aula ministradas por semana pelo professor, exceto aulas particulares, não exerce qualquer efeito sobre a sua percepção acerca da relação entre problemas de aprendizagem dos alunos e conteúdos curriculares. 47% dos professores ministram 40 horas-aula ou mais por semana, sendo que 25% dos respondentes declaram que trabalham mais de 40 horas-aula semanalmente, ou seja, acima do permitido por lei.

Observou-se que, dependendo da quantidade dos conteúdos previstos que o professor conseguiu desenvolver com os alunos do 9° ano em 2011, há variação no padrão observado das variáveis dependentes. Os professores que declararam ter desenvolvido menos de 40% dos conteúdos e aqueles que informaram que entre 40% e 60% dos conteúdos foram cumpridos, estão mais inclinados a afirmar que os conteúdos curriculares podem estar relacionados aos problemas de aprendizagem dos estudantes, apesar da maioria dos professores destes grupos (72% e 77%, respectivamente) continuarem acreditando que essa relação não existe, quando a média geral dos respondentes é 85%. A mesma constatação é válida para a relação entre os problemas de aprendizagem dos alunos e o não-cumprimento do conteúdo curricular: em média, 90% dos professores tendem a declinar esta relação, enquanto que entre os respondentes que desenvolveram menos de 40% dos conteúdos em 2011 e os que declaram ter cumprido entre 40% e 60% do previsto a média cai para 78% e 83%, respectivamente. Por outro lado, os professores que afirmaram ter desenvolvidos mais de 80% dos conteúdos apresentam maior tendência a negar a relação entre os problemas de aprendizagem e os aspectos curriculares: 88% não veem relação entre os referidos problemas e os conteúdos curriculares e 94% acreditam que o não-cumprimento do currículo não tem qualquer impacto nos problemas. Identifica-se, assim, uma relação diretamente proporcional entre esta variável independente e as duas variáveis dependentes: quanto maior a parcela de conteúdos desenvolvidos pelos professores, maior a percepção de que os problemas de aprendizagem dos estudantes não estão relacionados com aspectos curriculares. Apesar da distribuição dos respondentes – 2% dos professores desenvolveram menos de 40% dos conteúdos; 14% dos respondentes, de 40% a 60% dos conteúdos; 49% cumpriram entre 60% e 80% dos conteúdos; 35% desenvolveram mais de 80% – ser bastante desigual nos extremos de muito pouco ou maior parte do conteúdo previsto, há que atentar para o fato de que pode ser mais difícil para o professor assumir o não-cumprimento dos conteúdos previstos do que declarar que a previsão foi cumprida em mais de 50%, pois o ônus do não-cumprimento tende a recair sobre o próprio professor, cuja classe enfrenta problemas como baixa remuneração e pouco reconhecimento.

[5] Embora apenas 1,4% dos respondentes trabalhem em 4 ou mais escolas, isso poderia possibilitar comparação entre os problemas de aprendizagem e a questão curricular.

Gráfico 4

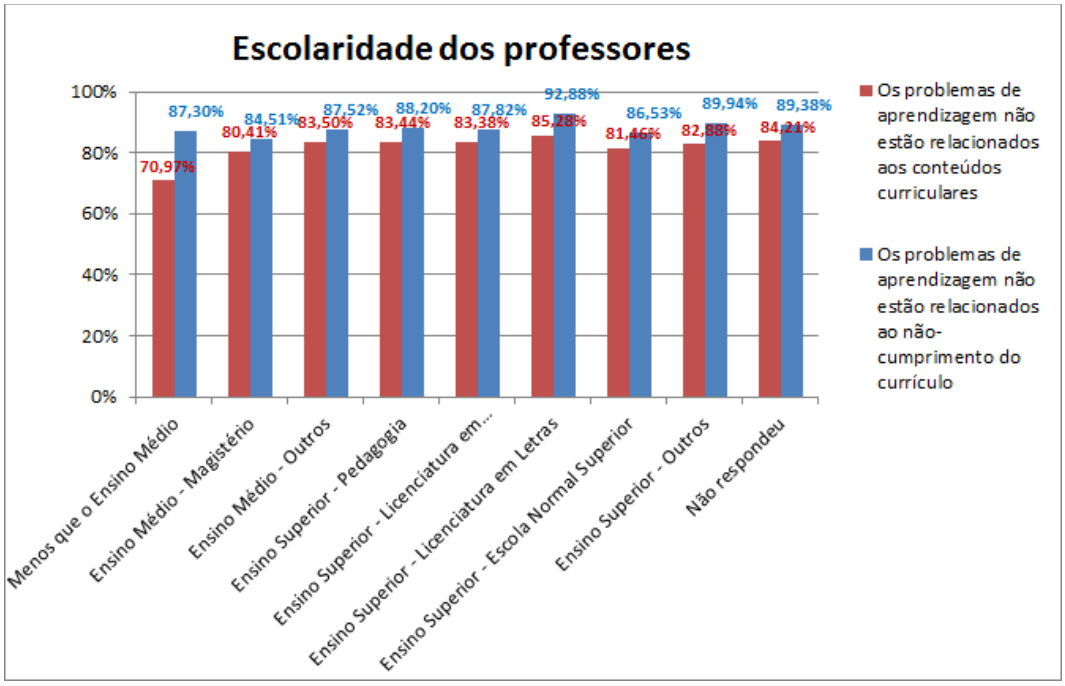

Escolaridade dos professores
100%
80%
60%
40%
20%
0%
70,97%
87,30%
80,41%
84,51%
83,50%
87,52%
83,44%
88,20%
83,38%
87,82%
85,28%
92,88%
81,46%
86,53%
82,88%
89,94%
84,21%
89,38%
Menos que o Ensino Médio
Ensino Médio - Magistério
Ensino Médio - Outros
Ensino Superior - Pedagogia
Ensino Superior - Licenciatura em...
Ensino Superior - Licenciatura em Letras
Ensino Superior - Escola Normal Superior
Ensino Superior - Outros
Não respondeu
Os problemas de aprendizagem não estão relacionados aos conteúdos curriculares
Os problemas de aprendizagem não estão relacionados ao não-cumprimento do currículo

Gráfico 5

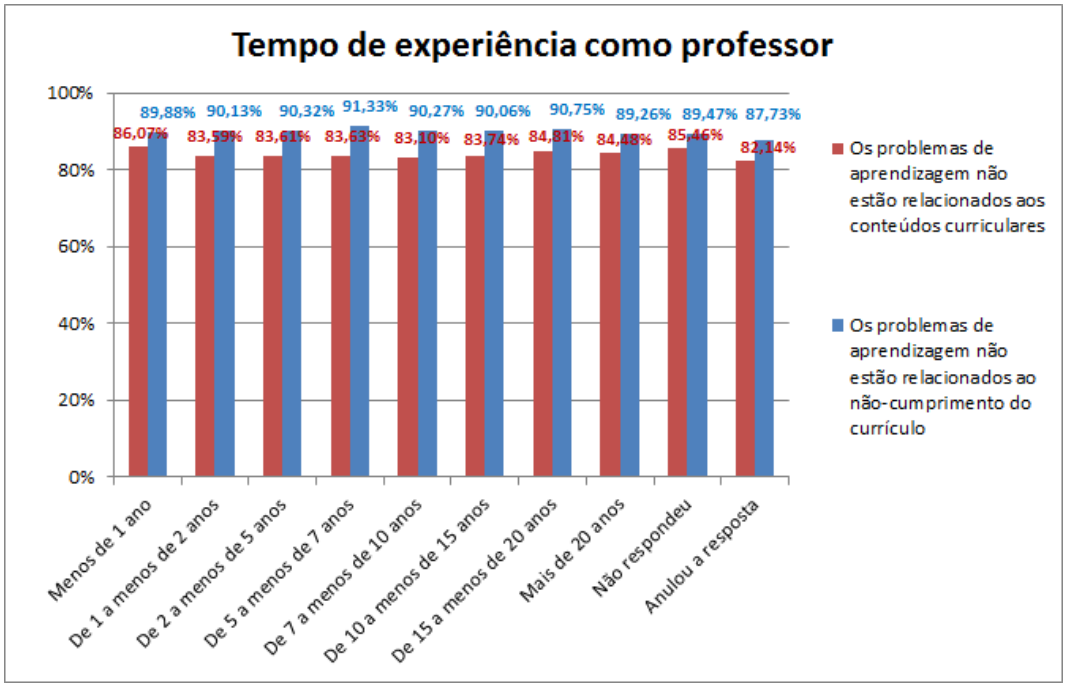
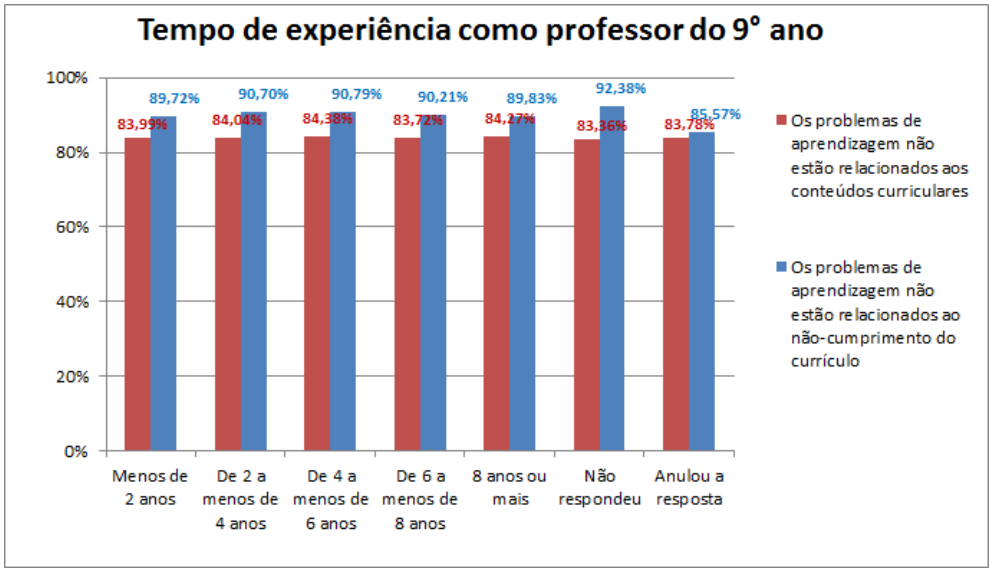

Tempo de experiência como professor
100%
80%
60%
40%
20%
0%
86,07%
89,88%
83,59%
90,13%
83,61%
90,32%
83,63%
91,33%
83,10%
90,27%
83,74%
90,06%
84,81%
90,75%
84,18%
89,26%
85,46%
89,47%
82,14%
87,73%
Menos de 1 ano
De 1 a menos de 2 anos
De 2 a menos de 5 anos
De 5 a menos de 7 anos
De 7 a menos de 10 anos
De 10 a menos de 15 anos
De 15 a menos de 20 anos
Mais de 20 anos
Não respondeu
Anulou a resposta
Os problemas de aprendizagem não estão relacionados aos conteúdos curriculares
Os problemas de aprendizagem não estão relacionados ao não-cumprimento do currículo

Gráfico 6

Gráfico 7



XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Gráfico 8

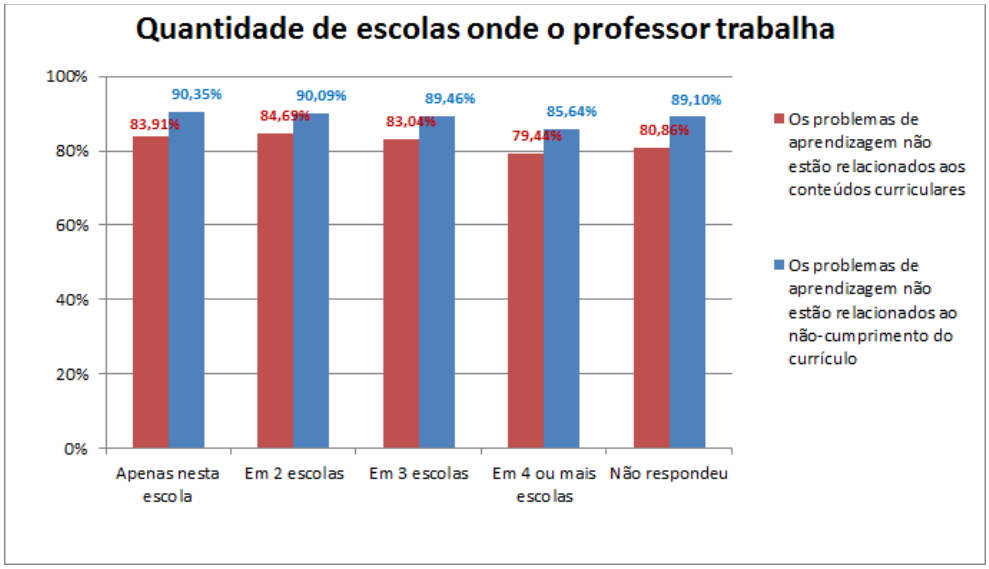


Gráfico 9

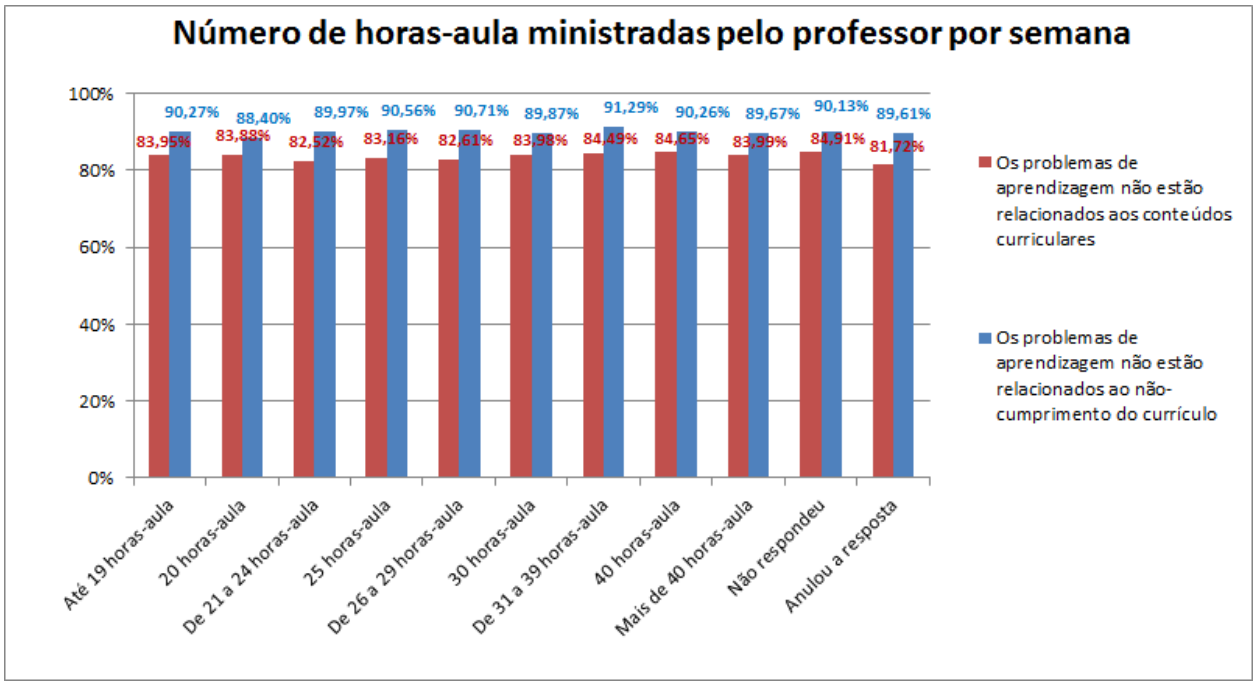
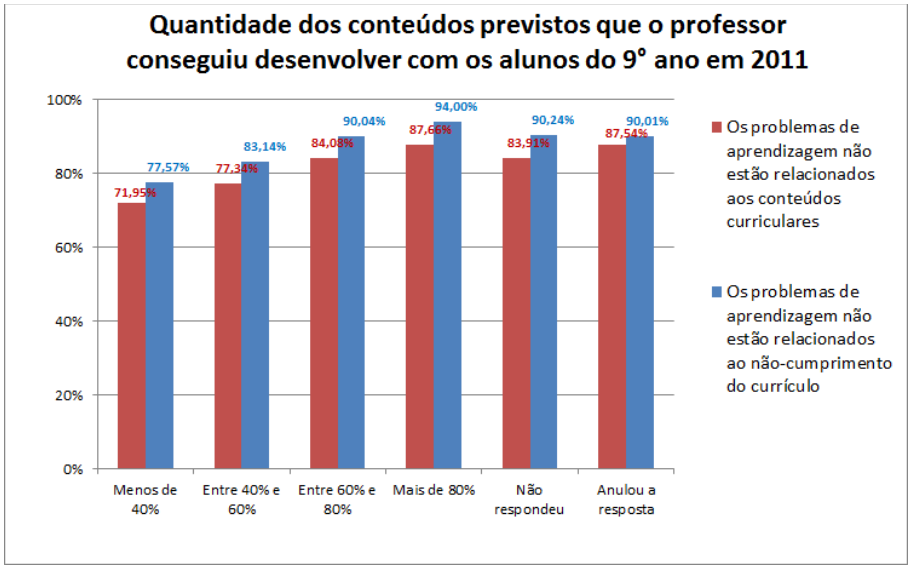


Gráfico 10

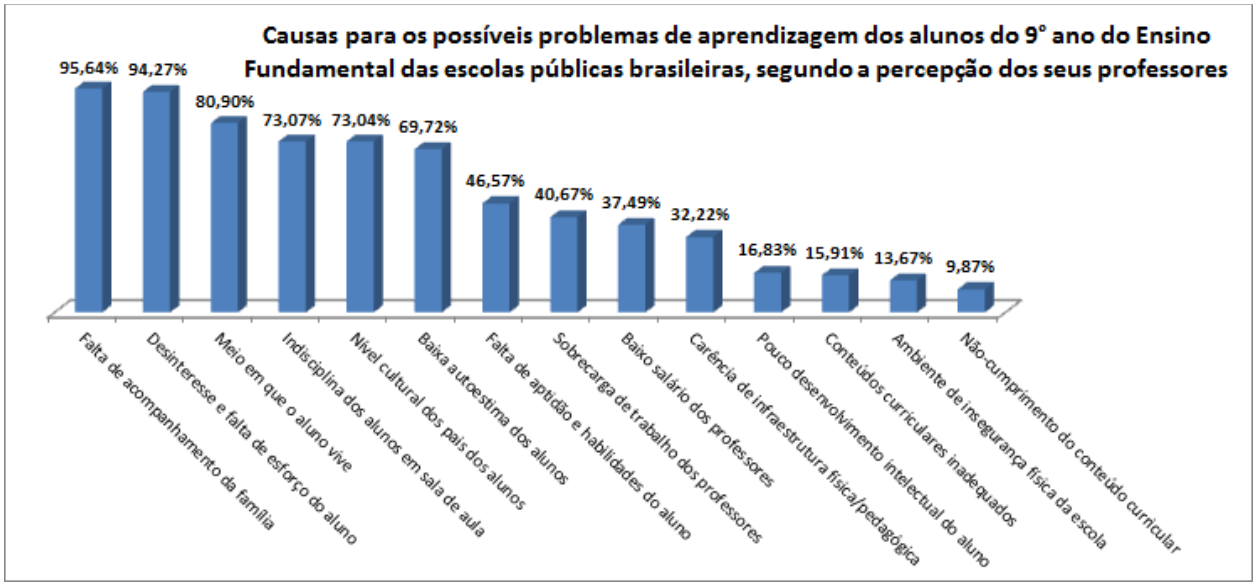


3 Conclusão

A análise mostrou uniformidade nas respostas dos professores sobre a relação entre aprendizagem e currículo. Isso pode estar relacionado a uma possível coesão interna da classe professoral, mas também pode se identificar com outros fatores não levantados neste trabalho. Assim, a análise da carreira dos professores não permitiu aprofundar a investigação das possíveis justificativas para o tipo de relação entre currículo e aprendizagem por eles manifestadas, mas corroborou com a constatação de que os problemas de aprendizagem dos estudantes do 9° ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras não estão relacionados aos conteúdos curriculares ou ao não-cumprimento dos conteúdos previstos.

Os conteúdos curriculares, provavelmente, apresentam-se como causa de problemas de aprendizagem em sociedades nas quais os demais problemas que possam impactar o aprendizado estão “sob controle”. No caso brasileiro, outras questões podem ter mais impacto na aprendizagem como a violência, a pobreza, a precariedade das escolas, as desigualdades sociais e culturais, entre outros. Os professores analisados nesta pesquisa apontam o impacto dos itens listados no Gráfico 11.

Gráfico 11



Ainda, pode-se supor uma tendência da classe professoral a dissimular sua fragilidade e vulnerabilidade ao mostrar-se alheia a qualquer responsabilização pelas falhas de aprendizagem dos estudantes. Pesquisas recentes indicam que o aprendizado é função direta do aluno. A mobilização do estudante proporciona eficácia no processo de ensino-aprendizagem, embora muitos alunos, particularmente aqueles de classes mais desfavorecidas, reconheçam o professor como figura ativa neste processo (Charlot e Reis, 2014). Problemas ligados ao currículo poderiam recair sobre a conduta dos professores, que muitas vezes são culpados pelos impasses e reveses da educação brasileira. Como Bourdieu, mesmo diante do desvelamento da violência simbólica disseminada pela escola, os professores depositariam suas esperanças na instituição escolar, negando qualquer influência negativa que a escola possa ter na aprendizagem.

Independentemente da justificativa para as constatações desta pesquisa, há que se levar em conta que a relação entre currículo e aprendizagem é um mito no Brasil. Pelo contrário, os problemas de aprendizagem estão ligados muito mais a questões familiares e a características do próprio estudante e do seu ambiente. Isso ressalta a necessidade de compreensão da diversidade cultural dos alunos, especialmente para a elaboração e a implantação das políticas de universalização e democratização do ensino. As reformas educacionais não precisam necessariamente trazer em seu bojo o currículo, sendo fundamental conhecer os agentes – professores e estudantes – para os quais as políticas estão direcionadas e as suas percepções acerca da aprendizagem e da qualidade da educação.

Referências:

Barretto, E. S. S. (2006). As reformas curriculares no ensino básico: algumas questões. *Fundação Carlos Chagas*. Difusão de ideias, 1-15.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2011). *A reprodução* (4. ed.). Petrópolis: Vozes.

Charlot, B. & Reis, R. (2014) As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In N. Krawczyk (Org.), *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional* (63-92). São Paulo: Cortez.

INEP (2011). *Microdados Prova Brasil.* Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar. Acesso em 16 de junho de 2014.

Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-118.

Valle, I. R. (2011). *Sociologia da educação: currículo e saberes escolares*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 190-202.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

LEI Nº 10.639, E A AUSÊNCIA DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CONCEITO DE SUPREMACIA RACIAL

Veissid, R. [1]; Benevides-Pereira, A.M. [1]; Sassone, L. V. [2]; Veiga, D. G. [1]

[1] Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil
[2] Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Email: rejaneveissid@outlook.com ; anamariabenevides@hotmail.com ; liasassone@gmail.com ; deanfilosofia@gmail.com

Resumo

Com o advento do décimo ano de promulgação da Lei nº 10.639 do Ministério de Educação e Cultura, em 2013, a qual torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica do Brasil, houve maior atenção aos rumos e resultados obtidos em sua aplicação. A lei pretende redefinir a imagem da África e dos Afrodescendentes, buscando ações curriculares que valorizem a influência e a participação africana na construção da nação brasileira e por consequência diminuir as tensões e injustiças promovidas por conceitos pejorativos construídos no decorrer da história brasileira em relação aos afrodescendentes. Dando-se ao tema espaço específico na diretriz curricular, parece-nos não ser exagero perceber que possa haver nesta lei a prerrogativa de que é preciso conhecer para aceitar, torna-se necessário compreender o processo histórico para haver condição de se reavaliar e então reconstruir valores; preceito de modo geral aceito por nós. Nosso objeto de estudo é a pouca ou nenhuma atenção dada à história das teorias de supremacia e da crença nas diferenças biológicas entre os seres humanos, com as consequências sociais por elas geradas. Estas teorias propagaram como ciência o que não passava de hipóteses infundadas e servis ao imperialismo e à sua causa econômica, corroborando para intensificar os sentimentos negativos em relação aos não brancos. Nossa intenção é propor uma via alternativa e transversal entre o ensino de Filosofia, Sociologia, História e Biologia que vise discutir a origem de ideias racistas. Se racismo é preconceito, e preconceito pode ser definido como um conceito previamente estabelecido, entender de onde surgiu o estabelecimento prévio do conceito de raça inferior entre humanos na modernidade parece-nos fundamental.

Palavras-chave: Brasil; Educação; Lei 10.639; Teorias Raciais; Racismo

1 Introdução

Este trabalho procura discutir as diretrizes curriculares para educação estabelecidas por leis federais brasileiras, que visam contribuir com a erradicação da discriminação sofrida por parte expressiva da população com base em diferenciações étnico-raciais.

Mais especificamente, este trabalho visa refletir sobre a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes da educação brasileira a nível nacional. Nesta lei se insere no currículo oficial da união a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", bem como o que poderia ser entendido como seu complemento, a Lei 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, que inclui também as questões indígenas as diretrizes curriculares para educação.

2 Lei 10.639 e suas diretrizes

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tratam da obrigatoriedade pelos estabelecimentos de ensino em nível fundamental e de ensino médio, tanto públicos como privados, de introduzir o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Estes conteúdos escolares devem incluir conforme estabelece a lei diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como: o estudo da história da África e dos africanos; a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; a cultura negra e indígena brasileira; o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Brasil, 2008).

Estas leis estão em conformidade com uma agenda mundial de reconfiguração dos postulados de historicidade para África, pois este assunto recebeu relevância na UNESCO, com ações que vão de material de história até congressos que comtemplam a África como pauta. Parece haver um movimento de valorização do continente africano como agente histórico importante para o mundo. Fato este inegável e indiscutível. Assim é inevitável falar deste continente sem incluir o Brasil e sua população. O governo brasileiro entendeu como oportuna a ocasião para reconfigurar a história do Brasil e de seu povo e debater as questões raciais em sua sociedade, bem como, estabelecer ações educacionais relacionadas com este pauta.

Na redação desta lei bem como das diretrizes é possível observar que se fala de desigualdades étnicas e raciais que corresponde a uma enorme parcela da população. Este fato nos leva a deduzir que o problema reside em ser brasileiro, pois este se torna um fator maior do que ser Negro, Índio ou seus descendentes. Estas populações são tão extensas que não podem ser tratadas como exceção, ou grupos em se falando de Brasil. Na verdade de tão gerais podem ser tidos como regra, e desse modo o problema macro brasileiro é a desigualdade. O preconceito então não se caracteriza pelo numero de integrantes do grupo, como se tratássemos de uma minoria, tão pouco de um grupo de imigração recente, pois como aponta a lei constituem nossa população.

No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana do Ministério da Educação do Brasil recomenda às instituições de ensino públicas e privadas a observância da Interdisciplinaridade tendo que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura, História Brasileiras e de Geografia. Pelo Plano Nacional o ensino deve ir além da descrição dos fatos e procurar desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade afro e indígena nacionais e suas contribuições para a formação do Brasil. Ainda segundo este plano se recomenda que os conteúdos programáticos devem conter dimensões históricas, sociais e antropológicas referentes à realidade brasileira, com vistas a combater o preconceito, o racismo e as discriminações que atingem a nossa sociedade. (Brasil, 2008a, p.40)

Seria conveniente haver referência nas diretrizes curriculares de que o processo de desqualificação dos não-brancos é um fenômeno mundial, que se reflete também no Brasil. O racismo é criado e difundido fora do Brasil, seu germe não está menos nas relações étnicas ocorridas no Brasil e mais presentes nas teorias de diferenciação e hierarquização entre humanos de características genéticas diferentes. Muitos povos foram vítimas destas teorias étnico-raciais. O Japão com sua milenar cultura, que dispunha de escrita e arte elaborada, também sonhou com o branqueamento de sua população. Os mongóis foram taxados de "infantilizados" pela ausência de pelos no corpo, chegando esta etnia a serem referência e sinônimo para síndrome de Down. A biologia transformou simples características genéticas em objetos explicativos de supostas diferenças entre os seres humanos, levantando a possibilidade de inferioridade racial.

> Sem minimizar a importância política da hierarquia e da desigualdade sociais entre os povos conquistadores e conquistados, entre senhores e escravos, na história do Ocidente, mas antes para maximizá-la, acredito que o distintivo no racismo moderno seja justamente a idéia de que as desigualdades entre os seres humanos estão fundadas na diferença biológica, na natureza e na constituição mesmas do ser humano. A igualdade política e legal seria, portanto, a negação artificial e superficial da natureza das coisas e dos seres. Ora essa compreensão do racismo significa circunscrevê-lo à modernidade, pois nos remete logicamente ao aparecimento da ciência da biologia e da filosofia política liberal. (Guimarães, 2004,)

O que ocorreu no Brasil é reflexo de um movimento de naturalização da exploração e das diferenças sociais entre os homens, onde a ciência foi serva corrupta da economia, criando teorias metodologicamente falhas, com intenção clara e resultados catastróficos para a humanidade. Sem minimizar a questão da discriminação sofrida por afro-brasileiros, é preciso dar um entendimento especifico ao educando sobre a extensão da discriminação entre diversas culturas e povos, e a inconsistência teórico-cientifica em que se embasam estas hipóteses.

2.1 Teorias e Intenções

Que os negros e índios no Brasil e receberam tratamento desumano é um fato inegável, e bem como se usou todo tipo de argumentos para justifica-los também. O que ocorreu no século XIX é um retrocesso na mentalidade mundial, a Europa inicia um movimento de naturalização das diferenças econômicas e sociais pelo uso das características físicas dos seres humanos. Nesta mesma época há o movimento de loteamento do globo terrestre entre alguns poucos países, o que chamou-se de imperialismo. "Entre 1878 e 19I4, cerca de um quarto da superfície continental do globo foi distribuído ou redistribuído, como colônia, entre meia dúzia de Estados". (HOBSBAWM, 2011, p. 101). Na mesma época a ciência iniciou estudos com o intento de verificar a correspondência entre tamanho de crânios e outras características físicas com o desenvolvimento cultural embasada pela deturpação da teoria da evolução das espécies de Charles Darwin. Necessitando justificar uma sociedade tão desigual, formada segundo os preceitos de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa foi confortável ás nações imperialistas concluir que os pobres eram pobres por culpa de sua inferioridade. O mundo estava dividido entre fortes e fracos, evoluídos e atrasados.

> As teorias de Darwin estenderam-se a outros campos de estudo. Alguns pensadores sociais, que imprudentemente aplicaram as conclusões darwinianas à ordem social, produziram teorias que tiveram conseqüências perigosas para a sociedade. Os darwinistas sociais – os que transferiam as teorias científicas de Darwin para os problemas sociais e econômicos – usavam os termos "luta pela sobrevivência" e "sobrevivência do mais capaz" para apoiar o brutal individualismo econômico e o conservadorismo político. Os empresários bem sucedidos, afirmavam eles, haviam demonstrado sua capacidade de vitória no mundo competitivo dos negócios. Seu êxito estava em harmonia com as leis naturais e era, portanto, benéfico à

> sociedade; os que fracassavam na luta socioeconômica demonstravam sua incapacidade. (Perry, 2002, p.427)

O argumento da antropologia "era um apelo natural para aqueles que queriam provar a inferioridade racial, por exemplo, dos negros em relação aos brancos – ou melhor, de qualquer um em relação aos brancos" (Hobsbawm,2011) , apesar de sua fragilidade científica. A mesma ciência moderna que cresceu sobre o rigor do método, agora criava uma teoria transversal, que englobava vários de seus ramos e toda humanidade sem critério válido algum. Darwinismo social é a adequação da teoria da evolução das espécies de Darwin, em especial sobre seleção natural, ao estudo do homem, distinguindo entre os humanos várias raças e determinando com base no progresso alcançado por elas uma hierarquia, mas segundo Hobsbawn (2009) a questão era mais econômica que cientifica, pois o " liberalismo não tinha nenhuma defesa lógica diante da igualdade e da democracia", para defender a desigualdade criada pelo progresso econômico a barreira "ilógica do racismo foi levantada" afinal, os "homens não eram iguais."

> A humanidade foi dividida segundo a "raça", idéia que peneirou na ideologia do período quase tão profundamente corno a de "progresso"; aqueles cujo lugar nas grandes celebrações internacionais do progresso, as Exposições Mundiais (ver A Era do Capital, cap. 2), era nos stands do triunfo tecnológico e aqueles cujo lugar era nos "pavilhões coloniais" ou nos "povoados nativos" que agora os completavam, Até nos próprios países "desenvolvidos", a humanidade estava cada vez mais dividida na cepa enérgica e talentosa da classe média e nas massas indolentes, condenadas à inferioridade por suas deficiências genéticas. (HOBSBAWM, 2011, p.58-9)

Considerando a importância e abrangência destas teorias na formação de nossas sociedades é necessário incluir de forma mais efetiva e com uma diretriz mais especifica a sociologia, a filosofia e a biologia na desconstrução destes conceitos. Precisamos desmantelar esta forma de pensamento que estabelece relação com o outro embasado em conceitos que não merecem crédito, mesmo se autodeterminando científicos, pois mesmo a comunidade científica tendo-as condenado, não estamos certos que o senso comum as tenha esquecido. Não podemos tratar estas teorias com descaso ou negligência, pois suas influências são reconhecidas mundialmente e no Brasil durante a Primeira República houve discussões acaloradas sobre o tema.

Pelo que foi demonstrado acima entendemos que é preciso maior clareza para com as diretrizes em Filosofia, Sociologia e Biologia para desconstrução destas teorias, nos cursos de graduação e especialização para professores, pois estes são os grandes agentes da transformação da sociedade, começando pela sala de aula. Como assinalado a questão apresentada acima é preocupante, pois parece haver um limite à cor sobre a problemática do preconceito racial, como se tudo se tratasse de uma questão de "tom de pele" e, por outro lado, pode parecer um fenômeno restrito das Américas e em especial do Brasil. Não podemos esquecer que as ideias são armas políticas poderosas.

Nossa pesquisa verificou que o Relatório sobre Consciência Política e Histórica da Diversidade no parecer nº CNE/CP 003/2004, aponta de forma objetiva para a necessidade de conduzir o entendimento dos educandos e profissionais da educação bem como suas ações para à desconstrução das teorias raciais. Proporcionando questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos (Brasil, 2013, p.504). Dando o entendimento de que precisamos desconstruir as teorias raciais mantendo no discurso atual pelo conceito de diferenciação negro-branco. Parece-nos uma contradição pretendermos eliminar a discriminação racial e de cor com diretrizes curriculares educacionais que ainda fazem alusão a dicotomia entre brancos e negros, e assim aceitando-as ainda que de forma discordante sobre seus resultados negativos à parcela menos favorecida. Como descontruir o conceito

se ainda o usamos no discurso? Precisamos deixar claro em nossas posições, enquanto educadores, que aceitamos haver apenas brasileiros e residentes em solo brasileiro, mais nada. Que as diferenças de tratamento foram e ainda por vezes são excludentes e que devem ser explicitadas para então serem erradicadas é positivo, mas o discurso para a compreensão não pode manter a divisão.

3 Considerações Finais

Consideramos que o tratamento do tema racial precisa de um esforço maior que uma nova historiografia, ainda que esta seja necessária. Não podemos perder a oportunidade de compreender como se formam alguns mitos modernos. A diferenciação por aparência é muito pobre para merecer relevância. Precisamos fazer entender pela educação que não há raças humanas, somos todos seres da espécie humana. A cor da pele devia ter a mesma importância que a cor de uma roupa para a valorização de uma pessoa, isto é, nenhuma. Na história das ideias, no iluminismo com Kant (2006) em sua obra Antropologia do Ponto de Vista Pragmático, o autor já afirma que há várias nações e culturas, e uma só humanidade. Outra questão é a não menção de forma explicita da existência em nossa história de intelectuais brasileiros mestiços ou negros, como Machado de Assis e Tobias Barreto, entre outros, como exemplo de superação e capacidade. A relevância dos intelectuais afro-brasileiros entre os séculos XIX e início do XX para o pensamento brasileiro parece não receber a mesma atenção que a história da África, parece que novamente o Brasil pretende se explicar a partir de uma visão externa: primeiro foi da Europa para o Brasil, agora pela África. Acreditamos que "Pindorama" com seus 60.000 anos de história e após mais de 500 anos como Brasil já é capaz de se analisar tendo a si mesmo como referência. Parece estarmos ainda vendo o mundo pela lógica eurocêntrica, agora com uma lente africana, desconsiderando nossa história pré-cabraliana, prova é que a questão indígena é um apêndice nestas leis e em suas diretrizes. Entretanto estas considerações são objeto de outro estudo.

Referências:

Brasil (2003). Lei n.10.639. Ministério da Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

Brasil, (2013) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p, Disponível em: file:///C:/Users/acer/Downloads/diretrizes_curiculares_nacionais_2013.pdf

Brasil (2008). Lei n.11.645. Ministério da Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Brasil, (2008a) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10098&Itemid=.

Guimarães, A.S.A. (2004). Preconceito de cor e racismo no Brasil. Revista de Antropologia. *47* (1), 10-11. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ra/v47n1/a01v47n1

Hobsbawm, E. J. (2011). Era dos impérios: 1875-1914. (13th ed.) São Paulo: Paz e Terra.

Kant, I. (2006). *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. (1st ed.)São Paulo: Iluminuras.

Perry, Marvin. (2002). Civilização Ocidental: Uma história concisa. (3rd ed.) São Paulo: Martins Fontes.

UNESCO. *Educação inclusiva no Brasil.* Disponível em http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/inclusive-education.

UNESCO. *Brasil África: Histórias cruzadas*. Disponível em http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/inclusive-education/brazil-africa-project.

UNIAFRO (2014). Curso de especialização UNIAFRO: Política de promoção da igualdade racial na escola. Ministério da Educação: Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em www.ufop.br/downloads/projeto_de_curso_uniafro_cepe_2014.pdf

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO DAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS/AM

Paiva, N. S. [1]; Oliveira, C. R. N. [2]

[1] Secretaria Municipal de Educação/SEMED - Manaus/ Centro Universitário do Norte - Uninorte, Brasil
[2] Universidade do Minho, Portugal

Email: natalianapaiva@hotmail.com; crnelson.28@hotmail.com

Resumo

A Política Pública para Educação brasileira tem como documento máximo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, que disciplina a oferta de educação escolar. A educação no Brasil, de acordo com a LDBEN, divide-se em dois níveis, educação básica e educação superior. A educação básica compreende três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e está divida em modalidades, representando particularidades de escolarização no Brasil. A LDBEN/1996 orienta para a definição de "diretrizes às modalidades, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos". Dentre as modalidades do Sistema Educacional brasileiro, limitaremos nosso olhar às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para Educação no campo. Nesse sentido, o trabalho abordará as contradições das Políticas Públicas Curriculares para Educação do Campo nas escolas da Rede Pública Municipal de Manaus, especificamente, nos estabelecimentos de ensino das comunidades localizadas às margens dos rios e igarapés da cidade. Os procedimentos metodológicos centram-se na revisão de literatura, análise da proposta curricular implementada nestes estabelecimentos de ensino e na observação durante as atividades de assessoramento pedagógico, coordenadas pela Divisão Distrital Zonal VII da Secretaria Municipal de Educação, que acompanha as escolas das localidades não-urbanas. Os resultados apontam que o currículo das escolas ribeirinhas está distante tanto do que rege as DCN, quanto a LDBEN/1996: "Os currículos do ensino fundamental [...] devem ter uma base [...] complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (art. 26).

Palavras-chave: Políticas públicas; Currículo; Educação do Campo; Escola ribeirinha.

1 Introdução

Para entender, as políticas públicas para a educação do campo e currículo das escolas ribeirinhas da rede pública municipal de Manaus/am, precisa-se refletir que historicamente as populações das áreas rurais ou do campo, tem sido

tratadas como oriundas de uma educação atrasada e obsoleta por estarem localizadas em um espaço geográfico visto pela sociedade em geral como um lugar de pouco desenvolvimento, a zona rural, por vezes desprovida de oportunidades em relação ao acesso e permanência à escola resultando no pouco desenvolvimento do campo e o êxodo rural.

Em meio a tudo isso temos Manaus, capital do Estado do Amazonas, 7ª cidade mais populosa do Brasil, localizada a margem dos Rios Negro e Amazonas, mais precisamente na Latitude 20:30:30 N / 76:30:30 W, sua população de acordo com dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2010 tem uma população total de 1.802.014, destes 1.792.881 na zona urbana e 9.113 na zona rural foco desta pesquisa, totalizando um 1% da população do município.

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED segundo dados do site http://semed.manaus.am.gov.br, em 2014 tem 354 escolas na zona urbana e 87 na zona rural, que por sua vez está dividida em rural/rodoviária com 35 escolas e rural/ribeirinha com 52 escolas localizadas as margens dos rios e igarapés, representando 11,8% do total de escolas. Diante desses dados tem-se desafios nas suas proposições, currículo, métodos, teorias e concepções para defender um ensino contextualizado, preocupado com as particularidades da vida ribeirinha na Amazônia, identidade local.

Em meio a uma diversidade de contradições quanto à compreensão e valorização desta população, a educação do campo necessita de políticas públicas que atenda aos seus interesses buscando sua real valorização na sociedade este estudo vislumbrará uma revisão de literatura sobre a construção da eduação do campo, análise da proposta curricular implementada nestes estabelecimentos de ensino através das orientações pedagógicas e curriculares e na observação durante as atividades de assessoramento pedagógico, coordenadas pela Divisão Distrital Zonal VII da Secretaria Municipal de Educação, que acompanha as escolas das localidades não-urbanas.

2 As políticas públicas e as conquistas por uma educação do campo.

A expressão “Educação do Campo” refere-se à educação destinada aos trabalhadores do campo, sejam eles camponeses, assentados da Reforma Agrária, quilombolas, quebradeiras de coco, extrativistas, caiçaras, ribeirinhos, pescadores artesanais, indígenas e diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (CALDART, 2002, p. 26).

O movimento por uma Educação do Campo defende a construção de uma educação que considere a cidadania e a identidade sociocultural dos povos campesinos, omitidas nas políticas educacionais pensadas para todos, sem considerar o contexto social. Segundo Arroyo (2004, p.73), esse “ movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação”.

Com a Constituição de 1988 os princípios de responsabilidade do Estado e do direito de todos à educação não tenha apareceido no copr do texto subentende-se que sejam os espaços rurais e urbanos como direito público subjetivo, para os cidadãos todos os níveis e modalidades de ensino, considerando-se um grande passo na educação país.

Assim, as reivindicações por uma educação para o campo possibilitaram a observância da diversidade sociocultural do campo reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/1996, especificamente, nos artigos 23, 26 e 28, que estabelecem orientações gerais acerca da organização escolar e pedagógica no meio rural, demonstrando a compreensão das diferenças sem colocá-las a serviço das desigualdades.

Neste contexto, em 1997 foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), sob a organização de um conjunto de entidades de caráter social, organizadas na Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, resultando em documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A educação do campo sistematizada neste caminho coloca-se, então, como contraponto à existência de uma escola qualificada como rural.

Nesta discussão a caracterização da escola, enquanto rural, na perspectiva da dinâmica por uma Educação do Campo, "dissemina a civilidade e os valores relacionados ao trabalho e à vida urbanos, anulando, desta forma, os sujeitos que trabalham e vivem no campo, ou seja, os agricultores enquanto produtores de matérias primas, de conhecimentos, linguagens, culturas e artes" (RIBEIRO, 2011, P. 26).

A Educação do Campo, depois de muitas lutas, culminou na Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia (GO), em 1998. A partir desta conferência foi incorporado o conceito de Educação do Campo e juntamente com ela importantes mudanças para a Educação destes povos dentre as quais o direito às políticas públicas de educação com respeito às especificidades, frente às políticas compensatórias da Educação Rural.

A educação do campo tem respaldo no Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, ao ser instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, ressalta que além de espaços da floresta, pecuária e agricultura, o perímetro não-urbano é um campo de possibilidades, quando liga seres humanos com a própria produção de suas condições de existência social.

Assim, os sistemas de ensino ficam obrigados a promover a adaptação na organização da oferta de educação às comunidades em contexto de campo, visando contemplar a peculiaridade da realidade do aluno, sem desconsiderar a dimensão universal do conhecimento e da educação. No que se refere às ações do Ministério da Educação – MEC para a Educação do Campo, registra-se o Programa Escola Ativa, para melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo (BRASIL, 2010, p.36).

Dessa forma, o processo pedagógico do Programa Escola Ativa, desenvovolvida desde 1997, embasa-se nas concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 e nas Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2010, p.7).

No entanto, de acordo com Ribeiro (2011, p. 36), "no que se refere às propostas pedagógicas – educação do campo e escola ativa –, é necessário destacar elementos que as diferenciem, para que se possam confirmar as contradições existentes na política do MEC" e a "hipótese, de que o Programa Escola Ativa é uma reação ao movimento Por uma educação do campo", cuja proposta de educação associa-se "à reforma agrária para a conquista da terra de vida e de trabalho, como ação do Movimento Camponês".

Jacqueline Freire (2005, p. 209) destaca que os processos pedagógicos estão centrados no aluno, visando a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Embora mostre um avanço, não chega a mudar o cerne da questão, pois "[...] não se trata de investir na melhoria de classes multisseriadas, mas de discutir a radicalidade do problema e superar essa forma de organização do ensino que, em si, representa um processo de precarização da escolarização dos sujeitos."

A partir de 2013 a Escola Ativa dá lugar a outra política pública do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, onde o governo brasileiro através do Ministério da Educação instituiu pela Portaria 579 de 02 de julho de 2013 a Escola da Terra que tem por objetivos promover a formação continuada de professores, oferecer recursos didáticos e pedagógicos de acordo com as demandas específicas das escolas do campo e daquelas localizadas em

comunidades quilombolas, é o que veremos a seguir na discussão sobre a educação do campo em Manaus e o currículo das escolas ribeirinhas.

2.1 Educação do campo em Manaus: o currículo das escolas ribeirinhas.

A Secretaria Municipal de Educação - SEMED trabalha nos anos inicias a Escola da Terra em regime multisseriado adotado pela maioria das escolas e para os anos finais a referida Secretaria criou o Projeto Educação Itinerante - Anos Finais do Ensino Fundamental destinado as escolas do Campo do Município de Manaus com vistas a propiciar ao público da zona do campo condições para prosseguimento de estudos e melhoria da qualidade de vida de todos.

A Escola da Terra tem sua implementação a partir de 2014 com curso de aperfeiçoamento realizado junto a Universidade Federal do Amazonas oferecida a 58 escolas, entre elas as escolas ribeirinhas com 67 cursistas e 4 tutores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem dois eixos articuladores: trabalho e educação do/no Campo, suas relações entre trabalho e ensino, problemas e hipóteses a partir das características sócio-culturais; e Escola do Campo e sua práxis que trabalho exatamente com o currículo em uma visão integrada enquanto plano pedagógico, organização institutional integrando ensino-trabalho-comunidade.

Segundo a SEMED, o currículo é organizado a partir das necessidades locais e sua relação direta com sua proposta curricular, onde o planejamento tem como tema geral o utlizado por todas as escolas da rede urbana e rural e os subtemas de acordo com as especificadades da comunidade ribeirinha onde a escola está localizada. Neste sentido, “A escola no lugar de proporcionar-lhe um campo de reflexão sobre sua vida de camponês, acaba impondo-lhe um modelo urbano que o domina, transmitindo-lhe um saber reforçador de uma estrutura de desigualdades entre homens cultos (da cidade) e homens incultos (roceiros)” (LOPES apud LEITE, 2002, p.84).

O projeto Educação Itinerante começou com 03 (três) escolas em 2003 e foi regulamentado em 2005 através da Resolução n. 003/05 CME, atualmente, onze anos após a implantação o Projeto atende um total de mil trezentos e noventa e nove (1.399) alunos. Em 2014 por meio Resolução n. 004/CME/ 2014 dá uma nova redação que estabelce normas e procedimentos para o funcionamento do Projeto Itinerante do Ensino Fundamental (anos finais) da Rede Municipal de Ensino.

Este sofre muitas críticas pois antes as escolas eram divididas em pólos, onde cada pólo era composto por três escolas, faziam-se rodízios entre 8 professores, Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso, e Educação Física, formando dois trios e uma dupla, onde Artes e Ensino Religioso eram ministrados pelo mesmo professor, os quais passavam cerca de três meses em cada escola ministrando aulas de suas respectivas disciplinas ao final de 90 dias os professores trocavam de escola.

Diante da assessoria pedagógica realizada, vislumbra-se que os alunos apresentavam dificuldades em língua portuguesa e matemática comprovadas a partir dos resultados das avalliações bimestrais e em larga escala do INEP, e em outras áreas do conhecimento que exigem leitura e interpretação pois há resultados insatisfatórios no ensino com com apenas três meses por ano dessas e outras disciplinas, e retormar somente no ano seguinte, o que acarretava em novo recomeço para a implementação da proposta curricular.

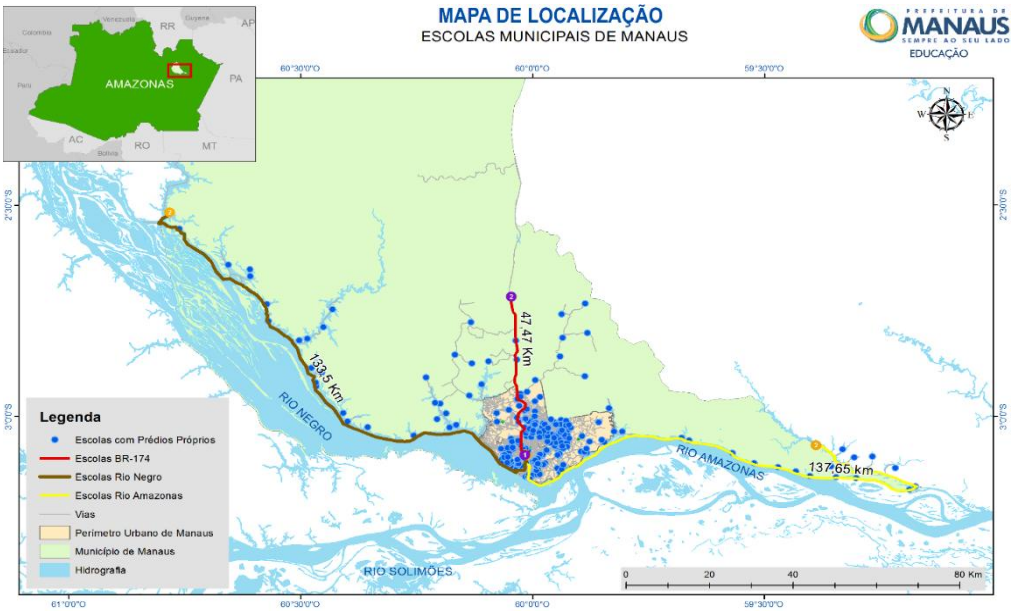
Mesmo com todo avanço na regulamentação da educação do campo, a realidade das escolas em comunidades ribeirinhas em Manaus está longe do ideal existem problemas na implementação do seu currículo. Assim, as escolas ribeirinhas sofrem com falta de infraestrutra adequada a todas as escolas, logística e acomodações para professores, cumprimento da carga horária por conta do regime de cheias e vazante que modificam o calendário escolar, veja a seguir o mapa da realidade retratada:

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS



Fonte: Mapa de localização da escolas municipais de Manaus. SEMED/DGI/Geoprocessamento, 2014.

Este é o mapa de Manaus de acordo com a legenda vemos o perimetro urbano em rosa claro, em verde a extensão do município, e as escolas nos pontos azuis, assim podemos visualizar que o intervalo da sede da SEMED em Manaus até a escola mais distante do Rio Negro chega a ser de 133,5 km e do Rio Amazonas de 137,65 km, muito mais longe de 04 (quatro) dos 06 (seis) municípios que fazem limites, por isso temos muitos problemas na implementação da proposta curricular.

Nas assessorias às escolas ribeirinhas vê-se que a SEMED tem dificuldade em manter seus professores na zona rural uma vez que não tem acomodações adequadas para todos, quando as escolas são próximas da zona urbana estes se deslocam diarimente a suas casas e não se tem tanto abandono de professor, existem casos em que estes profissionais pegam “carona” nas lanchas destinadas aos alunos. Segundo eles o problema não é ficar na comunidade é não ter condições mínima para manter-se lá com dignidade.

Outro fator relevante que interfere na implementação do currículo é o regime da enchente e vazante que os rios da Amazônia sofrem, o pluvial por razão dos altos índices pluviométricos da estação chuvosa que ocorrem na região e o nival decorrentes do degelo da Cordilheira dos Andes fazendo o nível dos rios subirem muitos metros com sua máxima entre os meses de junho e julho. Os moradores das margens do rio Rio Negro e Rio Amazonas precisam conviver e ao mesmo tempo sofrendo prejuízos na saúde, transporte, mercado produtivo e educação de muitos começos.

Por conta de tanta mudanças, as escolas ribeirinhas tem um calendário especial, geralmente começam logo no primeiro semana do mês de janeiro e termina em meados do mês de outubro, pois o rio se torna intrafegável devido a vazante, e como tudo depende do rio às vezes a carga horária mínima exigida não é cumprida de 200 dias e 800 horas (LDB 9.394/96) prejudicando o cumprimento do currículo.

Em meio a tudo isso não podemos esquecer também do transporte, pois as estradas no Amazonas é o rio e o veículo o barco que transportam alunos e até professores para chegarem as escolas, às vezes falta combustível ou a lancha quebra, precisa de manuntenção e nem sempre tem outra para substituí-la e mais uma vez a carga horária prejudicada.

3 Conclusão

Diante de toda essa reflexão é entendido que as políticas públicas da Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo nas escolas ribeirinhas tem um extenso caminho a ser percorrido, reconhecendo a especificidade da vida ribeirinha, muitas escolas já conseguiram construir seu projeto político-pedagógico e o próximo passo é sua implementação com projeto educativos locais e não tentar impor os usados na zona urbana, pois é preciso pensar na identidade do homem do campo, demostrando a possibilidade da construção de novos parâmetros.

As melhorias das condições de trabalho dos profisisonais da educação é algo relevante, é preciso investir no professor e consequentemente estaremos investindo na educação, outra forma de mantê-lo na zona rural traballhando, é um acréscimo no salário que hoje é igual ao do professor das áreas ricos e das creches da zona urbana, é necessário um atrativo pois hoje muitos desistem e demora-se muito para conseguir outro para sustituir.

Para que o currículo da escola ribeirinha atenda as necessidades de cada comunidade, valorize os saberes, a diversidade cultural e identitária, precisa-se viabilizar a escola no e do campo, rever a organização do tempo escolar, pois cada espaço geográfico tem suas particularidades, ressignificar a relação urbano-rural, a homogeneidade do currículo, compreender como a escola e a comunidade lidam com o próprio conhecimento, seu movimento e fortalecer os conselhos escolares, grêmios na direção de uma sociedade democrática e multicultural.

Referências

ARROYO, M. G; CALDART, R. S,; MOLINA, M. C. (Org.) (2004) . *Por uma Educação do Campo.* Petrópolis: Vozes.

BRASIL. (1996). Lei N° 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos deputados, coordenação de publicação.

_____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 de outubro.

_____. (2010). *Escola Ativa: Projeto base***.** Brasília: SECAD/MEC.

_____. (2013). *Portaria nº 579 que Institui a Escola da Terra*. 02 de julho.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2005). Resolução nº 003/CME/2005. *Autoriza o funcionamento do Projeto Educação Itinerante do Ensino Fundamental Anos Finais.* Manaus. 03 de fevereiro.

_____. (2014). Resolução nº 004/CME/2014. *Estabelece normas para o funcionamento do Projeto Educação Itinerante do Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Municipal de Ensino*. Manaus. 13 de março.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002). Resolução CNE/CEB 1/2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 9 de abril.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CALDART, Roseli. (2002). "Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção". In: KOLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas.* Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. (Coleção Por Uma Educação do Campo. n.4).

FREIRE, J. (2005). Currículo e docência em classes multisseriadas na Amazônia Paraense: o projeto escola ativa em foco. In: HAGE, S. *Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das Escolas Multisseriadas no Pará.* Belém: Ed. Gutemberg Ltda., pp. 196-211.

LEITE, S. C. (2002). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.* São Paulo: Cortez.

RIBEIRO, M. (2011). Educação do Campo e Escola Ativa: Contradições na Política Educacional no Brasil. *Educação em Revista*. v. 12, n.2, pp. 23-40.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESPECÍFICO E DIFERENCIADO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS INDÍGENAS DE MANAUS

Santos, J. N. [1]; PAIVA, N. S. [2] & OLIVEIRA, C. R. N. L. de [3]

[1] Universidade Federal do Amazonas, Amazonas - Brasil
[2] Uninorte Laureate/ Secretaria Municipal de Educação, Manaus – Amazonas - Brasil
[3] Secretaria Municipal de Educação, Manaus – Amazonas - Brasil

Email: jonisenunes@hotmail.com; natalianapaiva@hotmail.com; cacaujo07@gmail.com

Resumo

O texto aborda os desafios de quatro escolas indígenas de Manaus, Amazonas, sob a supervisão da Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEI da Secretaria Municipal de Educação, para elaborar o currículo diferenciado, garantido nos ordenamentos jurídicos específicos à educação escolar indígena no Brasil. O objetivo do texto é apresentar o processo de planejamento e execução das atividades para elaboração desse currículo. Destacar os procedimentos metodológicos centrados na observação participante das ações empreendidas pela GEEI/Manaus. Demonstrar que tal processo, perpassa a questão da formação continuada e o trabalho pedagógico dos assessores da GEEI/SEMED nas referidas escolas. Aponta-se também no texto, estudos teóricos específicos sobre currículo e, simultaneamente, discussões nas comunidades para delinear suas perspectivas quanto ao currículo escolar. Os resultados apontam que o processo de definição da matriz curricular de cada escola vem ocorrendo de forma diferenciada em função da estrutura organizacional da SEMED e da herança do modelo de escola e educação sistematizada implantada pela sociedade envolvente entre os povos indígenas, que influencia para que as comunidades tenham receio de usufruir o direito de construir uma escola centrada na revitalização ou fortalecimento da cultura e da identidade étnica.

Palavras-chave: educação escolar indígena; currículo diferenciado; escolas indígenas de Manaus.

1 Introdução

O processo de implantação da educação escolar indígena no Município de Manaus perpassa pela reivindicação dos povos indígenas ao cumprimento de direitos específicos garantidos a eles, e pelas ações estabelecidas pelo poder público para atender às demandas apresentadas pelas comunidades indígenas, que têm se organizado socialmente frente aos desafios gerados pelo contato com a sociedade envolvente.

Essas comunidades indígenas têm reordenado suas relações sociais e se organizado para reivindicar o cumprimento dos direitos e das políticas específicas, que podem contribuir para o fortalecimento das identidades étnicas, da continuidade de suas expressões, por meio da transmissão de valores e costumes às próximas gerações, garantindo a permanência da cultura de cada etnia.

Nesse contexto, localizam-se as reivindicações por educação escolar que considerem as tradições e os valores étnicos próprios de cada povo indígena na prática pedagógica, assim como formação sobre os conhecimentos da sociedade envolvente, concebidos como um dos instrumentos de resistência frente ao contato e de compreensão sobre suas próprias culturas e seus direitos.

Para atender a essa demanda e cumprir a legislação vigente à escolarização dos povos indígenas, a GEEI/Manaus priorizou, após outras ações do poder público, a construção de currículo específico para cada uma das quatro escolas municipais indígenas, localizadas em comunidades, que se organizaram na margem dos rio Negro e Cuieiras, na extensão pertencente ao território de Manaus.

Dessa forma, apresentaremos no texto, o processo de implantação da educação escolar indígena no Sistema Público Municipal de Educação de Manaus, o direito assegurado ao currículo diferenciado intercultural e os limites que se apresentam à SEMED e às escolas indígenas de Manaus no processo de planejamento e execução das atividades para elaboração do currículo das escolas indígenas.

2 Educação Escolar Indígena no Sistema Municipal de Ensino de Manaus/AM

As reivindicações dos movimentos indígenas de Manaus, a partir de 2000, possibilitaram a premência do início da implantação da educação escolar indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, por meio da qual vem se concretizando o direito indígena da utilização das línguas maternas e dos processos de aprendizagem em contexto escolar, contribuindo, ainda, para a afirmação da identidade étnica.

As ações em atenção às práticas pedagógicas específicas dos povos indígenas iniciaram-se em 2005, quando a SEMED estabeleceu um Plano com dez metas, dentre as quais constava o atendimento, com educação diferenciada, aos indígenas, visando atender às organizações que reivindicavam escola diferenciada para as comunidades indígenas.

Conforme Santos (2012, p. 87), para conduzir esse processo de discussão e construção da proposta de escola indígena, ainda em 2005, "foi criado na estrutura da SEMED o Núcleo de Educação Escolar Indígena - NEEI para estudar a proposta de implantação da educação escolar indígena". Inicialmente realizou-se diagnóstico socioeducativo sobre cada comunidade, para atendê-los, conforme as especificidades.

Em conformidade com as políticas nacionais para educação escolar indígena, o NEEI operacionalizou atividades para implantação da educação escolar indígena, com destaque às oficinas de formação continuada dos assessores pedagógicos, à definição do Plano de Metas/2006 e à elaboração de quatro projetos de ação (SEMED, PROGRAMA MANAÓ, 2007), para conduzir o trabalho da SEMED/Manaus junto às comunidades.

Na sequência de ações, o poder público municipal contratou 12 professores indígenas, indicados por suas respectivas comunidades (Portaria nº 0016/2007). Para esses docentes foi reafirmado o direito à “carreira de magistério da Educação Básica” (art. 27, Resolução nº 06/CME/2010) e assegurado o exercício da função de professor “na Educação Indígena, o docente professor indígena sem prévia formação pedagógica, até que possua a formação requerida, garantida sua formação em serviço” (I, art. 27).

O produto das atividades pedagógicas realizadas pelos docentes indígenas foi organizado para realização da Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos Professores Indígenas em dezembro de 2007, para divulgar as atividades dos alunos, a partir das orientações dos professores indígenas, assim como avaliar as ações da SEMED/Manaus e dos educadores indígenas. Essa atividade vem sendo realizada anualmente.

Em seguida, a partir de reivindicações das organizações indígenas, as ações da SEMED tiveram seus efeitos na formulação da política de educação escolar indígena para Manaus. Assim, o poder municipal definiu as normas para a educação escolar indígena no sistema municipal de ensino de Manaus, através do Decreto nº 1.394/2011, que cria a categoria escola indígena, no âmbito da educação básica.

Esse Decreto Municipal nº 1.394/2011 assegura aos indígenas a prerrogativa de definir as nomenclaturas das escolas situadas em comunidades tradicionais. Dessa forma, por meio da Lei nº 1.823, de 23 de julho de 2014, os nomes das escolas foram alterados, passando a ser identificadas por “nome a partir da definição do povo ou da comunidade a que se destinar” (art. 2).

Essa decisão foi tomada após várias reuniões com as diversas comunidades e a mudança tem o intuito de preservar a cultura indígena. Mudaram de nome as escolas municipais São Thomé, na comunidade de Paraná do Samaúma, que passa a se chamar Escola Indígena Municipal Kunya Taputira; Aleixo Bruno, na comunidade Terra Preta, que passa a se chamar Escola Indígena Municipal Yayumbwewa Rendawa Maku Arú Waimi; Três Unidos, na comunidade Três Unidos-Rio Cuieira, que passa a se chamar Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua; e Boas Novas, na comunidade Viva Nova Esperança, que passa a se chamar Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú.

De acordo com Santos e Pinheiro (2013, p. 10), as reivindicações das comunidades indígenas de Manaus, assim como das associações de base, buscam o cumprimento dos direitos específicos dos povos indígenas, para fortalecimento da identidade e cultura étnica, por meio de implantação da educação escolar indígena, que os possibilitará o acesso de conhecimentos da sociedade envolvente e os tradicionais de suas respectivas etnias, em face das escolas frequentadas pelos indígenas não atenderem às expectativas das comunidades e, consequentemente, não contribuírem para fortalecimento ou revitalização das identidades étnicas dos povos indígenas.

A elaboração e a definição de princípios e diretrizes para a implantação da escola indígena em Manaus, assim como o desenvolvimento de ações em atenção às comunidades indígenas são passos para que a efetivação da escola indígena seja garantida e desenvolvida, considerando a diversidade linguística, as dinâmicas culturais, experiências históricas e a situação territorial dessas comunidades em Manaus.

3 Desafios na Construção do Currículo Específico e Diferenciado das Escolas Municipais Indígenas de Manaus

A normatização da escola indígena em Manaus sinaliza que os povos indígenas poderão ser atendidos com uma educação escolar intercultural, com estrutura específica, em conformidade às demandas de cada comunidade, contribuindo, dessa forma, não só com o processo educacional, mas também com o processo socioeconômico e cultural.

Para tanto, em 2013, o Plano de Metas da GEEI/SEMED priorizou a discussão e elaboração do currículo diferenciado para as Escolas Municipais localizadas nas comunidades indígenas Três Unidos, Terra Preta, Boas Novas e São Thomé, tendo por base a Resolução CEB/CNE nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Conforme Moreira e Candau (2007, p. 31), elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma *nova postura*, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Nessa perspectiva, é importante articular o aprofundamento teórico com vivências de experiências em que os/as profissionais da educação são convidados/as a se colocar "em situação" e analisar as suas próprias reações.

Ressalta-se que as comunidades indígenas representam diversos contextos sócio-políticos, logo o exercício da construção de um currículo diferenciado tenderá a demonstrar a impossibilidade de se ter um padrão de escola indígena, apesar de terem princípios étnicos, cosmológicos e políticos (luta pela demarcação da terra, por uma política linguística) comuns.

Nesse sentido, segundo Moreira e Silva (1994), a operacionalização do currículo enquanto "terreno de produção e de prática cultural" tende a sofrer as intervenções "locais" que indicam as relações de poder e manifestam as contingências internas de caráter político, religioso, étnico e cultural.

Para efetivação da proposta, foi realizada, anteriormente às discussões nas comunidades indígenas sobre currículo específico, formação continuada com os assessores pedagógicos da GEEI/SEMED, para analisar as orientações da Resolução CEB/CNE nº 05/2012, especificamente os artigos 15 e 16. Nesse momento, também foram definidos estudos quinzenais sobre currículo para os assessores e o cronograma das atividades com as comunidades envolvidas.

Os estudos específicos sobre currículo, dentre diversas bibliografias, foram fundamentados na coleção Indagações Sobre Currículo (MEC, 2008), por ser um título distribuído em quantidade nas escolas da SEMED/Manaus. As ações nas comunidades iniciaram com apresentação dos direitos dos povos indígenas ao currículo diferenciado, seguindo com consulta às perspectivas de futuro dos comunitários, análise do currículo da escola e as lacunas apresentadas em relação à realidade da escola e, finalmente, a definição das necessidades da comunidade para serem inseridas no novo currículo da escola.

As atividades desenvolvidas nas comunidades, para o processo de definição da matriz curricular de cada escola, vem acontecendo de forma diferente nas quatro escolas, em função da organização da SEMED, que não possui um calendário único para as atividades dos projetos extracurriculares, de formação continuada de professores, reuniões mensais, ausência de prioridade no transporte dos assessores pedagógicos da GEEI/Manaus, e, principalmente, a organização e estruturação das escolas indígenas e ribeirinhas, que são multisseriadas e não possuem pedagogo ou apoio pedagógico.

Por outro lado, as comunidades indígenas se apresentam tímidas em relação ao direito de ser protagonista da escola indígena, limitando-se, inicialmente ao modelo da escola estabelecida pelo poder público e, algumas, à ideologia das igrejas evangélicas, que continuam com o processo de supressão da cultura indígena.

Das quatro escolas envolvidas na discussão do currículo diferenciado, as Escolas Três Unidos e Boas Novas há anos vem pensando o que a comunidade quer para seus filhos, logo, encontram-se em reflexão sobre as lacunas que o currículo universal da SEMED deixa na escola da comunidade. Ressalta-se que o trabalho ainda não foi finalizado em função do transporte para conduzir os assessores para as comunidades.

A escola da comunidade São Thomé vem vivenciando conflitos internos, ocasionando troca de gestor e influenciando nas discussões, que precisaram ser reiniciadas para que o novo gestor entenda o processo de educação escolar indígena e, consequentemente, o significado do currículo diferenciado para traduzir a realidade que percorre um caminho de negociações internas, locais, elaboradas no fragmento, no cotidiano e no continuum da coletividade indigena, pois "é na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes" (VORRABER COSTA, 2002, p. 138).

A escola Terra Preta, apesar de querer um currículo diferenciado, apresenta timidez em definir o futuro da comunidade e de usufruir dos direitos assegurados aos povos indígenas, reafirmando que "o modelo escolar assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocentrista" e que "sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas. Esse mesmo modelo de escola, na atualidade, confronta-se, por força de conquistas legitimadas por lei, com propostas de uma nova epistemologia, *a* interculturalidade (NASCIMENTO e URQUIZA, 2012, P. 114) .

Atendendo ou não aos objetivos pela GEEI/Manaus, a reflexão sobre o currículo diferenciada está instalada nas escolas indígenas, saindo dessa forma dos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica e adentrando aos contextos das comunidades indígenas, que deverão continuar repensando a proposta de construção de currículo diferenciado.

4 Conclusão

A construção da escola indígena é um processo contínuo, por meio do fortalecimento das discussões e dos instrumentos que a permeiam. Os representantes indígenas devem acompanhar e avaliar continuamente tanto as ações empreendidas pelo poder público, quanto pelas comunidades, para que as iniciativas alcancem os objetivos definidos, evitando a paralisação das estratégias para fortalecimento do processo.

Na condução da elaboração do currículo, tanto as comunidades indígenas quanto o poder público municipal devem ter claro o vínculo entre o fortalecimento das culturas e os modos de vida no espaço dessa escola. Essa observação demanda, por parte do poder público, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos com a participação das comunidades, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, que privilegie a proposta curricular em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Referências

BRASIL/CNE/CEB (2012). *Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília.

_____/MEC (2008). *Indagações Sobre Currículo.* Brasília.

MANAUS/CME (2010). *Resolução nº 06/CME/2010.* Altera a Resolução nº 05/CME/1998, regulamentando a Lei n° 9.394/1996 no Sistema Municipal de Educação. Manaus.

_____ (2011). Decreto *n°* 1.394, de 29 de novembro de 2011. *Diário Oficial do Município de Manaus,* 30/11/2011. Manaus.

_____ (2014). Lei *n°* 1.893, de 23 de julho de 2014. *Diário Oficial do Município de Manaus, 23*/07/2014. Manaus.

_____ (2005). *Plano de Metas para 2005.* Manaus.

Manaus/CME (2007). *Portaria n° 0016/ 2007 – GS/SEMED.* Manaus.

_____ (2007). *Programa de Formação de Professores Indígenas - Manaó.* Manaus.

Moreira, A. F. B. e Candau, V. M. *Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Moreira, A. F., e Silva, T. T. (Orgs.) (1994). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.

Nascimento, A. C. e Urquiza, A. H. A. (2010). Currículo, Diferenças e Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, p.113-132, Jan/Jun.

Santos, J. N (2012). *Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011)*. Dissertação de Mestrado em Educação/PPGE. UFAM.

Santos, J. N e Pinheiro, M. das G. S. P. (2013). Políticas Públicas e Educação Escolar Indígena no município de Manaus (2005-2011). *Anais do XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. Recife, PE.

Vorraber Costa, M. (2002) Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo. Lopes, A. C.; Macedo, E. (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez. (133-147).

Questões curriculares sobre Língua Portuguesa como segunda língua para surdos

SPERB, C. C. 1; THOMA, A. S. 2.

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Porto Alegre
2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Email: carolina.sperb@poa.ifrs.edu.br; asthoma@terra.com.br

Resumo
No presente trabalho problematizamos questões curriculares e políticas em relação ao ensino da Língua Portuguesa como segunda lingua para surdos, usuários de Língua Brasileira de Sinais, que está regulamentado no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Entendemos que pelo currículo escolar são fabricados sujeitos surdos bilíngues, porém o sentido de bilíngue, o tempo e espaço das línguas envolvidas no currículo e o sistema escolar são alguns pontos divergentes entre a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008) do Ministério de Educação e o movimento surdo, que após ampla negociação, teve atendida sua demanda pela criação de um Grupo de Trabalho para elaborar os subsídios para uma Política Nacional de Educação Bilíngue a ser implementada no país. Nesse sentido, os currículos escolares investem em processos de normalização linguística entre surdos e ouvintes da população brasileira, através do ensino da Língua Portuguesa escrita para os surdos em atendimento educacional especializado (AEE) na escola comum de inclusão ou através de metodologias de ensino de segunda língua em escolas bilingues.

Palavras-chave: Currículo; políticas educacionais; ensino da língua portuguesa.

1 O ensino da Língua Portuguesa como segunda lingua para surdos: currículo, políticas e formação de professores bilíngues

As políticas linguísticas e educacionais funcionam como estratégias de governamento da população surda para que, sendo bilíngues, tenham condições de participação na vida social e econômica do país. Nesse sentido, problematizamos questões curriculares e políticas em relação ao ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda lingua (L2) para surdos[1] em documentos produzidos para a inclusão escolar e documentos para a educação bilingue. Entendemos que "todo sistema de educação é uma maneira politica de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo" (FOUCAULT, 2012, p. 41).

As escolas ou classes especiais atuaram (e muitas vezes ainda atuam) na lógica da surdez como deficiência, desenvolvendo práticas voltadas a correção e normalização dos sujeitos surdos através de terapia de fala[2]. Nesses espaços, a LP era ensinada na modalidade oral e escrita, porém a escrita com metodologias similares as que são utilizadas com alunos ouvintes, que utilizam a fonética, os sons da língua, como base para a alfabetização. Disso resulta um discurso de incapacidade ou dificuldade dos surdos para ler e escrever na LP.

Pelos poucos resultados que ofereceu ao longo dos tempos, produzindo baixos índices de escolarização de muitos surdos, essas práticas passaram a ser questionadas nas últimas décadas e a partir dos anos de 1990 o Brasil, em um contexto de mudanças educacionais mais amplo, passa a investir na política de inclusão escolar. Pela política de inclusão, alunos surdos são incluídos em escolas de ouvintes, tendo dupla matrícula: uma na sala comum e outra no atendimento educacional especializado (AEE), que é oferecido em turno oposto. No AEE, o currículo escolar é

[1] Decreto 5626/2005, em seu Art. 2º estabelece que "considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras". (BRASIL, 2005).
[2] Ensino da leitura labial e articulação de voz.

desenvolvido em três momentos didático-pedagógicos: Ensino de Libras[3]; Ensino em Libras[4]; e Ensino de LP/L2[5]. Na proposta do AEE, o ensino do português não parte da Libras, contrariando estudos que mostram a importância desse ensino se dar com base na primeira língua dos surdos, a de sinais. Sperb (2011) analisou as políticas inclusivas de educação para surdos, problematizando[6] a proposta do AEE, particularmente quanto ao ensino de LP/L2 para os alunos surdos. Os resultados apontam que a política de inclusão propõe AEE como atividade complementar ou suplementar, mas na prática tratam como reforço os conteúdos repetidos de sala de aula.

As escolas ou classes bilingues, espaços onde a língua de instrução é Libras e LP/L2, é a proposta do movimento surdo, que desde os anos de 1990 luta pelo direito de serem escolarizados na sua língua. Como resultado dessas lutas, a Libras[7] foi reconhecida oficialmente como a língua da comunidade surda[8] do Brasil pela Lei[9] nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre - Libras e dá outras providências. Para que tal Lei fosse cumprida, foi necessária sua regulamentação, o que veio a ocorrer com o Decreto 5626/2005. A partir dele[10], a Libras passa a ser difundida no país através da sua inclusão, como disciplina obrigatória. Sobre o ensino de Libras como primeira língua para surdos e o ensino de LP/L2[11], o Decreto coloca que:

> Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:
> I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e
> II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. (BRASIL, 2005)

Assim, vemos que o Decreto estabelece algumas diretrizes para a elaboração de currículos de formação de professores bilíngues e da educação bilingue, porém essas são interpretadas de modo diferente pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEE (BRASIL, 2008) e pelo Grupo de Trabalho que

[3] Ensino de Libras: neste momento os alunos surdos ampliam seus conhecimentos com aquisição de termos científicos que são ensinados por um professor de preferência surdo. Para isso, é indicado que haja um diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos para que as aulas sejam planejadas de acordo.

[4] Ensino em Libras: Todo o conteúdo aprendido em aula é apresentado no AEE em LIBRAS por um professor, de preferência surdo.

[5] Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua: para esse ensino, os professores devem ser formados, preferencialmente, em LP. Pretende-se que os alunos surdos desenvolvam competência gramatical ou lingüística da LP e textual. O trabalho é em parceria com o professor de Libras e o da sala comum, que juntos fazem estudos dos termos específicos dos conteúdos curriculares de LP.

[6] Entrevistou professores para conhecer como esse atendimento vem sendo realizado em escolas no Rio Grande do Sul e analisou documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) contrapondo a eles o que propõe o movimento surdo em documentos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS.

[7] As línguas de sinais vem sendo estudadas desde a década de 1960 nos Estados Unidos. No Brasil, as pesquisas linguísticas iniciaram em torno dos anos 1980 com Lucinda Ferreira Brito (2010). Esses estudam afirmam que as línguas de sinais possuem propriedades linguísticas similares a das línguas faladas.

[8] A comunidade surda é constituída por sujeitos surdos com diferentes traços identitários (surdos urbanos, índios surdos, surdos com deficiências, surdos negros, mulheres surdas etc), além de intérpretes, professores e familiares que tem a Libras como segunda língua.

[9] Assinada pelo então Presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza.

[10] Para o ensino da Libras, o Decreto criou o curso de Licenciatura em Letras-Libras e os egressos desse curso, que dá prioridade para formar professores surdos, ensinam Libras para turmas de ouvintes como segunda língua e para surdos como primeira língua na Educação Básica. Além da Licenciatura em Letras-Libras, outros cursos superiores são previstos no Decreto: o Bacharelado em Letras Libras, para a formação de intérpretes de Libras e o curso de Pedagogia Bilingue, para formar professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA).

[11] A Universidade de Brasília (UNB) oferece o Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua Para Estudantes Surdos – PSL – LSB, sendo a primeira e uma das únicas universidades do país a ofertar essa formação em nível de pós-graduação.

elaborou os *Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (BRASIL, 2014).

2 O currículo escolar e a fabricação de sujeitos surdos bilíngues

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista (COSTA, 2001), entendemos o currículo como constituidor de sujeitos, não apenas como um conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, que compõem a atividade escolar. O currículo pode ser visto, assim, como um conjunto de saberes, eleitos a partir de relações de poder, onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. Nesse sentido, o currículo é um artefato cultural que fabrica identidades, pois, como uma ação política, ele produz modos de ser, de ver e interpretar o mundo.

Desde os anos de 1990, o movimento surdo vem produzindo documentos endereçados ao MEC questionando a politica de inclusão e propondo a educação bilíngue em escolas bilíngues, que reconheça as múltiplas identidades surdas, que tem em comum o uso compartilhado de uma língua e uma cultura visual constituída em comunidade de pares. Lodi, ao analisar a educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a PNEE e o Decreto nº 5.626/05, argumenta que:

> Uma leitura isolada de tais orientações sugere que elas tratam dos mesmos princípios educacionais garantidos pelo Decreto nº 5.626/05; no entanto, considerando-se que esses enunciados não podem ser entendidos se desvinculados do todo textual, da situação social que os engendra e dos demais textos com que dialogam, pode-se reconhecer diferenças significativas nos sentidos que os constituem. (2013, p. 54)

No quadro a seguir podemos visualizar algumas divergências entre os discursos curriculares da política de inclusão e a proposta do movimento surdo construída pelo Grupo de Trabalho[12].

	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	**Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa a ser implementada no Brasil** (BRASIL, 2014)
Sistema educacional	Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (p.11)	A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo.[...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (p.4) Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Libras e Português Escrito como segunda língua. (p. 7) Garantir o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como L2 M2 na educação de surdos matriculados em escolas comuns, com a presença de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, professores de Libras prioritariamente surdos, e professores de Língua Portuguesa como L2[...] (p.20)

[12] Designado em 2013 para elaborar subsídios para a educação bilíngue para surdos, após ampla negociação da FENEIS com o MEC

O ensino de LP como L2	O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. (p.11)	Garantir o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa utilizando metodologia de L2 e M2 (segunda modalidade). (p.20)
Diretrizes educacionais	Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (p.4)	Elaborar e implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras, Letras Língua Portuguesa como L2 e Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa (p.18)

Sistema educacional:

Podemos observar a estrutura que atribuem significados incoerentes, pois a frase "a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais" aparenta ter citado Língua Portuguesa (com letras maiúsculas) inferiorizando a língua de sinais, não especificando qual língua, já que língua de sinais é mesmo que língua oral /ou escrita. Além disso, o trecho apresentado mostra que os alunos surdos desenvolvem educação bilingue no contexto escolar, mas na prática ficam reduzidos a desenvolver sua condição bilíngue no contraturno. Devemos retornar ao Decreto que regulamenta escolas bilingues e escolas comuns inserindo LS e LP na grade curricular, mas a política de inclusão coloca em prática que os alunos surdos têm a "oferta" de aprender a sua língua e sua segunda língua, ingressando nas escolas comuns com intérpretes como um recurso em sala de aula. Além disso, a política coloca que o aluno surdo possui língua diferente de outros, sugere que este aluno seja agrupado com outro par surdo, e não inserido em uma comunidade bilíngue onde possa se desenvolver mais efetivamente.

O Decreto mostra claramente que tanto escolas comuns quanto escolas bilíngues recebem estudante surdo, devem atender suas especificidades linguísticas e culturais no espaço em que circulam, seja na sala de aula, no corredor, e no AEE, difundindo o uso de Libras por todos os professores, colegas, funcionários. Isso, sim, possibilitaria a produção de identidades surdas culturais. Porém, o movimento surdo argumenta que é preciso explorar, além de uso de duas línguas, questões de cultura, de identidade, política, entre outros, em todos os espaços escolares e que se deve romper "[...] com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão" (BRASIL, 2014, p. 3).

Podemos observar que a política de inclusão entende o aluno surdo como pessoa com deficiência, enquanto o movimento surdo defende a existência de diferentes identidades de surdos, como "surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades)"(BRASIL, 2014, p. 6). Além disso, a política de inclusão coloca que a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve ser assegurada no AEE, enquanto o movimento surdo propõe que a interface de educação especial na educação bilíngue seja trabalhada no AEE.

O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua:

A política de inclusão trata de AEE que trabalha com a modalidade oral e a modalidade escrita, direcionando aos profissionais que ensinem os conhecimentos específicos de L2, através da oralidade. O movimento surdo, por sua vez, propõe trabalhar com leitura, escrita, gramática e tradução, utilizando expressões como "comunicação visual", "letramento visual", "pedagogia visual", "conhecimento visual", e outros artefatos visuais como apresentados na tabela.

Salles (2002) recomenda que os surdos aprendam em sua língua, seja qual for o espaço em que isso aconteça. Para ela: "paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos" (p. 47). Além disso, a autora coloca que "o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros" (idem). Assim é importante o ensino de segunda língua como parte de referenciais culturas do sujeito surdo.

Em relação à modalidade oral, os Subsídios para a política bilingue colocam que: “a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante, embora a ele deva ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização” (p.3) e, ainda, que isso deve ocorrer “com suporte vinculado ao espaço clínico e suporte pedagógico vinculado ao espaço escolar” (p. 3).

Diretrizes educacionais:

A politica de inclusão propõe atenção à diversidade e conhecimentos sobre “especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”, reduzindo as especificidades linguísticas e culturais do aluno surdos em carga horaria mínima, enquanto os Subsídios defendem que a Libras e a LP/L2 devem ser implementado nas DCNs para a formação de professores bilingues.

Libras e LP como L2 para surdos estão regulamentadas pelo Decreto como áreas de conhecimento, sendo a educação bilíngue para surdos pensada a partir da diferença cultural e linguística. Assim, acreditamos que essas áreas devem ser definidas na mesma perspectiva que as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar na Educação Básica, Indigena[13] e Quilombola[14].

A educação bilíngue surge neste cenário num duplo valor político, como construção histórica, cultural e social e também como relações de poder e saber que “atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (SKLIAR, 2009, p. 7). As políticas para a Educação de Surdos encontram-se no âmbito da SECADI[15] e, nesse contexto, o movimento surdo institui uma Política Linguística para a Educação Bilíngue de surdos deslocando do domínio da educação especial para um campo específico do conhecimento com a interface de educação especial entre surdos, surdoscegos e surdos com deficiências e “deslocando-a para uma diretoria, ou setor, que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras no MEC” (BRASIL, 2014, p. 5). No mês de junho desse ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE-2010-2020[16]) estabeleceu que o sistema educacional deve garantir a educação bilíngue em todos espaços escolares, o que deverá mudar o cenário da educação inclusiva que temos hoje no Brasil.

3 Considerações Finais

Na perspectiva foucaultiana, Lopes e Veiga-Neto (2010, p. 95), acreditam que ambas políticas para a educação de surdos aqui analisadas destacam considerações em relação “as normas [que] são estabelecidas por aqueles que se encontram dentro do que chamamos de maioria, isso é, por aqueles que têm poder para estabelecer as verdades sobre o mundo”. Nessa linha de pensamento, as "normas surdas" passam a serem entendidas especificamente para os “(...) sujeitos surdos no espaço escolar, em posições distintas que podem estar mais próximas ou mais distantes daquelas apontadas como sendo aceitas pelo grupo” (p. 121).

Na escola bilíngue, a língua de sinais, a cultura surda e a comunidade surda são vistas como primordiais para a constituição de identidades surdas, sendo a surdez entendida como um traço cultural e não como uma deficiência. A diferença surda, nessa escola, é respeitada e valorizada. Na escola comum, vemos a normalização dos surdos e o apagamento da diferença surda através de currículos pensados para os que ouvem. E “mesmo quando se busca normalizar a comunicação em sala de aula através do ensino da língua de sinais para os professores e colegas ouvintes, o currículo está centralizado na cultura da oralidade e essa questão parece se sobrepor a todas as demais” (THOMA, 2012, p. 212).

[13] Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.
[14] Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.
[15] No SECADI, institui Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais, que o movimento surdo se insere na mesma perspectiva linguistica e cultural.
[16] Estratégia 4.7 da Meta 4 do PL 8035-2010 “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos”. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

4 Referências

BRASIL. (2002). LEI Nº 10.436, de 24 de abril. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm

_____. (2005). DECRETO Nº 5626/05. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Decreto/D5626.htm

BRASIL, MEC/SEESP.(2008). Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. [on-line]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf

BRASIL/MEC/SECADI (2014). Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013: subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - a ser implementada no Brasil. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513

COSTA, Marisa Vorraber. (2001). Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A,

FOUCAULT, M. A. (2012). A ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Lura Fraga de Almeida Sampaio. 22 Edições. São Paulo: Edições Loyola.

LODI, Ana Cláudia Balieiro (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. Educação e Pesquisa. [online]. vol.39, n.1, pp. 49-63, jan./mar. 2013. ISSN 1517. Disponivel em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100004&script=sci_arttext

SPERB, Carolina Comerlato.(2011). O Ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Surdos. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientadora: Adriana da Silva Thoma.

THOMA, Adriana da Silva.(2012). A afirmação da diferença e da cultura surda no cenário da educação inclusiva: desafios para o currículo. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorin (orgs.). Estudos Culturais e Educação: desafios atuais. Canoas: Editora da ULBRA.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO COM A LEI 11.274/06 E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA COTIDIANA DAS ESCOLAS

Schmidt, L. L.[1] **& Furghestti , M. L. S.** [2]

[1] Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil /[2] Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil

Email: leonete.schmidt@unisul.br; mara.furghestti@unisul.br

Resumo

No ano de 2006, no Brasil, o tempo do ensino fundamental passou de oito para nove anos e, em função disso, foi necessário realizar uma reestruturação do currículo, ficando os três anos iniciais destinados à alfabetização das crianças. Considerando que anterior a esta mudança o tempo para alfabetização na escola era de um ano, procurou-se conhecer como essa reorganização curricular foi incorporada no cotidiano dos trabalhos escolares, em especial a sua implicação na prática pedagógica nas classes de alfabetização. Trata-se de um dos objetivos da pesquisa realizada pelas autoras entre 2010 e 2012, financiada pelo Programa Observatório da Educação da CAPES. Os dados foram coletados através de observação em duas escolas públicas da região sul de Santa Catarina, nas turmas do 1º, 2º e 3º ano e de análise de documentos. O resultado evidenciou que em relação ao tempo cada escola tem sua organização orientada pelos documentos oficiais e pela rede oficial de ensino a qual está vinculada. Evidenciou também que não há ainda uma prática pedagógica articulada entre as turmas do 1º, 2º e 3º ano, de forma que a alfabetização seja realmente compreendida como um processo. Entretanto, ao mesmo tempo, há uma semelhança na concepção norteadora da prática das professoras. Todas tem a concepção tradicional de ensino como norte, condicionando as crianças a um modo de apropriação da leitura e da escrita bastante restrito se considerada a perspectiva da alfabetização com letramento tão discutida nas últimas décadas e incorporada nas políticas curriculares que determinam as práticas para as classes de alfabetização.

Palavras-chave: reorganização curricular; classes de alfabetização; prática pedagógica; alfabetização.

1 Introdução

A educação fundamental no Brasil encontra-se num processo de ajustes a importantes mudanças deflagradas com a Lei nº 11.274/06 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96/96, ampliando o tempo do ensino fundamental de oito para nove anos e tornando obrigatória a matricula da criança aos seis anos de idade.

As determinações legais são vistas pelo Estado como possibilidade de diminuir a evasão e o fracasso escolar logo no inicio da escolarização já que é nesta etapa que se concentra no Brasil, altos índices de repetência e evasão em função da não aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos das escolas públicas.

Considerando que anterior a esta mudança o tempo para alfabetização no ensino fundamental era de um ano, a pesquisa realizada procurou conhecer como a reorganização curricular foi incorporada no cotidiano dos trabalhos escolares, em especial a sua implicação na prática pedagógica nas classes de alfabetização. Neste texto serão abordadas questões referente a organização do tempo e do espaço para as práticas de alfabetização; a articulação entre as turmas de 1º, 2º e 3º ano; e a concepção norteadora das práticas de alfabetização.

Nessa reorganização curricular que teve incio com a ampliação do ensino fundametnal, foi instituído o "Ciclo Alfabetizador", cuja finalidade é a aprendizagem continuada com tempo mais longo para a apropriação dos conhecimentos pela criança. Na Resolução CNE/CBE nº 7 de 2010, no artigo 30 diz que:

> Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:
> I – a alfabetização e o letramento;
> II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão [...];
> III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização [...]. (BRASIL, 2010, p. 08).

No Parecer nº 4/2008 do CNE/CEB (BRASIL, 2008, p. 2), o Relator afirma alguns princípios, com o propósito de esclarecer às redes de ensino e os educadores "aspectos sobre os quais ocorrem controvérsias ou inadequação dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos":

> 4- O antigo **terceiro período da Pré-Escola** não pode se confundir com o **primeiro ano do Ensino Fundamental**, pois esse primeiro ano é agora **parte integrante de um ciclo de três anos de duração**, que poderíamos denominar de **'ciclo da infância'.**
> 7- Os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a **ação pedagógica** assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas [...]. (grifos no original).

De acordo com o parecer, percebe-se uma relevância pedagógica à ação educativa a ser desenvolvida nos três anos iniciais, evidenciando a necessidade de assegurar que o processo da alfabetização e letramento ocorra até o terceiro ano, como também, destaca que todo trabalho a ser realizado com as crianças deve levar em consideração, efetivamente, os aspectos pertinentes à infância, o que direciona a um novo tipo de proposta pedagógica a ser desenvolvida pelas redes e suas escolas. Além disso, as orientações do Ministério da Educação (MEC) ressaltam que "no que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidades específicas." (BRASIL, 2006b, p. 8).

A visibilidade dada às especificidades para a aprendizagem das crianças que ingressam no ensino fundamental de nove anos, bem como questões que assegurem seu bom desenvolvimento e a continuidade da trajetória escolar são elementos reforçados constantemente nas orientações curriculares para as práticas nas classes de alfabetização.

2 O trabalho pedagógico nas classes de alfabetização

2.1 Organização do tempo nas classes de alfabetização

Na organização diária das escolas e da sala de aula percebeu-se que as professoras seguem determinações que são gerais para as redes de ensino. Nas duas escolas campo da pesquisa, observou-se que nas seis salas de aulas do 1º ao 3º ano há uma rotina nessa organização. Em relação ao tempo, as duas escolas têm horário para iniciar e terminar suas atividades além do intervalo para o lanche. Ambas as escolas cumprem o tempo mínimo diário determinado pela LDB, Lei 9394/96, que estabelece a jornada escolar no ensino fundamental de, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula.

Em ambas as escolas, as classes de alfabetização incluem rotinas como formação de fila para entrar ou sair da sala, oração aleatória de agradecimento ou católica e a indicação do aluno ajudante da semana, bem como, a distribuição das aulas por disciplinas. Há dias em que o trabalho se concentra, num tempo maior, em atividades de uma disciplina; essa organização interna cada professora tem autonomia para fazê-la. Também são determinadas, semanalmente em ambas as escolas, os horários de áreas específicas, sendo duas aulas de Arte, duas de Inglês e três de Educação Física. Essa forma permite que os professores dos anos iniciais tenham hora-atividade[1] para planejamento, organização de atividades e estudo.

Em relação à hora-atividade, as professoras disseram que há nas escolas tempo para que possam organizar o trabalho pedagógico, seja planejar, corrigir, estudar, pesquisar, trocar ideias, dentre outras ações relacionadas à função docente. Mas, como não há consenso sobre o local para o cumprimento da hora-atividade, algumas cumprem na escola e outras não. Isso evidencia que o tempo destinado para estudos e planejamentos coletivos, articulação entre as turmas não ocorre. O que se observou é que as professoras, em local e horário definido por elas, planejam individualmente suas aulas de alfabetização.

Verificou-se que cada escola tem sua organização orientada pelos documentos oficiais e pela rede oficial de ensino a qual está vinculada, ambas as escolas públicas municipais seguem a grade curricular dos anos iniciais composta por 25 aulas semanais. Destas, 18 aulas são ministradas pela professora regente que trabalha conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, com o foco na alfabetização, e as outras sete aulas são ministradas por professores de áreas específicas como Arte, Inglês e Educação Física, porém cada unidade escolar distribui estas aulas de acordo com a disponibilidade dos professores ou a partir de acordos internos. O que evidenciou em geral, que não é levado em consideração no tempo destinado ao planejamento, atividades na biblioteca ou em outros espaços da escola, o tempo para brincadeiras com finalidade pedagógica, enfim, o planejamento não prioriza o tempo das crianças no processo de aprendizagem.

2.2 Articulação do trabalho pedagógico entre as turmas do ciclo alfabetizador

Em relação ao ensino fundamental de nove anos, percebeu-se que o aumento de um ano no ciclo de alfabetização, com o propósito de continuidade do processo de aprendizagem nos três primeiros anos, ainda não ocorre nas escolas. Observou-se que cada professora atua conforme seu planejamento individual, de acordo com as metodologias as quais melhor se adapta, não seguindo uma organização de trabalho coletivo de escola. As diversas ações realizadas relacionadas ao fazer pedagógico ainda não visam um trabalho de continuidade, que priorize o ciclo de alfabetização.

Na organização do trabalho escolar das atividades voltadas ao processo de alfabetização nas turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental, a legislação determina a adoção do ciclo da infância, de modo que seja assegurada às crianças a não reprovação no final do 1º e do 2º ano. Todavia, nas falas das professoras, constatou-se

[1] A hora-atividade é determinada pela Lei Federal nº 11.738/2008, que estabelece que 1/3 da jornada de trabalho será dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala.

um isolamento do professor alfabetizador em seus afazeres, conforme retrata a fala da professora do 1º ano quando diz:

"[...] *ainda é muito isolado, cada professora planeja as atividades diárias para sua turma. Há um planejamento geral para o trimestre onde é definido para a escola tema e objetivo geral. Cada professora sabe o que deve trabalhar e planeja conforme sua turma. Assim cada professora usa a estratégia e metodologia que melhor se adapta. Não temos auxílio de uma coordenação pedagógica, os professores trabalham sozinhos. Na escola não têm acontecido momentos de trocas, só no recreio, horas vagas, no conselho de classe se fala apenas dos alunos da sua sala, e não há reuniões pedagógicas onde se encontram as professoras da 1ª 2ª e 3ª série para trocas de ideias."*

A Professora 3º ano acrescenta*:*

"Interação e trocas entre os professores do 1º, 2º e 3º anos não há. Não há estudo ou conversas também. Só houve os encontros sobre o currículo para definir melhor o que cada série vai trabalhar. O conselho de classe é separado, cada professor faz o seu com a direção. Aqui na escola não temos apoio pedagógico para nada, nem planejamento, projetos, para resolver problemas de alunos, tudo fica a cargo do professor."

Ao revelar o trabalho organizado nas duas escolas, as professoras enfatizam como o trabalho do professor é solitário, onde cada um trabalha do seiu jeito e da forma que se sente seguro, sem considerar a concepção de ensino que fundamenta suas ações. Algumas vezes dois ou três professores trabalham juntos algum projeto mas, regra geral, não há um trabalho coletivo que vise à continuidade da aprendizagem durante o ciclo de alfabetização das crianças.

Após alguns anos da implantação do ensino fundamental de nove anos, que nas redes pesquisadas iniciou em 2007, identificou-se que ainda há muitas dúvidas em relação ao currículo para os três primeiros anos, quais estratégias devem ser utilizadas com as crianças de seis anos que ingressam no 1º ano, como articular a continuidade do processo de um ano escolar para o ano seguinte.

Talvez isso seja decorrente da falta de conhecimento teórico que alicerça essa nova organização e compreensão a respeito da infância, suas especificidades e abrangência no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Este desafio está presente nas falas das professoras, elas não vislumbram melhorias, algumas até pensam que, se houvesse reprovação desde o primeiro ano talvez resolvesse o problema de ainda ter alunos não alfabetizados no final do 3º ano.

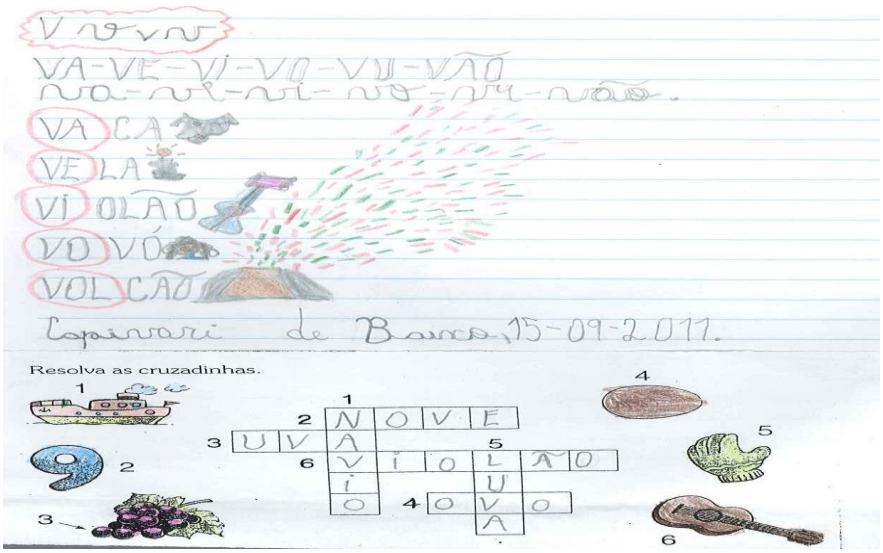
2.3 Concepção de ensino nas classes de alfabetização

Em relação às estratégias e práticas de ensino realizadas nas salas de aula, a maioria das professoras observadas parece ter a concepção tradicional de ensino e aprendizagem como base norteadora de suas ações e, às vezes, mescla de estratégias cujo enfoque é interacionista. Regra geral as aulas estão centradas na fala, nas explicações gerais para a turma, na transmissão dos conteúdos. O foco principal está na aprendizagem do código alfabético cuja base está na cópia e repetição. Exemplo dessa prática é a aula da professora Rosa do 1º ano (recorte da aula do dia 15/09/11)

- Copiar do quadro para o caderno as sílabas do "V" de verdura.
"V" "V" "v" " v"
"VA", "VE", "VI", "VO", "VU", "VÃO"
"va", "vê", "vi", "vo", "vu", "vão"
"vaca", "vela", "violão", "vovó", "vulcão" (Com desenhos)
- A professora passa em todas as carteiras para ver como as crianças estão copiando e desenhando, já aproveitando para fazê-los corrigir algo se houvesse necessidade.

- A professora vai até o quadro para ler uma vez cada sílaba com os alunos, leram as sílabas do "V". Depois distribui duas cruzadinhas xerocadas para os alunos, explica que numa atividade vai aparecer o desenho com a letra "V" e eles terão que falar baixinho o nome do desenho, pensar nas letrinhas para depois escrever, pede para eles observarem bem o "som" que sai da boquinha para lembrar a sílaba. Na outra folha em todas as palavras vai aparecer a letra "L". Pode aparecer em qualquer lugar da palavra.
- Começam a escrever, um pede ajuda para o outro (o colega próximo), eles ajudam. Uns falam como se escreve, vão dizendo coloca o "L" e o "U" e o "V" e o "A", fica LUVA, e assim por diante.

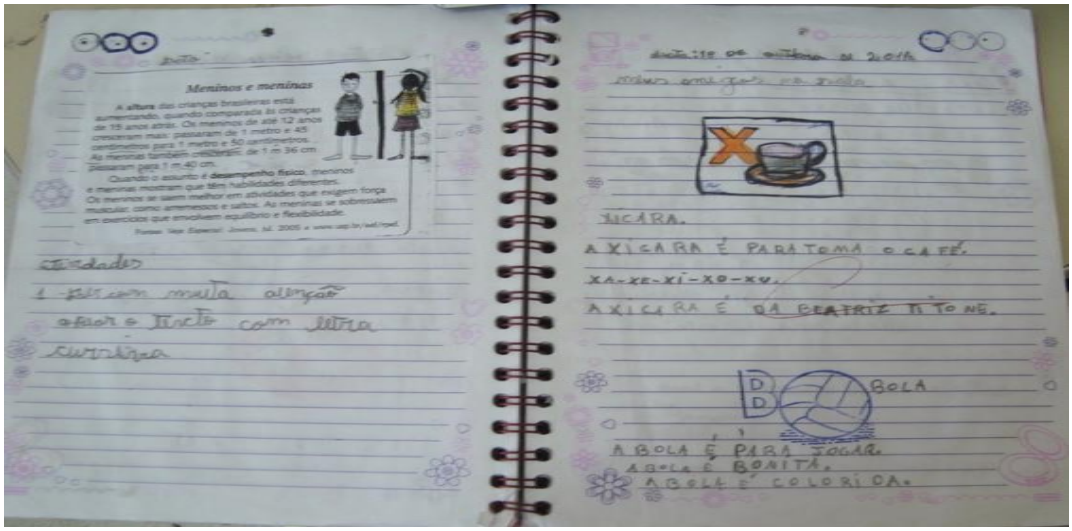
Desenho e cruzadinha



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Outro exemplo vem da turma do 2º ano da Professora Margarida (recorte da aula do dia 18/10/11)

Atividade escrita: formação de palavras e frases sobre a figura do carimbo



Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

A Professora Violeta, também do 2º ano inlcui uma inovação na aula introduzindo o uso do microfone (recorte da aula do dia 18/10/11)

Leitura individual com microfone

Fonte: Autora da pesquisa, 2011.

Na atividade de leitura, a professora utilizou o microfone e a caixa de som para dinamizar um pouco a leitura feita pelas crianças, mas os encaminhamentos e a intervenção junto às crianças foram os mesmos de sempre. Solicita para

que todos leem, se alguém tem dúvidas ela auxilia, mostra os cartazes, pede para lembrar de uma determinada família silábica e, nos dois casos em que as duas crianças ainda estão num processo de aprendizagem diferente dos demais, ela intervém direcionando aos cartazes silábicos ou lê para as crianças repetirem.

As professoras, regra geral, utilizam-se de explicações gerais, leitura de forma mecânica e repetitiva, com pouca contextualização às práticas de usos sociais. Há poucas intervenções de provocação que instigam as crianças a buscar pistas para resolução das atividades, que as deixem inquietas perante o problema proposto, e, sim, práticas que as levam a copiar do colega ou esperar correção no quadro, tornando o aluno passivo diante das situações. O foco está na cópia como forma de registro escrito das aulas e a decodificação como modo, quase único, de realizar leituras de frases, palavras, sílabas e letras sem preocupação como a compreenção dos significados.

A concepção tradicional de ensino pressupõe que as crianças devam estar prontas para ser alfabetizadas e que todos aprendam da mesma forma. Isso traz implicações na aprendizagem das crianças e na sua formação como sujeito, pois não lhes oferece possibilidades de aprender de outra forma, com outros ritmos e tempos de aprendizagem e, como resultado, forma uma pessoa que não questiona a sua realidade, apenas segue modelos prontos.

A aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer tanto na perspectiva da alfabetização quanto do letramento, ambos são necessários para formar um sujeito em condições de participar na sociedade. Ocorre que nas situações observadas, o predomínio está apenas na alfabetização, que é fundamental, mas não pode estar dissociada do letramento.

3 Conclusão

A pesquisa mostrou que as professoras das escolas de ensino fundamental de nove anos não se sentiam seguras para trabalhar com as crianças de seis anos e as necessidades específicas dessa fase da infância. Em relação ao tempo escolar destinado a aprendizagem e atividades articuladas ao seu desenvolvimento, cada escola tem sua organização orientada pelos documentos oficiais e pela rede oficial de ensino a qual está vinculada, e continuam com trabalhos diários fragmentados e desarticulados bastante distante do entendimento de processo, de “ciclo”, como exigido nos documentos legais. Ou seja, não há ainda, em ambas as escolas, uma prática pedagógica articulada entre as turmas do 1º, 2º e 3º ano, de forma que a alfabetização seja realmente compreendida como um processo contínuo. Nas falas apresentadas, transparece em geral, que as professoras trabalham sozinhas na escola.

As análises feitas revelaram, ainda, que todas as professoras tem a concepção tradicional de ensino como eixo norteador, condicionando as crianças a um modo de apropriação da leitura e da escrita bastante restrito se considerada a perspectiva da alfabetização com letramento tão discutida nas últimas décadas e incorporada nas políticas curriculares que determinam as práticas para as classes de alfabetização. A ênfase está no domínio do sistema alfabético, na grafia, na codificação e decodificação dos códigos, na compreensão do certo ou do errado, mesmo que, em algumas práticas, sejam utilizados vários gêneros textuais.

Referências

Brasil. (2006a). *Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a

duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 17 abr. 2011.

_____. (2006b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica.

_____. (2008). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 4/2008. *Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.* Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 02 jun. 2011.

_____. (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.* Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 02 jun. 2011.

História do Currículo: contornos do currículo de enfermagem geral desde o período pós-guerra civil à atualidade (1992 - 2013) Moçambique

Ermelinda Maria do Sacrário Notiço;

Ministério da Saúde-Direção de Recursos Humanos-Moçambique.

Resumo

A enfermagem em Moçambique, fundamentada pelos princípios científicos, teve início no regime colonial português que estruturou o sistema de saúde até a Independência em 1975. Na sequência, opaís registou saída de enfermeiros tendo sido recrutados candidatos não qualificados para o exercício da enfermagem, acarretando baixa qualidade no serviço prestado, situação agravada durante a guerra civil que findou em 1992. Propomo-nos estudar o percurso formador dos profissionais de nível médio de enfermagem a partir das modificações curriculares do curso de Enfermagem Geral (EG) do pós-guerra civil (1992) a 2013, período de retomada da reestruturação do sistema de saúde e restabelecimento da formação de profissionais qualificados.

Presumindo que a reformulação ou reestruturação curricular se determina por razões políticas, sociais, culturais, estruturais e outras, pretendemos compreender que contornos tem assumido o currículo de EG nestas últimas duas décadas, interpretando-os a luz dos movimentos sócio-históricos. Opta-se pela metodologia qualitativa, através de entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Por tratar-se de pesquisa de mestrado em andamento na Universidade Aberta de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Filipa Seabra, verificamos até ao momento que o primeiro curso de EG iniciou em 1992 num modelo curricular por disciplinas com 30 meses de duração até 2010 aquando da introdução do currículo modular por competências de 24 meses de duração, mudança que visa impulsionar a formação dos EG em quantidade e qualidade. Além disso, a evasão dos estudantes de EG na década de 1990 leva à redefinição do nível de ingresso de 12ª para 10ª classe para reduzir as perdas destes a favor de cursos universitários.

Palavras-chave: Currículo; Enfermagem Geral; Moçambique.

Introdução

Moçambique é um país da África austral que tornou-se independente da colónia portuguesa em 25 de junho de 1975. Em 24 de julho de 1975 o governo de Moçambique independente restituiu ao povo moçambicano os seus direitos ao declarar a nacionalização da saúde, da educação e da justiça e entre outras instituições.

Deste modo e parafraseando as palavras de Costa, Amante, Costa & Bock (2009):

> Cabe ressaltar, ainda, que logo após a libertação de Moçambique do domínio português, houve um êxodo dos enfermeiros para Portugal e estabeleceu-se a premente necessidade de recrutamento de candidatos para exercerem atividades de enfermagem, sendo feita a seleção de pessoas não qualificadas para o cuidado, acarretando uma piora do atendimento e da assistência prestada. A partir de então, percebeu-se uma diminuição do reconhecimento e aceitação dos enfermeiros pela população, porque a percepção das pessoas era a de que o "enfermeiro" era qualquer pessoa semi-alfabetizada. Havia uma dificuldade de identificação entre as pessoas que atuavam no âmbito da saúde, o que contribuiu para que o trabalhador sem qualquer qualificação, aproveitando-se da situação confusa e das novas estruturas sócio políticas no período pós-independência, quisesse sobrepor-se ao profissional enfermeiro.

No âmbito da Saúde, o governo transferiu para as unidades estatais (Ministério e hospitais), o equipamento e trabalhadores dos consultórios e clínicas privadas e das empresas funerárias. Na Educação, o estado nomeou administradores para escolas privadas, cujo pessoal passava à responsabilidade do Estado. Muitas das unidades privadas, saúde e educação, pertenciam a igrejas cristãs, principalmente à igreja católica, (Monjane, 2013).

Os esforços de massificação da formação iniciados após as nacionalizações foram seriamente ameaçados com a eclosão de um conflito armado interno que apesar de presente desde 1976, agravou-se em 1982. Este conflito armado interno encontra as suas razões no contexto político de herança colonial, no processo de escolarização e de guerra-fria desse período histórico. As consequências da guerra foram devastadoras, acumuladas com períodos de seca e cheias, Conceição (2011).

Após o fim da guerra civil em 1992, verificou-se a falta de enfermeiros e professores qualificados da área de enfermagem, diagnóstico manifestado no Plano de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Ministério da Saúde 1992-2002.

Objeto de pesquisa

A enfermagem moderna foi fundada por Florence Nightingale (1820-1910) devido a sua preocupação com as condições de tratamento e cuidados oferecidos aos doentes e em especial, aos pobres, indigentes e feridos de guerra. Em resposta à morte de um mendigo numa enfermaria em Londres, em 1844, ela tornou-se a principal defensora de melhorias no tratamento médico aos doentes. Fundou a primeira escola de Enfermagem no Hospital Saint Thomas, na Inglaterra (Costa *et al* 2009).

A enfermagem em Moçambique fundamentada pelos princípios de Florence Nightingale teve início com a entrada do regime colonial português, provavelmente, a partir 1885, após a ocupação militar, o qual organizou o sistema de saúde até a independência em 1975. Com o abandono de muitos enfermeiros após a independência, verificou-se a premente necessidade de recrutar candidatos para exercerem atividades de enfermagem, onde foi feita a seleção de pessoas não qualificadas para os cuidados aos pacientes, acarretando na baixa qualidade na assistência de enfermagem.

De 1979 a 1983 foi chamado de "período negro" da história da enfermagem, caracterizado pela má qualidade dos cuidados de enfermagem. A falta de recursos para a consecução das ações de saúde, associada às dificuldades que o país atravessava devido a Guerra Civil, agravara a situação da enfermagem, sobretudo pela demanda devido à guerra e a deficiência estrutural para atender aos doentes (Gilio & Freitas, 2007:100).

Com a carência de profissionais de saúde, sobretudo de enfermeiros, verificada logo após a independência, o governo iniciou a formação destes profissionais para responder as necessidades extremas de recursos humanos nas unidades sanitárias do país. Em simultâneo, aconteceram reformas ao nível das carreiras de enfermagem existentes na altura.

> No ano de 1975, surgiram novas carreiras, como: enfermeiros do Grupo "A", formados em dois anos, e enfermeiros do Grupo "B", formados em dezoito meses. Mesmo assim, como a necessidade de ter enfermeiros no campo para trabalhar era imensa e urgente, foi acrescido mais um nível, o elementar, com a duração de 12 meses, para cobrir os postos e centros de saúde nas periferias, (Monjane, 2013:11).

Os critérios de ingresso aos cursos de enfermagem foram modificados como forma de melhorar a qualidade de profissionais. Na década de 1990, o nível de ingresso exigido aos interessados pelos cursos da saúde de nível médio ou técnico era a 12ª classe, porém, este critério mostrou-se pouco frutífero em relação aos objetivos do Ministério da Saúde, pois sendo o mesmo nível exigido para o ingresso a universidade, os candidatos usavam os cursos da saúde como um trampolim ou mesmo como uma ocupação enquanto não conseguissem ingressar à universidade.

Por outro lado,

> (…) o número de candidatos concorrendo para os cursos de saúde aumentou, não no sentido benéfico para o sistema de saúde, porque os candidatos que não conseguiam passar nos exames de admissão nas instituições do ensino superior e devido à exiguidade do mercado de trabalho, não conseguiam se empregar e se candidatavam a cursos nas Instituições de Formação em Saúde (IdF's), (Monjane, 2013:11).

Segundo o Plano de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Ministério da Saúde (PDRH2006-2010) a qualidade dos candidatos melhorou com a mudança do nível de ingresso aos cursos técnicos de 10ª para 12ª Classe. Contudo, outros problemas surgiram, que além do aumento de instituições de ensino superior,as desistências e anulações das matrículas dos formandos do nível médio aumentaram à favor de centros de trabalho (bancos e empresas).

A evasão dos estudantes de EG na década de 1990 leva à redefinição do nível de ingresso de 12ª para 10ª classe para reduzir as perdas destes a favor de cursos universitários. Assim, em 2002 introduziu-sea10ª classe como habilitações literárias mínimas necessáriaspara frequentar qualquer curso, incluindo os de enfermagem, (PDRH 2006-2010).

A rede de formação, ou seja, as escolas que formam os enfermeiros estão em todas as províncias do país dada a necessidade de massificar a formação destes profissionais. "(…) a capacidade logística das IdF's foi fortemente reforçada em termos de capacidade para o desenvolvimento das atividades técnico-lectivas" (idem).

Os planos curriculares são produzidos pelo Departamento de Formação do Ministério da Saúde e posteriormente enviados aos utilizadores que são as IdF's. A estrutura destes planos sempre obedeceu a um padrão ou modelo de organização baseado em disciplina, que durante a implementação segue-se primeiro aulas teóricas na sala de aulas, as práticas na sala técnica ou laboratório humanístico e finalmente o estágio na unidade sanitária. Nesta estrutura curricular as aulas teóricas e práticas decorrem num período (trimestre ou semestre) na instituição de formação e só depois segue-se a complementaridade da aprendizagem prática no local de estágio e, também, num período quer seja trimestral ou semestral.

Face à difícil evolução que o sistema de saúde, e a enfermagem têm vindo a sofrer em Moçambique as questões relacionadas com a formação de enfermeiros neste país assumem particular relevância. Sendo assim, pretendemos conhecer a evolução dos currículos dos cursos de formação de enfermeiros gerais em Moçambique, do pós-guerra até à atualidade, ou seja, de 1992 a 2013.

Tratando-se de um estudo em curso assumimos a seguinte questão de partida: Que contornos o currículo de enfermagem geral tem assumido desde o períodopós guerraaté ao presente momento, ou seja, de 1992 a 2013? E com vista a responder a esta pergunta de partida, delineamoscomo objetivo geral descrever a evolução do currículo de formação técnica de enfermagem geral, no período entre 1992 a 2013 em Moçambique, interpretando-a a luz dos desenvolvimentos sociais concomitantes. Mais especificamente, buscamos: identificar a estrutura, características e alterações dos planos de estudos dos cursos de formação de enfermeiros em Moçambique, no período definido; identificar os pressupostos que determinaram a revisão ou mudança do currículo de enfermagem geral; interpretar as principais alterações que o currículo sofreu ao longo do período em estudo e analisar o papel e a influência da(s) liderança(s) na mudança do currículo a partir das percepções e opiniões dos professores e dos técnicos do Departamento de Formação.

O desenvolvimento deste estudo é de extrema relevância e interesse porque pretende-se, por um lado, recuperar e ilustrar com evidências os contornos que teve o currículo de enfermagem geral, pois "antes de tudo, é importante que a história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporizado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações" (Silva, 2010:7 citado por Goodson, 2010). E por outro, tendo a consciência de que ainda não existe um estudo realizado neste âmbito estamos convictos de que o mesmo irá contribuir para resgatar a história curricular desta área da saúde no período em destaque e desta forma será uma mais valia para o Ministério da Saúde e para a área acadêmica.

Currículo como constructo histórico

Ao estudar o currículo de enfermagem geral procura-se trabalhar num pressuposto dum currículo que ultrapasse a concepção de currículo como um plano previsto ou prescrito, mas que também tenha em conta a sua organização em função dos propósitos educativos e de saberes, atitudes, valores, crenças ao longo dos anos. Pois, na perspectiva de (Silva, 2010: 7 citado por Goodson, 2010), o currículo não deve ser entendido e interpretado como consequência da evolução, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas, deve ir mais além, ou seja, "tentar captar as rupturas e disjunturas (…)". Esta ideia pretende chamar atenção de que a história do currículo deve espelhar não apenas a descrição e comparação do passado em relação ao presente, mastambém como esse determinado artefacto veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou essa forma:

> Isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas de diferentes tradições e diferentes concepções sociais (idem: 8).

Supomos, igualmente, que o currículode enfermagem geral tem assumido ao longo dos tempos razões que determinaram a sua reformulaçãoou reestruturação, quer seja políticas, sociais, culturais, estruturais e outras.

Goodson (2010:132), afirma que (…) a história do currículo supõe que analisemos a administração e organização de estruturas e sistemas educacionais através de uma análise mais ampla dos legados perenes de *status*, recursos, currículo e políticas (…). Esta idéia é reforçada por (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2010:37), pois consideram que o currículo está ancorado nas realidades históricas, sociais, linguísticas, políticas, económicas, religiosas, geográficas e culturais de um país, de uma região ou de uma localidade.

Considerações para avançar

Por tratar-se de pesquisa de mestrado em andamento na Universidade Aberta de Lisboa, verificamos até ao momento que o primeiro curso de EG iniciou em 1992 num modelo curricular por disciplinas com a duração de30 meses o qual foi implementado até 2010.

A estrutura deste modelo curricular sempre obedeceu a um padrão definido pelo Ministério da Saúde e cabendo às instituições de formação a sua implementação. Neste modelo, os cronogramas semestrais organizavam as aulas numa sequência em que primeiro eram ministradas aulas teóricas na sala de aulas seguidas de aulas práticas na sala técnica ou laboratório humanístico e finalmente o estágio na unidade sanitária.

O modelo curricular por disciplinas enquadra-se nas teorias tradicionais de caráter tecnicista influenciadas por Bobbitt e Tyler a partir do século XX que estiveram em vigor nos estabelecimentos de ensino nessa época e não só. Segundo esta concepção os objetivos educacionais devem ser formulados em termos de mudança de comportamento esperada no aluno, no fim duma etapa de formação e cada um dos objetivos deve corresponder a um conteúdo. Os objetivos devem ser detalhados ao nível do comportamento e muito preciso para facilitar o ensino. No entanto, Tyler, assinala que ao conceber um currículo é importante estabelecer um conjunto de poucos comportamentos a serem trabalhados em relação a múltiplos conteúdos, (Lopes & Macedo, 2011:47).

Os princípios desta organização curricular são definidos como continuidade, sequência e integração que devem ser efetivados levando-se em conta o seu significado psicológico para o aluno, (Lopes & Macedo, 2011). A seleção e a organização das experiências escolares são focalizas na atuação do professor que deve organizar e planear o ensino, previamente e ao longo de todo o processo. Ao avaliar a eficácia da aprendizagem, devem ser usados instrumentos para medir até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados. Esta avaliação guiada por objetivos educacionais centra-se no aluno, mas com seu foco no currículo (*idem*).

Como consequência das transformações políticas, sociais e culturais, a concepção tecnocrata de organização do currículo de enfermagem geral constitui passado desde a introdução do currículo modular por competências de 24 meses de duração.

O PNDRHS 2008 – 2015 destaca dentre as várias atividades nele previstas a formação massiva de Enfermeiros que deve ser acompanhada pela melhoria da qualidade e quantidade de formação para responder a carência destes profissionais no sector para tal foi redesenhado um programa de formação profissional modular. Pese embora a

reforma curricular fosse prevista no PNDRHS a mesma foi antecedida dum estudo intitulado 'Análise situacional da carreira de enfermagem em Moçambique', realizado de Outubro de 2008 a 2009 que visava examinar as tarefas de três carreiras da saúde (enfermagem geral, enfermagem de saúde materno-infantil, agentes e técnicos de medicina geral) e examinar a correspondência entre o perfil profissional definido e a prática para identificar a sobreposição de tarefas entre as carreiras e os seus respectivos níveis o básico e o médio.

A reformulação deste currículo baseou-se, fundamentalmente, nos resultados do estudo tendosido integrados os dois níveis de enfermagem (básico e médio) numa carreira única, designando-a enfermagem geral. O atual currículo do enfermagem geral entrou em vigor desde julho de 2010. O mesmo tem a duração de 2 anos divididos em 4 semestres, 22 semanas letivas por semestre, 2 das quais dedicadas a avaliação, correspondentes a carga total do curso de 2.720 horas. As horas teórico -práticas correspondem a 48% do total da formação e os estágios constituem 52%. O plano de estudos composto por 15 módulos contemplauma carga horária de 33 horas semanais para as aulas teórico-práticas e 35 horas para os estágios clínicos nos hospitais.

Considerações finais

Chegados nesta etapa lembramos que se trata duma pesquisa em curso, porém para este trabalho a documentação consultada foi de extrema importância para partilhar alguns dos contornos do currículo de enfermagem geral desde 1992 até 2013. A próxima fase complementar deste estudo será a realizaçãodas entrevistas, ao grupo alvo identificado, que nos permitirão enriquecer este trabalho.

Referências Bibliográficas

Conceição, M. C. G. S. R. (2011). *Hospitais de primeira referência, distrito de saúde e estratégia dos cuidados de saúde primários em Moçambique.* Dissertação de candidatura ao grau de Doutor no Ramo de Saúde Internacional na especialidade Políticas de Saúde e Desenvolvimento, Instituto de Higiene e Medicina Tropical. Universidade Nova de Lisboa. Portugal.

Costa, R. Padilha, M. I. Amante, L. N. Costa, E. & Bock, L. F.(2009). *Legado de Florence Nightingale: Uma viagem no tempo.* Florianópolis. 661-9.

Gilio, A. P. F. & Freitas, G. F. de (2007). *Um olhar sobre a realidade de Moçambique: a enfermagem e a saúde*. Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem. São Paulo: Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn). Recuperado em 20 de julho de 2014, dehttp://www.scielo.br/pdf/reben/v61n1/15.pdf

Goodson, I. F. (2010). *Currículo: teoria e história.* 9ed. Petrópolis: Vozes.

Jonnaert, P. Ettayebi, M. & Defise, R. (2010). *Currículo e competências.* Porto Alegre: Artmed.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

Ministério da Saúde de Moçambique- Direção de Recursos Humanos. (2010). *Análise situacional da carreira de enfermagem em Moçambique: Relatório técnico*. Fev. Maputo.

Ministério da Saúde de Moçambique-Direção de Recursos Humanos. (2008). *Plano Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos 2008-2015*. Maputo.

Ministério da Saúde de Moçambique - Direção de Recursos Humanos. (2005). Plano Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Saúde 2006-2010, Maputo.

Mondlane, L. J. (2013). *A formação de enfermeiros licenciados em Moçambique: da realidade aos desafios futuros*. Dissertação de doutorado, Universidade Federal de São Paulo: Escola Paulista de Enfermagem - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. SP, Brasil.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica de educação*. Porto: Porto Editora.

Tyler, R. W. (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.

AS POLÍTICAS CURRICULARES E A ABORDAGEM DOS TEMAS TRANSVERSAIS EM MOÇAMBIQUE

Muria, A.J.[1]; Dias, H.N.[1]; Maciel, C.

[1] Universidade Pedagógica

Email: angelomuria@hotmail.com; hildizinanorbertodias@gmail.com; carlamaciel68@yahoo.com

Resumo

Ao longo do tempo, prevaleceu a visão mecanicista que defendeu puramente a "razão" na construção do currículo Esta forma de interpretação e desenvolvimento do currículo prevalece até hoje em vários sub-sistemas de Educação em Moçambique. Tendente a inverter essa situação, as políticas que norteiam a construção do currículo em Moçambique pretendem um currículo inovador que considere o acto de aprender, não somente no sentido de "saber fazer", mas também no "aprender a viver junto" no "aprender a ser" e no "aprender a estar". O domínio destas habilidades exige a adopção de políticas curriculares que orientem para uma planificação estratégica que possibilite a abordagem e a implementação dos Temas Transversais. A transversalidade diz respeito a possibilidade de se instituir, na prática educativa, uma relação dialógica entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. Neste contexto, pretendendo saber como está sendo interpretada e implementada a transversalidade no currículo do Ensino Básico em Moçambique, realizámos um estudo nas três zonas do país, nomeadamente zonas Norte, Centro e Sul. A matriz teórica para a análise da transversalidade baseou-se em postulados enunciados por teorias pós-criticas do currículo. O estudo foi de carácter qualitativo e quantitativo. Os resultados obtidos permitem constatar que é quase unânime (70,1%) a importância da introdução do Temas Transversais. Os resultados mostram, também, que as principais dificuldades que impedem a abordagem eficiente da transversalidade são a falta de formação dos implementadores (33,5%) e a escassez de material de apoio (50,9%).

Palavras Chave: Currículo; Políticas Públicas; Temas Transversais; Planificação Estratégica.

1. Introdução

O Plano Estratégico da Educação (2012-2016) – MINED (2012, pp. 39-49) define que a programação dos assuntos transversais deve ser por nível de ensino, numa estrutura tridimensional em que se consideram os programas sectoriais, os objectivos estratégicos e as acções prioritárias. Conforme o definido no Plano Estratégico da Educação – PEE (2012, pp. 39-40). O mesmo plano recomenda que os temas transversais (TTs)[1], os programas específicos[2] e as áreas programáticas[3] devem ser tratados numa perspectiva transversal e "*que sejam operacionalizados por nível de ensino ao invés de serem tratados como programas específicos*". Isto quer dizer que os TTs devem ser integrados nos programas sectoriais e nos processos de planificação, orçamentação e monitoria em três (3) vertentes, conforme o PEE (2012, p. 41): (i) ***"Transversalidade**, através da sua integração nos programas-chave do sector, como sendo o desenvolvimento curricular, a formação de professores, a construção de salas de aula, a produção de livros e materiais didácticos;* (ii) ***Igualdade de oportunidades**, através da promoção de uma participação inclusiva e (iii)* ***Acção afirmativa**, através de intervenções orientadas para assegurar uma atenção especial para problemas específicos"*.

[1] **Temas transversais** – Educação Ambiental, Educação em Sexualidade, Educação para a Saúde, etc..
[2] **Programas Específicos** – Desporto Escolar, produção escolar, alimentação escolar.
[3] **Áreas Programáticas** – formação de professores, construção, provisão do livro escolar e material didático, ensino à distância.

2. Temas Transversais

Os Temas Transversais (TT´s) caracterizam-se por ser um conjunto de assuntos que aparecem transversalmente em áreas curriculares, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola. Alguns critérios utilizados para a sua constituição relacionam-se com a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino e aprendizagem. São temas que envolvem um aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, preocupando-se também em intervir na realidade para transformá-la. Através do TT's os alunos construem significados e conferem sentido àquilo que aprendem. O papel da escola ao trabalhar TT's é para facilitar, fomentar e integrar as acções de modo contextualizado, através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, buscando a união do conhecimento com a realidade.

O programa do Ensino Básico em Moçambique contempla uma "área de conhecimentos específicos" isto é, as disciplinas e de *"temas transversais"* tais como: Cultura de Paz, Direitos Humanos e Democracia, Género e Equidade, Saúde Reprodutiva (ITS, HIV/SIDA) e Saúde e Nutrição. Estes apresentam-se como conteúdos a serem ministrados no interior das várias áreas estabelecidas.

Alguns autores como, por exemplo, Júnior (1995), Mizukami (1998) e Muria (2010) consideram que a abordagem dos TT's requer esforços de reflexão particularmente direccionados, tendo em vista o carácter de "novidade" que em si comportam, o nível de interdisciplinariedade requerido, bem como a necessidade de preparação dos professores para desenvolverem os temas. Fiqueró (2000), traz para a discussão o facto do professor conhecer, suficientemente bem, conteúdos de outras áreas além dos da sua área de formação e actuação profissional. A questão que se coloca é: será que o professor conhece, com propriedade, os temas sociais que deverá abordar "transversalmente", na sua área de conhecimento. Estará preparado para ensinar os vários temas dos programa do Ensino Básico?

As políticas públicas em Moçambique, nas últimas décadas, preocupam-se com a formação integral dos alunos e não apenas com a transmissão dos conteúdos científicos e disciplinares. Fiqueró (2000) considera que, com a entrada dos "temas transversais", o trabalho em torno da formação integral parece estar mais sistematizado e parece apresentar-se de forma concreta, clara e organizada.

O Plano Estratégico da Educação considera que a educação deve estar comprometida com a cidadania, trabalhando, junto aos alunos, os princípios da igualdade, do patriotismo, da justiça social, do género e da igualdade de direitos, porém, os conheciemtos específicos como os da Ciências Sociais, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Educação Física por si só, não são suficientes para alcançar este fim. É na confluência desses conhecimentos com os TT's que os professores podem chegar ao processo de significação do conhecimento e do seu trabalho e, a partir daí, promover mudanças na prática pedagógica, pois, como aponta Basso (1998), o entendimento claro do significado e do sentido do trabalho não só do professor mas também do gestor são fundamentais para essas mudanças.

Assim, voltando ao ponto inicial de nossa reflexão, defendemos que a abordagem dos TT's, como toda mudança na prática pedagógica, tem que estar comprometida com a transformação da escola enquanto local de trabalho, na busca pela delimitação do local e da jornada de trabalho, assim como das demais condições objectivas para a sua implementação.

3. Procedimentos metodológicos

Para elaboração do presente trabalho usamos a pesquisa bibliográfica, a análise documental e entrevistas a gestores e a professores. Foi necessário operacionalizar os conceitos, as variáveis e as categorias que mereceram atenção especial na programação e implementação dos temas transversais. Numa primeira fase, de forma exploratória aplicamos questionários e realizámos entrevistas a gestores e professores na Cidade de Maputo. Posteriormente, alargamos o nosso estudo para mais 3 províncias, sendo uma na região Sul (Inhambane); no Centro (Zambézia) e no Norte (Cabo Delgado). Participaram no estudo de forma voluntária 338 sujeitos sendo 177 (52,4 %) do sexo masculino 161 (47,6%) do sexo feminino representando as províncias de Cabo Delgado, Zambézia, Sofala, Inhambane e Maputo Província. Os sujeitos tinham uma média de 39 anos de idade, com anos de de serviço que variam entre 1 a 42 anos, com uma média de 16 anos. As habilitações literárias situam-se entre a formação Básico, Média, Licenciatura e Mestrado. O estudo foi de carácter misto.

4. Resultados e análise

A levantarmos a questão sobre quando tomaram conhecimento sobre a existência dos TTs, pretendíamos saber o nível de conhecimento das inovações curriculares. Contudo, constátamos que 75,5% dos que responderam, tomaram conhecimento da existência dos TT´s em 2004, ano da introdução do novo currículo do Ensino Básico. Os dados sugerem a ideia que a introdução de políticas educativas nem sempre é acompanhada com a devida formação dos implementadores.

Ao serem questionados sobre os temas que desenvolvem e os diferentes contextos da sua implementação, dos 338 participantes no estudo, 48,8% indicam o tema sobre a Saúde e Higiene e 16,9% o tema Género e Educação Sexual e Reprodutiva. Ao confrontarmos os resultados com os diferentes temas definidos pelo Ministério da Educação constatamos que os sujeitos da amostra não conhecem os nomes dos temas transversais constantes nos programas de ensino. A falta de conhecimentos dos temas pode dever-se à problemática da falta da formação em matéria de TT's dos participantes no estudo. Essa constatação pode ser reforçada através dos dados resultantes da proposta dos participantes sobre a melhoria da organização do temas transversais. Os dados também mostram como que 33,4% (113 sujeitos) considera que é prioritária a necessidade da formação em matérias relacionadas com os temas transversais e 17, 2% (58 elementos) indicam que é necessário haver uma melhor planificação.

Alguns professores nunca ouviram falar de Temas Transversais e não têm conhecimento dos mesmos e a mínima ideia de como devem abordá-los. Clamam por formações que os possam ajudar nas planificações de conteúdos de TT´s integrados nas diferentes aulas. A esse respeito recolhemos alguns depoimentos de professores que referem que "*É preciso incluir todos os TT´s nos programas de ensino e capacitar todos os formadores*" (I.122). Alguns professores mostraram que não têm a mínima informação sobre a necessidade e importância de abordagem de temas transversais ou motivação para a sua abordagem, como podemos encontrar nas afirmações do professor (E 25) que "*Não se tem falado de temas transversais na escola. […] Não tenho conhecimento sobre o assunto na escola*". Um outro professor (I 299) afirma que há "*Falta de conhecimento sobre esses temas*".

Uma formação planificada poderia também permitir o tratamento de igual forma dos difrentes temas transversais, isto porque, tendo como referência os temas tratados pelos participantes no estudo, observa-se a abordagem com maior frequência o tema sobre "Saúde e Higiene" representando 48,8 % da amostra seguido de "Género e educação sexual" com 16, 9%.

Uma análise mais detalhada mostra-nos que a maior número de participantes que desenvolvem a transversalidade dos temas Saúde e Higiene e Género Educação Sexual e Reprodutiva são aqueles que conhecem a existência do Pacote Básico[4]. Os resultados do cruzamento dos dados referentes a questão"*Conhece o Programa do "Pacote Básico, Habilidades para a Vida*"? com a questão, "*Com que TT's tem trabalhado na sua prática educacional?*", mostram que: dos 61,2% que responderam que "*sim*" abordam temas transversais 33,1% indicam o tema sobre "*saúde e higiene*" em segundo lugar é apontado com 11,8% o tema sobre "género e educação sexual".

Podemos observar também que existe uma maior relação entre a questão "*Tem implementado os conhecimentos que aprendeu nesses cursos de formação sobre Pacote Básico*?" com a pergunta "*Com que TT's tem trabalhado na sua prática educacional?* Os resultados obtidos mostram também uma maior relação nestas questões no que diz respeito o tema sobre "*saúde e higiene*" e assim como com o tema sobre "*género e educação sexual*" com 23,7% e 5,9% respectivamente contra as frequências de 2,7%, para Noções de empreendedorismo; 0,3% para Educação Paz e Democracia; 0,6% para Ética e Deontologia; 2,7%, 1,8 para Educação cívica e moral e 0,6 para o Currículo local.

A relação dos temas sobre "Saúde e Higiene" e do "Género e Educação Sexual" com o programa Pacote Básico pode dever-se ao facto da abordagem das "Habilidades para Vida" terem como eixo estruturador o HIV/SIDA, que prioriza, nas suas discussões, os problemas de higiene e educação sexual e reprodutiva. Os dados mostram que o Pacote Básico aparece como projecto já estruturado com coordenadores a nível dos Distritos e escolas o que permite maior disseminação da informação.

A falta da abordagem dos diferentes temas pode dever-se, para além da falta de formação dos intervenientes no sector, também a ausência da planificação, como se pode constatar nas seguintes afirmações: (E 3)- "*Precisamos de melhorar mais a integração dos TT´s no que diz respeito a área pedagógica. A DIPE faz a gestão dos TT´s, mas esses TT´s deve ser reflectidos nos planos de lição, e quem faz esses planos é a área pedagógica, enquanto não haver um instrumento que "obriga" a essa integração nos planos de lição, isso será sempre problemático. Os TT´s são olhados como um assunto intruso...folclore. Há uma falta de competência de ensino dos TT´s*".

Nas Direcções Provinciais, Distritais e Escolas, a planificação dos temas transversais integrados na Direcção de Programas Especiais (DIPE) é feita a nível da das Direcções Distritais de Educação. Como já acima observámos, há Temas Transversais financiados por projectos de Programas Especiais e outros que não são financiados. Os temas transversais não financiados são geridos pelas Direcções Pedagógicas aos níveis das províncias, Distritos e Escolas. Porém, esta gestão não está a acontecer em algumas escolas e, por isso, os professores nada sabem sobre a filosofia de abordagem destes temas. Daí o professor (E 19) considerar que: "*Estes assuntos de temas transversais são no departamento de programas Especiais*".

[4] Programa do Ministério da Educação para o desenvolvimento de habilidades para a vida.

As constatações aqui apresentadas revelam-nos a pertinencia de formação e planificação de todos os intervenientes no sector de educação para fazerem face às exigências da abordagem da tranversalidade, assim como, para encararem com a devida seriedade os desafios que se levantam.

Com relação às dificuldade que se apresentam para a implementação dos Temas transversais, fomos encontrar as seguintes respostas do participantes no estudo. Quanto a questão sobre as dificuldades para implementação do TT, 234 (51,9%) dos sujeitos apontam como a falta de material, seguida da falta de interesse 16,0% e em terceiro a falta de tempo (10,7).

Importa salientar que, além das dificuldades já mencionadas, acrescem-se outro tipo de dificuldades como, por exemplo, o professor (I 318) considera que existe a "*Falta de apoio moral por parte dos responsáveis do programa*". Esta afirmação pode nos levar a considerar como hipótese da falta de interesse na implementação do TTs. Reforçada também com a afirmação do gestor (E5) ao considerar que "*Dão responsabilidades para as quais não há meios".*

Outra questão que merece atenção é o facto de alguns participantes no estudo considerarem como dificuldade a falta de tempo, como por exemplo a afirmação um gestor de nível províncial (I 305) "*Insuficiência de tempo por parte dos colegas, não lhes restando muito tempo paras discussão de temas transversais*".

Uma questão que merece atenção, diferentemente dos professores, os gestores indicam como uma das causas proncipais que dificultam a implementação dos TTs ser a falta de financiamento. A esse respeito, o professor (I.93) afirmou que existe a "*Falta de apoio oficial no que se refere ao reforço financeiro por parte das entidades de direito em relação a algumas actividades tais como feira escolar*".

Não obstante todos os problemas e dificuldades enfrentados para a aplicação e actuação dos TT´s, é quase unânime, em todos os sectores, a ideia de que a abordagem dos Temas Transversais é importante, pelos efeitos positivos que têm sido alcançados, quer a nível dos Departamentos Centrais, Provinciais e Distritais, quer a nível das escolas (pontos focais, professores e alunos), isto é, quando se implementam os Temas Transversais em diferentes contextos, em particular, na escola verifica-se uma mudança de atitude, isto é, 70,1% da amostra considera que a abordagem dos temas propicia uma mudança efectica de atitudes por parte dos alunos. Como podemos observar na afirmação a seguir : "Há m*aior mobilização dos pais para a escolarização da rapariga. Trouxemos maior número de raparigas para a escola, maior número de professoras. Existência de uma estratégia de género. A existência de um departamento de género, o que mostra uma sensibilidade a questão de género*".(E4)

Nos níveis central, provincial, distrital e escolas onde se faz o trabalho pedagógico sistemático para a abordagem destes temas, os efeitos positivos notam-se a partir da mudança de comportamento. Por exemplo: Um Director Pedagógico de uma Escola Primária Completa afirmou que, *"…após a abordagem do Tema Transversal 'Saúde e Higiene Pessoal', as crianças começaram a ir limpas para a escola*". (E.15). Outro Director Pedagógico entrevistado afirmou que, a "*abordagem do Tema Transversal 'Desporto e Saúde Escolar' contribuiu notoriamente para a participação massiva, tanto de rapazes como de raparigas, em diferentes modalidades desportivas*". (E.27).

Tal como os gestores, os professores partilham a mesma ideia de que há efeitos positivos não só nos alunos como também nos próprios professores. "*Tirei lições importantes para a actuação como educador da escola onde*

encontramos crianças, adolescentes que vivem ou tenham contacto com pessoas de HIV-SIDA" (I 61), "*Nas reuniões os alunos ficam mais a vontade em expressar os seus sentimentos. Estes participam activamente*". (I 162)

5. Considerações Finais

A partir do que é definido no Plano Eestratégico da Educação, pode se inferir que os TTs devem ser integrados ao nível do ensino e ao nível da administração institucional (central, provincial e/ou distrital). Para que seja possível ao Sector da Educação em Moçambique ter sucesso na implementação dos TTs, é necessária a formulação de estratégias mais eficazes e eficientes. A estratégia a adoptar dependerá, de certa medida, das condições que rodeiam a educação moçambicana, i.e., é necessário considerar o nível de formação científica e psicopedagógica dos professores; a motivação e o envolvimento dos professores; as formas de liderança dos gestores; a organização escolar (turnos, horários círculos de interesse); a ligação escola/comunidade e a existência de projectos políticos-pedagógicos nas escolas. Não obstante todos os problemas e dificuldades enfrentados para a abordagem de TT´s, é quase unânime, a opinião sobre a importância da abordagem os TTs por possibilitar a mudança de atitudea.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Figueiró, M.N.D. (1998). O preparo de educadores sexuais. *Perspectiva: sexualidade e educação,* 17.

Figueiró, M.N.D. (2000). A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente.Vol.2. *Revista de Psicologia Social e Institucional*. Edição 1. Brasil.

MINED, (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo, MINED,

Mizukami, M.G. N. (1998). Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. "*V Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores*". Águas de São Pedro - Brasil.

Muria, A.J. (2010). *A Transversalidade na formação de professores na Universidade Pedagógica*. Maputo, UP.

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* Lisboa: Dom Quixote.

Silva Júnior, C.A. (1995). *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez.

Silva Júnior, C.A. (1998). Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. In: C. S. Bissoli da Silva; L. M. Machado (orgs), *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* (pp. 87-92). São Paulo: Arte & Ciência.

AS FORTES TENDÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NAS TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES EM MOÇAMBIQUE

Guilherme Basílio[1]

Resumo

O presente artigo tem por objectivo estudar a relação entre a formação dos Estados e as tendências que caracterizaram a formação de sistemas nacionais de educação. Nele, pretende-se discutir os modelos subjacentes nas políticas educacionais, nas transformações curriculares e na formação dos sistemas de ensino público nos Estados modernos. A pesquisa faz um estudo das políticas curriculares promovidas pelas tendências republicanas e liberais, mostrando as características de tais tendências. Compara as tendências republicanas e liberais com as políticas educacionais e transformações curriculares operadas em 1983, em 1992 e em 2002, em Moçambique. A pesquisa mostra que as tendências curriculares de 1983 assentavam no modelo republicano e enfatizavam a transmissão e a partilha da cultura comum organizada pelo Estado, cimento da unidade nacional e da coesão social. A finalidade deste modelo de currículo era a formação para a cidadania e a comunhão colectiva na igualdade universal do direito à educação. As tendências das políticas educacionais de 1992 e de 2002 respondem o modelo de extracção liberal, segundo o qual o Estado abriu espaço para a intervenção das entidades do direito privado, na organização e gestão da educação. Para legitimar as posições, foram usados documentos normativos, a lei 4/83 e a lei 6/92, ambas do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

***Palavras-chave**: Políticas; Reformas; Currículo; Sistema; Educação; Moçambique*

[1] Licenciado em ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica (2002), Mestre em Educação: Currículo, em 2006 e, Doutor em Educaçao: Currículo, pela PUC-SP-Brasil, em 2010. Docente da Universidade Pedagógica (UP) desde 2003, actuando nas disciplinas de Métodos de Estudo e Investigação Científica e Hermenêutica para graduação e, Hermenêutica e Políticas Públicas de Educação para Pós-Graduação (cursos de mestrado). Endereço: guilhermebasilio@yahoo.com.br. Tel 824340900 ou 842900121

1. Introdução

A formação dos sistemas de ensino no mundo, em geral e, na África, em particular, reflecte as condições políticas, culturais e económicas subjacentes à formação dos estados nacionais. Os objectivos e princípios que orientam os sistemas de educação de cada país respondem aos objectivos do Estado. Desta forma, as políticas educacionais e o currículo estão associados à construção e consolidação do Estado Nacional.

A organização dos Estados Nacionais influenciou, de forma decisiva, a formação dos sistemas nacionais de ensino. Na formação dos sistemas de ensino, houve uma ligação directa em termos de objectivos e princípios da construção do Estado Nacional como um todo, com os objectivos e princípios do Sistema Nacional de Educação. A formação para a cidadania; a construção de sistemas de ensino centralizados; a transmissão e a partilha da cultura comum; a igualdade universal de direito à educação; o cimento da coesão nacional foram e princípios do Estado Nacional que perpassam, sobremaneira, as políticas educacionais.

Quando o Estado organiza um sistema nacional de educação, independentemente da sua extracção, pretende objectivamente construir uma cultura sistematizada para a escola; criar um sentimento de coesão nacional e uma identidade comum entre cidadãos. O Estado assume um compromisso de organizar o sistema nacional de educação alicerçado na política central de formação para a cidadania e para o trabalho. O Estado traça critérios e políticas para assegurar, financiar, gerir, supervisionar e avaliar a educação em todos os seus subsistemas.

O presente artigo intitulado *As Fortes Tendências nas Políticas Educacionais e nas Transformações Curriculares em Moçambique* pretende estudar a ligação entre os sistemas nacionais de educação e os Estados Nacionais; analisar as tendências do Sistema de Ensino em Moçambique e as políticas subjacentes, tanto na organização da educação, quanto na formação do Estado Nacional; estudar as políticas e as transformações educacionais e curriculares em Moçambique.

O artigo divide-se em duas partes: a primeira discute a *formação de sistemas de educação no mundo* e, a segunda, retrata *a Formação do Sistema de Educação e as Reformas Curriculares em Moçambique,* apresentando características de cada reforma educacional operada em Moçambique.

2. As tendências subjacentes à formação de Sistemas de Educação no Mundo

A formação dos sistemas nacionais de educação no mundo está associada à construção de Estado Nacional. A ligação entre o Estado e os sistemas de educação responde aos objectivos subjacentes à construção e à consolidação do Estado Moderno. Esta ligação responde também à tradição mundial de formação dos sistemas de ensino.

A origem social dos sistemas nacionais de educação, tanto no mundo ocidental, quanto no oriental, decorre da formação dos Estados Nacionais. A evolução desigual dos sistemas de educação nos diferentes países decorre da forma como os Estados Nacionais se foram constituindo. Ainda que se apresente como um sistema universal, os sistemas de educação evoluíram de modo desigual, atendendo às condições históricas específicas, às diversidades culturais e às diferentes forças sociais que foram assumindo a hegemonia política.

Chizzotti (2012: 439) destaca que os sistemas de educação ocidental organizaram-se sob a tutela do Estado. Por um lado, os sistemas educacionais constituíram-se a partir da política de um Estado unitário, centralizado, provedor dos direitos universais dos cidadãos, compreendendo, entre os direitos, o da educação básica universal; por outro, seguiram um modelo de extracção liberal, conservando uma tradição voluntária na organização da educação baseada na iniciativa privada.

Do ponto de vista teórico, existem dois grandes modelos de propostas curriculares que acompanham a forma como foram e estão sendo construídos os Estados. Para Chizzotti (2012:439), o primeiro modelo é caracterizado pelos “currículos e sistemas de ensino centralizados, advindos do ideal universalista republicano, que se organizou tendo como referência a transmissão e a partilha da cultura comum, organizada e veiculada pelo estado, como cimento da coesão social”. A finalidade deste modelo

de currículo é a formação para a cidadania e a comunhão colectiva do direito a uma cultura comum, sem distinções económicas, sociais, religiosas, políticas e culturais.

Este currículo busca garantir, a toda população, igualdade de oportunidades educativas. Assim, o Estado declara a educação como um direito e dever de todos os cidadãos, o direito que se traduz na educação para todos.

Os currículos centralizados objectivam construir uma cultura nacional embasada no estreitamento dos laços de solidariedade colectiva e a consolidação da unidade nacional. Assim, o currículo "atende o interesse colectivo de formar uma unidade solidária, partilhando normas e valores comuns, mediante um programa de conhecimentos básicos obrigatórios para todos os cidadãos" (Chizzotti, 2012:436). O Estado veicula, através do currículo nacional, uma moral de vida colectiva e difunde um conjunto de saberes, linguagens e práticas, cuja aquisição depende da escola.

O segundo modelo de organização dos sistemas de ensino é de extracção liberal e preconiza acções do Estado e políticas de educação sensivelmente diferentes. No modelo liberal, o Estado tende a conferir o poder de organizar, prover e gerir a educação às entidades do direito privado: as associações, as ONGs nacionais e internacionais. Para Chizzotti (2010:437), neste modelo, "o Estado responsabiliza-se pela garantia de padrões curriculares de qualidade (*standards*) e estabelece os critérios de avaliação".

O Estado se responsabiliza pela definição de critérios e leis que regulem as políticas educacionais e organiza uma política educativa voltada para o mercado do trabalho e estreita as relações para as entidades do direito privado.

No modelo de extracção liberal há uma ligação estreita entre o Estado e as entidades privadas individuais e colectivas. O Estado torna-se grande parceiro das instituições nacionais e transnacionais interessadas na educação dos cidadãos, assumindo o papel de avaliar, supervisionar e traçar critérios para a educação de qualidade. Para Chizzotti (2012: 431), a pauta liberal está definida na *Education Reform Act* proposta pelo Estado britânico, em 1988, sob o governo de Margareth Tatcher, mantida pelo partido "New Labor" de Blair. Nessa pauta, o Estado presta os serviços públicos de acordo com os objectivos do mercado. Chizzotti (2012:437) afirma que "ao invés de fornecê-los, o Estado adquire serviços, tornando-se agência central e compradora principal de serviços prestados pelas entidades privadas".

Vandenberghe (2001), lido por Chizzotti (2012: 435), destaca que o "ideário liberal inspira a nova gestão da educação, que prevê ampliar o sector privado via parcerias público-privadas e externalização, no todo ou em parte, das funções e serviços de gestão da educação, gerando multiformes regulações da educação".

Em decorrência da abertura às instituições privadas, incentiva-se a privatização dos serviços sociais, como a educação. O Estado liberal facilita o decurso de privatização das instituições educacionais. Nesta linha de abordagem, Burbules e Torres (2004:15) afirmam que:

> O processo de privatizar a educação está ocorrendo no contexto de novas relações e arranjos entre nações, caracterizado por uma nova divisão global do trabalho, uma integração econômica de economias nacionais (...), a crescente concentração do poder em organizações supra-nacionais (como o Banco Mundial, o FMI, a ONU, a União Européia e o G-7), e aquilo que chamamos de "internacionalização" do Estado...

A educação que era uma área em que, até então, o mercado não se inseria de forma directa, transformou-se em um espaço de afirmação do mercado. A lógica do capital penetra com força rápida e surpreendentemente nos meios e recintos escolares. Os procedimentos empresariais típicos penetram os sistemas de ensino à escala internacional.

A nova ordem económica e política mundial porporciona o avanço da globalização e ascensão do mercado. Libaneo, Ferreira de Oliveira e Toschi (2007:81) frisam que "a abertura económica e a crescente limitação dos poderes dos Estados nacionais têm como extensão a ampliação da autonomia do mercado mundial, a interdependência económica e o aumento do poder transnacional". As instituições transnacionais de extracção liberal/neoliberal, responsáveis pela globalização, detêm a força do mercado, capital financeiro e poder de decisão sobre as políticas educacionais.

Devido à predominância de políticas neoliberais e da força do mercado, a educação escolar, em parte ou no todo, é transferida à iniciativa privada de forma directa, mediante a contratação de serviços

de empresas educacionais privadas, com o aparato gerencial e estratégias de resultados do mercado, sob pretexto de baixa eficiência dos serviços públicos ou de forma indirecta, mediante a adopção de processos de gerenciamento e de avaliação dos resultados de empresas educacionais.

3. As Tendências na Formação do Sistema de Educação e as Reformas Curriculares em Moçambique

O Sistema Nacional de Educação (SNE), em Moçambique, começa a ser organizado desde a Luta de Libertação Nacional. Este foi assumindo as caracteristicias do Estado que nascia do s egos da revolução. Até nos anos de 1064, a população moçambicana integrada na Frelimo não sabia ler nem escrever, facto que impulsionou os líderes a apostarem na escola. Escreve Basílio (2010:80), na sua tese de doutoramento, dizendo que durante:

> a luta e poucos anos depois da revolução, a escola foi concebida como arma para o povo tomar o poder. A escola era instituição responsável pela alfabetização e descolonização ideológica, cultural e psicológica; pela construção da identidade moçambicana; pela construção da unidade nacional; pela luta contra o obscurantismo.

Portanto, a escola assumiu o papel crucial de construir uma nova identidade. Ela tornou-se instituição de formação para a cidadania e de consolidação da unidade nacional. O Estado assumiu, assim, o papel de garantir a educação para todos os moçambicanos. Sob esta perspectiva, foi construído o Sistema Nacional de Educação. A experiência da Luta Armada foi determinante na concepção de políticas educativas. Em 1974, formou-se o Governo de Transição e este teve a responsabilidade de organizar o Estado e o Sistema de Educação. Em Janeiro de 1975, o Governo realizou dois seminários nacionais de educação para a restruturação da Educação: o da Beira, que tinha como objectivo restruturar e reconstruir as políticas educacionais e os conteúdos curriculares; introduzir novas disciplinas e actividades extra-curriculares e, o de alfabetização, realizado em Ribaué, Nampula, que visava controlar o processo do desenvolvimento de alfabetização de adultos.

Em Julho de 1975, o Governo nacionaliza a educação. A nacionalização da educação visava criar uma acção de organização das instituições do Estado. Para o governo, a educação permitia participar directamente na construção da Nação Moçambicana e jogava o papel fundamental na construção da cultura e identidade moçambicanas.

O Sistema Nacional de Educação foi veículo crucial na difusão da ideologia nacionalista e o currículo nacional assumiu os desafios da reconfiguração histórica, política e cultural de Moçambique. Essa reconfiguração histórica assentava na educação para a moçambicanidade, que se tornava uma tarefa política. Assim, a educação vinculava-se ao elemento político-ideológico, o de educar para a moçambicanidade e para a unidade nacional. A escola cumpriu o objectivo político de cimentar o sentimento Nacional e difundir a cultura comum.

De acordo com Ngoenha (2000:78-79), a educação tinha a tarefa de "oferecer aos homens e mulheres instrumentos que permitiriam responder ao que implicava a liberdade em termos de responsabilidade. A educação tinha que preparar médicos, engenheiros, técnicos, comerciantes, construtores e professores".

Para Basílio (2006:32), "o sistema nacional de educação construído depois da independência se esforçou pela construção do Homem Novo que perpassou toda a ideologia do Estado Nacional". O Homem Novo significou a construção de uma nova identidade, ou seja, a moçambicanidade.

Em 1977, foi realizado o 3º Congresso da Frelimo. Neste Congresso foi definido o Plano Prospectivo Indicativo (PPI), uma política geral a partir da qual todas as políticas de desenvolvimento do país se fundamentariam. Todas as instituições do Estado deveriam ser organizadas de acordo com os objectivos do PPI. Segundo Basílio (2010:111), em resposta à política do PPI, "o Ministério de Educação, à luz do PPI, definiu as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação que foram aprovadas em 1983 em Lei do Sistema Nacional de Educação, a denominada Lei 4/83 de 23 de Março de 1983".

O vínculo desta Lei com o PPI expressa o vínculo do Estado com o Sistema de Educação. De facto, a Lei 4/83 do SNE responde às intenções do Estado Nacional. O Art 1 da Lei 4/83, do Sistema

Nacional de Educação, na sua a), afirma-se que “a educação é um direito e dever de todo o cidadão. Esse direito se traduz na igualdade de oportunidade no acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo”. Na sua e), a lei diz: “a educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a universalidade e laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagrados na Constituição”.

A Lei 4/83 aponta que o Sistema Nacional de Educação é o garante da Unidade Nacional. O Estado organiza a educação e, através da escola, veicula os princípios de amor à pátria, da unidade e da solidariedade. O Estado tornou-se garante da Educação e a escola assumiu o papel de socializar a identidade nacional, a unidade nacional, coesão social e a solidariedade colectiva. Assim, o currículo respondia os interesses colectivos e os princípios e ideologias do Estado. A formação para a unidade solidária e partilha de normas e valores comuns tornaram-se objectivos do Estado socializados pela escola.

Em 1992, o Estado adopta uma nova forma de organização política. Trata-se da organizaçao advinda do modelo liberal. O conceito da democracia começa a ser institucionalizado. Foram introduzidos os conceitos da gestão democrática e participativa. As instituições do Estado contam com intervenção política e económica das organizações nacionais e internacionais na prestação dos serviços sociais, como a educação e saúde. A nova dinâmica levou ao rejustamento da Lei 4/83 pela Lei 6/92 de 6 de Maio de 1992.

A Lei 6/92 modifica alguns princípios. De facto, foram retirados alguns princípios, como: formação do Homem Novo, consolidação do socialismo, o poder popular, o marxismo-leninismo e reafirmam-se outros, como: unidade nacional, educação como direito e dever de todos os cidadãos, etc.

Uma das grandes novidades que a lei introduziu é a abertura ao sector privado, na organização e financiamento da educação, em todos os subsistemas. Decerto, o dispositivo legal abre uma possibilidade de partilha de custos educacionais entre o Estado e as entidades privadas, correspondendo, assim, ao segundo modelo de formação de sistemas de educação. Assim, na b) do Artigo 1, da Lei 6/92, lê-se: “O Estado no quadro da lei permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo”.

A abertura às entidades privadas responde ao espírito capitalista, que avassala todos os Estados. Na economia capitalista, compete ao Estado organizar, promover e monitorar o ensino, como parte integrante da acção educativa. Compete também ao Estado, comprar os pacotes educacionais que garantam a competitividade no mercado. Na tendência liberal, a educação guia-se pela lei do mercado, pela lógica de custo e retorno e as competências são definidas de acordo com as necessidades do mercado.

O Estado negoceia com o mercado e com as empresas para o desenvolvimento da educação. A escola torna-se o centro de atenção quer para o Estado, quer para o mercado. A acção educativa é desenvolvida para responder às competências estabelecidas por agentes económicos.

O Estado liberal organiza a educação tendo em conta a globalização. Este é outro ponto que caracteriza a reforma das políticas educativas. A integração das tecnologias de informação e comunicação na sala de aula constitui uma obrigação para todos os Estados Nacionais. Elas são componente fundamental para a modernização da educação, responsáveis pela difusão de uma nova gramática, uma nova linguagem e uma nova cultura.

Sob o efeito da globalização e da ascensão das teorias neoliberais, as políticas curriculares sofreram significativos impactos que conduziram às reformas em termos de objectivos, conteúdos e metodologias no Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Os conteúdos escolares e os métodos de ensino e aprendizagem geraram nova perspectiva de avaliação de resultados. As tendências de avaliação desenvolvidas a nível internacional tiveram um impacto na Definição e Selecção de Competências (DeSeCo) que os alunos devem adquirir, no fim de cada ciclo escolar. A noção de inovação tomou as rédeas do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. O Parâmetros Curriculares Nacionais em Moçambique reflectem o modelo de educação com características liberais.

4. Considerações finais

A concepção das políticas educacionais e a formação dos sistemas de educação, no mundo em geral e em Moçambique, em particular, obedeceram a duas tendências: a republicana e neoliberal. Essas tendências estão ancoradas nos modos como os estados nacionais foram se constituindo. A tendência republicana caracterizou-se pela formação de um estado unitário, centralizado, provedor dos direitos universais dos cidadãos, compreendendo, entre os direitos, o da educação básica universal. A tendência liberal caracterizou-se pela tradição voluntária na organização da educação, baseada na iniciativa privada e independente do controlo directo do Estado.

Na primeira tendência, os sistemas de ensino foram construidos de forma centralizada, tendo como finalidade a transmissão e a partilha da cultura comum do Estado, com objectivos de consolidação da coesão social. O objectivo fundamental é a formação para a cidadania e a construção das idenidades nacionais.

A reforma educacional em Moçambique guiou-se pelo resgate e transmissão da cultura, história e identidade moçambicanas. O Estado priorizou a questão da unidade nacional e da formação para a cidadania, declarando a educação como um direito e dever de todos os moçambicanos.

Na segunda tendência, o Estado partilha o poder de organizar, prover e gerir a educação com as entidades particulares, associações e as ONGs nacionais e internacionais. Nesta tendência, o Estado responsabiliza-se pela concepção de padrões de políticas e de currículos de qualidade. O Estado planifica a educacão, de acordo com as exigências das comunidades e do mercado. O Estado estabelece uma ligação com o privado no desenvolvimento da educação.

Bibliografia

Apple, M. W, (1995). *O conhecimento oficial***.** Rio de Janeiro: Vozes,

Basílio, G. (2010). *O estado e a escola na construção da identidade política moçambicana.*(Tese de doutorado) PUC-SP.

Basílio, G. (2006). *Os Saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico em Moçambique.* (Dissertação de Mestrado), PUC-SP,

Burbules, N. C. & Torres, C. (A2004). *Globalização e educação*: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed.

Chizzotti, A. (2012). *Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular.* Educação e Filosofia Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez.

Fourquin, J. C. (1993) *Escola e cultura***;** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre.

Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. ((2007). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização.* 4ª ed.. São Paulo: Cortez,

MINED, (1983). *Lei 4/83 de 23 de Março de 1983 do Sistema Nacional de Educação.* Maputo.

MINED, (1992). *Lei 6/92 de 6 de Maio de 1992 do Sistema Nacional de Educação.* Maputo.

Ngoenha, S. E. (2000). *Estatuto e axiologia da educação.* Maputo: Livraria Universitária da UEM,

A Política da Inclusão em Moçambique:

Dois Estudos de Caso sobre o Ensino Superior (2010 - 2015)

Lúcia Suzete Simbine[1]

Introdução do Projecto

O presente projecto tem como tema *a Política da Inclusão em Moçambique: Dois Estudos de Caso sobre o Ensino Superior,* um referente/correspondente à uma universidade pública, a *Universidade de Matane – Moçambique (UMA - M)* e outro à uma universidade privada, a *Universidade de Inturo – Moçambique (UIM - M)* no período de 2010 a 2015. A Reforma Geral que culminou com a introdução de novo currículo no académico 2010 na UMA teve como uma das inovações a introdução da disciplina de Necessidades Educativas Especiais (NEE), como nuclear, nos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade (Derectrizes, 2008).

A introdução de NEE em 2010 revela que a UMA preocupa-se em oferecer uma formação de qualidade para os seus formandos de modo que estes, futuramente, desempenhem as suas funções, respondendo às necessidades de todos os seus alunos na sala de aulas. Uma educação de qualidade e inclusiva para todos e na diversidade significa uma educação abrangente, uma educação destinada a todos os cidadãos, incluindo os que apresentam diferenças em relação a maioria. Neste contexto, as turmas são compostas por alunos oriundos de diferentes culturas, diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, diferentes características e interesses divergentes (Tomlinson, 2008).

Problema da Pesquisa

A nossa Universidade é uma instituição pública que admite, e em todas as Delegações, estudantes com deficiências para responder e satisfazer as exigências impostas pelas Nações Unidas. No entanto, parte desses estudantes não concluem os cursos e, por essa razão, a minha experiência de docência no ES impele-me a pesquisar sobre a prática de inclusão, neste nível, na perspectiva de descobrir o que está na origem dessas desistências. Para tal, avanço com as seguintes questões preliminares:

Qual é percepção que as instituições de ES moçambicanas têm no que tange à política e a prática da inclusão?

Que estratégias as universidades moçambicanas devem adoptar para permitir que os estudantes com deficiência tenham acesso ao ES e permaneçam até à conclusão de curso em tempo útil?

[1] Docente das Disciplinas de Necessidades Educativas Especiais e Fundamentos de Pedagogia nos Curso de Graduação na Universidade Pedagógica - Moçambique, Licenciada em Ensino de Psicologia e Pedagogia pelo Instituto Superior Pedagógico de Moçambique em 1995, Mestre em Educação / Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com Universidade Pedagógica de Moçambique em 2006, Doutoranda em Educação / Currículo na Universidade Pedagógica de Moçambique.

Que políticas devem orientar o Sistema do Ensino Superior em Moçambique de modo que esteja ao alcance de todo o cidadão, em resposta às exigências da política da educação para todos e inclusiva na diversidade, sem olhar para as características do indivíduo?

De que maneira as universidades moçambicanas, incluindo a Universidade Pedagógica, podem se transformar em verdadeiros centros de promoção de educação inclusiva de qualidade para todos na diversidade de modo a permitir que os estudantes com deficiências tenham acesso e encontrem condições favoráveis para a conclusão de curso?

Realçar que, a *resposta* a qualquer uma das perguntas colocadas, anteriormente, será uma trilha para encontrar a *resposta* áquilo que constitui o meu maior constrangimento.

Finalidade e Objectivos

A partir da motivação de âmbito pessoal, profissional e social para a pesquisa em Política da Inclusão no ES em Moçambique analisei o panorama geral dos documentos normativos, através dos quais aprecia-se o posicionamento e o papel do Governo de Moçambique face às NEE e a inclusão. Com base nas motivações para pesquisar este assunto apresento a contextualização, tendo em conta aquilo que é a minha vivência e a minha experiência profissional na minha Universidade e apresento, também, a pertinência do estudo em Moçambique que desagua na *finalidade* da pesquisa que se resume em **compreender, conhecer e interpretar a educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais em duas Universidades moçambicanas.** Com esta finalidade, durante a minha pesquisa perceberei como se pode dar resposta educacional às características pessoais, atendendo a cada um e a cada qual, reconhecendo que parte de alunos com NEE ingressam no ES e encontram barreiras para levar o curso ao fim. Para se atingir esta finalidade ou o propósito da pesquisa farei um trabalho de campo em duas Universidades moçambicanas implantadas em quase todo o país. A pesquisa de campo envolvendo os participantes, ora apresentados, tem como objectivos:

Examinar o impacto social e académico da dos alunos com NEE;

Descrever as condições de acesso às infraestruturas (salas de aula, bibliotecas, wc e outras áreas de interesse e utilidade para o público e comunidade universitária) como ponto central para a garantia do cumprimento do princípio de inclusão dos alunos com NEE;

Conhecer e descrever os factores (extrínsecos/exógenos) e/ou motivos (intrínsecos/endógenos) que determinam ou ditam a não permanência dos alunos com NEE até a conclusão dos cursos nas universidades;

Descrever e analisar as percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à presença na turma de alunos/colegas com NEE;

Conhecer e analisar as percepções e atitudes dos professores sobre educação inclusiva;

Conhecer e analisar o sentimento dos alunos com NEE face às atitudes dos colegas e dos professores, durante o processo de aprendizagem;

Conhecer e analisar as perceções dos diretores de curso, das duas universidades moçambicanas escolhidas para estudo, no que tange à política da educação inclusiva na diversidade e o seu papel neste processo.

Salientar que, pretende-se que os resultados desta pesquisa possam servir de impulso rumo às mudanças de atitudes e das práticas costumeiras imbuídas de preconceitos em alguns sectores das instituições do ES em Moçambique.

Organização do Projecto

O presente projecto está organizado em três partes, das quais a primeira refere-se ao capítulo da revisão da literatura. A segunda parte do projeto refere-se, à metodologia do estudo. A parte três corresponde às referências.

Revisão da Literatura

A revisão da literatura constitui a parte teórica do projecto onde destaco obras e autores que serão base na construção do capítulo de enquadramento teórica da pesquisa. Neste capítulo irei apresentar a resenha da educação especial, os fundamentos teóricos que norteiam a filosofia e a política da inclusão, a educação inclusiva, as práticas de educação inclusiva nos diferentes países, experiências da educação inclusiva no ensino superior. No mesmo contexto, darei maior destaque aos instrumentos que orientam a prática e a educação inclusiva em Moçambique. (Ver a Tabela 1).

Tabela 1. Da Revisão da Literatura

Conteúdo	**Referências Bibliográficas**
Breve Resenha Histórica da Educação Especial Conceito de NEE Marcos da evolução da educação especial (segregação, integração, inclusão)	**GOFFREDO, V. F. S. de**. (2007). *Funamentos da Educação Especial.* UNIRIO, RJ. **BAUTISTA, R.** (Coord). (1997). *Necessidades Educativas Especiais.* Dinalivro, Lisboa.
Filosofia *versus* Política e Fundamentos da Inclusão	**STAINBACK, S. & STAINBACK, W**. (1999). *INCLUSÃO. Um guia para educadores.* Artimed, Porto Alegre. **UNESCO**. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento de acçao na área de NEE.* Espanha.
Conceito, Origem e Objectivos da Inclusão	PERRENOUD, P. (2001). *A pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso.* 2. ed. atmed, São Paulo. **RODRIGUES, D.** (org). (2001). *Educação e diferença. Valores e Práticas para uma Educação Individual.* Porto Editora, Porto. **CORREIA, L. M. & MARTINS, A. P.** L. (2000). *INSTITUTO DE ESTUDOS DA CRIANÇA. UNIVERSIDADE DO MINHO. INCLUSAO* – Número 1. Revista periódica.
Princípios Básicos de Inclusão	**CORREIA, L. M. & MARTINS, A. P. L**. (2002) *INCLUSÃO. Um guia para educadores e professores.* Quadrado Azul Editora, Braga. **TOMLINSON, C. A**. **(2008).** *Diferenciação pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade.* Porto Editora, Porto.

Factores que Favorecem a Inclusão	**COSTAS, F. A. T.** (Org.) et al. (2012). *Educação, Educação Especial e Inclusiva: Fundamentos, Contexto e Práticas*. Appris, Curitiba. **COLL, C. et al**. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais*. V3. 2. ed. Artmed, Porto Alegre. **TOMLINSON, C. A**. **(2008).** *Diferenciação pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade.* Porto Editora, Porto. **ALONSO, M**. (2003). *O Trabalho do Docente. Teoria e Prática.* Pioneira Thomson. **CORREIA, L. M**. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.* Porto Editora, Porto, 1999. **DIAS, H**. (2002). *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar.* Em Direcção a uma Prática Linguística – Escolar Libertadora. PROMÉDIA, Maputo.
A Política da Educação Inclusão em Moçambique	**REPÚBLCA DE MOÇAMBIQUE**. (2002). *Boletim da República de Moçambique Iª Série nº 45.* Imprensa Nacional, Maputo. **REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE**. (1990). *Constituição da República.* Imprensa Nacional de Moçambique, Maputo. **MINED**. Sistema Nacional de Educação: Leis 4/83 de 23 de Março e 6/92 de 6 de Maio.
Estuda da Arte obre a Inclusão no Mundo e em Moçambique	**VARGAS, M. S. de**. (2006). *A Inclusão no Ensino Superior: experiência da Disciplina de Prática Pedagógica - Prática de Ensino de uma Turma de Alunos Cegos e com Baixa Visão*. Rev. PONTO DE VISTA, Florianópolis, n. 8, (pp. 131 – 138). **HALL, L. M. e BELCH, H. A**. (2000). *Settings te Context: Reconsidering the Principles of Full Participation and Meaninggful Access for Students with Dilsabilities.* In: NEW DIRECTIONS

	FOR STUDENT SERVICES, n. 91, Fall 2000. Jossey - Bass Publishers. **VOGAL, S. A. and LEYSER, Y**. (1999). *Students with Disabilities in Higher Education: Faculty Attitude and Practices. Learning Disabilities Research end. Practices,* 14(3), (pp. 173 - 186), Lawrence Erlbaum Associates, Inc. **SONESON, H. M. e FISHER, S**. (2011). *Education Abroad for Students with Disabilities: Expanding Acess.* In New Directions For Students Services, nº 134, Summer 2011, pp 59 - 73. Wiley Periodicals. Published Online in Wiley Online Libraly (wileyonlinelibrary.com). DOI: 10.1002/ss.395. **LEYSER, Y. et al**. (2000). *Students with Disabilities in Higher Educatio: Perspectives of the American and Israeli Faculty Members.* In International Education, 29, (pp. 47 – 67). **KOWALSKY, R. e FRESCO, B**. (2002). *Peer Tutoring for College Students with Disabilities.* In Higher Education Research e Development, 21, (pp. 259 – 271). **HADJIKAKOU, K. et al**. (2008). *The Experiences of Studens with Mobility Disabiliities in Cypriot Higher Education Institutions: Listening to Their Voices.* In Internacional Journal of Disability, Development and Education. Vol. 57, Nº. 4, December 2010, (pp. 403 – 427).
Os paradigmas do Currículo no Âmbito da Inclusão?!	**GOODSSON, Ivor F**. (2001). *Currículo em Mudança.* Estudos na Construção Social do Currículo. Porto Editora, Porto. **DIAS, Hildizina**. (2002). *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar.* Em Direcção a uma Prática Linguística – Escolar Libertadora. PROMÉDIA, Maputo.

Metodologia

Neste capítulo apresento uma proposta sobre as directrizes e bases metodológicas que me orientarão durante a realização da pesquisa e elaboração da Tese, começando pela escolha ou selecção do paradigma. Faço a descrição do paradigma da pesquisa, tipo de pesquisa, método de pesquisa, procedimentos e as técnicas de recolha de dados, procedimentos de análise de dados, caracterização da população universo, participantes, amostra ou sujeitos da pesquisa, critérios de selecção dos participantes, local ou campo de pesquisa, período do estudo e outros.

A minha pesquisa tem como suporte o paradigma interpretativo, de tendência naturalista e cariz qualitativa, uma vez que, segundo (Afonso, 2005), os estudos naturalistas dão especial ênfase aos estudos descritivos de origem qualitativos e quantitativos nas abordagens interpretativas e nos estudos de caso. A principal característica do paradigma interpretativo – naturalista é a sua preocupação em compreender a realidade a partir de experiências subjectivas, procurando analisar a realidade a partir do interior da consciência individual e da subjectividade.

Este paradigma, devido à sua natureza, emprega técnicas qualitativas, descritivas, nas quais o investigador se torna no principal instrumento de investigação. Daí decorre também o emprego de um tipo de análise de dados do tipo qualitativo, com a introdução da indução analítica e triangulação.

Justificação do Paradigma

A escolha de um paradigma metodológico na investigação científica espelha a maneira como o investigador percepciona ou percebe a realidade e o mundo. A minha investigação orientar-se-á pelo paradigma interpretativo – naturalista com recurso ao uso, predominante, do método qualitativo na recolha de dados e uma análise descritiva do conteúdo desses dados. Esta última tarefa irá permitir-me retirar conclusões do meu estudo junto às duas instituições por pesquisar (Almeida e Freire, 2003:197). E, será paradigma interpretativo – naturalista na medida que pretendo investigar situações concretas, existentes e por mim identificadas. Guba (1978) e Guba e Lincoln (1981) definem investigação naturalista como uma abordagem de descoberta orientada que minimiza a manipulação dos ambientes em estudo e que não coloca restrições no poderão vir a ser os resultados da investigação. Trata-se de estudo interpretativo-naturalista na medida em que a minha abordagem irá reflectir crenças, princípios e formas não só de investigação, mas também, de ver o mundo, que admitem e valorizam a existência de realidades múltiplas, a influência e a modelagem que se processa entre quem procura conhecer e quem se dá a conhecer, a transferidade e os valores de quem procura conhecer (Martins, 2006).

Tipo ou Método de Pesquisa

A pesquisa é de tipo qualitativo. As abordagens interpretativas – naturalistas procuram analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais e não na do observador da acção. É com base nesta abordagem que irei compreender o que norteia a prática da inclusão no ES, numa investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal e despende muito tempo nos locais de pesquisa, tentando elucidar questões educativas ou relacionadas com a sua pesquisa (Bogdan e Bikln, 1994). O método ideal para esta pesquisa é o estudo de caso, orientado pelo paradigma interpretativo-naturalista. Este paradigma elege os métodos qualitativos para recolher, analisar e interpretar os dados (Erlandson et al, 1993, Lincoln e Guba, 1985). No entanto, o estudo de caso caracteriza-se por "incidir numa unidade dentro de um sistema mais amplo", sendo por isso sempre original e único (Coutinho, 2006).

População e Participantes

Antes de fazer a descrição da população desta pesquisa importa trazer o significado do termo população. Segundo Almeida e Freire (2003:103) população é o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar os fenómenos. Gil (1999) e Richardson (1999) definem população como sendo um conjunto de elementos que possuem determinadas característica. Para Coutinho (2013:89), população é o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e quem partilham uma característica comum.

E, tratando-se de uma pesquisa meramente qualitativa, embora se possam utilizar métodos quantitativos, caso se justifique durante o percurso e recolha de dados, apostarei numa população acessível da qual poderei retira uma amostra ou grupo de participantes da minha pesquisa. A população acessível para a minha pesquisa será composta por parte do corpo docente, parte do corpo discente, do Corpo Técnico Administrativo (CTA) e directores de cursos no ano académico de 2014 (ver a tabela 1). A opção por uma população acessível predetermina o procedimento da amostragem para a definição do tipo da amostra ou de selecção de participantes.

Tabela 2. População

Estudantes		Professores		Directores de curso		CTA.	
UIM	UMA	UIM	UMA	UIM	UMA	UIM	UMA

Critérios de selecção dos participantes da pesquisa

Directores de Curso

Ter nomeação como director de curso (substituto não)

Professores

Ser professor na UMA ou na UIM de qualquer Delegação

Ser docente da cadeira de Necessidades Educativas Especiais

Ter alunos com ou sem NEE no período da pesquisa

Alunos

Ser aluno da UMA ou UIM de qualquer Delegação

Ter NEE de qualquer tipo

Não ter NEE, mas tendo colega na turma,

Não ter NEE, mas também não ter colega na turma.

De realçar que a escolha de duas universidades, uma pública e a outra privada, visa certificar se haverá diferença na perceção e atitude em relação à filosofia, política e princípio de inclusão e no atendimento de alunos com NEE.

Instrumentos de Recolha de Dados

Como referiram anteriormente Meirinhos e Osório (2010), Dooley (2002), Yin (2005), uma das características dos estudos de caso é a possibilidade de obter informação a partir de múltiplas fontes de recolha de dados. O investigador deve ter em conta o formato em que vai recolher os dados, a estrutura e os meios tecnológicos que pretende utilizar na sua pesquisa (Meirinhos e Osório, 2010).

Assim, para a presente pesquisa utilizarei como técnicas e instrumentos de recolha de dados:

Diário de Bordo

Entrevista Estruturada

Entrevista semi-estruturada

Análise Documental

Observação

Questionário (caso se justifique)

Estes são alguns dos instrumentos mais utilizados em estudos que seguem um paradigma interpretativo (Bogdan e Biklen, 1982; Stake, 1998; Sousa, 2009).

Referências Bibliográficas

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação.* Um guia prático e crítico. ASA Editores, SA, Lisboa.

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação***.** 3ª ed. Revista e Ampliada, Psiquilibrios, Braga.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação:* uma introdução à teoria e aos Métodos. Porto Editora.

COUTINHO, C. (2006). *Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000)*. Universidade do Minho.

DOOLEY, L. M.. (2002). *Case Study Reseach and TheoryBuilding. Advances in Developing Human Resources (4).*

ERLANDSON, D. A. (1993). D*oing Naturalistic Inquiry.* London:Sage.

FERNANDES, H., et al. (2002). *A investigação em Ciências Sociais. Aproximação ao contexto da Educação Física e Desporto*. In: EFDESPORTES.COM. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Revista Digital.

GIL, A. C. (1999). *Pesquisa Social.* Métodos e Técnicas. 3 ed., ATLAS SA, São Paulo.

GUBA, E.G. e LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluation.* San Francisco: Jessey Bass.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das Revoluções Científicas*. Editora Perspectiva SA, São Paulo, 1998.

LINCOLN, Y. S. e GUBA, E.G.. (1985). *Naturalistic Inquire.* Beverly Hill, CA: Sage.

MARTINS, A. P. L. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o Fenómeno a Partir de Sete Estudos de Caso.* Tese de Doutoramento não Publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

MEIRINHOS, M. & OSÓRIO, A. (2010). *O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação em Educação.* EDUSER: revista de educação, Vol 2(2).

RICHARDSON, R. J., et al. (1999). *Pesquisa Social.* Métodos e Técnicas. 3ª ed., ATLAS SA, São Paulo.

SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação.*2ª ed., Livros Horizontes, Lisboa.

STAKE, R. E. (1998). *Investigación com Estudio de Casos.* Morata, Mdrid.

TOMLINSON, Carol Ann. **(**2008). *Diferenciação pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade.* Porto Editora, Porto.

YIN, R. (2005). *Estudos de Caso. Panejamento e Métodos*. Bookman, Porto Alegre.

O "NÃO DISCIPLINAR" NO CURRICULO ESCOLAR: ASCENÇÃO E QUEDA

José Brites Ferreira[1]

[1]Instituto Politécnico de Leiria/NIDE - Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação
CIPES – Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior

brites@ipleiria.pt

Resumo

O currículo escolar resulta de deliberações que configuram percursos curriculares, em detrimento de outros possíveis. É controversa e não isenta de polémica a presença ou ausência no currículo escolar de determinadas componentes, em detrimento de outras, ou a maior ou menor visibilidade que é dada às mesmas.

A análise das políticas curriculares das últimas três décadas, em Portugal, mostra que as questões curriculares têm estado quase sempres presentes na agenda educativa, designadamente no que se refere à presença/ausência de componentes curriculares não disciplinares no currículo escolar dos ensinos básico e secundário.

É da presença/ausência destas componentes, nas políticas curriculares das últimas três décadas, de que aqui se dá conta. Ao longo deste período, assistiu-se à sua ascensão e queda. Na sua extinção, começa por se invocar argumentos de racionalização de recursos numa lógica gerencialista mas rapidamente se passa a uma lógica curricular disciplinar que evidencia o regresso a denominados "conhecimentos fundamentais" e "disciplinas estruturantes" e que é reforçada por políticas dirigidas também a outros segmentos do sistema escolar.

Palavras-chave: currículo; políticas curriculares; disciplinar/não disciplinar.

1 Questões curriculares

As questões curriculares são muitas, de natureza diversificada e estão intimamente associadas à escolarização e ao lugar da escola na sociedade. Uma das questões centrais da escolarização é o currículo. A este propósito, Lundgren (1992) fala de códigos curriculares para se referir aos princípios fundamentais a partir dos quais se dá a seleção de conteúdos e fins, a organização e os métodos de transmissão.

O currículo escolar resulta de deliberações que, com maior ou menor grau de abertura, fixam percursos curriculares, em detrimento de outros possíveis. É controversa e não isenta de polémica a escolha do que deve constar do currículo, bem como o modo como o mesmo deve ser organizado. Não está em causa apenas a questão de deliberar sobre os *saberes mais valiosos* a constar do currículo mas também sobre *as formas* que estes devem assumir quando são incorporados e moldados no currículo escolar, através da seleção, organização e sequencialização, ou como refere Pacheco (2014) do processo de transformação curricular. O currículo pode assumir diferentes modos de organização, designadamente de coleção e de integração, como refere Bernstein (Domingos, Barradas, Rainha e Neves, 1986).

As políticas curriculares das últimas três décadas, em Portugal, mostram que as questões curriculares, designadamente o currículo dos ensinos básico e secundário, têm estado presentes na agenda e no debate políticos (Fernandes, 2011; Ferreira, 2001, 2012a; Pacheco, 2008, 2014), designadamente a presença/ausência de componentes curriculares não disciplinares obrigatórias no currículo escolar (Ferreira, 2012a).

É da presença/ausência destas componentes nas políticas curriculares das últimas três décadas, de que se dá conta no ponto seguinte, tomando como ponto de partida a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada em 1986 (Lei n.º 46/86). Terminaremos depois com algumas considerações sobre sentidos das mudanças e conflitualidades que têm caraterizado estas políticas e contextos ou cenários (Veiga-Neto, 2012) em que as mesmas se inserem ou estão associadas.

2 Da criação à extinção do "não disciplinar" no currículo escolar

A LBSE foi aprovada em 1986 (Lei n.º 46/86) e objeto de algumas alterações em 1997 (Lei n.º 115/97), em 2005 (Lei n.º 49/2005) e em 2009 (Lei n.º 85/2009). Para além de quadro orientador, a sua aprovação traduziu-se na definição global da reorganização do sistema educativo, depois de instaurada a democracia em 1974. Não deixa de ser sintomático que a sua aprovação tenha acontecido no ano em que Portugal ingressou na Comunidade Europeia. Com a LBSE de 1986, o ensino básico passou de 6 para 9 anos, organizado em ciclos de 4, 2 e 3 anos respetivamente. Por sua vez, o ensino secundário passou a ser constituído por um ciclo de 3 anos. Na mesma data, a escolaridade obrigatória passou de seis para nove. Mais tarde, em 2009, viria a passar para doze anos.

A LBSE determina, com maior ou menor ambiguidade, princípios e orientações sobre múltiplas matérias, designadamente a organização do sistema educativo e o desenvolvimento curricular. Entre os princípios e orientações incluem-se referências relativas aos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, cuja fixação foi remetida para mais tarde.

A implementação da reforma educativa decorrente da LBSE foi rica em debates e questões suscitadas, designadamente as lógicas e conflitualidades curriculares que a caraterizaram - umas centradas no ensino básico como um todo; outras centradas em cada um dos seus ciclos; outras em lógicas disciplinares que se sobrepunham a lógicas de ciclo e ao próprio ensino básico; outras na divergência de conceções de currículo e na tipologia de escolas e de perfil de professor (Ferreira, 2001, 2012a; Ferreira e Barata, 2008a, 2008b; Leite, 2005; Pacheco, 2002, 2008).

A definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário foi feita pelo Decreto-Lei n.º 286/89. O normativo determinava a existência de disciplinas obrigatórias, com horas semanais atribuídas a cada uma, exceto no 1.º ciclo. Neste, eram fixadas as áreas obrigatórias e apenas a carga horária total. O normativo determinava também a existência em todos os planos curriculares de uma área curricular não disciplinar de natureza obrigatória (a Área Escola). Além disso, era também prevista a existência de atividades de complemento curricular, com carater facultativo.

A novidade curricular foi a criação da Área Escola, definida como área curricular não disciplinar obrigatória, "com a duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola ou área escolar decidir sobre a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação" (artigo 6º, n.º1). No articulado, referia-se que os seus objectivos eram "a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos" (artigo 6º, n.º 2). Relativamente às horas que lhe eram afetas, determinava-se que, numa primeira fase, a Área Escola seria "organizada de acordo com a redução correspondente de horas lectivas das disciplinas envolvidas em cada projecto" (artigo 6º, n.º 3) e que numa segunda fase, que não se verificou, passaria a dispor de créditos horários próprios.

Os termos em que foi criada a Área Escola mostram que a mesma não dispunha de créditos horários próprios para a sua concretização e que esta era feita mediante o recurso a horas das disciplinas, o que significou, como se ouvia com alguma frequência, "roubar horas às disciplinas", impedindo ou dificultando o cumprimento dos respetivos programas.

A criação da Área Escola foi considerada, na altura, uma das matérias mais polémicas mas também a grande inovação curricular. O Conselho Nacional de Educação, no seu Parecer 6/89, referia: "constitui a maior inovação curricular da reforma educativa" (…) "poderá vir a ser (...) a grande desilusão da reforma educativa se não forem devidamente ponderadas e tornadas disponíveis as condições da respectiva implementação".

Em 2001, procedeu-se à reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001) e do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 7/2001), cujos normativos foram alterados pelos Decretos-Lei n.º 209/2002 e 74/2004, respetivamente. Através daqueles normativos procedia-se, entre outros aspetos, à criação de áreas curriculares não disciplinares obrigatórias. No caso do ensino básico foram criadas as áreas curriculares não disciplinares de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. No caso do ensino secundário foi criada a área de projeto, no 12º ano. Estas áreas tinham créditos horários próprios, que integravam os horários das turmas e dos professores. O único caso em que tal não acontecia era o 1º ciclo do ensino básico, em que a carga horária continuava a ser indicada na globalidade, sem qualquer afetação específica de horas por área.

Com estas mudanças curriculares ganhavam espaço e visibilidade no currículo as componentes curriculares não disciplinares e as escolas passavam a ter mais autonomia e responsabilidade de intervenção na definição e gestão curricular, nomeadamente ao nível da elaboração dos projetos educativos e curriculares de escola e de turma. Entretanto, as atividades de complemento curricular passavam a designar-se atividades de enriquecimento curricular.

Em 2011, mediante o Decreto-Lei n.º 18/2011, foi extinta a área de projeto, em todo o ensino básico, mantendo-se as restantes componentes curriculares não disciplinares. No mesmo ano, foi também extinta no ensino secundário a área de projeto, através Decreto-Lei n.º 50/2011. No ano seguinte, através do Decreto-Lei n.º 139/2012, foram extintas todas as componentes curriculares não disciplinares em vigor, exceto no 1º ciclo do ensino básico, no qual se mantêm as áreas não disciplinares: área de projeto, estudo acompanhado, educação para a cidadania.

3 Sentidos das mudanças curriculares

As mudanças ocorridas relativas à presença/ausência de componentes não disciplinares não pode deixar de suscitar considerações e questionamentos sobre o(s) sentido(s) das mesmas e os cenários em que ocorreram, já que a educação escolar é também pensada tendo em conta cenários (Veiga-Neto, 2012).

Em 1989, o cenário é o da integração na Comunidade Europeia. Com efeito, o normativo que aprovou a organização curricular (Decreto-Lei n.º 286/89) refere, de forma explícita, que a intenção de proceder à estruturação curricular é procurar dar resposta "ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia". A organização curricular aprovada é associada a uma ideia de modernização, qual consequência da integração de Portugal na Comunidade Europeia.

No plano curricular, a criação da Área Escola ocorreu num quadro de debate e polémica e foi colocada no currículo subordinada à organização e lógica disciplinar, dado que a sua implementação era impossível sem o envolvimento das disciplinas, mediante a cedência de horas destas. A Área Escola acabou por ter dificuldade em afirmar-se dado que foi parcialmente anulada ou contrariada por outros segmentos do sistema educativo, em que não foram implementadas medidas convergentes com a presença do não disciplinar no currículo escolar (Ferreira, 2001, 2012ª). A reforma curricular de 1989, para além de inconsistências internas no currículo oficial, de que a Área Escola é exemplo, não foi acompanhada por mudanças convergentes e coerentes ao nível da organização e funcionamento das escolas, bem como da formação de professores, matérias que ficaram adiadas para mais tarde (Ferreira, 2001).

A lógica de mudanças em que se insere a criação, em 2001, das áreas curriculares não disciplinares obrigatórias (projeto, estudo acompanhado e formação cívica) foi sobretudo curricular, dado que a mesma resultou da experiência colhida, de estudos realizados, de documentos orientadores, bem como do envolvimento de escolas e professores na criação e implementação das novas áreas curriculares (Abrantes, 2001; Fernandes, 2011; Ferreira, 2012a; Leite, 2005; Pacheco, 2006; Roldão, Nunes e Silveira, 1997; Segurado, 1998). Além disso, a reorganização curricular de 2001, tanto no ensino básico como no ensino secundário, passou pela assunção de uma definição de currículo, nos respetivos normativos, matéria que tinha ficado omissa no normativo de 1989.

Tal não significou, porém, que a conflitualidade relativa à organização do sistema escolar e ao seu currículo tivesse desaparecido, como se pode verificar de alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.º 209/2002 e n.º 74/2004, relativamente a outras questões curriculares, designadamente avaliação e exames, e sobretudo da aprovação pela Assembleia da República, em 2004, de uma nova Lei de Bases para a Educação, lei que acabou por não ser promulgada e que, por isso, não entro em vigor.

Quando, em 2011, com o XVIII Governo, começa o desmantelamento do não disciplinar do currículo escolar o cenário é de crise assumida, “num mundo que vive sob o permanente assombro do risco” (Veiga-Neto, 2012) e no contexto da intervenção da “troika” (Fundo Monetário Internacional, União Europeia, Banco Central Europeu), impondo medidas de que resultou a diminuição de recursos para certos setores, incluindo a educação formal, e que nos normativos curriculares se traduziram em termos como otimização de recursos, diminuição de carga horária semanal e/ou de disciplinas, aumento do número de alunos por turma, com a consequente diminuição de turmas e de docentes.

Todavia, ao mesmo tempo que se verificou a extinção das componentes curriculares não disciplinares num cenário de diminuição de recursos por razões de custos, verificou-se também que as alterações passaram a ser assumidas numa lógica de argumentação curricular disciplinar, que se acentuou e reforçou em 2012, com o XIX Governo, através do Decreto-Lei n.º 139/2012, bem como de outra legislação, designadamente sobre formação de professores. Com efeito, o não disciplinar foi extinto do currículo, exceto no 1º ciclo do ensino básico. Mesmo neste ciclo, a lógica disciplinar impôs-

se ao ensino globalizante de que fala a LBSE, determinando uma carga horária semanal para o Português e a Matemática (mínimo 7 horas cada), ficando as restantes horas (máximo 11 horas) para as outras componentes obrigatórias (disciplinares e não disciplinares). Com o normativo citado, verifica-se o regresso às disciplinas essenciais ou estruturantes, aos conhecimentos fundamentais, ao mesmo tempo que ganha ênfase crescente o discurso da avaliação baseado em mais exames nacionais e na mensurabilidade de resultados, deixando de lado outras dimensões que ficam omissas e silenciadas ou, em nome da autonomia das escolas e agrupamentos de escolas, são remetidas para estas e/ou as autarquias, como é o caso da oferta complementar, das atividades de enriquecimento curricular, do apoio ao estudo. Trata-se de implementar um currículo entendido como "o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo" (artigo 2.º, n.º 1).

Neste quadro, para onde caminha o currículo? Num cenário em que é inegável o fenómeno da globalização e da internacionalização também no currículo (Anderson-Levitt, 2008; Moreira e Pacheco, 2006), ao mesmo tempo que a inclusão constitui um grande desafio (Ainscow, 2008), as opções curriculares de 2012 remetem para uma clara lógica disciplinar que acentua o conceito de currículo de coleção em detrimento do integrado referidos por Berstein. Além disso, a implementação das atividades de enriquecimento curricular tem vindo a seguir lógicas de "disciplinarização", entregues com frequência ao "mercado", designadamente através das autarquias.

Em síntese, a extinção das componentes curriculares não disciplinares começou por ser feita invocando a racionalização e otimização de recursos, numa clara subordinação ao gerencialismo e a uma certa lógica de engenharia mercantil (Ferreira, 2012b; Pacheco, 2002), mas passou rapidamente para o plano de opção curricular centrada no currículo disciplinar e na exclusão quase total do não disciplinar.

Referências

Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do ensino Básico – princípios, medidas e implicações.* Lisboa: Ministério da Educação.

Ainscow, M. (2008). Teaching for Diversity: The Next Big Challenge. In F. M. Connelly, F. M. (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (240-260). Los Angeles: Sage Publications.

Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and Curriculum. In F. M. Connelly, F. M. (Ed.). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (349-368). Los Angeles: Sage Publications.

Conselho Nacional de Educação (1989). Parecer nº 6/89: novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. In Conselho Nacional de Educação, *Pareceres e recomendações 88-89***.** II volume (393-437). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Domingos, A. M., Barradas, H., Rainha, H. & Neves, I. P. (1986). *A Teoria de Bernstein em sociologia da educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernandes, P. (2011). *O Currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. B. & Barata, C. (2008a). Ensino básico: 2.º ciclo. In J. A. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa* (129-189). Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. B. & Barata, C. (2008b). Ensino básico: 3.º ciclo. In J. A. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa* (191-220). Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. B. (2001). *Continuidades e descontinuidades no ensino básico*. Leiria: Magno Edições.

Ferreira, J. B. (2012a). Ensino básico: (des)continuidades e conflitualidades curriculares. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela e S. R. Sales (Orgs), *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (63-76). Curitiba: Editors CRV.

Ferreira, J. B. (2012b). Investigando o currículo em tempos de globalização: tensões desafios e interrogações. In Atas do xix colóquio da secção portuguesa da AFIRSE, *Revisitar os estudos curriculares: Onde estamos e para onde vamos* (77-86). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Leite, C. (2005). *Mudanças curriculares em Portugal*. Porto: Porto Editora.

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

Moreira, A. F. & Pacheco, J. A. (2006). *Globalização e Educação: Desafios para Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.

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

Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos da investigação* (55-111). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C.; Nunes, L.; Silveira, T. (1997). *Relatório do projecto "Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico".* Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Segurado, M. G. (1998). *A Unidade da educação básica em análise*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Veiga-Neto, A. (2012). É preciso conhecer os cenários. In Atas do xix colóquio da secção portuguesa da AFIRSE, *Revisitar os estudos curriculares: Onde estamos e para onde vamos* (pp. 70-76). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

A questão linguística em Cabo Verde: da urgência de uma política curricular das línguas

J. Esteves Rei
Universidade de Cabo Verde

jose.rei@docente.unicv.edu.cv; esteves.rei@gmail.com

Resumo
A questão linguística em Cabo Verde é singular entre os países da CPLP. Tal singularidade, por si, não arrastará uma abordagem especial. Uma série de princípios gerais poderão ser suficientes para equacionar o problema e apoiar a tomada de decisões que se tornam urgentes.

Linguistas, didatas, especialistas do currículo e políticos são partes implicadas numa solução cujo adiamento pode diminuir os horizontes de muitos jovens estudantes. A questão é mais discutida do que analisada, está mais presente nos passos perdidos do que nos fóruns de discussão, parece interessar mais os jornalistas do que os investigadores e decisores.

O unanimismo verbalizado perante os lugares da língua cabo-verdiana e portuguesa não tem correspondência na na acção a implementar nos currículos de ambas. Um bloqueio, surpreendente e de difícil compreensão, assalta o estrangeiro, ao tomar contacto com a questão.

Parece imperioso estudar o problema, juntar as partes à mesma mesa, criar condições para que, de espírito aberto, se faça luz sobre a situação que a todos respeita. De outro modo, serão os jovens e os adultos, não escolarizados, as primeiras vítimas da mesma, ao encurtar-lhes os horizontes, ao trazer-lhes insegurança na comunicação e ao diminuir-lhes a cidadania.

Palavras chave: língua materna e oficial, bilinguismo, política linguística, currículo.

1 Introdução

A situação linguística em Cabo Verde é complexa, mas pretendemos conhecê-la. Como metodologia, seguimos a análise de conteúdo, aplicada a dados disponíveis em bibliografia, comunicação social e debates formais e informais. O tema não deixa ninguém indiferente e muitos reclamam uma política das línguas, portuguesa (LP) e cabo-verdiana (LCV). Da análise do tema, emerge a urgência de o introduzir nas agendas – científica, educativa, social, económica e política.

2. Um "facto linguístico" em Cabo Verde e sua caraterização

Consiste numa situação-linguística-problema, implicando todos os cabo-verdianos, na vida privada e pública, hoje como ontem, sem que a equação dos dados e de políticas linguísticas tenha proporcionado a sua descrição e resolução. Antes, parece crescer a insatisfação social e a regressão da aprendizagem e domínio da LP e da LCV.

Apresentemos algumas das marcas, numeradas, desse "facto linguístico". As sete primeiras são tomadas do Editorial dum semanário, (Montezinho, 2014; 19): (1) presença de Cabo Verde na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), comprometida com a promoção desta; (2) restrição da língua portuguesa a "comunicações formais, à escrita e

ao ensino; [com] retracção […] no Parlamento"; (3) o governo procura "introduzir o crioulo como língua de ensino", apesar da oposição de muitos.

Ainda: (4) "Os desafios que a língua portuguesa enfrenta deveriam merecer das autoridades atenção especial." (5) O crioulo "dificilmente a curto e médio prazo poderá substituir o português." (6) O "conflito ideológico subjacente não deixa […] levar o português […] às crianças, no pré-escolar." (7) Paralelamente, […] pretende-se iniciar a escolarização com o crioulo e adiar para mais tarde a iniciação ao português."

Como refere Jorge Amado, em 1986: (8) em Cabo Verde, "a vida decorre em crioulo" (Duarte, 2003: 21). Dulce A Duarte regista, desde os anos 70, (9) a presença do crioulo em casa, nos intervalos de reuniões oficiais e no convívio quotidiano (id. ibid.: 23). E escreve: (10) "não é lógico (nem culturalmente legítimo) que, num país independente, a língua nacional ocupe um lugar secundário." (id. ibid.: 21) Interroga-se, ainda: (11) "Como explicar então as reticências, tanto da classe política e do simples cidadão, face à ideia de o crioulo passar [a ser] de língua oficial?" (id. ibid.: 23) (12) Refere ser "o português, embora fazendo parte do nosso universo linguístico, […] instrumento de comunicação de uma minoria, que por via de regra o aprendeu na escola e que dele se serve em situações formais" (id. ibid.: 22).

O primeiro a registar o *"facto linguístico"* foi Amílcar Cabral, no início dos anos 70, ao sublinhar haver (13)"camaradas que pensam que […] é fundamental ensinar em crioulo já" (Montezinho, 2014:19). A sua opção, porém, é clara: (14)"a nossa língua para escrever é o português"(id. ibid.). O seu realismo leva-o a sustentar: (15) "o português (língua) é uma das melhores coisas que os tugas nos deixaram" (id. ibid.); (16) "se queremos levar para a frente o nosso povo, durante muito tempo ainda, […] para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português, até um dia em que, […] encontrando todas as regras de fonética boas para o crioulo, possamos escrever o crioulo." (id. ibid.) E subdivide a fundamentação em quatro pontos:

a) (17) "o mundo avançou muito, nós não avançamos muito, a nossa língua ficou ao nível do mundo […] que nós vivemos, enquanto o tuga, vivendo na Europa, a sua língua avançou bastante mais do que a nossa, podendo exprimir verdades relativas […] à ciência." (id. ibid.)

b. E ilustra a sua ideia: (18) "Por exemplo, nós dizemos assim: a Lua é um satélite natural da Terra. Satélite natural, digam isso em balanta. É preciso falar muito [s. n] para o dizer […] enquanto em Português, basta uma palavra." (id. ibid.)

c) (19) "E a Matemática […] Por exemplo, raiz quadrada de 36. Como é que se diz raiz quadrada em Balanta?" (id. ibid.) Também Dulce A. Duarte (2003: 79), refere este argumento para a evolução do crioulo.

d) (20) "Eu digo, por exemplo, a intensidade de uma força é igual à massa, vezes aceleração da gravidade. Como é que vamos dizer isso? Como é que se diz aceleração da gravidade em nossa língua? Em Crioulo não há, temos de dizer em Português." (id. ibid.)

e) E conclui: (21) "Há muita coisa que não podemos dizer na nossa língua, mas há pessoas que querem que ponhamos de lado a Língua Portuguesa porque somos africanos […]. Esses querem é avançar a sua cabeça, não é o seu povo que querem fazer avançar." (id. ibid.)

f) Para terminar, faz uma declaração política: (22) “Nós, Partido, se queremos levar para a frente o nosso povo, durante muito tempo ainda, para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o Português. E isso é uma honra.” (id. ibid.)

Ainda hoje (23) os alunos têm o primeiro contacto com o Português quando vão para a escola primária. O método nunca foi satisfatório: (24) “o erro fundamental que se cometeu é o de ensinar o português [como] os professores portugueses ensinavam essa língua há anos atrás às crianças portuguesas.” (Duarte, 2003: 214-5). Até há pouco, era mesmo “proibido o recurso ao crioulo, na comunicação pedagógica em sala de aula” e, ainda hoje os professores não sabem como utilizar uma língua, o crioulo, que não faz parte do currículo (Freitas, 2008: 56).

Fora das aulas, raramente ou nunca falam Português. É surpreendente, os alunos de Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses dizerem (25) que os colegas de Francês e Inglês falam estas línguas entre si, no regresso a casa, mas eles são incapazes de o fazer, por vergonha de cometerem erros e haver gente, ao lado, que se ria deles!

3. Parâmetros filosóficos, gramaticais e de política da língua no enquadramento e apreciação do “facto linguístico”

3.1. Quanto à relação entre as línguas (referências às marcas 3, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 23, 24)

Du Marsais (1987: 39), desde o século XVIII, reclama o recurso à língua materna na aprendizagem de outra língua, à época, o latim. A razão, “é que as crianças conhecendo esta língua já possuem a matéria das regras e das reflexões”. Mesmo quanto à leitura, é útil a tradução, assim, "procurando reter o significado das palavras tal como elas aparecem: *amavi*, eu amei.” (1987: 41).

O Reformador do Marquês de Pombal, em 1757, diz o mesmo, “pois não há maior absurdo que intentar aprender uma língua, no mesmo idioma que se ignora”. (Andrade: 1981-1984: 85).

Também, Lhomond, gramático do século XIX, “propõe começar o estudo da gramática pelo francês e já não pelo latim [pois] as crianças compreendem mais facilmente os princípios da gramática quando os vêm aplicados à [sua] língua.” (Giollito, 1983: 94).

O recurso à LCV, introduzida no currículo ou na iniciação à LCV, pode ser facilitador da sua aprendizagem.

3.2. A correcção linguística (referências às marcas 2, 5, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25)

Bonechose, em 1832, afirmava que, sem correcção linguística, “deslizam faltas graves na redacção de contratos […] que conduzem a vergonhosas querelas”. Com ela, “os que se estabelecerem por conta própria, dirigirão mais facilmente a sua empresa.” (Giollito, 1983: 93).

É que, o método da gramática escolar, “essencialmente indutivo”, em oposição à memorização das regras, segue a máxima do Padre Girard (1844): “As palavras, para o pensamento e o pensamento, para o coração e a vida.” (Giollito, 1983: 104, 108 e 101). Assim, a gramática e a correcção linguística visavam o conhecimento da vida.

A expressão correta, em LP e em LCV, surgirá como meta da escolarização e da comunicação, profissional e privada.

3.3. Perfeição das línguas, expressão do pensamento e formas gramaticais (referências às marcas 4, 8, 9, 22)

Todas as línguas têm um percurso evolutivo. Humboldt, em 1822, mostrou como essa evolução se concretiza, a partir das formas gramaticais e do suporte que estas prestam ao pensamento.

Afirma que "As palavras e suas relações gramaticais são coisas distintas. […] as palavras são como objetos reais, as relações gramaticais só servem de nexo" (Humboldt, 1972: 14). Quando uma língua não possui "signos próprios e especiais" para as relações gramaticais, estas são introduzidas mentalmente pelos falantes, com o risco da incerteza e da confusão. Mas a precisão, o ritmo e a eficácia das ideias exigem no discurso um signo / relação gramatical, à qual corresponde uma relação lógica. (Humboldt, 1972: 14-15)

Como se apresentam as relações gramaticais? Pela "adjunção (aglutinação) de sílabas significativas" e letras, como prefixos ou sufixos, de género, número e flexão verbal. (Humboldt, 1972: 19). Há, ainda, as palavras gramaticais como preposições e conjunções que, também, representam relações gramaticais. (Humboldt, 1972: 28-29).

O Pensamento, comunicado ou interiorizado, necessita da clareza e da precisão das ideias, que dependem em grande parte do modo de representação das formas gramaticais. A inexistência destas leva a circunlocuções e (perí)frases, (o "falar muito", de Cabral) produzindo a ambiguidade e a confusão.

Parece, assim, concluir-se ter o crioulo uma evolução a fazer no âmbito das suas formas gramaticais, com um ganho de rigor, clareza na expressão do pensamento. Vários investigadores o reconhecem a seguir.

3.4. Política da língua por parte de um Estado (referências às marcas 4, 5, 13-17, 20, 22)

Os Estados revelam duas atitudes perante as línguas: impor uma delas e normalizá-la. A França, de 1539 à revolução liberal, procurou impor o francês, "fazendo dele a língua do Estado", com a "exclusão do latim e das línguas regionais". Daí a Academia Francesa, criada em 1634, por Richelieu, para "elaborar as regras certas da língua e torná-la […] capaz de tratar as artes e a ciência". (Couquaux, 1986: 320).

A revolução francesa, após 1789, ilegaliza os 'idiomas', alsaciano, flamengo, provençal…" e normaliza a língua nacional, editando normas linguísticas (de sintaxe, léxico, ortografia)". A "Terceira República (1875 à 1940) generalizou a instrução pública, com uma normalização linguística sem precedentes", apoiada na gramática escolar. (Couquaux, 1986: 319-320).

Todavia, este movimento pode ser "um efeito perverso do espírito republicano e democrático: que todos os cidadãos tenham direito à mesma língua, como têm às mesmas leis, aos mesmos serviços públicos… É que a língua não é homogénea e não tem que o ser." E o autor, conclui que "A política oficial de homogeneização da língua não é mais do que uma forma de abuso de poder administrativo." E, "a norma constrange mais do que ajuda a comunicação,

impondo ao pensamento, o estilo compassado e o vocabulário convencional da língua oficial." (Couquaux, 1986: 328 e 334-335).

O meio-termo, na política da língua, seria o ideal, para um Estado, particularmente, em fase primacial de existência, como acontece em Cabo-Verde.

4. Olhares sobre quatro realidades do "facto linguístico"

4.1. A Língua Portuguesa (LP)

Sendo língua segunda e língua oficial – por ela, contacta o cidadão com a administração – a Lei de Bases do Sistema Educativo torna-a meio e objeto de ensino. O Ensino Básico deve "promover a utilização adequada" e o Secundário, "o [seu] domínio, reforçando as capacidades de expressão, oral e escrita", como refere Amália Lopes (2010: 494-498), que neste quarto ponto consultamos.

Aceita-se que a oficialização da LCV não implique diminuição do reconhecimento oficial e geral da LP, avançando D. H. Almada a razão de que ela é património cultural e língua de comunicação com o exterior (Lopes: 2011: 516). Esta dimensão é sublinhada por Manuel Veiga, ao dizer: "A LP é instrumento de comunicação, mas, também um património que moldou e continua a moldar uma parte importante da identidade e cultura cabo-verdianas. […] Pelo português realizamos a nossa integração cultural, económica, social, e tecnológica." (Lopes: 2011: 509).

Há quem avance a ideia da "existência de uma norma para o português falado em CV", Gabriel Mariano (Lopes: 2011: 509). Adelaide Monteiro refere ser a mesma "definida com base no português oral das situações formais de comunicação social" (Lopes: 2011: 516). Para Amália Melo Lopes, essa é uma meta que convém alcançar depois de aturada pesquisa. Pois, mesmo os seus trabalhos de tese de doutoramento, "o primeiro em que a situação linguística de Cabo Verde é abordada numa base científica", não lhe permitem tirar essa conclusão. (Lopes: 2011: 536).

As metodologias são insatisfatórias, mesmo com o recurso à LCV, nos próprios programas (Lopes: 2011: 498), por isso Dulce Pereira apela a metodologias adequadas e Carlos Delgado, a metodologias próprias da L2 (Lopes: 2011: 506 e 516). Amália Lopes propõe "uma pesquisa alargada sobre a eficiência do seu ensino para identificar os seus estrangulamentos e a adequação das metodologias utilizadas" (Lopes: 2011: 537).

Nela se incluiria o "propalado insucesso em LP", até para rebater "alguns mitos sem fundamentação como os jovens não gostam da LP". (Lopes: 2011: 529). Pois Dulce Duarte (2003, 241 e 262), informa que os jovens, "já na véspera da independência, se negaram a utilizar a língua do colonizador" e, no "ano lectivo de 1974-1975, nos liceus, recusavam-se a frequentar as aulas em português […], exigiam que fossem dadas em crioulo".

4.2. A Língua Cabo-verdiana (LCV)

É língua materna – à qual acede o falante desde a infância, em ambiente natural – com o direito de ser oficializada, na Constituição. A Lei de bases do Sistema Educativo vê-a como "manifestação privilegiada de cultura". (Lopes: 2011: 498). Manuel Veiga diz que o "Crioulo é um filho gerado e muito amado. É expressão e marca de identidade. Pelo

Crioulo realizamos a nossa integração no todo nacional: cultura, tradição, imaginário coletivo, família, mentalidade, história…" (Lopes: 2011: 509-10).

A oficialização da LCV é um tema controverso. Muitos a defendem, como Manuel Veiga e David Hopffer Almada. Adelaide Monteiro acha até que "o processo [já está] na fase de construção e difusão" (Lopes: 2011: 516). A esta se opõe Amália Lopes, ao sublinhar o desentendimento dos partidos parlamentares, sobre o tema. Acha que a oficialização não teria efeitos práticos imediatos, mas teria um alto valor simbólico: trazia a igualdade social das línguas e favorecia "a tomada de decisões no âmbito da normalização e do desenvolvimento, pelo recurso ao empréstimo lexical e gramatical, no uso em novos espaços". (Lopes: 2011: 531).

O seu ensino escolar, a escrita e o uso no ensino são outros temas que não deixam ninguém indiferente.

4.3. O bilinguismo

"O bilinguismo corresponde ao conhecimento e uso de duas ou mais línguas por um indivíduo ou por uma comunidade". O segundo caso denomina-se "bilinguismo social […] caracterizado pela existência de um número significativo de falantes bilingues." (Lopes: 2011: 21). Aí as línguas estão numa relação assimétrica de poder e a relação entre a língua dominante, maioritária, e a dominada, minoritária, com usos complementares, chama-se diglossia. (Lopes: 2011: 36). Esta é a situação das línguas em contacto em Cabo Verde

Dulce Duarte (2013: 23) fala dele como "um bilinguismo elitista". Manuel Veiga defende o combate à diglossia e pela construção de bilinguismo 'funcional' ou assumido, isto é, "desenvolver a complementaridade funcional e social entre o crioulo e o português, […] desempenhando todas as funções e com igual prestígio em todos os domínios e níveis de comunicação". (Lopes: 2011: 514).

Para David Hopffer Almada, o bilinguismo consiste num "simples direito de todos os cabo-verdianos se exprimirem (oralmente e por escrito) em crioulo' e não a imposição de se falar nessa língua" (Lopes: 2011: 516).

Para Amália Lopes, "O bilinguismo teria de ser construído mediante medidas de política linguística, voltadas para as duas línguas, que restaurassem o equilíbrio estatutário entre elas e direccionadas para mudança de atitudes da própria sociedade face às duas línguas." (Lopes: 2011: 495).

4. 4. A política linguística

São conhecidos alguns casos de política linguística como a resolução governamental 48/2005, que adota a "Estratégia de afirmação e valorização da LCV: ao tornar livre o seu uso na administração pública, na comunicação social, na literatura e nas artes bem como nos atos públicos e oficiais. (Lopes: 2011: 499). Todavia, parecem insuficientes.

Entre as solicitações mais apontadas, surgem a descrição gramatical (fonética, morfologia e semântica) e o levantamento da investigação realizada em matéria de LCV, por António Carreira (Lopes: 2011: 505); e as três metas: "oficialização da língua Cabo-Verdiana, generalização do seu ensino e construção de um bilinguismo cultural", avançadas por Manuel Veiga (Lopes: 2011: 510);

Talvez o tratamento dado ao ALUPEC (Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano) possa ilustrar a afirmação de Amália Lopes (2011: 519 e 520): "A constituição abre o caminho para uma planificação linguística, mas esta não existe." De facto, a proposta foi entregue em 1994; foi experimentada quatro anos (dec.-lei 67/98 de 31 de dez.); e foi aprovada oficialmente dez anos depois (dec.-lei 8/2009 de 16 de maio). (Lopes, 2011: 499). Todavia, "não foi difundido nem debatido, foi ignorado por uns e contestado por outros" (Lopes, 2011: 501).

5 Conclusão

Caraterizamos o "facto linguístico" cabo-verdiano com duas dezenas de marcas. Estas foram ilustradas por quatro abordagens linguísticas e histórico-reflexivas, procurando a sua melhor compreensão. Apresentámos o olhar de que tem estudado o tema sobre os aspetos mais relevantes. Assim, pensamos ter contribuir para o debate indispensável e a tomada urgente de decisões sobre a questão linguística em Cabo Verde, porventura, uma questão de Estado e de cidadania.

Referências

Andrade, A. A. B. (1981-1984). *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários*. 2ª. Parte. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Du Marsais, C. C. (1987). *Les Véritables Principes de la Grammaire et autres Textes, 1729-1756*. Paris. Fayard.

Duarte, D. A. (2003). *Bilinguismo ou Diglossia* (2ª ed.). Praia: Spleen Edições.

Freitas, E. G. R. (2008). *A Transferência Linguístico-Comunicativa: Atitudes e Representações dos Professores.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. Aveiro.

Giollito, P. (1983). *Histoire de L'Enseignement Primaire au XIXe Siècle. I Organization Pedagogique*. Paris: Nathan.

Humboldt, W. (1972). *Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideias*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Lopes, Lopes, A. M. (2011). *As Línguas de Cabo Verde. Uma Radiografia Sociolinguística*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Lisboa.

Couquaux, D. (1986). L'Ésprit des normes. In Mitsou, R. et Couquaux, D. (1986). *La Grammaire Modulaire*. Paris: Minuit.

Montezinho, J. (2014, junho 25). A língua portuguesa foi uma das melhores coisas que os portugueses nos deixaram. *Expresso das Ilhas*, pp. 18-19.

Ronat, M. e Couquaux, D. (dir) 1986. *La Grammaire Modulaire*. Paris: Minuit.

A questão linguística em Cabo Verde: da urgência de uma política curricular das línguas

J. Esteves Rei
Universidade de Cabo Verde

jose.rei@docente.unicv.edu.cv; esteves.rei@gmail.com

Resumo
A questão linguística em Cabo Verde é singular entre os países da CPLP. Tal singularidade, por si, não arrastará uma abordagem especial. Uma série de princípios gerais poderão ser suficientes para equacionar o problema e apoiar a tomada de decisões que se tornam urgentes.

Linguistas, didatas, especialistas do currículo e políticos são partes implicadas numa solução cujo adiamento pode diminuir os horizontes de muitos jovens estudantes. A questão é mais discutida do que analisada, está mais presente nos passos perdidos do que nos fóruns de discussão, parece interessar mais os jornalistas do que os investigadores e decisores.

O unanimismo verbalizado perante os lugares da língua cabo-verdiana e portuguesa não tem correspondência na na acção a implementar nos currículos de ambas. Um bloqueio, surpreendente e de difícil compreensão, assalta o estrangeiro, ao tomar contacto com a questão.

Parece imperioso estudar o problema, juntar as partes à mesma mesa, criar condições para que, de espírito aberto, se faça luz sobre a situação que a todos respeita. De outro modo, serão os jovens e os adultos, não escolarizados, as primeiras vítimas da mesma, ao encurtar-lhes os horizontes, ao trazer-lhes insegurança na comunicação e ao diminuir-lhes a cidadania.

Palavras chave: língua materna e oficial, bilinguismo, política linguística, currículo.

1 Introdução

A situação linguística em Cabo Verde é complexa, mas pretendemos conhecê-la. Como metodologia, seguimos a análise de conteúdo, aplicada a dados disponíveis em bibliografia, comunicação social e debates formais e informais. O tema não deixa ninguém indiferente e muitos reclamam uma política das línguas, portuguesa (LP) e cabo-verdiana (LCV). Da análise do tema, emerge a urgência de o introduzir nas agendas – científica, educativa, social, económica e política.

2. Um "facto linguístico" em Cabo Verde e sua caraterização

Consiste numa situação-linguística-problema, implicando todos os cabo-verdianos, na vida privada e pública, hoje como ontem, sem que a equação dos dados e de políticas linguísticas tenha proporcionado a sua descrição e resolução. Antes, parece crescer a insatisfação social e a regressão da aprendizagem e domínio da LP e da LCV.

Apresentemos algumas das marcas, numeradas, desse "facto linguístico". As sete primeiras são tomadas do Editorial dum semanário, (Montezinho, 2014; 19): (1) presença de Cabo Verde na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), comprometida com a promoção desta; (2) restrição da língua portuguesa a "comunicações formais, à escrita e

ao ensino; [com] retracção […] no Parlamento"; (3) o governo procura "introduzir o crioulo como língua de ensino", apesar da oposição de muitos.

Ainda: (4) "Os desafios que a língua portuguesa enfrenta deveriam merecer das autoridades atenção especial." (5) O crioulo "dificilmente a curto e médio prazo poderá substituir o português." (6) O "conflito ideológico subjacente não deixa […] levar o português […] às crianças, no pré-escolar." (7) Paralelamente, […] pretende-se iniciar a escolarização com o crioulo e adiar para mais tarde a iniciação ao português."

Como refere Jorge Amado, em 1986: (8) em Cabo Verde, "a vida decorre em crioulo" (Duarte, 2003: 21). Dulce A Duarte regista, desde os anos 70, (9) a presença do crioulo em casa, nos intervalos de reuniões oficiais e no convívio quotidiano (id. ibid.: 23). E escreve: (10) "não é lógico (nem culturalmente legítimo) que, num país independente, a língua nacional ocupe um lugar secundário." (id. ibid.: 21) Interroga-se, ainda: (11) "Como explicar então as reticências, tanto da classe política e do simples cidadão, face à ideia de o crioulo passar [a ser] de língua oficial?" (id. ibid.: 23) (12) Refere ser "o português, embora fazendo parte do nosso universo linguístico, […] instrumento de comunicação de uma minoria, que por via de regra o aprendeu na escola e que dele se serve em situações formais" (id. ibid.: 22).

O primeiro a registar o *"facto linguístico"* foi Amílcar Cabral, no início dos anos 70, ao sublinhar haver (13)"camaradas que pensam que […] é fundamental ensinar em crioulo já" (Montezinho, 2014:19). A sua opção, porém, é clara: (14)"a nossa língua para escrever é o português"(id. ibid.). O seu realismo leva-o a sustentar: (15) "o português (língua) é uma das melhores coisas que os tugas nos deixaram" (id. ibid.); (16) "se queremos levar para a frente o nosso povo, durante muito tempo ainda, […] para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português, até um dia em que, […] encontrando todas as regras de fonética boas para o crioulo, possamos escrever o crioulo." (id. ibid.) E subdivide a fundamentação em quatro pontos:

a) (17) "o mundo avançou muito, nós não avançamos muito, a nossa língua ficou ao nível do mundo […] que nós vivemos, enquanto o tuga, vivendo na Europa, a sua língua avançou bastante mais do que a nossa, podendo exprimir verdades relativas […] à ciência." (id. ibid.)

b. E ilustra a sua ideia: (18) "Por exemplo, nós dizemos assim: a Lua é um satélite natural da Terra. Satélite natural, digam isso em balanta. É preciso falar muito [s. n] para o dizer […] enquanto em Português, basta uma palavra." (id. ibid.)

c) (19) "E a Matemática […] Por exemplo, raiz quadrada de 36. Como é que se diz raiz quadrada em Balanta?" (id. ibid.) Também Dulce A. Duarte (2003: 79), refere este argumento para a evolução do crioulo.

d) (20) "Eu digo, por exemplo, a intensidade de uma força é igual à massa, vezes aceleração da gravidade. Como é que vamos dizer isso? Como é que se diz aceleração da gravidade em nossa língua? Em Crioulo não há, temos de dizer em Português." (id. ibid.)

e) E conclui: (21) "Há muita coisa que não podemos dizer na nossa língua, mas há pessoas que querem que ponhamos de lado a Língua Portuguesa porque somos africanos […]. Esses querem é avançar a sua cabeça, não é o seu povo que querem fazer avançar." (id. ibid.)

f) Para terminar, faz uma declaração política: (22) “Nós, Partido, se queremos levar para a frente o nosso povo, durante muito tempo ainda, para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o Português. E isso é uma honra.” (id. ibid.)

Ainda hoje (23) os alunos têm o primeiro contacto com o Português quando vão para a escola primária. O método nunca foi satisfatório: (24) “o erro fundamental que se cometeu é o de ensinar o português [como] os professores portugueses ensinavam essa língua há anos atrás às crianças portuguesas.” (Duarte, 2003: 214-5). Até há pouco, era mesmo “proibido o recurso ao crioulo, na comunicação pedagógica em sala de aula” e, ainda hoje os professores não sabem como utilizar uma língua, o crioulo, que não faz parte do currículo (Freitas, 2008: 56).

Fora das aulas, raramente ou nunca falam Português. É surpreendente, os alunos de Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses dizerem (25) que os colegas de Francês e Inglês falam estas línguas entre si, no regresso a casa, mas eles são incapazes de o fazer, por vergonha de cometerem erros e haver gente, ao lado, que se ria deles!

3. Parâmetros filosóficos, gramaticais e de política da língua no enquadramento e apreciação do “facto linguístico”

3.1. Quanto à relação entre as línguas (referências às marcas 3, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 23, 24)

Du Marsais (1987: 39), desde o século XVIII, reclama o recurso à língua materna na aprendizagem de outra língua, à época, o latim. A razão, “é que as crianças conhecendo esta língua já possuem a matéria das regras e das reflexões”. Mesmo quanto à leitura, é útil a tradução, assim, "procurando reter o significado das palavras tal como elas aparecem: *amavi*, eu amei.” (1987: 41).

O Reformador do Marquês de Pombal, em 1757, diz o mesmo, “pois não há maior absurdo que intentar aprender uma língua, no mesmo idioma que se ignora”. (Andrade: 1981-1984: 85).

Também, Lhomond, gramático do século XIX, “propõe começar o estudo da gramática pelo francês e já não pelo latim [pois] as crianças compreendem mais facilmente os princípios da gramática quando os vêm aplicados à [sua] língua.” (Giollito, 1983: 94).

O recurso à LCV, introduzida no currículo ou na iniciação à LCV, pode ser facilitador da sua aprendizagem.

3.2. A correcção linguística (referências às marcas 2, 5, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25)

Bonechose, em 1832, afirmava que, sem correcção linguística, “deslizam faltas graves na redacção de contratos […] que conduzem a vergonhosas querelas”. Com ela, “os que se estabelecerem por conta própria, dirigirão mais facilmente a sua empresa.” (Giollito, 1983: 93).

É que, o método da gramática escolar, “essencialmente indutivo”, em oposição à memorização das regras, segue a máxima do Padre Girard (1844): “As palavras, para o pensamento e o pensamento, para o coração e a vida.” (Giollito,

A expressão correta, em LP e em LCV, surgirá como meta da escolarização e da comunicação, profissional e privada.

3.3. Perfeição das línguas, expressão do pensamento e formas gramaticais (referências às marcas 4, 8, 9, 22)

Todas as línguas têm um percurso evolutivo. Humboldt, em 1822, mostrou como essa evolução se concretiza, a partir das formas gramaticais e do suporte que estas prestam ao pensamento.

Afirma que "As palavras e suas relações gramaticais são coisas distintas. […] as palavras são como objetos reais, as relações gramaticais só servem de nexo" (Humboldt, 1972: 14). Quando uma língua não possui "signos próprios e especiais" para as relações gramaticais, estas são introduzidas mentalmente pelos falantes, com o risco da incerteza e da confusão. Mas a precisão, o ritmo e a eficácia das ideias exigem no discurso um signo / relação gramatical, à qual corresponde uma relação lógica. (Humboldt, 1972: 14-15)

Como se apresentam as relações gramaticais? Pela "adjunção (aglutinação) de sílabas significativas" e letras, como prefixos ou sufixos, de género, número e flexão verbal. (Humboldt, 1972: 19). Há, ainda, as palavras gramaticais como preposições e conjunções que, também, representam relações gramaticais. (Humboldt, 1972: 28-29).

O Pensamento, comunicado ou interiorizado, necessita da clareza e da precisão das ideias, que dependem em grande parte do modo de representação das formas gramaticais. A inexistência destas leva a circunlocuções e (perí)frases, (o "falar muito", de Cabral) produzindo a ambiguidade e a confusão.

Parece, assim, concluir-se ter o crioulo uma evolução a fazer no âmbito das suas formas gramaticais, com um ganho de rigor, clareza na expressão do pensamento. Vários investigadores o reconhecem a seguir.

3.4. Política da língua por parte de um Estado (referências às marcas 4, 5, 13-17, 20, 22)

Os Estados revelam duas atitudes perante as línguas: impor uma delas e normalizá-la. A França, de 1539 à revolução liberal, procurou impor o francês, "fazendo dele a língua do Estado", com a "exclusão do latim e das línguas regionais". Daí a Academia Francesa, criada em 1634, por Richelieu, para "elaborar as regras certas da língua e torná-la […] capaz de tratar as artes e a ciência". (Couquaux, 1986: 320).

A revolução francesa, após 1789, ilegaliza os 'idiomas', alsaciano, flamengo, provençal…" e normaliza a língua nacional, editando normas linguísticas (de sintaxe, léxico, ortografia)". A "Terceira República (1875 à 1940) generalizou a instrução pública, com uma normalização linguística sem precedentes", apoiada na gramática escolar. (Couquaux, 1986: 319-320).

Todavia, este movimento pode ser "um efeito perverso do espírito republicano e democrático: que todos os cidadãos tenham direito à mesma língua, como têm às mesmas leis, aos mesmos serviços públicos… É que a língua não é homogénea e não tem que o ser." E o autor, conclui que "A política oficial de homogeneização da língua não é mais do que uma forma de abuso de poder administrativo." E, "a norma constrange mais do que ajuda a comunicação

impondo ao pensamento, o estilo compassado e o vocabulário convencional da língua oficial." (Couquaux, 1986: 328 e 334-335).

O meio-termo, na política da língua, seria o ideal, para um Estado, particularmente, em fase primacial de existência, como acontece em Cabo-Verde.

4. Olhares sobre quatro realidades do "facto linguístico"

4.1. A Língua Portuguesa (LP)

Sendo língua segunda e língua oficial – por ela, contacta o cidadão com a administração – a Lei de Bases do Sistema Educativo torna-a meio e objeto de ensino. O Ensino Básico deve "promover a utilização adequada" e o Secundário, "o [seu] domínio, reforçando as capacidades de expressão, oral e escrita", como refere Amália Lopes (2010: 494-498), que neste quarto ponto consultamos.

Aceita-se que a oficialização da LCV não implique diminuição do reconhecimento oficial e geral da LP, avançando D. H. Almada a razão de que ela é património cultural e língua de comunicação com o exterior (Lopes: 2011: 516). Esta dimensão é sublinhada por Manuel Veiga, ao dizer: "A LP é instrumento de comunicação, mas, também um património que moldou e continua a moldar uma parte importante da identidade e cultura cabo-verdianas. […] Pelo português realizamos a nossa integração cultural, económica, social, e tecnológica." (Lopes: 2011: 509).

Há quem avance a ideia da "existência de uma norma para o português falado em CV", Gabriel Mariano (Lopes: 2011: 509). Adelaide Monteiro refere ser a mesma "definida com base no português oral das situações formais de comunicação social" (Lopes: 2011: 516). Para Amália Melo Lopes, essa é uma meta que convém alcançar depois de aturada pesquisa. Pois, mesmo os seus trabalhos de tese de doutoramento, "o primeiro em que a situação linguística de Cabo Verde é abordada numa base científica", não lhe permitem tirar essa conclusão. (Lopes: 2011: 536).

As metodologias são insatisfatórias, mesmo com o recurso à LCV, nos próprios programas (Lopes: 2011: 498), por isso Dulce Pereira apela a metodologias adequadas e Carlos Delgado, a metodologias próprias da L2 (Lopes: 2011: 506 e 516). Amália Lopes propõe "uma pesquisa alargada sobre a eficiência do seu ensino para identificar os seus estrangulamentos e a adequação das metodologias utilizadas" (Lopes: 2011: 537).

Nela se incluiria o "propalado insucesso em LP", até para rebater "alguns mitos sem fundamentação como os jovens não gostam da LP". (Lopes: 2011: 529). Pois Dulce Duarte (2003, 241 e 262), informa que os jovens, "já na véspera da independência, se negaram a utilizar a língua do colonizador" e, no "ano lectivo de 1974-1975, nos liceus, recusavam-se a frequentar as aulas em português […], exigiam que fossem dadas em crioulo".

4.2. A Língua Cabo-verdiana (LCV)

É língua materna – à qual acede o falante desde a infância, em ambiente natural – com o direito de ser oficializada, na Constituição. A Lei de bases do Sistema Educativo vê-a como "manifestação privilegiada de cultura". (Lopes: 2011:

Crioulo realizamos a nossa integração no todo nacional: cultura, tradição, imaginário coletivo, família, mentalidade, história…" (Lopes: 2011: 509-10).

A oficialização da LCV é um tema controverso. Muitos a defendem, como Manuel Veiga e David Hopffer Almada. Adelaide Monteiro acha até que "o processo [já está] na fase de construção e difusão" (Lopes: 2011: 516). A esta se opõe Amália Lopes, ao sublinhar o desentendimento dos partidos parlamentares, sobre o tema. Acha que a oficialização não teria efeitos práticos imediatos, mas teria um alto valor simbólico: trazia a igualdade social das línguas e favorecia "a tomada de decisões no âmbito da normalização e do desenvolvimento, pelo recurso ao empréstimo lexical e gramatical, no uso em novos espaços". (Lopes: 2011: 531).

O seu ensino escolar, a escrita e o uso no ensino são outros temas que não deixam ninguém indiferente.

4.3. O bilinguismo

"O bilinguismo corresponde ao conhecimento e uso de duas ou mais línguas por um indivíduo ou por uma comunidade". O segundo caso denomina-se "bilinguismo social […] caracterizado pela existência de um número significativo de falantes bilingues." (Lopes: 2011: 21). Aí as línguas estão numa relação assimétrica de poder e a relação entre a língua dominante, maioritária, e a dominada, minoritária, com usos complementares, chama-se diglossia. (Lopes: 2011: 36). Esta é a situação das línguas em contacto em Cabo Verde

Dulce Duarte (2013: 23) fala dele como "um bilinguismo elitista". Manuel Veiga defende o combate à diglossia e pela construção de bilinguismo 'funcional' ou assumido, isto é, "desenvolver a complementaridade funcional e social entre o crioulo e o português, […] desempenhando todas as funções e com igual prestígio em todos os domínios e níveis de comunicação". (Lopes: 2011: 514).

Para David Hopffer Almada, o bilinguismo consiste num "simples direito de todos os cabo-verdianos se exprimirem (oralmente e por escrito) em crioulo' e não a imposição de se falar nessa língua" (Lopes: 2011: 516).

Para Amália Lopes, "O bilinguismo teria de ser construído mediante medidas de política linguística, voltadas para as duas línguas, que restaurassem o equilíbrio estatutário entre elas e direccionadas para mudança de atitudes da própria sociedade face às duas línguas." (Lopes: 2011: 495).

4. 4. A política linguística

São conhecidos alguns casos de política linguística como a resolução governamental 48/2005, que adota a "Estratégia de afirmação e valorização da LCV: ao tornar livre o seu uso na administração pública, na comunicação social, na literatura e nas artes bem como nos atos públicos e oficiais. (Lopes: 2011: 499). Todavia, parecem insuficientes.

Entre as solicitações mais apontadas, surgem a descrição gramatical (fonética, morfologia e semântica) e o levantamento da investigação realizada em matéria de LCV, por António Carreira (Lopes: 2011: 505); e as três metas: "oficialização da língua Cabo-Verdiana, generalização do seu ensino e construção de um bilinguismo cultural", avançadas por Manuel Veiga (Lopes: 2011: 510);

Talvez o tratamento dado ao ALUPEC (Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano) possa ilustrar a afirmação de Amália Lopes (2011: 519 e 520): "A constituição abre o caminho para uma planificação linguística, mas esta não existe." De facto, a proposta foi entregue em 1994; foi experimentada quatro anos (dec.-lei 67/98 de 31 de dez.); e foi aprovada oficialmente dez anos depois (dec.-lei 8/2009 de 16 de maio). (Lopes, 2011: 499). Todavia, "não foi difundido nem debatido, foi ignorado por uns e contestado por outros" (Lopes, 2011: 501).

5 Conclusão

Caraterizamos o "facto linguístico" cabo-verdiano com duas dezenas de marcas. Estas foram ilustradas por quatro abordagens linguísticas e histórico-reflexivas, procurando a sua melhor compreensão. Apresentámos o olhar de que tem estudado o tema sobre os aspetos mais relevantes. Assim, pensamos ter contribuir para o debate indispensável e a tomada urgente de decisões sobre a questão linguística em Cabo Verde, porventura, uma questão de Estado e de cidadania.

Referências

Andrade, A. A. B. (1981-1984). *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários*. 2ª. Parte. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Du Marsais, C. C. (1987). *Les Véritables Principes de la Grammaire et autres Textes, 1729-1756*. Paris. Fayard.

Duarte, D. A. (2003). *Bilinguismo ou Diglossia* (2ª ed.). Praia: Spleen Edições.

Freitas, E. G. R. (2008). *A Transferência Linguístico-Comunicativa: Atitudes e Representações dos Professores.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. Aveiro.

Giollito, P. (1983). *Histoire de L'Enseignement Primaire au XIXe Siècle. I Organization Pedagogique*. Paris: Nathan.

Humboldt, W. (1972). *Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideias*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Lopes, Lopes, A. M. (2011). *As Línguas de Cabo Verde. Uma Radiografia Sociolinguística*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Lisboa.

Couquaux, D. (1986). L'Ésprit des normes. In Mitsou, R. et Couquaux, D. (1986). *La Grammaire Modulaire*. Paris: Minuit.

Montezinho, J. (2014, junho 25). A língua portuguesa foi uma das melhores coisas que os portugueses nos deixaram. *Expresso das Ilhas*, pp. 18-19.

Ronat, M. e Couquaux, D. (dir) 1986. *La Grammaire Modulaire*. Paris: Minuit.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 9

CURRÍCULO E CULTURAS

OS CURRÍCULOS EM REDES E AS AUDIOVISUALIDADES CONTEMPORÂNEAS

Fonseca, J. B.[1]; Paiva, V. M. B.[2]; Soares, M. C. S.[3]

[1]Universidade Federal de São João del-Rei/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

[2] Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

[3]Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Email: jombarreto@gmail.com; vanesssamaia@gmail.com; ceicavix@gmail.com

Resumo:

Com este texto, argumentamos em favor do uso de narrativas audiovisuais como dispositivo de pesquisa-intervenção nas tessituras curriculares, entendidas como redes de conhecimentos, significações e subjetividades criadas e trançadas em múltiplos contextos cotidianos dentro-fora das escolas, confrontando, reafirmando e/ou problematizando diferentes conteúdos e modos legitimados como escolares de aprender. Situamos as práticas educativas de nossos tempos na contingência de culturas eminentemente audiovisuais, as quais nos convocam, todo tempo, a conhecer, a significar e a nos constituir em meio a imagens e sons tecnicamente produzidos.

Para nos ajudar a pensar a operacionalidade desta proposta, trazemos duas experiências vividas com/em contextos escolares: a realização de um vídeo cabine com estudantes de uma escola pública municipal de ensino fundamental na cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo/BR e a produção de vídeos com alunos e professores de uma escola pública municipal de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro/BR. Consideramos que essas produções se inserem no limiar das audiovisualidades contemporâneas, embaçando as fronteiras construídas pelos pesquisadores e realizadores entre códigos imagéticos, gêneros e produção-consumo.

Dialogando, principalmente, com Homi Bhabha e Michel de Certeau, o foco de nossa análise se detém nas negociações, traduções, hibridizações e invenções que emergem nesses processos, engendrando conhecimentos, formas de conhecer e modos de existência para além das codificações e modelizações hegemônicas.

Palavras-chave: Audiovisualidades; Currículos em redes; Processos de subjetivação: Hibridização; Invenção.

1 Introdução

Arlindo Machado, afirma, em uma série de televisão[1], que Jean Luc Godard é um filósofo do nosso tempo. “Só que ele não escreve, ele faz filmes”. Nos filmes de Godard, segundo Machado, há reflexões sobre o homem e reflexões sobre o mundo. O interessante na afirmação do teórico brasileiro e estudioso do audiovisual, é que ele escolheu uma série de TV para afirmar o deslizamento do pensamento no contemporâneo do papel para a tela. Poderia ter feito isso em seus textos. Mas, sintonizado com os movimentos do audiovisual, sabe que “nós estamos construindo uma nova maneira de pensar” (Machado, 2008: 8min52).

[1] Série ***No Estranho Planeta dos Seres Audiovisuais*** (2008) idealizada por Cao Hamburger, levada ao ar no Canal Futura.

Atualmente, constituímos nossas vivências e experiências em uma cultura ostensivamente audiovisual. Nossa relação com o mundo é habitada por imagens em movimento presentes desde os ultrassons de gestantes até o passatempo mais frequente dos idosos, que são os programas televisuais.

Estas imagens em movimento, dotadas de sons e significações, nos convidam todo o tempo à interpretação, à recriação, à indexação e à difusão nos diferentes repositórios de imagens (youtube, vimeo, dentre outros) que temos a nossa disposição. Ressalta-se que essa atitude *prosumer*[2] (produtor + consumidor) de audiovisual só foi possível a partir do acesso às tecnologias de gravação, edição e divulgação, propiciadas pelo acesso aos equipamentos, já mais acessíveis, do ponto de vista econômico.

Esta "novidade", explorada à exaustão, pelos *prosumers* faz emergir novas maneiras de conhecer, de compreender, de (re) significar e de se constituir. Ou seja, novas formas de representar e de se (re) inventar e de inventar o mundo. Com estas audiovisualidades (Killp, 2012) contemporâneas, constituem-se formas inexploradas de vivência, experiência, pensamento e imaginação. A noção de audiovidualidades, segundo essa autora, aponta para as produções realizadas no limiar do audiovisual, em um embaraçamento entre códigos imagéticos, produção, consumo e gêneros.

Os aparelhos que produzem os signos audiovisuais estão cada vez mais próximos da população, acessíveis do ponto de vista econômico e permeáveis, e entram diariamente nas escolas, sem pedir autorização, colados aos corpos dos sujeitos que por lá circulam. Sendo assim, não se trata mais de abraçar ou rejeitar o uso dos artefatos audiovisuais nas práticas curriculares cotidianas, mas de problematizar os usos dessas tecnologias e o que eles produzem.

A onipresença das câmeras por toda parte, mais do que documentar o que existe, em tempo real, possibilita àqueles que praticam as audiovisualidades dramatizar a vida cotidiana, ficcionar sobre si e sobre sua relação com o mundo, experimentando performaticamente novas possibilidades de criar sua existência.

Nessa contingência, propomos o uso do audiovisual como dispositivo de pesquisa-intervenção nos/dos com os cotidianos das redes educativas dentro-fora das escolas, tendo em vista uma Educação implicada com a participação de todos na tessitura das narrativas do vivido e, assim, da invenção do presente, o que constitui uma das formas de emancipação e de ação política. O conceito de intervenção que trazemos para as nossas pesquisas refere-se, com Kastrup (2005), à perturbação ou abalo produzido no fluxo recognitivo, essencial para a invenção de problemas.

Com Gomes (2012, p. 200), inferimos que "os dispositivos midiáticos são sistemas de relações entre tecnologias, linguagens e práticas sociais que se configuram como espaços e modos de interação", de forma que "é no trabalho do dispositivo que se realizam as disputas e apropriações dos sentidos".

[2] Termo usado por Henry Jenkins em seu livro ***A Cultura da Convergência,*** Editora Aleph, 2008, para designar o ato de consumir e produzir conteúdos.

A seguir, trazemos duas experiências vividas em diferentes escolas, as quais podem contribuir com as análises que estamos empreendendo. As duas pesquisas foram realizadas por uma professora deste grupo[3] que, posteriormente, compartilhou a discussão e as problematizações com os outros dois coautores deste trabalho.

2 Vídeo cabine: pistas para pensar o sentido da escola e do currículo

Essa experiência foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de Vitória/ES, como dispositivo de uma pesquisa-intervenção que objetivava problematizar o currículo praticado. Com esse propósito, foi produzido um vídeo cabine, cuja técnica empregada consiste em colocar uma câmera em uma sala e deixar as pessoas falarem livremente sobre algum assunto proposto. No caso dessa experiência, o tema sugerido foi o sentido da escola e os participantes foram os alunos. Instalamos uma câmera de vídeo na sala da coordenação pedagógica e deixamos sobre a mesa material escolar com a intenção de criar um ambiente familiar. A participação dos alunos foi voluntária e aleatória.

Quando ouvimos as primeiras falas nos assustamos: os discursos eram fluentes e articulados. Estranhamos também o repertório e os posicionamentos. Parecia uma reprodução do discurso pedagógico oficial. Só depois de algum tempo compreendemos o que acontecia. Lembramos de Parente (2004), quando dizia que qualquer sentido, como qualquer verdade, não existe fora das redes em que são criados e em que circulam.

Constatamos que os jovens souberam performar um desempenho perante a câmera, aproveitando esse momento de visibilidade para tirar algum proveito pessoal e coletivo. O que estava em jogo era uma forma de negociação, já que combinaram entre si algumas reivindicações: aumentar o tempo do recreio, mais atividades artísticas e esportivas, construção de uma piscina, música nos intervalos e palestras sobre assuntos de seus interesses, como sexo, violência e drogas. Com isso, passamos a pensar a escola como espaço praticado (Certeau, 1994) e como entre-lugar (Bhabha, 1998), onde os acontecimentos engendrados produzem sentidos informados por interesses próprios. Aparentemente falando de um futuro melhor como resultado de uma educação escolar, conforme prometem os discursos pedagógicos que ouvem, as crianças estavam, na verdade, negociando um presente melhor para elas.

Os depoimentos dos alunos ao vídeo cabine apontaram para uma insatisfação com as normas e os procedimentos da escola, mas também indicaram um processo constante de negociação, para além de um confronto. Além disso, o dispositivo engendrou a possibilidade e o incentivo para os alunos falarem e serem ouvidos. Articulada com outras práticas de pesquisa e de ação, esse processo pode nos fornecer pistas para pensarmos os currículos praticados.

[3] Vídeos realizados pela professora Dra. Maria da Conceição Silva Soares e discutidos, posteriormente, com os professores Drs. João Barreto da Fonseca e Vanessa Maia Barbosa de Paiva.

3 A história pode ser outra: vídeo e negociações sobre a diferença

Essa experiência abarca a produção do vídeo "João: a história pode ser outra", realizado por alunos e professores de uma escola pública municipal de ensino fundamental localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, em conjunto com uma equipe da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Essa produção integra o projeto de extensão O uso de artefatos culturais por docentes e discentes na tessitura de conhecimentos e significações nos cotidianos escolares[4], que possibilitou a criação de três vídeos no período de um ano. O vídeo aqui abordado tem como tema central a história de João Cândido (o líder da Revolta da Chibata[5]) contada a partir dos sonhos de um aluno negro e pobre que dorme durante a aula de História.

A escolha do tema aconteceu, pelo lado da escola, porque a história já tinha sido encenada em uma versão teatral. Além disso, tratava-se também de um 'conteúdo' demandado pela disciplina História, conforme a proposta curricular. Já pelo lado dos integrantes do Laboratório Educação e Imagem da UERJ a opção emergiu na medida em que as questões referentes às relações raciais estão entre os interesses de pesquisa do grupo.

Escolhido o tema, alunos e professores realizaram pesquisas e trouxeram, além de textos, documentos históricos e muitas fotos. A partir de então, começaram as conversas em torno do argumento, personagens e roteiro do filme a ser criado.

Algumas das discussões remetem aos modos pelos quais alunos e professores estabelecem relações com os conhecimentos demandados pelas disciplinas. Num primeiro momento, o professor de história propôs um filme documentário. A partir do modo pelo qual percebia sua disciplina, ele se focava nos fatos históricos (reais?) e nas possibilidades oferecidas pelo audiovisual para apresentá-los.

Algum tempo depois a professora de artes defendeu uma proposta que dialogava mais com o modo pelo qual ela concebia sua prática, prevendo teatro, desenho, figurinos, alegorias e cenários. O foco estava na plástica, na estética, na emoção. Ela propôs que o vídeo a ser produzido se passasse na sala de aula, durante uma aula de História do Brasil, quando um aluno dormiria e sonharia com a revolta da Chibata, assunto da aula, identificando-se com o líder João Cândido.

Foram muitas as negociações em relação ao perfil dos personagens e os rumos da história. Por que o aluno dormia, era preguiçoso ou a aula era chata? Tinha que trabalhar fora do horário escolar ou a escola não dispunha de recursos de tornassem as aulas mais atrativas? Por que ele se identificaria com o líder de uma revolta? Os professores eram

[4] Projeto Coordenado pela Prof.ª Drª Nilda Alves da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, também coordenadora do Laboratório de Educação e Imagem.

[5] A Revolta da Chibata foi um movimento de marinheiros da Marinha do Brasil que se estendeu de 22 até 27 de novembro de 1910, na baía de Guanabara, no Rio de Janeiro, à época a capital do país, sob a liderança do marinheiro João Cândido Felisberto. Cerca de 2400 marinheiros rebelaram-se contra a aplicação de castigos físicos a eles impostos (as faltas graves eram punidas com chibatadas), ameaçando bombardear a cidade. Os marinheiros rebelados conseguiram a abolição dos castigos físicos mas após a rendição centenas deles foram mortos ou expulsos da Marinha. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolta_da_Chibata. Acesso em 18 de maio de 2011.

autoritários ou sofria *bullying* praticado por outros alunos? Como os alunos se veem e querem ser vistos? Como os alunos veem os professores? Como os professores se veem e querem ser vistos? Como os professores veem os alunos? As apresentações/representações de uns e de outros tiveram que ser negociadas instaurando um devir-imagético em que a autoimagem vai se transformando enquanto o grupo põe-se a ficcionar.

Todas as tensões engendradas com as discussões foram trazidas para o vídeo, que mostrou as condições de trabalho da professora, a fadiga do aluno trabalhador negro e pobre, o preconceito e a "zoação" por parte dos colegas, a aula chata, a bagunça, o desinteresse de alguns, entre outros problemas cotidianos vivenciados na escola.

Na gravação, a mesma equipe que criou os personagens atuou. A professora foi representada por uma professora, os alunos representados por eles mesmos, mas todos já eram outros. Mudavam com suas performances e criavam outras histórias para eles mesmos. Na gravação da cena final, uma performance transbordou o roteiro. Na última "zoação" que o menino João sofreu ele resolveu dar um basta e disse: "chega, a história pode ser outra". A frase estava prevista, mas não o gesto. A mão negra segura a mão branca com firmeza e impede o tapinha na cabeça costumeiro. A cena impactou a todos e foi regravada com close nas mãos. E a frase perdida no meio do roteiro virou o título e a mensagem do filme. Seria o começo de outra história? Teriam se engendrado nesse processo outros modos de subjetivação? Outros modos de relação? Outras possibilidades para o conhecimento?

A noção de devir-imagético (GONÇALVES; HEAD, 2009) nos ajuda a compreender o modo pelo qual outros modos de vida emergem nesse processo. Nas palavras dos autores:

> O devir-imagético - enquanto uma noção mais abrangente - aponta para a imaginação/criatividade pessoal e para a 'pessoalização' dos processos culturais que é capaz de efetuar. Neste sentido, a criação do devir-imagético via fabulação é justamente 'monstruosa' no sentido que ganha vida própria através da conjunção de fatores pessoais e impessoais tais quais as tecnologias, as instituições, os acontecimentos e produtos do 'acaso'. (p.29).

O conceito devir-imagético busca mostrar a possibilidade de emergência de personagens que se apresentam e representam a partir de uma relação. As imagens, nessa perspectiva, são pensadas como formas de extensão de um suposto "eu" em direção a um suposto "outro", implicando a intersubjetividade, a performatividade e a encenação em meio as quais nos constituímos. O que está em questão é a ampliação da capacidade imaginativa, redefinindo a ideia de representação e abrindo caminho para a fabulação. Os autores sugerem que a função fabuladora estaria aderida a uma formulação do devir da personagem real quando ela se põe a ficcionar, contribuindo para a invenção de si e de seu grupo.

4 Algumas considerações a guisa de conclusão

O relato audiovisual, segundo Orozco Gómez (2001), privilegia o que se expõe e o que se escuta e, sobretudo, o que se vê, o que se percebe e o que se sente. As imagens, conforme nos indica esse autor, são, em primeiro lugar, sedutoras.

Seu produto imediato é a sensação e a emoção. Essa questão torna-se ainda mais relevante ao considerarmos, com Martín-Barbero (2000), que em toda a América Latina as maiorias vêm se incorporando à modernidade não sob o domínio do livro, mas a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens da indústria e da experiência audiovisual (p. 83).

A partir das pesquisas que realizamos, compreendemos que o processo de fazer vídeos pode constituir-se em um espaço-tempo intermédio, no qual se articulam, se sobrepõem e se ressignificam fragmentos de experiências diversas que afetaram/afetam os praticantes da cultura nos múltiplos contextos cotidianos em que vivem. Esses fragmentos de experiência se constituem como restos e relampejos de imagens, sons, ruídos, invenções, lutas, performances e fabulações, enfim, perceptos e afectos (Deleuze; Guattari, 1992), que vão se enredando em narrativas audiovisuais, fabricando histórias e, simultaneamente, potencializando a imaginação de nossas memórias e de outros modos possíveis de conhecer e viver.

São narrativas coletivas, multifacetadas, híbridas, que se inscrevem em meio a rostos, gestos, vozes, movimentos corporais, cenários, figurinos, silêncios, músicas, luzes, sombras, ângulos de captura, efeitos especiais, cortes e mixagens e criam planos de composições. Cada detalhe, força ou vetor interagindo com outro, confirmando ou confrontando outro, sobrepondo-se a outro, transformando outro, num processo de coprodução entre pessoas e máquinas.

Rincón (2002) acrescenta que a criação audiovisual está associada à necessidade social de produzir imagens sobre si mesmo e de imaginar tanto memórias como também aquilo que se quer ser, operando como um novo laboratório experimental da sensibilidade e do pensamento.

A partir da apropriação desses autores, defendemos que a produção de vídeos, como lugar de experiências, impulsiona a hibridização de múltiplas gramáticas, instituindo uma comunidade própria de sentido em meio a qual se tecem histórias, memórias e fabulações em blocos de movimento/duração, criando visualidades e interpelando o social.

Dessa forma, defendemos que os diferentes usos dos audiovisuais nas práticas educativas e nas pesquisas em Educação excedem a aprendizagem das técnicas, das linguagens, dos temas transversais e dos conteúdos disciplinares abordados, bem como o caráter instrumental do audiovisual, e configuram possibilidades para engendrar diferentes modos de problematização, intervenção e de participação, e dessa forma de subjetivação e inserção política, tanto do pesquisador como dos sujeitos com os quais ele pesquisa.

Referências:

Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Certeau, M. de (1994). *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia*? Rio de Janeiro: Editora 341992.

França, V. (2006). O povo na TV, o povo para além da TV. In. França, V. (Ed.) *Narrativas televisivas*: programas populares na TV. Belo Horizonte: Autêntica.

Gomes, M. S. (2012). Imagens midiatizadas: comunicando a si mesmas. In: Montaño, S.; Fischer, G. KILPP, S. *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina.

Gonçalves, M. A. & Head, S. (2009). *Devires imagéticos*: a etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Kastrup, V. (2005). *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288.

KILLP, S. (2012) Dispersão-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisualidades. In: Montaño, S.; Fischer, G.; Kilpp, S. (2012). *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina.

Martin-Barbero, J. (2000). Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In Filé, V. (Ed). *Batuques, fragmentações e fluxos*: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: D, P & A.

Orozco Goméz, G. (2002). *Recepción y mediaciones*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Parente, A. (2004). Enredando o pensamento: redes de transformação e subjetividade. In. PARENTE, André (org.) *Tramas da rede*: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina.

Rincón, O. (2002) *Televisión, video y subjetividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

O LUGAR DA CULTURA NA REFLEXÃO SOBRE OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS.

Talita Vidal Pereira[1]

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Brasil

Introdução

Nesse texto são apresentadas algumas reflexões suscitadas a partir da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Brasil (PPGECC/FEBF- UERJ) cujo material empírico são as 35 dissertações defendidas no período entre 2008 e 2012 e disponibilizadas no site da Instituição até abril de 2013.

A pesquisa tem como objetivo investigar sentidos de cultura e de conhecimento negociados e traduzidos (BHABHA, 2007) nos processos de apropriação teórica dos mestrandos. Nesse texto são apresentadas algumas reflexões suscitadas pelas leituras dos textos que, em número considerável, revelaram ambiguidade na compreensão de cultura como elemento constituinte das práticas sociais, dentre elas a educação. Essa constatação sugere pensar que as tensões conhecimento x cultura não são explicitadas, ou aparecem de forma tácita em função da distinção que tem sido estabelecida entre ambos em diferentes registros teóricos que circulam, produzindo sentidos no campo educacional.

O estudo se insere em uma perspectiva de rompimento com a ideia de cultura como repertório fixo de significados e com a ideia de cultura pura, incompatível com o entendimento de cultura como fluxo, como movimento incessante de produção de sentidos (Bhabha, 2007). Como fluxo, as culturas só podem ser apreendidas como híbridos, produções originais, ainda que com alguma referência no passado. Nessa perspectiva, interessa investigar as formas pelas quais a cultura tem sido significada, como elemento constitutivo dos fenômenos educativo ou se como uma variável nas análises dos mesmos.

A opção pelas dissertações produzidas no PPGECC se deve ao fato de ser um programa inserido em uma instituição localizada na periferia urbana, a FEBF - unidade acadêmica da UERJ -, cujo campus se localiza no município de Duque de Caxias na Baixada Fluminense. Uma das cidades dormitórios que constituí a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. O PPGECC tem uma proposta construída em sintonia com características culturais da região

[1] Projeto Financiado Pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio de Janeiro [FAPERJ].

em que se localiza e da população que atende, contemplando a cultura como um elemento inseparável para a compreensão dos processos educacionais. Nessa perspectiva se propõe "formar futuros mestres sensibilizados com os graves problemas educacionais da Baixada Fluminense e de áreas similares no país e, portanto mobilizados para investigar e compreender as causas e expressões desses problemas e relacionando-os com as questões da cultura e da comunicação"[2].

É dessa forma que procuro pensar a formação de novos quadros intelectuais engajados no enfrentamento dos problemas educacionais e na construção alternativas educacionais, entendendo educação em seu sentido amplo, norteadas pelo comprometimento com a melhoria das condições de vida de populações que sofrem os processos excludentes de desenvolvimento. Nessa empreitada busco operar com aportes pós-estruturalistas e pós-coloniais com a compreensão de que os questionamentos produzidos a partir dessas abordagens teóricas têm sido produtivos para pensar as demandas postas para a educação no século XXI, principalmente porque colocam em discussão as formas pelas quais tendemos a pensar os problemas educacionais obedecendo a lógica de pensamento binário.

Caracterização e construção das questões de estudo

Na tradição educacional o conhecimento disciplinarizado assume uma dimensão de universalidade que o legitima com uma construção social distinta da cultura. Com isso são estabelecidas hierarquias entres diferentes formas de conhecer que podemos identificar inclusive quando a disciplinarização de determinados conhecimentos é reivindicada como estratégia para que eles passem a integrar o currículo como acontece no trabalho de Araújo (2010).

Entendendo que essa hierarquização deslegitima e produz exclusões de múltiplas formas de conhecer, de ser e de estar no mundo, interessa problematizar a lógica que a sustenta produzindo sentidos de conhecimento e de cultura que por sua vez se articulam na compreensão do que conta como currículo. Corroborando com Macedo (2012) defendo que são formas de pensar e fazer educação que contribuem para o processo de silenciamento das diferenças na escola. Lógicas que orientam perspectivas teóricas muito diferentes, às vezes até antagônicas, mas que têm em comum a defesa da centralidade que o conhecimento deve ter no currículo, entendido como "repertório de saberes que instrumentalizem o aluno para a ação social" (Macedo, 2007, p.723).

[2] Disponível em: http://www.febf.uerj.br/mestrado/objetivos_estrutura.html

A centralidade atribuída ao conhecimento expressa uma opção epistemológica que se sustenta na lógica do pensamento dicotômico moderno. No estudo essa centralidade é investigada a partir da problematização do pressuposto de que a ciência, fonte do conhecimento disciplinarizado, possibilita a recuperação do real, a "apropriação de uma realidade objetiva, como reprodução dessa realidade no pensamento" (Hostins, 2013, p. 431). Esse realismo, ainda que admita a importância da cultura na constituição da ciência, atribuí a essa última um privilégio epistemológico que acaba por minimizar os processos de deslegitimação de outras formas de conhecer, favorecendo processos de exclusão e silenciamento de diferenças culturais que se preservam na cultura escolar. Por isso, a importância de abordagens que possam contribuir para o processo de questionamento da teoria curricular possibilitando a desconstrução dos binarismos que proliferam no campo da educação.

Nessa perspectiva, a crítica à centralidade do conhecimento não implica na defesa de uma postura multicultural relativista como alternativa "para a ausência de um padrão de verdade que legitime determinados discursos" (Lopes & Macedo, 2012, p. 159). O questionamento se dá no sentido de discutir a legitimidade e provisoriedade daquilo que é assumido como verdade, entendendo que são produções discursivas sempre constituídas em meio a relações de poder assimétricas que definem que significações podem ou não ser legitimadas. Dessa forma, a defesa de uma leitura cultural do currículo não implica desconsiderar a legitimidade da ciência como produção cultural para integrar o currículo, mas implica desconstruir os processos discursivos que projetam essa legitimidade como dada *a priori*, principalmente porque eles sustentam lógicas arraigadas na forma de pensar a educação, a escola e o ensino.

O estudo se desenvolve a partir do pressuposto de que, discursivamente, apreendemos e conferimos significados aos fenômenos sociais e naturais. Nessa perspectiva, o conceito de discurso que sustenta a investigação é aquele proposto por Laclau (2011), discurso como prática articulatória de produção de sentidos. Discurso é fala, é texto, são práticas. Pelo discurso conferimos sentido ao mundo. Sentidos que são permanentemente negociados para que possam ser tornar inteligíveis, para que o que entendemos como social possa experimentar alguma estabilização ainda que sempre contingente e provisória (Laclau, 2011). Isso implica afirmar que o social é produção discursiva, uma produção incessante de sentidos sem que se possa prever que significações irão emergir e/ ou quais se tornarão hegemônicas em meio às disputas por fixação de determinados sentidos.

Tem sido a partir dessa leitura de Laclau que tenho produzido questionamentos sobre a separação entre conhecimento e cultura com a compreensão de que se trata de mais um binarismo, um falso antagonismo que tem justificado a (re)produção de uma cultura escolar que não comporta a presença das diferenças.

Antes de prosseguir cabe esclarecer que a ideia de diferença discutida no estudo se aproxima daquela defendida por Bhabha (2007). Para esse autor a diferença emerge no momento em que a significação do outro se torna impossível. Em que esse outro só pode ser enunciado como aquele que não somos. Nessa perspectiva, não se trata de uma diferença *a priori*, portadora de uma identidade fixa. Da mesma forma, também não se trata de mero reconhecimento da diferença, seja para incorporá-la aos padrões hegemônicos contingentemente e provisoriamente estabilizados, ou para pensar e propor alternativas para garantir a convivência harmônica de enunciações culturais conflitantes.

Nas análises ainda em curso tem sido possível identificar inúmeras formas de significar cultura e conhecimento, a maior parte delas operando com a ideia de cultura como dado pré-existente (Silva Júnior, 2008; Costa, 2009) o que favorece a emergência de propostas de reconhecimento das diferenças a partir de padrões hegemonicamente aceitos ou, como é o caso dos dois trabalhos citados, de afirmação cultural com a consequente negação desses padrões e a defesa de uma multicuturalidade que tende a desconhecer, ou minimizar as relações de poder implicadas nos processos de significação. Nos dois casos a cultura, a identidade cultural aparece como dado *a priori*.

Como afirmam Lopes e Macedo (2011), nessas abordagens não são questionadas as possibilidades de que a pluralidade e as diferenças culturais possam ser incorporadas em uma perspectiva de reconhecimento e negociação que projeta a promessa de inclusão total. No entanto, Macedo (2012) afirma que essa totalidade é uma impossibilidade na medida em que a existência de um "inimigo que fecha simbolicamente o sistema" (p. 735) impede que a totalização se concretize. Trata-se de entender que a produção de sentidos não é uma ação voluntária e consciente dos sujeitos, que nos tornamos sujeitos nas disputas por significação de mundo que travamos em cada momento de nossa existência. A produção das diferenças é parte constituinte desse processo, não pode ser pensada fora dele.

No âmbito do estudo em curso, o silenciamento das diferenças é investigado no contexto de problematização do entendimento de cultura como repertório de significados passível de ser transmitido e compartilhado que tem

implicação na ideia de formação de identidades e continua tendo um forte apelo nos discursos educacionais das mais variadas matizes (Costa, 2009; Argolo; 2010).

As reflexões associando educação e cultura não se constituem como uma novidade. Educação e cultura sempre estiveram associadas na medida em que a primeira tende a ser concebida como um processo em que os sujeitos seriam capacitados para partilharem um determinado repertório cultural. No entanto, essa constatação não deve nos levar a desconsiderar as problemáticas e os conflitos que estão implicados nas formas de selecionar e estabelecer hierarquias diferentes registros culturais. É o que podemos perceber nas afirmações de Libâneo (2012) quando destaca a importância das condições sociais e culturais dos alunos, das diferenças que resultam dessas condições, da interculturalidade e das práticas cotidianas no processo de ensino, mas estabelece hierarquia entre essas "condições" e o conhecimento teórico-científico, que segundo ele, a escola tem que oferecer. Para o autor, essas condições "são buscadas ou trazidas para as situações didáticas em sua articulação com os conteúdos e a formação de ações mentais por meio da formação de conceitos" (Libâneo, 2012, p. 343-344). E segue afirmando que é em torno desse conhecimento que as experiências devem se organizar de forma que o sujeito seja capaz de "analisar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor" (p. 344). Essa é uma compreensão ainda muito presente nas formas de pensar e organizar a escola.

Em parte das dissertações é possível identificar preocupações com as diferenças culturais semelhantes aquelas expressas por Libâneo. São textos em que os autores procuram articular as influências do meio cultural nos processos de escolarização em diferentes níveis. Essa articulação acontece desde uma abordagem psicanalítica como em Costa (2010) a partir da ideia de um "supereu cultural" a orientar processos de escolhas pedagógicas e profissionais dos docentes, até abordagens sociológicas com a apropriação do conceito de "capital cultural" desenvolvido por Bourdieu e apropriado por Conceição (2011) para pensar as trajetórias acadêmicas de jovens de origem popular.

Lopes e Macedo (2012) lembram que essa compreensão se sustenta na legitimidade conferida ao conhecimento científico. Legitimidade que tem sido abalada no que diz respeito a objetividade, ao realismo e ao monismo racionalista que contribuíram para projetar esse conhecimento como expressão de verdade sobre o mundo. Dessa forma, destacam que essa crise de legitimidade afeta a posição de destaque que a ciência sempre teve, e continua tendo no currículo. Levando em consideração essa crise, as autoras evitam produzir polarizações entre

ciência e cultura, mas assumem “a ciência como mais um dos muitos discursos – jogos de linguagem com os quais significamos o mundo – que envolvem a produção curricular” (Lopes & Macedo, 2012, p. 153).

Conforme destaca Lyotard (1986), esses jogos de linguagem são regras estabelecidas no âmbito da própria ciência a partir das quais ela se legitima como conhecimento verdadeiro. E segue destacando que para além disso, a legitimidade da ciência também se sustenta nas narrativas do sujeito humano, como herói do conhecimento ou da liberdade (Lyotard, 1986). Em alguns textos analisados é possível perceber a articulação de sentidos de conhecimento e de escolarização semelhantes aos produzidos por essas narrativas de sujeito humano. É nessa perspectiva que Vila (2012) discute a importância da formação continuada de professores e defende a escola como *lócus* privilegiado dessa formação. Da mesma forma Argolo (2010) defende a apropriação de conhecimentos como condição necessária à concretização de uma gestão mais democrática da escola.

Nos trabalhos de Costa (2010), Conceição (2011), Argolo (2010) e Vila (2012) questões referentes à cultura e/ou ao conhecimento são abordados sem um questionamento mais radical das associações existentes entre elas. Dessa forma, ainda que se possa atribuir essa ausência ao processo de construção dos objetos de estudo, não podemos desconsiderar que se trata de um silenciamento significativo e que merece atenção.

Lopes e Macedo (2012) afirmam que quando essa legitimidade entra em crise a centralidade que a ciência assumiu na vida contemporânea, inclusive como conteúdos validados para integrar o currículo, também entra em crise.

Cabe então refletir sobre como essas contribuições produzem impactos na educação. Analisar em que medida, os problemas educacionais que enfrentamos como pesquisadores podem ser compreendidos a partir das contribuições produzidas por esses questionamentos. Trata-se de pensar em que medida a ausência dessas reflexões nos textos decorrem da não compreensão sobre como essa crise abala os pilares que organizam e sustentam a escola. Ou se é um mecanismo de defesa, mesmo que implícito, do projeto educacional moderno, projeto humanista em que muitos homens e mulheres depositaram e continuam depositando suas esperanças de transformação social, de emancipação humana.

A crítica às concepções essencializadas de cultura pode ser identificada em alguns trabalhos, no entanto, na maior parte deles a cultura é reificada e significada de forma distinta do conhecimento. Como na discussão feita por Araújo (2010) sobre a música como suporte cultural que pode favorecer processos de aquisição de conhecimentos),

para além de poder se constituir como disciplina escolar. Nesse caso, fica evidente que a ciência é concebida como algo a parte do processo de produção cultural. No entanto, os aportes teóricos com que passamos a operar para compreender os impactos que os questionamentos que provocam a chamada crise de legitimidade da ciência informam que é possível pensar a produção de ciência como uma prática social, um discurso produzido sobre a natureza que confere significados à natureza, às formas pelas quais compreendemos e operamos no mundo. Mas, se "a cultura científica da modernidade é um dos mais fortes exemplos de confusão de um sistema particular de significação com a totalidade da possibilidade de significar" (Lopes & Macedo, 2012, p. 163). Uma "confusão" que tende a favorecer que os processos de fechamentos provisórios passem a ser percebidos como definitivos e naturais contribuindo para a produção de mecanismos que buscam bloquear a circulação de sentidos em um esforço para controlar as diferenças que emergem nos fluxos culturais.

REFERÊNCIAS

Araújo, P. A. (2010). *O Pré-Figurativo: Diferenciações de um liame musical*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, Brasil.

Argolo, V. F. (2010). *Saberes e fazeres da gestão democrática: As apropriações dos conhecimentos do Pro-gestão e as práticas da administração escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, Brasil.

Bhabha, H. (2007). *O local da cultura* (4a ed.). Belo Horizonte: UFMG.

Costa, W. R. (2010). *De volta para casa: Do professor eterno ao complexo docente*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, Brasil.

Costa, Y. S. (2009). *Atravessando a Linha Vermelha: Programa "Nova Baixada" de Educação Infantil – discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, Brasil.

Conceição, W. S. (2011). *Trajetórias de jovens de origem popular rumo à carreira acadêmica: Mobilidade social, identidade e conflitos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, Brasil.

Hostin, R. C. L. (2013). Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação. *Rev. Bras. Educ*, 18(53), 415- 434. doi:10.1590/S1413-24782013000200001

Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença.* Rio de Janeiro: EdUERJ.

Libâneo, J. C. (2012). As relações dentro-fora na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In Libâneo, J. C. & Alves, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia*: Diálogos entre didática e currículo (pp. 333-349). São Paulo: Cortez.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). Cultura. In Lopes, A. C. & Macedo, E. *Teorias de Currículo* (pp. 184-215). São Paulo: Cortez.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2012). Currículo e cultura: O lugar da ciência. In Libâneo, J. C. & Alves, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia*: Diálogos entre didática e currículo (pp 152-166). São Paulo: Cortez.

Lyotard, J. F. (1986). *O pós-moderno* (2a ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.

Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 716-737. doi:10.1590/S0100-15742012000300004

Silva Júnior, P. M. (2008). *Corpos, escola & sexualidades: Um olhar sobre um programa de orientação sexual*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, Brasil.

Vila, A. L. I. (2012). *Formação continuada na escola: Como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, Brasil.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO, CULTURA ESCOLAR E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS INDÍGENAS

Mubarac Sobrinho, Roberto Sanches[1]
Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas.
Email: rmubarac@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão acerca do trabalho de pesquisa etnográfica realizada em uma comunidade indígena na cidade de Manaus/Amazonas/Brasil, e em duas escolas públicas que atendem um grupo de 12 crianças da etnia Sateré-Mawé, residente na zona urbana da cidade. A pesquisa foi realizada durante o ano de 2012 e teve no cotidiano das crianças e na observação das práticas pedagógicas dos professores e do currículo escolar seus elementos principais de análise. Como base de fundamentação mais abrangente, procuramos trabalhar com o conceito de Violência Simbólica em Pierre Bourdieu, entrecruzando e relacionando-o com as vozes das crianças "geradas" durante o processo da pesquisa de campo, tanto na comunidade indígena quanto na escola, o que nos possibilitou um olhar mais vigilante sobre esse grupo social da infância, e o trabalho e as práticas educativas destinadas a ele, além de adentrarmos na discussão das culturas infantis e na cultura escolar.

Palavras-chave: Currículo Escolar, Crianças Indígenas, Violência Simbólica, Culturas Infantis.

1 Introdução

O trabalho educativo e de pesquisa com crianças, seja na área da Educação ou nas diversas áreas das Ciências Sociais, envolve dimensões e cuidados extremamente importantes que deverão nortear o processo de planejamento, execução e avaliação da ação do professor/investigador. Neste texto, procurarei discutir tais preocupações, focalizando, para tanto, como categoria chave das reflexões aqui propostas, o conceito de Violência Simbólica em Pierre Bourdieu, as contribuições que o autor pode trazer a esse processo ainda cheio de lacunas e as vozes das crianças Sateré-Mawé, "geradas" no contexto da pesquisa que realizamos com elas.

Tomarei como base para os argumentos aqui esboçados, além das formulações do autor e de seus seguidores, a pesquisa de cunho etnográfico que foi realizada durante o período de oito meses, junto a 12 crianças da etnia Sateré-Mawé, na zona urbana da cidade de Manaus-Amazonas-Brasil, e um processo de observação durante dois meses, que se deu em duas escolas das redes Estadual e Municipal de Educação. Esses pressupostos constituem-

[1] Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazona. Doutor em Educação. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM.

se como pontos de proximidade aos princípios da sociologia de Pierre Bourdieu, quais sejam: a pesquisa empírica e a formulação epistemológica.

Durante o ano de 2007, dos meses de janeiro a novembro, foi realizado um processo de entrada no campo, primeiramente na comunidade onde as crianças moravam e, posteriormente, nas escolas em que estudavam, abrindo possibilidades de confrontamento entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e a realidade dos seus contextos próprios. Isso nos possibilitou o desvelamento de uma série de questões que transitam entre o dito e o não-dito e nos fez entender de forma mais clara a dimensão de situar contextualmente nosso estudo.

Assim, efetivamente, a tentativa de compreensão das implicações e efeitos da Violência Simbólica na cultura e na linguagem das crianças Sateré-Mawé deve considerá-los como mecanismos formais e informais cujas capacidades geradoras são ilimitadas. Parafraseando Bourdieu, passamos a evidenciar que o uso que se faz da língua depende diretamente da distribuição dos capitais mobilizados e, por conseguinte, do acesso à aquisição de outros elementos desses capitais e da própria fração de classes da qual esses agentes fazem parte.

Desta maneira, a escola, aqui identificada – pelos Sateré-Mawé – como “a escola do branco”, onde seus filhos estudam e eles depositam muitas esperanças. É o lugar do conhecimento, dos saberes instituídos como legítimos, dominantes, verdadeiros e que, como analisaremos posteriormente, tende a invisibilizar a condição de serem indígenas e opera, como nos afirma Bourdieu (2007, p. 11), produzindo um arsenal ideológico de maneira simbólica, em que “[...] a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas[...]”.

2 Algumas bases conceituais sobre Violência Simbólica e a Cultura Escolar

O tema da violência é bastante recorrente na literatura, tendo por muito tempo tido nas ciências da saúde, e mais especificamente na psicologia, seus marcos balizadores. Porém, o conceito de Violência Simbólica, que utilizaremos nesta análise, é elaborado por Bourdieu para descrever o processo pelo qual a classe que domina econômica e socialmente se impõe e reproduz seus mecanismos de ação, percepção e julgamento aos dominados. É um processo relacional, mas que tem na reprodução a garantia da manutenção da estrutura social dominante, frente aos costumes e tradições desse povo indígena efetivado pelo trabalho escolar.

Ao explicitar tais questões, Bourdieu nos alerta para o desconhecido, pois mesmo diante de todo esse aparato que surge da ação escolar, o sentido étnico no *modus operandi* do grupo contribui contrariamente para que muitas dessas imposições não se perpetuem na realidade da comunidade e na formação das crianças.

Devido à realidade sócio-econômica presente no contexto atual, entre outros fatores, os pais vêm se distanciando cada vez mais do papel de educar seus filhos, reduzindo significativamente a idade que vão para a escola. Isto também foi evidenciado na pesquisa pela presença de 03 crianças Sateré-Mawé, de 04 e 05 anos, que já estão frequentando as escolas de educação infantil. Isso, no caso desse grupo de crianças, é extremamente forte e marcante pelo processo de negação de seus valores culturais.

Assim, ao focalizarmos o grupo das crianças Sateré-Mawé, constatamos que este problema é ainda mais presente, pois o cotidiano das mesmas se distancia muito mais do conteúdo do trabalho escolar. Na escola diz-se que é importante estudar para ter uma profissão, para "ser alguém na vida". No entanto, para os Sateré-Mawé, a concepção de trabalho é completamente diferente desta aplicada na escola, além da própria forma de conceber o mundo e as relações entre as pessoas. As crianças são tratadas na comunidade como membros ativos que participam das atividades e têm garantido seu espaço de brincar e de partilhar as experiências do dia-a-dia com todos os membros. Já na escola a imposição de regras e a definição de papeis sociais, intensifica a negação da condição de serem diferentes.

Neste sentido, um duplo paradoxo se apresenta na realidade pesquisada o que norteou o processo de discussão do texto, pois as crianças, nestes dois contextos, reproduzem, traduzem e são produtoras de culturas infantis próprias. Logo, os paradoxos podem ser assim caracterizados: um pela cultura da escola ou cultura escolar, que as enquadra no “oficio/invenção do aluno” e o outro, o cotidiano da comunidade, que permite que vivam intensamente, na compreensão indígena, a infância.

Segundo Forquim (1993, p. 167) cultura escolar representa “O conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, ‘normalizados’, rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.” Já ao caracterizar a cultura da escola o autor afirma que “A escola é também ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

Assim sendo, ao nos depararmos com esses dois templos sagrados e paradoxais, é que descortinamos nossa caminhada, uma viagem cheia de nuances míticas, de imaginários, de representações, de expressões do cotidiano,

que deverão, aqui, ser mediadas pelos pressupostos de várias ciências humanas e sociais, buscando uma análise que não se cristalize na visão hegemônica e homogeneizadora de mundo, e que busque se aproximar do universo indígena, conferindo-se reconhecimento social, o que nos exigiu uma "vigilância epistemológica" quase que diuturna.

3 Vozes das crianças: uma fronteira entre a Cultura Escolar e a Violência Simbólica

Os Sateré-Mawé concebem a infância como uma fase fundamental à preservação da cultura de seu povo. Aqui se reflete de forma muito efetiva o sentido da etnicidade que os envolvem, pois, apesar de estarem na cidade e conviverem com diversos elementos da cultura que os rodeia, esse povo indígena mantém vivo o sentimento de pertença ao seu grupo de origem, mesmo com traços culturais que se modificaram.

A esse respeito, Cunha (1986, p. 101) afirma que: "A construção da identidade étnica extraí assim, da chamada tradição, elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos a si mesmos, ocultam o fato essencial de que, fora do todo em que foram criados, seu sentido se alterou.".

Começamos por ouvir as crianças acerca de dois elementos que consideramos essenciais para compreender os seus jeitos de viver a infância: *o ser criança e o brincar*. Antes, porém, é preciso que fique claro que a concepção de infância para os Sateré-Mawé é definida pela existência de um ritual de transitoriedade, que demarca de forma muito clara o mundo infantil e o mundo adulto. O ritual da Tucandeira, do qual apenas os curumins (meninos) podem participar, vai ser o balizador do fim da infância e o começo da preparação para exercerem papeis sociais que somente os adultos podem exercer. Segundo Cohn (2005, p. 09), "[...] não podemos falar de crianças de um povo indígena, sem entender como esse povo pensa, o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade".

Logo, sob o ponto de vista das crianças Sateré-Mawé, a infância e o ser criança podem assim definidos:

> *"Ser criança é muito bom, nós podemos correr, brincar, fazer um monte de coisas..." (Raquel, 09 anos).*
> *"Eu gosto de ser criança, de ser menino, mas quando eu puser as mãos na luva das tucandeiras já vou ser homem" (Gabriel, 7 anos).*
>
> *"Não sei por que as meninas que moram aqui perto da nossa casa, aquelas que não são índias, fazem um monte de coisas que nós não fazemos... acho que as mães delas é que mandam" (Taíza, 12 anos).*
>
> *"É bom ser criança por que a gente não tem que ter filho, só de brincadeira" (Talice, 9 anos).*

Uma análise mais detalhada que se prenda em determinados trechos das falas das crianças nos conduzirão ao desvelamento mais específico dessa transição entre os processos vividos no espaço urbano e os elementos da

cultura dos Sateré-Mawé. A educação neste sentido é entendida como uma ação que ultrapassa os espaços escolares e se efetiva como a totalidade das experiências vivenciadas pelas crianças nos diversos contextos em que convivem.

Um exemplo bem claro dessa situação pode ser visto na fala de (Taíza, 12 anos), principalmente quando nos diz: *"acho que são as mães delas que mandam".* Com essa afirmação aparece muita marcada a relação de poder que se estabelece em nossa sociedade onde os adultos determinam o que as crianças têm que fazer. Para os Sateré-Mawé isso é algo que causa estranheza, pois as crianças costumam fazer o que elas querem e não o que os outros, mesmo sendo os seus pais determinam. São elas que definem como vão brincar, de que vão brincar e a hora que querem fazer essas e outras atividades.

É importante, porém, destacar que há algumas atividades em que as crianças não podem participar, pois a tradição define como sendo excluvisas dos adultos. Logo elas vivenciam essas atividades de longe, mas as reinventam como maneiras de representá-las. A forma de concretizar essa relação está no caráter de simbolizar e ressignificar para poder fazê-las, mas de fato elas não participam é o caso dos rituais transitórios e as questões mais voltadas ao trabalho que gera renda.

Assim, a infância, para as crianças Sateré-Mawé, é um grande universo de aprendizagens, de liberdade, de escolhas e, sobretudo, de possibilidade de viver as mais diversas expressões do seu cotidiano. Os pais falam das crianças com um respeito que nos faz desejar aprender a lidar com o mundo infantil da maneira deles. Elas são como nos disseram "artesãs do futuro", que irão garantir a existência do seu povo.

Apesar do estado de grande pobreza pela qual passa a comunidade e pelas precárias condições de vida, eles oferecem o que podem às suas crianças, tudo o que eles possuem é dividido com elas e entre elas, não importa o que seja, mas é preciso que as crianças possam se alimentar. Vivenciamos algumas situações em que só havia farinha de mandioca para comer. As mães misturavam com água e faziam o "Chibé" para que as crianças não passassem fome. Primeiro comiam as crianças e, quando sobrava alimento, os adultos iam dividindo entre eles.

A infância nesse grupo é cercada dessas questões fronteiriças, pois, ao mesmo tempo em que os adultos tentam manter a tradição do seu povo indígena, o espaço circundante é também marcante em suas vidas. A comunidade fica dentro de um bairro de aproximadamente 10 mil moradores, logo, não pode viver isolada dos diversos condicionantes do "mundo dos brancos", como eles assim o denominam. As crianças reproduzem uma série de situações que elas observam no entorno da comunidade e principalmente nas práticas a que são submetidas nas escolas, mas sempre as ressignificando.

As brincadeiras, neste sentido, são espaços educativos riquíssimos que representam a maneira como as crianças concebem esse "entre-lugar"[2] e buscam a partir de suas próprias formas de reinventar as situações vividas, as suas culturas da infância indígena. A respeito de suas brincadeiras, assim nos expressaram:

> *"A brincadeira que eu mais gosto é a de casinha, por que nós arrumamos tudo, os quartos, a cozinha e também fazemos comida para todo mundo comer" (Laiz, 8 anos).*
>
> *"A gente brinca de um monte de coisas, de bola, de ônibus, de dinheiro, mas só não dá pra brincar muito quando tá chovendo, porque o barranco fica liso e aí a gente pode cair, tem que ficar em casa" (Taíza, 12 anos)*
>
> *"Brincar é muito bom, a gente passa o dia brincando e cantando um monte de música, como a da farinhada... quer ouvir a gente cantar?" (Késia, 10 anos).*
>
> *"Quando a gente brinca também leva a vida a sério, até criança a gente tem pra cuidar..." (Nandria, 5 anos)*
>
> *"Nós brincamos de fazer a farinhada também, por que aqui na comunidade não dá pra fazer, minha mãe conta pra nós que lá no interior (referindo-se à aldeia) eles fazem a farinhada num formo grandão e todo mundo ajuda pra eles comerem" (Mateus, 7 anos).*

As diversas brincadeiras que acompanhamos e brincamos com elas nos remetem a uma dupla possibilidade de ver a realidade: tanto são vivenciados os elementos da cultura do seu povo, como situações presentes no cotidiano do espaço urbano do qual são moradoras. Um exemplo bem ilustrativo e que representa todo um contexto imaginário e imagético cercado dos elementos da sociedade circundante, é a brincadeira de ônibus. Esta representa, de forma muita explicita a "invasão" da cultura urbana, ressignificada pelas crianças no ato da brincadeira, mas muito arraigada aos modos de ser da sociedade, situação que influi para o adensamento dos costumes da cidade na forma de viver a infância dessas crianças.

As crianças para realizarem essa brincadeira, costumavam pegar um banco de madeira bem comprido que é utilizado pelos adultos para as reuniões da associação. Além do banco são utilizados também um volante velho que elas encontraram no lixo e um pedaço de pau que serve como marcha para o "veículo". As funções vão variando de acordo com o número de crianças que brincam e, muitas vezes, pela idade de quem está brincando. Este fator, por exemplo, não foi observado na brincadeira de casinha, mas aqui aparece de forma mais clara as questões hierárquicas que definem os papeis sociais.

Para ser o motorista precisa ser uma das crianças de maior idade que esteja participando, pois segundo elas *"quem dirige o ônibus é um homem de cabelo branco…"* (Raquel, 09 anos). O motorista assume um papel de autoridade, aquele que pode dirigir, comandar, levar os demais, por isso precisa ser alguém mais velho.

[2] Bhabha (1998).

Neste caso, temos presente duas questões importantes: a primeira ligada às tradições dos Sateré-Mawé, pois os mais velhos são sempre os que comandam pela sua sabedoria e experiência, é a valorização da vida e da longa caminhada percorrida por esse ser de mais idade, mas que considera a criança, ouvindo-a e tratando-a com respeito. Também encontramos aqui presente, a segunda questão o autoritarismo, um elemento bem comum da sociedade urbana, onde os adultos são superiores as crianças e possuem autoridade para definir o que devem fazer, eles mandam e as crianças obedecem. Há neste caso um choque, uma contradição ao mesmo tempo latente e presente no processo de constituição das crianças e a brincadeira representa esse "lugar de fronteira".

Essa brincadeira reflete bem a "circularidade", o "interstício" (BHABHA, 1998), pois, mesmo não tendo contato direto com outras crianças do bairro, já que elas brincam sempre entre elas mesmas, suas brincadeiras transitam entre esses dois "mundos", construindo um "universo simbólico" que se apresenta de forma bastante densa nas formas como elas lidam com a vida cotidiana dos dois espaços. Ao mesmo tempo mantem-se um elemento da cultura tradicional de seu povo e vive-se algo eminentemente presente na cultura da sociedade urbana.

As outras crianças que participam da brincadeira vão atrás como passageiras. São as menores, aquelas que serão "levadas ao seu destino". Precisam ser conduzidas. Ao indagarmos a elas quem já havia andado de ônibus, somente uma das crianças respondeu afirmativamente, porém, como existe uma parada bem na frente da comunidade, elas observam diariamente a forma como as pessoas pegam o ônibus, pagam, sentam e vão embora. Elas representam essas funções de forma muito peculiar, inclusive criando nomes para os lugares onde o ônibus irá parar. Nomes que só existem nos seus imaginários. O dinheiro, por exemplo, são folhas de árvore e, de acordo com o tamanho de cada folha, vale mais ou menos.

Pensar esse espaço das brincadeiras como fundamental para a construção de uma cultura coletiva é sem dúvida uma tarefa de importância ímpar, pois as crianças parecem compreender de forma muito clara a constituição objetiva do espaço. Brincar é uma "performance" que se remete diretamente às atividades diárias vividas pelos adultos e possibilita às crianças interferirem nessa realidade de forma dialógica e relacional (BOURDIEU, 2007), construindo papeis sociais nos quais as suas formas de interpretar a realidade apresentam-se, inclusive, como expressão de seus questionamentos sobre os determinismos frente às suas possibilidades de enfrentamento do mundo.

Logo, as crianças Sateré-Mawé têm negadas, pelo trabalho educativo desenvolvido pelas escolas, as suas formas de se relacionar com o "mundo dos brancos" e são levadas a culpabilizarem-se por serem diferentes, pois o

modelo escolar não considera os elementos de sua cultura como componente da cultura escolar nem, muito menos, da cultura da escolar. Nestas situações, apresentam-se claramente casos bem típicos de Violência Simbólica.

Sob esse foco, a educação escolar funciona como reprodutora da estrutura de poder contribuindo para a submissão presente na condição dos indivíduos. Pode-se dizer que as crianças Sateré-Mawé, na lógica da escola, não possuem *capital simbólico* e *capital cultural*, já que suas possibilidades de investir na educação são mínimas, devido a sua condição cultural e de vida. Portanto, sob tal perspectiva, o discurso da igualdade no sistema capitalista é praticamente inexistente, ou seja, uma prova viva do poder da Violência Simbólica.

4 Conclusão

Perceber o cotidiano das crianças Sateré-Mawé – através da pesquisa realizada – como engendrador de práticas sociais e culturais reais, permite o desvelamento das estratégias de "conversão e reconversão" das estruturas sociais de dominação, através da ação escolar, que, integrada a uma visão crítica da realidade, pode contribuir para a construção de um projeto de escola que se proponha a lutar pela consolidação de uma sociedade democrática pautada na diversidade.

É nessa possibilidade de transgressão que se sustenta nossa análise acerca do trabalho educacional, da formação docente e nas representações da infância, pois entender que as crianças indígenas possuem uma conjuntura social diferenciada, não deve reduzi-las a condição de expropriadas sob a forma de "Habitus". Muito pelo contrário, contribui para a afirmação da possibilidade de sedimentação de um outro lócus **com elas e para elas**.

Assim, reforçamos nosso entendimento de que as coisas são, e ao mesmo tempo não são da forma como aparecem a nós[3]. Essa possibilidade rigorosa de análise e percepção da sociedade e da educação, proposta por Bourdieu, é um dos pontos fundamentais para continuarmos acreditando na transformação social. Por isso, ainda que introdutoriamente – como relatado neste texto e vivenciado em nossa experiência –, as práticas educativas com as crianças indígenas devem compor o cotidiano das instituições de ensino com mais frequência, o que tende a contribuir para a construção de novas estratégias de enfrentamento a esse modelo de sociedade que uniformiza as crianças e, consequentemente, todos os seus membros.

[3] Bourdieu (1998)

Os caminhos não estão prontos, pelo menos os que queremos, pois as práticas cristalizadas estão aí para continuarem sendo reproduzidas, mas não é por elas que queremos seguir. Fazer novas opções é revestir de significado a ação docente do trabalhado educativo e do entendimento da realidade das crianças, como possibilidade de construção de metodologias de pesquisa e de práticas educativas que possam visualizar as peculiaridades da infância ao ouvir e escutar as crianças. Os desafios são muitos, mas vale à pena lutar para alcançá-los. As crianças, nas suas mais diversas formas de visibilidade, apesar de um grande movimento histórico que as invisibilizou, clamam por isso.

Referências:

ALVARES, Gabriel O. (2005) *O ritual da tocandira entre os Sateré-Mawé: aspectos simbólicos do waumat.* Série Antropologia 369. Brasília.

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

BOURDIEU, P. Violência Simbólica e Lutas Políticas. (2001). In: *Meditações Pascalianas*. Bertrand Brasil, p. 199-233.

BOURDIEU, P. O capital social**:** notas provisórias. (1998) In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. *Escritos em educação*. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, p. 65 – 69.

BOURDIEU, Pierre. (2007). *O Poder Simbólico*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

COHN, Clarice. (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (1986). *Antropologia do Brasil*: *Mito, história, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense.

FORQUIN, Jean-Claude. (1993). *Escola e Cultura*: *as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, J. Daniel. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KRAMER, Sonia**. (**2002). *Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças.* Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. As crianças Sateré-Mawé: os ecos de suas vozes. In: VINHARES, Regina (org). (2007a). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais.* Brasília, DF: Líber Livro.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. (2008a). *Brincando de 'ser' Sateré-Mawé: contextos lúdicos diversificados como elementos de construções das culturas infantis.* Braga- Portugal. Anais do I Congresso Mundial Sobre Estudos da Criança.

PEREIRA, Nunes. (2003). *Os índios Maués*. 2. ed. rev. Manaus. Editora Valer e Governo do Estado do Amazonas.

PERRENOUD, Philippe. (1995). *Oficio de aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto-PT: Porto Editora,.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

INTERSEÇÕES DE SABERES NOS CÉUS TENETEHARA: PLURALIZANDO VERDADES

Neves, Ivânia. S. [1]; Chaves, Sílvia. N. [2]

[1] Universidade Federal do Pará
[2] Universidade Federal do Pará
Email: ivanianeves@uol.com.br, schaves@ufpa.br

Resumo

Por que discutir e divulgar saberes das culturas tradicionais, mantê-los vivos, pô-los em circulação em pleno século XXI, quando a expansão do saber científico e as inúmeras conquistas por ele proporcionadas se estabeleceram como uma verdade singular? O que temos a aprender com saberes de povos tradicionais? Que desdobramentos teriam sobre nossas vidas já organizadas segundo a racionalidade moderna? Essas são questões que profissionalmente nos tem mobilizado como pesquisadoras do campo da comunicação e da educação. Entendendo currículo como campo de disputa entre diferentes saberes interessa-nos problematizar neste texto o jogo de visibilidade/invisibilidade entre diferentes cosmogonias para pensar a potência do múltiplo na construção de currículos e de dinâmicas sociais plurais que rompam com a monocultura científica na escola e na vida. Com este propósito trazemos para o debate o trabalho empreendido na produção audiovisual de narrativas indígenas, particularmente sobre a astronomia da sociedade Tembé-Tenetehara como potente modo de reinvenção e inclusão da cultura oral das sociedades indígenas na educação das novas gerações de brasileiros.

Palavras chave: Currículo, Saberes da Tradição indígena, Cultura Oral, Astronomia Tenetehara

1 Introdução

Neste trabalho, divulgamos os primeiros resultados do projeto “Astronomia Tenetehara: pluralizando verdades”, cujos objetivos principais são a reedição do livro “O céu dos índios Tembé-Tenetehara” e a produção da animação de uma narrativa oral desta sociedade, “O Nascimento de Zahy”.

A primeira parte das ações foi desenvolvida no primeiro semestre de 2014, na Terra Indígena Alto Rio Guamá, localizada no nordeste da Amazônia brasileira. Trazemos para discussão os principais acontecimentos das duas oficinas voltadas para a produção da animação “O Nascimento de Zahy”, que envolvem o processo de reconhecimento da narrativa, os desenhos produzidos pelos Tenetehara e a narração bilíngue vale destacar que nete projeto tratamos especificamente de saberes relativos à astronomia deste grupo cutural.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Desde o século XVI há muitos registros do conhecimento que povos indígenas têm sobre o céu. Mesmo assim, alguns pesquisadores ainda resistem em aceitar que há rigor metodológico nas observações e correlações que os índios fazem entre as estrelas e os fenômenos observáveis na natureza.

As narrativas orais e as constelações dos índios Tembé-Tenetehara deixam ver a diversidade cultural projetada nos céus da Amazônia. Quando conhecemos estas outras racionalidades, o céu não pode mais ser explicado apenas pela astronomia "oficial", conhecimento respaldado pelo saber ocidental. Como nos ensina Foucault (2007), a verdade é uma construção histórica e, ainda que de formas bem semelhantes ou não, cada sociedade constrói sua verdade sobre o céu.

2 Alinhavando estrelas e luas nos céus

As narrativas orais e as representações indígenas, de forma geral são consideradas como manifestações religiosas ou artísticas. De certa forma, ainda hoje, estas representações continuam figurando nestas rubricas, de arte ou religião, dentro de uma perspectiva cartesiana, que compartimentaliza a vida. Mesmo nos programas de formação de professores indígenas, no Brasil, o mais comum é um tratamento infatilizador por parte dos formadores (sobretudo agentes das secretarias estaduais), uma atitude "condescendente" com a "ingenuidade indígena", expressa e revelada em suas narrativas. Existe uma administração dos gestos de leitura em relação às narrativas orais

Ainda se fala pouco sobre o conhecimento indígena. Ou, como preferem alguns, para marcar o deslocamento das epistemes ocidentais, fala-se pouco dos saberes indígenas. Normalmente estas narrativas são consideradas uma espécie de gênero menor da literatura. Analisando a divisão entre os textos literários e os científicos, dentro da cultura ocidental, Pêcheux mostra como, a partir de Pascal, estes dois tipos de textos passaram a constituir dois cânones diferentes. Para Michel Pêcheux (1994, p.58):

> Evidentemente, este divórcio cultural entre o "literário" e o "científico" a respeito da leitura de arquivo não é um simples acidente: esta oposição, bastante suspeita em si mesma por sua evidência, recobre (mascarando esta leitura de arquivos) uma divisão do trabalho social de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns o direito de produzir interpretações originais, logo, "interpretações", constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento "literal" dos documentos, as ditas "interpretações"...

A administração dos gestos de leitura do Ocidente não se limitou em estabelecer a distinção entre mito e história, naturalmente que estas distinções também se estendem às diferenças entre mito e ciência. Nesta perspectiva, a palavra mito vai além da definição de narrativas orais dos povos "primitivos" e pode ser entendida como sinônimo de cosmovisão, palavra emprestada da filosofia, que significa, em linhas gerais, a forma de se conceber o Universo. Assim sendo, quando se diferencia mito de ciência, o Ocidente está colocando a forma de perceber o universo das sociedades indígenas numa categoria inferior. Para o antropólogo francês George Gusdorf (1979):

> [a] idéia de universo é uma noção adquirida. Ela resume em si uma herança cultural muito longa de determinações sucessivas, de descobertas e invenções promovidas ao posto de evidências imediatas. O espaço no qual se move o adulto ocidental de hoje é, por exemplo, um domínio no qual os objetos, a partir dos trabalhos dos pintores italianos do Renascimento, obedecem espontaneamente às leis da perspectiva geométrica. A cifra da ciência marcou-o profundamente.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Classificar o conhecimento como "saber mítico" é um dos dispositivos da ordem discursiva do Ocidente mais eficaz de silenciamento das culturas indígenas. Se no início da colonização esta foi uma ordem imposta pelo sistema colonial, hoje esta distinção é administrada pelas universidades, pelos centros de pesquisa, pela mídia e pelas escolas do Brasil. Mas felizmente, aos poucos, esta situação já começa a mudar na produção científica brasileira, ainda que a grande maioria dos pesquisadores continue exigindo rigor metodológico cartesiano em relação ao conhecimento indígena.

No discurso científico ocidental, o conhecimento indígena quase sempre está associado à religião. Se invertida a situação, seria algo como imaginar que a cultura ocidental explica o surgimento do universo pela versão bíblica. Nem os saberes ocidentais, nem os indígenas apresentam sentidos assim tão delimitados: aqui termina a religião e começa o conhecimento. Os discursos se atravessam e o caráter "mágico" do conhecimento indígena lhe confere a classificação de mito.

Não podemos, no entanto, deixar de olhar para a ciência ocidental sem perceber em sua constituição uma boa dose de magia. Uma das teorias que explicam a origem do universo mais aceitas pela astrofísica ocidental é o Big-Bang: de uma singularidade formada por dois pontos aconteceu uma explosão que deu início a tudo. Para os que defendem o discurso científico como uma verdade incontestável, trata-se de uma explicação bastante simplória. São incoerências e incompletudes do discurso científico ocidental. Os erros, os acertos, os desencontros e as inconclusões estão presentes na produção de conhecimento de todas as sociedades. O problema é que esse mesmo discurso científico ocidental, quando olha para outras culturas, na maioria das vezes, reduz a produção do conhecimento à rubrica de religião, ou quando muito, à de arte.

Nos discursos que os Tenetehara construíram historicamente, como acontece com qualquer sociedade, o céu remete a representações próprias do seu universo cultural. A forma como identificam os astros celestes, a correlação de atividades cotidianas às estações climáticas e suas narrativas sobre as constelações, o Sol, a Lua, as estrelas traduzem a cosmovisão destes índios e deixam ver uma racionalidade construída a partir da cultura deste povo.

Uma das constelações mais conhecidas do hemisfério sul é o Cruzeiro do Sul. Esta constelação recebeu este nome, quando os navegantes europeus, no período das Grandes Navegações, avistaram-na pela primeira vez. Uma das supostas razões das Grandes Navegações era a de levar a fé cristã aos povos gentios, portanto, chamar aquele aglomerado de estrelas de Cruzeiro do Sul, que de fato tem uma forma bastante semelhante à de uma cruz, era bastante coerente com a missão daqueles navegadores. Então, podemos dizer que as constelações, assim como as denominações céu, lua, arco-íris, cometas, como todas as representações humanas são também historicamente construídas.

Mas a pergunta que se instaura é: por que divulgar saberes da tradição, mantê-los vivos, pô-los em circulação em pleno século XXI, quando a expansão do saber científico e as inúmeras conquistas por ele proporcionadas se estabeleceram como uma verdade singular? O que temos a aprender com saberes de povos tradicionais? Que desdobramentos teriam sobre nossas vidas já organizadas segundo a racionalidade moderna?

Pensando a partir do pragmatismo e utilitarismo científico, certamente responderíamos com novas desqualificações a essas perguntas. Tal pragmatismo desqualificante está expresso, em grande parte, pela invisibilidade de saberes tradicionais nos currículos, nos livros didáticos, nos debates e proposições que circulam no entorno dos espaços de educação, cujo único saber autorizado a entrar é o científico. Os demais saberes, quando participam, entram pela porta de trás, convidados sob a denominação de folclore, mitos e lendas... E para onde nos levará essa monocultura epistemológica, social, cultural, cujo valor maior está fixado em um único saber, em uma única racionalidade?

É Mia Couto (2011) que nos alerta quando diz que salvar palavras, culturas é como salvar espécies, sem pluralidade reduz-se a versatilidade e as alternativas que podemos lançar mão na recriação de nossas formas de viver, de nossa

própria cultura. Algo semelhante diz Shiva (2003, p. 17) ao criticar as formas como a biotecnologia vem se desdobrando em práticas ambientais espoliantes - "as diversas semente que agora estão fadadas à extinção carregam dentro de si sementes de outras formas de pensar sobre a natureza e de outras formas de produzir".

A imagem, a seguir, mostra como três diferentes culturas olharam para a mesma região do céu e lhes deram diferentes denominações.

Figura 01 Diferentes verdades sobre o céu

Produção: Ivânia Neves

A partir das formas singulares como lêem o uiverso, nesta região que nas sociedades ocidentaias é conhecida como a constelação do Touro, os Tenetehara vêem o Queixo da Anta e os Aikewára, o Queixo do Veado. Temos aí um bom exemplo de como a verdade é plural, historicamente construída e acolhida socialmente. Quando os jovens Tenetehara viram esta imagem, na escola, ficaram bem mais interessados em apresender sobre a astronomia com os mais velhos.

É no múltiplo, portanto, que está a fertilidade. É na multiplicação de modos de ver o mundo que estamos investindo. Contudo, há que se destacar que as culturas serão salvas à medida que se mantiverem dinâmicas (COUTO, 2011). Daí porque propomos a exploração da linguagem audiovisual por meio da produção de animações como modo de revalorização da cultura oral das sociedades indígenas, mas simultaneamente, entrada em outro campo comunicativo e linguístico a fim de se manter dinâmica e presente no mundo contemporâneo.

3. Entre palavras e desenhos: Zahy brilha nas oficinas

A primeira oficina que realizamos neste projeto, coordenada por Nassif Jordy, foi de contação de histórias. No primeiro momento, apresentamos o registro da narrativa "O Nascimento de Zahy" no livro "O céu dos índios Tembé" (1999) e um banner com a narrativa em história em quadrinhos. Boa parte dos Tenetehara conhecia uma parte da história. Apenas Bewãre e Kudã'í, dois jovens professores de língua Tenetehara, sabiam a história completa, inclusive com um acontecimento final que desconhecíamos.

Por iniciativa do cacique Naldo Tembé, da aldeia Sede, ante de assumirem a função de professor, os dois passaram um período de três anos estudando a tradição Tenetehara com Lourival Tembé, um dos mais velhos indígenas desta sociedade, que mora na aldeia Tekohaw. Atualmente, Seu Lourival representa uma das principais referências sobre a cultura Tenetehara. Quando realizamos estas duas primeiras oficinas, ele não estava presente, mas nas oficinas seguintes, ele passou a ser o principal narrador e a grande referência do conhecimento de astronomia Tenetehara.

A narrativa oral Tenetehara "O Nascimento de Zahy (lua)" é uma das mais belas histórias contadas sobre o nascimento da lua pelas sociedades indígenas brasileiras. Seu primeiro registro escrito, que apresentamos a seguir, aparece no livro "O Céu dos Índios Tembé" (1999).

> O nascimento de Zahy
>
> (...)
>
> Mas aquele que nascera para dar continuidade à honra de seu pai, muito cedo quebrou seu destino e as leis de nossa sociedade, Muito jovem, o índio desejou uma mulher proibida, sua tia. Seu pai já havia determinado um outro destino para a irmã de sua mulher. E, mesmo sabendo disso, Zahy não controlou seu amor.
>
> Sempre que a noite chegava, o índio tateava no escuro para ir até a casa de sua tia, dormir com ela. Isso aconteceu noite após noite até que a jovem, sem saber quem se deitava com ela, pediu conselhos à índia mais velha da tribo.
>
> A índia mais velha lhe sugeriu uma armadilha: para saber quem a visitava, a tia de Zahy deveria lambuzar os dedos com jenipapo e aguardar a partida de Kwarahy (sol).
>
> Naquela noite, novamente, o jovem índio foi ao encontro de sua tia. Ela então afagou, várias vezes, o rosto do desconhecido, seguindo os conselhos da velha índia.
>
> No dia seguinte, quando acordou, Zahy foi lavar seu rosto no rio. Viu as manchas do jenipapo deixadas pelos afagos de sua tia. Lavava insistentemente a face, mas as manchas não saiam...
>
> Quando voltou para a aldeia, os deuses, a índia mais velha e sua tia descobriram quem era o amante misterioso. Zahy foi por isso expulso da Terra. Transformado em Lua, foi condenado a viver eternamente no céu.
>
> Olhem, pequenos! É por isso que ainda hoje, quando olhamos para Lua, vemos aquelas manchas. São as marcas deixadas na face de Zahy por sua tia, mulher que ele mais desejou quando era um jovem índio e de quem ele teve que se afastar para sempre.
>
> Por isso há um período (a Lua Nova) em que não podemos ver Zahy no céu à noite. É quando ele está lavando o seu rosto. Depois a seu tempo, quando ele reaparece (da Lua Crescente à Cheia) podemos ver seu rosto inteiro, ainda com as manchas de jenipapo. É por isso que Zahy traz chuva quando aparece. A água que lavava seu rosto escorre do céu e faz chover... (NEVES et ali: 1999, 23)

Bewãre e Kudã'í participaram ativamente da oficina de contação de história e nos mostraram uma parte que desconhecíamos, e que, portanto, não estava registrado nem no livro, nem na história em quadrinho no banner. Na versão deles, que aprenderam com Lourival Tembé, depois que Zahy foi condenado a viver no céu, um beija-flor com pena dele, pegou um pouco de água no rio e jogou no rosto do jovem índio, mas a as manchas não saíram. Este foi um momento muito significativo na oficina, pois eles mostraram que nossa pesquisa sobre a narrativa estava incompleta.

A segunda oficina, de histórias em quadrinho, ministrada por Otoniel Oliveira, foi outro momento significativo para a produção da animação, pois como resultado, foram produzidos 16 histórias em quadrinhos contando a história de Zahy, feitas pelos jovens Tembé. Se a princípio, quando viram o banner com a história em quadrinho e desejaram imitá-lo, depois do trabalho de motivação, eles fizeram questão de fazer os seus próprios desenhos e atribuir novas falas para as personagens. Alguns deles se apropriaram da narrativa e se reapropriaram, quando as traduziram para os quadrinhos.

A imagem a seguir é um dos quadrinhos produzidos pelos Tenetehara:

Figura 2 – Zahy em quadrinhos

Desenho: Ti'í Tembé

Depois das duas oficinas, a professora Kudã'i se dispôs a fazer a narrativa da animação em Tenetehara. A princípio, pensávamos que talvez os professores mais velhos pudessem fazer a narrativa, mas as lideranças concordaram que seria mais adequado que esta fala fosse feita por uma pessoa mais jovem, pois, a língua faladas pelos mais velhos é pouco entendida pelos mais novos. Naldo Tembé fez um comentário que dirimiu qualquer dúvida sobre quem deveria ser o narrador: "Acho melhor ser a Kudã'í, pois ela fala a nossa língua, mas está mais perto das crianças. Nós estamos fazendo esta animação, com uma história dos nossos antepassados, mas ela vai ser vista no futuro".

O processo de narração durou aproximadamente 04 horas. Não ficamos presos a transcrições fonéticas, porque estávamos trabalhando com a oralidade e com a língua em sua dinâmica cultural. Neste momento, a direção foi dividida por três participantes da equipe do projeto que estavam presentes, Ivânia Neves, que coordenou o processo de tradução da língua portuguesa para a língua Tenetehara e fez a direção geral, e Nassif Jordy e Otoniel Oliveira, que dirigiram a expressividade da narração.

Como Kudã'í não mediu esforços, o resultado foi surpreendente e, mesmo sem experiência como narradora, conseguiu uma narração bastante expressiva, tanto em língua portuguesa, como em Tenetehara. Em vários momentos ela afirmou que estava acostumada a contar histórias para seus filhos e seus alunos. Também lembrou que era neta de Lourival e Verônica Tembé, e que durante toda sua vida ouviu seu avós lhe contarem as histórias da tradição Tembé, na língua tradicional.

Quando iniciamos as oficinas de contação de histórias, a maior parte das crianças desconhecia a narrativa e levá-la para as oficinas consistiu em oportunidade de aproximar um pouco mais as crianças da tradição Tenetehara. Compreendemos que as narrativas orais materializam a história e a produção de conhecimento desta sociedade.

4. Conclusão

A experiência que apresentamos até o momento não está concluída, restam, ainda, finalizações do ponto de vista técnico dos produtos a serem apresentados. Mas a experiência pensada como vivificação de saberes já mostrou sua potência. Saberes postos à margem da própria cultura Tenetehara foram reativados em um processo cujo cerne foi a partilha, o diálogo intercultural, que possibilitou pluralizar modos de ver e dizer sobre o céu, conferindo plasticidade ao olhar. Estes são currículos vitalizados, em litígio com a lógica racionalista hegemônica. Currículos que pensam a tradição não como um referente fixo e imutável, mas como cartografia que se vai desenhando à medida que mudam as paisagens, cambiantes paisagens que nos convidam a inventar continuamente os rumos da cultura, da educação, da vida.

Referências:

Couto, Mia (2011). *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções* – Ensaios – São Paulo, Companhia da Letra.

Foucault, Michel (2005). *Em defesa da sociedade:* curso no College de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.

Gusdorf, George (1979). *Mito e Metafísica*. São Paulo: Convívio.

Pêcheux, Michel (1996). *Ler o arquivo hoje*. *In* ORLANDI, Eni. *Gestos de Leitura*. Campinas: Ed. da Unicamp.

Corrêa, Ivânia, Neves et al (2000). *O céu dos Tembé (2nd ed.)*. Belém: Planetário do Pará/UEPA

Shiva, Vandana (2003) *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. – São Paulo : Gaia.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CULTURA, CIDADANIA E DIFERENÇA: TEMAS TRANSVERSAIS OU CONTEÚDOS DISCIPLINARES?

Wenceslau, M. E.[1]; Tavares Silva, F. de C. T[2].

[1]Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil
[2] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil

Email: maurinice@uol.com.br; Fabiany.tavares@ufms.br

Resumo

Neste texto apresentamos resultados de pesquisa que, entre outros objetivos, buscou mapear e analisar como figuravam as noções de cultura, cidadania e diferença em documentos curriculares locais, pertencentes a uma rede municipal de ensino, particularmente destinados ao ensino fundamental e publicados, no período de 2000 a 2008. Tal exercício delineou-se pela hipótese de que essas noções não eram operadas como temas transversais e, sim, apresentadas como conteúdos de disciplinas acadêmicas específicas, em uma espécie de "ensino sobre", ao invés de oportunizar a construção de conscientização crítica. Vale destacar, que esses documentos foram eleitos, de um lado, por difundirem a orientação da educação como um direito de todos, apoiados nos valores da liberdade e da justiça social, ancorados nos informes das políticas educacionais, em finais da década de 1990. De outro, pela necessidade de desmistificação de que essas noções seriam suficientes para operar essa orientação. Neste contexto, nosso desenho metodológico orientou-se pelas técnicas da pesquisa qualitativa de um estudo comparado de caráter bibliográfico-documental. Nos limites, aqui impostos, a **cultura, cidadania e diferença** foram tomadas como áreas de comparação na idealização do método de construção das análises. Para tanto, foram submetidas a uma significação mais larga da transversalidade, isto é, não apenas como meio para superar a fragmentação do conhecimento escolar, mas, na busca de suas traduções no contexto do que temos entendido como discurso em prol da "escola justa", presente nos documentos curriculares.

Palavras-chave: Currículo, Cultura, Cidadania, Diferença, Ensino Fundamental.

1 Introdução

Neste texto apresentamos resultados de pesquisa que, entre outros objetivos, buscou mapear e analisar como figuravam as noções de cultura, cidadania e diferença em documentos curriculares locais, pertencentes a uma rede municipal de ensino, particularmente destinados ao ensino fundamental e publicados, no período de 2000 a 2008.

Tal exercício delineou-se pela hipótese de que essas noções não estavam operadas como temas transversais e, sim, apresentadas como conteúdos de disciplinas acadêmicas específicas, em uma espécie de "ensino sobre", ao invés de oportunizar a construção de conscientização crítica.

Vale destacar, que esses documentos foram eleitos, de um lado, por difundirem a orientação da educação como um direito de todos, apoiados nos valores da liberdade e da justiça social, ancorados nos informes das políticas educacionais, em finais da década de 1990. De outro, pela necessidade de desmistificação de que essas noções seriam suficientes para operar essa orientação.

Pacheco (2007) argumenta que o currículo deve estar comprometido com uma educação para a cidadania democrática, "Como espaço aberto de construção do percurso das pessoas, a escola pública é um mecanismo complexo que exige não só o questionamento do conhecimento, que a coloca na base dos conflitos, mas também a interrogação sobre os modos de tornar a cidadania num projeto educativo que não esteja continuamente a ser adiado" (p.1).

A abordagem desejável, na perspectiva deste estudo, é a que persegue a ideia de construção de currículos ao serviço de mudanças sociais. Esta visão encaminha a gestão das diferenças para a construção de práticas curriculares que objetivem contribuir para a emancipação dos indivíduos, ou melhor, uma educação "para além do Capital" (Cf. MÉSZÁROS[1], 2005). Isto é, a construção de práticas pedagógicas geradoras, não só de reprodução sócio-cultural, mas também de emancipação e transformação da realidade.

Neste contexto, nosso desenho metodológico orientou-se pelas técnicas da pesquisa qualitativa de um estudo comparado de caráter bibliográfico-documental e, nos limites, aqui impostos, a **cultura, cidadania e diferença** foram tomadas como áreas de comparação na idealização do método de construção das análises. Para tanto, foram submetidas a uma significação mais larga da transversalidade, isto é, não apenas como meio para superar a fragmentação do conhecimento escolar, mas, na busca de suas traduções no contexto do que temos entendido como discurso em prol da "escola justa", presente nos documentos curriculares.

2 Cultura, Cidadania e Diferença: a ciência jurídica como um lugar de produção conceitual

As transformações sociais e culturais dos seres humanos possibilitaram o surgimento do Estado, com o poder soberano de criação das normas jurídicas. Neste processo a cidadania consiste no gozo pleno de direitos na sociedade política e esta concepção se fundamenta em uma noção moderna de mundo. Tais direitos são universalizáveis, individuais, racionais e fundamentados em noções como a de civilidade e progressividade da sua realização.

Contudo, a cidadania não é somente sinônimo de direito político, mas, também, direito ao voto e liberdade de participação político partidária. Em conceituação mais ampla, ela figura como o direito conferido aqueles que

1 Para este autor, "a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]" (MÉSZÁROS, 2005, p.35). Sob esta perspectiva, propõem uma ruptura educacional ampla, que compreenda não só os espaços escolares, mas uma educação "para toda a vida", comprometida com ideais transformadores no sentido de promover "transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias" (idem, p. 10). Para isto, segundo ele, é preciso "desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal" (p. 55) e, neste sentido, romper com a lógica do capital e com a reprodução das formas de dominação consubstanciadas na sociedade capitalista.

participam das decisões políticas de um determinado Estado, buscando concretizar os direitos individuais e coletivos, como o direito à educação, igualdade formal e/ou material, não discriminação, entre outros.

Os textos constitucionais publicados no século XX, principalmente a Constituição Federal (CF) de 1988, estenderam o campo de aplicação do direito a cidadania, principalmente por meio da adoção da forma de Governo Democrática pelos Estados, forma esta que tem como fundamentos a igualdade e liberdade, levando ao fortalecimento das garantias do exercício da cidadania e garantindo o livre exercício da democracia.

Destaca-se que a igualdade de tratamento despendido pelo Estado democrático, encaminha à construção de diferenças na esfera pública, o que acaba por provocar o surgimento de desigualdades inevitáveis, como por exemplo, a organização de grupos (como associações, sindicatos, ONGs...). Importante considerar que a reivindicação dos direitos do cidadão no Estado democrático somente se efetivará se estes tiverem acesso a educação, entendida para todos, em qualquer nível, igualados pelo alcance ao ensino de qualidade, de acordo com o Art. 5º da CF "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988)

Entretanto, os Estados modernos "[...] procuraram, pela educação formal obrigatória, homogeneizar culturalmente os seus cidadãos, promovendo a sua unificação linguística, religiosa e de costumes, e criando direitos exclusivos, símbolos e rituais que os identificassem como membros de uma só nação" (Guimarães, 2012, pág. 42). Neste contexto, a igualdade baliza os valores das democracias ocidentais nos planos dos direitos civis, sociais e econômicos, nas no plano dos valores culturais e sua manifestação a igualdade se manifesta pelo respeito à diferença ou diversidade. Assim, o direito à educação e ao exercício da cidadania somente será possível se for considerado o direito a diversidade cultural.

3 Cidadania, Diferença e Cultura como áreas de comparação nos documentos curriculares locais

O primeiro documento publicado no ano de 2000, Seqüência Didática, em atendimento ao disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), se apresenta com a premissa de que o currículo seria facilitador do desenvolvimento de habilidades, com a intenção de favorecer a cidadania e a participação social e política do indivíduo. O documento proposto em 2003, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries, muito próximo do modelo implantado pelo documento de 2000, propôs uma prática reflexiva e compromissada para o domínio de habilidades e competências necessárias para os educandos ampliarem sua visão de mundo, no sentido de aprender, ser e conviver. Já o documento curricular produzido em 2008, Diretrizes Curriculares 1º ao 9º ano, "busca da totalidade social e histórica da formação do cidadão [...] a compreensão de como funciona a sociedade em seus aspectos social, cultural, político e econômico, de acordo com o nível de conhecimento que esses educandos possam alcançar no seu momento de estudo" (2008, p. 24).

No que diz respeito às áreas de comparação encontramos, no documento de 2000 a **noção de cidadania** diluída nas diferentes disciplinas que compõem o currículo, com ênfase na Língua Portuguesa, delineada na perspectiva de domínio das práticas de leitura e produção de texto. Na disciplina de História aparece como conteúdo da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Condição semelhante é observada no documento de 2003.

Diferentemente o documento de 2008 traz uma proposta de ressignificação da noção de cidadania, pautada nos princípios já traduzidos nos documentos curriculares nacionais. Noção essa circunscrita ao exercício de direitos e deveres, como participação social e política, adotando em seu cotidiano atitudes de solidariedade e cooperação, rejeitando injustiça e respeitando aos outros e a si.

Tal ressignificação toma corpo na articulação aos objetivos e função social de algumas áreas de conhecimento, a saber: na alfabetização, "a relação entre alfabetização e cidadania pode ser analisada sob duas perspectivas, a de negação e de afirmação, sendo importante que se vincule o exercício da cidadania ao acesso à leitura e à escrita" (CAMPO GRANDE, 2008, p. 205); na História, a partir das possibilidades concretas de favorecer o "estabelecimento de relações de semelhanças, diferenças cultural, social e econômica dentro de seu grupo social, proporcionando condições para que a criança conheça a si e aos outros povos e civilizações, em tempos e lugares diferentes da sociedade" (CAMPO GRANDE, 2008, p. 210).

Sob a noção de cidadania crítica, a educação deve se dar para e pela cidadania democrática, uma vez que a "escola ocupa lugar central na elaboração de uma postura ética que entende a democracia como uma luta para defender os direitos civis e melhorar a qualidade da vida humana" (2007, p. 5), embora admita que isto não seja algo que se restrinja somente à educação escolar.

No tocante à **noção de diferença** aparece permeando o *corpus* de conhecimentos a serem oferecidos na disciplina de Língua Portuguesa, quando ressalta a importância de que os alunos "[...] compreendam e saibam respeitar as características étnicas, bem como analisar criticamente as desigualdades socioeconômicas e culturais dos diferentes grupos existentes no mundo, a começar por sua sala de aula. [...]". (CAMPO GRANDE, 2008, V. II, p. 100); na de História, ao destacar a condição multicultural do Brasil e a necessidade de uma articulação entre a História como ciência social e os outros componentes curriculares visando "[...] contribuir para a construção do conhecimento e o espírito de justiça, criticidade, solidariedade e o respeito à diversidade da brasileira, aos indivíduos, opções políticas, diferentes etnias (sistematizando a Lei 11.465/2008), orientações sexuais, formações religiosas, e outras condições sociais, permitindo que o articule elementos para posicionar-se diante de situações opressivas na sociedade. (CAMPO GRANDE, 2008, V. III, p. 80).

A necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade, pode vir a promover o reverso das discussões do direito a educação destes. Essa prerrogativa encontra eco apenas na desconsideração dos direitos de todos, o que exige uma resposta diferenciada indistinta. Nesse sentido, acaba destacando as diferenças numa perspectiva de neutralizá-las, isto é, no reconhecimento de que a educação dirige-se a indivíduos particularizados, situados no espaço e no tempo, e cujas capacidades, bem como disposições e expectativas, refletem as características objetivas do mundo social e do mundo mental no qual são levados a viver.

Em relação à **noção de cultura**, apresentada como bem a ser usufruído (2000), vivências cotidianas (2003) e, por último (2008), como matriz impulsionadora da integração horizontal e vertical do currículo do ensino fundamental, em uma relação intrínseca entre sociedade e educação. Essa integração toma forma na proposta de Itinerários Científicos e Culturais, concebidos como "uma atividade escolar que envolve a ciência e a cultura [...] vinculados a cultura singular/universal, mas integrados e articulados ao processo de resgate histórico e valorização da cultura que lhes é pertinente, como conhecimentos civilizatórios da natureza humana" (CAMPO GRANDE, 2008, p. 28-31).

"Ao observar a história, depara-se com a cultura nas suas mais variadas formas e expressas pelos grupos das classes sociais antagônicas do sistema capitalista" (CAMPO GRANDE, 2008, p. 142). Talvez seja essa idéia responsável pelas inúmeras adjetivações que são dadas ao termo cultura ao longo desse documento, a saber: cultura do negro e do

índio, cultura do campo, cultura das crianças e dos jovens, cultura corporal, cultura lúdica, cultura letrada, cultura imagética, cultura estética, entre outras.

Esse mosaico de adjetivações interage com conceitos de cultura produzidos nos campos da psicologia, da história e das artes, permitindo diferentes projeções ao conceito, mas sempre a partir da perspectiva de marcar uma identidade coletiva inscrita numa relação social com "o outro", resultante de miscigenações e transformações variadas. Nessa perspectiva parece se constituir como uma representação simbólica do mundo, ao mesmo tempo, que singularizada à condição de prática interpretativa desse mesmo mundo. Isso a conduz como sinônimo de recurso capitalizável e transmissível, potenciada por meio de uma abordagem de caráter pletórico.

Também, é preciso destacar que escola é lugar de cultura, ou ainda do cruzamento das culturas (PÉREZ GÓMEZ, 2001), sendo que esse conceito de cultura "não pode ser entendido sem identificação das estreitas relações que mantém com a política, a economia, a sociedade no qual é gerado e com o qual interage" (SILVA, 2001, p. 01)

3 Conclusão

Os Temas Transversais são tomados, na política curricular desencadeada em finais da década de 1990, como mecanismos integradores, instrumentos na/da/para superação da fragmentação do conhecimento escolar, uma vez que na sociedade contemporânea globalizada este conhecimento deveria ter nova configuração, passando a articular/combinar diferentes campos do saber. Nesta proposição compõem o chamado segundo grupo do/no processo de distribuição de conhecimentos, onde estão localizados conteúdos organizados em torno de temas como ética, educação ambiental, orientação sexual, pluralidade cultural e saúde.

Temáticas essas que dizem respeito aos conteúdos de caráter social, incluídos no currículo do ensino fundamental, de forma "transversal", não como uma área de conhecimento específica, mas temas a serem tratados no interior das várias áreas que compõem o currículo (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira). Dito de outra forma, "questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos que não têm sido contempladas por essas áreas" (BRASIL, 1997, p. 23).

Objetivamente, a proposta dos temas transversais opera críticas ao chamado currículo disciplinar, sob a perspectiva de que o mesmo não garantiu a organicidade necessária ao processo de distribuição de conhecimentos que acontece nas escolas. No tocante à análise que propomos essa crítica ganha outra perspectiva, uma vez que estamos também orientados pelo tratamento das noções apontadas, como questões que perpassam a consolidação de políticas de igualdade no contexto da escolarização, ressaltando a defesa ampla dos direitos delineados na Constituição Federal de 1998.

Nesse sentido, enquanto temas transversais, entendemos que as noções de **Cultura, Cidadania e Diferença** seriam potencialmente propositivas nos esforços de reflexão acerca da Ética, da Orientação Sexual, do Meio Ambiente, da Saúde, da Pluralidade Cultural e do Trabalho e Consumo, particularmente pelo caráter de discursividade que evidenciam, ao mesmo tempo, que em si comportam o nível de interdisciplinaridade requerido, já que transitam nos campos da ciência jurídica e social.

Contudo, parece não ser o quadro encontrado nos documentos curriculares analisados, uma vez que ao tornarem-se "conteúdos disciplinares", apresentam-se desligados da perspectiva do investimento na vinculação com a realidade social, a qual eles encontram-se imersos. Dito de outro modo, enquanto conteúdos as noções deixaram de ser temas

constitutivos do debate curricular imersos na construção do sujeito social, na articulação saber, conhecimento e vivências, mantendo-se alinhadas ao exercício do controle dos discursos e das formas de gestão dos conhecimentos focadas no binômio ensino-aprendizagem e avaliação.

Referências:

Abbagnano, N. (1998). Dicionário de Filosofia. São Paulo, Martins Fontes.

Brasil. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Acesso: http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm Acessado em 25/08/2014

Brasil. (1997). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/ SEF.

Campo Grande (2000). Secretaria Municipal de Educação. Seqüência Didática. Campo Grande: Prefeitura Municipal.

Campo Grande (2003). Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental. Campo Grande: Prefeitura Municipal.

Campo Grande (2008). Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano. Campo Grande: Prefeitura Municipal.

Carvalho, J. M. de (2013). Cidadania no Brasil o longo Caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Garcia, M. (2010). "Educação, problema básico da Democracia": o Estado Federal e a atuação dos Conselhos estaduais. Revista de Direito Educacional, Revista dos Tribunais, 1(1), 206-216.

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

Guimarães, A. S. A. (2012). Desigualdade e diversidade: os sentidos contrários da ação. In BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.), Cidadania, um processo em construção: minorias, justiça e direitos, (38-47). São Paulo: Claro Enigma.

Martines Júnior, E. (2013). Educação, cidadania e Ministério Público: O artigo 205 da Constituição e sua abrangência. São Paulo: Verbatim.

Mészáros, I. (2005). A Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo Editora.

Pacheco, J. A. (2007). A educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado. Revista Teias, 1(2), 1-10.

Pérez Gómez, A. (2001). A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal. Porto Alegre: Artmed.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

RASTROS DE SIGNIFICAÇÃO DO FEMININO E DO MASCULINO NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Almeida, M. F.[1]; Moura, A. R. L.[2]

[1]Universidade Estadual de Campinas, Brasil
[2]Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Email: marciafurlan@gmail.com; lanner@unicamp.br

Resumo

O propósito do presente trabalho é apresentar um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que busca por rastros de significação do feminino e do masculino, que instituem as diversas práticas de atividade humana, entre elas a escolar. Inspiradas na terapia filosófica de Wittgenstein e na atitude desconstrucionista de Jacques Derrida; apresentamos jogos de cenas com o intuito de esclarecer a lógica oposicionista, que contrapõe o masculino e o feminino. Procuramos problematizar as significações dos gêneros, veiculadas em imagens de livros didáticos utilizados no quinto ano do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras. Bem como, os efeitos de verdade que estas imagens produzem nos discursos que instituem o currículo na escola, concorrendo para definir entre outras coisas, as preferências de meninos e meninas por determinados campos de saber e as/os afastando de outros. A exemplo da matemática escolar, cujos dispositivos regulados por um cientificismo moderno, produz verdades sobre seu ensino e o desempenho de meninas.

Palavras-chave: Currículo; Livro Didático; Rastros de Significação; Desconstrução; Relações de Gênero.

1 Introdução

Inspiradas na terapia filosófica de Ludwig Wittgenstein e no desconstrucionismo de Jacques Derrida, concebemos que os deslocamentos por diversas práticas socioculturais, a fim de percorrer os diferentes usos do feminino e do masculino, possibilita desfazer a fixidez do significado.Tal fixidez tem sido a causa de confusões conceituais, que, de acordo com a perspectiva wittgensteiniana, “por alimentarmos concepções estreitas do significado de palavras nas quais fixamos nossa atenção num significado específico, ou alimentamos um tipo específico de funcionamento das palavras, aquele que nos parece mais simples e mais conhecido” (Vilela, 2010, p. 443). Percorrer os usos das palavras nos diversos *jogos de* linguagem nos permite perceber outros modos de uso dessas palavras, possibilitando assim desfazer as imagens exclusivistas. Assim sendo, neste estudo, não se busca instituir relações de causa e efeito, tão pouco apoiar-nos em uma forma privilegiada de uso, fixando uma imagem única acerca da oposição dual entre o

feminino e o masculino. Tais procedimentos são relacionados por Wittgenstein (1975) a uma "dieta unilateral", que seria a principal causa das doenças filosóficas, fazendo dessa forma, um mau uso da linguagem.

Os processos de significação que ocorrem alicerçados em uma lógica dual e opositivista; produzem diferenças entre os termos ao posicioná-los nas extremidades de uma hierarquia. Tais processos se dão por meio das relações de poder localizadas nas práticas socioculturais, entre elas a prática escolar. Ao demarcar as diferenças entre o "eu" e o "outro; "nós" e "eles", binarismos são produzidos, evidenciando posições de sujeito marcadas por relações de poder (Silva, 2000). Essa lógica dual produz relações assimétricas entre os pólos demarcados: masculino/feminino, homem/mulher, entre outros, onde os primeiros estarão sempre numa posição privilegiada. Diante dessa lógica polarizada, que tem como base a metafísica ocidental, detentora de uma visão universal, que busca pela essência das coisas e predispostas em uma ordem fixa e imutável, Derrida (2004) propõe a desconstrução como meio de romper com a naturalidade da oposição entre os pólos. A desconstrução não busca por uma origem ou por um significado transcendental que assegure a existência de um significado em si mesmo, indiferente à estrutura de significação, ou seja, a linguagem. A perspectiva derridiana esclarece ainda que a desconstrução dá-se na própria construção discursiva. Para Cragnolini (2003) a desconstrução de Derrida é um constante tremor, requerendo que as paredes da metafísica sejam sacudidas desde uma suposta origem e demonstra dessa forma, que o discurso hegemônico da tradição ocidental não é um edifício inabalável, assentado em bases sólidas.

Conforme Louro, a desconstrução faculta o desmonte deste "ponto basicamente intocável na organização e percepção das sociedades" (1995, p. 117). A oposição homem/mulher vem determinando inúmeros arranjos sociais em muitas sociedades; por esse motivo, essa única imagem, acaba sendo pensada como universal.

2 Significações do feminino nos livros didáticos

Conforme dados atuais fornecidos pelo Relatório Anual 2010/2011 desenvolvido pelo Observatório Brasil da Igualdade de Gênero,[1] no âmbito doméstico, os homens gastam, em média, 10,5 horas semanais realizando os afazeres, ao passo que o tempo das mulheres em tais serviços corresponde a 26,6 horas semanais, implicando em sobrecarga para elas com os afazeres e cuidados domésticos. O desempenho de atividades dos homens na esfera doméstica é inconstante e residual.
Ao buscar por significações do gênero feminino veiculadas nos livros didáticos utilizados em uma turma do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública, deparamo-nos com imagens em cenas familiares, onde predomina a aparição da mulher envolvida com os afazeres domésticos e cuidados com os filhos.

Estaria este texto (imagético), assim como outros trazidos neste artigo, favorecendo uma única e exclusiva imagem? Colaborando para a longevidade de significações que se apoiam em uma suposta essência?

[1] Disponível em: http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes. Acesso em 27/02/2013.

IMENES; LELIS; MILANI. Editora Moderna. PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2013-2015, p. 47.

Já o homem no contexto familiar, aparece em episódios que sugerem um domínio econômico, responsável pelas finanças da família.

No parágrafo 43 de seu livro Investigações Filosóficas, Wittgenstein (1975, p. 32) afirma: "a significação de uma palavra é o seu uso na linguagem", portanto o sentido não está no significante em si, não se busca por uma essência, mas pela forma como a palavra é empregada. Sob esse entendimento, e nos deparando com tais imagens, nos questionamos sobre que usos estão sendo feito dos significantes – mulher, homem -, nas práticas escolares.

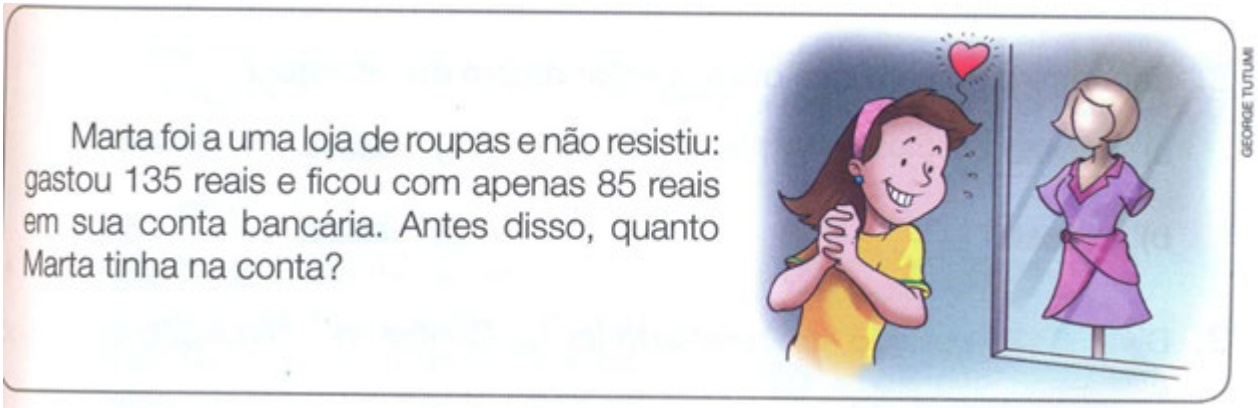
IMENES; LELIS; MILANI. Editora Moderna. PNLD 2013-2015, p. 131.

Ao propor questões sobre medição de área, o livro de matemática trás a seguinte imagem:

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

IMENES; LELIS; MILANI. Editora Moderna. PNLD 2013-2015, p. 24.

Reportando-nos ao enunciado acima perguntamos: Que usos da matemática os livros didáticos estão propondo? Ao mesmo tempo em que buscamos transgredir a lógica disciplinar que assegura a manutenção dos conhecimentos em compartimentos; propomo-nos a pensar para além ou para aquém dos saberes disciplinados (Larrosa, 2001), e assim, através destas imagens trazidas dos livros didáticos, percebemos como as significações do masculino e do feminino se dão nas relações com o saber-poder; e concorrem sobremaneira para a normalização de comportamentos e disciplinarização dos corpos. É de se perguntar por que não ocorreu aos autores deste livro colocar uma mulher como pedreira ou mestre de obra? Não é somente a presença de performances numa imagem que pode acusar algum tipo de uso privilegiado, mas também a constante ausência de outras. Algumas páginas a frente ao apresentar um problema para ser resolvido, o mesmo livro de matemática, mostra-nos uma mulher fazendo compras. Ela "não resistiu" e assim gastou "135 reais e ficou com apenas 85 reais em sua conta bancária", e sua fisionomia sugere que está feliz com esse ato de consumo:



IMENES; LELIS; MILANI. Editora Moderna. PNLD 2013-2015, p. 41.

Com o tema 'Trabalho e Gênero', o referido relatório aponta a participação masculina sendo majoritária nos trabalhos produtivos, especialmente no setor secundário da economia, ou seja, indústria e construção civil. Esta última área de serviços empregando 97,2% de homens e apenas 2,8% de mulheres.
Apesar do livro[2] de história citar a participação feminina de Carlota Pereira de Queirós - primeira mulher a ser eleita deputada federal no Brasil e única mulher na Assembléia Nacional Constituinte de 1934 – destacando o movimento de conquista da mulher ao direito de votar, ao abordar a questão da participação política, tanto ao propor uma atividade para os/as estudantes elegerem representante de classe, assim como em outros momentos onde é evidenciada a atuação política em espaços públicos, os homens são colocados em posições de domínio. Os significantes não são posicionados ao acaso em uma gramática, mas localizados em práticas sociais, em relações de poder que produzem regimes de verdades. Assim é que para Foucault, cada sociedade possui seus regimes de verdade, gerados por "múltiplas coerções" que produzem "efeitos regulamentados de poder" (2006, p.12).

Assembleia Constituinte de 1934 com a presença de Carlota Pereira de Queirós, vestida de branco, ao centro.

SOURIENTE, Lilian. et al. Editora do Brasil. PNLD 2013-2015, p. 6 e 11.

As cenas apresentadas, tendo como referência atividades desempenhadas por homens e mulheres em diferentes práticas, levam-nos a significar o masculino e o feminino. Pela perspectiva derridiana, percebemos que o significante (homem/mulher) vai operar a depender do lugar que se encontra, e invariavelmente em relação a outros significantes. Por esse olhar, a mulher, o homem -, encontram-se inseridos em um determinado contexto, melhor

[2] Os livros didáticos citados neste artigo são disponibilizados pelo Ministério da Educação do Brasil, através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que provê as escolas públicas com livros didáticos, obras literárias e dicionários. As obras inscritas pelas editoras em edital público passam por várias etapas no processo de triagem, dentre elas a avaliação pedagógica realizada por instituições públicas de educação superior. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico, acesso em 23/08/2014.

dizendo, em uma gramática localizada, e assim se relacionam com os demais. As possibilidades de significação surgem através de um sistema de diferenças do qual fazem parte; os conhecimentos e o currículo escolar se colocam dessa forma, como campos de significação e concorrem para demarcar lugares, controlar gestos, docilizar corpos. O disciplinamento decorrente de uma visão única e fixa de gêneros cria mecanismos que regulam além dos comportamentos, as preferências dos indivíduos; produzindo discursos que tornam as coisas verdadeiras. Nesta direção, entendemos que as diferenças são produzidas e (re)produzidas, feitas e (re)feitas, continuamente por meio de relações de poder (Silva, 2009). Dessa maneira, meninas e meninos aprendem/apreendem formas de ser e também de estar no mundo.

3 Movimentos da Desconstrução

Derrida concebe a existência de uma hierarquia imanente a toda estrutura conceitual, de forma que uns conceitos são apreendidos como mais importantes que outros, gerando uma relação de conflitos. Deste modo, em sua análise do sistema da língua, depara-se com as arbitrariedades estruturais da metafísica, apercebe-se que o sentido está sempre relacionado a uma palavra; e ao ser pronunciada a palavra passa a constituir-se como o principal significante do sentido (significado). Por estar próxima da origem, isto é, do sentido, a palavra se mantém atrelada ao sentido. Entretanto, quando a palavra falada é colocada de uma forma escrita, esta última passa a ser considerada como um significante secundário por não estar atrelada diretamente ao sentido, mas à palavra falada. Dessa maneira, passa a se constituir um significante de outro significante. Assim, por não se encontrar colada ao sentido original (significado), a palavra escrita não garante a manifestação do sentido. Essa é a ameaça da escritura. Na esteira desses entendimentos, é que na *Gramatologia,* Derrida afirma que a *phoné* é favorecida em detrimento da palavra escrita, estando esta última mais distante da presença, da verdade, do *logos*. Derrida considera a aproximação entre *logos* e *phoné*, a essência da linguagem. A escritura é colocada à margem por estar distante da verdade da palavra falada; distinção, nomeada por ele de fonologocentrismo. Desta forma, Derrida (2001) propõe a emancipação da escritura através da inversão, movimento de desconstrução da linguagem, cuja lógica é dual o oposicionista; e observa que a inversão da hierarquia não é pacífica, e explica que devido a estrutura de conflitos e de subordinação da oposição, não se pode descuidar dessa fase. Assim é que "No momento da inversão, aquilo que é recalcado, reprimido, abafado, marginalizado pela filosofia é colocado em destaque. Dá-se, assim, em um primeiro momento um olhar especial à escrita, ao significante, à mulher, à loucura etc., em detrimento de tudo que foi defendido pelo falo-logo-fonocentrismo: a fala, o falo, a razão, o significado, etc" (Haddock-Lobo, 2007, p. 86).

A proposta de emancipação de Derrida não implica em inverter as posições das dicotomias apenas, entre elas, fala/escrita, significado/significante, homem/mulher, masculino/feminino. Alternar os termos subordinados e os dominantes é manter a hierarquia, continuar a habitar na lógica dual que se problematiza. Por isso o duplo gesto da desconstrução: inversão e deslocamento, movimentos que devem ser concomitantes. O deslocamento, nesse duplo movimento, leva os termos para um outro jogo de linguagem onde não é mais possível apoiar-se em uma hierarquia opositiva. No deslocamento abre-se um espaço de interstício que faculta desconstrução da primazia do masculino, desconstrução das hierarquias que subordinam o feminino, desconstrução das lógicas opositivas que contrapõe masculino e feminino.

4 Considerações

Buscamos efetuar deslocamentos que nos possibilitassem algumas problematizações acerca dos diferentes usos do feminino e do masculino na gramática. Contudo, percebe-se que é fundamental causar rupturas na estrutura da lógica dual que alicerça essa gramática. Ao posicionar o sujeito nos sistemas de significação ao mesmo tempo em que se evidencia a inviabilidade de se fixar sentidos, essas concepções nos interpelam sobre os usos que são feitos das palavras, apontando que estas nada significam em si mesmas, todavia passam a produzir sentidos quando somente em relação a outras; em um processo contínuo de remetimentos, em busca por rastros de significação.

A perspectiva derridiana através de seu duplo movimento: inversão e deslocamento - nos provoca a desconstruir os incontáveis binarismos que forjam conhecimentos, enclausuram corpos e compõem os currículos; incita-nos a ir além dos pares binários: masculino/feminino, homem/mulher, público/privado, entre tantos outros, cujos processos de significação se dão por meio de relações assimétricas, o que inevitavelmente gera desigualdades. Ao conceber o sujeito como campo de possibilidades em aberto, que se constrói em gramáticas localizadas, de maneira idiossincrática; supomos que são nestes processos de significação que meninas e meninos tecem suas trajetórias escolares e disciplinarizam seus corpos orientados/orientadas pelo falo-logo-fonocentrismo escolar.

Referências

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. (2004). *De que amanhã: diálogo.* Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

DERRIDA, J. (2008). *Gramatologia (2nd ed.)*. São Paulo, SP: Perspectiva.

DERRIDA, J. (2001). *Posições*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

CRAGNOLINI, M. (2003). *Temblores del pensar:* Nietzsche, Blanchot, Derrida. In Pensamiento de los confines, n. 12. Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (2006). *Microfísica do poder. (22nd ed.)*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.

HADDOCK-LOBO, R. (2007). *Para um pensamento úmido:* a filosofia a partir de Jacques Derrida. Tese, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LARROSA, Jorge. (2001). *Pedagogia profana:* danças, piruetas e mascaradas *(4nd ed.)*. Belho Horizonte, MG: Autêntica.

LOURO, G. L. (1995). *Gênero, história e educação: construção e desconstrução.* In Educação e realidade, v. 20, n. 2 (101-132). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, T. T. (2000). *A produção social da identidade e da diferença.* In T. T. Silva (Org.), Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais (247-258). Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. (3nd ed.)*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

VILELA, D. S. (2010). *A terapia filosófica de Wittgenstein e a educação matemática.* In Educação e filosofia, v. 24, n. 48 (435-456). Universidade Federal de Uberlândia.

WITTGENSTEIN, L. (1975). *Investigações filosóficas.* São Paulo, SP: Nova Cultural.

PENSANDO COM IMAGENS NA/DA DIFERENÇA NO/COM O COTIDIANO ESCOLAR

Cristiano Sant'Anna de Medeiros
Doutorando PROPED/UERJ – e-mail:cs-medeiros@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar as primeiras reflexões desenvolvidas em minha pesquisa de doutoramento, vinculada ao grupo de pesquisa "Currículos, Narrativas Audivisuais e Diferença", no Proped/UERJ da linha Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais, na qual seguimos a metodologia nos/dos/com os cotidianos. Vivenciamos um mundo permeado pelas imagens, elas estão presentes continuamente, fazem parte da nossa vida. Assim, como não pensar em imagens e com imagens no cotidiano? Como não acessá-las ou usá-las? Como não discutí-las? E como não amá-las? Para este trabalho usaremos imagens coletadas e produzidas por estudantes de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. Nesta investigação, para o desenvolvimento da futura tese, foram coletadas imagens, a partir das respostas obtidas junto aos estudantes sobre "o que é diferença?" Cada estudante trouxe uma imagem que para ele represente a diferença. Propomos uma reflexão sobre a ideia de diferença, nos pautando em teóricos pós-estruturalistas como Gilles Deleuze, Jacques Derrida e François Lyotard, e as relações de poder com Michel Foucault, estabelecendo relações possíveis com o currículo e a educação, bem como os estudos de imagens com Flusser e Samain, dentre outros autores. Neste sentido, a intenção deste trabalho é apresentar uma problematização inicial sobre uma pesquisa ainda em desenvolvimento que pretende articular as noções de diferença e o uso de imagens imbricadas no cotidiano escolar, para possibilitar uma discussão das imagens produzidas no cotidiano escolar e nos seus usos, interações e implicações na educação.

Palavras-chaves: Imagens, diferença, cotidianos escolares

> *"O caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens. Imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas. Não que as imagens eternalizem eventos; elas substituem eventos por cenas. E tal poder mágico, inerente à estruturação plana da imagem, domina a dialética interna da imagem, própria a toda mediação, e nela se manifesta de forma incomparável.".*
>
> ***Vilém Flusser***

Vivenciamos um mundo permeado pelas imagens. Para Médola, Araujo e Bruno (2007), a "cultura contemporânea é, em muitos aspectos, uma cultura da imagem". Elas estão presentes todo tempo em todos os lugares, fazem parte da nossa vida.

Contudo, para estas mesmas autoras na apresentação do livro Imagem, Visibilidade e Cultura Midiática, livro da COMPÓS[1] 2006/2007, nossa vida com as imagens não é algo novo.

[1] Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação

Alguns estudos apontam para uma crítica ao uso das imagens em detrimento da escrita, embora não percebamos isso de forma contundente, ou seja, não reflete uma realidade estrutural na nossa sociedade. Percebemos que tanto as imagens quanto a escrita possuem sua importância e o seu papel.

As imagens, muito utilizadas ao longo dos séculos, já foram criticadas e proibidas no que chamamos de Iconoclasmo[2]. Para Arlindo Machado, as críticas ao uso de imagens na sociedade "pós moderna", encontram-se no que ele denomina "O Quarto Iconoclasmo".

Não me vejo num mundo onde as imagens não poderiam ser utilizadas, onde só as palavras tivessem valor, como em tempos passados com as proibições que as imagens sofreram. As imagens fazem-nos compreender a vida, o mundo em si. Seu uso cresce a cada dia, mas não podemos radicalizar e afirmar que as mesmas promovem a morte das palavras.

Flusser (2011), autor de Filosofia da Caixa Preta e outros livros sobre imagem, nos aponta que as imagens são utilizadas para representar o mundo como também para nos orientar no mundo. As imagens tradicionais (pintura, escultura) e as imagens técnicas (fotografia, vídeo) têm algo em comum e cada uma tem seu impacto, que pode mudar conforme o tempo. Assim, para este autor, "o significado das imagens é o contexto mágico das relações reversíveis" (p. 23). Ele também aponta:

> Imagens são mediações entre o homem e o mundo. O homem "existe", isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de lhe representar o mundo. Mas, ao fazê-lo, entrepõem-se entre mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado em conjunto de cenas. (FLUSSER, 2011, p.23)

Entendemos assim, com Flusser (2011), a ideia de imagem como um conceito. Pois imagem cria conhecimento, ela traz o conhecimento nela, sem necessariamente estar atrelada à linguagem escrita. A imagem não é somente uma prova de alguma coisa que foi escrita por alguém, ela possui sua independência, daí também sua grande importância, por si mesma, na produção de saberes e de subjetividades.

Não podemos deixar de observar que toda imagem pode nos afetar, fazer pensar sobre um determinado assunto, tecer novas ideias. Entretanto, cada indivíduo também pode criar as suas próprias interpretações acerca de uma mesma imagem, pois, como sempre diz Nilda Alves em suas aulas, vemos uma imagem com as nossas redes de saberes, fazeres e afetos.

Caminhamos também com as contribuições de Etienne Samain, no seu livro "Como pensam as imagens", entendendo que as imagens, as milhares que estão a nossa volta, sem dúvida, fazem com que o nossas ideias se voltem para um pensamento acerca do mundo em que vivemos, das questões sociais, das guerras, dos preconceitos, da vida em geral, do nosso passado, do nosso presente, quiçá até do nosso futuro. Assim:

[2] Iconoclasmo é uma doutrina de pensamento oposta ao culto a ícones e símbolos religiosos e políticos; toda pessoa que não venera imagem é um iconoclasta.

> Nesse horizonte, diria que a imagem é uma "forma que pensa", na medida em que as ideias por ela veiculadas e que ela faz nascer dentro de nós – quando as olhamos – são ideias que somente se tornaram possíveis porque ela, a imagem, participa de histórias e de memórias que a precedem, das quais se alimenta antes de renascer um dia, de reaparecer agora no meu hic et nunc e, provavelmente, num tempo futuro, ao (re) formular-se ainda em outras singulares direções e formas. (Samain,2012, p.33)

Com a pesquisa que estamos realizando nos/com os cotidianos de duas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, buscamos mapear e problematizar com os alunos as imagens da diferença tecidas *dentrofora* das ecolas. Para isso, estamos atuando nos espaços-tempos das escolas em questão, ou seja, nas salas de aula, e também no Facebook, em páginas criadas especificamente em função desse estudo.

Pensando nas/com as diferenças

As diferenças estão por toda parte, estão presentes no nosso cotidiano. Pensamos e vivenciamos com as elas, como processo de expansão da vida e de criação de nossa existência individual e coletiva, ainda que esse processo muitas vezes seja negado, deslegitimado ou contido pelas práticas sociais que se propõem a formatizar a vida, a padronizar os modos de estar no mundo, a disciplinar e normalizar as subjetividades. Por que classificar, por que rotular, por que determinar pessoas nas suas condições, nas suas escolhas, nas suas interpretações de vida? Como diz a música de Arnaldo Antunes - "Inclassificáveis", "não tem um tem dois, não tem cor tem cores, não tem deus tem deuses..." somos plurais, multifacetados, híbridos, múltiplos em nossas cores, sabores, crenças, prazeres, fazeres e saberes. Somos também mutantes e em terno processo de diferenciação.

Tentamos provar que somos iguais, afinal, somos seres humanos, somos inteligentes, temos raciocínio... Somos os caras nesse mundo. Aí nós somos a força, nós somos o poder. O poder e a força para transformar, para crescer, para desenvolver. Será?

Se somos tudo isso, se somos tão iguais por sermos humanos, dotados de raciocínio e com uma grande inteligência, por que tantas diferenças?

Essa pergunta tem me impulsionado a pesquisar, a pensar, a discutir e tentar dialogar um pouco com aspectos dessa "igualdade" ou será "mesmidade" socialmente e culturalmente produzida. Por que essa "igualdade" produz desigualdades, produz discriminação, destrói, mata, exclui e sufoca quem não se enquadra em seu metro-padrão?

A oposição criada no contexto das relações de poder que organizam nossa sociedade entre a diferença e a igualdade nos acompanha cotidianamente, corroborando para mostrar as faces da desigualdade. Por tudo isso, essa diferença com valor negativo, como tudo aquilo que se opõe à identidade hegemônica, ao metro-padrão socialmente criado, deve ser problematizada e desnaturalizada. A diferença que importa é afirmativa, não remete ao negativo da identidade e sim à expansão da vida, aos modos como o novo entra no mundo.

Vivemos em uma sociedade que produz machismo, racismo, sexismo, homofobia... que classifica os indivíduos por sua aparência, pela cor da sua pele, por sua condição sexual, pelo que veste, pelo que fala, por onde

vive, pelo que faz e até por seu pacto ou não com o sagrado, com o divino. Esse é o retrato de uma sociedade que vem classificando as pessoas, de acordo com seus interesses e com as diferentes estratégias de poder que se configuram e que estão imbricados para manter uma hegemonia segregacionista.

Por estratégias de poder e de dominação muitos países foram colonizados por uma visão eurocêntrica e com forte dominação da Igreja Católica ao longo dos anos. Esse reflexo se dá em várias sociedades, não só as dominadas ou colonizadas, mas também nas próprias sociedades europeias principalmente nos séculos passados, na Modernidade.

Hoje, na contemporaneidade, os reflexos ainda estão presentes. Temos os meios de comunicação e as redes sociais da internet como protagonistas de um mundo globalizado, mas que também continuam nos mostrando tais atitudes classificatórias, demonstrando o reflexo que essa sociedade quer impor, quer criar, quer manter, onde muitas das diferenças não são toleráveis, não são aceitas e são ferozmente discriminadas.

Entendemos que a sociedade contemporânea, muitas vezes, mostra o reflexo do que foi construído ao longo dos séculos com todas as subordinações ou insubordinações, as dominações, as inquietações, as quais passamos e continuamos a passar.

Embora falar de diferença pareça ser estar se falando do "outro", e esse "outro" carregando o aspecto do negativo, podemos olhar e procurar nas diferenças, um outro viés, não de antagonista da sociedade, mas como produtora de positividades. E aí sem classificações, rotulações, discriminações, binarismos e dicotomias.

Negros, ricos, gays, brancos, índios, favelados, mamelucos, cristão, lésbicas, humanos, macacos, macumbeiros, altos, magros, evangélicos, homens, orientais, transexuais, bissexuais, mulheres, ocidentais, bananas... juntos e misturados, e por aí vai...

As diferenças estão aí, são constitutivas do nosso cotidiano. No grupo de pesquisa[3] que atuo como doutorando elas fazem parte do contexto e das investigações.

Desta forma, a diferença é de suma importância para as questões ligadas aos estudos pós-estruturalistas. Segundo Peters (2000, p. 42), "se existe um elemento que distingue o pós-estruturalismo é a noção de différence [diferença], que vários pensadores utilizam, desenvolvem e aplicam de formas variadas". Com isso podemos destacar os estudos de Jacques Derrida, Jean-François Lyotard e Gilles Deleuze, expoente da filosofia da diferença.

A diferença é um modo de pensar, de ver o mundo, das relações que vivemos no nosso dia a dia. Para Deleuze (2000, p.36), "A tarefa da vida é fazer com que existam todas as repetições num espaço que se distribui a diferença.".

O conceito de diferença proposto por esta filosofia como crítica da filosofia da representação é o termo central que se propõe como afirmativo e criativo ao invés de negativo e conservador. Assim, Deleuze (2000) apresenta

[3] Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença, coordenado pela Profª Drª Maria da Conceição Silva Soares, no Proped/UERJ

na sua filosofia um anti-hegelismo e faz um trocadilho no próprio título de seu livro utilizando *diferença* e *repetição* ao invés *identidade* e *contradição*.

Quando Deleuze apresenta o conceito de diferença sem negação, fica muito próximo ao empirismo, "mas, precisamente, ele trata o conceito como o objeto de um encontro, como um aqui-agora, como um Erewhon de onde saem, inesgotáveis, os <<aqui>> e os <<agora>> sempre novos, diversamente distribuídos" (2000,p.37)

Na forma de seus conceitos, Deleuze tem na filosofia da diferença, o questionamento da representação que valoriza o negativo em detrimento da afirmação, se apropriando principalmente dos conceitos de repetição, diferença e eterno retorno, caracterizando-se pela multiplicidade ao invés da mesmidade.

Apontamentos Iniciais da Pesquisa

Entendendo a relação escola – tecnologia – imagem – diferença, nas redes que se cruzam e entrecruzam (ALVES,2008), buscamos nossa aproximação a duas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, para o desenvolvimento desta futura tese de doutorado, baseados na metodologia das pesquisas nos/com os cotidianos e seus cinco movimentos em pesquisa (Sentimento do mundo, Virar de ponta-cabeça, Beber em todas as fontes, Narrar a vida e literaturizar a ciência e Ecce femina), que, de certa forma, convidam ao questionamento dos métodos tradicionais de produzir e pensar ciência e conhecimento, como a separação de sujeito e objeto, a busca da ciência moderna pela neutralidade e objetividade, o discurso científico distante da prática e/ou dos praticantes e sujeitos da educação.

Assim, buscaremos compreender e problematizar os modos pelos quais como as imagens da diferença são produzidas *dentrofora* das escolas, especialmente os modos relacionados ao consumo e a produção de imagens.

Para uma aproximação inicial, alunos e professores destas escolas[4] foram convidados a responder um questionário com as seguintes perguntas: 1- "Pra você o que é diferença/", 2-"Que tipos de diferenças vivenciadas no cotidiano escolar, você poderia citar?", 3-"Para você as diferenças são positivas ou negativas, por quê?".

Em se tratando de pesquisa, o sociólogo Pierre Bourdieu (1979), defende a combinação de técnicas de recolha de dados e de análise ao se construir o tema pesquisado e nos ensina a desconfiar de escolas e tradições que se constituem em torno de uma única técnica de recolha de dados.

Após essa aproximação inicial foram convidados a postar uma imagem numa página do Facebook, criada para este fim, chamada #DIFERENÇA. A turma foi dividida em sete grupos e assim #Diferença G1 a G7 (grupo 1 até o grupo 7) para os alunos e #Diferença professores, para estes membros. Cada aluno e professor, em separado, deveria postar a imagem e dizer por que aquela imagem representa a "diferença" para ele, assim como comentar a imagem do outro colega do grupo.

Entendemos que as redes sociais da internet estão presentes no nosso cotidiano seja por visibilidade ou vigilância, como também para entretenimento e prazer (BRUNO,2013).

[4] Alunos do CE Abdias Nascimento em Nova Iguaçu e professores do CE Presidente Castelo Branco em Mesquita, ambas na Baixada Fluminense.

Assim como celulares e suas câmeras são considerados “artefatos pedagógicos” (SOARES e SANTOS, 2012) as redes sociais da internet também tem exercido esse papel de diálogo com o fazer pedagógico de alunos e alunas no cotidiano escolar.

E foi através deste diálogo que a rede social da internet (Facebook), uma das mais acessadas ultimamente, foi utilizada como apoio metodológico para realização da pesquisa e contato virtual com os estudantes além dos encontros presenciais.

A imagem abaixo foi postada pela aluna A[5], com o seguinte comentário: “Para mim a diferença é quando você deixa de ser ou seguir aos outros para ser você mesmo, afinal somos todos diferentes e às vezes as pessoas não entendem/aceitam isso. Porque você sendo você mesmo, não sendo igual aos outros, você aprende a se amar e a ser feliz”

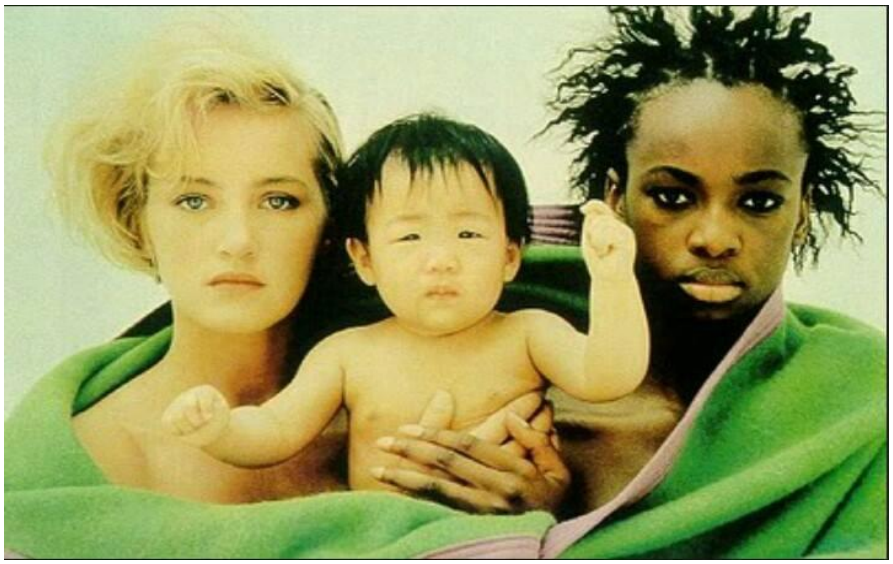
Outras comentários para esta imagem:

Aluno B: Achei interessante a imagem , primeira coisa que me veio a mente foi " Se todos estão pensando a mesma coisa, ninguém está pensando" . Aí então um ser pensante ali.”

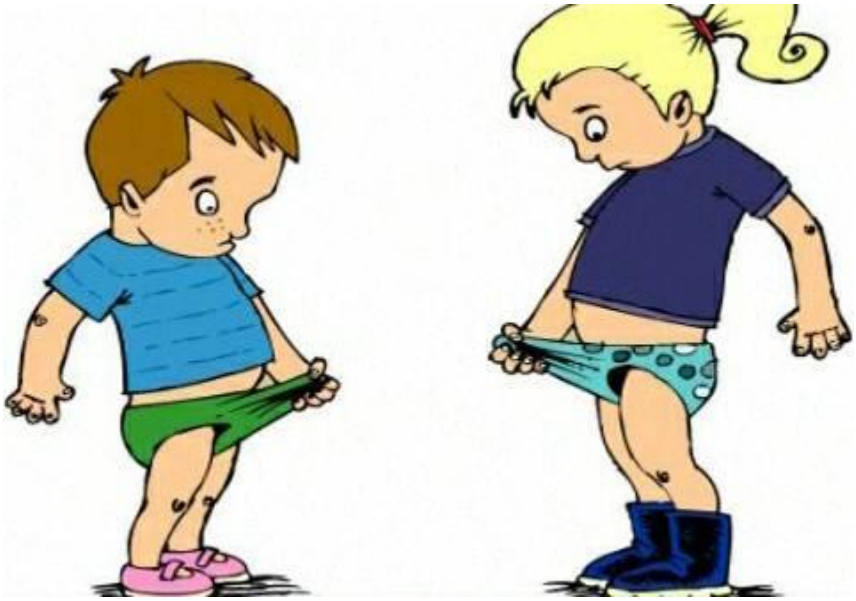
Aluno C: “Na minha opniao a diferença somos nós que fazemos , no caso da imagem demonstra uma carinha feliz amarela e um grupo de carinhas tristes ao seu redor , isso me fez lembrar uma forma de se vestir o preconceito , de se arrumar diferente, se vc usa ou não usa roupa da moda isso é uma grande diferença na sociedade e seu julgamento mesquinho !”

Outra imagem que iremos mostrar foi postada pelo aluno D, com o seguinte comentário, após ter sido perguntado Por que escolheu esta imagem?: “Porque mostra que somos diferentes um do outro, e mesmo assim ainda tem pessoas que se acolhem sem importar com a diferença.”

[5] Os nomes foram preservados



O aluno E postou a figura abaixo com o seguinte comentário: “Um menino e uma menina... a diferença de um sexo para o outro.. mesmo sendo todos seres humanos, sonos diferentes.. menino tem a "chavinha" e menina tem a "casinha" rs



As imagens operam como um dispositivo de pesquisa e intervenção para discutirmos o que é apontado/comprovado/produzido como “diferença” por alunos e professores.

Nessas imagens podemos observar que a relação da diferença sempre está atrelada a uma identidade, muitas das vezes vista como norma na nossa sociedade, seja através da raça, do sexo, da personalidade, dentre outros.

Entendemos que a educação e assim a escola deve pensar um currículo que privilegie e pense a produção das diferenças como positivas, para que os preconceitos sejam dirimidos e não sintetizados como anormais numa sociedade que tende ao controle (FOUCAULT, 2013)

Assim, estaremos discutindo e problematizando as imagens, ao longo da pesquisa, que ora apresento algumas considerações iniciais, buscando desnaturalizar as imagens que aprisionam a diferença no negativo da identidade, pensando na diferença como afirmação (DELEUZE, 2000) e mapeando também, através das imagens, as ideias da diferença produzidas nos cotidianos escolares.

Referências Bibliográficas:

ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês B. de (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis: DP. 2008.

_____. *Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.* TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003. P. 1-8.

Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N. G.; GARCIA, R. L. (orgs.) *O Sentido da escola*. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BRUNO, Fernanda, *Modos de Ser: vigilância, tecnologia e subjetividade*, Porto Alegre: Editora Sulina, 2013

DELEUZE, Gilles, *Diferença e Repetição*. Portugal: Relógio D'Água, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FLUSSER, Vilém, *Filosofia da Caixa Preta.* São Paulo: ANNABLUME, 2011.

MACHADO, Arlindo, *O Quarto Iconoclasmo e Outros Ensaios Hereges*, Rio de Janeiro: Marca D'Água, 2001.

MÉDOLA, Ana Sílvia, ARAUJO, Denize, BRUNO, Fernanda (Orgs). *Imagem Visibilidade e Cultura Midiática*, Porto Alegre: Sulina, 2007.

SAMAIN, Etienne, *Como pensam as imagens*. São Paulo: Editora Unicamp, 2012.

SOARES, Conceição, SANTOS, Edméa, *Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos*, In ALVES, Nilda, LIBÂNEO, José Carlos (orgs), Temas de Pedagogia diálogos entre didática e currículo, São Paulo, Cortez Editora, 2012

Narrativas digitais nas diversas redes educativas que atravessam as aprendizagens em terreiros de Candomblé

Máira Conceição Alves Pereira
UERJ, mairapereira@uol.com.br
Stela Guedes Caputo
UERJ, stelauerj@gmail.com

Resumo

Este artigo tem o objetivo de analisar as narrativas digitais, como imagens, textos e interações em redes sociais digitais, compartilhados por candomblecistas. O eixo da análise recai sobre as diversas redes educativas que se entrelaçam cotidianamente nos terreiros de Candomblé, ultrapassando os seus limites físicos e alcançando o ciberespaço, entendido como um espaço desterritorializante, sem controle centralizado e que existe em potência em um hipertexto mundial interativo, por meio de diversas narrativas digitais. Redes educativas nos formam com processos pedagógicos específicos e nelas nos modificamos, contribuindo para as mudanças que se processam em fluxo e cotidianamente. Os cotidianos representam um local de produção e recriação de conhecimentos e significações. As aprendizagens nos terreiros acontecem tradicionalmente de forma oral. Com o advento da internet e das novas tecnologias da informação e da comunicação, esses saberes podem se espalhar indefinidamente, constituindo novas redes educativas. Como essas narrativas digitais alteram e recriam os cotidianos nos terreiros? De que formas os adeptos do Candomblé atuam sobre essas narrativas, produzindo-as, discutindo-as e modificando-as? Essas são algumas questões que foram discutidas neste artigo. Para tanto, foram mapeados rastros dessas narrativas digitais com o dispositivo da observação participante de candomblecistas em algumas páginas específicas no Facebook, bem como por meio de entrevistas online e presenciais. Os principais parceiros intelectuais são autores que pesquisam a cibercultura, as redes educativas e os cotidianos nos terreiros.

Palavras-chave: Candomblé; narrativas digitais; redes educativas.

1. Sobre o contexto e as questões do artigo: o desafio e a complexidade da pesquisa

Com Caputo (2012), se entende os terreiros de Candomblé como espaço de circulação de saberes, de aprendizagens e de conhecimentos. Como assinala a autora, para Freire (1978), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca permanente que se faz no mundo, com o mundo e com os outros” (CAPUTO, 2012, p. 350). Este mundo que é o terreiro é atravessado por diversas redes educativas que ultrapassam os seus limites físicos e atingem o ciberespaço, entendido como um espaço desterritorializante, sem controle centralizado e que existe em potência em um hipertexto mundial interativo, por meio de diversas narrativas digitais. Lemos (2010) concebe o ciberespaço como uma entidade real, “parte vital da cibercultura planetária que está crescendo sob nossos olhos” e que colabora para a criação de uma “realidade aumentada”, uma vez que ele amplia a realidade e com ela se conecta, sendo considerado também como um “complexificador do real” (LEMOS, 2010, p. 128).

Redes educativas nos formam com processos pedagógicos específicos e nelas nos modificamos, contribuindo para as mudanças que se processam em fluxo e cotidianamente. A noção de cotidianos, em que tudo aprende e tudo ensina, é para Alves (2008) um local de produção e recriação de conhecimentos e significações.

As aprendizagens nos terreiros acontecem tradicionalmente de forma oral. Os candomblecistas contam suas lendas, ritos, ensinam sobre os usos dos artefatos culturais e uns passam esses saberes para os outros oralmente.

Com o advento da internet e das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), esses saberes podem também se espalhar indefinidamente, constituindo novas redes educativas relacionadas aos terreiros.

O eixo da análise deste artigo se situou nas diversas redes educativas que se entrelaçam cotidianamente nos terreiros, alcançando o ciberespaço, em que seus praticantes aprendem sobre a religião, seus rituais, seus valores e filosofia de vida, sobre as formas de se relacionar entre si, com a Natureza e com os deuses cultuados.

A emergência do campo e do objeto da pesquisa aqui apresentados de forma preliminar, uma vez que se encontra em desenvolvimento, originou-se em Caputo (2012a), cuja pesquisa de vinte anos com crianças de Candomblé revela que elas escondem sua fé na escola por se sentirem discriminadas, tanto religiosa quanto racialmente, embora tenham crescido aprendendo a amar os Orixás e a cultura de seus ancestrais.

Caputo (2012a) concluiu que fazer parte da religião não se mostra suficiente para assumi-la em outros espaços, sobretudo na escola. O amor ao Candomblé permanece, mas as crianças desenvolvem táticas para lidar com o preconceito e a hostilidade nas escolas, negando e escondendo, muitas vezes, a própria fé.

O papel das narrativas digitais foi analisado, preponderantemente, em sua potência criadora de novos significados para os praticantes do Candomblé, conferindo mais visibilidade para a religião e contribuindo, muitas vezes, para a superação do preconceito, validando práticas e crenças, viabilizando interações e novas aprendizagens e fortalecendo identidades de forma alinhada com a concepção de que as redes se inserem em todas as fibras do cotidiano.

O brincar, o dançar, o cantar, o estar com amigos, o aprender e o ensinar e tantas outras ações compõem e caracterizam o terreiro de Candomblé como uma rede educativa para as crianças e para os demais praticantes da religião. Como nos ensina Alves (2008)[1], há muitos outros *espaçostempos* de aprendizagens além da escola, em que se vive, se aprende e se ensina. Destacam-se neste artigo os próprios terreiros e as redes sociais na Internet.

Há outra consideração, entretanto, em relação ao papel assumido pelas narrativas digitais para o Candomblé. Por ser uma religião permeada e caracterizada por *Àwo*, que significa segredos na língua Yorubá, os sentidos atribuídos às variadas narrativas digitais pelos próprios adeptos são múltiplos, heterogêneos e, em alguns casos, podem representar ameaças. Nos terreiros de Candomblé convivem diferentes gerações e suas avaliações e sentimentos sobre imagens compartilhadas em redes sociais relativos à fé que professam são igualmente variados. As narrativas digitais poderiam, ainda, expor seus praticantes a discriminações e perseguições, resultado da incompreensão de seus fundamentos por pessoas leigas e da intolerância às religiões de matriz africana. Portanto, o papel dessas narrativas digitais pode favorecer a divulgação do Candomblé e o fortalecimento da identidade de seus praticantes e também a emergência de alguns pontos de tensão por meio dos variados usos, por variados autores, dessas narrativas. Em ambos os casos, a oportunidade de debate gerada e de produção de sentido, com disputas de significados, constitui o tecido de uma complexa *rede de subjetividades* (SANTOS, 1995), em um fluxo de novas aprendizagens e múltiplas possibilidades não excludentes, pois se considera que o

[1] Entrevista realizada em 30 de outubro de 2008 com Profa. Nilda Alves, Professora titular da UERJ, onde coordena o Laboratório Educação e Imagem, para o Programa Salto Para o Futuro, da TV Escola. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=54>. Acesso em: 08 de agosto de 2013.

> ponto crucial é que o ciberespaço é ao mesmo tempo, coletivo e interativo, uma relação indissociável entre o social e a técnica. Essa perspectiva nos leva a pensar o ciberespaço, então, como um potencializador de infinitas ações interativas, um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de reconfiguração e de autorias (SANTOS; SANTOS, 2012, p. 4).

Como as narrativas digitais alteram e recriam os cotidianos nos terreiros? De que formas os adeptos do Candomblé atuam sobre essas narrativas, produzindo-as, discutindo-as e modificando-as? Essas foram algumas questões apresentadas neste artigo e que pretendemos responder parcialmente aqui por meio de alguns casos analisados e continuar perguntando ao longo da pesquisa.

2. Dialogando com narrativas digitais e aprendizagens nos terreiros de Candomblé

As narrativas digitais produzidas por candomblecistas e compartilhadas em redes sociais digitais constituem um acervo dinâmico, que se amplia a cada clique, a cada comentário, a cada compartilhamento.

Em conversas com as produtoras destas imagens[2] foi possível tecer algumas redes de significados:

Na primeira imagem, temos o autorretrato de uma recém-iniciada no Candomblé que vivenciou na faculdade onde cursava o último ano de Pedagogia a discriminação religiosa em seu período de preceito, que é a fase que se segue à iniciação na religião. Uma professora lhe dirigiu ofensas durante as aulas e declarou que sua escolha pessoal e religiosa havia sido equivocada. A autora-personagem da foto publicou a imagem dos seus passos em sua caminhada espiritual e de vida na página no Facebook do Projeto Matrizes Que Fazem, com o qual está diretamente vinculada, associando a imagem a um provérbio africano ensinado por sua Ìyálorixá (Mãe de Santo), Mãe Márcia d'Oxum, que sintetiza o valor de se respeitar as pessoas como princípio estruturante da religião.

Na segunda imagem, temos citação e fotografia de Mãe Márcia D'Oxum, idealizadora e coordenadora do Matrizes Que Fazem, projeto de ações sociais e afirmativas, sediado e vinculado ao *Egbe Ile Iya Omidaye Ase Obalayo*, terreiro de Candomblé situado no município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro.

A graduanda de Pedagogia da primeira imagem incorpora em seu currículo e em seu percurso formativo ensinamentos de sua Ìyálorixá e se mostra, de forma cada vez mais implicada, envolvida nas ações educativas e projetos sociais promovidos por seu terreiro. Mãe Márcia tem idealizado e realizado, junto com a equipe do Matrizes que Fazem, projetos de capacitação de pessoas ligadas às comunidades tradicionais de terreiros e tem consolidado seu papel na disseminação do conhecimento e da cultura afro-brasileira. Ela tem contribuído para a formação cidadã e

[2] Imagens disponíveis em: <https://www.facebook.com/pages/Matrizes-Que-Fazem/113022635441843>. Acesso em: 03 de agosto de 2013.

empreendedora dessas pessoas, reunindo em seus cursos candomblecistas das mais variadas Nações[3], além de outros públicos, como crianças e jovens de sua comunidade. Ela é referência para seus filhos de santo, outras lideranças religiosas e preocupa-se em mobilizar competências para o fortalecimento dos povos tradicionais de terreiros e para a constituição de novos projetos educativos.

A compreensão das imagens amplia-se ao se observar desdobramentos de sua publicação no Facebook e ao se conversar com os candomblecistas nos terreiros e em outros *espaçostempos.*

2.1 O espaço acadêmico é ocupado pelas candomblecistas empreendedoras: os saberes afrodescendentes circulando em diferentes *espaçostempos*

Acompanhando-se os rastros digitais das duas candomblecistas das imagens apresentadas nesta seção e também por meio de interações com elas, em conversas e entrevistas online e presenciais, foi possível mapear seus interesses ao longo de seus percursos, bem como suas implicações no contexto da própria religião, em seus posicionamentos sociopolíticos e seus impactos dentro e fora dos terreiros, em que ambas continuam atuando lado a lado, em um fluxo de aprender e ensinar.

Com Bruno (2013), podemos compreender o significado desses rastros, cuja complexidade se constitui como um dos principais desafios metodológicos. O rastreamento e arquivamento das ações cotidianas na Internet são possíveis em função da estrutura dessa rede e seus navegadores, em que “toda ação deixa um rastro potencialmente recuperável, constituindo um vasto, dinâmico e polifônico arquivo de nossas ações, escolhas, interesses, hábitos, opiniões etc” (BRUNO, 2013, p. 123). Os rastros possuem uma topologia complexa e variados níveis de visibilidade.

Este artigo deteve-se em um estrato mais superficial e explícito dos rastros dos candomblecistas selecionados para análise, uma vez que a pesquisa que originou o texto se encontra em estágio inicial. Tratam-se, portanto, de publicações divulgadas e compartilhadas voluntariamente nas redes sociais.

Da mesma forma que ocupam esses espaços em seus terreiros e em sua comunidade no sentido mais amplo, Mãe Márcia D’Oxum e Adelaine Neves, a dona dos pés fotografados e publicados no Facebook em seu período de preceito, seguem em seus percursos de resistência por meio da difusão de saberes e práticas de matriz africana, fundamentais para a formação do Brasil. Por terem sido convidadas para mediar atividades na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), a publicação e o compartilhamento das imagens de ambas na divulgação do evento na Universidade[4], conquistaram outros espaços e viabilizaram o encontro de diferentes pessoas ligadas à produção de conhecimento nos cotidianos das lutas por uma educação inclusiva e antirracista.

Mãe Márcia levará para o evento na Universidade um minicurso sobre literatura infantil afro-brasileira, contando como as crianças aprendem em seu terreiro por meio de histórias e valores típicos da cultura afrodescendente. Adelaine oferecerá uma oficina de tranças-afro para os participantes do seminário na Faculdade de

[3] O termo nação no Candomblé se refere aos seus diferentes segmentos, com práticas e características específicas, e que também se vinculam à procedência dos escravos que trouxeram os deuses cultuados em suas terras de origem para o Brasil.

[4] O evento é o “I Seminário Fela Kuti da UERJ: a educação, os movimentos sociais e a África que incomoda", realizado pelo grupo de pesquisa do ProPEd, Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, Ilè Obá Òyó (nome que na língua Yorubá significa "A Casa do Rei de Òyó", que é Xangô, Orixá associado à justiça) e que acontecerá de 13 a 17/10/2014. O seminário tem como objetivo criar um espaço para debate das principais obras do historiador Carlos Moore e também receberá palestrantes como o professor Kabengele Munanga, além de inúmeras atividades de diferentes formatos, como debates, conferências, rodas de conversas, oficinas, apresentações culturais. Todas com o objetivo de refletir sobre o Continente Africano e a formação do Brasil. Programação completa e informações em: http://seminariofelakutiuerj.blogspot.com.br. As imagens usadas neste artigo estão disponíveis na página do seminário no Facebook, em: <https://www.facebook.com/pages/I-Semin%C3%A1rio-Fela-Kuti-da-UERJ/1474694046136159>. Acesso em: 26/8/2014.

Educação, menos de dois após ter feito a foto de seus passos, quando vivenciou discriminação religiosa em seu curso de graduação, também dentro de uma Faculdade de Educação.

Acompanhando o percurso das duas, mãe e filha segundo o parentesco espiritual e iniciático que as une na tradição do Candomblé, conseguimos verificar o quanto o fortalecimento da identidade negra afro-brasileira e candomblecista se faz presente em suas práticas cotidianas, o quanto aprendem e se modificam mutuamente. O impacto em seu terreiro é significativo. Na oportunidade em que acompanhamos o encerramento de uma das turmas de um curso de capacitação do Matrizes que Fazem em agosto de 2014, dentro do próprio terreiro, Mãe Márcia e Adelaine, à frente da coordenação geral do curso, divulgaram também o seminário do qual farão parte na UERJ, mostrando a relevância de ocupar espaços e convocando as pessoas à participação. Em alguns momentos da cerimônia de encerramento do curso, tanto Mãe Márcia quanto Adelaine repetiam a expressão "somos de resistência", referindo-se à identidade afrodescendente que as inspira a lidar com muitas adversidades para a realização de seus sonhos e ações empreendedoras.

2.2 Educação nos terreiros: a página no Facebook que foi ocupada por imagens de crianças de Candomblé, causando uma alegre desordem

O livro que inspirou a pesquisa apresentada em seus resultados preliminares neste artigo, possui uma página no Facebook[5] criada por sua autora em junho de 2012 para divulgar os lugares e datas de lançamento pelo Brasil, além das fotos que ela mesma produzia em sua pesquisa sobre crianças de terreiros e discriminação.

Em julho de 2014, um interessante processo se iniciou com a publicação pela autora de uma foto que não havia sido feita por ela e trazia um grupo de crianças sorridentes que faziam parte de outro terreiro, diferente daquele em que se realiza a sua pesquisa[6]. Estas eram crianças do Ilê Axé de Ogum Ja:

[5] Caputo, Stela Guedes. Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. A página do livro no Facebook está disponível em:
< https://www.facebook.com/EducacaoNosTerreiros/timeline>. Acesso em 16/8/2014.

[6] O projeto de pesquisa realizado por Stela Guedes Caputo no ProPEd-UERJ e com o qual se relacionam todas as pesquisas do grupo Ilè Obá Òyó se chama Èdèe Yorubá Ní Ilè, cujo campo é o Ilè Aşé Omi Laare Ìyá Sagbá, terreiro de Candomblé da Nação Ketu localizado em Santa Cruz da Serra, Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

A foto enviada por uma amiga virou capa da página do livro "Educação nos Terreiros" no Facebook em 13/7/2014, deflagrando, além de muitas curtidas, uma série de envios de fotos de crianças dos terreiros das mais variadas nações por seus familiares. A seguir, mais alguns exemplos de fotos enviadas e publicadas na página do livro. Na primeira imagem, o menino João, do Ilê Axé Oxum Deym, de Recife, tocando no Ilê Axé Oxóssi Guangoubira, em foto enviada no mesmo dia, 13 de julho. Na segunda, Lucy de Oxalá, do Ilè Asé Elesu, de Porto Velho, Rondônia, em foto enviada pelo pai em 16 de julho:

A autora do livro e também coautora deste artigo teve sua página no Facebook desorganizada pelas imagens que não eram de sua autoria. A sensação de desordem deu, logo em seguida, lugar ao sentimento de alegria pelas imagens que as pessoas fazem em seus próprios terreiros e pelo alcance da sua pesquisa, com espaços para coautorias e para a autoria de tantas outras pessoas, todas ligadas à discussão sobre as aprendizagens nos terreiros. A página atingiu oito mil curtidas no final de agosto.

É também na companhia de Bruno (2013) que refletimos que as tecnologias de ver e ser visto ampliaram-se ainda mais na Internet. Isso torna os sujeitos, simultaneamente, mais sujeitos à vigilância e "relativamente mais autônomos na produção de sua própria visibilidade" (2013, pp. 58-9). A exposição de si não está mais sujeita à autorização e intervenção de terceiros. No caso da página do livro "Educação nos Terreiros", essa ampliação se uniu ao orgulho e à alegria de ver e ser visto, produzindo novos conhecimentos e significações sobre as crianças de terreiros.

3. A importância de aprender a ser água e ouvir o Àlàáfíà para seguir na pesquisa

É desafiador tentar mapear alcances e impactos das redes educativas atravessadas por narrativas digitais e como candomblecistas criam seus mundos com elas, colaborando entre si e podendo potencializar lutas contra a intolerância e a discriminação religiosa e racial. É um modo de recriar o laço com a própria religiosidade por meio de novas formas de aprender e de ensinar.

Os casos aqui apresentados confirmam a relevância da pesquisa e renovam o entusiasmo com a sua continuidade ao mesmo tempo em que evidenciam sua complexidade e desafio metodológico crescente. Aprofundamento teórico e imersão ainda maior no campo pesquisado são requeridos, bem como a necessidade de recortes dada a vastidão do tema e das narrativas dispersas na Internet.

Vem de Mãe Márcia o ensinamento doado durante uma de nossas conversas. Ao ouvir a expressão “faça como a água e contorne os obstáculos”, ela contou que estava cansada desse modo de ver as coisas e propôs: “seja água e ocupe os espaços. Chega de contornar”. Da mesma forma com que nos disse isso olhando nos olhos, encontramos como capa de seu perfil no Facebook a imagem acompanhada da legenda “seja água”.

Da mesma forma que Mãe Márcia e Adelaine ocupam seus espaços e realizam seus projetos. Da mesma forma que as imagens das crianças de terreiro ocupam a página no Facebook do livro “Educação nos Terreiros” e o ciberespaço. Da mesma forma, seguiremos em nossas pesquisas: sendo água, ocupando e resistindo.

Narrativas como as aqui discutidas nos impulsionam a continuar a pesquisa e podem ser ouvidas como *Àlàáfíà*, palavra de origem árabe, que significa saúde do corpo, da mente e que tudo está ótimo. Em muitos terreiros de Candomblé, a palavra *Àlàáfíà* pode ser usada como sinal de aprovação, como resposta afirmativa, como o “sim” para tomar determinadas decisões ou realizar certos ritos. Nesta imagem[7], Ogan Patryck, do *Ilè Aşé Omi Laare Ìyá Sagbá*, em Santa Cruz da Serra, Duque de Caxias, Rio de Janeiro:

[7] Disponível em: < https://www.facebook.com/EducacaoNosTerreiros/timeline>. Acesso em 21/8/2014.

4. Bibliografia

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, número 23, maio/junho/julho/agosto, 2003.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Petrópolis: DP Et Alii, 2008.

BRUNO, Fernanda. *Máquinas de ver, modos de ser*: vigilância, tecnologia e subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2013.

CAPUTO, Stela G. *Educação nos terreiros*: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012a.

_____. Artefatos nas redes educativas dos cotidianos de terreiros de candomblé nas relações possíveis com as escolas: discutindo as noções de tradição, cultura e identidade. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, José C. (orgs). *Temas de pedagogia*: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012b.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede - a era da informação*: economia, sociedade e cultura; v. 1. São Paulo: Paz e Terra. 6ª. ed., 1999.

LEMOS, A. *Cibercultura*: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LEMOS, A.; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet*: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. *Redes sociais digitais*: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Rosemary S.; SANTOS, Edméa O. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, pp. 159-183, v. 04, n. 07, jan-jul 2012.

Indagações sobre a relação entre currículo e o uso das mídias: O Projeto Kidsmart na Educação Infantil

Juliana Silva

Programa de Pós- Graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

E-mail: juliana_nine@hotmail.com

Introdução

No presente trabalho busco operar com uma concepção pós-estruturalista de currículo, que propõe o reconhecimento da diferença. A partir desse reconhecimento faz-se necessário problematizá-la e entendê-la como pertencente da cultura. Visibilizar a diferença e compreendê-la não como algo negativo, como oposição, mas pensá-la como diferença "em si", possibilita operar com a ideia de um currículo que dialogue com perspectivas identitárias, percebendo assim, que a diferença está para além da concepção de diversidade. Para isto parto da análise dos aportes teóricos, tais como MACEDO (2008), MACEDO e LOPES (2011) e BHABHA(2003) para pensar a concepção de currículo enquanto entre-lugar de enunciação (MACEDO, 2008), ou seja arena de produção cultural. Sendo assim, o foco na cibercultura (LÉVY, 1999), que me permite operar com uma concepção de currículo que proponha o reconhecimento da diferença sem hierarquias.

A partir desta postura curricular, trago a reflexão de como a escola lida com a mídia, reconhecendo que a mesma é um espaço de produção e criação de sentidos e que necessita lidar com as demandas presentes na sociedade contemporânea. Defendo então que a escola tenha um currículo aberto ao diálogo com as diferentes especificidades. Também entendo que a sociedade contemporânea passa por constantes mudanças - que perpassam conceitos, relações e formas de agir e estar em sociedade, o que resulta no surgimento de um novo paradigma através do desenvolvimento tecnológico na informação e na comunicação - e cabe à escola acompanhá-las. Diante das discussões sobre o uso de diferentes mídias, pensar em um currículo flexível que propicie a utilização das mesmas e que dialogue com as diferenças encontradas na escola se faz indispensável. Trata-se de refletir sobre as relações entre a mídia e a educação, com o propósito de desenvolver práticas atreladas ao uso da mesma. Sendo assim, cabe a escola não apenas discutir os avanços tecnológicos nos meios de comunicação, mas compreender que há produção cultural e negociação de sentidos, pois a sociedade contemporânea está vinculada as interações com os aparatos midiáticos.

Apresentando o Projeto KidSmart

Ao pensar sobre uma concepção de cultura permeada pelos recursos tecnológicos, o Projeto *KidSmart* me possibilitou refletir e desejar compreender o movimento de inserção de tais recursos no âmbito escolar. Meu contato com o *KidSmart* foi a partir das observações realizadas em uma escola municipal da rede pública, situada na Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro e considerada referência na região, durante o estágio de observação realizado pela universidade. Diante das estruturas encontradas no espaço escolar, principalmente focando o meu olhar no (não) uso

de tal recurso apresento a implantação do Projeto Kidsmart (parceria entre o município do Rio de Janeiro e empresa IBM) nas escolas da rede. O projeto KidSmart visa integrar a tecnologia às situações de aprendizagem do pré-escolar. Através da capacitação dos professores; da doação de softwares, adequados aos alunos da pré-escola, e de computadores, revestidos de plástico e com aparência de brinquedos, a IBM vem contribuindo para a integração da tecnologia em instituições públicas e de ensino infantil. Buscando sempre melhorar a qualidade do ensino no Brasil e ciente de que o computador é um rico aliado - pois estimula, suporta, integra e aprimora a aprendizagem - a IBM pretende mostrar, através do Projeto KidSmart, a importância da inclusão da informática nos currículos pré-escolares.

No Brasil a instituição escolhida para implantar o programa, em parceria com a equipe da IBM, foi o Instituto Avisa Lá, organização não governamental, sem fins lucrativos, que atua na área de educação, que procedeu a compatibilização entre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI - e o Programa KidSmart e adaptou a metodologia de capacitação dos professores ao contexto brasileiro. A formação dos professores do programa KidSmart, no país, centrou esforços em dois eixos principais: a tecnologia como auxiliar na aprendizagem e o ensino da leitura e escrita e o computador como reorganizador da rotina e do espaço de aprendizagem.

O KidSmart consiste em um computador em formato de brinquedo, com programas educacionais interativos nas áreas de Geografia, Matemática e Ciências. É uma iniciativa que tem como missão levar o acesso à tecnologia para crianças de quatro a seis anos das pré-escolas de todo o país. A empresa International Business Machines (IBM) doa o computador para pré-escolas públicas municipais para fazer parte do dia-a-dia das atividades em sala de aula. O conteúdo interativo presente nos computadores do KidSmart ajuda a desenvolver o raciocínio e a criatividade, além de despertar o interesse das crianças pela tecnologia e permitir que elas sejam incluídas no mundo digital desde pequenas.

[1]

De acordo com as observações realizadas e pelos dados do próprio projeto, os professores passam por um treinamento de um ano para se prepararem para ensinar os alunos a utilizar o KidSmart. Eles participam de cursos presenciais e à distância. Por meio do Portal KidSmart, promovem o intercâmbio de práticas de Educação Infantil, criando uma grande rede de educadores. No Portal estão disponíveis as práticas criadas e vivenciadas pelos

[1] Computadores produzidos no modelo KidSmart. Imagens retiradas da internet.

professores e crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O projeto está implantado em mais de 125 escolas públicas e instituições do terceiro setor e hospitais infantis.

Destaco que o projeto KidSmart foi desenvolvido para ser integrado ao currículo nacional. A estratégia global de aprendizagem dos alunos busca colocá-los em situação de uso real do computador no cotidiano. No caso do projeto, o computador tem sido, prioritariamente, usado para jogar e efetuar diferentes tipos de produção ligados à escrita, leitura e desenhos. Com o KidSmart, as crianças escolhem, também, aprender um novo jogo, desenhar ou escrever algo no computador da sala. O projeto, de âmbito nacional, foi inicialmente implantado em instituições do Rio de Janeiro, São Paulo e Hortolândia. Sua expansão planeja alcançar outras instituições, localizadas em diferentes estados brasileiros, tais como Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Ceará, Mato Grosso, dentre outros.

Considerando a relação entre criança, cultura e escola e, percebendo que a cultura da sociedade é fundamental para se compreender a cultura escolar, faz-se necessário refletir que, atualmente, as crianças que ingressam nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro nascem num contexto tecnológico, ainda que a experiência com esses recursos tecnológicos sejam vivenciados de diferentes formas, a busca por conhecimento, informações, diversão e lazer está intrinsecamente ligada aos recursos tecnológicos, sendo um deles, o computador.

Segundo o material pesquisado no site da IBM, a proposta é inserir os computadores presentes em sala de aula nas atividades planejadas pelas professoras. Os computadores pertencentes ao Projeto KidSmart dispõem de jogos educativos voltados para a faixa etária das crianças. Tais jogos servem para a fixação dos conteúdos propostos no planejamento de forma lúdica e divertida. Essa proposta tem função relevante na formação pessoal e social e na construção da autonomia da criança, uma vez que prescinde de um controle direto do professor. Por outro lado, permite que ele observe mais atentamente os problemas enfrentados pelas crianças, as dificuldades, aprendizagens, gostos e interesses, o que muito o auxiliará em seu replanejamento.

Através das leituras realizadas na graduação, assim como no grupo de pesquisa, percebo que a concepção de currículo defendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil propõe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças.

Os séculos XX e XXI são marcados por inúmeros avanços tecnológicos, dentre os quais, destaca-se o aperfeiçoamento do conhecimento tecnológico. A partir da década de 1970, a Internet também passou a ser um importante meio de comunicação no âmbito acadêmico, professores universitários e alunos trocavam informações pela rede. Porém foi a partir da década de 1990 que a população começou a ter acesso a ela de forma mais ampla e sua popularidade cresceu em uma velocidade estonteante.. Diante de um novo paradigma social, que altera noções de tempo e espaço, em decorrência do desenvolvimento tecnológico e na comunicação, há uma grande expansão dos recursos tecnológicos, e sua crescente acessibilidade fizeram com que os computadores rapidamente chegassem às salas de aula.

Castells (2005), ao refletir sobre a *Sociedade em Rede*, compreende que a tecnologia influi na construção de uma nova organização social, ainda que não encarada como fator determinante. Afirma que a sociedade em rede é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na

microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. Diante deste novo paradigma, o autor afirma que as redes tecnológicas são uma nova ressiginificação de uma organização social já estabelecida: as redes. Estas redes ao longo da história têm constituído uma grande vantagem e um grande problema por oposição a outras formas de organização social. A vantagem é que as formas de organização social tornaram-se mais flexíveis e adaptáveis, seguindo de um modo muito eficiente o caminho evolutivo dos esquemas sociais humanos. A desvantagem é que muitas vezes não conseguiram maximizar e coordenar os recursos necessários para um trabalho ou projeto que fosse para além de um determinado tamanho e complexidade de organização necessária para a concretização de uma tarefa.

Diante deste contexto observa-se um grande número de pesquisas que tem por objeto o uso das tecnologias na escola, assim como um olhar mais voltado para o uso de recursos midiáticos no âmbito da educação infantil. Tal fato se dá pelos avanços científicos e tecnológicos, assim como com o crescente consumo de tais recursos. Dessa forma, busco discutir a concepção de currículo enquanto produção cultural, portanto, dialogo com Homi Bhabha, pois o autor me possibilita compreender que a diferença pode ser entendida como um processo de nomeação dada aos sentidos, uma vez que para o autor o processo de construção de identidades é um movimento de construção de nomeação que ocorre na relação com o Outro. Acredito que a diferença “é em si”, isto é, não mais relacional em função de um referencial externo e por isso binarista, essa compreensão, permite que se construam conceitos sem diferença externa e aplique-se à política multicultural no entendimento de um currículo híbrido, no qual a dominação linear possa ser deslegitimada e as negociações sejam travadas. Trago esta discussão da diferença a fim de discutir a relação entre currículo e mídia, pois procuro refletir sobre como o currículo é pensado e vivenciado pela escola, reconhecendo que a mesma é um espaço de produção e criação de sentidos e que necessita dialogar com as demandas presentes na sociedade contemporânea. Diante das discussões sobre o uso de diferentes mídias, pensar em um currículo flexível que propicie a utilização das mesmas e que dialogue com as diferenças encontradas no âmbito escolar, é refletir sobre as relações entre a mídia e a educação, com o propósito de desenvolver práticas atreladas ao uso da mesma. Sendo assim, tornar- se necessário discutir os avanços tecnológicos nos meios de comunicação ou a inserção de tais recursos no cotidiano escolar, mas compreender que há produção cultural através das interações que os diferentes sujeitos inseridos na escola produzem por meio destas, assim como negociar sentidos, pois a sociedade contemporânea está vinculada as interações com os aparatos midiáticos.

Apropriando-me dessas concepções pretendo discutir a relação entre o currículo e a implantação de recursos tecnológicos digitais no ambiente escolar. Dialogando com Castells (2005), entendo que a tecnologia influi na construção de uma nova organização social, ainda que não encarada como fator determinante. A sociedade em rede é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. Diante deste novo paradigma, o autor afirma que as redes tecnológicas são uma nova ressiginificação de uma organização social já estabelecida: as redes.

De acordo com Buckingham (2000), entendo que a interação com as novas tecnologias midiáticas são consideradas capazes de oferecer às crianças novas oportunidades para a criatividade, a comunidade, a auto-

realização. O autor me auxilia a pensar que a relação entre mídias e infância se dá em uma perspectiva positiva. As crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de 'alfabetização midiática'. Elas vivenciam de modo natural e espontâneo essas experiências, entretanto, de acordo com o autor, este fato é negado aos adultos.

As tecnologias de informação e comunicação, numa perspectiva cultural, estão constituindo e produzindo novos tipos de sujeitos, principalmente as crianças e os jovens nascidos neste contexto. A internet é entendida como um dos grandes, para não informar como o grande, responsáveis por essa mudança na sociedade contemporânea. Entendo que as relações sociais que ocorrem na contemporaneidade também se dão em meio às influências midiáticas, principalmente com relação ao ciberespaço. Percebo que através dos avanços tecnológicos que se atualizam de maneira rápida e intensa, a cibercultura se consolidou no cotidiano da sociedade. Segundo Levy (1999), o termo cibercultura abrange os fenômenos relacionados ao ciberespaço, ou seja, os fenômenos associados às formas de comunicação mediadas por aparatos tecnológicos. Dessa forma, há uma reconfiguração na sociedade no que tange a suas práticas e costumes e formação de hábitos, assim dentro deste novo contexto recombinar, copiar, apropriar, mesclar elementos são ações próprias da cultura em geral, e tomam dimensão e velocidade maiores sempre em função da modernidade e tecnologia. Este ciberespaço oferece ainda um ambiente de criação de inteligência coletiva: [...] distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências", sendo sua base e objetivo "o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas. (LÉVY, 1998, p. 29). As mídias relacionam-se à perspectiva de identidades e à interação social que pode ser vinculada ou desvinculada ao espaço físico, não havendo assim fronteiras para relacionar-se com o Outro, independente do lugar deste.

Entendo que há produção cultural em meio a experiências vivenciadas com o uso de mídias no espaço escolar. Contudo, no que se refere ao governo e às políticas públicas, de maneira geral, o que se verifica é um olhar mais voltado para as crianças de faixas etárias mais avançadas, no que diz respeito ao uso de aparatos tecnológicos nas escolas. Porém saliento, entretanto, que de alguma forma há uma menção no Parecer CEB022/98 do MEC ao incentivo a tecnologia também na educação infantil. Ressalvo ainda a *Lei nº 12.796/13,* que atualiza a Lei de Diretrizes e Bases da educação, de 1996. O novo texto altera o artigo 6º diminuindo a idade mínima para a obrigatoriedade do ensino básico. "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade".(BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.). Com a alteração na lei, torna-se importante pesquisar sobre as políticas curriculares voltadas para a Educação Infantil, em especial a pré-escola, uma vez que tal nível foi englobado a Educação Básica.

É inegável a presença de distintas mídias no cotidiano, as mesmas também perpassam desejos, valores, identidades, culturas e discussões sobre o papel da escola no diálogo com as novas linguagens, por isso é necessário discuti-la. Pois ao compreender que o ambiente escolar ao mesmo tempo em que reproduz sentidos, também há a criação de sentidos, sendo assim, o currículo é pensado como lugar de produção ambivalente. Para isso o currículo deve ser concebido a fim de problematizar a questão do ensino, com a lógica de uma escola que dialogue com o seu tempo, uma vez que a mesma ao se deparar com as novas demandas necessitam ressignificar as suas práticas pedagógicas cotidianas. Dessa forma, o lançamento de um olhar crítico é o princípio básico para a democratização da escola, assim como torná-la de fato um espaço que dialogue com a diferença.

REFERÊNCIAS:

BHABHA. Homi (2003). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

BRASIL. Parecer CEB 022/98; Resolução CEB 1/1999. (1999) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica.

_____ (1998). Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil.* Brasília, DF: MEC.

_____ (2012). Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: Ministério da Educação. Acessado em: 14 Jun 2014. Disponível em: <*portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/**lei**9394_ldbn1.pdf*>

BUCKINGHAM, David. (2000)*Crescer na era das mídias eletrônicas.* Edições Loyola.

CASTELLS, Manuel (2006). *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política*. In A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Acção Política. Castells, M.; Cardoso, G. (Org.). Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Disponível em: http://arnic.info/Papers/Sociedade_em_Rede_CC.pdf

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (2011). Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações: em foco as instâncias de mediação da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. – projeto e pesquisa. Rio de Janeiro.

LACLAU, Ernesto (2005). *La razón populista.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

LÉVY, Pierre (1999), *Cibercultura,* São Paulo: Ed. 34.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo, Cortez.

MACEDO, Elizabeth (2004). *Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. Educação em Foco (Juiz de Fora*), Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30.

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

_____, Elizabeth (2008). *Currículo, Cultura e diferença: o caso da Multieducação com ênfase nas ciências* - projeto de pesquisa. Rio de Janeiro.

_____ (2011). *Currículo, identidade e diferença: Articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.* Rio de Janeiro. Projeto de Pesquisa (2011-2014).

TECNOLOGIA DO MOSAICO: POSIÇÕES DE SUJEITO DISPONIBILIZADAS PELOS CURRÍCULOS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Vândiner Ribeiro[1]

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

vandiner@gmail.com

Criação de um mosaico

Um mosaico com formas, cores e tamanhos diversos está se formando! Este mosaico que aqui se elabora tem por regra não permitir que as partes se fixem em uma estrutura formando um único desenho. Ao contrário, as partes se movimentam formando uma infinidade de contornos. A cada desenho criado uma nova posição de sujeito é disponibilizada. Posições de sujeito são aqui entendidas como posições discursivas "que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo" (LARROSA, 2002, p. 66). É no jogo das peças desse mosaico que utiliza como superfície para sua construção os currículos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desenvolvo as análises aqui apresentadas.

Este texto resulta do recorte de uma tese de doutorado que investigou as posições de sujeito disponibilizadas em currículos do MST, especialmente em escolas de um acampamento e de um assentamento, em Minas Gerais. Tem como aporte teórico os estudos de Michel Foucault e como base metodológica a análise do discurso de inspiração foucaultiana e elementos da etnografia, como a convivência cotidiana com os grupos investigados e entrevistas.

As diversas peças do mosaico com suas infinitas formas que constituem o currículo da nomeada *escola diferente* do[2] MST são disponibilizadas por discursos de campos diversos, que inventam maneiras para ordená-las, marcas para caracterizá-las, posições para defini-las. Essa *escola diferente* é por princípio uma escola do campo e no campo. Assim diz-se que "não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com o projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo" (KOLLING, NERY, MOLINA, 2002, p. 19).

O argumento desenvolvido neste artigo é o de que no currículo da *escola diferente* do MST aciona-se a *tecnologia do mosaico* disponibilizando diversas posições de sujeito que são importantes para a divulgação da escola diferente do MST. Essa tecnologia, por meio das técnicas da *coletividade* e do *campesinamento*, coloca em funcionamento práticas que disponibilizam modos de ser, de agir e de pensar às/aos Sem Terra. A *tecnologia do mosaico* caracteriza-se por disponibilizar posições de sujeito de linhas fluidas, com infinitas possibilidades de contorno,

---

1 Professora da Licenciatura em Educação do Campo e do mestrado em Educação da UFVJM.

2 Utilizo a expressão "escolas do MST", como aparece nos documentos do MST, para indicar as escolas públicas que à/aos Sem Terra.

mas que vez ou outra tenta aprisionar tais posições, em contornos demandados pelo MST. Além disso, ela brinca com a organização das peças que disponibiliza, divulgando a possibilidade de se assumir ora uma posição, ora outra. Ou ainda assumir todas ao mesmo tempo ou nenhuma.

Diante de tamanha elasticidade mostro possíveis criações que fazem organizações e combinações que constituem posições de sujeito que circulam no currículo da *escola diferente* do MST. Assim sendo, as técnicas da *coletividade* e do *campesinamento* são possibilidades que identifiquei operando na produção do currículo da *escola diferente* do MST.

Linhas que se cruzam: a posição de sujeito coletivo

Uma negra é campesina? Uma catadora de lixo é lésbica? Um Sem Terra é negro? Uma negra é lésbica e feminista? E? Um Sem Terra é *gay* e estudante? E? Como definir que esses sujeitos fazem parte de *um* movimento social? Movimento Feminista, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ou Movimento *Gay*? Uma infinidade de movimentos sociais proliferam na contemporaneidade.

Os discursos dos diferentes movimentos sociais disponibilizam variadas posições de sujeito, que não necessariamente são ocupadas separadamente por cada indivíduo. A concomitância de posições de sujeito é mais comum do que usualmente se espera, ou se deseja, a um membro de um movimento social. Nesse contexto, as posições de sujeito disponibilizadas pelos discursos dos movimentos sociais evidenciam uma heterogeneidade de possibilidades. A heterogeneidade "nunca é um princípio de exclusão, [...] nunca impede nem a coexistência, nem a junção, nem a conexão" (FOUCAULT, 2008, p. 58).

Independentemente das causas a que se afiliam uma questão peculiar aos movimentos sociais é o princípio da coletividade. Mais que agrupar as pessoas, os movimentos disponibilizam distintas posições de sujeito, atendendo aos seus interesses.

Dentre as combinações disponibilizadas, a demanda à *posição de sujeito coletivo* parece das mais óbvias. Essa demanda não é exclusiva de um movimento social, mas dentro de cada um deles, ela se constituirá distintamente, pois "somos constituídos/as pelos diferentes textos a que temos contato, pelas diferentes experiências que vivenciamos" (PARAÍSO, 2006, p. 4).

Sabendo-se que no discurso da *escola diferente* é indispensável que as/os Sem Terra ajam coletivamente, é na justaposição das peças do mosaico colocadas à disposição delas/es que se podem ver marcas da *posição de sujeito coletivo* sendo ordenadas. Nos currículos do MST, que não estão fechados na escola e na sala de aula, divulga-se que *o sujeito Sem Terra é formado* [também] *na luta pela terra. No dia a dia do acampamento* [por isso] *nós chamamos o Movimento de "Movimento educador do povo"* (Tânia, diário de campo [DC], 2010).

A tecnologia do mosaico aciona a *técnica da coletividade* na qual se demandam práticas que incitam a produção da *posição de sujeito coletivo*. As *técnicas de dominação* e as *técnicas do eu* estão em funcionamento na composição do mosaico. Dificilmente, de acordo com Foucault (1997), se conseguirá encontrar essas técnicas de maneira dissociada, isso implica atentar para a interação na qual "os pontos em que as tecnologias de dominação dos

indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si mesmo e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção" (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Tanto as *técnicas de dominação* como as *técnicas do eu* assumem nuances diversas para atender as demandas da tecnologia do mosaico. Aqui, ao menos duas táticas se afiguram nessa produção: a *tática da unificação* do grupo que tem como objetivo criar a posição de sujeito *Sem Terra* e a *tática anti-individualista*, que investe na reflexão de atos individualistas que devem ser banidos porque rezam contra a coletividade. As duas táticas apresentam pontos de interseção e complementariedade. A tática da unificação se diferencia, porém, da tática anti-individualista por ter como interesse primeiro o fortalecimento do MST.

A *tática da unificação* é marcada pela demanda de condutas comuns ao grupo. Divulga-se no discurso do MST que *só no grupo que a gente se fortalece* (Tânia, DC, 2010). Convoca-se o sujeito Sem Terra a dedicar-se ao grupo com o objetivo de fortalecê-lo. Para que a maquinaria coletiva funcione, práticas que regulam o comportamento e modos de organização coletiva são exigidas, como mostra o relato.

> *Qualquer assunto para ser decidido, ninguém decide por ninguém, nem sozinho. Sempre tem a participação dos núcleos, da coordenação, temos uma associação […]. Eu acho que isso é uma cultura* (Márcia, DC, 2010).

As pessoas são convocadas a se responsabilizar, não apenas por suas ações, mas também pelas ações dos outros ao decidir *qualquer assunto* coletivamente. Demanda-se que assumam "não uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir para produzir" (LARROSA, 2004, p. 55). Tais práticas que buscam a coletividade a partir da *tática da unificação* impelem o sujeito a refletir sobre seus modos de vida e as escolhas de sua existência.

Para fabricar a posição de sujeito Sem Terra, o discurso do MST demanda que se aceitem certas regras de conduta coletiva, mas isso não significa que essas regras são impostas. "Ao expressar nossas vontades o discurso captura e subjetiva, porque apresenta uma grande possibilidade de nos reconhecermos nas práticas que veicula" (PARAÍSO, 2007, p. 174). Assim, é possível que o sujeito se reconheça como Sem Terra quando o discurso disponibiliza certas marcas.

O investimento para fortalecer o grupo mantém-se pautado na tática da unificação, que investe no sentimento de pertencimento, como demonstra a fala.

> *Eu me nomeio Sem Terra. Sou sempre Sem Terra. As pessoas falam assim: - Você não é sem-terra hoje mais não! Eu sou Sem Terra de honra. Porque é um estilo, né? Uma identidade* (Márcia, DC, 2010).

A posição é mantida por aquelas/es que participaram das ocupações um dia e que têm suas terras. Para que se constitua um sujeito merecedor de ser chamado de Sem Terra, ele terá de efetuar sobre si mesmo operações que o façam sentir-se parte do MST, de um grupo que presa algumas características, tais como ser *lutador do povo e companheiro* (Fragmentos do DC, 2010). Ao disponibilizar tais marcas, se está constituindo a posição de sujeito coletivo e ao mesmo tempo o grupo se mantém unificado.

A tática anti-individualista, por sua vez, demanda a prática da solidariedade. Tal tática ativa as técnicas de si, que agem "sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformaram-se a eles próprios" (Foucault, 1993, p. 207*),* em pessoas melhores.

Nessa direção, o fato de não se ter terra ou de um dia não ter tido funciona como propulsor de sentimentos

solidários, pesando sobre as/os Sem Terra o compromisso de permanência na luta. Como se pode ver no discurso da solidariedade disponibilizado em narrativas do tipo.

> *Ah, eu tenho minha terra né, e quantas pessoas ainda não tem? Eu acho que é um pouco desse sentimento. Querer que todo mundo tenha seu pedacinho para sobreviver* (Márcia, DC, 2010).

A tecnologia do mosaico coloca a tática anti-individualista atuando em complementaridade à tática da unificação. Se a última demanda o sentimento de pertencimento ao grupo, por sua vez, a primeira não permite que se pense apenas em si. Dessa forma pode-se dizer que, tanto a tática da unificação, quanto a tática anti-individualista atuam utilizando-se da prática da direção, ao divulgar, por meio do discurso do MST, que o que é bom para o Movimento é também bom para si mesmo.

Em síntese, demanda-se das/os Sem Terra uma forma de vida pautada nas decisões coletivas, conforme se divulga no discurso do MST. Como, porém, não há garantias de que essa ou aquela posição seja formada ou assumida, ao se juntar a peça disponibilizada por certos discursos percebe-se que cada figura, ao escolher suas próprias peças, está em negociação com os discursos que a demandam, sendo, de alguma forma, ela mesma criadora de si. Dessa forma, a tecnologia do mosaico demanda (re)configurações das posições de sujeito.

Mistura de cores: na posição de sujeito do campo

No *tabuleiro* do mosaico peças novas passam a compô-lo formando novas figuras. Colocando uma peça aqui, outra ali, a tecnologia do mosaico vai acionando outras técnicas que produzem práticas de significação que caracterizam as/os moradoras/es do campo, definindo como elas/es são vistas/os e como se veem. As figuras que se formam nesse mosaico também acionam a *técnica do campesinamento.*

Não raras vezes, discursos de campos distintos caracterizam o sujeito do campo de forma pejorativa, como sujeito *rude, de pouca instrução* e até mesmo *pouco sociável.* As formas de falar, os modos de vestir parecem ser utilizados para caracterizá-las/los.

No discurso literário, por exemplo, Maurício de Souza, cartunista, criou Chico Bento caracterizando-o como quem anda sempre descalço, com roupas simples e chapéu de palha, além de falar *errado*. Em *Urupês,* Monteiro Lobato apresenta Jeca Tatu: um homem do campo, o qual, o autor caracteriza como preguiçoso, ignorante, ingênuo, fisicamente fraco, grotesco.

As marcas no corpo do sujeito do campo parecem tentar defini-lo. O falar *errado* e o se vestir com roupas simples, muitas vezes com pés no chão, ganham espaço no discurso cinematográfico, literário e televisivo colocando a *técnica do campesinamento* para funcionar, já que esta tem como objetivo caracterizar as pessoas do campo, criando marcas, em maioria, físicas, mas que também dizem respeito ao modo de ser/viver e trabalhar.

Como, porém, os discursos sempre mostram fissuras, no filme *Jeca Tatu*, de Mazzaropi, o discurso cinematográfico, mesmo apresentando seu personagem principal com roupas surradas, mesmo dizendo que ele é um *roceiro preguiçoso*, apresenta a questão da reforma agrária quando Jeca vê que "seu ranchinho está ameaçado pela ganância de latifundiários". Rocha (2010) faz uma leitura do filme retirando o foco do personagem roceiro, como é chamado, e analisa a questão da posse e do uso da terra, presente no enredo, criando dessa forma outras

possibilidades discursivas positivas.

Nessa linha da positivação, no discurso do MST, não raras vezes se demanda orgulho de ser do campo, como expresso pelas/os Sem Terra em várias de suas narrativas: *Sou da roça sim, com muito orgulho!; Temos que fazer esses meninos terem orgulho de serem do campo* (Fragmentos do DC, 2010). Discursos que exercem mais poder sobre o campo e seus sujeitos se entrecruzam produzindo significações diversas sobre esse espaço e os povos que nele vivem.

Na disputa pela significação dos povos do campo, o discurso dos movimentos sociais do campo entra fortemente no jogo discursivo que divulga outras formas de ver, entender e caracterizar as/os campesinas/os. Afirma-se nesse discurso que elas/es têm *valores culturais típicos*, são *povos de direito*; *sujeitos de luta; o campo tem sua especificidade* (MST, 1998).

Nessa caracterização, dá-se destaque às palavras típicas e especificidades. Ambas são reiteradamente utilizadas no currículo do MST que aqui analiso. Constitui-se aí a *tática da diferenciação cultural*, a partir da qual se advoga que o campo tem especificidades por ter "uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos" (MST, 2004, p. 5). Essa tática parece entrar em cena quando se ouve alguém dizendo: *eu sou do campo, eu tenho um modo de viver diferente da cidade* (Márcia, DC, 2010).

Como o discurso não é coerente, ele pode vir a ser contraditório dentro de uma mesma estratégia (FOUCAULT, 2006). Por meio da técnica do campesinamento, coloca-se em funcionamento a tática da diferenciação cultural, que cria oposições entre as culturas do campo e da cidade. Conflitos internos são evidenciados, como manifesta a enunciação: *no acampamento cada um tem uma cultura diferente. Cada região tem a sua cultura e cada povo... cada pessoa tem seu jeito. A gente se organiza, e, é no coletivo que vai aprendendo, na vivência, a respeitar a cultura e a vivenciar o jeito um do outro. E a gente acaba um educando o outro* (Tânia, DC, 2010).

A afirmação da existência de uma cultura do campo perde forças, quando se evidencia que existe no acampamento uma multiplicidade de culturas, como é dito por uma Sem Terra. O que talvez possa se afirmar é que quando um *acaba educando o outro,* outra cultura está sendo produzida. Práticas de campos discursivos diversos concorrem para definir o que é considerado bom ou ruim para a vida das/os moradoras/es do campo, criando marcas consideradas típicas a esse grupo, inventando *simbolizações convencionais* (WAGNER, 2010).

Apesar dos investimentos na caracterização do sujeito do campo, parece difícil afirmar que características ou traços distintivos e homogêneos possam ser nomeados como típicos do campo ou da cidade, sem que haja sobreposição de peças. Quando se tenta criar figuras no mosaico que opõem campo e cidade, as peças não conseguem formar uma figura definitiva uma para o campo e outra para a cidade, pois as peças de uma e outra se encaixam indistintamente em ambas, mesmo que, por vezes, se tente negar esses encontros.

Nesse sentido, Castells (1975, p. 62) afirma que rural e urbano "são pólos opostos de um mesmo *continuum* em cujo seio podem constatar-se, empiricamente, situações completamente diferentes e matizadas". Apesar de ter discursos variados misturando peças que constituem, tanto o campo, quanto a cidade, a técnica do campesinamento, que se mantém atuante, acaba por enfrentar disputas no seu interior, pois não há como apreender um único modo de ser e de viver no campo.

As peças do mosaico, aqui disponibilizadas, mostram que os contornos possíveis para se produzir a posição de sujeito do campo, apresentam menos uma convenção e mais uma improvisação inventiva. O mosaico não estará, dessa

forma, jamais finalizado, contando com a constante contribuição dos discursos para colocar novas peças e reorganizá-las infinitamente.

A arte do mosaico: uma obra sempre a finalizar

A tecnologia do mosaico mostrou a fluidez das composições das posições de sujeito por ela disponibilizadas, colocando em funcionamento as técnicas da coletividade e do campesinamento. Cada uma delas acionou táticas e práticas que selecionou, organizou e dispôs peças, que (des)combinadas disponibilizaram marcas, modos de viver e de ser que caracterizavam as posições de sujeito por elas desenhadas. Essas posições mostraram que as combinações das peças podem ser infinitas, atuando isoladamente ou de forma simultânea. Além disso, evidenciaram que não há regras que definam a forma como serão dispostas, nem ao menos, quantas vezes cada peça pode ser utilizada em figuras diferentes, ou ainda, quando podem simplesmente deixar de fazer parte das figuras.

Dessa forma, a tecnologia do mosaico mostra que os sujeitos não têm marcas, contornos e posições previamente definidas. Assim, é possível que um sujeito ocupe as posições demandadas e disponibilizadas pela técnica da coletividade e, ao mesmo tempo, da técnica do campesinamento. A tecnologia do mosaico não cessa as construções, pois insistentemente os discursos disponibilizarão peças novas, que mudarão de lugar, assumindo outras posições.

As posições de sujeito aqui nomeadas e caracterizadas demandam que o sujeito estabeleça relações consigo mesmo e com os outros, de modo que as pessoas que vivem no campo acabem negociando a sua própria existência. Um processo de criação de si é instituído pela tecnologia do mosaico produzida nos currículos investigados disponibilizando um modo particular de ser Sem Terra, um modo particular de compreender e estar no mundo.

Referências

CASTELLS, M. *Problemas de investigação em Sociologia Urbana*. S.P: Martins Fontes, 1975.

FOUCAULT, M. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem.* Lisboa, n. 19, 1993 (digitado).

___. *Resumo dos cursos do Collège de France* (1970-1982). R.J.: Zahar, 1997. 134p.

___. *História da Sexualidade I:* A vontade de saber. R. J.: Edições Graal, 2006. 176p.

___. *Nascimento da biopolítica*. S.P: Martins Fontes, 2008.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *O sujeito da educação:* estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes; 2002. p. 35-86.

MST. I Conferência Nacional *Por Uma Educação Básica do Campo*. UnB. Luziânia/GO, 27 a 31 de julho de 1998.

MST. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Declaração final (versão plenária). *Por Uma Política Pública de Educação do Campo.* Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. v. 1. Brasília, 2002.

PARAÍSO, M. A. Encontros com novas subjetividades nas experimentações curriculares. *XIII ENDIPE*. Recife: UFPE, 2006.

____. *Currículo e mídia educativa brasileira:* poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argus, 2007.

ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A. (org). Educação do Campo: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WAGNER, R. *A invenção da cultura*. S.P.: Cosac Naify, 2010.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ÁFRICA NO CURRÍCULO ESCOLAR: O CONHECIMENTO DA DIVERSIDADE AFRICANA EM SALA DE AULA

OLIVEIRA, E. P. B.[1]; CARMO, E. F.[1]; SILVA, F. M.[1] & BRANDÃO, M. M. R. T.[1]

[1] Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Permbuco, Recife, Brasil

Email: ericapatricia.bo@bol.com.br; erinaldocarmo@gmail.com; fernandamaria@oi.com.br; marciamrtb@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo debater as contribuições do estudo da geopolítica dos povos africanos, na parte diversificada do currículo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Ao longo da história brasileira, a educação formal vem privilegiando em seu currículo a reprodução da cultura dominante em detrimento da cultura de grupos sociais marginalizados, entre eles os negros. Dessa forma, o abandono de uma cultura inteira pelas escolas – neste caso a cultura negra – livros didáticos e sistemas educacionais precisam ser compensados agora com a busca por conhecimentos de perspectiva de um continente que fora acintosamente esquecido. Nesta perspectiva de resgate, as políticas de diversidade cultural e étnico-racial começam a tornar-se uma realidade no país, com a sanção da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatória a inserção no currículo das instituições públicas e privadas de ensino do país, os estudos sobre os povos africanos e suas contribuições no que diz respeito a economia, política e cultura. Em cumprimento a essa lei, o CAp-UFPE, oferta a disciplina "África: cinema, geografia e política" como Parte Diversificada do currículo, além do curso de extensão "O Cinema em Sala de Aula", com o objetivo de possibilitar o estudo da África a partir de filmes produzidos com temáticas relacionadas a esse continente, tendo como subsídio os conteúdos de outras aéreas de conhecimento. Desse modo, este trabalho foi constituído a partir das etapas vivenciadas neste processo, que envolveu além da apresentação dos filmes, leitura de textos selecionados e debates sobre a temática abordada. Como conclusões deste estudo, entendemos que a realização da disciplina da PD sobre a África, em conjunto com a atividade de extensão, possibilitou a construção das etapas de formação do conhecimento de modo a concretizar uma aprendizagem real e significativa sobre o tema em questão.

Palavras-chave: currículo no Brasil; África; ensino-aprendizagem.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

No início do século XX, o sistema educacional auferiu a responsabilidade de demandar a valorização da contribuição africana quando, por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com a aprovação da Lei 10.639 de 2003, tornou imprescindível o ensino da história e da cultura africana e a afro-brasileira no currículo da educação regular.

A Conferência de Durban, em 2001, realizada na África do Sul, abordou um extenso leque de temas, entre os quais vale destacar a ponderação dos avanços na luta contra o racismo, na luta contra a discriminação racial e as reformas correspondentes a discriminação; a avaliação dos obstáculos que evitam esse avanço em seus múltiplos contextos; bem como a proposta de medidas de combate às demonstrações de racismo e intolerâncias.

Na citada conferência, no caso brasileiro, chegou-se a um acordo que para o equacionamento da questão social na agenda do governo federal seria imprescindível a implantação de políticas púbicas para a supressão das desvantagens raciais, de que o grupo afrodescendente suporta, e ao mesmo tempo, a possibilidade de cumprir parte importante das recomendações da conferência para os estados nacionais africanos e organismos internacionais.

Essa pressão internacional, seria na verdade uma política compensatória para implementação de uma série de ações com relação aos países que participaram da exploração da África, seja de sua terra ou de seus habitantes, em algum período histórico.

De qualquer forma, essa Lei é um marco histórico para a educação e a sociedade brasileira por instituir, por meio do currículo escolar, um ambiente de diálogo e de aprendizagem visando instigar o conhecimento sobre a história e cultura dos negros no Brasil e as contribuições na formação da sociedade brasileira nas suas diferentes áreas: social, econômica e política. Contribui, nessa direção, para dar acesso a negros e não negros as novas possibilidades educacionais pautadas nas diferenças socioculturais presentes na formação do país. Mais ainda, colabora para o processo de conhecimento, reconhecimento e valorização da heterogeneidade étnica e racial brasileira.

2 O Ensino Sobre a África no Currículo Escolar Brasileiro

A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003[1], que tornou obrigatório o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos escolares de nível fundamental e médio, provocou uma busca acentuada pela formação de conhecimentos referentes ao continente africano em toda a sua diversidade. A África sempre esteve próxima do Brasil no período colonial e pós-colonial enquanto fornecedora de mão de obra escrava, mas o sistema de ensino brasileiro sempre esteve muito mais ligado à Europa, enquanto receptor de um legado cultural e social historicamente montado nos moldes de uma civilização cristã, europeia e capitalista. Por isto a África nunca havia sido priorizada nos programas educacionais brasileiros. E por este motivo, a aprovação da lei trouxe entusiasmo aos educadores do país, mas, ao mesmo tempo, estabeleceu uma grande inquietação: como ensinar o que mal conhecemos?

As contribuições culturais africanas, relegadas a segundo plano, ou praticadas de forma escondida e silenciosa, devido à ação proibitiva do Estado, ou camufladas diante do preconceito legitimado nas ações religiosas e

[1] Determina que: "Art. 26. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras".

conservadoras fez com que a principal referência africana no estudo geral da história fosse associada ao tráfico negreiro, sem considerar sua história, filosofia, valores, crenças e culturas. Isto fez com que a África não tivesse recebido o reconhecimento adequado nos estudos acadêmicos e escolares. Isto ainda se reflete no desconhecimento de nossas raízes culturais africanas e nos preconceitos generalizados em relação à cultura afro, além do olhar enviesado que concebe o continente africano fora de sua complexidade ou mesmo como sendo um território homogêneo.

No Brasil, dois fatores fundamentais formaram esta concepção da África como continente inferior: a autoridade europeia no registro de uma raça subserviente a ser dominada, com a identificação do modelo europeu como sociedade de referência, fato facilmente remitido no Brasil, e ao mesmo tempo a imagem construída internamente em relação aos africanos, de um povo escravizado, marginalizado, desprovido de cristandade, desorganizado socialmente.

A negação da matriz afro na cultura nacional foi fortalecida ainda mais com o alarde do mito da democracia racial, que propagava a singularidade da miscigenação na formação do povo brasileiro, o que tornava sem sentido qualquer tentativa de pleitear políticas públicas para negros, já que estes eram democraticamente iguais aos brancos. Ao mesmo tempo, as referências às culturas africanas foram associadas à decadência, selvageria e paganismo, o que viciou até mesmo os próprios brasileiros afrodescendentes, que assim procuraram se distanciar de suas origens.

Por estes motivos, o estudo dos povos e culturas africanas nunca esteve em evidência nos currículos escolares e, desse modo, escolas, editoras, professores e acadêmicos rejeitaram a compreensão da vida social no continente vizinho como partícipe de nossa formação cultural. Daí a necessidade e importância da Lei nº 10.639/03 na formação educacional de professores e estudantes das redes de ensino do país, bem como na busca da apropriação de conhecimentos da África, o que deve ocorrer não apenas por exigência legal, mas em entendimento a sua relevância na história da humanidade e reconhecimento de sua efetiva participação na formação econômica, política e cultural do Brasil.

O Currículo escolar, de modo mais amplo, representa as experiências pedagógicas vivenciadas sob a orientação da escola, sejam elas referentes a conhecimentos, valores, costumes, entre outros, caracterizando-se, assim, como um processo sociocultural, que reflete uma concepção de mundo, de educação e de sociedade. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997:33) orientam que "espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos ocorre deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior".

Desse modo o currículo deve possibilitar a "construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los," (Veiga Neto, 2002:7). A cultura, por sua vez, definida por Tylor (2013) como: "conjunto de todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade" torna-se conteúdo da educação e se reflete diretamente na opção currículo que servirá a determinada sociedade.

O que podemos verificar ao longo da história da sociedade brasileira, é que educação formal ou escolar, vem privilegiando em seu currículo a reprodução da cultura da classe dominante em detrimento da cultura de grupos sociais marginalizados por essa mesma cultura, como negros e indígenas. Porém, o que se percebe atualmente é que, com a ampliação do debate sobre pluralismo cultural, vem ganhando força a luta pelo reconhecimento da importância desses grupos na construção do patrimônio cultural brasileiro. Tudo isso irá colaborar para uma concepção que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não

> significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (Brasil, 1998:38).

Desse modo, podemos perceber a importância e a influência do currículo enquanto instrumento de formação e transformação cultural de um povo, sendo, portanto um elemento indissociável de uma educação que visa proporcionar uma formação baseada no reconhecimento e respeito dos diversos grupos que compõe nossa sociedade.

3 O Uso de Filmes em Sala de Aula e a Mediação do Professor

O uso de recursos midiáticos não tem o sentido de suspender a leitura ou o uso de outras linguagens, nem mesmo de outros recursos multimídias, mas sim de auxiliá-los (Freire & Caribé, 2013). O recurso fílmico não deve ser adotado aleatoriamente ou de forma indiscriminada. O seu emprego como estratégia de ensino é recomendado, quando puder contribuir significativamente com o desenvolvimento da aula, já que nem todos os temas podem ser empreendidos a partir da linguagem fílmica. Ao adotar um filme, recomenda-se fazer analogias a outras fontes, concepções, métodos e técnicas já adotadas em sala de aula. O filme pode ter a função de explorar novos conceitos, motivar o aluno aos estudos, despertar a curiosidade à pesquisa, transmitir informações complementares e relacionadas aos conteúdos trabalhados na aula, ou seja, vídeos e textos, incluindo o livro didático, fichas de leitura, artigos acadêmicos, notícias de jornais, dentre outras produções escritas, devem se complementar.

É preciso que o professor tenha interesse por este instrumento de ensino e possibilidade de acesso aos recursos necessários a sua execução. Em investigação sobre o uso do vídeo em aula, Nascimento (2008) percebeu que a maioria dos professores não utiliza filmes por não ter habilidade em manusear aparelhos eletrônicos, ou por não encontrar filmes didáticos apropriados nas locadoras, ou ainda pelo fato das escolas onde trabalham não possuírem um espaço adequado para a exibição. Por esses motivos, o cuidado operacional e o cuidado pedagógico são essenciais ao professor para esse tipo de atividade educativa. Esses cuidados envolvem, desde a preparação para a aula, com a verificação dos equipamentos audiovisuais e a adequada seleção dos filmes e dos textos complementares, até a execução e o fechamento do trabalho.

4 Metodologia do Trabalho Desenvolvido no Colégio de Aplicação

Com as mais diversas abordagens de conteúdos culturais, econômicos, sociais e políticos, os filmes aqui apresentados nos permitem a compreensão dos fatos, a comparação entre diferentes grupos e a narrativa contextualizada de aspectos que envolvem o continente africano em sua diversidade e complexidade diante do quanto desconhecemos esta parte do planeta e do quanto precisamos saber sobre ela. Os filmes com temáticas africanas (que trazem abordagens de questões reais que envolvem este continente e são de interesse mundial, mesmo que tenham sido produzidos em qualquer outra parte do mundo), que foram selecionados para compor este trabalho apresentam uma linguagem em ação que pode ser utilizada como prática discursiva em sala de aula para o entendimento de uma realidade. Por meio de uma linguagem dialógica, cada filme propicia narrativas e encenações sobre problemáticas pontuais, como racismo, justiça, direitos humanos, pobreza, colonização, diversidade étnica, resistência cultural e etnocentrismo. As cenas são apresentadas numa narrativa construída, enquanto prática cultural

e discursiva, que possibilita uma multiplicidade de representações e percepções sobre o mundo observado e sobre as ações dos sujeitos envolvidos.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi ofertada a disciplina "*África: cinema, geografia e política*", em 2013, como Parte Diversificada – PD do currículo do Ensino Médio para as turmas do 2° ano do Colégio de Aplicação (CAp) do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, em conjunto com o curso de extensão "O Cinema na Sala de Aula", este ocorrendo paralelamente com a disciplina, contando com a participação de alguns alunos das licenciaturas da área de ciências humanas, como: sociologia, geografia e história. Esta PD, junto com o curso de extensão, objetiva o estudo da África a partir de filmes produzidos com temáticas relacionadas a esse continente, tendo como subsídio os conteúdos da Sociologia e da Geografia Regional do Mundo, a saber, o estudo das paisagens, sociedade, cultura, política, geopolítica e geoeconomia africana. Os encontros para apresentação dos filmes, leitura de textos selecionados e debates sobre a temática abordada ocorreram nas dependências do CAp. Nestes encontros, cada membro participante analisou cenas específicas dos filmes selecionados e se expressou em relação às questões abordadas. As narrativas foram apresentadas e debatidas por todos os participantes. Em outro momento, cada estudante escolheu um filme, sobre o qual desenvolveu sua análise considerando os aspectos fílmicos, os temas abordados, os debates e a contextualização do fato retratado no enredo fílmico, resultando em artigos produzidos pelos estudantes.

5 Conclusão

A realização desta disciplina da PD sobre a África, em conjunto com a atividade de extensão desenvolvida pelo projeto "O Cinema em Sala de Aula", com o apoio da PROEXT-UFPE (Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco), possibilitou a construção de etapas de formação do conhecimento de forma a concretizar uma aprendizagem real e significativa na qual se constatou, entre os estudantes: a) ***a curiosidade***, sendo essa etapa o processo de pesquisa que sucedeu o momento de exibição e precedeu o debate do filme, permitindo aos estudantes a assimilação de conceitos, teorias e teses, desencadeando um interesse pelo aprofundamento dos conteúdos expostos no filme; b) ***a autonomia***, com a realização de estudos desenvolvidos pelos estudantes, sendo possível perceber a independência para selecionar os diversos textos sugeridos, além de buscar outras fontes, de modo a chegar ao melhor resultado possível durante os debates e redação dos artigos, utilizando-se dos melhores argumentos com base na literatura sugerida e pesquisada; c) ***a originalidade***, mesmo usando como base uma estratégia comum, foi possibilitada aos estudantes, a partir do trabalho desenvolvido, a manifestação de ideias originais durante os debates e a elaboração das análises individuais e coletivas; e d) ***a iniciativa***, com a observação, comparação e confecção de mapas[2] que ilustram a localização do espaço estudado.

A limitação deste projeto se deu por não permitir aplicar os estudos a todas as regiões africanas, inclusive deixando de fora algumas historicamente mais ligadas a nossa cultura. Também deixamos de fora a África Mediterrânea, apesar da rica produção fílmica desta região. Isto por limitações temporais e não por exclusão definida. Apesar de a Lei parecer restringir a obrigatoriedade do ensino sobre a África à região subsaariana, ou seja, à influência da África negra em nossa história e cultura, compreendemos a importância de estudar o continente africano como um todo, em toda a sua diversidade e complexidade. Mesmo porque, se fossemos intencionalmente considerar apenas a África Subsaariana, teríamos a ciência de que nem todos os povos dessa parte do continente contribuíram com nossa formação cultural. A grande maioria dos escravos sequestrados para o Brasil provinha da costa atlântica africana

[2] Nos mapas apresentados nesta obra não há o emprego de escalas. São meras adaptações elaboradas pelos próprios autores com a finalidade de ilustrar a identificação do lugar.

(Ferreira & Fernandes, 2005). As regiões do norte e oriental da África não participaram do tráfico de escravos. Assim, não separaremos o continente mais uma vez, como já fizeram os colonizadores europeus, principalmente por este trabalho estar voltado para o ensino, a pesquisa e a extensão, onde qualquer forma de exclusão, mesmo as referenciais, não são salutares.

Referências

Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade e cultura*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental.

Ferreira, J.P.M.H. & Fernandes, L.E.O. (2005). *Nova história integrada*. Campinas, SP: Cia. da Escola.

Freire, L.A. & Caribé, A.L. (2013). *O filme em sala de aula: como usar*. Revista eletrônica o olho da historia. Disponível em <www.oolhodahistoria.ufba.br>, acessado em 18/04/2013.

Nascimento. J.C. (2008). *Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula*. Fênix - Revista de historia e estudos culturais, ano 5, v. 5, n. 2, jun.

Veiga Neto, A. (2002). Alfredo*. De Geometrias, Currículo e Diferenças*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 23, ago.

Tylor, E.B. (2003). *Infopédia*. Porto, Portugal. Disponível em: <www.infopedia.pt/$edward-burnett-tylor>. Acessado em 25/04/2013.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO ESCOLAR: UM DESAFIO NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Costa, L. F. M. [1] **& Lucena, I. C. R.** [2]

[1] Universidade do Estado do Amazonas/FAPEAM/PPGECM-UFPA, Brasil
[2] Universidade Federal do Pará, Brasil

Email: ldfmaiadc@gmail.com; ilucena@ufpa.br

Resumo

Trazemos à discussão aspectos que emergiram de uma pesquisa sobre a formação continuada de professores os quais nos permitem evidenciar desafios à formação docente considerando características de currículos vigentes nas escolas de educação básica brasileira. A pesquisa tem como *locus* escolas ribeirinhas dos dois mais extensos estados brasileiros: Amazonas e Pará. Estados cortados por rios de grande e pequeno porte, próximo aos quais, se localizam comunidades reconhecidas como ribeirinhas. Nesse contexto, percebemos encontros e desencontros entre o conhecimento movimentado pelo currículo escolar estabelecido nacionalmente e o conhecimento construído culturalmente por alunos ribeirinhos. Nossas percepções advêm de observações do fazer docente, do registro das histórias de vida de professores de escolas ribeirinhas intermediados por pesquisas na área da Educação Matemática, além da incessante busca por aportes teóricos que nos permitam compreender as implicações desse movimento de encontro e impregnação entre conhecimentos que ocorre na efetivação de um currículo escolar em uma comunidade ribeirinha. Os resultados da pesquisa nos permite pensar que é possível investir no desenvolvimento de práticas formativas em docência, que reconhecem e valorizam a diversidade cultural dos alunos, a fim de provocar a desconstrução de concepções preconceituosas e estereotipadas dos saberes da tradição cultural colaborando para que as escolas se tornem espaços de formação crítico e mais híbrido. Certamente, isto requer a incorporação de novos saberes e valores no currículo escolar que permitam práticas educativas plurais e maior aproximação entre saberes escolares adivindos da ciência e saberes da tradição cultural das populações.

Palavras-chave: currículo; formação de professores; escolas ribeirinhas.

1 Introdução

Este artigo traz à discussão aspectos emergentes de uma pesquisa qualitativa sobre a formação continuada de professores que ensinam matemática em escolas ribeirinhas nos dois maiores estados, em termos de extensão

territorial, do Brasil: Amazonas e Pará. Nessa pesquisa lançamos mão das histórias de vida dos professores, de momentos de escuta e diálogo e, de observações diretas da realidade escolar entendida como as relações estabelecidas entre alunos, professores e com a população em geral, pois nessas relações é possível observar a diversidade cultural manifestada. Trata-se de desafios à prática e a formação docente considerando características do currículo vigente em escolas de educação básica, na Amazônia brasileira. Refletimos sobre como o currículo escolar pode se constituir, ou não, em um instrumento de valorização e/ou transformação de uma realidade social a partir dos direcionamentos explícitos e/ou implícitos à prática pedagógica perante a diversidade cultural da comunidade onde a escola está inserida.

Por ora nos pautamos nas informações obtidas por meio das observações diretas, de leituras sobre as diretrizes legais e curriculares para a formação de professores, assim como, de produções acadêmicas sobre questões curriculares, o que nos permite ratificar a importância de reconhecermos as diferenças culturais dos alunos e suas implicações ao desenvolvimento destes no contexto escolar, pois "a ação de aprender algo está estritamente relacionada à participação do aprendiz no contexto em que esse algo ocorre" (Oliveira & Di Giorgi, 2011, p. 360).

Nas últimas três décadas, as transformações curriculares ocorridas no Brasil chegaram a abordar questões como, por exemplo, o multiculturalismo. Mas, quando enfocamos a efetivação na formação de professores para contextos culturalmente diferenciados, como em comunidades ribeirinhas da Amazônia brasileira, a intensidade das discussões não é a mesma. Vemos que o currículo escolar existente nessa região ainda está longe de prover ações para o reconhecimento, a valorização e a utilização dos conhecimentos originados em práticas culturais diversas configurando-se em um desafio a ser enfrentado tanto em relação às práticas pedagógicas nas escolas, como na formação dos professores que nelas atuam.

2 Contextos da escola ribeirinha e o currículo escolar

Os estados do Amazonas e Pará são cortados por vários rios de grande e pequeno porte que têm forte influência no modo de vida de seus habitantes. A dinâmica de vida das pessoas que habitam perto dos rios ou com os quais possuem uma relação de identidade ou dependência - os ribeirinhos - é regida pela sazonalidade das águas. Seus modos de vida apresentam características culturais que se relacionam com as raízes indígenas/caboclas e a oralidade ainda é o principal meio para manter os saberes da tradição vivos.

Os ribeirinhos são habitantes de pequenas comunidades, povoados, vilas, formadas, geralmente, por famílias que tem como subsistência a feitura de artesanatos, pequenas plantações e criação de animais. Tais atividades são complementares à pesca e ao extrativismo vegetal, realizados de forma mais presente devido a forte ligação com a dinâmica do rio e da floresta. Para os olhos de alguns, o ribeirinho leva uma vida lenta e maleável como o banzeiro do rio em dia de pouco vento. É uma vida de muita fé, seja nos seres encantados dos rios e da floresta, seja nos santos ou na Bíblia Sagrada das igrejas cristãs, ou nas benzendeiras, mulheres herdeiras e preparadas ao longo dos tempos para lidar com a transcendência pela fé humana. Esse cenário também é interrelacionado aos usos tecnológicos atuais como celulares, internet, dentre outros, muito embora em alguns lugares a energia elétrica ainda é escassa ou ausente.

A escola e a igreja são instituições que ocupam lugar central nas comunidades ribeirinhas. No estado do Amazonas, ao nos aproximarmos de comunidades ribeirinhas é comum avistarmos uma igreja, uma escola, um campo de futebol e poucas casas, sempre próximas ao rio. O campo de futebol é o principal local de lazer dos ribeirinhos na época das águas baixas; é nesse lugar que os homens, mulheres, jovens e crianças se reúnem para se divertirem. As festividades

locais geralmente são realizadas nesse local. Mesmo que as comunidades ribeirinhas amazônicas possuam muitas semelhanças na sua composição física, social, histórica e cultural, possuem também, especificidades de acordo a dinâmica do(s) rio(s) com o qual estabelecem uma relação de sobrevivência.

No estado do Pará, os rios sofrem influência das marés fazendo com que o movimento de enchente e vazante dos rios seja diário e isso determina certas diferenciações em relação aos ribeirinhos do Amazonas, quanto ao modo de vida, a construção de suas casas, ao trabalho e até as relações de vizinhanças. Ao nos aproximarmos de comunidades ribeirinhas paraenses, geralmente, vemos em primeiro plano, um trapiche (espécie de ponte de madeira que liga cada casa ao porto). As casas são construções em madeira, tipo palafitas que em questão de horas tem a água batendo em seus assoalhos ou a muitos metros de distância.

Independentemente de que estado da Amazônia brasileira estejamos falando, nas comunidades ribeirinhas, as pessoas aprendem, desde a infância, a nadar, a reconhecer as plantas que servem de alimento, de remédio e até veneno. Aprendem a confeccionar as redes de pesca e a pescar, a construir seus barcos, a reconhecer o poder das benzedeiras e a sabedoria das parteiras. Aprendem a plantar e a colher, a fazer a farinha, alimento indispensável na mesa dos ribeirinhos. Aprender a colher, processar e vender os frutos da floresta. Em todas essas atividades estão implícitos conhecimentos culturalmente instituídos e validados por responderem as necessidades do lugar.

As escolas ribeirinhas, dependendo de sua localização, são classificadas em dois grupos principais: as de várzea (região alagadiça) e as de terra firme (região não alagadiça). Vale destacar que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) brasileira, as escolas ribeirinhas estão inseridas no âmbito da Educação do Campo, pois esta é "tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende também aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas" (Brasil, 2013, p. 125). Porém, na prática ainda encontramos escolas com características ribeirinhas, mas não reconhecidas oficialmente como tal e, portanto, compreendida nas políticas postas para as escolas urbanas de modo geral. Uma distorção com sérias implicações para o papel da escola em comunidades ribeirinhas.

Para situar as escolas ribeirinhas no âmbito da Educação do Campo, as DCNEB - Brasil (2013) recorrem ao Decreto nº 7.352/2010 que considera a Educação do Campo de forma alargada e dá um entendimento abrangente ao conceito de populações do campo. Em seu Art. 1°, parágrafos § 1°, o Decreto nº 7.352/2010, entende por populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e os que sobrevivem do trabalho no meio rural.

As escolas ribeirinhas não são apenas construções à margem de um rio. São espaços educativos, espaços de formação de pessoas com saberes e fazeres culturalmente validados e instituídos e isso nos leva a refletir sobre a formação escolar. Não podemos esquecer que, direta ou indiretamente, há um currículo em ação e, a partir deste pode ocorrer, ou não, a mobilização de conhecimentos apenas para atender as expectativas da sociedade maior. No entanto, a prática pedagógica pode transcender rumo à formação de pessoas que reflitam e coloquem em ação projetos para compreender e, caso necessário, promover transformações voltadas ao respeito, à dignidade e a interrelação entre saberes multireferenciais considerando diálogos possíveis entre a tradição cultural das populações ribeirinhas e a tradição escolar referenciada em modelos ditos universais pela Ciência.

Em escolas ribeirinhas percebemos um distanciamento entre o que é considerado verdadeiro, válido e útil na comunidade e na escola, pois é possível ver desencontros entre o conhecimento movimentado pelo currículo escolar e o conhecimento construído culturalmente por alunos ribeirinhos quando observamos processos de formação gerados e estabelecidos pelas ações que emanam do currículo escolar. Lembramos que o currículo é também o que se

faz dele e, segundo Silva (2010), as teorias críticas e pós-críticas "nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder" (Silva, 2010, p. 147).

> Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira & Silva, 2011, p.13-14).

Assim sendo, nos preocupamos em compreender o poder exercido pelo currículo escolar no direcionamento da formação de um aluno ribeirinho ao perceber que seus saberes raramente são reconhecidos pelos agentes do currículo escolar; e também, como as ações pedagógicas pautadas em um currículo escolar alienígena, influencia a construção da identidade de um aluno ribeirinho tendo em vista o distanciamento entre o conhecimento construído na comunidade e na escola.

3 O currículo e a formação docente

Ao pensarmos o currículo e a formação docente reconhecemos que não bastam decretos e regulamentos para mudar a realidade existente, pois o currículo escolar pode ser compreendido como uma proposta que ganha vida e se efetiva por meio de ações pedagógicas desenvolvidas, principalmente, pelos professores.

É relevante, então, voltarmos nosso olhar ao processo de formação do professor que desempenha a docência em escolas ribeirinhas, com o intuito de percebermos suas práticas bem como compreendermos até que ponto o currículo e/ou as metas de formação docente dialogam com os pressupostos e fundamentos do currículo efetivado em escolas ribeirinhas a fim de evitar uma prática limitada pelo uso de livros didáticos elaborados segundo orientações curriculares gerais ou particularizados em realidades completamente diferentes daquela na qual a escola ribeirinha está inserida. E este, é um desafio, ou seja, o currículo das escolas ribeirinhas não é pensado para tal e a formação docente geralmente se vale de um currículo escolar pensado por outros, para outras realidades e não se dedica a trabalhar a ação do professor como meio de originar, mobilizar ou modificar fazeres curriculares.

No cenário nacional, há incentivo às orientações curriculares particularizadas de acordo com a realidade social e regional das escolas, assim como discussões sobre as implicações das ações do currículo na formação de um aluno. Como consequência, têm sido elaboradas políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade sociocultural brasileira (Moreira, 2002). Isto se reflete no campo curricular das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2001 & 2002). Também há possibilidade das escolas, por meio de seu Projeto Político Pedagógico-PPP, elaborar e criar condições à implementação de orientações curriculares particularizadas.

No cenário ribeirinho temos percebido que tais incentivos caminham a passos lentos e configuram-se, ainda, em desafios a serem superados, pois as particularidades acabam se restringindo a um calendário escolar com destaque para os períodos festivos e, dificilmente, atingem uma rede maior de significações criadas pelos sujeitos participantes daquele grupo cultural para com os mitos, as lendas, as festas, modos de fazer e pensar próprios do lugar e possíveis diálogos com outros saberes constituídos alheios a eles. Tal realidade pode ser compreendida quando reconhecemos que a efetivação de ações do PPP depende de fatores outros como força política, preparo e concordância dos

docentes e técnicos, sensibilidade das secretarias, consonância com os projetos maiores dos municípios, etc. São muitos os desafios presentes neste cenário e, Oliveira & Lucena (2014), chamam a atenção para as formações aligeiradas, a instabilidade na função, a política de não estabilidade temporal em uma mesma escola, precariedade das intalações prediais escolares e de moradia dos professores, o despreparo do professor para desenvolver o ensino em classes multisseriadas.

> A formação em nível superior (quando há) para o professor morador em comunidade ribeirinha demanda a superação de inúmeros obstáculos, tais como: tempo e transporte disponíveis para o deslocamento entre seus locais de moradia e o ambiente de execução do curso [...]; ausência de professor substituto em sua sala de aula durante o período do curso; ausência de tecnologia (por vezes até energia elétrica) para a execução de estudos na modalidade a distância; dificuldades de acesso a materiais técnicos e didáticos para o desenvolvimento de estudos; dificuldades de interlocução com colegas e com professores-formadores para execução de trabalhos acadêmicos e consolidação de aprendizagens (Oliveira & Lucena, 2014, p.106).

Configura-se, a nosso ver, um grande desafio que poderia ser superado se a formação fosse compreendida, também, como um lugar de reflexão e ação para auxiliar na superação de reptos presentes na escola ribeirinha, ao invés de, basicamente, ensinar conteúdos ditados por livros didáticos sem o devido reconhecimento da diversidade cultural ribeirinha, pois “o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo, é antes de mais nada a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar.” Por isso, “uma escola sem conteúdos culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida”(Sacristán, 2000, p.19).

É necessário que se reconheça, entre outros aspectos, que uma comunidade ribeirinha, geralmente, é constituída por uma diversidade étnico-cultural muito grande: descendentes de quilombolas, de indígenas, de imigrantes; se por um lado, esse aspecto possibilita a troca de experiências, valores e saberes entre os sujeitos que a formam, por outro, cria o desafio do reconhecimento, da valorização e da utilização dessa diversidade cultural, como referência à formação de cidadãos capazes de compreender e intervir na realidade local e posicionar-se frente à realidade global.

4 Conclusão

Pautando-nos no distanciamento percebido entre os conhecimentos construídos culturalmente no âmbito de uma comunidade ribeirinha, e aquele ensinado nas escolas, percebemos que o currículo escolar se coloca como um desafio tanto para a prática como à formação do aluno e do professor. O papel das formações de professores é fundamental para a compreenção desse desafio. Portanto, há de se condiserar uma formação docente por um currículo escolar que não elimine o conhecimento construído e validado na realidade onde a escola está inserida.

Na Amazônia ribeirinha são muitos os saberes culturalmente instituídos e estes podem ser transformados em referências, subsídios, à aprendizagem de diversos conteúdos na escola, se faz necessário um currículo e uma prática pedagógica apropriada à desconstrução de concepções preconceituosas, estereotipadas e corroborar para que as escolas se tornem espaços de formação críticos, mas híbridos, capazes de incorporar novos saberes e valores ao currículo escolar para permitir práticas educativas plurais que permitam a aproximação e a articulação entre os saberes da ciência e da tradição.

Referências:

Brasil. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Brasil. (2010). Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Ministério da Educação. Brasília: MEC.

Brasil. (2002). Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/

Brasil. (2001). Parecer nº 09, de 08 de maio de 2001. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/

Reilly, P.R. (1997). Laws to regulate the use of genetic information. In M. A.Rothstein (Ed.), *Genetic secrets: protecting privacy and confidentiality in the genetic era* (369-391). New Haven: Yale University Press.

Moreira, A. F. B., Silva, T. T. (2011). (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

Moreira, A. F. B. (2002). Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Agosto. p.15-38.

Oliveira, J. S. B. & Lucena, I. C. R. (2014). Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 95, n. 239, p. 87-111.

Oliveira, R. G., Di Giorgi, C. A. G. (2011). Princípios da cognição situada e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. *Educação*. V.34, n.3, p.360-368, set/dez.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed.

Silva, T. T. (2010). *Documentos de Identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

Ìtàns – oralidades e escritas

Marta Ferreira

Mestranda no Programa de Pós graduação em Educação (PROPED) – UERJ

Bolsista CNPq

ferreira-martasilva@hotmail.com

[1]/[2]

- "A jí kí ire ni Èṣù, Èṣù kà bí kA bi"[3]

Este ensaio é parte da pesquisa de mestrado sob o título "Ìtàns – oralidades e escritas", onde analiso cadernos/diários de crianças e adolescentes praticantes do candomblé, em um terreiro[4], localizado em Santa Cruz da Serra, cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro – Brasil.

[1] Fotografias: Luciana Serra.
[2] Enzo ty Ṣàngò.
[3]" Nós acordamos e cumprimentamos felizes a Eṣu, e Eṣu conta como nascimento, Eṣu conta como nascimento" (Oliveira, 2009, p.20).
[4] Local onde se pratica a religião do candomblé. Também chamado barracão.

Os cadernos/diários são construídos no cotidiano do terreiro, a partir dos ritos de iniciação do candomblé. Parto de dez praticantes, com idades variando entre nove e vinte anos. O caderno mais velho possui oito anos de idade e o mais novo oito meses. Sou Ìyá Kèkèrè[5] do terreiro em que realizo a pesquisa. Sei das facilidades e dificuldades que esta posição pode trazer para a pesquisa. Antes de pesquisadora, sou praticante da religião, protagonista do universo da pesquisa.

O objetivo da pesquisa é perceber as redes educativas construídas neste espaço, que não é escolar, mas possui saberes, tradições e culturas diversas. Cantos, danças, rezas, comidas, artefatos materiais, dentre tantas outras coisas, tecem as redes de saberes encontradas nesta pesquisa. Redes essas com significações diversas – ritualísticas, pedagógicas. Redes de conhecimentos, redes de encantados ìtàns/histórias.

A pesquisa, inicialmente, divide-se em três capítulos de análise: um dedica-se a fazer uma breve análise do incentivador da construção dos cadernos, o ministro religioso/babalorişá Daniel ty Yemònjá; em outro capítulo apresento o resultado das entrevistas que realizei, objetivando ouvir como os praticantes culturais percebem o aprendizado da língua yorubá[6], cotidiana da religião, neste espaço; no capítulo que dá origem a este ensaio, busco analisar os caminhos percorridos nas construções dos cadernos pesquisados. Vale ressaltar que esta análise ainda está na fase inicial.

Por estar pesquisando uma cultura que, tradicionalmente, era repassada oralmente, as ressignificações e aprendizagens ocorridas na transição para a escrita são consideradas aqui como fundamentais para tentarmos compreender melhor esses registros. Mas clarificando que uma serve de complemento para a outra e nunca como contraponto:

> Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o vale o homem. (...)
>
> Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. (BÂ, 2011, p.168)

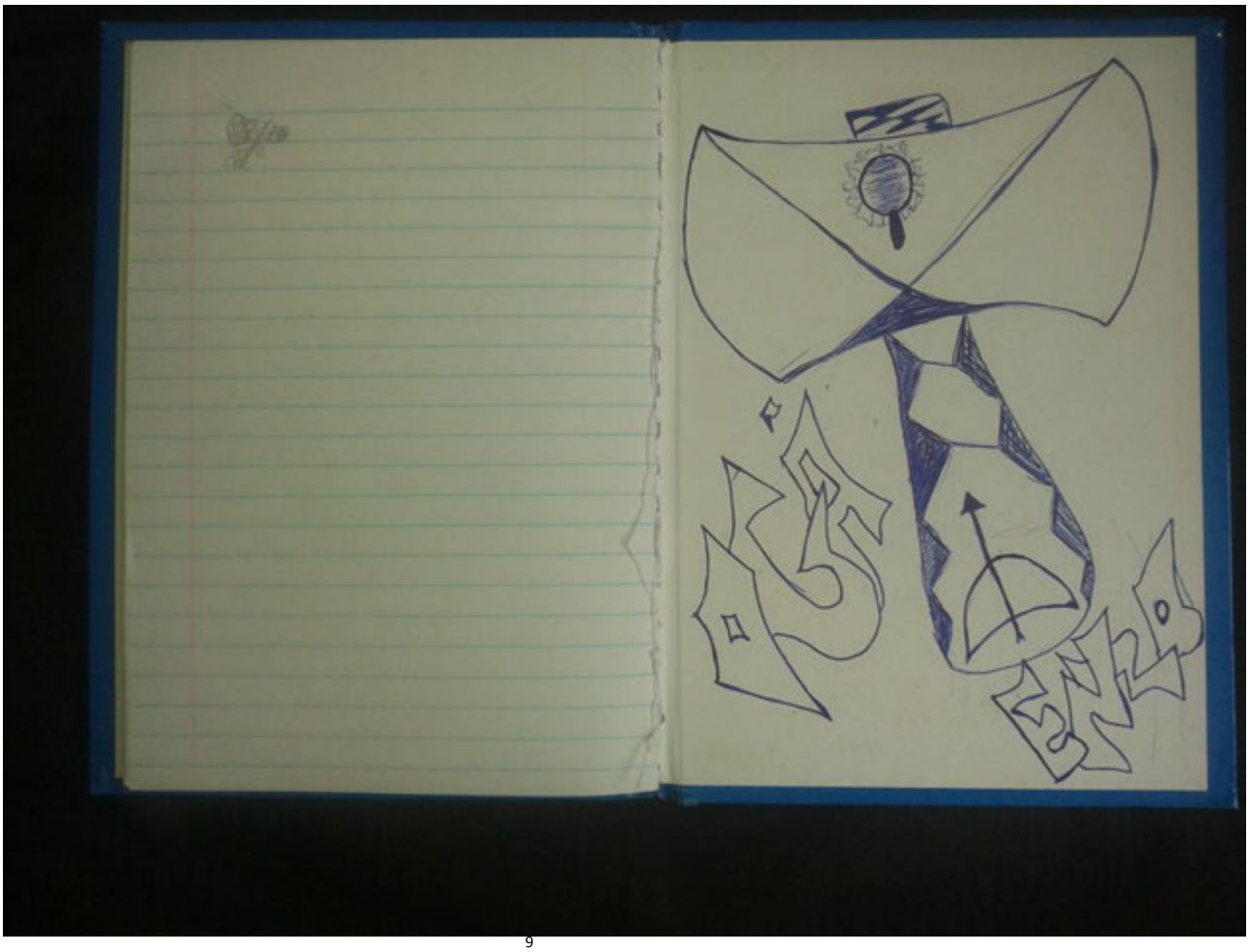
Cadernos de barcos[7] inteiros; cadernos de noviços sós; complementos em obrigações completas; complementos adquiridos no cotidiano do terreiro. A pouco devolvi três dos cadernos pesquisados para entrarem em ritual – estão ficando mais velhos. Novos/velhos conhecimentos os preencherão. Velhas/novas experiências permearão suas páginas. Pesquisa que me é cara. Cadernos que nunca têm um ponto pra chamar de final.

[5] A segunda pessoa, após o Babalorişá ou Ìyálorişá, responsável pelo terreiro. A irmã mais jovem do pai ou da mãe. (Beniste, 2001, p.413).

[6] Yorubá "é uma denominação generalizada de um povo que habita a atual região africana da Nigéria. Era denominação reservada aos povos de Òyó e que, gradualmente, estendeu-se até cobrir todos os povos do mesmo tronco, que são agora conhecidos como o povo de fala yorubá. A língua escrita foi desenvolvida tendo por base o falar de Òyó. No antigo Daomé francês, eram chamados de Nagô" (Beniste, 2011, p.816). Utilizarei vários termos e expressões em yorubá no decorrer do texto, tendo como referência para a escrita os autores José Beniste e Eduardo Napoleão.

[7] Denominação usada para denominar quando mais de uma pessoa entra em ritual de forma conjunta.

Precisei pensar em uma forma de categorizar o material de pesquisa, que é tão específico e vai se modificando ao longo da análise. Pensei em organizá-los por barcos, depois por ordem de ṣirè[8]. Então decidi pela segunda opção – ṣirè, pensando em como essas crianças e jovens criam estratégias e assimilam as hierarquias estabelecidas a todos os momentos neste espaço ritualístico.



9

- "Àwúre kùtù Òsonyìn, àwúre kùtù ní ewè ò"[10]

Ogan[11] Patrick ty Ogum, foi iniciado/confirmado aos 07 anos em outro templo/terreiro. No local da pesquisa, realizou seu ritual de um ano, mas somente em seu ritual de três anos, quando entrou no espaço ritual chamado de hunkó, é que iniciou a construção do seu caderno. Escolheu o estilo diário para registrar tudo o que passou durante os seus rituais, relatando, além dos fatos ritualísticos, as sensações durante o que presenciou.

[8] Brincar (Beniste, 2001, p.723). No cotidiano do templo/terreiro ordem hierárquica de saudação dos deuses pertencentes ao panteão do candomblé.
[9] Imagem do caderno do Ogan Enzo ty Ṣangò.
[10] Nós recebemos boa sorte em torno de Ossãe, nós recebemos boa sorte ao redor das folhas (Oliveira, 2009, p.28)
[11] O que invoca os deuses/orişás através dos tambores ritualísticos/atabaques.

Dofono[12] Antônio Marcos ty Ọ̀ṣosse/Dofoninho foi iniciado aos nove anos. Recolheu junto com mais duas pessoas – Dofonitinha Luzinete ty Iansã (adulta) e Fomo Luís Claudio ty Osalá (sete anos). Seu caderno possui anotações da iniciação, da obrigação de três anos, da obrigação de cinco anos. Tem anotado alguns rituais envolvendo folhas sagradas que vem aprendendo durante obrigações na casa. Além de escritos, seu caderno possui elementos ritualísticos guardados nele como, por exemplo, penas e folhas. Quando pedi seu caderno sua preocupação foi com os segredos contidos em suas anotações.

Dofonitinha Fernanda ty Obaluaiè foi iniciada aos quatorze anos. Recolheu com mais uma pessoa – Dofona Neusa ty Ọ̀ṣosse (50 anos). Faz parte do grupo que precisei devolver o caderno para sua obrigação de três anos/odu itá. Possui pequenas anotações e comentou que precisa rever o que escreveu durante sua iniciação. Alega que estava um pouco "desligada". Seu caderno possui registros do que presenciou fora do terreiro, na comunidade em que morava.

Dofona Eduarda ty Iansã/Dofoninha foi iniciada aos onze anos. É o caderno mais antigo da pesquisa , com oito anos. Dofoninha tem uma peculiaridade – passa à limpo seu caderno de tempos em tempos, portanto, tenho mais de um caderno dela. Consegui recolher até agora dois dos seus cadernos. Anotações ricas em detalhes, como o relato da boneca que "recolheu" junto com ela durante sua iniciação. As brincadeiras também fazem parte dos relatos, junto com registros ritualísticos.

Dofonitinho Marcos Alexandre ty Iansã iniciou-se aos dezessete anos. Recolheu junto com dofona Yasmin ty Obá (nove anos) e um segundo barco formado por Dofona Sabrina ty Yemònjá (vinte e seis anos). Está no grupo que precisei entregar o caderno para ser atualizado. Possui dois cadernos, um para rascunho e outro que passa tudo à limpo. Guarda entre as folhas do caderno, artefatos utilizados durante seus rituais, como penas de animais, dentre outras coisas.

Dofona Yasmin ty Obá foi iniciada aos nove anos. Recolheu com mais duas pessoas, sendo uma delas em barco separado. Seu barco foi Dofonitinho Marcos Alexandre ty Iansã (dezessete anos); no outro barco, Dofona Sabrina ty Yemònjá (vinte e seis anos). Faz parte do grupo que devolvi o caderno para registro da obrigação de três anos/odu itá. Suas anotações são coloridas e repletas de desenhos com representações de símbolos ligados aos deuses/orịsás.

Ogan Enzo ty Ṣàngò, foi iniciado/confirmado aos oito anos de idade. Recolheu junto com duas Ekedys – Sandra ty Ọ̀ṣum (trinta e quatro anos) e Maria ty Iansã (sessenta e dois anos). Inicia seu caderno com um desenho que representa o deus/orịsá a que foi consagrado e com um glossário de termos em yorubá utilizados no cotidiano do templo/terreiro.

Dofona Yasmine ty Yèmònjá, foi iniciada aos dezesseis anos junto com seu primo de treze anos, Dofonitinho Lincoln ty Ọ̀ṣalá. Seu caderno chama a atenção pelos desenhos que parecem representar o momento da adolescência em que foi iniciada, repleto de corações e seu nome desenhado por toda parte.

[12] Dofona (o), dofonitinha (o), fomo, são termos usados para determinar a ordem em que foram iniciados.

Fomo Luís Claudio ty Oṣalá, foi iniciado aos sete anos junto com Dofono Antônio Marcos ty Oṣossè e Dofonitinha Luzinete ty Iansã. Seu caderno foi escrito por sua mãe carnal, no período praticante do candomblé. Rico em detalhes e com uma linguagem poética.

Dofonitinho Lincoln ty Oṣalá, inicado aos treze anos junto com sua prima dofona Yasmine ty Yemònjá. Em seu caderno encontramos um pouco de várias formas de registros – escritas, desenhos, fotos da iniciação e do cotidiano do templo/terreiro.

É comum em todos os cadernos glossários com palavras em yorubá usadas no cotidiano do terreiro; as rezas/aduras também são encontradas em todos os cadernos. Os que são iniciados em barcos/grupos, têm o cuidado de registrar ritos secretos seus e de quem está junto. Todos os que fizeram isso alegaram preocupação com o esquecimento do(a) companheiro(a).

Nesta análise, muito mais uma descrição rápida do que foi encontrado nas páginas dos cadernos, percebemos o repasse e a continuação/propagação de uma tradição; tradição dinâmica e viva no processo histórico (Mariátegui, 2007) dessa religião milenar, ressignificada e reconstruída em nossa terra. Ritos tidos como primitivos, mas com toques de atualidade em todo seu contorno. A própria escrita, com a sistematização que encontramos, nos comprova a dinâmica das tradições.

Dofona Eduarda/Dofoninha; Dofono Antônio Marcos/Dofoninho... Nomes, idades, saberes, escritas, rituais... O que é mágico encontra-se com sistematizações formais; herança cultural/ancestral misturada a escrita que aprisiona... Aprisiona? Garante continuidade? Rompe tradições? Permite a propagação constante? Constrói redes educativas antes somente ligadas ao aprender na escola? Perguntas, misturas, saberes... Lembra a cozinha do terreiro. É o próprio terreiro e suas misturas, suas hibridizações...

Não são simplesmente cadernos onde se registra o que se ouve; são registros das experiências individuais que ao mesmo tempo são coletivas. Rezas/aduras comuns a todos deste espaço, mas registradas na individualidade identitária. Vocabulários construídos infinitamente... Ou enquanto a fé estiver sendo professada naquele espaço... A escrita dos cadernos/diários, por sua construção, são como marcas que o corpo vai adquirindo a cada experiência vivenciada dentro do terreiro, impregnado com as demais experiências e leituras de vida para além desse espaço.

Pensando com Bâ (2011), as tradições orais e a escrita não precisam se contrapor; podem ser complementares para a manutenção e sobrevivência dos rituais e da própria religiosidade. Essas crianças e jovens com seus cadernos/diários de aṣé, até aqui analisados, representam a continuidade de saberes seculares, tradições vivas e vividas nos espaços dos terreiros e, carregadas, para além dos seus muros de saberes.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda. OLIVEIRA. Inês. (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, DP&A, 2008.

ALVES, Nilda. Trajetórias e redes na formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. Metodologia e pré-história da África. São Paulo, Cortez, 2011.

BENISTE, José. Dicionário yorubá – português. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre. BOURDIEU, Marie-Claire. O camponês e a fotografia. Revista Brasileira de Sociologia e Política, 2006; Nº 26: p.31-39 (Jun).

CAPUTO, Stela Guedes. Sobre Entrevistas – teoria, prática e experiências. Petrópolis, Vozes, 2006.

_____. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. Rio de Janeiro, Pallas, 2012.

_____. Considerações sobre o olhar. In: Revista Teias. Ano 2, nº04, jul/dez, 2011.

CARDOSO, Ciro Flamarion S.. Uma introdução à história. São Paulo, Brasiliense, 1982.

FERREIRA, Marta da S.. Cadernos/Diários de Aşé – Escritas de Candomblé. In: Recôncavo – Revista UNIABEU de História. Vol.3, nº05, Jul/Dez, 2013.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar – como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. São Paulo, Record, 2009.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Literatura y estética. Caracas, Fundaciòn Biblioteca Ayacucho, 2007.

NÓBREGA, Cida. ECHEVERRIA, Regina. Mãe Menininha do Gantois – uma biografia. Rio de Janeiro, Ediouro, 2006.

OLIVEIRA, Altair B.. Cantando para os orixás.Rio de Janeiro, Pallas, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. ALVES, Nilda (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos da escolas – sobre redes de saberes. Petrópolis, DP&A, 2008.

WILLIAMS, Raymond. Cultura. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

_____. Palavras-chave. São Paulo, Boitempo, 2007.

_____. Política do modernismo. São Paulo, UNESP, 2011.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

OS CADERNOS ESCOLARES E SUAS IMPLICAÇÕES NA MOBILIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SUAS SUBJETIVIDADES EM RELAÇÃO A GÊNERO

Natália Machado Belarmino
PPGE - UFPE –Brasil

Email: nataliamachado3@hotmail.com

Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior[1], que está em andamento, a qual se propõe a analisar como os cadernos escolares mobilizam crianças em suas subjetividades em relação a gênero. Neste artigo iremos adentrar em um dos aspectos trabalhado pela pesquisa que se refere as questões de gênero. O embasamento teórico teve como fonte os estudos de autores e autoras que trabalham com pedagogias culturais, com modos de subjetivação, técnicas de si, gênero e cadernos escolares como: Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Judith Butler e Michel Foucault. A análise terá como referência a conceitualização desenvolvida nos estudos de gênero, sobretudo, sobre modos de subjetivação desenvolvidos por Foucault (1994). O *Corpus* de análise se constitui de uma pequena amostra dos cadernos escolares de crianças na infância (0-10 anos) da educação infantil ao ensino fundamental I na contemporaneidade – do século XX ao XXI, de escolas públicas em Recife, Pernambuco (BR). As primeiras análises nos mostram indícios de o caderno escolar ser um poderoso artefato que mobiliza a criança em sua subjetividade em relação a gênero. Pudemos observar como o formato, as imagens na capa, compõem os sentidos que vão sendo construídos sobre ser menino e ser menina; do que menino gosta e o que menina gosta; a apresentação estética do caderno o tipo de cuidado e sua referência ao gênero. Enfim quais as questões que devem interessar aos meninos e as meninas.

Palavras-chaves: gênero; modos de subjetivação; infância; cadernos escolares

1. Introdução

O artigo em tela é um recorte de uma pesquisa maior, que está em andamento, a qual se propõe a analisar como os cadernos escolares mobilizam crianças em suas subjetividades em relação a gênero. O embasamento teórico e metodológico tem como fonte estudos de autores e autoras que trabalham com pedagogias culturais, com modos de subjetivação, técnicas de si, gênero e cadernos escolares como: Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Judith Butler, Michel Foucault, Jean Hébrard e Ana ChrystinaMignot.

[1]Orientadora do trabalho de Mestrado, Profª Rosângela Tenório de Carvalho e profª do Dep. de Métodos e Técnicas de Ensino – UFPE (BR) - e-mail:rosangelatc@gmail.com

Essa pesquisa tem raízes nas minhas vivências durante o curso de graduação em Pedagogia, onde tive a oportunidade de transitar em vários espaços de conhecimento e a participar da Iniciação Científica/PIBIC. Observandonestes espaços que essas relações de gênero são tão padronizadas que se alguém foge deste padrão é tido como corpo estranho, e logo se busca indicar a sua formatação tida como “verdadeira”, ou seja, a ideia do gênero na lógica dicotômica (homem x mulher), onde só existe uma forma de ser masculino e feminino, uma singularidade, ignorando-se assim os que não se enquadram nesta fôrma.

A nosso ver, as situações educativas, particularmente aquelas desenvolvidas em espaços de escolarização, têm um papel importante nos processos de subjetivação no que se refere à temática do gênero e sexualidade, sendo o campo do currículo o lugar que tem tensionado essa questão nos últimos anos.

Por sua vez, a temática da subjetividade no campo discursivo do currículo é um tema em emergência e se dá no momento em que as teorizações curriculares, crítica e pós-crítica, embasam análises que identificam e problematizam os discursos curriculares e sua relação com processos de formação de subjetividades (FISCHER, 1999; LOURO, 2010a; CARVALHO, 2004, 2011, 2012; BELARMINO& CARVALHO, 2012).

Grande parte dessas análises inspirada em estudos desenvolvidos por Michel Foucault reconhece os artefatos curriculares como ferramentas pedagógicas. Tais ferramentas, segundo as mesmas análises, estão associadas a regras que indicam como se deve ser e estar no mundo, ou seja, ferramentas que operam na subjetividade dos indivíduos.

Quando se fala de subjetividade na perspectiva foucaultiana, está-se a dizer de modos de subjetivação, tal como nos diz Fischer (1999, p. 41). Para esta autora, a proposição de Foucault refere-se ao modo como "o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo” (FISCHER, 1999, p. 42). Foucault, ao tratar da experiência de si, a associa ao conceito de governamentalidade para dizer do encontro entre as “técnicas de poder” que estão a determinar a conduta dos indivíduos e as “técnicas de si”, que permitem aos indivíduos efetuarem, eles mesmos, ou com a ajuda dos outros, operações sobre os seus modos de ser.

Carvalho (2011, 2012), associada a essa perspectiva, observa que o currículo opera através de ferramentas pedagógicas que atuam como técnicas de produção dos sujeitos. Dentre essas ferramentas, a autora destaca: as lições, os conteúdos, os signos, as situações didáticas, os processos de avaliação, os espaços possíveis, os interditos, os dizeres admitidos, os dizeres silenciados. E tais ferramentas se movimentam como um conjunto complexo de relações sociais e culturais permeadas pelas relações de saber/poder/ser.

Assim, admite-se que a compreensão dessa “maquinaria”, que faz parte do currículo, demanda a compreensão do processo de constituição das mesmas, constituindo a análise dessas ferramentas sob o olhar da análise do discurso, recurso importante para a formulação de políticas curriculares compatíveis com as lutas culturais que a sociedade reivindica já há algum tempo no país.

Será que é natural que os cadernos das meninas sejam rosa, cheios de canetinhas coloridas e tenham capas de princesas, e dos meninos sejam de super-heróis, cores escuras? As marcas, as inscrições, os diferentes registros de interlocução entre professores/as e alunos/as por meio dos cadernos escolares indicam uma forma de representação de gênero e sexualidade? Os sujeitos infantis em suas identidades de gênero e sexualidade não são assim efeitos também dos enunciados dos cadernos escolares?

No contexto dessa reflexão, tomamos o processo identitário dos sujeitos da educação a partir do debate instituído no âmbito dos Estudos Culturais. Nesse campo, considera-se que o sujeito tem “identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 2010a, p. 24). Outro aspecto a observar é que essas identidades estão associadas às relações de poder implícitas e explícitas no cotidiano, produzindo sujeitos, fabricando corpos dóceis.

Entendemos o poder tal como Foucault, como algo que não só nega, mas também produz, incita, coíbe. Essa visão de poder nos permite dizer que os futuros homens e mulheres não se constituem apenas por “mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas)” (LOURO, 2010a, p. 41). Ou seja, os “gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 2010a, p. 41). Esse mecanismo de poder expresso nas pedagogias culturais e escolares opera nas crianças como regulador de identidades, confirmando que o “dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus atores” (LARROSA, 2010, p. 46-47).

Desta forma, os artefatos pedagógicos, dentre os quais os cadernos escolares, atuam como um “Jogo”, jogo o qual os alunos aprendem rapidamente a jogar e participam dele ativamente, “no qual a pessoa se descreve a si mesma em contraste com as demais, no qual a pessoa define e elabora sua própria identidade” (LARROSA, 2010, p. 47). Nos processos de subjetivação, as crianças tomam para si uma identidade que é tida como sendo inerente e natural, como nos diz Larrosa (2010, p. 48): “a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir de narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos”.

É no contexto de tais problematizações que pretendemos analisar cadernos escolares. Os cadernos, segundo Hébrard (2001), estão presentes na vida escolar desde o século XVI, porém a “generalização do caderno na escola primária pode ser situada no primeiro terço do século XIX”, sendo “somente a partir de 1860, quando sua prática é verdadeiramente corrente” (HÉBRARD, 2001, p. 119).

Como artefatos escolares, os cadernos, durante muitos anos, não receberam a devida atenção, eles foram esquecidos, deixados à margem, os arquivos escolares não foram devidamente arquivados, catalogados, como afirma Mignot (2008, p. 7). Entretanto, dentro da historiografia da educação tem-se apontado algumas razões para isso: “a legislação brasileira sobre arquivos escolares; a valorização de documentos tidos como oficiais em detrimento daqueles que tratam da cotidianidade da instituição; a ênfase das pesquisas sobre a legislação e os legisladores” (MIGNOT, 2008, p. 7). Porém a noção de documentação foi ampliada, e recentemente os cadernos escolares passaram a ser valorizados como importantes objetos ou fontes de pesquisas.

Sendo assim, o caderno é um artefato importante no contexto da pedagogia, da história da educação e no conhecimento disciplinar, como é o caso do currículo. Porém "nós estamos tão acostumados com os cadernos escolares que não nos damos conta de sua história, que se entrecruzam com a história da educação"(MIGNOT, 2008, p. 7).

Com efeito, os cadernos escolares, artefato tão presente na nossa vida escolarizada, por vezes passam despercebidos, eles tão importantes em nossa formação, tão presentes, tão companheiros, sempre cheios de marcas, bilhetes, elogios, letras por vezes ainda trêmulas, "marcas da aprendizagem e do exercício da escrita, velhos, cadernos escolares têm permanecido esquecidos em gavetas, caixas e armários" (MIGNOT, 2008, p. 7). São destes cadernos que queremos falar.

2. Procedimentos Investigativos

Análise das regras do discurso

A análise terá como referência a conceitualização desenvolvida nos estudos de gênero e sexualidade e, sobretudo, sobre modos de subjetivação desenvolvidos por Foucault (1994). As categorias analíticas se beneficiarão de práticas analíticas foucaultianas em seus estudos arqueológicos – discurso, materialidade discursiva e regras do discurso (FOUCAULT, 2011a).

Para Foucault (2011a, p. 49), o discurso nada mais é do que uma "reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos". Com Foucault aprendemos que na análise do discurso trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Temos ainda como base de análise do discurso o enunciado, pois este acontecimento estranho, como dito por Foucault, primeiramente estaria ligado a "um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra" (FOUCAULT, 2008, p. 31-32) ou ao remanescente campo de uma memória. O enunciado tem, portanto, uma materialidade. Outro elemento enfatizado por Foucault nesse texto é o Ritual como importante elemento para o sucesso das práticas discursivas, das regras de uma aula, a definição de como todos devem se comportar. Nos cadernos escolares identificamos o ritual da lição e observamos como por meio dele o sujeito cria sua identidade.

Sob esse enfoque, a análise comportará assim dois eixos: i) o eixo histórico; e ii) o eixo das regras dos modos de subjetivação. Esses eixos estão interpenetrados um ao outro.

Em relação ao primeiro eixo veremos: o caderno como um acontecimento discursivo no discurso de gênero e sexualidade contemplando o cenário discursivo no qual os cadernos escolares passam a ter a marca explícita relacionada ao gênero e à sexualidade.

Quanto ao segundo eixo nos beneficiaremos dos estudos das regras do discurso em Foucault para analisarmos as marcas do gênero e da sexualidade nos cadernos escolares considerando: as regras do modo de enunciação(lugar de enunciação, modo de enunciação, *status* e posição do sujeito); regras de negociação (interdiscurso, memória discursiva); regras de imanência (centros locais de poder saber); regras de normatização dos sujeitos (técnicas de poder e técnicas de si).

Foucault (2008) trabalha a ideia de regra associada à ideia de jogo. É nesse jogo que se dá a ordem do discurso; o jogo implica em montar regras de acordo com cada momento histórico, e em cada lugar específico. As

regras podem muitas vezes ser enunciadas ou simplesmente não serem ditas. Porém, mesmo sem serem ditas todos se sentem mobilizados por elas, muitas vezes até melhor que as que foram afirmadas. Assim, os objetos que fazem parte deste jogo de regras podem mudar e ao mudar mudam as regras. O autor ainda nos traz que as práticas discursivas expressam regras anônimas que permitem que as coisas aconteçam.

Organização do *corpus* de análise

*O corpus*serão cadernos escolares de crianças na infância (0-10 anos), da educação infantil ao ensino fundamental I, na contemporaneidade – do século XX ao XXI, de escolas públicas (Brasil). O *corpus* neste projeto de pesquisa é compreendido como uma coleção de textos, sendo esta "uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade e com a qual ele irá trabalhar" (BARTHES, 1967, p. 96 apudMARTIN& GASKELL, 2008, p. 44).

A escolha dos cadernos escolares se dá por eles se constituírem como um artefato pedagógico poderoso, feito peça por peça para a produção dos saberes e das subjetividades(LARROSA, 2010; SANTOS, 2002). Esse *corpus* representa, portanto, a materialidade do discurso educacional na subjetivação dos sujeitos.

3. Resultados e Discussão

Os cadernos escolares analisados são de crianças entre 4 e 7 anos, de escolas públicas municipais do Recife, PE, Brasil. Estes cadernos trazem algumas regularidades quanto à presença da determinação das cores, seja das canetas utilizadas pelas crianças, como também os desenhos já impressos nos cadernos, e por hora desenhos feitos pelas próprias crianças, assim como também adesivos colados por elas nestes cadernos.São marcas que foram na maioria das vezes impressas nos cadernos pelas próprias crianças.

Na seção que segue indicamosas categorias identificadas no nosso *corpus* de análise.

Azul de menino e rosa de menina

Nos dias atuais a disponibilidade e poder de compra levam crianças a "saberem o que querem" commuita pouca idade. Ainda pequenas as crianças têm acesso a todo tipo de mídia a qual utiliza-se ferozmente de suas artimanhas para seduzir os pequenos a querer algo de determinado desenho, música... os cadernos escolares já há algum tempo entraram nesse circuito juntamente como vários outros artefatos escolares, que são carregados pelas crianças dia após dia, nas idas diárias para a escola.

Com um rápido olhar sobre esses cadernos, vemos duas cores se sobressaírem rapidamente: o rosa nos materiais das meninas e o azul nos materiais dos meninos.

Oque está impresso nestes materiais?

O que deles emerge?

Nos cadernos dos meninos vemos as cores em destaque como azul, amarelo, e por vezes vermelho.Trazem desenhos de luta, de heroísmos, onde os personagens são fortes e apresentam algum tipo de super poder, como mostra a figura 1.

Figura1 - Capa de caderno – Escola Pública - menino – 2º ano – 2013.

Os cadernos das meninas têm como predominância as cores rosa, lilás e vermelho. Apresentam geralmente meninas (mulheres), personagens de desenhos, onde a representação feminina é por vezes de meninas loiras, altas, magras, que usam salto alto e estão sempre bem vestidas; signosque rondam o imaginário feminino infantil como as flores, borboletas, corações dentre outros, como nos mostra a figura 2.

Figura 2 - Capa e contra capa de caderno – Escola Pública - menina – 1º ano – 2014

Os cadernos escolares de forma sutil transparecem o que as crianças têm acesso em suas vidas, quais os desenhos que assistem, o que lhes é oferecido e colocado como sendo pertinente à sua formação quanto homem e mulher, pois os "corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser conhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade" (LOURO, 2010b, p.14), pois essas marcas devem ser questionadas e postas em debate.

Vemos então que se quer fixar uma identidade para esses futuros homens e mulheres, uma identidade que diz respeito a suas futuras escolhas e comportamentos, o homem seria forte, poderoso, másculo,e a mulher seria um exemplo de beleza, elegância, usando sempre tons claros e principalmente rosa. Fixando-se assim uma identidade masculina e feminina duradoura e "normal" (LOURO, 2010b).

Dentro deste *tsunami* de informações, as crianças são incitadas a se autointerpretar, se julgar, se pôr à prova, são convidadas a se assemelhar a estes perfis pré-traçados e que muitas vezes não correspondemàs verdadeiras escolhas que elas fariam, as escolhas ficam parecendo preestabelecidas, pois a maioria caminha para o mesmo lugar, as meninas com o rosa, marca estabelecida da feminilidade, e os meninos com o azul, marca da masculinidade e da firmeza de ser homem. Vemos então que na verdade “a criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança” (LARROSA, 2010, p. 46). Elas são então fortemente influenciadas e levadas a determinados propósitos.

4. Considerações Finais

Inicialmente vemos um caminho a respeito de como os cadernos escolares com seus apetrechos postos pelas próprias crianças vêm traçando um perfil de normalização de sujeitos, os conformando em um determinado lugar.

Desta forma os cadernos escolares acabam por se estabelecer como um local de saber/poder, pois ele pode levaro sujeito a se autointerpretar, se julgar na tentativa de se achar naquelas representações, que muitas vezes são cruéis e só atendendo a uma determinada parcela da população que se encaixa nestes padrões preestabelecidos e pré-formatados pela indústria do consumo e do entretenimento que perpetua o imaginário infantil da atualidade de forma muito veemente e voraz.

Se tratando este artigo de um recorte de uma pesquisa maior de Mestrado, que está em andamento, outros materiais ainda serão analisados e novas categorias de análises serão montadas a fim de compreender melhor como esse artefato escolar se estabeleceu e continua tão bem utilizado pelas escola e crianças. Buscaremos também entender como ele é montado e utilizado e como estes cadernos operam principalmente na construção das subjetividades infantis, sejam masculinas ou femininas, a fim talvez de normalizá-las.

5. Referências

Butler, Judith P. (2008). *Problemas de gênero feminismo e subversão da identidade*. 2ª edição. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Foucault, Michel. (2011a).*A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.

Foucault, Michel. (1994). *As técnicas de si.* Paris: Gallimard.

Hébrard, Jean. (2001). Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 1, p. 115-141, jan. / jun.

Louro, Guacira Lopes. (2010a).*Gênero Sexualidade e Educação*. 11ª edição. Petrópolis: Vozes.

Louro, Guacira Lopes. (2010b). Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 07-34.

Mignot, Ana Chrystina V. (2008). Um Objeto quase invisível. In: Mignot, Ana C. V. (org.). *Cadernos à vista:Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES/DIFERENÇAS DE GÊNERO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE CAMPO GRANDE – MS COM ALTO IDEB

Backes, J. L. [1]; Pavan R. [2]

[1] Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Brasil
[2] Universidade Católica Dom Bosco – UCDB,

Email: backes@ucdb.br; ruth@ucdb.br;

Resumo

O objetivo do artigo é refletir sobre o currículo, mais especificamente sobre o currículo e a produção de identidades/diferenças de gênero nos anos finais do ensino fundamental. O currículo é visto como uma arena de significados, que além de lidar com conteúdos, produz sujeitos, produz identidades e diferenças, entre as quais, produz identidades/diferenças de gênero. As identidades/diferenças de gênero são vistas como relacionais, históricas e culturais, portanto, não determinadas pela biologia ou por uma suposta natureza ou essência. O artigo baseia-se na análise das entrevistas realizadas com seis professores de uma escola pública estadual do Município de Campo Grande – MS, com alto IDEB nos anos finais do ensino fundamental em 2011. Concluímos com base na pesquisa efetuada que os professores entrevistados ainda têm dificuldade de lidar com as identidades/diferenças de gênero, em grande parte resultado da cultura marcada pelo sexismo, machismo e pela heterossexualidade, enfim, marcada pela heteronormatividade. Uma heteronormatividade, ainda que não esteja sendo desconstruída com a intensidade que gostaríamos, está sendo questionada pela luta dos movimentos sociais, notadamente pelos movimentos feministas e LGBT. Mesmo nas entrevistas com os professores, observamos alguns sinais de desconstrução da heteronormatividade, por exemplo, quando afirmam que hoje as diferenças entre meninos e meninas não são mais tão nítidas, que não julgam as orientações sexuais de seus alunos, que quando percebem discriminação entre alunos procuram ensinar que não se deve discriminar. Concluímos ainda que uma formação inicial e continuada que contemple mais a discussão de gênero poderia contribuir para nos educar para perceber todas as formas de discriminação de gênero, desconstruindo as marcas sexistas do currículo e produzindo outros sujeitos, sujeitos que questionam a heteronormatividade e veem sua identidade e a do outro, ainda que radicalmente diferente, como legítimas.

Palavras-chave: currículo; gênero, identidades/diferenças.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Nesse artigo, fruto de pesquisa financiada pela CAPES/OBEDUC, nos propomos a refletir sobre o currículo, mais especificamente sobre o currículo e a produção de identidades/diferenças de gênero nos anos finais do ensino fundamental. O currículo não se reduz a uma dimensão técnica, nem a uma lista de conteúdos. O currículo é um artefato cultural. O currículo produz sujeitos, produz identidades/diferenças, entre elas, identidades/diferenças de gênero. O currículo produz algumas identidades de gênero como legítimas e normais e outras como desviantes (Louro, 2011; Meyer & Soares; Dorneles, 2011; Guizzo & Felipe, 2011; Wenetz, Stigger & Meyer; Xavier Filha, 2012).

Para mostrar como o currículo produz identidades/diferenças de gênero, analisaremos a fala de seis professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Campo Grande – MS, que em 2011 obteve um dos melhores índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) entre as escolas estaduais dessa cidade. As falas foram extraídas das entrevistas semiestruturadas realizadas com esses professores. Para preservar o anonimato dos professores, não indicaremos os nomes, o gênero, a disciplina que ministram, nem em qual lugar a escola ficou classificada.

2 O Currículo e a produção de identidades/diferenças de gênero

Nos últimos anos os estudos que mostram como os currículos das escolas têm privilegiado noções particulares de gênero têm se intensificado no campo da educação no Brasil. Esses estudos mostram que ainda perdura uma norma a partir da qual as identidades/diferenças de gênero são vistas: “No contexto da sociedade brasileira, ao longo de sua história, foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (Louro, 2011, p. 65). Além de mostrar a existência dessa norma, os estudos de gênero, ao reconhecerem a dimensão política do conhecimento, argumentam que a existência dessa norma não possui nada de natural, questionam sua base científica, vendo-a como artificialmente construída e imposta pelas relações de poder. Essas relações de poder estão presentes nos currículos escolares, atribuindo diferentes valores às identidades/diferenças de gênero. Essas relações de poder procuram induzir os sujeitos escolares a viverem de uma forma (a forma supostamente normal), produzindo práticas de vigilância sobre si e sobre os outros, seja sobre os modos de vida considerados válidos, sobre pensamentos adequados, sentimentos permitidos e não permitidos. Os currículos escolares “produzem determinados tipos de sujeito, normalizando seus corpos e ‘dizendo’ o que é certo e o que é errado e quais comportamentos e características de gênero e de sexualidade são aceitáveis ou não” (Meyer & Soares, 2012, p.47).

Para questionar e subverter o currículo heteronormal, os estudos de gênero apostam na desconstrução dos pressupostos que supostamente explicariam a normalidade da identidade heterossexual e a anormalidade das demais. Questionam os argumentos advindos, sobretudo, do campo da Biologia e da Medicina, que advogam a existência de uma natureza feminina e masculina, bem como uma natureza heterossexual e homossexual, como se toda complexidade e multiplicidade das identidades de gênero e formas de viver a sexualidade, se reduzisse a essas díades, sem atravessamentos culturais, sociais e políticos. Para os estudos de gênero, as identidades/diferenças de gênero são construídas histórica e culturalmente, sempre no campo das relações de poder. “Os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções” (Louro, 2011, p. 64).

A ênfase no caráter construído e político das identidades/diferenças de gênero faz com que se perceba o currículo escolar como um espaço privilegiado de construção dessas identidades/diferenças. A rigor ele sempre foi esse espaço, mas foi sistematicamente um espaço de legitimação da identidade heterossexual masculina e de subordinação da identidade homossexual e feminina, cuja eficácia deve-se justamente pela não problematização e questionamento das relações de gênero nos currículos. A naturalização do lugar da identidade heterossexual masculina no currículo, seu não questionamento e as práticas de silenciamento foram (e talvez ainda sejam) as estratégias de poder mais eficazes da lógica heteronormal. Trata-se de uma “identidade referência, a identidade que não precisa ser mencionada porque é suposta, está subentendida. Por isso os 'outros', os sujeitos 'diferentes', os 'alternativos' ou os 'problemáticos' serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não-cristãs” (Louro, 2011, p. 65).

Cabe destacar também que, apesar de séculos de predomínio da lógica heteronormal nos currículos, as diferenças de gênero continuam presentes nos currículos. As escolas podem ser espaços privilegiados de desconstrução da heteronormatividade, das relações sexistas, machistas e de discriminação. Xavier Filha (2012), desenvolveu uma pesquisa-ação com crianças cuja maioria tinha entre onze e doze anos, de uma escola pública de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Uma das questões centrais da pesquisa era colocar em xeque a naturalidade da normalidade, já que eram recorrentes por parte das crianças as referências de que havia práticas normais/naturais para meninos e meninos. Após um conjunto de estratégias desenvolvidas com o intuito de desconstruir a ideia de que há identidades normais/naturais, a autora concluiu que as crianças se posicionaram “abertas à construção de novas formas de dar sentido às questões de gênero e às múltiplas possibilidades de constituição de masculinidade e feminilidade, desde que instigadas a pensar e a demonstrar estranhamento sobre o que é proposto como natural” (Xavier Filha, 2012, p. 644).

Portanto, o currículo pode ser tanto um espaço de reprodução das identidades/diferenças de gênero, quanto um espaço de subversão e questionamento das identidades/diferenças consideradas naturais/normais. Ou ainda, pode ser um espaço híbrido, no qual práticas de normalização/naturalização convivem com práticas de subversão e questionamento. Em ambas as situações, estamos sempre no campo das relações de poder, no campo da cultura, no campo do caráter construído das identidades/diferenças. Como essas relações se dão em uma escola com alto IDEB, é o que passaremos a analisar no próximo item.

3 O diálogo com os professores

Nas entrevistas realizadas com os professores, foi possível observar que continuam recorrentes os processos de naturalização das identidades/diferenças de gênero. Entretanto, mais do que mostrar esse processo de naturalização, queremos salientar em nossa análise, algumas mudanças, ainda que tímidas, que podem significar que se houver uma preocupação mais efetiva com a discussão das relações de gênero e o questionamento da heteronormatividade na formação docente inicial e continuada de professores, haverá possibilidades de existirem currículos nos quais as relações sexistas e a naturalização da identidade heterossexual como normal e natural seja descentrada.

Nesse sentido cabe destacar que todos os professores percebem que as fronteiras entre as identidades de gênero não são mais tão fixas. Muitos comportamentos antes tidos como exclusivamente masculinos ou femininos agora não são mais. Segundo o professor A: “Hoje a questão da sexualidade evoluiu num patamar em que não há mais só comportamentos exclusivos de meninos e comportamentos exclusivos de meninas. Então, a gente respeita muito a individualidade”. O professor E, mesmo que cite um estereótipo do comportamento masculino e feminino (menina conversa mais, menino bagunça mais), afirma que não há muita diferença “Eu acho que não dá muita diferença não. O que as meninas fazem mais que meninos? Conversam um pouquinho mais. Os meninos fazem um pouco mais de arte. Vamos dizer assim, eles bagunçam um pouquinho mais”. De modo semelhante, o professor D, afirma que meninas são mais comportadas e os meninos mais ativos, mas observa que a capacidade de assimilar os conteúdos é a mesma: “A única, no geral, é que os meninos são mais ativos. As meninas são mais comportadas. Mas a assimilação de conteúdo é a mesma”. O professor F, refere-se a uma menina, que segundo ele tem um comportamento masculino: “Uma pessoa que olha aqui para dentro da escola, vê aquela menina, ela é mais masculina no jeito, na disciplina. É fácil dizer o que ela não é! Ela é diferente!”. Mas mostra também que isso não se caracteriza como um problema, pelo contrário: “Mas ela vai bem na média. Ela mantém uma influência. Ela auxilia os colegas. Ela auxilia, por exemplo, os que não sabem. Ela é uma monitora. Ela tem, assim, muitos amigos”.

Como se pode observar muitas falas ainda lembram alguns estereótipos da identidade masculina e feminina, sobretudo a que coloca os meninos como mais ativos e as meninas mais comportadas, que meninas falam mais e meninos bagunçam. Nesse sentido, os resultados se aproximam em parte da pesquisa de Dornelles (2011), que ao entrevistar professores dos anos finais do ensino fundamental, observou que a agitação dos meninos era vista pelos professores como elemento importante para a sua aprendizagem e desenvolvimento de algumas atividades, ao passo que a agitação das meninas era vista como um comportamento inadequado. Os resultados se aproximam em parte da pesquisa de Dorneles (2011), porque segundo nossa pesquisa, para os professores entrevistados, essa diferença de comportamento existe, mas ela não interfere na aprendizagem, a assimilação dos conteúdos é a mesma.

Além de observarmos que os professores percebem mudanças nas relações de gênero e não as veem como indesejáveis, mas como o resultado de uma mudança de mentalidade, todos afirmaram que procuram combater os processos de discriminação. Segundo o professor E : “Agente fica atento a isso. Então a gente já corrige, chama, conversa, explica no geral, aborda o assunto numa ou em outra aula. E parece que eles entendem melhor e começa a diminuir isso, mas existe discriminação”. Da mesma forma o professor B afirma: “Quando acontece discriminação na aula, a gente pode até comentar, orientar e explicar alguma coisa. Agora quando é entre eles, na hora do recreio, quando chegam, ou pelo celular, aí, é entre eles mesmo” (Professor B). Citamos ainda a fala do professo C que afirmou: “Entre essa meninada tem muita discriminação ainda em relação a isso. Entre eles é demais. Eu fico bravo e tudo o mais. […] Aí eu coloco Deus no meio. Eu não falo de religião, porque a gente não pode. Eu falo de Deus, porque Deus é para todo mundo”.

Entendemos que as falas dos professores podem ser situadas entre a naturalização das identidades/diferenças de gênero e as tentativas de educar para uma educação não discriminatória. Essas tentativas ainda estão muito no campo da tolerância e do respeito (todos são filhos de Deus, ninguém escolheu ser assim, todos somos cidadãos e pagamos impostos...). A tolerância, como argumenta Louro (2011) não questiona a lógica heteronormal e continua pressupondo a existência de uma identidade superior. Entretanto, desconfiar da tolerância não implica apregoar a intolerância, tão pouco desconsiderar a importância da mudança de atitude: “Ainda que essa mudança seja muito importante, precisamos empreender, também, uma análise mais ampla da cultura, com uma preocupação política e coletiva” (Louro, 2011, p. 66). Porém, ela é insuficiente, é importante problematizar a lógica heteronormal, mostrar o caráter artificial e construído da identidade normal/natural.

A fala do professor C, “entre essa meninada tem muita discriminação ainda em relação a isso. Entre eles é demais. Eu fico bravo e tudo o mais”, vem ao encontro da pesquisa realizada por Guizzo e Felipe (2011), quando apontam que

"as crianças incorporam rapidamente noções, demandas e preconceitos vigentes na sociedade e fazem uso desses conhecimentos ofendendo colegas especialmente em situações que querem se defender e/ou revidar algo que lhes foi dito" (p. 72). Como o professor disse, ele fica bravo e coloca "Deus no meio". Essa tentativa do professor combater a discriminação, "colocando Deus no meio", mostra o quanto seria fundamental na formação inicial e continuada de professores uma discussão de como desconstruir a discriminação, sobretudo, de mostrar com o uso de Deus (mesmo que o professor tenha dito que não faz discurso religioso, ele estava se referindo ao Deus cristão), sobretudo do Deus cristão pode reforçar visões estereotipadas de gênero.

Em relação a fala do professor B que afirma que a discriminação na sala é combatida por ele, mas que não tem como evitar a discriminação entre os alunos (pelo celular, no recreio) cabe destacar que apesar da importância de combater a discriminação em sala de aula, se efetivamente ela fosse problematizada pelo currículo, provavelmente ela não seria tão recorrente nos outros espaços/tempos. De certa forma, pode-se dizer que o professor B aproxima-se da argumentação de Wenetz, Stigger e Meyer (2013) quando afirmam que o recreio não é um espaço tão livre quanto parece: "o recreio é um espaço generificado e sexualizado" (p. 126). Entretanto, ele não é um espaço independente dos outros espaços como pareceu indicar a fala do professor B. No recreio, geralmente são reproduzidas as relações de gênero presentes no currículo, portanto, uma discussão sistemática das relações de gênero em sala de aula, muda as relações de gênero do recreio e de outros espaços.

Salientamos ainda a fala do professor F referindo-se a monitora menina que segundo ele, possui um comportamento visivelmente masculino. Mesmo que esteja presente um estereótipo do que seja comportamento masculino e feminino, entendemos que o fato de ela ser monitora, não deixa de ser um indício de que as formas de entender as identidades/diferenças de gênero estão mudando. Lembramos com Louro (2011), que "diferentes sociedades e épocas atribuem significados distintos às posições de gênero, à masculinidade, à feminilidade e também às várias expressões da sexualidade" (p. 64,), e nesse sentido, pode-se dizer que em outras épocas e outras sociedades, numa escola pública, uma menina identificada como tendo comportamento masculino dificilmente seria monitora. Ela seria alvo, de forma explícita, de práticas corretivas e punitivas. Com isso não estamos dizendo, que não haja práticas sutis de normalização/naturalização das identidades/diferenças. Procuramos mostrar que há também outras práticas que circulam nos currículos escolares.

4 Conclusão

Concluímos o artigo, salientando dois aspectos que consideramos fundamentais, que segundo nosso modo de entender sinalizam, ainda que de forma tênue, que a lógica heteronormal está sendo questionada, ou pelo menos, sinaliza que uma formação docente inicial e continuada que contemple as relações de gênero numa perspectiva plural e não sexista, é fundamental. Primeiro, que todos os professores percebem processos de discriminação e procuram combatê-los. Segundo que não fazem mais uma associação entre capacidade de aprendizagem e identidade de gênero.

Nesse sentido, ainda que circulem no currículo visões estereotipadas de identidades/diferenças de gênero, identificamos elementos que mostram que há uma sensibilidade dos professores em não querer que os alunos sejam discriminados. Se a forma como procuram combater a discriminação não é a preconizada pelos estudos de gênero, e algumas dessas formas ao invés de diminuí-la podem até reforçá-la, isso deve-se não ao sujeito professor, mas ao contexto que o produziu e o produz, incluindo a formação inicial e continuada. Portanto, para que possamos ter um currículo não sexista e que subverta a lógica heteronormal, um dos caminhos é incluir de modo central essa discussão nos processos formativos.

Referências:

Dorneles, P. G. (2011). Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. *Motrivivência,* 23 (37), 12-29.

Guizzo, B. S. & Felipe J. (2011). Atravessamentos de raça/cor e classe social: discriminações no âmbito da educação infantil. *Políticas Educativas*, 4 (2), 70-83.

Louro, G. L. (2011). Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente,* 3 (4), 62-70.

Meyer, D. E. E. & Soares, R. F. R. (2012). Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar. In D. E. E. Meyer et al. (Ed.), *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens e adultos* (41-48). Porto Alegre: Mediação.

Wenetz, I; Stigger, M. P. & Meyer, D. E. (2013). As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,* 27 (1), 117-128.

Xavier Filha, C. (2012). A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 627-647.

A construção de corpos de meninos e meninas e de normas de gênero no currículo do primeiro ano do ensino fundamental

Maria Carolina da Silva Caldeira

Professora do Centro Pedagógica da Escola de Educação Básica e Tecnológica da UFMG

Doutoranda em Educação – UFMG

Este trabalho analisa como se dá o processo de construção de corpos generificados no currículo do primeiro ano do ensino fundamental. A investigação que dá base a este artigo foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, com 27 crianças de seis anos e a professora. Foram analisados, por meio de uma pesquisa etnográfica, os diferentes momentos do currículo, tais como as aulas de diferentes componentes curriculares, os horários de planejamento da professora e as interações das crianças no pátio, corredores, quadras e biblioteca. Ao longo do ano, foi possível perceber como diferentes discursos atuam no sentido de construir corpos considerados femininos e masculinos.

Gênero é compreendido neste trabalho como um discurso que "produz sistematicamente os objetos sobre os quais ele fala" (Foucault, 1972, p. 154). Entender o gênero como um discurso significa tomar como princípio o fato de que "a diferença sexual, [...] não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas" (Butler, 1999, p. 153). Assim, considero que o gênero se constrói por meio de práticas discursivas, as quais fazem com que certos corpos sejam considerados meninos/homens e outros sejam considerados meninas/mulheres. Dessa forma, pode-se afirmar que "discursos, na verdade, habitam corpos" (Prins; Meijer, 2002, p. 163). São os discursos que tornam corpos inteligíveis, que fazem com que alguns tenham legitimidade e outros não. Nesse processo, gênero aciona uma série de técnicas que visam a subjetivar alunos/as e professoras como sujeitos de gênero. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar por meio de que técnicas esse discurso generificado age e que posições de sujeito são produzidas.

Esse processo de construção dos corpos se faz por meio da inserção dos mesmos em relações de poder. Poder é entendido aqui como algo que "se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis" (Foucault, 2006, p. 104). Entender que o gênero é permeado por relações de poder não significa, no entanto, compreendê-lo como sinônimo de opressão, repressão ou dominação masculina. Pelo contrário, as questões de gênero são construídas por meio de "relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças" (Louro, 1997, pp. 39-40). Nesse sentido, interessa-me analisar como funcionam as relações de poder relacionadas ao gênero, sem entender que ali existe apenas dominação, mas procurando compreender as resistências, os acordos e as alianças como constitutivos dessas relações de poder.

Para analisar essas relações, considero importante entender por meio de quais técnicas se constroem posições de sujeito generificadas. No currículo investigado operam tanto técnicas de dominação (aquelas exercidas pelos outros sobre um indivíduo, com o objetivo de estruturar o seu campo de ação), como técnicas de si definidas como as que permitem aos indivíduos "operarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas

almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformaram-se a eles próprios" (Foucault, 1993, p. 207). Argumento que nesse currículo operam técnicas de distinção (que separam "coisas de meninos de coisas de meninas") e técnicas de responsabilização (que responsabilizam professoras e alunos/as a assumirem certas funções tendo em vista o seu gênero), que visam tanto à manutenção dos padrões historicamente definidos como masculinos e femininos, como a construção de fissuras nesses padrões. Para isso, este trabalho se divide em duas partes. Na primeira, intitulada "As cores do gênero", mostro como se dá a construção de corpos de meninos e meninas. Na segunda, nomeada de "Agora eu não sou mais uma professora heteronormativa", analiso que discursos circulam no currículo investigado, de maneira a reiterar ou possibilitar a construção de novos padrões de gênero.

As cores do gênero: técnica da distinção para construção de corpos generificados

No currículo investigado era possível verificar constantes processos de diferenciação em termos de gênero que evidenciavam como ele se constitui em um artefato generificado. As diferenças entre meninos e meninas eram nomeadas, vividas e, até certo ponto, incentivadas. Cores, esportes, choro, entre outros acontecimentos eram significados de acordo com uma norma de gênero que opera no sentido de estabelecer uma dicotomia. Considero, assim, que no currículo investigado uma técnica de diferenciação de meninos e meninas operava, produzindo corpos tidos como femininos e masculinos.

O corpo é entendido neste trabalho como produzido pelo discurso, pois ele o institui e marca com determinadas características. A posição aqui adotada se contrapõe a ideia de um corpo natural, um organismo que pré-existe ao ato do discurso. Como afirma Butler (1998, p. 139) "esse ato de significação produz o corpo que, então, afirma encontrar antes de qualquer significação", ou seja, os discursos que produzem os corpos tratam de ocultar esse processo de construção, fazendo com que se entenda o corpo como algo natural.

No currículo por mim investigado, uma série de distinções era feita com base na diferenciação entre corpos femininos e masculinos. A produção desses corpos se dava por meio da uma técnica de diferenciação que operava com diferentes procedimentos. Um desses procedimentos implicava na utilização ou não de determinadas cores por meninos e meninas. Esse procedimento – um dos mais comuns no que se refere aos meninos e às meninas – opera no currículo de diferentes formas. A diferenciação de cores está presente nas atividades, nos materiais, nas roupas e nos brinquedos. Se considerarmos que o corpo não se refere apenas ao organismo material, mas é também uma "superfície formatada por vestimentas, adereços, gestos e comportamentos" (Freitas, 2008, p. 108), é possível entender que esses diferentes materiais estão construindo corpos considerados femininos, colorindo-os com a cor rosa. Essa associação das meninas com o rosa é uma das normas mais insistentemente ensinadas por diferentes artefatos culturais, repetida por diferentes discursos, chegando até o meio escolar. A norma pode ser definida como um efeito do poder (Foucault, 1999, p. 153), uma vez que ele "compara, diferencia, hierarquiza, homogeneíza, exclui.

Em uma palavra, ele normaliza". Isso significa que ante as diferenças, certa forma de se comportar e de agir é eleita como a verdadeira, enquanto as outras são, por meio de relações de poder, definidas como menos adequadas.

Na técnica de distinção que estabelece que há cores para meninos e cores para meninas, não basta que alunas estabeleçam que sua cor preferida é o rosa. É preciso que os meninos rechacem essa cor. Assim, se o rosa é cor de menina, um menino que escolhe essa cor deve ser avaliado negativamente. É o que ocorre em alguns momentos, como quando Fernando pede a massa de modelar "rosinha" e Kauan o recrimina, chamando-o de "mulherzinha". Para garantir que a técnica de diferenciação funcione, é importante policiar as fronteiras, demarcando o que deve ser vivido por meninos e meninas em termos de gênero. Para isso, um procedimento de recriminação é acionado no currículo. Uma técnica de dominação – no sentido de que é exercida pelo outro, delimitando a ação de um primeiro – é acionada para garantir que certas vivências e experiências sejam possíveis.

Além de técnicas de dominação, para garantir a diferenciação é importante também acionar técnicas de si. Assim, é preciso que cada criança se reconheça como sujeito de um gênero e assuma para si uma posição de sujeito generificada. Isso se dá não apenas pela repressão pelo gosto de alguns, mas também pelo próprio reconhecimento e incorporação dessa norma. Tal fato pode ser percebido em diferentes momentos desse currículo, como quando Adryan pergunta para Matheus se uma tesoura cor de rosa é sua e ele diz: "Não! Tá maluco! Sou homem". Reconhecer-se como sujeito de um gênero implica em negar as outras possibilidades.

Além disso, há momentos em que explicitamente se ensina essa distinção entre meninos e meninas. Nos ensaios de quadrilha que tem como tema o compositor Gonzagão, por exemplo, o "puxador" da quadrilha diz: "damas para um lado, cabras macho para o outro" (04/06). Enquanto a maior parte das crianças ensaia para a quadrilha, Nicolas, Thales e Stephani (que não vão dançar por motivos religiosos) ficam na sala de aula com uma professora. Ela traz três folhas xerocadas com um desenho um menino e uma menina. Em cada coluna é para desenhar o que é brinquedo de menino e o que é brinquedo de menina. As crianças discutem sobre a bola e concluem que menina rebate, menino chuta (trecho do diário de campo, 04/06).

As questões sobre bola e práticas esportivas também são um dos procedimentos acionados para diferenciar corpos de meninos de corpos de meninas. Como já evidenciado em diferentes análises, o futebol é considerado em nosso país um dos mais importantes artefatos para a produção de sujeitos generificados (Reis, 2011). De modo geral, ele é associado aos meninos, atuando na produção de corpos ativos, enquanto as meninas são relegadas para práticas menos agitadas, o que conduz a produção de corpos passivos (Reis, 2011). Isso ocorre no currículo investigado. Embora não haja uma distinção por parte das docentes com relação ao futebol, as próprias crianças parecem já incorporar essa norma. Leandra, por exemplo, se recusa a participar de uma prática esportiva por dizer que vai bagunçar seu cabelo. Ela fica ao meu lado, conversando comigo e eu pergunto por que ela não participa. Ela diz que não gosta de queimada nem de futebol, porque são coisas de menino e ela só joga na educação física porque é obrigada (trecho do diário de campo, 22/10).

Ser obrigada a participar de certas práticas parece ser um procedimento que, no currículo investigado, busca desestabilizar a técnica da diferenciação de meninos e meninas. A professora obriga Leandra a jogar futebol, sobre a alegação de que vai ajudá-la a desenvolver-se (diário de campo, 22/10). Esse desenvolvimento pode ser entendido

como uma forma de produzir um corpo feminino mais ágil e ativo. Talvez o fato de ser obrigada a participar de certas práticas que não são o seu desejo possa ser entendido como um modo adulto de exercer poder sobre as crianças. Aparentemente, mais importante do que garantir uma norma de gênero é garantir o cumprimento das regras escolares e daquilo que está estabelecido no currículo como conhecimento importante.

Isso pode ser percebido também no que se refere à cor rosa. Embora as alunas prefiram massinhas rosa e peçam isso para a professora, ela constantemente se nega a atender esse pedido, alegando que não tem massinha rosa para todas as meninas, nem azul para todos os meninos. Então, a massinha é sempre escolhida aleatoriamente. Parece que, no currículo investigado, tenta-se, em alguns momentos, não reforçar as normas de gênero estabelecidas. Além disso, "o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais" (Butler, 2003, p. 20). No episódio aqui analisado, na intersecção entre gênero e geração, parece que a categoria geração tem mais peso do que a categoria gênero. Embora haja resistência por parte das crianças – que trocam as massinhas entre si, ou constroem mecanismos para ganhar a massinha da cor preferida – há um esforço para garantir que outros significados a respeito do gênero estejam presentes no currículo escolar. Esses outros significados advêm de diversos discursos, inclusive daqueles que incorporam partes de um discurso feminista e lutam pela sua inclusão no currículo escolar. São esses discursos que circulam no currículo investigado que analiso no próximo item.

"Agora eu não sou uma professora heteronormativa": técnica da responsabilização para produção de sujeitos generificados

A fala que abre este tópico foi dita pela professora no dia 01/10, no momento de planejamento. A docente estava montando um calendário para o mês de outubro e colou nele a seguinte imagem:

No dia anterior, a professora havia produzido junto com as crianças um brinquedo que tinha como base duas tartarugas: uma marcada com características socialmente atribuídas a mulheres e outras com características atribuídas aos homens. A professora se dirige até mim e diz: "meu marido viu essa atividade e disse que eu sou uma professora muito heteronormativa". Pergunto o motivo de ele ter dito isso e ela me conta que ele está fazendo o curso "Educação sem homofobia" e que agora fica analisando tudo com base no que discute no curso. A presença de discursos anti-homofóbicos ou anti-heternormativos é algo que vem sendo demandado por diferentes grupos sociais.

Ao se mostrar que o currículo era sexista, classista, racista, heterossexual e homofóbico (Silva, 2001), diferentes movimentos passaram a lutar para que princípios menos discriminatórios fossem inseridos no currículo. Discursos anti-discriminação chegam à pesquisa educacional e às escolas. No caso aqui analisado, esses discursos acionam uma técnica de responsabilização que faz com que a docente reflita sobre sua prática, redirecionando-a e tentando incluir no currículo atividades que façam menos distinção entre meninos e meninas.

Para garantir a construção da posição-de-sujeito professora não heteronormativa, a técnica da confissão é acionada. Confessar-se significa "declarar em alto e bom som e de maneira inteligível a verdade acerca de si próprio" (Foucault, 1993, p. 203). No caso analisado, a docente aciona a fala de outrem para dizer algo sobre si, algo que não está de acordo com aquilo que vem sendo pregado no campo educacional como adequado. A confissão está relacionada a um tipo de julgamento. Após narrar seu comportamento para outro/a, aquele/a que confessa precisa avaliar o que fez e para isso é necessário, como sugere Larrosa (1994, p. 74), "um critério ou um padrão que lhe permita avaliar o que vê". O critério apresentado para a professora se refere a discursos que têm instituído como inadequada a apresentação de padrões generificados únicos. Nesse sentido, a confissão está diretamente vinculada às relações de poder, já que o critério é estabelecido de acordo com alguma norma fixada em função das relações de poder existentes. Pode-se perceber, no currículo investigado, alguns deslocamentos em relação a certas relações de poder, como as apresentadas no tópico anterior que buscam diferenciar meninos e meninas, fixando suas posições. A tirinha apresentada representa uma tentativa de deslocar aquilo que historicamente vem sendo articulado como função de homem ou de mulher.

Para construir essa posição de sujeito de professora não-heteronormativa, é necessário modificar-se. Esses discursos definem que os/as docentes precisam reconhecer que são heteronormativos ou homofóbicos para construir outro eu. Há um processo de responsabilização do/a docente pela sua própria mudança, acionado por uma técnica de responsabilização. Para modificar-se, é preciso que a docente assuma determinada posição de sujeito, ao mesmo tempo, negue essa posição. A confissão está ligada à produção de verdades sobre si mesmo. Entretanto, essa verdade produzida implica uma "recusa do eu, o romper consigo próprio" (Foucault, 1993, p. 215). No processo de confissão, o sujeito cria um eu duplicado que precisa ser negado a fim de que construir outra posição de sujeito. Sendo assim, é possível afirmar que "o duplo que essa pessoa constrói quando se olha, se diz, se narra ou se julga está implicado naquilo que a pessoa pode e deve fazer consigo mesma" (Larrosa, 1994, p. 82). O "duplo" produzido é a matéria sobre a qual o indivíduo deve agir para modificar-se. No currículo investigado, trata-se de assumir provisoriamente a posição de sujeito heteronormativa, para, em seguida, negá-la e afirmar-se como não estando mais a ocupá-la. A técnica de responsabilização é acionada para desestabilizar a técnica de diferenciação analisada anteriormente.

Cabe, porém, questionar que entendimento de heteronormatividade e que possibilidades de conhecer são instauradas por essa técnica de responsabilização. A heteronormatividade é um termo utilizado para falar da ordem compulsória entre sexo, gênero e sexualidade (Butler, 2003). Segundo essa regra, nascer com um sexo implicam em viver certas características de um gênero e voltar o seu desejo sexual para pessoas de outra sexo. Inserida dentro de uma perspectiva teórica *queer*, a ideia da heteronormatividade critica os diferentes padrões normativos construídos em nossa sociedade. Porém, ao ser assimilada no currículo investigado, a heteronormatividade é traduzida como uma nova norma, segundo a qual é preciso questionar certos padrões de gênero. Contudo, a matriz heterossexual que está

na base da ideia de heteronormatividade não é problematizada, já que se mantêm casais heterossexuais como padrão. Não se pretende, com essa análise, mostrar a inadequação de discursos anti-homofóbicos no currículo escolar. O que se pretende evidenciar é que "as questões que colocamos em exame (identidades, práticas, instituições) podem ser, ao mesmo tempo, muitas coisas (Louro, 2007, p. 238). Nesse sentido, um discurso é, concomitantemente, deslocamento em relação a certas normas e estabelecimento de outras normas. A produção de corpos de meninos e meninas no currículo investigado caracteriza-se, portanto, como um processo múltiplo e multifacetado, que envolve variadas conexões e relações.

REFERÊNCIAS

Butler, J. (1998). Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu***.** (11), 1998.

Butler, J. (1999) Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: G. Louro. *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica.

Butler, Judith (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Carvalhar, D. (2009). Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Foucault, M (1972). *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M (2006)**.** *História da Sexualidade I*: a vontade de saber. São Paulo: Graal.

Foucault, M (1999*). Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (2003). Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem.* n. 19, Lisboa,.

Freitas, D (2008). O discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Larrosa, J. (1994) Tecnologias do eu e educação. In: T.T. Silva. (Org). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.

Louro, G. (1995). Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, 20(2):101-132.

Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes.

Nicholson, L. (2000) Interpretando o gênero. *Estudos Feministas***.** V. 8, n. 2.

Prins, B. & Meijer,I (2002). Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas,* 1.

Reis, C. (2011). Currículo escolar e Gênero**:** A constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Scott, J. (1995) Gênero: uma categoria útil de análise histórica**.** *Educação e Realidade*. v. 20, n. 2.

Silva, T. T. (2001). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Os desafios da construção curricular na Universidade Nacional do Timor Leste – por uma prática contra-hegemônica e intersubjetiva

Ivan Penteado Dourado

Doutorando - Universidade de Passo Fundo

Ivandourado@upf.br

Introdução

Em fevereiro de 2012 uma equipe formada por vinte professores brasileiros e quatro portugueses em regime de cooperação, seguiram para Timor-Leste visando realizar uma profunda reforma curricular na única universidade pública do país. Este projeto surgiu de um acordo multilateral firmado entre a Fundação das Universidades Portuguesas, a Universidade Mackenzie de São Paulo e Universidade Nacional de Timor-Leste e objetivou a resolução de uma dupla demanda: de um lado com a pressão originada pela Comissão dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) referente a obrigatoriedade do ensino superior realizado integralmente em língua portuguesa; juntamente com a necessária reforma curricular dos cursos que compõem a Universidade Nacional de Timor-Leste.

O presente texto relata esta experiência, focando aqui o desafio enfrentado no interior de uma sala de aula. Pretendo apresentar as referências teóricas que auxiliaram a compreender os desafios culturais e lingüísticos encontrados e, ao mesmo tempo, apresentar algumas das estratégias didáticas e pedagógicas criadas que visaram a construção de uma identidade curricular. Este texto materializa reflexões resultantes de uma experiência pedagógica de 10 meses de duração, combinando reflexões teóricas e práticas, vividas como professor responsável por três turmas da Faculdade de Economia e Estudos do Desenvolvimento, nas disciplinas de Microeconomia e Antropologia Econômica.

Timor-Leste em poucas palavras

A ilha de Timor situa-se entre o sudoeste asiático e o Pacífico sul, fica a 500 km da Austrália. É dividida em Timor Oeste (Indonésia) e Timor-Leste, que ficou com uma área de quase 19.000 km^2. Timor-Leste possui um histórico longo de dominação colonial, seu território foi colônia portuguesa desde o século XVI; interrompido pela seguida ocupação territorial pelo Japão durante três anos na 2ª Grande Guerra Mundial. É invadido pela Indonésia no final do ano de 1975 até seu final em 1999.

A ocupação da indonésia sob regime ditatorial de Suharto resultou na ocupação mais cruel e sangrenta de sua história. Segundo Forganes (2002) calcula-se que cerca de 300 mil timorenses foram mortos – o que, proporcionalmente ao número de habitantes, corresponde ao maior genocídio depois do holocausto nazista

(FORGANES, 2002). Somente em maio de 1999, instalou-se no território a Missão de Assistência das Nações Unidas ao Timor-Leste (UNAMET) buscando a reconstrução do país e a consolidação de um regime democrático.

Segundo Brito (2001), com a consolidação de um país independente e democrático (Plebiscito de 1999), surgiram inúmeras preocupações, como a reconstrução de sua infra-estrutura totalmente destruída, além das melhorias emergenciais de áreas prioritárias, tais como saúde, alimentação, emprego e educação. Porém, ainda neste período, a violência não cessou, os militares indonésios deixam um legado de violência com as milícias pró-Indonésia.

No caso de Timor-Leste, segundo afirma Brito (2010) ainda existe outro detalhe no processo de reconstrução do sistema educacional do país. Desde o fim do período de ocupação portuguesa, o português tornou-se uma língua *adormecida*, proibida a sua utilização durante a ocupação indonésia. Com mais de 15 línguas existentes no país, em 1981, a língua Tétum, considerada língua integradora e o português é declarado língua oficial em 29 de agosto de 2000 (BRITO, 2010).

A primeira característica no interior da Universidade é a quase inexistência do uso da língua portuguesa, tanto falada quanto escrita. A língua Tétum predomina, mas alguns alunos falam um pouco de inglês e da lingua Indonésia *(Bahasa Indonesia).* Outro aspecto é a grande parcela de alunos que não tinham nenhum acesso a uma alimentação básica e o mínimo de material para freqüentar as aulas.

Aporte teórico e questões centrais

Nos debates acadêmicos atuais, é reconhecida a crescente complexidade dos fenômenos socioculturais, econômicos e educativos envolvidos na prática educativa. A interconexão desses campos apresenta a necessidade de novas análises e a criação de novas estratégias de ensino e pesquisa. Pretendo cercar a emergência desses fenômenos confrontando com minha prática de ensino. Apresento algumas questões teóricas pertinentes, que se desdobram em alguns desafios possíveis, para posteriormente identificar suas formas de interconexão com os sujeitos e suas experiências educativas.

Torna-se necessário a identificação dos processos de globalização, já que é possível acompanhar sua existência de forma global em maior ou menor medida em todos os contextos sociais. Segundo afirma Boaventura de Sousa Santos (2002, 2004), os países são atravessados por diferentes processos de globalização, enquanto conjuntos de relações sociais que constituem e são constituídos por relações de poder desiguais.

Para iniciar uma reflexão para pensar quais seriam os conteúdos teóricos a serem escolhidos para compor o currículo do curso, sejam eles os mais legítimos para consolidar um currículo fundado em um pensamento científico globalizado, se faz necessário uma reflexão mais profunda. Para entender o processo de globalização é também preciso compreender como esses processos ocorrem em diversos espaços e contextos sociais, como em nosso caso, o espaço de ensino universitário. Segundo afirma Souza (2002), é preciso compreender que tanto do ponto de vista social, econômico e político, quanto no campo das pesquisas, ocorrem relações de poder que estruturam hierarquias.

Souza (2002) constrói uma linha argumentativa que cerca as relações entre os países do eixo Norte/Sul, colocando como questão central, a possibilidade de superar a relação entre dominantes e dominados pela

emancipação social. Objetivo aqui apontar esta questão, como um desafio colocado como uma questão fundante no que diz respeito ao saber. Ou seja, com base nos desafios propostos, é possível fazer desta oportunidade um espaço de reinvenção teórica e de emancipação social?

No caso do curso de economia a que fui designado como professor cooperante, isso é ainda mais fundante, já que o modelo econômico adotado por Timor-Leste ainda não é claramente definido. Neste caso, um dos desafios reside em construir conhecimentos econômicos, sem limitar e colonizar o amadurecimento de qual será o modelo econômico de Timor-Leste. Discussão altamente relevante para pensar a educação e os saberes escolhidos para compor um projeto de cooperação. Sem determinar um modelo de ensino utilitário de economia capitalista. Inicialmente o que Boaventura identifica como "práticas neoliberais dominantes" (SANTOS, 2002) nos faz refletir sobre o quanto existe de poder definidor nestas práticas econômicas, políticas e educacionais e seu poder de imposição de categorias teóricas tidas como legítimas.

A questão que gostaria de me ater na discussão proposta por Boaventura, é a sua problemática sobre o potencial da universidade em construir um espaço privilegiado de reflexão sobre a realidade que cerca a própria universidade. Para que esta possibilidade seja construída, é necessário que os conteúdos formativos apontem para a geração de autonomia, conduzindo-os a pensar as próprias necessidades locais e que possam, professores e alunos, orientar projetos de pesquisa e extensão.

A realidade lingüística de Timor-Leste deve também ser problematizada. A quase inexistência do uso da língua-portuguesa falada (salvo alguns poucos sobreviventes da colonização portuguesa) constitui uma questão central. No momento em que existe uma demanda política de modificação de uma língua, o seu processo de implantação no interior de uma universidade, coloca um desafio comunicativo em maior escala.

Trago o conceito de *ação comunicativa* cunhado por Habermas, em sua obra intitulada *Teoria da Ação Comunicativa* que nos permite discutir a diferença lingüística em outro patamar. No processo de ensino é possível evitar a ocorrência de uma instrumentalização excessiva da racionalidade, evitando que as aulas se estabeleçam através de um processo de "agir-racional-com-respeito-afins" (Habermas, 1984). Habermas apresenta seu conceito, afirmando que:

> [...] entendo por *agir comunicativo* uma interação mediatizada simbolicamente. Ela se rege por *normas* que valem *obrigatoriamente*, que definem as expectativas de comportamento recíprocas e que precisam ser compreendidas e reconhecidas por, pelo menos, dois sujeitos agentes. Normas sociais são fortalecidas por sanções. Seu sentido se objetiva na comunicação mediatizada pela linguagem corrente (1983, p. 321).

Cito aqui o trabalho de Ézio Cardoso (2005) que discute a utilização da Teoria da Ação Comunicativa como uma possibilidade de prática pedagógica. Este trabalho compartilha o entendimento de que a educação deve realizar uma construção interativa de um diálogo intersubjetivo. Segundo afirma Cardoso, "o diálogo intersubjetivo pressupõe que todos os participantes tenham as mesmas oportunidades de falarem, de serem respeitadas suas culturas, bem como suas diferenças de gênero e idade" (CARDOSO 2005 p. 11).

A obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa no espaço universitário pode facilmente resultar em uma prática colonizadora do pensamento e um falar pautado pelo utilitarismo dos termos técnicos por meio de uma nova língua. Uma espécie de colonização da forma de pensar e se comunicar no espaço acadêmico. Buscando uma forma alternativa de orientar este processo, encaro aqui um duplo desafio para o espaço acadêmico: construir um processo de comunicação mediado pela troca das formas simbólicas de entender o mundo, sem que o ensino de termos científicos sejam colonizadores do mundo da vida de alunos e professores.

Desafios e possibilidades didáticas concretas

Relato aqui alguns caminhos didáticos encontrados, que objetivaram a construção de uma identitidade curricular que levasse em conta as diferenças culturais, sociais e lingüísticas do país. Mesmo correndo o risco de expor algumas estratégias didáticas de forma ingênua, acredito que é no registro das estratégias pedagógicas realizadas ou adaptadas para a realidade de Timor que será possível pensar as soluções que emergem na prática quando confrontadas com questões teóricas.

A "economia" das palavras geradoras

Buscando superar a dificuldade comunicativa inicial vivida em sala de aula, utilizo como fonte de inspiração o uso das *palavras geradoras (Freire, 1990)*. Adaptando essa prática para a construção de um ensino e aprendizado simultâneo de termos econômicos em língua portuguesa e em Tétum. Essa prática desembocaria na geração de novas palavras, originadas das silabas geradoras da palavra anterior. A compreensão da palavra no mundo era estabelecida com a troca de entendimentos dos alunos e professor sobre a sua identificação na realidade local.

Um exemplo interessante são os conceitos de *compra* e *venda*, que em língua Tétum significam respectivamente: *Sosa* e *fa´na*. Em aula, esses conceitos são reconhecidos como práticas existentes no dia-a-dia do aluno, mas que são menos comuns que a troca de produtos entre famílias. Que originou uma nova palavra *troca,* que na língua Tétum se transforma em *troka*, mas que é cheia de regras comerciais e culturais entre as tribos.

O próprio professor pode conduzir as palavras e conceitos econômicos subseqüentes, buscando coletar pistas da realidade econômica, cultural e lingüística do país. Acabei chamando este processo de de "*mapeamento da cultura econômica de Timor*". O método de descoberta das "palavras geradoras" adaptado ao ensino de uma segunda língua permite um ensino baseado na troca de conhecimentos. O professor aprende a conhecer a realidade econômica, lingüística e cultural do aluno e, ao mesmo tempo, os alunos aprendem novos conceitos econômicos em língua portuguesa, identificando-as em seu cotidiano.

Modelos econômicos nas fábulas literárias

O uso de textos em aula precisa ir além da necessidade de incentivar os educandos ao hábito diário da leitura. Esses objetivos são amplos quando estamos frente ao desafio de uma transposição didática de conhecimentos

em um país onde não compartilhamos sua língua e cultura. Inicialmente, precisava de textos escritos em língua portuguesa que construíssem uma base comum sobre modelos econômicos existentes, um passo um pouco maior de abstração conceitual que as palavras geradoras.

É extremamente difícil explicar as diferenças existentes entre os modelos econômicos com o uso de textos científicos. Identifiquei o interesse dos alunos nestas questões, principalmente na busca pele reconhecimento do modelo econômico do país. Os próprios alunos citavam o Hino Nacional de Timor-Leste , escrito em 1975, logo depois do fim da dominação colonial portuguesa. Diversas questões políticas e econômicas interessantes estão presentes na composição. Destaco a seguinte passagem: "*Vencemos o colonialismo, gritamos: Abaixo o imperialismo. Terra livre, povo livre, Não, não, não à exploração. Avante unidos firmes e decididos. Na luta contra o imperialismo O inimigo dos povos, até à vitória final. Pelo caminho da revolução*" (Pátria).

Tendo como desafio concreto, enfrentar as inúmeras dificuldades relatadas, identifico a possibilidade do uso de textos literários para construir categorias econômicas simplificadas sobre o mundo. Descubro na prática que as fábulas literárias são carregadas de um potencial de construir uma espécie de "senso-comum econômico". Encontro uma fábula escrita inicialmente por Esopo e recontada por *Jean de La Fontaine* intitulada *A cigarra e a formiga.* Parto deste texto para retratar um comportamento de um indivíduo dentro de um modelo econômico capitalista de conduta. O texto consolida personagens que corporificam exemplos de atitudes condutas econômicas. É possível derivar o comportamento de um personagem individualista e pautado na ética do trabalho, criando uma categoria para pensar um *tipo ideal*[1] de indivíduo capitalista.

Quando o aluno compartilha o significado das categorias, conseguimos falar do concreto de forma compartilhada. Arrisco a dizer que o uso de um texto simples ajuda a organizar as idéias mais complexas que serão posteriormente construídas. Utilizo a analogia com objetivo didático que possibilita com a continuidade das aulas construir uma maior precisão conceitual. Nas palavras de Ruben Alves, "A analogia é um passo de dança do pensamento. (...) Na analogia eu não afirmo que aquilo é "igual" a isso. Digo que é "como". A analogia não dá conhecimento preciso sobre o desconhecido – mas o torna familiar" (2004 p. 15-16).

Apresento apenas o início do processo, mas é importante dizer que ele se desdobra em outros constructos micro e macro-econômicos, seguidos dos debates referentes aos limites e possibilidades da geração de riqueza e produção no mundo.

O objetivo do uso das metáforas permitiu a construção de categorias econômicas simplificadas para pensar a realidade econômica. Priorizo trabalhar com a possibilidade de entender que a economia encontra-se embebida nos valores sociais e culturais de onde ela pode ou não ser dominante. Assim, precisaríamos compreender na realidade do país, onde podemos identificar esses comportamentos. O mais interessante foi acompanhar os desdobramentos posteriores, na inclusão de novos conhecimentos e implicações sociais segundo os próprios alunos discutiram.

[1] Segundo a proposta de Marx Weber, referente a utilização de *tipos Ideais* como categorias de análise para pensar a realidade social. O ideal de Weber é uma categoria possível de pensar e a realidade, ou em outras palavras, o conjunto de características mais comumente identificáveis na realidade. (Weber, 1980).

Encaminhando conclusões parciais

Apesar da distância entre os conteúdos teóricos trazidos nas idéias de Boaventura de Souza Santos e Habermas em comparação com as práticas apresentadas no interior da sala de aula, será aqui importante identificar os limites e possibilidades destas práticas à luz das teorias.

A língua ou línguas de um país constituem uma forma de expressão simbólica, conseqüência da construção histórica, cultural e política de uma nação. Desta forma, começar a mudança educacional de um país pela modificação da língua a ser lecionada na universidade não constitui uma mudança real. Essa mudança só acontece se for acompanhada com diferentes modificações sociais, políticas e educacionais. A língua portuguesa, quando carregada por uma esperança mágica capaz de iniciar a transformação social de uma nação, acabará por limitar-se a difusão de mais uma língua estrangeira entre tantas outras que coexistem em Timor-Leste.

Partindo deste entendimento, acreditei que a sala de aula seria mais um espaço de troca de conhecimentos lingüísticos e culturais entre alunos e professores e conseqüentemente a superação da limitação comunicativa. Buscamos na medida do possível a construção e o aprendizado de novos símbolos capazes de mediar a comunicação em sala de aula buscando diminuir o processo de "hierarquia de saberes" identificado por Boaventura (2002 p. 19).

Ocorreram debates muito interessantes entre os alunos sobre as soluções para os problemas econômicos diagnosticados. O mais importante neste processo, foi a produção de sentidos e visões críticas sobre os modelos econômicos existentes, sem limitar o ensino de uma economia utilitarista. Tentando ficar afastado do que Boaventura chamou de "práticas neoliberais dominantes" (2002) optei por um caminho mais inventivo e democrático.

O trabalho realizado não foi capaz de influenciar muito mais do que foi também influenciado pelos colegas com quem tive mais contato, só foi possível na realidade, graças as sucessivas trocas de influências e visões de mundo. Tive muita liberdade de pensar novas ementas e discuti-las com os demais professores timorenses, buscando inovar em minha prática. Busquei encorajar os próprios alunos e os colegas professores a buscarem sentido nos conhecimentos científicos no estudo da sua própria realidade social. Mas infelizmente não foi possível construir espaços de pesquisa e extensão com esta mesma finalidade.

Dentro das minhas próprias limitações aqui expostas, as práticas relatadas e as reflexões propostas no âmbito teórico, permitem uma reflexão possível dentro de um projeto de cooperação. Acredito que seja possível ampliar as bases teóricas e reflexivas e, assim, propor práticas mais efetivas para as questões aqui colocadas. Uma tentativa ainda mais ampla de superar as formas de dominação existentes nos processos educativos, uma busca que citando as palavras de Boaventura de Souza Santos, se resume em "que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não-críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes" (SANTOS, 2007 p.32).

Bibliografia:

ALVES, Rubem, **Ao professor, com meu carinho**. São Paulo, 2004.

BRITO, Regina Helena Pires de. **Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste**. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010.

CARDOSO, Ézio João**. Teoria da Ação Comunicativa: uma possibilidade para a práxis pedagógica?** Dissertação – Presidente Prudente-SP: [s.n.], 2005.

FORGANES, R. ***Queimado queimado, mas agora nosso!*** **Timor: das cinzas à liberdade**. São Paulo: Labortexto, 2002.

FREIRE, Paulo, **Alfabetização**: leitura da palavra, leitura do mundo. RJ,Ed.Paz eTerra, 1990.

HABERMAS, J **Técnica e ciência enquanto "ideologia"**. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. & HABERMAS, J. *Textos escolhidos.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1983.

SANTOS, Boaventura. **A Teoria da Ação Comunicativa**, Boston, Beacon Press, 1984.

_____. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. RJ: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social**, SãoPaulo, Boitempo, 2007.

WEBER, Max. ***Coleção Os Pensadores***. Abril Cultural, São Paulo, 1980.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

IRÊ AYÓ E FORMAÇÃO: APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS NUM CONTEXTO PEDAGÓGICO DE VIVÊNCIAS CULTURAIS

Guerra, D. M. de J.[1]; Machado, V.[2]

[1] UNIME / UFBA / CEAP
[2] Escola Eugênia Anna

Email:demouj@gmail.com.br; machados@yahoo.com.br

Resumo

O estudo em questão elabora uma discussão sobre as aprendizagens de crianças afrodescendentes da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, localizada na comunidade do Terreiro de Candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, a partir das referências do Projeto Irê Ayó. Busca-se explicitar os atos de currículos e processos formativos vivenciados pelos sujeitos sociais que entrelaçam conhecimentos a partir de valores ancestrais de convivência, história e memória. Um currículo embasado nos princípios da tradição e da cultura do lugar, vivências comunitárias que se estruturam como uma metodologia originária dos saberes da ancestralidade trazida do continente africano. Na efetivação desses atos de currículos e seus processos formativos, potencializadores das aprendizagens das crianças, é que se articulam o cultural e o cognitivo. No contexto cultural dessa comunidade afro-brasileira, a memória de cinco gerações é transmitida pela oralidade em forma de relato, provérbios, mitos, cantos, dança, poesia, ritmo e emoção. Os estudos e pesquisas desenvolvidos nesse contexto de afirmação cultural revelam a potência de uma formação que possibilita aprendizagens com as ciências em conexão aos saberes que emergem de uma comunidade organizada intencionalmente pelos pertencimentos étnico-religiosos.

Palavras-chave: Atos de currículo, formação, cultura, ciências, aprendizagem.

1 Introdução

O que poderia acontecer se todo currículo escolar tivesse como um dos objetivos, educar pela cultura? Ou educar para convivência ou, ainda, educar para a solidariedade? Educar pela cultura seria, antes de qualquer ação, educar engendrando um currículo, acolhendo princípios da diversidade formadora do povo brasileiro. Um currículo embasado nos princípios da tradição e da cultura do lugar, nas vivências comunitárias que se estruturam como uma metodologia originária dos saberes da ancestralidade trazida do continente africano. Na efetivação desses atos de currículo e seus processos formativos é que se potencializam as aprendizagens das crianças do Ilê Axé Opô Afonjá[1], articulando o cultural, o afetivo e o cognitivo.

[1] Nome de terreiro de religião afro-brasileira na Bahia.

Com o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó[2], entendemos que a aprendizagem significativa vem de dentro, onde ecoa a consciência que conduz o ser humano na busca do saber, da sabedoria e da formação de suas identidades. Deste modo, estima-se que é o momento de assinalar outra epistemologia, que inclua elementos culturais importantes para a formação do educando e do educador. A Escola Eugênia Anna dos Santos, no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, é, portanto, um lugar repleto de possibilidades criadas pela dinâmica cultural da comunidade que é afro-brasileira. Um dos princípios básicos do currículo do Irê Ayó é transformar qualquer assunto em vivências educativas. Para tanto, é imprescindível o diálogo e a crítica de fatos do cotidiano da comunidade abordados com a contribuição das diversas linguagens das artes. Nesta perspectiva, são incluídos, ainda, mitos, cantos, dança, teatro e leitura dramática de fatos históricos, que compõem outro paradigma educacional. Uma pressuposição de novos caminhos onde se possam desenvolver tantos talentos para a evolução da ciência e tecnologia como também a construção da paz, da solidariedade e da tolerância. Trata-se de acrescentar alegria, boniteza, sentimento e leveza à educação de crianças no ensino fundamental. Trata-se da não preocupação apenas com a razão e as estruturas cognitivas.

2 Tradição, memória e aprendizagem de crianças afrodescendentes

A memória das antigas sociedades africanas se apoiava na transmissão continuada de histórias contendo conhecimentos, princípios e valores que preservavam, entre outros, o sentido agregador da família e a vinculação à tradição e cultura do lugar. O ato de lembrar está, portanto, na essência das tradições que sustentam a organização comunitária e a forma de conduzir um povo. É possível a comunidade, no que se lembra e pela forma como se lembra, reverenciar os seus ancestrais, conservando os valores que estão na *memória* como amálgama para o exercício na convivência comunitária.

É imprescindível o exercício da capacidade de sentir, compreendendo cada gesto, cada palavra que conta histórias da tradição e das manifestações culturais do lugar. Então, a educação pela cultura na Eugenia Anna se constitui, também, como espaço político da memória coletiva, espaço de resistência de afrodescendentes que, cantando, dançando e fazendo festa, vivenciam aspectos importantes da história e da cultura do Brasil, criando vínculos afetivos e caminhos para a aprendizagem na vida.

O Irê Ayó pressupõe a existência de processos dialógicos que permitem o encontro entre a razão e a emoção, que atua como fator necessário ao desenvolvimento do pensamento, legitimando a escola do terreiro como espaço onde as ciências e os saberes africanos, recriados na diáspora, são reconhecidos como base para a ação educativa de crianças no Ensino Fundamental. É importante compreender que o estudo em questão busca a descolonização de um currículo hegemônico, mas não absolutiza a cultura negra como única influência na formação do povo brasileiro. Considera-se legitimo, entretanto, o esforço de presentificar a criança afrodescendente no seu processo de educação, que requer um pensar flexível, sistêmico, complexo, dialógico, inter e transdisciplinar para que o indivíduo possa situar-se na vida como sujeito autônomo, solidário e coletivo.

Estamos de acordo que não há um modelo único de aprendizagem ou desempenho. Mas sabemos também que são possíveis novas inflexões tecidas com a relação educação, currículo, ancestralidade, tradição e cultura. Isto porque entendemos que o conhecimento não se opõe nem à cultura nem ao transcendente. Os mitos antecedem e excedem a razão. Contar histórias míticas, em muitos lugares no continente africano, faz parte do jeito de educar crianças que, mesmo antes de irem para escola, aprendem as histórias da sua comunidade, dos acontecimentos passados e dos seus ancestrais.

[2] Irê Ayó é Caminho de Alegria na língua iorubá.

Os mitos falam de sentimentos, afetos emoções e solidariedade. A metodologia do Irê Ayó implica, justamente, na relação entre os saberes, as subjetividades e a interação com o cognitivo que resulta em conhecimentos. O entendimento é que qualquer ação, física ou mental, envolve a interação entre o indivíduo e o meio já que o mundo não existe independente de nós. Vejamos então uma história mítica, conhecida das crianças da Escola Eugênia Anna:

> "O sol andava muito cansado. Nunca havia dormido desde a criação do mundo. Estava a ponto de desaparecer. Por outro lado, era tanto brilho e tanto calor que a Terra estava sofrendo muito e as pessoas estavam morrendo. Os orixás se reuniram para encontrar uma saída. Iemanjá foi quem trouxe a solução. Ela arrancou alguns raios de sol que guardava sob suas saias e arremessou sobre a terra para que o sol pudesse descansar. Mas os raios lançados por Iemanjá eram fraquinhos e formaram outro astro - A lua com uma luz fria e refrescante. Os seres humanos não mais morriam de calor. A noite começou a aparecer para que o sol dormisse. E as estrelas também ficam acesas para guardar o sono do sol até que a madrugada traga outro dia", Machado (2000)

Os mitos antecedem, excedem a razão e não correm num mundo paralelo ao nosso. Mitos, ciências e realidade se tocam e se imbricam como escama de um mesmo peixe. Entendemos que a mitologia foi criada para nos auxiliar na compreensão das dúvidas, que surgem no mundo fragmentado em que vivemos e na transcendência que faz parte da experiência humana. Recorrer à cultura africana e seus mitos como perspectivas para mediar a aprendizagem formativa é acontecimento cotidiano porque esses mitos estão na raiz da ciência, da tecnologia, da história e memória do nosso povo. Estamos falando da emoção como base da razão, refazendo a aliança entre o racional e a inteligência intuitiva. No Projeto Irê Ayó, base desse artigo, temos ainda como objetivo propor um novo olhar para o planeta, para nós mesmos e para as ciências, nos permitindo o encantamento de aprender na vida e com as belezas do mundo.

2.1 Eu canto, danço, eu sinto, logo eu sou

Na educação, temos feito o uso do pensamento lógico que é prático e racional. O que estamos conseguindo como resultado desde jeito de educar pessoas? Com certeza, não conseguimos responder as questões relativas a princípios e valores no caminho para o amor, a convivência, a ética com um desenho transdisciplinar não concebido como propriedade privada de um grupo restrito. Falando de um currículo para o ensino fundamental de crianças brasileiras, pautado numa mediação polilógica, polissêmica agregadora de subsídios que alimentam atos de currículo, desenvolvendo a percepção integrada do mundo onde se incluem também os vínculos afetivos. Precisamos de vínculos afetivos na educação. Vínculos de solidariedade e proteção mútua é o caminho para a autoconstrução de identidades como projeto individual e coletivo. Não precisamos ficar assustados com a relação afeto e ciências. "O rigor transdisciplinar é da mesma natureza que o rigor científico" NICOLESCU (1999 p. 130). Educar é levar em consideração não apenas as coisas ou determinados assuntos, mas todos os seres e sua relação com os outros seres, coisas e assuntos. Por outro lado, é possível uma razão diferente daquela descrita pela razão ocidental. É um olhar sensível sobre a razão que torna possível apreender outras realidades e interpretar fenômenos que existem no mais escondido da consciência humana. Bâ (1982: 86) nos diz que

> "Deve-se ter em mente que, de maneira geral, todas as tradições africanas postulam uma visão religiosa do mundo. O universo visível é concebido como sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo constituído em forças de um pequeno movimento. No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca (mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana) pode se constituir como objeto de regulamentação ritual."

Para efetivação do Irê Ayó, é importante a consideração por cada ideia, cada assunto que se faz presente no tempo e na vida do lugar, com seus atores integrando tudo isto e muito mais na base dos conhecimentos, promovendo o diálogo entre o cotidiano, a história, a memória, a arte e as ciências.

O pensamento fragmentado das *grades* curriculares é incompatível com a experiência da criança e do jovem que lidam com múltiplas informações onde tudo se move num piscar de olhos pela tecnologia digital enchendo a vida de porquês com múltiplas respostas. No terreiro, entende-se que o mundo é um caos que se organiza e desorganiza sempre. Tudo se agita e seus movimentos aleatórios ajudam a tecer a grande teia da vida da qual o ser humano é apenas um dos fios. Isto significa que uma cultura de convivência pede uma compreensão transdisciplinar também no fazer educativo. Etimologicamente, trans é o que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas remetendo também a transcendência. O olhar transdisciplinar no currículo busca encontrar os princípios convergentes entre todas as disciplinas para que brote uma visão multidimensional e o diálogo possa emergir, aprofundando e aproximando todas as áreas de conhecimento. Aí, é que o cotidiano do lugar se faz extraordinário e importante para educação pela cultura**.**

Decerto que a metodologia da transdisciplinaridade não substitui a metodologia de cada área do campo do conhecimento. Um aspecto essencial da transdisciplinaridade é despertar a curiosidade para o conhecimento, que atravessa cada *disciplina*. A proposta do Projeto Irê Ayó tem como objetivo ligar informações e saberes com a identidade cultural através dos mitos que contamos. Ligar, tecendo como fios que se combinam, estabelecendo pontos para a formação do sujeito integral. Mitos que seriam do campo da literatura, também nos remetem a várias pesquisas que dizem respeito à história, à memória, à geografia, à economia, à cultura, às artes e às ciências. Nesse contexto**,** cria-se a possibilidade de juntar os dois hemisférios do cérebro, deixando nascer a subjetividade humanizante no currículo com a capacidade de mobilizar o educando para a vontade de saber, vontade de perguntar e vontade de contar o que já sabe.

Atentamos para o fato de que O Irê Ayó não se apresenta como uma resposta. Este é um caminho de indagações que se aprofundam em busca de outras respostas. Estamos em mudança. Mudança pessoal, mudança epistemológica e mudança, também, pelo conhecimento intuitivo. Ainda é um pressentimento, um *pré*-sentimento, talvez um sentimento antecipado do que poderá dar certo. Esperamos.

> “Nós herdamos de nossos ancestrais o nosso próprio método de conhecimento. O africano não estabelece distância entre ele e seu objeto de estudo. Ele toca, ele vive, ele aspira, ele vive a realidade dialeticamente” (Senghor apud Siqueira, 2006).

A interação é a condição necessária ao processo de aprender e ensinar aprendendo. Aprendem-se quando se percebe que se trata de condições relacionais. Imprescindível é selecionar o que aprendemos e o que ensinamos como processo de transformação na convivência com a criação de um código de ética emancipatória na classe e na escola, na comunidade e na vida. Quando trabalhamos com a mitologia africana, exercitamos vivência de valores humanos nos hábitos sociais com solidariedade, bem como o prazer de aprender e ensinar, descobrindo individualidades e caminhos da experiência coletiva do lugar.

3 Aprendizagem com as ciências naturais na Escola Eugênia Anna

A instituição escola, transfigurada a partir do nascimento da ciência moderna, propaga a noção de aprendizagem tendo como elemento balizador o paradigma da simplificação (Morin, 1998). O ato de aprender se reduz e se

especifica à medida que a veiculação e o acesso às informações sobrepõem o conhecimento. O pensamento simplificador está correlacionado à conquista da natureza e ao processo de dominação do homem sobre o universo. Nesse círculo, tudo que se distancia do domínio da realidade é desprezado, constata-se a formatação do paradigma da rejeição/seleção. Tal pensamento dissolve os complexos em elementos simples; reduz o real aos princípios matemáticos; separa as disciplinas das ciências; não reconhece os diversos saberes; despreza o ser, a existência, o individual, o singular; rejeita as diferenças.

Na Eugênia Anna, as aprendizagens não se reduzem ao acúmulo insensato de conteúdos prescritos a serem comprovados em períodos predeterminados pelas secretarias de educação. As crianças da Eugênia Anna aprendem sua história à medida que afirmam sua identidade, aprendem a cuidar e a preservar, na vivência cotidiana do terreiro; aprendem a formar valores ao passarem pela experiência da afetividade; aprendem conhecimentos sistematizados em conexão com outros saberes e aprendem a lutar pela cidadania quando são reconhecidas copartícipes da sociedade brasileira.

No que se refere ao aprender ciências naturais, professores e alunos encontram uma ambiência profícua. Um ecossistema rico e valorado, do ponto de vista ambiental e cultural. A biota do Afonjá guarda uma grande biodiversidade. São inúmeras espécies da fauna e flora, nativas e exóticas, ainda não estudadas na área, mas preservadas pelo significado religioso que têm para a comunidade. As pesquisas de campo desenvolvidas com as crianças contribuem para despertar a importância desse ecossistema. A intrínseca relação do Candomblé com os elementos da natureza perfilam um modo de pensar em que a Terra gesta e preserva a vida. Nesse contexto as crianças aprendem o sentido da contribuição de cada ser vivo, inclusive elas, para a manutenção daquele patrimônio biológico e cultural do qual elas são partes integrantes. Essa perspectiva cria na criança uma atitude de responsabilidade sobre ela, sobre o outro, sobre a vida e o que a mantém. Analice, professora de Ciências Naturais afirma:

> “Nós temos um laboratório natural, somos abençoados, estamos no terreiro, um espaço físico maravilhoso que a gente tem como aproveitar muito, desde os grupos humanos que circundam o terreiro até formas de cultura. Os meninos têm a possibilidade de entrar em contato com esse patrimônio enorme que é a natureza, então eles cuidam, preservam.
>
> O laboratório natural nos dá possibilidade de fazer todas as interpretações e ligações possíveis com a Ciência, com Matemática, com Português. O menino faz um levantamento de perguntas, depois vamos à área e lá ele vai dizer o que ele sabe sobre as plantas.
>
> A avaliação é realizada com desenhos, redação, como eles estão interpretando a vivência. As experiências realizadas na sala de aula, no terreiro têm a intenção de compreender que habilidades eles adquiriram com o conhecimento.” (profa. Analice/Entrevista)

Nesse lugar, as crianças aprendem ciências com a história, com uma história que não é contada nos currículos escolares, a história de um povo originante da humanidade, produtor de ciências, artes, religião, cultura. Elas se veem nesse contexto de sucesso, de construção, se sentem parte desse mundo. Os mitos, desencadeadores da relação ensinar-aprender ciências naturais e outros saberes, possibilitam a emergência de uma sensibilidade ao outro, ao meio, à formação de valores para uma convivência social harmoniosa também com o diferente.

4 Conclusão

No terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, educação e manifestações culturais fazem o caminho para a consciência histórica e o sentido do coletivo até em forma de festa e brincadeira. Percebemos, assim, que se faz necessário legitimar outros espaços educativos, descolonizando o currículo e humanizando as ciências da vida. De fato, a educação em nossas escolas, embora um tanto motivada pela lei 10.639/03 (*Lei nº 10693/03 de 9 de Janeiro*), que obriga o ensino da História e Cultura Africana e do Brasil, meio ambiente, ensino da cultura e das histórias indígenas, ainda se considera a descolonização dos currículos como uma proposta.

Os currículos continuam permitindo a dominação pelo código cultural branco com nuances esmaecidas das culturas negra e indígena como a *cultura do outro,* como folclore, esoterismo, ocultismo, curiosidade; como uma cultura de segunda categoria. Trata-se de uma cultura que faz parte de uma história definida e escrita do ponto de vista branco.

A cultura é um processo dinâmico que pode ser enriquecido pelo diálogo e trocas simbólicas com outras culturas e com as ciências. É possível acontecer o que já aconteceu. No passado, o diálogo de milhares de etnias com suas crenças, suas histórias e seus mitos deram forma ao jeito de ser do povo brasileiro. Um jeito de pensar e de criar, um jeito de agir, de sentir e de celebrar a vida.

Referências

Bâ, A. H. (1982). A tradição viva. In J, Ki-Zerbo (Org.). *História da África* (86-__). São Paulo: Ática; Paris: UNESCO.

Lei nº 10693/03 de 9 de Janeiro. Presidência da República, Casa Civil.

Machado, V. (2014). *Prosa de Nagô*. Salvador: Edufba.

Morin, E. (1998). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.

Siqueira, M.L. (2006). *Intelectualidade e pesquisa científica*. Salvador: Edufba.

Entre Van Goghs, Vampiros e Chuckys: Pedagogias Visuais na Educação Infantil

Susana Rangel Vieira da Cunha

Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

e-mail: rangel.susana@gmail.com

A educação pelas imagens

As imagens contemporâneas, assim como foi a produção de arte, cada vez mais produzem nossas relações, concepções e conhecimentos no e sobre o mundo. No campo da arte, as produções artísticas de Jean-Baptiste Debret (1816-1831) e Alberto Eckhout (1637-1644), por exemplo, produziram e instituíram conhecimentos sobre natureza, culturas indígenas, relações entre portugueses, escravos, índios, entre tantos outros conhecimentos que ficaram marcados em nossas memórias como "verdadeiros" (CUNHA, 2005). Hoje a circulação e o acesso que temos as imagens, os modos interpretativos e interativos que estabelecemos com elas, são completamente diferentes das épocas anteriores. Mudaram os suportes, as tecnologias, as formas de visualização e o modo de nos posicionarmos em relação às imagens; porém, as pedagogias visuais continuam a formular conhecimentos.

Antes do surgimento e da propagação dos meios de reprodução das imagens, as produções artísticas eram as instituidoras de determinadas realidades, demarcavam as distinções entre os grupos sociais, formulavam o que eram os corpos masculinos, femininos e infantis, definiam como eram os povos conquistados, **os outros.** Hernández (2000) afirma que "junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão de realidade". (p.21)

A fotografia, as novas configurações visuais e modalidades tecnológicas da arte, fundam, quase que simultaneamente, as bases para os meios de reprodução em massa e a desmaterialização da arte do século XX. Assim, o papel da arte como instituidora do real e produtora da visualidade é substituída por uma variedade de meios e materiais visuais, como os pôsteres, revistas, fotografias, propagandas veiculadas em vários meios, ilustrações em livros, cinema e a televisão. Com o surgimento da Arte Conceitual e Contemporânea na metade do século XX, a arte perde o estatuto de formuladora de realidades e os meios de comunicação de massa passam a ser ***as fábricas de imaginário*** (GIROUX, 1995). Entretanto, apesar das produções artísticas não terem mais a intenção realista/narrativa, as imagens, de um modo geral, constituídas através de outras modalidades expressivas, continuam sendo utilizadas como modos de representação do mundo.

As imagens nas escolas infantis

A concepção que as imagens servem como forma de educar as crianças pequenas, inicia com John Ruskin, nos Estados Unidos, em meados do século XIX, sua implementação começa na Liga Artística das Escolas Públicas de Boston. Segundo Efland (2002), Ruskin acreditava que as qualidades estéticas do meio possibilitaria o desenvolvimento do bom

gosto nas crianças, sendo que o desenvolvimento do gosto era um elemento fundamental na educação das crianças pequenas para que elas se convertessem em um adulto civilizado. Ou seja, ao utilizar as imagens, havia uma intenção pedagógica.

As referências visuais se transformam através do tempo, de reproduções de obras de arte para os personagens das grandes corporações de entretenimento, entretanto, a intenção de que o espaço adornado por imagens ensina é uma constante no que se refere à escolarização das crianças pequenas. Hoje, nas escolas infantis brasileiras, as imagens da arte são escassas, mas marcam sua presença e juntaram-se a elas outros repertórios visuais com outros ensinamentos. Mudaram as imagens, mas o propósito de usá-las como um instrumento pedagógico permanece. Longe de abandonar a imagem, a Escola integra-a e reinstaura as suas funções educativas. Independentemente dos contextos educacionais, culturais e sociais das escolas, seja uma escola infantil privada de classe alta, seja em uma escola pública situada em uma vila de catadores de papel em algum lugar do Brasil, perdura ainda a concepção de que as imagens adquirem várias funções educativas.

As escolas endossam determinadas imagens, não se dando conta de seus significados e o que eles produzem nas crianças, como por exemplo, expor a imagem de Cinderela e as meninas negras desprezarem seus atributos físicos por serem diferentes daquela representação de Cinderela loura e de olhos azuis da Disney**,** que reina no espaço da sala de aula. Por outro lado, endereçadas aos meninos, temos as imagens dos super-heróis: *Batmans*, Homem Aranha, *Hot Wheels*, sempre em cenas de ação, onde os personagens mostram sua força e sua coragem. Deste modo, os referentes imagéticos de Cinderelas ou *Batmans* e outras representações similares que permeiam a cultura infantil, tornam-se as "matrizes" nos modos de ser das meninas e meninos. Muito mais do que assinalar as oposições binárias entre os territórios do masculino como sendo associados à força e energia, e o feminino relacionados à fragilidade e suavidade, os objetos, roupas, cores e formas demarcam as relações entre as crianças e os posicionamentos *generificados* que elas assumem entre si, bem como fixam papéis de gênero.

As várias imagens presentes nas escolas infantis exercem uma pedagogia da visualidade, embora não explicitada nos planejamentos pedagógicos ou sequer reconhecida em sua dimensão educativa dentro das escolas. Tais imagens, em sua maioria, advindas dos programas televisivos e revistas infantis, atuam e ensinam valores, normas, comportamentos, modos de ver e de ser. Além desta modalidade pedagógica, outro aspecto que chama a atenção são as formas explícitas de ensinar arte para as crianças, as *pedagogias em arte,* entendidas aqui como o conjunto de procedimentos metodológicos desenvolvidos em artes visuais pelas professoras nas escolas infantis. As pedagogias em arte e as inúmeras imagens disponibilizadas às crianças nas paredes, nos livros, vídeos, propagandas, histórias em quadrinhos, entre tantas outras, formam os modos pelas quais as escolas infantis trabalham com as imagens, sejam nos modos de imaginá-las e configurá-las, sejam nos modos de entendê-las.

De muitos modos, sutis e explícitos, crianças e adultos estão sendo interpelados por uma polifonia de textos culturais, que se articulam uns entre os outros, se encostam, se co-produzem nos vários espaços e instâncias sociais, sejam eles os escolares, sejam de um *shopping center*. Na Educação Infantil, por exemplo, as salas de aula estão repletas de imagens de "celebridades" dos desenhos animados, histórias em quadrinhos, animadoras de programas televisivos, entre outras, que aparentemente cumprem o papel de estetizar estes espaços, entretanto, estas imagens

escolhidas e colocadas pelas educadoras com o intuito de embelezamento, exercem suas pedagogias no âmbito escolar, dando continuidade aos ensinamentos propagados em diferentes mídias e locais.

Atualmente, as instituições que educam as crianças, mesmo sem se darem conta, e as corporações de entretenimento, que ao contrário, percebem os efeitos educativos das imagens, promovem uma educação através das imagens. Esta concepção educativa se efetiva porque há uma história construída em torno das imagens, possibilitando que os artefatos imagéticos ainda continuem a nos educar, dentro e fora dos espaços escolares. As pedagogias visuais, efetuadas pela infinidade de imagens, formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos sobre as pessoas. Assim, não podemos perder de vista que há uma *pedagogia da visualidade* em curso, constituída em diversas instâncias e que se refaz nos contextos educacionais contemporâneos.

Conhecendo a arte: Van Gogh é vampiro!!!!

O contexto escolar onde foi gerado o diálogo abaixo aconteceu em uma das escolas infantis que tem como um dos seus objetivos educacionais desenvolver propostas voltadas ao conhecimento de diferentes produções culturais. Nesta situação, o conhecimento era em torno de Van Gogh.

***PROFESSORA**: O Van Gogh pintava bonito?*
***Menina A:** Não...ele fazia uns monstros assim...pintava muito feio!*
***Menina B:** O Van Gogh só pintava vampiro...*
***PROFESSORA:** Vampiro?*
***Menina A:** Morcego...*
***PROFESSORA:** Como o vampiro da novela??*
***Menina A:** ...o Bóris mordeu o Zeca!*
***PROFESSORA:** E o Van Gogh pintava estes vampiros também?*
***Menino A:** Ele pintava vampiro...*
***Menino B:** Ele pintava só morcego...o Chucky...tudo de filme de terror...*
***PROFESSORA:** Quem é o Chucky?*
***Menino B:** O boneco assassino!!*
***PROFESSORA:** Ahh...daí vocês lembraram do Chucky quando viram as pinturas do Van Gogh...*
***Menina C:** Eu vi o filme do Van Gogh...*
***Menino B:** Eu também...*
***PROFESSORA:** Por que a gente associou a pintura do Van Gogh a este filme? O que tinha de parecido... quando a gente viu a pintura do Van Gogh a gente associou a este filme? Por que a gente lembrou dele?*
***Menino B:** Porque ele (Van Gogh) era muito nervoso...*
***PROFESSORA:** A pintura dele te faz lembrar monstros, por quê?*
***Menino B:** Porque eu pintei e me lembrei...*
***PROFESSORA:** E tu, V? Tu também acha isso? Acha que se parece? Por quê?*
***Menina C:** Porque ele pintava o Zeca...*
***Pesquisadora:** Quem é o Zeca?*
***Menina C:** O Zeca do "Beijo do Vampiro"...!!!!*
***Menina C:** O Bóris...*
***PROFESSORA:** Como é o Zeca?*
***Menina C:** O Zeca usa uma roupa preta, ou com uma manga curta, com uma calça, e o cabelo dele é por aqui e as orelhas dele são compridas...*
***Pesquisadora:** E o Van Gogh pintou o Zeca?*
***Menina C:** Pintou até o Bóris aquele de preto...*
***Menina C:** O Bóris é vampiro e o Zeca é vampiro porque ele tem uma roupa preta...e ele tem manga curta e tem uma cabeça de esqueleto na manga curta dele...*
***PROFESSORA:** Que imaginário...!!!!!*

Que imaginário!!!! Exclama a professora após o diálogo com as crianças, onde elas realizavam uma extensa cadeia de significados relacionando as produções da cultura popular próximas a elas como Chucky, o Boneco Assassino e os personagens da telenovela O Beijo do Vampiro[1] com as reproduções das obras e a biografia de Van Gogh que elas haviam conhecido em sala de aula. De muitas maneiras, as crianças buscaram seus repertórios de "figuras do mal" e refizeram outra na narrativa para Van Gogh.

A intenção da professora era oportunizar uma cultura artística baseada em biografias e obras dos grandes artistas da arte ocidental, tal perspectiva se insere na concepção de que este *conhecimento universal* pode ser um dos meios pelos quais as crianças se tornem mais próximas das produções da "alta cultura", sendo a escola o lugar onde este conhecimento seria adquirido, possibilitando uma possível ascensão social e cultural. A justificativa da professora, ao focalizar artistas e obras de arte, era de que as crianças poderiam acessar determinadas produções culturais que em seus contextos de vida não era possível se aproximar. Segundo a professora:

Eu acho que eles [as crianças] não têm acesso a esta cultura [as produções artísticas consagradas]. Acho que eles não têm acesso à arte, não tem acesso à poesia, não tem acesso às obras de arte e eu acho que isso [o contato com as obras de arte] desperta a sensibilidade, e é isso que a gente quer, é isso que eu quero, que eles se tornem sensíveis. Por exemplo, Matisse, Monet e Van Gogh, se forem esquecidos, vão ser esquecidos daqui a um bom tempo, mas elas [as crianças] têm muito presente isso.

Conhecimentos sobre a arte são necessários e importantes, mas eles não deveriam ser colocados como um conhecimento dotado de uma superioridade em relação aos outros e em particular àqueles que as crianças trazem. Observa-se que quando as professoras enfocam artistas e suas obras as culturas das crianças são pouco valorizadas, ao passo que o acervo da *cultura universal* é reverenciado e raramente problematizado ou conectado com os conhecimentos trazidos pelas crianças.

Na entrevista com as crianças, em muitos momentos a professora tentava fazer com que elas demonstrassem o que haviam aprendido com os grandes mestres, mas as crianças insistiam em falar sobre as produções culturais que faziam sentido para elas. Notava que quando algumas crianças começavam a relacionar Van Gogh com os vampiros ou Chucky, as outras crianças se empolgavam, gritavam, falavam todas juntas para argumentar e provar com suas evidências que Van Gogh era MESMO um vampiro. Aos argumentos que usavam era a vida trágica de Van Gogh, o corte da orelha, o uso de cores escuras em alguns quadros e os corvos, a briga com Paul Gauguin . Ao mesmo tempo em que havia esta balbúrdia participativa, a professora tentava *desviar* o andamento da conversa, na tentativa de que as crianças falassem sobre *aquele Van Gogh* que ela havia apresentado a elas. De certo modo, havia um embate entre os conhecimentos infantis e os escolares.

A respeito de como as crianças estabelecem as relações entre suas culturas e as outras formas culturais, Manuel Jacinto Sarmento (2002) diz que: "As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo." Assim, o conhecimento sobre Van Gogh e Monet e suas

[1] O Beijo do Vampiro foi uma novela da Rede Globo, realizada em 2002.

obras passava a ter significado quando as crianças transferiam as situações dos quadros para suas vidas. Com as reproduções de Van Gogh, por exemplo, as crianças estabeleciam relações com as produções culturais televisivas que elas têm acesso e com Monet, elas *visitavam*, no mundo da fantasia, com familiares sua casa e as paisagens bucólicas.

Em relação as produções pictóricas das crianças, houve poucas interpretações a partir das reproduções apresentadas pela professora. A maioria das produções infantis era semelhante entre si – aspectos formais, coloríticos e espaciais - e em relação às reproduções de Van Gogh.

Imagem 1
Reprodução da pintura *Sun Flowers* de Vicent Van Gogh, seguida de duas pinturas infantis.

As vozes das crianças, suas referências culturais e os modos como elas estavam entendendo os artistas e suas obras não foram priorizados pela professora, assim com também suas produções visuais ficaram restritas às configurações das reproduções apresentadas. Supostamente havia um diálogo entre crianças e professora, mas eram narrativas diferentes que se entrecruzavam com os mesmos personagens: Van Gogh Vampiro que pintava o Zeca e Bóris e era nervoso como o Chucky, Van Gogh dos girassóis, da vida trágica que cortou a orelha.

A respeito das culturas dos alunos e das culturas que as escolas definem como legitimas, Santomé (1995) sugere que as instituições escolares, professores e professoras, deveriam reconhecer as formas da cultura popular da infância como veículo de comunicação de suas visões de realidade e aproveitá-las para que os alunos compreendam suas realidades e possam comprometer-se com sua transformação. Para o autor:

> Se uma das missões chave do sistema educacional é a de contribuir para que os alunos e alunas possam reconstruir a cultura que essa sociedade considera mais dispensável para poderem ser cidadãos e cidadãs ativo/as, solidários/as, críticos/as e democráticos/as, é óbvio que não podemos partir de uma ignorância daqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores culturais que a juventude [as crianças] valoriza acima de todas as coisas. (p.164)

Considero o esforço, o entusiasmo e o empenho da professora em oportunizar o conhecimento sobre os artistas e suas obras, mas entende-se que as culturas infantis e seus universos simbólicos foram pouco explorados nas situações pedagógicas, prevalecendo, ao longo do trabalho, o ponto de vista da professora, constituído pelos vários discursos da arte sobre como educar uma criança.

Para pensar

Para Sarmento (2005, p.373): “Estas actividades e formas culturais [*das crianças*] não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções”. Para o autor as mediações das crianças com a cultura são tanto criativas quanto reprodutivas: “São acções, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância.” Porém, a dimensão criativa, aqui entendida como a capacidade das crianças extrapolarem os referentes culturais, não foi perseguida pela professora, ficando um fosso entre os conhecimentos escolares e os saberes trazidos pelas crianças.

As abordagens atuais no ensino arte na Educação Infantil não estão possibilitando outros olhares sobre uma área do conhecimento que trabalha basicamente com a transformação, a incerteza de modelos, a investigação matérica bem como das linguagens não verbais e a abertura ao inusitado. A situação em que se encontra o ensino de arte na Educação Infantil, e também em outros níveis de ensino, não está contribuindo para que as crianças possam elaborar sua linguagem expressiva entendida aqui como uma forma de **ler** e **representar** suas relações singulares com o mundo.

É necessário que se pense o ensino de arte na Educação Infantil conectado com teorias mais atuais do pensamento pedagógico contemporâneo, sejam elas as proposições dos autores referidos nesse artigo e de outros autores que abordam a centralidade da cultura e da cultura visual no campo educacional. Percebe-se que há uma enorme distancia entre o que está sendo desenvolvido nas escolas e as discussões acadêmicas sobre crianças e suas interações com o universo visual, entretanto, as imagens estão aí, dentro e fora das escolas, suas configurações e ensinamentos são cada vez mais persuasivos e poderosos. Os modos de ver o mundo, a nós mesmos e os outros estão sendo modulados pelos vários meios midiáticos, então, a questão da constituição da linguagem visual e da visualidade infantil deveria ser um dos objetivos do ensino de arte na Educação Infantil. Entende-se que a função da Arte na educação é de provocar questionamentos e desencadear outra educação do olhar, uma educação que rompa com o estabelecido, com as normas e convenções sobre o próprio mundo. Uma educação em arte que faça com que as pessoas continuem buscando e dando sentido poético à vida.

Referencias

CUNHA, S. (2005) Entre Van Goghs, Monets e Mônicas: a infância educada através das imagens. Revista Ciências & Letras, FAPA, Porto Alegre, v.43, n. 1, p. 107-124, jan/jun.
EFLAND, A. (2002) Una historia de la educación del arte. Barcelona: Paidós
GIROUX, H. (1995). A disneyzação da cultura infantil. In Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Tomaz da Silva e Antonio Flávio Moreira (org), Petrópolis, RJ: Vozes.
MANGUEL, A.(2001) Lendo Imagens. São Paulo: Companhia das Letras.
SANTOMÉ, J. (1995) As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação. Org. SILVA, Tomaz T. Petropólis, RJ: Vozes
SARMENTO, M.(2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.
____(2002). As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2a. Modernidade. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, Texto digitado da palestra proferida no II Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre/RS

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Oliveira, B. F.

Universidade Federal do Pará, Brasil

Email: oliveira_biancaferreira@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem como finalidade analisar como o currículo é construído no contexto da Escola Municipal Manoel Gregório Rosa Filho, situada na Comunidade Quilombola de Abacatal em Ananindeua, Pará, Brasil. Foram observados no objeto de estudo os seus aspectos relacionados à cultura e questões étnico-raciais. A discussão teórica deste estudo consiste em um breve histórico da educação para negros no Brasil e a apresentação de teorias curriculares que se relacionam com o tema em questão. Quanto à metodologia, pauta-se no materialismo-histórico e dialético e utilizou como técnicas de coleta de dados a observação participante e a história oral. Este estudo mostrou algumas peculiaridades do Abacatal que influenciam na construção curricular da escola presente na comunidade, destacando a participação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Propõe a reflexão sobre a relação entre currículo escolar e construção/afirmação identitária na Comunidade Quilombola do Abacatal.

Palavras-chave: currículo; educação quilombola; cultura; identidade.

1 Introdução

Este trabalho tem como tema a construção curricular na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Gregório Rosa Filho, situada na Comunidade Quilombola do Abacatal, área rural do Município de Ananindeua (Região Metropolitana de Belém), Estado do Pará, Brasil. Seu objetivo é analisar como se dá a elaboração do currículo da referida escola levando em consideração a participação dos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como sua relação com a construção/afirmação identitária da comunidade.

Considerando as peculiaridades encontradas na Comunidade Quilombola do Abacatal relativas à sua história e localização, surgiram diversos questionamentos, a partir dos quais foi sendo construída esta investigação: Aspectos específicos da comunidade são levados em consideração na construção curricular da Escola Manoel Gregório Rosa Filho? O currículo escolar na comunidade exerce influência na construção identitária de seus moradores?

No intuito de respondê-los, foram consideradas as contribuições de Frigotto (1994) para os debates acerca do materialismo-histórico e dialético enquanto método de análise. Sobre o materialismo-histórico e dialético, é importante ressaltar que não se trata unicamente de um método de investigação e análise de dados, mas se constitui, também, como visão de mundo e práxis (Frigotto, 1994). Ou seja, essa abordagem não foi apenas um manual de pesquisa, mas um meio de refletir a minha concepção de ciência, e pretenderá transformar a realidade no meu campo de estudo.

A partir desta ideia, construí os caminhos desta investigação, que apresenta uma abordagem qualitativa e traz como técnicas de coleta de dados a história oral e a observação participante, representadas, respectivamente, por Louro (1990) e Valladares (2007).

A proposta apresentada por Louro (1990) ressalta a importância da oralidade na coleta de informações, pois permite observar os fatos de maneira mais sensível, possibilitando que se percebam as relações pessoais e se contextualize o campo. Valladares (2007), por sua vez, apresenta os dez mandamentos da observação participante. Essa técnica envolve o estar presente, a interação com o campo e pode ser percebida de maneira menos formal e mais íntima do objeto de estudo, afinal direciona o pesquisador a estar atento às múltiplas formas de comunicação, às emoções e memórias e valorizar seus informantes como pessoas, sujeitos da história.

A pesquisa de campo foi realizada durante os meses de outubro a dezembro de 2013. Para a obtenção dos dados, além da observação participante – nos diversos espaços da escola –, tive momentos de conversas individuais e coletivas, e entrevistas semiestruturadas com a coordenação escolar e corpo docente.

2 Questões curriculares e educação para negros no Brasil

Esta seção traz as discussões teóricas a partir de autores relevantes para o tema deste estudo, aborda os conceitos de currículo, ressaltando os aspectos culturais e étnico-raciais, e apresenta um breve histórico da educação para negros no Brasil. O contexto educacional do negro no Brasil é discutido tendo como base, principalmente, Gonçalves (2010), Munanga (2007) e Veiga (2007); no que concerne ao currículo, elegi como relevante abordar aspectos culturais e étnico-raciais e observar o que as políticas curriculares nacionais definem para a educação negra e quilombola no Brasil. Os teóricos que trago para essa discussão são: Hall (2011), Julia (2001), Pacheco (2005) e Silva (2011).

2.1 Histórico da educação para negros no Brasil

Discutir a respeito da história da população negra no Brasil é falar de uma longa caminhada marcada por injustiças, desrespeito, desigualdade e, sobretudo, de lutas constantes. Esta história inicia com a escravidão. Pessoas de diversas regiões da África foram levadas ao Brasil para fornecerem mão-de-obra escrava aos europeus que lá estavam estabelecendo uma colônia. A forma como os povos africanos foram introduzidos no território colonial gerou a construção de uma imagem de inferioridade sobre essa população, cujas consequências podem ser percebidas até hoje.

Para a população negra, o período colonial foi marcado pela ausência de recursos para a obtenção de educação, pois, na condição de escravos, não eram detentores da cidadania necessária para sua inclusão em ambientes pelos quais se poderiam transmitir conhecimentos escolares. As primeiras iniciativas voltadas à educação de negros só pode ser percebida a partir do período imperial (Gonçalves, 2010; Veiga, 2007).

Encontrei em Gonçalves (2010), três hipóteses para a origem do abandono educacional sofrido pelos negros do império ao período republicano, onde o autor sinaliza algumas características importantes que me fizeram compreender, ainda que de maneira não aprofundada, como se dava a educação durante este recorte cronológico.

A primeira hipótese apresenta a contradição entre o que era proposto para a educação das crianças negras nascidas após a Lei do Ventre livre – que os senhores de escravos deveriam cuidar dessa educação – e o que de fato era realizado. A segunda hipótese que Gonçalves (2010) apresenta, aponta para a influência das irmandades dos negros católicos – associações religiosas – na educação durante parte do século XIX, voltada para a educação informal, cujo objetivo era promover a mudança comportamental do público-alvo. A última hipótese permite visualizar a educação para negros no início do século XX associada aos movimentos sociais. Nesse contexto, a educação é considerada como meio de ascensão social, de aquisição de conhecimento para a liberdade, como forma de conscientização.

Atualmente, muitas lutas têm sido travadas em prol da obtenção dos direitos que lhes foram negados e algumas conquistas já podem ser contempladas com as políticas de ação afirmativa – conjunto de práticas e/ou políticas para garantir o acesso a direitos negados a determinados grupos sociais excluídos ou vítimas de preconceito (IBASE, 2008; Munanga, 2007) – a exemplo das cotas raciais no ensino superior.

2.2 O currículo sob a perspectiva cultural e étnico-racial

Tratar sobre currículo requer um complexo exercício de análise e comparação. Faz-se necessário ressaltar que identifiquei um conjunto com diversos conceitos acerca do referido tema – cada um valorizando um aspecto diferente – que impossibilitam o encontro de uma única definição de currículo ou o estabelecimento de uma relação maniqueísta realizando a escolha de “certos” e “errados”, mas que permitem perceber a riqueza e grandiosidade teórica presente nos estudos sobre currículo.

Diante disto, percebi que o currículo não se restringe apenas aos conteúdos ou à seleção do que deve e como deve ser ensinado, mas é necessário compreender que ele, semelhante ao conceito de cultura escolar de Julia (2001), é algo que também envolve o cotidiano da escola, desde as situações mais simples como a hora do recreio, as brincadeiras/jogos, o conteúdo das conversas de corredor, a postura do professor e do aluno, os valores e comportamentos que a escola dissemina, e as relações estabelecidas entre os diversos membros da comunidade escolar.

Antes de se estabelecer a relação entre currículo e cultura é importante trazer à tona o que este segundo conceito define. Hall (2011) é um dos autores que realiza a ampliação deste conceito. Para ele, a cultura é mais que um mero inventário das “coisas que o ‘povo’ faz ou fez” (p. 239) e estrutura-se a partir das lutas e tensões entre as classes, que definem o que irá ou não pertencer a cada grupo social em determinado período histórico, além de afirmar que “a escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte ‘sem valor’” (p. 240).

Pacheco (2005), por sua vez, afirma que “o currículo [...] é, antes de mais, um projecto de escolarização que reflecte a concepção de conhecimento e a função cultural da escola. Seja qual for a concepção de cultura que se seguir [...], a construção do currículo começa por fazer-se na base de conteúdos [...]”.(p. 61).

Diante disto pude perceber como a escola é um importante instrumento na transmissão de cultura. Ainda que este não seja um objetivo claramente definido e/ou prescrito e oficializado, a reprodução espontânea de costumes, crenças e comportamentos de determinado grupo, acaba por reafirmar a função social da escola como base de manutenção cultural.

Pacheco (2005) deixa claro que o aluno adentra a escola com conhecimentos, valores e comportamentos já adquiridos em seu ambiente de convívio não escolar, ressaltando o papel da família e da sociedade na educação desse indivíduo. Logo, o que se pode apreender é que a escola não apenas repassa o "manual de comportamentos" comuns à sociedade na qual está inserida, mas também agrega os conhecimentos individuais dos alunos estabelecendo uma relação de troca e, a partir disso, compõe o conjunto de fatores que levam à construção de uma identidade coletiva.

No que tange às questões étnico-raciais, de forma mais direta, percebo que em um país onde (ainda) é comum ver nos livros didáticos, na TV e, principalmente, no dia a dia a figura da pessoa negra ocupando posições social e culturalmente inferiorizadas, como a empregada doméstica, o porteiro, o favelado, o pobre malsucedido em geral, a criação de uma lei (lei nº 10.639/03) que valorize a cultura e a história dessa população pode ser considerada uma grande conquista.

Mas para que, de fato, tenha o que se comemorar, é preciso que se coloque em prática o que oficialmente foi estabelecido. A lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatória a inclusão no currículo oficial do Ensino Fundamental e Médio, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira surge como uma forma de tentar amenizar o histórico de violência e discriminação racial no país.

A referida lei é válida para Educação Básica de modo geral, independente da região geográfica, nível econômico ou grupo étnico. Relacionada a ela, porém direcionada especificamente às comunidades quilombolas, encontramos a Resolução de nº 8, de 20 de novembro de 2012, que estabelece diretrizes para a Educação Escolar Quilombola em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e visa a integração de elementos da cultura afro-brasileira, bem como suas memórias, tecnologias e crenças ao currículo escolar. Propõe direcionamentos para a elaboração de projetos pedagógicos voltados ao resgate de conhecimentos próprios das comunidades tradicionais quilombolas.

Contudo, para que essas prescrições oficiais sejam, de fato, instrumentos de mudança, precisam estar associadas a reflexões e teorizações mais amplas, pois Silva (2011) afirma que "uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las" (p. 102). Ou seja, etnia e raça não podem ser trabalhadas como um elemento superficial a mais no currículo, mas precisam ser estudadas levando em consideração as relações de poder e identidade. Não tornando o negro algo folclórico ou como o "retrato da diversidade" e sim percebendo como a figura do negro foi construída histórica e politicamente no cenário nacional brasileiro.

3 Comunidade do Abacatal: as relações entre construção curricular e identidade quilombola

Esta seção é fruto da pesquisa empírica e traz, de forma breve, as discussões acerca das especificidades da Comunidade do Abacatal, da construção curricular na Escola Municipal Manoel Gregório Rosa Filho e suas relações com a afirmação de uma identidade quilombola.

Segundo as narrativas dos sujeitos desta pesquisa, a Comunidade do Abacatal (situada no Município de Ananindeua, Pará, há poucos minutos da área urbana) se originou a partir das terras supostamente herdadas de um senhor de engenho, o Conde Coma Melo, que teria tido três filhas com uma de suas escravas, Olímpia. Durante mais de 200 anos, por não se constituir como quilombo de fuga e resistência contra a escravidão, mas como comunidade de "herdeiros", as terras e a população que se formou ao longo do tempo foi conhecida apenas como Abacatal – parte constituinte da área rural do Município de Ananindeua.

Entretanto, os moradores nunca tiveram documentos que comprovassem que o território havia sido herdado. Relatos indicam que sempre houve luta pela posse da terra, que por diversas vezes a venda de terrenos foi cogitada por pessoas alheias à comunidade. Durante essas lutas na busca por comprovar a posse da terra, a história da comunidade, até então desconhecida por muitos, foi sendo resgatada e conta-se que a partir desse momento a origem negra foi "descoberta" por seus moradores. E este processo de construção/afirmação de identidade negra e quilombola tem recebido a contribuição da Escola Manoel Gregório Rosa Filho, que atende exclusivamente aos alunos da comunidade.

A análise dos dados coletados empiricamente mostrou uma escola real, com problemas e qualidades como qualquer outra, suas características mais gerais não fogem ao que pode ser considerado como "normalidade" no contexto educacional. Pertencer a uma comunidade quilombola não faz dela um ambiente desconectado do contexto regional no qual está inserido. Apesar de ter características próprias que a diferencia das demais comunidades rurais ou quilombolas no Estado do Pará, em algum momento de sua história apresentou aspectos semelhantes a de outras escolas do campo.

No que diz respeito à construção curricular da EMEF Manoel Gregório Rosa Filho, o estudo mostrou que este processo conta com a participação da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED), coordenação pedagógica escolar, professores, demais funcionários, alunos, comunidade e família. Cada um desses sujeitos deixa sua marca, em proporções maiores ou menores, no currículo da escola, seja ele o oficial, o vivido ou o oculto.

As contribuições da SEMED, embora sejam relevantes, não devem ser observadas de maneira isolada ou independente de outras esferas superiores de administração educacional, haja vista que ela certamente deve seguir diretrizes e parâmetros nacionais para a gestão da educação municipal em Ananindeua.

Acompanhando este mesmo raciocínio, a coordenação pedagógica e as professoras da EMEF Manoel Gregório Rosa Filho definem currículo e o constroem na sua prática cotidiana buscando seguir, até certo ponto, o que é proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua. O que pode ser considerado como fator determinante das alterações ou adequações realizadas pelas professoras em relação ao currículo oficial são as demandas apresentadas pelos alunos, família e comunidade.

Dentre essas demandas, o que pode ser observado de maneira constante nos discursos dos sujeitos e no dia-a-dia em sala de aula foi a preocupação com a preservação cultural e afirmação da identidade negra e quilombola na vida dos alunos e, consequentemente, da comunidade. Pude identificar na fala das interlocutoras certa prioridade dada a elementos culturais relativos às tradições e origens da comunidade. Porém, faz-se necessário considerar que a cultura é construída não apenas pelos traços que remetem à "originalidade" e à "pureza", mas, principalmente, das tensões e do confronto entre o que é da comunidade e o que vem de fora, haja vista sua localização, que, estando próxima à área urbana, sofre influências diretas deste meio.

Não é porque se trata de uma comunidade quilombola que seus moradores devem aceitar exclusivamente o que lhes foi transmitido de seus antepassados, mas é importante entender que o passar do tempo, os avanços da tecnologia e acesso à informação, como também o próprio contato do Abacatal com o meio urbano provocam a construção de uma identidade cultural que assume caráter híbrido (Hall, 2011), que também deve ser percebido e valorizado pelo currículo escolar.

4 Conclusão

Acredito que seja relevante discutir currículo, cultura e identidade de forma conjunta, não os dissociando, afinal a educação é fruto das relações e conflitos estabelecidos entre esses elementos. Compreender o que cada um desses pontos representa no contexto educacional permite ao docente perceber sua real função enquanto formador de opiniões e motivador de seus alunos. Aceitar a flexibilidade curricular como forma de tornar a aprendizagem significativa ao aluno no momento em que este vê sua cultura, seus anseios e seu cotidiano refletido no contexto escolar, é um importante passo para se alcançar um ensino de qualidade.

Sendo assim, o currículo não pode ser visto como algo puramente técnico, burocrático, separado da realidade da comunidade, mas como fruto das tensões culturais, políticas, sociais, religiosas e econômicas que estão presentes dentro e fora do ambiente escolar. E, se tratando de um ambiente quilombola, deve trabalhar aspectos que possibilitem a formação de um aluno crítico, que entende a importância da resistência e da luta pelos direitos da sua comunidade, sejam eles relativos a questões raciais, econômicas ou políticas.

Levando em consideração a amplitude do objeto em questão, não foi possível traduzir aqui tudo o que pode ser observado empiricamente. Por isso, considero este trabalho como apenas um dos instigadores da curiosidade científica para este campo de estudo.

Referências

Frigotto, G. (1994). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In Fazenda, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 70-90.

Gonçalves, L. A. O. (2010). Negros e educação no Brasil. In Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. & Veiga, C. G. (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 325-346.

Hall, S. (2011). Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

IBASE, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. (2008). *Cotas raciais: por que sim?* 3. ed. Rio de Janeiro: Ibase.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. In *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, 9-44.

Louro, G. L. (1990). A história (oral) da educação: algumas reflexões. In *Em aberto*, vol. 9, n. 47, 21-28.

Munanga, K. (2007). Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In Pacheco, J. Q. & Silva, M. N. (Ogs). *O negro na universidade: o direito a inclusão*. Brasília: Fundação Cultural Palmares.

Pacheco. J. A. (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez.

Silva, T. T. (2011). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Valladares, L. (2007). Os dez mandamentos da observação participante. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 22, n.63, 153-155.

Veiga, C. G. (2007). A institucionalização da educação pública no Brasil (meados do século XVIII e século XIX). In *História da Educação*. São Paulo: Ática, 131-192.

DA "LEITURA DE MUNDO" AOS NOVOS LETRAMENTOS: QUESTÕES ATUAIS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Autora: Virna Mac-Cord Catão
Mestre em Educação. Pedagoga e Professora na Educação Superior. Coordenadora Pibid-Pedagogia. UNIABEU.
vmaccord@yahoo.com.br

Co-Autora: Gesieli Monerat do Nascimento
Inspetora da SEMED/Mesquita. Graduanda em Pedagogia. Bolsista Pibid-Pedagogia. UNIABEU.
gesielimonerat@gmail.com

Co-Autora: Maria Inês Pereira Guimarães
Mestre em Educação de Jovens e Adultos. Professora do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos e Técnica em Assuntos Educacionais da UFRJ.
inespguimaraes@gmail.com

Resumo

O presente trabalho retoma o conceito de Paulo Freire sobre a "leitura de mundo" como uma forma antecipatória, e até mesmo originária, dos primeiros debates acerca do letramento. Amplia a discussão descrevendo a evolução do fenômeno do analfabetismo ao analfabetismo funcional (Soares, Tfouni), numa análise estatística. Assim como, os movimentos contemporâneos das práticas sociais/tradicionais da escrita, assumindo os estudos dos "novos letramentos" e na concepção de que a palavra em si não é suficiente na superação do analfabetismo funcional. Neste sentido, tem como objetivo central explanar sobre a perspectiva histórica da alfabetização e do letramento, revelando a evolução conceitual aos "novos letramentos". É um estudo teórico, de cunho bibliográfico, com uma análise qualitativa de dados divulgados pelo INEP, no processo de avaliação nacional. A centralidade da discussão tem relação com os estudos de mestrado das autoras, porém, ampliado à busca das mesmas pelo Doutoramento. Nos encaminhamentos finais, defende-se a alfabetização sem cartilhas e à agregação aos múltiplos letramentos nas práticas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura de Mundo – Novos Letramentos – Múltiplos Letramentos.

Introdução

Neste trabalho retomamos o conceito de Paulo Freire sobre a "leitura de mundo" como uma forma antecipatória, e até mesmo originária, dos primeiros debates acerca do letramento. Ampliamos a discussão descrevendo a evolução do fenômeno do analfabetismo ao analfabetismo funcional (Soares, 2000; Tfouni, 1988). Assim como, aborda os movimentos contemporâneos das práticas sociais/tradicionais da escrita, assumindo os estudos dos "novos letramentos" e a concepção de que a palavra em si não é suficiente na superação do analfabetismo funcional.

Tem como objetivos centrais explanar sobre a perspectiva histórica da alfabetização e do letramento, revelando a evolução conceitual aos "novos letramentos", assim como, realizar uma análise qualitativa de dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no processo de avaliação da educação brasileira.

Na primeira parte realiza-se uma análise do processo de alfabetização no período do início da colonização brasileira pelos portugueses e dos tempos atuais. Já na segunda, busca-se compreender os principais conceitos de Paulo Freire para o processo de alfabetização e da aprendizagem de um modo geral e no terceiro ponto da discussão aborda-se sobre o significado histórico da palavra letramento. A última seção afirma que ser alfabetizado não garante a interação dos indivíduos com a sociedade e nem a compreensão do mundo letrado em que vivemos. Nos encaminhamentos finais, defende-se a alfabetização sem cartilhas e a agregação aos múltiplos letramentos nas práticas escolares.

1. Panorama histórico da Alfabetização e do Analfabetismo no Brasil com análise de dados do INEP

Por meio de diversos estudos, pode-se constatar que a alfabetização irá definir sua identidade no Brasil apenas a partir da década de 1940. Podemos afirmar que o começo do desenho dessa identidade foi configurado com a Constituição Federal de 1934 quando ela indica, pela primeira vez, que a educação é *direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos*. (Constituição Federal 1934, art. 149 apud Paiva, 2010).

Importante lembrar o que afirma Silva:

> *No início do século XX, 80% da população brasileira era analfabeta e vivia na zona rural. Passados menos de cem anos de República, a situação aparentemente se inverteu.* (Silva, 1988, p. 43).

Os atuais indicadores sobre a alfabetização, no Brasil, demonstram que o Brasil está perto da universalização do ensino fundamental, conforme Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012): *"De acordo com o PNAD 2009, registram que apenas 2,3% do total de crianças na faixa de 6 a 10 anos, em todo o país, estão fora da escola"(p.29),* apesar do índice de abandono de 3,7% de alunos, nessa etapa do ensino brasileiro (p.29).

Hoje, o grande problema a ser superado diz respeito ao analfabetismo funcional, pois não basta estar na escola para garantir uma alfabetização plena. Pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Opinião Púbica e Estatística (IBOPE, 2012), para verificar o Índice de Alfabetismo Funcional (INAF) demonstram que apesar dos avanços, o Brasil não conseguiu ainda progressos no desenvolvimento do pleno domínio de habilidades, que hoje são fundamentais para uma inserção plena na sociedade letrada.

Este índice de analfabetismo funcional é avaliado no Brasil da seguinte forma:

Analfabetos Funcionais	**Habilidades**
Analfabeto	**Leitura e Escrita:** Não consegue realizar tarefas simples como a leitura e a escrita de palavras e frases. **Matemática:** Pode ler apenas números familiares, como números de telefone, preços, etc.
Rudimentar	**Leitura e Escrita:** Localiza uma informação explícita em textos curtos e familiares, como em um anúncio ou em uma pequena carta. **Matemática:** Lê e escreve números usuais, realiza operações simples.
Funcionalmente alfabetizados	
Básico	**Leitura e Escrita:** Lê e compreende textos de média extensão, é capaz de localizar informações, ainda que para isso seja necessário realizar pequenas inferências. **Matemática:** Lê números na casa dos milhões, resolve problemas envolvendo uma sequência simples de operações e tem noção de proporcionalidade. No entanto, tem limitações com operações que envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
Pleno	**Leitura e Escrita:** Compreende e interpreta textos em diferentes situações usuais. Mesmo com os mais longos, analisa e relaciona suas partes, compara e avalia informações, distingue fato de opinião e faz inferências e sínteses. **Matemática:** Resolve problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

A tabela abaixo nos mostra os indicadores para o período que vai de 2001 a 2012.[1]

Evolução do Indicador de Analfabetismo Funcional – População de 15 a 64 anos (em %)							
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2007	2009	2011/2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos Funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	**39**	**39**	**38**	**37**	**34**	**27**	**27**
Alfabetizados Funcionalmente (Básico e Pleno)	**61**	**61**	**62**	**63**	**66**	**73**	**73**

Percebe-se que ainda existe uma grande parcela da população que se encontra como analfabetos funcionais, assim como que a proporção que atingiu o nível pleno de habilidades se manteve inalterada, tornando esse um grande desafio para a sociedade brasileira.

O analfabetismo funcional, conforme dados do INAF, está relacionado diretamente com a renda familiar, assim como com a etnia dos entrevistados[2].

Renda Familiar	Índice de analfabetismo funcional
Até 1 salário mínimo	38%
Superior a 5 salários mínimos	6%
Etnia (auto declaração)	
Negros	29%
Pardos	23%
Brancos	14%

Observando-se os dados acima, pode-se concluir que o problema não depende apenas dos métodos utilizados na educação, objeto deste estudo, mas também de políticas públicas que contribuam para a superação das desigualdades sociais. Deter-nos-emos nas análises relacionadas aos métodos de alfabetização, deixando a questão das políticas púbicas para outro estudo.

[1] Fonte: INAF Brasil 2001 a 2011 disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por&ver=por.
[2] Dados INAF.

2. A Leitura de Mundo e o Método Paulo Freire de Alfabetização

A metodologia proposta por Paulo Freire não pode ser desvinculada da história e cultura de uma determinada sociedade, pois sua proposta de alfabetização não é uma simples codificação da mensagem na comunicação linguística. Por isso, ao abordar a temática da alfabetização em Paulo Freire, percebe-se que para ele estudar é ler e dizer a sua palavra de educando.

Paulo Freire insistia na relação dos fatos entre si, buscava compreender o significado do específico dentro do todo e se o conceito letramento aponta para a necessidade do alfabetizando ler o dia a dia e saber o significado das palavras nesse dia a dia, ele também já abordava o assunto.

> *Por isso mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a 'sonoridade' da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará capital de Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.* (Freire, 2014, p. 80).

Ao contrário, Freire aponta para a necessidade de, primeiramente, o educador identificar palavras chamadas por ele de geradoras, a partir da realidade do alfabetizando. Em sua experiência com a educação em São Tomé e Princípe[3], criou os Cadernos de Cultura Popular, onde em uma de suas páginas encontramos:

> *Vamos ler*
>
> *Povo*
> *Saúde*
> *Matabala*[4]
> *Rádio*
>
> *Vamos escrever.* (Freire, 2005, p. 47).

Percebe-se que a alfabetização em Freire parte de palavras dos alfabetizandos no cotidiano, buscando a conscientização deles através de suas atividades no mundo. Conscientização é uma das palavras chaves de Freire, pois para ele a educação deve ser um ato transformador da realidade em prol do bem estar da humanidade no mundo. Esta transformação só pode ser concebida se compreendida ideologicamente.

[3] Paulo Freire e sua esposa Elza Freire foram assessores da educação nas Ilhas de São Tomé e Príncipe, após a independência delas do jugo colonial português em 12 de julho de 1975. Essas ilhas se localizam no golfo da Guiné, na costa ocidental da África.
[4] Matabala é uma espécie de batata bastante presente na dieta do povo são-tomense.

> *A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento de desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder.* (Freire, 1996, p. 126).

Paulo Freire, brasileiro respeitado e lido no mundo inteiro, tem muito a ensinar, mas é impossível esgotar o assunto, que busca identificar a essência da ideia de letramento presente nos pensamentos dele. Questões sobre suas ideias devem ser procuradas em seus livros.

3. Surgimento do Letramento

É em meados dos anos 80 que se dá, simultaneamente, a invenção deste termo no Brasil, do "*illettrisme*", na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, "*alphabétisation*".

A palavra letramento ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida há pouco tempo na língua portuguesa. Estudos explanam que a palavra letramento apareceu pela primeira vez num livro de Mary Kato, intitulado por "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", de 1986. Depois da referência de Mary Kato, a palavra letramento apareceu em 1988, no livro que, introduziu o termo nas discussões da educação, distinguindo letramento de alfabetização, livro este de Leda Verdiani Tfouni, cujo título era "Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso."

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e usos nas sociedades letradas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (Mortatti, 2011).

Em resumo, as questões sobre letramento, no Brasil, despertaram o interesse dos pesquisadores a partir de meados dos anos 80. Diferentes focos e enfoques surgiram, mas, é por meio do trabalho de Soares (2000), que ganha força esta discussão, entendendo o letramento como "resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita." (p. 39).

Na atualidade, Buzato (2007), considera emergente a necessidade de se reconfigurar o que se entende por letramento, afirmando que "(...) é preciso construir a noção de que letramentos não apenas são diferentes em diferentes contextos, como também os contextos e os letramentos que ali se desenvolvem são fundamentalmente heterogêneos." (p. 154).

Já Rojo (2009), afirma que o termo letramento, "busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais,

recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural." (p.98).

Planejado ou não, o letramento tem assumido diferentes manifestações, que também revelam práticas escolares, em diversos contextos, que direcionam crianças, os jovens e os adultos para o sucesso (ou não) da funcionalidade da escrita. Caracterizá-las e compartilhá-las é essencial para a superação de um dos principais desafios da alfabetização: o analfabetismo funcional.

Tomando, mais uma vez, como referencial, os estudos de Soares (2000, p. 5), verifica-se que "essa escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo", pois a escola legitima as desigualdades sociais, principalmente no que tange à língua falada e escrita, que é direcionada pela e para a classe dominante, em depreciação ao percentual bastante significativo de fracasso escolar das camadas populares dentro das escolas.

4. Articulações entre Leitura de Mundo, Letramento e Novos Letramentos

Atualmente, ser alfabetizado tem se revelado condição insuficiente para corresponder às demandas da sociedade. Há alguns anos, bastava que a pessoa soubesse assinar o nome, porque dela, só interessava o voto. Hoje, saber ler e escrever de forma mecânica não garante a uma pessoa interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. É preciso ser capaz de não apenas decodificar letras e sons, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos.

Afinal, o que falta a uma pessoa que está "alfabetizada"? Por que muitas pessoas terminam a Educação Básica e não conseguem entender uma bula de remédio, por exemplo?

> *O ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o nome ou assiná-lo na carteira profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica comoperigo, atenção, cuidado, para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão não é suficiente... Não basta ler a realidade. É preciso escrevê-la. (Gadotti apud Vargas, p. 14, 2000).*

O letramento inicia-se muito antes da alfabetização, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social, ou seja, não depende, exclusivamente, do processo de escolarização do indivíduo. Como nos afirma Freire (1989),

> *(...) A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p. 11-12).*

O aluno não é um simples objeto nas mãos do professor. Paulo Freire critica a "educação bancária" que reduz o "sujeito" a "objeto", desqualificando-o da condição de existência, caracterizada no reconhecimento do sujeito sócio-histórico-cultural, isto é, o educando, ao receber passivamente os conhecimentos, torna-se um depósito do educador. Amplia a discussão quando afirma que "Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção." (Freire, *ibidem*: 52).

Conclusão

Neste trabalho buscamos sistematizar experiências de estudo e práticas de ensino no Ensino Fundamental, especificamente com a alfabetização.

O trabalho de ensino/aprendizagem não pode estar desvinculado de constantes pesquisas, pois elas são a única garantia de amenização das angústias e dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula. O conhecimento por tanto é uma ferramenta valorosa na superação do analfabetismo funcional, um dos atuais entraves no processo educacional brasileiro.

Hoje, como se verificou, o Brasil precisa superar o analfabetismo funcional e a nosso ver, só conseguiremos a superação com uma educação focada nos novos letramentos, entendendo, como Paulo Freire, que o educando tem sua palavra e é ela que moverá a sua aprendizagem, assim como é ela que indicará os novos caminhos necessários para se transformar o atual modelo sócio-econômico-político, que é tão excludente e tanto influem nos indicadores educacionais.

Referências Bibliográficas

Buzato, Marcelo El Khori (2007). *Entre a fronteira e a periferia: Linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese (Doutorado) em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas (SP).

Costa, Cíntia da Silva (2008). *Formação continuada de educadores de jovens e adultos: Caminho para a reflexão da prática?* Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora, MG.

Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados.

_____ (2005). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. 46.ed. São Paulo: Cortez.

——— (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2014). *Pedagogia do oprimido*. 57.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (2012). Iniciativa global pelas crianças fora da escola - Brasil. In: *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes*. Brasília, DF: UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.org.br/

Instituto Brasileiro de Opinião Púbica e Estatística (2012). *INAF aponta o perfil do analfabeto funcional brasileiro*. Recuperado de: http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Inaf-aponta-o-perfil-do-analfabeto-funcional-brasileiro.aspx

Mortatti, Maria do R. L. (2011). *Alfabetização no Brasil: Uma história de sua história*. São Paulo: Oficina Universitária.

Paiva, Jane (2000). Direito à educação para quem? Contribuição às audiências do CNE tendo como objeto a revisão do Parecer CNE nº 11/2000. Recuperado de: http://www.forumeja.org.br/.

Rojo, Roxane (2009). Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial.

Silva, Tereza Roserley Neubauer da (1988). Alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe. In: O que foi feito e o que ainda resta a fazer para alfabetizar a população brasileira. Brasília: INEP.

Soares, Magda (2000). Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

Tfouni, Leda Verdiani (1988). Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes.

Vargas, Suzana (2000). Leitura: uma aprendizagem de prazer. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

ALFABETIZAÇÃO SEM CARTILHAS E NOVOS LETRAMENTOS: A PALAVRA FORA DA PALAVRA

Autora: Virna Mac-Cord Catão
Mestre em Educação. Pedagoga e Professora na Educação Superior. Coordenadora Pibid-Pedagogia. UNIABEU.
vmaccord@yahoo.com.br

Co-Autora: Gesieli Monerat do Nascimento
Inspetora da SEMED/Mesquita. Graduanda em Pedagogia. Bolsista Pibid-Pedagogia. UNIABEU.
gesielimonerat@gmail.com

Resumo

Na ampliação do conceito de letramento, percebemos que o letramento tradicional tem sido insuficiente para a superação do analfabetismo funcional, ou seja, a multimodalidade ou multissemiose da contemporaneidade textual exige multiletramentos, que envolvem a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica para a constituição da informação e da comunicação. Neste sentido, este texto tem o objetivo de refletir sobre a alfabetização sem cartilhas, tomando como princípio os estudos acerca dos "novos letramentos". Aborda o percurso histórico da alfabetização no Brasil (no ciclo "metodotização/desmetodotização"), o surgimento do conceito de letramento (Kato, Kleiman, Soares) e a ampliação aos "novos letramentos" (Cosson, Rojo), destacando os letramentos literário e multissemiótico. Transversalmente, origina-se das discussões do curso de formação do sub-projeto de iniciação à docência – Pibid/MEC/UNIABEU, coordenado por uma das autoras. Preconiza que as práticas de linguagem no espaço da escola não se restringem à palavra escrita, a palavra vai além da palavra, em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que se conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de escrita, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização sem Cartilhas – Novos Letramentos – Múltiplos Letramentos.

Introdução

Este artigo aborda o percurso histórico da alfabetização no Brasil (no ciclo "metodotização/desmetodotização"), o surgimento do conceito de letramento (Kato 1986; Kleiman 2005; Soares 2000) e a ampliação aos "novos letramentos" (Cosson 2006; Rojo 2009), destacando os letramentos literário e multissemiótico.

Transversalmente, origina-se das discussões teóricas/bibliográficas dos encontros do projeto de pesquisa, finalizado e financiado pelo Programa de Bolsas Institucionais – PROBIN do ABEU – Centro Universitário e do sub-projeto, em andamento, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do Ministério da Educação e Cultura – MEC, em articulação também com a mesma Instituição de Educação Superior. Preconiza que as práticas de linguagem no espaço da escola não se restringem à palavra escrita.

O PIBID é um programa do Ministério da Educação que oferece ao aluno de graduação a oportunidade de ir ao encontro do processo educacional e entender melhor as diversas formas de ensino e aprendizagem. O foco são as escolas públicas brasileiras, com objetivo de inserir os licenciandos no contexto escolar e aplicar os conhecimentos construídos na graduação. O sub-projeto "Competências Experienciais na produção de sentido na/da Escrita no Início da Alfabetização: Do Letramento Literário ao Letramento Multissemiótico" articula-se com a promoção de experiências multissemióticas das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental na aquisição da escrita por intermédio da literatura infantil das escolas públicas dos Municípios de Mesquita e Nilópolis. Neste projeto, os estudantes de licenciatura tem a oportunidade de vivenciar e problematizar o complexo cotidiano escolar na aquisição da escrita.

Entendemos que a palavra vai além da palavra, em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que se conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de escrita, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais.

1. Percurso Histórico da Alfabetização no Brasil (Metodotização / Desmetodotização)

Por muito tempo, as escolas brasileiras alfabetizaram seus alunos por meio de métodos e cartilhas. A partir de estudos das duas últimas décadas, observamos e vivenciamos que tais metodologias não foram suficientes para atender a sociedade brasileira atual, uma vez que se limitaram à mera decodificação/codificação.

Um dos primeiros métodos que surgiram no mundo e, inclusive, utilizado aqui no Brasil, teve início na antiguidade e foi até a idade média. Conhecido como "soletração" (também chamado de "alfabético"), soletrava-se e decorava-se letra por letra, seus nomes e na ordem alfabética, após era apresentada a forma gráfica, ou seja, um processo demorado e maçante. Outras tentativas surgiram, focadas no "como se ensinar", como os métodos "fônico" (relacionando grafema/fonema, como tentativa de sanar as brechas deixadas pelo método soletração) e "silábico"

(buscando, na memorização das famílias silábicas, uma forma mais rápida de alfabetizar). Estes métodos ficaram conhecidos como sintéticos, aqueles que partem das menores unidades linguísticas.

Entre os séculos XVI e XIX surgem métodos que buscavam uma compatibilidade mais real da escrita, tendo como pressuposto a marcha analítica, do "todo" para as "partes". Decroly[1] ganha espaço na difusão do método "palavração", uma vez que por meio da relação "ideo-visual", a palavra ganha concretude nos aspectos mentais, ou seja, uma metodologia que associava imagem-palavra. A escrita, começava a se aproximar de sua função existencial, uma vez que ela foi inventada pelo homem para registrar aquilo que era feito, apenas, oralmente, garantindo que as coisas no mundo, as ideias, poderiam ser grafadas pela representatividade simbólica, ou melhor, pelos signos escritos.

Com os estudos piagetianos há uma modificação na centralidade da alfabetização. Destacando-se o "como se aprende" em detrimento ao "como se ensina", até então, onipotente na produção escolar.

É nesta perspectiva que percebemos que as crianças, em suas relações com o mundo, tem ideias próprias sobre escrita, que constroem significados a partir do contato simbólico. Ganha força, a pesquisa realizada por Emília Ferreiro, intitulada por "Psicogênese da Língua Escrita", demonstrando que a construção da escrita se dá em processo, do conhecimento menos elaborado, mais rústico de escrita, a um conhecimento mais elaborado, uma escrita mais alfabética. Tais questionamentos consolidaram uma desmetodização da alfabetização.

O que questionamos é que... ora somente o "como se ensina", outrora, somente o "como se aprende". Desta ausência articulatória, surgem brechas na alfabetização brasileira, e, uma delas, ficou conhecida como o fenômeno do "analfabetismo funcional". Os sujeitos escolares até sabem ler e escrever, ou melhor, decodificar/codificar, mas, não atribuem significado e sentido ao registro escrito, implicando em dificuldades (ou até mesma ausências) na compreensão e interpretação da escrita.

2. Surgimento e Ampliação do Conceito de Letramento

A origem do termo "letramento" está na palavra inglesa *literacy* (que por sua vez, deriva-se filologicamente do latim *littera*, que quer dizer "letra"). Em português, trata-se de uma palavra nova, tomada de empréstimo ou criada a partir do termo da Língua Inglesa. *Literacy*, em inglês, designa ao mesmo tempo alfabetização, ou seja, um conjunto de habilidades cognitivas e mecânicas de apreensão do código da escrita (aquisição de *litterae*), bem como as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas após ou paralelamente à alfabetização.

Soares (2000) afirma que, a partir da década de 1980, o termo *literacy* foi ressignificado em Língua Inglesa, bem como foram inventadas palavras como *letramento* (no Brasil), *literacia* (em Portugal), *illetrisme* (na França) para marcar diferenças com os processos de *beginning literacy*, *reading instruction*, alfabetização e *alphabétization*. Assim, ainda segundo a autora, a palavra letramento foi inventada para "nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita". Além

[1] Jean-Ovide Decroly (1871-1932), pedagogo belga; filósofo da educação.

disso, a autora discute que a invenção deste termo no cenário acadêmico e escolar acabou esvaziando a palavra alfabetização de significado, fazendo com que este processo de aquisição da tecnologia da escrita ficasse subfocalizado em favor de uma maior ênfase nos processos de letramento.

Historicamente, considera-se que a primeira autora a utilizar o termo letramento em meados da década de 1980, no Brasil, foi Mary Kato, em seu livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", exatamente para marcar a diferença entre o processo psicomotor e individual de aquisição do sistema de escrita, ou alfabetização, e o processo psicossocial consequente da aquisição e do contato com a cultura escrita, ou letramento.

Tendo o mesmo raciocínio de distinguir processos distintos, embora complementares, Tfouni (1995) em "Letramento e Alfabetização" problematizou que a alfabetização é um processo individual e finito de aquisição do código escrito, enquanto que letramento diz respeito ao processo social e contínuo que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (p. 20).

Segundo Soares (2000) instaura-se, então, a invenção do letramento e a consequente desinvenção da alfabetização, uma vez que são criadas aproximações e distanciamentos entre os dois conceitos, com relevância acentuada para as questões de letramento em detrimento das de alfabetização. Para a autora, letramento e alfabetização têm especificidades próprias, cada processo tem suas próprias facetas, assim:

> *Letramento (...) – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – (...) alfabetização (...) – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.* (p. 15, grifos da autora).

Tradicionalmente, quando se fala de leitura e escrita, pensa-se logo em textos compostos por palavras, porém a multissemiose marca a sociedade contemporânea: sistemas de reconhecimento automático de voz, letreiros luminosos, *outdoors*, panfletos, jornais com fotos, hipertextos, mangás, *emoticons* e outros elementos imagéticos e sonoros fazem parte das nossas vidas diárias. Numa perspectiva semiótica do letramento, deve se adotar uma prática educativa principalmente por meio dos sentidos e de letramento literário. Na qual as experiências com a prática da aplicação do paladar, audição, visão sobressaem. Destacam-se, então, categorias como artes visuais, expressão corporal, dramatização objetivando utilizar diversos meios dos sentidos para uma aprendizagem significativa.

A semiótica é a arte dos sinais, a ciência que estuda os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais como se fossem fenômenos produtores de significado. Ao contrário da linguística, a semiótica não reduz suas pesquisas ao campo verbal, expande-se para qualquer sistema de signos – artes visuais, música, fotografia, cinema etc. Tal perspectiva designa novos caminhos para o letramento.

3. Os Novos Letramentos

Na ampliação do conceito de “letramento”, estudos recentes de Roxane Rojo apontam que o letramento tradicional é insuficiente para a utilização da escrita na atualidade, ou seja, a multimodalidade da contemporaneidade

textual exige multiletramentos e o reconhecimento e o uso destes na multiplicidade cultural já que letramentos tem a ver com o que as pessoas fazem com a linguagem.

São os estudos acerca dos “novos letramentos” que abordam a cumplicidade de gêneros, mídias e linguagens, como formas de atribuir sentido para a leitura e escrita na escola, já que o problema do ensino mecânico ainda está presente no cotidiano escolar. A denominação "Novos Estudos do Letramento" foi cunhada por Gee Street (2003) trazendo estudos que focavam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo.

Os estudos sobre os Novos Estudos sobre Letramento (NEL), consideram o letramento, não tanto como a aquisição de habilidades, como nas abordagens dominantes, mas, como prática socialmente situada, construída, significada e negociada. Nestas abordagens sociológicas de letramento, ganha destaque o papel do contexto, ou seja, os efeitos do letramento mudam conforme variam os contextos sociais – isto acaba levando ao reconhecimento da ocorrência de múltiplos letramentos, que são analisados a partir de eventos de letramento que ocorrem dentro de diversas práticas letradas.

Isto designa uma concepção de letramento que coloca em questão a linguagem em uso, o que fazemos com ela e como operamos com ela no mundo (Wittgeinstein, 1996). Os conceitos de identidade, alteridade e cultura estão conectados ao modo como, semioticamente, agimos com os nossos corpos nas práticas de letramentos que circulam em nossos nichos.

Neste sentido, uma revisão nas práticas de alfabetização e letramento torna-se necessária, pensando numa escola que viabilize possibilidades culturais, pautada nas identidades e diferenças, dando voz e vez aos sujeitos e às suas experiências éticas e estéticas. Uma escola que:

> *(...) dê conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam*. (Rojo, 2009, p. 90).

Coadunando ainda com a mesma autora, um dos caminhos possíveis aborda experiências escolares que envolvem a multimodalidade ou multissemiose, que envolvem letramentos multiculturais, letramentos múltiplos e semióticos e letramentos críticos e protagonistas, os quais, por sua vez, tornam-se essenciais para a aquisição de leitura e escrita no início da escolarização no Ensino Fundamental.

> *Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural(...)*. (Rojo, 2012, p. 8). *Os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas*. (ibdem, p. 38).

Defendemos, a partir destes novos estudos, que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não podem se restringir à palavra escrita, pois, se se pretende efetivamente construir uma escola inclusiva e aberta à

diversidade, não se pode se ater ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma variação de formas, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida, conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem.

Conclusão

A aquisição do conhecimento quanto à prática da leitura e da escrita apenas no papel, não é suficiente. O indivíduo deve ter condições de fazer leitura de mundo expressando com clareza suas ideias, interpretando também ações, imagens, expressões, isso posto com o letramento literário e, por meio dos sentidos, vem ampliar as possibilidades de contextualização e exploração de meios não convencionais para o enriquecimento de uma prática pedagógica com êxito.

A partir do curso de formação do PIBID, a coordenação desenhou, por meio dos novos letramentos, uma "nova" perspectiva metodológica (nos arriscamos a colocar do ponto de vista "método", porém, além do sentido unidirecional), que, na defesa de uma alfabetização sem cartilha, vê na literatura infantil um ponto de partida e, nos estudos do letramento literário (Cosson, 2006), condições para a formação do sujeito-leitor. Neste caminho, segue-se o entrelaçamento semiótico, ou melhor, os múltiplos letramentos, caracterizando a ideia que o letramento tradicional anuncia a necessidade de articulação com outras linguagens. Mas, a indissocabilidade "alfabetizar e letrar" nos faz concluir que isto não basta. Como sistematizar a escrita neste percurso? Ainda estamos estudando, mas, inclinados a enriquecer a prática com jogos, brincadeiras e estudos sobre consciência fonológica.

Nossos resultados ainda são parciais, já que este projeto tem 3 (três) anos de duração e ainda estamos na metade do primeiro ano. Ao final da realização do projeto, teremos a produção de um DVD, articulando discussões teóricas e aproximações com as práticas das oficinas, assim como a elaboração do material didático, que, além do compartilhar experiências, colaborará, diretamente, com as futuras formações de professores da UNIABEU – Centro Universitário e, indiretamente, com as demais de nosso sistema de ensino superior.

Referências Bibliográficas

COSSON, Rildo (2006). *Letramento Literário: Teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

KATO, M. A. (1986). *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática.

KLEIMAN, A. (2005). *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Produção Editorial.

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (Orgs) (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

ROJO, Roxane (2009). *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola Editorial.

SOARES, Magda (2000). Letramento: Um Tema em Três Gêneros. 2 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

STREET, B.V. (2003). *What's new in New Literacy Studies*? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. Current Issues in comparative Education, 5(2), 77-91.

TFOUNI, Leda Verdiani (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

WITTGENSTEIN, L (1996). *Investigações Filosóficas*. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural.

AS *PRÁTICAS-POLÍTICAS* DE CURRÍCULOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES: ENTRE OPERAÇÕES, CONTEXTOS E HIBRIDIZAÇÕES CULTURAIS

PIONTKOVSKY, Danielle

Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - danipirelli@ig.com.br

GOMES, Maria Regina Lopes

Universidade Vila Velha (UVV)- regilogo@hotmail.com

Em nossas pesquisas de doutorado[1], realizadas em escolas públicas de ensino fundamental e médio[2], problematizamos os *modos* como são tecidos e negociados os currículos em uma tessitura com as *operações culturais e políticas* que se constituem em meio aos movimentos das redes cotidianas de saberes, fazeres, sentidos, afetos, significados e poderes, entre tantas outras.

Trabalhamos com a ideia de cultura como *atos*, como *práticas* que são sempre *políticas* (CERTEAU, 1995). Falamos de *praticaspolíticas*[3] culturais que se tecem nos cotidianos de escolas de diferentes modos e, como *artes,* proliferam-se nos jeitos de falar, nas festas, nos usos dos uniformes, nos adereços, apelidos, nos modos de dar aulas, nos artefatos, nas emoções que afetam os corpos entre tantas outras maneiras de *tecerviverconhecer...*

Para tanto, entrelaçamos na tessitura deste artigo alguns aspectos das pesquisas que têm em comum uma intenção de colocar em questão certos modos de *pensarfazer* o currículo reduzindo-o a listagem de conteúdos e objetivos. Defendemos a importância de pensar o tema *currículo* em sua complexidade (MORIN, 2007) e interdependência dos conhecimentos que se tecem *dentrofora* das escolas, e que dizem respeito também à produção e à negociação de políticas educacionais que não se esgotam nem se reduzem aos textos oficiais, geralmente, marcadas pelas lógicas dos distanciamentos e/ou polarizações entre *pensar e agir, saber e fazer, teoria e prática*.

Desse modo, as escolas se colocam para nós como *espaçostempos* repletos de afetos e jeitos de *viverfazer* que

[1] Pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Currículo, Cultura e Formação de Educadores.

[2] As escolas de ensino fundamental estão localizadas na cidade de Vitória e a de ensino médio no município de Santa Teresa-ES.

[3] A junção das palavras, fazendo-as *novas expressões*, se dá, como bem explica Alves (2010, p. 55) por um "esforço presente nas pesquisas *com* os cotidianos de superar as heranças da Modernidade, entre as quais o pensamento em dicotomias, que foi tão necessário à lógica das ciências".

distanciam e aproximam relações, culturas e cumplicidades, onde os estudantes e professores produzem suas vidas, resistem, silenciam, inventam, percorrem labirintos e constroem relações em múltiplas temporalidades.

Movidas por essas ideias e esperanças buscamos *conhecê-los melhor* em suas múltiplas relações com a escola, tentando uma captura sutil das minúcias e da vida que é vivida como "obra de arte" produzida em espaços fronteiriços e em contextos múltiplos que criam percursos efêmeros, singulares, labirínticos...

Como aprendemos com Foucault (2006), talvez esse seja o grande ganho das práticas de pesquisa: o de invadir o terreno alheio, como explorador... Entretanto, invadimos "a nós mesmos", porque somos *caçacaçador* (FERRAÇO, 2003) e, essas tentativas de pensar 'com' os cotidianos, de nos pensar, possibilitam que nos conheçamos ao mesmo tempo em que buscamos conhecer os outros...

Usando as conversas com professores e estudantes, que ao contarem o que fazem, vão *trançando redes de conhecimentos* (ALVES, 2008) sobre as escolas e suas vidas, objetivamos trazer à cena essas diversas redes que se tecem entre eles nos cotidianos, como uma maneira de compreender o currículo em meio às ações culturais e políticas vividas.

Desse modo, afirmamos a força, para as nossas pesquisas, da arte de *narrarconversar* como uma maneira de ir compondo *imagens* de escolas... Usando os trabalhos de Alves (2008), que nos indicam a importância de *escutar* as histórias que as professoras contam, fomos nos aproximando desses inúmeros *fazeres, saberes, afetos, desilusões, constrangimentos, descasos, tentativas*, *sucessos e insatisfações* que pertencem à vida desses praticantes de escolas que, de outra maneira, não teríamos como conhecer...

Entre as *práticas enunciativas* dos contextos das políticas oficiais e *as práticas enunciativas* dos contextos dos cotidianos, abre-se "[...] a possibilidade de analisar o imenso campo de uma 'arte de dizer' [e de fazer] diferente dos modelos que reinam de cima para baixo [...]" (CERTEAU, 1994, p. 86*)*, ou seja, essas *artes de contar* dos praticantes cotidianos que *narram lances, golpes, não verdades* vão desvelando modos de viver, conhecer e sentir que estão em jogo nessas relações marcando, por seus usos, esses discursos (CERTEAU, 1994).

Podemos, então, dizer que se torna cada vez mais urgente afirmar esses processos cotidianos como *políticas* que se constituem a partir de movimentos, de processos de articulação e negociação *entre* os diferentes praticantes que tramam os *espaçostemos* das escolas. Políticas que, nas dinâmicas das relações cotidianas, tecem-se *silenciosamente como uma água a escorrer* e dão pistas de um *desejo comum* "[...] de criar uma pólis e uma política; onde exista vontade de organizar as condições de vida em função de motivos para viver" (CERTEAU, 1995, p. 30-34).

De fato, em nossas andanças pelas escolas públicas, registramos algumas *conversasnarrativas* cotidianas que nos movimentam a pensar os *espaçostempos* das escolas e as *praticaspolíticas* de currículo que aí se tecem em seus atravessamentos culturais e políticos, sempre presentes nessa relação com os conhecimentos escolares. Atravessamentos que deslocam e alteram estratégias de controle e regulação das práticas curriculares, tecendo uma multiplicidade de redes *entre* esses praticantes que afetam as relações cotidianas, inventando outros sentidos para os currículos, os conhecimentos, as escolas e políticas educacionais.

> A escola se tornou lugar de tudo. Tudo chega à escola e nós professores estamos perdendo nossa função de ensinar, de trabalhar com os conhecimentos... Somos pais, mães, assistente social, tudo! (ISADORA, professora).

> Acho que eles [se referindo aos alunos] estão trazendo as aprendizagens da rua para a escola e está ficando cada vez mais difícil... (OLAVO, professor).

Fios de conversas com professores que alinhavamos as contribuições de Bhabha (2011) como tentativa de compreender esses variados e, muitas vezes, invisibilizados atravessamentos de uma vida que parece "invadir" as escolas e salas de aula, fazendo sempre outras as práticas docentes. Quando nos chama a atenção para questões culturais, esse autor nos lembra de que

> [...] Se olharmos para a relação das culturas [...] as veremos como parte de um processo complexo de modernidade 'minoritária', e não simplesmente de uma polaridade de uma maioria e minoria, o centro e a periferia. [...] De um espírito de resistência, surge a vontade minoritária *de viver, de fazer, de introduzir o ato de poiesis* na vida imaginada do imigrante ou da maioria como parte da sociedade cívica civil (p. 185).

Essas *imagensnarrativas* de escolas trazidas nas conversas por Isadora e Olavo, para nós, apontam uma urgência de reconhecer que entre os "desabafos" dos professores e das professoras há uma *vontade minoritária de viver* que resiste às redes cotidianas que ultrapassam as fronteiras e reconfiguram *os limites entre centro e periferia [...] fazendo do mundo, uma formação de entre-lugares*[4] (HANCIAU, 2005) culturais.

Os entrelaçamentos desses fios das conversas com professores, de diferentes escolas e regiões, colocam-nos diante de alguns enfrentamentos diários dos cotidianos provocando nosso pensamento em relação a outros modos de compreender os processos de constituições das políticas educacionais, especialmente, aquelas que tecem os currículos. Políticas trançadas por fios produzidos nos contextos dos cotidianos das escolas, sempre enredados a outros contextos e que rompem com discursos generalizantes sobre aprendizagem, ensino, currículo, conhecimento, trabalho docente e escola.

[4] Entre-lugar entendido como lugar intervalar, lugar intersticial, caminho ao meio, zona de contato ou de fronteira. Os discursos enunciados pelos estudos pós-coloniais se referem a esses espaços novos de misturas, entrecruzamentos ocasionados pelo ir-e-vir, de contaminação de um sobre o outro, de liberdade de ligações, fonte de criação e de inovação (BHABHA, 1998).

Diante desses movimentos, Linhares (2010) nos lembra dos riscos das generalizações presentes nos discursos oficiais de educação, produzidos de fora das escolas, afastados das experiências docentes que parecem apostar numa maneira idealizada de ensinar, num modelo formal de organização da escola, em um modo de aprender, de avaliar, de organização curricular, de ser professor, de ser aluno, entre tantos outros modelos.

E, na contramão dessas generalizações, nossas pesquisas se interessaram pelas políticas de educação, com foco nas práticas de currículo e culturas, que surgem na complexidade das *redes de saberes, fazeres, poderes, valores, significados e afetos,* trançadas nesses cotidianos.

Sobre essa condição do conhecimento em redes, Ferraço (2006, p. 174) vai dizer:

> O conhecimento não é, nessa dimensão das redes, uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência das relações entre indivíduos, *sujeitos cotidianos complexos e encarnados [...]*. Nesse ponto, vale a pena lembrar que as biociências descobriram que a vida é uma persistência do conhecimento, isto é, processos de conhecimento e processos de vida coincidem.

Sendo assim, não pretendemos retomar a discussão sobre *o que é* como se tivéssemos uma verdade a dizer *sobre* os currículos. Nossas pesquisas pretenderam, a partir das *teorias das práticas* (CERTEAU, 1994) que se tecem e se produzem nos cotidianos, compreender os diferentes modos de constituição dos currículos em meio às ações culturais.

Apostamos em uma noção de currículo que borra e faz transbordar os textos oficiais, já que a escola se constitui como *espaçostempos* de *relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendemensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras,* nos múltiplos cotidianos vividos (ALVES, 2001).

Reconhecendo a potência da vida que pulsa nas escolas como uma ação criadora, assumimos *as pesquisas com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003), como uma atitude teórico-metodológica e política de investigação, buscando compreender o *conhecimento tecido em cada ação cotidiana* (ALVES, 2003) “com” os diferentes praticantes das escolas.

Nessas trajetórias e tentativas de aproximação *com* os cotidianos, usamos as contribuições dos trabalhos de Alves, Ferraço, Certeau, Bhabha dentre outros autores reconhecidos que têm procurado problematizar as práticas “oficiais” de pesquisa e buscado a invenção dessas práticas e de seus registros. Além desses pesquisadores usamos de igual maneira, as múltiplas produções dos *sujeitos ordinários* que circulam nos cotidianos já que desejamos e fazemos tentativas de "compreender e de explicar melhor a complexidade, a infinidade e a dinâmica do cotidiano escolar" (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 19), elemento fundamental para as pesquisas *com* os cotidianos (FERRAÇO, 2003).

Fizemos uma tentativa de afirmar a potência dos diferentes sentidos enunciados pelos protagonistas dos cotidianos, *não por boa vontade ou gratidão* (FERRAÇO, 2003), mas pela crença nos processos que falam das vivências, das multiplicidades, das singularidades das relações cotidianas, da força criadora e das possibilidades que experimentamos de *criarmos e recriarmos a nós mesmos e o mundo* (MATURANA, 2001).

SOBRE AS TESSITURAS DOS CURRÍCULOS EM SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM AS CULTURAS ESCOLARES...

Escolhemos outros fragmentos de conversas, *trançadosdestrançados* nas redes cotidianas, que vão ampliando os sentidos das aulas, dos conhecimentos e das escolas...

> Eles não se interessam pelas aulas que eu dou. Sou professor de Geografia. Só quando invento alguma coisa no laboratório ou algum filme, eles se interessam, mas não dá para ficar inventando o tempo todo. Eles acham chato ficar na sala lendo, copiando, mas, quando uso mapas, eles gostam. Até eu acho chato... Eu acho que a escola é um lugar de interação, de aprendizagens e de produzir conhecimentos. Eu sou sociointeracionista... Mas o que acontece aqui, na escola, não é isso... (ANDRÉ, professor).

Uma aluna também narrou sua experiência de escola trançando outros fios:

> É... aqui aprendemos mesmo muita coisa!... Coisa boa e coisa ruim... foi difícil demais no começo e tá sendo bem difícil agora no final também... Os segredos, as colas, as conversas, as tarefas, as festas... dividimos tudo aqui... até a morte! (ESPANHOLA, aluna).

Entramos na conversa com um aluno do ensino médio, que contou um pouco das aulas e o que estudam na escola...

> Às vezes acontecem umas coisas que eu acho que é só aqui mesmo... Enrolar uns professores é fácil demais. Na verdade, não é nem a gente que enrola, eles é que não estão preocupados se a gente aprende! [...] Vê bem, um professor de animais, do técnico, por exemplo, passava os trabalhos pra gente, as tarefas... aí a gente começou a desconfiar que ele só dava o visto, mas nem lia. O que eu fiz? Num dos deveres respondi coisas de outra matéria, nada a ver... [...] Sabe o que aconteceu? Nada! Voltou com o visto como se tivesse tudo certo, ou seja, não leu... [...] De que adianta uma tarefa dessas? Se a gente erra ou acerta, tá tudo bem... (KUKI, aluno).

O transitar nessas redes, conversando com os alunos e professores, possibilitou-nos compreender diferentes sentidos de escolas que eles produzem... As aulas se tornam "chatas", mas parecem concordar que as escolas são *espaçostempos* de interação e de aprendizagens. As redes de amizade e afetos se tecem o tempo todo, para além dos conteúdos previstos nas disciplinas... Escolas se tornam lugar de trançar fios de amizade que só são rompidos com a morte. Escolas para feitura das festas! Salas de aula, pátios, dormitórios, entre outros tantos *espaçostempos* de encontros, vão produzindo, entre esses praticantes, sentimentos de pertencimentos e afastamentos...

A conversa com Kuki aponta algumas *estratégias e táticas* (CERTEAU, 1994) que se trançam entre esses praticantes em relação aos sentidos dos conhecimentos e da avaliação que são aprendidos nas escolas, ou seja, dos currículos prescritivos que estabelecem *o quê* e *como* ensinar fazendo com que nem para os professores e nem para os alunos, essas prescrições façam sentido.

O encontro com o aluno da turma da 8ª série também nos trouxe outras possibilidades de pensar os sentidos que os professores fazem na vida dos alunos, contrariando algumas generalizações que *andam por aí*... Depois que ele nos contou sobre a programação da festa de encerramento do ano letivo e da formatura, começou a falar que a professora que seria paraninfa da turma.

> – Iracema é paraninfa... Por quê? (Regina pesquisadora)
>
> Vitor (aluno da 8ª série) – As coisas que acontecem de diferente na turma é sempre ela que está ali na frente, coordenando... Os professores ficam mais na sala e ela não, ela expande... Uma vez por semana, vamos para biblioteca, para o laboratório, faz projetos, viagens... Expande o conhecimento...

Depois de conversar com Vitor, fomos ao encontro de Iracema e nos encantamos com a maneira como fala de seus alunos:

> Trabalhar com emoção é necessário, não só com olhar de avaliador... Eu não faço críticas públicas aos meus alunos, eu prefiro conversar com eles. É uma troca, né? A professora dá moleza? Não! Acho que temos que chamar a atenção, mas aproveitar a energia para a produção, e uma palavra mal colocada para um adolescente marca muito, às vezes, para vida toda. Ele precisa acreditar que a gente acredita! (IRACEMA, professora).

As pesquisas não tiveram a intenção de analisar o cotidiano a partir do paradigma das certezas e verdades absolutas, ou seja, "[...] de tentar propor à realidade o que ela deveria ser [...]" (OLIVEIRA, 2007). Pretenderam contribuir para trazer à cena a potência das relações e emoções, dos encontros e confrontos que acontecem nos *espaçostempos* das escolas, em suas articulações com outros contextos, que nos ajudam a pensar e a compreender as invenções desses *sujeitos ordinários* (CERTEAU, 1994), em redes, que se constituem e hibridizam as práticas escolares...

Nesse sentido, assumindo o processo de *hibridação* que acontece nas relações, nas discussões ligadas às *teoriaspráticas* cotidianas e associando a educação e o currículo aos processos culturais mais amplos, não há como negar a "importância dos fluxos de significados que se estabelecem entre diferentes campos e sujeitos" (LOPES; MACEDO, 2002, p. 49), sendo possível afirmar que, nesses *espaçostempos* de fronteiras, deslocamentos, discursos e traduções culturais, forjam-se os *currículos hibridizados,* onde professores e alunos, de modo especial, lidam com a *diferença*, ao buscar negociá-la.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu "uso" em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior. Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA, ago de 2005.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. RJ: DP&A, 2001.

_____. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. (org). **A escola tem futuro.** RJ: DP&A, 2003.

_____. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. **Histórias de vida e formação de professores.** RJ: FAPERJ, 2008.

_____. Redes educativas 'dentrofora' das escolas exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Â.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** BH: Autêntica, 2010.

_____.; OLIVEIRA, Inês B. de. Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade.** Campinas: CEDES, vol. 25, n. 86, 2004.

BHABHA, H. K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses:** textos seletos. Organização Eduardo F. Coutinho. RJ: Rocco, 2011.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **A invenção do cotidiano**: 1: artes de fazer. RJ: Vozes, 1994.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. SP: Cortez, 2005.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. **Método**: pesquisa com o cotidiano. RJ: DP&A, 2003.

_____. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes.** RJ: DP&A: 2006.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GINZBURG, C. **Mitos emblemas e sinais**: morfologia e história. SP: Companhia das Letras, 1989.

HANCIAU, N. J. O entre-lugar. In: FIGUEIREDO, E. **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: UFJF/Niterói: Eduff, 2005.

LINHARES, C. F Formação de professores: definir ou interrogar tendências? In: GARCIA, R. L. (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; RJ: FAPERJ, 2010.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

OLIVEIRA, I. B; GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Petrópolis: DP *et Alii;* Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

SOUZA FILHO, A. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. **Cartografias de Foucault**. BH: Autêntica, 2008.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA AMAZÔNIA: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Souza, Adria S. D. de [1]; Bettiol C. A. [2]

[1] Professora da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, coordenadora do Programa de Formação do Magistério Indígena da Universidade do Estado do Amazonas
[2] Professora da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Câmpus de Presidente Prudente, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas/FAPEAM

Email: adria_simone@hotmail.com; celiabbettiol@gmail.com

Resumo

A pesquisa apresenta o processo de elaboração do currículo do curso de Pedagogia Intercultural na Universidade do Estado do Amazonas/UEA. A demanda foi apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Olivença por meio da plataforma Paulo Freire, dispositivo implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES para promover cursos de formação de professores em serviço para três turmas de professores indígenas das etnias Tikuna, Kambeba e Kokama. O município localiza-se no Território Etnoeducacional do Alto Solimões no Amazonas/Brasil. Para a discussão do Projeto Pedagógico do Curso/PPC. A metodologia de trabalho possibilitou uma visita ao município em julho de 2013 e a reunião com os representantes das etnias locais que atuam no Setor de Educação Escolar Indígena Municipal para traçar os eixos norteadores do Currículo: formação inicial com ênfase na utilização das línguas maternas. A proposta do Curso também foi apresentada no seminário da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues/OGPTB no município de Benjamim Constant em novembro de 2013. O currículo, portanto, é resultado de uma interlocução da Universidade, por meio de seus professores e da comunidade indígena, representada por seus líderes e está organizado por três eixos, a saber: Ciclo Básico, Ciclo de Aprofundamento e Ciclo Específico de Etnoeducação. Desta forma, entendemos que o currículo proposto para além de ser um documento, inscreve-se como resultado de uma interlocução de culturas, conhecimentos, saberes e práticas que envolvem tanto a Universidade quanto a comunidade indígena.

Palavras-chave: Currículo e Ensino Superior; Pedagogia Intercultural; Professores Indígenas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

O trabalho apresenta o percurso de elaboração e discussões sobre o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas /UEA. As questões que nortearam a concepção e elaboração desse currículo foram: como conceber a formação de professores indígenas num currículo intercultural? De que forma saberes diferentes podem se articular na formação desses professores? A demanda foi apresentada pelo município São Paulo de Olivença, no Território Etnoeducacional/TEE Alto Solimões e para coletar os dados que nortearam as discussões aqui apresentadas realizamos uma visita ao município, apresentação da proposta em seminários específicos e no colegiado de Pedagogia da Escola Normal Superior da UEA.

Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautados pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

O resultado desse trabalho foi a proposta do Projeto Político Pedagógico do Curso e a consolidação de uma equipe multidisciplinar para acompanhamento do curso em questão. Ressaltamos que o currículo proposto para além de ser um documento, inscreve-se como resultado de uma interlocução de culturas, conhecimentos, saberes e práticas que envolveram tanto a Universidade quanto a comunidade indígena.

2 Da demanda apresentada: os sujeitos envolvidos e a proposição do curso

A demanda foi apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Olivença por meio da plataforma Paulo Freire, dispositivo implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES para promover cursos de formação de professores em serviço para três turmas de professores indígenas das etnias Tikuna, Kambeba e Kokama. O município localiza-se no Território Etnoeducacional/TEE Alto Solimões no Amazonas/Brasil. A equipe responsável pelo programa na Universidade do Estado do Amazonas encaminhou a demanda para a equipe do Programa de Formação de Professores Indígenas/ PROIND para análise e encaminhamentos.

É importante salientar que os sujeitos desse curso são professores já atuantes na rede de Ensino Municipal e, portanto, trazem saberes de experiência da docência e questionamentos específicos sobre o trabalho docente nas suas comunidades. Desta forma, o currículo desse curso não poderia ser discutido fora desse contexto. Para Moreira e Silva (2002, p.8)

> [...] currículo é um artefato social e cultural isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação.

Assim, analisou-se que a participação da comunidade indígena, por meio de seus representantes era algo imprescindível quando da concepção e construção do currículo a ser implantado no curso, ora em andamento. Essa interlocução se deu em diferentes momentos e espaços, configurando-se como um diálogo intercultural de diferentes saberes e experiências que se entrelaçaram na tessitura deste currículo.

2.1 Diferentes olhares e contextos: as vivências e tessitura do currículo

O primeiro contato com o grupo que apresentou a demanda se deu em julho de 2013 quando a Universidade do Estado do Amazonas por meio de uma professora coordenadora do Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES e duas professoras coordenadoras do PROIND, um representante do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia/COPIAM e um da Secretaria de Estado para Assuntos Indígenas/ SEIND fizeram uma visita ao município São Paulo de Olivença. Foi agendada com antecedência uma reunião com os coordenadores do Setor de Educação Escolar Indígena, o Secretário de Educação Municipal e outras lideranças indígenas locais. A pauta da reunião foi voltada para discutir qual curso seria ofertado, quais as proposições que as comunidades indígenas traziam para a discussão desse currículo e qual seria o papel das instituições envolvidas nesse processo.

A primeira fala foi dos representantes indígenas que colocaram a necessidade de um curso de formação inicial para atender as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, portanto, um curso de Pedagogia. Porém trouxeram um elemento novo que seria o eixo norteador desse currículo: a ênfase no ensino e utilização da língua materna. Tal interesse se dá pelo que narram os professores indígenas no esforço da revitalização da língua materna e manutenção da cultura, no caso das etnias Kokama e Kambeba que estão vivenciando um processo de afirmação de sua identidade étnica. No caso dos Tikuna, falantes fluentes da própria língua, o desafio está em trabalhar a escrita e alfabetização dos alunos na própria língua, bem como na importância de manter vivas a língua e a cultura desse povo.

Outras questões como a presença de saberes indígenas no currículo do curso e as implicações pedagógicas do trabalho em suas comunidades foram discutidas coletivamente. Sobre essa questão a Resolução do CNE/CEB 5/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica diz que:

> § 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.
>
> [...]
>
> § 5º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino.

Para uma compreensão mais aprofundada da realidade de trabalho desses futuros alunos do curso, no intuito de atender o que preconiza a diretriz, realizamos uma visita em várias escolas de diferentes comunidades indígenas. Esse momento oportunizou conhecer um pouco mais do trabalho do professor nessa escola.

Após a visita, foi feita apresentação da mesma em uma reunião do Colegiado de Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas que deu parecer favorável ao pleito, bem como se constituiu um grupo de professores para trabalhar no Projeto Pedagógico do Curso. Em novembro de 2013 o desenho da proposta foi apresentado pelas professoras da Universidade do Estado do Amazonas no seminário da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues/OGPTB no município de Benjamim Constant onde se discutiu o acesso dos indígenas do Alto Solimões na Universidade. As inferências colocadas à proposta foram discutidas com o grupo formado para compor o Núcleo Docente Estruturante/NDE do curso com professores dos Centros de Estudos Superiores de Tabatinga/UEA, de Tefé e da Escola Normal Superior/UEA.

2.2 A organização do currículo do curso de Pedagogia Intercultural da Universidade do Estado do Amazonas

A interculturalidade implica uma relação intencional em que os grupos envolvidos desconstroem relações que há séculos trazem o estigma da discriminação e da pretensa superioridade de umas sobre as outras. Assim, conceber um currículo intercultural pressupõe uma atitude respeitosa e dialógica entre os grupos envolvidos. Reppetto assim define esse diálogo:

> [...] o sentido do diálogo entre culturas refere-se não apenas a desenvolver capacidades para ouvir e falar, mas, sobretudo, de refletir e pensar numa perspectiva dialógica, o que não deve remeter apenas à ideia de um colóquio entre dois (emissor e receptor), mas sim a uma discussão polifônica, sustentada por diferentes referências espaço-temporais, onde ideias, opiniões, conceitos, percepções sobre os processos históricos e do próprio mundo, devem ser compreendidos no complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos.

Assim, para pensar todas as questões que se impõe ao construir um currículo intercultural, faz-se necessário também pensar no lugar de igual importância que os saberes e conhecimentos trazidos por estes grupos ocupam nesse currículo. Nessa tessitura as tensões e conflitos que se fazem presentes exigem dos envolvidos uma postura, como afirma Candau:

> Nesse sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate (CANDAU. 2010. p. 764).

É importante ressaltar que esses conhecimentos e saberes exigem que o Núcleo docente Estruturante desse curso seja de natureza multidisciplinar, pois a presença das diferentes áreas do conhecimento e dos diferentes saberes trazidos pelas comunidades indígenas possibilita uma atitude mais integradora desses elementos e, oportuniza, dessa forma um reconhecimento das diferenças e sua importância no trabalho intercultural. A mesma autora pontua sobre o que sejam conhecimentos e saberes:

> O que denomino conhecimentos está constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Esses conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresenta um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos (CANDAU,2010. p.764).

Tendo como pano de fundo as questões acima expostas, o desenho inicial do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural foi organizado em nove módulos que ocorrerão em períodos alternados, constituído por três eixos: Ciclo Básico, Ciclo de Aprofundamento e Ciclo Específico de Etnoeducação.

No Ciclo Básico a proposta é o trabalho com conhecimentos gerais acerca da sociedade e do homem, do trabalho científico e das Políticas Públicas voltadas á Educação. No caso deste curso um estudo mais específico sobre as comunidades indígenas onde residem os alunos, suas organizações e a participação de alguns membros que exercem liderança nesses locais será elemento organizador para compreender a sociedade e seus sujeitos. Também se terá um olhar particular sobre as políticas públicas educacionais voltadas para povos indígenas e o estudo dessas resoluções.

No Ciclo de Aprofundamento os conhecimentos da escola, a contribuição da Psicologia e da Didática serão trabalhados a partir do contexto local. Nesse momento, atividades de incursão nas escolas onde atuam esses alunos serão os eixos que nortearão os estudos e discussões dos conhecimentos trabalhados.

Por fim, no Ciclo Específico de Etnoeducação a ênfase será sobre o trabalho com as línguas maternas e as atividades de intervenção nas escolas estarão pautadas a partir do conhecimento que delas construiu-se durante o percurso do curso.

No intervalo entre os módulos ocorrerão seminários e oficinas sobre temas específicos a fim de estabelecer contato permanente com os alunos e alimentar a reflexão durante todo o curso. A metodologia modular se ancorará na proposta da Pedagogia da Alternância e terá como instrumentos de acompanhamento o caderno de campo para registro das atividades desenvolvidas e os círculos de partilha no inicio de cada módulo.

3 Considerações Finais

O trabalho apresentado traz o percurso de elaboração de um currículo de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas. As questões propostas inicialmente nos levam a pensar que a formação de professores indígenas na Amazônia não pode ser desvinculada do contexto aonde vai se desenvolver essa formação. A Resolução CNE/CB 5/2012 no artigo 20 deixa claro que essa formação deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e suas instituições formadoras.

No entanto, o percurso realizado pelo grupo da Universidade do Estado do Amazonas e comunidade indígena na trajetória de construção de um currículo intercultural, aponta que esse processo deve ser pensado conjuntamente numa relação dialógica dos envolvidos, pois a oferta de cursos que não contemplem as necessidades dessas comunidades pouco acrescenta ao trabalho das escolas indígenas.

Referências

Brasil. **Resolução CNE/CEB 5/2012.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

Candau, V. M. (2010) **As diferenças fazem a diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos**. *In*. SOARES. Leôncio. [et. al]. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica.

Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. da (2002). **Currículo, Cultura e sociedade**. (7ª Ed). São Paulo. Cortez.

Reppetto, M. **Os Sentidos das Fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade.** In: Textos&Debates, Boa Vista, n.22, p. 13-30, jul./dez. 2012. Disponível em: http://revista.ufrr.br/index.php/textosedebates/article/view/1602 Acessível em 30/08/2014 às 19:35 hs.

CULTURA ESCOLAR E CULTURAS JUVENIS: NOVOS CENÁRIOS E ALGUNS DESAFIOS

SILVA, A. C. C. [1]; Menezes, J. A. [2].

[1] Mestranda na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

[2] Docente na Universidade Federal de Pernanmbuco, Brasil

Email: decacastro21@hotmail.com ; jaileila.araujo@gmail.com

Resumo: O estudo em tela pretende discutir sobre os impasses e as tensões na relação entre os jovens e a escola, no contexto da Educação Básica Brasileira, a partir da análise dos resumos de trabalhos científicos produzidos no país, nos últimos dez anos. Coletamos teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, artigos na Revista Educação & Sociedade e no Grupo de Trabalho Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Identificamos nos resumos os principais objetivos, referenciais teóricos e metodológicos, períodos de publicação e temas de interesse das instituições acadêmicas. Realizamos uma pesquisa bibliográfica de Estado da Arte, que resultou em um quadro de estudos que versam sobre a pouca conexão entre as Culturas juvenis e a Cultura escolar. Esse fenômeno tornou-se latente nas últimas décadas com a universalização do ensino médio, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que impactou no crescimento da população juvenil nas escolas públicas brasileiras. Os estudos apontam que a escola lida com as juventudes numa perspectiva homogeneizadora, considerando apenas a idade como critério para definir esse grupo social. A escola não valoriza as experiências e aprendizagens tecidas pelos jovens fora do espaço escolar e apresenta dificuldade para incluir aspectos dos repertórios culturais juvenis em suas práticas pedagógicas. Um dos resultados dessa relação é alto índice de estudantes em situação de correção de fluxo escolar. O último censo da Educação Básica registrou que 33% dos estudantes do Ensino Médio não concluíram sua escolarização no período previsto. Esse aspecto ainda é pouco explorado pelos pesquisadores. Nos trabalhos analisados observa-se a preferência por metodologias qualitativas, especialmente as de cunho etnográfico, e o diálogo com diferentes teóricos, numa perspectiva interdisciplinar.

Palavras-chaves: Cultura escolar; Culturas juvenis; Educação Básica.

1 Introdução

O processo de expansão da escolarização básica no Brasil foi intensificado a partir da década de 1990, com o advento da lei 9394/ 96, que instituiu novas diretrizes e bases para a Educação Nacional e determinou a obrigatoriedade do ensino médio, voltado para os jovens, com em média, 15 a 17 anos. O aumento no número de matrículas foi reflexo da ampliação ao atendimento a estudantes oriundos das classes populares. A presença desses sujeitos trouxe à tona a demanda por mudanças nas práticas escolares, a fim de que pudesse dialogar com os interesses e expectativas de grupos culturalmente diversos, que enfrentam a negação de uma série de direitos sociais.

Contudo, o que temos observado é a oferta de uma escolarização descomprometida com o repertório cultural dos jovens, que não apresenta respostas aos desafios que se impõem à sociedade globalizada, implicando na quebra de vínculos com a escola, instituição que teria papel preponderante nos seus processos formativos. Uma problemática que deriva desse cenário é o fracasso escolar, responsável pelos índices de evasão nas escolas públicas brasileiras (ALVES; GARCIA, 2008).

O descompasso entre práticas formativas desenvolvidas pela escola e os interesses e expectativas dos jovens tem produzido uma relação de incomunicabilidade entre os estudantes e seus professores. Segundo Carrano,*"há uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem comum"* (2008, p.202).

A escola produz uma leitura limitada da juventude, buscando delimitá-la apenas pelo critério geracional, como etapa situada entre a infância e a vida adulta, sem considerar as formas como os jovens podem experienciar essa condição. Os anseios dos jovens são interpretados pelos educadores como demandas passageiras e rebeldia, que cessarão com a "maturidade". Por outro lado, os jovens reconhecem a escola como um lugar burocrático, que precisam frequentar para conquistar uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho ou apenas para satisfazer as determinações de suas famílias (DAYRELL, 2007).

Para compreender melhor as tensões observadas na relação entre a escola e as culturas juvenis, analisamos os resultados de trabalhos publicados na última década sobre essa questão. Pretendemos, desta forma, contribuir com as reflexões de outros pesquisadores que se interessem por essa temática, por meio da síntese do que foi produzido até aqui em 03 fontes de publicação: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e artigos na Revista Educação & Sociedade e no Grupo de Trabalho Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

2 Que relações os jovens brasileiros estabelecem com a escola?

De acordo com Groppo (2000), a juventude é uma categoria sociocultural, criada simbolicamente em função das instituições modernas do século XIX, tais como, o Estado, a Escola, o Direito e o Mundo do trabalho industrial para institucionalizar o curso da vida, agregando desta forma, os sujeitos que vivem um período interstício entre as funções sociais da infância e da idade adulta.

Alguns autores, como é o caso de Kauskopf (2004 *apud* Groppo, 2010), criticam as repercussões homogeneizantes do modelo de fases da vida, ressaltando a diversidade de vivências juvenis em articulação com aspectos culturais e econômicos. Para Dayrell (2007), é importante situarmos quais são os universos culturais e sociais que influenciam a condição juvenil dos brasileiros, quais situações são responsáveis por tornar viável a presença do jovem na Escola e a garantia às suas demais experimentações.

Refletindo sobre a tensão que se estabelece entre as culturas juvenis e a cultura escolar Dayrell (idem) entende que esta é, em grande medida, provocada pelo autoritarismo que reveste as normas e regras escolares, limitando a ação dos sujeitos jovens. O autor esclarece que há uma tendência à naturalização da categoria "aluno", tratada pelos adultos como universal, utilizada para disciplinar o comportamento do jovem e hierarquizar as relações.

Quando analisamos a escola tanto em sua estrutura física quanto em sua organização pedagógica mapeamos uma série de mecanismos de poder que são utilizados nos jogos de dominação cultural. Esses mecanismos atuam, por exemplo, na fragmentação dos grupos sociais dividindo-os por idades, em séries (turmas), em fileiras, etc. Os corpos desses sujeitos também são fragmentados e algumas de suas dimensões são relegadas a segundo plano - sentidos e sentimentos - em função da supremacia da racionalidade (SILVA, 2007).

Há professores que tentam impor um papel de autoridade pelo conhecimento científico que detém, negando, desta forma, a possibilidade de conhecer a cultura do estudante jovem e de estabelecer relação pedagógica baseada na troca de saberes.

> Nesse sentido, é urgente a compreensão da cultura da escola como um processo dinâmico e negociado entre os diferentes atores do processo pedagógico, o que permite uma compreensão mais aprofundada da contribuição de tais atores na construção dos valores, crenças e princípios, assim como nas ações que se processam na realidade cotidiana. (SILVA, 2001, p.129)

Em uma pesquisa realizada com professores da Rede pública de Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco, durante a realização do Curso de Formação em Gênero e Diversidade (FAGES/ UFPE), Weber (2009) analisou as falas dos professores sobre três questões que orientaram o debate do grupo durante o curso: *Como a escola vê o professor e o aluno? O que significa escola para o aluno e o professor? A escola tem futuro?* Para responder aos nossos objetivos vamos trazer aqui apenas as concepções dos professores sobre os estudantes e sobre si mesmos.

> A concepção de aluno expressa pelos professores utiliza como referência a comparação entre passado e o presente. Nesta chave ganha destaque a oposição aluno "passivo", "submisso", "mero expectador", "receptor do conhecimento" que caracterizava o aluno do passado e o aluno "crítico e reflexivo, que busca uma sociedade igualitária", como principal marca do presente. Todavia, apesar de dotado de tais características, o aluno do presente teria uma relação ambígua com a escola, que seria para ele, simultaneamente um lugar de descobertas e também de decepção, porque nem sempre se sente valorizado e incluído nesse universo (...) O professor que no passado poderia ser caracterizado como "autoritário", "dono do saber", "dono do poder", é contraposto àquele do presente concebido como "mediador", "articulador", "que busca uma relação igualitária" (...) Isto pressupõe 'a participação na vida do estudante de forma direta, trocando informações, escutando-o, interagindo para melhor entrosamento" (...) Mas isto também é visto como "cobrança de posturas novas, motivação, desenvolvimento de técnicas diferenciadas que "sobrecarregam o professor exigindo a todo instante que mantenha contato e estabeleça vínculo com o aluno"... (p.35 e 36).

Percebemos que há indícios no discurso dos professores sobre a necessidade de ressignificar as práticas escolares para atender as expectativas dos estudantes jovens, no sentido de transmitir um conhecimento que faça sentido para suas vidas e ajudá-los na tarefa de participação social. Entretanto, a maioria dos estudos analisados a seguir apontam que a escola não tem conseguido corresponder às demandas apresentadas pelas culturas juvenis.

3 O que dizem os estudos sobre a relação entre as culturas juvenis e a escola?

Conforme anunciamos no início desse texto, socializaremos o resultado da pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, na Revista Educação & Sociedade e no Grupo de Trabalho de Currículo e Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. A pesquisa ocorreu no período de maio a julho de 2014, a partir dos descritores **cultura escolar**; **culturas juvenis**; **escolarização de jovens pobres**.

Segundo Luna, "o objetivo deste tipo de trabalho é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ ou metodológicos" (1996, 82).

Analisamos os resumos dos trabalhos dos últimos dez anos (2004-2014), buscando identificar os principais objetivos, referenciais teóricos e metodológicos, períodos de publicação e temas de interesse das instituições acadêmicas. Nossa pesquisa bibliográfica de Estado da Arte apontou para um quadro de estudos que versam sobre a pouca conexão entre as culturas juvenis e a cultura escolar.

Coletamos 33 trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 19 dissertações de Mestrado e 14 Teses Doutorado, realizadas nos campos da Psicologia (01), Psicologia Social (01), Antropologia (01), Ciência Política (01) e Educação (29), nos seguintes Estados: Rio Grande do Sul (13), São Paulo (05), Goiás (05), Rio de Janeiro (04), Minas Gerais (01), Bahia (01), Rio Grande do Norte (01) e Paraíba (01).

Acreditamos que a recorrência de pesquisas no Estado do Rio Grande Sul, 39% dos estudos, seja reflexo da vasta produção dos intelectuais das Universidades da Região, especialmente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)[1], acerca dos Estudos Culturais e Educação, corrente teórica que investiga os fenômenos da Cultura, e foi utilizada como arcabouço teórico de muitos trabalhos coletados durante a revisão da literatura. Estes estudos são orientados pela abordagem qualitativa, com predominância de pesquisas etnográficas (10).

A análise dos resumos revelou as principais temáticas tratadas pelos pesquisadores: Relação entre a Cultura escolar e as Culturas juvenis: os sentidos e significados da escola/ escolarização para o jovem (15), Caracterização das Culturas juvenis/ Identidades juvenis (09), Socialização e participação juvenil na Educação formal e Educação não-formal (04),

[1] COSTA, M. V.; CORAZZA, S. M.; FISCHER, R. M. B.; LOURO, G. L.; MEYER, D. E. E.; SILVA, T. T.; SILVEIRA, R. M. H.; VEIGA-NETO, A., entre outros.

Produção de saberes pelo jovem na Escola (02), Violência juvenil na escola (02), Fracasso escolar e vulnerabilidade social (01).

Observamos que 19 pesquisas foram produzidas nos últimos cinco anos (2009-2014), representando 57% do total. Esses estudos apresentaram uma mudança de perspectiva na problemática da juventude/ escola. Anteriormente havia uma preocupação acerca do acesso à escolarização, mas o cenário mudou em decorrência das políticas educacionais realizadas no Brasil na última década, como é o caso do Projovem[2]. Agora, o foco está na questão da permanência do jovem na escola.

Weber (idem) afirma que a partir de meados de 1980 começa a haver indícios de um conceito de qualidade na educação pública brasileira, materializado a partir da implementação de políticas nacionais e locais de luta pelo direito à educação, tais como: organização das escolas; garantia de condições materiais e pedagógicas; sistema de avaliação do trabalho escolar realizado; formação inicial e continuada dos professores, etc. Entretanto, a autora constata que:

> Alguns avanços são apontados no que se refere à permanência do aluno na escola e no tocante à produtividade escolar, não havendo, todavia, indícios confirmadores da associação entre a intervenção feita e resultados pedagógicos obtidos e tampouco a indicação de superação das desigualdades sociais e de disposição para a convivência com as diferenças, sejam elas de natureza étnica ou cultural. (p.28 e 29)

Corroboramos com a posição da autora, pois percebemos que a grande maioria dos estudos realizados nos últimos cinco anos preocupou-se em compreender quem são os jovens que estão na escola básica brasileira, quais os sentidos e significados que eles produzem sobre o processo de escolarização e como esses significados vão influenciar a constituição da sua identidade juvenil e o modo como se inserem na sociedade. Outras pesquisas se ocuparam em identificar as implicações dos aspectos mencionados na estruturação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e pela escola.

Analisamos também as publicações dos últimos dez anos no Grupo de Trabalho de Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, porém só identificamos 04 trabalhos que versavam sobre a relação entre a cultura escolar e a cultura juvenil, apesar da considerada produção desse GT sobre a temática da juventude. Os resultados dos trabalhos apontaram a dificuldade da escola em desenvolver práticas escolares que contemplem a diversidade cultural presente nas escolas. Geralmente, há uma tendência apenas de enxergar o futuro trabalhador, que deve ser preparado para o mundo do trabalho. Isso em grande parte se deve a falta de interesse da escola em conhecer os outros locais de socialização em que os jovens transitam e se socializam.

Por fim, analisamos os artigos coletados na revista Educação &Sociedade. Também identificamos poucos, apenas 05, produzidos entre 2007 e 2013. Nesses trabalhos, houve uma ênfase nos processos de diminuição da desigualdade social com a recente universalização da escolarização para os jovens no Brasil. Contudo, apontam a necessidade de

[2] Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Desenvolve ações Educação, Assistência social e Qualificação profissional.

maior investimento na qualidade para que os jovens não se sintam excluídos e desmotivados dentro do próprio espaço escolar.

Os dados do último censo escolar da educação básica, divulgado pelo Ministério da Educação, apontam que 33%[3] dos jovens matriculados no Ensino Médio precisam corrigir o fluxo escolar, pois tiveram problemas durante o percurso escolar (evasão ou repetência).

Por outro lado Gomes (1997) constatou que "é crescente a demanda por Educação nas camadas populares, o que indica o valor a ela atribuído nesse nível de classe" (p.53), inclusive porque a escolarização representa um requisito para a inserção profissional do jovem, especialmente, em um contexto de desenvolvimento tecnológico. Entretanto, a autora verificou em seus estudos que apesar dos jovens das classes populares reconhecerem a importância da escolarização, nem sempre tem experiências positivas e significativas na escola.

4 Considerações finais

Constatamos que os desafios que se interpõem na relação entre a escola e as culturas juvenis é uma preocupação dos pesquisadores da área da Educação, visto que 29 das 33 dissertações e teses analisadas foram produzidas nesse campo. Os trabalhos analisados indicam que a escola ainda é tida pelos jovens como um espaço importante para a sua formação, proteção e socialização. Mas, por outro lado, a escola também é apontada como lugar de insatisfação e de exclusão.

Um dos fatores que provoca esse cenário é a dificuldade dos jovens em conciliar e produzir sentidos entre os saberes culturais produzidos em outros espaços da vida cotidiana e os saberes da cultura universal, transmitidos pela escola. Outro entrave é o limite à participação na cultura escolar, garantindo que suas opiniões e ações sejam acolhidas e respeitadas na escola. É necessário que a cultura escolar passe a considerar o jovem numa perspectiva positiva, valorizando suas potencialidades nas intervenções necessárias a um modelo mais democrático de escola.

Uma questão ainda pouco explorada pelas pesquisas é sobre as consequências da inadaptação das culturas juvenis à cultura escolar. Apenas uma dissertação tratou sobre o fracasso escolar, ainda assim, com foco na questão da vulnerabilidade social. Entretanto, percebemos que a questão do baixo rendimento escolar como reflexo da resistência jovens às práticas escolares é tratado, por alguns estudos, como tema transversal.

Conforme apresentamos nas estatísticas do Ministério da Educação, a ausência de uma educação considerada de qualidade pelos jovens contribui para o fracasso escolar dentro das redes públicas de ensino e impedem os jovens de avançar nos seus percursos de escolarização. Diante do alto índice de estudantes que necessitam corrigir seu fluxo escolar, acreditamos que essa temática mereça maior investimento de pesquisa. Também notamos a escassez de

[3] Censo da Educação Básica 2013 - MEC/INEP/Deed.

estudos que apontem fatores de convergência e estratégias de aproximação entre as culturas juvenis e a cultura escolar.

Referências

ALVES, N., GARCIA, R. L. (2008). O sentido da escola. Petropólis: DP&A.

CARRANO, P. (2008). Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, Vera &MOREIRA, A. F. (org). Multiculturalismo. Petropólis: Vozes.

DAYRELL, J. (2007). A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, N° 100, 1105-1128.

GOMES, J. V. (1997). Jovens urbanos pobres. Revista Brasileira de Educação. N°06, 53-62.

GROPPO, L. A. (2000). Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL.

_____ (2010). Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. Última década. Val paraíso, N° 33. 11-26.

SILVA, J. M. A. de P. (2001). Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. Cadernos de pesquisa, N°112, 125-135.

SILVA, T. T. (2007). Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo horizonte: Autêntica.

LUNA, S. V. (1996). Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC. 80-105.

WEBER, S. (2009). Desigualdades sociais e escola: alguns aspectos a considerar. In: SCOTT, P; LEWIS, L.; QUADROS, M. Teodósio de. Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Editora universitária UFPE.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

MÚSICA, LEITURA E DIVERSIDADE RACIAL NO CENTRO DO CURRÍCULO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO CEMEI MARIA CONSUELO

Silva, N. G.M da [1]; Spressola, N.H.[1] & Tebet, G. G. de C. [2]
[1] Prefeitura Municipal de São Carlos, SP, Brasil
[2] Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Email: gbazinha@yahoo.com.br; nilmarahelena@hotmail.com; gabrielagtebet@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho objetivou o desenvolvimento e a implantação de um currículo para a educação infantil que respeite as crianças, suas singularidades, potencialidades, diferenças, os conhecimentos e os saberes das famílias e da comunidade local. Um currículo que reconheça e valorize as contribuições das culturas negra, cigana e indígena, sem ignorar as contribuições das culturas orientais e europeias que tradicionalmente perpassam todos os currículos escolares. Ambicionamos também valorizar as culturas das diversas regiões do Brasil. Partimos de um reconhecimento do papel exercido pela escola historicamente no que diz respeito à invisibilização e subalternização das diferenças, que têm implicado na rejeição de muitas crianças à sua história, origens e pertencimento étnico-racial. Frente a tal contexto, o CEMEI Maria Consuelo Brandão Tolentino fez sua escolha: escolheu valorizar em seu currículo as cem linguagens da infância e potencializar as diferenças. Escolheu investir no colorido e na alegria do circo, da música e da vida. Escolhemos reconhecer as diferenças existentes no interior da instituição e respeitá-las por meio de uma prática educativa que valorize a diversidade cultural brasileira. Tendo como referências teóricas os debates sobre a pedagogia da diferença propostos por autores como Abramowicz, Silvério e Vandenbroeck, dentre outros; escolhemos viver a possibilidade de ampliação do repertório cultural de cada um e de todos os envolvidos no processo educacional do CEMEI, reconhecendo que a troca entre crianças, docentes, demais profissionais da escola, famílias das crianças e a comunidade local tem muito a oferecer, bem como temos todos muito que aprender na relação com os demais. Escolhemos usar como metodologia de trabalho a arte, a música e a literatura, compreendidas como referências pedagógicos e culturais que podem ser utilizadas na luta contra o preconceito e a discriminação racial. É o relato dessa experiência que ora socializamos.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; currículo; educação infantil; diferença; arte.

1 Introdução

Este trabalho debateu a necessidade de um currículo para a educação infantil que respeite as crianças, em suas singularidades e potencialidades bem como os conhecimentos e saberes das famílias dessas crianças e da comunidade. Um currículo que reconheça e valorize as contribuições culturais dos diversos povos e grupos étnicos que compõem a população brasileira e que estão presentes no interior da escola.
O primeiro passo desse trabalho consistiu em uma ação voltada aos docentes e à equipe de apoio (serventes/merendeiras, faxineiras, porteiro). Cabe destacar que o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) no qual se desenvolveu este trabalho localiza-se na periferia do município, de São Carlos, sendo o mais distante do

centro, ainda na área urbana. Assim, a rotatividade docente é grande e o papel formativo assumido pela gestão da escola passa a ser de extrema importância.

Agnes Heller reflete sobre a vida cotidiana como sendo marcada pela espontaneidade e pelo pensamento cotidiano. Para a autora, esse tipo de pensamento pauta-se em juízos provisórios e preconceitos que apoiam e orientam nossas ações na cotidianidade. De acordo com a autora "(...) por um lado, assumimos estereótipos, analogias, e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são impingidos pelo meio em que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos, se é que se chega a produzir-se tal atitude." (Heller, 1989, p.44)

Costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-lo espontaneamente a casos concretos através de mediações. Assim, é possível afirmarmos com Heller que por mais difundido e universal que seja um preconceito, sempre depende de uma escolha, relativamente livre, o fato de que alguém se aproprie ou não dele. Cada um, inclusive a escola – quando se omite de discutir o tema com sua equipe pedagógica, alunos e famílias – é responsável pela manutenção do preconceito.

> Deste modo, a escola passa a desempenhar um papel fundamental para a superação do racismo, uma vez que o racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente. No entanto, no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência. Nesse contexto, o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política. Esse é mais um dos motivos pelos quais consideramos que a escola deve superar os preconceitos em relação à estética negra (Gomes, 2002, p. 49).

A autora afirma ainda, ao discutir diversidade cultural, currículo e questão racial que: "Nossos alunos e alunas, ao passarem pela educação básica, precisam vivenciar práticas pedagógicas que lhes possibilitem ampliar o seu universo sociocultural, rever e superar preconceitos, eliminar toda e qualquer forma ou comportamento discriminatório em relação ao outro."(Gomes, 2006 p. 26). E questiona-nos: "Como garantir uma educação igualitária e de qualidade para todos, respeitando a diversidade? Como construir práticas curriculares que contemplem, de forma ética, a diversidade, sem folclorizá-la ou omiti-la, e que ao mesmo tempo, não se silenciem sobre ela"?

Pois bem, esse foi o desafio que tomamos para nós: o de construção de uma educação, entendida como prática da diferença. Assim, esse trabalho constitui-se como um relato dessa experiência vivida.

2 Justificativa e Planejamento

Estudos vem mostrando que o racismo se manifesta na escola de diversas formas e atinge todas as faixas etárias (Abramowicz, Barbosa & Silvério, Cavalleiro, Gomes, Oliveira e Rosemberg,). A escola tem sido apontada como uma instituição conservadora e excludente, na medida em que tem adotado, historicamente, um modelo de currículo marcado pela ausência de conteúdos que contribuam para a valorização da diversidade racial e cultural presente em seu interior. Mas a escola apenas reflete uma questão social que é bem mais ampla. Nesse sentido, destacamos o importante papel da escola de educação infantil, que ao acolher essas crianças, e propiciando-lhes experiências em diversas áreas, pode possibilitar-lhes uma rica experiência de infância capaz de auxiliar na construção de uma identidade positiva, reconhecendo as potencialidades criativas de cada criança atendida e agindo, assim, para a superação de desigualdades.

Abramowicz (2006) denuncia: "Há na escola uma questão racial de primeira grandeza (…) quando todas as crianças são pobres, as negras são as mais excluídas e impactadas pelo fracasso. Isso significa dizer que o funcionamento da

escola é racista." (p.323-324). Nessa perspectiva, Oliveira (1998) destaca que o racismo aparece na creche, uma vez que as crianças brancas recebem mais carinho e atenção das educadoras que as negras. De acordo com a autora, essa atitude contribui para que a criança negra construa uma imagem negativa de si mesma. Essas questões nos fazem refletir sobre o nosso papel de profissionais da Educação Infantil, e o papel da escola, que a nosso ver, deve considerar a sua função na formação da identidade das crianças atendidas, buscando "positivar" a diversidade que a constitui. Assim, considerando as diversas denúncias de que o currículo escolar seria um currículo "embranquecido", em janeiro de 2003 foi aprovada a Lei n.10.639, que modifica e complementa a LDB n.9.394/96 incluindo no currículo oficial da rede de Ensino Fundamental e Médio a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e no calendário escolar, o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra". A aprovação dessa Lei e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispostas no parecer CNE/CP 003/2004 e CNE/CP Resolução 1/2004 foram importantes marcos na construção de uma pedagogia antirracista no Brasil. De acordo com a Resolução nº1 de 17 de junho de 2004:

> Art. 2° § 1° A Educação das Relações Étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Segundo Gomes(2007), a necessidade de ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais "encontra as escolas, os educadores e as educadoras no Brasil em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade étnico-racial" (p. 103). Frente a essa realidade, o CEMEI assumiu para si o papel divulgador, potencializador e multiplicador do debate sobre a diversidade étnico-racial, bem como de "boas práticas" de educação antirracista e atitudes afirmativas voltadas para as relações étnico-raciais, desenvolvidas pelos docentes, equipe de apoio da nossa unidade e de outras. Tomamos a tarefa de formar nossa equipe pedagógica como uma tarefa institucional, o que foi tema de apresentação e discussão em momentos de planejamento coletivo e passou a integrar a nossa proposta curricular e o nosso Projeto Político Pedagógico.
Entendemos que a equipe pedagógica deveria ser constantemente estimulada a refletir sobre o modo como têm trabalhado a questão da diversidade e as relações étnico-raciais em seu cotidiano, bem como ser estimulada a aprofundar os estudos sobre a questão. Outra ação deste CEMEI em 2009 foi a nossa participação na comissão especial da câmara técnica da educação para as relações étnico-raciais do Conselho Municipal de São Carlos, de modo a contribuir não apenas para a implementação de uma pedagogia antirracista no interior no CEMEI, mas em todo o sistema de ensino do município. Tal ação e contribuição se efetivou com a aprovação em 2009 das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que trazem diretrizes a serem seguidas por todas as escolas do sistema de ensino do município.

3 Desenvolvimento das atividades

Buscamos visibilizar e valorizar a cultura negra e suas práticas, comumente subalternizadas nas escolas tal como apontado por Abramowicz et al. 2006. Assim, como forma de combater o racismo e valorizar diferenças, o CEMEI escolheu reconhecer as diferenças existentes no interior da instituição e respeitar essas diferenças, por meio de uma prática educativa que valoriza a diversidade cultural brasileira. Escolheu viver em nosso cotidiano a possibilidade de ampliação do repertório cultural de cada um e de todos os envolvidos no processo educacional, num processo de 'unimultiplicidade', ou seja, a troca onde cada um, crianças, docentes, equipe de apoio, as famílias das crianças, a comunidade local, tem muito a oferecer e muito o que aprender na relação com os demais. Escolhemos usar a arte, a

literatura e a nossa prática cotidiana como instrumentos de luta contra o preconceito e a discriminação racial. Entendemos que a escola, em todos os níveis, é um espaço privilegiado de interação entre diferentes culturas e essas diferenças podem ser caladas ou potencializadas. Optamos por potencializá-las.

4 Metodologia:

Trabalhamos prioritariamente com dois projetos: Leitura e Música. Com os docentes a preparação/sensibilização deu-se principalmente com leitura de textos teóricos sobre a importância da leitura e da música, do mundo letrado na infância, poemas, textos didáticos, filmes e estudo de casos. Já com a equipe de apoio a direção limitou-se aos textos, poemas e conversas aproveitando ocasiões específicas para realçar a importância dos temas.

O projeto leitura teve como objetivo principal oportunizar aos alunos o maior contato possível com o "mundo letrado", bem como demonstrar aos responsáveis e docentes a importância deste contato. E o projeto música teve objetivo apoiar e complementar a ideia de um currículo mais igual, estimulando o conhecimento e a valorização por meio da música de diferentes culturas, reconhecendo e estimulando aptidões musicais através do contato com instrumentos musicais e apresentações na escola. Em comum os projetos tiveram como objetivo central a quebra do currículo embranquecedor e a valorização dos vários tipos de belezas.

A escolha dos materiais abarcou o envolvimento de docentes e da equipe de apoio que "assumiram" os projetos: filmes, textos, sugestão de apresentações e outros materiais surgiam diariamente, a direção junto com o grupo foi selecionando de acordo com as possibilidades e dificuldades encontradas na aquisição de materiais, resistências disponibilidades de terceiros que participaram dos projetos entre outros.

4.1 Projeto leitura

Teve como objetivos desenvolver o gosto e o hábito da leitura por meio de contações de histórias, ampliação e disponibilização do acervo literário da escola aos responsáveis e confecção de livros com as crianças de modo a utilizar a literatura como estratégia para a valorização da diversidade racial e cultural, pois, assim como Pan (2006), sabemos que "é importante não somente a leitura de livros, mas a leitura de mundos, de pessoas de diferentes lugares" (p.21). Nesse sentido, além da leitura de livros que retratam e valorizam essas diferenças, utilizamos da reescrita e ilustração dos textos para a confecção de novos livros, seja no formato tradicional, seja no formato de cartazes, de modo que as histórias contadas ficassem expostas nas paredes da escola na altura das crianças e de modo a estimular a curiosidade dos responsáveis.

A literatura foi um dos importantes pontos de apoio para implementação dos nossos objetivos em alcançar um currículo de valorização e respeito da Educação Infantil. Oportunizando "viagens" incríveis com os alunos com questionamentos e de descobertas únicas. Com pesquisas que envolveram as famílias e a comunidade.

4.2 Projeto Música

Para os africanos, o 'ritmo' é considerado mais que uma linguagem. Ele traz as mensagens dos antepassados e envolve algo místico e cósmico em sua relação com os elementos da natureza e com o sagrado. É também força: funciona como arma de guerra e também para nós, o ritmo tem funcionado como arma de guerra, uma importante arma na luta contra o preconceito e a exclusão social. Ostetto (2004) destaca que os gostos e repertórios musicais presentes

no cotidiano educativo, dizem da sociedade e das culturas. Segundo a autora, "atrás de um gosto há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais." (p. 41). De acordo com Oliveira, Bernardes & Rodrigues (1998):

> Quando um educador seleciona algumas canções para trabalhar com as crianças, é importante que ele ofereça a elas um repertório variado, pois cada região do Brasil tem suas músicas típicas, que foram influenciadas pelas várias culturas que compõem o nosso país. Apresentando às crianças essa riqueza musical, estamos despertando nelas respeito pelos colegas de outras regiões e curiosidade pelo novo. (p. 103-104)

Nesse sentido, o projeto Música visou, dentre outros objetivos, conhecer e valorizar, por meio da música, diversas culturas, oferecendo para as crianças e suas famílias a oportunidade de participar de apresentações de diversos estilos musicais. Além disso, em diversas oportunidades, as crianças tiveram a possibilidade de confeccionar, ou manusear instrumentos musicais característicos da cultura de diversos povos: Kalimba, pau de chuva, chocalhos, sanfona etc.

5 Motivação e Participação dos alunos

A escolha de crianças negras para representar a escola em festividades e cerimônias; valorização da cultura negra no interior da escola; com atividades desenvolvidas cotidianamente pelos docentes; estimulação e valorização da presença das famílias na escola como a oficina de tranças na festa da família ou ainda, com a decoração da escola com cartazes em que aparecem crianças de diversas raças e etnias; pertencentes a diversas culturas. A ampliação do acervo de nossa biblioteca com livros e caixas para a contação de histórias que valorizam personagens negras, indígenas, ciganas e suas culturas; a adesão ao projeto Orçamento Participativo Educa, no qual todas as crianças têm a oportunidade de expressar sua opinião sobre a escola, indicando necessidades de melhorias; a introdução da música como apoio, conhecimento e valorização de culturas diferentes, bem como a valorização dos saberes das famílias das crianças, em especial das famílias negras foram algumas de nossas estratégias de ação.

E considerando a curiosidade das crianças e o desenvolvimento das diversas linguagens por meio da qual exploram e se relacionam com o mundo, o projeto obteve grande êxito. Conseguimos envolver as crianças e suas famílias,

possibilitando a elas e à equipe escolar a vivência de práticas educativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e para o respeito às diferenças. Esse projeto possibilitou vivenciarem a partir de 2009 uma pedagogia mais livre de preconceitos; a construção de uma autoimagem positiva entre todas as crianças e uma convivência mais harmoniosa. Convém destacar ainda a importância do projeto na aproximação da escola com as famílias, por meio da valorização dos saberes e das culturas das famílias com as quais trabalhamos.

6 Conclusão

Este projeto foi composto de grandes eventos, grandes atividades, mas não é essa a característica que agrega valor ao trabalho desenvolvido pela nossa equipe. O valor desse trabalho está nas pequenas ações e nas ações cotidianas, que ao se desvencilharem do preconceito que lhes eram inerentes, continuam sendo pequenas e simples ações cotidianas, mas que passaram a fazer uma grande e positiva diferença na formação identitária e cultural das crianças (brancas e negras, indígenas e ciganas) que frequentam o CEMEI. Acreditamos, com esse trabalho, termos contribuído para a consolidação de uma pedagogia da diversidade. Uma pedagogia Kizomba!

Referências

Abramowicz, A. et al. (2006).*Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna.

Abramowicz, A. Barbosa, L. Silvério, V. (2006) *Educação Como Prática da Diferença*. Campinas: Autores Associados.

Abramowicz, A. Vandenbroeck, M (orgs). (2013) *Educação Infantil e diferença*. Campinas, Papirus,.

Arroyo, M. G. (2007) *A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar*. In: GOMES, N. L. (Org). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte-MG: Autêntica.

Cruz, A. (2010). *Os debates do significado de educar para as relações ético-raciais na educação brasileira*. Dissertação de mestrado. São Carlos : PPGE/UFSCar.

Gomes, N. L. & Silva, P. B. G. (Orgs.). (2002). *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Gomes, Nilma Lino. (2007).*Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica.

Heller, A. (1989). *Cotidiano e história*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Oliveira, M. de S. L. et al (1998). *A música na creche*. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al (Orgs.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, (p. 103-104).

Ostetto e Leite. (2004) *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas; SP: Papirus.

Pan, C. (2006). *Eu canto, tu cantas, nós cantamos* in: Baumgratz e Pan. Rodas e brincadeiras cantadas. São José dos Campos, Cia cultural Bola de Meia.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ARGENTINOS E BRASILEIROS SOBRE A ESCOLA

Oliveira, S. R. F.[1]; Caimi, F. E.[2]

[1] Universidade Estadual de Londrina, Brasil
[2] Universidade de Passo Fundo, Brasil

Email: sandraoliveira.uel@gmail.com; caimi@upf.br

Resumo: O *Projeto HISPED – História de Sucesso Pedagógico: outros olhares para o ensino e a aprendizagem na escola,* desenvolvido desde 2010, envolve universidades brasileiras e argentinas. Conta com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo é entender o que professores definem como uma experiência de sucesso pedagógico e como tais experiências podem ser compreendidas na relação com o currículo escolar e com a cultura contemporânea. Os referenciais teóricos e metodológicos situam-se no campo dos Estudos Culturais. Apresentamos os resultados advindos da etapa da pesquisa realizada no ano de 2013 com professores brasileiros (cidade de Londrina) e professores argentinos (cidade de Buenos Aires) que trabalhavam com alunos na faixa etária entre 10 e 11 anos. Os dados foram coletados por meio de questionário elaborado após análise do contexto educacional nas duas cidades. As questões foram agrupadas em núcleos com diferentes intencionalidades. Os resultados apresentam a influência do contexto cultural de cada localidade no que se define como uma experiência exitosa com o ensino de História na escola.

Palavras chave: Ensino de História; cultura escolar; sucesso pedagógico

O *Projeto HISPED – História de Sucesso Pedagógico: outros olhares para o ensino e a aprendizagem na escola*, encontra-se em sua segunda fase de execução. O objetivo é entender o que os professores definem como uma experiência de sucesso pedagógico no contexto escolar e como tais histórias podem ser compreendidas na relação com a cultura contemporânea. Em 2013 a pesquisa ampliou-se abarcando as experiências exitosas no campo do ensino de história para crianças e professores da América Latina. O primeiro país selecionado, devido às parcerias anteriormente estabelecidas, foi a Argentina. Este texto apresenta os dados coletados junto aos professores de ambas localidades e breve análise quanto aos desafios da ação docente, a metacognição e o futuro da escola.

O que perguntar para os professores?

Larossa (2005, p. 30) explica que as verdades são diversas porque há leituras infinitas advinda da concepção de que o homem é um ser fluído, que se modifica frente às diferentes situações. Tal situação nos coloca frente ao fato de que existem diferentes verdades que, muitas vezes, chegam a se repelir em sua própria contradição. A partir de estudos relacionados ao contexto educacional vivenciado nos dois países e conversas informais com pesquisadores brasileiros e argentinos, elaboramos um questionário com questões plausíveis de serem respondidas por professores das localidades envolvidas na pesquisa.

O questionário para os professores foi composto por 12 questões divididas em quatro blocos: identificação, desafios da ação docente, práticas pedagógicas exitosas e sobre o futuro da escola.

Sujeitos da pesquisa

Em Buenos Aires foram entregues 20 questionários para professores de duas escolas do Distrito 11. Solicitamos que os professores de 4º (alunos de 9 anos) ou 5º grado (10 anos) o preenchessem. Os mesmos foram

preenchidos e encaminhados para a sede do distrito e, em data agendada, foram recolhidos. O retorno foi de 55% (11 questionários).

Em Londrina foi solicitado a seis professoras que participavam de um programa de formação docente na Universidade Estadual de Londrina - UEL, no ano de 2013, que levassem os questionários para suas escolas e convidassem os professores do 4º ano (9 anos) e 5º ano (10 anos) para participarem. As mesmas professoras recolheram o material e entregaram na UEL. O retorno foi de 80% (16 questionários).

Identificação

Os professores de Buenos Aires indicam em sua totalidade que possuem o Nível Terciário. Um está cursando o nível universitário; 18% tem pós graduação, em Artes e Psicopedagogia. A formação do professor para a escola primária que compreende o 1º Ciclo (1º, 2º e 3º grados) e o 2º Ciclo (4º, 5º e 6º grados) é feita no Instituto Superior de Formación Docente, em nível terciário, superior, ou seja, cursado após a finalização da escola obrigatória, por volta dos 17 anos.

Em Londrina, todos os professores têm curso superior universitário. Dez cursaram Pedagogia; três tem outro curso, além de Pedagogia, cursaram Letras/Anglo, Educação Física e História. O índice de professores com pós graduação é de 43% (Psicopedagogia, Didática, Metodologia do Ensino Superior, Gestão Escolar e um não menciona o nome do curso de pós graduação).

A maioria dos professores de Buenos Aires trabalha com todas as áreas de conhecimento e citam: Prácticas del leaguage, Matemáticas, Ciencias Naturales e Ciencias Sociales. Um atua com Prácticas del leaguage e Ciencias Sociales e outro com Matemáticas e Ciencias Naturales.

Todos os professores brasileiros indicam que trabalham com todas as matérias de uma referida série (4º ou 5º ano). Alguns listam: Matemática, Português, História, Geografia e Ciências. Um destaca que trabalha também com "temas transversais e empreendedorismo"; outro indica que além de todas as matérias, trabalha com "Projetos sobre o município" e com a "Pedagogia Empreendedora".

Desafios da ação docente

A questão cinco solicitava ao professor que indicasse a partir de uma lista dada, os principais desafios enfrentados no dia a dia na execução do trabalho docente. Entre os professores argentinos, as respostas foram variadas e identificamos que o que se apresenta como desafio importante para um professor não o é para outro. Por outro lado, o item mais excluído, ou indicado como um problema menor, foi a "falta de parceria na escola para desenvolvimento de um trabalho coletivo", o que indica, de certa forma, que tais professores entendem a escola na qual trabalham como um local de parceria para o desenvolvimento de trabalhos coletivos. Como o segundo item que menos se coloca como desafio para estes professores situa-se "Fazer com que a família participe da vida escolar da criança". Estabelecendo uma média a partir da incidência de indicações como primeiro, segundo ou terceiro maior desafio enfrentado, é possível concluir que, para os professores de Buenos Aires, o maior desafio enfrentando é o preparo das aulas e o aprofundamento no estudo dos conteúdos a serem ensinados. Em segundo indicam: motivar os/as alunos/as para que tenham interesse em aprender.

Foram indicados como desafios não contemplados na listagem: Infraestrutura; tempo para escutar/trabalhar com a demanda de cada criança; falta de personalização (atendimento mais individual); formas de fazer com que os alunos justifiquem suas ideias e opiniões; formas de atender mais as necessidades dos alunos; ajustar a proposta ao grupo; dificuldade com o trabalho de leitura e escrita devido ao pouco conhecimento dos alunos para com a língua.

A mesma heterogeneidade foi identificada nas respostas dos professores brasileiros. As indicações foram diversas e, identificamos que o que se apresenta como mais significativo para uns, não o é para outros. Um dos professores indicou todos os problemas como o mais importante (colocando 1 em todas os desafios indicados). Da mesma forma foi heterogênea a indicação quanto ao entendimento do que não é um desafio. Quatro professores colocaram X em itens diversos: falta de material didático; conhecer mais os alunos; investir em seu processo de aprendizagem e falta de parceria na escola.

De forma geral, considerando os itens mais indicados como primeiro, segundo ou terceiro desafio, para os professores de Londrina, são três os desafios que mais se impõe: ensinar normas básicas de boas maneiras necessárias ao convívio social; preparar as aulas e aprofundar no estudo dos conteúdos a serem ensinados; e relacionar o conteúdo ensinado com a vida cotidiana. Em segundo lugar, indicam: motivar os/as alunos/as para que tenham interesse em aprender e investir em seu processo de aprendizagem.

Da mesma forma que os professores argentinos, o menor desafio com a qual convivem os professores brasileiros em seu trabalho diário relaciona-se ao ambiente da escola que é entendida pela maioria dos participantes na pesquisa como um lugar de parceria para desenvolvimento de um trabalho coletivo.

Os professores londrinenses indicam como desafios não contemplados na listagem: aprender a trabalhar com os alunos de inclusão; resolver problemas de indisciplina na escola; falta de local para pesquisa onde sejam disponibilizados livros que contemplem todas as áreas do conhecimento; tempo disponível para discussão e estudo sobre o trabalho na escola e receber diretamente recursos financeiros sem burocracia para investimento individual (estudos, pesquisas); salário digno e cursos práticos e de motivação para o docente.

Metacognição

Convidados a pensar sobre como fazer para que os alunos aprendam cada vez mais e melhor, os professores argentinos indicam como possibilidades: vincular os conteúdos com situações cotidianas; fomentar o interesse; valorizar mais o que os alunos falam conhecer e ensinar sobre técnicas de estudos; conhecer mais as particularidades do grupo; analisar os conteúdos e fazer os recortes necessários; estudar situações atuais; intensificar os trabalhos de campo; com diversidade de fontes; TIC; perguntar e valorizar o que os alunos sabem; trabalhar em sala de aula com propostas desafiantes; cuidando, paralelamente, das demandas individuais e coletivas.

Os professores brasileiros apostam em: incentivar mais os alunos; ampliar a quantidade de atividades práticas (vivências); valorizar a formação de conceitos; ampliar o trabalho com pesquisas; relacionar mais os conteúdos com o conhecimento prévio do aluno; envolver mais os alunos nas aulas; trabalhar com projetos; viver a sala de aula com prazer; valorizar o bom relacionamento; ampliar o trabalho com jogos, propostas lúdicas; conhecer mais os alunos e ajudar nas dificuldades; diversificar a forma de ensinar; problematizar mais os conteúdos; com utilização de material concreto; valorizar o dia a dia do aluno; com maior apoio da família; incentivar a troca de experiências entre os alunos.

Ao tratarem do seu processo de aprendizagem e indicarem formas para que possam aprender cada vez mais e melhor, os professores de Buenos Aires priorizam: pensar sobre a metacognição – rever o seu próprio processo de ensino (como se faz); estudar os temas trabalhados; ir além dos Manuais – Ciências Sociais; frequentando a capacitação – conteúdos a serem ensinados; trabalhando com variedade de fontes; importância de buscar o conhecimento por conta própria; entender-se e fazer com que os alunos nos entendam como criadores de conhecimento; frequentando os espaços culturais; com a troca de experiência entre docentes; com trabalhos interdisciplinares; com solidariedade.

Os professores brasileiros indicam: estudando; pesquisando; observando como as crianças aprendem; tomando consciência de que não sabe tudo; frequentando cursos coerentes com a linha pedagógica da rede; com leituras; analisando os erros; com capacitação continuada; vivenciando; com a troca de experiências entre colegas; com o incentivo na escola e na família; aberta à inovações; fazendo especializações; atualizando-se com as notícias.

Futuro

Convidados a pensar sobre como as crianças estarão aprendendo daqui a 100 anos, os professores de Buenos Aires destacam a importância que terá a tecnologia nesse processo, a ampliação de experiências diretas a serem vivenciadas nas escolas; as adaptações que serão necessárias para aliar as evoluções tecnológicas com as questões e mudanças sociais. Nenhum fez referência ao fim da escola, do professor. Em direção contrária, a maioria referendou a necessidade de trocas e vivências entre as crianças, principalmente quanto às questões tecnológica, mediadas por um adulto – o professor.

Os professores brasileiros acreditam menos no papel que irão desempenhar, assim como no lugar que a escola ocupará como espaço de ensino e aprendizagem, no futuro. A maioria das respostas remete a um mundo no qual as crianças aprendem sozinhas, por meio dos recursos tecnológicos. Para esses professores, a tecnologia substituirá a ação do professor. Citam-se nas respostas expressões como: *professores eletrônicos; com uma máquina – fim do professor; com equipamentos eletrônicos; as crianças serão autodidatas; algum cientista descobrirá uma maneira que já se nasça sabendo.* Porém, tais professores não são unanimidade e há aqueles que, ainda com certa descrença, escrevem; *"se ainda algum professor quiser ser professor, a aprendizagem dos alunos será mais dinâmica".* Por fim, os que aliam tecnologia à presença do professor e relatam: *os alunos aprenderão com mais autonomia, com o apoio da tecnologia e do professor; não muito diferente de hoje, mas com mais tecnologia; serão capazes de aprender muito mais e muitos conteúdos de hoje não farão mais sentido; com mais troca (meios de comunicação); desafio do professor – transformar dados em conhecimento.*

Referências Bibliográficas

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação***,** n.19, p. 20-28. Jan/abril, 2002

POR UM CURRÍCULO INTERCULTURAL DECOLONIAL

Paraense da Paixão[1], A. J; Ribeiro, L.G.S; [2]; Souza, F.S[3]

[1]Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará / Universidade do Estado do Pará / Brasil
[2]Universidade do Estado do Pará/ Brasil
[3]Universidade do Estado do Pará / Brasil

E-mail: paraense@outlook.com; luanasilvagaby@hotmail.com ; sulivantris@gmail.com;

Resumo

A discussão sobre o currículo que considere as especificidades da realidade dos educandos, nos últimos anos, passou a ser um chavão quase imperativo no Brasil, mas essa obrigatoriedade soa mesmo apenas como chavão, pois o que se percebe é que todo esse clamor passa ao largo da recente história da educação nos países latino americanos. Todas as sistematizações do conhecimento e por consequência do ensino nesses países ainda seguem com características eurocêntricas e a tradição cultural daqueles ainda compartilha de um status de conhecimento aceitável. No entanto alguns autóctones pensadores buscam demonstrar que há um conhecimento circulando e circulado desde tempos pré-chegada dos europeus capazes de explicar a realidade circundante. Dois termos vêm ajudando esses autóctones a transgredir esse fato: interculturalidade e decolonialidade. Ambos foram utilizados como chave de análise do presente trabalho que analisa o currículo de escolas publicas da Amazônia brasileira. A pesquisa caracterizada como qualitativa analisou documentos que apresentam o currículo desenvolvido em universidades públicas do Pará nos cursos de licenciatura. Os resultados demonstram que a interculturalidade quando pensada normalmente se faz no sentido asséptico, desconhecendo as relações de poder como se a cultura local possuísse assimetria com a cultura dominante. A colonialidade é facilmente constatada, a forma de interpretar a realidade ainda se faz sob os ditames daqueles dos colonizadores. O currículo não apresenta temas que brotem da ancestralidade latino americana. Os termos etno literatura, etno matemática, etno filosofia ficam restritos a situações esporádicas se não totalmente ausentes. Os Decolonialistas defendem que a mudança nesses espaços podem determinar uma nova realidade não só para a escola, mas para a sociedade como um todo, pois podem marcar a desconstrução da colonialidade.

Palavras - Chave: Decolonialidade; Interculturalidade; Currículo; Ensino Superior; Amazônia.

1. Introdução

A partir das incursões e reflexões de Paulo Freire, quando populariza, no meio educacional, algumas expressões como “universo vocabular”, “fichas de cultura”, demarcam a solicitação para que os responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem não deixassem de considerar o espaço sociocultural dos alunos e podem ser pensadas como o marco zero da necessidade de relacionar educação e cultura no Brasil. No entanto, com a introdução e melhor familiarização com os termos “estudos culturais”, “multiculturalismo[1]”, “diversidade cultural”, interculturalidade, no meio acadêmico, a relação educação x cultura solidificou sua base entre os estudiosos do fenômeno educacional, de modo mais especifico da educação formal.

Ainda que a ideia de Freire tenha deixado um legado de inquestionável importância, a aplicação da mesma, salvo algumas exceções, está longe de ser aplicada no cotidiano de nossas instituições de educação formal, pois a maioria dos desenhos curriculares não traz em seu bojo um olhar para o cotidiano das comunidades em que as escolas estão inseridas. Vários fatores poderiam ser apontados para esse estar de costas para a realidade circundante, mas não nos debruçaremos sobre os mesmos aqui nesse espaço, nos limitaremos a apresentar os dados oriundos das análises feitas sobre os desenhos curriculares das licenciaturas desenvolvidas em duas universidades públicas do estado do Pará, localizado na região norte do Brasil, mas propriamente na região amazônica.

[1] Tomas Tadeu da Silva, Peter Mc Laren, Candau, Veiga Neto são alguns dos autores que trabalham essa relação e que influenciaram grande parte destes estudos.

A referência á localização geográfica faz-se importante, pois a mesma é considerada uma região com uma biodiversidade riquíssima, solo pleno de recursos naturais que são extraídos ás toneladas diariamente e ainda assim a região apresenta um IDH, se não igual, muito próximo ao que consideramos miséria. Esse lugar de onde falamos não ecoa sobre as propostas curriculares desenvolvidas nas universidades, essa era a hipótese inicial de nossa investigação. No entanto essa ausência não é negligenciada pelos que nos sentimos parte desse espaço, que apesar de estar localizado em um país independente, ainda desempenha o papel de fornecedor de matéria prima para os grandes centros, que nesse caso substituem com maestria a antiga nação colonizadora. Se pensarmos o currículo como uma maquinaria o mesmo servirá para manutenção e consolidação de uma mentalidade colonizada, no entanto essa manutenção não ocorre sem resistências.

A análise proposta no presente trabalho traz a tona dois conceitos que notadamente emergem do solo latino americano, a decolonialidade e a interculturalidade. Nesse intuito dividiu-se o trabalho em duas partes centrais uma conceitual e a segunda analítica, na qual apresenta-se o desenho curricular das licenciaturas e as possibilidades do mesmo ser pensado a partir dos conceitos citados.

2. Do currículo da adaptação ao currículo da transformação

Debater sobre currículo é compreendê-lo como invenção social, como um construto histórico, como fruto de relações de poder, isto é, discutir currículo é romper com a visão técnica e instrumental do currículo.

Segundo Moreira & Silva (2011) O currículo surge, no final do século XIX e início do século XX nos Estados Unidos, o cenário era de grandes transformações no plano econômico, a economia industrial impõem uma nova ordem, um novo tempo e novas demandas, a escola passa a ser pensada para atender este mercado em expansão. Para atender a essas exigências a escola precisa ter racionalidade em sua organização, nos conteúdos ministrados, para atender as exigências da sociedade e do mercado a escola precisava de um currículo, rígido, hierárquico, possuir métodos e metas. É Bobbitt que inaugura os estudos em currículos, ele tenta dar um caráter científico aos estudos curriculares, marcado pela adaptação as exigências do mercado, uma teoria tradicional do currículo.

A efervescência indagadora dos anos 60 chega, ao terreno do currículo, começa a se questionar sobre os currículos que apenas preparam os indivíduos para a sociedade. Adotando uma visão histórico-materialista dialética do mundo; teóricos de aspirações marxista como Louis Althusser, Pierre Bordieu, Michael Apple e Henry Giroux , fizeram a crítica ao sistema educacional, às escolas, a didática e afirmam que os currículos são instrumentos ideológicos, ferramentas de reprodução do sistema capitalista, estes pensadores voltaram-se a critica do currículo, enquanto currículo que visa à manutenção de dominantes e dominados, de exploradores e explorados, a concepção marxista de currículo é uma práxis da desconfiança. (SILVA, 2009; MOREIRA & SILVA, 2011).

A concepção pós-crítica surge para ampliar, modificar e questionar as contribuições vindas das concepções críticas. As perspectivas críticas do currículo partiam de pressupostos totalizantes, aonde as macro explicações dariam conta de todas as problemáticas do saber curricular. O currículo num olhar pós-crítico é interpretado como relações de poder, ou seja, o currículo se dá nas relações cotidianas, e estas relações precisam ser abordadas em suas singularidades, a teoria pós-critica traz para as investigações curriculares problemas como o gênero, sexualidade, raça, subjetividade e cultura.

Discutir os saberes curriculares é refletir sobre práticas de ensino e aprendizagem. O currículo é o saber-fazer cotidiano em sala de aula que nas palavras de Alfredo Veiga-Neto (2002):

> um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. (2012, p. 44).

A necessária relação com a cultura redunda, ao nosso ver, que a mesma se veja retratada nos currículos não somente na forma de conteúdos instrumentais, mais um currículo que traduza o pensar, o epistemológico, o ético. Que o mesmo esteja em um diálogo com o entorno cultural, ou melhor que ele faça parte da cultura e não esteja acima nem abaixo dela.

2.2 – A Decolonialidade

A Decolonialidade é um conceito relacionado ao pensamento construído pelo Grupo Modernidade/colonialidade, constituído por teóricos latino-americanos, dentro das universidades no final dos anos 90. Este grupo possui inúmeras influências teóricas e suas ideias se configuraram em uma espécie de radicalização do paradigma pós-colonial, através do conceito de decolonialidade cujas propostas, de aspecto epistemológico, teórico e político pretendem analisar e combater a colonialidade presente nas diversas dimensões individuais e coletivas.

A compreensão das origens da proposta decolonial, bem como a colonialidade está relacionada com o Pós-colonialismo, cuja teoria pode ser entendida, conforme as seguintes perspectivas: a primeira se refere ao período histórico, demarcado a partir da chamada descolonização da África e Ásia, no século XX e a segunda, se trata da formação de um conjunto de teorias criadas a partir dos estudos literários e culturais realizados nos Estados Unidos e Inglaterra.

As perspectivas apresentadas são fundamentais para a configuração do paradigma Pós-colonial, constituído de forma complexa e ampla, porém sua ideia central é a desconstrução das relações que remontam ao Colonialismo. Por conseguinte, o Pós-colonialismo possui quatro autores considerados como fundamentais, clássicos para a compreensão da relação entre colonizador-colonizado: Franz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi e Edward Said.

Dentro desta perspectiva do Pós- colonialismo e do movimento dos Estudos Subalternos asiáticos, surgiu o Grupo Latino-americano dos Estudos Subalternos, inserindo a América Latina na discussão pós-colonial. Entretanto, o teórico Walter Mignolo criticou a influência do Pós- colonialismo e, consequentemente, dos chamados subalternos, pois, os mesmos não haviam efetivado a ruptura com o pensamento tradicional eurocêntrico, portanto, o recém-formado grupo latino subalterno deveria oferecer uma resposta distinta da proposta indiana, sob a perspectiva do itinerário da experiência colonial vivenciada no interior das Américas. A exigência de uma trajetória diferenciada para a América Latina foi uma das principais divergências que, levaram à separação de alguns membros do grupo subalterno latino, possibilitando o surgimento do Grupo Modernidade/Colonialidade, responsável pela noção de Decolonialidade.

2.3 A interculturalidade decolonial

Interculturalidade pensada como encontro entre culturas, soa como discurso ingênuo e desconhecedor dos desdobramentos da vida em sociedade e da força que um conjunto de pensamentos e de práticas têm na vida das pessoas. Assim, a exploração e a aceitação da condição de subalternos, podem estar camufladas no termo interculturalidade. O movimento indígena equatoriano ressignifica o termo, dando-lhe conotação de demarcação de posição frente às políticas governamentais, trazendo à baila a categoria *poder, ou relações de poder,* suplantando a identificação de interculturalidade como contato não conflituoso, e sim como necessidade de reconhecimento da desigualdade quanto ao poder, como conclui Mignolo, exigindo necessária transformação do Estado.

Aqui também podemos detectar dois tipos de interculturalidade a da colonialidade e a decolonial, ou crítica. A primeira caracterizada pela percepção de que os subalternados não se entendem assim e acatam a possibilidade de ter seu modo vida convivendo com os outros, com a aparência de equivalência de importância, não se percebendo protagonistas, e o estado não precisa passar por mudanças, adequações já seriam suficientes para que a mesma aconteça. No segundo modelo, acontece a necessidade de mudança na estrutura estatal, como também reivindica um status de protagonistas nas relações com o restante da sociedade, com suas diferenças sendo visibilizadas para que tenham de fato importância.

A interculturalidade nos moldes do movimento decolonial sugere papel estratégico para a educação formal, pois a decolonialidade do saber, passa sem dúvida nenhuma pela escola, ainda que não dependa totalmente da mesma, considerando que esta mudança ocorreria mediante um “giro epistemológico”, suplantação do que Castro Gomes (2007) chama de epistemologia do ponto zero, que é.

> [...] ter o poder de nomear pela primeira vez o mundo; de traçar fronteiras para estabelecer quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, definindo quais comportamentos são normais e quais são patológicos. Por

> isso, o ponto zero é o do começo epistemológico absoluto, mas também o do controle econômico e social sobre o mundo. (p.27)

Considerando as discussões aqui apresentada constata-se que o movimento decolonial presta grande contribuição ao aprimoramento teórico sobre interculturalidade destacando-se a mudança de semântica da palavra, o "inter" transmuta-se para "diante de" ou ainda "confrontando-se com", a quase negada relação de poder entre os grupos culturais passa a ser tomada como intrínseca ao processo, pois há muito mais a ser considerado do que a simples simetria.

3. A colonialidade não dialogante das licenciaturas

No presente tópico analisaremos a matriz curricular de algumas licenciaturas desenvolvidas em universidades públicas do norte do Brasil, mais precisamente no estado do Pará. As licenciaturas analisadas são Pedagogia, Filosofia, Geografia, História. Fizemos algumas perguntas aos documentos a) qual a característica da epistemologia desenvolvida? Possui peculiaridades autóctones? b) que saberes emergem? c) a realidade latino americana, ou Amazonida pode ser percebida nos documentos?

Sobre a presença de tópicos que caracterizem o autóctone, destaca-se a Licenciatura em Ciências da Religião que aponta para um componente curricular que tem essa característica: Tópicos de religiosidade brasileira e da cultura amazônica, o nome do componente já nos direciona para um olhar mais local e sua ementa detalha mais essa possibilidade, no entanto comete um "deslize" pois começa a tematizar a religião a partir da situação de colônia, desconhecendo assim a religiosidade presente antes da chegada, no entanto os outros componentes não trazem essa característica.

O curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Pará, traz um componente intitulado Educação na Amazônia, situação semelhante ao do curso de Geografia com o componente Geografia da Amazônia. Em ambos os casos nota-se que o titulo dos componentes refere-se apenas ao local pra o qual se fala e não o local de onde se fala.

A licenciatura em Filosofia da Universidade do Estado do Pará apresenta o componente curricular: *Filosofia Latino Americana* e sua ementa recorre a pensadores do continente homônimo privilegiando, assim, a realidade do pensamento local e o filósofo basilar dessa perspectiva é Enrique Dussel, que é um dos agentes do movimento decolonial.

A colonialidade refere-se a permanência de uma mentalidade colonizada, a necessária "imitação" dos colonizadores, e ao rever a matriz curricular das citadas licenciaturas salta ao pensamento o absentismo quase absoluto da realidade latino americana, quase absoluta, pois ocorrem ilhas epistêmicas em somente dois componentes curriculares.

Considerações Finais

A legitimidade da ciência moderna deve-se muito mais ao papel do estado do que ao status que a mesma exige para si de detentora da verdade, o lugar da verdade. Essa talvez seja a marca epistemológica da modernidade, a verdade é a grande meta desse projeto, que conseguiu construir e consolidar a noção de que ciência corresponde à verdade, de outra forma, se alguma modalidade de conhecimento quiser se impor perante a sociedade deve almejar o status de ciência, caso contrário permanecerá como inferior, sem importância.

A história do currículo no Brasil registra uma mudança na terminologia referente ao conjunto das disciplinas desenvolvidas nas graduações, há cinco anos atrás comumente nos referíamos a esse conjunto como grade curricular, mas atualmente, por insistências de estudiosos da área, o termo grade curricular foi execrado e hoje o termo aceito é matriz curricular. Ainda que as razões para a mudança sejam obvias essa mutação denota a concepção de que esse conjunto de disciplinas não pode ser pensado como uma prisão, no entanto ao pensarmos sob a ótica do pensamento decolonial, o termo grade curricular ainda representa a realidade das licenciaturas aqui estudadas.

Aa realidade continental é postergada e os lampejos de superação da colonialidade do saber ficam restritos a epítetos que em nada possibilitam ou demonstram a presença ou motivação de possível interculturalidade simétrica defendida pelos movimentos indígenas por exemplo. A possibilidade de encontrar o conhecimento tradicional sendo tratado como conhecimento verdadeiro e não folclórico, ou exótico faz-se apenas esperança remota, ainda que não defendamos a extinção da influencia da herança do colonizador, pois isso corresponderia a negação da possibilidade do encontro.

As licenciaturas estudadas estão longe de possibilitar a visibilização do saber, do ser, dos povos latino americanos, todas as referencias curriculares apresentam a influencia de um só pensamento, de uma só ontologia. Defendemos que a floresta, que caudaloso não é somente o rio que corta essa região, mas caudaloso também é nosso pensar, nosso estar nesse mundo e nossas relações e que a escola, em outros moldes, pode nos possibilitar aparecer em outros lugares que não sejam somente esse de subalternos.

Referências

Ballestrin, L. (2013)**.** *América Latina e o giro decolonial***.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, pp. 89-117.
Candau, V. & Oliveira, L. F. (2010). *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista. 26(1) , pp.15-40. Belo Horizonte.
_____. (org.) (2008). *Sociedade, Educação e Cultura(s).* (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico" In:
_____. (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmicas más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
Moreira, A. F. & Silva, T. T. (Org.). (2011). *Currículo, cultura e sociedade*. (12a ed.). São Paulo: Cortez.
Paraense da paixão, A. J. (2010). *Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena na Aldeia Teko Haw – Pará*.

Orientador: Andion Arruti, J. M. P.; Co-orientadora: Oliveira, I. A. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de janeiro, RJ, Brasil.

Silva, T. T. (2009). *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (3a ed.). Belo Horizonte:

Autêntica.

Universidade do Estado do Pará (2011). *Guia Acadêmico*. Pró-reitora de Graduação. (16a ed.). Belém, PA, Brasil.
Universidade Federal do Pará. *Faculdades do instituto de filosofia e ciências humanas (Desenhos Curriculares)*. Recuperado em 02 de Junho, 2014 de http://ifch.ufpa.br/index.php/faculdades
Veiga-neto, A. (2002). *Cultura e currículo*. Revista Contrapontos. (Ano 2 -n. 4). Itajaí, SC, Brasil.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: *Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*". Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRICULOS EM ENCRUZILHADAS: PERCUSSOS E DESAFIOS DA EDUCAÇAO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA

Rufino Júnior, L.R. [1]

[1] Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Email: luizrfn@gmail.com

Resumo

Este trabalho busca a partir de um diálogo com as produções culturais (saberes e práticas) afro-brasileiras elencar algumas questões para a reflexão acerca da aplicação e tratamento dos temas propostos pela lei 10639. Essa lei institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio no Brasil. A lei representa uma conquista do movimento social negro e um marco importante da luta anti-racista e por uma educação intercultural, porém em um pouco mais de dez anos de sua implementação encontramos uma serie de desafios a serem enfrentados. Considero que partes dos desafios a serem tratados perpassam por um debate epistemológico que problematize a hegemonia de determinado modo de racionalidade em detrimento de tantos outros. Dessa forma, venho propondo ao longo desse trabalho apontar possibilidades de caminhos a partir de um currículo que se constitua em encruzilhadas. A encruzilhada emerge como cronotopos para pensarmos formas de educação que dialoguem com a diversidade cultural, a mesma fideliza-se a um dos princípios elementares presente nas visões de mundo das culturas afro-brasileiras.

Palavras-chave: Cultura Afro-Brasileira; Epistemologias; Currículos em Encruzilhadas.

CURRICULOS EM ENCRUZILHADAS: PERCUSSOS E DESAFIOS DA EDUCAÇAO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA

O mundo é lido e compreendido a partir da relação dos indivíduos com as suas formas de significação. Assim, uma vez que o negro é determinado e naturalizado como inferior, as produções desses indivíduos são cristalizadas na condição de incredibilidade. As manifestações da produção negra na esfera do conhecimento ou da arte são classificadas a partir dos critérios de avaliação dos cânones desses campos. Esses fatos nos chamam atenção para o que Fanon (2010) apontou como o colonialismo epistemológico, quando menciona que *o processo colonial requer*

mais que a subordinação material de um povo. Ele também fornece os meios pelos quais as pessoas também são capazes de se expressarem e se entenderem (p.15).

A dinâmica entre os conhecimentos que são credibilizados e os que são invalidados se dão na forja do colonialismo, os princípios são moldados a partir da fundição do modelo padrão. Esses por sua vez estão circunscritos em critérios de rigor específicos, os parâmetros utilizados para qualificar e legitimar os conhecimentos orientadores da formação de nossa sociedade é eurocêntrico. Segundo Quijano (2010), *o eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também o conjunto dos educados sob sua hegemonia (p.86)*.

Os processos educativos e de produção de conhecimentos são frações dos modos de vida, significados e resignificados pelos indivíduos em suas culturas. Assim, todo conhecimento é parcial, produzido em um determinado contexto e opera sob uma determinada lógica, não excluindo a possibilidade de outros contextos educativos e de outras formas de conhecimento e educação.

Considerando que historicamente as populações negras afro-brasileiras foram figuradas em uma imagem destituída de saber, tendo inclusive, suas possibilidades de autopromoção promovidas pela educação escolar sendo afetado pelo racismo/colonialismo, me aproprio do comentário feito pela pensadora Oliveira (2008) que nos diz que,

> Para compreender o que de fato acontece nos processos educacionais que escapa os modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar como formas de saber-fazer-pensar-sentir-estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os-as demais. É fundamental, para podermos entender tudo o está nas escolas e na vida dos alunos e que vai além dessa racionalidade, que não compreendamos como desvio ou erro os acontecimentos não-enquadráveis naquilo que a razão metonímica permite enquadrar, recuperando a riqueza da vida real para além deles (p.70)

Considerando que a mesma educação que ensina pode deseducar e que os conhecimentos podem ocilar entre a regulação e a emancipação nos sugere Brandão (1995), *que esses fenômenos participam dos processos de produção de crenças e ideias de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades (p.11).* As práticas culturais afro-barsileiras emerge como contextos educativos, as narrativas de seus praticantes sejam elas transmitidas em histórias, na improvisação de versos, repercutidas no som dos tambores ou enunciadas nas expressões dos movimentos nos apresentam uma gama de conhecimentos. Desatam os nós de ignorância atados pelo colonialismo, pela prepotência de um modelo de pensamento que se julga o único.

A partir do que foi dito acima me aproprio da fala de Mestre Darcy[1]: *Eu sou formado na universidade do morro, da vida! Infelizmente nas universidades não está à presença das tradições populares. As tradições populares são com seus mestres originais como eu sou!* A partir da necessidade de confrontarmos uma perspectiva que produz mais o desperdício das experiências sociais do que a ampliação delas aproprio-me da proposta de Santos (2010) de

[1] Mestre jongueiro, músico percussionista, ogan uma referência nas práticas culturais do jongo, samba e da umbanda.

uma *ecologia de saberes*, noção que visa à transformação da ignorância em conhecimento aplicado, propõe-se a identificar contextos e práticas em que cada conhecimento opera e supera uma determinada ignorância.

Inspirado na proposta do autor e também nas experiências circuladas em diferentes contextos das culturas da afro-diáspora chamarei o processo de intercruzamento de diferentes conhecimentos de *pedagogia das encruzilhadas*. Essa proposta consiste-se no reconhecimento dos conhecimentos presentes em contextos historicamente silenciados e o reconhecimento do protagonismo de seus produtores. Assim, essa proposta não é um instrumento definitivo para a resolução dos problemas, mas sim uma sugestão para o diálogo entre diferentes formas de conhecimentos que na articulação com a escola pode vir a tecer *currículos em encruzilhadas*.

A pedagogia das encruzilhas incidindo na tessitura de *currículos em encruzilhadas* vem a credibilizar elementos antes não considerados como possíveis, um exemplo é a dimensão da roda comum nas culturas afro-brasileiras. A roda emerge como um *espaçotempo* oportuno para pensarmos os processos educativos, por propor uma horizontalização na circulação das experiências e por propor a reinvenção de um novo território. A encruzilhada ilustra a mudança. Ela deixa de ser o lugar que historicamente foi demonizado[2] e emerge como a quebra do paradigma de um caminho linear apontando para a presença de múltiplos caminhos. Penso que ao longo da experiência e da presença das populações da afro-diáspora criando e recriando novas formas de pertencimento, esses indivíduos nos deixaram pistas de formas de produção de uma educação anti-racista e que combata o monoculturalismo.

Peço licença partindo do pressuposto de que os processos educativos são múltiplos. Esses não se dão de uma única forma e em um único lugar, são processos constituídos ao longo da vida, nos cotidianos, nas relações dos indivíduos com a cultura. Dessa forma, compreendo que pensar essa temática nos exige um esforço de confrontarmos as noções de que há um modelo ideal de educação e a perspectiva de um absolutismo étnico presente nesses fazeres educativos.

Chamo atenção para o fato de que a discussão sobre a educação que contemple a experiência e as formas de produção de conhecimento das populações da afro-diáspora está para além da transmissão de determinados conteúdos que devem ser trabalhados nos ambientes formais de ensino. As discussões sobre essa temática assumem um caráter político-epistemológico na luta contra as injustiças sociais cometidas contra as populações negras. Compreendendo que existem outros contextos educativos, como o terreiro, a roda e entre outros e que nesses espaços vivem e formam-se indivíduos que também ocupam os lugares formais de ensino. Por que os conhecimentos tecidos e compartilhados nesses lugares não estão presentes na escola?

Penso que para seguirmos nessa via que é repleta de curvas e desvios que dificultam nosso caminhar é necessário pensar como caminhar e como esse fazer pode ser transformado em experiência para elaboração de um currículo intercultural que não venha a corroborar com a hegemonia de determinados saberes. Assim, nesse caminhar deveríamos primeiramente acender a luz vermelha, que nos alerta que devemos parar e nos fazermos algumas indagações. Uma delas seria se estamos cientes que a luta pela prática da educação que combata o monoculturalismo e contemple outras formas de existência não se encerra na garantia de mantê-la nos espaços formais de ensino. Esse ponto só demarcaria um lugar nessa luta, já que esses conteúdos podem estar presentes de inúmeras formas, inclusive na perspectiva essencialista que contribuiria não para a emancipação, mas sim para o fortalecimento de estigmas e estereótipos sobre o conhecimento e as culturas de matrizes africanas e seus praticantes.

[2] No imaginário popular a encruzilhada sofre com o estigma propagado pelo racismo e pelos discursos de subalternização produzidos pelas culturas religiosas de matriz judaico-cristã sobre as religiosidades afro-ameríndias. O estigma de lugar demoníaco se dá por a encruzilhada ser lugar cultuado nas ritualísticas e como espaço de entrega de oferendas.

Outro ponto relevante iluminado pela luz vermelha é que ao reconhecermos outros contextos educativos, reconhecemos outras formas de conhecimento e outros protagonistas. Assim somos levados a nos deslocarmos e nos colocarmos em um lugar de escuta e observação atenta da fala e das expressões enunciadas por esses praticantes. A noção de transmissão de conhecimento nesse caso não seria mais dada de maneira verticalizada e sim de forma horizontal, já que uma vez reconhecendo a legitimidade e a autoridade do conhecimento de outros atores não há o porquê tutelar alguém como porta voz dos mesmos.

O segundo sinal, o da luz amarela, nos chama atenção para pensarmos que uma forma de nos resguardarmos quanto ao risco apontado anteriormente é assumirmos a postura de confrontarmos o modelo hegemônico de conhecimento, o pensamento ocidental moderno. O processo de produção de invisibilidades contribuiu de forma efetiva para o desperdício das experiências sociais. Dessa forma a educação que assuma compromisso com a luta das populações da afro-diáspora deve assumir dentro e fora do ambiente escolar um caráter contra hegemônico, já que os conhecimentos que o orientam assentam-se em outras formas de racionalidade. É necessário ressaltarmos sempre que os possíveis avanços não virão da subversão dos valores e sim na possibilidade de estabelecimento de diálogos entre as diferentes formas de cultura-conhecimento.

O sinal verde, aquele que nos aponta possibilidades de caminharmos em frente, seria marcado pelo que eu chamo de *pedagogia das encruzilhadas*. Essa prática brinca com a simbologia da encruzilhada, que, historicamente marcada pelo efeito das relações raciais no Brasil, foi vista como um lugar demoníaco. A encruzilhada para as culturas de matriz africana é o lugar de múltiplas possibilidades de caminhos, o intercruzamento, a troca, a morada de dois princípios cosmológicos Exu e Ogun[3], que são a síntese do movimento, da comunicação e dos avanços sociais.

A pedagogia das encruzilhadas que proponho é a tessitura de diálogos entre múltiplos conhecimentos, o intercruzamento dos processos educativos produzidos em diferentes espaços como os das escolas e os dos terreiros, das rodas, dos barracões e entre outros. Para o desenvolvimento desta prática proponho o deslocamento, o movimentar-se, o encontro entre as perspectivas que são tecidas em diferentes contextos. Assim não basta somente a visibilização desses conhecimentos, mas também reconhecê-los como alternativas credíveis para o mundo, tornando ausências em presenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês e ALVES, Nilda. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis (RJ): DP et Alii, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 33 ed.- São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos: 203).

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira.- Salvador: EDUFBA, 2008.

[3] Orixás do panteão iorubano, princípios cosmológicos que explicam as visões de mundo das culturas negro-africanas e afro-brasileiras.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Boaventura & a Educação. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de e GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. [In: OLIVEIRA, Inês Barbosa et al. (org.)] Narrativas: Outros conhecimentos, outras formas de expressão- Petrópolis, RJ: DP et

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENEZES, Maria Paula, Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENEZES, Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

_____.Para além do pensamento abissal: das linhas lobais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENEZES, Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. p. 237-280. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63. Cidade: editora, 2002.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO EM AÇÃO E A TEMÁTICA RELIGIOSA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Spressola, N. H.[1] & Lima, E. F. de [2];

[1] Universidade Federal de São Carlos, CAPES/PPGE, Brasil
[2] Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Email: nilmarahelena@hotmail.com ; eflima281001@gmail.com

Resumo

Este trabalho relata a pesquisa que tem o apoio da CAPES e discute o currículo em ação na Educação Infantil ao buscar conhecer como se configuram as manifestações sobre religião/religiosidade neste contexto. Dessa forma, a metodologia de pesquisa envolveu técnicas de tipo etnográfico contando com observações durante um semestre escolar das configurações da temática nas conversas infantis, nas brincadeiras, nas representações sociais e nas relações que as crianças estabeleceram entre si e com a professora da sala, em uma turma com crianças de 5 a 6 anos de uma escola municipal brasileira, localizada no interior de São Paulo; além de entrevistas com a professora da turma mencionada. Diversidade e laicidade imbricam-se na discussão que traz questões ligadas ao respeito às diferenças aqui discorridos a partir de McLaren (1997) sob a perspectiva do Multiculturalismo Crítico e também de Candau e Moreira (2008) permitindo-nos importantes reflexões sobre as concepções de conhecimento e sobre as relações entre currículo e cultura. Conhecer como a escola lida com os aspectos culturais que apresentam-se no currículo, refletir sobre isso e apontar caminhos para o respeito à diversidade abarca também a temática religiosa e nisto acirra-se o debate sobre a necessidade de uma ação pedagógica que garanta às crianças o direito à liberdade e o respeito às diferenças, entendendo que este seria o respeito que está acima da mera tolerância e que enfatiza e estimula as trocas entre os sujeitos das relações pedagógicas propondo um diálogo entre as culturas. Concluímos que há uma realidade de silenciamento, desconsideração e desconhecimento que permeia a temática da religião/religiosidade no cotidiano escolar permitindo-nos refletir sobre a relevância do atendimento das especificidades de distintos grupos, contemplando a multiciplicidade de manifestações culturais e de identidades que podem e devem enriquecer o universo escolar.

Palavras-Chave: educação; currículo; cultura; religião; religiosidade

1 Introdução

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O presente trabalho discute o currículo em ação da Educação Infantil tendo como objeto de análise como as crianças expressam-se sobre o aspecto cultural da religião/religiosidade e como as(os) professoras(es) se relacionam com este aspecto da cultura das crianças, ou seja, como a temática da religião/religiosidade das crianças é tratada no contexto da Educação Infantil.

A temática religiosa está presente nas conversas infantis, nas brincadeiras, nas representações sociais e nas relações que as crianças estabelecem entre si. No entanto, a temática pode parecer invisível aos olhos das(dos) docentes. De modo geral, a instituição escolar, em seu currículo em ação, pode silenciar a temática religiosa, em nome da suposta laicidade do ensino. No entanto, não é possível ignorarmos o fato de que as crianças possuem suas crenças, bem como as(os) professoras(es).

Essas crenças constituem, portanto, parte da cultura, e neste sentido, a religião está ligada à cultura. Mariano (2007) ao embasar-se em Fraas, Ortiz e Hall, explicita que "a religião é uma parte da cultura", "um fenômeno essencialmente humano, embora com dimensões transcendentais"; ela atua, portanto como "formadora de identidades":

> A religião é um componente constitutivo de toda cultura; mais ainda, não é um elemento a mais entre tantos outros, mas poderíamos dizer que é a própria alma das culturas, pela qual se compreende e vive a realidade e a totalidade da vida em relação à divindade, ao transcendente, a uma realidade outra para além do mundo. (Peresson, apud Mariano, 2007, p. 70).

Cortella (2006) contribui para ampliar o entendimento da temática ao lembrar que:

> Se [...] a religião está presente em todas as sociedades e momentos da história, fica evidente que ela não pode ausentar-se da vida de uma criança. Remarquemos: independentemente de seguir uma religião formal ou não, todos os seres humanos têm o que chamamos de religiosidade, ou seja, um sentimento que questiona ou crê sobre forças superiores e anteriores que nos podem auxiliar, proteger, punir, apoiar ou castigar. (p. 17.)

Se religião/religiosidade não se ausentam da vida da criança, também estão presentes na escola e consequentemente, o currículo esbarra na temática. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), o currículo é o:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (p. 12).

Ressalta ainda que:

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Ibid, p. 18).

Desta forma, evidencia-se a necessidade da construção de uma Educação Infantil que, ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) em seu artigo 7º, deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, tal como descrito no inciso V - Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com [...] o rompimento de relações de dominação (...) religiosa.

Em sua tese de doutorado, Caputo (2005) ao investigar como a escola se relaciona com as crianças e adolescentes praticantes de uma religião específica, o candomblé, a pesquisadora destaca a presença da temática religiosa no cotidiano escolar de forma contundente e denuncia o preconceito e a discriminação com que os estudantes são tratados em um contexto em que o ensino religioso de matrícula facultativa fora implantado, a saber o Estado do Rio de Janeiro. Por causa de sua crença, muitos deles foram humilhados por outros estudantes e até mesmo por seus(suas) professores(as). E para se protegerem do preconceito e da discriminação, os estudantes chegavam a omitir a própria crença e até diziam pertencer a outras religiões que são vistas de forma privilegiada.

Nesse contexto, cabe considerar que as expressões de estudantes, de quaisquer faixas etárias, sobre a temática da religião/religiosidade podem ser dialogadas também pelas professoras e pelos professores. Isto porque, concordando com Vygotsky, a mediação se faz necessária para a aprendizagem, além da interação, e é parte do currículo em ação, lembrando que o professor tem o explícito papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (Rego, 1999, p. 85). Tal afirmação nos traz a evocação de que, para tanto, requer-se o(a) professor(a) culturalmente comprometido(a), defendido por Lima (2006), do qual se espera que tenha o domínio do conteúdo, sem esquecer-se de que o conteúdo está intrinsecamente ligado à forma e assim, este(a) professor(a) precisa ter um outro domínio, transversal ao conteúdo e à forma, que é a sensibilidade, a ser compreendida como um:

> [...] conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas/com as minorias. De alguém que efetivamente se importa com todos os seus alunos e acredita que todos eles podem e precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogos com os seus saberes de casa [...] (Lima, 2006, p. 277)

Assim, o trabalho com a temática, não prescinde daquele(a) que está à frente do seu desenvolvimento: o(a) professor(a) e requer aprofundamento do estudo do currículo quanto às formas de sua efetivação na Educação Infantil.

2 A pesquisa

Intencionamos conhecer como as crianças expressam-se sobre este aspecto da cultura e como as(os) professoras(es) lidam com as expressões das crianças, de forma que foram realizadas observações durante um semestre em uma turma de 15 crianças de 5 a 6 anos no período da tarde, identificando uma realidade de diversidade religiosa entre as crianças.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, os dados mostram que de uma população majoritariamente católica passamos para um contexto de diversificação religiosa crescente se compararmos os dados ao Censo de anos anteriores. Esta realidade aponta que é preciso, assim, conhecer as diferentes identidades dos sujeitos da ação educativa e considerar que essas diferenças podem dialogar. Moreira e Câmara (2013) nos lembram que diante da diversidade atual da realidade brasileira:

> O “arco-íris de culturas” em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil mesmo. Demanda considerar como se faz viável despertar o interesse de alunos/as tão diferentes, atender às especificidades de distintos grupos, problematizar relações de poder que justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todos/as os/as estudantes. Ao mesmo tempo, a multiciplicidade de manifestações culturais e de identidades torna a sala de aula rica, plural, estimulante, desafiante. (p. 46)

Com isso, buscamos contribuir para se ampliar o conhecimento sobre as relações entre currículo e cultura na Educação Infantil que notadamente manifestaram-se também no plano do currículo oculto que, de acordo com Silva (2007), consiste em todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes, das quais precisamos saber não apenas quais são, mas também os meios pelos quais são ensinadas.

3 Desenvolvimento do trabalho

As observações ocorreram no segundo semestre de 2013, no período vespertino e foram registradas as expressões das crianças sobre a temática e como a professora lidou com estas expressões, além de esclarecimentos adicionais propiciados pelas entrevistas com a professora. Dessa forma, o foco se deu no currículo em ação, que Geraldi (1994) diz-nos ser o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar. (p.117).

A forma como as crianças se expressaram sobre o aspecto cultural da religião, envolvendo religiosidades e crenças, e a forma como esse aspecto da cultura foi tratado por professores(as) e como os(as) professores(as) lidaram com os conteúdos trazidos pelas crianças, trouxeram elementos para se pensar sobre a relevância da temática como parte da cultura e apontaram inicialmente para um silêncio que permeia o assunto. Inicialmente, notamos que não há informações. A escola não é informada nem integra sua prática informar-se sobre a a religião das crianças ao que posteriormente temos uma postura de não falar sobre a temática ainda que esta seja trazida pelas próprias crianças.

Considerando a importância do fortalecimento da garantia de uma Educação pública que preze o diálogo entre as culturas, na busca de estratégias de valorização da diversidade e do respeito às diferenças, tal como defendido por McLaren (apud Lima, 2010) ao falar do multiculturalismo crítico e de resistência como tendo a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (Lima,, 2010, p.123) em que nessa compreensão, o conhecimento escolar é visto como uma construção social e não como um retrato da realidade, e a forma como lidamos com ele é fortemente influenciada pelos aspectos culturais como raça, classe social, gênero etc. Entendemos que a religião/religiosidade faz parte do currículo oculto da instituição e pode se materializar no currículo em ação. Dessa forma, a religião/religiosidade faz parte da cultura de modo que a instituição escolar deve estar atenta a essa diversidade e buscar estratégias para garantir o respeito à diversidade cultural das crianças e das famílias usuárias da Educação pública e laica.

Candau e Moreira (2008), ao discutirem alguns significados de cultura, falam de culturas no plural, esclarecendo que correspondem aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos, ou seja, a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo sendo que a expressão dessa concepção adotada no currículo poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos(as estudantes), por mais desprestigiadas que sejam. (p.27)

O respeito proposto pela perspectiva inter/multicultural, que diz que mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, mais do que a mera tolerância, enfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos das relações pedagógicas (Candau e Leite, p.7), propõe um diálogo entre as culturas, o que implicaria, por exemplo o falar com freiriano, tanto do(a) professor(a) com das crianças, quanto entre as próprias crianças, de forma que as diferentes religiões e religiosidades, nesse diálogo, possam ser expressas e respeitadas.

Finalmente, concordando com Lima (2010) Isso significa que não basta a constatação da multiculturalidade se não houver a indicação de um projeto, de uma intencionalidade para atuar nela. (p. 355).

4 Alguns resultados

Os dados nos permitem apontar para questões que vão desde a simbologia que envolve o universo religioso e que apresentou-se por meio de crucifixos utilizados como adereços ora pelas crianças, ora por professoras da escola ao utilizarem brincos, correntes, escapulários ou camisetas com símbolos religiosos, passando pelas conversas das crianças que traziam falas sobre Deus, o céu, a morte, aspectos de religiões específicas e a conversa da professora com as crianças sobre estes elementos até o desenvolvimento de atividades que trouxeram a discussão de aspectos religiosos e podem ser razão de ir além de uma única religião, permitindo a expressão das crianças de diferentes religiões/religiosidades.

É entendendo a importância da valorização de todos os aspectos integrantes da cultura, inclusive da religião/religiosidade e compreendendo-a como parte da multiculturalidade presente na sociedade que esperamos que os dados sobre o currículo em ação possam ser problematizados, ponderados e revertidos na construção de uma educação pública igualitária, laica, inter/multicultural e justa.

Com isso, permitimo-nos tecer reflexões no tocante às concepções do que é o conhecimento. A forma como as crianças se relacionam com o conhecimento ensinado na escola e nela expressam-se sobre suas interpretações tem suas contraposições, tal como o distanciamento da possibilidade de diálogo com as expressões das crianças. Uma concepção do conhecimento em sua amplitude e que inclua os aspectos culturais pode favorecer o trabalho docente. Isto é traduzido por Moreira(2008) ao indagar:

> De que modo a compreensão dos processos de construção do conhecimento escolar é útil ao(a) professor(a)? Se o(a) professor(a) entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando o trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo. (p.25)

Depreendemos a relevância da compreensão do conhecimento escolar como não asséptico nem descolado da sociedade, cabendo uma postura não monocultural nem silenciadora sobre quaisquer aspectos culturais.

Concluímos que há uma realidade de silenciamento, desconsideração e desconhecimento que permeia a temática da religião/religiosidade no cotidiano escolar permitindo-nos refletir sobre a relevância do atendimento das especificidades de distintos grupos, contemplando a multiciplicidade de manifestações culturais e de identidades que podem e devem enriquecer o universo escolar.

Referências

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.

_____. (2009). Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Candau, V. M. (2001) Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____ (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis – RJ: Vozes.

_____ e LEITE, Miriam. *Diálogos entre Diferença e Educação*. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dialogo_entre_diferenca_educacao.pdf.

Cortella, M. S. (2006). *Educação, ensino religioso e formação docente*. In: SENA, Luzia (org.). São Paulo: Paulinas. (p. 11-19)

Geraldi, C. M. G. (1994). Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In. *Pró-Posições*. FE/UNICAMP. Vol. 5, nº 3 [15], Nov. (p. 111-133)

IBGE. (2010) Censo Demográfico 2010 – Características Gerais, Religião e Deficiência. Rio de Janeiro, IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/download/estatistica.shtm.

Lima, E. F. de. (2006). Multiculturalismo, Ensino e Formação de Professores. In. SILVA. Aida M. M. et. al. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *XIII ENDIPE*. (p. 263-282)

_____. (2010). Saberes docentes e práticas pedagógicas inter/multiculturais: tecendo relações. In. DALBEN, Ângela. I. L. de F. [et. AL.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docent:* Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica. (p. 354-374)

Mariano, A. L. S. (2007) Anotações sobre Religião e formação de professores. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões,* v. 12, (p. 107-114)

Mclaren, P. (1997)*Multiculturalismo crítico*. (3ª ed.) São Paulo: Cortez.

Moreira, A. F. e Candau, V. M. (2008) Currículo, Conhecimento e Cultura. In: *BEAUCHAMP, Jeanete et al* (orgs.). *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (p. 17-48).

Moreira, A. F. e Candau, V. M. (2013) Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: Moreira, A.F.B e Candau. Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. (10ª ed.) Petrópolis, RJ. Vozes. (p. 38-66).

Rego, T. C. (1999) *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro, Vozes.

Silva, T. T. da. (2007) *Documentos de Identidade:* Uma introdução às teorias do currículo. (2ª ed.). Belo Horizonte: Editora Autêntica.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ESCOLAR ATRAVÉS DO USO DE CÓDIGOS LINGUÍSTICOS DIVERSOS

La Rocha, C. R. de; Rostas [1]; Rostas, G. R [2]; Rostas, M. H. S. G.[3]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense/ Campus Pelotas – RS, Brasil
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense/ Campus Pelotas – RS, Brasil
[3] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense/ Campus Pelotas – RS, Brasil

Email camiladelarocha@pelotas.ifsul.edu.br; guilhermerostas@ifsul.edu.br;mrostas@pelotas.ifsul.edu.br

Resumo

Nos últimos anos, as escolas em geral têm apresentado elevados índices de abandono escolar. Muitos desses motivos de evasão podem e devem ser trabalhados dentro da Instituição, através da discussão modificação curricular de forma a criar uma identificação do aluno com o meio acadêmico, construindo relações de respeito mútuo, fazendo com que a escola deixe de ser um local de permanência obrigatória e passe a ser um local de bom convívio para os alunos. Partindo desses conceitos, foi desenvolvido no Campus Pelotas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSul um projeto que visa recepcionar os alunos no início de cada semestre letivo através de atividades que cultivem boas relações e o bom convívio dentro da escola. Assim, se tomou por base os estudos de Basil Bernstein para desenvolver atividades que traduzissem o mesmo código linguístico dos alunos, equilibrando, dessa forma, as relações escolares, vistas, segundo a teoria de Bernstein, como relações de poder na qual os alunos ocupam uma posição menos significativa em relação aos demais membros da escola. Através da construção dessas novas relações, fundamentadas principalmente pelo respeito mútuo, objetiva-se uma maior aproximação do aluno para buscar, de forma conjunta, combater os principais motivos que levam à evasão escolar.

Palavras-chave: Identidade; ambiente educacional; estudos curriculares.

1 Introdução

Nosso primeiro percurso neste artigo é discutir a identidade como forma de pertencimento ao universo educacional. Buscando o significado da palavra identidade encontramos "característica do que é igual ou semelhante [...] conjunto de características distintivas de algo ou alguém." (LEXICO, 2009). De posse deste significado podemos inferir que a identidade do aluno dentro do ambiente escolar pode ser construída quando ele se iguala a este ambiente, se vê como parte dele, com suas características, gostos, enfim...

Dados disponibilizados pelo Portal Brasil do Ministério da Educação dão conta de que em 2012, a taxa de abandono escolar atingiu 24,3%. Este índice se torna ainda mais preocupante se comparado com países vizinhos, como Chile (2,6% de evasão), Argentina (6,2%) e Uruguai (4,8%). Os motivos apontados para justificar este índice, tão significativo, vão desde o contexto micro (fatores individuais do aluno) chegando a um contexto macro, que abarca questões institucionais e sociais.

Esse fenômeno também é atribuído ao contexto autoritário no qual a escola se configurou ao longo da história. É nesta perspectiva temporal que destacamos que a relação entre alunos e membros da escola tem sido regida por

relações hierárquicas nas quais o estudante figura como aquele que deve obedecer às regras impostas pela instituição. Esta premissa de subordinação configura-se como uma regra presente até os dias atuais.

Vivemos em um mundo globalizado, mas altamente diversificado culturalmente, e o ambiente escolar vinculado à permanência do aluno se apresenta como um grande desafio para a escola, uma vez que as grandes transformações ocorridas na sociedade estão desafiando as pessoas a uma nova situação de vida, atingindo diretamente as tradições mais cristalizadas da sociedade. Isso provoca um processo de desenvolvimento social que, na maioria das vezes, é carente de uma reflexão crítica, pois os sujeitos se encontram subordinados a uma macroestrutura de mercado que os impõe determinados 'produtos' e concepções impostas pela cultura hegemônica. Essas concepções estão determinando as transformações e revoluções da humanidade, em alguns casos com mais intensidade que outros. Sendo assim, é necessário refletirmos sobre o momento histórico pelo qual estamos passando, onde não é mais possível tratar de fatos isolados, de contextos fechados, mas há que se considerar toda a complexidade que se criou como resultado de uma construção histórico-cultural do homem em seu contexto, da existência do ser-no-mundo.

A escola deve ser compreendida como integrante do processo de formação do cidadão e da sociedade, e não apenas como uma mera reprodutora de conhecimentos, mas como uma produtora de conhecimentos comprometida socialmente. No entanto, o que observamos em nossa realidade, muitas vezes, é uma escola que ainda está esperando que digam qual o caminho a seguir, o que ensinar e qual projeto cultural e social a ser desenvolvido. Assim, observamos que é de fundamental importância nas discussões e práticas educacionais a ampliação e radicalização das questões culturais, onde percebemos um forte componente de intervenção e transformação de situações características em nossa sociedade, tais como: a injustiça social, a exclusão, racismo, entre outras.

Dentro desse contexto, o presente estudo teve como objetivo refletir sobre a escola enquanto um espaço permeado pela diversidade cultural, e, nesse espaço, as repercussões desse cruzamento de culturas e as possibilidades de se desenvolver uma prática pedagógica visando entender e atender as diferentes necessidades a partir de uma perspectiva intercultural, desenvolvendo no estudante um sentimento de pertencimento com este ambiente a ponto do ambiente percebê-lo como integrante ativo no processo e, portanto elemento a ser considerado na construção curricular.

2 A trajetória de um projeto

Partindo da necessidade de dar ao aluno olhar diferente sobre a escola, o IFSul buscou (re)significar o ambiente de convivência dos alunos, desde o portão de entrada, a partir de uma figura simbólica, um crachá gigante em que eles colocam o rosto, fazem fotos e publicam nas redes sociais. Este primeiro momento é uma forma de aguçar a relação de pertencimento com este novo ambiente, pois o aluno divulga que está dentro do IFSul para uma nova etapa de sua vida acadêmica.

Para qualquer estudante, entrar no ensino técnico e/ou superior é motivo de comemoração, e na cidade de Pelotas, entrar no IFSul tem o mesmo sentimento. A partir dessa ideia, o slogan “Tô Dentro IFSUL” impulsionou a criação de uma identidade visual capaz de aproximar a instituição do público jovem. Concebido de forma despojada e utilizando uma linguagem descontraída, o novo projeto teve por objetivo deixar uma marca afetiva na memória dos novos alunos, através de uma recepção com atividades que chamam a atenção.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A ideia de ampliar a tradicional recepção para uma acolhida inovadora partiu da Coordenadoria de Assistência Estudantil (Coae) e foi abraçada por professores da Coordenadoria de Design que foram responsáveis por traduzir artisticamente o projeto que visa receber os novos alunos de maneira acolhedora e diferenciada, em um conceito visual.

A busca por referências visuais da juventude foi o ponto de partida para esta criação, buscando conteúdos que agradam aos jovens, através de sites, blogs e na música. A tipografia urbana e a linguagem da tribo jovem são o foco central dos planejamentos, pois traduzem aspectos característicos dos jovens ingressantes no IFSul. A opção de utilizar apenas as cores da instituição no lugar da marca oficial, também foi adotada com o intuito de mostrar a escola de maneira descontraída.

A Peça-chave da proposta, o crachá gigante, instalado logo na entrada principal, está carregado de significados, uma vez é o elemento que faz com que os estudantes se sintam parte da instituição. Isso porque o único sentimento que marca o fim da vida acadêmica de um aluno do IFSul é a devolução do crachá estudantil, representando o final de um ciclo. O crachá é a identidade do aluno do IFSul.

A maior aliada das atividades foi a mídia eletrônica (internet), utilizada como veículo para a propagação da ideia através das redes sociais, seja pela possibilidade de compartilhar as fotos tiradas no crachá gigante, com o uso de uma *hashtag*, ou até mesmo pelo acompanhamento da página criada no *Facebook*. A intenção é manter os estudantes sempre envolvidos. A página, após este período de acolhida, foi transformada em um canal informal de comunicação com os estudantes.

O recurso do crachá gigante teve grande repercussão dentro da instituição. Servidores administrativos e docentes também aderiram à brincadeira, tirando fotos para postarem em seus perfis nas redes sociais, assim como os alunos, fazendo alusão ao fato de também “estarem dentro” do instituto pelos seus anos de serviço público. Essas publicações dos servidores da instituição serviram para criar uma identificação com os alunos e dos alunos com os servidores no sentido de “estarem todos dentro” de forma conjunta.

Além disso, alunos veteranos utilizaram as publicações de suas fotos nas redes sociais, aproveitando o slogan “Tô Dentro”, para fazerem um trocadilho com o fato de não conseguirem sair do Instituto, ou seja, de não conseguirem progredir e concluir o curso diante das dificuldades encontradas no decorrer da vida acadêmica. Portanto, o evento de acolhida se prestou também para dar voz às angústias decorrentes das dificuldades dos alunos.

Outros recursos foram utilizados no projeto, entre eles, passeios culturais, com uma grande participação dos alunos, e, ao final, um jantar e show de encerramento das atividades, tudo escolhido com base nas preferências musicais da faixa etária envolvida.

Em relação aos passeios, realizados no Museu de Ciência e Tecnologia da PUC - Porto Alegre, observamos grande interesse por parte dos alunos. Para a grande maioria deles foi a primeira oportunidade de realizarem esse tipo de atividade cultural, e o fato de o ônibus utilizado ser fornecido gratuitamente pelo IFSul, oportunizou o passeio a muitos alunos que nunca teriam condições financeiras de irem até a cidade de Porto Alegre. A principal observação feita quanto a esse ponto foi a aproximação dos alunos aos servidores envolvidos no evento, além do sentimento de importância dada ao ingresso destes novos alunos, com tantas atividades interessantes e um passeio que teve o único objetivo de fazer com que eles se envolvessem com a instituição, se traduzindo apenas em uma atividade de integração (inter)cursos e (inter)semestres.

O jantar e o show de encerramento, embora tenham apresentado a adesão de muitos alunos e servidores, tiveram um público aquém do esperado, considerando o universo de alunos e membros da instituição, o que pode ter ocorrido,

dentre outros motivos, em razão da manutenção das aulas no turno da noite. Entretanto, os alunos que compareceram participaram do jantar juntamente com os professores e servidores administrativos, o que, mais uma vez, gerou um sentimento de integração entre todos. Quanto a esses alunos, foi observado que, em sua grande maioria, eram alunos ingressantes, o que leva à conclusão de que os alunos veteranos não responderam de igual forma à proposta do evento, talvez pelo fato de não ter ocorrido essa proposta de abertura e integração em anos anteriores.

3 Fundamentação teórica

A escola atualmente se depara com novos desafios, entre eles, o de estabelecer condições mais adequadas para atender aos novos alunos, dotados de uma diversidade cultural que exige um acolhimento e uma inserção no ambiente escolar de forma a criar com eles uma relação de pertencimento. Assumir, compreender e respeitar a diversidade é requisito necessário para transformar uma sociedade pautada pela exclusão.

No processo que envolve a compreensão dos aspectos que permeiam a inclusão do aluno em um novo ambiente tomamos como elementos epistemológicos as marcas que caracterizam as singularidades culturais dos sujeitos, concentrando a atenção aos aspectos que se referem à identidade e aos laços de pertencimento.

Uma das formas de se tornar aluno se dá através da construção dos modos de identificação originários de experiências adquiridas ao longo de sua trajetória escolar. O ser aluno envolve um constante movimento dialético de busca pela flexibilidade, interação, pertencimento e resiliência aos espaços escolares. Nesse sentido, os conceitos de pertencimento e resiliência em relação à escola servem como cenário para a compreensão sobre o processo de ser aluno. E é através do pertencimento que os alunos podem legitimar suas identidades em seus diferentes contextos de convivência, sobretudo na escola.

Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença. Esse sentimento pode ser percebido também em analogia aos processos de socialização primária e secundária, como descrito por Berger e Luckman (1985). O pertencimento diz respeito aos laços familiares, a ser membro de uma dada sociedade, dentre outras relações que vão se estendendo com a construção de vínculos, referências e valores.

Castro (2001) explica que o pertencimento se constitui pelas relações comunitárias, pelas construções de referências, valores de pautas de condutas e distribuição de poderes que são inerentes à pertença comunitária.

Os aspectos da identidade que balizam a noção de pertencimento parecem ser mais fortes que os laços de identificação do sujeito com o seu lugar de nascimento. As diversas formas de construção de identidades pelo aluno no interior da escola sugerem em diferentes momentos, construindo o papel que será assumido por ele. Ele tenta se adaptar a uma nova condição identitária interposta nos diferentes momentos que ele enfrentará em sua vida escolar. A evasão e a retenção escolar, por exemplo, são, quase sempre, associadas aos laços construídos pelos alunos, acrescidos, claro, por seus esquemas de aprendizagem e suporte cognitivo. Dessa forma, entendemos que o conjunto das experiências positivas e negativas e/ou traumáticas que o indivíduo vivencia pode, em seu processo de construção da identidade com o ambiente, tornar viáveis as suas formas de pertencimento dentro e fora das escolas, além de possibilitar que o sujeito esteja mais habilitado e flexível para se adaptar a novas situações que vão demandar novos conhecimentos. Essas estratégias indicam que as identidades não são imutáveis, são sempre inacabadas e em processo contínuo de construção.

As estratégias se desenvolvem pela necessidade de interagir e enfrentar as dificuldades em um mundo em mudança, sobretudo na contemporaneidade. Essas mudanças tanto acontecem no espaço de "fora" – que modifica a condição de vida – quanto no espaço de "dentro" – trabalhando as condições individuais (HALL, 2003, p. 24).

Isso leva-nos a crer que a identidade de aluno é redimensionada em função das mudanças que ocorrem na escola e na sociedade contemporâneas. A construção identitária do aluno se dá pela possibilidade de pensar a sua escola em uma postura multicultural, "fornecendo respostas concretas no seu cotidiano para a questão da diversidade" (CANEN; CANEN, 2005, p.21), pois, como explicam os autores o "multiculturalismo [oferece] um conjunto de respostas à diversidade cultural" pelo fato de que "as sociedades sempre foram culturalmente diversificadas, mas com o processo da globalização, com a internet, com a mídia, as fronteiras estão cada vez mais fluidas" (p.75).

Uma das formas de buscar essa identificação é a equiparação dos códigos de linguagem, que, segundo a teoria de Berstein (1996), traduzem as relações de poder. Todas as atividades propostas durante o projeto visaram à apropriação do mesmo código linguístico utilizado pelos alunos, criando um universo de relação identitária, com o fim de equilibrar as relações de poder entre eles e os demais membros da escola, estreitando os laços e, consequentemente, criando um ambiente de melhor comunicação entre todos que compõe este universo.

4 Considerações Finais

Através da analise do comportamento responsivo dos alunos, foi possível concluir que o evento de acolhida "Tô Dentro- IFSUL" foi capaz de atingir os alunos ingressantes no semestre letivo de 2014/1 de forma a fazê-los olhar a escola como um local mais acolhedor que pode lhe proporcionar relações de amizade e respeito, não só com colegas, mas também com membros da instituição.

Foi observado também que o evento não atingiu muitos alunos veteranos, ao contrário do esperado, pois a intenção inicial de todas as atividades era também integrar os alunos de diferentes semestres letivos. Quanto a esse fato, se chegou-se à conclusão de que os alunos veteranos não foram tão receptivos quanto os ingressantes em razão de ser o evento de acolhida algo novo na instituição, e também por terem os alunos mais antigos entendido o termo "acolhida" como sendo direcionado apenas aos novos alunos.

A receptividade dos membros do Instituto também foi aquém do esperado, mas aqueles que participaram do evento foram essenciais ao sucesso das atividades e apresentaram engajamento ao projeto. O fato de o evento ser uma atividade nova também prejudicou quanto a esse ponto, pois muitos membros da instituição, que possui um considerável número de servidores, não souberam do evento a tempo de apresentarem propostas de participação.

A experiência serviu para mostrar as possibilidades de construção de um melhor relacionamento no meio escolar. A adesão e receptividade dos novos alunos se mostraram satisfatórias, e provaram que para melhorar as relações entre alunos e membros da instituição basta um tratamento acolhedor e respeitoso, que demonstre ao jovem sua importância para escola, e, mais que isso, que a escola está a serviço dele.

Ainda não foi possível verificar quais benefícios a reformulação nas relações no meio escolar trará para o aluno em termos de qualidade de aprendizado e diminuição da evasão. Mas o mais importante é que todos os resultados positivos decorreram apenas de uma visão a partir do ponto de vista do aluno, a partir da utilização de sua linguagem, a partir de sua visão de mundo. Isso demonstra que olhar o aluno sob uma ótica mais respeitosa de suas peculiaridades, é essencial para construir um modelo de educação no qual a escola deixe de ter um caráter autoritário e passe a ser um local de troca de experiências entre todos os que convivem na comunidade escolar.

5 Referencias

BERGER, P. L. ; LUCKMANN, T. (1985) A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes.

BERSTEIN, B. (1996) A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes.

CANEN, A. G.; CANEN, A (2005). Organizações multiculturais: a logística na corporação globalizada. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.

CASTRO, L. R. de. (2012) "**Entre a subordinação e a opressão:** os jovens e as vicissitudes da resistência na escola". MAYORGA, Claudia*;* CASTRO, Lucia Rabello de; PRADO, Marco Aurélio Maximo (org) *Juventude e experiência da política no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa.

CASTRO, M. A. C. D. (2001)Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVRES, J. (Org.) Resiliência e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-126

HALL, S. (2003) Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, LEXICO: dicionário de português on-line. (2009). Disponível em: http://www.lexico.pt/identidade/ acesso: 14/08/2014.

PIAGET, J. (1994). **O juízo moral na criança.** 3. ed. São Paulo: Sammus.

PORTAL BRASIL – MEC (2013) Disponível em: http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/ acesso: 14/08/2013.

YUVAL-DAVIS, N. (2006) Belonging and the politcs of belonging. Paterns of Prejudice, v.40, n. 3, p. 197-214, jul.

CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS: TENSÕES NO COTIDIANO DAS PROPOSTAS EM EDUCAÇÃO

Oliveira, C. M. [1.]

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Email: merciacancela@terra.com.br

Resumo

Neste trabalho apresentamos considerações construídas a partir dos sentidos que as ações interdisciplinares realizadas por psicólogos, assistentes sociais e professores produzem para o debate no campo do Currículo sobre Direitos Humanos. O diálogo estabelecido por esses profissionais para o desenvolvimento de projetos conjuntos com Escolas Municipais do Rio de Janeiro possibilita a compreensão sobre alguns aspectos de Educação em Direitos Humanos em consolidação ou não no interior das escolas. Da análise do trabalho cotidiano dessas equipes, em diferentes Unidades Escolares, emerge um campo de dados que pode ampliar os olhares sobre a constituição de uma cultura de Direitos Humanos. Neste contexto, a partir das impressões deixadas pelos profissionais é possível perceber ideias que fazem parte do discurso pedagógico e que corroboram atuações dissonantes ou consoantes com os sentidos expressos no debate sobre Direitos Humanos. Nas interrogações inerentes a inserção das equipes interdisciplinares na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, é possível acrescentar: qual a contribuição desses profissionais, e como seus dizeres e fazeres se inserem no universo das ações pedagógicas cotidianas? Quais os aspectos curriculares ou dos projetos pedagógicos carecem da participação/atuação desses profissionais? A perspectiva assumida neste trabalho nos remete a reflexão sobre o impacto de tais questões para a constituição de uma cultura de Direitos Humanos em Educação.

Palavras-chave: currículo, direitos humanos, educação

1 Direitos Humanos (DsHs)

As reflexões sobre o campo de DsHs, estarão ancoradas nos estudos realizados por Ramos(2010), Ramos&Frangella(2013), Candau(2013), Sacavino(2013), Silva(2013), e que compõem o Dossiê: Educação em direitos humanos - diferentes enfoques e sentidos em negociação, dentre outros autores que ao longo das três últimas décadas se envolveram com o debate.

A temática se impõe como determinante para o campo das ciências sociais e humanas. Silva&Tavares(2013) destacam que tratar a DsHs é fator de humanização e interferência direta na democratização. Com destaque para as questões de convivência internacional e erradicação de guerras, motivos dentre os quais foi consubstanciada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, após a 2ª Guerra Mundial. Tais questões necessitam análises que contemplem óticas diferenciadas, e como destacam Ramos&Frangella(2013) incorporar o debate pedagógico.

Ramos(2010) indica que DsHs remontam os primórdios da história da humanidade, pela necessidade de regulação das relações e da convivência em sociedade. Aponta que a delimitação da área de DsHs pode ser datada na passagem do século XII ao XIII. Citando Dornelles(2007), Ramos(2010) apresenta três compreensões sobre DsHs. Como advindos da vontade divina e assim se caracterizam as concepções idealistas. Nessa visão o direito é inerente ao homem, criado por Deus. A visão positivista, ao contrário da determinação transcendente, os DsHs são equiparados aos demais direitos. Assim, os DsHs seriam um produto que emana da força do Estado através do seu processo de legitimação e reconhecimento legislativo(Dornelles,2007). Ao longo da ascensão da burguesia e do pensamento liberal, foram consolidados valores que marcaram os documentos oficiais mundiais, dentre esses a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão no séc XVIII, e Ramos(2010) complementa “e não por coincidência, é proclamada em 1789, no bojo da Revolução Francesa”. As críticas formuladas por Marx à sociedade, sua estrutura e dinâmica, à condição de vida dos dominados, à determinação do capital regulando as relações sociais, constituem a base para a terceira compreensão, a crítico-materialista, que observava que os ideais até então apresentavam um caráter formal, pois não investiam na revisão do sistema que imputava a toda a sociedade estratificações irreversíveis, como expressa Ramos(2010) “não sendo exequível na ordem econômica capitalista e, por consequência, não tendo espaço possível no horizonte da sociedade liberal-burguesa”.

A caracterização das concepções nos permite perceber a arena de disputas por significados que se circunscreve em contextos históricos diversos possibilitando arranjos diferenciados de processos sociais. Como afirma Ramos(2010) DsHs "são uma construção histórica", e cita Dornelles(2007,p.12):

> Cada uma dessas concepções representa diferentes momentos da história do pensamento e das sociedades humanas, construindo um conjunto de argumentos de caráter filosófico que passa a justificar a escolha de um elenco de direitos, em detrimento de outros, como os "verdadeiros" e absolutos direitos humanos.

Sustentar a construção histórica da universalidade da significação hegemônica de DsHs para todas as pessoas, está na possibilidade da aquiescência internacional de que a dignidade humana é um valor universal. Na atualidade, observamos que o arcabouço de leis e acordos firmados com vistas à garantia da tão proclamada dignidade humana não tem sido suficientes e como conclui Candau(2013,p.60)

> A contradição entre a proclamação contínua dos Direitos Humanos e a experiência cotidiana de cada um/a de nós leva muitas pessoas hoje a afirmar que os Direitos Humanos constituem um discurso retórico, que serve mais para legitimar situações de violação, do que para ser um instrumento de luta pela justiça, pela paz e pela democracia.

Ramos(2010) nos indica que estes são aspectos a serem revisitados nas concepções de DsHs. A igualdade aqui parece como harmonização da ordem social e superação dos conflitos, algo que constitui uma incoerência quando se trata de relações sociais. Nessa direção a autora introduz o que acredita ser a possibilidade de cisão com os conceitos em DsHs da modernidade, e não rompidos pelas concepções positivistas ou crítico-materialista, ***a ideia da diferença***.

São os antagonismos percebidos entre os discursos com base em direitos iguais para todos, de modo universal frente ao reconhecimento das diferentes identidades e culturas, a base para a indicação de Ramos (2010), Ramos & Frangella (2013) e outros autores para a revisitação das concepções de DsHs. Destacam os indícios no documento mais representativo dos DsHs, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, quando afirma em seus artigos os valores e aspirações ocidentais e judaico-cristãs. Assim, as cercanias desse *todos* fiquem bastante povoadas. Olhando por esse prisma os desafios se ampliam, mas são abertas novas possibilidades para pensar os impasses entre o que está previsto e o que acontece, e

> Enunciar a necessidade de reconhecimento de direitos humanos universais significa anular a pluralidade de sentidos sobre vida, dignidade, composição de família e relação familiar, morte, justiça e liberdade, entre outros, presentes em diferentes localidades. Implica anular as diferenças e ignorar a produção de novos significados possibilitados pelas hibridações culturais que o mundo globalizado intensifica. (Ramos,2010,p.22)

Nesse contexto indicamos a necessidade de aprofundar as ideias sobre culturas, globalização e diferenças para melhor análise em DsHs, no entanto vou me deter em algumas considerações sobre a questão da diferença. Para evitar a compreensão equivocada de que diferença é oposição a igualdade, Candau(2005)afirma

> não se deve contrapor igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o "mesmo", à "mesmice".

As lutas por redução das desigualdades sociais se misturam às da expressão das diferenças. Grupos sociais não hegemônicos têm seus direitos negados e até usurpados, esta realidade exemplifica a ambivalência entre o que fica descrito nos acordos internacionais e nacionais e o que de fato é efetivado para todos e todas. Este é um dos aspectos apresentados por Ramos(2010,citando Candau,2008b).

Nas análises de Ramos(2010, 2011 &2013) para a efetivação dos DsHs há a tendência de que os mesmos são redutores de conflitos e como tal promotores da tolerância entre os povos, mas negam os espaços para que o campo político se estabeleça, como também novas possibilidades na sociedade. A autora baseia-se em Laclau e Mouffe, para elaborar a ideia de que é possível pensar DsHs na atualidade como "campo no qual a diferença está presente em movimentos que estabelecem *consensos conflituosos*, instituintes de sentidos provisórios(e não universais)que enunciam significações e identidades precárias, posto que representam estruturas móveis por conter a diferença em seu interior". Compreendendo que estamos nessa arena de disputas por significação, voltamos o olhar para a escola e para as não menos complexas questões curriculares.

2 A Escola

As questões em DsHs estão se apresentando para o campo do Currículo e da Escola, sendo inegável a sua força e inserção. Observamos a forte expressão dos conceitos por dois ambitos, o de ser a escola socialmente pensada como uma instituição promotora de inclusão e pela expectativa de que a educação possa atuar com grande contributo para as mudanças paradigmáticas necessárias a uma emersão da cultura de DsHs na sociedade.

Silva&Tavares(2013) traçaram um panorama amplo sobre o desenvolvimento da política de Educação em DsHs no Brasil destacando aspectos do incremento governamental desde os anos de 1990, mas que ganhou força com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003. As autoras apresentam ainda que dentre os avanços normativos brasileiros deve ser ressaltado que a Constituição de 1988, que possibilitou, pelo seu teor, diversas regulamentações em todo os estados nacionais.

No Brasil a Educação em DsHs constitui uma prática recente, cuja emersão acontece no contexto das lutas e movimentos sociais, e no bojo da redemocratização do país. Os anos da ditadura militar iniciada em 1964 foram caracterizados por cassação dos direitos políticos, silenciamento dos movimentos sociais, controles e censura à opinião e expressão, tortura e uso de métodos violentos na repressão. Contudo, segundo Silva&Tavares(2013) a "investigação do Instituto Interamericano de Direitos Humanos aponta o Brasil com um resultado significativo e considera que, no país, existe uma grande atividade nesse campo".

Revendo ainda as justificativas apresentadas por Silva&Tavares(2013) para a Educação em DsHs, encontramos que tratar "da Educação em Direitos Humanos no Brasil é uma das exigências e urgências para que possamos ter uma formação mais humanizadora das pessoas e o fortalecimento dos regimes políticos democráticos na sociedade". Mas do que tratam essas experiências, e como impactam o currículo das escolas? Podemos compreender a expectativa da introdução dos conteúdos nas propostas curriculares como a confirmação da crença de que a escola é a instituição social potente para superação da opressão na sociedade, como apontam os estudos críticos? Precisamos reafirmar a "escola é lugar marcado pela diferença".

Coerente com essa crença, abdicamos das compreensões mais tradicionais, por aceitar que nesse espaço marcado pela diferença, o currículo é produzido e se constitui discursivamente, como prática permanente de significação, ele "constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos"(Lopes&Macedo,2012).

3 Discursos interdisciplinares e Educação como direito

Atuando em um setor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o NIAP – Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares, criado em janeiro de 2010, onde trabalham professores, psicólogos e assistentes sociais, percebemos questões dissonantes ou consoantes com as ideias do debate sobre DsHs. O trabalho é desenvolvido por equipes nos territórios, que utilizam como referenciais de atuação "as relações ensino-aprendizagem com seus diversos atravessamentos e desdobramentos no cotidiano escolar, entendendo-os como partes constituintes deste contexto"(NIAP,2012.p.1)

Vale destacar que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro conta com 1673 escolas e com 664.384 alunos matriculados. Este contexto é a base das análises que nos permitem considerar alguns elementos sobre os dizeres e fazeres compõem o universo das ações pedagógicas cotidianas e a reflexão sobre o impacto do debate sobre DsHs e Educação.

Os diversos atravessamentos e desdobramentos no cotidiano escolar relacionam as situações de alunos/as envolvidos com o uso e o tráfico de entorpecentes, ou em redes de prostituição infantil, o baixo desempenho escolar, mais detidamente com a dificuldade de aprendizagem, e nesse particular, os alunos/as já são narrados como excluídos, em virtude de condições socioeconômicas, questões da diversidade, onde encontramos os preconceitos que sustentam motivos para distanciamento entre sociedade, escola e alunos.

A escola tem sido instada a responder às questões relacionadas à promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, como parte do sistema de garantia de direitos como previsto pela legislação brasileira, que ainda apresenta diversos instrumentos legais para a efetivação das prerrogativas legislativas. No entanto, na escola, na contramão encontramos o fracasso, que se apresenta na história da Educação e de modo particular vinculado a ação da educação pública. Pesquisas foram realizadas a esse respeito nos anos de 1980 a 2000. Considerando as atuais exigências de produtividade e mérito das políticas educacionais mundiais, que desconsideram as características

culturais e individuais, vemos uma retomada das hipóteses orgânicas e culturais para explicar o baixo desempenho escolar dos alunos.

A sociedade idealizada nos padrões da modernidade descarta que significados hegemônicos não eliminam os não hegemônicos, sendo assim as diferenças continuam presentes em todas as relações sociais e na escola. Nessa perspectiva as tensões reposicionam os que atuam na escola, no entanto as políticas apontam para correção das falhas institucionais e cuidado do indivíduo, procuram justificar que o potencial intelectual de alguns pode ser/estar comprometido em função do meio em que vive. Nesse contexto são justificadas as atuações de assistentes sociais e psicólogos. A faceta perversa desse processo é a culpabilização da vítima. O aluno narrado como uma pessoa que não esta apta para aprender, fica à margem dos processos escolares.

Assim sendo, analisando criticamente fundamentos filosóficos e ideológicos presentes nas reflexões que apresentamos, frente a acontecimentos recentes, Patto(2009, p.414) afirma que "qualquer semelhança com concepções, situações e práticas profissionais atuais num país desigual, injusto como o nosso, que sempre exerceu toda a sorte de violências físicas e psíquicas imobilizadoras contra os despossuídos, não terá sido mera coincidência".

Frente às reflexões sobre DsHs, Ramos(2010,p.45) nos afirma

> Ao invés de procurar responder por que a Escola fracassa, talvez seja proveitoso situar a questão de outra forma, partindo da compreensão de que, nos moldes postos pela modernidade, não há êxito possível, pois a Escola não tem mesmo o poder de promover a igualdade social nos termos proclamados pela sociedade que prometeu sua universalização. Além de inexequível, resta indagar se tal pretensão é mesmo sustentável e desejável e em que termos o é ou não.

Essa é uma posição radica, mas que precisa ser pensada e assumida. A compreensão da diferença como constitutiva e presente nas relações sociais altera as perspectivas em relação a ação política. Pode colaborar com a revisão dos profissionais que atuam na educação, de modo a não incorrer nos equívocos sinalizados por Patto(2009,p.408) sobre a participação de professores e psicólogos com seus instrumentos peculiares, inadvertidos sobre o impacto de suas ações, ou mesmo na inserção política de suas teorias:

> É assim que a maioria dos laudos confirma queixas leigas e afirma o que os solicitantes dos exames psicológicos querem ouvir. Ao agirem assim no âmbito escolar, os profissionais da psicologia cometem pequenos assassinatos, quando minam a identidade do culpado, e crimes de lesacidadania, quando justificam a negação do direito à educação escolar.

4 (In)Conclusões

Aprofundar o estudo dessa temática não elucida o porquê dos problemas que circundam as proposições pedagógicas, apontam para um *campo de forças*, tensões reais e constitutivas de discursos, práticas políticas e curriculares que se apresentam como legitimadoras da Educação e do Humano. Para que os debates em DsHs com a Educação não se restrinjam aos já destituídos de humanidade, como indica Coimbra(1999)

> Deleuze afirma que os direitos humanos – desde suas gêneses – têm servido para levar aos subalternizados a ilusão de participação, de que as elites preocupam-se com o seu bem estar, de que o humanismo dentro do capitalismo é uma realidade e com isso confirma-se o artigo primeiro da Declaração de 1948:"todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Será possível para o campo do currículo a incorporação do debate em DsHs de modo reorganizar os mecanismos que se inscrevem no rol daqueles que superam a violação? Nessa direção quando nos deparamos com as facetas produzidas pelas incoerências das questões do que se instituiu chamar Era do Direito, nossas reflexões nos convidam ao debate sobre o **humano**, que é diverso, multicultural e intenso. A Educação como Direito poderá instituir um novo modo de realizar a Educação Escolar, para que não tenhamos mais alunos/as catalogados nas estatísticas dos evadidos e marginalizados na sociedade?

Todos os que se envolvem com a Educação, são produtores de conhecimentos e políticas, estão vinculados a um corpo, situado e conectado às relações sociais. A revisão envolve os preceitos e premissas, deve alcançar o que institui, o que organiza, o que classifica, deve rever as múltiplas ideias que, institucionalizadas, fazem da Escola um espaço para o debate em DsHs, bem como espaço das grandes tensões sobre a valorização do Humano.

Arantes(2007) nos apresenta uma reflexão, a qual trago como fim/continuação deste nosso diálogo:

De que direito, de que humano estamos falando? Do humano, do homem moderno que emerge com a morte de Deus? Do direito universal, considerado natural a essa concepção de homem? Certamente, não. Falamos de um direito não dado, não garantido, que afirma a vida em toda a sua potência de criação. Essa desnaturalização da concepção de Direitos Humanos implica um desafio permanente de invenção de novas práticas e novos mundos. Essa nossa concepção/verdade se agencia com o que Heliana Conde Rodrigues, ao dialogar com Certeau, afirma em seu texto neste livro: Quanto à verdade, cumpre pensá-la não como garantia, mas como indagação, interrogação, problematização que perturba as configurações de uma ordem de sentido – dúvida radical, em suma, que transgride o verossímil, o principesco, o caminho-convite instituído.

5 Referências

ARANTES, E. M. de M. (2007)Direitos humanos? O que temos a ver com isso? Comissão de Direitos Humanos do CRP–RJ [org]. Rio de Janeiro.

COIMBRA**,** C**.**(1999)Direitos Humanos: Panorama Histórico e Atualidade. Palestra do Seminário Psicologia e Direitos Humanos. CRP-06 e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Ribeirão Preto. SP.

Educação. 2013. Porto Alegre vol.36 nº.01 Porto Alegre.

LOPES, A.C. & MACEDO, E.(2012) Teorias de Currículo. São Paulo. Cortez.

NIAP (2012)- Norteadores de Trabalho 2012, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Patto, M.H.S. (2009) Temas em Psicologia, Vol. 17, nº 2, Dossiê "Psicologia, Violência e o Debate entre Saberes"

Ramos, A.H.(2010) Significações em disputa na constituição do discurso curricular de educação em direitos humanos . Tese. UERJ, Rio de Janeiro.

A África como componente curricular: Representações da África contemporânea nos manuais escolares brasileiros de História e Geografia.

Ivete Batista da Silva Almeida

Pós-doutoranda em História-Universidade Federal de Uberlândia/ Doutora em História - Universidade de São Paulo.

ivetebsalmeida@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é propor uma crítica ao discurso imagético sobre a África, construído a partir do conjunto de representações sociais veiculadas pelos manuais escolares. Embora contemos com sua presença como componente curricular há mais de dez anos, o trabalho com a história e a cultura do continente africano, ainda se mostram como um desafio para o ensino básico brasileiro. Essa discussão faz-se necessária, uma vez que, desde a aprovação da Lei 10.639/2003, a História da África passou a ser adotada como componente curricular obrigatório não somente para o ensino de História, mas também para as disciplinas afins, tanto na educação básica quanto no ensino superior. A partir de então, ocorre a inclusão dos temas ligados à história da África nos manuais escolares, contudo, uma gama variada de estereótipos ainda permeia a construção desse discurso visual, apresentando a África, nos dizeres de Mia Couto, como um espaço *folclorizado* e muitas vezes, reduzido a AIDS, florestas, fome e guerras civis.

1 Introdução

Seguindo a perspectiva de uma história metódica, os manuais brasileiros de História, eram organizados a partir de uma narrativa marcadamente factual e, quanto às imagens, limitavam-se essas, basicamente, às efígies dos heróis da história - jesuítas e bandeirantes - e também foto reproduções de pinturas dos heróis da luta pela independência do Brasil durante o período colonial, além das imagens dos governantes brasileiros dos períodos monárquico e republicano. A imagem, nos manuais de História, tinha por objetivo apenas a ilustração de personagens pontuais presentes no texto escrito; não lhe ampliava a mensagem, não a contrapunha, não a complementava.

Segundo Almeida (2014), quanto aos conteúdos, acompanhavam, igualmente uma perspectiva de história factual, pontuada pelos grandes acontecimentos e a vida dos grandes heróis. Nessa perspectiva, tem-se que a África não aparecia nem em imagem e nem em discurso, salvo a apresentação de seu mapa, junto ao planisfério, ilustrando as rotas do périplo das Grandes Navegações.

Seriam, todavia, os manuais de Geografia os responsáveis por dar aos jovens estudantes alguma ideia da diversidade natural e humana mesmo sendo realizada uma abordagem mais antropológica nas quais encontramos ilustrações sobre os tipos humanos.

Em sua grande maioria, as imagens de pessoas, nos manuais, eram constituídas por recortes que traziam poucos elementos próprios de um tempo ou de um espaço específico. Com enquadramentos que privilegiavam os traços fisionômicos expostos em posição de frontalidade, destacavam-se as particularidades fenotípicas dos retratados, apresentados de maneira descontextualizada, ou em cenários com poucos ou nenhum elemento da cultura material do grupo descrito. Dessa forma, entende-se que o trabalho iconográfico perdia sua capacidade de apresentar o objeto em toda a sua amplitude, quando dissociado de sua narrativa o tempo e o espaço.

Apesar de presente, a imagem seguia um padrão, essa padronização dos temas gerava uma regularidade que poderia ser interpretada como um desejo de expressar ordem e estabilidade; um desejo de apresentar o Brasil e o mundo como um espaço em processo de desenvolvimento privilegiando um roteiro composto por: hidrografia, vegetação, economia (riquezas) e urbanização; um Brasil civilizado, e previsível no qual o elemento humano pouco aparece.

Essa situação pouco iria sofrer alterações até os anos de 1970, quando a imagem, como recurso didático, começa a ser utilizada com maior frequência nos manuais escolares. No caso da História, tais imagens se concentravam nas representações de objetos e situações do antigo império egípcio, nos mapas de circunavegação da África e também do sofrimento dos africanos apresados pelo tráfico negreiro. Já na década de 1990, no caso da Geografia, nota-se uma pequena mudança em relação à apresentação da África, posto que, com a inserção dos estudos da Geopolítica do mundo contemporâneo, temas-ícone da imprensa política e econômica, como o apartheid, as guerras civis e a fome na Etiópia e Somália, se somam aos conteúdos curriculares.

Percebemos que a história do Brasil nos livros didáticos, sempre foi contada a partir do ponto de vista do colonizador, sendo que os outros povos que constituíram, juntamente com os portugueses, a base para a formação de nossa cultura, tanto os indígenas quantos os africanos, aparecem nessa mesma história, via de regra, como selvagens ou escravos, e não como produtores de cultura. Ao longo dos quinhentos anos de história brasileira esses povos foram excluídos: social, cultural e econômica da sociedade brasileira.

Podemos perceber claramente esta realidade, a partir da análise dos dados apontados frequentemente pelas mídias sobre a questão da exclusão na educação e sua relação com a questão da etnia. Mas as mobilizações populares em defesa das políticas de ações afirmativas começam a reverter este quadro. Neste sentido, atendendo às reivindicações de grupos organizados e mobilizadores da consciência popular, no governo do presidente Lula, entraria em vigor logo no início de seu primeiro mandato, a Lei 10.639/03, que tornava obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.

A partir de então, ocorre a inclusão dos temas ligados à história da África nos manuais escolares, contudo, uma gama variada de estereótipos ainda permeia a construção desse discurso visual.

2 Os manuais nos últimos dez anos

Ao observarmos a produção de materiais didáticos nestes últimos dez anos, verificamos a presença de permanência e também transformações tanto nos componentes curriculares das obras, quanto no aporte aos temas relativos à África e suas gentes.

No caso da Geografia, tomaremos como exemplo, o manual de João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene, *Geografia Geral e do Brasil, 2007.* No trabalho de Moreira e Sene, nota-se que, no tocante à África, embora a sequência de temas já clássicos – partilha da África, descolonização da África, guerras civis e fome – já estivesse presente na edição de, nesta mais recente – posterior à promulgação da Lei 10.639/03 – tem-se a inclusão de temas como o papel do SADC – *Southern African Development Community* – no tópico sobre os megablocos comerciais, bem como a inclusão do item descritivo e analítico sobre a África do Sul, no debate sobre as economias emergentes de países recentemente industrializados. A mudança, embora pontual, permite a construção da imagem, mesmo que parcial, de uma África que transcende os temas que orbitam o colonialismo – em causa ou efeito – e insere a África – ou parte dela – em debates globais.

Ainda no tocante aos manuais de Geografia, no *Projeto Araribá*, coleção de manuais para o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, descrita como obra coletiva, editada por Fernando Carlo Vedovate, 2010, a África, como protagonista, não aparece, nem em texto e nem em imagens, nos três primeiros volumes. Somente no último, encontramos um capítulo sobre o continente africano. Todavia, tal capítulo se restringe a temas associados à visão já estereotipada de uma África como continente problema: a industrialização tardia; o Apartheid; a África como continente à margem da globalização; e a AIDS.

Já no tocante aos manuais de História, tradicionalmente, na seleção de conteúdos curriculares, quando mencionava-se o continente africano, seguia-se, até 2003, a divisão dos conteúdos em: um período introdutório, A Pré-história, seguida pela divisão, quadripartite, nas quais a África apareceria na seguinte dimensão: Pré-história – África berço da

humanidade; História Antiga – Império Egípcio; Idade Moderna – escravidão; História Contemporânea - a partilha do continente africano.

Quanto ao uso de imagens, destacamos, ainda no período anterior à lei 10.639/03, as coleções *História Temática*, de Andéia Montello, Conceição Cabrini e Roberto Catelle Jr, de 2001; e *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, publicada em 2003/2004. Em ambas, o trabalho com as imagens vai além da mera ilustração, estabelecendo, como sugere Van der Linden, uma relação entre texto e imagem que potencializa a comunicação dos significados.

Observando o período posterior ao ano de 2003, destacamos os trabalhos com os conteúdos das coleções *Projeto Araribá-História*, descrita como obra coletiva, editada por Maria Raquel Apolinário, de 2010 e *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, de 2009.

No *Projeto Araribá-História*, a África e suas culturas, aparecem no primeiro volume, nos tópicos sobre as grandes civilizações antigas, com o Egito, Axum e Kush. No segundo volume, com os grandes reinos da Conta Ocidental, Kongo, Mali e o processo de islamização. Em ambos os livros, os autores procuram relacionar os processos de transformação das sociedades africanas aos momentos históricos e econômicos nos quais tais processos estariam inseridos. Todavia, no terceiro volume, onde os autores discutem sobre a Idade moderna e o surgimento do capitalismo, a África simplesmente desaparece. Não há nenhuma unidade ou capítulo específico sobre os acontecimentos internos das sociedades africanas no referido período. Nota-se, portanto, que em relação a alguns processos e períodos históricos ainda tem-se grande dificuldade em relacionar a África aos macroprocessos históricos, tradicionalmente vistos a partir de uma perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica. Quanto ao último volume, recorre a perspectivas mais conservadoras, trazendo a África como protagonista do capítulo sobre a descolonização e como coadjuvante, no capítulo sobre a globalização.

Quanto à coleção de Boulos Jr, nota-se que esta instiga os alunos a compreenderem melhor o cotidiano em que vivem com um olhar observador e crítico, apresentando o conteúdo curricular integrando a África e a Ásia nos processos globais, desconstruindo assim a visão eurocêntrica adotada tradicionalmente pelos manuais escolares.

Já em sua versão produzida anteriormente à Lei 10.639/03, a coleção inovava, rompendo com a representação de uma África coadjuvante, concedendo capítulos específicos para o trabalho com os grandes reinos antigos e também com os reinos da Costa Ocidental, coetâneos da islamização do continente.

Nos quatro volumes, existem capítulos voltados especificamente para o estudo da história e da cultura africana. No primeiro volume, a apresentação da África como berço da humanidade e dos grandes reinos africanos antigos, caracterizando-se não apenas os processos histórico-políticos, mas também os saberes técnicos e o modo de vida no período. No segundo volume, a África e os africanos protagonizam os capítulos sobre os grandes reinos da Costa Ocidental, Mali, Ghana, Kongo e Songhai, com destaque para a apresentação do mito do herói Sundjata Keita, o Maridjata; permitindo ao estudante, perceber que a elaboração dos símbolos, mitos e heróis do povo africano possuem tanta poesia e vigor épico quanto em qualquer outra cultura. Há ainda, o cuidado com o tema da islamização, apresentando características culturas e particularidades da vida cotidiana. No terceiro volume, tem-se a discussão do espaço africano durante as grandes navegações. A coleção não se priva do difícil debate sobre a existência do sistema de escravidão no continente, apresentando, com muita responsabilidade a diferença da natureza do escravismo quase em modelo hidráulico de escravidão, e o modelo comercial, instituído pelos invasores europeus. Apresenta ainda como eram as cidades e tribos, de onde vieram os africanos da diáspora atlântica, trabalhando assim a importantíssima ideia de que tais pessoas aprisionadas eram oriundas de culturas muito complexas, e detentoras de diferentes conhecimentos e técnicas. No último volume, os temas clássicos do Apartheid e das guerras civis, dividem o espaço com outros temas como o desenvolvimento econômico da África do Sul, e a importância mundial de líderes políticos como Nelson Mandela e Desmond Tutu e Kofi Annan.

Há, na coleção, uma preocupação particular com a apresentação do espaço africano, alternando as ilustrações sobre o passado com as representações fotográficas do mesmo espaço no presente, recriando o exercício inerente à história, qual seja, o de ir-e-vir no tempo.

3 Por que isso ocorreu dessa forma?

Ao observarmos a produção do pensamento histórico, seria com *O Atlântico negro*, de Gilroy (2001), que o Atlântico como espaço e a diáspora atlântica, como fenômeno, ganhariam lugar nas discussões no campo da História. Compreendendo o Atlântico como o circuito por meio do qual, as culturas africanas envolvidas no processo do escravismo colonial definiriam e reformulariam estratégias e valores para garantir a sobrevivência de suas memórias e costumes, Paul Gilroy, fortemente influenciado pela ideia anterior de Verger sobre os fluxos e refluxos de indivíduos, grupos e costumes, entre África e América, inicia o debate sobre as formas como as sociedades dispersas, as sociedades diaspóricas, iriam interagir e também como iriam equacionar preservação, absorção e transformação de valores culturais.

3.1 As teorias sobre a África como espaço cultural.

De fato, desde Hegel, as sociedades asiáticas e africanas eram vistas como sociedades estáticas. Joseph Ki-Zerbo lembra em sua História da África Negra a posição radical de Hegel, que em seu curso sobre a Filosofia da História dizia que:

> A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como o limiar da história do mundo. (KI-ZERBO, J. 1972, p.10)

Na filosofia de Hegel, a humanidade aparece como um personagem que, através dos tempos teria evoluído espiritualmente e moralmente, sendo que, para o filósofo, a vida selvagem representaria um momento no qual este espírito da humanidade não teria ainda despertado, não estaria evoluindo, pois a evolução moral de uma sociedade a levaria para a organização social na forma de um Estado, sustentado por leis; sendo assim, a partir dessa perspectiva que vê o modelo europeu de sociedade como o sinônimo de evolução histórica e moral, ao olhar para as sociedades tribais, a teoria hegeliana nada vê além de estagnação. Para aqueles que seguiram por mais de um século essa perspectiva, a conclusão seria, portanto que, o contato dos povos africanos com os povos europeus – compreendidos como portadores e produtores de cultura – não poderia gerar uma troca – não haveria o que trocar – mas apenas a absorção mecânica dos valores europeus por parte dos africanos: a adoção das línguas europeias como línguas oficiais, a europeização da cultura africana, o branqueamento cultural.

Esta leitura, das culturas africanas, não se restringiu ao século XIX, nem unicamente às pesquisas norteadas pelos modelos cientificistas, aplicados às humanidades, influenciadas pelo darwinismo social de Spencer, e nem somente aos trabalhos que seguiram a leitura do materialismo histórico, perpassaram boa parte do século XX, influenciando mesmo os novos intérpretes da análise historiográfica, como os historiadores franceses ligados aos *Annales Historique*, que mantiveram, durante as primeiras fases de produção, em relação à África uma visão de universo estagnado, a-histórico. Em seu artigo *African Histories and the Dissolution of World History*, Steven Feierman afirma que embora os Annales tenham trazido uma nova luz à metodologia da pesquisa e da escrita da História, os estudos de Fernand Braudel - representante da segunda geração dos Annales - sobre o Mediterrâneo, ainda apresentam a África como coadjuvante de uma História que é marcadamente eurocêntrica.

> Mesmo quando se refere ao ambiente africano, divide-o por critérios raciais – África Branca e Negra, como sinônimo de África Islâmica e não-islâmica (desprezando o fato de que várias regiões islamizadas eram compostas por povos de pele negra), colocando o que considera como África Branca – de maior contato com o mundo europeu - como um universo dinâmico, em oposição ao que define como África Negra: uma área passiva e inerte. (FIERMAN, S., 1993, pp. 172-174)

Somente em seu *A Gramática das Civilizações* é que Braudel se redime da oclusão da África em sua análise sobre o Mediterrâneo, reconhecendo a existência de uma rica e pouco discutida História dos Povos Africanos. Fruto dos apontamentos feitos para seus alunos nos inícios dos anos sessenta, a obra, lançada apenas no final dos anos oitenta, recoloca em cena o continente que havia sido preterido anteriormente. Todavia, permanece mesmo na *Gramática,* a ideia de uma África bipartida, marcada por implacáveis diferenças climáticas e físicas e que, principalmente, teria ganhado mais do que perdido, com o processo de colonização.

4 Conclusão

Para concluir, gostaríamos de ressaltar que, em nossos estudos, acreditamos que, como aponta Said (1991) em seus estudos sobre a alteridade, que a construção das representações sobre a África estaria fundamentada a partir na cristalização de imagens e estereótipos que o associavam àquilo que fosse inferior, bizarro e subdesenvolvido. Seriam assim, fruto de uma invenção do olhar etnocêntrico, criada como uma imagem invertida em um espelho, para legitimar a identidade de desenvolvimento e racionalidade eurocêntrica.

A instituição da lei 10.639/2003, permitiu não apenas a inclusão da África e suas culturas nos conteúdos curriculares, como permitiu ainda que os autores e professores, revissem sua forma de olhar a história, valorizando o que antes se via ausente dos compêndios, trazendo à luz, histórias, processos e costumes fundamentais para a compreensão da cultura brasileira e sobretudo, dando vida ao esforço de historiados africanos e africanistas, pela compreensão da cultura afro-americana, a partir da compreensão da complexidade do universo africano.

Referências

ALMEIDA, I. B. S.; SILVA, B. C. *Como é trabalhada a História da África nos livros didáticos sob a ótica da lei 10639/03, no ensino fundamental a partir de 2003*. Fato & Versões, v. 2, p. 4, 2010.

ALMEIDA, I. B. S. (2014). *As faces do Hércules-Quasímodo: representações do Nordeste e dos nordestinos durante a Era Vargas.* Tese de doutorado. Depto de História Social. FFLCH-USP

APOLINÁRIO, M. R. (editor) (2010) *Projeto Araribá-História*. Editora Moderna: São Paulo.

BOULOS JR, A. (2004) *História***,** *Sociedade & Cidadania.* Editora FTD: São Paulo.

_____. (2009) *História***,** *Sociedade & Cidadania.* Editora FTD: São Paulo.

FIERMAN, S. (1993) African Histories and the Dissolution of World History. In: BATES, R.; MUDIMBE, V.Y; O'BARR, J. *Africa and the Disciplines. The Contribution of research in Africa to the Social Sciences and Humanities.* Chicago, The University of Chicago.

GILROY, P. (2001). *O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência.* São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos.

KI-ZERBO, Joseph. (1972). *História da África Negra. Volume I.* Lisboa, Publicações Europa-América.

MONTELLO, A; CABRINI, C. e CATELLE Jr, R. (2001). *História Temática.* Editora Scipione: São Paulo.

MOREIRA, J. C. e SENE, E. (1998) *Geografia Geral e do Brasil.* Editora Scipione: São Paulo.

_____ (2007) *Geografia Geral e do Brasil.* Editora Scipione: São Paulo.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. (2003) *Lei 10.639/2003.* Acessado em 10 agosto de 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm.

VEDOVATE, F. C. (editor) (2010) *Projeto Araribá-Geografia.* Editora Moderna: São Paulo.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CAPOEIRA: PRÁTICAS CULTURAIS DO RECÔNCAVO BAIANO E O PROCESSO PEDAGÓGICO CRIATIVO INCLUSIVO[1]

Silva, J. A. B. [1]; Viana, I. C. [2]
[1] Universidade do Minho, Portugal / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
[2] Universidade do Minho, Portugal

jeanadriano@ufrb.edu.br/ icviana@ie.uminho.pt

Resumo

Este tema enquadra-se no âmbito de um projeto de doutoramento, desenvolvido através do Centro de Formação de Professores da UFRB/Brasil, enquadrado na área temática - Educação, Desenvolvimento e Expressões Artísticas. Propõe atividades vinculadas ao estudo da Cultura corporal, a partir das práticas culturais do recôncavo baiano, na formação de pessoas com deficiência/doença mental e/ou em situação de risco social e pessoal, com intuito de responder às dificuldades e perspetivas da ação pedagógica, considerando o impacto educativo da musicalidade, movimento corporal e a dinamica das relações interpessoais. Explora uma educação inclusiva a partir da reflexão sobre alternativas no trato com a capoeira, samba, maculele, entre outras, para melhoria de questões que variam desde a cognição até de auto-estima e identitárias, consignadas numa proposta de implementação de uma atividade de enriquecimento curricular, em articulação com o currículo formal. Com este interesse foi traçada uma metodologia centrada numa perspectiva qualitativa, a partir de um estudo de caso, considerando a realidade de uma escola municipal. Assim, além de se observar significativos impactos na perspetiva de inclusão destas pessoas, promovem-se práticas culturais e articula-se pesquisa, ensino e extensão, garantindo o papel formativo e social da UFRB junto da comunidade da cidade de Amargosa e a possibilidade de experimentar uma intervenção pedagógica criativa inclusiva com estudantes de Educação.

Palavras-chave: Currículo; Educação; Práticas Culturais

Introdução

A trajetoria da educação brasileira tem sido marcada por fortes influências relacionadas ao racismo e preconceito contra o negro e consequentemente, contra toda sua contribuição e potencial educativo, em espaços formais, para nossos jovens e crianças. Neste sentido, nos propomos a investigar, em programa de doutoramento, a contribuição da cultura corporal, em particular, da capoeira, samba e maculele, no

[1] Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do CIEd-UM.

processo de educação formal em uma ação de enriquecimento curricular (AEC), considerando o impacto na formação de questões ligadas a musicalidade, movimento corporal e a dinamica das relações interpessoais.

Nossa intenção é problematizar a realidade da pratica de ensino a partir da proposição da capoeira e suas possibilidades na implementação curricular da legislação sobre historia e cultura afro-brasileira e africana. Assim, a partir do trabalho pedagógico, nos perguntamos qual a influencia da capoeira, limites e possibilidades, como recurso educativo no processo pedagógico criativo para emancipar a cidadania de trato com a diversidade étnica, a partir de uma ação de enriquecimento curricular?

É nossa convicção a existência de possibilidades, mediante o entendimento de que a capoeira traz em seu arcabouço ritualístico símbolos edificadores para a construção de uma pedagogia para diversidade étnica, ratificados na relação potencial do homem com o homem e com a natureza, mediada pelo "jogo", ressaltando a necessidade da construção coletiva, a partir das diferenças, na busca de uma maior participação cidadã e de uma maior justiça nas relações humanas. Neste sentido, passaremos a apresentar algumas considerações sobre nossa proposta, mediadas pelo diálogo com autores da área.

1. Nexos Estruturantes da Proposta

Para dar seguimento a nossa investigação, nos propomos a trabalhar com oficinas vivenciais na lógica de AEC, sendo esta uma versão portuguesa de alguns de nossos programas para garantir a permanência do estudante na escola em turno oposto, com atividades complementares ao seu currículo formal, tais como: Ensino médio inovador, cultura na escola, dentre outras. Assim, mesmo percebendo algumas distinções entre a

versão de Portugal e a nossa, notamos que o diálogo com estas perspectivas, poderiam nos apontar caminhos pedagógicos interessantes.

1.1 O caminho da efetivação e reconhecimento da cultura afro brasileira

Temos ciência de que a legislação voltada às questões étnico raciais em nosso pais não é recente, contudo, percebemos que sua legitimação foi prejudicada por uma série de percalços, que vão do histórico preconceito que impera na sociedade brasileira à impedimentos de natureza jurídica e afins. A própria Constituição Federal de 1988 em seu artigo terceiro, inciso IV já garante, de forma inequívoca, a promoção de todos os cidadãos brasileiros, sem preconceitos de origem, raça, sexo e quaisquer outras formas de discriminação, determinação legal complementada tanto pelo Decreto 1904, de 1996, que assegura a presença histórica das reivindicações do movimento negro na constituição do país; quanto pela lei 7716, de 1999, que regulamenta crimes de preconceito de raça e cor e estabelece penalidades aos mesmos.

Em particular, sobre a educação das relações étnico-raciais, uma legislação específica foi aprovada, e os direitos da população negra, embora não apenas dela, passaram a ser garantidos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), por meio de seu artigo 26, que estabelece particularmente no ensino de História do Brasil o respeito aos valores culturais na educação e repúdio ao racismo, na medida em que determina o estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Semelhante determinação acabaria resultando naquela lei que, mais do que qualquer outra, incide diretamente sobre a importância da contribuição aventada, bem como determina de modo categórico a inclusão, na formação educacional brasileira, do estudo das matrizes culturais próprias da população negra: trata-se da Lei 10.639, de 2003, por meio da qual a Presidência da República altera a LDB, incluindo

no currículo do Ensino Fundamental e Médio o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assim, mesmo com mais de dez anos de criação da Lei e ainda com um aditivo a mesma, que adiciona a obrigatoriedade de discussão curricular também da historia e cultura indígena, percebemos que a grande maioria das escolas ainda não conseguiu efetivamente cumprir com a legislação. Desta forma, ações como a nossa poderão contribuir com a efetivação da legislação vigente e ainda qualificar o debate acerca do estudo sobre o negro e sua cultura no Barsil.

1.2 Interfaces com o currículo oficial

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros, aspectos pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem os princípios a seguir explicitados.

O primeiro princípio, consciência política e histórica da diversidade deve conduzir à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que, em conjunto, constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e, também, as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados.

O segundo princípio, fortalecimento de identidades e de direitos, deve orientar para o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, da historicidade negada ou distorcida.

O terceiro princípio, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, encaminha para a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade.

Acreditamos que a mediação, no campo pedagógico, nas escolas poderá ampliar as perspectivas destes princípios, consolidando uma educação mais plural e com perspectivas alternativas redimensionadoras de nossa sociedade. Neste sentido, seguiremos dialogando com alguns autores sobre a relevância da práxis pedagógica em uma sociedade de classas.

1.3 O papel pedagógico formal na reconfiguração conjuntural

Diversos autores, entre os quais, Arroyo (1998), Freitas (2000), Enguita (1989) estudam a questão da organização do trabalho pedagógico, questionando a reprodução através das ações de ensino-aprendizagem, dos traços do trabalho em geral na sociedade, que se caracteriza como alienante e alienador. Tal processo de sociabilização se dá em espaços públicos educacionais, enriquecido se através de uma participação ativa na cidadania, bem como nas escolas no processo de educação inclusiva, formando para o mundo excludente e competitivo. Nesse contexto queremos analisar as possibilidades de ruptura, a partir da pratica da capoeira, pois acreditamos que no seu ritual podemos encontrar os elementos para edificação de uma sociedade mais justa,

humana e capaz de gerar diálogo com todos, independentemente da idade, etnia, gênero, condição física, intelectual e social.

Milton Santos (1997), em seus estudos sobre territorialidade, nos aponta a relevância das questões sobre a organização das ações pedagógicas na cultura da humanidade.

Entre as categorias apontadas por Milton Santos (1997), para conhecermos a natureza dos espaços, destaca-se a técnica – principal forma de relação entre homem e a natureza. Assim, vamos nos ater em técnicas/modelos/estilos de ensino que configuram a organização do trabalho pedagógico, pois constituem ações humanas para a produção e reprodução da vida. Vamos nos ater em técnicas que orientam as ações na prática da capoeira no espaço pedagógico da AEC, em escola da rede publica de ensino do município de Amargosa – BA.

A mediação entre o pedagógico e o político se dá pela técnica, a técnica/realização do ensino que constitui a organização do trabalho pedagógico. É esta técnica que estaremos questionando, uma técnica que, muitas vezes, aprisiona, limita e exclui. Desta forma, procuraremos explorar o que constitui ir além esta técnica e desenvolver uma comunicação responsável, partilhada, com significado e autenticidade (Viana, 2010).

Para avançar em tal reflexão acreditamos que, considerando a inclusão de todos, é preciso partir da constatação de dados da realidade. O que constatamos é que, cada vez mais, se restringem às possibilidades de participação na diferença, pois as relações estão sempre impregnadas por uma carga grande de preconceitos.

Em nossa opinião, é importante não perder de vista que nos centros de Educação, a partir das ações pedagógicas, estabelecemos uma constante relação com as contradições do modo de produção e que projetos históricos são disputados e tendências de

desenvolvimento social são firmadas. Assim, a alternativa do estudo das contradições, também possibilitará desestabilizar, estruturar, convencer, consolidar concepções práticas e ideológicas superadoras das contradições no mundo atual. Aquelas ações ganham forma e valor no desenvolvimento integrado e relacional do contexto, enquanto espaço cultural, plural e criativo (Viana, 2011).

1.4 A capoeira na educação

Arte desenvolvida por negros em território brasileiro, a capoeira, em pouco mais de quatrocentos anos, rompeu paradigmas e se espalhou pelo mundo, ratificando sua força agregadora em torno de princípios filosóficos que propõem uma releitura social da realidade, focando questões que podem conter a chave da emancipação humana. Assim, dentre os diversos aspectos educativos desta arte, nos ateremos a seguir tratando da musicalidade, movimentos e ritual em sua dimensão interpessoal.

No campo da musicalidade, a capoeira tem potencialmente grande poder educativo, pois a tradição oral de sua historia fez com que as cantigas, toques e ritmos, fossem repletos de estratégias para perpertuar a cultura de matriz afro-descendente, considerando a pouca predominância da sistematização escrita de seus processos. Assim, com a musica os capoeiras resignificam o cotidiano e perpetuam seus ancestrais, mantendo vivas suas tradições.

O movimento corporal embalado pela musica produz, para alem de todos os ganhos fisiológicos da atividade física, uma percepção da natureza das relações humanas pela necessidade constante de se lidar com o corpo do outro em intenso processo de negociação sob o signo flutuante do "jogo", em que precisamos aprender que o melhor será capaz de vencer "com" o outro e não "contra" o outro. Neste sentido, a movimentação desta arte esta impregnada de tolerância, parceria, respeito as

diferenças e produção coletiva para o coletivo, contrapondo a idéia capitalista de produção coletiva e apropriação privada.

Em relação ao ritual, a capoeira, tem na figura do mestre/professor/facilitador seu eixo central de difusão da ancestralidade, depositando neste o papel fundante da sabedoria pela experiência vivida, fruto das cicatrizes deixadas pelos caminhos, duvidas e incertezas de uma vida de militância cultural pela arte. Este mestre, para alem de um gestor técnico/burocrático institucional, conserva a``magia`` de uma estética do aprender/fazendo, primando pelo encantamento sensível de uma pedagogia humanizadora, centrada na democratização de uma ação pedagógica emancipatória e para diversidade.

No processo do jogo da capoeira, poderemos desconfigurar lógica de mensuração quantitativa que esta presente em tudo que fazemos hoje em dia, ao ponto de desqualificarmos a experiência vivida em função do produto final não alcançado, desconstruindo a idéia de que caminho se faz caminhando e que as ranhuras e erros do processo são tão valiosas quanto o almejado produto final.

À vontade de liberdade, que vive em nós educadores, tem clamado por uma subversão desta organicidade cartesiana e mensurável quantitativamente pela máxima da eficiência técnica, da competência de mercado e resultados institucionais em nossas escolas, tudo isso em detrimento de uma desburocratização sensível para outra possibilidade de gestão do tempo, de resultados e harmonização pedagógica.

2. Metodologia

Considerando os aspectos referentes ao presente trabalho e as necessidades de nosso objeto de pesquisa, propomos utilizarmos, a partir da abordagem qualitativa, o estudo de caso como estratégia de pesquisa, sendo o mesmo caracterizado como o

estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu "como" e os seus "porquês", evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Para dar conseqüência prática as indicações apreendidas na literatura realizaremos a pesquisa em três fases, a exploratória, a vivencial e a de elaboração. As duas primeiras fases referem-se ao método investigativo e a terceira fase ao método expositivo:

Na primeira fase: *Exploratória* – Serão levantados dados que permitam caracterizar a pratica pedagógica, limites e possibilidades, no núcleo de capoeira da Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva, como perspectiva de currículo ampliado de formação para o trato com a historia e cultura de matriz afro-descendente.

A fase de *Analise Vivencial* será constituída de vivencias lúdicas com um grupo focal pré-determinado, experimentando o potencial da capoeira e sua dinâmica procedimental de jogo, roda e filosofia, considerando as perspectivas para construção de um enriquecimento curricular, ampliando de formação.

Na fase de *Elaboração* foi privilegiada a teorização, a partir do destaque de categorias específicas/empíricas, que possibilitem a analise e sistematização dos dados, no intuito de contribuir com a reflexão sobre as teorias pedagógicas emergentes do cotidiano da pratica de ensino-aprendizagem da capoeira no ensino fundamental.

2.1 Participantes

Estudantes, crianças e jovens, da escola pública Professora Dinorah Lemos da Silva, do município de Amargosa/Bahia/Brasil, considerando que nesta cidade esta

sediada o Centro de Formação de Professores/UFRB e que a mesma também se consolida como polo da região do Vale Jiquiriçá. Assim, a proximidade com a universidade nos trará a possibilidade de aproximação dos resultados na formação de professores e ainda pela pujança da cidade na região, poderemos influenciar outros municípios.

2.2 Coleta e análise dos dados

Para dar conta das intenções da pesquisa, faremos a opção de utilizar como fonte de dados, documentos, registros e arquivos, entrevistas, observações diretas e observação participante, considerando como foco de análise os limites e possibilidades no processo pedagógica através da capoeira para trato com a historia e cultura afro-brasileira e africana, em escola pública de Amargosa – BA

Nossa intenção será confrontar os resultados dos dados levantados, problematizando o caso à luz do referencial teórico, ampliando o diálogo com os autores e as perspectivas para estruturação de uma proposta de educação inclusiva, considerando os desafios estruturais, didáticos e subjetivos para utilização da capoeira como processo criativo para emancipar a cidadania inclusiva.

Prevemos, para tratamento dos dados quantitativos, recorrer “Statistical Package for Social Science – SPSS – Windows” e, para o tratamento dos dados qualitativos, à análise de conteúdo. A análise qualitativa dos dados prevê-se que seja apoiada pelo software WebQDA.

3. Conclusão

A partir das reflexões propostas no trabalho, podemos inferir que a capoeira tem grandes possibilidades que potencializam ações para a construção de uma pedagogia

para diversidade e, conseqüentemente, de um modelo escolar revolucionário que poderá responder as necessidades de implementação da legislação sobre educação e cultura afro-brasileira, com nexos na totalidade que responderá aos problemas da classe operária buscando as raízes das injustiças sociais, garantindo pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo, superando a visão de que sala de aula é apenas um lugar de ensino, ou de estudo dos conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. (2006). O Que Dizem as Pesquisas sobre Formação de Professores? Um Estudo Comparativo da Produção Acadêmica de 1993 e 2003. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria e SIRGADO, Angel Pino, org. Estética e Pesquisa: Formação de Professores. Itajaí: Ed. UNIVALi: Ed.Maria do Cais, p. 17 – 29.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto - Portugal: Porto Editora.

BRASIL. (2006). Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: MEC/SECAD.

BRASIL. (2004). Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília:DF, Outubro.

BRASIL. (2003). Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 10.639de 9 de janeiro de 2003. Brasília.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. (2001). Análise dos Trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992 – 1998. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº18.

CHIZZOTTI, Antonio. (1998). Pesquisa em ciências humanas. São Paulo: Cortez.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. (1999). A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: ARTMED.

FERRETI, Celso J. João dos Reis Silva Júnior, Maria Rita N. Sales Oliveira. (1999). Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a Escola? – São Paulo: Xamã.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

MINAYO, M. C.. (1999). O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 6 ed. S. Paulo: R. Janeiro, Hucitec-Abrasco.

MUNANGA, Kabenguele. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 3º Seminário de Relações Raciais no Brasil – Cadernos PENESB. Niterói: EdUFF.

SEVERINO, Antônio Joaquim. (1998). Metodologia do Trabalho Científico – São Paulo: Cortez.

SOBREIRA, Henrique Garcia. (2008). A Formação de Professores no Brasil: de 1996 a 2006. Rio de Janeiro: EdUERJ.

THIOLENT, Michel. (1986). Metodologia da Pesquisa-Ação, São Paulo, Cortez.

TRIVINOS, Augusto. (1987). Introdução à Pesquisa em ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas.

VIANA, Isabel Carvalho (2011). Formação e educação: um projecto criativo de interface com a emancipação profissional. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 630-660 url: < http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html> [ISSN 2177-9163], enero/julio.

_____ (2010). "Project and Creativity – a Relational Environment of Sense for Interdisciplinary Innovation." In N. Hattum-Jansesen; R. M. Lima, & D. Carvalho (eds.) Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2010): *Creating Meaningful Learning Environments*. Barcelona, digital edition. pp. 55-59

_____ (2007). "O Projecto Curricular de Turma na mudança das práticas do Ensino Básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas." Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

CURRÍCULO LOCAL: UM CAMPO PARA EXPLORAR E REFLECTIR PRÁTICAS EDUCATIVAS

Stella Pinto Novo Zeca[1]

Rui Alves de Sousa[2]

RESUMO

Moçambique introduziu reformas curriculares no Ensino Básico, que culminaram com a introdução do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) em 2004. A reforma surgiu num contexto em que os currícula vigentes no país ainda estavam muito ligados aos modelos ocidentais, isto é, respondiam mais ao ocidente em detrimento do contexto e práticas locais (moçambicanas). Pode-se afirmar que uma das inovações mais visíveis desta reforma foi a introdução do Currículo Local (CL), que "moçambicanizou" o sistema de ensino no país. Assim, abriu-se espaço para as escolas moçambicanas poderem integrar os saberes locais. Os conteúdos do Currículo Local no quotidiano da educação são implementados como temas transversais e podem ser tratados em diversas disciplinas e classes. Deste modo, as abordagens interdisciplinares e contextualizadas mostram-se como importantes eixos na acção dos principais actores (professores e alunos) do processo de ensino e aprendizagem. Volvidos uma década, os discursos sobre os resultados da implementação do Currículo Local notabilizam o desafio que os professores enfrentam na implementação desta acção curricular, que só é possível com o modelo de professor reflexivo para a adequação das inovações nas suas práticas quotidianas, o que contrasta com o modelo actual de racionalidade técnica, que forma professores cujas práticas se hibernam na actividade rotineira. Sendo assim, pretende-se com este artigo abordar sobre o *Currículo Local: Um Campo Para Explorar e Reflectir práticas educativas*, tendo como foco o contexto quotidiano da educação na cidade de Quelimane, província da Zambézia, por forma a consciencializar os intervenientes da Educação para a adopção de atitudes proactivas, de inovação e aprofundamento das práticas reflexivas, a partir do processo de preparação e leccionação dos conteúdos do Currículo Local na formação inicial e em exercícios dos professores. Esta reflexão é baseada em alicerces teóricos e empíricos de forma glocal.

Palavras-chave: *Currículo local, práticas educativas, reflexividade, formação*.

1 Docente da Universidade Pedagógica de Moçambique ;

2 Docente da Universidade Pedagógica de Moçambique.

Introdução

Depois de grande revisão curricular pós-independência que culminou com a introdução do Sistema Nacional de Educação em 1983, Moçambique delineou reformas curriculares no Ensino Básico, que culminaram com a introdução do novo Plano Curricular em 2004. A reforma surgiu num contexto em que os currícula vigentes ainda estavam muito ligados aos modelos ocidentais, em detrimento do contexto e práticas locais. Uma das inovações mais visíveis desta reforma foi a introdução do Currículo Local (CL), que "moçambicanizou" mais o sistema de ensino no país. Assim, abriu-se espaço para as escolas poderem integrar os conteúdos que constituem preocupações da comunidade onde elas estão inseridas. Os assuntos são, na sua maioria, questões transversais e podem ser tratados em diversas disciplinas e classes, sob forma de aprofundamento dos conteúdos centralmente definidos e sob forma de extensão.

Passados dez anos desde a implementação do CL, as estratégias de abordagem na formação e na prática pedagógica dos professores têm sido objecto de questionamentos e, as soluções parecem ser ainda incipientes, embora os apelos para a efectivação estejam a "ecoar".

Estudos feitos por ZECA (2012) em Quelimane, INDE (2008) em Manica, Sofala e Inhambane, coincidem nos seus resultados, no aspecto relativo as concepções e práticas na abordagem do CL, pois conclui-se que, os professores ainda não estão devidamente preparados para implementar essa inovação.

Ainda, DIAS (2009:4), em relação a formação de professores, faz referência a existência de várias lacunas nos programas das disciplinas da componente psicopedagógica leccionados nos Institutos de Formação de Professores, onde destacamos: *"(1) a construção do saber a partir da prática de ensino quotidiana dos professores; (2) a adopção de uma perspectiva diversificada que tenha em consideração a diversidade e que seja mais adequada ao contexto sócio-cultural e linguístico de Moçambique; (3) a articulação mais adequada entre as componentes teórico-reflexiva, e a técnico- prática; (4), melhor articulação entre as áreas da componente psicopedagógica com outras áreas de conhecimento, adoptando para além das perspectivas multidimensionais e multidisciplinar, uma perspectiva inter e transdisciplinar e, finalmente, a incorporação de novos temas*".

Deste modo, podemos elucidar que os modelos em vigor parecem não caminhar em consonância com as inovações curriculares introduzidas. Assim, com o presente artigo intitulado: *Currículo Local: Um Campo Para Explorar e Reflectir práticas educativas*, tendo como foco o contexto quotidiano da educação, na cidade de Quelimane, província da Zambézia, pretendemos debruçar sobre esta temática no sentido de encontrar possíveis respostas em torno das seguintes indagações: **(1)** Será que a formação e a prática de professores está (des)articulada às inovações patentes nos planos Curriculares? (**2)** Não será o Currículo Local um espaço para exercitar as práticas de reflexividade?

Importa referir que o texto está estruturado nos seguintes eixos: O Contexto da Introdução do Currículo local, a formação de professores, as práticas dos professores na abordagem dos conteúdos do Currículo Local (em Quelimane) e as reflexões sobre a potencialidade do Currículo Local como campo para explorar e reflectir as

práticas reflexivas almejadas , no contexto dos novos paradigmas educativos . Portanto, a reflexão é baseada em alicerces teóricos e empíricos de forma glocal.

1. O Contexto de Introdução do Currículo Local

Após a independência de Moçambique, em 1975 é efectuada a primeira reforma curricular em 1982. Através da lei 4/83 de 23 de Março, é introduzido em 1983, o Sistema Nacional de Educação (SNE) e reformulado em 1992, através da lei 6/92 de 6 de Maio, com o objectivo de adequar a educação ao novo contexto político, económico e social do mundo, da região e do país.

Segundo GONÇALVES (2009), a educação defendida no novo projecto ideológico educativo do país, não valorizava as práticas e saberes locais que eram tidos como obscuros, eliminando-se assim os aspectos "negativos" da cultura. Por sua vez, JAMAL (2010: 69) afirma que "a exclusão de culturas locais se fundamentava na construção da unidade nacional. Portanto, toda a manifestação cultural local ou regional era reprimida sob o pretexto de regionalismo, divisionismo e contra a unidade nacional".

GOLIAS (1999), no seu estudo sobre qualidade do Ensino Básico, afirmou que os conteúdos eram inadequados à realidade do país e que as matérias eram fragmentadas, abordados de modo uniforme, em todo território nacional.

Os factores acima mencionados tornavam o currículo enciclopédico e o ensino mecanizado, onde não se tinha em conta as experiências do aluno: este tinha apenas de memorizar, deixando de fora o processo activo, não favorecendo o seu desenvolvimento integral e harmonioso, facto que levou ao Ministério de Educação (MINED) a reformular uma vez mais, o currículo.

O plano Curricular vigente apresenta inovações[3], sendo o **Currículo Local (CL)** uma delas. Segundo INDE (2003: 82), "o CL é uma componente do currículo nacional, definido centralmente, que incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano curricular".

Como refere CASTIANO (2011), O CL "não é uma disciplina à parte, senão um conjunto de conteúdos determinados como sendo relevantes para a aprendizagem aplicável nas diferentes disciplinas do currículo nacional". Por sua vez, BASÍLIO (2012) afirma que o CL é integrado no sentido de tentar superar a dicotomia milenar entre os saberes oficializados, de origem ocidental e os saberes locais de origem endógena.

Nesta perspectiva, a aprendizagem dos conteúdos do CL, abordados nas distintas classes e disciplinas do plano curricular, que ocupam 20% do tempo total lectivo, devem possibilitar uma inserção adequada do aluno na

[3] Foram introduzidas as seguintes inovações: Ciclos de Aprendizagem, Ensino Básico Integrado, Currículo Local,Distribuição de Professores, promoção semi-automática, Línguas Moçambicanas, Língua inglesa, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica.

comunidade, de modo que ele possa dar o seu contributo para a melhoria da sua vida, da sua família e sua comunidade.

2. Formação de Professores no contexto do Currículo Local e reflexividade

Analisar a questão da reflexividade na formação e prática dos professores, no contexto de currículo local, significa entrar em discussões sobre a organização deste processo educacional, desde os níveis teóricos (planos, programas, livros, documentos) até ao nível prático (práticas dos formadores nos instituições de formação e práticas dos professores na escola).

Nos últimos anos, a formação de professores primários torna-se um grande desafio que leva constantemente a necessidade de repensar-se de modo a acomodar as transformações curriculares em resposta às exigências da sociedade que, a cada dia carecem de equilíbrios entre vários aspectos do global e local.

THURLER e PERRENOUD (1994:37), defendem que as mudanças em educação devem organizar-se a partir dos professores. Ainda, sustentam que as estratégias de inovação adoptadas pelas autoridades escolares e as condições que criam são muitas vezes mais dissuasivas do que convincentes".

É preciso lembrar que em Moçambique, já "desfilaram" vários cursos e modelos de formação de professores, depois da independência. Entretanto, vigora desde 2006, o modelo (10ª+1), embora exista outro, na fase experimental (10ª+3), em algumas instituições do país, um em cada região (centro, sul e norte).

Nota-se ainda que estes modelos tecnocratas continuam a formar professores de forma linear e descontextualizada, que no dizer de NIQUICE (*2006:* 41), são modelos marcados por uma "*estrutura rígida, carácter prescritivo dos programas, das disciplinas curriculares*", onde os aspectos são tratados de forma estanque, separado, fragmentado, observando-se a dissociação entre teoria e prática, contrariamente ao modelo reflexivo, que prima pela formação em que se desenvolve o espírito de questionamento, auto-análise e diálogo permanente, para que se construa um novo conhecimento.

NIQUICE (*op.cit*:50), ainda refere que a formação de professores deverá promover o enriquecimento da competência profissional dos professores que estão envolvidos na acção de formação, permitindo que ocorram com maior frequência actividades de colaboração, dialogicidade e investigação para torná-los reflexivos, como profissionais da mudança, capazes de gerir a escola de uma forma autónoma.

Neste sentido, se pretendemos que o professor seja um mobilizador de competências necessárias para seleccionar, organizar saberes locais, então, isto não será garantido pelos modelos e práticas actuais de formação de professores mas sim através da formação inicial organizada em função da realidade que pretendemos.

3. Práticas dos Professores na Abordagem do Currículo Local

De acordo com os relatórios dos Institutos de Formação de Professores da Zambézia[4], a abordagem de CL na formação de professores não é realizada, o que é consubstanciado pelos resultados da pesquisa feita por ZECA (2012), nas escolas da cidade de Quelimane, onde os resultados dão conta que as capacitações são deficitárias e não abrangentes, e são no contexto de todas inovações do plano curricular.

Entretanto, DIAS (2009:92), já faz referência as dificuldades dos professores em perceber o que deverão ensinar no espaço reservado ao Currículo Local, reflexo da falta de preparação nesse sentido. No mesmo prisma, ZECA (*op. Cit*), refere que a leccionação não é suficientemente feita mas, quando feita, é apenas por aprofundamento dos conteúdos centralmente definidos e aponta obstáculos, de ordem epistemológica e de organização do trabalho.

Para realmente abordar estes princípios e atingir os seus objectivos, precisa-se de um conjunto de métodos e da preparação dos educadores neste sentido, o que não se observa pois, os professores não tem preparação para o efeito.

4. Currículo Local como um campo potencial para reflectir as práticas de reflexividade

O Processo de elaboração do C L é participativo na medida em que os conteúdos devem ser recolhidos nas comunidades, sistematizados e aprovados em consenso (comunidade e escola) e abordados por aprofundamento nas disciplinas ou por extensão. Este exercício exige competências que não são garantidas com o modelo de formação praticados mas sim pelo modelo reflexivo que embora patente nas intenções dos planos curriculares da formação dos professores não está, contudo actualizada nas práticas profissionais dos professores.

Reconhecendo a incontornável necessidade de colocar os professores a trabalharem por reflexividade, não trazemos aqui uma "receita" para a construção de uma estratégia, apenas defendemos que sendo o processo de elaboração e abordagem de currículo local um processo de desenvolvimento curricular, apresentamos algumas sugestões que poderão contribuir na facilitação das mudanças necessárias.

Assim sendo, uma das formas de modificar as condições do ensino do CL é preparar o professor para as novas abordagens, o que exige também um empenho pessoal por parte deste. Se pensamos em redesenhar possibilidades, uma delas, seria a preparação dos professores para trabalhos em pequenos projectos que pretendessem resolver problemas que afectam a todos, com a contribuição de vários intervenientes. Para tal, será necessário que os

[4] Relatório apresentado na reunião nacional dos IFP,s em Mocuba, em Agosto de 2011.

professores desenvolvam no seio de uma equipa hábitos de "solidariedade didáctica", onde se exercitaria a partilha de experiências.

Num relatório elaborado por CASTIANO (2010), no qual desenvolve um estudo de estratégias de abordagem de CL na formação de professores, aponta três possibilidades de integração desses conteúdos: a primeira é a integração transversal em todas as disciplinas, respeitando-se o carácter interdisciplinar e multidisciplinar; A segunda consiste em integrar o CL na disciplina de Metodologia de Ensino ou Pesquisa-acção, leccionadas então nos IFP's; Por fim, a terceira consiste em abordar os conteúdos de CL numa disciplina específica, em forma de módulo ou projecto.

Assim, concordamos com a segunda possibilidade, todavia, sugerimos que se deveria reservar um espaço na disciplina de Metodologia de Ensino ou Pesquisa-acção, em que fossem desenvolvidos projectos onde se efectivassem práticas sobre temas da actualidade no ensino, como por exemplo a questão do CL, a reflexividade entre outros. Este momento deveria então envolver os vários formadores, cada um contribuindo com os seus saberes na planificação conjunta. Estas actividades seriam então realizadas sem que se ligassem directa e exclusivamente as disciplinas.

Acreditamos que, a partir desta forma de abordagem participativa como estratégia de ensino, que trata os temas transversais do CL, numa perspectiva de projecto, será fácil o entendimento dos professores, de como os conteúdos das suas disciplinas podem ser articulados com os conhecimentos locais e que cada disciplina é parte indispensável à apreensão dos saberes pretendidos. Portanto, neste processo as competências seriam desenvolvidas a partir do conflito existente entre situação-problema.

5. Considerações Finais

O maior desafio para a formação de professores reflexivos é sem dúvida quebrar a cultura mecanicista, hibernada nas práticas rotineiras. Neste sentido, a formação de professores deverá fornecer ferramentas necessárias para que desenvolva capacidades de realizar práticas de reflexividade, de modo que se faça sentir na aprendizagem do aluno, facilitando assim o seu enquadramento no mundo em que está inserido, que se transforma no dia a dia.

No entanto, existem muitas barreiras no contexto institucional e interpessoal que dificultam o processo, derivadas em grande medida de: (1) **formação**, que é organizada sem a clarificação de espaços e estratégias para a realização de acções de reflexividade; (2) **motivos interpessoais**, que se traduzem na falta de cultura de partilha, colaboração, comunicação; (3) **motivos institucionais**, que se traduz na organização escolar que não "empurra" os professores para a reflexividade, não se planifica ou se organizam espaços reservados às actividades em referência.

O CL mostra-se como um campo apropriado para um a concretização de um modelo crítico de desenvolvimento curricular, que parece-nos favorável à prática de reflexividade e não deve ser visto pelos professores como conteúdos adicionais que sobrecarregam os seus programas.

Estamos convictos que, se assumirmos às práticas reflexivas no contexto da abordagem do CL, como um grande potencial para a melhoria da aprendizagem, pelo facto de garantirem ao aluno aprendizagens significativas, formando-o com vista a contribuir para mudança da realidade da comunidade onde está inserido, melhorar-se-ia o cenário do ensino do CL, diminuindo assim as pontes entre os saberes centralmente definidos e os locais.

Para o efeito, precisamos de discorrer sobre as práticas dos formadores de formadores. Assim, é lançado a nós o desafio para que se desenvolvam esforços, assumindo um papel activo na inversão das percepções, posturas e práticas, a fim de proporcionarmos as mudanças educacionais almejadas.

Neste sentido, torna-se relevante desenvolver-se investigações para desenhar estratégias que permitam apoiar a formação de professores reflexivos no contexto da abordagem do CL.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. *et.al*. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão.* Porto, Porto Editora.

BASILIO, G. (2012). *Os saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico*. Maputo. Texto Editores.

Castiano, J.P. (2005). *Educar para quê? As transformações no sistema de educação em Moçambique*. Maputo, Editora Inde.

Dias, H. N. (2009). *Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural*. Maputo, Editora Imprensa Universitária.

Fazenda, I. et al. (2008). Didáctica e Interdisciplinaridade.17ªedição.São Paulo. Papirus

Golias, M. (1999). *Ensino Básico*. Maputo. INDE-MINED.

GONCALVES, A. C. (2011): *Educação, modernidade e crise ética em Moçambique.* Maputo. Editora Dondza.

INDE&GIZ (2008) *Currículo Local: concepções e praticas nas províncias de Manica, Sofala e Inhambane.* Maputo.

INDE(2006) .Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Básico. Maputo.

INDE/MINED (2011). *Sugestões para abordagem do Currículo Local: Uma alternativa para a redução da vulnerabilidade.* Maputo.

INDE/MINED.(1999). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo.

JAMAL, C.M. (2010) *Integração dos Saberes Locais no Currículo do Ensino Básico.* Dissertação de Mestrado em Educação/Ensino de História. Universidade Pedagógica-Maputo.

MINED (2004). *Estratégias de Formação de professores (2004-2015*): *Proposta de políticas*. Maputo.

Niquice, A. F. (2006). *Formação de professores primários: Construção do currículo*. Maputo, Texto editores.

Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto, Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo: *Teoria e Praxis*.Portugal. Porto Editora

Thurler, M. G. & Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança: Contributos sociológicos.* Lisboa, Escolar Editora.

Zeca, S.N. (2012). *Interdisciplinaridade e Currículo Local: Concepções e práticas dos formadores e Professores do Ensino Básico.* Dissertação de Mestrado em Educação/Formação de Formadores*).* Universidade Pedagógica-Maputo

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Comunicação entre contextos locais e universalidade: O caso da educação estética e artística

Mateus, R. [1]; Damião, M. H. [1] & Festas, M. I. [1]

[1] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

Email: raquel_mat_@hotmail.com; damiaoh@gmail.com; ifestas@fpce.uc.pt

Resumo

A educação estética e artística em contexto escolar é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento integrado de capacidades afetivas, cognitivas e motoras, facultando uma multiplicidade de saberes e a integração de linguagens diferenciadas.

O sistema de ensino português tem procurado responder a este reconhecimento. Assim, no 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se consagrada em diversos documentos curriculares, materializando-se nas *Expressões Artísticas e Físico-Motoras* (Educação e Expressão Plástica, Educação e Expressão Musical, Dança e Movimento e Drama/Teatro), a que são atribuídos tempos letivos. Não obstante, esta área tem-se centrado no fazer/produzir, no lúdico/passatempo, ilustrar aspetos das disciplinas "nucleares", sendo omitida a sua relevância, nomeadamente, no desenvolvimento cognitivo.

Para superar estes problemas e acompanhar tendências internacionais foi criado o *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar*, da responsabilidade da *Equipa de Educação Estética e Artística* do Ministério da Educação e Ciência, o qual evidencia o caráter interpretativo e multissensorial das diversas Expressões Artísticas.

O Programa prevê, para o referido nível de escolaridade, ações que levam os alunos a conhecer e valorizar o património artístico e cultural, nacional e local, e que só são possíveis devido ao estabelecimento de parcerias dinâmicas entre instituições – como sejam, museus, cinemas, escolas de teatro e dança - e agentes educativos e culturais - professores, pais, diretores, artistas, são alguns deles.

O património próximo dos alunos facultará o seu contacto direto com a arte, potenciando a fruição-contemplação, a interpretação-reflexão e, não menos importante, a experimentação-criação, mas também constitui um meio de os despertar para grandes questões de que a arte se ocupa e para obras de caráter universal.

Além de se dissertar sobre esta ideia, decorrente da necessidade de estabelecer uma relação entre contextos locais e a universalidade requerida pela educação, explica-se a metodologia que será seguida no estudo empírico a realizar no ano letivo 2014/2015.

Palavras-chave: Educação Estética e Artística; Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Património Artístico e Cultural.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

O sistema de ensino português conta com uma longa experiência de projetos de educação estética e artística que têm surgido da interligação com instituições culturais e associações locais ou a partir de iniciativas de escolas. No entanto, esta diversidade, apesar do seu valor inquestionável, reflete desequilíbrios a nível territorial.

Assim, na década de 1980, e em grande parte devido à influência de programas internacionais neste domínio (*e.g., DBAE – Discipline Based Art Education*, EUA), foi consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/86, de 14 de outubro) que o ensino básico deve "*proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios*" (Artigo 7.º, alínea c)), permitindo "*assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano*" (Artigo 7.º, alínea b)).

Procurando colmatar os desequilíbrios acima referidos, e assegurar a concretização dos objetivos estabelecidos nessa lei-quadro, diversos atores educativos têm vindo a reconhecer a educação estética e artística como uma área que proporciona a aquisição de múltiplos saberes e a integração de linguagens diferenciadas, contribuindo, nessa medida, para o desenvolvimento integrado de capacidades cognitivas, afetivas e motoras.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual incide o nosso estudo, esta área materializa-se nas *Expressões Artísticas e Físico-Motoras* (Educação e Expressão Plástica, Educação e Expressão Musical, Dança e Movimento e Drama/Teatro), contempladas no documento *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (1.º Ciclo)* (Ministério da Educação, 2004) e nas *Metas de Aprendizagem para as Expressões Artísticas* (Ministério da Educação, 2010). Estas quatro áreas mantêm a especificidade própria, mas organizam-se de forma integrada, sendo da responsabilidade do professor generalista.

De forma a contemplar a universalidade que lhe é requerida, e simultaneamente, promover o contacto dos alunos com o património artístico e cultural que os rodeia, através do contacto direto com obras de arte, foi desenvolvido, em 2010, o *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar*, da responsabilidade da *Equipa de Educação Estética e Artística*, do Ministério da Educação e Ciência, o qual evidencia o caráter interpretativo e multissensorial das diversas Expressões Artísticas.

Estando associado ao *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar* um *Plano de Formação de Professores* (*Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas*), pretende-se saber se o ensino de professores que seguem esse Programa e que tiveram essa Formação difere do ensino de professores que não seguem esse Programa e que não tiveram essa Formação e, se diferir, compreender em que difere e como difere.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

2 Universalidade da Educação Estética e Artística

A divulgação de bens culturais na sociedade, a que se tem vindo a assistir, assim como a diversificação de perspetivas artísticas e a multiplicação de projetos/programas nacionais e internacionais de educação estética artística, têm dado um lugar de destaque a esta área no sistema de ensino português, sendo, neste momento, considerada parte integrante e imprescindível da formação dos alunos.

Ainda assim levantam-se diversas questões relativas à sua concretização: "O que se deve ensinar?", "Para que se deve ensinar", "Quem deve ensinar?" ou "Como se deve ensinar?", são algumas delas. Sendo cruciais, estão longe de se verem resolvidas, e isto não obstante o esforço legislativo, curricular e de práticas a que se tem assistido nos últimos anos.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), esta área passou a ser contemplada como componente da educação universal, obrigatória e gratuita, sendo que no ensino básico devem ser assegurados os seguintes objetivos (Artigo 7.º):

a) Assegurar uma formação geral comum a todos, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.
c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesse domínio.

Trata-se de objetivos razoáveis que, em termos de intenções, nos põem a par dos demais países europeus, que reconhecem o papel da educação estética e artística no desenvolvimento de competências variadas (assumindo-se esta área como necessária à formação de cidadãos cultos, tolerantes e solidários), e que o Conselho Nacional de Educação, nas apreciações que tem emitido a respeito, corrobora, considerando que se trata de uma área com um papel fundamental no desenvolvimento social e económico do país, contribuindo para a coesão e inclusão social de todos os cidadãos (Parecer n.º 5/2010).

Este Conselho tem também corroborado a posição de vários organismos internacionais (*e.g.,* UNESCO, 2006; Eurydice, 2009) defensores de que os sujeitos devem beneficiar do duplo valor que a arte tem (instrumental e intrínseco) e que a escola deve educar, nesta matéria, todos e cada um, de forma empenhada, proporcionando uma aprendizagem artística capaz de assegurar a igualdade de oportunidades.

É, pois, neste sentido que surge a Recomendação n.º 1/2013, do dito Conselho, onde se destaca que a designação de "educação artística" deve integrar a aprendizagem das linguagens específicas (artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, artes digitais, …), numa perspetiva que valorize a criatividade, a comunicação e o conhecimento do próprio património artístico, histórico e contemporâneo.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a educação estética e artística materializa-se nas *Expressões Artísticas e Físico-Motoras* (Educação e Expressão Plástica, Educação e Expressão Musical, Dança e Movimento e Drama/Teatro), é de frequência obrigatória e tem tempos letivos definidos (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, Anexo 1).

O documento que rege este ciclo de escolaridade (*Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Ministério da Educação, 2004) possui orientações para o ensino de cada Expressão, nomeadamente no que diz respeito a princípios orientadores, conteúdos e objetivos a atingir para cada nível de escolaridade. As *Metas de Aprendizagem para as Expressões Artísticas* (Ministério da Educação, 2010), que lhe sucedem, e que especificam essas orientações, estabelecem domínios (introduzidos no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, publicado em 2001 e, entretanto, revogado), que se desenvolvem em subdomínios para cada uma das Expressões. Pretendeu-se, assim, garantir a articulação horizontal e interdisciplinar que caracteriza o currículo do ciclo em que nos centramos, assegurando, em simultâneo, a articulação vertical com a Educação Pré-Escolar e com os restantes ciclos do Ensino Básico.

Contudo, e apesar destes e de outros esforços legislativos e curriculares, a educação estética e artística permanece secundarizada relativamente a outras áreas disciplinares que são afirmadas como "essenciais". Na verdade, em termos de práticas, as Expressões Artísticas acabam por ser remetidas para a periferia do currículo e, mais, continuam a ser trabalhadas segundo modos de pensar e de fazer pouco compatíveis com as indicações pedagógicas mais recentes. Entre esses modos que dificultam a integração que se tem por adequada no currículo, destacamos: ser entendida como um processo de produção; depender primordial ou exclusivamente do talento; requerer apenas abordagens lúdicas; envolver unicamente os afetos e a criatividade; dispensar o conhecimento, etc. Também a perceção dos próprios professores sobre a sua impreparação para as desenvolver e a atribuição de tempos mínimos que lhe é atribuída pode contar-se entre os fatores que contribuem para a ausência de um processo de ensino estruturado no domínio das Expressões.

3 Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar

Para superar os problemas acima descritos e acompanhar tendências internacionais foi criado pelo Ministério da Educação e Ciência (2010) o *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar*, da responsabilidade da *Equipa de Educação Estética e Artística*. Este Programa pretende valorizar a arte como forma de conhecimento, estimulando o conhecimento do património e artístico e cultural (nacional e local), através do estabelecimento de parcerias dinâmicas entre instituições – como sejam, museus, cinemas, escolas de teatro e dança – e agentes educativos e culturais - professores, pais, diretores, artistas, entre outros.

Desta forma, o património mais próximo dos alunos facultará o seu contacto direto com a arte, potenciando a fruição-contemplação (os alunos observam obras de arte, desfrutando da diversidade de estímulos que elas lhes transmitem), a interpretação-reflexão (os alunos são orientados no diálogo argumentativo acerca das obras em observação, explorando o seu significado e sentido que tem para cada um) e, não menos importante, a experimentação-criação (os alunos exploram ideias e manipulam materiais para produzirem algo).

Evidenciando o caráter multissensorial e interpretativo de cada Expressão, e incentivando a dimensão estética da educação através da apropriação de linguagens e metodologias específicas de cada Expressão, o Programa é apresentado como um meio para despertar os alunos para grandes questões de que a arte se ocupa e para obras de

caráter universal, levando-os a VER obras de arte, DIALOGAR sobre essas obras e EXPERIMENTAR a partir dessas obras.

Até à data são já abrangidos 76 agrupamentos de escolas de todo o país, continente e ilhas, num total de 59180 crianças e de 3513 docentes. No ano letivo 2013/2014, a sua intervenção que incluía a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, alargou-se aos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e ao Ensino Secundário (Direção-Geral da Educação, 2014).

O *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar* contempla diversos subprogramas, direcionados para as diferentes Expressões, tais como: "Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais", "Festival Europeu da Música para Crianças" ou "Museu para que te quero".

Um desses subprogramas denomina-se "A minha escola adota um museu, um palácio, um monumento…" e é uma iniciativa dirigida a alunos dos ensinos básico e secundário, promovida pela Direção-Geral da Educação e pela Direção-Geral do Património Cultural. Partindo do pressuposto de que o conhecimento do património cultural constitui uma experiência educativa enriquecedora e facilitadora da integração das crianças e jovens na comunidade, este subprograma, sob a forma de concurso escolar, consiste na elaboração de trabalhos a partir de testemunhos dos museus, palácios e monumentos que integram a Rede Portuguesa de Museus (Direção-Geral da Educação, 2014).

Pretende-se, assim, estimular o conhecimento da realidade museológica e patrimonial nacional, e sensibilizar os alunos para a conservação, proteção e valorização do património artístico e cultural.

Neste sentido, de forma a implementar eficazmente o Programa em contexto escolar, e simultaneamente, englobar um maior número de instituições (educativas e culturais), está-lhe associado um Plano de *Formação de Professores,* denominado *Desenvolvimento Curricular em Artes – Metodologias e Práticas*, que se tem revelado crucial, uma vez que permite aos professores aprender linguagens, metodologias e estratégias de ensino específicas de cada Expressão e refletir sobre os processos de aprendizagem nesta área do conhecimento. Posteriormente, em contexto de sala de aula, o professor será capaz de implementar um processo de ensino estruturado, recorrendo a estratégias interativas e participantes que incentivem a dimensão estética da educação, e cujas ações assegurem a articulação curricular, através da interdependência das seguintes dimensões: fruição-contemplação, interpretação-reflexão e experimentação-criação.

4 Estudo Empírico

No estudo empírico pretendemos perceber as diferenças existentes do ensino das Expressões Artísticas em escolas que adotam o *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar* e em escolas que não o adotam, procurando também analisar como se processa a ligação das escolas a instituições culturais.

No próximo passo do estudo, que iremos desenvolver no próximo ano letivo (2014/2015), na zona centro do país, pretendemos caracterizar o ensino das Expressões Artísticas, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com complementar focagem na Expressão Plástica, o que significa: 1) em termos de enquadramento, apurar o que pensam os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a educação estética e artística, subjacente a essas Expressões, 2) em termos de aprofundamento, recolher informações acerca das planificações que esses professores realizam para ensinar a Expressão Plástica e acerca do trabalho que efetivamente desenvolvem com os alunos.

Num primeiro momento, iremos apurar o que pensam os professores sobre a educação estética e artística subjacente a essas Expressões (conceções de arte e sua integração no ensino, conhecimento e opinião sobre o currículo, ensino das Expressões, práticas de ensino no âmbito das Artes Plásticas e formação). Para tanto, recorreremos a entrevista semi-estruturada, guiada segundo a técnica de explicitação (Vermersch, 1996), que preparámos para o efeito.

Posteriormente, recolheremos informações acerca das planificações que os professores realizam para ensinar a Expressão Plástica, recorrendo a uma grelha de observação e análise da planificação de professores, que contempla os seguintes tópicos: conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e avaliação.

Por último, utilizando uma grelha de observação e registo de situações de aula, analisaremos, através de observação direta, o trabalho que os professores efetivamente desenvolvem com os alunos.

5 Conclusão

A educação estética e artística é destacada pela investigação como uma área curricular importante, devido à forte relação entre a aprendizagem no domínio das Expressões Artísticas e o desenvolvimento de diversas capacidades, nomeadamente, da expressão, da criatividade, da concentração, da sociabilidade (Direção-Geral da Educação, 2014).

No entanto, mais do que contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, é fundamental encarar esta área como conhecimento que vale por si, que envolve linguagens, metodologias e estratégias de ensino específicas. Neste sentido, revela-se de extrema importância a ligação com a arte e os seus contextos – associações locais, instituições educativas e culturais, comunidade - que permite aos alunos apreender os saberes próprios de cada Expressão Artística, fruir e refletir sobre diversos universos artísticos e culturais e experimentar as diversas formas de arte.

Para superar as contrariedades que lhe estão subjacentes, a educação estética e artística terá de ganhar dignidade no currículo, condição essencial para cumprir o direito de todo e qualquer cidadão à participação cultural, tal como se encontra expresso em vários documentos internacionais (e.g., Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Assim, consideramos que o *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar* se revela como uma ferramenta útil e enriquecedora, que permite aos envolvidos (professores, alunos, pais) desenvolver o gosto pela arte, criar hábitos culturais e estimular o conhecimento do património artístico e cultural.

Referências:

Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Conselho Nacional de Educação (2010). *Parecer n.º 5/2010, Metas educativas 2021 (OEI)*. Relatório Nacional – Propostas de Metas para Portugal. Diário da República – II série, de 20 de Setembro de 2010.

Conselho Nacional de Educação (2013). *Recomendação n.º 1/2013, Recomendação sobre Educação Artística*. Diário da República – II Série, de 28 de Janeiro de 2013.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo (4.ª edição)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2014). *Boletim Informativo da Educação Estética e Artística*. Consultado a 20.08.2014, em http://www.dgidc.min-edu.pt/?s=pesquisar&search=educa%E7%E3o+est%E9tica+e+art%EDstica&filter.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2014). *Educação Estética e Artística*. Consultado a 20.08.2014, em http://www.dgidc.min-edu.pt/eea/.

Eurydice (2009). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. Bruxelas: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura.

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para as Expressões Artísticas. Ensino Básico – 1.º Ciclo.* Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Decreto-lei n.º 91/2013*. Diário da República – 1.ª série (N.º 131), de 10 de julho. Lisboa: Ministério da Educação.

Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: E.S.F.

Culturas Tradicionais no Currículo Moçambicano

Carla Maria Ataíde Maciel

Universidade Pedagógica, Moçambique, carlamaciel68@yahoo.com

Os Saberes Locais no Currículo Moçambicano

Por razões históricas relacionadas com os processos de colonização e descolonização, as culturas populares locais ocupam um lugar periférico em todos os níveis de ensino do Sistema Educativo Moçambicano. O currículo moçambicano prestigia mais os valores e os modelos das culturais ocidentais.

Contudo, no início da dos anos 2000, investigadores e pedagogos no país, influenciados por teorias pós-modernistas e pela linha dos Estudos Culturais, começaram a defender a ideia de que o sistema formal de ensino era necessário "valorizar" e "integrar" os saberes locais e os textos que veiculam tais saberes nas várias disciplinas curriculares. Por exemplo, Dias (2002:21), nota que a opção pela escolarização em Moçambique, no contexto colonial, ocorreu como "um projecto civilizatório, por saberes e conhecimentos que permitissem a apreensão e a construção de uma ciência e cultura ocidental em detrimento dos saberes, tradições, culturas e línguas locais." A autora defende a validação e valorização destes saberes, tradições, culturas e línguas como uma forma de redução das tensões e dicotomias existentes no sistema de educação.

Basílio (2012: 9) define saberes locais como "um conjunto de conhecimentos, práticas, atitudes, habilidades e experiências que se partilham no quotidiano". Explica que esses saberes têm por base a "cultura local" entendida como "as diferentes maneiras pelas quais os grupos humanos vivem e dão sentido às suas experiências vividas, como re-significam as suas relações sociais e laborais" (ibidem: 10). Nota que, na revisão curricular de 2002, o Ministério de Educação reconheceu a relevância dos saberes autóctenes locais bem como a importância de envolver as comunidades locais na prática pedagógica, institucionalizando uma componente denominada "currículo local" e um tempo específico (20% do total do tempo lectivo) para a abordagem dos saberes locais no Ensino Básico.

Francisco (2004) analisa criticamente os programas do curso de formação de professores de Química e os programas de Química das escolas secundárias em Moçambique. Conclui que esses programas se encontram desvinculados da vivência cultural quotidiana dos professores e alunos e, por isso, defende uma nova concepção de currículo para o ensino de Química, que incorpore os saberes locais e permita que os alunos adquiram outras visões da realidade como fonte de referência da ciência.

Maciel (2007) defende que as tradições orais Bantu desempenham um papel significativo na disseminação da cultura e história de Moçambique. Citando Calvet (1998: 16), explica que, no sistema de valores ocidentais da era colonial, as sociedades que não tinham base escrita, ou aquelas onde o alfabeto tinha sido recentemente introduzido, eram consideradas inferiores às sociedades com uma longa tradição de escrita. Por essa razão, e também porque havia muito cepticismo em relação ao uso de textos traduzidos de línguas locais para línguas europeias, as literaturas orais Bantu foram marginalizadas nas escolas moçambicanas. A autora desenvolveu uma pesquisa-acção na qual envolveu formandos de cursos de formação de professores de Inglês em Moçambique na tradução de narrativas orais

Bantu e na identificação e análise de valores culturais de género representados nessas narrativas. Concluiu que essa actividade de interpretação permitiu que os estudantes reconhecessem o valor cultural das narrativas orais, compreendessem que estas narrativas estão profundamente relacionadas com a história e a vida das comunidades nas quais circulam, aprofundassem o seu conhecimento da diversidade cultural em Moçambique e, ainda, tomassem consciência das suas próprias vivências e preconceitos culturais (p.255). Nessa base, defende que os textos das culturas tradicionais locais devem ser entendidos como fontes válidas de construir conhecimento.

Castiano (2013) discute as condições e possibilidades de legitimação dos saberes locais na academia, em Moçambique. O autor baseia-se nos pressupostos de que, em todas as comunidades, existem sujeitos pensantes, que são auto-reflexivos e críticos em relação ao seu próprio meio e aos valores adjacentes às próprias tradições e que estes mesmos sujeitos desenvolvem, entre si, uma certa prática de diálogo argumentativo e intersubjectivo, no qual apresentam alternativas de compreensão da realidade social que se lhes apresenta. Nessa ordem de ideias, a inclusão dos saberes locais no currículo revela-se importante, não só pela necessidade de valorização e/ou validação destes saberes, mas também pela possibilidade que existe de, através do diálogo, cultivar um sentido crítico relativamente às tradições, aos valores e às estruturas de poder que tais saberes veiculam. Tal inclusão dá a possibilidade de desenvolver "sujeitos argumentativos", ou seja, "sujeitos que admitem possibilidades de interpretações diferentes mediante a mesma realidade social e natural e/ou admitem possibilidades de construção social alternativa das estruturas do poder." (p.8)

Género e Textos das Culturas Locais no Currículo Moçambicano

Na secção anterior, fiz breve resenha de estudos que procuram legitimar os saberes locais no currículo moçambicano. Entre os vários estudos revistos, notei que, num estudo que desenvolvi em 2007, defendi que os textos das culturas tradicionais locais constituem fontes válidas de construir conhecimento.Nesta secção vou tentar provar esta afirmação, a partir de uma breve análise de valores culturais de género em três tipos distintos de textos orais recolhidos em várias regiões e etnias culturais de Moçambique: provérbios, canções e narrativas.

A opção por analisar os valores culturais de género deve-se à importância que este tema assume na sociedade e no currículo moçambicano. Com efeito, em Março de 2006, o Governo de Moçambique aprovou a Política de Género e Estratégia da sua Implementação. Esta política tem por missão "promover e melhorar a efectiva participação de mulheres e homens no processo de desenvolvimento do País, garantindo o empoderamento e a elevação do estatuto da mulher." (p.8). O Conselho de Ministros definiu que a Política de Género deve ser implementada nos diversos actores da sociedade moçambicana, incluindo as instituições do Estado e os educadores. Por essa razão, um dos temas transversais definidos pelo Ministério de Educação para todos os níveis de ensino é **Educação para a Equidade do Género (Género e Equidade)**. Este tema visa "a promoção da igualdade dos direitos e deveres dos alunos e das alunas, através de uma Educação livre de preconceitos e estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais " (*Colectânea de Cadernos de Temas Transversais*, p.7, não publicado).

Urge, pois, a meu ver realizar estudos sobre os textos que veiculam os saberes e as percepções culturais locais sobre o género, para que as abordagens escolares possam incorporar as vivências culturais dos alunos.

Existem muitas recolhas de provérbios e narrativas orais Bantu, de vários grupos étnicos de Moçambique, do norte ao sul do país. Muitas destas recolhas foram realizadas no tempo colonial, por antropólogos ou missionários católicos e algumas foram realizadas no período pós-independência por antropólogos, estudantes universitários e missionários. Muitos provérbios e contos foram compilados e publicados, em alguns casos, apenas em Português e, noutros casos, em línguas Bantu e em Português. Algumas das compilações incluem breves descrições e explicações do contexto em que os textos orais foram ou são verbalizados, mas outras apenas apresentam o registo escrito dos textos. As compilações existentes foram realizadas com diferentes propósitos, mas nenhuma das recolhas teve como enfoque as percepções culturais locais sobre o género. Não existem, no entanto, muitas recolhas sobre canções tradicionais, quer no período colonial, quer no período pós-colonial. Existem apenas alguns estudos de antropológicos de ritos tradicionais associados ao nascimento, à iniciação dos jovens e das jovens, ao matrimónio, à cura de doenças e à morte que apresentam algumas letras das canções que são entoadas nos vários momentos desses ritos. Este é um campo muito vasto de pesquisa sobre os valores de género que carece ainda desenvolver.

Assim sendo, para este trabalho, que tem apenas um fim ilustrativo, decidi seleccionar provérbios, letras de canções e contos de publicações realizadas no período pós-colonial, que apresentam os textos originais em línguas Bantu e a respectiva tradução em Português e que ilustram percepções culturais locais sobre o género. Seleccionei provérbios Sena, língua falada no Centro de Moçambique, sobretudo em Sofala, Manica, Tete e Zambézia. Estes provérbios foram recolhidos e compilados pelo missionário José Pampalk, que focalizou o seu estudo sobre os conteúdos e possíveis usos dos mesmos. Escolhi também alguns provérbios Vatonga (*Dzitekatekane)*, compilados pelo missionário Amaral Bernardo Amaral. Estes provérbios estão escritos em Gitonga, como explica Amaral (2009: 21) é a língua falada pelos Vatonga, isto é, pelo "Povo Tonga que habita os territórios correspondentes aos Dsitritos de Inhambane, Maxixe, Jangamo, Morrumbene e com fortes ramificações nos distritos de Massinga, Homoíne, Inharrime." Esta obra despertou em mim particular interesse porque parte dos provérbios foram recolhidos por estudantes de escolas secundárias de Inhambane sob orientação de um professor e director de uma das escolas secundárias referidas, o que mostra que, quando orientados, os alunos de escolas secundárias podem colaborar no processo de recolha de saberes e tradições locais. Seleccionei ainda provérbios Changana, língua falada no sul de Moçambique, nas províncias de Gaza e Maputo, recolhidos e compilados pelo padre Armando Ribeiro. Importa notar que, à excepção dos provérbios Vatonga, a ortografia usada na escrita dos provérbios em línguas Bantu não obedece à última padronização proposta pelo NELIMO para a ortografia das línguas moçambicanas.

Agrupei os provérbios que seleccionei em quatro grupos, de acordo com os valores culturais que eles me pareceram representar. Para cada provérbio, apresento a versão em língua Bantu, a versão traduzida para Português e, ainda, o provérbio correspondente Português que é colocado entre parêntesis. É de referir que, à excepção do provérbio 15, todos os outros correspondentes dos provérbios em Português foram propostos/ apresentados pelos compiladores das obras de onde extraí os provérbios em línguas Bantu.

No que refere às canções tradicionais, seleccionei a letra de uma canção Emakhuwa apresentada por Martínez (2009) que é entoada pelas instrutoras de iniciação (mestras) na cerimónia final dos ritos, como despedida.

Esta língua é falada no norte de Moçambique, nas províncias de Cabo Delgado, Niassa, Nampula e Zambézia. A letra da canção apresentada em Emakhuwa também não obedece à última padronização proposta pelo NELIMO para a ortografia das línguas moçambicanas.

No que refere às narrativas orais, seleccionei um texto "O homem que comia sozinho" publicado na edição bilingue de contos tradicionais da província de Gaza. A ortografia da versão Changana do conto foi revista por Bento Sitoe, um dos mais conceituados docentes de línguas Bantu da Universidade Eduardo Mondlane.

Valores de Género em Provérbios

Nos provérbios que se seguem estão representados diversos valores culturais de género relativos aos papéis sociais do homem e da mulher.

No grupo I, estão reunidos provérbios que valorizam e enaltecem a mulher no seu papel de mãe: a mãe é vista como uma pessoa única e inegualável (provérbios 1 e 2), como uma pessoa com capacidades incomparáveis de protecção (provérbio 3), uma pessoa que merece toda a consideração e deve ser bem tratada (provérbio 4). A falta de mãe é considerada uma desgraça (provérbio 5). A mãe ganha mais poder quando se torna sogra, quer dizer, quando os seus filhos ou filhas se casam, ela continua a ter ascendência sobre eles e, por essa razão, desempenha um papel importante na união do casal, podendo mesmo destruí-la (provérbio 6). É de notar que todos estes provérbios têm correspondentes possíveis na cultura portuguesa, o que dá aos professores a possibilidade de explorarem questões de interculturalidade, ou seja, de relação entre culturas nas suas aulas. É também importante observar que os mesmos valores culturais estão expressos em narrativas orais Bantu recolhidas em várias regiões de Moçambique. Maciel (2007: 151), por exemplo, ao analisar a narrativa oral intitulada "Nkatapele" recolhida numa comunidade da etnia Makonde do planalto de Mueda da província de Cabo Delgado, conclui que a maternidade é considerada um aspecto central da identidade da mulher. A mesma autora, ao analisar a narrativa "A Lua Feiticeira e a filha que não sabia pilar," recolhida no sul de Moçambique, na área cultural Tsonga, que abarca as províncias de Inhambane, Gaza e Maputo, observa que, neste texto, está expressa a expectativa de que as mães desempenhem um papel importante no casamento dos seus filhos e filhas (184).

Grupo I: Mulher mãe

1.Mamana I mamana. (Changana)

A mãe é mãe.

2. Mayi ka rengwi (Vatonga)

Não se compra uma mãe.

(Mãe, há só uma.)

3. Keka wa mayi gulapha. (Vatonga)

A cinta da mãe é comprida.

(- Mãe, a gente só tem uma); (- Mãe velha e camisa rota não desonram)

4. Mayime kha tutumiswi. (Vatonga)

Não se deve maltratar a mãe.

5. Wusiwana I ku yendza ka mamana. (Changana)

A verdadeira desgraça é a ausência de mãe.

6. Wukati va kandza ka nwingi. (Changana)

Quem faz o casamento é a sogra.

No grupo II, estão reunidos provérbios que valorizam a mulher no seu papel de esposa e dona de casa. A mulher-esposa e doméstica é equiparada a um tesouro (provérbio 7), o homem deve procurar com cuidado uma esposa honrada, que não seja uma mulher da rua (provérbio 8), a mulher-esposa deve fidelidade ao marido (provérbio 9) e uma mulher adulta precisa de marido (provérbio 10). Ainda, a mulher doméstica deve ser trabalhadora (provérbio 11) e, se fizer algum trabalho comunitário, nunca se deve esquecer da sua condição de esposa e dona de casa, que é a sua condição principal (provérbio 12). De notar que, o sentido do provérbio 12 registado por Pampalk (2008: 133) é que o curandeiro tem todo o tempo para o seu trabalho, mas a curandeira tem de cuidar da família; preparar o almoço e o jantar; por isso, tem de olhar para o sol para ver se está na hora de cozinhar. O autor nota que o provérbio é usado como um aviso às mulheres para não se esquecerem da sua condição no lar. A valorização da mulher no seu papel de esposa e dona de casa está também expressa em narrativas orais, como é o caso da narrativa Muatakhaliaka, recolhida no planalto de Mueda, Cabo Delgado e analisada por Maciel (2007).

Grupo II: Mulher esposa e doméstica

7. Nyamayi wa ndrangani wurendra. (Vatonga)

- Esposa em casa, é um tesouro.

(Mulher de bom recado enche a casa até ao telhado.)

8. Nyamayi kha manwi mahala ndzilani. (Vatonga)

- Não se apanha mulher à toa na rua.

(- Se tens siso, casa, com mulher de juízo).

9. Nyamayi nya mimba kha na mahego. (Vatonga)

- Mulher grávida não tem sorriso.

(À mulher casada o marido lhe basta)

10. Tsekese inasowa dzongwe?

A uma galinha (adulta) falta um galo?

Sentido: Uma mulher pode ficar sem marido?

11. Nyamayi nya wugara kha khali wugadzi. (Vatonga)

- Mulher preguiçosa não fica no lar.

(-Mulher palradeira, fraca fiandeira)

12. N´ganga wa nkazi angakonza, analang´ana dzuwa. (Sena)

Uma curandeira, quando trata dos doentes, olha para o sol (para a hora).

No grupo III, estão reunidos provérbios que precavêm o homem contra a escolha de mulheres pela sua aparente beleza. A beleza da mulher é considerada um sinal de perigo; há uma desconfiança em relação à mulher bela que poderá ser feiticeira (provérbio 13) ou poderá criar problemas ao lar (provérbio 14).

Grupo III: Mulher bela

13. Gyagadzana gi nga khigyo nyi tshambile (nyi mburide) ahati guloya gi loyago? (Vatonga)

- Menina que se dizia bonita, com que então também é feiticeira?

(- As aparências iludem)

14.Nyamayi nya mburi kha khali ndranga (lipango) (Vatonga)

- Mulher bonita não dura no lar.

(- Mulher formosa, ou doida, ou presunçosa)

No grupo IV, estão reunidos provérbios que retratam a mulher como uma fonte de sofrimento (provérbio 15) e maldição (provérbio 16). De notar que o provérbio 15, conforme explica Pampalk (2008: 132-33) manifesta a situação inferior da mulher na sociedade tradicional, pois adverte o homem a não mimar a mulher, uma vez que esta, quando satisfeita, o poderá trair. O sentido dado ao provérbio por este autor é “se concedes direitos à mulher perdes o prestígio”.

Grupo IV: Mulher fonte de sofrimento e maldição

15. Wansati a fana ni xikalani a mirini. (Changana)

A mulher é como uma carraça no corpo.

(Mulher é praga!)

16. Ndlazi angakhuta, ananyera pa mbuto pache. (Sena)

A mulher saciada faz as suas necessidades no lugar (seu) onde está.

Valores de Género em Canções

A letra da canção que se segue, como expliquei anteriormente, é entoada pelas mestras às jovens iniciadas no final dos ritos de iniciação. Na sociedade Makhuwa, que é uma sociedade matrilineal, como explica Martinez (2009: 127-28), os ritos de iniciação servem para que o indivíduo quebre o laço materno-infantil, se reencontre como pessoa e se confronte com o seu ser e o facto de estar no mundo. Nestes ritos, os jovens são preparados para participar com pleno direito nas actividades da vida comunitária.

Na letra da canção está representado o valor da maternidade. Com efeito, no primeiro verso, pode-se perceber que a mulher, antes da iniciação, ou seja, ainda menina, não é tida como pessoa. Ela é apenas " o pequeno sinal de uma parturiente." O segundo verso apresenta uma metáfora: a menina, antes da iniciação, é uma pedra, quer dizer, é um objecto sem vida e sem utilidade. Ela só passa a ser pessoa e a fazer parte do seu povo, quando ela, pelos ritos, se transforma em mulher e, portanto, ganha o poder de procriar, de dar vida, de dar continuidade ao seu povo. Esse poder é que faz com que ela possa, também, com pleno direito, participar na vida da comunidade.

Namwali weyo,	Tu, menina,
Nsilo khwali mutthu,	ontem não eras pessoa,
Ari nunenema ayepele.	Mas somente o pequeno sinal de uma parturiente,
Nanano,	Agora,
Ovolowa nunloko n´atthu	Começaste a fazer parte do povo.
Namwali,	Menina,
Nsilo khuwahi mutthu,	ontem não eras pessoa,
Ri nluku	Eras uma pedra.

Valores de Género em Narrativas Orais

Na narrativa "Nuna wa kuja yexe" (O homem que comia sózinho) estão representados os papéis tradicionais de género tradicionalmente atribuídos ao homem e à mulher no casamento: o homem (marido) realiza o trabalho fora casa, ele vai à caça e providencia a comida para a mulher e os filhos; a mulher fica em casa, a realizar os trabalhos domésticos e a cuidar dos filhos. É e mulher que cozinha os alimentos, serve a comida aos filhos e ao marido, confecciona as bebidas para as celebrações e reune a famíla. Na história, o homem não não assumiu as suas responsabilidades de marido e de pai. Em vez de providenciar comida para os filhos e a esposa, comeu tudo sózinho. Por isso, foi punido: a mulher envergonhou-o perante os familiares e amigos e, tendo razão, pode separar-se dele e levar consigo os seus filhos.

Esta narrativa também ilustra uma tradição do contexto social e político onde a narrativa foi recolhida: a sociedade Tsonga que, como outras sociedades localizadas ao sul do rio Zambeze, é uma sociedade patrilinear. Nestas sociedades, depois do casamento, a mulher vai viver para a casa do marido e os filhos do casal pertencem à família do marido. Em caso de conflito e separação do casal, normalmente, os filhos continuam na casa do pai ou na família do marido. Neste caso, no entanto, porque a mulher provou que o homem não estava a cumprir com as suas responsabilidades de pai e de marido, ela teve o direito de levar os seus filhos consigo, quando voltou para casa dos pais.

Aqui, mais uma vez, nota-se a valorização da mulher como mãe e como esposa. A mulher ficou com os filhos, porque se mostrou capaz de os alimentar e proteger, mesmo em tempo de fome. A mulher ficou com os filhos,

porque, mesmo desapontada com a mentira do marido, foi capaz de se calar e esperar o momento certo para o desmascarar perante os amigos e os familiares.

O homem que comia sózinho[i]

Era uma vez um casal que tinha filhos. Chegou o tempo da seca e da fome. O marido ia à caça e a mulher ficava em casa e preparava cacana para os filhos.

O marido ficava no mato a comer frutos silvestres e cantava:

Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecendaringe.

Quando chegava a casa, a mulher servia-lhe cacana. Mas o marido recusava sempre dizendo: "Oferece às crianças." E a mulher dava comida às crianças.

Todos os dias acontecia o mesmo: o homem ia à caça e quando voltava a casa dizia a mesma coisa. A mulher começou a desconfiar e, certo dia, mandou o filho seguir o pai, secretamente. O menino assim fez e descobriu que o pai se empaturrava de frutos silvestres.

Regressou a casa, de imediato, e informou a mãe que o pai comia frutos silvestres. A mãe foi para o mato acompanhada pelo filho. Chegados junto da árvore cantaram:

Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecendaringe.

Os frutos começaram a cair. Apanharam os frutos e comeram. Como levavam com eles uma bacia, puseram os frutos silvestres na bacia e voltaram para casa. Fizeram um buraco e esconderam os frutos.

Sem desconfiar de nada, no dia seguinte, o marido foi à caça como sempre fazia e quando lá chegou não achou nenhuma fruta. Chegado a casa, e como a fome apertava, pediu à mulher que lhe servisse um prato de cacana. Ela respondeu que tinha dado tudo às crianças como sempre ele dizia que fizesse.

O homem dormiu com fome. Quando chegou o tempo da colheita, a mulher fez uma festa, preparou muita bebida e comida e convidou todos os familiares e amigos seus e do marido, incluindo os mais idosos.

Quando todos os convidados se encontravam reunidos, a mulher perguntou:

- Quando há fome, como é que vivem em vossas casas com a família?

Um deles respondeu:

- Nós vamos à caça e trazemos a carne para consumirmos com as nossas famílias.

A mulher disse, então:

- O meu marido não fazia nada disso. Ia para o mato comer estes frutos. Enquanto dizia isso, a mulher ia tirando os frutos que ela escondera na cova.

Finalmente, ela comunicou:

- A partir de hoje, vou separar-me deste homem.Vou pegar nos meus filhos e voltar para minha casa.

Contador: Maria Chiboma Chaúque, 70 anos, Machaila

Recolha: Rosinha Daniel Chaúque

Considerações Finais

Na primeira secção, apresentei uma breve resenha de estudos que defendem que os saberes locais e os textos que representam esses saberes devem ser integrados no currículo moçambicano como forma de reduzir as tensões e as dicotomias existentes entre a escola e as comunidades locais, desenvolver nos alunos/estudantes um sentido crítico em relação às tradições, aos valores e às estruturas de poder que tais saberes veiculam, ajudar os alunos/ estudantes a

a valorizarem tais saberes locais como fontes de referência da Ciência.

Na segunda secção, apresentei uma breve análise de valores culturais de género representados em três tipos de textos orais recolhidos em várias regiões e grupos étnicos de Moçambique: provérbios, canções e narrativas orais. Mostrei que, nos provérbios, estão representados valores de género relativos aos papéis tradicionais do homem e da mulher. A mulher é valorizada no seu papel tradicional de mãe, esposa e dona de casa. A beleza da mulher é entendida como um sinal de perigo. A mulher é também vista como uma fonte de sofrimento e de maldição. Na canção analisada, também está patente o valor supremo que é dado à maternidade, à mulher-mãe, à mulher no seu papel de gerar outras vidas e garantir, dessa forma, a sobrevivência e a continuidade do seu povo. A canção entoada no final de um rito de iniciação das raparigas mostra que, a rapariga que ganha o estatuto de mulher, ascende à posição humana, passa de pedra (ou coisa) a pessoa, ganhando, dessa forma, o direito pleno de participar na vida da comunidade. Demonstrei ainda que, na narrativa oral apresentada, também se encontram representados os papéis tradicionais de género atribuídos ao homem e à mulher no casamento. O papel do homem é o de trabalhar fora de casa e providenciar a comida; o papel da mulher é o de cozinhar para a família, alimentar o marido e os filhos e proteger os filhos, em caso de problemas.

Assim sendo, e reitirando os argumentos sumarizados na primeira secção desta comunicação, acredito que os textos orais são fontes válidas e úteis para a construção de conhecimento nas aulas de Português. Eles podem ser usados para a exploração do tema transversal **Educação para a Equidade do Género** e, mais especificamente, para desenvolver nos alunos/ estudantes a consciência crítica dos papéis e estereótipos de género, conforme orientação do Ministério de Educação. Esta reflexão permitirá, a longo prazo, a formação de uma geração mais livre de preconceitos que confinam a mulher ao papel de mãe, esposa e dona de casa, privando-a de dar um contributo mais activo para o desenvolvimento da família, comunidade e sociedade em geral.

Referências

Basílio, G. (2012). *Os saberes locais e o novo e o novo currículo do Ensino Básico em Moçambique*. Maputo: Texto Editores.

Calvet, L. (1998). *Language Wars and Linguistic Politics.* Trans. Michel Petheram. Oxford: Oxford University Press.

Castiano, J.P. (2013). *Os saberes locais na academia*. Maputo: Editora Educar/CEMEC.

Dias, H.N. (2002). As tensões e as dicotomias da Educação em Moçambique. *Proler*, 3 (Março-Abril), 21-24.

Francisco, Z.L. (2004). *O Ensino da Química em Moçambique e os saberes culturais locais.* Dissertação de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Machaul, D.M. & Langa, J. (Coord.). (2010). *Nkaringana wa Nkaringana/ Era uma vez.* Maputo: Texto Editores.

Maciel, C.M.A. (2007). *Bantu oral narratives in the training of EFL Teachers in Mozambique.* Ph.D. Thesis, Illinois State University, Normal/ Bloomington, United States of America.

Martinez, F.L. (2009). *O povo macua e a sua cultura (3ª ed.).* Maputo: Paulinas.

Mined/ Dipe. (2013) *Colectânea de Cadernos de Temas Transverais*. Maputo. Não publicado.

Pampalk, J.(2008). *Nzerumbawiri: provérbios Sena.* Maputo: Paulinas.

Ribeiro, A. (1989). *601 provérbios Changanas (2ª ed.).* Lisboa: Paulinas.

(2008). *Política de Género e Estratégia da sua Implementação*. Maputo: Ministério da Mulher e Acção Social.

Nuna wa kuja yexe

Nkaringana wa nkaringana!

Sviyosuketana, un´we wanuna ni un´we wansati vatekana. Loku vatekanile, vapsala vana. Se kuhuma ndladla atikweni. Kusuka wanuna loyi afamba ahlota, wasati asala kwala kaya.La kaya asala akhaya svibavana asvekela svivanana, asvekela na nuna.

Loku afamba aya kuhloteni ayili ayakuma sinya wudliwaka. Loku akumile sinya, afika ka sinya lowu aku:

Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecendaringe

Asuka aya kaya aya fika. Sati wakona ateka amub´ave amunyika, aku: "Haaa, unganyiki mina, mub´ave lowu, nyika svivanana svidla! Hambi vana lava hitavakota, hi ndlala leyi yikulo?Ahingevakoti, vana lava!"

Lixa atlhelela, ayafika kwala sinyeni walowu:

Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecendaringe

Mawa adla axurha, atlhela avuya kaya. Asati wakona amunyika mub´ave se aku: "Hoo; siku ni siku lesvi ningo unganinyiki mub´ave awusvitwi ke? Vana lava vatasika. Awusvitwi kasi? Ningadla mina wahombe kuve vana voyotshama? Ningemahi lesvo!"

Sati wakona asvisungula kumutirhisa, se abzela xin´wanana kumulandza akuhloteni na angasvititi. Se apfuka namixo afamba, axin´wanana xasala xilandza, ximulandza. Loko acuvuka ndzhaku xob´arhama. Ayafika kwala sinyeni wolowu.

Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecendaringe

Adla asuka afamba. Xisala xin'wanana xiku svee kola sinyeni walowu, xiku:

Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecendaringe

Svivuya sviwa, xiteka xdla, xiku: "Kasi papaya ahanya hi lesvi! Xitaka makuwa lawaya xitlhela xiya kaya ka mamani wa xona xiyaku:"Mamani, papayi lesvi adlaku svona hi lesvi." Se vateka xirhundzu vafamba vafika vayimbelela vaku:

Makuwe, makuwe, cecenda,
Makuwe, makuwe, cecenda,
Makwe, makwe, cecendaringe

Svivuya sviwetetela, sviwetetela, varholela svirhundzu svitala sviku phaa! Ayimbelela, xiyimbelela! Svihela hinkwasvo, varhwala vasuka vamuka vamuka kaya; ayafika sati wakona acela yindlo leyi, ateka akumaxJiii, asindza ateka svin'wanyani adla na vana vakwe. Anuna ayavuya alava kulalela lahayaa, amakuwa.

Makuwe, makuwe, cecenda,

Makuwe, makuwe, cecenda,

kuwe, makuwe, cecendaringe

Kungawi nchumu. Aku: "Se ankuwa lowu wuyo yini?" Ajika ayanyima hi sinya aku:

Makuwe, makuwe cecenda, Makuwe, makuwe, cecenda

Makwe, makuwe, cecendaringe.

Akuma svaku akuwi chumu, se aku: "Hayi, kumbe hi lesvi ningaqoka, nahahivila." Ahivila ayaveka lahayaa.

Makuwe, makuwe cecenda, Makuwe, makuwe, cecenda

Makwe, makuwe, cecendaringe.

Akuna svaku akuwi chumu, se aku: "Hayi, kumbe hi lesvi ningagqoka, nahahlivila. Ahlivila ayaveka lahayaa:

Makuwe, makuwe, cecenda,

Makuwe, makuwe, cecenda,

kuwe, makuwe, cecendaringe

Akuma ko ntsee, akala ateka tihembe takwe agqoka afamba aya kaya. Awasati lwiya asvekile mub´ave anyika vana vakwe vadla. Avamuvekelangi! Loko atafika aku: "Kuna yini kwala svodla?" Sati aku: "Kuhava xikhafu hee, vadlini." Aku: "Ha wena wasati, ukala kuninyika svib'avani hi yini?" Aku: "Haa, ke masiku loku nikunyika wo aninyike vanana, se mina nasvitiva mina? Ninyikile vanana vadla." Nuna aku: "Mutahidlaya hi ndlala lesvi svaku tani!"

Atshama, ayarima mavele, se mavupfa mavele. Mavupfaku, wasati xipeta bzala, loku xipetile bzala xivitana madoda; matafika madoda maku rhuu, matshama. Xiyacela yindlo liyaa xiku: "N´wina madoda nimivitanela kumivutisa lesvaku le ka n'wina loko kuhuma ndlala muyihandzisa ku yini na vasati va n'wina kee?" Vaku: "Hina loku kuhuma ndlala, loku hifamba hiyadlaya pfundla hidla ni vasati va hina na vana va hina." Wasati aku:"Loyi wa mina nuna angamahangi lesvo." Avakomba makuwa aku: "Hi lesvi angahanya hi svona, na mina nifa ni vana va mina hi ndlala. Svesvi namubzela lesvo niteka vana va mina nifamaba niya akaya, awanuna loyi namutshika."

Phu karingana.

Muhalavuteli:
Maria Chibomba Chaúque, 70 wa malembe, Machaila
Mukoli: Rosinha Daniel Chaúque

[i] Dada a extensão do texto, apresento o texto original da narrativa em língua Bantu em anexo.

Educação (Física) e metaculturalismo: o retorno ao processo dialético

Camilo Cunha, A. [1]; Rezer, R. [2] & Kunh, R. [3]

[1] Universidade do Minho, Portugal
[2] Universidade Comunitária da Região de Chapecó , Brasil
[3] Universidade do Minho, Portugal

Email: camilo@ie.uminho.pt; rrezer@unochapeco.edu.br; roselainek@yahoo.com.br

Resumo

A reflexão parte da constatação teórica e empírica das dificuldades que as várias conceções de Educação Física têm de ser aceitas do ponto de vista educativo, pedagógico, científico e social. Este facto, para além das dimensões ideológicas, politicas e corporativas é, sobretudo, uma questão cultural, uma questão de entendimento e aceitação das várias culturas/conceções. Este sentido pareçe ser ainda mais estranho, quando estamos num novo tempo: um tempo de complexidade e de diversidade que fazem da vida e do homem, seres em permanente comunhão. Mesmo assim, parece não existir uma vontade de sermos com os outros. A verdadeira educação será aquela em que pensar o Eu e o Outro representa uma exigência ética e estética. Educar é dar ao Mundo. É necessário desenvolver uma política que consagre a diversidade onde exista o respeito e a aceitação de todos. No caso que anima esta reflexão queremos fazer o elogio à aceitação das várias conceções. Neste contexto enfatizaremos a radicalidade dialética - tomando como ideário o sentido metacultural. Pretendemos que a Educação Física se constitua como um caminho de verdadeiro desenvolvimento humano quando situado num plano de superioridade ética e estética carrilando na riqueza do valor dialético.

Palavras-chave: educação física; concepções; metaculturalismo; dialética.

1 Introdução

Quando abordamos a Educação Física e Desporto no campo educativo, podemos entendê-la a vários niveis. Atentemos a alguns: 1) o nível teórico expresso nas várias conceções de Educação Física que, para além de conceções ideológicas, científicas e pedagógicas, são, intrinsecamente, culturais; 2) o nível político pela dimensão pensamento e ação política/ideológica e os ideários de autonomia, participação, cidadania, inclusão, relação (individual/grupal). Este facto pode ser vislumbrado desde o nível micro/meso, como nas comunidades locais e associações; ao nível macro - pela intervenção do estado. O sentido político também está presente nas agendas partidárias e associativas; 3) o nível científico materializado nos vários caminhos investigativos (quantitativos/qualitativos) e nos planos teóricos, metodológicos e instrumentais; 4) o nível epistemológico pelo valor do conhecimento que pode ser imputado à Educação Física; 5) o nível pedagógico/didático estruturado nas várias teorias e nos grandes paradigmas, ora mais transmissivas, ora mais participativas; 6) o nível axiológico pelo entendimento de valores como a liberdade, a igualdade, a justiça; 7) o nível filosófico pelo sentido imanente e transcendente, sensível e inteligível, racional e fenomenológico.

Nesta reflexão convocamos no nível teórico as várias conceções de Educação Física e situamos à luz de uma necessária comunicação cultural e argumentativa, que designamos como processo metacultural/dialético. Esta comunicação constitui-se como ponto de de partida e entendimento para novos estádios dialéticos, para outros entendimentos que a Educação Física necessita: científico, epistemológico, político, pedagógico, didático, filosófico.

2 As Conceções Teórico/Culturais

2.1 A Educação Física na Europa

Ao fazermos uma macro análise da Educação Física na Europa (CAMILO CUNHA, s/d), afirmamos que existem historicamente *sete* grandes concepções:

- Psicomotricidade – muito ligada à corrente Francesa em que, para além da dimensão da aprendizagem e desenvolvimento psicomotor, existe a ideia do lúdico, do jogo, dos movimentos fundamentais, da psicologia do comportamento e desenvolvimento. As técnicas desportivas também estão presentes, perspectiva que é transversal a todas as demais tendências. Esta vertente é identificada em países como França, Portugal, Espanha, Bélgica, Itália, Grécia.
- Desportivista – concepção muito ligada ao modelo alemão. Os profissionais apresentam uma dupla formação (Ex: professores de Educação Física e de Biologia). A Educação Física aparece como disciplina *menor*, dando maior ênfase ao Desporto (que no nosso entendimento é uma dimensão da ação física). Este fato tem haver com o traço cultural muito ligado às ideias de atitude, disciplina, eficácia, sucesso, trabalho, produtividade, rendimento. No entanto, há algumas propostas desportivistas que fazem o elogio à Educação Física pedagógica, nomeadamente através da corrente "escola do movimento - movimentar-se". Neste contexto, o movimento aparece como algo intrínseco ao homem (interior), experiencial, intencional emergindo a ideia do fenomenológico, interpretativo, hermenêutico.
- Educação Desportiva – faz o elogio ao Desporto como uma forma de entender a vida ao pertencimento cultural. Muito associada a esta perspectiva está a defesa do conceito do estado/nação e da preservação da tradição, de grande atenção à defesa e divulgação dos jogos tradicionais. Mais do que passado (raiz, arquétipo), os jogos tradicionais mostram e iluminam na direção do futuro, tendência típica de países como Inglaterra, Escócia ou a Irlanda.
- Especialização Precoce – concepção que faz elevar o desporto precocemente pela especialização, detecção de talentos, rendimento. Expressa a ideia de que o cidadão é pertença do estado; é uma concepção influenciada pelo caminho político-ideológico. Os antigos países do Leste europeu ainda preconizam esta tendência.
- Voluntariado – A Educação Física é vista como uma concepção de vida muito ligada ao tempo livre, à socialização, aos valores (o axiológico), à ecologia, à saúde e ao lazer. É também um traço cultural que parece convocar a antiga metáfora socrática do tempo livre para se dedicar ao *eu interior*. Trata-se de uma concepção de grande representação social e familiar, comum em países como Suécia, Noruega, Holanda, Dinamarca.
- "Novos" Movimentos – A Educação Física que convoca os *novos movimentos* na terra, no ar, na água, resultado da evolução técnica e de um retorno do homem à natureza. A este fato não estão alheios os novos discursos politico–sociais sobre proteção e promoção da natureza e ecologia.
- O desporto em várias dimensões - O desporto enquanto conteúdo da Educação Física tem feito com que esta conceção mostre toda a sua pujança social, emergindo nos discursos e práticas sobre o Desporto a educação, saúde, jovens, idosos, natureza/ecologia, participação, preparação, competição, qualidade de vida, rendimento, lazer, recreação, cidadania, gestão, etc. Este fenómeno aparece de forma mais ou menos explícito em todos os países europeus.

2.2 A Educação Física no Brasil

Ao fazermos igualmente uma análise à Educação Física no Brasil (AZEVEDO & SHIGUNOV, 2001), afirmamos que existem pelo menos dez grandes concepções.

As conceções preditivas:

- Concepção Aulas Abertas – defende a vida de movimento das crianças, materializada nas histórias de vida e biografia motora (desportiva) dos estudantes de Educação Física como processo formativo (é uma concepção formativa). Considera a possibilidade de co-decisão entre professores e alunos no planejamento das atividades desportivas/motoras: objetivos, conteúdos, competências, formas pedagógicas e didáticas. Defende uma visão formativa e profissional pela compreensão sobre o sentido que a aula tem (jogo, movimento, desporto) (HILDEBRANDT & LAGING, 1986).
- Actividade Física para a Promoção da Saúde – preconiza uma nova atitude pedagógica que tem em consideração metas (organização e desenvolvimento de experiências) em termos de promoção da saúde e formas de tornar as crianças e jovens mais ativos no presente e na vida adulta. Esta concepção faz elevar a ideia de qualidade de vida tendo consciência da saúde, do lazer, dos hábitos alimentares e estilos de vida não sedentários (GUEDES & GUEDES, 1993; NAHAS, 1998).

- Concepção Construtivista-Interacionista – a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno. Explora as diversas possibilidades pedagógicas de atividades motoras espontâneas, propondo gradualmente tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento através de métodos não diretivos,em oposição ao modelo tradicional da prática da Educação Física. O jogo é o elemento base para a dinâmica pedagógica (modo/meio de ensinar), pois convoca um ambiente lúdico de prazer. Corpo e mente emancipam-se (FREIRE, 1992).
- Concepção Crítico-Emancipadora e Didática Comunicativa – enfatiza a possibilidade de ensinar o desporto pela transformação didático-pedagógica tornando o ensino escolar um momento em que crianças e jovens fazem elevar a competência crítica e emancipada. Concebe uma educação mais emancipadora que afaste as imagens negativas da tradição autoritária e domesticada (instrumentalização técnica) da Educação Física. A emancipação é entendida como um processo contínuo de libertação do aluno das condições *limitadoras* das suas capacidades racionais críticas e até mesmo do seu agir no contexto sócio cultural desportivo. O conceito crítico é entendido como a capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada pelo agir comunicativo, questionador, argumentativo, auto-avaliativo (KUNZ, 1996).
- Concepção Crítico-Superadora – tem como fundamento o discurso político-pedagógico, convocando questões como a justiça social, poder, interesses e contestação crítica à luz da dimensão social (realidade dos homens). A Educação Física é vista como uma disciplina que trata os jogos, as ginásticas, os desportos, as lutas, as danças, como conhecimentos da cultura corporal de movimento. A Educação Física é, mais do que transmitir e reproduzir conhecimentos, uma disciplina que cria possibilidades de sentido crítico (constatar, interpretar, compreender) dos conhecimentos à luz da história e do bem social. Tem um forte sentido político de participação e transformação (SOARES et al., 1992).
- Concepção Desenvolvimentista – tem como meio e fim principal da Educação Física o movimento. Toma como referência os ensinamentos do crescimento e desenvolvimento físico, fisiológico, motor, cognitivo, afetivo e social. Tem como olhar didático-pedagógico a aprendizagem do movimento, a aprendizagem através do movimento e a aprendizagem sobre o movimento. (TANI, 1998). Esta concepção defende o maior estímulo (diversidade e complexidade de movimentos) para que as habilidades motoras sejam alcançadas.
- Concepção da Educação Física Plural – encara o movimento humano enquanto técnica corporal construída culturalmente e definida pelas caraterísticas de determinado grupo social. Considera todo gesto como sendo uma técnica corporal por ser uma técnica cultural. A Educação Física escolar deve ter como tarefa ofertar várias sentidos (pluralidade de ações) motores abrangendo todos os alunos não discriminando nenhum deles, seja qual for a sua condição – alto, baixo, magro, obeso, menos hábeis, meninas. (DAOLIO, 1996). A dimensão eficácia, rendimento, "certo" ou "errado" não é tida em consideração.

As concepções não preditivas:

- Concepção Humanista – situa-se no plano da formação integral. As atividades propostas (jogo, dança, desporto, ginástica) constituem-se como meios de formação integral e não como fim. O professor é um orientador de aprendizagem, cabendo a promoção do crescimento pessoal e social (crítica, participação, cidadania) dos alunos. As atividades são selecionadas pelo professor e pelos alunos a partir dos seus interesses e necessidades (OLIVEIRA, 1985).
- Concepção Psicomotricista – utiliza a atividade lúdica e o jogo como impulsionadores dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Explora as condutas motoras: lateralidade, coordenação, equilíbrio, perceção, história motora, o jogo e seus significados. Aproxima a história da psicomotricidade associada às condutas exploratórias e espontâneas das crianças. A ideia de assimilação e acomodação e de sujeito interno e externo estão presentes (LE BOULCH, 1986).
- Concepção Sistêmica – A Educação Física deve proporcionar uma vivência corporal na dimensão experiência da cultura de movimento. Defende a não exclusão e a estimulação da diversidade de atividades pela partilha e transformação das formas culturais da atividade física, jogo, desporto, dança, ginástica. Enfatiza a importância de conduzir o aluno na descoberta dos motivos da prática de sua actividade física como forma de cultura e cidadania (BETTI, 1994). A Educação Física é, por conseguinte, um sistema adaptativo, complexo, hierárquico e aberto. Essa hierarquia é composta por quatro níveis: política educacional; objetivos do sistema escolar; objetivos educacionais da Educação Física; processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a finalidade dessa concepção é: "[..] a formação de personalidades, o comportamento e o pensamento, socialmente pertinentes, dos indivíduos. Esse produto do sistema educacional irá, por sua vez, atuar no processo adaptativo do macro-sistema social" (BETTI, 1991, p.134).
- Concepção Tecnicista – prioriza a aprendizagem técnica (movimentos, gestos) as qualidades físicas, intelectuais, morais por forma a poderem evoluir e a progredir para o campo desportivo da Educação Física. É uma concepção de base muito influenciada pelas correntes higienista e militar (BETTI, 1991; 2009).

3 Comunicação pelo metaculturalismo: um processo dialético

A análise destas concepções permite-nos afirmar que, em termos gerais, carrilam entre a dimensão natureza (corpo/movimento do ponto de vista biológico, químico, mecânico, físico, técnico, psicológico) e a dimensão cultural e todos os artefactos que a própria cultura encerra. Ora, do ponto de vista prático, constata-se que estes campos têm se conflituado por razões de legitimação científica e pedagógica, mas também por razões de poder e de verdade. Neste sentido que elevamos esta reflexão pela necessária e desejável comunicação entre as várias concepções pelo caminho metacultural e dialético.

Quando pensamos no metaculturalismo, estamos a entendê-lo como mudança, posteridade, situado num mesmo patamar do ultraculturalismo: como posição além do limite abre definitivamente os canais de comunicação e de entendimento entre culturas (LARAIA, 2010; KROEBER, 1993; GEERTZ, 1989). O metaculturalismo estrutura o multiculturalismo da diversidade radical enquanto comunicação, argumento e diálogo, onde a dimensões ontológica, gnoseológica, lógica e antropológica se manifestam na unidade e na diversidade.

Neste caso, o metaculturalismo é encarado como entendimento e comunicação entre as conceções formativas. Por outro lado, com a dimensão dialética (MAUTNER, 2010; JULIA, 2002), as ideias de argumentação, debate ou disputa, vão estar *em cima da mesa*, conferindo identidade. Desde a Grécia Antiga que a dialética se constitui como o caminho mais sábio para comunhão entre os homens/povos. A dialética, entendida na sua polaralidade sénica como ascendente e descendente (perspetiva Platónica); pela procura do bem, passando pela ideia de tese, antítese e síntese de Georg Hegel (1770-1831); de trancendência de Immanuel Kant (1724-1804), de conhecimento à priori, conhecimento puro, fenomenológico sobre a verdade, a moralidade, a estética; ou de raiz materialista de Karl Marx (1818-1883). Todas estas perspetivas, na sua essência e na sua diversidade, procuraram o caminho do uno, do bem e da verdade. A natureza física, a natureza humana (física e transcendental) e o caminho da história far-se-iam pela comunicação continuada e dinâmica do ser ontológico e antropológico pelo desenvolvimento material e espiritual. Cruzando estas representações, constatamos que a dialética é um processo que dá origem a uma oposição entre uma tese e uma antítese, que tem em si um impulso para ser resolvida por uma síntese, uma combinação em que os elementos conflituantes são preservados e, de algum modo, conciliados. Um exemplo é a oposição entre o *ser* e o *não ser*, superada na sua síntese, o *devir*. Toda síntese dará, por sua vez, origem a um novo oposto, e, assim, por diante.

Contudo, a totalidade da cadeia tem um princípio e um fim. Georg Hegel concebia estas oposições simultaneamente como contradições e como conflitos. As resoluções eram tidas simultaneamente como processos mentais em que dois conceitos contrários são absorvidos num novo conceito e como processos no mundo real. Neste último, há um processo dialético no mundo físico, na sociedade, na história da humanidade. A oposição entre forças físicas, o conflito entre forças sociais, teóricas, práticas, ou a luta entre forças históricas leva a resultados que, por sua vez, dão origem a uma nova etapa na dialética. O metaculturalismo aceita poderes instrumentais e ideológicos, mas supera-os pelos argumentos políticos (no sentido purista desta palavra – o homem na cidade e na melhor argumentação) e culturais onde a racionalidade e o sentido do bem comum se encontram presentes. Por outro lado, o metaculturalismo, na sua dinâmica dialética, humanizadora, procura a mudança, posteridade da posição além do limite (ultraculturalismo), podendo constituir-se como caminho para uma nova cultura global. Dizemos "nova" pois é uma evidência que o multicultutralismo, na sua dinâmica dicotómica e dualista, fez elevar uma cultura local/global assente em modelos uniformizantes ou, pelo menos, dominantes. Por outro lado, a nova cultura global (com desejo do universal) traz consigo uma plêiade de sentidos (crítico, reflexivo, argumentativo e identitário) que se vão constituir como pilares estruturantes da dimensão metacultural e ultracultural. O metaculturalismo é, pois, entendido como o caminho para a elevação da diversidade e a concretização de uma utopia ética. A questão que podemos colocar agora é saber se o metaculturalismo será possível com este tipo de homem do tempo pós-moderno, um homem prisioneiro das amarras do poder e da violência real e simbólica. Um homem que ainda não se encontra num estádio espiritualmente superior e desapegado do mundo terreno. Aqui, sim, o metaculturalismo seria real.

Estes sentidos podem ser encontrados nas conceções de Educação Física. Pensamos que a Educação Física precisa de uma nova etapa dialética, pela ideia de argumentação e debate para um entendimento teórico. O debate, por certo, não será fácil, mas faz parte do próprio processo. Na melhor argumentação, pela cultura e pela racionalidade, o sentido do bem comum pode ser encontrado.

4 Em jeito de síntese

Como conclusão, neste desassossego, podemos afirmar que seria importante desenvolver uma política que consagre a diversidade onde exista, de facto, respeito e aceitação de todos no sentido de caminhar para novas sínteses. Fica-nos a consciência e a esperança (no futuro) de que a Educação Física faça esta síntese teórica/cultural para, depois, partir

para outras teses, antíteses e sínteses que estão à espreita no campo científico, epistemológico, político, pedagógico, didático, filosófico.

Referências

AZEVEDO, E. & SHIGUNOV, V. (2001). Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em educação física. In V. Shigunov & A. NETO, *A Formação Profissional: ênfase nos professores de educação física.* Londrina: Brasil.

BETTI, M. (2009). *Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira. (2nd ed.)*. São Paulo: Hucitec.

BETTI, M. (1994). Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. In *Revista Brasileira de Ciência do Esporte,* 16 (1), 14-21.

BETTI, M. (1991). *Educação física e sociedade.* São Paulo: Movimento.

CAMILO CUNHA, A. (s.d.) *A educação física na Europa e em Portugal: realidades e possibilidades* (no prelo).

FREIRE, J.B. (1992). *Educação física de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.* Campinas: Scipione.

GEERTZ, C. (1989). *Interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

HILDEBRANDT, R. & LAGING, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da educação física.* Rio de Janeiro: Livro Técnico.

KUNZ, E. (1996). *Transformação didático-pedagógica do esporte.* Ijuí: Unijuí.

LARAIA, R. (2010). Como opera a cultura. In Laraia, Roque (Ed.). *Cultura: Um conceito antropológico* (67-105). Rio de Janeiro: Zahar.

LE BOUCH, J. (1986). *Psicocinética.* Porto Alegre: Artmed.

MAUTNER, T. (2010). *Dicionário de filosofia.* Lisboa: Edições 70.

NAHAS, M. (1998). *Atividade física, aptidão física e saúde.* Florianópolis: Material-Didático.

OLIVEIRA, V.M. (1985). *Educação física humanista.* Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

REZER, R. (2014). *Educação física na educação superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica.* Chapecó: Argos Editora Unochapecó.

RICOEUR, P. (2000). *De la morale à l´èthique et aux éthiques: Un Siècle de Philosophie*. Paris: Centre Pompidou.

RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris: Seuil.

SOARES, C.L. et al. (1992). *Metodologia do ensino da educação física.* São Paulo: Cortez.

TANI, G. (1998). Educação física escolar no Brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In *Seminário Brasileiro em Pedagogia de Esporte* (120-127). Santa Maria: UFSM.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

"VISUALIDADES DA DANÇA DO ESPONTÃO"
DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS COMO POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

SOUZA, S. G. P. [1]

[1] Universidade do Minho, Portugal
Email: suely.gleide@ifrn.edu.br

Resumo

As práticas educativas referentes à vivência cotidiana dos povos africanos, pautados nas crenças, nas produções artísticas, na expressividade verbal e não verbal, na religiosidade e nas relações familiares, precisam ser evidenciadas dentro da escola, sob a perspectiva de considerar esses conhecimentos, importantes substratos para formulação de políticas educacionais que valorizem os saberes desse grupo étnico que tanto participou na formação da sociedade brasileira. A elaboração e composição de narrativas sobre a Irmandade do Rosário, a partir das visualidades da dança do Espontão, na comunidade quilombola da Boa Vista, em Parelhas no Rio Grande do Norte/RN, que apresenta-se até hoje para a comunidade seridoense, como sinal de afirmação étnica e de mobilização política, nos fará refletir sobre o poder simbólico desse fenômeno de representação coletiva para a construção de identidades. Essas narrativas podem ser vistas como forma de interação social, ou seja, revitalização e perpetuação das danças como fenômeno identitário da comunidade afro-brasileira. Essa pesquisa sugere inovação e melhorias nos recursos didáticos, reflexão e conscientização a despeito da inclusão da cultura afro nos currículos escolares.

Palavras chave: Dança, Educação, Identidade, cultura afro-brasileira

1 Introdução

Esse artigo é um recorte do projeto de tese em desenvolvimento no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Norte/IFRN-BR e da Universidade do Minho/UMinho-PT. Objetiva discutir acerca da prática de uma educação não – escolar como forma de conhecer facetas da cultura afro-brasileira através das visualidades da dança do Espontão, possibilitando diálogos entre danças afro-brasileiras com os desafios da educação básica contemporânea no Brasil, no que concerne a inclusão de estudos sobre a história e a cultura afro-brasileira na escola, tendo em vista a implementação da lei 10.639/2003 LDB, complementada pela lei 11.645/2008 LDB.

Propomos considerar como recursos didáticos um conjunto de imagens encontradas nessa dança: figurinos, vestuários, cenários e adereços, assim como a gestualidade, levando em consideração todo o contexto onde está inserida. Analisaremos, a partir de um estudo etnográfico, a relação entre a dança do Espontão e a história e a identidade social da comunidade Boa Vista, reconhecendo, nessa tradição, elementos da cultura africana.
Realizaremos um estudo de caso detalhado onde o campo de pesquisa será o recorte em termos de espaço social, representando uma realidade a ser estudada, no entanto, o problema etnográfico supracitado apresentará conjuntamente uma análise histórica das suas categorias.
Os sujeitos serão abordados durante todo o processo de investigação, tanto como imagens visuais quanto como agentes das experiências, por compreendermos que o sujeito, além de refletir sobre a sociedade, também a produz. O corpo/sujeito é um espaço construído socialmente e, como todo espaço social, pode ser interpretado a partir das tensões entre objetividade e subjetividade e da estrutura e agência (MAUSS, 2003; ORTNER, 1984).

Os Quilombos ou Comunidades Quilombolas surgiram durante o período de colonização europeia e constituíram-se em locais de refúgio dos escravos africanos e afrodescendentes em todo o continente americano. De acordo com o Conselho Ultramarino do governo português, em 1740, era considerado quilombo todo e qualquer "agrupamento de cinco ou mais negros fugidos, ainda que estas comunidades não tivessem ranchos levantados em parte despovoada(...)". Deste modo, ficou definido pela Associação Brasileira de Antropologia de 1980, que toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos, vivendo de cultura de subsistência e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado, denominar-se-ia Comunidade Quilombola e seus habitantes chamados de Quilombolas ou Mocambos, sujeitos que guardam um patrimônio cultural e histórico da etnia negra.

O Nordeste brasileiro, lócus dessa pesquisa, é a região com maior contingente populacional de autodeclarados negros. Isso acontece devido a entrada dos negros que seguiram os ciclos de tráfico escravista e de expansão econômica da região durante os períodos Colonial e Imperial. Nesse contexto, esse estudo se faz importante para o reconhecimento social de um grupo historicamente marginalizado.

2 Cultura Afro-brasileira e Escola

A cultura africana está presente no Brasil desde a época do tráfico transatlântico de escravos. Traços fortes dessa cultura podem ser encontrados, hoje, em variados aspectos da cultura brasileira. Tradicionalmente desvalorizada na época colonial até o século XIX, devido ao predomínio da cultura europeia e à hegemonia política desse continente, a cultura de origem africana passou por uma revalorização no último século, quando as expressões afro-brasileiras começaram a ser gradualmente aceitas e admiradas pelas elites como expressões artísticas genuinamente nacionais.

Em se tratando de educação brasileira, é sabido que esta é fundamentada no cristianismo colonialista e, consequentemente, na base ideológica perpetua os ideais de classe, gênero e nações. Assim, a tendência dos sistemas de ensino, aqui vigentes, é privilegiar o capital cultural europeu como fundamento dos conteúdos e conhecimentos escolares, tendendo à homogeneização. Deste modo, podemos inferir que o sistema educacional brasileiro carrega, em sua história, fatos que evidenciam a criação de mecanismos de exclusão do negro dos processos de escolarização.

Vários grupos da sociedade brasileira vêm tentando, ao longo da história, organizar-se com a intenção de direcionar a população quanto a reivindicações para que o negro seja integrado, de fato, à sociedade, compartilhando dos mesmos direitos enquanto cidadãos.

Pesquisar no campo do ensino da Cultura Afro-brasileira é um grande desafio devido à escassez de estudos e de materiais didáticos que tratem dessa temática. Faz-se necessário promover uma sensibilização sobre o patrimônio afro-brasileiro que se encontra pelos quintais brasileiros. Através da produção de registros, relatos, museus, virtuais, materiais educativos, etc., os monumentos e rituais conservam uma memória ocultada/censurada. Precisamos narrar o passado, sem esquecer da presença deste nessa geração.

2.1 Comunidade Boa Vista - Irmandade do Rosário - Dança do Espontão

A comunidade da Boa Vista dos Negros, existe há mais de 300 anos. Dista aproximadamente 250Km da cidade de Natal (Capital do Estado) e 15Km da cidade de Parelhas. Por possuir uma identidade negra e traços marcantes que a caracterizam como uma comunidade remanescente de Quilombos, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) reconheceu, como tal, a área de 445,2676 hectares.

Entrada da Comunidade / Detalhe das serras que estão em volta da comunidade
Fonte: Arquivo da autora – Jan/2014

Detalhe da comunidade: Escola Maria Serafina de Jesus
Fonte: Arquivo da autora – Jan/2014

Seus moradores trazem em sua memória genealógica a marca da sua negritude, que é interpretada e reinterpretada através das suas narrativas até os dias atuais.

Através da oralidade, a comunidade rememora a história de uma ancestral chamada Tereza, mulher negra, valente e misteriosa. Contam que ela era uma escrava fugida que, chegando por essas terras, em busca de trabalho e abrigo, se relacionou (amorosamente?) com o patrão, um coronel branco e com posses. Engravidando deste, ganha o primeiro pedaço de chão que dá origem à Boa Vista.

O pertencimento étnico, neste local se atualiza nas performances da Irmandade do Rosário, através da dança do Espontão. Esta Irmandade abriga a religiosidade do povo negro, tendo em vista que, na época da escravidão, os negros eram impedidos de frequentar as mesmas igrejas dos senhores. A maioria dos homens adultos da Boa vista fazem parte desse agrupamento.
A dança do Espontão reivindica um espaço fortemente carregado de sentidos referentes à resistência, à escravatura e à cultura negra. Essa dança ressalta o caráter guerreiro do homem negro e a sua força para superar as adversidades, ao mesmo tempo em que manifesta a devoção à virgem do Rosário, como entidade protetora do seu povo.

A congregação da Irmandade do Rosário contextualiza-se com as questões da religiosidade afro-brasileira: ao chegarem em território brasileiro, os negros em condição de escravos eram imediatamente batizados e "instruídos" a seguirem o catolicismo, mas essa conversão se dava apenas de forma superficial, pois as religiões de origem africana conseguiram permanecer, geralmente, através de práticas secretas. Os negros escravos, mesmo sem muita catequese, tornavam-se católicos, no entanto, persistiam com suas tradições africanas.

Várias foram as formas de reações contra-aculturativas dos negros. Algumas violentas, ruidosas, outras silenciosas. As Irmandades podem ser consideradas sob o segundo aspecto, pois os africanos escravizados se declaravam e aparentavam convertidos ao catolicismo para que pudessem manter-se entre eles. O estudo dessas irmandades também nos esclarece e justifica a origem de várias instituições negras, como por exemplo, a solenidade de coroação de reis e rainhas, que estava, e ainda está, diretamente vinculada a confraria.

Podemos destacar, nesses rituais camuflados em festas barulhentas e coloridas, o sincretismo altamente inteligente dos negros. À sombra da devoção católica, como a de N. Sra. do Rosário, os negros se confraternizam, adoram seus ídolos nativos, promovem festas públicas e se quotizam.

Não só no Seridó do RN, mas em vários outros lugares do Nordeste brasileiro, muitas dessas Irmandades sobrevivem, embora apresentando interesses apenas histórico e lúdico, desgarrados de seu antigo contexto. Como bem ilustra, a seguir, a coroação anual de reis e rainhas negros da cidade de Jardim do Seridó:

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Festa de coroação de reis negros
Fonte: Arquivo da autora – Jardim do Seridó Dez/2013

A cidade de Jardim do Seridó foi a primeira referência social para Boa vista, já que Parelhas ainda não havia surgido na época da fundação do povoado. É em Jardim que os negros da Boa Vista se reúnem durante os dias, 30 e 31 de dezembro e 1 de janeiro, para a festa de N. Sra. do Rosário. Iniciada em 1863, por Joaquim Antônio do Nascimento, durante o paroquiado do Padre Francisco Justino Pereira de Brito, primeiro Vigário da paróquia de N. Sra. da Conceição, a festa continua até hoje nessa mesma Capela. Segundo Veríssimo de Melo:

> De todos os grupos, o que mais nos impressiona é o da Boa Vista, pois as músicas tocadas pelo pífano ou "pifa", com acompanhamento das caixas ou zabumbas, chamam-se "Baionada", "Catingueira", "Palmerinha" e "Piauí". São melodias vivas e alegres, próprias da festa ou do grupo de Boa Vista, pois nada ouvimos semelhante noutros folguedos no Estado. Interessante é que os negros não cantam nenhuma melodia. Tocam e dançam apenas, improvisando passos e gingando (MELO, 1964, P. 114)

Instrumentos: Atuais/Antigos (tambores de alfaia)
Fonte: Arquivo da autora – Dez/2013

O visual de toda a celebração mistura-se aos movimentos da dança, com a profusão de cores das fitas penduradas nas lanças/espontões, empunhadas por seus brincantes. Assim como acontecia em tempos anteriores, é diante da igreja, no pátio principal, que se realizam as solenidades, seguidas de danças, ao som de zabumbas e pífanos, prolongando-se em cortejo real, pelas ruas, com seus embaixadores e funcionários.

Dança do Espontão
Fonte: Arquivo da autora – Jardim do Seridó Jan/2014

A festa, ao longo dos séculos, sofreu transformações: o rito religioso passou a ser visto pela sociedade, somente como "folclore", mas é perceptível que a devoção continua viva entre os quilombolas. Para Carvalho,

> A pressão por espetacularizar a tradição fez com que muitos grupos tradicionais fossem obrigados a conviver com o desrespeito à dimensão sagrada e devocional das tradições que apresentam. Esse processo de desrespeito pode ser condensado [no] termo: profanação, que consiste em empurrar para o campo do profano aquilo que antes pertencia ao campo do sagrado. (Carvalho, 2010, p. 60)

Interior da igreja
Fonte: Arquivo da autora – Jardim do Seridó Dez/2013

Os altares floridos, a decoração da Igreja e as indumentárias dos personagens que encenam a tradição, completam a cena das ricas e simbólicas histórias encontradas naquela comunidade.

Andores /Altar
Fonte: Arquivo da autora – Jan/2014

N. Sra. Rosário, esculpida em madeira, ainda existe e encontra-se em poder da Irmandade na Boa Vista. Essa santa seria para os negros a transposição do ídolo de sua religião primitiva: Iemanjá para os sudaneses ou a boneca para os bantos, ídolo que sobrevive nos maracatus. Não podendo adorar seus deuses publicamente, pela proibição do culto fetichista, os escravos se filiavam às irmandades católicas, onde podiam, tranquilamente, pelo processo que mais tarde se chamaria de sincretismo, adorar, nos santos da igreja católica romana, os seus ídolos africanos.

Imagem primitiva/ atual
Fonte: Arquivo da autora – Jan/2014

Os negros da Boa Vista se reúnem em acampamento na casa da Irmandade (mantida pela prefeitura), passam os três dias de festa juntos, dormindo de forma coletiva, em grandes salas e quartos, em suas redes de dormir.

Casa da Irmandade do Rosário
Fonte: Arquivo da autora –Dez/2013

Quanto ao vestuário, usam calça azul, camiseta branca e tênis. Estas cores fazem referência ao manto de N. Sra. Em dias de coroação, vestem uma espécie de roupa de gala: camisa de botões, sapatos e boina na cabeça.

Detalhes das vestimentas
Fonte: Arquivo da autora – Dez/2013

3 Conclusão

Compreendemos que a aprendizagem é, historicamente, uma construção social, ou seja, o aprendizado se efetiva na comunhão sujeito/mundo (FREIRE, 1998) e, considerando que o corpo é a representação do sujeito no mundo e que a corporeidade-instrumento relacional se faz existir por meio das relações com outros corpos, podemos admitir que é na convivência entre corpos que se manifestam diversas formas de aprendizagens. Logo, conclui-se que a fonte principal dos saberes étnicos e culturais é a convivência. É na relação entre o sujeito e a sua história que são construídos e perpassados os saberes de um povo, seu mundo simbólico, religioso, imaginário, étnico e cultural.
Segundo Merleau-Ponty (1994), há um saber implícito nos atos corporais. Cada vivente traz consigo uma grande parte da história vivida por suas gerações passadas. Há raízes que, embora não limitem a vida dos sujeitos, orientam

trajetórias vividas por cada um. É esse saber incorporado que, de certo modo, assegura a permanência das sociedades. Porém, embora esse processo de educação informal aconteça pela ancestralidade e pelo contato cotidiano, isso não é garantia de uma significação por parte dos sujeitos sobre seus próprios saberes étnicos e culturais, pois o sujeito da ação, muitas vezes, não tece reflexões sobre estes conhecimentos. Criar possibilidades para o sujeito refletir sobre a sua cultura aguçará nestes um sentimento de pertença ao seu lugar como agentes participativos da sua história.

A pertinência desta pesquisa pode ser justificada com base em duas vertentes: a social, cujo estudo pode servir de incentivo para a reflexão/compreensão das relações inter-étnicas; e a acadêmica, cujo estudo pode significar uma contribuição significativa no campo da formação de profissionais da educação, numa altura em que são escassos os estudos que se debruçam sobre a temática.

Referências:

ALVES, T. A. (2006). *Herdanças de corpos brincantes*: os saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras. Natal, RN: EdUFRN.

AYALA, M. I. N. (2003). *Aprendendo a apreender a cultura popular*. In: PINHEIRO, J. H. (org.). Pesquisa em literatura. C. Grande: Bagagem.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. (2009). *Arte/Educação como mediação cultural e social* (Org.). SP: Ed. UNESP.

BORDIEU, P. (2010). *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz (portugues de Portugal)- 13ª ed. – RJ; Bertrand Brasil.

BRASIL..(2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (2003). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan.
Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm, em 08/01/2013.

CAVIGNAC, J. A. (2010). *A etnicidade encoberta*: índios e negros no Rio Grande do Norte. Mneme - Revista de Humanidades, v. 4, n. 08.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CARVALHO, J. J. (2010). *Espetacularização e canibalização das culturas populares na América Latina*. Revista Anthropológicas, ano 14, vol.21 (1).

CHARRÉU, L. (2012). *Imagens globais, cultura visual e educação artística*: impacto, poder e mudança In: Raimundo Martins & Irene Tourinho, (Orgs.) Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação. (pp.37-52). Santa Maria: Ed. UFSM.

CEVASCO, M. E. (2003). *Dez lições sobre estudos culturais*. SP: Ivana Jinkings.

DARCY. R. (1995). *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. SP. Companhia das letras.

ESTEBAN, M. P. S.(2010). *Pesquisa qualitativa em educação*. Porto Alegre: AMGH.

FERNANDES, A. T. (1999). *Para uma sociologia de cultura*. Porto: Campos das Letras.

FREIRE, P. (1998). *Pedagogia da liberdade*: ética, democracia e coragem cívica. Rowman & Littlefield Pub Incorporated.

GEERTZ, C. (1978). *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.

GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Ed. Celta.

_____, A. (2005). *O mundo na era de globalização*. Lisboa: Ed. Presença.

GOMES, N. L. (2008). A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. MOREIRA & CANDAU (ORGS.). Petrópolis, RJ: Vozes.

GUERRA, I. C. (1997). *Saber local*: novos ensaios em Antropologia interpretativa. Trad. Vera Melo Joscelyne. RJ: Vozes.

HALL, S. (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. Ed. RJ: DPA.

_____. (2008). Que negro é esse na cultura negra?. In: SOVIK, Liv (org.). *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo horizonte: Ed. UFMG.

MAUSS, M. (2003). *Sociologia e antropologia*. SP: Cosac & Naify.

MARTINS, R. e TOURINHO, I. (orgs).(2012). *Cultura das imagens:* desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da UFSM.

MELO, V. de. (1964). *Festa de N .Sra. do Rosário dos Pretos em Jardim do Seridó*. In: Arquivos do I. A. V. 1. N. 1. Natal.

MERLEAU-PONTY, M. (1994). *Fenomenologia da percepção*. Trad .C. Moura. SP: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945).

MIRZOEFF, N. (2003). Una introducción a la cultura visual. Trad. Paula Garcia Segura. Barcelona: Ed. Paidós.

MOURA, G. et al. (2001). A educação e as comunidades remanescentes de quilombos. In: *Revista Palmares em Ação*, Brasília/DF, nº1, ago.set.

MUNANGA, K. (org.). (2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID /Unesco.

NÓBREGA, T. P. da and MENDES, M. de S. (2004). Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. In: Revista Brasileira de Educação, n. 27, p. 125-137.

PORPINO, K. de O. (2006). *Dança é educação*: interfaces entre corporeidade e estética. Natal, Ed. UFRN.

RIBEIRO, J. et al. (2004). Arte. In: BRASIL. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação.

Filosofias africanas para o Ensino Médio

Almeida Júnior, José Benedito

Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Filosofia

jbeneditoalmeida@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo propor alguns conteúdos para o ensino de Filosofia para o Ensino Médio a partir de alguns referenciais teóricos. Em primeiro lugar, destacamos a obrigatoriedade da disciplina Filosofia atender as exigências da lei 10.693, cujo segundo parágrafo é claro: "Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras". Nossa questão fundamental é, portanto, justificar a legitimidade das Filosofias Africanas, num primeiro momento e, depois, propor alguns conteúdos, pois não se pode impor aos professores que estão atuando na rede de ensino que desenvolvam os conteúdos sem qualquer referencial. Recentemente, o Ministério da Educação e Cultura aprovou a compra de livros didáticos de Filosofia para todo o Ensino Médio e, como era de se esperar, nenhum deles contempla as exigências da lei.

Palavras-chave: ensino Médio; afroncetricidade; intersubjetividade; etnofilosofia.

1 Introdução

É legítimo falarmos em Filosofias Africanas? Trata-se de um assunto que, ainda que pareça absurdo, continua sendo necessário: provar que a Filosofia não é um fenômeno especificamente grego ou europeu. No entanto, vemos que os currículos dos cursos de Filosofia do nível superior é a presença de conteúdos eurocêntricos e, conseqüentemente, os livros didáticos e o currículo do Ensino Médio sofrem os reflexos desta formação. Trata-se de desconstruir a falsa idéia de que a Filosofia é européia por excelência. Por outro lado, deparamo-nos com um problema adicional ao isolarmos o fenômeno do euro-centrismo, trata-se de considerar a diversidade cultural: não podemos falar em "Filosofia africana", mas em "Filosofias Africanas" uma vez que a diversidade no continente é riquíssima. É preciso, então, tomar cuidado para não cair na armadilha do *unanimismo*: acreditar que a África sub-saariana é um único modelo de sociedade, cultura e religião. Esta apresentação, portanto, terá como referência geográfica as filosofias africanas da região subsaariana.

Seria possível identificarmos uma "Filosofia européia"? Quando se observar de perto identifica-se filosofias regionais como a "filosofia francesa", "filosofia alemã", "filosofia britânica" etc. E mesmo assim, não é difícil identificar mesmo dentro das nacionalidades diferenças significativas que ultrapassam os limites territoriais e culturais: lingüísticos, religiosos, morais etc.

A idéia de que a Filosofia é um fenômeno europeu pode ser encontrada especialmente em Hegel. Podemos nos perguntar por que há necessidade de se justificar a legitimidade de outras filosofias que não a

ocidental? Conforme veremos pelos autores abaixo, para eles, a filosofia é um "fenômeno europeu-ocidental" restando aos outros povos serem excluídos (analiticamente) ou observadores (dialeticamente).

Para Heidegger, em *O que é isto a Filosofia?* Falar em uma "filosofia ocidental européia" é uma tautologia, ou seja, não há outra filosofia e a Europa ocidental é a senhora detentora do filosofar, para Heidegger, a filosofia é grega em sua essência: "A frase: a filosofia é grega em sua essência, não diz outra coisa que: o Ocidente e a Europa, e somente eles, são, na marcha mais íntima de sua história, originalmente filosóficos." (2005, p. 29)

Ficamos presos diante de um dilema: ou nosso pensamento não é filosófico, porque não somos gregos (nem alemães) ou nosso pensamento é filosófico e, neste caso, é porque nós abandonamos nossas raízes culturais, territoriais, nosso modo-de-ser-no-mundo e nos tornamos, até onde isso é possível, europeus em geral e gregos, em particular. Nenhuma das duas alternativas são aceitáveis. É possível fazer filosofia, mesmo sem ser grego ou europeu-ocidental.

Heidegger está criticando, nesta obra, a pretensão de se discutir o pensamento oriental como filosófico. Para ele, o pensamento oriental é pensamento, mas não é filosofia. Neste caso, está inspirado em Hegel que afirmou em sua *Introdução à História da Filosofia* não existir a "filosofia indiana". Em determinado momento afirma: "O pensamento oriental tem de ser excluído da história da filosofia" (HEGEL, 1980, p. 380). Mais adiante assevera:

> A genuína e própria filosofia começa no Ocidente. Só no Ocidente se ergue a liberdade da autoconsciência, desaparece a consciência natural e o espírito desce dentro de si próprio. No esplendor do Oriente desaparece o indivíduo; só no Ocidente a luz se torna a lâmpada do pensamento que se ilumina a si própria, criando por si o seu mundo. (HEGEL, 1980, p. 381)

Em sua obra *Introdução à história da filosofia*, Marilena Chauí analisa as condições históricas do surgimento da filosofia na Grécia. Observamos que ela adere à mesma linha de raciocínio hegeliano e heideggeriano, ou seja, de que o pensar filosófico surgiu na Grécia (e somente lá) e que é único, ou seja, que experiências de pensamento surgiram em outros lugares, mas não são filosóficos. Assim, egípcios e fenícios produziram conhecimentos matemáticos, mas os gregos a ciência matemática; da mesma forma, babilônicos e caldeus, conhecimentos astronômicos, mas os gregos a ciência astronômica. Portanto, a filosofia tem a mesma origem da ciência e são, ambas, fenômenos exclusivamente gregos.

Chauí, portanto, sufoca toda possibilidade de um pensamento autenticamente filosófico que não seja grego em sua origem ou que não tenha um diálogo com a filosofia grega, por que somente na hélade ocorreu o milagre grego entendido como uma "interpretação das mudanças qualitativas profundas e decisivas que, em condições históricas determinadas, os gregos impuseram à herança que receberam" (CHAUÍ, 2002, p. 25). Sem dúvida há uma filosofia que nasceu na Grécia, mas não é a única filosofia original.

chinesa, latino-americana, africana e outras. Só é admitida a "filosofia destes lugares" se compreendermos que elas, de um modo ou de outro herdam a tradição grega.

Em nossa perspectiva a filosofia é como a literatura e matemática: são fenômenos da cultura, existentes de modo autônomo em diferentes povos. Tal como nenhum pode se arrogar em ter sido "criador da literatura", do mesmo modo, nenhum povo em particular pode ser considerado "criador do pensar filosófico". Como paralelo para esta proposição lembremos de obras como a *Filosofia da Libertação* de Henrique Dussel, *Filosofias da Índia*, de Heinrich Zimmer, e obras de filósofos como Tobias Barreto, no Brasil. Por que alijar os alunos do Ensino Médio destes conteúdos?

2 História das filosofias africanas

Conforme descrito no resumo, vamos tomar como fundamento para a divisão da história das filosofias africanas a obra *Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjetivação*, de José Castiano. Para o autor, em termos de uma divisão teórica, pode-se identificar três tendências: objetivação ou etnofilosofia; subjetivação; e intersubjetivação. Devido ao pouco espaço disponível neste trabalho limitar-nos-emos a descrever as principais características de cada tendência e os autores que podem ser citados como mais representativos para cada uma.

2.1 Objetivação

Nesta tendência o pensamento africano é objeto de estudos na perspectiva da cultura. Em geral, identificam o pensamento africano como um fenômeno coletivo, fundamentado na religião (por exemplo, a Filosofia Bantu) ou na cultura (por exemplo, a Filosofia Ubuntu).

Os críticos desta tendência afirmam que pode haver uma etnofilosofia ou uma "filosofia cultural" (por que toda cultura possui sua sabedoria, mitologia, literatura), mas criticam o fato de a única filosofia africana reconhecida por estes autores ser justamente a etnofilosofia que denota um sentido claramente "folclorista". Ora, por que as filosofias africanas deveriam ficar restritas à etnofilosofia? Nas palavras de Appiah "[...] a tentativa de explorar e sistematizar o mundo conceptual das culturas tradicionais da África. Na verdade, ela equivale a adotar a abordagem do folclorista: compilar a história natural do pensamento popular tradicional sobre as questões centrais da vida humana". (APPIAH, 1997, p. 138)

O texto fundador da etnofilosofia é do belga Placide Tempels, cuja obra é *A filosofia Bantu* (1945). Tempels fica admirado com a idéia de "força vital" o centro da concepção ontológica e metafísica da língua bantu. Conforme Tempels, todos os seres do universo possuem sua força vital própria: humana, animal, vegetal

ou inanimada. Cada ser é dotada por Deus de uma certa força, suscetível de reforçar a energia vital do ser mais forte da criação: o homem.

Além da questão da etnofilosofia, costuma-se lembrar que Tempels quer explicar aos seus conterrâneos como é a estrutura do pensamento Bantu, portanto, de certa forma, sua obra participa diretamente do processo de conquista do Congo Belga.

Outro texto que pertence à etnofilosofia é o livro *O Deus da água: diálogos com Ogotommeli* (1948) escrito pelo francês Marcel Griaulle. Nesta obra narra detalhadamente as idéias do sábio membro do povo Dogon (do sul do Mali), Ogotommeli. Dentre os inúmeros aspectos destaca o paralelo da cultura Dogon com a cosmogonia de alguns filósofos, em especial, Anaximandro. Nesta obra, destaca-se as concepções de Amma (Deus supremo e principio geral de todas as coisas) e Nommo que é a palavra, a água e o calor. Este último responsável pelo movimento e mudança de todas as coisas.

Não podemos deixar de destacar a obra de John Mbiti *Religiões e Filosofia Africana* (1969) que também apresenta uma fusão entre filosofia e religião na África. A obra tem grande valor para uma região específica e para o propósito de demonstrar o imenso valor de algumas religiões tradicionais para um público euro-americano que tinha apenas vaga idéia e muitos preconceitos em relação às religiões africanas.

A crítica à obra de Mbiti é, em primeiro lugar, generalizar para toda a África o que é a experiência cultural e religiosa de alguns povos, especialmente do leste africano. Esta generalização leva a uma concepção de "África" como se todas as religiões do continente se encaixassem neste quadro.

Do ponto de vista do seu conteúdo podemos destacar o seguinte aspecto. Mbiti demonstra que a concepção de tempo é complexa, assim apresenta dois interessantes aspectos filosóficos: sasa e zamami. Sasa é o tempo-presente, quando se refere a um futuro trata-se de um tempo muito breve. Ele é incomensurável: quanto maior a vida de um indivíduo, maior seu sasa. Zamami, por sua vez, é tempo-passado que contém em si mesmo um passado, presente e futuro. Todo tempo sasa tornar-se á zamami, por que os indivíduos e tudo acaba fazendo parte do passado, indo existir no zamami que é um tempo longo, é o tempo do mito que fundamenta e dá segurança ao sasa.

A Filosofia Ubuntu, por fim, tem prestígio maior entre os filósofos africanos, apesar de não ser uma unanimidade. Para alguns continua a ser uma etnofilosofia, para outros, talvez este seja justamente o diferencial do pensamento dos povos da África do Sul. Independetemente de ser ou não aceita como filosofia pelos filósofos africanos, apresentemos algumas características.

Ubuntu é composto pelas palavras *ubu-ntu*: a primeira remete a compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser. A segunda, *ntu* assume formas e modos concretos de existência num processo contínuo. Podemos dizer que enquanto *ubu* se remete ao Ser, *ntu* remete-se ao Estar.

Pode-se diferenciar, também, *ubuntu* de *umuntu*. Esta segunda expressão designa o Ser Humano em sua experiência, sabedoria e moralidade. É por meio de *umuntu* que o *ubuntu* se manifesta, se o que estaria

condenado ao silêncio. O que destaca o umuntu é a sua moralidade, sua experiência sua sabedoria sobre as verdades. Ramose observa que sem o umuntu o ubuntu estaria condenado ao silêncio. Toda atividade do umuntu é uma busca para relevar e revelar o ubuntu. "Eu sou porque tu és" é uma expressão chave: nossa humanidade, como indivíduos, só se manifesta na humanidade geral. Tal concepção é muito semelhante à corrente filosófica européia *personalismo* que tem como representantes Gabriel Marcel, Martin Buber e outros.

Do ponto de vista político, *ubuntu* é a filosofia que demonstra o modo como os povos da África do Sul se relacionaram com os invasores ingleses e holandeses. Também foi fundamental no processo político que levou ao fim o *apartheid* baseado na idéia de que o perdão é fundamental para a construção da sociedade igualitária e pacífica. Nelson Mandela e o bispo Desmond Tutu adotaram o *ubuntu* como fundamento de suas lutas políticas.

2.2 Subjetivação

A segunda tendência é a da *subjetivação*. Esta se caracteriza pela **afrocentricidade**, da qual podemos citar como representantes: Cheikh Anta Diop (Senegal); Martin Bernal; Molefi Kete Asante (Gana). Nesta tendência predomina a ideia de buscar o que há de autêntico nas diferentes culturas africanas e, em particular, no pensamento filosófico africano.

Destacamos como representante desta perspectiva a obra do historiador inglês Martin Bernal: *A Atena Negra.* Em suas pesquisas que envolvem também o oriente, destaca o preconceito formado, especialmente no período do século XIX por influência de Hegel e de Augusto Comte. Para estes autores a Europa ocidental herdou a cultura grega que era *autóctone, originária*, não teria recebido quaisquer influências orientais ou egípcias. No entanto, Bernal observa que os próprios historiadores gregos, como Heródoto, que indicam claramente influências fenícias e egípcias na cultura, religião e filosofias gregas.

Assim propõe um outro modelo de "história da humanidade" em oposição ao "Modelo antigo revisado" ou "modelo ariano". Martin Bernal toca num ponto crucial do modelo antigo: para ele a ideia de progresso da Europa do século XIX serviu para apagar suas antigas heranças. Chauí no livro supracitado reproduz o preconceito de que a ciência é um fenômeno que nasceu na Grécia e avançou a partir da Europa moderna, sendo desconhecido por outros povos até que recebessem a influência dos "avanços e progressos" da Europa Ocidental ou Estados Unidos.

Cheikh Anta Diop trabalhou como historiador, lingüista e filósofo na sua tese de que o antigo Egito tinha sido uma civilização negra. Contudo, a tese de doutoramento na qual apresentava suas pesquisas foi recusada pela Universidade de Paris. Publicou seu trabalho sob o título *Nações negras e cultura* e, trabalhando com laboratórios e pesquisas de radio-carbono comprovou suas teses e somente em 1960 recebeu o título de doutor.

Imaginem o choque dos leitores europeus de formação hegeliana e heideggeriana diante da obra destes dois pesquisadores: 1) a civilização egípcia influenciou diretamente a cultura, a religião, a filosofia e a ciência grega; 2) a civilização egípcia era negra.

2.3 Intersubjetivação

A terceira tendência, consolidada pelo pensamento de José Castiano, é a de considerar fundamental o intercâmbio cultural e filosófico entre os filósofos africanos e os filósofos de outros continentes. Por um lado, não se deve restringir a conceber a filosofia africana como uma *etnofilosofia*, isto é, na África há também pensadores tal como consideramos na história da filosofia européia. Por outro lado, não se deve restringir os estudos filosóficos à realidade africana, ou seja, é possível e necessários que os filósofos tenham a liberdade de pesquisar o que lhes parecer mais interessante.

Deste modo, Castiano considera que um filósofo, por exemplo, de Moçambique pode estudar a obra de Santo Agostinho, por lhe parecer interessante, apesar das diferenças culturais, religiosas e históricas. Do mesmo modo, as obras dos filósofos africanos também podem ser estudadas por pesquisadores de outros continentes, tal como Heinrich Zimmer fez com as filosofias indianas.

Castiano aponta três dimensões libertárias para a filosofia africana. A primeira se remete à superação do *unanimismo* e da concepção de que a África é um único sistema de valores e cultura, aceitando e valorizando que, como todos os continentes, possui ampla diversidade étnico-cultural. A segunda dimensão é libertar a filosofia africana da *etnofilosofia* e da *folclorização*, assim, ao invés de ser um trabalho que investiga mitos, tradições culturais e lingüísticas, possa ir além olhando "para o futuro" e não somente para o passado. A terceira dimensão é libertar a filosofia para a *subjetivação*, isto é, dar o direito dos indivíduos pensarem por si próprios, sem necessariamente ficarem presos aos valores da cultura tradicional, dos antepassados.

Por fim, Castiano destaca uma outro perspectiva para as Filosofias africanas contemporâneas a partir da obra *Tempos da Filosofia*, do filósofo moçambicano, Severino Ngoenha. Partindo da crítica de Marx a Hegel, de que os filósofos sempre interpretam o mundo, mas nunca o mudam, acredita que é preciso uma filosofia que intervenha no mundo e não apenas reflita sobre ele. Toma como ponto de partida a constatação história de sua nação, reflete sobre a necessidade de a filosofia – e os filósofos – intervirem na realidade histórica, no caso de Moçambique, participando diretamente do debate sobre a liberdade. Para Ngoenha, se existe algo em comum no continente africano – especialmente na África subsaariana – é o fato de suas nações terem de lutar pela liberdade.

3 Conclusão

Podemos dizer que, como conclusão, é possível apresentar conteúdos das filosofias africanas no Ensino Médio, pois há bastante material. Quisemos oferecer neste artigo diretrizes para a organização destes conteúdos. Acreditamos que um conjunto de dezesseis aulas (de cinqüenta minutos; equivalendo a um bimestre letivo) é suficiente para um trabalho inicial com as filosofias africanas. sugerimos que seja dividido em quatro etapas: introdução e o eurocentrismo (duas aulas); objetivação (quatro aulas); subjetivação (quatro aulas) e intersubjetivação (quatro aulas). As duas aulas restantes poderiam ser utilizadas para processo avaliativo. Por fim, que é urgente também acrescentar-se no currículo proposta semelhante para a História da Filosofia do Latino-americana, do Brasil e de Portugal, tal como fizemos, neste trabalho, com as Filosofias Africanas.

Esperamos que, dos nossos tempos em diante, nas aulas de Filosofia os professores possam dizer: “A filosofia **grega** nasceu com Tales de Mileto, na escola jônica.”

Referências

Appiah, Kwane Anthony. (1997) *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura.* Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto.

Bernal, M. *Black Athena*. (1999) Paris. PUF.

Castiano, José P. *Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjetivação*. (2010) Maputo: Ndijra.

Chauí, M. *Introdução à história da filosofia.* (2002) São Paulo: Cia. das Letras.

Ford, Clyde. (1999) *O herói com rosto africano*: *mitos da África.* Trad. Carlos M. Rosa. São Paulo: Summus.

Hegel. G. (1980) *Introdução à história da filosofia.* Trad. Antônio P. de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural.

Heidegger, M. *O que é isto: a filosofia?* (2005) Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

Houtondji, Paulin J. *Conhecimento de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos*. (2010) In: SANTOS, B. de Sousa, MENESES, Maria P. (orgs.) *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez.

Masolo, Dimas A. *Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana.* (2010) In: SANTOS, B. de Sousa, MENESES, Maria P. (orgs.) *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez.

Ramose, Mogobe B. *Globalização e Ubuntu*. (2010) In: SANTOS, B. de Sousa, MENESES, Maria P. (orgs.) *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

Ramose, Mogobe B. *Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana*. (2011) Trad. Dirce E. N. Solis. Estudos Filosóficos, Vol. IV, outubro/2011. Santos, B. de Sousa, Meneses, Maria P. (orgs.) *Epistemologias do Sul.* (2010) São Paulo: Cortez.

Zimmer, Heinrich. *Filosofias da Índia.* (1986) Trad. Nilton A. Silva, Claudia G. Bozza e Adriana F. Cesare. São Paulo: Palas Athena.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 10

CURRÍCULO, ÉTICAS E ESTÉTICAS

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES ESTÉTICAS E ÉTICAS

Abreu-Bernardes, S. T. [1]

[1] Universidade de Uberaba-UNIUBE, Brasil

Email: abreubernardes@terra.com.br

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil

Resumo

Este texto apresenta um projeto temático de investigação interinstitucional que tem por objeto a interdisciplinaridade na educação, abarcando diferentes níveis de ensino. Seu objetivo é realizar estudos e ações que façam interagir conceitos científicos, valores e a Arte e, para isso, propõe uma pesquisa sobre a interdisciplinaridade em componentes curriculares, tendo a criação artística como eixo de estudo. Como referencial teórico, fundamenta-se em obras de autores como Bachelard (1960, 1992), Gusdorf (1967), Pombo (1993) e Fazenda (2003), entre outros. O método de análise pauta-se na fenomenologia bachelardiana, que se pretende fundamento para os subprojetos que se integram a esta proposta, dando-lhes a liberdade necessária para complementar os estudos com tipos e procedimentos de pesquisa que contribuam para a investigação de seu objeto. Para o desenvolvimento da investigação envolve uma universidade, um instituto federal de educação ciência e tecnologia e quatro cursos de graduação. Em sua realização abrange seis subprojetos referentes às temáticas: políticas educacionais, arte e interdisciplinaridade; linguagens artísticas e valores éticos em portfólios no ensino fundamental; arte africana e afro-brasileira em livros didáticos de história e de literatura; direito e literatura; direito e arte cinematográfica; e a obra de arte na sala de aula. Os resultados apontam: a dificuldade de compreensão da Arte como conhecimento e como comunicação de valores, a indefinição do que é, para que serve e como o conhecimento artístico pode ser praticado nos componentes curriculares; a formação específica dos professores em conteúdos científicos, sem acesso ao estudo e à apreciação da Arte; a visão predominantemente utilitarista atribuída aos conhecimentos escolares. Por outro lado, a adesão à linguagem artística é notória nos alunos dos anos iniciais do ensino e integra-se, em algumas situações, à reflexão sobre valores de convívio social.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; arte; educação; valores éticos; componente currucular.

1 Introdução

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Os processos interdisciplinares são inerentes ao tempo atual, devido às reflexões contemporâneas sobre a complexidade da realidade e a unidade do conhecimento. Esse momento supõe reincorporar à ciência aspectos ligados à intuição, à criatividade e à sensibilidade, os quais podem ser encontrados na criação artística. Na interdisciplinaridade, a relação é de reciprocidade, de diálogo entre as disciplinas envolvidas, em que da coparticipação decorre a interação. Ao enfatizar, também, o estudo da cultura popular, pensa-se que o depauperamento da arte de compartilhar experiências aponta o declínio de memória de fatos que dão identidade à população brasileira.

O objetivo comum desta investigação foi realizar estudos e ações que possibilitassem interagir conceitos científicos, valores e a arte, e com aporte em obras de autores como Bachelard (1960, 1992), Gusdorf (1967), Pombo (1993), Eisner (2008) e Fazenda (2003), entre outros. Sua opção metodológica abarcou a abordagem qualitativa, o método fenomenológico bachelardiano e a realização de análises documentais, observações, análises de imagens e estudos bibliográficos.

Sua efetivação envolveu seis subprojetos referentes às temáticas: políticas educacionais, arte e interdisciplinaridade; linguagens artísticas e valores éticos em portfólios no ensino fundamental; arte africana e afro-brasileira em livros didáticos de história e de literatura; direito e literatura; direito e arte cinematográfica; e a obra de arte na sala de aula. Para o desenvolvimento dos estudos, integrou uma Universidade, um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, duas escolas públicas de educação básica e três cursos de licenciatura. As instituições de educação básica nas quais se realizaram esta pesquisa são escolas tanto receptivas quanto empenhadas em estudos que promovam uma aproximação entre diferentes áreas do saber. Constadas as condições de infraestrutura, o número de alunos que gradativamente seria possível abranger, além da disponibilidade e do interesse das escolas, o grupo de pesquisa teve uma preocupação: verificar a potencialidade da escola também por intermédio do resultado das avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Refletiu-se que, para que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula, era necessário dar apoio a essas instituições. O índice já alcançado resulta de um desenvolvimento contínuo, o que as credenciava como instituições públicas merecedoras de apoio e incentivo para prosseguir nessa transformação ascendente.

Além disso, no ensino de graduação e nos cursos de formação de professores de educação básica da universidade proponente, identificaram-se projetos pedagógicos, grupos de estudo, componentes curriculares e práticas nos quais a interdisciplinaridade está em questão. O aprofundamento das bases para essa temática tornou-se oportuno e necessário.

Ao acolher alunos do Mestrado em Educação, estudantes e professores da graduação, e especialmente de cursos de formação de professores para a educação básica, viu-se, ainda, a possibilidade de aproximar a produção acadêmica às necessidades sociais de conhecimento.

Estudos interdisciplinares

As abordagens interdisciplinares tiveram várias faces. Ao pesquisar portfólios de alunos do ensino fundamental definiram-se como objeto os portfólios criados no período escolar em uma escola que oferece os anos iniciais de ensino fundamental. Distanciando-se de uma concepção de arte como um campo separado e distinto da formação do aluno, buscou-se analisar as poéticas visuais desses portfólios em relação ao conteúdo estudado e explicitado nos trabalhos. Por poéticas visuais entenderam-se as linguagens artísticas — desenho, colagem, pintura, escultura, fotografia, representação de poemas - utilizadas pelos alunos em seus portfólios, as quais se integravam ao texto

verbal. Para compreendê-las, realizaram-se estudos bibliográficos; análise documental do projeto pedagógico da escola e dos portfólios docentes; com aporte em Bicudo (2000), e análise de imagens. Os estudos interdisciplinares, que se realizaram no contexto das interações arte e educação, tiveram como referencial teórico obras de Duarte Jr (2000) que reflete sobre a dimensão do sensível como pressuposto fundamental para se chegar ao conhecimento pela Arte; Barbosa (2008), que discute a Arte como conhecimento e as interações arte e educação; Bachelard (1960), que aborda o sentido da formação integral do sujeito e Hernández (2000), que questiona os métodos tradicionais de educação e propõe como mudança educativa no ensino por projetos de trabalho e cultura visual. Observou-se que as poéticas visuais expressam o conhecimento construido na escola, nos diferentes conteúdos curriculares, além de manifestar valores éticos assumidos, como sobre a relação familiar e escolar, a preocupação ecológica e o respeito à diversidade.

Ns investigações sobre as relações arte e direito, construiu-se um conhecimento em que se desvelaram alguns aspectos. O primeiro revelou que a recorrência ao uso do poético-afetivo em contraposição ao teórico-conceitual contraria os parâmetros do pensar paradigmático positivista tão arraigados na produção epistêmica do jurídico. A interdisciplinaridade, vista sob esse prisma, desfaz o enfoque fragmentário e reducionista das disciplinas. Buscou-se compreender como a criação artística cinematográfica pode contribuir para o processo de formação do profissional de direito por meio da análise de filmes que discutiam temáticas relacionadas ao campo do Direito Constitucional e do Direito Privado. Realizaram-se estudos bibliográficos e análise dos filmes escolhidos, com aporte em Bicudo (2000). Nesse trabalho, selecionaram-se sete filmes com qualidade técnica, repercussão na sociedade e abordagem de temas possíveis de serem analisados do ponto de vista jurídico. O enredo e as imagens foram analisados como fenômenos que se desvelavam ao pesquisador e procurou-se uma relação com a imaginação criante do artista. Essas reflexões tiveram como referencial teórico obras de Bachelard (1960), que refletem sobre a importância da arte na formação do sujeito; Eisner (2008), que discute o que o que o educador pode aprender com a arte, e Nalini (1999), que aborda as questões da formação do acadêmico do curso de Direito. A arte possibilitou reflexões sobre princípios constitucionais, direitos humanos, discriminação, direitos trabalhistas, marginalização e conduta ética do advogado, entre outros.

Nesse âmbito arte e direito, outro subprojeto buscou apontar um contexto geral entre o direito e a literatura, abordando suas convergências, divergências e interfaces existentes do direito contado a partir da Literatura, possibilitando, assim, que se desenvolva um novo modo de pensar as ciências jurídicas e, sobretudo, de compreender os fenômenos sociais no interior das culturas jurídica e literária. Recorreu-se a recursos poéticos e artísticos para suscitar no indivíduo a reflexão indispensável a sua formação. Nesse sentido, realizaram-se estudos teórico-bibliográficos: leituras de obras literárias e de textos jurídicos, que apresentem pontos de vista sobre as obras literárias, sob o enfoque hermenêutico e técnico-jurídico, sempre com o viés interdisciplinar, e fundamentado em Barthes (1978) e Cancellier (2005), entre outros. Verificou-se a dificuldade de compreensão da Arte como conhecimento e como comunicação de valores, a indefinição do que é, para que serve e como o conhecimento artístico pode ser praticado no ambiente escolar.

Em outra pesquisa, buscou-se demonstrar como criações artísticas poderiam ser utilizadas na construção do conhecimento no ensino fundamental. Para alcançar este objetivo, desenvolveram-se estudos bibliográficos, observações e análises iconográficas, através de registro fotográfico das pinturas, esculturas, tecelagens presentes em ateliês, praças públicas, museus, exposições em órgãos públicos ou privados, além de construções arquitetônicas de uma cidade do interior mineiro. Com aporte em Eisner (2008), teve-se por critério a escolha de obras de arte expostas à visitação pública. O intuito foi apresentar aos professores de educação básica recursos oriundos da arte que podem contribuir na construção do conhecimento, criando práticas interdisciplinares inovadoras. Enquanto na escola há rotinas fundamentais que devem ser seguidas no processo ensino aprendizagem, no qual predomina a linguagem

verbal, nas mostras artísticas há uma proposta peculiar, também educativa, mas sua base está na observação ou audição de objetos – a linguagem é outra.

Os estudos realizados neste subprojeto levaram à reflexão de que a vista à obra de arte deve iniciar-se na sala de aula, com reflexões docentes e discentes sobre a exploração dos espaços e conteúdos do exposto; com incentivo à interação que, por exemplo, alguns museus já proporcionam com o uso de tecnologias; com a informação sobre as criações artísticas a serem visitadas, proporcionando a compreensão de seu significado, a aprendizagem do olhar e o incentivo a releituras e observações sobre outros ângulos. Como mediador entre a escola e a obra de arte, o professor precisa conhecer os objetos visitados, ainda que por meio da internet, e apresentar perguntas para estímulo de uma atitude investigativa nos alunos, que, por sua vez, apresentarão as suas questões. Refletiu-se, ainda, que os projetos educativos que envolvem o diálogo com a obra de arte devem ser construídos buscando um aluno leitor que interaja com as obras dos artistas a partir de sua própria leitura. Esse diálogo pode contribuir, além da educação da sensibilidade, para o exercício da argumentação e da reflexão. Grande e diversificao número de criações artísticas foram observadas, trazendo em si a potencialidade para outras formas de construção do conhecimento na educação básica. Segundo Barbosa (2008), a produção de arte dos alunos não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por um artista. Por este motivo, faz-se necessário haver um currículo que integre, além do fazer artístico, também a história da arte e a análise da obra de arte, para que os seja possível compreender o contexto nos quais as obras se situam e suas múltiplas significações.

A expectativa de um quarto subprojeto de pesquisa foi visualizar, a partir de elementos da arte, sobretudo africana e afro-brasileira presentes nos livros didáticos de história e português, o cumprimento do disposto na Lei 10.639 (2003) e suas regulamentações, as quais tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Baseia-se, ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a serem observadas pelas Instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Essa legislação tem o intuito de reparar e reconhecer as desigualdades raciais e sociais sofridas pelas pessoas negras no Brasil, assumindo a importância do combate ao preconceito e ao racismo, além de contribuir para a construção da identidade brasileira com seus evidentes traços de africanidade.

Partindo desses pressupostos, a análise da presença da arte nos livros didáticos em questão teve como foco o que se pode aprender sobre a África nas expressões artísticas desse continente. Os livros são propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o que justificou um estudo sobre políticas públicas educaionais nesse âmbito.

No triênio estudado, 2011-2013, verificou-se que as escolas da rede municipal passaram a utilizar apostilas de cada conteúdo curricular, elaboradas por uma escola particular da cidade (não considerados aqui os cursos específicos da Educação de Jovens e Adultos), e, nas instituições da rede estadual no município em estudo, prevaleceram as obras disponibilizadas pelo programa federal. As expressões artísticas são pouco presentes, encontrando-se mais criações sobre temas da Africa produzidas por artistas não africanos, como Jean-Batist Debret e Joaquim Cândido Guilobel, entre outros. O ensino da literatura africana dá-se de maneira superficial, o que representa uma perda para os alunos, pois, assim, diminuirá a oportunidade de conhecer a diversidade da cultura, dos costumes, dos valores e de vários outros aspectos que a literatura africana traduz da sua terra e de seu povo.

Finalmente, dois subprojetos de iniciação científica buscaram identificar menções à interdisciplinaridade, à arte e à cultura popular na legislação e documentos oficiais que expressam diretrizes para a educação básica. O referencial teórico abrangeu autores como Fazenda (2003) nos estudos sobre interdisciplinaridade; Barbosa (2008) nos estudos sobre arte e Brandão (2002) nos estudos sobre cultura popular. Os documentos analisados compõem-se de leis, diretrizes curriculares, resoluções, pareceres, planos de educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino

fundamental (Brasil, 1988). Nesses parâmetros, a arte é, proposta como obrigatória em todos os níveis da educação básica, pois se considera que o aluno desenvolve sua sensibilidade e imaginação criadora tanto ao construir formas artísticas, como ao contemplar e conhecer as criações das diversas culturas. Nos documentos há menção a projetos interdisciplinares, embora com pouco detalhamento; a arte é apresentada como conhecimento, e como tal implica um espaço próprio e uma interação com os conteúdos curriculares. A cultura não é mencionada de modo relevante.

Os resultados desvelaram, ainda, que não há menção direta à interdisciplinaridade na lei que estipula as diretrizes e as bases da educação nacional, porém, abre flexibilidade no trato dos componentes curriculares que constituem a base nacional comum, Nessa legislação, a arte passa a ser componente obrigatório em todas as séries.

Considerações finais

Os resultados conduzem à reflexão sobre a dificuldade de compreensão da arte como conhecimento e como comunicação de valores, a indefinição do que é, para que serve e como o conhecimento artístico pode ser praticado nos componentes curriculares; a formação específica dos professores em conteúdos científicos, sem acesso ao estudo e à apreciação da arte; a visão predominantemente utilitarista atribuída aos conhecimentos escolares. Por outro lado, a adesão à linguagem artística é notória nos alunos dos anos iniciais do ensino e integra-se, em algumas situações, à reflexão sobre valores de convívio social.

As análises apontam um contexto pedagógico em que a arte é eixo de construção de um conhecimento interdisciplinar; as leituras das criações artísticas podem favorecer a interpretação de que as aprendizagens dos alunos se expressam de modo coerente, além da linguagem verbal, em pinturas, desenhos, colagens, poemas que constituem poéticas visuais e anunciam um conhecimento construído.

Dentre as inúmeras alternativas que se colocam para a abordagem do assunto, o estudo interdisciplinar adquire relevância. Não só pelo próprio enfoque que se baseia no cruzamento dos caminhos da educação com as demais áreas do conhecimento – fundando um espaço crítico por excelência, através do qual seja possível questionar seus pressupostos, seus fundamentos, sua efetividade, mas, também, porque a aproximação de campos diversos favorece assimilar a capacidade criadora, crítica e inovadora da arte. Assim, será possível superar as barreiras assentadas pelo sentido comum teórico.

Referências

Bachelard, G. (1960). *La poétique de la reverîe*. Paris, PUF.

Bachelard, G. (1992). *La psychanalyse du feu.* Paris, Les Éditions Gallimard.

Barbosa, A. M. (2008) *Arte/Educação como mediação cultural e social.* São Paulo, UNESP.

Barthes, R. (1978), *Leçon*. Paris, Edition du Seuil.

Bicudo, M.A.V. (2000) Fenomenologia: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez Editora.

Brandao, C. R. (2002). *Educação como cultura*. Campinas, SP, Mercado das Letras.

Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte.* Brasília, DF, MEC/ Secretaria de Educação Fundamental.

Cancellier, L. C. (2005). *O estudo do direito através da literatura*. Tubarão, Editorial Estudium.

Eisner, E. E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras, 8 (2) 5-17.

Fazenda, I. C. (2003) *A interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo, Papirus.

Freitas, R. B. de. (1990). Direito, linguagem e literatura: reflexões sobre o sentido e alcance das inter-relações. Breve estudo sobre dimensões de criatividade em Direito. Lisboa, Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa.

Godoy, A. S. de M. (2008). *Direito e Literatura: ensaio de uma síntese teórica* (6. ed.). Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora.

Gusdorf, G. (1967) *Les Sciences de l'Homme ont des Science Humaines*. Paris, Société d'Editions les Belles Lettres.

Hernández, F (2000). Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre, Artmed.

Lei nº 10.639/2003 de 9 de janeiro. *Diário Oficial da União* de 10/1/2003. Presidência da República, Brasília, DF.

Nalini, J. R. (1999). *Formação jurídica*. (2ª ed.) São Paulo, Editora Revista dos Tribunais.

Pombo, O. (1993). A Interdisciplinaridade como problema epistemológico e como exigência curricular. *Inovação*, 6 (2), 173-180.

Resolução nº 1/2004 de 17 de junho. *Diário Oficial da União* de 22 de junho – Seção 1, p. 11. MEC/Conselho Nacional de Educação/CP. Brasília, DF.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

JUSTIÇA CURRICULAR EM DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS E LOCAIS (1990-2008)

Machado, W. P. A. D.[1]

[1]UniversidadeFederal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Email: wilpessoa.dm@hotmail.com

Resumo

Este texto apresenta resultados de dissertação de mestrado, que teve por objetivo analisar as condições de produção do diálogo entre educação e justiça, a partir das transformações ocorridas no campo educativo, decorrentes das reformas implantadas nos anos 1990. Nos limites aqui impostos, buscamos os indicadores da proposição de um novo contrato educativo, orientado pela construção de uma escola justa, operada por meio da justiça curricular. Para tanto, entram em cena os documentos curriculares, como peça central no desenvolvimento do processo educativo, uma vez que reorganizam a função e o funcionamento da escola na relação com o conhecimento. Nesse contexto, trabalhamos com a hipótese de que este novo contrato educativo, reinventado em finais do século XX está baseado na reconfiguração da escola para todos e, assim, para tanto ancorado nas noções de democracia, cidadania e inclusão social. A fundamentação teórico-metodológica empregada fundamentou-se nas sociologias crítica do currículo e político-jurídica para a análise de um conjunto de documentos, a saber: PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO FUNDAMENTAL (1997), REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1998) e, REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL (2008) E REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2007), estes últimos produzidos por redes de ensino, municipal e estadual, de um estado-membro. Por fim, problematizamos o desenho de currículo, organizado em disciplinas e centrado nos conteúdos, sustentados pelas considerações de que ele consiste na seleção de conhecimento socialmente legitimado e, portanto, expressão de hegemonia dos interesses dominantes, que podem estar na contramão da justiça, da justiça curricular e, por que não dizer, da escola justa.

Palavras-chave: Currículo; Justiça Curricular; Educação Básica.

Notas Introdutórias

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Este texto apresenta resultados de dissertação de mestrado[1], que teve por objetivo analisar as condições de produção do diálogo entre educação e justiça, a partir das transformações ocorridas no campo educativo, decorrentes das reformas implantadas nos anos 1990. Nossa investigação delineia-se pela proposição de questionar o currículo prescrito vigente na sociedade capitalista, com intenção homogeneizadora, que visa à formação de um sujeito apto a responder às demandas desse tipo de sociedade, ou seja, produtiva e econômica. Nos limites aqui impostos, buscamos os indicadores da proposição de um novo contrato educativo, orientado pela construção de uma escola justa, operada por meio da justiça curricular.

Para tanto, entram em cena os documentos curriculares, como peça central no desenvolvimento do processo educativo, uma vez que reorganizam a função e o funcionamento da escola na relação com o conhecimento. Nesse contexto, trabalhamos com a hipótese de que este novo contrato educativo, reinventado em finais do século XX está baseado na reconfiguração da escola para todos e, assim, para tanto ancorado nas noções de democracia, cidadania e inclusão social.

A fundamentação teórico-metodológica empregada orientou-se pelas sociologias crítica do currículo e político-jurídica para a análise de um conjunto de documentos, a saber: PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO FUNDAMENTAL (1997), REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1998) e, REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL (2008) E REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2007), estes últimos produzidos por redes de ensino, municipal e estadual, de um estado-membro.

Por fim, problematizamos o desenho de currículo, organizado em disciplinas e centrado nos conteúdos, sustentados pelas considerações de que ele consiste na seleção de conhecimento socialmente legitimado e, portanto, expressão de hegemonia dos interesses dominantes, que podem estar na contramão da justiça, da justiça curricular e, por que não dizer, da escola justa.

Contrato educativo orientado pela construção de uma escola justa: indícios de justiça curricular nos anos 1990

Na sociedade capitalista, a educação ocupa papel relevante como elemento para a sua manutenção, dando relevo à inclusão social, tendo em vista a compreensão da sociedade civil de que é por meio da escolarização, ou seja, da educação institucionalizada, que o indivíduo pode se tornar produtivo e tomar parte na lógica capitalista. Essa lógica requer um indivíduo com capacidades e habilidades para manter o processo de acumulação de capital sob o controle de pequena parcela privilegiada da sociedade.

No entanto, consideramos, ainda, ser possível pensar uma escola democrática que valorize a cultura daqueles que têm acesso a ela. Nesta escola seria viável a realização de uma educação que não pautasse apenas a formação para a ocupação de postos de trabalho, mas que desse a relevância à cultura transmitida pelo processo educacional escolar, ou seja, pelas escolhas dos conteúdos expressos no currículo, concomitantemente com a cultura dos educandos.

Pensando no currículo como seleção e distribuição de conhecimento, Apple (1995) elenca uma série de respostas às indagações suscitadas pela reflexão acerca do que o currículo pode representar: A quais interesses ele atende? O conhecimento distribuído é selecionado por quem, com qual objetivo? Essas questões são pontuais, ainda hoje,

[1] A "JUSTIÇA CURRICULAR" A PARTIR DAS NOÇÕES DE DEMOCRACIA, CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL: estudo de documentos curriculares produzidos na última década do século XX e primeira do século XXI, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob a orientação da Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva.

considerando as diferentes culturas que permeiam a sociedade e, necessariamente, a escola que se denomina "para todos".

Neste contexto é que investigamos os documentos curriculares locais, projetados para esse cenário, sob a perspectiva da justiça curricular e seu pressuposto emancipatório. Para a identidade da justiça curricular que intentamos analisar, encontram-se as noções de democracia, cidadania e inclusão social, que entendemos operadoras, pois imersas no reconhecimento de que a educação dirige-se a indivíduos particularizados, situados no espaço e no tempo, e cujas capacidades, bem como disposições e expectativas, refletem as características objetivas do mundo social e do mundo mental no qual são levados a viver.

A justiça curricular insere-se no conjunto dos estudos curriculares, a partir da configuração de um currículo contra-hegemônico, fundado na percepção de que existem alunos com diversas heranças culturais, que obrigam as escolas a pensar processos diferenciados de distribuição e acesso aos conhecimentos. A justiça curricular defende um "projeto emancipador", com conteúdos culturais que incluam as vozes ausentes ou deformadas nos currículos tradicionais e estratégias de ensino que contribuam para uma aprendizagem crítica por parte dos indivíduos (Torres-Santomé, 1998).

A partir das noções de democracia, cidadania e inclusão social, o princípio de justiça curricular mencionado pode ser entendido a partir da difícil conjunção do princípio de igualdade com o reconhecimento das diferenças. Sob esta perspectiva, democracia, cidadania e inclusão social passam a ser práticas que se asseguram aos indivíduos, que podem se aproveitar dos conteúdos universais da educação na mesma medida e nas mesmas condições, respeitando as diferenças existentes entre eles.

Dessa forma, com a justiça curricular, os indivíduos, ao terem acesso à escola, apesar de suas diferenças culturais, adquiririam conhecimento poderoso, "[...] o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo" (Young, 2007, p. 1294). Todos teriam acesso a uma base mínima do conhecimento entendido como poderoso, para compreender o mundo de formas diferenciadas das que a sua realidade de vida apresenta.

Destacamos que está designada, ou reinventada desde finais do século XX, à escola a responsabilidade de formação para a cidadania, para a manutenção da democracia. Contudo, observamos que há outra perspectiva para se entender a cidadania, ou seja, para a manutenção da democracia, é preciso formar cidadãos ativos. No entanto, não há uma garantia de que esse cidadão, de posse do conhecimento adquirido na escola, faça uso para o bem da coletividade, isto é, que se constitua uma cidadania positiva.

Após toda a formação/instrução escolar, ao final de sua escolaridade obrigatória, o cidadão pode, ainda, praticar uma cidadania negativa, ou seja, não se empenhar para que suas ações resultem no bem da coletividade, ao usar os conhecimentos para o seu próprio benefício, agindo de forma individualista. Dessa forma, em que sentido Justiça, Estado e Direito à educação podem compor um "novo contrato educativo", que repense a escola pública como direito, tendo o currículo como instrumento?

Parte de nosso entendimento deste "novo contrato educativo" está ancorada na ideia de "contrato social" proposta por Jean-Jacques Rousseau, em meados do século XVIII, como um pacto legítimo, pautado na supressão da vontade particular como condição de igualdade entre todos. No contrato social moderno a cidadania foi delimitada por meio do Estado-Nação, através de uma arquitetura política que garantia aos indivíduos e aos grupos em geral um conjunto de deveres, proteções sociais e políticas, em troca da abdicação da identidade local. Ou seja, a lealdade não se baseava em pertenças étnicas, familiares, religiosas ou tradições, mas naquilo que se deveria assumir como nacional: o território, a língua, a cultura, entre outros.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A relevância da educação no contexto social se expressa quando torna-se um Direito Social, com o consequente revestimento de universalidade. Reconhecida dessa forma, pela primeira vez, com a promulgação da Constituição Federal (CF) brasileira de 1988, em seu artigo 6º: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC nº 26/2000 e EC nº 64/2010)" (Brasil, 2010, p. 20).

Tal relevância suscita esforços para que seja dada a devida atenção a esse fenômeno capaz de promover transformações sociais, destacando a educação institucionalizada como precursora do desenvolvimento do País. Assim, são chamados à responsabilidade o Estado e a justiça, para a garantia e a efetivação do direito à educação e, no caso brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), representa essa garantia, mesmo delineada no contexto das reformas dos anos 1990, imerso na teoria do capital humano, reconfigurado em atenção em relação ao custo/benefício.

A relevância social da educação e das desigualdades existentes na sociedade leva ao novo contrato educativo, ao reconhecer o indivíduo nas suas diferenças e estabelecer condições que evitem discriminações em decorrência das desigualdades escolares. "[...] se trata de conseguir que a arbitragem escolar seja mais equitativa que na atualidade. Pois se não se tem conseguido a igualdade de oportunidades, não é só porque a sociedade é desigual, senão também porque o jogo escolar é mais favorável para os mais favorecidos" (Dubet, 2005, p. 15, tradução nossa)[2].

A relação entre a Justiça, o Estado e o Direito à educação expressa os contornos para a obtenção de um contrato educativo que promova a democratização da educação, considerando que todos são iguais como sujeitos de direito, em que pesem as diferenças a serem reconhecidas e respeitadas. Essa compreensão instiga-nos à busca pelo entendimento sobre a forma como a escola cumpre seu papel diante do direito à educação e como o currículo torna-se uma peça fundamental nesse processo.

Documentos Nacionais e Locais[3] na produção do diálogo entre educação e justiça

> "[...] uma escola justa não só deve ser útil para a integração social dos alunos, senão que deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária. Neste sentido deve compreender-se a igualdade individual de oportunidades." (Dubet, 2005, p. 72, tradução nossa)[4].

A ideia de promover uma cultura comum, a partir de uma base mínima de conhecimentos disponibilizada aos alunos, remete-nos à função do currículo na escola. Essa questão traz à tona os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), política elaborada já no contexto da reforma dos anos 1990, que expressa a concepção de que há a necessidade de uma base comum de conhecimento para que a escola contribua na formação do cidadão.

[2] [...] se trata de lograr que el arbitraje escolar sea más equitativo que en la actualidad. Pues, si no se ha logrado la igualdad de oportunidades, no es solo porque la sociedad es desigual, sino también porque el juego escolar es más favorable para los más favorecidos.
[3] Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental (1997), Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998) e, Referencial Curricular do Ensino Fundamental (2008) e Referencial Curricular da Educação Básica (2007).
[4] una escuela justa no solo debe ser útil para la integración social de los alumnos, sino que debe formar a los sujetos de una sociedad democrática y solidaria. En este sentido, debe comprenderse la igualdad individual de oportunidades.

Embora este Parâmetro indique a necessidade de que as escolas de todo o País distribuam conhecimentos comuns, respeitando as diversidades inerentes às diferentes regiões do Brasil, o que de certa forma tenderia a diminuir as desigualdades culturais existentes anteriores à escola, ainda assim indagamos: a seleção dos conhecimentos é realizada por quem? Com quais critérios de escolha?

O currículo é tornado um instrumento favorável à obtenção de uma escola justa e ao cumprimento do direito à educação, pois "[...] o currículo corresponde ao espaço no qual, coletiva e democraticamente ensinam-se e aprendem-se conhecimentos mais respeitosos dos diferentes indivíduos e das realidades em que vivem, conhecimentos esses que possam ser úteis na definição de um projeto coletivo que aprofunde a busca e a construção de democracia radical e plural" (Moreira, 2008, p. 8).

Contudo, diante do contexto social, político e econômico atual, qualquer análise sobre a escola e o direito à educação deve perpassar pelas políticas educacionais, que influenciam diretamente no processo educativo. "As políticas que têm definido o desenho curricular para a educação brasileira vêm sendo delineadas e implementadas desde o final da década de 1980, marcadamente como políticas educativas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente, na economia. (Hypolito, 2010, p. 1338)".

Ressaltamos a elaboração do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) determinada pela continuidade aos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a pretensão de atender às especificidades da primeira etapa da Educação básica, a Educação Infantil. O RCNEI registra que seu surgimento se deu após estudos e análises das condições em que as instituições educativas para crianças entre zero e seis anos, em todo o País, elaboravam seus currículos e propostas pedagógicas.

Diante disso, está organizado em três volumes: a Introdução, que aborda concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, além de apresentar reflexões sobre o contexto da educação infantil institucionalizada; o segundo volume refere-se à Formação Pessoal e Social, autorizando os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças; o terceiro volume, Conhecimento de Mundo, contém seis documentos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Seguindo orientações dos PCN (1997, 1998), em 2007, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul elaborou o Referencial Curricular da Educação Básica, dividido em dois volumes: Ensino Fundamental composto pelos cadernos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Religiosa, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola; e Ensino Médio, em que das áreas citadas acima se excluem Ciências e Educação Religiosa e se introduzem Literatura, Biologia, Química, Física, Sociologia e Filosofia. A organização desses documentos curriculares se deu mediante o trabalho de Técnicos da Coordenadoria da Educação Básica, além da colaboração dos Educadores das Escolas Estaduais, com a intenção de acompanhar as rápidas transformações e inovações globalizadas, propondo uma educação de qualidade nestes tempos de provisoriedade.

Com a perspectiva de apoiar o trabalho docente, com orientações para a prática pedagógica, de modo a se obter uma educação de qualidade, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS elaborou o Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) com a participação dos professores dessa Rede, apresentando sugestões e propostas que foram analisadas pelos técnicos da Coordenadoria-Geral de Gestão de Políticas Educacionais.

Resultou desse processo a seguinte composição: Caderno 1, contendo Documento Introdutório e Alfabetização; Caderno 2, composto por Documento Introdutório e Eixo 1 - Linguagens, Estética, Cultura e suas Tecnologias (Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Artes; Educação Física); Caderno 3, com Documento Introdutório e Eixo 2 - Sociedade,

Política, Economia e suas Tecnologias (História; Geografia; Ensino Religioso) e Caderno 4, constituído de Documento Introdutório e Eixo 3 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Matemática; Ciências).

Inferimos que, para o alcance uma escola justa, é preciso que os programas de escolaridade comum e obrigatória devam ser definidos a partir das exigências comuns garantidas a todos.

Notas Finais

A inovação curricular advinda da proposta do novo contrato educativo oriundo das reformas de finais da década de 1990, parece não ocorrer. Os documentos curriculares analisados mostram-se conservadores, suas prescrições não ultrapassam o discurso do reconhecimento da diferença, diversidade e desigualdade como solução para a concretização de uma "escola para todos".

A democracia, cidadania e inclusão social são noções intrínsecas à sociedade democrática, que para nós podem significar princípios fundamentais do direito à educação, capazes de promover uma educação emancipatória se considerados na realização da prática pedagógica.

Um currículo justo seria aquele em que essas noções seriam fundamentos norteadores das práticas curriculares, o que implica valorizar a educação em direitos humanos como elemento indispensável na formação do estudante visando à propagação dos valores intrínsecos aos direitos citados.

Referências

Apple, M. (1995). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: Moreira, A. F. B. &Silva, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 71-106.

Brasil. (2010). Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado Federal.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial.

Hypolito, A. M. (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*. Campinas, 31, 113, 1337-1354, out.-dez.

Moreira, A. F. B. (2008). (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 10ª ed. Campinas/SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Torres-Santomé, J.(1998). *Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado.*Porto Alegre: Artes Médicas.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas?. *Educação e Sociedade*. 28. Unicamp: Campinas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Práticas curriculares: olhares matemáticos sobre as práticas de si.

Santos, G. S

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Email: gilberto.santos@ufrgs.br

Resumo:

Essa pesquisa emerge da necessidade de estudar como as práticas curriculares em matemática vêm constituindo docentes e como os sujeitos enquanto futuros docentes vêm se significando diante dessas práticas. Inserida na perspectiva da filosofia da diferença, utilizo os estudos de Foucault sobre práticas de si e dos estudos de Bello sobre práticas matemáticas para compor um plano de análise sobre como as práticas curriculares conduzem formas de ser e agir. Pensando, também, como os futuros professores se constituem docentes que ensinam matemática, como as práticas curriculares produzem ou inventam formas de ser docente e como tais formas são valoradas e tomadas como verdadeiras. Para com isso, pensar outras maneiras de subjetivação e se tornar docente em matemática.

Palavras-chave: Currículo. Práticas de si. Educação matemática.

1 Introdução

Um currículo é uma prática. Não é somente uma prática docente, mas uma prática discente. Não é apenas uma ação ou uma reflexão. Ela tenciona todos que participam desse currículo. Essa prática constitui. Prática, em nossa pesquisa, não é entendida como algo dualista (em relação à teoria); antes disso, ela é enquanto teoria, mas também enquanto ação. Aliás, ela não tem essa divisão. Prática pode ser entendida como uma composição: entre pensamento e instigação e reflexão e (cri)ação e... São tantas as formas de compor as práticas. Para fins de pesquisa, vamos tomar as práticas a partir das pesquisas Foucaultianas.

2 Práticas curriculares em educação matemática

Em História da Sexualidade II, Michel Foucault (2014) problematiza como transformamos a sexualidade em uma questão moral. Para Foucault (2014) moral entende-se como uma ambiguidade. Pode-se dizer que moral é um conjunto de valores e regras, mas também o comportamento de indivíduo em relação aos valores e às regras. Essa ambiguidade constitui uma prática. Ou seja, aquilo que Foucault chama de práticas de si.

As práticas de si seriam as formas de se constituir e de agir a partir de regras e de morais estabelecidas em determinado contexto histórico. Por exemplo, na Grécia antiga

> Quando o médico Erixímaco toma a palavra no *Banquete,*reivindica para sua arte a capacidade de dar conselhos sobre a maneira pela qual é necessário fazer uso dos prazeres da mesa e da cama; segundo ele, são os médicos que devem dizer como ter prazer com a boa mesa sem ficar doente; são eles também que devem prescrever para aqueles que

> praticam o amor físico [...] como obter o gozo sem que isso resulte num desregramento (FOUCAULT apud Platão, 2014, p. 63).

A prescrição, a forma padrão vão configurando condutas. Ou seja, formas de ser a agir a partir de certas permissões e restrições. No caso do fragmento acima, percebemos uma prática visando apresentar normatizações em relação às atividades sexuais comparadas às atividades alimentares. Analogicamente, podemos pensar na elaboração de um cardápio alimentar. Tal cardápio produzirá formas de agir no sujeito que se constitui ao acordar com as indicações alimentares.

Porém, as produções acontecem no conflito entre as proibições. Apresentar um roteiro, um norte, uma sequência – ou um cardápio – é a mesma sensação de apresentar restrições. Uma forma de desenhar o permitido excluindo as proibições. Dessa forma, apresentar um currículo ou desenhá-lo implica – necessariamente- em exclusões. O desafio está nas resistências docentes e discentes e, portanto, nessas produções conflitantes entre permitir e proibir. O que poderíamos denominar de esconde-esconde do currículo[1].

Nas pesquisas foucaultianas, o problema da sexualidade – por isso essa atividade moral em que a sexualidade se transformou – está não em dizer que práticas sexuais são ruins ou boas, mas em problematizar essa força que ela tem e como ela é levada ao excesso (FOUCAULT, 2014, p. 62). Esse excesso ou mesmo a falta resulta de como o sujeito se conduz em relação às suas práticas – em especial as sexuais – e, portanto, em como ele produz formas de ser e agir com essas práticas. Parece-nos que a transformação moral das práticas sexuais esteja no âmbito de estipular – receitar – formas sadias e aceitas – valoradas por questões morais ou religiosas – de praticar esses atos. Essas formas de praticas esses atos produzem condutas e, por hora, produzem estilos de se narrar sujeito praticante dessas ações.

Com essa breve análise foucaultiana, nos parece interessante perguntar que estilos são produzidos quando sujeitos docentes narraram-se produtores de práticas curriculares em matemática. Precisamos, entretanto, desenhar o que vamos instrumentalizar como práticas curriculares para com isso, pensar o que se vem dizendo ser o docente na educação matemática.

Bello (2012, p. 94) discute prática a partir da perspectiva de linguagem Wittgensteiniana pensando que

> prática é o que se constitui através de significações que atribuímos aos nossos modos de dizer e agir; em último caso, modos de pensar que fazem uso de regras de significação, prescrições, normas, com princípios explícitos, envolvendo finalidades, propósitos e disposições.

Nesse percurso, podemos pensar as significações atribuídas que constituem nossas práticas e, portanto, nossos modos de ser e agir como valorações. Valorações morais e construídas socialmente que configuram o enredo escolar. Mais especificamente, dentro de um campo denominado educação matemática.

Por tudo o que discutimos até o momento, fica coerente apresentar o que seriam as nossas práticas curriculares em matemática como todos os instantes de ações/reflexões docentes que são possibilitadas a partir das práticas docências. Não estamos dizendo que as práticas curriculares sejam o

[1] Não estamos discutindo o que seja certo ou não no currículo. Estamos tencionando a discussão para como os currículos matemáticos produzem subjetivações.

momento em que efetivamos o currículo – quando entramos em sala de aula – mas, estamos pensando o conjunto de práticas que permitem que sujeitos sejam ditos – institucionalizados – como docentes em educação matemática[2].

Ainda com Foucault, podemos pensar outra prática de si: a parresia[3] como sendo a prática do "tudo-dizer" (Foucault, 2011, p.334).

> Na parrhesía, o que está fundamentalmente em questão é o que assim poderíamos chamar, de uma maneira um pouco impressionista: a franqueza, a liberdade, a abertura, que fazem com que se diga o que se tem a dizer, da maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer (idem).

A parresia é como o tudo pode dizer, mas do mestre para o discípulo. O discípulo, por sua vez, poderá constituir-se como "sujeito de veridicção de si para si" (idem). Ou seja, existe alguém que ocupa determinado lugar e que pode narrar o verdadeiro ou o que circunscreve o discurso vigente. Em nossa pesquisa, podemos pensar o currículo como sendo o responsável por conduzir formas legítimas de se conduzir a docência em educação matemática. Da mesma forma que a prática da parresia, o currículo produz nos sujeitos docentes formas de se dizer e de se narrar nesse lugar de poder, a saber, a docência.

Ao narrar, ao (re)afirmar ser-professor na educação matemática se produz um movimento. Não um movimento circulatório em que tenhamos um início e um fim. Muito menos um movimento linear ou horizontal em que forças ou lugares predominem, mas sim muito mais uma constituição; uma composição. De certa forma, ao problematizar o que circula pela educação matemática como discurso verdadeiro e ao tencioná-lo produzimos outras formas singulares de tornar-se docente.

As práticas curriculares em matemática "[...] não são apenas de um domínio de saber, mas de um jogo de linguagem; de uma prática matemática ou se preferimos uma atividade matemática cercada e regulada no âmbito da instituição chamada escola" (Bello, 2012, p. 97). Não é nossa intenção problematizar o que a escola vem produzindo de conhecimento matemático em relação ao conhecimento matemático externa à escola. Também não queremos dizer qual o melhor currículo e o que deve ser ensinado em matemática. Nosso objetivo está em problematizar as práticas curriculares como práticas em educação matemática. E, portanto, como produtoras de modos de ser e agir.

Um docente ao narrar-se não apenas (re)produz o que acredita ser sua docência como inventa e articula seus saberes na tentativa de constituir seu modo de ser e agir. Não seria diferente quando o docente decide narrar suas práticas curriculares. Para isso, vamos analisar alguns trabalhos em que os autores, por instantes, decidem narrar-se com o objetivo de dizer aquilo que são e, portanto, apresentar alguma prática de si.

3 As narrativas em educação matemática

[2] Não estamos afirmando que não existam práticas curriculares em matemática entre os discentes. Apenas estamos elaborando nosso conceito em relação à constituição inicial e continuada de professores.

[3] Nos escritos de Foucault, encontram duas formas para o termo: parrhesía em A Hermenêutica do Sujeito (2011) e parresia em O Governo de si e dos Outros (2010) e A Coragem da Verdade (2011). Por questões de escolha, optamos pela segunda forma de escrita.

Constituir-se docente em educação matemática é um movimento. (Re)significar suas práticas através da formação de professores bem como da formação continuada. Valorações que partem de experiências, instigações, reflexões e anseios. Não estamos afirmando que exista um lugar onde o professor se localize e identifique sua docência[4], mas que o constante tornar-se docente pela prática tanto em sala de aula quanto em cursos de formação continuada quanto as suas reflexões possibilitam constituir essa docência via práticas de si e que por isso, são singulares.

Mas e os olhares? São esses: dos docentes que ousam pintar e rascunhar suas trajetórias com o intuito de permitir que o currículo não seja um documento vazio, mas um desvendar-se. Desvendar-se enquanto docente e enquanto aluno. Sim! Todos os professores também são alunos. Também aprendem, pois o que acontece numa sala de aula – bem como durante suas reflexões e estudos - é da ordem do imprevisível.

Com isso, escolhe-se desenvolver um desejo por elaborar sua docência. O currículo em educação matemática inventa e possibilita várias formas de ser docente a partir das subáreas da educação matemática: modelagem matemática, resolução de problemas, filosofia da educação matemática, história da educação matemática, construtivismo entre outras. O papel do docente no olhar foucaultiano talvez possa ser o de conduzir-se.

Resta então pensar que conduções e condições são oferecidas ou possibilitadas a partir dessas subáreas da educação matemática que transformam e legitimam certas formas de ser docente e outras não. Como discute Foucault (2012), somos conduzidos pela ordem do discurso. Somos perpassados por forças, maneiras, condutas, permissões e restrições. Somos temporais e, portanto, vivenciamos valorações. Construções humanas. Desenhos. Que força há nas subáreas da educação matemática que permitem que algumas áreas mantenham-se e as outras acabem se alterando?

São diversos os locais que legitimam as áreas: congressos, encontros, cursos, palestras, universidades, escolas. Práticas. Currículos e avaliações. As normas. Os projetos e as condutas normativas de ensinar e pensar a educação matemática circunscrevem as formas de dizer verdadeiro na docência.

Poderíamos, por exemplo, olhar para o currículo de um curso de graduação ou pós-graduação em educação matemática para delimitar que subáreas aparecem e quais as predominam. Antes de apenas listarmos, estaremos tencionando que subjetividades podem ser produzidas e quais as que mais se afirmar. Essas discrepâncias entre disciplinas discutidas nos cursos de formação de professores conduzem as formas mais (in)frequentes de ser docente.

Acreditamos que um docente necessita estar em contato com todas essas proporções de docência e que possa compor ao seu modo de ser e agir misturando aquilo que lhe convêm. Obviamente, deveríamos levar em conta em que dado momento histórico estamos falando para que a condução de certa docência em contrapartida de outra menos discutida pelas condições de sua área, de sua época, de seu lugar. Mas, por hora, esperamos apenas iniciar a discussão das práticas curriculares e seus olhares para a educação matemática.

4 Mas afinal que olhares são esses?

[4] Numa perspectiva platônica, ainda estamos formando docentes na representação, porém essa visão do currículo e suas implicações platônicas serão desenvolvidas em pesquisas futuras pelo nosso grupo.

Que olhares matemáticos são esses que conduzem às práticas curriculares? São, em nossa pesquisa, os olhares de ser-professor. Os caminhos, as condutas, os modos de ser e agir, os movimentos. Os desejos, os conflitos, os medos, as tensões, os confortos, as trocas e as diferenças.

Não defendemos uma receita em que devemos acrescentar doses de cada item anterior e com isso compor uma docência, muito menos que estamos organizando um roteiro do que deve ser acrescido à forma ser docente para que em algum tempo de forno (em média 4 a 5 anos) saia um docente novo e preparado à educação matemática. Nosso olhar parte do desejo de ser-professor em educação matemática pelo que conduz e problematiza e incomoda e inquieta o docente[5]. Por aquilo que desvia, desregula, prejudica e provoca o imprevisível. Da ordem do desconhecido.

As práticas curriculares bem como as discussões e os lugares ocupados pelo docente compõem sua docência e o levam a produzir práticas de si. Práticas que não estão centradas nos discursos emergentes de sua época e que não caminham para a prática modista. O movimento do vir a ser docente não cessa, não termina e talvez, apenas começa.

5 Referências

BELLO, S. E. L. (2012). *Numeramentalização: o estudo das práticas e do governamento em educação (e) matemática na contemporaneidade*. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul (v. 20, n2, p.88-114, jul./dez);

Foucault, M. (2012). *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. (22.ed.) São Paulo: Edições Loyola;

FOUCAULT, Michel. (2011). *A hermenêutica do sujeito.* Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes;

FOUCAULT, Michel. (2014). *Históia da sexualidade 2: o uso dos prazeres.* Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra;

[5] Pensamos que situações que não instigam o docente acabam por acomodá-lo, produzindo não só a verdade, mas uma zona de conforto. E partindo de uma perspectiva pós-estruturalista, essas práticas curriculares discutidas aqui servem para que possamos promover rupturas nessas zonas confiáveis convidando os docentes a não se identificar/representar sua docência, mas produzir/movimentar-se.

DISCUTINDO CURRÍCULO E FILOSOFIA DA DIFERENÇA NO/COM O COTIDIANO ESCOLAR

Cristiano Sant'Anna de Medeiros
Doutorando PROPED/UERJ – e-mail:cs-medeiros@uol.com.br

Stela Caputo
Professora Doutora da Faculdade de Educação da UERJ e do Programa de Pós graduação em Educação da UERJ – e-mail:stelauerj@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar as primeiras reflexões desenvolvidas em minha pesquisa de doutoramento, vinculada ao grupo de pesquisa 'Currículos, Narrativas Audivisuais e Diferença', no Proped/UERJ. Nesta investigação, para o desenvolvimento da futura tese, em uma aproximação inicial a um grupo de professores de uma escola da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro foi realizada a pergunta 'Para você, o que é diferença?' A partir das respostas obtidas junto aos professores, propomos uma reflexão sobre a ideia de diferença, nos pautando em teóricos pós-estruturalistas como Gilles Deleuze, Jacques Derrida e François Lyotard, estabelecendo relações possíveis com o currículo e a educação. Estes três autores trabalham o conceito de diferença em múltiplas abordagens. Estes autores se dedicaram a desenvolver um 'pensamento da diferença' que está mais preocupado com a questão 'o que difere?'. Partindo de problemas distintos, os dois estão afetados pela questão da diferença. Neste sentido, a intenção deste trabalho é apresentar uma problematização inicial sobre uma pesquisa ainda em desenvolvimento que pretende articular as noções de diferença, currículo e educação imbricadas no cotidiano escolar, para possibilitar pensar que implicações podem ter na educação um pensamento ligado à 'filosofia da diferença'.
Palavras-chave: Currículo, Filosofia da Diferença, Cotidiano escolar

[...] as diferenças e as assimetrias sociais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas em relação de hierarquia, mando e obediência (situação que vai da família ao Estado, atravessa instituições públicas e privadas, permeia a cultura e as relações interpessoais) [...]
Marilena Chaui

As diferenças estão por toda parte, são constitutivas do nosso cotidiano. No grupo de pesquisa[1] que Cristiano atua como doutorando, elas fazem parte do contexto e das investigações.

Numa aproximação inicial a um grupo de professores[2] do Colégio Estadual Abdias Nascimento, onde o Cristiano atua desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, fizemos a seguinte pergunta: "Pra você o que é diferença?".

Utilizamos, num primeiro momento, questionários, e em se tratando de pesquisa, o sociólogo Pierre Bourdieu (1979), defende a combinação de técnicas de recolha de dados e de análise ao se construir o tema pesquisado e nos ensina a desconfiar de escolas e tradições que se constituem em torno de uma única técnica de recolha de dados.

[1] Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audivisuais e Diferenças, coordenado pela Profª Drª Maria da Conceição Silva Soares, no Proped/UERJ
[2] Decidimos não nomear os professores, preservando os seus autores.

Para situarmos a pesquisa, esta escola, pertence a Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e se situa no Município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. A Escola oferece Ensino Médio e Fundamental nos turnos da manhã, tarde e noite.

Dentre os vários professores que responderam a pergunta "Pra você o que é diferença?", podemos destacar as seguintes respostas:

Professor 1: "Diferença é algo que contradiz um padrão determinado por uma sociedade ou uma cultura, aquilo que é diferente de uma maioria. Há também a diversidade de uma espécie, raça que são determinados por um fator genético e não de sociedade."

Professor 2: " São singularidades de cada um ou de objetos. É o que utilizamos para reconhecer o que muda de algo para outro. Assim, é partir das diferenças que fazemos escolhas."

Professor 3: "A diferença, seja no âmbito das relações sociais ou individuais é o que não encontra par no outro. É a característica particular de cada indivíduo."

Professor 4: "A diferença é tudo aquilo que causa, em muitos casos, estranhamento no indivíduo, que a identifica como algo fora do "normal", baseado no seu modo de ser, pensar, sentir, etc. Este estranhamento acontece, na minha opinião, pela natureza egocêntrica do ser humano e etnocêntrica da sociedade."

Essas respostas, somadas a tantas outras, nos dão o pontapé inicial para analisarmos como estes professores compreendem a questão da diferença e quais implicações este tipo de pensamento pode ter para a educação.

Uma aproximação com os estudos da diferença

Vivemos na/com a diferença como processo de expansão da vida e de criação da nossa existência individual e coletiva, ainda que esse processo muitas vezes seja negado, deslegitimado ou contido pelas práticas sociais que se propõe a formalizar a vida, a padronizar os modos de estar no mundo, a disciplinar e normalizar as subjetividades.

Somos e fazemos parte das diferenças. Elas estão por toda parte, são criadas por nós diariamente no nosso cotidiano, seja como modo de vida, seja como significação do outro através de discursos e práticas. Então, por que temos que ser classificados? Por que precisamos carregar um rótulo do que somos? Quem nos classifica? Quais os interesses para uma classificação, uma normalização, uma disciplinarização? (FOUCAULT,2013)

A palavra diferença[3] tem seus vários significados: qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; alteração digna de atenção, de reparo; modificação, transformação; característica do que é vário; diversidade, disparidade; falta de harmonia; divergência; falta de equidade; desproporção, desigualdade.

[3] Segundo o dicionário Houaiss

Pensar nas diferenças traz uma complexidade, com caminhos distintos e bastantes heterogêneos. O mundo é feito de diferenças e elas são produzidas o tempo todo.

Michel Foucault (1926 - 1984), que na sua trajetória e nos seus escritos, nos mostra ser um grande crítico da modernidade, aponta que a maneira que vivemos hoje seja resultado de uma sociedade disciplinadora, instituída principalmente no século XVIII. Uma sociedade marcada pelo discurso, pela disciplina, e pelo poder.

> O poder político, pelo menos em certas sociedades, em todo caso na nossa, pode se atribuir, e efetivamente se atribuiu, a possibilidade de transmitir seus efeitos, e muito mais que isso, de encontrar a origem dos seus efeitos num canto que é manifestamente, explicitamente, voluntariamente desqualificado pelo odioso, pelo infame ou pelo ridículo. Afinal de contas, essa mecânica grotesca de poder, ou essa engrenagem do grotesco na mecânica do poder, é antiquíssima nas estruturas, no funcionamento político das nossas sociedades. (Foucault, 2013, p.11-12)

Assim como Michel Foucault (1926-1984), Gilles Deleuze (1925-1995) foi um filósofo que se preocupou com as questões advindas da Modernidade e com suas referidas críticas a ela, introduzindo problematizações consideradas pós-críticas, pós-modernistas ou pós-estruturalistas dependendo do referencial teórico. Michael Peters (2000) no seu livro *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença – uma introdução* nos esclarece alguns conceitos que permeiam nossas discussões e problemas de pesquisa.

> É importante observar que os significados dos termos “modernismo” e “pós-modernismo” não são fixos ou estáveis: eles tem mudado historicamente, como resultado da atividade teórica, criando-se assim, novos significados e interpretações. Nesse sentido, podemos dizer que não existe qualquer fechamento em torno de uma definição única. Seus significados são, sempre, questionáveis, estando abertos à interpretação, sobretudo na medida em que as pessoas que estudam esses movimentos utilizam esses termos de forma a torna-los teoricamente produtivos. De fato, poder-se-ia argumentar que quando essas definições e significados tornem-se fixos é porque o discurso teórico esgotou-se. (Peters, 2000, p.16)

O pós-modernismo configura-se como um movimento cultural e não social e político, numa clara oposição ao Iluminismo, rejeitando categorias que pontam verdades absolutas sobre o mundo e assim aceitando as misturas e os hibridismos de estilos de vida e da própria cultura. Os pós-modernistas trazem ainda noções de pureza, funcionalidade e abstração, principalmente nas artes como também em outros campos do conhecimento, rompendo mais ainda com a tradição.

O pós-modernismo muitas vezes é confundido com o pós-estruturalismo, sendo que o pós-estruturalismo não é uma época histórica e sim um conjunto sistêmico de teorias sobre significação e regras da linguagem numa quebra de paradigmas nas propostas do estruturalismo. Em linhas gerais, o pós-estruturalismo aponta uma crítica da filosofia humanista, do estruturalismo na linguagem e da filosofia da representação.

> Entretanto, o pós estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. É

> melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes. (Peters, 2000, p.29)

No pós-estruturalismo podemos observar uma crítica da autonomia humana, dos pressupostos universais da racionalidade e do sujeito racional; sobretudo a crítica do humanismo posto na filosofia. Em alguns aspectos, tais como a relação com o sujeito, os pós-estruturalistas se aproximam do estruturalismo.

Os pós-estruturalistas produzem um pensamento da diferença por meio de abordagens múltiplas problematizando alguns ideais iluministas, o sujeito autocentrado e os binarismos.

Os principais pensadores do pós-estruturalismo são Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Jean-François Lyotard.

Jacques Derrida tem seu estudo da diferença, "vinculada a duas fontes principais: a concepção de Saussure de que os sistemas linguísticos são constituídos por meio da diferença e a diferença de Heidegger" (Peters, 2000, p.43). Derrida assim, durante seus estudos em cerca de dez anos evoluiu do termo *différence* para o termo *différance.*

Já Lyotard apresenta o conceito de *différend* (diferendo), nos seus estudos da diferença, conceito este também baseado na linguística, mostrando que um gênero de discurso não deve prevalecer sobre outro gênero. (Peters, 2000)

Nessa análise sobre o pós-estruturalismo, Michel Peters apresenta também, além dos estudos da diferença, as relações entre poder e saber proposta por Foucault, demonstrando que o poder é produtivo e não só repressivo, criando novos saberes.

Deleuze e a "filosofia da diferença"

Comumente o termo diferença, como já explicamos anteriormente, tem sido utilizado como algo negativo, aquilo que vem a ser o contrário, o oposto da identidade.

Daí ouvimos: precisamos dar voz aos excluídos, precisamos incluir os diferentes, precisamos respeitar as diferenças, precisamos aceitas as diferenças, devemos manter um diálogo com as minorias, dar voz e vez aos excluídos...

Nesse sentido, esse outro é produzido como "diferente" opondo-se a algo pré-estabelecido, a uma norma que produz a diferença como desigualdade.

Deleuze em seu livro *Diferença e repetição* já nos explicita como a diferença sempre foi vista com aspectos negativos, afirmando: "(...) mas a diferença é o monstro. Não deve causar espanto o facto da diferença parecer maldita, que seja a falta ou o pecado, a figura do Mal destinada à expiação." (2000, p.83)

A diferença é um modo de pensar, de ver o mundo, das relações que vivemos no nosso dia a dia. Para Deleuze (2000, p.36), “A tarefa da vida é fazer com que existam todas as repetições num espaço que se distribui a diferença.”.

Deleuze tem na sua filosofia o objetivo de criar conceitos. Nessa concepção filosófica pensar não é refletir ou representar, pensar é criar conceitos. Na concepção da filosofia da diferença o mesmo autor também afirma que “arrancar a diferença ao seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença” (Deleuze, 2000, p.83).

Assim, o objetivo da filosofia da diferença centra-se na luta contra a submissão da diferença à identidade. De tirar o rótulo de “monstro” no qual a diferença é comparada, e nisto, essa filosofia se apresenta também contra a filosofia da representação.

A filosofia da diferença busca sair do paradigma imposto pelas ciências e pelos aspectos filosóficos tidos como verdadeiros, resultando assim em novas formas do pensamento para o sujeito e para o objeto como processos de criação de forma interdisciplinar.

Ao invés de uma filosofia baseada numa ideia de totalidade e universalidade, ela se interessa pela pluralidade, diversidade, particularidade e pela singularidade e não pelas semelhanças e identidades.

Para a filosofia da diferença, o que caracteriza a vida é a multiplicidade, desvinculando-se assim a ideia de que precisamos viver em igualdade, com mundos possíveis e multiplicidades de caminhos a serem seguidos, sem uma relação intrínseca com o outro, com a imagem, ou seja, da identidade.

Em oposição ao pensamento representacional, Deleuze nos mostra que:

> (...) a diferença e a representação tomaram o lugar do idêntico e do negativo, da identidade e da contradição, pois a diferença só implica o negativo, da identidade e da contradição, pois a diferença só implica o negativo e se deixa levar até a contradição na medida em que se continua a subordiná-la ao idêntico. O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação. Mas o pensamento moderno nasce da falência da representação, assim como da perda das identidades, e da descoberta de todas as forças que agem sob a representação do idêntico. O mundo moderno é o dos simulacros. Nele, o homem não sobrevive a Deus, nem a identidade do sujeito sobrevive à identidade da substância. Todas as identidades são apenas simuladas, produzidas como um <<efeito>> óptico por um jogo mais profundo, que é o da diferença e da repetição. **Queremos pensar a diferença, independentemente em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo**. (2000, p.36, grifos nossos)

Na forma de seus conceitos, Deleuze tem na filosofia da diferença, o questionamento da representação que valoriza o negativo em detrimento da afirmação, se apropriando principalmente dos conceitos de repetição, diferença e eterno retorno.

A filosofia da diferença tenta desvincular a diferença da identidade e a produção dela como o negativo a um padrão. A diferença é vista como afirmação e não como negação. A diferença é positiva e não negativa. Assim, "a afirmação é primeira: ela afirma a diferença, a distância. A diferença é leve, aérea, afirmativa. Afirmar não é carregar, mas ao contrário, descarregar, aliviar. Já não é o negativo que produz um fantasma de afirmação, como um ersatz." (Deleuze, 2000, p.119).

Já o eterno retorno não é um pensamento igual, mas um pensamento que produz a diferença. "O eterno retorno estabelece a diferença, porque cria a forma superior (...) e inventa uma nova fórmula da negação da negação: é negado, deve ser negado tudo o que pode ser negado. " (Deleuze, 2000, p.120).

> Assim a negação como consequência, resulta da plena afirmação, consome tudo o que é negativo e consome-se a si próprio no centro móvel do eterno retorno. Se o eterno retorno é um círculo, é a Diferença que está no centro, estando o Mesmo apenas na circunferência – centro descentrado a cada instante, constantemente tortuoso, que gira apenas em torno do desigual. (Deleuze, 2000, p.121)

No eterno retorno o ser é a própria diferença ligada a não representação, num anti-platonismo, com a potência da diferença. Deleuze completa que "a negação é a diferença, mas a diferença vista do lado menor, vista de baixo. Invertida, vista de cima para baixo, a diferença é a afirmação. E ainda, (...) desta potência ou desta vontade que engendra a afirmação e a diferença na afirmação."(Deleuze, 2000, p.121)

Nessa visão do eterno retorno, Deleuze corrobora nos trazendo que: "o Negativo não retorna. O Idêntico não retorna. O Mesmo e o Semelhante, o Análogo e o Oposto não retornam. Só a afirmação retorna, isto é, o Diferente, o Dissimilar." (Deleuze, 2000, p.470)

O Eterno retorno é assim afirmado por Deleuze como não sendo um pensamento do idêntico, mas um pensamento voltado para a produção do diverso, ou seja, um pensamento da repetição e da diferença.

Com esses conceitos fundamentais para a filosofia da diferença, *o eterno retorno, a repetição e a própria diferença*, Deleuze nos mostra a importância do questionamento da filosofia da representação que é pautada na valorização do negativo da identidade, em favor da diferença como afirmação.

Apontamentos finais: Currículo e educação

Pensamos na educação que concebe a diferença não pautada na dialética da identidade e na produção dos "diferentes". Pretendemos um currículo também que a diferença cultural vai além da identidade.

As pesquisadoras Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo em seu livro Teorias de Currículo nos mostram que o currículo assim como a cultura são híbridos, e com isso, as diferenças fazem parte da sua constituição. Assim:

> A diferença não é a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos. Essa criação só é possível porque o que denominamos culturas marginais não estão na margem, mas no centro mesmo desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo. (Lopes e Macedo, 2011, p. 214)

O que se torna importante neste caminho criativo é não se acomodar, não cristalizar ideias e não criar verdades a serem seguidas, o que de certa maneira caracteriza e caracterizou o campo do currículo no Brasil. Importar teorias e "aplicar" de maneira mecânica também não potencializa a (re)invenção. O que nos permite criar é quando enfrentamos o desafio de estranhar o já estabelecido e sair de nossas zonas de conforto.

As teorizações da "filosofia da diferença" pode nos servir de inspiração para pensar questões relativas ao conhecimento e pensamento, a questão da subjetividade e da subjetivação e a questão do poder ou da força. Elas podem nos guiar para caminhos que levem a pensar um currículo na/da diferença.

> Um currículo marcado pela diferença é um currículo concebido como cultura. (...). trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de construir identidades. O que ele produz é diferença pura, adiamento do sentido e, portanto, necessidade incessante de significação. (...) (Lopes e Macedo, 2011, p.227)

Sendo assim, este pensamento pode "virar de ponta-cabeça" as noções de conhecimento/pensamento, subjetividade/subjetivação e de poder/força. E ai, no atravessamento desses elementos centrais no currículo, no questionamento do que veio se constituindo como o paradigma dominante na teoria educacional, que pode se potencializar um "pensamento da diferença".

Neste sentido, a proposta deste trabalho foi apresentar uma problematização inicial sobre uma pesquisa ainda em desenvolvimento que pretende articular as noções de diferença, currículo e educação para possibilitar pensar que implicações podem ter na educação um pensamento bricolado à "filosofia da diferença" possibilitando diferentes estéticas aos currículos, desconsiderando padrões pré-estabelecidos, centrados na identidade, mas um pensamento para o currículo preocupado com aquilo que difere.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel : Bertrand Brasil, 1979

DELEUZE, Gilles, *Diferença e Repetição*. Portugal: Relógio D'Água, 2000.

_____, *Conversações.* 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOPES, Alice Casemiro, MACEDO, Elizabeth, *Teorias de Currículo*, São Paulo, Cortez Editora, 2011

PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

A ética-poética do trabalho sobre si por meio da dramatização de contos filosóficos de mitema iniciático na formação inicial de educadores

Theda Cabrera Gonçalves Pereira

Marcos Ferreira-Santos

Doutorado em Educação – USP (Brasil)

Financiamentos: CAPES (2011-13) e FAPESP (2013-14)

Eixo temático: Currículo, Éticas e Estéticas

Contactos: theda@usp.br

Resumo

No presente artigo nos atemos à questão ético-poética que propicia um "trabalho sobre si" na formação inicial de educadores no Lab_Arte (USP), laboratório didático e de pesquisa em arte-educação e cultura. Compreendemos que este trabalho sobre si é a base para um contato efêmero e extraordinário da pessoa consigo mesma, com os outros e com alguma dimensão ético-poética. Ética aqui entendida como *"reflexão ativa e ação reflexiva, de conclusões tiradas da vida, de argumentos da razão sensível, englobando o cuidado consigo, a solidariedade com o outro e a busca por um bem viver em comunidade"* (FERREIRA-SANTOS, 2005, p.82). Compreendemos a "educação como *poiesis*" (SKLIAR, 2010), onde não há uma finalidade externa, definida como prioridade antecipada, para o processo iniciático e de constituição conjunta entre mestre e aprendiz na busca pelo conhecimento, que por sua vez, remonta uma dimensão, ao mesmo tempo, estética e ética. O principal eixo metodológico da pesquisa é o diálogo entre a parte empírica e seus registros com o referencial teórico hermenêutico-fenomenológico da *mitohermenêutica* (FERREIRA-SANTOS, 2005; FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012). A utilização da dramatização com base em contos filosóficos como recurso para a formação inicial de educadores consolida um processo mitohermenêutico assaz significativo que os sensibiliza para uma dimensão ético-poética em sua vida cotidiana e em seu futuro ofício de educadores. Oferece também uma perspectiva subversiva e ancestral ao paradigma predominante de construção dos currículos de formação inicial de educadores no Brasil.

Palavras-chaves: trabalho sobre si - ética-poética – formação inicial de educadores – dramatização – contos filosóficos

Introdução

Este artigo trata de pesquisa de doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo (USP)/ Brasil (financiamento CAPES, 2011 a 2013, FAPESP 2013 e 2014). Aqui nos atemos à questão ético-poética que propicia um *trabalho sobre si* na formação inicial de educadores no Lab_Arte (USP). Por meio da condução de estágios no *núcleo de dramatização de contos*, temos tido a oportunidade de por em prática estas propostas. O *Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura*, é um laboratório didático e diretório de pesquisa da faculdade de educação da USP, com visada antropológica e ação formadora interdisciplinar numa perspectiva de vivência curricular[i]. Com funcionamento oficial desde 2006, conta com a articulação da formação inicial de professores com investigação em nível de pós-graduação (mestrados, doutorados e pós-doutorados) com financiamento por várias agências (CAPES, CNPq, FAPESP e convênios internacionais) (FERREIRA-SANTOS, 2007).

Numa concepção de educação com um viés descolonizador, colocamos em questão a herança branco-ocidental com sua pulsão etnocêntrica e que se desdobra em evidentes problemas na estruturação formal e sistêmica da educação no seu formato escolar. Acompanhando as questões contemporâneas postas pela interdisciplinaridade e pelo pensamento da *razão complexa* (MORIN, 2011), compreendemos a educação como um modo de proporcionar ao Ser o exercício de realizar o seu potencial humano, sua *humanitas,* levando em conta sua *neotonia* (FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012) - seu inacabamento - e sua capacidade de *autopoiesis* (MATURANA & VARELA, 1997) - autodestinação e recriação de si. A investigação atual prioriza o *"aprender a ser",* sobretudo através da experiência e da experimentação como instâncias formadoras.

Muitos currículos e práticas educativas escolares escolarizantes ocidentais e etnocêntricas estão pautados em um tempo cronológico, de fundo "*evolucionista*". Preferimos a composição de um currículo de formação inicial de educadores pautados numa ideia não linear de tempo, o "tempo kairológico" (em referência a "*kairós*", do grego antigo, que significa "momento oportuno", momento indeterminado em que algo especial acontece). Trata-se do tempo da oportunidade, de fruir do momento presente, o "agora-já", de aproveitar-se das oportunidades que surgem, das perguntas, conflitos, dificuldades vivenciadas pelos aprendizes e pelo mestre e entre eles como estímulos para a composição de propostas e de encaminhamentos. Aprendendo a jogar enquanto se joga, criando regras de jogo ao se depararem com a necessidade delas, liberarem-se de convenções de outrora que não servem ao propósito de agora.

Além disso, priorizamos o *saber da experiência* (LARROSA BONDÍA, 2002), expor-se aos riscos, aos perigos, numa travessia no desconhecido, que nos forma e transforma à medida que aceitamos e consentimos que a experiência "nos trabalhe". É uma possibilidade de *itinerário de formação* (FERREIRA-

SANTOS & ALMEIDA, 2012) de cunho existencial (sem ser existencialista) e *poiética* (sem pretensões estetizantes). O *saber da experiência* nos im-pressiona, nos toca, nos desperta, por instantes fugidios. Propostas onde se evita o "excesso de informação", "excesso de opinião", "falta de tempo" e "excesso de trabalho", como aponta Larrosa Bondía (2002), visando oferecer uma perspectiva subversiva e, ao mesmo tempo, ancestral, ao paradigma predominante de construção dos currículos de formação inicial de educadores no Brasil.

Na maioria das práticas educacionais ainda se ignora ou se menospreza a importância da questão do imaginário e sua repercussão na formação do aprendiz. Ainda que vivamos numa *civilização da imagem* (DURAND, 1998), ainda são pouquíssimas as iniciativas educacionais que reconhecem a influência do imaginário e utilizam esta potência a favor de uma ética, e consequente, estética, ambas humanísticas.

Atualmente os meios de comunicação de massa propagam continuamente para milhões de pessoas *impressões* pobres e grosseiras. Assim, é parcialmente atendida, de maneira desviada, uma necessidade humana real: a de alimentar-se de impressões refinadas, provenientes dos símbolos, da dimensão invisível e inefável que, paradoxalmente, nos exige o esforço fenomenológico da expressão para tentar designá-la (MERLEAU-PONTY, 1992).

A ausência destas impressões ou o recebimento delas de modo empobrecido ocasiona inúmeros prejuízos à saúde humana. Compreendemos assim que uma *educação de sensibilidade* (FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012; DUARTE-JUNIOR, 2010) do educador em formação inicial seja um modo de favorecer o acesso ao alimento sagrado que a arte contém: ela nos ajuda a suportar as angústias e a atravessar a insuportável indigência da nossa condição. Diante das barreiras internas e externas que parecem tão grandes é preciso buscar pistas que nos vitalizam para fazer frente a elas, estratégias de "sobrevivência da alma" diante destas angústias vividas no cotidiano como educador. É no questionamento e na busca de soluções no cotidiano que se dá a possibilidade de relacionamento entre os níveis macro e microssociológico (Epinay *apud* FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012). Cremos que é na vida cotidiana que podemos reconhecer os produtos da lógica de hierarquização do sistema social e dos paradigmas vigentes em educação. É também aí, no cotidiano, que teríamos uma fortuita e extraordinária oportunidade de romper (ou suspender por alguns instantes) estes mecanismos alienantes, por meio de uma reflexão ativa e de uma ação reflexiva, numa conduta ético-poética de viés hermenêutico-fenomenológico. Ou, como preferimos nomear, simplesmente: por meio de um *trabalho sobre si* no cotidiano. Assim podemos tentar contribuir a uma mudança paradigmática e, diante do fracasso da crença nos grandes projetos, empreender uma subversão silenciosa e persistente. Trata-se de uma abordagem em que a produção do saber é vista como um processo indireto sem a pretensão de um resultado previsto de antemão (projeto) e nenhuma finalidade externa ao ato de aprender (instrumentalização). Só há respostas possíveis diante das experiências que cada um vive, quando acompanhado dos outros, diante dos outros e diante de si mesmo. *"A educação como ato que nunca termina e que nunca se ordena. A educação como poiesis, quer dizer, como um tempo de criatividade e*

de criação" (SLIAR, 2010, p. 154), ou seja, designa um percurso formativo do sujeito como sujeito *no* mundo.

Numa mudança paradigmática, para além das formas escolares eurocêntricas, colonizadoras e escolarizantes, vislumbramos a possibilidade de orientar o ato de *ensinagem* (FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012) – *indissociabilidade entre ensino e aprendizagem como processos simultâneos* - numa direção em que mestre e aprendiz descobrem-se e descobrem muitas coisas a aprender que lhe interessam e passam a empreender seus próprios caminhos de formação. Partilha-se uma experiência em comum, mas cada um experienciando a realização de si mesmo. Aprendendo a pertencer ao coletivo enquanto reconhece sua singularidade, se encantando pelos outros ao reconhecer a semelhança de humanidade do qual somos portadores. É muito mais uma busca de "vibração com o outro", "da experiência viva" de uma *"irrupção (inesperada) do outro, do ser-outro-que-é-irredutível-em-sua-alteridade"* (SKLIAR, 2010, p.149). Isto pede uma conduta ético-poética não-reducionista do outro e do outro a uma de suas funções, um caminho em diálogo e confrontação com a alteridade. Pede um exercício de construção de si e de seu itinerário de formação em companhia dos outros tais como são: *"fazer-se inteiramente para cada um segundo os caminhos de cada um"* (MOUNIER, 1976, p.130).

Deste modo compreendemos currículo muito mais como princípios de trabalho, como preceitos e procedimentos (vivência curricular) do que como um roteiro ou grade definidos de antemão. É preciso levar em conta as pessoas, o lugar, o tempo e a experiência vivida no encontro entre mestre e aprendiz, e entre os aprendizes.

Uma ética-poética do trabalho sobre si

Ética aqui entendida como *"reflexão ativa e ação reflexiva, de conclusões tiradas da vida, de argumentos da razão sensível, englobando o cuidado consigo, a solidariedade com o outro e a busca por um bem viver em comunidade"* (FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 82).

Como educadores desejamos experienciar *modulações do ser* (MERLEAU-PONTY, 1992) pouco exercidas, adormecidas ou negligenciadas no ambiente escolarizado. O que nomeamos de trabalho sobre si não é uma meta que identificamos apenas no âmbito do fazer artístico realizado por artistas. Ou na formação escolar de educadores. Esta é uma meta em nossa práxis, como pessoas, antes e acima de tudo. Mais ainda: esta é uma meta de vida, uma busca que transborda para além da pesquisa acadêmica, que pode permear o ato criativo no cotidiano e toda situação de comunicação, com qualquer pessoa e em qualquer circunstância na vida exterior. São as epifanias do cotidiano, da *"alegria modesta e diária"*, do *"prazer que era tão simples de encontrar nas coisas comuns: não era necessário que a coisa fosse extraordinária para que nela se sentisse o extraordinário"* (LISPECTOR, 1993, p. 140).

Chamamos de *trabalho sobre si* manter continuamente um interesse por estudar o interior do mundo por meio do seu mundo interior (Eichemberg *apud* FERREIRA-SANTOS, 2005, p. 82), aprender

sobre sua própria natureza, reconhecer dificuldades e bloqueios, buscando ser honesto diante daquilo que se testemunha, exercer esforços para seguir se vendo diante do que não é agradável de ser visto. É receber impressões que alimentam, é pedir-se estar consigo e, a partir desta qualidade de atenção, estar com os outros: ver, sentir, escutar de forma não automática. *"Ser-sendo",* sentir que sente, sorver *da* Vida *na* vida cotidiana. Desejar trabalhar-se dando o máximo de si e, ainda assim, desapegar-se da obsessão de conseguir resultados. Desfrutar da inocência, alegria, companheirismo, solidariedade; possibilidades raras de acesso a um sentimento caloroso e genuíno. Poeticamente, englobar a negatividade e nutrir-se da energia resultante da fricção entre o que manifestamos ser e aquilo que podemos nos tornar. É também adquirir uma unidade dentro de si, uma integridade, mas poder representar, por escolha e diante de todas as pessoas, diferentes papéis que nos convenham para poder levar a vida e realizar sonhos. E, eticamente, tornar-se responsável por seus atos e palavras, por sua atuação no mundo. Trabalhar "*apesar*" das condições adversas e reconhecendo os limites disto, na turbulência das resistências e das contrariedades. Lembrando a lição freireana, respectivamente, se trata de articular a *"boniteza"* e a *"decência"* nesta ético-poética.

Não se trata de um trabalho terapêutico ou místico, mas de uma proposição em arte-educação, de educação de sensibilidade de forma fenomenológica e mitohermenêutica. Tem como pressuposto que somos, ao mesmo tempo, os interpretantes e os interpretados (RICOEUR, 2013), que é no contato com a linguagem analógica, relacional dos contos filosóficos de mitema iniciático que somos "trabalhados" na medida em que nós os dramatizamos. A experiência nos toca, se consentirmos, e em medida proporcional à nossa entrega.

O trabalho sobre si tem como ponto de partida a corporeidade como organização cosmológica. Em nossa práxis trata-se de convidar os jogadores a liberarem-se das tensões desnecessárias, de tentar estar com a musculatura do corpo mais solta possível, para agir com o menor dispêndio de energia. É a tentativa de estar ativo na recepção de impressões e receptivo a si e ao outro no agir.

É um convite a dar-se conta de que se sente o que se está sentindo e não dar atenção para julgar o que se sente (*epoché).* A busca é por sentir (-se) e expressar (-se), sem premeditações nem julgamentos. Ao dramatizar se recebem impressões por meio do corpo e que se expressam por meio dele. Isto explicita a conexão entre a corporeidade e as emoções, porque o que vivemos na esfera emocional de nossa existência é somatizada em processos hormonais, na respiração, no ritmo cardíaco, nas tensões musculares (CABRERA, 2004, p. 26).

Dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático

Contos filosóficos (CARRIÈRE, 2004 e 2008) é uma expressão para designar contos tradicionais e de ensinamento, contos de tradição oral e histórias de várias tradições culturais (zen, sufi, indiana). Contos concisos que transmitem de forma direta o conhecimento acumulado pela humanidade em seu processo civilizatório, numa leitura aproximativa de suas camadas de sentido e dimensões verticais mais profundas.

Dentre os contos filosóficos, selecionamos para a dramatização aqueles que contêm o *mitema iniciático*, isto é: aspectos basais de composição da narrativa que tratam da iniciação do aprendiz nos ritos, no conhecimento de si e do mundo. A dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático é uma estratégia para o exercício da atenção voluntariamente dirigida. Nossa meta maior é um processo de autodesvendamento dos participantes do processo e *no* processo, buscando compreenderem-se ao entrar em contato com a especificidade de uma expressão artística e com os ensinamentos contidos nestes contos.

O educador em formação inicial busca corporificar situações e personagens humanos num processo de *metamorfose expressiva* (LOPES, 1989), num processo de dramatização que exercita o *giro antropológico* (FERREIRA-SANTOS & ALMEIDA, 2012). Leva-se em conta a alteridade, relativizando o etnocentrismo característico do pensamento ocidental. Esta dramatização se evidencia na respiração, nas tensões musculares, nos movimentos e sons; no modo como o corpo em movimento se manifesta no espaço e no tempo, permitindo que ele comunique o ensinamento contido nos contos filosóficos ao comunicar-se. Cremos que, em muito raras e extraordinárias ocasiões em que há uma conexão harmônica entre mover, sentir e pensar, a interioridade do jogador transborda para sua expressão e um genuíno processo de comunicação pode acontecer entre o poético do fazer e o ético do conviver.

(In) Conclusões

Em suma, o *feedback* dos educadores em formação, bem como as produções escritas e a análise preliminar dos registros em vídeo, nos tem servido de estímulo para a continuidade da experiência com outros grupos em formação, ampliando ainda mais o escopo dos dados que confirmam, até o presente momento, o caráter benéfico e ampliador de repertório desta prática. A vivência da prática e da experimentação em arte-educação consolida um processo de ensino/aprendizagem assaz significativo que, para muito além dos recursos apenas teóricos, os prepara para uma *"escuta atenta"* e uma prática mais coerente com outras possibilidades educativas alternativas (e, contraditoriamente, mais ancestrais) quando estejam, futuramente, eles próprios, no desempenho de suas funções como educadores e educadoras, sejam em situações formais ou não-formais, sistêmicas, de pedagogia social ou mesmo de educação popular.

O âmbito de uma educação da sensibilidade (que nem por isso exclui a racionalidade, mas não se restringe à racionalidade ocidental de caráter aristotélico e cartesiano), como exercitado na utilização dos *contos filosóficos*, também tem possibilitado uma leitura mais crítica (contra-ideológica), reflexiva (baseada em *constructos*) e sensível (mediada pelos *perceptos*) dos participantes, levando-os a ter, a escolha do desafio profissional, pessoal e existencial de uma busca mais coerente de outros modos possíveis de ser.

Temos constatado que, assim como nos vários outros núcleos de vivência e experimentação do Lab_arte, o fulcro comum de uma perspectiva antropológica e de alteridade, tem possibilitado o desenvolvimento da pesquisa de maneira muito significativa e satisfatória, evidenciando sua eficácia simbólica e pertinência formativa nesta concepção de vivência curricular.

Referências bibliográficas

CABRERA, Theda. *Uma aprendizagem de sabores: a palavra cênica construída a partir da conexão entre movimento, emoção e voz.* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Dissertação de Mestrado, 2004.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *O círculo dos mentirosos: contos filosóficos do mundo inteiro.* São Paulo: Ediouro, 2004.

_____. *Contos filosóficos do mundo inteiro.* São Paulo: Ediouro, 2008.

DUARTE-JUNIOR, João Francisco. *A montanha e o video-game: escritos sobre Educação.* Campinas: Papirus, 2010.

DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem.* Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi.* São Paulo: Editora Zouk, 2ª. ed., 2005.

_____. Lab_arte: uma conquista dos alunos. São Paulo: *Feusp Pensa*, n.o 3, 3.o trimestre, 2007.

FERREIRA-SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério. *Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética.* São Paulo: Editora Képos, 2012.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação* - jan / fev / mar / abr 2002, n. 19, pp. 20-28, 2002.

LISPECTOR, Clarice. *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres.* Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1993.

LOPES, Joana. *Pega Teatro.* Campinas: Papirus Editora, 1989.

MATURANA, Humberto & VARELA, F. *De máquinas a seres vivos - Autopoiese: a organização do vivo.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível.* São Paulo: Perspectiva, 1992.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo.* Lisboa: Martins Fontes, 1976.

RICOEUR, Paul. *Amor e Justiça*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SKLIAR, Carlos Alberto. "Entre a diferença e os diferentes: retorno do outro ou poética de um Eu que hospeda?" *In*: FERREIRA-SANTOS, Marcos & GOMES, Eunice Simões Lins (orgs.). *Educação & Religiosidade: imaginários da diferença.* João Pessoa: Editora Universitária UFPB: 2010.

[1] Para maiores informações vide página web oficial: www.marculus.net/lab_arte.html

POR UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DE UM CURRÍCULO-RELAÇÃO: AS IMAGENS-CINEMA COMO AFETOS, COMPOSIÇÕES, INTENSIDADES

Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade Vila Velha – UVV
tania.delboni@uvv.br
taniadelboni@terra.com.br

Resumo

O cotidiano escolar se constitui em um *espaçotempo* praticado por singularidades, enredando o afetivo e cooperativo das práticas, das experiências, das singularidades. Esta pesquisa teve início a partir dos encontros, das afecções produzidas com as *imagenscinema,* que foram disparadas a partir do agenciamento dos corpos vibráteis de professores e professoras que habitam e compartilham um mesmo *espaçotempo* – a escola –, com intensidades e desejos, compondo multiplicidades e diferenciações, acolhendo a vida em seus movimentos. Nos encontros com as imagens entra-se em um movimento com a vida, pois ao colocar-se em relação a um *corpocomposiçãoimagem,* busca-se experimentar a potência dos afetos. Os movimentos do desejo foram produzidos no encontro com as *imagenscinema*, com professores, professoras, pesquisadora, ideias, currículo, formação, acontecimentos, utilizando, como intercessores teóricos, Deleuze, Guattari, Foucault e Spinosa. As *imagenscinema* criam potência de vida, que disparam intensidades, produzindo linhas que, ao habitar esse plano de imanência, levam à criação de possibilidades de se pensar a vida da/na/com a escola e, a partir dos afetos disparados, a possibilidade de se pensar em um currículo-relação. Nas *imagenscinema* há encontros de corpos, onde diferentes vidas pulsam, sendo que a potência está nessa multiplicidade. Assim, nas *imagenscinema* a vida pulsante está nos encontros engendrados com o outro, possibilitados no *espaçotempo* da escola, o que produz diferentes modos de existência, modos de se praticar o currículo-relação. A potência de vida presente nas relações impulsiona a problematização dos modos de constituição de si produzidos na relação com o outro e consigo mesmo. A vida vivida no cotidiano escolar possibilita problematizar a potência dos encontros para se pensar outros modos de estar na escola, de se praticar um currículo-relação, o que engendra movimentos para a constituição de uma estética da existência.

Palavras-chave: Currículo. Estética da existência. Imagem-cinema

Imagem. Afecção. Movimento. Diferença. Acontecimento. Intensidade. Criação. Rasura. Corpo. Encontro... Esta escritura surge nos movimentos de uma pesquisa – realizada junto a professores e professoras do ensino fundamental de duas escolas municipais de Vitória (ES) – gerados na tentativa de capturar as forças e potências que as imagens-cinema (DELEUZE, 2005) provocam, afetam, deslocam, inventam, rasuram, engendrando, nas linhas de forças, linhas de vida, linhas de escrita, a cartografia de um corpo coletivo, vibrátil, pulsante e desejante.

Assim, o desenho dessa escrita-experiência foi sendo delineado a partir dos movimentos do desejo produzidos no encontro: imagens, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, ideias, currículo, formação, acontecimentos. Capturamos o conceito de "encontro", criado por Spinoza (2008) e ampliado por Deleuze (2002). É no encontro que um corpo se define, aumentando a potência de ação, multiplicando os afetos e as afecções. As afecções são os estados dos corpos provenientes da ação de outros corpos sobre eles. Já os afetos são as variações contínuas desses estados, ou seja, os afetos podem provocar aumento ou redução da potência de ser e de agir.

Vale ressaltar que entendemos que o ato de pensar, conhecer, fazer, sentir e viver se constitui, inseparavelmente, um alimentando o outro, um produzindo o outro. As múltiplas histórias vividas com os praticantes da escola possibilitam que muitos conhecimentos, (des)conhecimentos, ações, imobilismos, reações, silenciamentos, inconformismos, conflitos, consensos sejam entrelaçados por meio de diálogos e intercâmbios de ideias, crenças e significados. Desse

modo, nessa dança construtiva é que encontramos e também nos encontramos, junto aos possíveis da escola, nos potencializando e, simultaneamente, ampliando as redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos que, em um ciclo constante, produzem outros/novos modos de pensar, ser, estar, inventar e viver nas escolas.

A potência da imagem-cinema

O cinema, segundo Deleuze (1997), é um tipo de filosofia, é um exercício de pensamento, com a ressalva de que não carece de conceitos, mas de sensações que produzem subjetividades na medida em que causa um estado de estranhamento entre o olhar e o desenrolar da estória. Assim, é uma força que nos leva ao movimento do pensar, que propicia encontros, experiências, que nos possibilita a surpresa, o choque, o silêncio, a indagação. Permite-nos habitar outros/novos territórios ainda não sentidos e vividos. Também incomoda, causa desconforto, inquietude, desequilibra.

Nos encontros que estabelecemos com professores e professoras no campo de pesquisa, usamos as imagens-cinema como dispositivos[i] para fazer a língua gaguejar (DELEUZE, 1997), ou seja, para forçar o pensamento, colocando-o em movimento, produzindo o novo, a diferença. Assim, a intenção era a de que as redes de conversações, produzidas a partir do dispositivo da imagem-cinema, intensificassem a gagueira da língua, gerando outros/novos modos de pensar, fazer e de viver os cotidianos das escolas. A imagem-cinema, como forma de pensamento, possibilita a criação do novo, do diferente.

Nesta escritura-experiência analisamos o modo como o curta-metragem Frat, produzido por estudantes da escola francesa ESMA, possibilitou o encontro da diferença, ocupando a temporalidade dos desvios, o que nos possibilita romper com os clichês que nos impedem de pensar em novos/outros modos e agir com outros sentidos, intensificando o fluir das forças que provocam rasuras e movimentam os processos dinâmicos, complexos e inusitados de invenção da escola e da vida e de currículo e de estar professora e de estar pesquisadora e...

O curta-metragem FRAT[ii]

O filme conta a história de um mundo onde os ferimentos das pessoas transformam-se em pedra. Sai, personagem principal, é um menino de 12 anos. Em um dos seus passeios cotidianos encontra um cão e percebe, ao acariciá-lo, que ele está com uma pata petrificada. O menino consegue curá-lo cortando o seu braço e doando um pouco de sangue ao animal. Em seguida, caminham em direção a uma cidade pós-apocalíptica, ao mesmo tempo que um suave som de violino entra em cena, contrastando com a paisagem deteriorada, cinzenta, estéril. Vlad, seu irmão mais velho, um delinquente drogado, agride-o para roubar o seu poder, curar as feridas e se recuperar de uma doença. Apesar disso, Sai nutre amor e carinho por seu irmão. Até que, um dia, Vlad empresta o irmão para curar os machucados de amigos que fazem parte de sua gangue. Eles cuidam de seus próprios machucados, mas espancam Sai, até deixá-lo inconsciente. Sai descobre, em seus devaneios, que também possui dentro de si, bem no fundo, uma pedra escondida.

A experiência estética da imagem-cinema possibilita a reflexão criadora por realizar uma dupla função de invenção, pois ao mesmo tempo em que proporciona um distanciamento, por se tratar de um filme, proporciona uma aproximação, já que apresenta diversos elementos presentes no nosso cotidiano. Ao contar a história de um mundo onde os ferimentos das pessoas transformam-se em pedra lentamente, o filme nos afeta no sentido de que nos causa desassossego, forçando-nos – como em um arroubo intensivo – questionar o próprio sentido da vida. A convivência em uma sociedade da urgência, do individualismo, da intolerância acaba, dia após dia, brutalizando-nos, muitas vezes, sem que percebamos.

Será que estamos contaminados por essa doença que nos petrifica? Na relação que estabelecemos com professores e professoras ao habitar o território-escola, no espaço-tempo destinado à formação de docentes, como potencializar a vida a partir de agenciamentos coletivos em meio às linhas duras e molares da própria vida? Alunos e professores, em suas redes de relações, estão sendo contaminados pela doença da petrificação dos corpos? Ou, possibilitam a cura na relação com o outro?

A intensidade da vida: composição do *currículoescola*

Bate o sinal. As crianças gritam e descem as escadas em movimentos intensivos. Acabou a aula. Conversas, risadas, correrias compõem a cena da saída da escola. As professoras organizam a sala para o dia seguinte e seguem para o próximo encontro. Expectativa, desânimo, cansaço se entrelaçam com outras intensidades. As luzes se apagam. Fica o silêncio e a expectativa. O que pode uma imagem? O que pode um corpo? O que pode uma *imagemcorpo,* composição produzida e provocada pela imagem-cinema nos corpos de professores e professoras?

Desassossego. Incômodo. Silêncio. Alguns professores preferiram trocar olhares e breves palavras com o colega ao lado: "Nossa! É muito intenso. Não sei nem o que dizer... O filme choca" (Professora Karla[iii]). O filme fez a língua gaguejar a partir do silêncio, do estranhamento. Mas, o que produziu o incômodo? O entendimento de que produzo o sofrimento no outro? Ou é o outro que produz sofrimento em mim? Nas relações que estabeleço com o outro, que forças eu produzo e/ou sou produzido?

Como intensificar a vida na sua singularidade, constituída no plano da imanência? Como intensificar o exercício do incômodo, do desassossego de modo a alargar os sentidos que produzimos nas escolas? Como intensificar a produção de um currículo a partir do plano de imanência?

> Então, se eu pudesse, eu não assistiria a esse filme, Frat. O filme me levou a refletir assim: será que eu sou aquela que doa o sangue, que despetrifica? Ou será que sou aquela que pegava o sangue do outro para me despetrificar? Como que é isso? Será que eu estou insensível dessa atuação do outro na minha vida? Na vida do meu aluno? Dos meus colegas? Teve um período, há alguns anos passados, que eu pensei assim: eu não quero saber do aluno, não quero muito me meter muito, me envolver com a vida deles. Hoje já não penso dessa forma, porque não tem jeito. Hoje, muito mais do que antes, estou na sala há 26 anos. Porque antes ainda existia aquele direcionamento familiar, um acompanhamento. As coisas vão mudando, então, a gente precisa também mudar. E a questão do engessamento, da petrificação sempre vai ter, vai ter coisa que você não gosta de trabalhar e vai ter que trabalhar, vai ter coisa que você vai ter que buscar formas de trabalhar, que vai ter que trabalhar mesmo. (Professora Carmem).

O filme Frat produziu, em professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, a intensificação do afetar-se por "alguma coisa de intolerável, de insuportável, de uma situação limite da vida". A percepção do espectador, ao atingir o seu limite, vai além dos clichês "[...] que nos impedem de ver o que o real tem de insuportável, inaceitável, que nos impedem de ter uma relação direta com o real" (MACHADO, 2009, p. 274).

Assim, ao intensificar o sensível, procuramos abrir as possibilidades para pensar além dos clichês que nos impedem de produzir novos modos de ser, estar, fazer e de viver nos cotidianos escolares, capturando de que modo professores e alunos tecem as rasuras nos movimentos que os petrificam, de que modo os acontecimentos cotidianos promovem o deslocamento, o desalojar para novos devires.

> [...] Às vezes, eu tenho alguns pensamentos maldosos com relação à política pública, que se diz para a inserção do filho do trabalhador, para criar novas oportunidades. Parece que existe uma coisa contrária! Parece que o que se quer mesmo é que esses sujeitos continuem proletários, que continuem sem pensar. Será que querem de fato incluir os

> nossos alunos ou só dar um estudo básico para aumentar o índice falso e continuar com a classe proletária? (Professor Walter)

A imagem-cinema possibilitou que professores e professoras pensassem e expressassem os movimentos e acontecimentos que potencializam as suas invenções curriculares a partir do plano de imanência, bem como provocou a problematização de ações que petrificam e engessam os praticantes dos cotidianos escolares.

> Hoje de manhã, eu vi na TV uma reportagem muito legal em que eles falavam que nos grandes centros, o número de escolas de língua alemã e japonesa está crescendo muito. E entrevistaram os pais: "Por que colocar os filhos nessas escolas?". E os pais apresentaram como respostas: “Porque as regras são mais rígidas, porque lá tem norma para tudo”. E um aluno falava: "Na escola que eu estava, a gente podia tudo, e não é assim na sociedade”. Eu concordo com o aluno que falou que tudo na escola pública pode. Na escola pública eu te dou o livro, dou o uniforme – você não usa. O livro você perde, você não dá valor. O caderno? Ele arranca folha para fazer aquelas bolinhas. Que valor é esse? "Ah, a escola está engessada?". Em algumas coisas está mesmo, mas o que é essencial, que são valores, nós perdemos. Pedir licença e por favor não é engessar nada, é ser educado. Porque a família não ensina, então, pelo menos nós temos que falar disso, porque, para conviver 20 ou 30 anos dentro de uma sala, se não tiver isso, como nós vamos sobreviver? Porque, na casa dele, ele faz o que ele quer. Às vezes eu pergunto: "É assim que você faz na sua casa? Então faz lá. Aqui tem normas". E tem que ter, gente! Eu gostaria, imensamente, de ver as pessoas que escrevem que temos que ser mais liberais pegar uma turma, daquelas bem barra pesada, e dar conta desses alunos. Porque falar de lá, sentado atrás de uma mesa, no ar refrigerado, é muito legal, eu posso teorizar mil coisas. Falar do lugar que a gente imagina é muito fácil, resolver a vida do outro e falar o que o professor tem que fazer isso, que seria legal fazer aquilo... (Professora Marcela).

> Tem horas que você tem que extravasar, deixar a criança extravasar contando história, contando um caso, mas ao mesmo tempo, tem horas que você tem que manter a disciplina, porque aquilo dali tem que virar um conhecimento, um aprendizado para ele (Professora Ivana).

Entendemos com Carvalho (2013, pág. 02), que currículo é “[...] tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar, e para além dele, e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações vividas/praticadas no âmbito de um *currículoescola,* (CARVALHO, 2013). Assim, faz-se necessário pensar o *currículoescola* inserido no plano de organização e desenvolvimento, também chamado de macropolítica, atravessado, a todo momento, pelo plano da imanência, das relações concretas, onde passado e presente se atualizam, produzindo a diferença. “As forças que geram o movimento estão entrelaçadas na teia da diferença social, histórica, econômica e cultural dos vários elos que a regem e da necessidade de troca de informações entre os diferentes tipos de nós” (CARVALHO, 2013, pág. 02).

> Acho que uma forma mais potente de aprender e ensinar é estar aberta à comunicação, participação, interação e a vivência que cada um pode oferecer e enriquecer. Isso nos faz perceber o potencial do outro e suas dificuldades, para mediar melhor a aprendizagem. A interação constrói não somente saberes que estão contidos nas matérias, mas também um pensar crítico e criativo para viver melhor o grupo social onde se vive. (Professora Adriana).

> O sistema em si vem engessando a escola, sim, mas a dinâmica do cotidiano escolar é uma dinâmica da vida. A escola não tem como fugir da vida. Por mais dificuldades que a gente encontre, a gente está buscando a potência de vida para a gente e para os nossos alunos. É por isso que estamos aqui todo dia,

> acreditando nesses possíveis. Como a nossa colega falou "a gente faz muitas coisas aqui no nosso cotidiano" (Professora Vânia).

Para Deleuze e Parnet (1998), o campo dos possíveis apresentado nas narrativas de professores e professoras remete à compreensão de que indivíduos e grupos são feitos por linhas duras ou molares, que se referem a papéis modelados, como família, profissão, consumo, parâmetros curriculares, decretos, que nos enquadrariam em todos os sentidos. Mas, somos constituídos, também, por linhas moleculares, que são bem mais flexíveis. Sob os fluxos moleculares, passam os devires e os microdevires. E existem, ainda, as linhas de fuga, que seriam as linhas que provocam as rupturas, ou seja, que nos conduzem numa direção não previsível e não preexistente. Vale ressaltar que todas essas linhas e segmentos coexistem (CARVALHO, 2009, p. 58-59).

Os currículos vividos são produzidos em meio a agenciamentos coletivos de enunciação (CARVALHO, 2009). Assim, os processos curriculares verticalmente orientados, via livros didáticos, referenciais curriculares, diretrizes e decretos são sempre ressignificados por meio dos usos que professores e professoras, em suas redes de relações e ações complexas, fazem desses múltiplos artefatos culturais. São esses usos que rasuram, provocam as fissuras nos conhecimentos clichês e movimentam as invenções curriculares.

O uso da imagem-cinema, como dispositivo para fazer a língua gaguejar na produção do *currículoescola*, possibilita a constituição de redes de conversações, engendrando a composição de um coletivo a partir do sensível: daquilo que passa, daquilo que toca, daquilo que afeta e provoca o pensamento, produzindo diferença, produzindo ideias, a partir da multiplicidade de mundos, .

A força ou a violência da imagem-cinema produzida a partir de Frat, possibilitou a problematização do território-escola, que se define desmanchando, pois não é estático. Assim, a potência de constituição do cotidiano escolar se dá na produção de movimentos de desterritorialização e reterritorialização, e, em um posicionamento político, é marcado por experiências que desacomodam e abrem os devires da Educação. O plano da vida, o plano da imanência é atravessado por diferentes linhas, forças e formas, o que implica dizer que entrar em relação à escola é entrar em relação à vida.

Referências

CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos entre imagens, sensações e afecções. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 7., 2013, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: Proped/Uerj, 2013.

DELEUZE, G. **Imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G., PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1988.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de janeiro: Zahar, 2009.

[i] Entendemos *dispositivo* como "[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos" (FOUCAULT, 1979, p. 244).

[ii] http://pitadadecinema.blogspot.com.br/2013/05/frat-crueldade-humana.html.

[iii] Os nomes de professores e professoras presentes neste texto foram inventados.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PENSAMENTO CURRICULAR: ENTRE CORPO/SUJEITO E CORPO SUBJETIVAÇÃO

Ferraz, W. [1]

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Email: wagnerferrazc3@yahoo.com.br

Resumo

Os diferentes usos de um currículo podem ser potentes para a produção de infinitas possibilidades de constituição de um corpo educado. Podendo se constituir um corpo/sujeito com modos específicos de ser e agir. Assim como, também, é potente para produzir um corpo/subjetivação com infinitas possibilidades de vir a ser. Como pensar os usos de um currículo, levando em consideração que seus usos indicarão constituições de corpos? Tratando de um pensamento curricular. Partindo de uma perspectiva Pós-estruturalista, mais especificamente com as filosofias da diferença, este artigo propõe tratar de um pensamento curricular como um "entre": sendo esse pensamento um movimento que se dá entre o "currículo documento" e seus possíveis "efeitos". É no "entre" que são produzidas infinitas possibilidades de usos de um currículo, que dão condições para pensar a constituição de corpos/sujeitos e/ou corpos/subjetivações. Para isso tratarei de currículo utilizando diferentes textos de Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Mara Corazza. Com Michel Foucault penso o corpo/sujeito disciplinado e docilizado. Com Gilles Deleuze um corpo/subjetivação, tendo o ato de pensar como criação e constituição de si. Desse modo proponho um pensamento curricular que dá condições para tratar da produção de corpos, por meio de diferentes usos de um currículo: corpos que são identificáveis, mensuráveis, quantificáveis, que podem ser classificáveis que atendam a regras, morais, valores e verdades vigentes; e corpos/subjetivação como possibilidade de constituição de si mesmo, uma ética, uma individualidade, movimento, produzindo diferença, singularidade, produzindo em sua vida uma estética de si.

Palavras-chave: Pensamento Curricular; Corpo; Sujeito; Subjetivação; Ética/Estética.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Currículo: sujeito e subjtivação

Os processos de educação de um corpo estão ligados aos diferentes usos de um currículo. Podendo se constituir, o que chamo aqui de um corpo/sujeito[1] com modos específicos de ser e agir e/ou um corpo/subjetivação com infinitas possibilidades de vir a ser. Esses possíveis usos de um currículo poderão indicar constituições de corpos. Mas de que currículo estamos tratando? Para Corazza & Tadeu (2003), ao apontarem uma visão tradicional, indicam que o currículo trata da organização da experiência e sua forma de transmitir conhecimento e valores. "O currículo é, assim, além de um empreendimento epistemológico, um empreendimento moral. A questão transforma-se, então, em saber quais são os valores que devem fazer parte do currículo e quais suas possíveis fontes" (Corazza & Tadeu, 2003, p. 53).

Esse mesmo autores, não falam desse lugar tradicional ao pensar o currículo, não o pensam como uma superfície especular onde o conhecimento refletido se mostra, "em toda a sua cristalidade e imediata presença, a um sujeito coicidente apenas consigo mesmo" (Idem, p. 52). Assim como dizem, também, que o currículo não é uma comunicação livre entre dois egos centrados e consciêntes, mas assim como a verdade, o currículo é um jogo de diferença, infinito desdobrar-se de perspectivas e de interpretações, interminável baile de mascaras que nunca se detém para mostrar, finalmente, a 'verdadeira' face dos dançarinos e convidados" (Idem, p. 52).

São muitas as questões que atravessam e compõe um currículo, como conhecimento, verdade, valores, de modo geral podem indicar modos de ser, de agir, de se constituir com um sujeito que sabe, que sabe algo específico que está na ordem dos saberes apresentados/ensinados e mediados por um currículo. Assim o currículo é tomado como aquilo que consitui sujeitos. "Na teoria convencional do currículo, o conhecimento é um objeto para um sujeito ao qual é atribuído o papel de centro, fonte e origem da ação. A gramática confirma: 'o sujeito conhece (o objeto)': Eva viu a uva" (Idem, p. 52). Seria o currículo aquilo que possibilita criar formulas para se chegar sempre na constituição do sujeito conhecedor que sabe, vê, analisa, explica, compreende, entende o objeto? Quais efeitos um currículo produz? O que vem a ser o sujeito constituído nos encontros com um currículo?

> Para Foucault, o sujeito não é uma substância. É uma forma, e essa forma não é identica a si mesma. Nunca há consigo próprio uma mesma relação quando se constitui o sujeito politico que vota numa Assembleia ou toma a palavra num ato público; ou mesmo quando se busca atender ou realizar um desejo. Há, sem dúvida, relações de interferência entre essas diferentes formas, porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso se estabelecem consigo formas e relações diferentes, formas históricas constituídas por jogos de verdade de um época. (Pereira & Bello, 2011, p. 103).

Foucault diz em uma entrevista que buscou estudar: "o modo pelo qual um ser humano torna-se ele próprio um sujeito. Por exemplo, escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos da sexualidade" (Foucault, 2010, p. 274). E o que podemos pensar sobre um sujeito que se constitui por meio de um currículo? Podemos pensar o sujeito com o sujeito que se constiui nos jogos de verdade de uma época, e então pensar que os encontros com um currículo em diferentes momentos de sua existência, contribuirão para sua construção de diferentes formas. Mas destacamos aqui, que o que se apresenta por um currículo irá mostrar caminhos que poderão dar condições para identificações, e com isso se produzir identidades, classificações, mensurações acerca de um corpo com suas condutas que declaram um determinado sujeito – um corpo/sujeito. Com isso podemos fazer aproximações com o pensamento de Corazza & Tadeu quando dizem que "o sujeito não existe. O sujeito é um efeito de linguagem.

[1] A ideia de corpo/sujeito e corpo/subjtivação foi tratada, brevemente, em minha na pesquisa de mestrado que resultou na dissertação "Corpo a Dançar: Entre Educação e Criação de Corpos", orientada pelo Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello, defendida em 30/07/2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. A pesquisa foi financiada pela CAPES.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O sujeito é um efeito do discurso. (…) O sujeito é um ficção. O sujeito é um efeito". (Corazza & Tadeu, 2003, p. 11). O sujeito é inventando por diferentes circunstâncias, e assim busca-se discipliná-lo, adestrá-lo, docilizá-lo, definir seu local e função.

> Imaginar, pois, com um pesquena ajuda do Dr. Nietzsche, um teoria do currículo – e um currículo – sem sujeito e sem a segurança e o conforto de um eu fixo e estável. Isso não significa, simplesmente descartar qualquer noção de subjetividade. Pelo contrário, não há como eveitá-lo: o currículo é, por excelência, um local de subjetivação e individuação. Ao deslocar a ênfase do sujeito para a subjetivação, estaremos pensando no sujeito – se é que ainda podemos reter a palavra – não como origem transcendental do pensamento e da ação, mas como uma montagem, como uma verdadeira invenção. Estaremos abrindo a possibilidade de deixar de pensar tanto o 'sujeito' quanto o 'currículo' como elementos isolados, de pensar um como causa do outro, um como efeito do outro, para pensá-lo como reunidos em uma esdrúxula, mas efetiva combinação: currículo + eu + conhecimento + texto + … + x. Fica difícil, nesse entrevero, distinguir quem é quem: quem é a origem e quem é o fim, quem é a causa e quem é o efeito, quem é o agente e quem é o agido. A gramática dança. A uva viu a Eva. (Corazza & Tadeu, 2003, p. 52-53).

Assim passamos do sujeito para a subjtivação, os modos ou processos de subjetivação do ser humano correspondem a dois tipos de análise segundo Revel (2005). 1) podemos pensar os modos de objetivação que transformam em sujeitos os seres humanos, ou seja, "há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação" (Revel, 2005, p. 82). 2) "a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência" (Idem, p. 82). Nesse segundo caso não estamos falando de um sujeito fixo, estável, uma identidade, mas de um sujeito em processo de constituição em suas experiências de vida, aquele que não se fixa em uma classificação, em um único modo de ser, que não se pode mensurar, que nem sempre se consegue ver no corpo as pistas que indicam um lugar único e exato para encaixá-lo, mas podemos pensar um corpo/subjetivação.

> Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a 'pessoa': é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (…). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. (Deleuze, 2010, p. 127-128).

Deleuze diz que para Foucault a subjetivação "consiste essencialmente na invenção de novas possibilidades de vida, como diz Nietzsche, na constituição de verdadeiros estilos de vida: dessa vez, um vitalismo sobre fundo estético" (Deleuze, 2010, p. 119). E com isso a subjetivação dá a pensar uma estética da existência, uma vida em movimento que por vezes pode-se ver um corpo/sujeito e em outras um corpo/subjetivação. A inferência dos modos de se constituir, a passagem de um para outro sem parar, se dá em um "entre" no pensamento. E assim tratamos aqui de um pensamento que se dá por um currículo, que pensa a (des)organização e todas as implicações que reverberarão no "corpo" (Ferraz & Bello, 2013, p. 255) de quem se movimenta no encontro com um currículo.

2 Pensar e criar

Para compor o pensamento currícular, como um entre onde se pode dar a criação de possibilidades dos usos de um currículo, buscamos em Deleuze a noção de ato de pensar que para esse autor é criação. É nessa perspectiva que Deleuze apresenta o pensar como algo que se dá no pensamento. Em "Nietzsche e a Filosofia", Deleuze escreve sobre a nova imagem do pensamento; em "Proust e os Signos" e em "Diferença e Repetição", apresenta o pensar destacando que não se trata do pensamento enquanto representação, mas do pensamento violentado por signos que colocam o próprio pensamento a pensar, o pensamento como ato de pensar, uma potência criadora. "O pensamento que pensa as imagens e os signos é perturbação, ruptura, experimentação, processo de criação, singularidade, diferença, fluxo nômade, viagem" (Corazza, 2012, p. 04). Assim, pensar é criar…

> O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura. Nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos signos; e se o pensamento tem o poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo em uma ideia, é porque a ideia já estava presente no signo, em estado envolvido e enrolado, no estado obscuro daquilo que força a pensar. (Deleuze, 1987, p. 96).

Foucault compartilha das ideias de Deleuze sobre o pensar, distancia-se da perspectiva de um filosofar e de um pensar interpretativo/prescritivo sobre as teorias e ações humanas para construir um filosofar que indique os efeitos de poder e de saber sobre vidas. Dessa forma, pode-se entender o que significa experimentar, em vez de interpretar. A diferença se constitui pelo não interesse em buscar os porquês de determinada situação a partir, apenas, do trabalho teórico, mas "problematizar e experimentar, a partir das coisas que se constituem como parte integrante da realidade das pessoas, e de tudo o que dela faz parte e nela interfere". (Benetti, 2010, p. 100).

O texto "Imagens do Pensamento em Gilles Deleuze: Representação e Criação" (Mauricio & Mangueira, 2011) trata do modelo da representação, no qual há um comprometimento do pensamento com a busca de verdades universais, do senso comum, como quem constrói uma imagem do pensamento, um pensamento dogmático, ou recognição. Parte-se do pressuposto de que o pensador já sabe o que é uma determinada forma, e a reconhece. O reconhecimento do mundo e dos objetos exige o uso das faculdades que transmitem entre si uma identidade do objeto a ser conhecido ou re-conhecido. Para Deleuze, o pensamento difere do conhecimento e da reflexão, que "...são voluntários e conscientes; que pensamos sem o saber, até contra os saberes; e que, por isso, pensar é um ato involuntário, seja no seu surgimento seja no seu criar" (Corazza, 2012, p. 04). A característica fundamental do pensamento é a de que este pode se constituir em uma potência criadora que se dá no ato de pensar, em uma ação de pensar, diferenciando pensamento de ato de pensar. Pensamento é relacionado a uma atividade contemplativa, e o ato de pensar a uma ação, uma criação, um corpo, movimento, dança.

> ... dizer que o corpo é capaz de arte não quer dizer fazer uma "arte do corpo". A dança aponta para essa capacidade artística do corpo, sem por isso definir uma arte singular. Dizer que o corpo, como corpo, é capaz de arte, é mostrá-lo como corpo-pensamento. Não como pensamento preso em um corpo, mas como corpo que é pensamento. (Badiou, 2002, p. 94).

Em um artigo intitulado "Imagens de um Pensamento-dança", Angelica Munhoz (2011) apresenta o pensamento como movimento, como acontecimento, como experiência, e é nesse pensamento, enquanto ato de pensar, que me inspiro para constituição de o pensamento curricular, de um movimento que é constitutivo do corpo, da educação, da vida. Para assim pensar um currículo em movimento, não o documento ou os possíveis efeitos de seus usos, mas o movimento que se dá nos processos de experimentação.

3 Pensamento Curricular: uma ética e estética de si

Partindo de uma perspectiva Pós-estruturalista, mais especificamente com as filosofias da diferença, este artigo propõe tratar de um pensamento curricular como um "entre": sendo esse pensamento um movimento que se dá entre o "currículo documento" e seus possíveis "efeitos". É no "entre" que são produzidas infinitas possibilidades de usos de um currículo, que dão condições para pensar a constituição de corpos/sujeitos e/ou corpos/subjetivações. Tartar de um pensamento curricular dá condições para tratar da produção de corpos: corpos que são identificáveis, mensuráveis, quantificáveis, que podem ser classificáveis que atendam a regras, morais, valores e verdades vigentes, e corpos/subjetivação como possibilidade de constituição de si mesmo, uma ética, uma individualidade, movimento, produzindo diferença, singularidade, produzindo em sua vida uma estética de si.

> Pensar, assim, é um acontecimento. O pensamento é o movimento de sua própria intensidade, enquanto efetua-se em si mesmo. É o próprio sentido, nada está fora dele e não há maneira de pensar que não seja a realização de uma experiência, o puro ato do acontecimento. O acontecimento, portanto, não é uma forma instituída, mas uma relação de forças que desloca o pensamento ao jogo do acaso, a uma *arte do deslocamento*. (Munhoz, 2011, p. 26).

Os diferentes modos de pensar um currículo se dão por quem vive um currículo, não por quem pode ser pensado como efeito de um currículo, mas quem faz uso deste. Pensar um currículo ou com um currículo pode vir a ser um processo de criação, uma "ética como o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações, ou, em outras palavras, a ética como 'a relação de si para consigo'." VEIGA NETO (2007: p, 81). Para assim pensar a estética de um vida, a estética de uma existência, como algo singular, uma relação consigo mesmo, uma vida como obra de arte, uma vida em movimento de constiuição constante de corpos/sujeitos e corpos/subjetivações.

O pensamento curricular não é um modo de pensar sobre o currículo, mas são todas as possibilidades de pensar com ele, de fazer dessa prática um processo de criação, de constiuição de si, de possibilidades de experiências. Não há como decider se o pensamento será curricular ou não, o pensar curricular é movimento no encontro com um currículo, e isso está na ordem de uma vida que pensa a educação.

4 Referências:

Badiou, A. (2002). *Pequeno manual de inestética*. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Benetti, C. C. (2010). *Movimentos do ato de pensar: interlocuções possíveis entre Deleuze e Foucault*. Revista Ensiqlopédia, Ano 7, vol.7. Disponível em: http://www.facos.edu.br/old/galeria/129102010021223.pdf.

Corazza, S. M. (2012). *Currículo da infância e infância do currículo: uma questão de imagem*. In: X Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo: desafios contemporâneos no campo do currículo. Subtema: Currículo e educação infantil. Belo Horizonte: 4 a 6 setembro 2012. (Texto dig.). Porto Alegre. 17 p.

Corazza, S., Tadeu, T. (2003). *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica.

Deleuze, G. (2010). *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbert. – São Paulo: Ed. 34.

Deleuze, G. (1987). *Proust e os Signos*. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Ferraz, W., Bello, S. E. L. (2013). *Estudar o Corpo: do que (não) se trata*. In. Ferraz, W., Mozzini, C. (Orgs.). Estudos do Corpo: Encontros com Artes e Educação. INDEPIn: Porto Alegre. Disponível em: http://issuu.com/indepininstituto/docs/estudos_do_corpo_encontros_com_arte.

Foucault, M. (2010). *Entrevista*. In: Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2ª Ed. Ver. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Maurício, E. & Mangueira, M. (2011). *Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação*. Fractal: Revista de Psicologia, vol. 23 – n. 2, p. 291-304, Maio/Ago. Disponível em: http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/529/520.

Munhoz, A. V. (2011). *Imagens de um pensamento-dança*. Caderno pedagógico, Lajeado, vol. 8, n. 1, p. 23-30. Disponível em: http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewArticle/73.

Pereira, N. M. & Bello, S. E. L. (2011). *Pensando as artes* de si e a produção da diferença em Michel Foucault. In: Monteiro, S. B. (org.). Caderno de notas 2: Rastros de Escrileituras. Canela, RS.: UFRGS.

Revel, J. (2005). *Michel Foucault: Conceitos essenciais*. Trad. Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. Revisão Técnica: Maria do Rosário Gregolin. – São Carlos: Claraluz.

Veiga-Neto, A. (2007). *Foucault & a Educação*. – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ÉTICA NA PRÁTICA DE AULA DE ARTES VISUAIS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:UM DIFERENCIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Souza, A.C.P.[1]; Lins, M.J.S.C.[2] & Ramos, N.C.S.C.[1]

[1] Colégio Pedro II, Brasil
[2] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Email: anacelip@gmail.com; mariasucupiralins@terra.com.br; culmantramos_cp2@yahoo.com.br

Resumo

A partir de uma pesquisa sobre ensino/aprendizagem de ética que realizamos em 2013 em um colégio público federal, nas aulas de artes visuais de duas turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, foi extraída essa comunicação.Diante da observação de que os valores éticos não estão sempre presente na vida cotidiana dos jovens, justifica-se uma proposta de trabalhar com esses alunos a construção da ética.Os objetivos visaram proporcionar aos alunos experimentarem três virtudes importantes para a convivência em sociedade:amizade, justiça e honestidade, além de observar como a professora de artes pode trabalhar o tema ética, como Tema Transversal, em suas práticas pedagógicas.Os alunos dessas turmas tinham entre 7/8 anos o que indicava que as estratégias usadas fossem lúdicas e conforme a realidade deles.Duas atividades surgiram como as mais apropriadas para esses alunos por refletirem a prática de sua vida diária:álbum de figurinhas e histórias infantis.A fundamentação teórica se encontra na filosofia de A. MacIntyre(2001), um autor contemporâneo que destaca o problema da *desordem moral* na sociedade ao mesmo tempo em que propõe uma reflexão com base na prática das virtudes.Partindo da filosofia das virtudes elaborada por Aristóteles,MacIntyre construiu uma obra contextualizada para o século XXI.Trata-se de uma pesquisa qualitativa construída segundo a proposta de R.Barbier (2007) de pesquisa-ação com ênfase na E*scuta Sensível*.Os dados obtidos por meio destes procedimentos metodológicos foram trabalhados segundo a Análise de Conteúdos explicada por L. Bardin(2009). Os resultados mostram que o conteúdo próprio das aulas de artes abrem espaços para se desenvolver temas que possibilitam o surgimento de situações adequadas para a aprendizagem das virtudes.Observou-se ainda um maior interesse por parte dos alunos na prática das virtudes e uma melhora na convivência entre eles próprios e entre eles e a professora.

Palavras-chaves:ética,aprendizagem,prática pedagógica,artes visuais.

1 Introdução

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, há determinações relacionadas à Educação Básica, que destacam:“a difusão de valores fundamentais ao interesse social aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”(Cap II, Seção I, art. 27º, I),“a compreensão [...] das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade e [...] a formação de atitudes e valores”(Cap.II, Seção III art.32º). Os trechos citados da Lei

mostram a preocupação com a formação de um cidadão ético. A orientação escolar básica é o veículo utilizado para atingir tal objetivo. Para isso a ética deverá ser ensinada nas escolas. Complementando a lei 9394/96, em 1997 foram publicados no volume 8 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos quais se encontram orientações para que a ética esteja contida no currículo da Educação Básica conforme a modalidade de Tema Transversal, estando desta forma presente em todas as disciplinas ministradas na escola (PCN/97 v.8), portanto propusemos uma pesquisa a qual visa o trabalho das virtudes em sala de aula.

Os objetivos dessa pesquisa:proporcionar o ensino/aprendizagem da ética nas aulas de artes visuais;levar os alunos ao contato com três virtudes importantes para a convivência em sociedade - a amizade, a justiça e a honestidade; observar como a professora de artes visuais pode desenvolver o tema ética, como Tema Transversal, em suas práticas pedagógicas;como foi propiciada a aprendizagem da ética aos alunos e, por último, conseguir melhorar as relações entre os alunos, entre os alunos/professora em sala de aula e entre alunos/comunidade escolar.

Para viabilizar esses objetivos propusemos que um álbum de figurinhas fosse elaborado pelos alunos a partir dos trabalhos práticos que eles executaram nas aulas de artes visuais quando o tema foi abordado.

2 O Problema

Nesses anos de prática como professora de artes visuais, principalmente no Ensino Fundamental, observo as atitudes dos alunos em sala de aula. A cada dia que passa os alunos sofrem influências de um cotidiano no qual os valores éticos são deixados de lado. A televisão, os jogos de vídeo games e a rotina solitária nos computadores levam os alunos a excluírem de suas vidas a prática do pensamento crítico e das oportunidades de vivência social. Esse novo modelo de viver dos jovens está se refletindo na escola.

O problema central desse trabalho é a ausência de atitude ética observada nas relações entre alunos/professores em sala de aula e alunos/comunidade escolar.Essa situação é geradora de múltiplos conflitos prejudicando o desenvolvimento desses alunos no processo ensino/aprendizagem.

É uma preocupação geral dos professores a inversão e, até mesmo, a ausência de valores que, atualmente, imperam no modo de viver desses alunos, levando-os a uma atitude que gera, não somente, a falta de limites, como dificulta o desenvolvimento integral da pessoa e a sua plena formação como cidadão.

É constante, em reuniões de professores, se enfatizar a falta de conduta ética dos alunos em sala de aula.A presença da discriminação sociocultural, a falta de respeito entre os alunos, com o professor e com o patrimônio escolar são situações frequentemente citados durante a estada diária dos alunos na escola.

Levando em consideração as atitudes dos alunos que demonstram a ausência de virtudes e, por isso, não demonstram uma aprendizagem da ética,surgem questionamentos em relação ao ensino/aprendizagem da ética:

- Ética se aprende na infância?
- A escola é um lugar para o aprendizado da ética?
- As atitudes éticas dos alunos mudam de acordo com os anos de estudo dos responsáveis?
- O professor de artes visuais é preparado, na licenciatura, para a abordagem da ética por Tema Transversal?

3 Referencial Teórico

A pesquisa está fundamenta no pensamento de Alasdair MacIntyre, nascido na Escócia e emigrado para os Estados Unidos, onde prossegue sua carreira como um filósofo atuante, considerado "um dos autores que tem escrito, de forma mais inteligente sobre ética, constituído uma das vozes mais autorizadas e singulares neste domínio" (MARQUES,2006).

A obra central tomada como referência para a presente pesquisa é o livro Depois da Virtude: Um Estudo em Teoria Moral,(2001). O autor se destaca pela coragem de suas afirmativas, coerência e honestidade da exposição de suas ideias.MacIntyre é um filósofo contemporâneo que trabalha com as questões da moralidade dentro de um contexto social e que debate a *desordem da moral* na sociedade propondo uma reflexão com base na prática das virtudes. Entende-se a virtude por um conceito dinâmico, apresentado não como um estado acabado de perfeição, mas como algo que se renova na ação e que pode fornecer novos caminhos para a prática da moralidade.

O exercício das virtudes é, em si, capaz de exigir uma postura muito bem-definida com relação a questões sociais e políticas; e é sempre dentro de determinada comunidade, com suas próprias formas institucionais específicas, que aprendemos ou deixamos de aprender a exercitar as virtudes(MACINTYRE,2001,p.321).

MacIntyre(2001)analisa diferentes correntes de filosofia moral e se propõe a uma discussão da Ética a Nicômaco de Aristóteles(2009)que aborda a prática das virtudes como premissa para constituir a ética.A partir de Aristóteles (2009),MacIntyre construiu uma obra original, sem, no entanto esquecer a fundamental contribuição do estudo inicial sobre as virtudes.MacIntyre(2001)descreve a *desordem moral* existente na sociedade dizendo que essa está especialmente ligada a um estado de *emotivismo* no plano da vida ética. Este é uma doutrina de juízos morais pessoais os quais não passam de expressões de preferência ou atitudes de prazer individual.

Além desses filósofos, também serão utilizados para fundamentar a pesquisa o livro da Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins(2007)que identifica questões sobre Ética e Educação Escolar.O centro das ideias de Lins(2007)está na abordagem da presença da ética no currículo escolar.Deste modo, suas obras enfatizam a necessidade da construção da vida ética a partir das virtudes, originariamente vividas na família, mas que são especialmente enfocadas no currículo escolar.

4 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa construída a partir da perspectiva da pesquisa-ação, mais especificamente da *escuta sensível* de R. Barbier(1997). Esta metodologia possibilita aos pesquisadores um conhecimento pessoal de cada um dos alunos envolvidos. Segundo Barbier,(1996; 2002) o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro visando compreender,"de dentro",suas atitudes e comportamentos e seus sistemas de ideias, valores. Sua proposta de pesquisa-ação vem sendo continuamente utilizada em pesquisas deste teor e tem demonstrado ser possível entender a conduta dos alunos e dos professores mediante as situações vivenciadas no espaço escolar.

Foram selecionadas duas turmas do segundo ano do Ensino Fundamental de um determinado *Campus* de um Colégio Público Federal de Ensino Básico.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a observação em sala de aula, questionários com os responsáveis, com a professora das turmas e com os alunos para se averiguar o nível de conhecimento sobre o tema – virtudes/ética - e obter também algumas informações pessoais, além de atividades plásticas elaboradas com o objetivo dos alunos trabalharem essas questões durante as aulas de artes visuais.

Os sujeitos da pesquisa são a professora de artes visuais, os alunos das duas turmas participantes e seus respectivos responsáveis. A amostra foi de 93 participantes. Para não serem identificados, foram nomeados como: professora e os alunos com as letras iniciais de seus nomes. As práticas de ensino/aprendizagem da ética foram realizadas sem a interferência da pesquisadora que observou as aulas utilizando-se da *escuta sensível* de Barbier.

As observações foram analisadas tendo como base os escritos de L.Bardin(2009) sobre a análise de conteúdo. A principal pretensão desta metodologia é a possibilidade de fornecer técnicas precisas e objetivas que sejam suficientes para garantir a descoberta do verdadeiro significado.

As produções dos alunos serão colocadas em um álbum de figurinhas Ser Legal. Ele tem a pretensão de contribuir para se chegar ao entendimento dos relacionamentos que há entre a comunidade escolar/aluno, que atualmente, está em desequilíbrio.

5 Desenvolvimento

As observações tentam representar fielmente a relevância do problema da ética no currículo escolar e a necessidade de estudos dessa natureza. Ao analisar as atitudes dos alunos e as propostas dos professores foram encontrados no cotidiano escolar elementos que reforçam as justificativas para esse estudo.

Iniciou-se o trabalho quando a pesquisadora apresentou a pesquisa para a direção do *Campus* e também para a professora de artes visuais das turmas. Primeiramente a professora de artes visuais respondeu a um questionário. O segundo momento foi uma reunião com os responsáveis dos alunos dessas turmas para explicar a pesquisa, a participação dos alunos e obter a permissão (TCLE) para os respectivos filhos participarem. Depois os responsáveis responderam a um questionário para se averiguar o nível de conhecimento do tema ética e, se eles praticavam as virtudes no meio familiar. Somente depois dessa etapa, foi feito o primeiro contato com os alunos aos quais foi aplicado um questionário com perguntas relativas ao que eles sabiam sobre virtudes e o que entendiam por justiça, amizade e honestidade. Depois eles fizeram uma atividade plástica em que desenharam a proposta feita pela professora. Vale a pena ilustrar a primeira atividade desenvolvida, pois demonstra a necessidade do ensino/aprendizagem de ética nas escolas.

A atividade era a seguinte:Eles pegaram a folha ofício que a professora distribuiu e a dobraram em 4 partes. Na primeira parte eles desenharam o seu autorretrato, na segunda o seu melhor amigo, na terceira a família e, por último, desenharam uma situação em que demonstrasse a virtude justiça. Nessa atividade já foi observado uma situação pertinente à pesquisa. O aluno C.H. veio falar com a professora, pois não sabia como sanar um problema. O diálogo está abaixo:

C.H. - Professora, eu não tenho amigos para desenhar.

Profª – o seu amigo é aquele que você brinca. Com quem você brinca?

C.H. – eu não tenho ninguém que brinca comigo.

Profª – você tem um animalzinho de estimação? Pode desenha-lo.

C.H. – eu não tenho animal, mas gostaria de ter um cachorro.

Profª – algum brinquedo preferido que você goste de brincar?

C.H. – tenho

Profª – então pode desenhar esse brinquedo.

A partir desse diálogo, a pesquisadora começou a observar, com mais frequência, esse aluno, para identificar se ele, na turma, interagia com os outros alunos. Nesse episódio ele desenhou uma cadelinha e lhe colocou o nome de Clara.

Nessa atividade participaram 21 alunos:16 alunos desenharam o melhor amigo;2 alunos colocaram o cachorro como melhor amigo e 3 alunos deixaram em branco porque não tinham amigo.Quanto à justiça, os alunos tiveram muita dificuldade em saber o que desenhar.O resultado foi: ajudar o outro – 3 alunos; fazer maldade – 1 aluno; a figura do juiz – 4 alunos e não desenharam nada por não saberem – 12 alunos.A experiência vivida pela pesquisadora no primeiro dia de observação demonstra que deve se ter um olhar mais apurado em direção a essa virtude, já que a maioria nada sabia. Depois da atividade proposta pela professora,foi aplicado um questionário com perguntas relativas ao que eles sabiam sobre ética, virtudes e o que entendiam por justiça, amizade e honestidade.

Toda a produção artística dos alunos e as respostas aos questionários se transformaram em figurinhas para serem colocadas no álbum da turma. O álbum surgiu da necessidade do aluno ter mais contato com o tema virtudes, além do que ele já tinha nas aulas de artes visuais. Havia de ser uma atividade que fizesse parte da faixa etária deles, que eles gostassem e fosse conhecida, que despertasse e mantivesse a motivação dos alunos acesa ao longo do ano, se não eles não dariam espaço para esse tema, durante o período que eles estivessem em suas casas, com as famílias. O álbum precisava receber um nome.Este foi escolhido mediante votação secreta.O nome para o álbum de figurinhas que ganhou a votação foi: Ser Legal. O objetivo de esse álbum ser elaborado com os alunos e para os alunos foi que eles aprendessem o significado das virtudes –amizade, justiça e honestidade.

Para trabalhar as virtudes com os alunos nas aulas de artes visuais foram utilizados histórias infantis cujo foco eram amizade entre os personagens, honestidade como princípio, respeito com o outro e com o meio ambiente e justiça que verse sobre a equidade entre as pessoas.

As aulas em que foram trabalhadas as virtudes se compunham de uma dinâmica sistemática, na qual o tempo era dividido em três momentos. No primeiro a professora explicava o conteúdo de artes visuais planejado e fazia a ligação com a leitura de um livro infantil cujo conteúdo apresentasse mensagem de virtudes. A professora no primeiro bimestre trabalhou com textos que versavam sobre amizade e nos bimestres seguintes trabalhou a honestidade e justiça em conjunto. Depois da leitura do livro havia debate sobre a história e a professora fazia questionamentos e reflexões diante das situações morais cotidianas que surgiam na história. Os alunos se posicionavam perante o que tinham ouvido, apontavam pontos positivos/negativos e contavam suas próprias experiências.Esse era o momento da aula mais difícil de organizar, pois todos queriam falar ao mesmo tempo.A professora, no primeiro semestre trabalhou exaustivamente com os alunos o momento de ouvir e o de falar -o respeito à fala do outro.Ela ensinou que, quem quer falar deve levantar o dedo e esperar a vez.Esse aprendizado foi difícil, demorado, mas aconteceu e quando algum deles falava junto com o outro era lembrado que não estava na sua vez de falar. No terceiro momento da aula, depois do debate, a professora propunha a atividade plástica, sempre inserida no conteúdo de artes visuais ministrado. Os alunos participavam desse momento com entusiasmo, pois todos queriam desenhar. No final do bimestre os trabalhos dos alunos foram colocados em exposição para toda a comunidade escolar. Nessa pesquisa foi também observado o

aparecimento de atitudes que demonstraram o florescer da aprendizagem da ética, o que indica a eficácia da vivência das virtudes nas aulas de artes visuais.

Enfatizamos que, segundo as observações, a professora revelou ter um compromisso social e político nas atitudes da própria vida profissional e no agir com seus alunos, mas precisava se aproveitar mais das oportunidades que surgiam dos alunos para desenvolver o tema ética em suas aulas.

Ressaltamos que esta prática pedagógica com a inserção da ética no conteúdo teve como fruto conhecer e reconhecer as atitudes pautadas por princípios do respeito, amizade, justiça e honestidade."Ao ancorar a educação moral na vivência social, reatam-se os laços entre pensar, falar e agir"(BRASIL,1997,p.89).Pode ser um passo importante para melhorar a prática pedagógica e a realidade acerca da convivência entre os atores em questão. Estamos tratando de possibilidades plausíveis de serem enfrentadas no cotidiano escolar e por entendermos que a escola representa um caminho não único, mas considerável no universo cultural e moral do aluno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam que, os conteúdos que fazem parte das aulas de artes visuais abrem espaços para o professor desenvolver temas que possibilitam o surgimento de situações que chamam a atenção para a aprendizagem das virtudes.As observações referentes à professora e seus alunos parecem identificar situações com boas possibilidades de intervenção, além de diagnosticar atitudes que indicam que a instituição escolar pode colher frutos das sementes plantadas.Quanto à professora, houve mudança na prática pedagógica no sentido da valorização do ensino da ética como Tema Transversal depois de a inclusão da pesquisa na rotina de suas aulas e também ofereceu à professora reflexões sobre o tema. Com a prática e a vivência das virtudes tanto em sala de aula quanto em casa, no recreio e nas brincadeiras houve para os alunos a possibilidade de contribuir para se chegar a uma melhora no relacionamento entre os alunos, alunos/professores e alunos/comunidade escolar.

Consideramos que os objetivos, inicialmente propostos da pesquisa, foram alcançados, entretanto, destacamos que essa formação ética é contínua e novos estudos devem ser propostos nas escolas.

Referências

Aristóteles.(2009). *Ética a Nicômaco (3ª ed.).*Tradução Edson Bini.Bauru,S.P.:Edipro.

Barbier, R. (2007). *A Pesquisa-ação.*Trad.Lucie Didio.Brasília:Liber Livro Editora.

_____.(1997).*L'Approche transversale -Lécoute sensible ensciences humains*,Paris.

_____.(2002).*Escuta Sensível na Formação de profissionais de saúde.*Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde–FEPECS–SES -GDF.Brasília.

Bardin,L.(2009).*Análise de conteúdo.*Lisboa:Edições 70.

Brasil,(1996).*Lei 9.394 de dezembro de 1996.Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.Diário Oficial da União.Brasília, DF.V.134, nº248, p.27833-841.

Brasil, (1998).Ministério da Educação e desporto.Secretaria de Educação Fundamental.*Parâmetros Curriculares Nacionais:terceiro e quarto ciclos:apresentação dos temas transversais.*Brasília,DF;MEC/SEF,436p.

Lins, M.J.S.C.*Educação Moral na Perspectiva de Alasdair MacIntyre*.Rio de Janeiro:Ed.Access,2007.

Macintyre,Alasdair.(2001).*Depois da virtude:um estudo em teoria moral.*Trad.Jussara Simões.Bauru,SP:EDUSC.

Marques,R.(2006).*A Ética de Alasdair MacIntyre,* p.1-13,2006.Disponível em: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20%C3%89TICA%20DEALASDAIR%20MACINTYRE[1].pdf. Acessado em 22 de março de 2014.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

OBSERVATÓRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO ESTÉTICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS

Fonseca da Silva, M.C.R. [1]; HILLESHEIM, G.B.D. [2]; PERA, L. P. [3]

[1] UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina (Professora)
[2] UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina (Doutoranda)
[3] UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina (Acadêmica)

Email: cristinaudesc@gmail.com; giovanabianca@yahoo.com.br; luanaapera@hotmail.com

Resumo

Objetiva abordar as relações entre a formação estética e a formação pedagógica nos cursos de licenciatura em Artes Visuais. O estudo é parte das análises realizadas no *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: um estudo comparado entre Brasil e Argentina*. Abordamos as dicotomias entre formação artística e formação pedagógica, destacando como esses conflitos aparecem na legislação. Apresentamos as teorias de currículos utilizadas apontando as principais questões da atualidade e trazemos a análise das entrevistas com os coordenadores de cursos de licenciatura em Artes Visuais. Como resultados destacamos a percepção de uma mudança de cenário a partir dos anos 1990, considerando-se que o foco até então esteve pautado na formação artística. Nas décadas atuais, com a entrada das diretrizes curriculares como forma de gerenciamento educacional, o cenário apresenta modificações. Percebe-se, no entanto, um processo de dicotomia entre a formação do artista e a formação do professor de arte que, embora pareça superado no discurso, é um tema que persiste na organização curricular da formação inicial.

Palavras-chave: Artes Visuais; Currículo; Observatório; Formação de Professores.

1 Formação artística e formação pedagógica: dicotomias existentes

Não é atual o movimento que separa a formação pedagógica da formação artística, mesmo diante de inúmeras buscas por articulação dessas dimensões, ainda é presente a divisão na organização dos currículos, bem como nos encaminhamentos da política curricular. Escolhemos para análise neste artigo as Diretrizes Curriculares Nacionais do

Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura, o parecer do Conselho Nacional de Educação que aborda o processo de proposição das diretrizes, bem como as Diretrizes para formação de professores para a Educação Básica, cujo conteúdo dialoga com a proposta das diretrizes para as Artes Visuais, doravante chamada de DCN`s Artes Visuais.

Analisaremos inicialmente o parecer CNE/CES No. 280/2007 que descreve o mérito da resolução no. 1 de 16 de janeiro de 2009 que *Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências.* O documento contextualiza a história do ensino de arte no Brasil a partir da Academia Imperial de Belas Artes e destaca ainda a criação da disciplina Educação Artística por meio da lei 5692/71 que, por sua vez, criou a necessidade de oferta dos cursos de formação de professores de Educação Artística. Nesses primeiros cursos a formação artística ministrada era de caráter polivalente, isto é, numa mesma formação o professor era preparado para ministrar conteúdos de Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas. Existiam duas modalidades de licenciatura: as que formavam professores em tempos de dois anos (licenciaturas curtas) e em quatro anos (licenciaturas longas). Essa divisão entre a formação de um generalista ou um especialista em uma das linguagens artísticas, embora superada nos cursos de formação superior de professores de artes, principalmente em universidades públicas, ainda é elemento de conflito entre professores e gestores nas escolas. O Estado investe pouco na contratação de profissionais por área: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, faltando essa diversidade na escola. Os gestores escolares pressionam os professores de Artes a ministrarem os conteúdos das diferentes linguagens, mesmo quando esses são habilitados em apenas uma delas, gerando uma prática improvisada e com pouco fundamento artístico e pedagógico.

No ano de 2008 o sistema brasileiro de ensino incluiu os conteúdos da música como obrigatórios na escola e, mais recentemente, o substitutivo do projeto de lei 7032/10, aprovado em 2013 na comissão de educação, tramita na comissão de justiça definindo em seu § 6º. os componentes da linguagem Arte: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º. deste artigo”. Em seu artigo 2º. define o prazo para os sistemas de ensino providenciarem professores em número suficiente para atender a nova demanda: “O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos”. Essa mudança legal atende a demanda da área, seus movimentos sociais e também as instituições formadoras, pois exigirá a contratação dos profissionais por área e não mais um professor generalista, ao mesmo tempo em que ampliará a formação estética dos estudantes brasileiros.

Ainda em relação ao parecer CNE/CES no. 280/2007, vimos que o parecerista ressalta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional privilegiou a área de arte de forma ímpar, se comparada a outros momentos na legislação brasileira. Antes de ser analisado pelo Conselho Nacional de Educação o projeto de aprovação das DCN`s para as Artes Visuais tramitou na câmera de Educação do referido conselho, que por meio do parecer CNE/CES no. 67/2003 apresentou um paralelo entre o que anteriormente era considerado um currículo mínimo e a concepção que fundamenta as DCN`s. Nessa concepção as DCN`s tornam o processo mais maleável, sem a exigência e rigidez características dos Currículos Mínimos utilizados anteriormente. A concepção proposta nas DCN`s possibilita diferentes possibilidades de organização dos cursos superiores e estimula a flexibilização das matrizes curriculares com vistas a múltiplos perfis profissionais.

Observa-se ainda que o tema das competências está presente tanto nos pareceres, como na DCN de Artes Visuais. A leitura do ensino por competências nos exige uma reflexão. Para melhor compreender porque o Brasil adota o modelo de competências para pensar a educação brasileira na atualidade, retornando de alguma forma aos modelos tecnicistas presentes no contexto do acordo MEC-USAID nos idos dos anos de chumbo, na ditadura militar, é preciso analisar o modelo de reforma educacional advindo da implementação dos modelos neoliberais de reforma educacional nos anos de 1990. Mazzeu (2011) destaca que os programas de reformas desse período e que se desdobram aos dias atuais, trazem consigo o projeto de ampliar a produtividade a partir do tema da formação utilizando-se de categorias como flexibilidade, autonomia e polivalência, palavras chaves que encontramos nas DCN`s, bem como, no parecer que as institui, como estratégia para associá-las a um modelo inovador.

No processo de reformas que atingiram nos anos de 1990 principalmente a educação dos países pobres, influenciadas por organizações internacionais reunidos com países interessados na educação dos trabalhadores para uma maior produtividade do mercado, um evento que marcou esse modelo foi a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia). Para a Mazzeu (2011)., a posição do Banco Mundial é clara quando aponta “que uma de suas finalidades é formar indivíduos funcionais, adaptáveis as mudanças do mundo de trabalho e da economia” (MAZZEU, 2011, p. 151). A autora ainda ressalta o investimento do referido banco nos insumos didáticos como “textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação de aprendizagem, entre outros, atuando em atividades de pesquisa, assistência técnica e assessoria aos governos na elaboração e implementação de políticas e reformas educacionais (TORRES, 1996, in MAZZEU, 2011)”. Para colocar na prática esse modelo o Banco Mundial sugere a capacitação em serviço que oferece melhor retorno se comparada à formação inicial. Da mesma forma, recomenda que esta formação inicial ocorra em menor tempo e voltada para os conhecimentos pedagógicos

por ser menos onerosa ao estado. Em relação à diminuição de gastos sugere a Educação a Distância como estratégia de barateamento.

Outro documento orientador das reformas da década de 1990 é o relatório para a UNESCO que, segundo Mazzeu, foi elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI coordenado por Jaques Delors, economista francês. Nesse documento a autora reitera o modelo de educação para a eficácia conhecido como *aprender a aprender*[1]. As características da formação por competência e da pesquisa como modo de resolver problemas da prática imediata estão presentes nesse modelo, que estimula práticas prescritivas de formação. Essa imediatez da formação também é percebida no discurso de análise do mérito nas DCN`s de Artes Visuais, onde o relator destaca o perfil de profissional presente no documento da Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC[2] que aponta o perfil dos cursos na área: " 'devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais e sua formação deve contemplar 'o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual'" (PARECER CNE/CES Nº 280/2007).

Para diferenciar a especificidade da linguagem das Artes Visuais e ao mesmo tempo contrapor-se à visão polivalente, o parecerista destaca o campo da visualidade, seus modos de percepção e suas possibilidades de articulação com outras formas de conhecimento, como justificativa para a existência de um curso formador na perspectiva das Artes Visuais.

Observou-se na análise do documento que o relator reprovou a ideia de que apenas o bacharel fosse intitulado como pesquisador, destacando a pesquisa como pertencente também a licenciatura. Neste ponto do parecer retomamos a nossa questão principal, qual seja, a dicotomia entre a formação pedagógica e a formação artística por meio da diferenciação entre o artista pesquisador e o professor pesquisador. Nos parece que, ao diferenciar os modelos de formação, as DCN`s definem os papéis do artista como pesquisador (aquele que analisa, investiga e propõe o conhecimento para a área) e do professor de artes (aquele que reproduz de modo pedagógico esses saberes sistematizados e, de uma forma muitas vezes criticada como reducionista, os aplica na sala de aula).

Observemos que a produção prática ganha destaque em detrimento dos conhecimentos científicos que são pouco abordados. Pode se questionar ainda que visão de pesquisa estaria presente nesta proposição? A pesquisa vista como resolução dos problemas da ação imediata? Ou a pesquisa como compreensão da realidade sócio-histórica?

[1] Sobre esse tema ver: DUARTE, Newton (2000)
[2] Secretaria do Educação Superior – SESu do Ministério da Educação - MEC

> Nessa epistemologia da prática, parece não haver espaço para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória. (MAZZEU, 2011, P. 165)

Embora numa leitura aligeirada não se perceba, essa dicotomia entre teoria e prática, pedagógico e artístico, observa-se no texto das DCN`s para as Artes Visuais que o perfil pedagógico é sempre remetido para as DCN`s da Educação Básica, fato que nos faz perceber melhor a dicotomia entre a formação do artista do professor. O documento das DCN`s poderia ter aproveitado o contexto da flexibilidade proposto como metodologia de construção das diferentes diretrizes para propor articulações entre a formação artística e pedagógica, com vistas à ampliação das potencialidades da formação do artista e do professor de artes.

As relações estéticas são estabelecidas no tópico das DCN`s vinculados à definição dos conteúdos, já o Parecer CNE/CES no. 280/2007, organiza os conteúdos em três níveis: I nível básico que aborda a percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual; II nível de desenvolvimento que articula as disciplinas com conteúdos de outras áreas do conhecimento filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento. ; III nível de aprofundamento, com atividades de pesquisa, orientação e qualificação técnica. Observa-se que novamente neste tópico remete-se a formação de professores para as DCN`s (Resolução CNE/CP 1, 18/02/2002), como se esse tema, o da formação para o ensino das artes visuais, fosse responsabilidade de outros e não dos mesmos que formam para os processos artísticos.

2 Os discursos dos coordenadores e suas implicações na formação docente em artes visuais

A partir de um questionário composto por 12 questões e respondido por 7 dos 22 coordenadores de cursos de Artes Visuais em Santa Catarina ofertados por 13 Instituições de Ensino Superior (IES), investigamos o ano de criação dos cursos, fato que localiza a maioria deles como decorrentes das demandas apontadas pelas reformas educacionais da década de 1990. Apenas dois dos cursos são criados por força da lei 5692/71, um em 1973 e um em 1980. Na

década de 90 são criados três cursos, e nos anos 2000 são criados mais dois cursos. Essa distribuição mostra a escassez de professores de Artes Visuais habilitados para atuarem no estado de Santa Catarina.

Com a intenção de identificar o número de alunos que iniciam a formação, questionamos acerca do número de alunos que entram no curso, mesmo sabendo que existe uma evasão grande ao longo da formação ocasionada for fatores diversos. Verificamos que as turmas iniciam com 25 a 40 alunos, dependendo do curso e das condições de oferecimento da formação. Temos cursos regulares presenciais que possuem entrada semestral, anual ou por etapa, como o caso do PARFOR[3]. Em todos foi possível observar uma crescente diminuição de procura por vagas.

A demanda variável de ano para ano chega a inexistir em alguns cursos das IES-SC de 2004 a 2014. A UDESC, na condição de universidade pública, apresenta melhores demandas por sua gratuidade, por estar inserida na capital do estado, ter programa de graduação e pós-graduação aliados, condições materiais e de equipamentos, bem como formação de seus professores com altíssimos índices de acesso a pós-graduação.

No que diz respeito às motivações para a realização das reformas curriculares, os coordenadores apontam que, na maioria das vezes, as mesmas são motivadas por mudanças apresentadas pelo governo como, por exemplo, a implantação das Diretrizes para as Artes Visuais ou as novas demandas advindas do MEC para a formação de professores. Outra demanda presente nas respostas dos coordenadores diz respeito à reorganização de disciplinas e atualização de bibliografias. Observou-se nos depoimentos que a implementação de modelos de Educação a Distância em cursos presenciais, permitido pela legislação em 20% da carga horária total do curso, também provocam alterações curriculares. Um dos cursos promoveu sua reforma com a intenção de implementar a modalidade EAD somente nas disciplinas pedagógicas, que de modo geral são compartilhadas com outras licenciaturas. Por outro lado, as disciplinas de formação artística continuam sendo ministradas no modelo presencial. Observa-se nesse exemplo um modelo dicotômico entre a formação artística e a formação pedagógica a exemplo dos modelos já analisados na legislação da área no tópico anterior desse artigo.

Diversas questões passíveis de análise foram levantadas pelos coordenadores; um tema a destacar dá conta da relação entre a graduação e a pós-graduação. As universidades que apresentam cursos de pós-graduação argumentam melhor como acontece essa integração, mesmo quando o curso de pós-graduação não é dá área de arte. Algumas universidades estabelecem relações entre os dois níveis acadêmicos por meio de eventos, atividades de iniciação científica, acesso à informação de pesquisas, materiais, entre outros. Outras pensam a pós-graduação como

[3] Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR

continuidade da formação dos estudantes. Apenas uma universidade não soube como acontecia a relação entre a graduação e a pós-graduação.

Analisando as respostas ao questionário proposto podemos concluir que o sistema de formação de professores de Santa Catarina apresenta demandas de interessados nos cursos das universidades do sistema ACAFE, porém, além do subsídio financeiro para o pagamento de mensalidades, precisa-se também melhorar os atrativos da profissão, pois, como aponta Saviani (2011), se a profissão possuir retorno financeiro e valorização haverá desejo entre as pessoas de cursar essas carreiras, assim como se apresenta para cursos como medicina, direito e engenharia, para citar alguns exemplos.

Os cursos de licenciatura também se constituíram de forma dicotômica no que diz respeito às relações entre a formação pedagógica e a formação artística. Os discursos analisados não apontaram experiências de integração entre as duas perspectivas. A área necessita avançar nesse quesito a fim de constituir uma práxis criadora que articula o pensar artístico e o pensar pedagógico. Para isso necessitamos igualmente avançar na compreensão do papel social das reformas educacionais, bem como, nas estratégias de exploração do trabalho do professor.

3 Considerações finais

Abordar o tema do currículo das licenciaturas na formação de professores de Artes Visuais consiste numa tentativa de alinhar temas bastante antagônicos. A formação artística nos cursos de bacharelado em artes visuais existe, praticamente, somente no âmbito das universidades públicas. De outro lado temos as licenciaturas em Artes Visuais que buscam nas interações pedagógicas respostas para muitos questionamentos relativos a ser professor; já nas disciplinas de formação artística, buscam os conteúdos da área, a formação de um pensamento estético e o domínio dos processo artísticos que sustentem a sua própria produção artística.

Ao abordarmos a produção artística do professor de artes visuais não podemos deixar de destacar que a rotina exaustiva dos professores colabora pouco para a continuidade do processo de fazer artístico em conjunto com sua atividade docente, muitos desistem de dar continuidade a esses fazeres, limitando seu processo criativo as atividades docentes. A rotina escolar, a falta de condições de trabalho e o grande número de alunos para atingir a carga horária de trabalho excluem o professor de Artes Visuais de desenvolver sua pesquisa estética e ampliar seu fazer criador, dando continuidade a sua pesquisa artística. Por consequência, a docência pode tornar-se prescritiva, institucionalizando a divisão entre o fazer pedagógico e o fazer artístico.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A criação da Educação Artística como disciplina obrigatória do currículo escolar, nasceu com a ênfase nos processos de fazer. O ateliê de arte e suas metodologias, marcadamente focado nas abordagens desenvolvidas pelos métodos acadêmicos, e depois enfatizadas pela livre expressão, modelo divulgado pelas escolinhas de artes, fez com que no final da década de 1980 e meados dos anos 90 houvesse uma luta articulada por mudanças no modo de conhecer e perceber a arte na escola. As tendências críticas e seus diferentes matizes influenciaram fortemente as licenciaturas em Artes Visuais nesse contexto. Barbosa (1992) em seu livro Leitura da Imagem, relata algumas abordagens desse processo.

A partir das reformar da década de 1990, de diferentes embates propostos pela FAEB e também considerando-se que o foco até então esteve pautado na formação artística, muitas mudanças colocaram-se em curso. Nas décadas atuais, com a entrada das diretrizes curriculares como forma de gerenciamento educacional, o cenário apresenta modificações e a perspectiva pedagógica amplia-se, solidifica-se inclusive ampliando enormemente a sua inserção no processo de formação. Percebe-se, no entanto, que mesmo após esse crescimento o processo de dicotomia entre a formação do artista e a formação do professor de arte que, embora pareça superado no discurso, é um tema que persiste na organização curricular da formação inicial.

Acredita-se que as DCN`s, embora auxiliem a organizar e garantir um conteúdo diversificado para as licenciaturas, não colaboram para suprimir a dicotomia entre quem faz arte e quem ensina artes visuais na escola. A polissemia dos documentos demonstra as contradições presentes na sociedade. A influência maléfica dos organismos internacionais e os interesses do capital sobre a educação e a cultura necessitam ser superados como formas de organizar um currículo de formação de professores em que a prática e a teoria sejam elementos de uma mesma práxis Este é um documento que contempla as principais regras que devem ser seguidas para a formatação dos textos finais. Por favor, verifique se o seu texto está formatado de acordo com as regras antes de o submeter. Em caso de dúvidas ou questões, não hesite em contactar o secretariado do evento.

Referências:

Barbosa, A. M. (1994) *A imagem do ensino da arte:* anos 80 e novos tempos. Perspectiva, São Paulo.

Duarte, N. (2000) *Vigotski e o "aprender a aprender*": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, v. 9, n.01 , p. 07-19, 2011

Mazzeu, L. T. B. (2011) A política educacional e a formação de professores. In MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.* Campinas, SP: Autores Associados.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Currículo profano: o humor como linguagem possível ao ensino

Lorenzini, S. P. [1]

[1] Universidade Federal de Santa Catarina

Email: fafalorenzini@gmail.com

Resumo

Este trabalho procura refletir sobre o humor enquanto linguagem possível ao ensino, em confluência com críticas pós-modernas e pós-estruturalistas ao currículo, que o percebem enquanto produto de relações de poder. Trata-se de uma provocação teórica às perspectivas tradicionais, a sua compreensão do que é e para que serve o currículo, à maneira como os conteúdos são escolhidos e ministrados, tendo sua legitimação a partir do discurso científico moderno, cuja linguagem culta, ilusoriamente neutra, entra em confronto com outras linguagens que também promovem o conhecimento do mundo. Pensando a relevância estética na linguagem - no que se refere a sua funcionalidade na apreensão do mundo - por meio de textos de Michel Foucault, Giorgio Agamben, Edgar Morin, Tomaz Tadeu da Silva e Jorge Larrosa, tem-se como hipótese que o humor – mais especificamente um humor politicamente crítico, que visa o opressor e não o oprimido – é potencialmente profanador, tanto em seu conteúdo como na forma do arranjo de seu enunciado, implicando na capacidade de trazer ao uso comum o conhecimento sacralizado, além de instigar incertezas, dúvidas e críticas. Porque rir de si e do conhecimento nos permite visualizá-lo criticamente, analisá-lo de outra maneira que não aquela que o constituiu, ou mesmo pelo riso constituí-lo, organizá-lo em outra configuração, construindo uma outra forma de ensino-aprendizagem. Para tanto, se fez necessário também discutir a austeridade pedagógica do professor, que se insere em uma matriz tradicional da educação, diretamente refletida na construção do currículo que estará disposto a cumprir. O resultado desta reflexão teórica é uma autocrítica, que aponta para mais dúvidas sobre o que o currículo pode representar, a partir da bagunça profícua que a pós-modernidade e o pós-estruturalismo nos deixaram.

Palavras-chave: humor; profanação; currículo; linguagem; relações de poder.

1 Introdução

Certo dia, retornando a minha casa depois de uma aula cansativa na Universidade, caminhando pensativa – como um alvo fácil aos carros impacientes –, me dei conta, da maneira mais aleatória possível, que nunca fizera uso prático da fórmula de Bhaskara. Deve ter sua importância, pensei, afinal, como resolveríamos as equações de segundo grau? Então pensei: para que serve uma equação de segundo grau? E o que importa eu saber? Esta questão fundamental é um dos nortes deste ensaio, que pretende refletir sobre o currículo a partir das relações de poder que justamente determinam as respostas comumente dadas a essa pergunta. O que importa conhecer sobre tal ou qual teoria, prática ou comportamento? Quem define quais experiências são importantes para a formação do sujeito e quais podem ser

ignoradas? Um *outro norte* é compreender essas relações por meio de uma prática linguística não ortodoxa: o humor. Isso porque parto de dois princípios. Um, pós-estruturalista, que diz ser "[...] impossível separar a descrição simbólica, lingüística da realidade – isto é, a teoria – de seus 'efeitos de realidade' [...]": a teoria *inventa* o objeto que descreve (Silva, 1999, p. 11). Outro, pós-modernista, compreendendo-o como "[...] um estilo que em tudo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno [...]", que "[...] privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia [...]", incorporando aquilo que critica (Silva, 1999, p. 114). Portanto, este ensaio procurará criticar alguns aspectos do currículo em seu modelo tradicional, *profanando-o* pelo humor de modo a compreender seu sentido e abri-lo para novas possibilidades.

2 Currículo tradicional: o tédio como controle do devir

A percepção tradicional ou clássica sobre o currículo se baseia na preocupação com a organização do conhecimento (Silva, 1999, p. 16), e, talvez, somente isso. Ele é

> [...] linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida [...] entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade (Silva, 199, p. 115).

Esse entendimento sobre o currículo e a educação em geral é herança do iluminismo, que ao desencadear um processo cientificista de grandes proporções, produz um "[...] saber [...] cada vez mais esotérico (acessível somente aos especialistas) e anônimo (quantitativo e formalizado) [...]" (Morin, 2010, p. 19). Ele nos obriga "[...] a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento" (Morin, 2010, p. 15), pois tem o desejo de *controlar*, por meio de *grandes narrativas* (Silva, 1999, p. 112).

O currículo tradicional está posto desta maneira porque se fundamenta num esforço brutal da ciência em acreditar que o ser humano é capaz de um distanciamento objetivo em relação àquilo que conhece. Ora, o homem "[...] não pode descobrir o impensado, ou ao menos ir em sua direção, sem logo aproximá-lo de si [...]" (Foucault, 2002, p. 452). Assim, faz-se necessário compreender o currículo e a educação como um todo complexo, pensando-os de outra maneira, mais crítica e menos utópica. Talvez seja o momento, como acreditam os pós-modernos, de atacar "[...] as noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizam o modernismo [...]" (Silva, 1999, p. 111); quem sabe estejamos diante da oportunidade magnífica de compreendermos que é

> [...] impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência [...] ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (Silva, 1999, p. 147).

Em suma, o currículo é "um território político" (Silva, 1999, p. 148), pois, enquanto prática discursiva, é circunscrito por relações de poder, cuja manutenção, para Foucault, se dá por meio de uma *"economia política" da verdade.* Esta

> tem cinco características historicamente importantes: a 'verdade' é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma

> imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação [...]); é produzida e transmitida sob controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social [...] (Foucault, 1999, p. 13).

Assim, o poder e o saber estão completamente interligados: "não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder" (Silva, 1999, P. 120). O discurso científico, fundamento do pensamento moderno e do currículo tradicional, é recorrente; ele permanece, se impõe como verdade constante, através de proposições consideradas por ele *válidas*, sendo que "[...] uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina: antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se [...] 'no verdadeiro'" (Foucault, 2013a, p. 32). Assim, o que Foucault (2013a) insiste categoricamente – e oportunamente – em apontar é que "[...] não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma 'polícia' discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos" (p. 34). Precisa-se, portanto, de certa *qualificação* (Foucault, 2013a, p. 35) para poder falar o que se quer falar sem que, durante a ação de afirmar, sejamos acusados de estar *mentindo.*

3 Linguagem e profanação: roubando o paraíso

Além de não se poder dizer tudo o que se quer, não podemos falar de qualquer maneira, usar quaisquer palavras. Porque falar de maneira erudita, numa linguagem culta, demonstra, e de certo modo, comprova a seriedade de uma afirmação científica. Isso é resultado do esforço preocupadíssimo da ciência, desde o século XIX,

> [...] em querer neutralizar e como que polir a linguagem científica, a tal ponto que, desarmada de toda singularidade própria, purificada de seus acidentes e de suas impropriedades – como se não pertencessem à sua essência –, pudesse tornar-se o reflexo exato, o duplo meticuloso [...] de um conhecimento que, esse, não é verbal (Foucault, 2002, p. 410).

Contudo, a relação entre o homem e o mundo, dentre outras maneiras, se dá pela linguagem. Podemos pensar que "[...] a história dos homens talvez não seja nada mais que um incessante corpo-a-corpo com os dispositivos que eles mesmos produziram – antes de qualquer outro, a linguagem" (Agamben, 2007, p. 63). Dispositivo, para Foucault, é "[...] um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente [...] discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos" (Agamben, 2014, p. 25) envolvidos por relações de poder. Refere-se, assim, a "[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes" (Agamben, 2014, p. 39). Portanto, não se trata apenas das instituições ou das disciplinas, porém, também da "[...] própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos [...]" (Agamben, 2014, p. 40). A relação entre os seres viventes e os dispositivos, para Agamben, constitui os sujeitos.

Diante disso, Agamben (2007) propõe, como enfrentamento deste *assujeitamento*, a *restituição ao uso comum* daquilo de que os dispositivos se apropriam, através das relações de poder – saber-poder. Restituir por meio da profanação, o que "[...] significa abrir possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação [entre o que é divino e o que é humano], ou melhor, faz dela um uso particular" (Agamben, 2007, p. 66). A profanação, portanto, "[...] desativa os dispositivos de poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia

confiscado" (Agamben, 2007, p. 68). Agamben (2014) procura compreender essa relação onde ela sempre foi mais visível: na religião (p. 45). Para ele, ela separa ou retira dos humanos determinadas coisas, transportando-as ao âmbito do sagrado, por meio do *sacrifício*, que "[...] sanciona em cada caso a passagem de alguma coisa do profano para o sagrado, da esfera humana à divina" (Agamben, 2014, p. 45). Mas a via contrária também é possível: "a profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício havia separado e dividido" (Agamben, 2014, p. 45).

O processo de sacralização do conhecimento pelo discurso científico distancia sua produção, ou seu espaço de criação, das pessoas *comuns*, cidadãos. Em síntese,

> [...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam, [...] define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (Foucault, 2013a, p. 37).

Se for assim, profanar a linguagem científica poderia trazer ao *uso comum* o conhecimento sacro-científico, assim como dessacralizaria a ciência em relação a outros conhecimentos. Pois, mesmo que as instituições educacionais, e de outras ordens, sejam "[...] lugares de produção, de reprodução [...]" são também lugares "[...] de crítica e de dissolução disso que chamamos verdade e disso que chamamos realidade" (Larrosa, 2006, p. 163). E mesmo que toda a relação entre humano e mundo determinada pela modernidade não seja nada além de *uma ficção*, e o que parece substituir o *solo firme* seja um completo vazio, podemos compreender que esse mesmo vazio "[...] é também o nome da possibilidade. E para nós o possível se tornou mais necessário que o real porque o real, embora nos mantivesse seguros e assegurados, havia começado a nos asfixiar" (Larrosa, 2006, p. 164). Proponho, assim, o humor como o contradispositivo capaz de afrouxar a corda que nos quer sufocar.

4 Sorria: você está aprendendo!

O humor, enquanto sarcasmo, ironia e escárnio, pode ser encarado simplesmente como oposto à linguagem séria, culta, *de espírito elevado* – forma típica do discurso científico. Mas estariam tão distantes entre si? Para Larrosa (2006, p. 169) é possível existir uma relação de dependência entre o riso e o sério: em tese, podemos pensar o "[...] riso como componente do pensamento sério [...]", como um "[...] elemento essencial da formação do pensamento sério. De um pensamento que, simultaneamente, crê e não crê, que, ao mesmo tempo, se respeita e zomba de si mesmo" (Larrosa, 2006, p. 170). Larrosa está falando de um pensamento que não permanece, está a todo o momento preso à possibilidade de mudança, de rearranjo, de transformação. E para isso, o riso de si se torna indispensável.

Está-se falando de um riso que "[...] é transgressão, profanação, irreverência, quase blasfêmia" (Larrosa, 2006, p. 172). Ora, rir ou fazer graça dos conteúdos extremamente sérios ou daquelas situações onde a ironia é explícita, quando as circunstâncias imploram para serem interpretadas de forma irreverente, não ignorando a seriedade, mas zombando dela, mostrando-a ou evidenciando sua importância por meio da comicidade que nela pode ser encontrada, significa deixar de lado o processo de ensino-aprendizagem? Significa fazer pouco caso – ou nenhum caso – da educação? Talvez. Porém, se rir de si e do conhecimento nos permite visualizá-lo criticamente, analisá-lo de outra maneira que não aquela que o constituiu, ou mesmo pelo riso constituí-lo, organizá-lo em outra configuração, se isso pode compor uma nova forma de ensino-aprendizagem, por que ignorar essa oportunidade? Afinal, "a consciência irônica é uma consciência em que o eu sempre está se revelando frente ao seu próprio poder, frente a qualquer instalação satisfeita pelo seu próprio sucesso, frente a qualquer fixação" (Larrosa, 2006, p. 174). E é "só na perda da certeza, no

permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, [que] está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce vôo sobre si mesmo" (Larrosa, 2006, p. 181).

Para alçar esse voo, há que se definir algumas coisas. Compreende-se como escárnio a *arte* de zombar, ridicularizar ou troçar (Michaelis, 2008, p. 349). Evidentemente, o objetivo é escarnecer o conhecimento ou a si próprio, no sentido não de desprezar, mas de produzir estupidez, "[...] daquelas que se sabem estúpidas e que não pretendem ser outra coisa a não ser estúpidas e, eventualmente, opor sua declarada estupidez à estupidez mascarada e mentirosa dos que não se acreditam estúpidos" (Larrosa, 2006, p. 171). Já na ironia, "o ironista, em seu papel de ingênuo, propõe um texto, mas de tal maneira ou em tal contexto que estimulará o leitor [ou ouvinte] a rejeitar o seu significado literal expresso, em favor de um significado 'transliteral' não-expresso de significação contrastante" (Muecke, 1995, p. 58). O ironista, portanto procura dissimular para que seja compreendido. Em confluência com o escárnio e a ironia temos o sarcasmo, que nada mais é que um aditivo de mordacidade às duas primeiras ferramentas. Nem sempre esse tipo de humor provoca riso, por vezes apenas propicia sorrisos de cumplicidade e reconhecimento. Sócrates ficou conhecido justamente por se utilizar dessas ferramentas para ensinar; se utilizava do

> [...] riso como instrumento para busca da verdade. Fingindo ignorância ou ingenuidade, ele leva seus interlocutores a demolir, eles próprios, suas convicções e crenças, conduzindo-os a insolúveis contradições que os deixam suspensos sobre o abismo do absurdo, em lugar de ajudá-los a sair dessa situação (Minois, 2003, p. 64).

Por que não tomar o filósofo como exemplo para outra conduta pedagógica? Larrosa (2006) denuncia a ignorância dessa oportunidade, quando destaca que

> aos professores nos falta, talvez irremediavelmente, [...] essa finura de espírito, essa leveza que ainda tinha o pensamento quando não era monopólio dos professores, quando ainda não se havia contaminado dessa austeridade pedagógica, moralizante, solene, dogmática e um tanto caspenta que é própria do tom professoral (p.169)

A fórmula matemática para isso, diferentemente da de Bhaskara, é bem útil: "a permissividade para com o riso é inversamente proporcional ao caráter 'moral' dos objetivos pretendidos pelo discurso pedagógico, ou ao caráter 'sagrado' daquilo que o constitui. Quanto mais moral é uma aula, menos riso nela existe" (Larrosa, 2006, p. 171-172). Péssimo para os músculos do rosto. Infelizmente,

> é de praxe acreditar-se que uma cultura está mais ligada aos seus valores do que às suas formas, que estas, facilmente, podem ser modificadas, abandonadas, retomadas; que somente o sentido se enraíza profundamente. Isto é desconhecer o quanto as formas, quando se desfazem ou quando nascem, puderam provocar espanto ou suscitar ódio; é desconhecer que se dá mais importância às maneiras de ver, de dizer, de fazer e de pensar, do que ao que se vê, ao que se pensa, diz ou faz. O combate das formas no Ocidente foi tão escarniçado, senão mais do que o das ideias ou dos valores. Mas as coisas, no século XX, adquiriram um aspecto singular: é o próprio 'formal', é o trabalho refletido sobre o sistema das formas que se tornou um risco. E um notável objeto de hostilidades morais, de debates estéticos e de afrontamentos políticos (Foucault, 2013b, p. 391)

Assim, a forma como o currículo é expresso influencia na maneira como todo o conhecimento por ele representado é, ou não, assimilado.

5 Considerações finais: nada a acrescentar

Rir de si, do conhecimento, das relações de poder que nos envolvem, significa profanar, significa *resistência* frente à dominação do conhecimento científico. Rir do currículo, no currículo e para o currículo se torna, assim, fundamental para esse enfrentamento franco e sincero. Como fazê-lo? Escarnecendo-se das verdades que a organização currícular pretende manifestar, ironizando o conhecimento escolhido: através de uma estética sarcástica, *enfeitar* com piadas inteligentes, sátiras audaciosas, poesias risonhas esse documento tão sagrado que é o currículo. Isso tudo e o que mais a criatividade for capaz de construir. Mas mais do que apenas dar cor, o ato de enfeitar se fará essencial para compreender o mundo que se quer manifestar. Porque a linguagem transborda o simples representar: ela cria, inventa, dá vida ao que é possível conhecer. E com o humor, produz o inesperado; causa reações as mais diversas, até mesmo de professores ortodoxos incapazes de entender o elemento profano.

Referências:

Agamben, G. (2014). *O amigo & O que é um dispositivo?* Chapecó, SC: Argos.

_____. (2007). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.

Foucault, M. (2013a). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola.

_____. (2002). *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2013b). *Estética: literatura e pintura, música e cinema.* (Ditos & Escritos; III). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (1999). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Larrosa, J. (2006). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.* Belo Horizonte: Autêntica.

Michaelis: Dicionário Prático da Língua Portuguesa. (2008). São Paulo: Editora Melhoramentos.

Minois, G. (2003). *História do Riso e do Escárnio*. São Paulo: UNESP.

Morin, E. (2010). *A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Muecke, D. C. (1995). *Ironia e o Irônico*. São Paulo: Perspectiva.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Conhecimentos e lógicas espaço/temporais da organização escolar: indagações sobre currículo e modos de subjetivação.

Coelho, R.M.

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Email: martinscoelhor@gmail.com

Resumo

Partindo da perspectiva de que todo o debate sobre questões curriculares trata invariavelmente de conhecimento, verdade, poder e identidade (SILVA, 2009) esse texto reflete as implicações do currículo com imperativos éticos/estéticos na produção da subjetividade entendida como fabricação cultural e social dos sujeitos que varia, portanto, no tempo e no espaço. A estética implica a ética numa íntima relação de potencialização que permite o estranhamento da realidade hegemônica no estabelecimento de tensões e na solicitação de escolhas e posições. Dentre a multiplicidade de possibilidades de abordar o currículo na dimensão ético/estética, esse texto se propõe a pensar modos investigativos e ativos de aprendizagem para interrogar as lógicas temporais e espaciais da organização escolar construídos sob os valores iluministas da modernidade com suas dicotomias: corpo/mente, razão/emoção, alta /baixa cultura, conhecimento/saber. Também irá refletir sobre a experiência estético/artística como princípio criativo na busca de outros modos de aprender/ensinar. As mudanças de ordem política, social e tecnológica assim como nas representações da infância e juventude nos levam a repensar os conhecimentos bem como seus modos de organização nos tempos e espaços escolares, suas hierarquias, evidentes na supervalorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Selecionar é uma questão de poder, por isso indaga-se: por que esse conhecimento e não outro? Por que esse modo de organizar os tempos e espaços escolares e não outros? Que modos de ensinar/aprender podem ser potencializadores de mudanças nos espaços escolares e na construção das subjetividades? Como podemos pensar currículo e modos de subjetivação para produzir formas de tessitura do conhecimento com a vida que desenhe o princípio ético/estético da inclusão, da igualdade de direitos e do direito a diferença?

Palavras-chave: currículo e subjetivação; organização temporal/espacial escolar; modos investigativos de aprender/ensinar.

Introdução

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O modelo de escola, em sua materialidade visual e simbólica, está de tal modo enquadrado em nosso imaginário social e cultural que parece ser um modelo natural.

A modernidade construiu seu mito de racionalidade e eficiência na imagem da maquina, da fábrica. Nessa lógica foram construídas as cidades e as escolas. A escola moderna tem em seu modelo curricular hierárquico, tanto com o conhecimento como com o outro, o tempo fragmentado e disciplinar associado aos espaços retilíneos e geometrizado que formam um "modelo" que engendra processos de subjetivação prescritos a partir da vigilância constante e dificultadora de relações corpóreas.(Foucault, 1989).

Harvey (1993) em seu estudo nos mostra que "o domínio do espaço é uma fonte fundamental de poder social na e sobre a vida cotidiana" e que "a hegemonia ideológica e política em toda sociedade depende da capacidade de controlar o contexto material da experiência pessoal e social". (HARVEY, 1993, p.207).

Tal qual a produção de uma cadeira que tem na ergonomia sua principal importância, forma e função devem estar inter-relacionadas para resultar num bom *design.* A relação forma e conteúdo do *design* escolar tradicional resulta em uma relação orgânica uma vez que as relações de poder estão implicadas com práticas temporais e espaciais.

Nessa perspectiva, partindo de que todo o debate sobre questões curriculares trata invariavelmente de conhecimento, verdade, poder e identidade (SILVA, 2009) esse texto irá refletir as implicações do currículo com imperativos éticos/estéticos na produção da subjetividade entendida como fabricação cultural e social dos sujeitos.

Elegendo a organização do tempo e do espaço escolar como categoria fundamental do currículo na produção subjetiva trago alguns olhares oriundos dos estudos visuais dirigidos a procurar "processos de subjetivação e o papel que neles desempenha, justamente, a produção e o consumo de imaginário- como registro de plasmação ou imprimação do escópico"(BREA, 2005 P. 10).

O enquadramento espacial/visual forma o contexto de práticas comunicacionais que tem como efeito performático modelos de reconhecimento identitário e formas de subjetivação prescritas para funcionar na organização capitalista.

Vivemos num regime escópico, que privilegia a visão sobre os outros sentidos e modos de conhecimento e num mundo interpelado por imagens e visualizações que participam da construção do eu, do outro e do mundo.

Esse olhar constrói uma narrativa, um ambiente que se prende em outras imagens constantemente, podemos considerar que a imagem da escola, sua organização visual construída cotidianamente, seus enquadramentos constituem profundos modos de subjetivação.

Tempo e o espaço para pensar modos subjetivação.

> *Professora, o João mudou de lugar. Não olha para a prova do colega. Espelho de classe. Acabou a aula de matemática vai começar arte. Guarda esse livro, menino, essa aula já acabou. É proibido. Fecha a cortina. Senta no teu lugar.*

Experiências de renovação expandiram-se até a arquitetura escolar pensadas como modos de permitir métodos ativos de ensino e aprendizagem são encontradas desde o início do século XX. No contexto brasileiro podemos exemplificar com as "escolas parques" concebidas por Anísio Teixeira. Segundo Maria Alice Junqueira Bastos:

> Em 1947, num cenário de democratização do País finda a ditadura Vargas, e numa Bahia impulsionada pelo governo progressista de Octávio Mangabeira, Anísio Teixeira, como secretário da educação do Estado da Bahia, elaborou o Plano Estadual de Educação Escolar que criou conceitualmente a escola-parque, ou seja, um espaço completo de formação educacional. Anísio Teixeira tinha afinidade intelectual com as ideias do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), que desenvolveu uma concepção pragmática de educação baseada na constante reconstrução da experiência diante de um mundo em transformação. Para Anísio Teixeira a escola precisava educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis, preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro, ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade. O interesse do estudante devia orientar o seu aprendizado num ambiente de liberdade e confiança

mútua entre professores e alunos, em que esses fossem ensinados a pensar e julgar por si mesmos. (BASTOS, 2009,p.3)

Seguindo na busca de experiências que considerem a organização espaço/temporal como categoria fundamental no processo de educação escolar, percebemos que na literatura da educação infantil esse tema tem maior relevância e preocupação por parte dos estudiosos.

Disseminada em várias partes do mundo há a produção de uma literatura baseada em práticas pedagógicas de abordagens a partir de Reggio Emilia. No livro "Tornando visível a aprendizagem das crianças" sobre a abordagem documental para as aprendizagens iniciais, que pauta-se pelos princípios de "respeito aos direitos das crianças, consideradas participantes, agentes sociais ativos e construtoras de significado, numa pedagogia da escuta" (Kinney, l.; Wharton, P. p..23) o espaço tem grande significado considerado como "terceiro educador" assim colocado: "Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente bonito, proporcionar mudanças, promover escolhas e atividades e prover o potencial para estimular todo o tipo de aprendizagem social, afetiva e cognitiva" .(Kinney, l.; Wharton, 2009 p. 34). Essa conceituação do espaço escolar como terceiro educador pode sintetizar muitas das idéias que fazem parte dos meus interesses e estudos.

Nesses exemplos encontramos as relações espaço/temporais compreendidas como constituinte da relação pedagógica e tratadas como questões de currículo.

Considerados como dispositivos pedagógicos que, na análise da escola com a modernidade "recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como limite a partir do qual começam os outros"(VEIGA NETO, 1997, P. 160) temos encontrado a metáfora dos muros da escola, nome de um filme sobre a escola na França contemporânea, sendo bastante empregada e que aponta uma relação espacial com o processo educacional e o desejo de ultrapassar o modelo moderno.

No discurso educacional contemporâneo encontramos tentativas de reagrupar, interconectar os conhecimentos e buscar metodologias globalizadoras num esforço para superar os modelos fragmentados da construção moderna de escola e currículo todavia há pouca ênfase na organização dos tempos e espaços para acolher práticas pedagógicas que tenham a investigação como princípio e um tempo que permita a maturação, a experimentação e a experiência para superar uma escola de respostas fechadas e alicerçadas em verdades.

Para além da consideração de que novas formas de organização escolar sejam fundamentais para novas práticas pedagógicas e metodológicas a organização do tempo e do espaço é compreendida como uma categoria fundamental na produção de modos de subjetivação ligados a visão.

Nessa perspectiva venho pesquisando em minha prática com formação de professores no curso de Licenciatura de Artes Visuais, alguns olhares oriundos dos estudos visuais na perspectiva da visualidade como "processos de subjetivação e o papel que neles desempenha, justamente, a produção e o consumo de imaginário- como registro de plasmação ou imprimação do escópico" (BREA, 2005 p. 10).

Em um esforço considerável José Luis Brea faz uma epistemologia da visualidade na era da globalização apresentando as contribuições dos principais estudiosos reunidos no primeiro "Congresso Internacional de Estudos Visuais" celebrado em Madrid durante a feira de arte contemporânea, ARCO 2004.

O autor constrói dois cenários epistemológicos dos estudos visuais. O primeiro deles são os estudos que se apropriam da perspectiva lacaniana para pensar os processos de subjetivação como registro do escópico, e vê o potencial dessa perspectiva aplicado em situações menos abstratas e universais. Outro dos cenários identificados por ele se refere aos processos de socialização e potenciais articulações com formação de comunidades em relação com os imaginários gestados nos atos de ver.

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Experimentando os estudos visuais "aplicados" à educação, que por sua abrangência tem permitido um imenso leque de interpretações e produções que requerem talvez, um esforço de identificação epistemológica tal qual produzido por Brea com os estudos visuais, essa pesquisa ainda inicial, se apoia na perspectiva de tomar a escola e a sala de aula como objeto de análise em sua materialidade, em sua visualidade para compreender os processos de subjetivação performados em seu interior pelo regime escópico.

Tenho estudado e desenvolvido experiências usando a prática da fotografia com os estudantes de licenciatura em sua entrada em campo, quer dizer, no período de estágio em escolas do ensino fundamental para pensar a escola em sua visualidade na visão desses futuros professores (COELHO, 2013). As imagens captadas pelos estudantes levaram a me interessar pelos enquadramentos por eles escolhidos, na consideração que ver é "instalar molduras"(JORGE, 2008 P. 29). Das imagens construídas por eles também passei a pensar o contexto da escola como produtor de subjetividades. Que subjetividades aquelas imagens engendram?

Vivemos num regime escópico, que privilegia a visão sobre os outros sentidos e modos de conhecimento, assim como em um mundo interpelado por imagens e visualizações que participam da construção do eu, do outro e do mundo. O olhar constrói uma narrativa, um ambiente que se prende a outras imagens constantemente constituindo-se em modos de subjetivação.

Nos reportemos a Guatarri para explicitar melhor nossa compreensão da subjetividade como sendo essencialmente social.

> Não existe uma subjetividade do tipo "recipiente" em que se colocariam coisas essencialmente exteriores, as quais seriam 'interiorizadas'. As tais "coisas" são elementos que intervêm na própria sintagmática da subjetivação inconsciente. São exemplos de "coisas" desse tipo: um certo jeito de utilizar a linguagem, de se articular ao modo de semiotização coletiva(sobretudo da mídia); uma relação com o universo das tomadas elétricas, nas quais se pode ser eletrocutado; uma relação com o universo de circulação na cidade. Todos esses são elementos constitutivos da subjetividade. (GUATARRI, ROLNIK, 1986 p.34).

A visualidade como olhar construído culturalmente é elemento constitutivo da subjetividade especialmente na cultura visual que nos constitui na contemporaneidade.

O enquadramento espacial/visual forma o contexto de práticas comunicacionais que tem como efeito performático modelos de reconhecimento identitário e de modos de subjetivação. Os enquadramentos trazidos pelos estudantes me fazem perceber que as formas de subjetivação engendradas no espaço escolar são formas prescritas para funcionar na organização capitalista.

Fotografia, Maurício Dotto, 2012 (arquivo autora)

Produção de currículo, ética e estética.

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Eu vejo tudo enquadrado.
Remoto controle.
Adriana Calcanhoto

O currículo é uma questão de escolhas e essas escolhas estão profundamente enraizadas numa concepção de mundo, numa ética de produção da vida, portanto podemos visualizá-lo como num enquadramento ético e discursivo.

A estética implica a ética numa íntima relação de potencialização que permite o estranhamento da realidade hegemônica no estabelecimento de tensões e na solicitação de escolhas e posições. Posicionar-se, questionar-se do lugar que ocupa é uma posição ética que resulta num compromisso político-social que exige ruptura com os modelos hegemônicos da sociedade de consumo com todo seu aparato maquímico.

Podemos pensar que construir-se como sujeito desde contextos materiais de controle da experiência pessoal e social exige a construção de outras sensibilidades, outras percepções que permitam uma subjetividade expressiva e de criação. Podemos pensar que o enquadramento escolar e a visualidade dos espaços são construtores de cultura e no caso, de práticas sociais que estão conectadas entre saber, identidade e poder.

A comunidade escolar possui um repertório implícito e compartimentado de crenças e valores acumulados em circulação. A escola tem em sua discursividade um capital simbólico mais ou menos estabilizado e hegemônico que forma práticas comunicacionais que resultam em ordenamentos simbólicos, enquadramentos que fabricam as relações dos sujeitos com o mundo.

O olhar para a escola em sua materialidade visual, espacial e arquitetônica dá a dimensão física do peso cultural dessa instituição e suas relações com atitudes organizadora e de uso enrijecido.

Na vivência cotidiana de práticas espaciais, nos fluxos temporais de bens, dinheiro, pessoas, informações, imagens, hierarquias e formas de organizações urbanas e de mercado, em experiências de vigilância e imersos numa cultura visual que nos posiciona podemos dizer que a escola se mantém com suas disposições pouco alteradas participando desse jogo que nos subjetiva no aprisionamento de um modo de ser.

Reconhecemos uma comunidade de pensamento e discursiva que vem tentando perfurar os muros da escola, romper suas fronteiras e amplia-las exercitando-se no movimento de aproximação do conhecimento com a vida em oposição aos modelos de temporalização e espacialização dominantes buscando outros ritmos, talvez os ritmos da música, da dança, do cinema em fim, das artes.

Referências bibliográficas.

BASTOS, M. J. (2009). *A escola-parque ou o sonho de uma educação completa.* Revista Arquitetura e urbanismo, 178, http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/178/artigo122877-1.aspx

BREA, J. L. (2005). *Estudios Visuales: la epistemologia de la visualidade em la era de la globalización.* Madrid : Akal Ediciones.

COELHO, R. M. (2013). Formação de professores: narrativas de experiência. *Impulso,* 23, (58)7-16.

DIONISIO, G.H.(2014). Enquadres clínicos, enquadramentos estéticos: Arte e psicanálise. *Impulso,* 24 (60) 113-122.

GUATARI, F. ROLNIK.F. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis :Vozes.

HARVEY, D. (1989). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.

JORGE, V.(2008). A imagem. *A página da educação*, 176, ano 17.

KINNEY, L.PAT,W. (2008). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Porto Alegre: ARTMED.

SILVA. T. T. (2009). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

VEIGA NETO, A. (2002).De geometrias, currículo e diferenças. *Educ. Soc. [*online]. 2002,23, n.79,163-186. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300009.

As artes do teatro de bonecos como disparadores de encontros: por uma ética da existência na produção de currículos[1]

Dulcimar Pereira[2]
Universidade Vila Velha
dulcimarpereira@yahoo.com.br

> Os bons encontros aumentam a nossa potência de agir. Desse ponto de vista, a posse formal dessa potência de agir e igualmente de conhecer emerge como finalidade principal e, então, a razão, em vez de flutuar ao acaso dos encontros, deve procurar unir as coisas e os seres cuja relação se compõe diretamente com a nossa (CARVALHO, 2009, p.75).

Bons encontros na escola?! Quais são as possibilidades de viver os cotidianos escolares na perspectiva foucaultiana de uma arte da existência? Como, nas relações com as artes do teatro de bonecos, são possibilitadas outras relações no cuidado de si e do outro nos *espaçostempos* escolares?

Tais indagações percorrem este estudo que compõe pesquisa de doutorado concluída, realizada numa unidade de ensino fundamental da rede municipal de Vitória/ES, e que apresenta os usos das artes do teatro de bonecos como possibilidades de viver e produzir bons encontros na escola: encontros tecidos com papel, espuma, linha, agulha, afetos... entre discentes e docentes em suas experiências com esta linguagem, propiciando oportunidades de exercício sobre si mesmos, em termos estéticos na perspectiva foucaultiana de uma arte da existência.

Nesse sentido, nos diálogos sobre os bons encontros com os bonecos e suas implicações na constituição dos currículos escolares, convidamos Foucault (2006) com sua contribuição acerca do cuidado de si e do outro para uma arte da existência, a Espinosa (2008) com os bons encontros que aumentam a potência de agir, a Ferraço, a Alves (2001) e a Carvalho (2009) com a interseção entre os estudos dos cotidianos e a cartografia. Nos entrelaces desses diálogos, trazemos as oficinas pedagógicas de criação de bonecos como uma maneira de provocar encontros, criando possibilidades de expansão e invenção da vida no cuidado de si. Os dados foram produzidos, então, em meio a conversas, encontros, produções, fotos, filmagens... nas trocas e no compartilhamento de saberes. Por isso, as oficinas pedagógicas constituem-se como *espaçostempos*

> [...] onde todos trabalham em conjunto para produzir algo que vai servir para si e para os outros. Nas oficinas, o conhecimento é construído por todos os professores [alunos e

[1] Estudo compõe a tese de doutorado intitulada: "A arte do teatro de bonecos como disparadora de encontros na constituição de *curriculosafetos* na escola"- PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

[2] Professora da Prefeitura Municipal de Vitória/ES e da Universidade Vila Velha.

> alunas] e cada um traz a sua prática, a sua contribuição que, partilhada por todos, constrói um saber que faz o grupo crescer e, dentro do grupo, enriquece a cada um. Também como numa oficina os conhecimentos devem ser socializados e redundar numa prática pedagógica mais consistente e mais adequada aos alunos [e professores] nela envolvidos" (MNDDH, s/d, p. 31, apud CARVALHO; SIMÕES, 1997, p. 57-58).

É nessas relações, de elaborar, experimentar, trocar, aprender e ensinar que ocorrem os bons encontros, alterando as rotinas escolares, produzindo outros/novos sentidos coletivos e cooperativos às práticas docentes e discentes na produção dos currículos. Portanto, a ênfase deste estudo foi dada aos processos vividos durante oficinas de confecção, de manipulação e da escrita de histórias criadas a partir de encontros com os bonecos, apostando nas redes que se tecem e que provocam diferentes movimentos que apontam possibilidades de outras/novas relações nos *espaçostempos* escolares, favorecendo diferentes aprendizagens e ensinagens.

Encontros com bonecos: intercessores de aprendizagens

> De simples objeto escultural, sem vida, estático, o boneco, [...] transforma-se por completo. Animado, ganha alma. Animado por um artista que a ele se dá por completo, o boneco oferece inspiração para um delineamento mais claro do seu jeito de ser, do seu temperamento e personalidade [...] Já não é mais madeira, pano ou papel e sim uma outra matéria, um novo ser [...] (SANTOS, 1979, p.162,163).

O boneco é invenção, brinquedo que alegra, que proporciona interação, descobertas, curiosidades e inúmeras possibilidades de uso, seja com adultos ou com crianças. Presente desde as primeiras civilizações (SILVEIRA, 1992), tem sido utilizado para registrar ou para transmitir informações, para alegrar, para trazer conforto ou para protestar. Provavelmente sua origem tenha acontecido no Oriente espalhando-se para a Europa, até chegar às Américas [...] *fruto de uma conquista da criatividade humana, do desejo e necessidade inegáveis do homem em se representar e se reconhecer* [...] (SANTOS, 1979, p.11). Amaral (2004) trata da utilização de bonecos pelo homem primitivo como maneira de entender o mundo que o cercava.

> A marionete é velha como o mundo. Ela é uma filha natural da poesia. É imortal, embora habitando na terra, tendo sido criada para fazer os homens esquecerem suas preocupações. Diverte as crianças, encanta as pessoas grandes, toca o simples, oferece um prazer delicado ao enfastiado e ao cético (CHESNAIS, 1947 apud Santos, 1979, p.20).

Por serem frágeis e não oferecerem "qualquer ameaça", principalmente aos mais tímidos, têm fácil aceitabilidade e logo são incluídos nas conversas com adultos e crianças. São tratados como "pessoas"! Assim, vão ganhando cada vez mais espaço e tecendo outras redes com o público. Sua origem, que provavelmente tenha acontecido no Oriente espalhando-se para a Europa até chegar às Américas, foi "[...] fruto de uma conquista da criatividade humana, do desejo e necessidade inegáveis do homem em se representar e se reconhecer [...]" (SANTOS, 1979, p.11). Na Idade Média, foram instrumentos utilizados pela igreja católica para atrair fiéis e para ensinar a sua doutrina. É dessa época que há indícios de que tenha surgido o termo marionete, em referência a imagens pequenas da Virgem Maria

(BALARDIM, 2004, p.49). Os jesuítas também fizeram uso dos bonecos como veículo de catequese dos índios no Brasil. Há referências da presença dessa arte em vários lugares no mundo. O teatro de bonecos é um convite a bons encontros com os outros e consigo. Os depoimentos de estudantes durante e após as oficinas, apresentam essas possibilidades:

"Fazer o boneco para mim foi uma coisa muito importante. O Faísca é um gato de estimação, muito convencido e engraçado, mas também é superdivertido [...] eu não sou uma profissional mas acho super legal fazer teatro ainda mais com um personagem que eu sempre quis criar."

"Fazer o boneco foi muito importante pra mim. Eu adorei fazer o boneco, nele eu vejo uma amiga que já não mais está comigo, eu me senti mais calma, fiquei às vezes um pouco nervosa, mas tudo não passou de uma ligeira crise de bobeira [...] com isso eu posso ensinar outras pessoas o que aprendi. Fazer bonecos é uma maravilha, nós passamos sentimentos, damos vida a alguma coisa que parece morta, isso é super legal incentiva a nossa criatividade e o nosso desenvolvimento, a nossa imaginação. A Mafalda fará parte da minha vida, não será como a amiga que perdi, mas será super legal poder contar meus segredos sem ter medo de que ela abra a boca para alguém. Por isso, eu adoro essa bruxinha amigona e sapeca como eu."

Foto 1 – Encontro com boneco

Fonte: Arquivo pessoal.

O teatro de bonecos tem a força, a magia de prender a atenção num ser que só se torna real pelo olhar do outro que o assiste, interagindo com ele. Torna-se fantástico a partir dos olhos que o observam e das mãos que lhes tocam: um afeta o outro e ambos são afetados. Cada encontro é único.

Nas relações na escola, os bonecos constituem-se como participantes das atividades, como intercessores de aprendizagens. Deleuze (1992) destaca que os intercessores são a *criação.* Com eles, redes de solidariedade são estabelecidas e compartilhadas: um carinho expresso no jeito de segurar, de tocar, de sorrir para o outro.

Nos diálogos com os bonecos, encontramos em Foucault (2006) *o cuidado de si* como possibilidade de trazer essa arte como potencializadora das redes de solidariedade na escola. Os cuidados com os bonecos encerram cuidados consigo e com o outro. É quando é preciso olhar pra si e para os outros - outros, cuidar de si e dos outros, preocupar-se consigo e com os outros, aprender consigo e com os outros.

A arte da existência na produção de *currículosafetos* com os bonecos

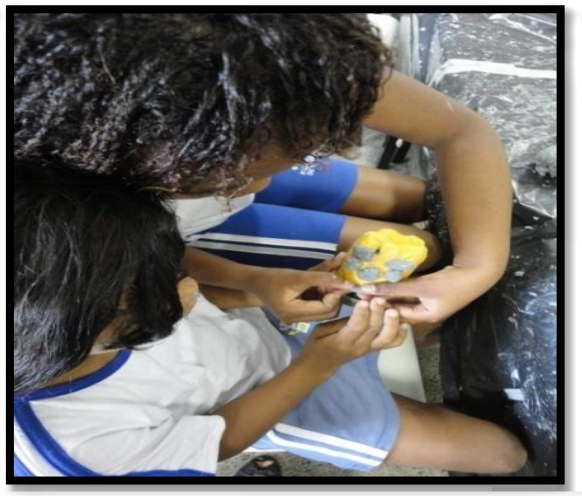
> A vida é vivida através da matéria. Contra-senso que nos fascina. Fascina-nos a sedução, a beleza, incongruências e mistérios que exalam de sua energia. Fascina-nos captar e nos deixar captar pela força vital do espírito, quando esse se manifesta através do concreto, sejam palavras, formas, texturas, cores, sons, figuras ou movimento (AMARAL, 2005, p. 24).

Com Foucault, *a partir da noção de ética* (CASTRO, 2009, p. 150), nos encontros entre professores, estudantes e bonecos, temos a estética da existência como a aceitação por princípios aos quais se agregam a fim de viver fazendo da vida uma obra de arte.

> Por estética da existência, há que se entender uma maneira de viver em que o valor moral não provém da conformidade com um código de comportamentos, nem com um trabalho de purificação, mas de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que se faz deles, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita [...] a estética da existência é uma arte, reflexo de uma liberdade percebida como jogo de poder [...] (CASTRO, 2009, p. 150, 151).

Nessas trocas durante as oficinas, o surgimento de novos personagens traz outros cuidados à sua criação e às relações no grupo. É quando se torna necessário ajudar o outro num “jogo de trocas” (SANTOS, 1998, p. 26). Os compartilhamentos são constantes, assim como os aprendizados.

Foto 2 – Ajuda ao outro



Fonte: Arquivo pessoal

Assim, à medida que os bonecos são confeccionados, também são produzidos textos orais, escritos e corporais que são socializados entre estudantes e professores, produzindo outros sentidos às suas experiências. Os bonecos passam a compor as relações na/da escola. Tanto discentes quanto docentes são afetados nesse encontro e,

> Com efeito, a potência da mente vê-se aumentada quando encontramos um corpo externo com o qual o nosso corpo convém. Isso ocorre porque um novo nível de integração é configurado [...] À Paixão alegre corresponde esse aumento em nossa potência de agir e entender. Por meio dessa expansão de nossas potências, experienciada com as paixões alegres, somos então induzidas a formar a idéia daquilo que é comum entre o nosso corpo e o corpo com o qual nos compomos [...] (MERÇON, 2009, p. 73).

Os currículos da escola são assim tecidos com e a partir da intercessão desses seres fantásticos. Nesse sentido, não tratamos de um currículo dado como produto acabado, mas constituído nessas relações e, que por isso, não é um *currículo*, mas vários *currículos*. Apresentamos, então, o conceito *curriculosafetos* nesse entrelaçamento de vivências com as artes dos bonecos. Não buscamos uma definição única que reduza as possibilidades que esse imbricamento de palavras convoca. Defendemos que os *curriculosafetos* acontecem nos bons encontros com esses intercessores. Entendemos também que falar dos *curriculosafetos* implica compreender outros movimentos que produzem sentidos às práticas escolares e que ocorrem nos cotidianos das unidades de ensino.

Foto 3 – Crianças e bonecos

Fonte: Arquivo pessoal.

É nesse cenário – onde ocorrem encontros entre docentes e discentes, que, com diferentes matizados, constituem os *curriculosafetos* da escola numa composição de invenção e de vontade de criar para *perseverar na existência* (CHAUÍ, 2011), como maneira de viver e constituir suas ações – que encontramos possibilidades para a experiência com os bonecos. Esses usos possibilitam relações mais harmônicas, menos tensas e mais fluidas que ampliam as possibilidades dos bons encontros (ESPINOSA, 2008). Na produção de bonecos, os *curriculosafetos* são produzidos, assim também como outros estudantes e outros professores. Encontros consigo e com os outros. Redes de afetos e de solidariedade tecidas com materiais diversos entre desejos, papéis, linhas, tecidos e afetos.

À medida que mergulhávamos nos encontros com os bonecos, fomos percebendo esses movimentos. Algo novo era produzido e a potência de agir era aumentada: ideias para outras histórias e bonecos, sorrisos, perguntas... e mais encontros surgiam. Uma ação encaminhava à outra, fios entrelaçavam-se e produziam novas tramas. Movimentos que apresentavam os *espaçostempos* de diferentes aulas no ambiente escolar como expansão da vida nesses cotidianos.

Papéis, tesouras e tecidos iam sendo compartilhados... nem sempre com muita harmonia, mas aos poucos, as crianças iam percebendo que já não era possível fazer os bonecos sozinhas. À medida que buscavam e encontravam ajuda, disponibilizavam-se para fazer o mesmo. Ainda, o jeito de cortar uma roupa, de colar o cabelo, de agregar acessórios

foram sendo compartilhados. Não eram mais um, eram vários numa composição de cores e tons que apresentava também o cuidado de si.

Foto 4 – Bons encontros com os bonecos

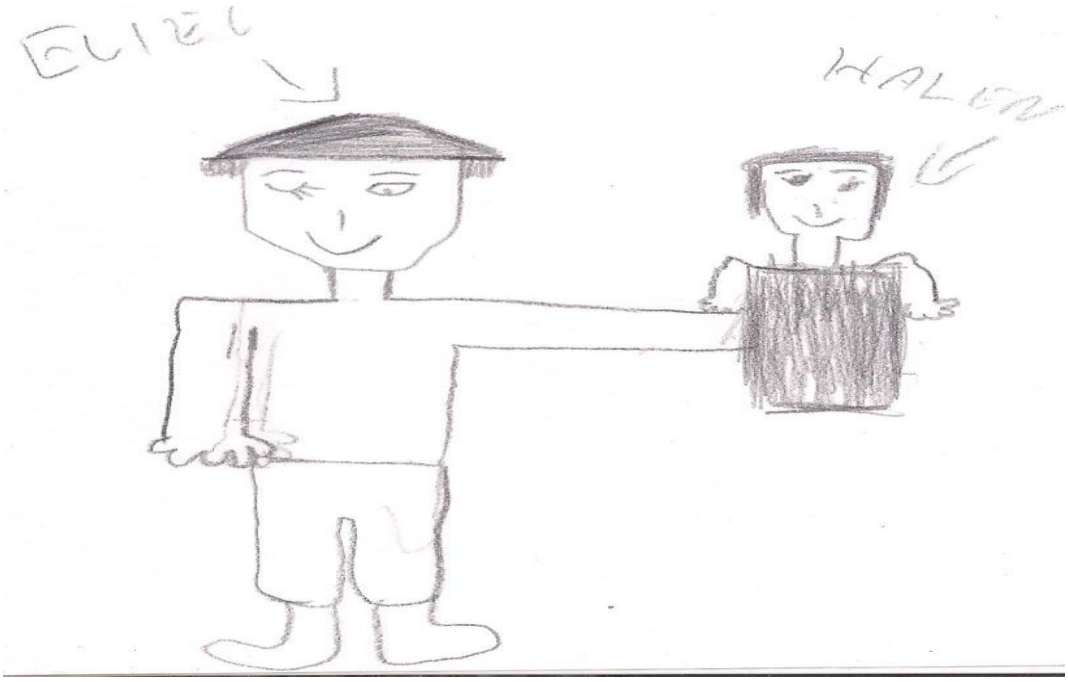
Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse sentido, os diálogos com Espinosa (2008) apontam as possibilidades de discutir os usos dessa linguagem no ambiente escolar a partir do estabelecimento de outras/novas relações entre seus participantes. Relações mais coletivas e cooperativas nos encontros com os bonecos que aproximam as crianças e os adolescentes de si mesmos e de seus pares durante as oficinas de confecção ou manipulação. Bons encontros que aumentam a sua potência de agir *"[...] e, consequentemente, durante esse tempo, a potência de pensar da mente é aumentada ou estimulada"* (SPINOZA, 2008, p. 179, 181).

Nas oficinas o compartilhamento era constante e muitos movimentos foram originados: era preciso ouvir o outro, ajudar o outro, compartilhar materiais, ideias... Não havia diferença entre quem aprendia e quem ensinava. Redes de solidariedade foram estabelecidas. Todos ensinavam, todos aprendiam. Por isso, segundo Mediano (CARVALHO, apud SIMÕES, 1997, p. 59), [...] *as oficinas pedagógicas procuram criar condições para que os docentes* [e discentes] *possam ir transformando suas relações no trabalho escolar em direção a formas mais coletivas e cooperativas.*

> Os bonecos tornaram-se outros participantes nas relações das crianças, entre elas e com os adultos. Passaram a compor suas histórias e a serem chamados não de "bonecos" simplesmente, mas referidos pelos nomes com os quais foram "batizados". Roupas, detalhes, adereços... outras histórias compunham essa produção. Essas conversas foram estendidas às suas famílias para as quais contaram o que viveram na escola com os bonecos e as descobertas que experimentaram. Textos orais, escritos e corporais foram produzidos nas experiências vivenciadas.

Foto 5 – Desenho de criança com seu boneco



Fonte: Arquivo pessoal.

Inicialmente tratados como corpos estranhos, invisíveis, passaram a compor as relações na escola. Outras linguagens, outros aprendizados foram elaborados nesses encontros... *Aprendizado*[s] *afetivo*[s] *como arte do encontro, isto é, como cultivo de um pensar e agir que nos coloque em arranjos vitalizantes, dos quais podemos derivar um entendimento mais afetivo de nossas relações no mundo [...]* (MERÇON, 2009, p. 81).

Para não concluir: Os bonecos e as possibilidades de outras histórias

A realização das oficinas de produção e de manipulação de bonecos foi, passo a passo, apresentando os inúmeros processos inventivos que ocorriam na escola, na constituição de seus currículos. Fomos percebendo o envolvimento de adultos e de crianças com eles na produção, no toque para ver de qual material foram feitos ou no afago ao novo personagem que chegara para compor com as suas histórias. As conversas entre as crianças e os bonecos apresentaram a mágica do encontro com o fantástico, com o inusitado, com o inventado por elas nas redes tecidas dentro e fora da escola. Não havia hierarquia de saberes ou poderes, havia potência de quereres e de produção de afetos que provocavam outros aprendizados, outras linguagens até então não utilizadas ou desprezadas, outras maneiras de dizer, compor, ser, falar, amar e viver. Entre os momentos de produção elas conversavam, trocavam experiências, falavam de assuntos variados, aprendiam umas com as outras, ajudavam umas às outras. Dessa maneira, esses seres confeccionados de materiais incomuns ao ambiente escolar (linha, agulha, tecido...) foram e são disparadores dos bons encontros no cuidado de si e do outro na constituição das práticas escolares.

Chauí (2011), a partir de Espinosa, destaca que é no encontro de corpos, nas ricas e complexas relações de uns com os outros que eles tornam-se fortes, potentes e mais aptos à transformação. Nesse sentido, o que foi produzido nesse sistema de afecções produziu mais encontros, mais vida, mais desejo e mais fios incorporaram-se à tessitura das histórias.

Os encontros entre estudantes e professores/as com a *arte de fazer,* de produzir e de manipular os bonecos foram compondo mosaicos mais coloridos que ampliaram os conhecimentos, produzindo possibilidades de uma vida mais bonita entre os sujeitos praticantes da escola. Assim, as vivências nas oficinas pedagógicas aumentaram a potência de agir a partir das trocas realizadas e da produção de afetos, produzindo outros/novos sentidos de viver a escola a partir de uma ética-política pautada no *cuidado de si e do outro,* de uma *estética da existência.*

REFERÊNCIAS:

AMARAL, AnaMaria. **O ator e seus duplos** - máscaras, bonecos e objetos. SãoPaulo: Editora Senac, 2004, 2ª edição.

BALARDIM, Paulo. **Relações de vida e morte no teatro de animação**. PortoAlegre: Edição do Autor, 2004.

CARVALHO, Janete Magalhães de; SIMÕES, Regina Helena Silva. **Caderno de Pesquisa- Núcleo temático: Formação e Práxis do Professor, n. 4.** Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, ano III, fev. 1997.

CARVALHO, Janete Magalhães de. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPQ, 2009.

CASTRO, Edgard. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de um metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**. Campinas/SP: Alínea, 2009.

SANTOS, Fernando Augusto Gonçalves. **Mamulengo**– um povo em forma de bonecos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.

SANTOS, Dilaina Paula. **A oficina de bonecos como instrumento psicopedagógico na construção de textos**. Revista Psicopedagógica, v. 17, n. 44, 1998.

SILVEIRA, Lorena. **Fantochada.** -arte popular para fazer teatrinho de bonecos. Tchê! Editores de livros, 1992.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO, NIILISMO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: DESEJOS ARTESANAIS

Santos, G. S.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
Email: gilberto.santos@ufrgs.br

RESUMO

Pensar o currículo, contemporaneamente, é pensá-lo sobre diversos olhares e inserido em múltiplas emergências. Os olhares dessa pesquisa: Foucault (2011; 2012) e Nietzsche (2010; 2011). As emergências: as narrativas como práticas de si e, de certa forma, como práticas curriculares e as formas de poder curriculares como uma vontade niilista; uma vontade vazia; um desejo ao nada; ao raso; ao individual. Imersos nesses estudos, propomos pensar - com certo cuidado, filosofar - o currículo da educação matemática, bem como seus saberes e suas legitimidades para, talvez, tencionar as éticas curriculares. Tencionar seria, então, buscar modos de ser e agir, presentes nos discursos, que legitimam as práticas curriculares. A saber, as narrativas sobre o fazer pedagógico matemático que impulsiona não só o docente que se narra, mas, indiretamente, acabam convidando outros sujeitos docentes e narrarem-se no intuito de criar e fabular seus modos de ser e agir a partir de microfísicas do poder que seriam, as formas locais e legítimas, de apresentar as formas aceitas ou não do currículo em educação matemática. Dessas formas de ser e agir dos discursos em educação matemática emergem as vontades niilistas que frequentemente aparecem nas narrativas tomadas como verdades absolutas, mas que de tão discursadas perderam suas potencialidades e, ao nosso olhar, assumem significados vazios e, portanto, niilistas. Essa pesquisa pretende movimentar/instigar algumas das formas legítimas de ser docente; outras formas de se narrar que, talvez, se distanciem dessas vontades niilistas; outras formas de ser e agir; outras interpretações; outras vontades - menos niilistas. Vontades artesãs.

Palavras-chaves: Currículo; niilismo; práticas de si; educação matemática.

1 Da emergência de pesquisa

Da naturalização à conservação de valores, está não só a matemática, mas como seu currículo e suas produções que fabricam e advogam para si forças capazes de valorar conceitos vagos, que proporcionam uma vontade vazia, um niilismo. Um desejo, por instantes, negativo. De uma sensação coletiva, igualitária.

Os conceitos matemáticos como verdades e o currículo em educação matemática como forma de constituir subjetividades serão nosso material de análise. Com esses elementos, nossa

pesquisa problematizará o que chamamos de niilismos no currículo da educação matemática. Nesse espaço de constituição e de composição docente tencionamos ecos dessa constituição curricular que perpassam a formação inicial e continuada do docente. A partir do conceito de Parrhesía, como prática de si, pensar as articulações e valorações curriculares que estão na esteira das discussões curriculares e que corroboram para instigar os tipos de niilismo que defendemos: negativo e afirmativo.

2 Os niilismos da educação matemática

> Vazio; ausência de pensamentos: as paixões fortes revolvem-se em derredor de assuntos sem valor: os espectadores destes impulsos absurdos, o pró e o contra: é necessário refletir com ironia e frieza ente si mesmo. Os mais fortes impulsos aparecem como sedutores e mentirosos: como se devêramos crer em seus objetivos. A maior força não mais sabe a quem deve servir. Os meios existem, porém, sem finalidades [...] (NIETZSCHE, 2011, p. 159).

Os mais fortes impulsos perdem suas forças, se reduzem a questões de ordem coletivas ou nas palavras de Nietzsche, um instinto de rebanho (NIETZSCHE, 2010) que visa o coletivo, o igualitário. O artesanal, o singular é esmagado nesse currículo totalizante. Paralelamente, se é tudo e não se é nada. Busca-se o geral e finaliza-se o pequeno, o fraco, o que reproduz. Apenas a reprodução. A cópia; o plágio; o apresentável.

O currículo tem uma finalidade! Adestrar a maioria. O rebanho (NIETZSCHE, 2010). Perde-se as particularidades, as singularidades, os desejos, (trans)forma-se criação em reprodução. As massas, a maioria, o coletivo, o globalizado. Que currículo é esse mesmo? O que espera a educação matemática? O que ela inventa de si?

No livro primeiro de vontade de potência, Nietzsche (2011) inicia a discussão de niilismo apresentando o surgimento de uma "contradição entre o mundo que veneramos e o mundo que somos ou vivemos" (idem, 2011, p.137) Caberia a nós, suprimirmos nossa veneração ou aquilo que somos. Caso suprimirmos aquilo que somos, então teríamos o que o filósofo alemão considera niilismo.

> [...] para a vontade, a perda das ilusões pode significar ou a absoluta incapacidade de ainda querer, ou o reconhecimento alegre e criador do fato de que não existem ordem, verdade e estabilidade fora da própria vontade, e que o niilismo deveria precisamente de ter desejado encontrá-las a qualquer preço. [...] a conclusão lógica do desenvolvimento do sentido histórico e da *História* deva ser, para Nietzsche, o riso; o fato de não existir nenhuma ordem fora da vontade significa que tudo deve ser criado (VATTIMO, 2010, p. 82-83).

O niilismo que não quer uma finalidade e que, portanto, não valoriza uma lógica única e verdadeira. Que nega o coletivo e a massa. Que não afirma o comum. No percurso contrário, o niilismo afirmativo, que esteja na ordem do desejo, no movimento do riso, alegre. Que seja potente e que tenha forças para não seguir as massas. Para Deleuze (1976), o niilismo seria – também – uma tendência a reduzir as diferenças de qualidade das forças.

> O esforço em negar as diferenças faz parte desse empreendimento mais geral que consiste em negar a vida, em depreciar a existência, em prometer-lhe uma morte

> (calorífica ou outra), em que o universo precipita-se no indiferenciado (idem, p. 23).

O que conduz nosso problema de pesquisa está menos para o movimento de um niilismo potente – se assim podemos chamá-lo – e mais para o niilismo extremo e que visa uma finalidade: igualar a todos. Mas de que niilismo tratamos? Do currículo. Do currículo da educação matemática. De suas fronteiras e de seus centros. De suas lógicas e de seus portos onde a chegada e a saída são constantes e o principal transporte denomina-se acumulação. Será que podemos pensar outros movimentos de constituição docente na educação matemática?

3 Parresia e a docência artesã

Matemática fria e neutra. Naturalizada, da ordem da descoberta. Imparcial. Sem jogos, sem batalhas, sem rascunhos, sem desenhos, sem tentativas. Completa e fechada. Verdadeira. Científica. Legítima. Niilista. Tantos são os adjetivos que poderiam descrevê-la, mas por trás desse *glamour* adquirido[1], reside um instante. Uma tentativa. Um erro[2]. Um descuido. Um medo. Antes de toda essa soberania matemática, existiam filósofos/cientistas/físicos. Sim! Um momento, um cuidado, um estudo e um jeito de pensá-la ou, nas palavras de Bello (2012, p. 109)

> [...] permitindo-nos, apenas, trazer uma reflexão em movimento, uma educação matemática num balanço mais filosófico do que seus próprios cálculos, mais flexível e menos rígida; ao mesmo tempo, uma possibilidade de uma educação um pouco mais potente que pensando a partir do caráter normativo do saber, reinvente sua pedagogia, suas formas de dizer e ver o currículo, seus modos de falar e discutir o ensino e a aprendizagem, problematize além da formação de professores.

Mas sejamos mais específicos: de que currículo de matemática pensamos? Do currículo das licenciaturas. Instrumento que não só problematiza, mas possibilita uma constituição docente. Uma prática. Um desafio. Um pensamento. Um trajeto. Escolhas. Seu principal objetivo? Ensinar e desafiar o futuro professor a praticar matemática. Mas essa prática compõem-se em áreas dessa ciência[3].

[1] Bampi (1999, p. 11) discute "o modo como o discurso ocidental posiciona a Matemática na ordem dos saberes produz esse sonho de poder. O meu argumento é que isto que é tomado como "universal", "natural", "essencial", é uma imposição de uma verdade particular e histórica. Sendo assim, essa pretensão de dar conta de tudo, de tudo explicar, é uma "ficção", é um sonho de poder que produz efeitos de verdade, mecanismos de governo, modos de subjetivação. Trata-se de uma vontade de domínio, de um modo abrangente de se auto-denominar, de uma aplicabilidade universal que é ficcional, mas que têm efeitos concretos de domínio e de controle. Esses efeitos produzidos pelo discurso da Educação Matemática passam a adquirir estatuto de verdade e são viabilizados pelas estratégias desse discurso e por seus mecanismos de poder."

[2] Na perspectiva pós-estruturalista, o erro é potente e produz vazamentos/rupturas. Com essas rupturas na representação, conseguimos propor outras formas de pensar tanto a matemática quanto a docência. Cf. Pós-estruturalismo. James Williams. Trad. Caio Liudvig. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

[3] Denominamos três áreas: Matemática Aplicada, Matemática Pura e a Educação Matemática.

Áreas que conduzem não só a docência como apresentam formas de ser docente. Santos e Assunção (2014, no prelo) discutem duas formas de ser docente[4] e problematizam a noção de constituir uma docência estética[5] distanciando-se de uma docência pronta – pré-definida - que molda e conduz as práticas pedagógicas. A separação entre composição e forma corrobora com a discussão entre niilismo negativo e niilismo afirmativo. Se enquanto o primeiro versa pela vontade ao nada, ao vazio, ao superficial, o segundo versa sobre não seguir a maioria, o comum e conduzir seu trajeto distanciando-se do rebanho, em que não se tenha finalidade e em que essa vontade seja afirmativa, desejada e potente, mas que não termine, que não cesse e que seja instantemente (re)afirmada.

Com isso, se faz necessário trazer a discussão de parresia em Foucault, pois as discussões niilistas desenvolvidas aqui são possibilitadas pelos dizeres verdadeiros do currículo em educação matemática. Uma vez legítimos, precisamos de transmissores que possam nos apresentar a essas valorações para que possamos constituir nossa docência a partir deles.

Para Foucault (2011, p. 334)

> o termo parrhesía[6] refere-se, a meu ver, de um lado à qualidade moral, à atitude moral, ao *êthos*, se quisermos, e de outro, ao procedimento técnico, à *tékne*, que são necessários, indispensáveis para transmitir o discurso verdadeiro a quem dele precisa para a constituição de si mesmo como sujeito de soberania sobre si mesmo e sujeito de veridicção de si para si.

A parresia como uma prática de si que possibilita movimentar o discurso constituindo sujeitos. Ao nosso olhar, o currículo exerce esse lugar de passagem do discurso verídico ao educador matemático que não apenas insere-se nas possibilidades do currículo, e com certo cuidado é levado por ele, como produz modos de ser e agir que acabam conduzindo a certas formas de docências e outras não.

À medida que se usa da parresia para valorar o discurso do momento, acabamos por constituir, também, possibilidades de narrativas. Ao assujeitar-se ao currículo de matemática é comum que tenhamos dois posicionamentos: o de aceitar e reproduzir o que está valorado pelo currículo e o que insiste em resistir ao currículo e suas verdades buscando outras interpretações[7].

---

[4] Os autores em questão problematizaram as docências construtivista e colaborativa para pensar outras formas de ser docente. O referido trabalho intitulado Docências em educação matemática: composições estéticas será apresentado no XANPED/Sul em Florianópolis, SC/Brasil.

[5] "Podemos compreender a noção de estética da existência como modo de sujeição, isto é, como uma das maneiras pelas quais o indivíduo se encontra vinculado a um conjunto de regras e de valores" (CASTRO, 2009, p.150).

[6] No livro Hermenêutica do Sujeito (FOUCAULT, 2010) encontramos o termo parrhesía. Já nos livros A Coragem da Verdade (FOUCAULT, 2011) e em O Governo de si e dos Outros (FOUCAULT, 2010) temos a palavra parresia que será utilizado em nosso trabalho.

[7] Não estamos conduzindo a discussão para defender que o currículo das licenciaturas em educação matemática está fadado a um dos niilismos. Também, não queremos defender que reformas drásticas precisam sem providenciadas. Filosoficamente, estamos encontrando ecos entre formas de conduzir a docência que se distanciam. Uma em que o docente escolhe seguir um padrão; outra em que o docente decide se constituir, assumindo sua docência em um vir a ser sem nunca se tornar. Denominamos de docência artesã essa segunda possibilidade de praticar a docência: uma composição de si.

No percurso de formação docente em matemática, encontramos conceitos como realidade[8], construtivismo, contextualização, parceria, colaboração, informatização, entre outros que circunscrevem as formas de se dizer docente. Cabe ao sujeito optar entre aceitá-las – niilismo negativo – ou questioná-las – niilismo afirmativo – procurando rupturas nesses discursos dados. Com isso, teríamos, a partir da estrutura curricular, aquilo que poderíamos chamar de matéria-prima para produzir uma docência artesã e, portanto, pensar o currículo como esse responsável por pincelar as ordens discursivas em voga que possam ou não permitir nossas composições docentes.

"Não acredito que haja moral sem um certo número de práticas de si [...] As práticas de si assumem assim a forma de uma arte de si, relativamente independente de uma legislação moral. (FOUCAULT, 2012, p. 238). Ao observarmos o trabalho de um artesão que manualmente vai compondo e elaborando seu trabalho – sua arte -, podemos pensar a docência como um artesanato. Contudo, percebemos que diferentemente de um artesão que conclui um trabalho, chega a uma finalidade, o artesanato docente está em constante vir a ser. Analogamente, podemos trazer proximidades entre a matéria-prima e o currículo. Tanto para o artesão, como para o docente, a matéria-prima/currículo possibilita sua (cri)ação.

Dessa composição não surge uma forma certa, correta ou platônica de ser docente, mas um desejo de constituir sua docência. Tangenciando as formas tradicionais[9] de docência possibilitadas pelo currículo, o professor pode compor e pensar sua prática como algo que está em cena e é artístico, flexível, sem duração, sem validade, permeável, interpretativo. Se "em Nietzsche, talvez mais do que em qualquer outra parte, filosofia e arte se conjugam" (MARTON, 2001, p. 51), nos parece que devemos não só aos artesãos, mas aos artistas que

> [...] dotaram os homens de olhos e ouvidos para ver e ouvir, com algum prazer, o que cada um é, o que cada um experimenta e o que quer; apenas eles nos ensinaram a estimar o herói escondido em todos os seres cotidianos, e também a arte de olhar a si mesmo como herói, à distância e como que simplificado e transfigurado – a arte de se "pôr em cena" para si mesmo (NIETZSCHE, 2012, p. 99-100, aspas do autor).

Esse olhar para experimentar-se conduz o docente a ensaiar-se. Das maneiras de ser docente que circulam no currículo, cabe ao sujeito docente tentar não enquadrar-se em um padrão finalizado, mas em pensar-se em constante composição seja durante a elaboração de suas aulas, da prática docente em sala de aula, das discussões dos cursos iniciais e continuadas ou durante reflexões sobre seu trajeto de constituição docente.

4 Dos próximos movimentos de pesquisa...

Não estamos no fim e seria contraditório afirmar que chegamos. Não queremos limites. Não queremos chegadas e finalidades. O que nos provoca é o movimento. O trajeto interminável de ser-

[8] A discussão sobre o lugar que o conceito de realidade ocupa na educação matemática e como esse conceito constitui subjetividades está sendo tema de pesquisa de mestrado acadêmico do autor, orientado pelo Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello no PPG Educação em Ciência: Química da Vida e Saúde, UFRGS/Brasil. A pesquisa está sendo financiada pela CAPES.

[9] O que chamamos de docências tradicionais são àquelas apresentadas pelo currículo: construtivista, tecnológica, lúdica, entre outras. Não estamos negando essas formas de ser docente, apenas pensamos que a docência artesã possa ser uma composição entre elementos de cada uma dessas e das práticas singulares de cada docente em sua sala de aula, em seus estudos, em sua formação.

professor no currículo de matemática que visa o artesanato e uma composição singular, mas recheada, múltipla, alegre, afirmativa, potente.

Seja pela parrhesía, seja pelo niilismo do currículo em educação matemática, o que nos perpassa com essa pesquisa-ação-movimento é muito menos da ordem de um chegar e muito mais da ordem de um infinito rabiscar-se. Seja pelo desejo, pela potência ou pela resistência às verdades absolutas, precisamos nos desafiar no insistente exercício de se colocar em cena e se narrar para não só perceber o que se diz, e o que nos atravessa, mas para compor com isso que se diz ser e com o que nos atravessa: docente em educação matemática.

Que desejos e que vontades – de potência (NIETZSCHE, 2011) – são essas que invadem e nos fazem não ser, mas estar e, alegremente, não parar? Que ruídos podem ser tencionados e problematizados para que o docente esqueça seu lugar, seu estacionamento e entre em órbita conosco? Vagando por um insistente tornar-se docente e não por um ser docente? Quais artesanatos o currículo deve ter? Que belezas podemos potencializar nesse instrumento? Que currículo queremos? Queremos um fim? Queremos apenas um espaço nesse currículo massificador que possibilite uma peça, uma matéria-prima. Uma prática de si. Sim! Desejamos uma docência artesã em matemática.

5. Referências

BAMPI, L. R. (1999). *O discurso da educação matemática: um sonho da razão*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS;

BELLO, S. E. L. (2012). *Numeramentalização: o estudo das práticas e do governamento em educação (e) matemática na contemporaneidade*. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul (v. 20, n2, p.88-114, jul./dez);

CASTRO, E. (2009). *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.* Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora;

DELEUZE, G. (1976). *Nietzsche e a filosofia*. (1ª Ed. brasileira) Trad. Ruth Joffily e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio;

FOUCAULT, Michel. (2011). *A hermenêutica do sujeito.* Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes;

FOUCAULT, M. (2012). *Ditos e escritos, volume V: ética. sexualidade. política*. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. (3ª Ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária;

MARTON, S. (2001). *Extravagâncias. Ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. (2ª Ed.) – São Paulo: Discurso Editorial e Editora UNIJUÍ;

NIETZSCHE, F. (2012). *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. (1ª Ed.) – São Paulo: Companhia das Letras;

NIETZSCHE, F. (2011). *Vontade de potência*. Trad. Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes;

NIETZSCHE, F. (2010). *Genealogia da moral.* Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras;

VATTIMO, G. (2010). *Diálogo com Nietzsche*. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: WMF Martins Fontes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO, ÉTICAS E ESTÉTICAS

DISPOSITIVOS DE GOVERNAMENTO, JOGOS DE PROFANAÇÃO: O CURRÍCULO ENTRE MOVIMENTOS ESCOLARIZADOS E NÃO ESCOLARIZADOS

Costa, C. B. [1]; Hattge, M. D. [2]

[1] Centro Universitário Univates, Brasil
[2] Centro Universitário Univates, Brasil

Email: cristianobedindacosta@hotmail.com; morganahdomenica@yahoo.com.br

Resumo

Ao interpretar o conceito foucaultiano de dispositivo, Giorgio Agamben propõe que o mesmo seja entendido a partir de sua capacidade de captura, controle e orientação. Neste sentindo, está em seu potencial de governamento dos seres viventes a sua condição de existência, de modo que também o sujeito passa a ser pensado como o produto de uma agonística entre contrários, a parte cinza resultante do corpo-a-corpo incessante entre a expansão vital e os dispositivos de interceptação e modelamento. Sob tal perspectiva, resistir é também trabalhar sobre si mesmo, e toda criação é necessariamente uma operação subjetiva, a arquitetura intensiva de novos territórios existenciais. No presente ensaio, escrito em meio às investigações da pesquisa *O currículo em espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar,* vinculada ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário Univates/RS/Brasil, o dispositivo curricular é pensado a partir das disjunções morais que o constituem e que são por ele próprio instauradas, através da separação entre o válido e o não válido, o certo e o errado, o bem e o mal, o possível e o não possível à determinada prática educacional. Se tal como refere Agamben, sagradas são todas as coisas retiradas da esfera do uso comum, profano é todo ato que permite a restituição das mesmas à possibilidade do jogo e da experimentação. Assim, político é o gesto que desarticula e extrai do currículo seu potencial de uso capturado e consagrado, e é tarefa de uma ética pedagógica atual o elogio da profanação do que nele se quer improfanável. Trata-se, portanto, de uma aposta: tornado comum, o currículo não é mais que um lance de dados, a potência de um jogo de armar incessantemente revisitado.

Palavras-chave: Currículo; Dispositivo; Governamento; Profanação.

1 Das disposições gerais

Um corte simples, mesmo que bruto: a divisão do existente em duas grandes classes. De um lado, aquilo que vive. De outro, o que regula, governa e orienta aquilo que vive. Entre eles, efeito derivado, o sujeito. É dessa maneira que

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO, ÉTICAS E ESTÉTICAS

Giorgio Agamben (2009) esboça o plano dentro do qual o conceito foucaultiano de dispositivo é por ele abordado. Plano esse no qual a condição de existência do conceito está em seu potencial de governamento dos seres viventes, de modo que o sujeito, por sua vez, passa a ser pensado como o produto de uma verdadeira agonística entre contrários, a parte cinza resultante do corpo-a-corpo incansável entre a expansão vital e os aparelhos de interceptação e modelamento.

Nesse sentido, ao se voltar para o dispositivo curricular, trata-se de abordá-lo a partir dos processos de subjetivação tornados possíveis em seus movimentos. Por meio de disjunções morais capazes de definir o que é ou não válido, o que é certo ou errado a determinadas práticas educacionais e subjetivas, o currículo é sempre a produção de um estilo de vida a ele implicado, de modo que todo empreendimento crítico aí efetuado é também um gesto de resistência e apelo à construção de novos territórios existenciais.

Resistir, conforme nos ensinou Foucault (2006), é postura necessária ao jogo, sendo mesmo a resistência inerente às relações de poder, que "suscitam necessariamente, reclamam a cada instante, abrem a possibilidade de uma resistência" (FOUCAULT, 2006, p. 407). Ou melhor, "resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas [...] Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irredutível" (FOUCAULT, 2005, p. 91-92). De acordo com Castro (2009), essa possibilidade de resistência não diz respeito, simplesmente, à denúncia do poder e questionamento de suas práticas, mas a estratégias de luta colocadas em funcionamento.

No presente ensaio, tomamos a noção de profanação, tal como é proposta por Agamben (2007; 2009), entendendo-a como um gesto de resistência possível. Se tal como ele próprio nos indica, sagradas são todas as coisas retiradas da esfera do uso comum, profano é todo ato que permite a restituição das mesmas à possibilidade do jogo e da experimentação (AGAMBEN, 2009). Assim, político é o gesto que desarticula e extrai do currículo seu potencial de uso capturado e consagrado, sendo tarefa de uma ética pedagógica atual o elogio da profanação do que nele se quer improfanável. Trata-se, portanto, de uma aposta: perceber no currículo não mais que um retomado lance de dados, a potência de um jogo de armar incessantemente revisitado e a cada jogada reinventado.

2 Dos dispositivos de governamento

O termo dispositivo torna-se frequente na obra foucaultiana a partir da metade dos anos 70, quando se percebe um deslocamento do seu campo de análise. De um domínio da arqueologia, na qual interessa visibilizar os modos de constituição do sujeito a partir de suas relações com os discursos – que de tão imbricados em determinada episteme tornam-se praticamente naturalizados – passa-se a uma análise num domínio da genealogia, na qual se busca compreender como esse sujeito – que segue inscrito nessas práticas divisórias que se instituem através das práticas discursivas e não discursivas – se movimenta nas micro e macro relações que se produzem nessa Razão de Estado que se institui no século XVII. Seguindo, no início dos anos 80, novo deslocamento de análise: do saber-poder para o que o filósofo chamou de "governo pela verdade" (FOUCAULT, 2011, p. 53). Essa renovação do método de análise, ao qual Foucault dá o nome de anarqueologia (FOUCAULT, 2011), "consiste no deslocamento analítico do eixo Poder-Saber para o eixo do "governo dos homens pela Verdade sob a forma da Subjetividade" (AVELINO, 2011, p. 22). Ainda segundo Avelino (2011), é no encadeamento da tríade poder, governo e si mesmo que a governamentalidade aparece sob uma nova configuração, na qual passamos a compreendê-la produzida no arranjo das técnicas de dominação exercidas sobre os outros e das tecnologias do eu, ou seja, as técnicas exercidas sobre si mesmo.

> A experiência de si seria produto de um complexo processo histórico no qual se entrecruzam esses discursos que definem a verdade sobre o sujeito, as práticas que regulam o seu comportamento e as técnicas de subjetivação através das quais se constitui a interioridade. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 71)

O sujeito inserido nas práticas instituídas por determinados dispositivos precisa crer em certas verdades que se forjam a partir de discursos posicionados em determinada episteme. Dessa forma, curvando-se a essas verdades, o sujeito passa a aceitar ser governado de determinadas maneiras e resistir a outras. Esse processo de aceitação e resistência ao governamento se dá nessa relação do sujeito com o Estado e as instituições que o constituem e do sujeito com ele mesmo, numa relação em que é possível perceber a operação das relações de ser-saber, ser-poder e ser-consigo de forma articulada.

De acordo com Foucault (apud AGAMBEN, 2009, p.28), os elementos de um dispositivo podem ser definidos como "um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas", sendo o dispositivo em si a rede capaz de articular todas essas dimensões. Importa aí entender que um dispositivo "está sempre inscrito num jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado aos limites do saber, que derivam desse e, na mesma medida, condicionam-no".

Levando ainda mais longe a já ampla definição foucaultiana, Agamben (2009, p.40) irá denominar dispositivo "qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes". Desse modo, não somente instituições maiores tais como as prisões, as disciplinas e as escolas, "mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma", passam a ser pensados enquanto dispositivos de captura através do qual o sujeito irá se constituir, pois todo dispositivo implica, tal como nos lembra Agamben (2009), um processo de subjetivação sem o qual ele não pode funcionar como estratégia de governo, mas mero exercício de violência. Em uma sociedade disciplinar, é por meio de práticas, da circulação dos discursos, da constituição dos sabres que corpo dóceis são geridos. Tal docilidade, no entanto, não impede que sejamos "livres": assumimos nossa identidade, fazemos nossas escolhas e demarcamos nossos territórios enquanto sujeitos no processo mesmo de nosso assujeitamento (AGAMBEN, 2009). Máquina de produzir subjetivações, um dispositivo é sempre uma estratégia de governamento.

3 Dos jogos de profanação

Segundo Agamben (2007), diferentemente do que indica o senso comum, o termo *religio* não deriva de *religare* (o que liga e une o humano ao divino), mas sim de *relegere,* "que indica a atitude de escrúpulo e de atenção que deve caracterizar as relações com os deuses, a inquieta hesitação (...) perante as formas – e as fórmulas – que se devem observar a fim de respeitar a separação entre o sagrado e o profano" (AGAMBEN, 2007, p.66). Ou seja: *religio* não é o que nos une, enquanto homens, aos deuses, mas sim aquilo que cuida e garante a nossa distância e nossa distinção. Para a religião, neste sentido, pouco importa a incredulidade ou a indiferença com relação às coisas divinas, uma vez que é a negligência, a atitude livre, distraída, "diante das coisas e do seu uso", o que deve ser combatido. Se, como indica Agamben, sagradas ou religiosas são todas as coisas que pertencem aos deuses, e se consagrar é o termo que designa a saída das coisas do direito humano, profanar significa a restituição das mesmas ao livre uso dos homens.

Neste ponto, faz-se necessário distinguir o uso do consumo, que é a própria negação do uso: ao se efetuar através da posse e destruição, o consumo torna impossível o uso. Para além disso, "um simples uso de fato, distinto da propriedade, não existe naturalmente, não é, de modo algum, algo que se possa 'ter'" (IDEM, p.73). Se o consumo só pode ser no instante do seu desaparecimento, o uso é o jogo inocente que transforma em brinquedo aquilo que é sério, como a economia, a guerra ou o currículo, cujas potências coercitivas ludicamente desativadas abrem espaço para uma nova suavidade.

Usar, profanar, é tornar comum, democrático, encarnável. Nesse sentido, é por uma profanação da linguagem que se pode falar em literatura, ou então – lembrando-nos dos *Ready-mades* de Marcel Duchamp – é por uma profanação da forma, do uso, no nome, do sentido, que se pode falar em arte. Talvez algo próximo daquilo William Kentridge (2013) define como sendo uma virtude em se estar fora do foco, deslocado de um centro no qual os discursos são compactos, definitivos e coerentes. O jogo é sempre uma operação limite, dá-se sempre um tanto além do dito sentido verdadeiro de determinada teoria ou então de um suposto juízo universal. Saibamos: é por uma profanação da moral que podemos realmente considerar algo que possa configurar um *ethos* singular.

É certamente de um jogo desse tipo que no fala Roland Barthes (2004, p.415), quando defende como trabalho da aula a "produção das diferenças", ou seja, o originalidade sempre continuada das relações, "dos corpos tomados um a um", da quebra da reprodução dos papéis, do emudecimento da repetição enfadonha dos discursos. A aula não como um cenáculo, portanto, mas sim como uma área de jogo onde o saber está sempre à margem do poder acadêmico, "como um suplemento de prazer e afeto" (PERRONE-MOISÉS, 2012, p.127).

Quando Deleuze (2002, p.226) diz ser de grande interesse pedagógico "jogar no interior de cada disciplina" as ressonâncias entre níveis e domínios de exterioridade trazidos pela heterogeneidade de escutas que perfuram o saber vinculado a uma aula, trata-se da defesa de um exercício docente que atenda à demanda real de alunos que esperam de uma disciplina qualquer algo possível de ser colocado em relação direta com seus interesses e suas outras atividades, um tipo de ensino que deve interessar pelo modo como, a partir de seus movimentos, uma aula pode servir como uma espécie de caixa de ferramentas com a qual se torna mais eficiente a pragmática cotidiana. Neste sentido, é sempre por conta própria, e nunca por conta de pré-requisitos, que uma aula deve ser habitada.

Tal como aprendemos com Von Uexküll (1982), um meio nunca é composto apenas por formas e objetos concretos, definindo-se também por toda sorte de afetos e forças intensivas que o atravessam. Nesse sentido, ele não deve ser confundido com os elementos materiais que viriam a definir um espaço comum àqueles que nele habitam, uma vez que comporta sempre uma dimensão intensiva, cujas forças que o constituem encontram-se aquém dos limiares estratificados de percepção: "um meio é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos" (DELEUZE, 1997, p.73), tal como uma aula e suas matérias intensivas, seus barulhos, seus dramas, sendo a exploração direta desse meio um programa de construção subjetiva, visto que é ele o que movimenta, reflete-se naqueles que o percorrem. Os movimentos de um currículo, portanto, existem somente em relação ao pensamento, à sensação e à ação que ele possibilita e que nele se efetivam. Ou seja, um currículo jamais preexiste, sendo arquitetado e se constituindo enquanto correlato de determinado modo de existência.

4 Das conclusões

Nos limites deste ensaio o que se busca é, ao olhar para os movimentos do dispositivo curricular em meio a espaços escolares e não escolares, chamar a atenção para os jogos de profanação que se produzem nos interstícios das práticas de governamento em um jogo incessante de sujeições e resistências.

Muitas das práticas instituídas via dispositivo curricular, na sua tríade planejamento - execução - avaliação (VEIGA-NETO, 2013), querendo-se sagradas, fazem-se profanas via estratégias de resistência que, inerentes aos processos de governamento vividos, produzem, de dentro, os jogos de profanação que permitem a própria reinvenção do dispositivo, num movimento incessante de produção e desconstrução em que o governamento está sempre presente.

Desse modo, se fosse necessário indicar um único sentido à prática educacional, seja onde for, poderíamos dizê-lo: arrancar de todo dispositivo o potencial de uso que nele está capturado, fazendo dos movimentos que o constituem o próprio testemunho das forças intensivas que o atravessam. Tal como sentencia Agamben (2007, p.79), a profanação de tudo aquilo que se configura como um dispositivo para a realização do que se pretende improfanável é a "tarefa política da geração que vem", o compromisso ético de todo aquele que visa um pouco mais que estar no nível do que Cortázar (2010, p.166) chamaria "professor correto". Mais do que qualquer outra coisa, um convite ao jogo, à graça, às desativações e desarranjos próprios ao livre uso.

Lancemos, pois, os dados uma vez mais. E vejamos – não sem um sorriso nos lábios – o que disso irá resultar.

Referências:

Agamben, G. (2007). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.

Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos.

Avelino, N. (2011). Apresentação: Foucault e a anarqueologia dos saberes. In Foucault, M. *Do governo dos vivos*. (17-37) São Paulo: Centro de Cultura Social & Rio de Janeiro: Achiamé.

Barthes, R. (2004). *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes.

Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault* – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Cortázar, J. (2010). Essência e missão do professor. In Cortázar, J., *Papéis inesperados* (162-166). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Deleuze, G. (1997). *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. (2002). Em que a filosofia pode servir a matemáticos, ou mesmo a músicos: mesmo e sobretudo quando ela não fala de música ou de matemática. In Corazza, S.; Tadeu, T., (Ed.). *Dossiê Deleuze e a Educação* (225-226). Revista Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS.

Foucault, M. (2005). *Ditos e Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2006). *Dits et écrits III*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (2011) *Do governo dos vivos*. São Paulo: Centro de Cultura Social & Rio de Janeiro: Achiamé.

Kentridge, W. (2013). "'Fortuna': nem programa, nem acaso na realização de imagens". In Tone, L. & Kentridge, W. Fortuna (294-296). Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo.

Marín-Díaz, D. L. (2012). *Autoajuda e educação*: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. Tese, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Perrone-Moisés, L. (2012). *Com Roland Barthes*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Veiga-Neto, A. J. (2013). Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In Favacho, A. M. P. & Pacheco, J. A. & Sales, S. R (orgs) *Currículo, conhecimento e avaliação:* divergências e tensões (155-175). Curitiba: CRV.

Von Uexküll, V. (1982). *Dos animais e dos homens*. Lisboa: Livros do Brasil.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO, ÉTICAS E ESTÉTICAS

WILLIAM KENTRIDGE E O CURRÍCULO: FORTUNA, EXCESSO, PROFANAÇÃO

Costa, C. B. [1]

[1] Centro Universitário Univates, Brasil

Email: cristiano.costa@univates.br

Resumo

Diferente do frio acaso estatístico, no entanto fora da esfera do controle racional, a noção de fortuna, princípio norteador no processo artístico do sul-africano William Kentridge, pode ser entendida como uma ocorrência fortuita mas dirigida, espécie de engenharia heurística da sorte, onde predeterminação e possibilidade contagiam-se mutuamente. Segundo o artista, trata-se de um termo geral utilizado para uma gama de acoplamentos heterogêneos, compostos de materiais oriundos de domínios diversos. Tal causalidade direcionada acaba por impor à obra um estado de variação contínua, delimitando, frente a todo ideal especializante, um modo inautêntico de estar no mundo. Escrito em meio às investigações realizadas pela pesquisa "O currículo em espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o aprender e o ensinar", vinculada ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário Univates/RS/BRA, o presente ensaio aborda o processo de criação kentridgeano a partir do material didático elaborado pelo programa educativo da Fundação Iberê Camargo, localizada em Porto Alegre/RS, onde a exposição monográfica William Kentridge: Fortuna, foi apresentada em 2013. Tomada em um agenciamento educacional, a noção de fortuna permite a visualização de um currículo enquanto excesso de realização, uma excentricidade não avessa ao engajamento político-pedagógico, mas comprometida com a incoerência própria da mescla de pensamentos divergentes, a contaminação estética e a migração de significados produzida no passeio pelas fronteiras sabidamente porosas da arte, da ciência, da literatura, do cotidiano. Confiar na fortuna é aceitar o acidente, a profanação e o livre uso do que se quer sagrado e intocável, a quebra e o rearranjo híbrido dos códigos de representação, o tráfico e a anamorfose própria a uma prática transdisciplinar.

Palavras-chave: William Kentridge; Currículo; Fortuna.

1 Slow Quick Quick Slow

Um homem sobe em uma cadeira. Ele agora dá um passo à frente. Uma mulher pula em suas costas. Move-se para a direção oposta. Um pássaro bate as asas. Voltarão a fazê-lo: uma vez mais e ainda incontáveis vezes. *What will come has already come*. Sobre eles, o Atlântico, o Mediterrâneo, a África. *The Refusal of Time,* filme do artista sul-africano

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO, ÉTICAS E ESTÉTICAS

William Kentridge, tem como uma de suas sequências o fragmento *Slow Quick Quick Slow*, conjunto de imagens trabalhadas a partir do conceito de zootrópio, aparelho composto por um tambor circular com janelas recortadas, através das quais se visualiza os desenhos interiores dispostos em tiras, de modo que ao girar, o tambor cria, na apresentação sequencial de imagens, uma sensação de movimento. De acordo com Kentridge (2013a, p.60), é uma "esperança de que, da próxima vez que o tambor girar, da próxima vez que a ação se repetir no fotograma, alguma coisa será diferente", que constitui o aspecto mais interessante do conceito. No zootrópio kentridgeano, páginas de livros, fragmentos de dicionários e de mapas constituem o pano de fundo em frente ao qual os personagens transitam em uma narrativa cíclica onde tudo está em movimento, mas nada parece efetivamente sair do lugar (SCHENKEL; ARIKAWA; TREIGUER; KLACEWICZ; XAVIER, 2013). Eis a recusa do tempo: a percepção de que a história parece estar retida em um movimento circular.

William Kentridge, *Slow Quick Quick Slow*. Fragmento de estúdio de *The refusal of time* (2012)[1].

No plano educacional, é possível supor que um tambor semelhante, armado com o objetivo de tornar visíveis nossas práticas cotidianas, compartilharia com o zootrópio de Kentridge mais do que o conteúdo de sua superfície de fundo. Nele, o professor e o aluno seriam personagens circulando entre frases, definições e representações gráficas, mas também seriam aqueles dos quais poderíamos dizer: "veja, outra vez mais, as ações se repetem, tudo gira, gira, gira e nada muda". Triste história, invariável e enfadonho desfecho. De que maneira buscar outros movimentos? O que fazer para visualizar cenas inéditas, capazes de apresentar não apenas queixas, repetições e retornos? É preciso, antes de qualquer outra coisa, afirmar um desabafo, proferir um sonoro *já basta*, para então arquitetar uma nova partida.

De fato, partimos aqui de uma queixa, de uma avaliação diagnóstica indicando a prática pedagógica em estado de sítio, o campo educacional acossado por toda sorte de metanarrativas (SILVA, 1994) que o definem enquanto espaço de falta, impotência e submissão. É preciso admitir que somos, ou melhor, estamos tristes (CORAZZA, 2010), e que tal tristeza se configura especialmente enquanto uma fraqueza produtiva, pela educação sendo reduzida à prática do comentário, do monólogo e da repetição. Tristeza spinozista, portanto: paixão negativa, elogio do mesmo, enfraquecimento da potência de afetar, ser afetado, agir (SPINOZA, 2007). Não pretendendo servir como caixa de ressonâncias para uma gama de discursos ancorados na falta, no ressentimento e em previsões apocalípticas, o presente ensaio entende, com Deleuze (1992, p.220), que frente a tal cenário, "não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas".

[1] Imagem extraída da lâmina do material didático elaborado pela Fundação Iberê Camargo.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO, ÉTICAS E ESTÉTICAS

Escrito em meio às investigações realizadas pela pesquisa "O currículo em espaços escolarizados e não escolarizados no Brasil e na Colômbia: diferentes relações com o ensinar e o aprender", vinculada ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário Univates/RS/BRA, este estudo aproximar-se do processo de criação kentridgeano a partir do material didático elaborado pelo programa educativo da Fundação Iberê Camargo, localizada em Porto Alegre/RS, onde a exposição monográfica *William Kentridge: Fortuna*, foi apresentada entre 07 de março e 25 de maio de 2013. O material é composto por 12 lâminas independentes, cada uma delas abordando alguma obra específica presente na exposição (com imagens, textos informativos e propostas de atividade definidas pela rubrica "Para pensar"), e objetiva o trabalho com estudantes em espaços outros que não o da Fundação. Sem a pretensão de fazer uma análise estrutural do material oferecido, interessa transitar pela atmosfera kentridgeana, admitindo ser esse o movimento a ser arquitetado no contato com suas obras – "o ensaio é isso", diria Deleuze (BRASIL, 2001), deixar-se contagiar e verdadeiramente compor com a matéria com a qual se está lidando.

2 Zootropismos: Kentridge e nós

Kentridge e nós, ou então, nós no meio de Kentridge: os dois pés em seu território. A fórmula, roubada de Deleuze (2002), indica o nosso desejo: compreender o artista em sua paisagem, em meio aos zootropismos de sua procissão de sombras. Nesse sentido, a escrita, a arte e o currículo se compõem enquanto práticas palimpsestuosas, zonas de contágio configuradas por um espaço móvel e entre-expressivo. Ao aceitar a fortuna, princípio norteador kentridgeano, o currículo passa a ser pensado enquanto excesso de realização, uma excentricidade comprometida com a incoerência própria da mescla de pensamentos divergentes (TONE, 2013), a contaminação estética e a migração de significados produzida no passeio pelas fronteiras sabidamente porosas da arte, da ciência, da literatura, da educação. Confiar na fortuna é aceitar o acidente, o livre uso do que se quer sagrado e intocável, o tráfico e a anamorfose própria a uma prática transdisciplinar. É justamente dessas táticas de profanação (AGAMBEN, 2007) que passamos a nos ocupar.

2.1 Fortuna

Marcado por um inquieto espírito de experimentação e improviso, o processo artístico de William Kentridge tem na noção de fortuna o seu argumento fundamental. De acordo com Kentridge (2013a, p.295), trata-se de um termo geral utilizado para uma gama de agenciamentos singulares e heterogêneos, cuja constituição não se dá nem por simples acidente nem em decorrência de um plano estratificado, de um programa bem definido, de um *storyboard*. Diferente do frio acaso estatístico, no entanto algo fora da esfera do controle racional, a fortuna pode ser entendida como "uma espécie de ocorrência fortuita mas dirigida, uma engenharia da sorte" (TONE, 2013, p.13), na qual coexistem possibilidade e predeterminação. Modelo de armar sofisticado e plural, a heurística kentridgeana opera através de um devir contínuo, no qual a obra encontra-se em constante movimento. Neste sentido, a crença e sobretudo a aposta na fortuna na realização artística acaba por espelhar maneiras singulares de existir no mundo (KENTRIDGE, 2013a), mesmo fora do âmbito da arte.

Tal espelhamento, segundo Kentridge (2013a), pode ser interpretado como uma espécie de "iluminação" cinética, pela qual poderão ser definidos os espaços ocupados pelo observador e pela obra. Ao considerar insuficiente o pressuposto de que para definir arte basta ao artista dizer o que é arte, a afirmação da fortuna acaba por retirar do autor a arrogância própria de quem está situado no centro da ação, lugar então reservado ao próprio movimento de transformação da obra, a partir dos encontros que a definem. O interesse de Kentridge, nesse sentido, é sempre pelo

processo, nunca pelo fato dado, de maneira que não apenas a passagem do tempo, mas também "a transformação que é inevitável com a passagem do tempo (...) a memória esquecendo as coisas, ou uma árvore que se transforma em pedaços de madeira, e em uma mesa e então um livro, em fogo, em cinzas e em fumaça" (KENTRIDGE, 2013b), tornam-se o elemento preponderante. "O que existe é um senso de jornada, sem saber o que haverá na outra ponta" (KENTRIDGE, 2013a, p. 250): por sobre os traços, as cores e as fronteiras de tinta; por sobre os objetos, as notas, imagens e as fronteiras sonoras; o relacionamento recíproco com linhas que continuamente mudam de plano e direção.

Configurando-se ao mesmo tempo como uma negação de pressupostos especializantes e um correlato elogio de contaminações estéticas, a fortuna opera por mescla, quebra e rearranjo contínuo de códigos de representação em produtos híbridos (TONE, 2013). Desejante, a promenade kentridgeana entrelaça o político, o excêntrico e o poético, na constituição daquilo que o artista diz serem produções de "origens inautênticas", tornadas possíveis através do passeio entre a arte, a literatura, a filosofia, a vida. Trata-se de uma de realização por excesso, da polinização cruzada de incontáveis motivos e imagens, de um fazer ancorado na migração de significados de um plano a outro no processo criativo. Nesse sentido, o pensamento não deixa de ser encarado enquanto ressonância, cluster de imagens-sons-escrituras sobrepondo-se às fronteiras disciplinares.

2.2 Excesso (identidade fraturada)

A aula e o estúdio compartilham a seguinte particularidade: neles, há sempre mais coisas do que fazem sentido ou são do interesse atual, direto e manifesto. Há restos de planejamentos, cartazes e avisos vencidos nos murais. Os primeiros esboços de um projeto que se inicia e os vestígios dispersos de planos abandonados. Há quadros, fotografias, calendários nas paredes. Há objetos variados pelo chão, esperando ser apanhados, guardados ou descartados.

É em meio a esse caos de excesso que acontece o trabalho. "É essa incoerência, essa fragmentação de pensamentos diversos" (KENTRIDGE, 2013c, p.25), essa "*mélange* anti-hierárquica de linguagens e tropos" (TONE, 2013, p.15), essa superabundância de imagens e impulsos, que é preciso transformar numa obra, numa aula. De que modo? Fazendo com que o próprio meio assuma o papel equivalente ao de um personagem central, *mise-en-scène* continuadamente reanimada, com a qual o artista ou o professor deverá contracenar. Corpo-a-corpo heurístico, imprevisível, incontornável.

De acordo com Kate McCrickard (2013), uma sensação de fracasso e inquietante ausência de certeza são residuais no universo kentridgeano, mostrando-se cruciais para o desenvolvimento de sua obra. Ao insistir nas inversões, nas lacunas, nas estagnações e nas retomadas de rumo próprias à inserção da fortuna, a heurística de Kentridge não deixa de soar autodepreciativa, operando por cortes e sabotagens do plano traçado. Trata-se de uma arte que se move em círculos, de transcriações centrífugas a partir de uma identidade fraturada: o mais festejado artista sul-africano vivo não é negro, mas enquanto judeu de ascendência lituana, tampouco encontra lugar na comunidade branca que, "no extremo sul do continente africano, ainda suporta a dor do deslocamento" (MCCRICKARD, 2013, p.280). Invariavelmente à esquerda, a indeterminação é antes de tudo um operador topológico em meio a um variado corpo de trabalho.

Em Kentridge, tal como se pode perceber na sequência de desenhos do filme *What Will Come (Has Already Come),* a origem é o distorcido, e toda distorção posterior é o correto, ou melhor: o valor a ser defendido. Comprometido com máquinas que "nos conscientizam do processo de ver e nos conscientizam do que fazemos quando construímos o mundo por meio do olhar" (KENTRIDGE, 2013d, p.77), o procedimento anamórfico de Kentridge não deixa de operar por recriações e deslocamentos de pontos de vista. Nele, há sempre algo que foi apagado, uma existência passada

cujo traço, em transparência, persiste. Em sequência, as imagens constituem uma espécie de geografia mnemônica, a persistência do tempo tornado visível.

Para Kentridge, tudo é provisório, tudo pode mudar e muda. De acordo como Lilian Tone (2013, p.12), "ao propor a dúvida como único estado de espírito confiável num mundo de profundas incertezas", faz-se possível evitar prescrições morais, éticas e ideológicas. Artista e obra estão em aberto, transformam-se no momento em que são experimentados. Não há finais esperados, apenas o processo. O passado, o presente e o futuro convergem em uma *presenticidade* contínua, simultaneamente acossada pelo arcaico e pelo vir a ser. É nesse aqui-e-agora incessantemente redescoberto que se inscrevem as verdades da vida, da obra e da história. É nessa materialidade do tempo esculpido, curvado, retardado, esticado, encorpado, que a obra encontra o seu meio de existência. Bio: degradável via.
Anamórfico, o universo kentridgeano configura-se como uma espécie de "tópica estética" (COUTO, 2001), plano de textualidade polifônica, multiplicidade móvel ou arte de invenção de bodas incestuosas, espécie de matriz onde os argumentos se encaixam e as práticas criativas interagem, entreexprimem-se, operam em contraponto (DIAS, 2004). Para o currículo, a construção de uma via tópica semelhante implica lidar não apenas com premissas universais e verdadeiramente necessárias a caminhos prováveis, conjecturais, mas com bricolagens e argumentações policromáticas. Via outra, portanto, de um exercício do comentário, dos textos que remetem para textos que remetem *para*, do argumento sobre a argumentação, da clausura própria da justificação, da ideia justa: não fundamentar, mas conectar e experimentar, lá onde se faz possível ameaçar "o império da verdade e sua entropia mortífera" (CORAZZA, 2010, p.151).

3 Conclusão

Segundo Kentridge, não há nenhuma razão em negar a virtude que há em se estar um tanto fora do foco, deslocado do centro no qual os discursos são compactos, querendo-se definitivos e coerentes. "Sim, porque existe sempre a ansiedade de se estar no limite" (KENTRIDGE, 2013b), de acreditar não ser inteligente o suficiente, de fazer parte dessa comunidade do "o que isso poderia significar": por não ser capaz de entender, por não ser possível agarrar o suposto sentido verdadeiro da obra, resta a alternativa de operar leituras prospectivamente estranhas, efetuar traduções errôneas, falsas interpretações. Essa espécie de poiética *flou,* sintoma da atopia e da incerteza próprias de um habitáculo em deriva, acaba por contagiar a educação quando esta, destacada o tanto possível dos exercícios exaustivos do comentário, do monólogo e da repetição, quer-se inventiva e coloca os pés ou ao menos a ponta do nariz em celebrações para as quais não é necessariamente convidada. É justamente por essa imperícia interpretativa, por essa crença apaixonada nas margens e no engenho rigoroso das más traduções com as quais se cria novas possibilidades de transver o mundo (BARROS, 2010), que a fortuna deve nos interessar.

O currículo como fortuna: uma infinidade de entradas, pulsações sonoras, filosóficas, visuais; um tecido feltrado se desdobrando entre as obras, saberes, horas, dias e anos. Policromia do excesso, acúmulo de registros, fúria de realização, luxo do gasto sem troca (BARTHES, 2009), ou: ordem arquitetônica polissêmica, e não a lei como ordem. Em suma, a escuta de uma produção, não de um produto; de uma afecção, não de uma inteligibilidade. Surdez de toda educação condenada ao discurso do mesmo e a seus afetos médios; surdez de toda disciplina condenada à fala, a seus sistemas de interpretação e à obviedade do sentido. Confiar na fortuna: de que maneira sermos tão precisos? De que maneira fazer do currículo o programa de um "realismo radical" (BACON apud MAUBERT, 2010, p.31), o elogio da exatidão nervosa de uma "sensação de vida", onde toda imagem permanece adúltera?

De fato, "todos os apelos à certeza, seja o chauvinismo político seja o conhecimento objetivo, têm uma origem autoritária que conta com a cegueira e a coerção – inimigas fundamentais do que é estar vivo no mundo com os olhos abertos" (KENTRIDGE, 2013e, p.309). O resto será excesso, imperfeição e inacabamento, a fantasia de uma tessitura sincrônica, ucrônica e anacrônica de um currículo. Tudo para que depois, uma vez mais, possamos pensar, ou seja: exceder.

Referências:

AGAMBEN, G. (2007). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.

BARROS, M. (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.

BARTHES, R. (2009). *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. TV ESCOLA (ed.) (2001). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. VHS, som, cor.

CORAZZA, S. (2010). *Fantasias de escritura: Filosofia, Educação, Literatura*. Porto Alegre: Editora Sulina.

COUTO, C. S. (2001). *Tópica Estética – Filosofia Música Pintura*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

DELEUZE, G. (1992). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.

DIAS, S. (2004). *Questão de estilo*. Coimbra: Pé de Página Editores.

KENTRIDGE, W. (2013a). 'Fortuna': nem programa, nem acaso na realização de imagens. In L. TONE (Ed.), *William Kentridge: Fortuna* (294-296). Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo.

KENTRIDGE, W. (2013b). *Entrevista*. CYPRIANO, F. Folha de São Paulo. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/09/1336724-leia-a-integra-da-entrevista-com-o-artista-sul-africano-william-kentridge.shtml. Acesso em: 08/04/2014.

KENTRIDGE, W. (2013c). A sala do excesso. In L. TONE (Ed.), *William Kentridge: Fortuna* (24-25). Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo.

KENTRIDGE, W. (2013d). O que vier (já veio). In L. TONE (Ed.), *William Kentridge: Fortuna* (77). Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo.

KENTRIDGE, W. (2013e). Elogio das sombras. In L. TONE (Ed.), *William Kentridge: Fortuna* (307-309). Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo.

MAUBERT, F. (2010). *Conversas com Francis Bacon*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MCCRICKARD, K. (2013). William Kentridge, um inovador relutante. In L. TONE (Ed.), *William Kentridge: Fortuna* (280-289). Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo.

TONE, L. (2013). O presente contínuo de William Kentridge. In L. TONE (Ed.), *William Kentridge: Fortuna* (8-15). Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo.

SCHENKEL, C. M.; ARIKAWA, C.; TREIGUER, B. S.; KLACEWICZ, A. C.; XAVIER, D. W. (2013). *Material didático – William Kentridge: fortuna*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo.

SILVA, T. T. (1994). O adeus às metanarrativas educacionais. In T. T. SILVA (Ed.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (247-258). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

SPINOZA, B. (2007). *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.

REPRESENTACÕES SOCIAIS DA VELHICE: OBSTÁCULOS SIMBÓLICOS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS IDOSAS NA EDUCAÇÃO FORMAL

Rouseane da Silva Paula Queiroz

UERN – Universidade do Estado do Rio G do Norte

rouseane.paula@gmail.com

O crescimento da população de idosos, em números absolutos e relativos, é um fenômeno mundial. Em 1950 eram cerca de 204 milhões de idosos no mundo e, já em 1998, quase cinco décadas depois, este contingente alcançava 579 milhões de pessoas, um crescimento de quase 8 milhões de idosos por ano. Segundo o IBGE[1], as projeções indicam que, em 2050, a população idosa será de 1,9 bilhões de pessoas, ou seja, um quinto da população mundial.

O Brasil configura entre os principais países emergentes da atualidade, além dele estão África do Sul, Rússia, Índia e China. Esses juntos possuem 273 milhões de pessoas com 60 ou mais idade, o equivalente a 40,6% da população de idosos mundial. Com os dados da PNAD[2] 2009 é possível traçar um breve perfil socioeconômico deste segmento populacional, a pesquisa revelou a existência no Brasil de 21 milhões de 60 anos ou mais, correspondendo assim a 11,3% total da população. As mulheres são a maioria (55,8%), assim como os brancos (55,4%), e 64,1% ocupavam a posição de pessoa de referência no domicílio. A escolaridade dos idosos brasileiros é ainda considerada baixa: 30,7% tinham menos de um ano de instrução. Pouco menos de 12,0% viviam com renda domiciliar per capita de até ½ salário mínimo e cerca de 66% se encontravam aposentados.

Na educação do município de Natal não encontramos nenhuma iniciativa voltada a esses sujeitos de direito. Isso foi determinante para que nossa investigação se voltasse para onde encontramos idosos, na cidade, ou seja, nos grupos de convivência para idosos

Na cidade do Natal, conforme dados do último censo do IBGE (2010), a população idosa totaliza 97.764 habitantes, desses 59.784 são do sexo feminino, essa predominância também se revela no grande número de mulheres participantes dos grupos de idosos da cidade, lócus da nossa pesquisa de tese. Assim, no presente trabalho apresentamos uma visão panorâmica da velhice, para então, alcançarmos o foco da nossa investigação que é a representação social de ser idoso na cidade do Natal, e como essa orienta as práticas educativas voltadas para a velhice, nos grupos de idosos.

(2) A velhice como fenômeno cultural

"*Nada mais belo que deixar a natureza desfazer lentamente o que ela fez.* (Cícero).

A velhice como fenômeno cultural começa a se configurar, a partir do momento histórico, que a sociedade perde sua característica agrária e assume uma dinâmica urbana e industrial, isso se apresenta claramente nas mudanças, seja no campo ou na cidade. Enquanto no campo, o adulto produz, de sol a sol; no espaço urbano esse tem a possibilidade de aposentar-se e não continuar a trabalhar, mesmo sendo capaz. O ser humano enquanto ser relacional sofre o gradativo e brutal processo de desengajamento com a aposentadoria, porque a produção dos sentidos sobre o envelhecimento está estreitamente vinculada ao mundo produtivo.

Daí, conforme ELIAS (2001) se a humanidade não aprender a lida com a velhice conquistada, tudo o que qualquer ser humano tenha feito tudo aquilo pelo qual as pessoas viveram e lutaram torna-se sem sentido. A longevidade conquistada graças às mudanças econômicas, sanitárias e culturais torna-se então um problema social.

O sociólogo Norbert Elias, aos 85 anos, escreveu "A Solidão dos Moribundos", publicado no início dos anos 80, motivado por sua inquietação em relação a um fenômeno cujos efeitos negativos são percebidos por

[1] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009.
[2] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2009.

ele como impulso civilizatório: a morte. A segunda parte da obra é dedicada ao tema Envelhecer e Morrer. Nesta, Elias afirma que a experiência das pessoas que envelhecem não pode ser entendida a menos que percebamos uma mudança fundamental na posição de uma pessoa na sociedade, e, portanto, em todas as suas relações com os outros, decorrente do envelhecimento.

Ao considerar a natureza social da velhice, Elias estabelece a diferença entre envelhecer nas sociedades pré-industriais e nas sociedades industriais de hoje. Nas sociedades em que a maioria da população vive em vilarejos, cultiva terra e se dedica a criação do gado, por exemplo, quem lida com os velhos é a família. Nas sociedades industrializadas, o Estado protege o idoso ou o moribundo, como qualquer outro cidadão, da violência física óbvia (Elias, 2001). Neste ponto de sua obra Elias destaca que graças a institucionalização da velhice, acontece a fragilização dos laços afetivos não só com a família, mas com aqueles que participam do círculo de convivência desses idosos. Ao abordar a ida para os asilos, o autor atenta para a separação dessas pessoas do convívio cotidiano, e a solidão de uma vida comunitária com estranhos, denomina os asilos como desertos de solidão.

Por fim, a presença do Estado torna esses momentos, seja da velhice, seja da proximidade com a morte, no caso dos moribundos, institucionais o que contribui para empurrar a agonia e a morte mais que nunca para longe do olhar dos vivos e para os bastidores da vida normal. Finaliza assegurando que envelhecer e morrer são problemas, estritamente, da nossa humanidade, porque somos as únicas criaturas que, quando necessário, podemos dominar até certo ponto o curso sem sentido da natureza e ajudar-se mutuamente.

Debert e Simões (2006) destacam a crescente diversidade e fluidez dos arranjos familiares do Brasil e a ênfase dada pelo Estado às obrigações da família, como forma de encobrir a falta de investimentos em novas modalidades de atendimento institucionais que garantam a dignidade da velhice. Ressaltam que a família perdeu a centralidade como provedora de cuidados na velhice. Os idosos, por sua vez, esperam contar com instituições públicas e privadas que lhes garantam a atenção necessária quando não mais puderem cuidar de si próprios.

No Brasil, a obra “Lembranças de Velhos” de autoria de Ecléa Bosi, contribuiu, sobremaneira, para as discussões sobre a velhice, nesta a autora esclarece que o problema da velhice não é restrito aos velhos, mas a uma sociedade que descarta e segrega seus trabalhadores. Pergunta-se como deveria ser uma sociedade para que na velhice um homem possa permanecer um homem? A resposta é radical: seria preciso que ele sempre tivesse sido tratado como um homem.

Ser velho em uma sociedade, marcadamente, desigual é certeza de estigmatização. É ser segregado de múltiplas maneiras, oprime-se o velho por intermédio de mecanismos institucionais – a burocracia da aposentadoria, dos asilos; por mecanismos psicológicos sutis – a tutelagem, a recusa do diálogo, o banimento e a discriminação.

Bosi prossegue dizendo que a sociedade industrial é maléfica a velhice, e que esse perdendo força de trabalho já não é produtor nem reprodutor. Enquanto o velho de uma classe favorecida defende-se pela acumulação de bens, suas propriedades o defendem da desvalorização. (Bosi, 1999, p.77)

A autora nessa obra sobre a psicologia do oprimido, como define a mesma, frisa que a noção que temos de velhice decorre mais da desigualdade social, da luta de classes, que do conflito de gerações. E que o adulto, ao tratar o velho dessa forma, delineia o tratamento que receberá das novas gerações. E por último, para que “nenhuma forma de humanidade seja excluída da humanidade é que as minorias têm lutado, mas o velho não tem armas. Nós é que temos de lutar por ele”. (Bosi, 1994, p.81). Sem apologias a velhice a autora denuncia a falta de protagonismo desse grupo.

(4) A velhice sob o olhar socioantropológico

A velhice configura-se como um fenômeno cultural, não por uma questão demográfica, mas pelas consequências econômicas causadas pela longevidade, que afetaram tanto as estruturas financeiras das empresas – como o Estado, com o advento das aposentadorias – quanto às estruturas familiares. Na perspectiva da Antropologia, podemos referendar os dados etnológicos trabalhados por Simone de Beauvoir, na sua obra *A Velhice*, a autora afirma que como em muitas espécies, nas sociedades humanas, a experiência e os conhecimentos acumulados são um trunfo para o velho.

O idoso por vezes é expulso da coletividade, a autora enfatiza que o drama da idade, se revela muito mais no plano econômico, do que no plano biológico, enquanto capacidade reprodutiva. O grande problema é

que o velho não é mais capaz de lutar, de caçar, não pode mais trabalhar e se torna uma boca inútil. Sua condição não depende simplesmente dos dados biológicos, fatores culturais intervêm.

Neste sentido Bosi (1999, p. 80) reitera que esta sociedade pragmática não desvaloriza apenas o operário, mas todo trabalhador: o médico, o professor, o ator, o jornalista. Ainda alerta que ao nos aborrecermos com o excesso de experiência que aconselha, providencia e prevê (...) o velho é alguém que se retrai de seu lugar social e este encolhimento é uma perda e um empobrecimento para todos. Então, a velhice desgostada, ao retrair suas mãos cheias de dons, torna-se uma ferida no grupo (BOSI, p.83, 1999). A velhice não é uma categoria natural, mas, como qualquer outra categoria de idade, é uma construção histórica e social.

Sua invenção implica a criação de uma nova etapa da vida que se interpõe entre a idade adulta e a velhice e é acompanhada de um conjunto de práticas, instituições e agentes especializados. Bourdieu atenta para o fato de que as divisões por idade são criações arbitrárias. As pessoas idosas estão em franca desvantagem devido à falta do capital valorizado: a juventude. Os grupos de idosos, foco da nossa investigação, estão à margem das ações do poder público. Essa segregação se reflete também no que diz respeito à educação, onde se trava uma luta competitiva em torno de interesses específicos que o caracterizam.

Neste sentido Bourdieu (2007, p.164) afirma que a dialética das condições e dos habitus é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças, em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintivas.

> [...] acredito que as relações sociais seriam muito menos infelizes se as pessoas pelo menos dominassem os mecanismos que faz com que contribuam para sua própria miséria. (Bourdieu, 1983, p.27).

A citação de Bourdieu sintetiza a intenção principal deste trabalho de pesquisa, que buscará também sistematizar subsídios sobre uma temática pouco explorada, contribuindo assim para a denúncia da violência simbólica e principalmente, anunciar alternativas possíveis para a sua superação.

Em relação à área educacional, a situação não é diferente, pois nesta área também ocorre, de forma arbitrária, a segregação do idoso. O que se observa nas atuais políticas educacionais brasileiras é o fato de que não há nada direcionado especificamente para a pessoa idosa. Uma leitura atenta revelou que nada há neste sentido, nem na LDB 9394/96, nem nas Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A presente pesquisa cujo objetivo central foi investigar as representações sociais do ser idoso e sua influência sobre as ações educativas para a velhice, teve como campo de observação grupos de idosos e envolveu 120 idosos, das quatro regiões administrativas da cidade.

Para tanto, a fim de acessar as representações sociais do grupo utilizamos um dos métodos de determinação do núcleo central baseado num exercício projetivo de associação livre de palavras, que emprega palavras-estímulo ou expressão indutora. Aplicamos o Teste de Associação Livre de Palavras, usando o termo indutor: “ser idoso é...” com 120 (cem) idosos residentes na cidade do Natal, há pelo menos 5 anos, e ingressaram nesta faixa geracional, alcançaram os 60 anos, na cidade do Natal.

Esse teste, sugerido por Jean-Claude Abric, permite evitar as produções discursivas de caráter retórico e mais racionalizadas, e consiste em solicitar aos sujeitos que estimulados por um termo indutor enunciem palavras; no segundo momento realizem a hierarquização das mesmas; no terceiro, justifiquem a escolha da palavra classificada como a mais importante.

Em seguida, ainda do ponto de vista metodológico, buscamos identificar a estruturação do conteúdo representacional, os prováveis elementos constituintes do núcleo central e os elementos periféricos, em foco, através da aplicação do teste de associação livre de palavras (TALP).

Os resultados obtidos pela aplicação do TALP foram trabalhados através de um programa de computador – EVOC 2000 - desenvolvido por Pierre Vergès (2002), e os conteúdos discursivos, conforme solicita a técnica, estão sendo submetidos à análise categorial de conteúdo à luz de Bauer (2002) e Bardin (1977). Por hora chegamos ao quadro abaixo:

QUADRANTES					
F>= 24 e OME < 3,5			**F >= 24 e OME >= 3,5**		
			AMIZADE	28	4,179
FELICIDADE	25	3,160	**FAMÍLIA**	25	4,320
SAÚDE	40	3,350	**LIBERDADE**	29	3,552
			PASSEIO	26	3,923
F< 24 e OME >= 3,5			**F < 24 e OME < 3,5**		
APOSENTADORIA	16	3,500	**DIVERSÃO**	15	3,200
DANÇA	21	3,714	**LAZER**	18	3,167

Quadro 1 – Dado do EVOC (2010) – Apresentação da distribuição dos elementos referentes aos conteúdos da representação social "ser idoso", nos quadrantes construídos a partir do EVOC. OME – Ordem Média de Evocação.

De acordo com o Quadro 1, no quadrante superior esquerdo, situam-se os elementos com freqüência igual ou acima de 24, e ordem média de evocações abaixo da média, isto é, menor que 3,5.

Com essas características encontramos dois elementos – Felicidade (f 25 e m 3,1) e Saúde (f 40 e m 3,3). Esses se destacam como o único elemento constituinte do provável núcleo central da representação social de "ser idoso" para os colaboradores.

No quadrante superior direito, encontram-se os elementos com freqüência superior a do núcleo central, em alguns casos, porém foram evocadas mais tardiamente, com a ordem média de evocações igual ou maior que 3,5. Há, entretanto, uma aproximação de sentido com o núcleo central: amizade (f 28 e m 4,17), família (f 25 e m 4,32), liberdade (f 29 e m 3,55), passeio (f 26 e 3,92).

No quadrante inferior esquerdo, aparecem os elementos com freqüência menor que 10 e ordem média de evocações inferior a 3,5, constituindo a segunda periferia. Essas palavras foram prontamente citadas, mas com baixa freqüência, por isso estão mais próximas dos elementos periféricos. Nessas circunstâncias estão os seguintes vocábulos: aposentadoria (f 16 e m 3,5) e dança (f 21 e m 3,71).

O quadrante inferior direito apresenta elementos com freqüência inferior a 24. Foram lembrados por último, pois estão com a média acima ou igual à ordem média das evocações: 3,5. As palavras que apresentam tais características (menor freqüência e lembradas tardiamente) situam-se em uma zona periférica em relação ao núcleo central. Com essa configuração, encontramos os seguintes vocábulos: diversão (f 15 e m 3,20) e lazer (f 18 e m 3,16).

Em nossa pesquisa juntos aos grupos de idosos da cidade do Natal realizamos a análise dos dados com a ajuda do software EVOC 2000 e os conteúdos discursivos foram submetidos à análise categorial de conteúdo. Os resultados revelaram a existência de uma representação social predominantemente compartilhada pelos idosos, cujo núcleo central compõe-se de dois elementos: felicidade e saúde. Felicidade entendida como melhor idade: momento de liberdade, em relação às obrigações com a família; o consumo de cosméticos anti-aging; o mundo mágico do turismo na "terceira idade" – eufemismo usado pelo mercado para tornar a velhice aceitável; enquanto a saúde como o autocuidado prescritivo: cuidar-se para viver mais, e em específico, no caso das mulheres, para cuidar dos outros. Concluímos que a predominância da associação do ser idoso, em particular, ao elemento felicidade, é resultante da imposição do discurso hegemônico sobre o objeto representado e está na base da relação infantilizada presente em muitas das ações e interações entre idosos e as pessoas que com eles trabalham.

Conclusões

Assim, nos debruçamos sobre as Representações Sociais que são hegemônicas, essas podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado – um partido, cidade ou nação – sem terem sido produzidas pelo grupo. Tais representações hegemônicas prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas ou afetivas. Elas parecem ser uniformes e coercivas. E refletem a homogeneidade e a estabilidade que os sociólogos franceses tinham em mente quando as chamaram de representações de coletivas (SÁ, p.39).

As representações coletivas ou hegemônicas fazem parte da teoria geral das representações sociais, mesmo que não sejam por ela explicadas. E a teoria do Núcleo Central parece reservar em sua construção hipotética um lugar para as representações sociais de tipo hegemônico (p.50).

Domingos Sobrinho (1998) ao discorrer sobre os signos hegemônicos, à luz da sociologia bourdiesiana, ressalta que fazem parte da *doxa*, isto é, das opiniões correntes, das crenças estabelecidas, análise da aceitação dóxica do mundo, em razão da concordância imediata das estruturas objetivas, de maneira que se apresentam como obstáculos simbólicos para a implantação de práticas educativas para a velhice brasileira.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lourence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.

BOSI, Éclea. **Memória e Sociedade**: Lembrança de Velhos. São Paulo: Cia das Letras. 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In Bourdieu, Pierre **A miséria do mundo.** 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.693-737.

_____. A juventude é apenas uma palavra. In **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro. Ed. Marco

Zero, 1983, p112-121.
_____ **A distinção**: **crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
DEBERT, Guita G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. [p. 49-68] IN BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.
DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Habitus* e representações sociais: questões para o estudo de identidades **representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998. p.117-130.
ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**, seguido de. Envelhecer e morrer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
IBGE. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. 2010.
MOTTA, Alda Britto da. "Chegando pra idade".[p.223-234] ***IN*** BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.
NERI, Anita Liberalesso. (org.). **Idosos no Brasil:** vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. Edições SESC, SP, 2007.
ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
PNAD, **PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS**. 2010

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade... IN BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Velhice ou Terceira Idade?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.
SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. 189 p.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 11

CURRÍCULO E GESTÃO

CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR

A matriz díptica da "reforma" curricular do ensino básico em Portugal

Henrique Ramalho & Carla Lacerda
Escola Superior de Educação de Viseu
hpramalho@esev.ipv.pt
clacerda@esev.ipv.pt

Resumo

Neste texto, propomos debater as configurações políticas e normativas que têm caracterizado o atual exercício legislativo em torno da decisão e gestão do currículo do ensino básico em Portugal. Procuramos analisar e objetivar como as políticas e práticas curriculares são insinuadas em *discurso oficial*. Neste encalço, observamos um ímpeto reformista do currículo alinhado com uma orientação díptica desenvolvida entre a dimensão *internalista* de tendência *insular* e uma perspetiva *externalista* de configuração *híbrida*. A relevância do nosso principal argumento passa por dirimir a relação que a tutela tem vindo a consolidar na velha escala do *centralismo curricular*, ora versando as questões curriculares de forma essencialista, ora inserindo as dinâmicas da reorganização curricular em processos *híbridos* de definição e gestão do currículo.

Palavras-chave: reestruturação curricular; *insularidade* e *hibridismo* curriculares; dimensão *internalista*; dimensão *externalista*.

Introdução

Tendo como objetivo central debater as configurações políticas e normativas que têm caracterizado o atual exercício legislativo em torno da decisão e gestão do currículo do ensino básico em Portugal, este texto representa um ensaio sociopolítico de análise ao modo como as políticas e práticas curriculares são insinuadas em *discurso oficial*. Neste encalço, observamos um ímpeto reformista do currículo alinhado com uma orientação díptica desenvolvida entre a dimensão *internalista* e uma perspetiva *externalista* (Young, 2010). Suportamos a nossa análise em referências concetuais afetas à abordagem do *ciclo de políticas* de Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold, (1992), Stephen Ball (2005), Jefferson Mainardes (2007), Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2011), articulando-as com as *falácias do conhecimento* inscritas na estruturação do discurso curricular, enunciadas por Michael Young (2010).

Congruentemente, este nosso ensaio acerca-se de um trabalho de pesquisa e análise bibliográfica suficientemente compreensivo, demarcado por uma arquitetura de análise e interpretação extensiva e reorientada das ideias do revisor face às ideias dos autores revisados, este trabalho de revisão emerge como parte importante de um primeiro campo de análise propriamente dito (Lima, 1992; Estêvão, 1998), ou como um fenómeno que contemplamos segundo um "ângulo teórico específico" (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 57).

1. Entre a *insularidade* e a *hibridez* curriculares

Não obstante o caráter despretensioso da nota preambular da reorganização curricular instituída pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o legislador faz uma opção incontornável, passando por assumir a educação e o currículo como matrizes incubadoras de um conhecimento escolar matizado por uma dupla aceção: um conhecimento que, na sua dimensão essencialista, se pretende *insularizado* e, ao mesmo tempo, matizado por uma *hibridez* (cf., a propósito, Young, 2010) centralmente decretada e operada a partir de uma gestão curricular periférica, que não se afasta do princípio da *flexibilidade curricular* introduzido no discurso educacional e curricular nos finais da década de noventa do século passado e princípios dos anos dois mil: "A escola assume um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover" (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho).

Por seu lado, o pressuposto da "insularidade" do conhecimento (Young, 2010, p. 182) inscrito na estrutura geral do currículo surge instrumentalizado como um mecanismo que tende a manter a prerrogativa essencialista e heterónima na definição dos conhecimentos ditos de maior relevância social e cultural de espectro dominante, pelo que o legislador mantém-se numa posição de *decisor de última instância*, ao decretar uma

> […] redução da dispersão curricular [para se] concretiza[r] no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos. Adicionalmente, na área das expressões reafirma-se um reforço da identidade disciplinar (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Neste caso, a expressão "reforço da identidade disciplinar" tende a confundir-se com um efeito *insularizante* do conhecimento, cuja tendência será sempre a de realçar a necessidade de manter determinados conhecimentos essenciais protegidos por fronteiras disciplinares bem definidas (cf. Young, 2010), com recurso, por exemplo, aos termos como "programas" e "metas", pelo que

> 2 — O currículo concretiza-se em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares constantes dos anexos I a VII do presente diploma, do qual fazem parte integrante, ou outras a aprovar nos termos legalmente previstos. 3 — Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação (art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho),

em que

> Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação (n.º 3 do art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho),

mantendo essas fronteiras e respetivos domínios cognoscitivos sob o jugo apertado e controlador da avaliação:

> Os processos de avaliação interna serão acompanhados de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho),

lembrando-nos, aliás, que a velha cápsula da pedagogia por objetivos (cf. Tyler, 1949; Kliebard, 2011) se mantém inviolável.

Por outro lado, a perceção que nos é dada por Michael Young (2010, p. 185) sobre o princípio da "hibridez", permite-nos introduzir o debate, talvez mais atual e pertinente, sobre os interesses que suportam a definição das fronteiras dos conhecimentos revistos na nova estrutura curricular. Na verdade, trata-se de um princípio político dotado de um sentido retórico e instrumental poderosíssimo (Ball & Mainardes, 2011), que passa a ser operado no discurso do legislador, como que de um conjunto de "tecnologias de política [que] envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais" (Ball, 2005, p. 545). Tal como refere Michael Young (2010, p. 185), trata-se de um princípio

> […] apelativo para os decisores políticos de hoje: ele parece convergir com as novas finalidades políticas da liberdade de escolha, inclusão social e prestação de contas. As primeiras finalidades exigem que o currículo reconheça o conhecimento e a experiência daqueles que estiveram tradicionalmente excluídos da educação formal; do mesmo modo, a última requer que se imponham limitações à autonomia dos especialistas disciplinares para definirem divisões e, portanto, o que conta como conhecimento.

Para tal, a tendência discursiva do legislador incorpora o pressuposto de que as fronteiras entre diferentes saberes possam ser flexibilizadas, incluindo a relação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos de matriz quotidiana, privilegiando o "cruzamento de fronteiras disciplinares" e a "incorporação de conhecimento quotidiano no currículo" (Young, 2010, p. 183), promovendo a "integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental" (alínea *f)*, do art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), reconhecendo, para isso, a possibilidade de a periferia propor, entre outras possibilidades, uma

> *b*) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais para cada ciclo e nível de ensino, bem como as exigências decorrentes das estratégias de desenvolvimento do País (art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho),

suscitando um trabalho curricular ao nível da definição das condições de construção e aquisição do conhecimento inscrito no "contexto da prática" (Bowe; Ball, & Gold, 1992, p. 20.), em que o cenário do uso de uma autonomia

relativa responsabiliza a periferia e os seus atores a ocupar um lugar de destaque na gestão curricular, que visa, exclusivamente, a articulação bem sucedida com as decisões macrocurriculares (cf. Mainardes, 2007, p. 27)[3].

2. Entre o *internalismo* e o *externalismo* da decisão curricular

Numa visão mais autocrata, a perspetiva "internalista" (Young, 2010, pp. 198-199) surge isenta de uma politicidade que permita uma decisão curricular mais participada, sendo tipificada como *associal*, dado que impõe o conhecimento como um dado absoluto e adquirido. A propósito, vimos que, na perspetiva do princípio da *insularização*, as mudanças curriculares tendem a ser operadas com o propósito de defender e resguardar um padrão de conhecimento dominante e as estruturas de poder que o viabilizam como tal (Young, 2010). Tal acontece através da definição centralista de programas e metas curriculares instituídos tecnocraticamente.

Prevendo-se que a decisão *insularizante* e *internalista* tende a legitimar um conhecimento insuficientemente aberto e flexível a grande parte dos alunos, o legislador propõe estratégias alternativas sedeadas nas *teorias da escolha pública* (cf., a propósito, Pereira, 1997; Brown, 1996) e nos percursos curriculares diferenciados.

> As ofertas constantes do presente diploma pretendem proporcionar a todos os estudantes opções adequadas e diversificadas, adaptadas a percursos diferentes de educação que possam ser orientados tanto para o prosseguimento de estudos superiores como para a qualificação profissional, tendo em conta a formação integral do indivíduo, bem como a sua inserção no mercado de trabalho (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Não obstante, o próprio legislador admite que o conhecimento dito essencial, mais estruturante, decorrente do efeito *insular*, pode não ser acessível a uma boa parte dos alunos, prevendo, normativamente, uma reorientação do percurso formativo dos alunos, através da qual

> É assegurada a possibilidade de reorientação do percurso formativo dos alunos com recurso à permeabilidade entre cursos com afinidade de planos de estudos e ao regime de equivalências nas outras situações com vista a possibilitar ao aluno o prosseguimento de estudos noutro curso.
> 2 — A reorientação do percurso formativo dos alunos é regulada pelas escolas de acordo com orientações gerais do ministro responsável pela área da educação (artº 7.º, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Algo, aliás, devidamente normalizado pelo respetivo articulado, prevenindo diversos enquadramentos possíveis e necessários à promoção do sucesso escolar (cf. o art.º 21.º, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

[3] Isto, não obstante os autores (Bowe; Ball, & Gold, 1992, p. 22) defenderem que a metodologia dos *ciclos contínuos de políticas* implica que se fale de processos de formação do discurso da política e sobre a "interpretação" e recriação ativas que os atores da periferia (porque atuam no contexto da prática) fazem para levar os textos da política à prática, o que implicaria a ativação de "processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas" (Mainardes, 2006, p. 50). Todavia, perante a estratégia díptica seguida na atual reorganização curricular, tal atuação da periferia estará amplamente condicionada pelos efeitos das *falácias decisórias* a que o legislador submete essa mesma reorganização.

Essas mudanças curriculares feitas a partir do interior do sistema decisório central representam uma espécie de "regresso ao passado", em que os *incapazes* de acederem a esse conhecimento mais protegido pelas fronteiras disciplinares são inseridos, na base do pressuposto da flexibilidade curricular, em alternativas de conhecimento mais "acessíveis" e legitimadas por se encontrarem mais próximas do quotidiano dos alunos e respetivas famílias e, pela via *híbrida* e *externalista*, sugerir uma perspetiva curricular "mais relevante […]. Mais inclusivo e adaptável […] considerado um apoio às finalidades políticas da igualdade e da justiça social" (Young, 2010, p. 184). Consequentemente, é, também, um discurso oficial que "legitima fracassos" (Thiesen, 2014, p. 193) pela prescrição de vias alternativas aos que fracassam perante um currículo mais *insularizado* e *internalista*.

Não obstante, o quadro de uma autonomia mínima e instrumentalizada para a periferia realizar o currículo em função de fins centralmente pré determinados permite ao legislador introduzir a retórica de uma educação justa e igual para todos (Ball, 1994; Mainardes, 2007; Mainardes & Marcondes, 2009). Neste caso, o "contexto dos efeitos", entendido no seu sentido original, surge com propósitos legitimadores do "contexto de produção de texto" (Bowe; Ball, & Gold, 1992, p. 22), se bem que tais efeitos ficam sob a responsabilidade exclusiva da periferia, dando a entender que os casos mal sucedidos decorrem de uma má interpretação do texto político, ou da sua ausência:

> O acompanhamento e a avaliação dos alunos são fundamentais para o seu sucesso, sendo importante implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico, atendendo aos recursos da escola e à pertinência das situações (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Inversamente, pelo efeito do tónico da *hibridez* curricular, a dinâmica da "falácia externalista" (Young, 2010, p. 199) deixa de tomar o conhecimento como um dado adquirido, mas algo contingente e condicionado por flutuações vindas da definição daquilo que são as razões e os fins mais gerais (e, necessariamente, dominantes) da sociedade.

Não obstante esta versão *externalista* e *híbrida* da reestruturação curricular estar mais envolvida com as condições de produção e, sobretudo, de aquisição do conhecimento da responsabilidade (ilimitada) da periferia, tal só parece acontecer porque o legislador percebe que, como vimos, nem todos os alunos podem ser inseridos, com pleno suceso, na estratégia da *insularização*, não descurando o facto de, neste plano de reestruturação, o legislador olhar para a educação "[…] essencialmente como imperativo do crescimento econômico e como instrumento de manutenção do modelo capitalista" (Thiesen, 2014, p. 193), configurando uma perspetiva educacional e curricular em que o conhecimento é apenas mais um instrumento posto ao serviço de interesses dominantes, correspondendo, desta vez, a um efeito de regulação externa (Young, 2010), em que ao cumprimento decretista da autonomia curricular das escolas sobrevém um jogo político de arquitetura complexa, mas eficaz no efeito despolitizador dos territórios educativos e curriculares da periferia (Arroyo, 2011).

Conclusão

Tratando-se de uma análise ao processo de reestruturação curricular no contexto, especificamente, português, as nossas incursões analíticas e interpretativas mobilizaram-se em torno de um argumento central: assistimos a um processo de reorganização dos *curricula* que tende a assumir uma matriz díptica orientada, em simultâneo, para dois campos que, isoladamente, poderiam sugerir uma tensão que os inibisse mutuamente. Algo que nos leva a concluir que aquele processo configura uma perspetiva de educação e currículo *insularizados* e *híbridos*, seguindo a via da *flexibilidade* e da autonomia curriculares, que insere a periferia e os seus atores num estado de hiperresponsabilização pelas condições específicas de aquisição do conhecimento e pela consequente tradução em termos de sucesso escolar dos alunos.

Sem abandonar a prerrogativa essencialista e heterónima na definição dos conhecimentos ditos de maior relevância social e cultural de espectro dominante, o legislador mantém-se numa posição de *decisor de última instância*, especialmente no que concerne à definição e aquisição de conhecimentos essenciais, para os quais normalizou as respetivas zonas de fronteira que apelida de "metas curriculares".

Ao fazer coincidir o processo de *insularização* do conhecimento com a decisão curricular de natureza *internalista* e, por outro lado, alinhando o pressuposto da *hibridez* com os processos *externalistas* de definição e aquisição dos conhecimentos curriculares, concluímos que a reestruturação curricular em análise tende a surgir geometricamente complexa, em que o legislador assume o papel de prescritor de uma matriz díptica da "reforma" curricular do ensino básico em Portugal. Consequentemente, essa mesma matriz tende a revelar-se, ora numa dimensão mais autoritária, procurando conservar uma estrutura essencialista do currículo, ora dando uma margem mínima às escolas, para, nos conteúdos que não representam conhecimento essencial a preservar, ceder a eventuais pressões que exigem uma articulação mais evidente entre o conhecimento teórico e as práticas quotidianas, imposta por setores tão importantes como o mercado e o setor produtivo.

Referências

Arroyo, M. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes.

Ball, S. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564.

Ball, S. & Mainardes, J. (orgs.) (2011). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.

Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.

Brown, D. (1996).The Invisibility Factor: The Limits of Public Choice Theory and Public Institutions. *Washington University Law Review*, 74(1), 179-222.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – procede à reorganização curricular do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho – altera o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Estêvão, C. (1995). O Novo Modelo de Direção e Gestão das Escolas Portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação,* 8 (1), 87- 98.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994) *Etnografia - Métodos de Investigación.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Kliebard, H. (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras,* 11(2), 23-35. Retirado de: www.curriculosemfronteiras.org

Lima, L. (1992). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 5, 1-8.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69. Retirado de: http://www.cedes.unicamp.br

Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.

Mainardes, J. & Marcondes, M. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318. Retirado de: http://www.cedes.unicamp.br

Pereira, P. (1997). A teoria da escolha pública (public choice): uma abordagem neoliberal? *Análise Social,* XXXII(141), 419-442.

Thiesen, S. (2014). Currículo e Gestão Escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1). Retirado de: www.curriculosemfronteiras.org

Tyler, R. (1949). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Globo.

Young, M. (2008). *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.* Porto: Porto Editora.

GESTÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA: DEPOIMENTOS DE DIRETORES

Beatriz de Basto Teixeira

PPGE/UFJF – Bolsista CNPq

Cynthia Paes de Carvalho

PPGE/PUC-Rio

Introdução

Este trabalho[1] analisa dados da pesquisa **Gestão Escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para a liderança** (Teixeira; Lessa; Oliveira; Fernandes & Oliveira, 2013), realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O *survey* aplicado a 3483 diretores das escolas da rede estadual mineira, em novembro de 2012, investigou a opinião destes sobre a criação de um currículo unificado e padronizado no país e no estado, bem como sobre as fontes a que recorrem para a elaboração da proposta curricular de suas escolas; quem participa desse processo; quando e como ocorre. A adesão dos diretores à proposição de currículos unificados em âmbito estadual e nacional e o recurso às orientações de documentos oficiais, parâmetros curriculares e matrizes de referência dos sistemas de avaliação são revelações que merecem debate em ambiente acadêmico e chamam a atenção de pesquisadores para a necessidade de maior suporte às escolas em sua busca de autonomia pedagógica. Além disso, orientações curriculares podem ser instrumentos de gestão pedagógica quando se tornam pautas para o debate entre diretores, coordenadores e professores sobre o que ensinar e como, o que dá evidência à análise de José Augusto Pacheco (2011), que considera o currículo um texto político e organizacional.

Faz-se propícia uma consideração sobre a trajetória de pesquisa em que se insere essa investigação. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF), em meados da década de 1990 (Brasil. MEC, 1997; 1998), suscitou à época um intenso debate sobre a necessidade ou a adequação da existência de currículos unificados nas redes de ensino. Houve uma grande resistência aos parâmetros do MEC (Teixeira, 2000). No entanto, pesquisas realizadas[2] no período de mais de dez anos que nos separa daquele tempo têm mostrado que, primeiramente, entre professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais não havia rejeição à existência de uma orientação curricular; quiçá os parâmetros pudessem ser até mesmo um auxílio para o planejamento de suas disciplinas. Observamos que os professores têm utilizado os PCNEF em seu trabalho, até mesmo quando escolhem livros didáticos produzidos conforme as orientações do Ministério da Educação (MEC), e que os cursos de formação inicial, continuada e concursos consideram essas orientações. Essa trajetória de pesquisa insiste no tema das

[1] Elaborado pelas autoras como atividade relacionada o Projeto Edital nº 06/2011 – Casadinho/PROCAD – Projeto de Pesquisa Rede Multinível de Pesquisa em Eficácia Escolar.

[2] Estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Política e Sociologia da Educação, da UFJF, dão suporte para as afirmações em relação à trajetória dos PCNEF. São eles: Teixeira, Faria, Araújo & Souza, 2004; Teixeira, 2006; Teixeira & Lessa, 2010; Teixeira & Lessa, 2011; Lessa, 2012.

orientações curriculares, especialmente porque depois das críticas vindas – em sua maior parte, do ambiente acadêmico – à formulação de currículos unificados por nível e rede de ensino, é possível observar um movimento de criação de currículos por algumas redes estaduais e municipais. É o caso, por exemplo, de Minas Gerais, com os Conteúdos Básicos Comuns (CBC).

A oportunidade de ter um instrumento de pesquisa aplicado por ocasião da realização dos exames do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (PROEB/SIMAVE) foi a chance para obter as opiniões dos diretores das escolas da rede estadual de ensino mineira sobre o assunto. Os diretores de escola cada vez mais têm figurado como personagens importantes para o desempenho da escola. Ao lado disso, um número de pesquisas cada vez mais significativo no Brasil se dedica a saber da atuação e da formação de gestores escolares[3]. Daí julgarmos que conhecer suas respostas sobre o tema da organização curricular da escola pode ser um elemento que ajude na organização de políticas curriculares mais eficazes em promover educação de qualidade.

A pesquisa em questão

A primeira pergunta sobre o tema do currículo indagava exatamente a opinião dos gestores entrevistados sobre a existência de um currículo unificado[4] no país e no estado[5]. Na sequência das pesquisas realizadas anteriormente com professores, havia a hipótese de que seria expressiva a concordância de diretores de escola com a existência de um documento que lhes pudesse servir de guia na elaboração da proposta curricular de suas escolas e na condução do debate com seus professores sobre o que ensinar e como.

A alta frequência de manifestações favoráveis à existência de currículos unificados – 67% para o caso de currículo no país e 83% para o caso do estado – instou-nos a realizar cruzamentos desse dado com as características apresentadas pelos diretores relacionadas à sua formação e experiência profissional, porque julgamos que essas variáveis pudessem ter interferência sobre a adesão a um currículo unificado. Merece acrescentar que o perfil dos diretores mineiros nessa pesquisa coincide com aquele encontrado entre diretores deste e de outros estados nas pesquisas feitas por Teixeira (2003) e pelo CAEd (2009).

As tabelas a seguir mostram os resultados desses cruzamentos.

[3] A esse respeito ver Teixeira & Malini, 2012.
[4] Operamos com uma definição de currículo unificado como a que é apresentada por Luckesi (2013).
[5] Uma primeira abordagem desses dados aparece em Teixeira & Lessa (2014).

Tabela I - Tempo de experiência como Diretor de Escola x criação de currículo unificado e padronizado no país e nos estados

	Sobre a criação de currículo unificado e padronizado no País.		Sobre a criação de currículo unificado e padronizado nos Estados.	
Tempo de experiência como Diretor de Escola	Sou favorável	Não sou favorável	Sou favorável	Não sou favorável
Menos de 1 ano	67,1	32,9	84,0	16,0
Entre 1 e 5 anos	67,3	32,7	83,0	17,0
Entre 6 e 10 anos	67,0	33,0	83,0	17,0
Entre 11 e 15 anos	67,4	32,6	81,7	18,3
Entre 16 e 20 anos	65,4	34,6	81,5	18,5
Mais de 21 anos	63,4	36,6	82,8	17,2

Nota. Fonte: Teixeira, B. B.; Lessa, P. B.; Oliveira, R. C.; Fernandes, C. P.; & Oliveira, R. F. (2013). Gestão Escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para a liderança. *Relatório de Pesquisa*. Juiz de Fora: UFJF/Fapemig/CAEd.

As variações das respostas favoráveis ao currículo unificado no país e no estado são muito pequenas. Oscilam entre 63,4% e 67,4%, no caso do currículo para o país, nas faixas de tempo de experiência de direção escolar. Para o currículo no estado, estão contidas entre 81,5% e 84%.

Quando o cruzamento se fez entre o tempo na direção da escola em que respondeu ao questionário e sua opinião sobre currículo unificado, pequena variação se dá entre as respostas favoráveis, conforme as classes de tempo, até a faixa de 20 anos na direção da escola. O que destoa da regra é a resposta dos diretores com mais de 21 anos de gestão na escola – que, no entanto, representam apenas seis casos.

Tabela II - Tempo na direção da sua escola atual x criação de currículo unificado e padronizado no país e no estado.

	Sobre a criação de currículo unificado e padronizado no País.		Sobre a criação de currículo unificado e padronizado nos Estados.	
Há quanto tempo você é Diretor nesta escola?	Sou favorável	Não sou favorável	Sou favorável	Não sou favorável
Menos de 1 ano	66,8	33,2	84,2	15,8
Entre 1 e 5 anos	67,3	32,7	82,4	17,6
Entre 6 e 10 anos	66,4	33,6	82,2	17,8
Entre 11 e 15 anos	67,9	32,1	81,3	18,7
Entre 16 e 20 anos	64,2	35,8	89,3	10,7
Há mais de 21 anos	50,0	50,0	66,6	33,4

Nota. Fonte: Teixeira, B. B.; Lessa, P. B.; Oliveira, R. C.; Fernandes, C. P.; & Oliveira, R. F. (2013). Gestão Escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para a liderança. *Relatório de Pesquisa*. Juiz de Fora: UFJF/Fapemig/CAEd.

Os dados também indicam que a mudança do nível de escolaridade dos diretores não afeta uma maioria de respostas favoráveis aos currículos unificados. Considerando que nas categorias das extremidades (ensino fundamental, médio, mestrado e doutorado) há apenas 63 casos, também é possível afirmar que as variações nas respostas positivas são pequenas entre os diretores que têm nível superior e especialização – maioria do conjunto.

Tabela III - Nível de escolaridade mais elevado (já concluído) x criação de currículo unificado e padronizado no país e no estado

	Sobre a criação de currículo unificado e padronizado no País.		Sobre a criação de currículo unificado e padronizado nos Estados.	
Nível de escolaridade mais elevado (já concluído)	Sou favorável	Não sou favorável	Sou favorável	Não sou favorável
Ensino Fundamental	100,0	0,0	50,0	50,0
Ensino Médio	100,0	0,0	100,0	0,0
Ensino Superior – Licenciatura	66,5	33,5	82,0	18,0
Ensino Superior – Outros	63,7	36,3	79,9	20,1
Especialização (360 horas ou mais)	67,3	32,7	83,9	16,1
Mestrado	61,7	38,3	72,3	27,7
Doutorado ou posterior	75,0	25,0	75,0	25,0

Nota. Fonte: Teixeira, B. B.; Lessa, P. B.; Oliveira, R. C.; Fernandes, C. P.; & Oliveira, R. F. (2013). Gestão Escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para a liderança. *Relatório de Pesquisa*. Juiz de Fora: UFJF/Fapemig/CAEd.

A observação dos dados até agora apresentados dá razão à hipótese levantada pela pesquisa, pelo menos no que diz respeito ao seu universo. Vemos ainda que o percentual de concordância dos diretores com a criação de um currículo estadual é mais elevado. Isso pode estar relacionado à existência de um currículo estadual em Minas Gerais, os Conteúdos Básicos Comuns – CBC (Minas Gerais, 2005) –, que estão consolidados desde 2005, e têm forte influência sobre os processos de avaliação no estado.

Com relação ao período em que é elaborado o currículo nas escolas, diretores responderam conforme a tabela mostrada a seguir. As maiores frequências aparecem entre o início e o final do período letivo. Sendo responsabilidade do diretor a gestão pedagógica da escola, que ele exerce com relativa autonomia, a definição desses períodos e as reuniões necessárias para a elaboração do currículo ficam na alçada do gestor escolar[6].

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

Respostas	Frequência
Ao longo do ano letivo	474
No início do ano letivo	1522
No término do ano letivo anterior	1217
Não é elaborado de forma sistemática	70
Não respondeu	200
Total	3483

Nota. Fonte: Teixeira, B. B.; Lessa, P. B.; Oliveira, R. C.; Fernandes, C. P.; & Oliveira, R. F. (2013). Gestão Escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para a liderança. *Relatório de Pesquisa*. Juiz de Fora: UFJF/Fapemig/CAEd.

Sobre quem participa da elaboração do currículo da escola, as frequências aparecem com grande concentração entre as categorias que já sabemos serem as principais responsáveis por esse processo.

[6] Conforme Ofício nº 001801/2013, de 06/06/2013 (Minas Gerais, 2013).

Tabela V – Quem participa da organização do currículo da escola? Assinale participa ou não participa.

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

Nota. Fonte: Teixeira, B. B.; Lessa, P. B.; Oliveira, R. C.; Fernandes, C. P.; & Oliveira, R. F. (2013). Gestão Escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para a liderança. *Relatório de Pesquisa*. Juiz de Fora: UFJF/Fapemig/CAEd.

A última tabela que trazemos para nossa discussão nesta oportunidade traz os resultados com relação às fontes consultadas, segundo opinião dos diretores, para a elaboração dos currículos de suas escolas. Organizamos as fontes conforme algumas categorias, referidas a tipos de documentos. Merecem destaque as altas frequências observadas para os documentos de caráter geral, as diretrizes e parâmetros e a matriz de referência do estado. Ainda que seja considerado o contexto de aplicação do questionário e a possível interferência deste nas respostas, chama à atenção o recurso a documentos oficiais e de certo modo unificadores de orientações por parte dos diretores. Ter uma "pauta" pode ser realmente um apoio para o debate com os professores e coordenadores pedagógicos.

Tabela VI – Fontes consultadas para elaboração currículo da escola x opinião em relação a currículo unificado

Fontes consultadas para proposta curricular		Concorda com currículo unificado para			
		País		Estado	
		Sim	Não	Sim	Não
Materiais para referência ao currículo					
Currículos de outras escolas	S	535	219	630	121
	N	1246	673	1576	337
	NA	413	194	509	98
Livros didáticos	S	1503	697	1844	351
	N	580	315	721	170
	NA	122	76	161	37
Matriz de Referência do estado	S	2151	1051	2657	536
	N	43	28	54	17
	NA	18	12	24	6
Diretrizes e Parâmetros					
DCNEF[a]	S	2104	1036	2602	529
	N	36	11	37	10
	NA	68	38	87	19
DCNEM[b]	S	1484	676	1794	363
	N	171	88	212	46
	NA	544	319	712	146
"Indagações sobre Currículo"[c]	S	1284	565	1543	300
	N	752	398	949	198
	NA	161	118	222	57
PCNEF[d] séries iniciais	S	1731	839	2126	437
	N	153	82	198	37
	NA	319	166	399	84
PCNEF séries finais	S	1839	851	2235	447
	N	135	83	176	41
	NA	232	152	314	70
PCNEM[e]	S	1411	622	1693	338
	N	248	139	313	72

	NA	543	323	716	145
Legislação educacional de caráter geral					
LDB[f]	S	2182	1071	2692	552
	N	24	13	30	7
	NA	4	4	7	1
PNE[g]	S	1811	858	2225	438
	N	341	177	418	97
	NA	52	51	79	24
Resoluções da SEE-MG	S	2198	1083	2715	557
	N	14	2	16	0
	NA	2	5	4	3
Produção acadêmica sobre tema do Currículo					
Trabalhos acadêmicos	S	746	284	861	167
	N	952	524	1219	251
	NA	509	278	648	138

Nota. S = Sim; N = Não; NA = Não se aplica. Respostas válidas. Fonte: Teixeira, B. B.; Lessa, P. B.; Oliveira, R. C.; Fernandes, C. P.; & Oliveira, R. F. (2013). Gestão Escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para a liderança. *Relatório de Pesquisa*. Juiz de Fora: UFJF/Fapemig/CAEd.

[a] Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental; [b] Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; [c] Beauchamp, Pagel & Nascimento, 2006; [d] Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Brasil, MEC, 1997; 1998); [e] Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, MEC, 2000); [f] Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996); [g] Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001).

Considerações

Os dados apresentados neste trabalho requerem e merecem novas análises. Ajudam a reforçar a relação existente e a demonstrar a força que os sistemas de avaliação têm exercido sobre o currículo (Hypolito & Ivo, 2013; Hypolito, Vieira & Leite, 2012).

No entanto, o apoio dos diretores de escola em Minas Gerais à existência de currículos unificados pode ser um pedido de ajuda, dado o reconhecimento de que o currículo é um documento político e organizacional (Pacheco, 2011). O currículo organiza o trabalho na escola; dispõe sobre o que fazer e como; elenca escolhas feitas pelas redes de ensino, a serem interpretadas pelas escolas.

Sendo os diretores cada vez mais colocados na condição de "maestros" na escola, orquestrar o "projeto-de-construção-em-ação" (Morgado, 2011) é tarefa para a qual têm precisado de auxílio. A expectativa pode ser a de que um currículo unificado sirva como "uma pauta" com base na qual o diretor de escola possa concertar a proposta curricular com professores, especialmente aqueles da segunda etapa do ensino fundamental e do ensino médio, que podem, porventura, e na condição de especialistas em certa disciplina, colocar-se de forma mais arredia em relação às discussões sobre conteúdos e métodos de sua atividade docente. Vale nos aprofundarmos nesta vertente explicativa.

Referências bibliográficas

Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; & Nascimento, A. R. do (org.). (2006). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 5 vol.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União n. 248*. Brasília, DF.

Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Diário Oficial da União n. 7-E*. Brasília, DF.

Brasil. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)*. (1997). Brasília: MEC/SEF, 10 vol.

Brasil. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. (1998). Brasília: MEC/SEF, 10 vol.

Brasil. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. (2000). Brasília: MEC/SEF.

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). (2009). Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional. *Relatório de pesquisa*. Juiz de Fora, MG: CAEd/UFJF.

Hypolito, A. M.; & Ivo, A. A. (2013). Políticas Curriculares e Sistemas de Avaliação: Efeitos sobre o Currículo. *Revista e-Curriculum*, 2 (11), p. 376-392.

Hypolito, A. M.; Vieira, J. S.; & Leite, M. C. L. (2012). Currículo, Gestão e Trabalho Docente. *Revista e-curriculum*, São Paulo, 8 (2), p. 1-14.

Lessa, P. B. (2012). *Os PCN em materiais didáticos para a formação de professores*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.

Luckesi, C. (2013). *Avaliação de larga escala e currículo escolar nacional*. Acessado em Fevereiro 8, 2014, em: http://luckesi.blog.terra.com.br/2013/05/25/avaliacao-de-larga-escala-e-curriculo-escolar-nacional.

Morgado, J.C. (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,* 27 (3), p. 361-388.

Ofício GS Circular n. 1801/2013, de 06/06/2013. Secretaria de Estado da Educação. Minas Gerais.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27 (3), p. 377-390.

Resolução n. 666, de 07 de abril de 2005. Secretaria de Estado da Educação. Minas Gerais.

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

Teixeira, B. B.; Faria, C. I. S. de; Araújo, D. de F.; & Souza, J. W. de. (2004). Os Parâmetros Curriculares Nacionais em escolas públicas de Juiz de Fora. *Relatório de Pesquisa*. Universidade Federal de Juiz de Fora.

Teixeira, B. B.; & Lessa, P. B. (2010). Política curricular e processo educativo: o que professores mineiros fazem na prática com o texto. In: Calderano, M. Da A.; Pereira, M. C.; & Marques, G. F. C. (org.). *Campos e vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica*. 1 ed. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, p. 189-206.

Teixeira, B. B.; & Lessa. P. B. (2011). *Política curricular e formação de professores: os PCN no Projeto Veredas em Minas Gerais*. Currículo sem Fronteiras, 11, p. 36-53. Acessado em Fevereiro, 10, 2012, em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/teixeira-lessa.pdf.

Teixeira, B. B.; & Lessa, P. B. (2014). Diretores de escola em Minas Gerais querem currículo unificado? *Cadernos Cenpec*, no prelo.

Teixeira, B. B.; Lessa, P. B.; Oliveira, R. C.; Fernandes, C. P.; & Oliveira, R. F. (2013). Gestão Escolar, recursos e desenvolvimento curricular: desafios para a liderança. *Relatório de Pesquisa*. Juiz de Fora: UFJF/Fapemig/CAEd.

Teixeira, B. B.; & Malini, E. (2012). Formação de Diretores: Exigência à Melhoria da Gestão Escolar. In: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2012, Zaragoza, Espanha. *Cadernos ANPAE*. Timbaúba, PE: ANPAE - Espaço Livre, 15, p. 1-14.

Teixeira, L. H.; Ferreira, M. L.; Lopes, P. R. C.; Rodrigues, R. L., *et al*. (2003). O diretor da unidade escolar frente a tendências presentes na gestão da escola pública de Minas Gerais. *Relatório de pesquisa*. Juiz de Fora, MG: NESCE/UFJF.

GESTÃO CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Gilvany, M. M. [1]; Coimbra, M. N. [2]

[1] Universidade Lusófona do Porto, Portugal
[2] Universidade Lusófona do Porto, Portugal

Email: gilvanym@gmail.com; nazarecoimbra@net.vodafone.pt

Resumo

O presente estudo situa-se no âmbito das perceções de professores de Língua Portuguesa, quanto à gestão curricular da disciplina, no Brasil. O objetivo geral consistiu em relacionar a perceção da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, com a planificação de práticas pedagógicas, potenciadoras da aquisição e do aperfeiçoamento de competências comunicativas, por alunos do Ensino Fundamental.

A investigação, de natureza qualitativa-quantitativa, foi realizada no Recife, no ano letivo de 2012-2013. O estudo englobou, primeiramente, uma pesquisa documental, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, e da Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Ensino do Recife. Posteriormente, procedeu-se à aplicação de um inquérito por questionário, a 100 docentes do Ensino Fundamental, de diversas escolas, selecionadas aleatoriamente, a fim de analisamos as perceções dos professores, sobre o currículo e a prática pedagógica experienciada.

Os resultados da investigação comprovam que os professores inquiridos apresentam diferentes perceções, quanto ao currículo e à organização do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, reconhecem a importância de uma gestão flexível do currículo, com aplicação contextualizada em sala de aula, que valorize as experiências e vivências socioculturais dos alunos.

Concluímos ser necessária uma apropriação mais refletida dos diversos conceitos de currículo, por parte dos professores. Em acréscimo, é fundamental, na escola, a disponibilização de momentos para os docentes analisarem e discutirem, colaborativamente, a Proposta Curricular, visando um currículo em ação, que potencie a formação de cidadãos ativos e intervenientes na sociedade, pelo aprofundamento de competências em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: gestão curricular; Língua Portuguesa; processo de ensino-aprendizagem; professores do Ensino Fundamental.

1. Introdução

Ao longo dos anos, o currículo, no Brasil, evoluiu de um conjunto de métodos e técnicas, circunscrito a áreas disciplinares, para um instrumento social e cultural, de integração e desenvolvimento de crianças e jovens. De acordo com as metas do Plano Nacional de Educação (ME, 2010), para o decênio 2011 -2020, é preciso privilegiar formas de aplicação, que potenciem uma educação de qualidade. Nos resultados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2003), a posição do Brasil é baixa, no *ranking* mundial de educação. Assim, é necessário mais envolvimento na construção curricular, tendo, no professor, o seu dinamizador (Pacheco, 2011). A aplicabilidade do currículo emerge, então, de dois fatores, do que o aluno pensa conseguir e do que o professor espera que ele consiga (Nunes & Ponte, 2010; Pacheco, 2005).

Atualmente, o currículo, na disciplina de Língua Portuguesa, transcende os conteúdos programáticos, valorizando as experiências dos alunos. O saber linguístico é fundamental para a comunicação e a socialização, envolvendo concepções culturais, políticas e sociais. Não se pode pensar, hoje, em alfabetização, sem a interligar ao letramento (Brasil, 1996), à possibilidade de ler, interpretar e raciocinar criticamente, face a situações do cotidiano. Por isso, a pesquisa que se apresenta incide na perceção dos professores de Língua Portuguesa, no que se refere à organização

curricular, em ligação com as práticas pedagógicas e os diversos conceitos de currículo, que permeiam a docência. Dada a importância da transversalidade linguística, em todas as áreas do saber, consideramos essencial uma reflexão sobre a estruturação curricular da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, de forma a contribuir para a otimização do processo de ensino-aprendizagem.

2. O conceito multifacetado de currículo

O termo currículo significa caminho, trajetória, percurso, resultando do cruzamento de políticas, práticas e atores. O currículo, formalmente, constitui um plano prévio, englobando finalidades e conteúdos, e informalmente, um processo que decorre da aplicação de plano pré-estabelecido, abarcando uma disciplina ou um conjunto de disciplinas e atividades (Pacheco, 2005). Num sentido estrito, o currículo corresponde à sequência de disciplinas de um curso. Num sentido mais amplo, inclui, cumulativamente, estratégias e metodologias. Num sentido ainda mais lato, o currículo configura o conjunto das ações educativas, planificadas pela escola (Silva, 2007).

Em convergência, Nunes e Ponte (2010) consideram o currículo planificado e o currículo em ação. O primeiro é organizado nas escolas, pelos docentes, traduzindo-se em planificações, ou é estruturado pelos manuais escolares. O segundo resulta da ação do professor, enquanto construtor do currículo. Há ainda o currículo oculto, que congrega aspetos do ambiente escolar que, embora não fazendo parte do currículo oficial, todavia contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais (Perrenoud, 2003; Silva, 2007).

Do ponto de vista ideológico, o currículo pode tornar-se um meio de reprodução social de uma ideologia do Estado e das suas políticas educativas, ao serviço de grupos predominantes (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2008). Na perspetiva de Freire (2011), o currículo emancipatório baseia-se no diálogo como prática de liberdade e de formação da identidade individual. Neste entendimento, o contexto teórico, histórico e político, é essencial para um currículo resultante da consciência crítica dos docentes e de uma gestão diferenciada (Niza, 2012), em aula e na escola, enquanto lugares de decisão curricular. Por isso, numa teoria pós-crítica do currículo, fundamentada no pensamento pós-moderno (Doll, 1997; Fernandes, 2000) interessa legitimar as experiências do cotidiano dos alunos, valorizar a sua cultura e não apenas reproduzir interesses político-sociais dominantes.

Assim, o conceito de currículo evoluiu para uma perspetiva abrangente (Abrantes, 2000), tendo o aluno como centro e o professor como orientador, na compreensão de um currículo a desenvolver em interação refletida e crítica, em comunidade educativa (Pacheco, 2011). Em consequência, sobressai a importância da formação inicial e contínua docente (Alarcão, 2009; Nóvoa, 2002), numa perspetiva de professor reflexivo, construtor de um currículo em ação, que potencie o desenvolvimento do aluno (Roldão, 2006).

3. Currículo e ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa implica um percurso múltiplo, utilizando temas transversais, como meio ambiente, saúde e orientação sexual, entre outros (ME, 1997). O estudo da Língua centra-se no desenvolvimento de competências comunicativas, englobando o domínio da oralidade, leitura, escrita e gramática. O novo conceito de competência de comunicação inclui o uso, em situações concretas (Lomas, 2003), compreendendo a competência linguística, discursiva, textual, sociolinguística e estratégica.

Para a aquisição destas competências, a gestão curricular de Língua Portuguesa deverá incidir em atividades pedagógicas direcionadas para os problemas e necessidades dos alunos, de acordo com as características da sua comunidade sociolinguística (Coimbra, 2009; Koch & Elias, 2006). Este processo só se tornará significativo, quando o professor se transformar num mediador, entre a pluralidade de géneros textuais e o aluno (Marcuschi, 2008). O importante é formar leitores e escritores competentes, considerando textos funcionais e literários, de todas as áreas, e valorizando a interdisciplinaridade, no aperfeiçoamento linguístico.

Desta forma, a gestão curricular de Língua Portuguesa não pode estar dissociada de um planejamento colaborativo. A partir do trabalho em comum, as crenças e atitudes mudam, como refere Imbernón (2009), impulsionando o desenvolvimento do professor e do aluno, não como uma imposição externa, mas como um benefício individual e coletivo. Por isso, o professor precisa de reajustar o currículo, na formulação de um Projeto Pedagógico Curricular coerente com a realidade de cada escola e de cada aluno (Leite & Fernandes, 2002).

4. Metodologia

O estudo, de natureza qualiquantitativa (Tuckman, 2005; Flick, 2005), teve por base a seguinte pergunta de partida: De que forma a percepção e concretização da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental do Recife, pode contribuir para a aquisição e aperfeiçoamento de competências comunicativas dos alunos? Em concordância, a pesquisa apresenta, como objetivos: identificar as percepções dos professores sobre a Proposta Curricular; analisar a participação docente no desenvolvimento da Proposta Curricular; relacionar o planejamento das práticas com o aperfeiçoamento das competências comunicativas dos alunos; interligar a formação contínua docente com práticas reflexivas e colaborativas.

No estudo, foram analisados documentos curriculares, em articulação com a prática pedagógica. Entre os documentos, analisados qualitativamente, enumeram-se a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino (2002), e o Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (INEP, 2011), nos quais constam os desempenhos dos alunos das Escolas Municipais do Recife. As percepções docentes foram recolhidas através de inquérito por questionário, aplicado a 100 professores.

4.1. Apresentação e análise dos resultados

Para apresentação e análise, foram selecionadas algumas questões e os resultados mais representativos, dada a extensão do estudo.

No inquérito por questionário, quanto à questão sobre conteúdos curriculares de Língua Portuguesa (tabela 1), elencados na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino (2002), 75% dos professores apresentam um parecer favorável. Contudo, nas justificativas, alguns docentes (23%) referenciam que a Proposta atual não se adequa às vivências e práticas sociais dos alunos.

Tabela 1: Perceções sobre os conteúdos curriculares

Escolas	Nº docentes	Favorável	Desfavorável	N/R
E1	6	5	0	1
E2	13	9	4	0
E 3	29	21	7	1
E 4	10	7	3	0
E 5	15	14	1	0
E 6	27	19	8	0
Totais	**100**	**75%**	**23%**	**2%**

No que concerne a questão sobre oportunidades para discussões e debates da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (tabela 2), quase metade dos professores (49%) respondeu participar pouco. Cerca de 42% respondeu negativamente e apenas um pequeno número (9%) referiu participar com frequência, o que é manifestamente insuficiente.

Tabela 2: Oportunidade para discussões e debates da PCLP

Escolas	Nº docentes	Nunca	Poucas Vezes	Muitas vezes
E 1	6	2	4	0
E 2	13	5	8	0
E 3	29	8	21	5
E 4	10	5	4	1
E 5	15	6	8	1
E 6	27	16	9	2
Total	**100**	**42%**	**49%**	**9%**

No processo de planejamento da Língua Portuguesa (tabela 3), 24% dos docentes responderam que é feito de forma burocrática e 25% de forma reflexiva e colaborativa. Há ainda 32% que salientam a individualidade do planejamento. Na descrição de um docente: “Cada professor faz seu planejamento de acordo com suas necessidades, em virtude de não se poder parar as aulas, para cumprimento dos 200 dias letivos”. A separação por ano e ciclo é mencionada por 19%, contudo é referido que o trabalho colaborativo é mais reflexivo e produtivo.

Tabela 3: Processo de planejamento da Língua Portuguesa

Escolas	Nº docentes	De forma burocrática	De forma reflexiva e colaborativa	De forma individual	Por ano e ciclo
E 1	6	1	2	3	0
E 2	13	4	4	3	2
E 3	29	6	10	9	4
E 4	10	3	2	3	2
E 5	15	3	2	6	4
E 6	27	7	5	8	7
Total	**100**	**24%**	**25%**	**32%**	**19%**

Finalmente, quanto à priorização de conteúdos (tabela 4), somente 20% dos inquiridos valorizam os usos sociais da leitura e, quanto à escrita, 19%. As variações sociodialetais registaram apenas 5%. De acordo com os PCNs (ME, 1997), o problema do preconceito disseminado na sociedade, em relação às falas dialetais, deve ser enfrentado na escola, como parte de uma educação inclusiva.

Tabela 4: Priorização de conteúdos de Língua Portuguesa

Escolas	Adequação vocabular	Variação sócio-dialetais	Consistência Argumentativa	Usos sociais da leitura	Ideias principais	Decodificação do alfabéto	Usos sociais da escrita	Adequação argumentativa	Outros
E 1	2	1	3	5	2	2	6	2	1
E 2	3	4	5	13	8	4	10	3	1
E 3	18	3	14	26	18	12	25	12	2
E 4	7	5	7	8	6	7	9	4	0
E 5	5	2	7	13	9	4	12	7	0
E 6	14	10	13	26	17	16	25	13	4
Total	49	25	49	91	60	45	87	41	8
100%	11%	5%	11%	20%	13%	10%	19%	9%	2%

Por último, convém salientar a importância social do ensino da Língua Portuguesa, confirmada pelos inquiridos. Os alunos tornam-se sujeitos ativos e socialmente atuantes, através do aprofundamento da competência de comunicação, oral e escrita, essencial à interação social e à assimilação do conhecimento. Em consequência, a adequação do currículo ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa é valorizada pelos professores.

5. Conclusão

No que concerne aos conteúdos enunciados na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino (2002), verificamos a presença de algumas contradições. Os professores, em maioria, evidenciam uma apreciação favorável, porém referem que a Proposta está desatualizada, porquanto não considera contextos educativos heterogéneos. Similarmente, comprovamos que os docentes não são participantes ativos em discussões, debates ou estudos sobre o currículo, limitando a sua participação ao Conselho de Ciclo e ao Planejamento Anual.

Como constrangimentos à gestão diferenciada curricular, sobressaem a sobrecarga de tarefas, a escassez de tempo, o trabalho individual e a ausência de reuniões semanais. Alguns docentes manifestam a sua preferência por um currículo fechado, ou seja, um documento prescritivo. No entanto, registamos outros professores que concretizam uma gestão curricular flexível, adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos. Na globalidade, em Língua Portuguesa, a criação de oportunidades de interação do aluno com textos de diferentes géneros textuais revela-se deficitária, limitando o seu conhecimento, quanto aos usos e funções sociais da Língua, não obstante a diversidade de géneros ser fundamental, para a interação social e o exercício da cidadania.

Finalmente, o estudo permite concluir que a essência de uma nova perspetiva da gestão curricular assenta na interpretação das experiências do cotidiano e no trabalho ativo, com recurso a uma pedagogia que respeite e integre os saberes da criança e do jovem, a sua cultura e linguagem. Desta forma, o currículo, entendido sob o enfoque de aspetos culturais, sociais e ideológicos revela-se, em simultâneo, um instrumento e uma estratégia de ação, na disciplina de Língua Portuguesa. Por isso, a formação contínua é um dos caminhos para uma educação de qualidade. Ao articular a formação teórica com a realidade docente são construídos novos conhecimentos, os quais irão reconstruir a estrutura curricular, que norteará as práticas. A partir de uma sólida formação docente, bem como da reflexão e do trabalho conjunto, em comunidade educativa, entendemos que é possível, no futuro, uma gestão curricular mais flexível e diferenciada, que contribua para a eficácia e o sucesso das abordagens didáticas.

Referências

Abrantes, P. (2000). A Gestão Flexível do Currículo. Práticas e atitudes em confronto e análise. In *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, *13*, 141-147.

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8*, 119-128.

Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI n.º 9394, 20.12.96. Brasília.

Coimbra, N. (2009). *A Escrita em Projecto. Processos de (co)construção da competência de comunicação escrita em Português, língua materna*. Porto: Ed. Ecopy.

Doll, W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade - perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (1ª ed.). Lisboa: Ed. Monitor.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Imbernón, F. (2009). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

INEP (2011). *Índice de Desenvolvimento da Escola Básica – IDEB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP/ME.

INEP (2003). *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP/ME.

Koch, I. & Elias, V. (2006). *Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: ME.

Libâneo**,** J., Oliveira**,** J. & Toschi, M. (2008). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.

Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.13-24). Porto: Ed. Asa.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez.

Ministério da Educação (2010). Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. *Conferência Nacional de Educação - CONAE.* Brasília.

Ministério da Educação (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa- primeiro e segundo ciclos*. Brasília.

Niza, S. (2012). A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. In Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ramos do Ó, J. (Org.), *Sérgio Niza, estudos sobre a educação* (pp. 454-462). Lisboa: Ed. Tinta-da-china.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: Educa.

Nunes, C. & Ponte, J. (2010). O professor e o desenvolvimento curricular: Que desafios? Que mudanças? In Grupo de trabalho de investigação (GTI). *O professor e o programa de Matemática do ensino*. Lisboa: APM.

Pacheco, J. (2011). *Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais*. In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 27* (3), 377-390.

Pacheco, J. (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa, 119*, 79-96.

Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de competências* (4ª ed.). Lisboa: Ed. Presença.

Secretaria de Educação do Recife (2002). *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife. Construindo competências*. Recife.

Silva, T. (2007). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: F. C. Gulbenkian.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Professores que formam outros professores: perspectivas e dilemas da gestão curricular no PIBID

Silva, G. D.[1] & Farias, I. M. S.[1]

[1]Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Email: gilmar_dantas@hotmail.com; isabelinhasabino@yahoo.com.br

Resumo

A gestão curricular da formação de novos professores é o foco deste trabalho, que apresenta um exame teórico do assunto. A análise tem como referência a participação de docentes da Educação Básica no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição brasileira que desenvolve políticas para formação de professores da Educação Básica. Enquanto ação de estímulo ao magistério o PIBID envolve, além dos licenciandos, professores da universidade como coordenadores de área e professores da Educação Básica como professores supervisores. Estes últimos são definidos pelo PIBID como corresponsáveis pela formação de novos pares de profissão. O exame realizado busca explicitar e compreender o papel do professor supervisor na formação de novos professores, em particular, na gestão curricular da formação de professores de História. A análise assume como campo de pesquisa a licenciatura em História de uma universidade localizada na região Nordeste do Brasil, precisamente a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), *campi* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os documentos examinados com suporte na análise de conteúdo foram: Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais; Lei nº 9.394/96; fluxograma de disciplinas do curso de História da UECE/FAFIDAM; Projeto Institucional do PIBID UECE e o Subprojeto de História. O aporte teórico, articulado em torno das categorias formação, currículo e gestão curricular, remete a autores como Silva (1999), Sacristán (2000), Roldão (2007), Formosinho (2009) e Mizukami (2010). Os resultados aludem à relevância de estudos sobre o currículo, apontando lacunas existentes e tentativas de superação mediante políticas educacionais como o PIBID. Ressaltam também o reconhecimento do professor supervisor como sujeito central no desenvolvimento de uma formação que fortaleça a identificação com a docência.

Palavras-chave: PIBID; iniciação à docência; licenciatura; História; gestão curricular.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1. Introdução

Professores experientes podem colaborar com a formação de novos pares? Esta interrogação perpassa as análises do presente trabalho, que tem como objetivo compreender o papel de professores da Educação Básica na formação de futuros professores, em particular, na gestão curricular da formação de licenciandos de História. Neste sentido, volta sua atenção para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição brasileira que desenvolve políticas para formação de professores da Educação Básica, ação de estímulo ao magistério que envolve, além de licenciandos, professores da universidade como coordenadores de área e professores da Educação Básica como professores supervisores. Estes últimos são definidos pelo PIBID como corresponsáveis pela formação de novos pares de profissão.

A aproximação ao tema busca explicitar como está delineada, nos documentos que regulamentam o PIBID, a atuação do professor supervisor, discutindo suas possibilidades e dilemas como agente da gestão curricular do processo formativo de novos professores. A análise, de caráter documental e bibliográfica, apoiou-se no exame dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais; Lei nº 9.394/96; fluxograma de disciplinas do curso de História da UECE/FAFIDAM; Projeto Institucional do PIBID UECE e o Subprojeto de História. Como aporte teórico buscou-se apoio nos estudos de Silva (1999), Sacristán (2000), Roldão (2007), Formosinho (2009) e Mizukami (2010), referências centrais na discussão das categorias teóricas de formação, currículo e gestão curricular. O estudo integra investigação ampla[1] acerca do desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica.

2. Currículo, gestão curricular e formação de professores

O currículo tem se mostrado de grande relevância para a afirmação dos projetos de escola e de sociedade que se deseja recriar num determinado momento histórico (SACRISTÁN, 2000). Segundo a literatura referenciada é a partir do currículo que se forja protótipos de alunos e de professores que se queira para uma determinada demanda social ou se constrói a plataforma para a emancipação dos segmentos sociais a que ele se direciona.

Nossa concepção para currículo se pauta em Silva (1999, p. 147) para quem a definição do mesmo "é uma questão de saber, poder e identidade" e se "as teorias pós-críticas apontam que o poder está em toda parte e que é multiforme" por sua vez "as teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras".

Por gestão curricular compreenda-se o conceito que engloba "o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar". Como exemplo desses procedimentos podemos destacar "o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as

[1] Trata-se do projeto *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*, iniciativa financiada pelo Programa Observatório da Educação - OBEDUC/CAPES (Edital nº 049/2012). Este observatório é composto por professores, graduandos, mestrandos e doutorandos pertencentes a três Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) situados em universidades localizadas em duas regiões do Brasil no Nordeste, a Universidade Estadual do Ceará (UECE); e, no Sudeste, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP- Campus Guarulhos).

metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover" (ROLDÃO, 2007, p. 06). São estas as acepções para currículo e gestão curricular consideradas neste estudo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), além da legislação educacional que as fundamenta como a Lei nº 9.394/96, evidenciam o currículo como de grande relevância no cenário educacional brasileiro e o quanto ainda apresenta lacunas em suas formulações. Se nos detivermos a observar elementos dos discursos pedagógicos presentes nesses documentos, como o apelo ao desenvolvimento de competências ao invés do simples repasse de informações, uma organização curricular pautada pela interdisciplinaridade em oposição aos conhecimentos fragmentados por disciplinas e a ideia de contextualização dos conhecimentos, possível através do diálogo entre os conhecimentos escolares e a vida extra-escolar dos alunos de modo que lhes façam sentido, constataremos a obsolescência dos discursos naqueles documentos.

Estes princípios e concepções fomentam uma concepção de atuação docente que irá reverberar em demandas novas no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente na formação de professores, a exemplo daquelas expressas em programas como o PIBID.

A formação de professores era, e ainda é, pautada pelo modelo da racionalidade técnica (Mizukami, Reali, Reyes, Martucci, Lima, Tancredi & Mello, 2010, p. 11). Com a expansão da sociedade democrática, o conhecimento nocional e imutável cede lugar a concepções de conhecimento construído pelo ser humano em interação com o ambiente ao invés de resultar da aplicação de regras da teoria e da técnica à prática pedagógica, ou seja, vem a pautar-se por um interacionismo. O modelo da racionalidade técnica deve ceder lugar ao modelo da racionalidade prática na formação de professores. Essa formação é entendida como um continuum, que perpassa toda a vida do professor e não apenas a sua formação inicial.

Formosinho (2009) ao falar sobre o processo de academização da formação de professores em Portugal nos ajuda a compreender seu equivalente nas universidades brasileiras, segundo apontam os estudos de Mizukami et al (2010). No caso do curso de licenciatura em História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE/FAFIDAM) na cidade de Limoeiro do Norte, alvo de nossa análise, constata-se, ao longo das reformulações curriculares ocorridas, certo movimento de equilíbrio e desequilíbrio entre os componentes curriculares relativos à pesquisa teórica em História e aquelas relativas à iniciação docente nessa disciplina. A Tabela 1 demonstra esse movimento:

Ano de organização do fluxograma	Número de Créditos dos Componentes Curriculares	
	Relativos à Pesquisa em História	Relativos à Docência em História
1984	30	28
2003	32	34
2013	32	44

Tabela 1: Curso de História da UECE/FAFIDAM – Comparativo dos Fluxogramas de 1984, 2003 e 2013 quanto à distribuição dos componentes curriculares específicos da pesquisa historiográfica e dos componentes curriculares estruturantes da docência em História.

É expressiva a elevação dos créditos destinados à aprendizagem da docência entre 1984 a 2013. Se considerássemos isoladamente apenas a oferta de componentes curriculares nos fluxogramas reformulado ao longo das três décadas de funcionamento dessa licenciatura, concluiríamos, devido ao movimento das alterações observadas acima, que as mesmas poderiam indicar ter ocorrido uma ruptura com a racionalidade técnica que, historicamente, tem marcado os processos formativos de professores. Contudo, apenas os elementos até aqui observados não podem ser tomados como indicadores de tal mudança. Nesse sentido cabe retomar o dilema historicamente presente nos cursos de

formação de professores: os que valorizam o conhecimento teórico em detrimento das vivências no campo das escolas de educação básica. Sobre a questão Formosinho (2009, p 73) adverte: "o processo de universitarização da formação de professores foi, frequentemente, nos países europeus, um processo de academização. Este processo transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno". A lógica acadêmica, segundo o autor, eleva o estatuto dos docentes que se afastam das preocupações pragmáticas (das componentes mais profissionalizantes da formação) em relação aos formadores assumidos.

3. O professor supervisor do PIBID e a formação de novos professores de História

A UECE participa do PIBID desde 2009 (Edital CAPES nº 02/2009) com projeto institucional com seis subprojeto, ampliado em 2011, assumindo o título *A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa* (ampliação). A formação de professores, pensada em círculos de melhoria, exige uma postura que rompa com a racionalidade técnica e com o processo da academicização arraigados em muitas de nossas universidades.

Quanto à formação de professores de História, o Subprojeto da UECE/FAFIDAM objetiva "refletir sobre a prática docente na escola básica e os processos de construção do pensamento crítico. Entende-se a educação uma forma de intervenção no mundo. É na dinâmica de apropriação cultural dos conteúdos que realiza a práxis pedagógica, a qual exige um posicionamento diante dos desafios do processo de produção e reprodução da vida" (BRASIL/MEC/UECE/FAFIDAM, 2012, pp. 1-2).

A escola considerada o lócus privilegiado da formação em docência e a relevância da relação teoria-prática estão textualmente indicados nesse subprojeto quando afirma ser um dos propósitos dessa formação "conhecer a realidade da prática docente com o olhar etnográfico, buscando desvelar evidências, certezas e opiniões cristalizadas pelo senso comum no cotidiano da escola e da sala de aula do ensino de História" (BRASIL/MEC/UECE/FAFIDAM, 2012, p. 2).

Após aludir os desafios postos em documentos normativos do currículo como as DCNEM, representados pelo "desinteresse" dos educandos e pela ineficiência da educação básica e do ensino superior em ofertar uma formação que contemple dimensões da cidadania, o subprojeto traz, ainda, como norte da iniciação docente "formar-se na capacidade de observação e de construção de sentido do conhecimento, visando envolver o educando no seu processo de aprender a ler criticamente a realidade" (BRASIL/MEC/UECE/FAFIDAM, 2012, p 2).

A vinculação teoria-prática acontece ao tomar os saberes do professor supervisor como componentes curriculares da formação dos novos professores. Assim, aparece no subprojeto como ação do professor coordenador de área "Planejar e acompanhar com os professores supervisores as estratégias de interação do aluno bolsista na escola" (BRASIL/MEC/UECE/FAFIDAM, 2012, p. 2).

4. Considerações finais

O professor supervisor, docente da Educação Básica, atua no PIBID como corresponsável por enriquecer a formação universitária tendo, portanto, importante papel na gestão curricular do processo de iniciação à profissão desenvolvido no âmbito deste programa.

A análise dos documentos estudados aponta o professor supervisor do PIBID como um dos protagonistas da formação de novos professores de História, portanto, alguém que delibera sobre o processo de gestão curricular no âmbito do Subprojeto. Sua atuação é compartilhada com o professor da universidade, mas fortemente permeada pelo reconhecimento dos saberes profissionais, sobretudo da experiência. O processo de iniciação à docência aparece, pelo menos no nível da orientação documental, delineada de modo a buscar superar o paradigma da *racionalidade técnica* em favor de uma *epistemologia da prática*.

Referências

Brasil/Mec/Uece. (2009). A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL.

Brasil/Mec/Uece. (2011). A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa (ampliação). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.* Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL.

Brasil/Mec/Uece/Fafidam. (2012). A Formação do Pensamento Crítico no Ensino de História. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL.

Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. (2010). Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. BRASIL/MEC.

Edital CAPES nº 02, 25 de setembro de 2009. (2009). Dispõe sobre o recebimento das Instituições Públicas e Educação Superior, federais e estaduais, propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do PIBID. BRASIL/MEC.

Formosinho, J. (Org.). (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, v. 32).

Mendes, E. T. B, Farias, I. M. S & Nóbrega-Therrien, S. M. (2011). *Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental* (Coleção Métodos de Pesquisa. V. 3).

Mizukami, M. G. N., Reali, A. M. M. R, Reyes, C. R., Martucci, E. M, E. F. Lima, Tancredi, R. M. S. P. & Mello, R. R. (2010). *Escola e aprendizagem da docência: processos de Investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.

Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. (2007). Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. BRASIL/MEC.

Roldão, M. C. (2007). O Diretor de Turma e a Gestão Curricular. In. A Turma como Unidade de Análise. *Cadernos de Organização e Administração Educacional*. Nº 1. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

DESAFIOS E PREOCUPAÇÕES DE UM PROJETO PRÓPRIO IMPLEMENTADO NUM AGRUPAMENTO TEIP:

"MELHORES PRÁTICAS, MAIS SUCESSO EDUCATIVO"

Herdeiro, R.[1] & Fortes, S.[2]

[1]Agrupamento de Escolas de Pedome – V.N. Famalicão – Portugal

[2]Agrupamento de Escolas de Pedome – V.N. Famalicão – Portugal

Email: rosalinda.herdeiro@gmail.com ; sandrinefortes@gmail.com

Resumo

A necessidade de elevar os padrões de ensino tem movido os governos europeus a introduzir reformas no trabalho docente com o intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e, consequentemente, o sucesso educativo.
A implementação de políticas educativas e curriculares insere-se na procura de soluções para esta inquietação, pelas repercussões que as mesmas podem assumir na prática letiva do professor em contexto de sala de aula.
Neste sentido, a legislação portuguesa por um lado, permite atualizar e desenvolver mecanismos de exercício de autonomia pedagógica e organizativa de cada escola, propondo às escolas que viabilizem projetos próprios que valorizem as boas experiências e promovam práticas reflexivas e colaborativas. Por outro, impõe normas no que se refere à distribuição do serviço docente, à atribuição de crédito horário e aos limites dentro dos quais são organizados os horários dos alunos e dos docentes, em nome do reforço da autonomia das escolas.
Assim, nesta comunicação apresentaremos i) os desafios relatos pelos professores envolvidos neste projeto próprio de escola, evidenciando a importância da colaboração, da partilha e da formação docente na melhoria das práticas pedagógicas e ii) as preocupações relativamente à sobrevivência e alargamento do projeto pelos diferentes ciclos do agrupamento TEIP.
Para a recolha destas experiências foi fundamental a análise e interpretação dos relatórios elaborados pelos professores e por alguns encarregados de educação e os resultados da avaliação interna e externa dos alunos.
Os resultados desta experiência revelam que os professores sentem que a organização e gestão de um projeto próprio concebido pelos professores pode interferir na mudança de práticas e de culturas, mas também entendem que as políticas educativas podem destruir um trabalho que implicou empenho e dedicação, com implicações no caminho para o sucesso educativo.

Palavras-chave: Políticas educativas, qualidade de ensino, colaboração e sucesso educativo

1 Introdução

Num tempo marcado pela complexidade e pela mudança, as escolas europeias e, mais concretamente, os seus professores têm sido confrontados frequentemente com (novos) desafios exigentes que implicam competências profissionais cada vez mais apuradas, com repercussões no trabalho do professor, no desenvolvimento profissional e na carreira docente.
Durante as últimas décadas, as transformações ocorridas "desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior" (Day, 2001, p. 21), despertando a preocupação, por parte da Comunidade Europeia, de estimular os contextos educativos para a mudança.
Caetano (2007, p. 104) descreve a mudança "como um processo não linear, que ocorre em planos e entre planos de nível qualitativo diferente, cujos sentidos se constroem passo a passo, por interação de dimensões internas e externas ao sujeito, que este opera de forma autorregulada e organizada". Desta opinião percecionamos que a mudança exige

coexistência entre aqueles que a decidem politicamente e aqueles que a vão *sentir*, que vão *aprender* a estar/ser nos seus processos para que faça sentido e revele resultados significativos. Naturalmente, *esta mudança* não é compatível "com sistemas fechados e pré-determinados por metas economicistas que, em muitos países, crescentemente se pretende impor", implicando, por isso, mais do que nunca, a assunção de uma "voz autónoma e crítica" que denuncie as reformas e os percursos enraizados na prestação de contas (*Idem*, p. 107) e na obediência ideológica (Hargreaves, 1998).

As elevadas expectativas em relação a um ensino de qualidade capaz de formar jovens ativos requerem uma elevada qualificação por parte dos professores (Day, 2001) necessariamente complementada por uma 'dose' considerável de motivação profissional que atravesse a carreira docente.

A implementação de políticas educativas e curriculares insere-se na procura de soluções para esta inquietação, pelas repercussões que as mesmas podem assumir na prática letiva do professor em contexto de sala de aula.

Neste sentido, a legislação portuguesa por um lado, permite atualizar e desenvolver mecanismos de exercício de autonomia pedagógica e organizativa de cada escola, propondo às escolas que viabilizem projetos próprios que valorizem as boas experiências e promovam práticas reflexivas e colaborativas. Por outro, impõe normas no que se refere à distribuição do serviço docente, à atribuição de crédito horário e aos limites dentro dos quais são organizados os horários dos alunos e dos docentes (Despacho normativo n.º 6/2014).

Neste texto, serão realçados os resultados da avaliação externa dos alunos, as vozes dos professores e dos pais relativamente à implementação de um projeto pedagógico 'nascido' no contexto educativo de um agrupamento TEIP.

2 O trabalho docente e a qualidade de ensino

Durante as últimas décadas, os principais desafios educativos assentavam na procura da qualidade educativa e na redescoberta da importância da aprendizagem na sala de aula.

Assim, se nos centrarmos nos recentes discursos políticos do campo educacional, tanto a nível internacional como nacional, apercebemo-nos de que o princípio da *procura da qualidade educativa* assume um lugar central e preponderante na resposta a um ensino com qualidade.

Este princípio constitui-se como o horizonte de todas as iniciativas que se iniciam ou se reforçam, isto é, relaciona-se com a necessidade de proporcionar a todos os jovens uma educação mais completa e adaptada às demandas sociais.

Para Darling-Hammond (2010), a qualidade do ensino está associada a um ensino sólido, que permite a aprendizagem de uma grande diversidade de alunos e que vai ao encontro das exigências da disciplina, dos objetivos de aprendizagem e das necessidades dos alunos num determinado contexto. Em contrapartida, a qualidade dos professores, para além de ser uma dimensão da qualidade do ensino, pode ser definida como "um conjunto de características pessoais, de competências e de modos de compreensão que um indivíduo traz para o ensino, incluindo determinadas predisposições específicas em termos de comportamento" (*Idem*, p. 200).

Os professores sofrem os efeitos da pressão política e das novas exigências, podendo atravessar uma crise de identidade profissional. Cada vez mais os docentes se sentem sobrecarregados de trabalho, experienciando vivências profissionais, de reconhecimento ou não reconhecimento do seu trabalho que marcam positiva ou negativamente o seu desenvolvimento profissional.

Nesta perspetiva, uma das estratégias para promover a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores é criar oportunidades de aprendizagem profissional na escola num ambiente colaborativo, estratégia que implica responsabilidade e empenho por parte de todos, mas particularmente dos órgãos de gestão, para que *a qualidade* (tanto do ensino como do professor) seja um propósito a alcançar.

Hargreaves (1998) acrescenta que o desenvolvimento do professor num contexto colaborativo conduz – para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos – à aprendizagem dos professores em conjunto, partilhando e desenvolvendo as suas competências.

Neste ambiente de partilha e de apoio colegial a confiança e a interajuda entre os professores estimulam a experimentação na sala de aula/escola de novas práticas, numa perspetiva contínua de aperfeiçoamento do trabalho docente e da escola (Herdeiro, 2010).

3 Projeto "Melhores Práticas, Mais Sucesso Educativo": desafios e preocupações

De salientar que este projeto pedagógico emergiu da necessidade de melhorar a qualidade de ensino, com efeitos no sucesso dos alunos, apostando no trabalho colaborativo docente, na participação ativa dos pais e na construção de materiais didáctico-pedagógicos adequados ao nível de aprendizagem dos alunos.
Ao longo da implementação do projeto foram recolhidos, relatos, sugestões e relatórios junto dos professores e dos pais como instrumentos reguladores do projeto.

3.1 Os desafios: a colaboração e a diferenciação pedagógica

Hargreaves (1998) afirma que as relações de trabalho em colaboração tendem a ser: i) espontâneas, partem principalmente dos próprios professores e podem ser apoiadas e facilitadas pela direção da escola; ii) voluntárias, as relações de trabalho em colaboração resultam da vontade dos professores para os quais trabalhar em conjunto é simultaneamente agradável e produtivo e não de constrangimentos administrativos ou da coação; iii) orientadas para o desenvolvimento - os professores trabalham para desenvolver iniciativas próprias em que estão empenhados, em vez de se encontrarem para implementar os propósitos dos outros; iv) difundidas no tempo e no espaço - o trabalho em conjunto consiste em encontros informais, quase impercetíveis, breves mas frequentes e v) imprevisíveis - os professores exercem discrição e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.
Deste modo, é importante salientar que, quando a colaboração é entendida como "um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indireta ou diretamente, na sua motivação e desenvolvimento" (Day, 2001, p. 131).
Por seu turno, as interações profissionais colaborativas visam a resolução de problemas concretos identificados na prática letiva dos professores. A partir dessa identificação, os docentes desenvolvem um processo de reflexão e análise, com o objetivo de encontrarem soluções possíveis para esses problemas concretos.
Por seu turno, os objetivos da educação atual impulsionam novos desafios, esperando-se, assim, que todos os alunos frequentem a escola e que todos aprendam. Mas a verdade é que nem todos os alunos aprendem da mesma forma, nem com os mesmos ritmos, pelo que para criar condições que garantam a igualdade no acesso à aprendizagem é necessário considerar uma escola aberta à diferenciação pedagógica. Ou seja, uma escola onde os projetos são pensados e articulados com os contextos específicos da comunidade escolar.
Tomlinson e Allan (2002, p. 14) entendem o conceito de diferenciação pedagógica como a "atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez de o modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes".
Neste âmbito, realçamos, de seguida, as vozes dos professores e dos pais relativamente às vivências experienciadas ao longo do último ano letivo no agrupamento TEIP, onde a colaboração e a diferenciação pedagógica contribuíram para o sucesso educativo dos alunos.

> *" (…) consistiu num trabalho colaborativo entre as duas professoras envolvidas (titular de turma e colaborante) e foi essencial no sentido de melhorar a autonomia de todos os alunos da turma na realização das tarefas e, consequentemente, a sua aprendizagem." (Professora do 3º ano de escolaridade).*

> *" A planificação em conjunto foi essência; ou seja, programar o que cada professor ia trabalhar no grupo durante a semana e dialogar sobre as aprendizagens de cada um foi o aspeto que mais se evidenciou e contribuiu para o sucesso dos alunos (…)". (Professora do 4º ano de escolaridade).*

> *"Penso que desta forma, se torna mais eficiente o ato de ensinar e de aprender, e mais rapidamente se pode calibrar os métodos e as ferramentas de ensino conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos. A sua flexibilidade e abertura facilitam a transição dos alunos entre os grupos, conforme a sua evolução, pode ser um elemento motivacional extra dos alunos. Como encarregado de educação e pai penso que este projeto foi um contributo positivo para melhoria do ensino".* (Pai de uma aluno do 3º ano de escolaridade).

> *"Apoiada no feedback da minha filha, altamente positivo, que tem por base também uma explicação construtiva de todo o processo, por parte dos professores, concluo que este método possibilitou, sobretudo, um trabalho mais específico, mais rigoroso com aqueles que estão pontualmente com mais dificuldades." (Mãe de uma aluna do 4º ano de escolaridade).*

> *"O projeto revelou-se ter sido benéfico, pois os alunos dos diferentes grupos apoiados demonstraram uma evolução positiva. São alunos participativos, que apresentam agora mais interesse do que nos outros períodos e demonstram um maior empenho na concretização das tarefas propostas. Alguns grupos foram sendo reformulados em função das necessidades dos alunos. Houve uma evolução nas aprendizagens nos diferentes grupos apoiados, apesar do grau de dificuldade associado aos conteúdos trabalhados durante o segundo e o terceiro período."* (Professora do 1º ano de escolaridade).

No quadro que se segue apresentamos os resultados escolares dos alunos conseguidos na avaliação externa nas áreas de Português e de Matemática, corroborando, essencialmente, o sucesso do projeto com efeitos na melhoria dos resultados escolares. Através deste quadro, também podemos verificar que a qualidade de ensino aconteceu no seio dos contextos escolares. Ou seja, a percentagem dos níveis de classificação de 4 e 5 subiu de 17% para 42% na área de Português e de 35% para 38% na Matemática e diminuíram os níveis negativos.

Quadro 1- Resultados da avaliação externa dos alunos do 1º CEB

		Avaliação Externa									
		Português (2013-14)				**2012-2013**	Matemática (2013-14)				**2012-2013**
Níveis de avaliação		**2**	**3**	**4**	**5**	**Média**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Média**
TOTAL		**24**	**114**	**92**	**9**	**3.35**	**62**	**86**	**73**	**18**	**3.00**
Qualidade de ensino	Níveis 4 e 5			**%**		**%**			**%**		**%**
				42%		**17%**			**38%**		**35%**

É nesta linha de ideias que várias investigações (Hargreaves, 1998; Herdeiro, 2010) sugerem que os professores ao trabalharem em conjunto com os seus pares sentem-se mais apoiados para se aventurarem em novas práticas e diferentes experiências de ensino.

3.2 As preocupações: as políticas educativas nacionais

Há já algum tempo que o discurso da crise se instalou em Portugal, trazendo consigo um sem-número de inquietações presentes nos diferentes contextos, culminando em discursos dirigidos ao incumprimento de objetivos assumidos pela educação, pela sociedade, pelos políticos e pela economia.

Entende-se que atualmente a sociedade raciocina, não tanto em termos de igualdade, mas sim em parâmetros de custos e eficácia em nome da modernização e da qualidade dos serviços públicos, criando, deste modo, condições de acolhimento pacífico de políticas que não respeitam os indivíduos na sua realização pessoal e profissional (Estevão, 2012).

No campo educacional, a partir de 2006, este espírito de mercado faz-se sentir através dos cortes orçamentais que, com o passar dos anos, se tornaram mais relevantes no trabalho e na construção da profissão docente: desde a reformulação do estatuto da carreira (2007), à reclassificação e reconversão (2008), até ao rompimento com a profissão através do regime de rescisão por mútuo acordo e da requalificação profissional (2013), justificando-se o Governo com a necessidade de equilibrar as contas públicas.

Na opinião de Cantante *et al* (2014), o atual Ministro da Educação encetou um amplo processo de contração, degradação e dualização da escola que foi sendo concretizado, desde logo, por políticas educativas com expressão na criação de mega-agrupamentos, maior número de alunos por turma, atividades de enriquecimento curricular (AEC) lecionadas por professores de outros ciclos, fim da monodocência, entre outras[1]. Estas são consideradas estratégias essenciais que, por um lado, obtêm a diminuição automática do número de professores em exercício e, por outro, parece pretenderem dificultar o trabalho daqueles que continuam a exercer a profissão, desmotivando-os ao ponto de os 'convidar' a renunciar à profissão que viveram e construíram ao longo da vida.

[1] Consultar a seguinte legislação: Decreto-Lei nº 212/2009 de 3 de setembro; Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho e. Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio.

É exatamente neste contexto que os professores deste agrupamento se sentem frustrados e desmotivados para a prática docente, verificando que as condições de trabalho estão a degradar-se e que estas políticas poderão dificultar a continuação e/ou o alargamento deste projeto de diferenciação aos restantes ciclos do agrupamento, como evidenciam as expressões que se seguem:

> "*Em nada esta legislação vem ajudar no próximo ano letivo para continuar a implementar o projeto que surtiu efeitos muito positivos na aprendizagem dos alunos (…)" (Professora do 2ºano de escolaridade).*
>
> *"Seria muito importante que este projeto acompanhasse os alunos no próximo ano (…)"* (Pai de um aluno do 4º ano).

4 Conclusão

Para Fullan e Hargreaves (2001), as escolas caraterizadas por culturas colaborativas são, também, locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade coletiva e um sentimento especial de orgulho na instituição.

Assim, neste texto pretendeu-se, de um modo simplificado, apresentar ao pressupostos essenciais que sustentam a filosofia do projeto "*Melhores Práticas, Mais Sucesso Educativo*", refletindo nos desafios e nos obstáculos que têm sido encontrados, mais concretamente nas estratégias que se têm assumido na operacionalização de um projeto de diferenciação pedagógica que se pretende que seja significativo para os alunos, para os professores e para os pais. Pretende-se, acima de tudo, promover a partilha deste projeto e a experiência profissional que o mesmo proporciona em prol da qualidade de ensino.

Referências:

Caetano, A. P. (2007). A complexidade da mudança e da formação – uma perspetiva de religação e diálogo. In M. A. Flores & I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança.* Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED, 103-108.

Cantante, F. *et al* (2014). Os avanços num caminho ainda a correr. In R. M. Carmo &A. Barata (Org.) *Estado Social. De Todos para Todos*. Lisboa: Edições Tinta da China, 51-89.

Day, Ch. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. *Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In M. A. Flores (Org.) *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional. Sentidos e Implicações.* Porto: Areal Editores, 197-235.

Estevão, C. V. (2012). *Políticas & Valores em Educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito.* Famalicão: Edições Húmus.

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Herdeiro, R. (2010). *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional. Narrativas de Professores.* Lisboa: Chiado Editora.

Tomlinson, C. A.; Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.

Estratégias de autogoverno no currículo por competências na educação inicial

María Elena Ortiz Espinoza

Universidad Politécnica Salesiana

mortize@ups.edu.ec

Resumo

Currículo por competência no Equador é associado com habilidades, capacidades, valores e conhecimentos que os/as estudantes devem adquirir ao longo da formação educativa e ainda, demonstrá-los por meio de desempenho. Além disso, esse modelo de organização do currículo é visto como capaz de melhorar a qualidade da educação fomentando aprendizagens colaborativas e integrando conhecimentos, valores e destrezas. Visto desta forma, o currículo passa a ser marcado por uma concepção que centra sua atenção nos aspectos meramente técnicos. No entanto, a partir das teorias pós-críticas do currículo, um currículo é mais que a simples aprendizagens de conhecimentos, por meio dele se aprende modo de ser e formas de viver "adequadas". Um currículo é um espaço de produção de subjetividades, um lugar de circulação de narrativas, de processos de subjetivação, de socialização dirigida e controlada. Partindo da perspectiva das teorias pós-críticas de currículo em geral e os aportes de Michael Foucault em particular, este trabalho tem como objetivo analisar, no âmbito de um currículo por competências em um Centro de Educação Inicial da cidade de Quito/Equador, estratégias de governo aprendidas pelas crianças que regulam sua própria conduta e a de seus companheiros e companheiras. Argumenta-se que no espaço recreativo do Parque deste Centro de Educação, ao existir pouca intervenção das professoras, as crianças manifestam, mais facilmente, as diferentes estratégias aprendidas em outros espaços e em diferentes práticas discursivas para autogovernar suas condutas e a de outros/as crianças.

Introdução

Este artigo é parte de um trabalho maior: é uma parte da pesquisa realizada no currículo por competências num Centro de Educação Infantil do Distrito Metropolitano de Quito, cujos resultados foram apresentados na forma de tese doutorado. Para investigar esse currículo se acompanhou a rotina dos infantes ao longo de oito meses.

Com a investigação realizada não se pretendeu determinar se esse currículo era bom ou ruim, ou se foi desenvolvido de modo conveniente ou não. Não se tive a intenção de que os resultados fossem utilizados para melhorar esse currículo. Na tese y neste trabalho pelo contrário se considerou ao currículo, apoiada nas teorias poscríticas do currículo, como uma produção de subjetividades. Utilizando essa perspectiva pode-se perguntar que tipo particular de sujeito infantil demanda e produz um currículo por competências. Como um lugar de discurso e conhecimento em circulação, pode-se perguntar que verdades estão transitando e reforçando em termos de escolhas, valores, comportamentos, desejos.

Nesse contexto, para este trabalho se toma um dos ambientes de aprendizagem do Centro: o espaço de recreação chamado "El Parque". Este espaço, do ponto de vista do discurso, é um espaço produtor de subjetividades e também

um espaço para o governo, entendido, a partir da perspectiva foucaultiana, como direção de comportamento, ação sobre a ação sobre si mesmo e sobre os outros.

A seguir se apresenta ao Pátio não apenas como um local de lazer, mas como um lugar de discursos aprendidos em outros espaços e lugares, não somente do contexto escolar da criança.

Tú ya sabes hacer mi nombre[1]: El Parque um mundo povoado de discursos

Uma vez uma das crianças perguntou: ¿Para onde vamos?" Ao responder ao Pátio, a pequena disse enfaticamente: ¡Não! É El Parque ". A partir desse comentário se começou a prestar atenção ao que eles e elas faziam e diziam naquele espaço. Pode-se perceber que no Parque as professoras estão presentes, mas dão pouca atenção ao que as crianças fazem ou dizem: elas estão no seu mundo[2], e as crianças no seu. Nesse espaço, visto desde longe, as crianças brincam, realizam atividades ao ar livre, mas uma vez dentro o Parque do Centro é um mundo de discursos.

Desde o ponto de vista do currículo por competências do Centro Infantil, o Parque, é considerado “ambiente natural”, “espaço cotidiano de recreio” (PAVIA, p. 8). No Parque espera-se que as crianças realizem “brincadeiras naturais: cheios de espontaneidade e riqueza expressiva: caminhar, saltar, rodar, correr, deslizar se, etc.” (QUITO, 2009, p. 38). Outro dos aspectos que se acredita é que no Parque os infantis somente brincam ou se recreiam, as palavras dita pelas crianças, nem sequer são escutadas, ou conhecidas pelas professoras.

Aparentemente nesse lugar, os discursos ditos pelas crianças estão limitados pelo estádio de desenvolvimento no qual os pequenos e pequenas estão: as crianças de Inicial quatro, faz três anos. Seu “*comportamento* linguístico se caracteriza por una compreensão mais profunda das palavras (…) o infante e capaz de classificar, identificar y comparar” (SANDSTRÖM, 1971, p. 53, resaltado do autor). Os de Pre-básica fazem quatro anos, a essa idade são “extremamente ativos na linguagem e perguntas “como” y “porque” são nesta fase as más insistentes” (SANDSTRÖM, 1971, p. 57). A linguajem, desde a perspectiva do currículo por competências, é visto como una das grandes aquisições dos infantis, como una capacidade que os seres humanos tem para “usar de maneira eficaz as palavras, manipulando a estrutura ou sintaxes da linguajem, a fonética, a semântica, y suas dimensões práticas” (QUITO, 2009, p. 23).

Essa perspectiva sobre o ser humano y a capacidade que tem para falar, a comunicação se enuncia “de modo acrítico como um agente que se constrói a se mesmo como um “eu”, dando a sua coerência de una narrativa, utilizando e pondo em ação recursos linguísticos” (DOMÈNECH, et. al. 2001, p. 120). Mas essa comunicação, esses discursos, utilizando Foucault, “e sempre una certa forma de atuar sobre o outro o sobre os outros” (FOUCAULT, 1995, p. 240). As ações que exercemos sobre as coisas, “a transformação do real; do outro, dos signos, da comunicação, da reciprocidade y da fabricação do sentido (…) estão sempre imbricadas” (FOUCAULT, 1995, p. 241). Foucault (1995)

[1] Um dos pequenos pediram para escrever no meu caderno. Ele desenhou casas, o número 2. Ele então escreveu o nome dele. Imediatamente ele me perguntou se sei fazer o seu nome. Eu diz que sim. Escreve entao. Quando eu fiz, ele desenhou um sorriso no rosto. Depois outras meninas pediram escrever também. Desenharam linhas, um mais legíveis do que outros. Quando não sabia o que era, eu estava perguntando o que é?: uma bandeira. Cada um / ou por turno comencaram a escrever no meu caderno (D.C. 14-05-2012).

[2] No recreio, as professoras, em geral, estão localizadas em lugares onde há sombra. Para elas, é hora de falar, comer seu lanche, fazer tarefas pendentes. Elas às vezes se envolvem em revisar alguma revista ou outro material. Às vezes pede a uma colega olhar para seu grupo e assim terminar algumas coisas que ficaram pendentes (D.C. 3/03/2012).

argumentou que no há nenhuma sociedade donde os três tipos de relaciones (atividades finalizadas, sistemas de comunicação e relações de poder) estejam equilibradas. Pelo contrario, ha "diversas formas, diversos lugares, diversas circunstancias u ocasiones em que estas interrelacoes se estabelecem dum modo específico" (FOUCAULT, 1995, p. 241): Um dia uma das crianças indica a outro colega a tarefa do dia anterior, quando olha diz "não está bem, a Bertita não dize de essa forma". A outra criança reflete no seu rostro malestar. Para driblar esse comentário, fecha o seu caderno e bate nele ligeiramente com seu caderno. A outra criança ri, e começa a brincar. Aparentemente esquecem o incidente. Mas ele sabe que a professora no momento de revisar a tarefa, vai ter um chamou de atenção e com certeza não vai ter o selo de revisado (D.C[3].14-05-2012).

Nesse incidente aparentemente sin relacao como a receacao ou a brincadeira, e parte de uma das tantas coisas que acontece no Parque. Ali ha um "jogo de relaciones entre indivíduos (o entre grupos)" (FOUCAULT, 1995, p. 240). Utilizando Foucault e possível ver esse combate, essa luta, onde certos sentidos y significados competem, procuram dominar se unos a outros e imponerse como verdadeiros. Mirar desde essa perspectiva o que diz um das crianças com relação à tarefa, o que possivelmente fará o u dirá a professora, leva usada uma noção pouco usada na educação, o de "governo". Entendido como conjunto de "técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta" (FOUCAULT, 1997, p. 101). Em toda relação humana, seja de comunicação, familiar, amorosa, institucional, social, econômica, educativa "o poder está sempre presente" (FOUCAULT, 1999, p. 405). Um poder no arrancado de alguém ou de algo, o compartido, o adquirido por qualquer via, o incluso que possa se conservar ou deixar escapar, sino se trata pelo contrário de um poder "que se exerce desde inumeráveis pontos, e no jogo de relações que se movimentam e não igualitárias" (FOUCUALT, 1977, p. 99) que por sua vez produzem, constituem. Nesse sentido é possível falar de "governo dos outros" e de "autoverno" exercidos por "técnicas de dominação" y "técnicas de se mesmo" respectivamente. Esses dois tipos de técnicas, de acordo a Paraíso (2006) devem ser entendidas como "instrumentos por meio dos quais o governo é acoplado y os indivíduos são subjetivados convertendo-se em sujeitos de determinados tipos" (PARAÍSO, 2006, p. 4).

Outros discursos que aparecem no Parque estão imbricados nas relações que vão se tecendo: uma criança tomou a responsabilidade de cuidar de uma pequena do seu grupo. Ele um pouco maior em estatura com relação a seu grupo, ela menor. Um dia ele chegou ao primeiro lugar ao Parque. Quando chegou, em tom de muita preocupação dize em voz alta "esqueci-me da Patrícia" e saiu correndo a procura-la. Quando a encontrou, pegou a sua mão e diz "Patrícia, vamos ao Parque". Inicialmente ela aceitou esse estratégico: cuidava dela, protegia das outras crianças, ajudava ela. Mas logo, ele não permitia que ela brincasse como as outras crianças, praticamente no lhe deixava sozinha em momento nenhum (D.C. 21-06-2012). Ela começou a se afastar dele, se negava a lhe dar a mão, forcejava muitas vezes tentando se soltar. Às vezes via-se no rosto dela, um grito de socorro. Um dia se acercou aonde mim se queixando y diz: "o Francisco me pega muito forte da mão". Eu respondi "fala tu mesma, com voz forte, impostando a voz: diz – Francisco não gosto que pegues forte da minha mão". Ela foi e com ar de rudeza repetiu "Francisco não gosto que pegues tão forte a minha mão". O pequeno ficou bravo, se afasta dela dizendo "tonta". Ela sorriu e com ar de satisfação, como dizendo para se mesma, funcionou. Desde aquela vez ele não "a protegeu" (D.C. 26-06-2012).

[3] D.C. sao iniciales de Diario de Campo.

Quando se intenta explicar de porque esse discurso está presente no Parque na psicologia se encontra uma resposta: **"**muitas pessoas confundem ou justificam este comportamento com "um grande amor". A realidade é que a possessividade não é mais que um claro sinal *de personalidade insegura e cheia* de temores". Essa conduta possesiva se associa com transtornos de personalidade dependente. "Este transtorno faz que *uma pessoa se aferre a outra por medo à separação*. Também pode ser alguém com um transtorno de personalidade narcisista, que é quem necessita ser o centro de atenção e admiração constantemente. Quando não lhes dão se sente altamente ferido. A possesividade poderia ser uma combinação de ambos transtornos" (Resaltados do autor)[4].

No Parque as formas de conduzir as condutas de se mesmos e a conduta da outra pessoa, poderia se ver também, utilizando a perspectiva de Rose (2001), como conjunto das "relações que os seres humanos tem estabelecido com si mesmo, nas que tem chegado a se relacionar consigo nos seus tantos eu" (ROSE, 2001, p. 35), que de acordo a Rose (2001), são construídas e históricas. A que se refere com isso: que as atitudes possesivas, não somente podem se olhar ou explicar como um transtorno de personalidade, o que se tentara tarde ou mais cedo será intentar normalizar dita personalidade. Pelo contrario, utilizando Foucault (1999), centramos a atenção na analise que "pode existir entre a constituição do sujeito ou das diferentes formas de sujeito e os jogos de verdade, as práticas de poder" (FOUCAULT, 1999, p. 403) é possível mirar como determinados discursos, instituem determinadas formas de nominar una realidade y também de criá-la. Se a psicologia não tivesse nominado a essa atitude como "transtorno da personalidade", provavelmente buscaríamos outras explicações, não veríamos como doença. Como afirma Rose (2001), nosso eu se constitui por um inúmero de "estratégias e táticas de subjetivação operadas e desplegadas em distintas práticas, em momentos diferentes e em relação com distintas classificações e diferenciações de pessoas" (ROSE, 2001, p. 50).

Outro aspecto presente são as emoções e atitudes para se regular e regular a conduta de se e dos outros se evidencia mias facilmente nos brincadeiras de roles e nos sentimentos e atitudes que aparecem. Muitos de esses comportamentos estão imersos nas brincadeiras, nas conversas que mantém, incluso preocupações relacionadas com a vida. Essas atitudes vistas desde a psicologia são formas próprias da etapa nos que as crianças estão. Pelo contrario visto desde a perspectiva de governo de se y dos outros podemos ver alguns discursos que tentam autorregular a sua conduta e a conduta dos outros.

Outra forma de regulação da conduta são as atitudes relacionadas principalmente com emoções e situações do mundo infantil: Uma das meninas diz, "Eu não vou tirar meu cachecol, estou doente da garante" Pergunto que fez sua mãe e seu pai para que não este doente? Deram xaropes? Lemonflu e tempra (D.C.3-03-2102). Outra criança não quer brincar. Senta-te ao meu lado e diz-"dói-me o coração" O que aconteceu? É que eles bateram com uma pasta. (D.C. 05/07/2012). Outra garota me diz: "minha barriga dói. Eu vou onde o Andreita para me dar um comprimido (D.C.). Outra criança não quer descer pela resbaladeira, convido a fazê-lo: diz-me "não vou cair e bater na cabeça, vou me sujar com o sangue" (D.C. 04/04/2012). Uma criança vomita no momento do recreio. O professor leva-o para a

[4] Entrevista al psicólogo Daniel Georg Guttfreund, sobre "relaciones posesivas, una señal de inseguridad". Disponible en: http://habilidademocional.com/2012/03/17/relaciones-posesivas-una-senal-de-inseguridad/ [accesado 19-12-2013]

enfermaria. Ao retornar ao parque e perguntar-lhe como se sente, diz: "Eu estou com febre vou descansar" (D.C. 07/07/2012). Minha mãe vai me levar para o hospital porque dói a barriga (07/10/2012 D.C.).

A peleja é outra das estratégias para pressionar seus colegas fazem o que consideram o que é correto. Uma das meninas se aproxima e me diz "A Carolina é briguenta," Pergunto o que é ser briguenta. Outro pequeno está pronto para responder "Eu sei, é bater" (D.C. 15-05.2012). Então a mesma garota agredida por outro parceiro: inventa e diz: "A Carolina quebrou uma janela". Desta vez a Carolina que esta perto de mim, fica de cabeça baixa

Fofoca e a denúncia como estratégias para obter seus colegas a obedecer as regras. No parque, uma das crianças está se aproximando onde o professor e lhe diz que uma das crianças está colocando pedras na piscina. Seu tom de voz tem ar de preocupação e drama. Então o professor vai ver o que acontece. Ele chama a atenção e lhe diz que ele não fazê-lo. O pouco que está do lado dele diz "não vês que eu disse" (D.C. 05/10/2012). Uma das meninas fica para me dizer que a Fiorentina não quer perdoá-lo e não quer ser amiga dela. “Perguntou o que aconteceu, levantou os ombros e permanece em silêncio” (D.C. 15/05/2012). Uma criança se aproxima e me diz em um tom de denúncia "não virá a Efraim, na casa de banho" pareceria esperando que ele vá dizer para vir (D.C 2012-05-24).

Conclusões

Ingressar ao mundo do Parque é encontrar discursos de diferentes fontes. As palavras ditas pelos infantes, provem de muitas áreas, não somente do mundo da escola. Esses discursos são utilizados pelas crianças para atuar sobre sua própria conduta e dos outros. Outro aspecto que chama a atenção é que intervenções relacionadas com as emoções e atitudes são usadas também para regular sua conduta e das outras crianças. No caso do currículo por competências explica esses discursos e atitudes desde a psicologia e outras ciências, que tem a função de dizer o que é possível fazer e aquilo que não é possível.

Bibliografia

FOUCAULT, M. (1977). La arqueología del saber. Bogotá: Siglo XXI Editores,.

FOUCAULT, M. (1995). O Sujeito e o Poder. In: Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermeneutica). Rio de Janeiro: Forense Universitaria.

FOUCAULT, M. (1997). Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)/ Michel Foucault. Rio de Janeiro: Zahar.

FOUCAULT, M. (1999). História da Sexualidade I: a vontade de saber. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal.

Paraiso. M. (2006). Encontros com novas sujetividades nas experimentações curriculares. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 23-26 de abril. Anais... (p. 1-12) Recife: UFPE

PAVIA, V. (2005). El pátio escolar: el juego en libertad vigilada: un lugar emblemático territorio de pluralidad. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

QUITO, Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (2009). Direccion Metropolitana de Educacion. Modelo Curricular por competencias para la Educación Inicial: marco teórico.

ROSE, N. (2001). Como se deve fazer a história do Eu? Educação e Realidade. V. 26, n. 1. Jan-Jun, p. 33-58.

Sandtröm, C.I. (1971). A psicologia da infância e da adolescência, rio de janeiro, Zahar editores.

AVALIAÇÃO COMO MECANISMO DE CONTROLE DOS SUJEITOS E DAS INSTITUIÇÕES: IMPLICAÇÕES CURRICULARES

Iolanda Montano dos Santos – FISJT (imontano@via-rs.net)

Viviane Klaus – UNISINOS (viviklaus@unisinos.br)

Um início de conversa

Este trabalho tem como foco principal a problematização da avaliação – tanto no nível do sujeito quanto no nível da instituição – como forma de intervenção e controle da suposta qualidade educacional. Na atualidade, a lógica neoliberal é desdobrada nas políticas educacionais, de modo que os espaços educativos se constituem enquanto locais de produção do sujeito empreendedor. Do mesmo modo, as instituições passam por um processo de autogerenciamento, tendo que prestar contas, principalmente, do seu desempenho final. E é dentro desse quadro esboçado por nós que estão implicadas as questões de currículo como um conjunto de práticas e saberes articulados, normatizados e regidos por determinada ordem estabelecida, produzindo-se, assim, narrativas e significados sobre os sujeitos e sobre a gestão educacional. Tendo em vista que a avaliação pode ser compreendida no nível do sujeito e no nível da instituição e que ela produz efeitos na gestão e no currículo escolar, dividimos o trabalho em duas seções.

Na primeira seção, “Empresariamento da sociedade e das instituições”, discutimos algumas das mudanças sociais, econômicas e políticas que estamos vivenciando na Contemporaneidade. Muitos dos discursos das políticas educacionais acabam desresponsabilizando o Estado de suas funções e produzindo novas formas de governo de si e de governo dos demais. As avaliações de larga escala são fundamentais nesse sentido e acabam por pautar muitas das ações da gestão educacional.

Na segunda seção, “Regulação dos sujeitos, avaliação e currículo”, discutimos a forma contemporânea de viver, que requer um sujeito empreendedor, capaz de desenvolver competências que lhe possibilitem saber fazer, saber viver, saber aprender.

Na conclusão do trabalho, articulamos as duas seções, com vistas a compreender o quanto o empresariamento da sociedade e das instituições, a regulação dos sujeitos, a avaliação e o currículo fazem parte de

um cenário mais amplo, que procura medir o desempenho e a eficiência dos sujeitos e das instituições, afetando a gestão e os currículos das instituições.

1. Empresariamento da sociedade e das instituições

Nesta seção, discutimos algumas das mudanças que estamos vivenciando na Contemporaneidade e abordamos novas formas de governo de si e dos demais colocadas em circulação a partir da gestão e das avaliações.

A reconfiguração do papel do Estado a partir dos anos 1990 está diretamente relacionada com o jogo estabelecido pelo projeto neoliberal, que, baseado na eficiência e na competência, redimensiona o cenário educativo para normalizá-lo e racionalizá-lo. Pode-se dizer que, por um lado, a descentralização de todas as ações é fomentada a partir da divisão de responsabilidades com a sociedade civil e que, por outro lado, temos uma regulação do Estado cada vez mais refinada por meio da medição de índices instituída por diferentes avaliações de larga escala. Tais questões produzem um tripé que se articula constantemente na educação contemporânea: formas de gestão descentralizadas, avaliações de desempenho e impactos no currículo escolar.

A questão da avaliação constitui um dos eixos fundamentais da problemática da sociedade contemporânea, impondo padrões de qualidade tanto no nível do sujeito quanto no nível da instituição. Pode-se dizer que os três elementos fundamentais das modernas formas de flexibilidade da sociedade contemporânea são: reinvenção contínua das instituições, especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização (HARISSON *apud* SENNETT, 2004). As avaliações de larga escala emergem justamente neste sentido – concentração de poder sem centralização. A autonomia dos sujeitos e das instituições é acompanhada pelas avaliações em larga escala e pela busca de eficácia nos resultados.

A estatística exerce um papel fundamental nesse sentido. Os fenômenos referentes à população devem ser transformados em materiais sobre os quais o cálculo político possa trabalhar (processo de inscrição). Tais práticas de inscrição dizem respeito ao saber estatístico, que, do século XVII em diante, começou a descrever os atributos da população, possibilitando que estes entrassem nos cálculos dos governos. A transformação da população em números estendeu-se no século XIX para novos campos, de forma que as capacidades dos sujeitos se tornaram pertinentes e disponíveis para o governo (ROSE, 1999). Os índices tornaram-se ainda mais relevantes a partir da última década do século XX e início do século XXI.

Sousa (2002, p. 25) enfatiza que a avaliação tem tido "maior potencial para concretizar a transformação do papel do Estado na gestão da educação pública, o qual tem assumido como funções prioritárias a de legislar e avaliar". A expressão "Estado avaliador", cunhada por Afonso (1998, p.113), articula-se perfeitamente com o contexto atual em que vivemos. Tal expressão começa a ser utilizada a partir da década de 1980, sobretudo por governos neoconservadores e neoliberais de países centrais. Segundo o autor:

> esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado adoptou um *ethos* competitivo [...] passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou

> produtos dos sistemas educativos. [...] esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adopção de uma cultura *gestionária* (ou *gerencilaista*) no sector público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 1998, p. 113).

A avaliação tem sido assumida como uma estratégia[1] capaz de propiciar e alcançar o objetivo de melhorar a eficiência e a qualidade do ensino. Pode-se dizer que existem duas concepções principais sobre avaliação: a primeira concepção refere-se ao fluxo escolar (índice de conclusão, evasão, repetência, etc.); a segunda concepção toma as práticas de avaliação em curso como mecanismo propulsor da qualidade, visibilidade e controle público dos resultados educacionais. Os índices indicam se os caminhos escolhidos de forma "autônoma" pelos sujeitos e pelas instituições foram adequados ou não. Cabe às instituições e aos sujeitos escolher as mudanças de rota a serem trilhadas.

E é justamente nesse sentido que a gestão educacional exerce um papel fundamental. A descentralização na tomada de decisões e a divisão de responsabilidades com a sociedade civil acabam proporcionando ao Estado não mais a função de provedor, mas de regulador da educação escolarizada. Em nome da autonomia na tomada de decisões, a escola e a comunidade acabam se responsabilizando por uma série de ações, e o Estado, a partir das avaliações de larga escala, regula as escolhas realizadas por essas instituições "autônomas". Como nos diz Narodowski (1999, p.103) "existe uma importante diferença entre o tipo de autonomia escolar que teoricamente se desenvolvia na década de setenta e oitenta do século XX e os processos de descentralização e autonomização que se observam na atualidade".

Nesse cenário contemporâneo, considerado complexo, chama-se a atenção para a polifonia presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 (CURY, 1997), nem sempre afinada com os discursos de uma política que se diz democrática. O destaque é para os dois eixos básicos que fundamentam a LDBEN: o eixo de flexibilidade e o eixo da avaliação. Se, por um lado, o eixo da flexibilidade apresenta a possibilidade de descentralização, de diminuição dos controles burocráticos, como, por exemplo, os chamados projetos pedagógicos das escolas, a valorização da diversidade cultural e a própria gestão democrática, por outro lado, o eixo da avaliação externa ganha força e é desenvolvido pelo próprio Estado.

Os indicadores de qualidade, por sua vez, sinalizam a excelência e a legitimidade das práticas adotadas pelo sistema nacional. De acordo com Dalben (2003, p. 101), a avaliação adotada pelo Banco Mundial está implicada

> na medida da eficiência e privilegia produtos e resultados que permitem comparações. Apresenta características objetivas, tecnocráticas, quantitativas e produtivistas, sempre vinculadas às leis do mercado. A avaliação tem por finalidade uma forma de

[1] A partir de uma noção foucaultiana, tomamos *estratégias* como sendo "mecanismos utilizados nas relações de poder" (CASTRO, 2009, p.120).

> controle político das instituições e dos sistemas, sendo, no caso, fundamental para fortalecer a função controladora do novo Estado avaliador.

No cenário brasileiro, entre as iniciativas de avaliação do MEC, destacam-se: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC). Tais processos de avaliação expressam uma concepção do papel do Estado na condução das políticas educacionais brasileiras. O SAEB, lançado em 1992, tem por objeto o próprio sistema de ensino e considera a avaliação do rendimento do aluno um dos indicadores educacionais mais relevantes. Desse modo, além de medir o desempenho escolar, tal sistema coleta informações para caracterização dos alunos, professores e diretores, bem como das condições físicas e dos equipamentos das escolas. Nessa lógica, pode-se definir o SAEB "como um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas de ensino" (SOUSA, 2002, p. 30). Em relação ao ENEM, criado em 1998, tendo como objeto de avaliação o aluno egresso do Ensino Médio, salienta-se que seu modelo de avaliação "busca verificar a capacidade do participante de utilizar o conhecimento construído durante o seu percurso de escolarização em situações-problema" (DALBEN, 2003, p.103). A concepção de conhecimento usada por seus idealizadores é a de que o conhecimento se constrói a partir das interações realizadas pelo cidadão com a vida, com a história e com as experiências. O ENC, ou Provão, como tem sido chamado, foi instituído em 1995 e insere-se no Programa de Avaliação das Instituições de Ensino Superior. O principal objetivo do ENC[2] é "alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de Graduação, nas instituições de Ensino Superior" (DALBEN, 2003, p. 104). Esse exame é realizado anualmente para os alunos em condições acadêmicas de conclusão de curso.

A partir das análises de alguns autores, parece que os processos de avaliação sistêmica desenvolvidos pelo Governo Federal têm sido justificados como necessários para oferecer referenciais de qualidade e excelência à sociedade, assim como para fornecer aos sujeitos parâmetros de análise e comparação entre sistemas de diferentes regiões do país.

Nas palavras de Martins (*apud* CUNHA, 2006, p. 260), "o discurso que tem fundamentado a necessidade de reformas educacionais contemporâneas vem fazendo apelo à excelência, eficácia e eficiência, à competividade e outros aspectos da racionalidade econômica". Com isso, percebe-se o quanto a melhoria dos sistemas educacionais tem implicação direta com os indicadores de produtividade. "Tal posição é decorrente das mudanças da concepção de Estado, que assume, cada vez mais, uma função regulatória, através dos mecanismos de avaliação" (CUNHA, 2006, p. 260).

É nesse contexto que as políticas governamentais implantaram "um sistema de avaliação externa alicerçado na perspectiva da universalização do padrão de qualidade e no espaço concorrencial que se estabelece entre os

[2] O MEC também avalia as condições de oferta e de ensino das instituições que dispõem dos respectivos cursos. "São feitas visitas *in loco*, orientadas por um manual que contém indicadores e padrões de qualidade a serem examinados. O MEC convoca comissões para a realização dessas visitas e relatórios são elaborados consolidando as observações e análises desenvolvidas sobre a instituição em questão" (DALBEN, 2003, p. 104).

envolvidos" (CUNHA, 2006, p. 260). A avaliação acaba responsabilizando as instituições de ensino – conforme já mencionado – e os sujeitos – questão que será desdobrada na próxima seção – pelos seus sucessos e fracassos.

2. Regulação dos sujeitos, avaliação e currículo

Nesta seção, discutimos brevemente a forma contemporânea de viver, que requer um sujeito aprendente por toda a vida, o qual pode recriar continuamente o seu eu ao tornar-se um agente de resolução de problemas (POPKEWITZ, OLSSON e PETERSSON, 2006); um sujeito empreendedor capaz de desenvolver competências que lhe possibilitem "saber-fazer, saber-viver, saber-escutar, saber-aprender"; um sujeito responsável pela realização pessoal de sua própria vida.

Na lógica neoliberal, ninguém pode ficar fora do jogo da concorrência, e os sujeitos da aprendizagem precisam ser acompanhados para desenvolverem algumas competências que os tornem capazes de ser empresários de si mesmos. Tal racionalidade implica pensar que "os sujeitos, assim como as organizações, precisam se tornar os elaboradores de suas vidas, de suas identidades e imagens [...] A aprendizagem facilita a forma e a otimização dos processos" (WEBER, 2008, p. 125).

É no marco desse entendimento que as questões de currículo ganham força como um conjunto de práticas e saberes articulados, normatizados e regidos por determinada ordem estabelecida, produzindo-se, assim, narrativas e significados sobre os sujeitos e sobre a gestão educacional.

Silva (*apud* MACEDO, 2006 p.287), ao defender "o currículo como prática produtiva e de significação, como relação social e de poder e como prática que produz identidades", entende-o "como artefato que "tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade" (SILVA, 1999, p. 29). Tal legitimidade e autoridade interfere de maneira significativa na identidade individual e na identidade institucional.

Partimos do princípio de que o "currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural" (MACEDO, 2006, p. 288). Isso implica referir que "a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro" (MACEDO, 2006, p. 288). As avaliações de larga escala têm produzido impactos significativos nos currículos escolares. O que é considerado válido ensinar? De que modo as escolhas feitas pelas escolas de forma autônoma em função de uma suposta gestão mais democrática são medidas a partir das avaliações? Quantas escolas têm pautado seus currículos a partir daquilo que será avaliado pelo Governo? Como os *rankings* têm pautado aquilo que deve ou não ser ensinado?

Pode-se dizer que os sujeitos e as instituições precisam aprender o autogoverno e o empresariamento de si, sendo que o seu desempenho será medido constantemente pelos sistemas de avaliação. Nosso desafio é seguirmos refletindo sobre esse assunto.

Conclusão

Acreditamos ter deixado claro, ao longo das duas seções, o quanto a reconfiguração do papel do Estado e o empresariamento da sociedade produzem novas formas de governo de si e de governo dos demais.

Ao mesmo tempo em que passamos por processos de autonomização dos sujeitos e das instituições, somos regulados a partir dos resultados apresentados. Certamente, todo processo avaliativo apresenta indicativos que possibilitam retomar e reavaliar – no caso da educação – os processos de ensino e de aprendizagem. Porém, no caso das avaliações de larga escala, parece que elas acabam funcionando como estratégias de regulação e de normalização do público ao qual se dirigem. A mobilidade e a autogestão acabam por desresponsabilizar o Estado – que passa a atuar principalmente como Estado avaliador –, e as responsabilidades pulverizam-se pelo todo social.

Nosso desafio é refletir sobre essas questões no cenário educacional, no sentido de problematizar e reavaliar algumas políticas educacionais vigentes e as estratégias que colocam em circulação.

Referências:

AFONSO, Almerindo J. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Portugal: Universidade do Minho (Centro de Estudos em Educação e Psicologia), 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB: Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio./ago. p. 258-271, 2006.

CURY, C. R. et al. *Medo à liberdade e compromisso democrático*. LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DALBEN, Ângela Imaculada. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire (orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro; DP&A, 2003. p. 91-112.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo da fronteira cultural. Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio./ago. p. 285-296, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. *Después de classe*: desencantos y desafios de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. The Learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century. *Educational Philosophy and Theory, v*ol. 38, n. 4, p.431-449, 2006.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (org*). Liberdades reguladas*: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Rio de Janeiro: vozes, 1999. p.30-45.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.23-38.

WEBER, Susanne Maria. O "intraempredor" e a mãe; estratégias de "fomento" e "desenvolvimento" do empreendedor de si no desenvolvimento organizacional e na ação afirmativa. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. (Orgs.). *Por que Foucault*?: novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.110-133.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

DESAFIOS DO PROCESSO DE MUDANÇA CURRICULAR EM CURSO DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE*

Souza, M.C.B.M.

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Brasil

E-mail: consouza@eerp.usp.br

Resumo

No Brasil, nos últimos quinze anos, têm havido propostas políticas e legais que apontam para necessidade de transformações nos currículos dos cursos de graduação na área da saúde, tendo em vista consolidar o Sistema Único de Saúde (SUS), vigente desde o final da década de 80, como modelo que se baseia em princípios como a universalidade, a integralidade e a equidade das ações de cuidado. Tais transformações envolvem conteúdos, métodos e avaliação do processo ensino aprendizagem, além das articulações entre universidade e os serviços de saúde, com o sentido de construir uma formação crítico reflexiva e compromissada com as necessidades sociais. Neste contexto, o objetivo do atual estudo é apresentar algumas reflexões sobre os desafios da gestão dos processos de mudança curricular vivenciados em um curso de formação de enfermeiros professores do ensino técnico, em uma universidade pública. Esse curso teve início em 2006 com proposta de formar enfermeiro generalista para atuar nos diversos serviços de saúde e nas escolas técnicas como professor da educação profissional. Além de fundamentar-se em políticas e legislações do campo da saúde, este curso segue orientações político legais da formação de professores no Brasil. Alguns dos desafios presentes na gestão da mudança curricular são: articular a formação do profissional da saúde com a formação do professor; instituir processos coletivos e democráticos para discussões e tomada de decisões; enfrentar resistências geradas nos processos de mudanças e negociar conflitos; construir espaços de formação continuada dos professores com a intenção de ampliar as compreensões sobre conceitos e práticas dos campos da saúde e educação. Esses desafios expressam uma compreensão de currículo como construção histórica envolvendo dimensões políticas, sociais, culturais que conformam as relações intersubjetivas e institucionais.

Palavras-chave: currículo, gestão, formação em saúde.

Introdução

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

No Brasil, nos últimos quinze anos, tem havido propostas políticas e legais que apontam para necessidade de transformações nos currículos dos cursos de graduação na área da saúde, tendo em vista consolidar o Sistema Único de Saúde (SUS), vigente desde o final da década de 80, inserido na Constituição de 1988, representando um marco na garantia do direito à saúde do cidadão brasileiro.

Até a República, no país, a formação profissional em saúde estava associada à noção de aprendizagem pela prática, ou seja, aprendia-se com profissionais mais experientes. Diversas áreas de especialidades não estavam contidas na educação profissional, nem ofertadas no ensino formal. A partir da criação do Conselho Federal de Educação, fica definida a tramitação para autorização de funcionamento dos cursos superiores. A lei Federal nº 5540, de 1968 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, definiu o conceito de currículo mínimo, que vigorou até a substituição pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996). O currículo mínimo (organizado em modelo disciplinar) representava um conjunto de atividades a ser desenvolvido em um período definido, com carga horária pré-fixada, composto por disciplinas consideradas obrigatórias para a profissionalização técnico-científica e disciplinas eletivas oferecidas com objetivo de ampliar ou complementar os conhecimentos previstos para o respectivo curso. Com a aprovação da nova LDB, esse arranjo disciplinar começa ser questionado e a nova perspectiva é das Diretrizes Curriculares Nacionais e não mais os currículos mínimos nacionais (CECCIM; CARVALHO, 2006).

Entre os anos 2001 e 2004 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação da área da saúde, firmando-se nacionalmente que a formação do profissional de saúde deve contemplar o sistema de saúde vigente no país, o trabalho em equipe e a atenção integral à saúde, ao determinar um caráter universal às ações e aos serviços de saúde do país.

As DCNs para profissões de saúde remetem à necessidade de mudanças nos currículos dos cursos da área de saúde. Constata-se a necessidade de voltar para os valores e significados do que se faz e para quem se dirige nossa ação, ou seja, há de se voltar para as práticas cuidadoras, ao trabalho em equipe e ao compromisso com o SUS. Para tal é necessário rever o conceito de saúde, conhecer a realidade local com a qual vai se interagir e estimular a aproximação entre as diferentes profissões e dessas com o SUS, com objetivo de ampliar capacidades de percepção e intervenção sobre a saúde (CECCIM; CARVALHO, 2006).

Tais transformações envolvem conteúdos, métodos e avaliação do processo ensino aprendizagem, além das articulações entre universidade e os serviços de saúde, com o sentido de construir uma formação crítico- reflexiva e compromissada com as necessidades sociais.

Quanto à seleção de conteúdo, não são suficientes os conteúdos prioritariamente biológicos e técnicos, uma vez que construir ações fundamentadas em uma compreensão ampliada do processo saúde-doença, tendo em vista a construção do cuidado integral, o que envolve, inclusive, favorecer a exercício autônomo do usuário, implica incorporação de conhecimentos das ciências sociais. Conhecimentos esses essenciais para o desenvolvimento da prática profissional em perspectiva política e ética. Não se trata, porém, de somente serem incorporados conteúdos, mas construir relações entre conhecimentos de distintos campos de saber, além de enfocá-los de modo articulado à realidade.

Os métodos de ensino também necessitam ser analisados, considerando as abordagens teóricas que os fundamentam, pois não se aprende apenas com a transmissão de conhecimentos cognitivos. Nesse sentido, a necessidade de rever o modo de ensinar em saúde, por exemplo, incluindo os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, pelo uso de metodologias de ensino que os instiguem a participar e assumir responsabilidades no seu processo de formação.

As metodologias embasadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, possibilitam a efetiva participação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2009).

Nesta mesma lógica, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, como um processo contínuo e não pontual envolve auto avaliação, avaliação em grupo e avaliação do professor, podendo ser gerados dados que possibilitam a reflexão e a transformação do ato educativo.

Mudanças na educação dos profissionais de saúde são necessárias e complexas, exigindo aprofundamento e um debate não usual no campo da saúde: o político-conceitual. Nas escolas, as discussões residem em torno da missão e do perfil do profissional a ser formado. A concepção de saúde, muitas vezes, fica implícita, assim como a concepção de conhecimento, educação, entre outros, apresentando um currículo por sucessão de disciplinas (FEWUERWERKER, 2006).

Nesse sentido, muitas vezes, apesar de alguns investimentos financeiros e humanos em processos de discussão curricular de cursos de graduação, as mudanças realizadas ficam restritas ao plano técnico-operacional, sem potencialidade para transformações que efetivem novos modos de pensar e agir em relação à prática profissional em saúde. Essa situação relaciona-se também com os modos de gerir tais processos muitas vezes restritos às dimensões burocráticas, em uma lógica mantenedora das relações hierarquizadas.

Curso Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem: proposta inovadora

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo teve início em 2006, com proposta de formar enfermeiro generalista para atuar nos diversos serviços de saúde, bem como na promoção de saúde no âmbito da educação básica e como professor nas escolas técnicas na formação de auxiliares e técnicos de enfermagem, no contexto da educação profissional. Além de fundamentar-se em políticas e legislações do campo da saúde, este curso segue orientações político legais da formação de professores no Brasil. Como já apontado anteriormente, em nosso país, estamos vivendo movimento de mudanças na formação de profissionais de saúde que vem sendo incentivado desde a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), 1988, o que tem levado a propostas de mudanças curriculares nos cursos de graduação da área da saúde, buscando integrar conhecimentos das dimensões biológicas, psicológicas e sócio-culturais; conhecimentos, habilidades e atitudes; teoria e prática, além da construção de espaços de ensino-aprendizagem que possibilitem a problematização da realidade cotidiana dos serviços de saúde e de educação.

Este curso é oferecido com 50 vagas, no período vespertino/noturno e veio substituir um modelo complementar no qual o enfermeiro bacharel cumpria horas destinadas à formação pedagógica, havendo fragmentação entre a formação específica e a formação pedagógica. A avaliação desfavorável desse modelo, a política de expansão do número de vagas na universidade pública, mudanças nas legislações sobre a formação de professores no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96) e a necessidade premente de investimentos na formação de professores enfermeiros para atuação em cursos de formação de auxiliares e técnicos em enfermagem, tendo em vista a sua implicação na qualidade desses cursos que formam a maioria dos trabalhadores diretamente envolvidos com o cuidado em saúde foram determinantes para a criação deste curso de licenciatura como curso específico, com projeto político pedagógico próprio. Neste curso, tendo em vista o Programa de Formação de Professores da USP, editado em 2004, tendo como base as diretrizes político-legais nacionais, há proposta de articulação da formação específica no campo da saúde/enfermagem com a formação pedagógica (USP, 2004). Cabe ressaltar ainda que este Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem segue também as diretrizes político-legais do campo da formação em saúde, como já citado neste trabalho.

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico deste curso se alicerça na compreensão ampliada do processo saúde-doença-cuidado, na articulação formação-mundo do trabalho e no referencial da pedagogia crítica. Isso supõe articular conhecimentos das dimensões biológica, psicológica e social, contribuindo para a construção de competência política, técnica e ética na atuação em saúde, nos distintos serviços, nas esferas do cuidado individual, coletivo e de gestão e na educação como professor nas escolas técnicas. Supõe ainda a inserção nos cenários reais da prática profissional do enfermeiro licenciado, com a intenção de que a realidade social seja disparadora de processos

significativos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, cenário passível de transformações, desde que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem estejam implicados com as práticas.

Objetivo

Apresentar, a partir da experiência das autoras na gestão pedagógica de curso, entre os anos de 2006 a 2014, algumas reflexões sobre os desafios da gestão dos processos de mudança curricular vivenciados em um curso de formação de enfermeiros professores do ensino técnico, em uma universidade pública brasileira.

Desafios da gestão dos processos de mudança

As funções primordiais de coordenadores de cursos são entre outras, coordenar a implementação e permanente avaliação do projeto político pedagógico do curso, por meio de ação conjunta entre todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Neste sentido, ao ocuparmos estes espaços enfrentamos situações conflituosas e de resistências o que nos levou a refletir sobre algumas situações vivenciadas como gestoras pedagógicas de um curso de enfermagem. Vivemos, no cotidiano, os desafios, os limites, as perspectivas, as incertezas, enfim, o complexo movimento de construir mudanças curriculares, em um contexto universitário nem sempre acolhedor aos valores do Projeto Político Pedagógico (PPP) deste curso.

O Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, desde seu início, vivencia permanente processo de acompanhamento que, muitas vezes, se restringe a uma revisão pontual, dada a dificuldade já apontada de lidar com a dimensão político-conceitual. Nessa revisão permanente, apesar da manutenção das bases conceituais do PPP, diferentes projetos de formação vão se confrontando e, às vezes, se complementando no cotidiano, deixando explícito o caráter de "não neutralidade" que envolvem as propostas educativas.

Esta situação demarca os desafios de construir projeto pedagógico coletivo, cabendo considerar que o PPP se concretiza por meio da organização coletiva, pelo diálogo e respeito (FERREIRA, 2006). Além da complexidade inerente às relações humanas, o trabalho coletivo em torno do ensino de graduação, no contexto deste curso, defronta-se com as condições concretas do trabalho docente na Universidade que, cada vez mais, centra-se na valorização prioritária da prática de pesquisa (CUNHA, 2006).

Cabe ainda salientar que a proposta de construção coletiva enfrenta as estruturas hierárquicas já rigidamente estabelecidas, envolvendo também as diferenças de status dos diversos campos de saber. Gerir o ensino de graduação, no contexto de mudanças curriculares, implica lidar com os "jogos de poder" presentes entre os distintos grupos culturais da universidade (ZABALZA, 2004).

Dada esta complexidade, é limitante centrar a gestão em tarefas burocráticas, porém há ainda desconhecimento por parte de muitos docentes em relação ao sentido pedagógico da gestão de curso, o que acaba por reproduzir processos predominantes burocráticos.

Todos esses limites estão também relacionados à problemática da formação docente. Já é de fato bastante conhecido o limite da ideia prevalente de que a competência científica de uma área específica do saber seria suficiente para o exercício da docência superior, sendo dada pouca importância à formação pedagógica do professor universitário (PIMENTA; ALMEIDA, 2011)

Nesse contexto, apesar dos indicativos político-legais sinalizarem para mudanças importantes nos desenhos curriculares e na construção cotidiana do PPP, há um micro-espaço que precisa ser permanentemente considerado se a proposta for construir mudanças curriculares coerentes com um novo projeto de formação na área da saúde.

Considerações Finais

Cabe ressaltar que o trabalho em Comissões coordenadoras de curso é enriquecedor, mas a cada dia, vai se mostrando mais nítida a necessidade de aprender a gerir este processo institucional, o que implica na avaliação permanente dos avanços, contradições presentes no currículo, a partir da intenção original, e na busca do envolvimento dos docentes, estudantes e dos trabalhadores da saúde, como parceiros essenciais.

A construção de processos de mudanças é desafiante e exige o acúmulo de saberes e atitudes que permitam ações estratégicas e integradas. A necessidade premente de transformar a formação em saúde exige que repensemos a problemática da construção da identidade docente na universidade, valorizando o professor como sujeito em permanente construção, cuja prática é essencial neste movimento de mudança no contexto do SUS. Considerando a problemática da docência na universidade, no que se refere à valorização incipiente da graduação e ao exercício da docência sem fundamentação político-pedagógica consistente, torna-se extremamente difícil colocar em ação um projeto pedagógico que exige a reflexão e ressignificação da prática docente.

Nesse contexto, o trabalho cotidiano do docente quase sempre é circunscrito a uma área de saber específica, com alto nível de especialização, com pouco exercício interdisciplinar. Isso no contexto da formação faz com que cada docente (ou grupos isolados) volte o olhar para "seu pedaço", muitas vezes, sem clareza sobre o sentido da formação. Cada um ou cada área de saber seleciona seus conteúdos e seus modos de ensinar, com pouca articulação e sentido de unidade.

Desse modo, ao serem propostos espaços para discutir a formação e compartilhar decisões sobre para que, o que e como ensinar, os docentes sentem-se tolhidos em sua liberdade, invadidos em seus campos de saber e, principalmente, com o tempo para pesquisa diminuído, havendo pouca disponibilidade para compreender que é extremamente relevante discutir a graduação, articulada à própria pesquisa.

Além disso, ao serem pouco explorados os saberes específicos da docência, torna-se também difícil construir a cultura da educação permanente, tomando a prática pedagógica cotidiana como objeto de reflexão. Parece existir uma significativa resistência ao reconhecimento do não-saber, da necessidade de recriar o dia a dia da sala de aula e aqui nos deparamos com a manutenção de práticas de ensino tradicionais ou, no máximo, pequenas inovações que não tocam nas formas de relações estabelecidas entre os distintos docentes, docentes e estudantes e entre professores e trabalhadores da saúde, bem como usuários. Em suma, prevalece a autoridade dos que "mais sabem/podem".

Essa forma de relação não condiz com a nova proposta curricular que se volta para a construção de relações democráticas que favoreçam a autonomia responsável, a cidadania, a possibilidade do exercício da crítica e da transformação da realidade. Nesse sentido, a própria instituição universidade acaba por ser questionada.

Desse modo, é realmente bastante questionável a possibilidade de transformar o ensino no contexto da universidade, contudo esse é um desafio se a intenção for transformar a formação superior em saúde.

A possibilidade/impossibilidade de transformação envolve questões de ordem político-institucional, mas também relacional-afetiva, tratando-se de fenômeno complexo, peculiar, inerente aos grupos humanos e instituições.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.** *Diário Oficial da União*, Brasília DF, 1996, 23 de dezembro, 34 (248), Seção 1:27. 833-41.

Ceccim,R.B.; Carvalho,Y.M. Ensino da saúde como projeto da integralidade: a educação dos profissionais de saúde do SUS. In: Pinheiro,R.; Ceccim,R.B. e Mattos,R.A. (orgs). *Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação da área da saúde*. p.69-92. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESQ: ABRASCO, 2006.

Cunha, M.I. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: Cunha, M.I (Org.). *Pedagogia Universitária: energias emancipadoras em tempos neoliberais*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2006.

Ferreira, N.S.C. A gestão de educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: Ferreira, N.S.C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5.ed. São Paulo: Vozes, 2006.

Feuerweker, L.C.M.A. Gestão dos Processos de Mudança na graduação em Medicina. In: Marins, J.J.N.; Rego,S.; Lampert, J.B.; Araújo, J.G.C. (Orgs.). *Educação Médica em Transformação: instrumentos para a construção de novas realidades*. São Paulo: Hucitec, 2006, p.17-39.

Pimenta, S.G.; Almeida, M.I. *Pedagogia Universitária: para a formação de professores.* São Paulo: Cortez, 2011.

Saviani,D. *Escola e democracia: teorías da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.* Campinas: Autores Associados,2009.

Universidade de são Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, Comissão Permanente de Licenciatura. *Programa de Formação de Professores.* São Paulo, [Brasil] 2004.

Zabalza, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

* Trabalho é parte do Projeto "A formação de professores no contexto do SUS; políticas, ações e construção de conhecimento", inserido no Programa "Pró-Ensino na Saúde"/CAPES/Brasil – 2037/2010.

Co-autoria – Corrêa, A.K.; Clapis, M.j.

Diálogos entre Pedagogia e licenciatura em música, na visão dos coordenadores dos Cursos

Torres, C. A.R. [1]; Leal, C. M. [2] & Santos, S. J. S. [3]

[1] , [2] , [3] Centro Universitário Metodista IPA

Email: cecilia.torres@metodistadosul.edu.br ; claudia.leal@metodistadosul.edu.br ; sandra.santos@metodistadosul.edu.br

Resumo
As Coordenações dos cursos de Música e Pedagogia do Centro Universitário Metodista IPA, comprometidas com a formação de educadores que atendam aos desafios de uma educação básica carente de currículos escolares significativos, propuseram-se a repensar os cursos em suas especificidades e a encontrar pontos convergentes que propiciassem um diálogo entre eles. Investiram na aproximação dos graduandos durante a trajetória acadêmica, a fim de potencializar a sua atuação interdisciplinar, quando egressos. Partiram do entendimento interdisciplinar como modo de pensar (Morin, 2005) e como elemento para superar os desafios da organização curricular, onde "*o fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares* "(JAPIASSU, 1976, p. 74-75). As Coordenadoras organizaram os cursos para contemplar a transposição dos seus Planos Pedagógicos (PPCs) e dos respectivos Planos de Ensino para um diálogo 'intercursos', tendo como meta a formação adequada de pedagogos e professores de música, como profissionais reflexivos e pró-ativos aos movimentos interdisciplinares. Abriram espaços de diálogo institucional, interdisciplinar em nível docente e discente, ofertaram disciplinas em comum e eventos de formação planejados coletivamente por segmentos dos dois cursos. Também, a partir de incentivos do Governo Federal para fomento e qualificação dos cursos de licenciatura (PIBID), propiciaram experiências de docência planejadas e aplicadas coletivamente em escolas públicas de nível fundamental, não só como práticas interdisciplinares, mas também sociais. Esse diálogo conduziu as Coordenadoras à ações e reflexões que retratam empirias exitosas, mas que também demandam a urgente revisão do isolamento acadêmico em que se dá a formação do licenciando, que quando inserido no complexo espaço da escola corre o risco de perder "*o sentido do conjunto, não sabendo mais situar-se em relação a ele*" (JAPIASSU, 1976, p 94).

Palavras-chave: Licenciaturas, diálogos 'intercursos', interdisciplinaridade

1 Introdução

Muitos são os diálogos no campo educacional que se fazem necessários para promovermos ações e práticas reflexivas que envolvam os alunos da Escola Básica no Brasil no exercício constante da formação cidadã, da corresponsabilidade humana e social. Alguns desses diálogos remetem obrigatoriamente as licenciaturas em busca da interdisciplinaridade entre professores, graduandos e gestores.

Como um dos motes desta discussão, trazemos nos limites deste artigo, algumas possibilidades de diálogos que fomos vivenciando, aprendendo e também oportunizando entre um grupo de licenciandos e de professores dos Cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Porto Alegre/RS ao longo dos anos de 2012 e 2013.

Cabe contextualizar em primeiro lugar como acontece a formação dos Licenciandos no Centro Universitário Metodista IPA[1], no sul do Brasil. Diferente de outros currículos, a formação nos cursos de licenciatura se dá na conjugação de três áreas, a específica, a didático-pedagógica e a humanística. Nessa realidade surge o desafio de equalizar os diversos saberes envolvidos neste processo de formação, promover os diálogos e concretizar nas práticas acadêmicas e escolares como um caleidoscópio de conhecimentos.

No caso dos licenciandos do Curso de Música, que estão habilitados ao final do Curso para atuarem com turmas das séries ou anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, consideramos este diálogo com colegas do Curso de Pedagogia como fundamental para amalgamarmos nossas práticas, encadearmos nossos

[1] Para outras informações sobre os cursos ver no site do IPA www.ipametodista.edu.br

planejamentos e ações no campo pedagógico e específico de cada turma ou faixa etária. Buscou-se na parceria com a pedagogia a sustentação do fazer docente, que se mostrava ainda uma carência na formação dos professores de música.

Com os licenciandos de Pedagogia, que ao final do curso estão habilitados para atuar na docência dos anos iniciais, educação infantil ou educação de jovens e adultos, buscou-se no diálogo mais próximo com o curso de música, a possibilidade de trazer para a prática da escola a cultura, os ritmos, a criatividade e a espontaneidade necessárias à autoria de aprendizagens para crianças, jovens e adultos.

Acreditávamos que para efetivar as práticas interdisciplinares, era necessário estarmos embasados em questões e conceitos das nossas disciplinas específicas, para desta maneira podermos ampliar os horizontes dos conhecimentos, percepções, escutas e aprendizagens específicas dos outros colegas. O que respaldou-se na ideia de que

> A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, a sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas [...] (Nogueira, 2001, p. 27).

O texto a seguir explora justamente isso: complexidades, limitações e potencialidades da relação Música/Educação e Educação /Música na realidade do Centro Universitário Metodista IPA que possui um Programa de Formação de Professores onde se inserem todas as suas licenciaturas. Para isso, ter conhecimento e determinação em relação à importância da disciplinaridade para enriquecemos as investidas interdisciplinares, foi fundamental para sustentar cada movimento que planejamos juntas na aproximação entre Música e Pedagogia.

Contribuições Musicais: entre ações, movimentos, planejamentos e aprendizagens

Com a aprovação da Lei 11.769./2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música como conteúdo obrigatório em todas as escolas da Educação Básica do Brasil, com o prazo de três anos para a sua implementação, findou o longo período sem a Educação Musical formal nas escolas. Anterior a este período o ensino de música estava circunscrito, na grande maioria, aqueles que queriam e podiam buscar conhecimentos musicais em outros espaços que não a escola regular. Desta maneira muitos dos pedagogos e educadores musicais que vão para a sala de aula não tiveram vivências musicais na sua trajetória escolar e, desta forma, estas vivências e aprendizagens ocorrem no espaço dos cursos superiores. Ao mesmo tempo, estes professores das séries iniciais e da Educação infantil sentem a necessidade de estarem instrumentalizados com os conteúdos musicais para suas práticas.

Em relação aos entrelaçamentos entre a Pedagogia e a Música, destacamos as reflexões de Bellochio (2014), no capítulo intitulado “Educação Básica, professores unidocentes e música: pensamento em tríades”, no qual a autora traz memórias suas e argumenta que

> Para compor um pouco mais o cenário em que quero montar meus argumentos, reporto-me às músicas da escola que decorrem de práticas docentes de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e, para tanto, focalizo-me na formação destes professores, em seus processos formativos no curso superior de

> Pedagogia, em seus conhecimentos musicais e pedagógico-musicais [,,,] Assim, pensar na formação musical na Pedagogia requer mirar na complexidade do processo formativo que, por natureza, é de ordem da teoria e da prática (2014, p.50-51).

A partir deste excerto de Bellochio, trazemos também os nossos olhares para a complexidade do processo formativo dos Licenciandos de Música nos aspectos musicais, didáticos-pedagógicos e humanísticos, que serão abordados ao longo deste texto.

Apresentamos o currículo do Curso de Música de Centro Universitário Metodista IPA, organizado em 7 semestres com 3134 horas, o qual oportuniza em seus componentes curriculares uma organização em três categorias:

> Disciplinas específicas do curso, disciplinas humanístico - sociais e disciplinas do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica. Essas três categorias contribuem para a formação de professores/as, observando os princípios norteadores da formação para o exercício profissional, conforme orientações da Resolução CP/CNE 01/02[2] (PPC/Curso de Música, 2011, p. 45)

Esta concepção de matriz curricular pretende enfrentar conteúdos e competências que vão além das especificidades de cada ênfase para se debruçar sobre os valores inspiradores da sociedade democrática como dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, respeitando a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos. Além disso, abarca questões que envolvem o zelo pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade (PPC/Curso de Música, 2011).

Nas disciplinas específicas do Curso há ênfase em práticas instrumentais coletivas e didático-musicais coletivas. Nas práticas instrumentais são trabalhados flauta doce, piano/teclado e violão e nas didático-musicais estão as tradicionais disciplinas de prática de conjunto, Teoria e Pecepção, Harmonia, Arranjo e Composição.

Pontuamos que um dos pontos centrais desta proposta é o fazer musical coletivo, com o foco nos estágios supervisionados que ocorrem nos três últimos semestres do curso e nos espaços do Ensino Fundamental, Ensino Médio e em espaços não escolares como hospitais, ONGs, grupos de idosos, projetos sociais, escolas específicas de músicas, orquestras e tantos outros espaços.

Pedagogia: parcerias e diálogos a partir da incompletude

Para começar, uma provocação: pedagogia é a ciência mais interdisciplinar em qualquer currículo, em qualquer ação educativa, em qualquer espaço educativo. Explico: qualquer disciplina de um currículo, seja língua portuguesa, matemática, história, etc. todas constituem-se interdisciplinares quando se entrecruzam com a ciência da educação. Não há como fazer educação, sem minimamente aproximar-se da ciência da educação, a pedagogia. Não há supremacia nisso, ou prepotência, apenas constatação. No entanto, a reciproca também é verdadeira. A pedagogia, buscando cumprir sua função dentro do processo de ensinar e aprender, no constructo de transformações sócio-culturais, precisa reconhecer suas limitações e articular-se, necessariamente, com outras ciências/disciplinas. Então, se isso é fato, talvez explique porque, desde a década de 80 (no Brasil, e duas décadas antes no resto do mundo) tão pouco se conseguiu transpor a interdisciplinaridade para as práticas educativas. Quem sabe falte perceber que marcar e bem definir a

[2] A Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.

"disciplinaridade" é o ponto principal para melhor compor e significar a "interdisciplinaridade".

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica[3], formado pela Pedagogia

> O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância; os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, [...] devem ser especialistas em adolescência e juventude, isto é, condutores e educadores responsáveis, em sentido mais amplo, por esses sujeitos e pela qualidade de sua relacão com o mundo (DCN, p.54-55)

Para dar conta desse desafio, serve-se a Pedagogia de outras ciências, que a provêm com estudos de psicologia, filosofia, sociologia, antropologia, entre outros. Sem isso, com certeza, não conseguiria ter aporte teórico para desenvolver seus conhecimentos técnicos. Há algumas décadas a Pedagogia compõe assim a formação de educadores, que ao chegarem no campo de trabalho procuram qualificar a transposição desses conhecimentos para a prática. No entanto, essa transposição atende dois extremos: de uma lado os conhecimentos técnicos que sustentam a docência, do outro lado o efetivo fazer docente; ou seja a ação didático-metodológica. Ao longo dos anos, a história da educação vem deflagrando a incompletude na formação docente em relação a essa transposição. No Centro Universitário Metodista IPA, assumimos e desafio de analisar e qualificar os dois extremos, entendendo-os como os elementos que definem a própria pedagogia, que segundo LIBÂNEO (2001, p.6) trata-se de "um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa".

A coordenação do curso de Pedagogia[4], junto ao colegiado docente do curso, iniciou um processo de revisão e atualização das disciplinas que compõem o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e das metodologias das aulas nesse curso noturno de Licenciatura. Onde, respaldados em LIBÂNEO (2001, p. 10) entendeu-se que

> A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicoprofissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação.

Buscou-se assim garantir a qualidade na formação teórica do curso. A partir do que a preocupação recaiu sobre as práticas pedagógicas, onde tomou-se por princípio a capacitação dos graduandos para desenvolverem ações didático-metodológicas que contemplem o desenvolvimento integral dos alunos, através de aulas que resignifique o "aprender" e garantam a função sócio-cultural da escola, para além do acesso aos conhecimento acumulados pela humanidade. Andar nessa direção mostrou a incompletude de uma estrutura de licenciatura que não se basta isolada de outras licenciaturas, pois o que se queria era a aproximação com as práticas, e isso levou ao interesse e a aproximação com o Curso de Licenciatura em Música, ofertado também pelo Centro Universitário Metodista IPA. Entre as coordenações dos dois cursos concordava-se que

> A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. [...] O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática,

[3] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.
[4] No período a que se refere esse artigo, representada pela Profª Me. Sandra Jaqueline Salvador dos Santos

> conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades. [...] A utilização da música, bem como o uso de outros meios, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. [...] (CORREIA, 2003, p. 84-85).

Sem desconsiderar as especificidades de cada curso, sem perder a identidade que marca a formação profissional de cada graduando, as coordenações organizaram aproximações e trocas entre professores e graduandos dos cursos de Música e Pedagogia, conforme relatado na sequência desse texto.

Considerações finais: Diálogos constituídos entre Música e Pedagogia

Várias são as ações contínuas que possibilitam estes diálogos entre licenciandos e professores dos dois cursos no sentido de aproximarmos práticas, saberes e fazeres musicais e pedagógicos. Aos poucos foi-se inserindo nos cursos essa aproximação entre professores, alunos e disciplinas. Inicialmente tiramos proveito dos Projetos Pedagógicos dos cursos, que propunham indiretamente essa aproximação. Podemos citar como exemplo as disciplinas no Curso de Música que são ministradas por docentes da Pedagogia a partir do eixo do "Programa de formação de Professores da Educação Básica" (PROFPEB), como Didática, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação e Teorias do Desenvolvimento Humano, dentre outras. Temos também o contato direto com o curso de Pedagogia através da disciplina "Música e Educação" ministrada por professores do Curso de Música, aos alunos do quinto semestre da Pedagogia. Esse contato dos alunos de um curso, com professores de outro serviu de termômetro para estabelecermos os melhores caminhos para ações mais intencionais.

Propusemos inicialmente ações de planejamento e realização conjunta de Aulas Magnas das Licenciaturas, onde os alunos foram convidados a planejar oficinas, que seriam oferecidas para ambos os cursos. Colocá-los em situação de planejamento onde deveriam compartilhar tempos e espaços sem priorizar mais o que era do seu curso, em detrimento das ofertas do outro, foi um bom exercício para todos os envolvidos. Logo a seguir fizemos o mesmo com a Semana Acadêmica das Licenciaturas com palestras, oficinas, Saraus e apresentações artísticas propostas pelos alunos dos cursos. O êxito de cada iniciativa conduzia-nos a ampliar o desafio de cada proposta.

Merece destaque especial a participação dos dois cursos a partir de agosto de 2012 no Programa PIBID/CAPES, com Subprojetos que integraram licenciandos dos cursos em parcerias, estudos, planejamentos de oficinas e práticas pedagógico musicais, em um exercício de docência compartilhada e integrada, ensinando e aprendendo. Nele, alunos bolsistas de ambos os cursos iam a campo nas escolas públicas de Porto Alegre. Lá planejavma e aplicavam oficinas variadas. O caráter interdisciplinas das oficinas deflagrou aos bolsistas do Projeto, aos professores e gestores das escolas, o quanto os movimentos interdisciplinares podem contribuir com os desafios atuais da educação, ressignificando o ensinar e o aprender.

Neste sentido, as Licenciaturas do Centro Universitário Metodista IPA articulam desde a sua matriz curricular até em atividades da vida acadêmica o exercício do interdisciplinar, planejando e executando ações pedagógicas dentro e fora do âmbito do Centro Universitário.

Outros diálogos são estabelecidos e ampliados entre as Coordenadoras dos dois cursos com a participação delas em um Colegiado Comum e, desta maneira, leituras, ideias e propostas pedagógicas são

compartilhadas, organizadas e depois socializadas entre o coletivo de professores, buscando assegurar que ao serem propostas para os alunos, haja coerência e equilíbrio suficiente para dar uma boa estrutura ao diálogo que estamos construindo.

Neste sentido concordamos com as ideias de Bellochio (2014) em relação a estes diálogos e práticas entre as áreas, ao destacar que

> O desejo é de que a experiência musical mova-se, lado a lado com participação, com doação pessoal, interna/social, individual/coletiva. Como venho expondo em outros momentos, simplesmente posso pensar: o quanto me deixo levar diante de uma audição? De uma execução musical cantada – tocada? O quanto me deixo suspender pela imagem/sonoridade musical sem me desviar? O quanto estou conjuntamente vivendo a experiência, quanto participo e deixo-me invadir pelo outro que está comigo? (2014, p.60).

Acreditamos que estas experiências vivenciais de interdisciplinaridade estruturadas inclusive a partir das matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Música do Centro Universitário Metodista IPA contribuam para a construção de um pensamento interdisciplinar na Educação Básica Brasileira.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, C. Educação Básica, professores unidocentes e Música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, C; GARBOSA, L. W (Org.) (2014*). Educação Musical e Pedagogia – pesquisas, escutas e ações*. Campinas: Mercado de Letras

DELLORS. J. (2010). Educação: um tesouro a descobrir. UNESCO

CORREIA, M. A. (2003). Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. *Revista Luminária*, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.

NOGUEIRA, N. R. (2001). Pedagogia dos projetos: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo. Érica.

PPC Curso de Licenciatura em Musica/2011. Centro Universitário Metodista IPA: Porto Alegre

Sites:

WWW.ipametodista.edu.br

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 12

CURRÍCULO, DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PRÁTICAS CURRICULARES NA ALFABETIZAÇÃO DE IDOSOS: O OLHAR DE QUEM APRENDE

Martins F., L. J. [1]

[1] Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Email: lourivalfaed@gmail.com

Resumo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico realizada com idosos em processo de alfabetização que procurou identificar práticas curriculares exitosas no desenvolvimento da oralidade, da escrita e da leitura de alfabetizandos(as) com mais de 65 anos de idade. A inquietação que gerou o tema/problema é parte do compromisso do programa de ensino, pesquisa e extensão TEIA - Trabalho Integrado em Alfabetização de Jovens e Adultos que coordenamos no Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina. Foram selecionados intencionalmente cinco participantes residentes na Região da Grande Florianópolis. As entrevistas analisadas apontaram as seguintes dimensões: a cumplicidade com o (a) professor alfabetizador (a) como elemento central no processo de aprendizagem de idosos, o choque com jovens nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, o desejo de escrever que se remete em todas as categorias geracionais a alegria de ler o primeiro texto na terceira idade e o poder da escrita nas diferentes situações da vida. Assim, este trabalho reafirma o compromisso de uma educação para todos(as). Entende-se que todos têm o direito de "dizerem" as suas palavras. Compreender este mundo, reinventá-lo.

Palavras-chave: Alfabetização de idosos; práticas curriculares; leitura e escrita

1 Considerações Iniciais

A minha dedicação à alfabetização de jovens, adultos e idosos e, conseqüentemente pela temática deste artigo, nasceu na infância, na tranquila cidade de Laguna, litoral Sul Catarinense.

Tendo nascido de uma família pobre, comecei a compreender que no mundo, qualquer que seja a atividade exercida, será no encontro com o "outro", na abertura para o diálogo, que encontraremos subsídios para nossa existência. Ao

tentar compreender este mundo, bem como, ao possibilitar ao outro que também melhor nos compreenda, estaremos ampliando nosso espaço como gente e como profissionais da Educação.

Registro então que minha mãe para dar conta da renda familiar cuidava de idosos. De todas as pessoas, idosos que minha mãe cuidou a que me chamou mais atenção foi Rosa a quem carinhosamente chamávamos de Rosinha.

Rosinha, na ocasião em que veio morar conosco, já estava com 97 anos. Lúcida, feliz, ela fazia com que a família sentasse ao seu redor para contar histórias, (reais ou místicas). Eram histórias com precisão de detalhes pela emoção vivida.

Neste caminhar da vida, já no contexto profissional de comecei a trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

E, minha história na Prefeitura de Florianópolis, como educador, começa no ano de 1995, quando após um concurso para professores substitutos fui convidado a integrar o corpo de coordenadores da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Já em 1998 começamos a ser docente em turma de alfabetização de jovens e adultos em São Jose SC. A experiência docente em São José colocou-me na posição de sujeito que procura conhecer. Aprendi com Morais (1986, p.32) que: “Ensinar é algo que nasce em um compromisso de vida pelo saber e de um gosto pelos encontros humanos.”

Em 2004 já mestre em educação, realizei um concurso publico na Universidade do Estado de Santa Catarina me efetivando na disciplina de alfabetização e letramento no departamento de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação –FAED/Udesc.

Desde 2005 coordenamos no referido departamento o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão TEIA – Trabalho Integrado em Alfabetização de Jovens e Adultos e Idosos que já esta em sua terceira edição

Por meio do referido programas acompanhamos turmas de alfabetização de jovens e adultos na região da Grande Florianópolis –SC.

Sendo assim a artigo e parte das reflexões decorrentes da pesquisa.

2 O Caminhar Metodológico

Conforme Rezende (1990) a fenomenologia busca a compreensão, no entanto, tem-se clareza que é impossível alcançar o sentido pleno de qualquer fenômeno. Neste sentido, uma postura fenomenológica apresenta como preocupação a descrição da realidade, desde que, o ponto de partida da reflexão seja o próprio homem.

Pensar Fenomenologicamente é um desafio que flui cotidianamente em minha caminhada. Gadotti (1993, p.160) nos diz “O método fenomenológico procura descrever e interpretar os fenômenos, os processos e as coisas pelo que eles são, sem preconceitos. Mais do que método é uma atitude.”

É com esta atitude que entendo a Fenomenologia ao mesmo tempo, enquanto filosofia e método que a pesquisa foi realizada com 05 cinco idosos em processo de alfabetização em turmas na região da Grande Florianópolis.

Como a vida a Fenomenologia é inacabada. É risco, é desafio e procura, é partir do irrefletido e pensar sobre ele. É acima de tudo, uma opção de vida, um perguntar infinito sobre nossa existência.

Segundo Moraes (1993), a Fenomenologia é ao mesmo tempo uma filosofia e um método para se chegar a compreensão dos fenômenos, aquilo que se manifesta em si mesmo à consciência que se torna visível.

Rezende (1990) nos ensina que cada pesquisador em fenomenologia descobre o seu caminho, sua atitude e seu olhar para o fenômeno.

Neste sentido foram selecionados intencionalmente de 05 alunos em processo de alfabetização, idosos com mais de 65 anos. Destes, 05 participantes, 01 reside Florianópolis 01 em São José, 01 em Santo Amaro da Imperatriz, 01 em Biguaçu e 01 em Palhoça. Todos os municípios mencionados pertecem a região da Grande Florianópolis. Procuram representar os principais municípios da região em questão. Registra-se que os mesmos estudam nas turmas de Alfabetização dos referidos municípios e já são conhecidos pelo pesquisador em função de nosso Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão TEIA – Trabalho Integrado em Alfabetização de Jovens e Adultos e Idosos desenvolvido na Udesc desde 2005. Registra-se ainda, que, atualmente, em nossa atuação no Grupo de Pesquisa Cultura Impressa e Digital do Programa de Pós Graduação em Gestão da Informação da Udesc, buscamos analisar as práticas de leitura e escrita em contextos cada vez mais plurais e complexos da Sociedade Informação, incluindo neste cenários a alfabetização de adultos e idosos.

Por uma questão ética e por solicitação dos idosos foi guardado o sigilo dos nomes dos educandos/idosos das suas respectivas professoras alfabetizadoras, bem como a escola em que estudam nas turmas de alfabetização.

As entrevistas foram realizadas no período noturno nas escolas em que os mesmo estudam na ocasião da pesquisa. Cada entrevista durou em torno de 60 minutos.

Todas as entrevistas ocorreram num clima de abertura. Os dados fluíram destas perguntas iniciais: colega, como você já sabe, estou realizando uma pesquisa e neste sentido a sua participação é fundamental. Gostaria que você falasse abertamente no tempo que desejar sobre: qual a sua avaliação sobre seu processo de aprendizagem na alfabetização? Como você está se vendo em relação à leitura e a escrita após ingresso na Educação de Jovens e Adultos? A analise dos dados realizamos embasados em Giorgi (1985).

Após a entrevista, a transcrição fiel dos depoimentos, o pesquisador em reunião com os participantes socializou de forma individual e coletiva as dimensões da pesquisa. Cada participante na ocasião apontou um nome fictício que gostaria de ser nomeado quando da sistematização e socialização dos dados.

O quadro dos nomes com o município de origem bem como idade por ocasião da socialização dos dados aos participantes ficou assim estabelecido

1 – Antônio - Florianópolis – 75 anos

2 – Laura - Santo Amaro da Imperatriz – 81 anos

3 – Pedro – Biguaçu – 69 anos

4 – Maria – São José – 88 anos

5 – Fátima – Palhoça - 67 anos

Salientamos que os dados foram analisados num dialogo com a fenomenologia bem como com a produção teórica atual relacionadas a alfabetização e letramento.

2.1 Dimensões da pesquisa

Assim, o movimento de ir vir aos dados possibilitou-me neste momento chegar as seguintes dimensões.

2.1.1 O desejo de escrever que se remete em todas as categorias geracionais

Sabe, professor a gente vê os filhos crescendo, daqui a pouco eles estão na escola escrevendo e a gente ali sem saber o que fazer é uma tristeza misturada com um sonho de saber pegar o lápis na mão e colocar algo no papel – Laura

Cara todo tempo da minha vida que trabalhei eu dependia de um colega para escrever. Mesmo um simples bilhete. Agora hoje já velho eu rapaz, eu mesmo posso escrever o que desejo. Pedro

Minha filha foi diretora de escola. Eu tinha vergonha de admitir que não sabia escrever. Quanto tempo perdi na vida. Hoje já consigo até mandar e-mail. É um luxo criatura saber escrever em qualquer idade da vida. Fátima.

Os idosos em processo de alfabetização revelam que sentem o desejo de escrever, de pertencer a sociedade Letrada. Estão inseridos em mundo cada vez mais globalizado onde as pessoas correm apressadamente na busca de novos conhecimentos. Möl (1997) nos adverte que com o desenvolvimento da informática e da tecnologia avançada, nas perspectivas da pós - modernidade, o domínio do conhecimento desempenhará um papel mais decisivo nas atividades sociais e produtivas do desenvolvimento. A necessidade da apropriação da leitura e da escrita, no mundo contemporâneo, continua se impondo uma vez que vivemos numa sociedade letrada, complexa em sua diversidade cultural. Na atualidade a exigência da alfabetização torna-se quase um fator de sobrevivência.

Aprendemos com Bagno (2009) que escrita funda-se na vida. Assim todas as produções textuais molham do contexto social onde estão inseridas.

Neste sentido Faundez (1969) nos ensina que a alfabetização vai alem de ser considerada como simples processo de aprendizagem da leitura e da escrita de uma língua determinada historicamente. A dimensão da alfabetização se ampliou, e hoje, ela é quesito fundamental na permanente criação e recriação da sociedade. Os idosos revelam que não existe uma idade certa para o humano ser alfabetizado.

Fuck (1994) enfatiza o direito a aprendizagem em qualquer fase da vida. È perceptível que o desejo de escrever faz parte de pessoas inseridas em sociedades grafocêntricas.

2.1.2. A alegria de ler o primeiro texto na terceira idade

Eu estava numa missa. E li pela primeira vez a saudação inicial. Foi emocionante. Sempre pegava os folhetos e hinários e não sabia ler e disfarçava que sabia sabe. Hoje é uma alegria eu posso ser chamado e ler na frente de todo mundo. Antonio.

Eu te digo que é uma alegria ler na terceira, eu penso professor que é uma alegria saber ler não importa o tempo nem a idade.. Laura

Eu leio coisas no celular que meus filhos e netos me mandam. Mando inclusive mensagem pelo celular. A primeira vez que conseguir mandar uma mensagem pelo meu celular meu coração disparou. Eu quase não acreditava. Eu sei escrever e mais eu ser ler o que escrevo. Fátima.

Snyders (1993) alerta que somente se o aluno sentir alegria nas aprendizagens da escola é que poderá avançar em busca do que não conhece.

Na fala dos sujeitos a alfabetização frutifica não apenas como domínio do código, mas como abertura e possibilidade de viver o mundo de forma mais enriquecedora por meio da leitura. Partimos da compreensão que leitura é entendida nessa contexto como um processo ativo, no qual o leitor idoso interage criando hipóteses, mobilizando seu conhecimento prévio em função de novos sentidos a cada oportunidade de leitura.

Soares (2001) aponta justamente a dimensão significativa que o letramento enquanto uso e intercambio social da língua materna pode oportunizar. Por isso fica tão evidente a alegria da leitura do primeiro texto em função de todas as oportunidades posteriores a esta aprendizagem.

Aprendemos com Moll (1996) que uma alfabetização realmente comprometida gera no outro o gosto pelo saber, e por tudo que a relação leitura e escrita pode oportunizar.

Para Geraldi (1997) a leitura implica não somente o acesso ao mundo da escrita, mas o acesso a novas possibilidades de falar, de expressar de dizer já que a configuração textual nunca é fixa.

*E*ntendemos como Koch e Elias (2006) que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa e de produção de sentidos. Cada leitor traz consigo um universo de conhecimento que lhe é singular e que será evidenciado em cada texto lido. A experiência com idosos nos demonstra que a leitura é sobretudo uma experiência formativa. E ainda Geraldi (1997) no ensina que na leitura outro é sempre a medida. Cada texto a ser lido tem a sua intencionalidade. Os depoimentos nos revelam que essa noção de alteridade é possibilitada inclusive por práticas de leitura entre os idosos e seus familiares.

Nesse contexto que a alfabetização se dá por meio do processo de textualização aprendemos com Kleiman (1995) que ler então extrapola o mero decifrar de um código em busca de um sentido único. Os idosos nos revelam que ler é uma constante atuação do leitor sobre o texto. Esse entendimento só é viável numa linha de aprendizagem que tem por base a concepção interacional da língua, em que os sujeitos idosos são ativos e os sentidos construídos na interação texto-sujeitos.

2.1.3 O poder da escrita nas diferentes situações da vida

Tu vai achar até estranho, mas a relação com meus filhos e netos melhorou. Uso até facebook. Fátima

Quando estou nas minhas filhas posso atender ao telefone e anotar os recados com facilidade. Simples né. Não! Liberdade de não esperar para falar o que foi. Posso deixar por escrito – Maria

Assinar o teu talão de cheque é tudo de bom. Pedro

Estou escrevendo poemas. Meus filhos estão ansiosos para lerem. Guardo a sete chaves. Antonio.

Rezende (1984) vai nos afirmar que sendo o mundo cultural lugar de conflitos entre o homens, a educação terá como objeto a libertação de todas as formas de alienação, dominação e opressão.

Sob esse prisma quando pensamos em alfabetização entendemos como Rodrigues (1997) que a mesma não se restringe apenas a dotar os indivíduos de certas genialidades para ler e decodificar símbolos e letras. Ao se alfabetizarem, os indivíduos também se instrumentalizam para comprrender e reconstruir a sua realidade.

Numa leitura de Braslavsky (1993) este ainda é um grande desafio que se coloca a escola contemporânea: alfabetizar com qualidade e competência

Já Cagliari (1998) desafia a nos professores alfabetizadores a busca pelo compromisso e rigor pedagógico e cientifico visando a aprendizagem daquele que se alfabetiza.

3 Considerações Finais

E, nesse contexto flui como emergente a necessidade de novas leituras, leituras críticas em que o novo é aceito, não enquanto imposto, mas assumido coletivamente. Pensar na Alfabetização de Jovens , Adultos e idosos exige de nós compromisso. Compromisso este não com a manutenção da sociedade que está posta, mas com sua transformação. Isto na alfabetização é ter clareza que a mesma jamais pode reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases. Na pesquisa em tela as dimensões relacionadas a prática pedagógica na alfabetização de jovens e adultos, bem como, o trabalho com jovens e idosos em turmas de alfabetização ainda estão sendo alvo de análise. É imperioso porem afirmar, que este trabalho reafirma o compromisso de uma educação inclusiva. Entende-se que todos têm o direito de “dizerem” as suas palavras. Compreender este mundo reinventá-lo.

Referências:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando introdução a filosofia.* São Paulo: Moderna, 1993.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso:* por uma pedagogia da variação linguística. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASLAVSKY, Berta. *Escola e alfabetização.* São Paulo: UNESP, 1993.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu.* São Paulo: Scipione, 1998.

CAPALBO, Creusa. *Correntes filosóficas contemporâneas e suas implicações no trabalho do serviço social.* 1979. (Coleção Temas Sociais) (Mimeo.)

CAPORALINI, Maria Bernardete Santa Cecília. *A transmissão do conhecimento e o ensino noturno.* São Paulo: Papirus, 1991.

COSTA, Maria Teresa Amaral. *O olhar do universitário como existência*: o projeto de vida como desafio do III milênio. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio Grande do Sul: PUC, 1998.

CRITELI, Dulce Mara. Para recuperar a educação. *In*: *Todos nos ninguém: um enfoque fenomenológico do social.* Moraes, 1981.

FAUNDEZ, Antônio. *Oralidade e escrita.* São Paulo: Paz e Terra, 1969.

FRANÇA, Carlos. *Psicologia fenomenológica:* uma das maneiras de se fazer. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam.* Coleção Polêmicas do Novo Tempo. São Paulo: Cortez, 1982, p. 22.

____. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUCK, Irene Terezinha. *Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas.* Série educação. São Paulo: Ática, 1993.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIORGI, Amadeo. *Phenomenology and psychological reseach.* Pittsburg Dusquene University, 1985.

KEEN, Emet. *Introdução à psicologia fenomenológica.* Trad. Helena de Barros Condes Rodrigues. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

KLEIMAN, Angela.(org). *Os significados do letramento.* Campinas. Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaca; ELIAS Vanda Maria. *Ler e comprender os setidos do texto.* 2 edição. São Paulo: Contexto, 2006.

LUIJPEN, Wilhelmus Antonius Maria. *Introdução a fenomenologia existencial.* São Paulo: E.P.U., 1973.

MANSINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. *In*: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional.* 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Joel, BICUDO, Maria Aparecida Virgini. *A pesquisa qualitativa em psicologia:* fundamentos e recursos básicos. São Paulo, 1983.

MERLEAU-PONTY M. *Ciências do homem e fenomenologia*. Trad. Selma Tannus Muchail. São Paulo: Saraiva, 1973.

____. *Fenomenologia da percepção.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MÖL, Maria de Lourdes da Costa. *Educação de Jovens e Adultos:* realidade da alfabetização. Dissertação de Mestrado. Blumenau: FURB, 1997.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensino e o aprender.* Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAES, Roque. *Fenomenologia: uma introdução.* Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 24, p. 12-24, 1993.

MORAIS, Regis de Oliveira. *O que é ensinar.* São Paulo: EPU, 1986.

MTZLER, Ana Maria, CARPENA, Lygia Becker, BORGES, Regina Maria Rabelo. Fenomenologia como filosofia e como método de investigação em pesquisas educacionais. *In*: ENGERS, Maria Emília A. (Org.) *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação:* notas para reflexão. EDIPUCRS, 1994.

REZENDE, Antônio Maria. *Concepção fenomenológica da educação.* São Paulo: Cortez, 1990.

ROCHA, Ani Dutra Coleho da. *O conceito de alfabetização.* Porto Alegre, 1984. (mimeo).

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola:* o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Pesquisa em educação com base na fenomenologia.* (abordagem com base na experiência vivida pela autora, enquanto estudante, professora e pesquisadora). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1987. (mimeo.)

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes:* reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

____. *Pedagogia progressista.* Trad. Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra: Almedina, 1974.
SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

THOMAZ, Teresa Cristina. *Significação do aprender matemática.* Projeto de Dissertação de Mestrado. PUCRS, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.* 2. Ed. São Paulo: Libertad, 1994. (Séries Cadernos Pedagógicos do Libertad).

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO NÍVEL MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA ESCOLA ESTADUAL FERREIRA ITAJUBÁ EM NATAL/RN, BRASIL

Torres, J. M. S. [1]; Souza, S. C. de[2]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Email: joanamariatorres@live.com; samir.souza@ifrn.edu.br

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores na educação básica. O programa é destinado a alunos dos cursos de licenciatura das Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública. O objetivo do PIBID é inserir os licenciandos no cotidiano da escola pública, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de aprendizagem. Partindo deste objetivo, atuamos no PIBID de Geografia na Escola Estadual Ferreira Itajubá, em Natal/RN, Brasil, e aplicamos a metodologia da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) no currículo de geografia em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Esta experiência foi precedida por um estudo analítico dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Geografia, do Projeto Político Pedagógico e do Currículo do Ensino Médio adotado na escola. Após este estudo, foram elaborados os planos de aula utilizando a ABRP como metodologia de aprendizagem que tem como princípios básicos: a aprendizagem centrada no aluno, a investigação como um processo de produção de conhecimento, o trabalho em grupo e a avaliação de forma contínua. Após um ano de atuação do PIBID na escola, avaliamos o resultado final por meio de um questionário de opinião com os alunos, no qual obtivemos resultados positivos e negativos. Positivo: a ABRP teve grande eficácia para produzir conhecimento geográfico contextualizado, e para efetivar os objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares de Geografia para o Ensino Médio. Negativo: a baixa carga-horária destinada à disciplina de Geografia. Apesar deste ponto, avaliamos que o resultado final foi satisfatório e que a ABRP é uma metodologia eficaz para o currículo de geografia no Ensino Médio.

Palavras-chave: PIBID; ABRP; Geografia; Ensino Médio; Currículo.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A organização curricular da Geografia no Brasil, apesar de várias modificações, tem reproduzido por décadas a imagem de uma disciplina teórica e abstrata. O aluno, tanto da educação básica quanto o universitário é muitas vezes desestimulado a pensar e a problematizar o espaço e a sociedade. Assim, para complementar o estudo e a prática docente dos alunos dos cursos de licenciatura no Brasil foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2009, com o objetivo de inserir os alunos dos cursos de Licenciaturas no cotidiano da escola pública, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de aprendizagem.

No IFRN, no âmbito da licenciatura em Geografia, o PIBID desenvolve-se em seis escolas estaduais na cidade do Natal, com um total de trinta bolsistas. O nosso campo de atuação é na Escola Estadual Ferreira Itajubá (EEFI), na qual desde o segundo semestre de 2012 vem sendo desenvolvido o programa no nível fundamental e médio.

O objetivo deste trabalho é propor modificações ao nível de introdução de novas metodologias de aprendizagem (ABRP) no currículo de geografia do ensino médio na EEFI em Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Metodologia que permite ao professor vivenciar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e que incentive o aluno a desenvolver a autonomia na produção do conhecimento por meio de um ensino que promove a atitude de investigação e a habilidade para resolução de problemas.

2 O currículo de geografia da Escola Estadual Ferreira Itajubá e a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas

2.1 O currículo de Geografia da Escola Estadual Ferreira Itajubá

Inicialmente, espera-se que a estrutura curricular de qualquer nível de ensino, proporcione ao aluno a formação cidadã e que ele “aprenda a ler, a escrever, a calcular, conheça e saiba interpretar a sua história, domine e saiba utilizar seu espaço, tenha acesso ao acervo de conhecimentos científicos e tecnológicos acumulados pela humanidade, acompanhando e compreendendo seus avanços” (Saviani, 2006). Para isso, deve haver articulação entre os professores de modo que seja detectado o essencial a aprendizagem de cada área do conhecimento, pois “do ponto de vista do currículo, o conteúdo das disciplinas escolares guarda relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as ciências de referência, e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método” (Saviani, 2006). O currículo deve ser organizado de modo a contemplar tanto o conteúdo quanto o método.

O currículo de Geografia adotado no Brasil, por sua vez, já sofreu várias transformações. Por muito tempo a Ciência Geográfica permaneceu isolada por ser vista como um saber extremamente abrangente e subjetivo (quando não meramente descritivo e memorizador). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são adotados como base curricular e cabe a cada escola elaborar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) a fim de organizar o trabalho pedagógico, discutir os problemas próprios da escola e buscar alternativas viáveis a suas resoluções.

Neste sentido, realizou-se uma análise das bases curriculares adotadas pela Escola Estadual Ferreira Itajubá, e os pontos mais relevantes no que tange a relação da comunidade escolar com os documentos que regem o

funcionamento da escola, que são: as ações de organização interna tomam como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-lei Nº 9.394/96) e os modelos de plano de gestão e as experiências de outras escolas sem considerar as particularidades da própria escola; a falta de conhecimento por parte dos docentes, alunos e técnicos com relação ao conteúdo dos documentos; e a não efetivação da maior parte dos objetivos e iniciativas presentes no PPP. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem: a prova escrita ainda é o principal parâmetro de avaliação da aprendizagem; os temas transversais são trabalhados pontualmente por uma ou outra disciplina; os pais não participam dos encontros de pais e mestres; a formação continuada dos professores não é incentivada nem tampouco efetivada.

Portanto, observou-se que muitas vezes a realidade (prática) da escola difere dos objetivos (teóricos) propostos pelo PPP e pelos conteúdos curriculares adotados na escola, há um currículo oculto que não é identificado por docentes e gestores educacionais. Com isso, para construir um ambiente propicio a formação do conhecimento ético, crítico e cidadão não basta apenas desejar fazer, é necessário unir todos os atores sociais e transformar os recursos disponíveis em ações concretas para o melhoramento da educação e da relação escola, indivíduo e sociedade. Pensando neste possível melhoramento e na modificação do processo de aprendizagem, atuamos por meio do PIBID de Geografia/IFRN e utilizamos a ABRP para desenvolver os conteúdos curriculares de geografia em uma turma do 1º ano do Ensino Médio.

A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) surge como uma metodologia centrada no aluno cujo foco principal é a aprendizagem. Na ABRP o ensino torna-se um meio de se alcançar o aprendizado, e este se dá através do desenvolvimento da competência para a resolução de problemas, que por sua vez, incita a responsabilidade social e a atuação cidadã.

2.2 A Metodologia de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas

A “Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas surgiu por volta dos finais dos anos 60 na Universidade de MacMaster (Canadá) e inícios dos anos 70 nas Universidades de Limburg (Holanda), Manchester (Inglaterra) e Newcastle (Austrália)” (Carvalho & Dourado, 2013). O objetivo inicial foi aproximar a teoria da prática de modo que o aluno atuasse diretamente na formação do próprio conhecimento. Desta forma, a ABRP tem como principais características: a aprendizagem centrada no aluno e o trabalho em grupo; o professor como tutor; um cenário para identificação das questões-problema e de meios para solucioná-los; uma avaliação progressiva e qualitativa.

Cabe ao professor tutor à função de elaborar o cenário a partir de “um contexto problemático que possa fazer emergir os problemas a tratar ou os problemas que permitam abordar os conceitos selecionados” (Leite & Afonso, 2001). O cenário deve “abordar assuntos, do dia-a-dia escolar, familiar, profissional ou social, relevantes para os alunos a quem se destina” (Carvalho & Dourado, 2013), e seu formato pode variar entre textos, imagens, vídeos e áudios.

Após a elaboração, o professor-tutor apresenta o cenário aos alunos e estes iniciam o processo de identificação dos problemas. “Para resolver um problema identificado, os alunos terão que começar por reinterpretá-lo, planificar a sua resolução, implementar as estratégias de resolução planificadas, obter solução (se ela existir) e avaliá-la” (Leite & Afonso, 2001). Na ABRP a ação investigativa ocorre tanto individual quanto em grupo, alternadamente: ora o aluno analisa o cenário, fazendo o levantamento dos problemas e a busca por soluções individualmente, ora se reúne em grupo e através do debate o grupo entra em consenso. É por meio do trabalho em grupo que o aluno constrói e reconstrói seu conhecimento, e é por isso que a ABRP está centrada no aluno, na atuação livre e independente deste, pois “a aprendizagem será significativa quando a referência do conteúdo estiver

presente no cotidiano da sala de aula e quando se considerar o conhecimento que o aluno traz consigo, a partir da sua vivência" (BRASIL, 2008).

Durante todo o processo de aplicação da ABRP, compete "ao professor a tarefa de promover a clarificação dos problemas formulados, a rejeição de problemas irrelevantes, a constatação de eventuais sobreposições entre problemas formulados, etc., com vista à identificação dos problemas a considerar para efeitos de resolução pelos alunos" (Leite & Afonso, 2001). Além disso, durante todo o processo de aplicação da metodologia o professor-tutor observa e avalia a atuação dos alunos. Para que a ABRP seja efetivada e obtenha bons resultados, torna-se necessário, principalmente, que "o professor tenha como princípio uma relação aberta e respeitosa com seus alunos, o que implica ressaltar a subjetividade deles, sua história, suas experiências, suas práticas, seus conhecimentos, suas expectativas, seus desejos" (Cavalcanti, 2013).

3 A aplicação da ABRP no processo de aprendizagem do tema "Áreas Protegidas" em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos nesta investigação aplicamos a metodologia de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Ferreira Itajubá na cidade de Natal, visto que a professora investigadora atua nesta escola através do PIBID. A aplicação ocorreu durante parte do quarto bimestre (que continha 26 horas-aula) do ano letivo de 2013, ocupando um espaço de tempo de 3 horas-aula e adotando como tema central "Áreas Protegidas no Brasil" (Quadro 1).

Quadro 1: Esquema das aulas com ABRP

TEMA GERAL: GEOGRAFIA, AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO				
SUBTEMA	**CONTEÚDOS**	**OBJETIVOS**	**CENÁRIO**	**POSSÍVEIS QUESTÕES**
Visão Socioambientalista e as demarcações territoriais	• Áreas naturais protegidas • Áreas protegidas no Brasil e no estado do Rio Grande do Norte (RN)	• Compreender o que são as Áreas Protegidas; • Conhecer a importância das Áreas Protegidas; • Localizar Áreas Protegidas no Brasil e no estado do Rio Grande do Norte.	Vídeo – Unidades de conservação ambiental *http://www.youyoutube.com/watch?v=M061zK6mmXP*	• O que são Áreas Protegidas? • Quando surgiu a ideia de Áreas Protegidas? • Qual é a importância de uma Área Protegida? • Quantas Áreas Protegidas existem no Brasil? Quais são elas? Onde se localizam? • Quantas Áreas Protegidas existem no estado do Rio Grande do Norte? Quais são elas? Onde se localizam? • Qual a importância de se estudar as Áreas Protegidas?

O cenário trabalhado foi apresentado pela professora investigadora, por meio de aula expositiva, preparada em Microsoft PowerPoint. Os alunos foram organizados em cinco grupos contendo cinco componentes cada. No decorrer da exposição do tema foi estimulado o debate de modo que os alunos pudessem compreender os objetivos da proposta e contextualizar o tema.

Ao longo das aulas, os grupos realizaram o levantamento das questões-problemas, seguido da investigação das possíveis soluções para cada questão-problema e na terceira hora-aula apresentaram por meio de slides preparados em Microsoft PowerPoint os resultados obtidos.

Durante toda a aplicação da ABRP, a professora investigadora recolheu e registrou informações pontuais e pertinentes através de uma observação não estruturada. Ao final do bimestre, após o estudo dos seis cenários, foi aplicado um questionário de opinião (Quadro 2), contendo 08 questões objetivas, e elaborado de acordo com a escala tipo Likert, com cinco graus de alternativas que variam de "Concordo Plenamente" a "Discordo Plenamente".

Quadro 2: Resultado do Questionário de Opinião

QUESTÕES	ESCALA DE OPINIÃO (n-25)									
	CONCORDO TOTALMENTE		CONCORDO		NEM CONCORDO NEM DISCORDO		DISCORDO		DISCORDO TOTALMENTE	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A estrutura e apresentação do Cenário facilitou a identificação das questões-problema.	3	12	11	44	8	32	3	12	0	0
A ABRP aumentou o interesse pelos temas abordados e por outros temas da Geografia.	4	16	13	52	7	28	1	4	0	0
A ABRP foi eficaz no seu processo de aprendizagem dos temas abordados.	6	24	12	48	5	20	2	8	0	0
A identificação das questões problemas e a investigação das soluções não apresentaram grandes dificuldades.	3	12	11	44	9	36	2	8	0	0
O estudo orientado para a ABRP ocorreu de modo mais eficiente devido o trabalho em grupo.	12	48	5	20	5	20	3	12	0	0
Em relação à apresentação dos trabalhos de outros grupos, todos apresentaram soluções possíveis e eficazes.	2	8	12	48	9	36	2	8	0	0
Com relação ao seu grupo, todos se dedicaram a ação investigativa e contribuíram na organização dos resultados.	3	12	10	40	8	32	3	12	1	4
Através do estudo orientado para a ABRP foi possível construir um conhecimento mais relacionado ao seu cotidiano.	7	28	13	52	4	16	1	4	0	0

Conforme se observa no quadro acima, no que diz respeito aos cenários e a identificação das questões-problemas uma média de 66% dos alunos concordou que não teve dificuldades, e isso mostra que a estrutura do cenário é de fundamental importância para o estudo orientado já que serve como "ponto de partida". Com relação à aplicação da ABRP e sua eficácia no processo de aprendizagem, uma média de 70% concordou que a metodologia estimulou o interesse pelos temas abordados e tornou eficaz a aprendizagem a respeito destes. No que tange ao trabalho em grupo, 62% concordou que a ação investigativa gerou resultados satisfatórios e que o trabalho em grupo contribuiu diretamente. Por fim, 80% dos alunos concordaram que a ABRP tornou possível a construção de um conhecimento relacionado à realidade cotidiana deles.

Avaliamos o resultado final obtido por meio das observações da professora investigadora, acerca do questionário de opinião e do teste escrito, no qual alcançamos resultados positivos e negativos. Positivo: a ABRP teve grande eficácia para produzir conhecimento geográfico contextualizado, e para efetivar os objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares de Geografia para o Ensino Médio. Negativo: a baixa carga-horária destinada à disciplina de Geografia. Apesar deste ponto, avaliamos que o resultado final foi satisfatório e que a ABRP é uma metodologia eficaz para o currículo de Geografia no Ensino Médio.

4 Conclusões

Com os resultados alcançados nesta investigação pode-se afirmar que os alunos aprenderam por meio da ABRP os conhecimentos da geografia, tanto quanto, se aplicados com a metodologia tradicional de aulas expositivas. Sabemos que a aquisição de conteúdos não é o principal elemento do processo de aprendizagem, que uma boa aprendizagem precisa desenvolver outras competências do aluno no que diz respeito a visão crítica e reflexiva, a capacidade de comunicar os conceitos aprendidos, a capacidade de expressar o conhecimento por meio da linguagem escrita, bem como desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade.

Assim, os resultados do presente estudo, comprovam que a capacidade de resolução de problemas foi bem desenvolvida pelos alunos. Contudo, não podemos afirmar que o bom resultado alcançado garanta que todas as competências necessárias para a formação integral dos alunos foram desenvolvidas, pois sabemos que a aprendizagem é um processo de formação contínua e que a escola pública passa por dificuldades das mais diversas ordens em cada região do Brasil.

Portanto, a partir da experiência de aplicação da metodologia de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas e observando a sociedade globalizada na qual estamos inseridos, acredita-se que é necessário mudar. Mudar a visão que a comunidade tem da escola, mudar algumas metodologias utilizadas na formação de professores, mudar a relação professor-aluno, mudar a forma como os conceitos geográficos são abordados na sala de aula, para valorizar mais a aprendizagem do que o ensino e, principalmente, mudar alguns elementos presentes nos currículos que tornam o conhecimento fragmentado, engessado e descontextualizado.

Referências

BRASIL (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica: Brasília, MEC.

BRASIL (2008). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica: Brasília, MEC.

CAVALCANTI, L S. (2013). Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos (1-20). Anais do 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia-ENPEG, João Pessoa/PB, setembro, 2013.

CARVALHO, C. J & DOURADO, L. G. (2013). Proposta de uma tipologia de cenários usados na Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

LEITE, L. & AFONSO, A. S. (2001). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas*. Características, organização e supervisão (253-260). Boletín das Ciências, 48.

SAVIANI, N. (2006). *Saber Escolar, Currículo e Didática*: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DOCENTES

Giseli Barreto da Cruz

Talita da Silva Campelo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

giselicruz@ufrj.br

Este trabalho pretende compartilhar resultados de uma pesquisa realizada com estudantes de um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública localizada no Estado do Rio de Janeiro, que participaram do Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiado pela Capes – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/BR – durante o período de um ano e meio (agosto de 2012 a dezembro de 2013). A pesquisa objetivou analisar as contribuições do Pibid para a formação de pedagogos docentes, adotando como referência analítica a base de conhecimento profissional docente proposta por Shulman (2005). O interesse por esse estudo se manifestou a partir da problemática que cerca a formação docente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental articulada com a de gestão no contexto escolar e não escolar no âmbito do curso de Pedagogia. A diversidade de ênfases pode tornar ainda mais complexa a formação inicial docente. Diante de um Programa, como o Pibid, que se constitui em torno de dois importantes, porém ainda difusos, paradigmas – relação indissociável entre teoria e prática e parceria entre universidade e escola básica – buscamos investigar o seu diferencial para a formação do pedagogo docente. O que se faz e o que se aprende no contexto de um Projeto Pibid Pedagogia com vistas ao desenvolvimento profissional docente?

É reconhecidamente necessário que os cursos de formação inicial de professores estabeleçam estreita parceria com a escola básica, para que se constituam como espaços de inserção do aluno na profissão, de forma que ele possa rever e reconstituir seus valores e crenças sobre a prática, identificando-se e compreendendo as formas de estar e agir na docência.

A estrutura do Pibid envolve o coordenador institucional, os coordenadores de área (professores formadores da universidade), os professores supervisores (professores das escolas parceiras) e os licenciandos. O Pibid investigado envolvia, inicialmente, um coordenador da área Pedagogia, um professor supervisor, cinco licenciandos e uma escola parceira. Com a expansão de 2013 para 2014, passou a envolver dois coordenadores da área Pedagogia, sendo um para Educação Infantil e outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental, cinco professores supervisores, 26 licenciandos e quatro escolas parceiras.

A constatação de que o Projeto, embora essencialmente focado no ensino, possibilitava a definição de um fértil campo de pesquisa, com empiria definida e consistente material de coleta e organização de dados, estimulou parte do grupo a elaborar um projeto de pesquisa com a finalidade de investigar a iniciação à docência. A pesquisa

teve a intenção de investigar o que se faz e o que se aprende no contexto de um Projeto Pibid Pedagogia com vistas ao desenvolvimento profissional docente, com o objetivo de analisar a contribuição do Programa para a formação de pedagogos docentes.

Para atender ao proposto, foram analisadas as ações, as escritas e os materiais produzidos pelos pibidianos durante o ano de 2013. O segundo semestre de 2012 não foi considerado nas análises, visto que foi ao longo dele que a pesquisa se delineou. O material analisado reúne atas de reuniões, escritas dos bolsistas em estágios diferentes (caderno de campo, diário de campo e escrita etnográfica), propostas de atividades de ensino, filmagem de aulas, apresentações de trabalhos em eventos da área, relatórios e portfólios. A análise ocorreu em três etapas: i. Primeiro, foi elaborado um quadro com os objetivos, descritores e escritas realizadas por todos os participantes; ii. Segundo, foi analisado separadamente o material de cada um; iii. Terceiro, foi analisado de modo articulado a produção a partir do que a segunda etapa da análise possibilitou. Neste trabalho, nos deteremos na análise das produções de quatro dos sete participantes da pesquisa, sendo os quatro estudantes de Pedagogia.

Argumentando que ensinar é antes de tudo entender, Shulman (2005) considera o **conhecimento pedagógico geral** do professor, que à época de sua produção, se constituía do conjunto de conhecimentos em torno de estratégias gerais de manejo e organização da classe, como parte integrante de sua base. Hoje podemos afirmar que tal conhecimento contempla toda uma infinidade de conhecimentos originados em pesquisas sistemáticas das demais áreas de conhecimento aplicadas à Educação. Aceitando a generalidade desse conhecimento de base, sua manifestação, ou não, pode ser apreendida, de forma incipiente ou manifesta, em todas as falas dos pibidianos.

Para o autor, elemento fundamental da base de conhecimento profissional docente é o **conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada** que será objeto de ensino. Esse conhecimento repousa em dois fundamentos: a literatura acumulada na área e o conhecimento filosófico histórico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo. Com relação à atuação docente nos primeiros anos da educação básica, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado representa sonora preocupação entre os formadores de professores. Isso se dá devido ao fato de que muitos licenciandos chegam aos cursos de Pedagogia com faltas na aprendizagem dos conteúdos das fases educacionais anteriores e suprir essa carência no âmbito do curso de Pedagogia é um desafio que requer ser enfrentado, sob pena de professores dos primeiros anos da educação básica, recém-formados, iniciarem sua trajetória profissional sem um domínio significativo do conhecimento da matéria a ser ensinada.

Com relação a isso, uma pibidiana relata a dificuldade que sentiu ao ter que dar uma aula de matemática em uma turma de 1º ano: "*pensei em planejar algo que as crianças já estivessem estudando, então no período da aula elas estavam trabalhando com o sistema monetário com adição e subtração. De início fiquei receosa, pois a matemática sempre foi um desafio, nas regências das disciplinas de práticas supervisionadas, eu recuava e fazia outras escolhas que não abordassem atividades com questões matemáticas*" (Pibidiano A).

Shulman explica que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo como fonte primária do entendimento do aluno com a relação à disciplina. Isso significa que o modo pelo qual esse entendimento é comunicado leva ao aluno o que é essencial sobre um assunto e o que é periférico. Ao

enfrentar a diversidade dos alunos, o professor deve ter a flexibilidade e a compreensão sobre o conteúdo, adequada para conceber explicações alternativas dos mesmos conceitos e princípios.

Ao abordar com as crianças o conceito de auto avaliação, um pibidiano relata a dificuldade que tem em selecionar o que é relevante para os alunos: *"fiquei receoso de ser prolixo, como há muito tenho sido, e expliquei o que considerava suficiente. Entretanto, não fora, e a professora* (regente da turma) *pediu para explicar mais... mesmo assim, ainda não consegui alcançá-las a ponto de deixar claro o que era aquela atividade, e para que ela servia. Algumas crianças acharam que era uma avaliação da professora, em vez de entender que elas avaliariam a si mesmas, como tentei explicar"* (Pibidiano C).

Avaliamos que sua dificuldade se relaciona com o **conhecimento didático do conteúdo**, por este consistir nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. A ênfase está nas maneiras de se representar e reformular o conteúdo de tal forma que ele se torne compreensivo aos alunos. O pibidiano em questão denota ainda encontrar dificuldades.

Este é também o conhecimento que se refere à compreensão docente do que facilita ou dificulta o aprendizado discente de um conteúdo. Assim, o conhecimento didático do conteúdo também inclui o entendimento do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de determinado tópico, bem como as concepções errôneas dos estudantes e suas implicações na aprendizagem. O mesmo pibidiano, complementando a fala anterior, deixa ver sua dificuldade nessa dimensão da sua base de conhecimentos: *"a professora* (regente da turma) *então complementou minhas explicações, ao ver que eu não estava conseguindo dar um fechamento ao assunto, conforme ela mesma tinha me sugerido em um dado momento da conversa anterior sobre a atividade. Eram coisas em que pensei em falar. Não havia mistério. Apenas o discernimento do que falar e em que momento, para ficar didático para este grupo de crianças*" (Pibidiano C).

Para Shulman (2005), a chave para entender o conhecimento didático do conteúdo repousa na interseção de conteúdos diversos e os da pedagogia, na capacidade que um professor tem em transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos.

As falas dos pibidianos evidenciam que este é um dos conhecimentos que exigem maior investimento formativo, e que as contribuições da professora regente da turma em que atuam são fundamentais para que eles desenvolvam esse saber. Ao descrever uma aula sua que considerou bem sucedida, uma pibidiana afirma que *"outro fator fundamental que corroborou para os efeitos dessa aula foram os recursos, o planejamento e a organização... penso que as dicas e sugestões da professora* (regente da turma) *foram muito bem vindas e até certo ponto compreendidas, por isso, a mudança foi realizada e outro Plano foi desenvolvido"* (Pibidiano B).

Outro pibidiano relata o diálogo que teve com a professora regente da turma após uma das aulas que ele deu. Ao conversarem, a professora *"disse ainda sobre meus objetivos talvez não estarem muito claros para mim, pois tinha enfocado, em meu plano, a questão comportamental, e que perdi de vista os conteúdos que tinha para*

trabalhar. Falou ainda que era necessário fazer uma sistematização dos conteúdos para eles não ficarem muito soltos, pois apenas trabalhei oralmente com eles e, num momento, escrevi no quadro, com a participação deles, o nome das formas e seu respectivo desenho" (Pibidiano C).

O **conhecimento curricular** dispõe-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas. O conhecimento curricular para Shulman se traduz na seleção de conteúdos que se adequem melhor ao contexto dos alunos, identificando o que eles sabem e o que ainda precisam saber. Ao selecionar um tema para uma aula a ser dada, uma pibidiana descreve bem esse processo ao ser convidada a trabalhar sobre frutas: "*tive muita dificuldade em encontrar fundamentação que justificasse a escolha por esse conteúdo, tendo em vista que, no meu entendimento, não estava sendo uma demanda das crianças e que ao tentar recordar deste conhecimento na minha vivência enquanto estudante, não conseguia lembrar em que momento a escola me ensinou sobre as frutas. Por esse motivo, minha escolha pelo plano de aula passou por um processo inverso. Devido ao quase um ano observando as crianças, entendendo um pouco melhor quais são as suas demandas, o que fazem nos seus tempos livres e quando não tem uma "orientação", além das sugestões do grupo, optei por trabalhar com o corpo e com o espaço, conteúdo sugerido pela professora da turma e que ainda deveria ser desenvolvido com a turma neste ano"* (Pibidiano B).

A interdisciplinaridade curricular como atribuição profissional dos professores também é evidenciada por Shulman. Nesse caso, o autor destaca a habilidade do professor em relacionar o conteúdo de um dado curso ou lição em tópicos ou assuntos a serem discutidos simultaneamente em outras disciplinas.

Ao elaborarem conjuntamente um projeto interdisciplinar para a turma em que atuam, os pibidianos demonstram clareza da importância dessa abordagem na escola ao afirmarem que *"utilizando o tema transversal da identidade, abordaremos, de forma interdisciplinar, o autoconhecimento, a interculturalidade e o respeito às diferenças, além de darmos ouvidos aos discentes e tornar a aprendizagem dos conteúdos escolares significativa para eles, por estar encharcada de sentido. Afinal, trata-se de um diálogo direto com a identidade deles e de seus colegas"* (Escrita coletiva).

As categorias **conhecimento dos alunos e de suas características** e o **conhecimento do contexto escolar** estão relacionados à necessidade do professor de adaptar seus conhecimentos à realidade de seus alunos e de sua escola na medida em que o ensino se dá de diferentes formas de acordo com os contextos particularmente situados. Um pibidiano exemplifica a compreensão da importância de conhecer a realidade dos alunos e o contexto escolar com fins de potencializar a aprendizagem: "*entre planejar e executar há uma grande margem de possibilidades, que o professor precisa prever ao elaborar sua aula, pois nesse espaço ocorre a participação do aluno, propondo questões, dúvidas e até mesmo sugerindo novas possibilidades*" (Pibidiano B).

Outra pibidiana complementa ao comentar a experiência de participar do Programa: "*acredito que, apesar das dificuldades, foram elas que possibilitaram uma reflexão profunda e continuada sobre o ato de educar,*

entendendo nesse caso as dificuldades que o professor exerce como centralizador de uma turma com diferentes atores sociais, necessidades e potencialidade distintas" (Pibidiano B).

A fala de uma pibidiana demonstra como o conhecimento que tinha dos alunos ajudou em uma das etapas de uma aula que planejou: *"quando pensei na divisão dessas duplas de trabalho, pensei no desenvolvimento cognitivo, na sociabilidade e personalidade de cada um, (...) duas duplas escolhi principalmente levando em conta o desenvolvimento cognitivo, pensando que um poderia ajudar o outro nas atividades"* (Pibidiano A).

Ao defender a mudança de tema para aula, citada anteriormente na fala da Pibidiana B, fica evidente a clareza do conhecimento do contexto escolar da turma em que atua: *"acredito que o Plano de Aula desenvolvido foi ao encontro do que havíamos observado da turma e da escola em que nos inserimos desde que iniciamos no Projeto PIBID. O Colégio dispõe de pouco espaço em que se possam realizar atividades fora da sala de aula e, apesar das disciplinas terem uma abordagem interdisciplinar, ainda é pouco desenvolvida a articulação de conteúdos e de estratégias de ensino dos professores. Por esse motivo, entendi que o corpo deveria ser trabalhado com essa turma de primeiro ano, que está em um processo de transição, pois são alunos que recém saíram da educação infantil, e entraram em uma escola nova, que se inicia a partir do ensino fundamental"* (Pibidiano B). As falas descritas denotam a apropriação dos pibidianos da necessidade, e potencialidade, de conhecer os alunos ao qual se direciona investimentos de ensino.

Com vistas ao caráter social e político da educação, o **conhecimento dos objetivos, finalidades e valores da educação, seus fundamentos filosóficos e históricos** se faz importante na base de conhecimentos do professor na medida em que possibilita ao docente compreender e se situar teórica e metodologicamente frente às demandas emancipatórias e de formação para a cidadania.

As falas dos pibidianos demonstram como a inserção orientada em sala de aula é essencial no processo de desenvolvimento desse conhecimento: "*o Pibid Pedagogia se torna ainda mais significativo na minha trajetória pessoal, por permitir reflexões que vão além da tarefa do professor em sala de aula. Consiste na reflexão de uma concepção do que é ser professor, relacionando as suas atribuições às esperas curriculares, de planejamento, gestão e do professor pesquisador*" (Pibidiano D).

Outra pibidiana complementa: *"a iniciação no Projeto Pibid Pedagogia foi fundamental na elaboração da visão do que é ser professor. O projeto me possibilitou uma construção articulada de saberes docentes, pois ao mesmo tempo em que oferece experiências concretas e reais, permite refletir sobre elas, problematizando-as e apresentando novos dilemas sobre o pedagogo"* (Pibidiano B).

A mesma pibidiana evidencia como esse processo nem sempre se dá de forma tranquila: *"ao mesmo tempo em que foi um dia muito significativo e realizador, também me senti bastante frustrada como futura professora. Acho que a minha formação crítica e as minhas exigências por uma educação pública, laica e de qualidade fazem com que eu me decepcione muito com os locais de ensino que tenho frequentado. Questiono não só as escolas, suas gestões, currículos, mas minha própria atuação e meu poder de mudança diante deles"* (Pibidiano B).

O Pibid tem cumprido com o seu papel de trabalhar a iniciação à docência através da imersão do licenciando na escola, conhecendo sua dinâmica de funcionamento, sua proposta pedagógica, seus professores e alunos. Considerando o pouco tempo de vida do projeto e os resultados que ele já vem alcançando, entendemos que as contribuições para as licenciaturas ainda serão sentidas de modo mais diretivo, na medida em que buscarmos cada vez mais o envolvimento dos professores formadores que atuam no contexto da universidade com os professores da educação básica. No nosso entender, este é um passo muito importante para a mobilização de todos em torno da formação docente e consequente qualidade de seu trabalho.

No tocante ao objeto deste estudo, centrado no que se faz e no que se aprende no contexto de um Projeto Pibid Pedagogia com vistas ao desenvolvimento profissional docente, podemos afirmar, com base nos resultados descritos, que o projeto favorece a aproximação entre a universidade e escola básica na formação e, também, contribui para a formação da base de conhecimentos profissionais do futuro docente. Isso ocorre porque o ensino, núcleo central do projeto e caracterizador da profissão docente, é trabalhado na sua multimensionalidade, proporcionando, assim, que o futuro professor desenvolva com mais potência sua base de conhecimento profissional.

Referências

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2, p. 1, 2005.

MEMÓRIAS DO GIZ: O OLHAR DE LICENCIANDOS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NA ESCOLA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES FENOMENOLÓGICAS DE CURRÍCULO

Graziela Giusti Pachane

UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

e-mail: gragiupa@gmail.com

Apoio: Fapemig

RESUMO: Buscaremos apresentar a criação de um site voltado à divulgação de narrativas sobre experiências educacionais de licenciandos quando ainda estudantes da educação básica. Baseado nas concepções fenomenológicas de currículo como apresentadas por Tomaz Tadeu da Silva, o projeto "Memórias do Giz" tem, entre outros, os objetivos de socializar experiências variadas relativas ao cotidiano escolar, possibilitando o diálogo sobre temas muitas vezes silenciados na academia; promover novas experiências de reflexão sobre as vivências na escola e sobre o currículo e fomentar o uso de narrativas como forma de construção do conhecimento e formação docente. Atualmente o projeto está centrado nas narrativas de professores em formação (licenciandos), mas pretendemos ampliá-lo para contemplar histórias de professores em atuação, inclusive universitários. Inicialmente, essas narrativas foram coletadas no intuito de levar os alunos a compreenderem as perspectivas fenomenológicas do currículo, mas algumas histórias eram tão marcantes, tão cheias de vida e traziam pontos tão importantes para a reflexão sobre a formação do docente e da pessoa que mereciam ser divulgadas e compartilhadas. Surgiu, então, a ideia de criação do site, que, semelhante a um blog, possui espaço para comentários, pois consideramos a interação fundamental para atingir os objetivos propostos. De uma necessidade didática, criamos um projeto de extensão que pode, futuramente, vir a se constituir num repositório para pesquisadores com interesse em abordar diferentes temas relativos ao cotidiano escolar, às memórias dos professores, às concepções fenomenológicas de currículo ou mesmo às narrativas como base para a formação de professores. Ao final do texto, apresentaremos uma narrativa e sua análise, com a finalidade de exemplificar o trabalho realizado com os estudantes em sala e as potencialidades das narrativas coletadas de gerar novas percepções acerca da escola e das histórias ali vivenciadas.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, narrativas, cotidiano escolar.

O *Memórias do Giz* é resultado de um projeto de extensão realizado na UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro/Uberaba-MG). Em sua versão atual, o *Memórias do Giz* foi construído como um site, com algumas características de um blog (como a possibilidade de interação), e é um espaço de divulgação de narrativas e diálogo entre professores sobre experiências vividas na escola. No entanto, sua história foi iniciada em 2006, quando a autora atuava na UNITRI (Centro Universitário do Triângulo/Uberlândia-MG) e, sob a supervisão da professora Kênia de Almeida Pereira, foi elaborado um vídeo, disponível para consulta em: http://youtu.be/UKLUN1RKeDM.

Anos depois, ao ministrar a disciplina Currículo Escolar, esbarrei na dificuldade de esclarecer a alunos de diferentes cursos de licenciatura (que não pedagogia) as concepções fenomenológicas de currículo, como apresentadas por Tomaz Tadeu da Silva (2010), no livro Documentos de Identidade, sintetizando ideias de Max Van

Mannen, Ted Aoki, Madeleine Grumet e Willian Pinar (de maneira geral) e Joel Martins, com referência a uma obra específica (MARTINS, 1992).

De acordo com Silva (2010, p. 38), trabalhar a partir de perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas significa desnaturalizar as categorias com que ordinariamente compreendemos e vivemos o cotidiano, e focalizá-las a partir de uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva. Mais adiante, ele acrescenta que a *"investigação fenomenológica coloca em questão as categorias do senso comum, mas elas não são substituídas por categorias teóricas e científicas abstratas".* Em vez disso, ressalta o autor, *"está focalizada na experiência vivida, nos significados subjetiva e intersubjetivamente construídos"* (p.39).

Para a perspectiva fenomenológica, pouco sentido faz a forma de compreensão técnica e científica implicada na estruturação e organização do currículo em torno de disciplinas. Nessa visão, o currículo é *"um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais"* (SILVA, 2010, p. 40). E, mais além:

> É precisamente o caráter situacional, singular, único, concreto, da experiência vivida – o aqui e o agora – que a análise fenomenológica procura destacar. A análise fenomenológica foge dos universais e abstratos do conhecimento científico, abstrato, para se focalizar no concreto e no histórico do mundo vivido. A análise fenomenológica é, assim, profundamente pessoal, subjetiva, idiossincrática. Em seus momentos mais reveladores, ela é comovedoramente poética. Ela revela mais por evocar e sugerir do que por mostrar e convencer. (SILVA, 2010, p. 42).

Em minhas aulas, sentia uma dificuldade imensa em fazer os alunos compreenderem currículo como a experiência vivida e não como um conjunto estruturado de conteúdos a serem ensinados aos alunos, tão habituados estavam à concepção tradicional do mesmo. Surgiu, então, a ideia de fazer com que eles elaborassem narrativas curtas, com memórias da escola para, a partir delas, demonstrar a aprendizagem presente em seus relatos/experiências, aproximando-nos um pouco, embora não inteiramente, do trabalho com autobiografias. Um trabalho efetivo nesse sentido demandaria muito tempo, e eu tinha poucas aulas, então, utilizei narrativas curtas, com a lembrança de um momento peculiar de seu processo de formação, o primeiro que viesse à mente quando pensassem em "escola". O conjunto de trabalhos recebidos revelava muitas histórias emocionantes, marcantes, algumas tristes, outras alegres, algumas que geravam indignação, outras que inspiravam a atuação de qualquer docente. Em suma, era impossível passar indiferente à maioria delas. Ao longo de 5 semestres realizando este trabalho, estas memórias, que geravam outras histórias e tantas reflexões, motivaram-me a divulgá-las para o maior número possível de pessoas, surgindo a ideia de criação de um *site.*

Importa esclarecer que as narrativas são coletadas em aula. Primeiramente é pedido aos alunos que escrevam, de modo sigiloso, apenas para eles mesmos, sem censura alguma, a primeira lembrança que lhes vêm à cabeça, a mais forte, quando pensam em escola. Depois, quem desejar pode contar sua história aos colegas, ainda na mesma aula e refletimos sobre ela, seu possível significado para a pessoa, sua importância... Então, é pedido que, em casa, elaborem melhor o texto e me entreguem. É facultativo colocar ou não mesma história, mas peço que identifiquem caso tenham optado por contar outra. De forma alguma quero que a lembrança inicial seja tolhida ou

que se sintam expostos, censurados ou pressionados, mas quero que passem pela experiência de elaboração da escrita. Atualmente, os alunos são incentivados a consultar o site do *Memórias do Giz* e a comentar as histórias lá publicadas, pois como ainda estamos iniciando a divulgação do projeto, essa é a forma que temos de mantê-lo ativo.

Uma vez feita a atividade, acabo selecionando algumas redações mais completas. Eles são convidados a escrever a história (a escrita feita em casa) no intuito de colocá-la no site e sabem que haverá seleção. São mais de 90 alunos e não temos condições de publicar todas, mas percebemos claramente que alguns escrevem apenas para cumprir uma tarefa escolar, dizendo vagamente que a escola proporcionou bons momentos, que têm lembranças (des)agradáveis, mas não elaboram um texto de acordo com o esperado.

Feita a pré-seleção por mim, passo as histórias para outros membros da equipe para ajudar na correção, digitação e seleção definitiva daquelas que consideramos relevantes. Não há critérios objetivos, mas ser uma redação clara, de acordo com a concepção de currículo que estamos trabalhando, narrando um momento emblemático são alguns fatores que levamos em conta na seleção. É interessante, mas na hora da leitura percebemos as histórias que mexem com o leitor. Elas têm vida, são histórias que pulsam, e são essas as que queremos, são essas que, de alguma forma, escolhemos!

Assim, podemos dizer que em sua versão atual, o *Memórias do Giz* foi construído como um site, com algumas características de um blog (como a possibilidade de interação), sendo um espaço de divulgação e diálogo sobre experiências vividas na escola. O endereço para acesso é www.uftm.edu.br/memoriasdogiz . Todas as histórias postadas foram autorizadas pelos autores e os comentários são moderados pela equipe.

Atualmente nosso foco principal são as narrativas dos licenciandos em história, geografia, química, física, matemática e ciências biológicas e suas experiências como estudantes durante a educação básica (Memórias de Professores em Formação). No entanto, alguns alunos preferiram comentar suas experiências como estagiários e outros, já formados e conhecedores do projeto, desejaram participar também, sendo que criamos para isso uma sessão com as Memórias dos Professores em Atuação. Para o futuro, esperamos ampliar o projeto, com mais narrativas de professores em atuação, a criação de uma sessão com as memórias de professores universitários, e veiculação de vídeos e fotos relativas ao tema.

É possível perceber que o projeto está ainda em seus primeiros passos então, entre seus objetivos a médio e longo prazo podemos elencar: 1) Fomentar o uso de narrativas como forma de construção do conhecimento e formação docente; 2) Ampliar o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) no fazer docente e na reflexão sobre a docência; 3) Promover novas experiências de reflexão sobre as vivências na escola e sobre o currículo (abordagem fenomenológica); 4) Socializar experiências variadas, abrindo a possibilidade de diálogo sobre temas muitas vezes sem espaço de discussão na academia; 5) Criar um repositório com histórias que possam ser utilizadas como fonte para pesquisadores que desejarem conhecer o cotidiano escolar, as principais memórias dos professores acerca de seu tempo de estudante e as marcas que estas deixaram em suas vidas, entre outras inúmeras questões abertas pelos temas abordados nos textos (bullying, preconceito, timidez, autoritarismo, incentivo, criatividade, descobertas, desafios, práticas docentes inovadoras, situações de humor, relação professor-aluno, afetividade...).

Em sala de aula, este trabalho tem permitido, também, importante ponte para a inserção das teorias pós-críticas do currículo, temática seguinte do livro Documentos de Identidade, que venho seguindo na disciplina a fim de sistematizá-la.

Para manter a constante atividade necessitamos contar com a participação de novos alunos, professores em atuação, professores universitários e de leitores, que nos enviem suas histórias para serem publicadas, bem como para dialogar com os autores que já têm publicações no *site*. Portanto, partiremos, agora, para uma segunda fase de trabalhos, com a divulgação mais ampla do projeto em eventos, escolas, de modo a sair apenas do âmbito da UFTM.

Consideramos importante, antes de finalizar, exemplificar com uma história que consideramos emblemática. De início, a aluna disse que não conseguia entender como aquela história poderia estar relacionada a currículo, a suas aprendizagens e seu processo de formação:

*A MULHER DO ALGODÃO (*Gisele Cristiane Silva Alves)

Sempre estudei em apenas uma escola durante todo o meu ensino fundamental, quase sempre todos os professores, diretores, cantineiras e faxineiras me conheciam. E nunca fui àquela aluna "problema", daquelas que sempre estão metidas em confusão e acabam na sala da diretora. Eu tinha muito medo das professoras, e da minha mãe, pensava que se fizesse algo errado, minha vida estava acabada.

Lembro-me que quando estava na quinta série, ocorria um boato de uma lenda, a da Mulher do Algodão. A história era sempre a mesma, que havia um fantasma de uma mulher que rondava o banheiro feminino, essa mulher havia sido assassinada naquele banheiro há muitos anos e que o assassino depois de matá-la colocou montes de algodão na boca daquela mulher.

Quase todas as crianças que estudavam naquela escola acreditavam nessa lenda, porque se tratava de uma escola antiga de mais de sessenta anos. Muitos pais de alunos haviam estudado naquela escola, inclusive a minha mãe. Lendas contavam também que havia um ritual para que a Mulher do Algodão aparecesse. O ritual era o seguinte; deviam-se fechar todas as portas do banheiro, e então se escolhia uma privada para realizar o ritual, depois disso davam-se três descargas, três chutes na porta do banheiro e diziam-se três palavrões daqueles bem feios.

Certo dia uma colega minha e eu fomos ao banheiro depois do recreio, e estávamos dispostas a ver a mulher do algodão. Fizemos o ritual direitinho e nada da mulher do algodão aparecer. Então, fizemos pela segunda vez e esperamos, também não obtivemos sucesso. Realizamos o ritual corretamente, três, quatro, cinco, inúmeras vezes, e não vimos nada.

Recordo-me de que minha amiga havia dito ver um pedaço de algodão no fundo da privada. E acreditei nela, então continuamos com os sucessivos rituais e a busca incessante de ver a Mulher do Algodão.

Até que olhamos para o relógio e vimos que a aula já havia começado há muito tempo. Preocupadas, saímos do banheiro, mas quando saímos demos de frente com a diretora. Ela estava ali esse tempo todo, só estava aguardando que nós saíssemos do banheiro.

Fiquei branca de medo, a diretora ficou muito brava, tanto pelos palavrões quanto pelas sucessivas descargas dadas. Ela sabia que nossas mães vinham nos buscar na hora da saída e, por isso, determinou que quando a aula acabasse era para esperarmos, pois ela iria relatar o que havíamos feito para nossas mães.

Então pensei comigo, se minha mãe souber dessa história, vou ficar de castigo pelo resto do ano. Como escapatória da punição, fiquei um bom tempo fugindo da diretora. Quando dava a hora de ir embora, eu

> *saia correndo feito um foguete, para não ser vista por ela. A diretora percebeu, depois de algum tempo, que estávamos fugindo dela, considerou nosso histórico de boas alunas e desistiu de falar com nossas mães.*
>
> *Depois disso, nunca mais me atrevi a cometer nada de errado, nem abria a boca dentro de sala de aula. Certa vez a professora chamou minha mãe na escola para perguntar se havia algum problema de saúde comigo, pois eram pouquíssimas as palavras que pronunciava.*
>
> *Essa história, para mim, foi muito marcante. Pois interferiu fortemente no meu comportamento, aumentou mais ainda o medo que eu tinha dos professores e da direção da escola, e acredito que contribuiu no sentido de me transformar em uma pessoa extremamente tímida.*

Porém, após apresentar a história para a turma e discutirmos, vimos como a mulher do algodão (que poderia simbolizar a escola, educação, diretora, mãe, professora, tradição, cultura) e seu algoz (um bedel, diretor, pai, ensino, instrução, castigo, medo...) podem influenciar na formação de pessoas, não só no aspecto do conhecimento formal, mas para a vida toda, podendo sufocá-las, calá-las, torná-las tímidas e inseguras, acabar com a vida delas caso façam algo errado (ou ao contrário, torna-las criativas, questionadoras, alegres, confiantes e felizes).

Essa é uma interpretação possível, um sentido para uma história, e é justamente a discussão, a provocação de novas histórias, a reflexão sobre o papel do professor/profissional da educação, bem como o diálogo com quem está próximo ou distante que buscamos realizar com a criação do *Memórias do Giz.*

REFERÊNCIAS

ALVES, Gisele, *A mulher do algodão,* disponível em: http://www.uftm.edu.br/memoriasdogiz/?page_id=277, acesso em 01-08-2014.

MARTIINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo*: educação como poíesis. São Paulo: Cortez: 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Escrileituras da diferença: didática da tradução, transcriações do currículo

Corazza, S. M. [1]; Heuser, E. M. D. [2]; Monteiro, S. B. [3] & Rodrigues, C. G. [4]

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
[2] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
[3] Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil
[4] Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Email: sandracorazza@terra.com.br; esterheu@hotmail.com; silas@terra.com.br; cgrm@ufpel.edu.br

Resumo

Esta Comunicação desenvolve problemáticas didáticas e curriculares, que movimentam o Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (2011-2014). Projeto que conta com financiamento público do Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre CAPES, INEP e SECADI, objetivando proporcionar articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica; bem como estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados. Funcionando em rede, o Projeto é constituído por quatro núcleos, distribuídos em três universidades federais e uma estadual: UFRGS (Porto Alegre, RS); UFPel (Pelotas, RS); UFMT (Cuiabá, MT); e Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (Toledo, PR).

Para renovar os processos de escritura e leitura de crianças, jovens e adultos, fundamenta-se no pensamento da filosofia da diferença, teorias da tradução poética e literária, em formulações curriculares e didáticas atuais. Por meio de experimentações com a pesquisa educacional, a formação de professores e o exercício da docência, empenha-se na qualificação dos currículos dos cursos de licenciaturas, de estudantes de escolas públicas, centros federais, movimentos sociais e civis. Apresentando-se como transdisciplinar, translinguístico, transemiótico, transcultural e transpensamental, o Projeto pensa a sua didática e o seu currículo, desde os processos de criação tradutória dos elementos de partida, produzidos pela Arte, Ciência e Filosofia. Operando com escrileituras, advindas de diversas áreas, é avaliado pela capacidade de traduzir acontecimentos, produzir efeitos artistadores, transformar forças em novas maneiras de sentir e de ser, engendrando diferentes práticas de educar e formas revolucionárias de existência. Conclui que as traduções tornam-se mais relevantes do que os originais, ao repercutir os seus impactos criadores; e, assim, revitalizar os sistemas educacionais e culturais contemporâneos.

Palavras-chave: currículo; didática; tradução; diferença; escrileituras.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Projeto Escrileituras

Localizado na conjunção dos atos de criação didática, formulação curricular e formação de professores-pesquisadores, o Projeto intitulado *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (2011-2014) é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no contexto do Programa Observatório da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação do Brasil (MEC). Valendo-se da base de dados do INEP, o Projeto visa articular pesquisa, ensino e extensão, para estimular a produção acadêmica, científica e profissional, com vistas à elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas participantes.

Dotando-se de função física, empírica, conceitual e operatória, o Projeto prima pela diversidade de materiais e multiplicidade de bolsistas e pesquisadores, sendo desenvolvido, simultaneamente, em quatro Núcleos, sediados em quatro universidades e em quase duas dezenas de escolas públicas, distribuídas em três estados do Brasil. Realiza estudos e práticas de escrita e leitura para crianças, jovens e adultos, através da renovação dos processos de aquisição e utilização da linguagem, enfocando: conteúdos escolares e operações mentais; interpretação de leituras e raridades de escrituras; variações contínuas de temas; criação de imagens e processos de pensamento; formas de conteúdo e de expressão; sensibilidade para as artes e linguagens; habilidades e competências para formular problemas, em ciências humanas, sociais e exatas.

A denominação central *Escrileituras* deve-se à condição de o Projeto lidar com escritas e leituras singulares, produzidas por um leitor, que transita entre o prazer de ler e o desejo de escrever, e vice-versa. Escrileitura que, portanto, é autoral, não podendo ser imitada nem funcionar como modelo ou método. Movimentada com leituras fertilizadoras e com escrituras agitadoras de ideias, advindas de várias áreas, trata-se de escrileituras avaliadas por sua capacidade de traduzir acontecimentos e produzir efeitos artistadores; transformar forças em novas maneiras de sentir e ser; engendrar diferentes práticas de educar e revolucionárias formas de existência. Os resultados dessas escrileituras são considerados textos, que reivindicam posturas multivalentes de coautoria entre leitor e escritor, para se transformarem em exercícios de pensamento; e cuja concepção e prática supõem textos abertos às interferências do leitor, isto é, escrevíveis de múltiplos modos e traduzíveis para diferentes línguas.

O Projeto funciona, primacialmente, através do planejamento, organização e desenvolvimento das *Oficinas de Transcriação* (e de *AutOficinas*), que implicam o campo do vivido, em um tempo presente do acontecimento e atravessam a ortodoxia dos textos, reivindicando novas possibilidades de inscrever signos e de escriturar sentidos. Essas alterações de codificações e sistemas semióticos abrem passagem também para escritas formais, escolares e acadêmico-científicas; já que o Projeto usa como critério para um texto bem sucedido aquele que implica o exercício em dobra de práticas legitimadas e não-legitimadas de leitura e escritura. Para o coletivo de quase uma centena de participantes, os atos de ler e de escrever são tomados como criadores de novas subjetivações e de relevantes funções objetivas sociais, culturais, comunitárias, grupais e políticas (Heuser, 2011a).

2 Rede de Núcleos

O Projeto desenvolve-se nas seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (sede); Universidade Federal de Pelotas/UFPel; Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT; e Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Cada uma dessas universidades constitui um *Núcleo do Escrileituras*, o qual fica articulado

a institutos e centros federais, escolas e secretarias de educação, movimentos sociais e civis, municipais e estaduais, outras universidades e órgãos públicos.

Tributários da filosofia da diferença, teorias de tradução literária e poética, bem como de formulações didáticas e curriculares contemporâneas, os movimentos dessa Rede, formada pelos quatro Núcleos, compreendem modos plurais de intervenção, nas formas de ensinar e de aprender a ler e a escrever; modalidades de planejar, organizar e desenvolver as Oficinas; criação de espaços-tempos para encontros, pragmáticos e críticos, que passam pela escrita-e-leitura e configuram uma determinada epistemologia educacional.

Em zonas de indiscernibilidade dos cenários contemporâneos, a Rede de Núcleos segue devires e fluxos. Através de vivências sensíveis e relacionais, produz formas deformadas, figuras desfiguradas, paradoxos e não-sensos. Fazendo correr interesses e gostos pelos textos, arranca o figural e isola o material, tornando notáveis ideias já criadas. Desfazendo jogos de forças e efeitos sobrecodificados, produz sensações e ações páticas sobre autores. Liberando forças vitais dos participantes, trabalha para que potências informes reencontrem a própria virtualidade, por meio da desestratificação de camadas sedimentadas de saber, poder e subjetividade.

A ideia de Oficina não remete a um local para execução de consertos, ajustes ou retificações; mas indica um espaço e um tempo, no qual se exerce o ofício (como *tekné*) de escritura-e-leitura. Na articulação dos três planos de pensamento, filosófico, artístico e científico, os Núcleos optam por uma variada tipologia de Oficinas, dentre as quais: Artistagem Curricular; Comediografia Didática; Pictofotografemas; Cores, Sabores e Texturas; Bio-Oficinas de Filosofia; Mundo de Espelhos na Performance; Escrividas; Transluciferação Quase Céu; Notas do Idiotismo; Método da (Des)Educação Musical; Arquitetura do Corpo; Panfletaria Satírica; Livros Artesanais; Rabiscos de Sensações; FiloDança; Mito e Ciência; Calculadora Gigante; Oficinar a Liberdade; Trollário das Licenciaturas.

Não obstante essa pluralidade de áreas e diversidade de tematizações, o Projeto em Rede salvaguarda os seguintes elementos comuns das Oficinas: transdisciplinaridade e imersão na estrangeiridade dos textos; problematizações múltiplas acerca do lido e escrito; exercícios de correlações entre leitura, invenção, afectos e pensamento; cartografia dos processos históricos de individuação; procedimentos de in(ter)venção na leitura e na escritura; atos de criação da pedagogia, da didática, do currículo, da aula; e assim por diante (Monteiro, 2011b).

3 Currículo e Didática da Diferença

A pesquisa do processo criador em educação leva o Projeto Escrileituras à conceitualização distintiva da didática e do currículo, por meio da tradução diferencial do pensamento artístico, científico e filosófico. Tradução, que compreende a tradição (considerada obra aberta), a qual apenas recebe este nome por resultar de escolhas e mediação, lembrança e escrileitura de signos, imagens e espaços. Desse modo, o Projeto trata o currículo e a didática como movimentos da prática do pensamento educacional, na direção tradutória de atos transcriadores, que implicam menos transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar discursos e culturas; dotando-os da consistência de romper com o estabelecido, ao empreender novos recomeços; e da capacidade de se apropriarem do antigo ou estrangeiro, ao entrecruzá-los com as línguas curriculares e didáticas e fazer ressoar suas próprias vozes.

Esse currículo – nômade, vagamundo, do acontecimento – e essa didática – dramática, artista, do informe – não expressam qualquer teoria da cópia, mas produção da diferença no mesmo, por meio de operações que transferem algo do original para as línguas didática e curricular de chegada, expandindo a linguagem educacional. Didática e currículo que estão articulados a uma teoria criadora; e que, por isso, não são guiados por uma tradutologia ou ciência

da tradução, mas por uma poética do traduzir. Poética experimental, que produz efeitos pedagógicos e epistêmicos, contrários ao cientificismo estruturalista, de vocação positivista; e que se operacionaliza como estratégia contra a manutenção dos dogmatismos, sendo inseparável de uma transformação das relações interculturais, propiciadora de encontros e de intercâmbios linguísticos. Enredadas em problemas filológicos, literários e poéticos, as traduções são feitas com textos, não exclusivamente com línguas, e levantam questões éticas e políticas acerca da subjetividade do tradutor e das relações entre identidade e alteridade.

Para essa concepção e ação tradutórias, por meio da autoria ficcionalmente criadora, tanto o currículo como a didática funcionam como discursos culturais afirmativos, desde que conduzem determinadas interpretações e avaliações, não mais sendo conduzidos pelas existentes. Primeiramente, o currículo realiza traduções das matérias originais, advindas da arte, da ciência e da filosofia; para então ser dramatizado, didaticamente, na cena atual da aula ou da Oficina, sua zona prática e proximal de criação em processo; e tudo novamente recomeçar. Nesses dois domínios – didática e currículo da tradução transcriadora –, residem a especificidade prazerosa e a potência criadora do trabalho dos participantes do Escrileituras. Traduzindo, inventivamente, eles remetem a educação à tradição, atravessados, didaticamente, por Autor, Infantil, Currículo e Educador (AICE) e transcriando o currículo, na confluência de Espaços, Imagens e Signos (EIS).

Por isso, a tradução percorre as Oficinas, como um dispositivo, cuja natureza é constituída pela transcriação de perceptos e afectos (fabulados pela arte), de funções (produzidos pela ciência) e de conceitos (criados pela filosofia). Com um currículo e uma didática da transformação, o Projeto aponta para a constituição do informe, num não-lugar e numa não-relação, por meio dos atos de ver, falar, interpretar e escrever; de pensar do lado de Fora; e, logo, daquilo que acontece quando alguém diz: “Tive uma ideia”, em didática e em currículo.

Pela via da traduzibilidade curricular e didática, os textos e as séries culturais se transtextualizam e transculturam, no imbricamento dos dinamismos espaços-temporais dos participantes. Os circuitos e transcursos tradutórios do Escrileituras privilegiam elementos extraídos de obras já realizadas, que outros criaram, em outros tempos, espaços, línguas, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações, as quais atribuem uma sobrevida aos textos originais.

Com esses elementos, os escrileitores constituem um campo artistador de variações múltiplas e disjunções inclusivas, que compõe linhas de vida e devires reais, promove fugas ativas e desterritorializações afirmativas, atribuindo primado à fluidez criadora em detrimento das normas formais. Executam uma espécie de *autopoiese* da ciência, da arte e da filosofia, em campos de comutabilidade e diferencialidades, que circunscrevem o funcionamento e os limites das suas traduções. Valorizando a multiplicidade, o Projeto mescla o que passou, o que nos afeta e os mundos possíveis por construir. Transpondo uma cultura na outra, mediante um *continuum* de transformações, suas traduções baseiam-se na nomeação criadora; a tal ponto que chegam a diferenciar os mapas da cultura e da civilização, numa crítica-clínica do pensar, do escrever e ler, do educar e viver (Corazza, 2012a).

4 Método e Tipologia

As traduções artísticas, científicas e filosóficas, promovidas pelas Oficinas de Escrileituras, são guiadas pelo método da dramatização do informe, que dispõe a geografia contra a história, o mapa contra o decalque e o rizoma contra a arborescência. Por não opor à unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos, trata-se de um método

que não é teorético, mas de teor ensaístico; e que, ao não desqualificar os elementos especulativos, para contrapor-lhes o rigor de conhecimentos legitimados, tampouco é um método positivista.

Consiste antes em um método de criação perspectivista, que deriva de inflexões diferenciais e estabelece um ponto de vista, como lugar, foco ou posição. Essa atitude conforma uma radical liberdade, na constituição daquilo que o Projeto considera objetivo, por processar a escolha de um ponto original, escolhido pelos participantes, que são os seus artistas-sujeitos; isto é, aqueles que se instalam naquela variação de ponto de vista; sem que este ponto varie com cada participante, mas enquanto condição para que cada um deles apreenda algo.

Assim, as subjetividades participantes do Projeto articulam objetividades nas Oficinas; mesmo que a liberdade e a arbitrariedade, que as compõem, não deixem de conter regras objetivas e verificáveis. Diante da variedade dos pontos de vista das diversas áreas e campos do Projeto, aquele ponto de vista do método ocorre sobre uma variação; e esta não existe sem aquele ponto. O movimento de perspectivar é a vida mesma do Escrileituras, que possui regras exclusivas, que o fazem abrir-se sobre outros pontos, na medida em que convergem ou se bifurcam como uma divergência afirmativa.

Para a metodologia do Projeto, a grande força é a do informe, para a qual, o ponto de vista dos participantes funciona como jurisprudência ou arte de julgar. Cada procedimento de tradução apresenta valor mais forte ou mais fraco, em função da abrangência multiforme e plural do seu campo tradutório; maior ou menor desconhecimento do próprio caráter ficcional; delimitação interperspectivista, na relação com outras traduções feitas; possibilidade de fazer experimentações marginalizadas por traduções e perspectivas anteriores.

Na medida em que realizam traduções curriculares e didáticas, os procedimentos empregados pelos participantes instauram ideias, empirias, abstrações, imagens, vocabulários, recorrências, metáforas, polêmicas, esquemas de inteligibilidade, vozes, referentes enunciativos, condições de validade, regras de leitura, operadores textuais. Eternamente movente e maximamente diferenciado, o método do Projeto tem, não obstante, a responsabilidade de produzir efeitos de real, sejam científicos, artísticos ou filosóficos, no mundo da educação; de maneira a formar um palimpsesto, didático e curricular, que faz, ao mesmo tempo, combate crítico e traz prazer e gosto (Dalarosa, 2012b).

5 Matérias e Textos

A seleção e articulação das matérias das Oficinas exigem de cada participante que adote uma postura e o estado de manter-se à espreita daquilo que o põe a pensar; isto é, dos signos, das imagens e das problemáticas culturais, que são exteriores ao próprio pensamento. Nessa direção, os participantes selecionam textos, cujas matérias têm força suficiente para mover uma (re)escrita e uma (re)leitura; além de afetarem a corporeidade de quem lê e escreve, espalhando-se por outros textos e gerando outras perspectivas.

Logo, os textos escolhidos e trabalhados são considerados abertos e dispersos, polissêmicos e difusos, experimentais e ambíguos, carregando galáxias de sentidos, tramas de códigos e processos fragmentários. Associando pesquisadores, obras e áreas, autores e tradutores, os textos mais interessantes são aqueles que são redigíveis (isto é, escrevíveis) e que estimulam os participantes a modulá-los, produzindo um jogo semi-arbitrário de interpretações e de avaliações. Por meio de suas traduções, eles passam do papel de consumidores passivos ao de produtores críticos de escrileituras, que podem abrir e criar o seu próprio texto.

Toda escritura e leitura, realizadas no espaço-tempo do Projeto, tende a favorecer culturas do dissenso, reinventar significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos; criar novas linhas de saberes, sentires e fazeres; realizar

atos minoritários de ruptura e consonâncias; instalar-se em regiões desconhecidas de problemas; revelar aspectos ocultos dos seres e circuitos inéditos de pensamento; transformar momentos, lugares, incidentes e circunstâncias em móveis fecundos de experimentações.

Essa espécie de criacionismo do Projeto é tecido em regime de intertextualidade e movimentado por procedimentos crítico-genealógicos e exploratório-experimentais; os quais partem de clichês (formas, sentidos, interpretações, identidades) e buscam identificar a imagem correspondente do pensamento, em seus pressupostos de *doxa* e senso comum, para borrá-los, por meio de traços pré-individuais, involuntários, contingentes, não-representativos, não-ilustrativos, não-figurativos e não-narrativos, que funcionam como força motriz de novos estilos no modo de ler e de escrever (Rodrigues, 2013).

6 Em meio

Em meio às políticas do estado brasileiro, o currículo e a didática do Projeto *Escrileituras*: *um modo de ler-escrever em meio à vida* são impulsionados pelas criações das artes, das ciências e da filosofia. Por meio da extensão, da pesquisa, do ensino e da orientação, ultrapassam fronteiras extensivas e intensivas, no que tange a formas de pensar, ler e escrever. Modos diferenciados de se relacionar e procedimentos múltiplos de viver a leitura e a escritura coexistem no Projeto, pressupondo-se e passando uns pelos outros, entre a dimensão macro – planificadora da educação nacional, que demanda cidadãos alfabetizados – e a dimensão micropolítica – desenvolvida pelas Oficinas de Escrileituras, as quais lidam com fluxos e partículas de leituras, escritas e vidas, impregnando os gráficos e índices da política nacional.

As traduções da diferença, feitas pelo Escrileituras, ampliam os repertórios curriculares e didáticos, ao reler e reescrever, transladar e reexperimentar os acervos artísticos, filosóficos e científicos, ou aqueles que foram marginalizados ou falsificados; os quais, graças a ela, seguem vivos e ativos, em seus veios de criação. Consistem em momentos chaves na continuidade e descontinuidade da vida das obras e dos autores, das estruturas e dos movimentos do mundo. É assim que o Projeto nos leva a estabelecer um tipo autoral de vice-dicção, com lances inventivos, que não deixa os textos e discursos assumirem um aparato estático e definitivo; mas os obriga a permanecer em movimento labiríntico, carreando novos problemas didáticos e enunciações curriculares. Transcriando a escritura e a leitura, o Projeto Escrileituras faz a diferença do pensar e do viver; fornece um roteiro fabulador de como educar, sob o signo da invenção; e (re)diagramatiza o mapa do mundo, por meio da alegria de ler e da liberdade vital de escrever.

Referências:

Corazza, S. M. (2012). Didaticário de criação: aula cheia. *Caderno de Notas 3.* (Coleção Escrileituras. Vol.3) Porto Alegre, RS: UFRGS.

Dalarosa, P. C**.** (2012) Pedagogia da tradução: entre bio-oficinas de filosofia. *Caderno de Notas 4.* (Coleção Escrileituras. Vol.4) Porto Alegre, RS: UFRGS.

Heuser, E. M. D. (Ed.). (2011) Projeto, notas & ressonâncias. *Caderno de Notas 1.* (Coleção Escrileituras. Vol.1). Cuiabá, MT: EdUFMT.

Monteiro, S. B. (Ed.). (2011) Rastros de escrileituras. *Caderno de Notas 2:* Anais do I Colóquio Nacional Pensamento da Diferença: Escrileituras em meio à vida. (Coleção Escrileituras. Vol.2) Canela, RS: UFRGS.

Rodrigues, C. G. (Ed.). (2013) Oficinas de escrileituras: arte, educação, filosofia. *Caderno de Notas 5.* (Coleção Escrileituras. Vol.5) Pelotas, RS: Editora Universitária/UFPel.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: COMO AS COISAS GOVERNAM AS PESSOAS?

Lockmann, K. [1]; Traversini, C. S. [2] & Mota, M. R. A.[3]

[1] Universidade Federal do Rio Grande – FURG/Brasil
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRG/Brasil
[3] Universidade Federal do Rio Grande – FURG/Brasil

Email: kamila.furg@gmail.com; clarice.traversini@gmail.com; mariarenata.alonso@gmail.com

Este texto analisa como o ambiente escolar e suas formas de organização produzem efeitos sobre os sujeitos escolares conduzindo o currículo e o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tomamos como embasamento teórico o pensamento de Foucault (2008) e autores como Lemke (2013), os quais afirmam que existem três dimensões do governo das condutas: o governo dos homens sobre as coisas; o governo dos homens sobre os homens e g*overno das coisas sobre os homens.* É para esse último que centramos nossa análise. Diante disso, perguntamos: Como as "coisas" que fazem parte do espaço escolar governam, tem efeitos sobre a constituição do sujeito escolar infantil, sobre o currículo e sobre o trabalho docente? Para responder a esta questão recorremos aos registros de nossas observações como orientadoras de estágio de Cursos de Pedagogia em duas universidades federais do Rio Grande do Sul - Brasil. A partir das análises foi possível perceber algumas formas de governamento produzidas pelas "coisas", sendo que destacaremos duas delas: o ambiente e a disposição dos materiais. Percebemos que há um incentivo das propostas pedagógicas para que os materiais e a organização do ambiente pedagógico mobilizem o sujeito a exercer uma autoaprendizagem, para ser um "empreendedor de sua aprendizagem". Isso mantém e reforça um exercício de governo das coisas que produz, não só um tipo de subjetividade infantil, mas também um tipo de subjetividade docente. Não se trata de compreender que as coisas sozinhas governam os sujeitos, mas parece que elas são colocadas no centro dos processos educativos e acredita-se que organizando o ambiente e ofertando materiais o sujeito pode naturalmente desenvolver sua aprendizagem.

Palavras- chave: ambiente escolar; condução das condutas; trabalho pedagógico.

1 Para iniciar a conversa...

Como professoras e orientadoras de estágio do Curso de Pedagogia em Universidades Federais do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil), percebemos cotidianamente os efeitos que as práticas pedagógicas produzem sobre os sujeitos escolares. Compreendemos que tais práticas são compostas pelas intervenções diretas realizadas pelos professores, mas também pela forma como os espaços são organizados, como os materiais são disponibilizados e como as "coisas" são dispostas na sala de aula tanto da Educação Infantil, quanto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na análise das práticas desenvolvidas pelos estagiários percebemos que as "coisas" da escola e da sala de aula produzem efeitos sobre o sujeito infantil, sobre suas aprendizagens, formas de relação e condução estabelecidas na escola, assim como sobre o papel e a ação do professor. Diante disso, questionamos: Como as "coisas" que fazem parte do ambiente escolar governam, têm efeitos sobre a constituição do sujeito escolar infantil e sobre o trabalho docente?

Para responder esta questão organizamos o texto em duas seções: na primeira, apresentamos uma discussão teórica a partir dos estudos de Michel Foucault e Thomas Lemke sobre as diferentes dimensões do governo. Na segunda, realizamos um exercício analítico, mostrando como, na sala de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, cada vez mais as "coisas" governam as pessoas (leiam-se professores e alunos).

2 O governo das coisas sobre os homens: aprofundando alguns entendimentos foucaultianos

Nos estudos de Michel Foucault desenvolvidos no decorrer das décadas de 1970 e 1980, encontramos contribuições produtivas acerca do governamento das condutas. Tais discussões se realizaram no interior de um quadro teórico onde o autor apresenta a noção de governamentalidade. Essa noção apresenta dois eixos centrais trabalhados por Foucault em momentos distintos de sua obra: as técnicas de dominação exercidas de uns sobre os outros e as técnicas de si exercidas do sujeito sobre ele mesmo. É para essa relação entre esses dois conjuntos de técnicas que ele debruçou o seu olhar de forma mais minuciosa. Ele diz:

> O encontro entre as maneiras pelas quais os indivíduos são dirigidos por outros e os modos como conduzem a si mesmo, é o que se pode chamar, creio, de *governo*. Governar pessoas, no sentido geral da palavra não é um modo de forçá-las a fazer o que o governo quer; é sempre um ponto de equilíbrio, com complementaridades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo (FOUCAULT, 2011:155-156) [Grifos do original].

Compreendemos a governamentalidade como uma grade de inteligibilidade que nos permite analisar as técnicas de dominação e as técnicas de si exercidas sobre os sujeitos, ou seja formas de governo dos homens sobre os homens. Thomas Lemke (2014) explora as perspectivas da noção de governo na obra de Foucault e aponta mais dois eixos que não parecem tão centrais quanto aquele que se refere ao governo dos homens sobre os homens. São eles: o governo dos homens sobre as coisas e o governo das coisas sobre os homens.

Nessas duas dimensões de governo percebemos a "inter-relação e envolvimento dos homens e das coisas, do natural e do artificial, do físico e do moral" (LEMKE, 2014:1). Dimensões exercidas de forma articulada, pois ao mesmo tempo que os homens atuam sobre a disposição e organização das coisas, do meio; essas mesmas coisas, a partir da forma como foram dispostas e possibilitam uma inter-relação, produzem efeitos sobre os homens exercendo sobre eles práticas de condução. Consideramos que é nesse ponto que reside a novidade das discussões apresentadas por Lemke (2014): não só os homens governam as coisas, mas também as coisas governam os homens.

Temos então, três dimensões do governo das condutas: o governo dos homens sobre os homens, amplamente discutido por Foucault a partir das técnicas de dominação e das técnicas de si; *o governo dos homens sobre as coisas e governo das coisas sobre a conduta dos homens*, com menor ênfase em seus estudos.

Podemos encontrar algumas discussões sobre a última dimensão na aula de 11 de janeiro de 1978, proferida por Foucault no *Collège de France*, quando apresenta brevemente a noção de meio. Foucault faz referência à noção de meio ao tematizar os dispositivos de seguridade que devem operar sobre o espaço aberto a partir da circulação dos sujeitos na cidade. Ele toma o exemplo da cidade de Nantes que foi estudada por Pierre Lelièvre em 1932. Qual era o problema de Nantes? Era justamente o problema da circulação. Era necessário organizar a circulação, eliminar o que era perigoso e maximizar a boa circulação. Tratava-se, portanto, de intervenções sobre o meio, as quais pretendiam "desfazer as aglomerações desordenadas, abrir espaço para as novas funções econômicas e administrativas, regulamentar as relações com o entorno rural" (FOUCAULT, 2008: 23).

As intervenções não ocorriam diretamente sobre os sujeitos ou sobre a população, mas sobre o meio, sobre o ambiente – *governo dos homens sobre as coisas* – e esse acabava produzindo efeitos sobre os homens – *governo das coisas sobre os homens*. Quando o princípio da circulação começa a se constituir – princípio esse que encontramos fortemente presente em nossos dias – as intervenções de governamento se deslocam e deixam de agir diretamente sobre os sujeitos para se dar de forma mais enfática sobre as coisas, sobre o ambiente, sobre o meio, compreendendo que este produzirá efeitos sobre os homens. Para Foucault o meio (2008:27/28)

> É o que é necessário para explicar a ação à distância de um corpo sobre outro. É portanto, o suporte e o elemento de circulação de uma ação. [...] O meio vai ser portanto aquilo em que se faz a circulação. [...] O meio é certo número de efeitos, que são efeitos de massa que agem sobre todos os que aí residem. [...] E, enfim, o meio aparece como um campo de intervenção em que, em vez de atingir os indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias – o que acontecia no caso da soberania –, em vez de atingi-los como uma multiplicidade de organismos, de corpos capazes de desempenhos, e

> de desempenhos requeridos como na disciplina, vai se procurar atingir, precisamente, uma população.

Foucault apresenta essa discussão ao analisar o caso da organização e regulação da vida das populações no interior das cidades em articulação com a emergência dos dispositivos de seguridade. Talvez de forma um pouco ousada, acreditamos ser possível tomar essa discussão para olhar para o campo pedagógico pensando como novas formas de condução das condutas atreladas a esse governo das coisas estão presentes nas práticas educativas desenvolvidas na Contemporaneidade. Analisando a forma como o trabalho pedagógico se organiza atualmente e a centralidade que o espaço e a disposição dos materiais ocupam, procuramos visualizar nas práticas pedagógicas contemporâneas os efeitos que as coisas, que o ambiente, e, portanto, que o meio, produz sobre os sujeitos infantis e sobre o trabalho docente.

Com o intuito de estudar essas novas reconfigurações no campo pedagógico, propomos analisar algumas práticas desenvolvidas por estagiárias do Curso de Pedagogia de duas Universidades Federais do Rio Grande do Sul, no decorrer do ano de 2013. A metodologia da pesquisa contou com observações realizadas em sala de aula durante a atuação das estagiárias nas turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das quais foram produzidos registros pelas professoras orientadores de estágio que nos permitissem capturar a atuação de tais estagiárias e o exercício da docência.

Foram observadas em torno de 12 estagiárias, no decorrer de seis semanas de estágio (120 horas): 8 frequentavam o Curso de Pedagogia na primeira universidade, localizada no extremo sul do estado e quatro na universidade localizada na região metropolitana. No decorrer das análises realizadas a partir do material coletado foi possível perceber como as coisas, o ambiente e os materiais, ou seja o meio, produzem formas de governamento sobre os sujeitos escolares.

3 Duas instâncias de um governo das coisas: os espaços e a disposição dos materiais

No contexto educacional atual a temática do espaço assume cada vez mais destaque na educação da infância, o qual vem sendo apresentado, muitas vezes como outro educador, questão que fica evidente em alguns documentos oficiais direcionados tanto para Educação Infantil, quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizados pelas alunas para embasar as ações pedagógicas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) destaca que a organização do espaço físico e dos materiais tem relação com a concepção de educação assumida pela instituição. Como componente ativo, o espaço é considerado um poderoso auxiliar da aprendizagem, bem como um importante indicador de qualidade. Na compreensão apontada pelo RCNEI, os professores organizam o ambiente para que as crianças aprendam de forma ativa. Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, aprovadas em 2010, a temática da organização do espaço e dos materiais está presente ao destacar que:

> […] é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. (BRASIL, 2009:12-13)

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também observamos tal centralidade a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais quando destacam que "a organiação do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor":

> Uma sala de aula com cadeiras fixas dificulta o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários trancados não ajudam a desenvolver a autonomia do aluno, como também não favorecem o aprendizado da preservação do bem coletivo. […] Em um espaço que expresse o trabalho proposto pelos Parâmentros Curriculares Nacionais é preciso que as carteiras sejam móveis e que as crianças tenham acesso aos materiais de uso frequentes. (BRASIL, 1997: 67)

A presença incessante de tais discursos nos documentos oficiais tem produzido efeitos no cotidiano das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em nossas observações de estágio e registros nos diários de campo o investimento na organização espacial e na diponibilização de materiais apareceu como algo central na organização das propostas pedagógicas. Na Educação Infantil investe-se nos cantos temáticos da leitura, da fantasia, da casinha, da brincadeira, das linguagens, da construção, planejados com o intuito de oportunizar experiências diversificadas a partir da autoatividade e dos interesses das crianças. De forma a ampliar a perspectiva dos cantos temáticos, algumas instituições de Educação Infantil apresentam uma organização espacial que privilegia as salas ambientes.

No Ensino Fundamental, além da disposição das classes nas salas de aula que privilegiam formatos diversificados, percebemos maior circulação das turmas em outros espaços ofertados pelas escolas como bibliotecas, salas de vídeo e de informática, oportunizando que as aprendizagens sejam realizadas por meio de uma maior interação entre as crianças e das crianças com os ambientes e os materias. Os jogos, materiais concretos, vídeos, entre outros, também são amplamente disponibilizados para o manuseio das crianças, pensando garantir dessa forma

uma aprendizagem livre de coerções e contruída na relação com as coisas, com o meio e com os objetos, despertando assim naturalmente o seu conhecimento.

As questões acerca da centralidade do espaço são crescentes nas últimas décadas no campo das propostas pedagógicas para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse tema não é novo no campo da educação da infância. Maria Montessori, no início do século XX salientava a importância do espaço e dos materiais na educação das crianças. Montessori, dentre outros representantes do Movimento da Escola Nova, fez rígidas críticas à educação de seu tempo, questionando, entre outros aspectos, as formas de organização do tempo e do espaço escolar, assim como o papel do professor como alguém que ensina e intervém.

Assim como Froebel, Montessori priorizava a autoatividade e o uso de uma série de materiais que foram produzidos por ela como facilitadores das aprendizagens. A ênfase dada ao ambiente, com mobiliários adaptados ao tamanho das crianças, e à minuciosa organização dos materiais utilizados em sua educação, ganha centralidade em sua pedagogia. Assim, a autora inaugura uma definição de infância que se afirma pela própria ação, pela liberdade e pelos interesses e necessidades, a partir de uma especificiadade já apontada por Rousseau e que deve ser priorizada na educação das crianças. É aqui que a noção de meio torna-se fundamental, uma vez que é na interação com o meio que as aprendizagens vão se desenvolver. Entendemos o meio, nesta investigação, como o conjunto constituido pelo ambiente, ou seja, a organização do espaço, e pela disposição e oferta de determinados materiais às crianças. A noção de meio está muito próxima do conceito de natureza, teorizado por Rousseau (1999), uma vez que a educação das crianças não deveria contrariar as regras da natureza. Para o autor, não se ensina o que é certo e errado, o que é bom e mau, mas as crianças aprendem isso nas relações que estabelecem com o meio, a partir da própria ação e com a menor intervenção do professor.

Na esteira de Rousseau, Montessori (1971) também compreende a criança como um ser natural que obedece a suas próprias etapas de desenvolvimento. Ela destaca que "[...] a criança parece seguir fielmente um severo programa imposto pela natureza" (p.9). Partindo dessa concepção Montessori (1965) criou seu método próprio, produzindo objetos manipuláveis e adaptando todo o ambiente escolar às etapas do desenvolvimento das crianças, conforme destaca:

> [...] não se trata de ministrar conhecimentos às crianças, nem dimensões, formas, cores, etc., [...] queremos dizer que o material não constituiu um novo meio posto entre as mãos da antiga mestra ativa para ajudá-la em sua missão de instrutora e educadora. Não; o que vimos é uma radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança (p.143).

A criança passa a ser o centro do processo educativo e com isso há centralização do ambiente e dos materiais com os quais ela deve interagir. O professor assume uma posição secundária nesse processo, evitando intervenções e preconizando uma educação onde o ambiente e os materiais acabam aparecendo também como educadores.

Com isso, afirmamos que os espaços, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental não são apenas compreendidos na dimensão pedagógica e formativa, mas também são entendidos como estratégias de condução, configurando-se como um governo das coisas sobre os sujeitos, conforme aponta Foucault (2008) e já pontuado neste artigo.

Nessa atual configuração poderíamos dizer que estamos diante de uma forma de governar que se desenvolve por meio de uma arte liberal de educar. Porém, parece-nos que essas formas de educar, assumem novos contornos com o neoliberalismo. O princípio da autoatividade permanece, uma vez que há toda uma organização espacial que oportuniza e potencializa que a criança seja agente de sua própria ação. O novo contorno está na centralidade da organização dos espaços e dos ambientes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental que mobiliza o sujeito a exercer uma autoaprendizagem, para ser, conforme Grimber (2008), um “empreedendor de sua aprendizagem”.

No estudo a autora aborda educação e poder no século XXI e opera com o conceito de governamentalidade, para afirmar que vivemos hoje em uma sociedade do conhecimento. Nesse contexto, a pedagogia das competências assenta grande parte de sua propositividade na imagem de que, na sociedade da informação, a aprendizagem que tem sentido é aquela que está pautada na capacidade de aprender a aprender. Ou seja, aquilo que vale a pena aprender não é o conhecimento em si, mas os caminhos para chegar a ele (GRIMBERG, 2008). Para a autora, da aprendizagem e do ensino baseado nos conceitos, passamos à aprendizagem de procedimentos e, também, de atitudes. E aí, entendemos a visibilidade que ganha o espaço constituindo-se como o outro educador que, por meio da autoatividade, oportunizará ao sujeito aprender procedimentos e atitudes necessárias para aprender constantemente sendo responsável por sua própria formação.

Referências:

BRASIL.. (1998). *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.* Brasília: Ministério da Educação - MEC Secretaria de Educação Infantil - SEF.

BRASIL. (2009). *Parecer CNE/CEB n. 20/2009.* Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação – CNE.

BRASIL. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmentros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação - MEC Secretaria de Educação Infantil - SEF.

FOUCAULT, M. (2011). *Do governo dos vivos:* curso no Collège de France: 1979- 1980: excertos. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé.

FOUCAULT, M. (2008). *Segurança, Território, População*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes.

GRIMBERG, S. (2008). *Eucación y poder em El siglo XXI:* gubernamentalidad y pedagogia em las sociedades de gerenciamento. Argentina: Miño y Dávila Editores.

MONTESSORI, M. (1971). *Mente Absorvente.* Rio de Janeiro: Nórdica.

MONTESSORI, M. (1965). *Pedagogia Científica:* a descoberta da criança. Rio de Janeiro: Flamboyant.

ROUSSEAU, J. (1999). *Emílio ou Da educação.* São Paulo: Martins Fontes.

LEMKE, T. (2014). New Materialisms: Foucault and the 'Government of Things. In: *Theory, Culture & Society*, Apr 2.

Didática do acontecimento, currículo da diferença

Sandra Mara Corazza (UFRGS, CNPq, CAPES)

Como, na área da educação, pensar em termos dos processos de criação de cada um dos seus domínios? Como definir cada domínio por sua respectiva atividade criadora? No caso deste texto, o que o currículo e a didática criam? Quais as especificidades dos seus atos de criação em processo? O que acontece quando temos uma ideia em currículo e em didática? Em que consistem os seus meandros e limites de criação? O que é criar currículos e didáticas? Como se dão as ações de ver, falar, escrever, interpretar e traduzir, de maneira curricular e didática? Como acontecem a produção de informes curriculares e a irrupção de novidades didáticas? Para criar em currículo e didática, em que medida necessitamos de outros processos, como os literários, cinematográficos, musicais, plásticos? Quais as diferenças entre esses processos? Como a criação didática e curricular atribui valor e sentido a elementos de perceptos e afectos, fabulados pela arte; das funções, produzidas pela ciência; e dos conceitos, criados pela filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1992)? De que maneira curriculistas e didatas contemporâneos (ANPED, 2012; 2013; ENDIPE, 2012) processam esses elementos e os integram ao mundo educacional e escolar? Ao educar, cada um de nós cria currículos e didáticas? Quais? Como? Quando? Onde? Por quê? Para quê?

Tomando tais questões como desafios, este texto localiza a didática e o currículo como resultantes dos atos de criação pedagógica; e, ao mesmo tempo, como o meio em que a própria pedagogia funciona: “a didática, o que se cria em Pedagogia, é um modo, um processo de atualização de uma ideia de natureza pedagógica que se expressa em currículos” (OLIVEIRA, 2014, p.27). Considera os percursos, realizados na história da didática (CANDAU, 1984; LIBÂNEO, 2012; PIMENTA, 1997;) e do currículo (FERRAÇO; CARVALHO, 2012; LOPES, 2014; LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2014; MOREIRA, 2012; SILVA, 1999) como índices de processos singularmente criadores de conhecimento, registro, memória, tratamento metodológico, relacional e dialógico. Encontra alegria no babelismo curricular e didático, configurando-os como territórios transdisciplinares, translinguísticos, transemióticos, transliterários, transartísticos, transculturais e transpensamentais, que nascem e vivem em obras de diferentes línguas (BARTHES, 2006).

Concebe esses territórios indissociáveis de uma ética, de uma política e de uma prática tradutórias, que realiza artistagens (CORAZZA, 2006; 2011), desde os seguintes apoios teóricos e operatórios: filosofia da diferença, atinente à criação e ao pensar (DELEUZE, 2003; DELEUZE; GUATTARI, 1992); teorias da tradução literária no Brasil, que a tratam como processo criador, ao lado de Haroldo de Campos (1972; 1976) e Augusto de Campos (1978; 1986); a obra de Paul Valéry (1997; 1998; 2003), relativa a exercícios do informe e método de criação; formulações didáticas e curriculares contemporâneas (CANDAU; 2012; CORAZZA, 2013; LOPES, MACEDO, 2002; PIMENTA, 2011; SANTOS;

FAVACHO, 2012); resultados de pesquisas feitas por um coletivo de pesquisadores, no projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (CORAZZA, 2012).

Processo de tradução

Em transcursos e circuitos de tradução, o currículo da diferença e a didática do acontecimento movimentam os seus processos de pesquisa, criação e inovação, acolhendo e honrando os elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram, em outros planos, tempos, espaços –, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o seu privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações. Com esses elementos, constituem um campo artistador de variações múltiplas e disjunções inclusivas, compondo linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas.

A principal matéria de tradução é a vida mesma, expressa por encontros entre formas de conteúdo e de expressão do mundo sensível, histórico, linguístico: "a vida deve ser traduzida, como processo de criação" (VILLANI, 1999, p.71). Ao mesmo tempo em que se apropriam dessas formas, desafiam as línguas que as produziram, liberando-as dos meios que as articularam. Conservam, no entanto, traços dos originais, transformando-os e agenciando-os de maneiras inusitadas. O seu realismo não se reduz, assim, à mimese do real; desde que buscam o outro misterioso da realidade, que possibilita a existência criadora. Contrários ao idealismo e ao racionalismo, suscetíveis a imagens de pensamento e a problemáticas culturais, currículo e didática agitam-se num misto de empirismo transcendental (DELEUZE, 1988), que valoriza a multiplicidade.

Dotando-se de função física, conceitual e operatória, o processo de tradução da diferença movimenta os seguintes procedimentos: inicialmente, o currículo trabalha com a tradição e com as culturas – consideradas obras abertas e matérias amorfas –, expressas pelas criações originais das artes, ciências e filosofias. Escolhendo imagens, mediando espaços, lendo e reescrevendo signos, o resultado curricular é uma apreensão organizada, estruturada ou seriada, que acaba se transformando em um *logos*. Em seguida, este *logos* é disposto didaticamente, posto a circular e a funcionar, na cena dramática da aula, sua zona prática e proximal de criação em processo – pois, "há sempre [...] um 'drama' sob todo logos" (DELEUZE, 2002, p.144). Dramatizadas, isto é, temporalizadas, atualizadas, as traduções feitas pelo currículo são então novamente transformadas pelas traduções didáticas. E tudo recomeça, outra vez.

Esses processos tradutórios – do mundo, da vida, das culturas, do currículo e da didática – funcionam sobre o plano empírico-transcendental de invenção, que liga o tempo cronológico e o tempo aiônico do acontecimento. A tradução é, dessa maneira, uma espécie de "des-tradução", que não age como "teoria da cópia ou do reflexo salivar", mas como "produção da di-ferença no mesmo" (CAMPOS, 2008, p.208); ou "operação contra a corrente" que, mais do que transferir elementos para a língua educacional, toma os originais como um "ponto de chegada", em direção ao qual expande a própria língua (MANDELBAUM, 2005, p.198).

Nas relações curriculares e didáticas, a tradução transcriadora introduz novos códigos, modelos, ideias, gostos, vocabulários, sintaxes, estilos, na arte, na ciência e na filosofia. Sendo mimética e não-mimética, funciona com a força motriz das mudanças, assegurando uma "sobrevida" dos elementos originais, como "estágio do seu perviver"; para que vivam "mais tempo e também de modo diverso". Capaz de anamorfoses, quando reescreve e repensa os originais, torna-se capaz "de ser ela mesma e um outro" (PAZ, 1981, p.11), pois, para ela, todas as línguas são diferenciais.

Pela via do trânsito entre as matérias originais e suas traduções, requer diálogos entre as línguas, sob condição que cada uma aceite tornar-se dupla de si mesma. Desfuncionaliza, assim, a instrumentalidade das línguas e aproxima distâncias culturais. Em seus atos tradutórios, desestabiliza o próprio *status quo* da linguagem educacional, transtornando suas palavras, para lhe devolver "o sentimento do diferente, o poder de conceber o 'outro'", numa reconfiguração de si própria. Vertendo, refratando, mesclando e reescrevendo saberes, desejos, sujeitos, valores, planos de pensamento e culturas, enceta ações recíprocas entre as línguas e desapropria pertencimentos, liberando "referências a sangue, solo ou história coletiva" (MATOS, 2005, p. 144).

As traduções didáticas e curriculares, dessa perspectiva, são "transcriação e transculturação", pois textos e séries culturais "se transtextualizam no imbricar-se subitâneo de tempos e espaços" diversos: "Transcodagem. Tropismo. Tradução" (CAMPOS, 1976, p.10-11). Consistem numa questão de forma, mas também de alma, na ressonância do poema de Augusto de Campos (1986):

> *re-criar é a meta/ de um tipo especial/de tradução:/ a tradução-arte// mas para chegar à/re-criação/ é preciso identificar-se/ profundamente/ com o texto original/ e ao mesmo tempo/ não barateá-lo/ enfrentar todas as suas/ dificuldades/ tentar reconstituir/ a criação/ a partir de cada palavra/ som por som/ tom por tom// é uma questão de forma/ mas também/ é uma questão de alma*

Professor-tradutor

O professor-tradutor não se obriga a transmitir o conteúdo literal ou verdadeiro dos elementos originais, nem faz cópia ou dublagem; não é um bufão, escravo ou ladrão dos autores e obras; não busca a autenticidade textual; não preserva a essência dos originais; não goza de intimidade com as obras; não trata o original como sagrado; não remove a tampa de um poço escuro; não é filtro do autor ou chave do texto; não é fotógrafo, taxidermista ou anatomista; não é filólogo, erudito, paleólogo, hermeneuta; não é o *traduttore-traditore* (tradutor-traidor) do trocadilho italiano, nem o *sourcier-sorcier* (descobridor de fontes e mágico) dos franceses; não é autor-camaleão ou "trad-revisor" (MILTON, 1998, p.2-6); não tira a casca que reveste uma "fruta original"; não faz "treinamento na selva"; nem protagoniza uma "ressurreição" (SANTAELLA, 2005, p. 227).

Tampouco, suas traduções têm o escopo de servir como simples auxiliares à leitura dos originais ou de simplesmente transmiti-los; logo, esse professor não "dá" aulas nem "dá" conteúdos. Ao contrário, é um criativo intérprete, que transcria as matérias de partida, transformando-as; e que reconhece a sua própria importância, em meio a um "universalismo polimorfo e cosmopolita", de tipo novo, "transverso a governos, economias e mercados" (Mandelbaum, 2005, p.199); o qual "instala em nós a diferença como condição de nosso estar com os outros" (Matos, 2005, p.134). Sem medo do novo

ou do antigo, defende “até a morte o novo por causa do antigo e até a vida o antigo por causa do novo”; desde que “o antigo que foi novo é tão novo como o mais novo”; cabendo-lhe discernir entre eles (CAMPOS, 1978, p.7).

Nas ações de traduzir, cada elemento original é tratado como algo já criado, mas “visto por alguém que só pode enfocá-lo pela ótica do tempo presente” (CAMPOS, 1972, p.112). Logo, o professor não se refere a sistemas prontos de interpretação; mas desenvolve experimentações, relativas a modos de desterritorialização do existente, que transgridem as circunscrições sígnicas; rompem a relação aparente entre forma e conteúdo; e se recusam a ficar atrelados à “tirania de um logos pré-ordenado”. Subversoras por excelência, suas traduções propõem-se a serem operações radicais de transcriação, que visam converter, “por um átimo que seja, o original na tradução de sua tradução” (SANTAELLA, 2005, p.228). Por conseguinte, como agente de fluxos de invenção, reproduz “o original com sua marca distintiva” (MILTON, 1998, p.221), pretendendo que os elementos curriculares e didáticos, emersos dos originais, valham em lugar dos mesmos, para que funcionem criadoramente. Ou seja, embora traduza ideias prontas, o faz “sob o signo da invenção”, que rasura a origem e oblitera a originalidade; estando, desde o início, essa tradução disposta “como espécie da categoria criação” (CAMPOS, 1972, p.111).

Logo, em cada tradutor-professor, habita um autor, constituído por lances inventivos, ao traçar “uma espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua, nem um dialeto regional redescoberto, mas um devir-outro da língua”. Tumultuando a linguagem da educação, escava outra língua curricular e didática nas originais, levando-as a sofrer, por sua vez, reviravoltas; além de forçá-las “a um limite, a um fora ou um avesso que consistem em Visões e Audições que já não pertencem à língua alguma” (DELEUZE, 1997, p.15-16). Os procedimentos tradutórios implicam mais do que transportar ou transladar os sentidos de uma língua para outra porque o elemento vertido é sempre recriado, de acordo com um “estoque de formas”, referente ao domínio das possibilidades de agenciamento “da língua para a qual o texto é traduzido” (CAMPOS, 1972, p.110).

Rompendo com o traçado reto da tradição, cada tradutor-autor apropria-se das matérias originais, tornando-as suas, primeiramente, no currículo e, depois, na didática; nelas, fazendo ecoar a própria voz, de modo a não conseguir mais separá-la das vozes precursoras. Assim, para que as línguas de chegada capturem forças, repertórios, perspectivas e sentidos das línguas de partida, o seu maior compromisso é agir como um atualizado e competente escrileitor (escritor-e-leitor) dos elementos transcriados.

A fim de realizar tal apropriação criadora, o professor necessita apresentar: “nível curricular”, para selecionar os mais importantes elementos filosóficos, artísticos e científicos do seu tempo e espaço; “irreverência temática”, para privilegiar elementos, obras e autores emergentes, marginalizados ou anômalos, que introduzem temas heterodoxos e novos problemas; manejo da linguagem educacional como instrumento de experimentação dos vários elementos das línguas; trabalhos “de estruturação e de ajuste”, feitos em termos de artesanato (MILTON, 1998, p.209-210). Além disso, é preciso que as traduções mantenham uma relação de isomorfia (“paramorfia” – “do sufixo grego *pará*,

'ao lado de', como em paródia, 'canto paralelo'") entre os elementos originais e as traduções; para que, operatoriamente, consistam em uma "criação paralela, autônoma, porém recíproca" (CAMPOS, 1992, p.35).

Estratégia de renovação

Através das traduções, feitas pelo currículo da diferença e pela didática do acontecimento, o velho é tornado novo, seguindo a máxima de Ezra Pound (2006): *Make it New* – isto é: renovar, vitalizar, dar nova vida àquilo que passou. Ao traduzir, o professor-tradutor reconfigura a ciência, a arte e a filosofia, num palimpsesto que ultrapassa qualquer limite disciplinar, inclusive os próprios. Em suas operações programáticas, lida com a apropriação de parcelas diferenciais dos acontecimentos, tanto no aspecto micro de procedimentos didáticos; quanto no aspecto macro de seleção dos elementos traduzidos para o currículo.

A importância disso tudo é que, apesar das adversidades, insistimos em educar, porque, nos atos didáticos e curriculares tradutórios, conseguimos maquinar a educação, com uma especificidade prazerosa, aventureira e aventurosa. Por meio deles, transcriamos a cultura e a civilização, diferenciando os seus mapas, numa crítica-clínica do pensar, do escrever e ler, do educar e viver.

Referências

ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. *Grupo de Trabalho 4 DIDÁTICA*. In: http://www.anped.org.br/internas/ver/participantes-gt-4?m=4 (Acesso 12 maio 2012.)

_____. *Grupo de Trabalho 12 CURRÍCULO*. In: http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt12 (Acesso 03 agosto 2013.)

BARTHES, Roland. *O prazer do texto.* (Trad. J. Guinsburg.) São Paulo: Perspectiva, 2006.

CAMPOS, Augusto de. *Verso, reverso, controverso.* São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *O anticrítico.* São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CAMPOS, Haroldo de. *A arte no horizonte do provável.* São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. *A operação do texto.* São Paulo: Perspectiva, 1976.

_____. *Metalinguagem & outras metas.* São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe.* São Paulo: Perspectiva, 2008.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: *Educação & Sociedade*, v. 33, Campinas, SP, 2012, p. 235-250.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens:* filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Notas. In: HEUSER, Ester M. D. (Org.) *Caderno de notas 1:* projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p.31-96.

_____. *Didaticário de criação*: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

_____. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica.* (Trad. Peter Pál Pelbart.) São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Diferença e repetição*. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado.) Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. Qu'est-ce que l'acte de création? In: _____. *Deux régimes de fous.* Textes et entrétiens 1975-1995. Paris: Minuit, 2003, p.291-302.

_____. La méthode de dramatisation. In: _____. *L'île déserte et autres textes*. Textes et entretiens 1953-1974. Paris: Minuit, 2002, p.131-162.

_____; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* (Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz.) Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

ENDIPE XVI. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. "Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade". Campinas, SP: 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP. (Textos digitalizados.)

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.) *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*. Belo Horizonte, v.42, n.147. p.700-715, set/dez 2012. In: http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf (Acesso 01 julho 2014.)

_____; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; _____. (Orgs.) *Currículo*: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Rio de Janeiro, 2011-2015, ProPEd/UERJ, 34p. In: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfproj/curriculo__14.pdf (Acesso 30 junho 2014.)

MANDELBAUM, Enrique. Tradução e des-tradução na bíblia de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). *Céu acima*: para um *"tombeau"* de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.193-212.

MATOS, Olgária. Babel e Pentescotes: heterofilia e hospitalidade. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). *Céu acima:* para um *"tombeau"* de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.131-147.

MILTON, John. *Tradução:* teoria e prática. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. *Método de dramatização da aula*: O que é a pedagogia, a didática, o currículo? Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PAZ, Octavio. *Traducción:* literatura y literalidad. Barcelona: Tusquets, 1981.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Didática e formação de professores*: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 2011.

POUND, Ezra. *ABC da literatura.* (Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes.) São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTAELLA, Lucia. Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da (Org.). *Céu acima:* para um *"tombeau"* de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.221-232.

SANTOS, Lucíola de Castro P.; FAVACHO, André Márcio P. (Orgs.) *Políticas e práticas curriculares*: desafios contemporâneos. Curitiba, PR: CRV, 2012.

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

VALÉRY, Paul. *Monsieur Teste.* São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Introdução ao método de Leonardo da Vinci.* São Paulo: Ed. 34, 1998.

_____. *Degas, dança, desenho.* São Paulo: Cosak & Naify, 2003.

VILLANI, Arnaud. *La guêpe et l'orchidée:* essai sur Gilles Deleuze. Paris: Belin, 1999.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: QUESTÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS NO ÂMBITO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL

Maia, A.M.M.[1] & Pereira, M.Z.C.[1]

[1] Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Email: angelica.maia@gmail.com ; mzul@uol.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo a discussão sobre alguns aspectos relacionados aos processos de educação para a cidadania no contexto do ensino médio brasileiro, contemplando questões curriculares e didáticas, e foi realizado com base em dados coletados para uma pesquisa de doutorado mais ampla sobre esse tema. No recorte que adotamos nessa comunicação, os dados analisados referem-se a duas entrevistas realizadas com dois professores de Sociologia do ensino médio em uma escola secundária de uma capital brasileira. A partir da análise das falas dos professores, procurou-se identificar o trabalho curricular e didático que tem sido desenvolvido no contexto estudado para trabalhar a cidadania, a partir de dois eixos: os sentidos de cidadania valorizados pelos docentes ao construírem o trabalho pedagógico junto aos alunos e os desafios apresentados por esses professores como obstáculos para a abordagem de certos aspectos da cidadania que eles consideram desejáveis em sala de aula. A despeito de se configurar com um estudo de caso, identificou-se a ocorrência de práticas curriculares e evidenciaram-se problemas e desafios que são comuns em outras realidades e contextos dentro e fora do país em relação à educação para a cidadania. Dessa forma, as análises desenvolvidas buscam contribuir para a ampliação do debate sobre as diferentes experiências educacionais voltadas para a cidadania que se configuram na atualidade, questionando algumas práticas curriculares vigentes quanto ao seu comprometimento com a formação de cidadãos conscientes e com a construção de subjetividades cívicas atuantes e combativas, tão necessárias dentro de um modelo de democracia de natureza radical e plural.

Palavras-chave: educação; currículo; sociologia; cidadania; ensino médio.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Nos dias atuais, percebe-se um interesse frequente nas sociedades democráticas em se investir na educação para cidadania, como forma de fazer com que alunos dos diversos sistemas educacionais tenham acesso a uma gama de conhecimentos que os capacitem a serem cidadãos mais eficientes, produtivos, participativos, ou até mesmo combativos, dependendo do aspecto da cidadania que cada sistema educacional enfatiza. Conforme apontam Fischman e Haas (2012), a educação formal tem se preocupado de forma crescente com uma educação para a cidadania voltada para o fortalecimento da democracia, objetivando manter ou "aprofundar formas de processo e governança democrática" (p.442).

Nesse contexto, esse trabalho tem como objetivo a discussão sobre alguns aspectos relacionados aos processos de educação para a cidadania no âmbito do ensino médio brasileiro, contemplando questões curriculares e didáticas. No recorte que adotamos nessa comunicação, os dados analisados referem-se a duas entrevistas realizadas com dois professores de Sociologia do ensino médio em uma escola secundária de uma capital brasileira. A partir da análise das falas dos professores, procurou-se identificar o trabalho que tem sido desenvolvido no contexto estudado para trabalhar a cidadania, a partir de dois eixos: os sentidos de cidadania valorizados pelos docentes ao construírem o trabalho pedagógico junto aos alunos e os desafios apresentados por esses professores como obstáculos para a abordagem de certos aspectos da cidadania que eles consideram desejáveis em sala de aula.

Na primeira parte do texto, traremos um panorama sobre como a educação para a cidadania aparece na dinâmica curricular da educação brasileira. Em seguida, apresentamos a análise da educação para a cidadania em um contexto educacional específico de ensino de Sociologia, com base nos discursos de dois professores de nível médio dessa disciplina. Por fim, discutiremos as implicações das perspectivas de educação para a cidadania valorizadas nos discursos analisados para a formação dos alunos e para o currículo, tendo como referência as teorizações sobre esse tema desenvolvidas por Biesta (2011) e Westheimer e Kahne (2004).

2 Sociologia no Ensino Médio e Educação para a cidadania no Brasil

A intenção desse estudo é por em evidência as múltiplas repercussões que os sentidos de cidadania trabalhados e articulados a partir da disciplina Sociologia podem vir a ter sobre a educação dos sujeitos no nível médio. Para isso, inicialmente, cabe definir algumas tendências para a educação para a cidadania no espaço educacional do Brasil e no âmbito disciplinar em questão.

Uma primeira tendência a ser destacada seria a abordagem tradicional da educação para a cidadania como conteúdos de ciência política a serem transmitidos a alunos. Nessa perspectiva, que dominou a educação brasileira durante o período da ditadura militar, mas que muito antes já era aqui valorizada, educar o cidadão em um contexto escolar significava transmitir-lhe a estrutura formal das instituições políticas e as regras de comportamento que constituíam uma identidade cívica desejável para manter a estabilidade social. Era um modelo que tinha como objetivo tanto a consolidação de um projeto de nação, como a integração dos indivíduos em uma sociedade harmônica. O modelo de educação tecnocrática priorizava essa visão de educação cívica, integrada ao currículo escolar através das aulas de Educação Moral e Cívica (Silva, 2000; Silva, 2007). Esse modelo se vincula ao modelo de educação para a cidadania de cunho desenvolvimentista proposto por Westheimer e Kahne (2004) e por Biesta (2011).

Com a redemocratização do país, a partir da década de 80, novos discursos e concepções sobre educação para a cidadania vão emergir na sociedade brasileira, tanto dentro como fora do espaço escolar. Nessa época, há uma tentativa de desenvolver no aluno, através da educação, uma visão mais crítica da sua realidade através da problematização de questões ligadas ao fortalecimento do regime democrático, tais como: pobreza, injustiça social, exclusão. Tal perspectiva se relaciona ao modelo de educação para a cidadania voltada para a justiça social proposto por Westheimer e Kahne (2004).

A partir de 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental, verifica-se o tratamento da cidadania como um tema transversal na política curricular do Brasil. Nessa proposta, o tema cidadania deveria perpassar os diferentes componentes curriculares, de forma a desenvolver nos alunos uma sensibilidade a questões de direitos e de atuação política (Silva, 2000). Também nos documentos curriculares do ensino médio, a educação para a cidadania desde os anos 90 tem sido tratada como um tema que deveria estar no horizonte de todas as disciplinas. As últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino (2012) definem, inclusive, a Educação em Direitos Humanos como tema transversal. Ao mesmo tempo, disciplinas como a Filosofia e Sociologia são incluídas no currículo, com a intenção de também abordar aspectos da cidadania.

3 Educação para a cidadania, Sociologia e ensino médio: sentidos e desafios identificados pelos docentes

Descrevo aqui, de forma breve, a fase da pesquisa empírica que se refere às entrevistas com dois professores de Sociologia de uma escola de nível médio que se situa em uma capital do nordeste do Brasil. A escola, fundada há mais de 160 anos, é das mais tradicionais do estado e tem uma tradição de envolvimento dos alunos em questões políticas.

A entrevista partiu de um breve roteiro de perguntas, e teve como objetivo sondar como se dava o processo pedagógico em relação à cidadania e saber sobre os principais desafios enfrentados na prática escolar em relação à construção de conhecimentos sobre cidadania.

Quanto à metodologia adotada para investigar os discursos dos docentes, trabalho na perspectiva da teoria do discurso (Laclau & Mouffe, 1987), e parto do entendimento da cidadania como um *significante flutuante*, que tem seu significado fixado em momentos discursivos, através da atribuição provisória de significados em certos contextos e sob pontos de vista particulares. Assim, busquei detectar nas respostas dos professores os sentidos relacionados a noções de educação para cidadania e aos problemas identificados nas práticas pedagógicas e curriculares voltadas para esse fim. Em seguida, realizei o mapeamento de domínios discursivos sob os quais os significantes podiam ser categorizados, estabelecendo cadeias de equivalência entre si e relações diferenciais face aos significantes classificados em outros domínios discursivos. Esses domínios discursivos foram definidos com referência às teorizações sobre educação para cidadania propostas por Biesta (2011) e Westheimer e Kahne (2004), que identificam as seguintes tendências nessa área: uma perspectiva desenvolvimentista ou de responsabilidade social, uma perspectiva crítica ou voltada para a justiça social (Westheimer & Kahne, 2004), e uma perspectiva de processo e prática do cotidiano (Biesta, 2011).

Inicialmente, trataremos da identificação dos sentidos de cidadania valorizados pelos docentes na mediação pedagógica. Com relação a esse aspecto, destacamos um trecho das falas da professora P1:

> O assunto que eu abordo de cidadania, geralmente, nas aulas de Sociologia é o quê? É a questão dos grupos, dos agrupamentos, dos movimentos, mas assim, como eles devem se unir em lutas dos seus interesses, né? Dos seus direitos. E o que, o que eles fazem, o que eles estão cumprindo com seus deveres, porque primeiro para exigir direitos eles tem que cumprir com esses deveres (P1).

Os depoimentos da professora P1 nos permitem identificar que a ênfase do processo pedagógico recai nos seguintes aspectos da cidadania: os agrupamentos e movimentos humanos possíveis para que os cidadãos lutem por seus

direitos; os direitos e os interesses pelos quais o cidadão deve lutar; os deveres que o mesmo deve cumprir em contrapartida; desenvolver a percepção do aluno sobre como o cidadão deve agir no mundo, comparando esses dados com a autopercepção desse aluno como cidadão; fazer a ponte entre o que é ensinado na escola e o que o aluno vivencia; trabalhar a questão do respeito ao próximo e da luta por melhores condições de vida; como ser atuante na sociedade e como multiplicar o senso crítico para outros indivíduos e grupos sociais.

Já no depoimento do professor P2, aparecem os seguintes temas: o foco nos direitos, dentro de uma relação de práxis, ou seja, de articulação das dimensões teóricas, que o professor associa à cidadania física ou a aspectos de pertença a uma nação, com as dimensões práticas, que o professor associa à capacidade de lutar pela conquista pela dignidade da pessoa humana na sociedade. Em seguida, ele se refere ao fato de que as concepções dos alunos sobre cidadania são muito influenciadas pela mídia, que passa uma visão muito restrita do que é ser cidadão (ter documentos, votar), cabendo ao professor complementar esses aspectos com a questão dos direitos. Destacamos um dos trechos da entrevista desse professor abaixo:

> Muito pouco, porque o que influencia ás vezes são a mídia, sabe? Quando você passa: "O que é ser cidadão?" Aí alguém: "Ser cidadão é você tirar carteira de habilitação, ser cidadão é você estar vivo aqui". Aí, "E o que é que, inicialmente lhe garante a cidadania?". Aí o menino: "Aquela musicazinha, professor, de Joãozinho: 'Tire o registro de nascimento' (P2).

Quando nos referimos aos campos discursivos que estabelecemos para interpretar os sentidos de cidadania, percebe-se que predominam no discurso dos professores os elementos do campo da responsabilidade individual e social. Embora a questão dos direitos seja mencionada, como veremos a seguir, os professores indicam que não conseguem estabelecer a relação entre a dimensão teórica (ainda que seja um trabalho pedagógico de cunho crítico e "desnaturalizador") e as ações práticas que os alunos adotam em suas vidas cotidianas como cidadãos. As razões disso são atribuídas a várias circunstâncias. Dentre elas, o P2 mencionou a grande e determinante influência da mídia, que foca em aspectos mais burocráticos de cidadania e negligencia os conteúdos mais críticos e acionais do conceito. Outras limitações ao trabalho pedagógico com a cidadania se revelam quando os professores explicam sobre as dificuldades que encontram em suas práticas docentes. Destaco que, por restrições de espaço, nem todos os trechos que traduzem os desafios encontrados puderam ser transcritos:

> Nós somos um país relativamente novo aos demais, mas a gente dá uma olhada na dinâmica, quando surge eh... Essa, essas mobilizações, a sociologia. No caso a..a França, como são as comunidades nesses locais, como é a população desses países e observa o Brasil, é, algo meio, é um povo apático, onde uma minoria se move e é, muitas vezes é vista como.. causam tumulto né, e não ... não reivindicam. Então muitas coisas, tem a cultura de, a indústria de massa, né, a mídia, que ajuda muito nisso de criar seres alienados. (P1).

> Eu vou preparar este estudante pra fazer o vestibular e o Enem, ou eu vou prepará-lo pra vida? Prepará-lo para as duas coisas num tempo dos 45 minutos (risos)... (P1).

O primeiro desafio indicado pelos professores refere-se a questões estruturais da prática docente, que de fato, atravessam toda a realidade de ensino médio do país, sendo comum a todos os componentes curriculares desse nível. O número elevado de alunos foi um elemento destacado pelos dois professores como um fator que impede o desenvolvimento de uma prática mais reflexiva, em que os alunos tenham a possibilidade de construir o conhecimento através da interação, do debate e do confronto de ideias.

Essa problemática também é apontada por Oliveira e Costa (2009), para quem, entre os fatores problemáticos na reintrodução da Sociologia no ensino médio, está a luta pela legitimação pedagógica dessa disciplina nas grades curriculares desse nível de ensino, que envolveria os seguintes aspectos: "número de aulas insuficiente, se comparado às outras disciplinas tradicionais; a pouca receptividade por parte dos alunos e; as dificuldades de acesso a materiais didáticos" (Oliveira & Costa, 2009, p.162).

Outro aspecto conjuntural que se destaca na fala dos professores diz respeito aos objetivos do ensino médio, que se revelam contraditórios e colocam o professor em uma situação delicada de escolha sobre como distribuir o tempo do currículo entre abordagens que são voltadas para o desenvolvimento de interesses pedagógicos distintos. O dilema se traduz no questionamento do professor P1, ao se perguntar sobre que objetivo deve priorizar nas aulas de Sociologia: prepara o aluno para o vestibular e o ENEM, ou prepará-lo para a vida? A meu ver, esse questionamento revela, dentro de um campo curricular específico, um tema contraditório que permeia os próprios objetivos do ensino médio como um todo. A esse respeito, Moraes (2009) argumenta que os quatro objetivos do ensino médio – prosseguimento de estudos, preparação para o trabalho, aprimoramento da pessoa humana e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos – estão longe de convergir. A tendência atual, mesmo no âmbito da escola pública, conforme revela a fala do professor, é que a transmissão de conteúdos visando ao bom desempenho dos alunos nos exames de acesso ao ensino superior seja priorizada , e assim o professor tem que fazer malabarismos pedagógicos, se quiser trabalhar algum conteúdo de forma mais crítica, voltada para a formação humana.

Outro tipo de dificuldade que se evidencia nas falas dos professores envolve questões culturais. O professor P1 menciona a dificuldade de se trabalhar a cidadania com alunos que fazem parte de um país, onde por muito tempo predominou um estado de apatia política, onde a atuação consciente na luta por direitos foi duramente reprimida. Isso realmente tem um impacto no valor que os alunos atribuem à ação política cidadã. A isso, acrescentamos a situação política do Brasil na atualidade, que se caracteriza por um alto grau de corrupção e pouca atenção às necessidades da população por parte dos políticos. Isso produz um discurso de falta de credibilidade que não contribui para o engajamento político dos jovens.

4 Considerações provisórias

Entre os elementos mais destacados pelos professores para definir a forma de abordagem da cidadania em sala de aula está a compreensão do conceito em sua dupla dimensão. A mediação pedagógica, especificamente dentro da disciplina Sociologia, contemplaria a formação de um cidadão na perspectiva de enquadramento a um modelo de responsabilidade individual e social pré-determinado pela sociedade, mas também se preocuparia com a formação de um sujeito capaz de se organizar coletivamente em torno de demandas de caráter público e de lutar pela efetivação de seus direitos. Como já argumentei anteriormente, a despeito da intenção dos professores de dar ênfase a essas duas dimensões, há uma tendência a se priorizar a dimensão mais integradora e onde o aluno teria pouco espaço para desenvolver sua capacidade de organização e participação social. Os motivos indicados pelos docentes englobam as precárias condições estruturais do processo ensino-aprendizagem, uma cultura histórica de pouca participação política e pobre formação crítica, a influência redutora da mídia, e a baixa motivação dos alunos para se envolverem em questões do âmbito da cidadania.

Verifica-se assim que os aspectos da mediação pedagógica articulados pelos docentes oferecem um novo ângulo para se compreender que outros elementos do contexto social vigente servem para fortalecer a hegemonia discursiva em torno da educação para a cidadania. De um lado, há a esfera da política curricular estabelecendo, e com uma força política relevante, sentidos prioritários para a cidadania, que estão orientados pela transmissão de um conjunto de competências cívicas individualistas ou voltadas para o desenvolvimento social dentro de uma concepção mercadológica. Do outro lado, do ponto de vista da prática docente, embora haja um movimento de desestabilização de certos sentidos impostos pela hegemonia discursiva vigente através da valorização de sentidos de cidadania mais

voltados para o campo do político, permanece o reconhecimento de que a na maioria das ocasiões, os alunos são encorajados a valorizarem a cidadania como uma categoria neutra, voltada para o controle social e para a integração dos indivíduos em um modelo de sociedade que se deseja perpetuar.

Referências

Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Fischman, G. E.& Haas, E. (2012). Cidadania. *Educação e Realidade, 37* (2), 439-466.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía e Estrategia Socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI. (Original work published 1985).

Moraes, A. C. (2009). Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. In A. Handfas & L. F. Oliveira (Eds.), *A sociologia vai à escola: história, Ensino e docência* (pp. 19-29). Rio de Janeiro: Quartet/ FAPERJ.

Oliveira, L. F. & Costa, R.C.R. (2009). Material didático, novas tecnologias e ensino de sociologia. In A. Handfas & L. F. Oliveira (Eds.), *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência* (pp. 153-170). Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ.

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

Silva, I. L. F. (2007) A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, *8*, 403-427.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41* (2), 237-269.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CRECHES, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: considerações sobre o processo de implementação do currículo (DCNEI, 2010), na rede municipal de ensino de Camboriú (SC), Brasil

SANTOS, Z. C. W. N. [1]; RAMOS, J. T. W. N.[2]

[1] Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Brasil
[2] Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Brasil

E-mail: zemilda11@yahoo.com.br; janete.weberweber@gmail.com;

Resumo

Este trabalho refere-se a uma pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino do município de Camboriú (SC), Brasil. Tem como objetivo apresentar os resultados das Ações articuladas ao processo de implementação do Currículo para a Educação Infantil, de acordo com as orientações contidas no Documento DCNEI (MEC/SEB – 2010), nas catorze unidades públicas que integram este sistema e que atende crianças de zero a três anos. Creche e pré-escola integram a educação infantil, primeira etapa da educação básica, ambas com a mesma função: cuidar e educar (LDB 9394/96). O reconhecimento da EI como parte do sistema municipal de educação traz uma nova exigência para este campo, a formação dos profissionais que irão atuar junto às crianças. Para tanto, a Ação inicial desta Secretaria, foi a de promover formações continuadas com o objetivo de levar os professores a conhecer esta nova modalidade de currículo para infância e adequar a prática pedagógica ao documento norteador. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, Freitas (2007), e levantou dados que comprovam a melhoria nas ações pedagógicas dos professores. A partir deste estudo, verificou-se que foram desenvolvidos: 120h de formação, 174 projetos de aprendizagem, 352 planos de aula integrados aos projetos, que resultaram em 02 grandes seminários de socialização dos projetos realizados com as crianças. Desta forma, foi possível tecer considerações a respeito da importância da implementação de políticas públicas compromissadas com a formação destes profissionais.

Palavras-chave: currículo; educação infantil; formação continuada; creche.

1 Introdução

Este trabalho apresenta a experiência desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Camboriú (SC), Brasil, no que concerne à Formação Continuada dos Profissionais de Educação Infantil, utiliza-se da metodologia de análise de dados e tem abordagem qualitativa. (Freitas, 2007)

Para melhor compreensão, iniciaremos com uma breve apresentação da Educação Infantil no Brasil, que embora de trajetória recente enquanto campo educacional reconhecido na legalidade (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988; LDB 9394/96, 1996), também contingencia nesta caminhada, intenso movimento de produção teórica, advindo de

contribuições do campo da pesquisa em educação para infância, e que norteiam as práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Infantil.

Com a legalidade garantida conforme anunciado, o Ministério da Educação se organiza e por meio da publicação dos RCNEI (1998), da RESOLUÇÃO CEB N^0 1/1999 (1999) que institui as DCNEI (1999) e atualmente, as DCNEI (2010), passa a orientar uma modalidade de currículo para as Instituições de Educação Infantil no Brasil, nos respectivos estados e municípios.

Por meio da RESOLUÇÃO N^0 5/2009, fica definido o texto base, e em 2010, é publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, sendo distribuída em todas as Secretarias Municipais e estando disponível para baixar gratuitamente no sítio do Ministério da Educação.[1] Tendo sido disponibilizado os documentos as demais esferas, a Rede Municipal de Ensino do município de Camboriú (SC), Brasil, inicia em 2013, por meio de Ações articuladas aos documentos norteadores, a implementação desta nova modalidade de currículo para infância.

Para tal Ação, é organizado um Cronograma de Formação Continuada onde são priorizadas as temáticas que envolvem o currículo proposto no Documento Norteador, bem como material pedagógico para uso do professor nas ações de planejamento de suas atividades junto as crianças na faixa etária dos zero aos três anos, e que são atendidas nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

Além do calendário de Formações previstas para o ano letivo, foram organizados dois Seminários, ao fim de cada semestre, com o objetivo de socializar os Projetos desenvolvidos pelos professores a partir desta nova modalidade de currículo para a E. I., outra Ação de extrema importância, foi o uso das novas tecnologias da informação como meio de otimizar o trabalho da SME, junto a análise e acompanhamento dos Planejamentos e Projetos desenvolvidos pelos professores.

Como resultado do processo, ao final de um ano letivo, foi possível averiguar alguns impactos advindos destas Ações articuladas. O número de projetos e planejamentos elaborados seguindo as orientações contidas nas DCNEI (2010), foram bastante satisfatórios, o que de certa forma contribui para a melhoria do processo educacional nesta faixa etária. Com esta trajetória anunciada, buscaremos a seguir, delimitar de forma detalhada cada etapa deste processo, levando ao leitor a dimensão do todo e das partes, e as possibilidades que tais Ações podem apresentar em outros contextos educacionais.

2 Do processo de elaboração das DCNEIs (2010) a contribuição para o currículo da infância

Conforme já apresentado, o movimento que permeou o processo da legalização da Educação Infantil no Brasil como parte do Sistema Educacional, foi significativo. Após sancionada a LDB 9394/96, e estabelecido em seu Art. 29, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a primeira conquista em âmbito pedagógico são os Referenciais Curriculares Nacionais publicados pelo MEC em 1998. Neste encarte, composto por três volumes, o professor era orientado a seguir estratégias de ensino para o trabalho com as crianças pequenas baseados nas seguintes dimensões: vol. I, visava a formação da criança pequena no âmbito da Formação pessoal e social e do conhecimento de mundo; vol. II, visava a construção da identidade e autonomia das crianças; e vol. III, norteava a

[1] Documento disponível para baixar em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859

prática pedagógica pelos eixos Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, (RCNEI, vol. I, 1998).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação fixa as primeiras Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. O texto, não delimita de forma clara um currículo para infância, o que é possível evidenciar mais próximo desta tentativa, encontra-se no Art. 3^{0}, onde são definidos fundamentos que norteiam a prática pedagógica do professor quanto aos cuidados e formação da criança.

Após uma década, com as fragilidades apresentadas pelo documento, sendo que a que mais salienta é a fragmentação das Ações, um novo processo é inaugurado para que se elabore um novo documento visando atender as demandas por um currículo integrado e em contexto, FARIA & SALLES (2012). São chamados para o debate, além dos pesquisadores da educação para a Infância, toda a comunidade educacional, composta pelos profissionais e familiares.

Da participação em âmbito municipal, os órgãos reguladores, como SME, CME dentre outros, são os representantes da comunidade educacional nos fóruns e encontros estaduais e nacionais. No município, os profissionais das Redes públicas e os familiares das crianças atendidas nas instituições, participam por meio de questionários que foram entregues pelas respectivas SMEs, onde puderam expressar seus anseios quanto ao que esperavam que a Educação Infantil promovesse no desenvolvimento de seus filhos.

Assim, em 2009 o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica expedem a Resolução N^{0} 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual, dentre outros aspectos no sentido de ampliação do modo de conceber a infância no contexto das instituições escolares, define o currículo no artigo 3^{0}: "[...] é **concebido como um conjunto de práticas** que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a **promover o desenvolvimento integral** de crianças de 0 a 5 anos de idade." (BRASIL, RESOLUÇÃO N^{0} 5/2009, art. 3º, grifos da autora)

Além disso, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e o entendimento de que ela deve estar no centro do processo educativo e do planejamento curricular é reforçado no artigo 4º que afirma que: "As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que **a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos** [...]." (BRASIL, RESOLUÇÃO N^{0} 5/2009, art. 4º, grifos da autora).

Inaugura-se aí, um novo modo de conceber a infância, e demanda, a partir da concepção de que a criança tem garantido o direito de se desenvolver de forma integral e articulada aos contextos de suas vivências, institucional e familiar, a adequação do conhecimento e formação do profissional que atende esta criança, o professor, com vistas a alcançar esta transposição do campo teórico a prática.

A partir do exposto, apresentaremos a experiência da Secretaria Municipal de Ensino de Camboriú (SC), Brasil, que desenvolveu ações articuladas para informar e formar os profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica de acordo com o documento proferido.

2.1 A experiência da SME de Camboriú (SC), Brasil

Conforme analisado até o momento, nos últimos vinte anos, a Educação Infantil no Brasil se configura em tempo e espaço de transformações tanto na forma de conceber o infante, como no modo de pensar o seu desenvolvimento nos espaços institucionais. (Goldschmied & Jackson, 2006)

Nos amparamos no pensamento de Gabriela Mistral (1945), que enfatiza que muitas das coisas que precisamos pode esperar, menos a criança, pois esta encontra-se em desenvolvimento, e, portanto, o que precisa ser feito para ela e por ela, não podemos deixar para amanhã, é preciso que seja hoje, agora.

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Camboriú (SC), Brasil, por ter participado deste processo de elaboração dos novos documentos, conforme historicizado neste trabalho, escolhe por iniciar em 2013, o desenvolvimento de Ações que se articulem ao documento norteador e que visem o conhecimento e a formação dos profissionais da Educação Infantil, quanto ao currículo aí proposto.

O Programa foi desenvolvido com base em três principais fundamentos, são eles a saber: 1) Formação Continuada com Formador Especialista em Currículo da Educação Infantil ao longo do ano sobre as temáticas pertinentes ao trabalho pedagógico (Documentos Norteadores e Legislação, Currículo, Avaliação/registro e Metodologia); 2) Elaboração de material de suporte para o professor no ato de seu planejamento, e acompanhamento in loco do supervisor da SME; 3) Inserção dos projetos de aprendizagem e planejamentos em um espaço virtual específico utilizado pelo departamento pedagógico da SME[2].

A primeira Ação articulada, consistiu na elaboração de um cronograma de Formação Continuada que contemplasse as temáticas pertinentes ao conhecimento desta nova modalidade de currículo. As temáticas partiram da necessidade premente de se regular a produção da Ação docente, ou seja, acompanhar e orientar a elaboração dos projetos e planejamentos desenvolvidos e aplicados in loco. Esta ação é qualificada como urgente, justamente pelo fato de que até aquele momento, tal ato não ocorria, ficando a critério do profissional tanto a forma de elaboração, quanto da aplicação do material elaborado. Com base no pensamento de Vázquez (1968), entendemos que para transformar as ações pedagógicas, não basta pensar um fato, mas sim há que causar a revolução deste fato, ou seja, os produtos da consciência tem que materializar-se em um conjunto de ações convergentes ao objetivo proposto.

Num segundo momento, deram início os encontros de formação, que principiaram com os gestores das catorze instituições e se estenderam aos professores e auxiliares de sala. Partindo da apresentação da proposta da Rede, expondo a metodologia que seria de caráter mandatório, já que esta autonomia assim está assegurada na legislação (LDB 9394/96), a Equipe da SME foi adequando a prática docente as exigências contidas nos documentos e reguladores já citados.

Assim, para compor os elementos que consistiram na base deste processo, foram contemplados as Rotinas como eixo do trabalho, já que estas contingenciam em si os tempos e os espaços. Ao orientar o professor a pensar e organizar o tempo, a equipe Pedagógica da SME já aferia neste, o modo como o currículo proposto se delineava, priorizando o interesse e a necessidade das crianças na faixa etária dos zero aos três anos durante toda a jornada na instituição. Desta forma, juntamente com os cuidados, foram se articulando as ações que priorizavam as brincadeiras e as interações, que cada profissional juntamente com seu grupo de crianças elaborou e expôs em sua sala de aula. Como define Barbosa (2006, p.201), "[...] a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera na forma de uma estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas."

Como metodologia, foi eleito o trabalho com projetos, fundamentado em Barbosa & Horn (2008), que os definem em uma perspectiva socioconstrutivista e sociointeracionista, as quais estão ligadas ao pensamento complexo e as perspectivas interdisciplinares como forma de resolução de problemas, além de centrarem a aprendizagem em

[2] Criou-se uma conta de e-mail onde os professores em datas fixas, e após orientação do profissional supervisor, devem enviar seus projetos e planejamentos a Coordenadoria Geral da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Estes arquivos são armazenados em um banco de dados, e a SME tem como objetivo, utilizá-los posteriormente como suporte aos novos professores que estão ingressando na Rede.

experiências coletivas e cooperativas, dando a possibilidade de quaisquer dos componentes do grupo irem mais longe ao ser sustentado pelos conhecimentos e descobertas dos demais. Além disso, conforme corroboramos em Vigotsky (1984), por se tratar de uma metodologia centrada em problemas, ajusta-se a zona de desenvolvimento proximal da criança, instigando-a a ir além de suas possibilidades. Também neste sentido, emerge a possibilidade da formação das "comunidades investigativas", a maneira de Vigostky (1984) e como teoriza Paulo Freire (1986), torna a criança sujeito do seu desenvolvimento, capaz de se reconhecer como "Eu" ativo e transformador na sociedade.

Finalmente, como recurso imprescindível para que a articulação de todas as Ações se efetivasse, os professores são orientados e recebem suporte por meio dos supervisores, para utilizar as novas tecnologias (lap top, notebook) na elaboração de seus projetos e planejamentos. Além disso, a SME procurou disponibilizar sinal de internet wi-fi em todas as unidades, ficando apenas duas sem alcançar este objetivo por razões de indisponibilidade de recursos por parte das empresas de telefonia. Para estes dois casos específicos, o supervisor responsável por aquela unidade, faz o envio dos projetos e planejamentos de outra unidade onde o sinal está disponível, já que são dois supervisores para cada sete unidades, e, portanto, os mesmos se deslocam entre uma e outra cotidianamente.

A partir destas três ações fundamentais, percebeu-se uma melhora significativa nas ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições, o que levou a Equipe da SME, além da Ação de socialização já planejada nas unidades ao final do semestre letivo, a mobilizar-se e organizar um Seminário da Rede Municipal com o objetivo de socializar os trabalhos desenvolvidos e consequentemente enriquecer o conhecimento e as experiências nesta faixa etária. Assim, realizou-se o primeiro SEI – Seminário da Educação Infantil em julho de 2013, e em novembro do mesmo ano, realizou-se o segundo. O espaço foi cedido pelo Instituto Federal de Santa Catarina, que atualmente é um dos parceiros no Programa de Formação Continuada da Rede, por ser uma instituição de Ensino Superior que oferece a graduação de Pedagogia. Este processo, vale lembrar, ocorreu durante um ano letivo na Rede anunciada, embora tendo a SME dado continuidade aos trabalhos, optou-se por este recorte temporal, com o objetivo de realizar uma análise mais criteriosa da experiência aqui relatada.

3 Conclusão

O trabalho apresentado refere-se a uma pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino do município de Camboriú (SC), Brasil. Teve como objetivo apresentar os resultados das Ações articuladas ao processo de implementação do Currículo para a Educação Infantil (DCNEI/2010), nas catorze unidades públicas que integram este sistema e que atende crianças de zero a três anos.

A partir do reconhecimento legal, a Educação Infantil passa a integrar o sistema municipal de educação. Emergindo uma nova exigência neste campo, a formação dos profissionais que irão atuar junto às crianças. Assim, a Ação inicial da Secretaria foi a de promover formações continuadas com o objetivo de levar os professores a conhecer este currículo e adequar a prática pedagógica.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, e levantou dados que comprovam a melhoria nas ações pedagógicas dos professores. Verificou-se que foram desenvolvidos: 120h de formação, 174 projetos de aprendizagem, 352 planos de aula integrados aos projetos, que resultaram em 02 seminários de socialização do trabalho realizado com as crianças. Tais dados, foram obtidos pela Ação de orientação da SME junto aos profissionais para o uso das novas tecnologias da informação, importante aliado do trabalho docente e institucional.

Por meio da análise, fica evidente a importância da implementação de políticas públicas compromissadas com a formação dos profissionais da E. I., que visem equalizar as ações das esferas federativas, MEC, SEB e CNE as ações das

esferas municipais, como as SMEs e CMEs, e em última instância, a prática docente do Professor de Educação Infantil. É possível perceber que existe a possibilidade de tal proposição se efetivar, mas para que isto ocorra, é necessário conhecimento e articulação por parte dos órgãos competentes.

Referências

Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil.* Porto alegre (RS): Artmed.

Barbosa, M. C. & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na Educação Infantil.* Porto Alegre(RS): Artmed.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 292 p.

Brasil. (1996). MEC. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.* Brasília, DF: Senado Federal, MEC.

Brasil. (1998). MEC/SEB. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, vol., I.

Brasil. (1999). MEC/CNE. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; Resolução n.1, de 7/4/1999*, Brasília: MEC.

Brasil. (2009). MEC/CNE. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; Resolução n.5, de 17/12/2009*, Brasília: MEC.

Brasil. (2010). MEC/SEB. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.

Faria, V. L. B. & Salles, F. (2012). *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. (2nd ed.)*. São Paulo (SP): Ática.

Freitas, M. T. A. (jul.2002a). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitative. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p. 20-39.

Freire, P. (1967). *A educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra.

Goldschmied, E. & JACKSON, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. (2nd ed.)*. Porto Alegre (RS): Artmed.

Mistral, G. (1945). *Ternura.* Publication: Buenos Aires, Espasa-Calpe, Argentina.

Vázquez, A. S. (1968). *Filosofia da práxis*. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra.

Vigostky, L. S. (1984). *A formação social da mente.* São Paulo (SP): Martin Fontes, 1984.

PROCESSOS ARTÍSTICOS AUTO(BIO)CINEMATÓGRAFICOS EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIMENTAÇÕES, AGENCIAMENTOS, DEVIRES... [1]

Sílvia Nogueira Chaves

Universidade Federal do Pará

(schaves@ufpa.br)

Maria dos Remédios de Brito

Universidade Federal do Pará

(mrb@ufpa.br)

Este texto visa transversalizar os saberes e as linguagens das artes a partir de narrativas autobiográficas de professores de Ciências e Matemática, buscando abordar cada uma dessas linguagens por olhares específicos e amplos, para além das comunicações comuns de suas especificidades, pois entendemos que tais linguagens não só comunicam, mas expressam potências para o pensamento e para corpo, forçando-os a mobilizar suas forças inventivas. E porque forçam e deslocam o pensamento a interseção autobiografia-arte pode ser pensada com alternativa aos currículos de formação docente que operam pelo reconhecimento e reprodução do mesmo.

DA ARTE

A arte pode ser concebida a partir de diferentes contornos e variações analíticas, como um campo sensorial e semiótico, ou de apresentações de segmentos, formas de produção de julgamentos, de limites, de regras, a partir de um contexto histórico-cultural. Nessa perspectiva, ela é tratada e submetida aos ditames analíticos da História da Filosofia, encontrando-se em uma relação subordinada aos conceitos e reduzida, muitas vezes, a representação estética (LINS, 2007).

Pensada a partir da História da Filosofia, a arte tende a perseguir os ideais de reflexão, de contemplação, de estrutura, de modelo, sendo assim concebida como representação estética da natureza/mimese, permeada por regras e valores universais, tais como: o belo, o imutável, a essência, a consciência, a significação. Essa leitura da arte toma aproximações rigorosas com o pensamento da representação, que tende a exigir uma lógica binária, sustentada pelas separações metafísicas: essência/aparência, transcedente/imanente, sensível/inteligível. Nesse aspecto, há toda uma necessidade de construir um referente, que deve ser representado por uma adequação de um significante/equivalente que remete o pensamento para o igual, o semelhante.

Porém, a ideia que defendemos sobre o conceito de arte permite pensar que ela se desloca do pensamento da representação e se comunica com o corpo, com a vida, com a imanência, assim, ela é geradora de um pensamento que percorre não o fundo, mas a superfície.

Deleuze e Guattari (1992), por exemplo, jamais poderiam aceitar a ideia de arte articulada ao pensamento morto, sem vida. Para esses autores, ela é criação, produção de blocos de sensações.

Se a arte conserva blocos de sensações, mas a sua conservação não é a maneira da indústria, que acrescenta uma substância para fazer durar, sua duração é de perceptos, de afectos, de sensações. Ela é "um ser de sensações, e nada mais: ela existe em si" (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 213). Uma arte ligada ao mundo que resiste aos julgamentos transcendentais e mesmo às noções de *telos*, porque ela sempre movimenta um corpo vivo. Assim, a arte está ligada com a vida, com o corpo e suas forças. Dessa forma, não seria possível ligar a arte e suas produções de resistências a uma vida sem cor, ao sistema estruturante, ao organismo petrificante, pois resistir "é fazer face a" É uma certa recusa, dissidente, imprevisível, uma vez que "sua força provém do único poder de divergir e de não se deixar inscrever em qualquer partilha das determinações" (ZOURABICHVILI, 2007, p. 104).

Assim, a arte seria ponderada como produção ativa, inventiva, que arrasta o corpo, o pensamento, a vida, para mundos desconhecidos, mundos capazes de serem gestadores de possíveis, que não estejam ligados à opinião e

[1] Pesquisa financiada pelo CNPq, no âmbito do projeto "Autobiografia, arte e cinema na formação docente". Chamada Universal MCTI/CNPq nº 14/2012.

à fanfarronice. Ela é tomada pela vida, fazendo os corpos gritarem por direções diferentes, quando permeados pelo expresso, pelas fugas e suas linhas, nas quais aqueles que se laçam para a potência da criação fazem de seus corpos, de suas vidas, obras de artes, rasgando os significantes e produzindo e criando sensações que podem inventar mundos fora da pobreza da experiência e dos padrões de racionalidades instrumentais.

Então, a arte não visa decodificar sentidos, codificar valores eternos, ao contrário, ela provoca o embaralhamento de todos os tipos de códigos, expressando o devir-pensamento, pois fissura os organismos para potencializar o ato de criação.

Mas, a criação sempre exige um abandono para fazer uma aliança com o incerto, com o confuso. Aqui estamos margeando um aspecto da estética, pois se se pensa a arte como blocos de sensações, a estética mostra o gesto de um acontecimento sensível, inventivo, imanente, que se torna um problema que penetra o corpo, sem negar a ética, já que estamos percorrendo a existência e a imanência.

Podemos dizer, de modo esquemático, que a arte (ética e estética da vida) oferece o acesso a novas relações com o mundo, com a vida, mobilizando corpos, pensamentos, para fomentar um efetivo exercício de si, resistindo as formas canônicas e insistindo em relações, devires, forças de criação, que possam movimentar outros modos de vida. Assim, a arte tornar-se um campo de contágio, de variações, linhas com linguagens e saberes outros, pois a "arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras" (DELEUZE e GUATTARI, 1992, 228).

Em tempos de "identidades *prêt-à-porter*" (ROLNIK, 1997) oferecidas por diferentes discursos (pedagógico, político, midiático) que intersecionam o campo da formação docente, a luta por escapar dos estereótipos passa pela proposição de novas políticas de subjetivação que não venham instituir e fixar novos *selfs*, mas ativar outros ângulos de análise problematizando os clichês existentes ao tempo em que se abrem à impermanência e ao nomadismo.

Mesmo com todas as práticas de saber-poder, pensamos que a resistência a determinadas estruturas só pode ser mobilizada quando talhamos os tecidos e escolhemos as cores de nossas vidas, mesmo que tais escolhas estejam enredadas por poderes, pois se existe um "povo que falta", cabe à arte, ou à arte-fabulação criar outros povos, outros modos, outros meios, pois racionalizar, formatar, buscar certezas, verdades puras, verdades claras, são elementos que pertencem ao horizonte da representação, que sempre quis converter o confuso, o incerto em certeza.

Assim, rompendo com as certezas que tem atravessado o campo das pesquisas e práticas de formação docente arriscamos experimentar outros modos se subjetivação cruzando autobiografia e arte. Pois, de algum modo insistimos que pensar outras formas de "ser" ou "estar" sendo professor envolve uma política, uma arte de pensar em si mesmo, nos seus modos, nas suas convivências, partilhas e disjunções.

Quando se transversaliza esses saberes com os professores da Licenciatura em Ciências e Matemática, que irão trabalhar no ensino fundamental, é para que esses educadores façam de suas práticas escolares regimes de criação, produção e resistência a uma composição burocrática escolar. Do mesmo modo que "ser" ou "estar" professor não é um trabalho de unidade e de identificação do mesmo, ao contrário, é um exercício que convoca cada sujeito a lidar continuadamente com seus problemas e com os problemas da educação e suas práticas.

DA AUTOBIOGRAFIA

Não é de hoje que a autobiografia tem sido posta como alternativa aos modelos prescritivos de formação profissional. Trabalhos nessa perspectiva datam dos anos de 1980 (NÓVOA E FINGER 1988).

Este campo de produção acadêmica vem ampliando e diversificando as abordagens teórico-metodológicas que o orientam. Assim, hoje se encontram desde pesquisas e práticas autobiográficas associadas à noções de representação e identidade cujos processos formativos delas derivados são pensados como promotores de autoconhecimento por meio da tomada de consciência do que se é, até aquelas que a tomam como escrita de si, como exercício ascético que faz com que o individuo estabeleça relações com a verdade, uma verdade eleita (e não revelada) e a partir dela invente modos de existência, artes de viver, transformando a vida em uma experiência ética-estética.

A pesquisa que desenvolvemos insere-se na segunda perspectiva. Na contramão da autobiografia pensada como autoexame, a escrita de si, não opera por movimentos de reconhecimento, mas de estranhamento, ativando ângulos de análise que instigam a problematizar os modos por meio dos quais fomos feitos sujeitos de determinadas metanarrativas, as do "bom professor", por exemplo. Pensar uma autobiografia que se faça pela cartografia, pelo cuidado de si é abrir-se a experimentações a potências de ser que recriam continuamente modos de viver, dissociados

da noção de identidade, para deixar proliferar o múltiplo, deslocando os lugares e certezas que tem conformado a docência e a formação.

Formação, aqui entendida não como aquisição de aparato técnico, conceitual desenvolvido por 'experts' com o objetivo de provocar transformação nos outros. Transformações, essas, pensadas no interior de uma moral ou sistemas de regras a serem seguidas (FOUCAULT, 1984). Pensamos formação como exercício genealógico que se desenvolve em campo ético-estético aberto, de relação consigo, de invenção de modos de ser, modos de existência como pessoa, profissional, professor. Assim, é necessário esfacelar os enquadramentos, das verdades sedentarizadas. Formar nesse sentido, implica em fazer rachaduras na forma, desfigurar, deformar a força das imagens clichês, do movimento, da ação produzindo outras sensações, outros efeitos, outros movimentos.

A produtividade de se pensar a formação nesses termos no mundo contemporâneo é a possibilidade de lidar com o múltiplo, o cambiante, a impermanência em que nos movemos. Assim, interessa-nos pensar uma autobiografia que se faça pela cartografia, pelo cuidado de si. Porque entendemos que para lidar com o múltiplo não há fórmulas, padronizações possíveis, há apenas caminhos à espera de serem inventados, experimentados.

DAS POTÊNCIAS

Interessa-nos explorar a potência artística da escritura autobiográfica como um campo de experimentação em sua feição estética, percorrendo as linhas de uma poética inventiva de si, como ativadora de autoconstituição (FOUCAULT, 2006) Essa escritura de si não requer um fundo, uma busca por um eu centrado, objetivado. Uma invenção de si por entender que os processos subjetivos estão embaralhados em multiplicidades.

Assim, desenvolvemos atividades, com estudantes da Licenciatura Integrada em Ciências, Matemáticas e Linguagem, que buscaram ir além do reconhecimento ou identificação de si. Na contramão, promovemos experiências de estranhamento, de exílio das familiaridades, de extrusão, traçando um currículo que se pensa por intensidades e não por localizações.

Trazemos neste texto duas experiências-experimentações para problematizar modos de subjetivação pensados no contra fluxo do que se tem usualmente proposto como conteúdo e prática de formação de professores.

Eu ando pelo mundo...

A atividade proposta aos licenciandos consistiu em sair pela cidade olhando imagens, cores, deixando-se contagiar pelo inusitado e inaudito das paisagens corriqueiras, aquelas que de tão familiares se tornaram invisíveis. O que há neste mundo que não frequenta a escola? Que lhe é marginal? Que pulsa na cidade e escapa à centralidade dos currículos escolares? Que insidiosamente se imiscuem por entre os muros da escola sem serem convidados a frequentar postos no que foi definido como de interesse pedagógico e por isso de formação docente?

Neste vagar atento ao estranho-familiar um dos temas que emergiu foi o grafite urbano. Os muros da cidade, de escolas inclusive, falavam de outras artes, outras formas de expressão que usualmente tem sido exilada dos conteúdos escolares - Não é arte, é vandalismo, suja a paisagem. Uma rebeldia que agride, transgride sem nada acrescentar. Olhado mais de perto pelos estudantes-professores o grafite passa a ser pensado como palimpsesto contemporâneo que se reatualiza continuadamente para falar do que transborda dos espaços autorizados. A partir dessa nova visibilidade uma equipe de licenciados produziu pequeno documentário intitulado "Se esta escola fosse minha eu mandava grafitar". Nele, além de entrevistarem grupos organizados de grafiteiros da cidade de Belém, a equipes visitou, selecionou e produziu uma intervenção fotográfica junto aos grafites que ocupam os muros da cidade. Junto a eles criaram escrituras que falam de seus desejos e esperanças – **Eu ando pelo mundo procurando**: "ousadia de viver"; "alegria e prazer em aprender"; "coisas que despertem criatividade"; "sentimentos"; "liberdade de expressão"; "Inovação social".

Derivou, ainda, desta experiência-experimentação a realização de uma oficina de grafite na qual foram trabalhadas técnica e modalidades de grafite assim como o simbolismo neles expressos, culminando com uma prática de grafitagem nas paredes do Instituto, que abriga o curso de Licenciatura Integrada.

Em termos formativos o desmonte e a pluralização dos modos de ver educação e grafite para além de uma relação de beligerância cria a possibilidade do diálogo com outras estéticas-éticas inspiradoras de devires encarnados na diferença. A escritura imagética ali produzida fala de uma autobiografia do futuro projetada no desejo, que afirmativamente diz de si sem confissões, julgamentos ou molduras.

O que te canta e te conta

Nesta atividade convidamos os estudantes-professores a criar e expor produções que contassem de si, momentos vividos, sonhos cultivados, metamorfoses, encontros, desassossegos. Antes da produção exibimos para ele uma série de manifestações autobiográficas expressas em diferentes formatos de escritura artísticas (pintura, poesia, música, cinema...). A ideia era ativar modos de dizer-se para além da escritura-palavra, sobretudo, para além da escritura textual de feição acadêmica buscando desviar do cacoete de significar, tão familiar ao discurso pedagógico. Cacoete que "reduz sonhos a palavras" (BARROS, 2013), despidas da dimensão poética e que já não carregam nenhuma utopia sobre um mundo diferente (COUTO, 2011). Perseguíamos uma aproximação com o "caos seminal" espécie de condição pré-linguistica que propicia sonhar fora da gramática do idioma formalizado, aqui, particularmente, do idioma acadêmico.

As produções-criações foram inicialmente apresentadas sem qualquer intervenção interpretativa da plateia, para que as palavras não preenchessem os "vazios", para que estes fossem infinitamente maiores que os "cheios" (BARROS, 2013). Dentre as criações estavam desenhos, objetos, imagens fotográficas, músicas, poesias, teatralizações, algumas produzidas pelos próprios estudantes-professores para aquele momento particular, outras selecionadas de seus acervos afetivos. Nelas o desejo de dizer-se em movimento, múltiplos, multiplicados pelos encontros alegres/ alérgicos que tiveram, contágios e repulsas que os tocaram. Ali o contar-se não pareceu comprometido com análises ou depoimentos, não objetivava rever-se para julgar-se ou para imprimir/corrigir uma trajetória. As narrativas ali apresentadas eram a expressão de "plurisingularidades", singularidades tecidas a partir de diferentes (às vezes divergentes) fios, como no termo usado por um licenciando.

Houve um "monólogo de multiplicidades" encenado, uma enigmática instalação que agrupava um lençol, um copo com amendoins e uma chave de carro, desenhos, músicas e poesias que cantavam e contavam amores achados, filhos paridos, momentos de insights criativos de práticas pedagógicas, todos colhidos de "baú de memórias" dispersas e dispostas a livres edições e novas remontagens. Como a estas produções não forma coladas prévias interpretações elas operaram sobre os espectadores como "blocos de sensações" movimentando e criando leituras outras avessas às totalizações.

Longe de festejarem e prescreverem condutas, estilos de vida e práticas este tipo de escritura autobiográfica seduz pela e para a inventividade, atua por fabulações, inspiração para o exercício criativo, usualmente alijado dos currículos de formação de professores tão afeitos a modelos e molduras, verdadeiro receituários de modos de ser e fazer.

Como processo formativo tais experiências de escritura funcionam como micropolíticas (Foucault) ou "pedagogias menores" (Deleuze) que potencializam o campo da docência não porque definem um conjunto de regras a serem seguidas, mas abrem possibilidades de um combate contra o mesmo e anuncia modos de reinvenções e recriações de práticas mais pareadas com as mutações de espaço e velocidade do tempo presente.

RUMO A DESBIOGRAFIAS

As experiências-experimentação aqui trazidas à visibilidade desejam pensar a formação contra os fluxos da automatização, da reprodução. Arriscam-se a laborar com outras lógicas que desejam ira além dos solos firme, mas são exigentes de um pensamento que voa, que encontra o pequeno, o não dito, o não escrito, que convoca a fazer uma desterritorialização de si, transformando a autobiografia em desbiografia, uma vida inventada, inventiva, plena de devir.

É a vida experimentada como poética, como arte, modo de escriturar e fotografar uma atenção consigo e com mundo, puro efeito, pura plasticidade, pois a palavra vai desenhando o corpo e inventado a si mesma, experimentando um pensamento vivo de autoinvenção, grafias despedaçadas, caídas, fissuradas, grafias marginais, deslocadas em prol de um *Bios,* ou seja, uma maneira própria de viver um singular, como sugere Agamben (2002). Uma vida que toca variações singulares, que olha e sente o mundo ao seu modo, em perambulações e fabulações. Então é a vida que inventa dobras, que se desdobra, sem um interior, sem um ponto identitário, vidas em processos de subjetivação. Assim, desbiografia seria uma vida que recusa fórmulas, fôrmas, e que luta por liberar-se dos micro fascismos que clandestinamente nos habitam e ditam regras (KASTRUP, 2012). Regras de pensar, de viver, de ensinar, de aprender, de ser. Verdadeiros currículos moribundos que nos parasitam e espoliam a vida, roubando o vigor, a potência de nos reinventarmos continuamente.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

BARROS, Manoel de *Poesias completas*. São Paulo. LeYa, 2013

COUTO, Mia *E se Obama fosse africano? E outras interinvencões* – Ensaios – São Paulo, Companhia da Letra 2011.

DELEUZE, Gilles. *Cinema II: A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles. Conclusões sobre a vontade de potência e o eterno retorno. In: *A ilha Deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles.;GUATTARI, Felix. *O que é Filosofia?.* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel (1984) *Uma estética da existência*. Disponível em: http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/biblio.html, download em: 12/06/2011.

FOUCAULT, Michel *A Hermenêutica do sujeito*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Tópicos)

KASTRUP, Virgínia Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri (org.) *formação inventiva de professores* – Rio de Janeiro, Lamparina, 2012.

LINS, Daniel. (Org). *Nietzsche, Deleuze: arte e resistência*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

ROLNIK, Suely Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização", in *Cultura e subjetividade. Saberes Nômades,* org. Daniel Lins. Papirus, Campinas 1997; pp.19-24

ZOURABICHVILI, François. O jogo da Arte. In: LINS, D. (Org). *Nietzsche, Deleuze: arte e resistência*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA AOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

Lucas, M. A. O. F. [1]

[1] Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Email: mangelicaofl@ibest.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir acerca da formação de professores alfabetizadores a partir da análise de currículos de Cursos de Pedagogia e da implementação de programas de iniciação a docência. Duas razões o justificam: as lacunas na formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, no que tange a alfabetização e ao letramento, os indicadores de qualidade educacional que revelam que nossas crianças, apesar de ingressarem cada vez mais cedo nas escolas, nelas permanecerem por uma jornada mais longa, serem promovidas de uma série/ano/nível a outro, não estão se apropriando da leitura e da escrita e de seus usos sociais. Inicialmente discutimos a respeito dos currículos desses cursos, mostrando que, ao ampliar o campo de atuação do pedagogo, em obediência as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, pouca atenção foi conferida às especificidades dessa formação. Como decorrência, disciplinas afeitas aos processos de alfabetização e letramento ocuparam parte ínfima dos currículos, apesar da importância da apendizagem da linguagem escrita para o desenvolvimento humano. Em seguida, apontamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid) como uma possibilidade de complemento em seus aspectos teórico-metodológicos dessa formação inicial de professores, especialmente alfabetizadoes, para atuarem em escolas públicas. Para tanto, relatamos uma experiência desenvolvida pela equipe do subprojeto Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, envolvendo leitura e registro de textos poéticos. Por fim, reafirmamos a necessidade de: rever os currículos dos cursos de Pedagogia; implementar em escalas mais significativas programas de iniciação docente; organzar o ensino, por meio de práticas pedagógicas sistematizadas e intencionais, tendo em vista tanto a formação docente inicial, quanto a aprendizagem da linguagem escrita pela criança.

Palavras-chave: formação de professores; curículo; alfabetização; letramento.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

No Brasil, os cursos de Pedagogia, em sua origem, 1939, objetivavam a formação de profissionais considerados especialistas em educação, por meio de habilitações: orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar. De lá para cá, principalmente a partir da década 1980, o perfil do pedagogo sofreu alterações, incorporando funções relativas à docência. Contudo, foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que o curso de Pedagogia passou a se constituir como o principal lócus de formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise dos currículos desses cursos revela que, ao ampliar o campo de atuação do pedagogo, em obediência as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), as quais preveem a formação inicial para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio – modalidade normal – e em área de apoio escolar (coordenação pedagógica e gestão escolar), pouca atenção em termos de definição de componentes curriculares e de carga horária foi conferida às especificidades dessa formação. Por exemplo: disciplinas afeitas ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, envolvendo a alfabetização e o letramento, ocupam parte ínfima dos currículos, apesar da importância da aprendizagem dessa linguagem para o desenvolvimento humano.

Diante dessas lacunas, ganha importância a implementação de programas que visem estimular e complementar a formação docente, dentre os quais destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid). Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em síntese esse programa objetiva incentivar a formação de professores para atuarem na educação básica, visando a elevação da qualidade da escola pública brasileira e a valorização do magistério. As experiências formativas oriundas desse programa, em funcionamento desde 2008, sob a forma de subprojetos (ligados aos diversos cursos de licenciatura), tem enriquecido a formação inicial de professores.

Por isso, elaboramos o presente artigo, objetivando discutir acerca da formação de professores a partir da análise de currículos de Cursos de Pedagogia e da implementação de programas de iniciação a docência. Trataremos especificamente da formação de professores alfabetizadores a partir das alterações que ocorreram no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e das atividades do subprojeto Pibid/Pedagogia desta instituição.

Ele está organizado em duas partes. Na primeira, reconhcendo que as questões curriculares refletem as necessidades e aspirações de seu tempo, apresentamos as principais alterações ocorridas no currículo do curso de Pedagogia da UEM como representativo do que ocorreu com os demais cursos de Pedagogia no Brasil. Na segunda, relatamos uma experiência desenvolvida pela equipe do subprojeto Pedagogia da referida instituição, envolvendo leitura e registro de textos poéticos. Por fim, reafirmamos a necessidade de: rever os currículos dos cursos de Pedagogia resgatando a importância de componentes curriculares afeitos a apropriação da linguagem escrita pelas crianças no início do processo de escolarização; implementar em escalas mais significativas programas de iniciação docente que priorizem a organização do ensino, por meio de práticas pedagógicas sistematizadas e intencionais.

2 Alterações no currículo do Curso de Pedagogia da UEM

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O curso de graduação em Pedagogia da UEM iniciou suas atividades em 1973 e foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 1976. De lá para cá, seu currículo passou por algumas reformulações, umas apenas pontuais em atendimento a normativas, outras mais profundas incluindo revisões de projeto pedagógico como um todo. Como característica de estudos que envolvem questões curriculares, apesar das mudanças implementadas ao longo desse período, as discussões acerca da precisão do currículo, tendo em vista a formação de pedagogos competentes e compromissados em função da necessária elevação da qualidade da educação, permanecem latentes.

Desde o princípio, com três anos de duração, o referido curso oferece turmas nos períodos matutino e noturno, inicialmente habilitando profissionais para atuarem na administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e para ministrarem as disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível médio (Curso magistério - 2º grau, de então). Em 1986, o currículo do curso foi reformulado, passando a ter quatro anos de duração, tendo em vista a formação de profissionais para atuarem como professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau e das matérias pedagógicas do 2º grau. Apesar disso, destacamos que não havia nesse currículo nenhuma disciplina que tratasse especificamente do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. As questões afeitas a esse processo eram estudadas apenas como um entre os demais conteúdos nas seguintes disciplinas: Metodologia de Ensino, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Prática de Ensino. Com essas alterações no currículo de então, as habilitações de administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional passaram a ser oferecidas para egressos que desejassem cursá-las, como 5º ano do curso.

Vale destacar que o principal motivo dessas alterações curriculares foi um levantamento realizado à época sobre os índices de repetência e evasão escolar em 28 municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Maringá, o qual evidenciou que do total de alunos matriculados na 1ª série, somente 32% chegavam às séries finais do então 1º grau. Este quadro justificou a implantação da habilitação Magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau, considerando-se a responsabilidade da universidade enquanto instituição comprometida com a realidade e com a formação de professores diante de um quadro como o que se apresentava à época (UEM, 2005).

Em 1992, o currículo do Curso de Pedagogia da UEM passou por outra reformulação que não trouxe mudanças substanciais. A partir de 1998 tiveram início, em nível nacional, discussões a respeito da necessidade de criar diretrizes curriculares para orientar as instituições de ensino superior (IES) na elaboração dos projetos pedagógicos de seus cursos. No ano seguinte, um documento contendo as diretrizes para o Curso de Pedagogia, elaboradas por uma comissão de especialistas e coordenadores de cursos de Pedagogia de distintas IES, foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), permanecendo lá até maio de 2006, quando finalmente, por meio da Resolução CEB/CP nº 1, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006). A demora na aprovação do referido documento deu-se em função do interesse da Secretaria de Ensino Fundamental e da Secretaria de Ensino Superior do próprio MEC em encaminhar ao CNE primeiramente as diretrizes para Curso Normal Superior, extinto alguns anos depois.

Ao longo desse período, atentos as discussões nacionais, foram instituídas pelo Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e pelo Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) da UEM várias comissões para estudar os documentos (resoluções, pareceres) criados a época, tendo em vista a reelaboração do currículo de seu curso de Pedagogia. Uma das ações dessas comissões foi a implementação da habilitação em Educação Infantil, em 2001. Nesses novos moldes, seria obrigatório cursar a habilitação Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, porém, como segunda habilitação, os acadêmicos deveriam escolher: magistério das matérias pedagógicas do curso de formação de professores em nível médio ou educação infantil. Nesse momento foram criadas algumas disciplinas modulares ministradas aos sábados. Dentre elas havia uma intitulada Alfabetização e Letramento com carga horária de 32h/a.

Se comparadas as alterações curriculares realizadas a partir de 1992, as que ocorreram em 2006 foram significativamente substanciais. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEM, aprovado em 2005, implementado em 2006 e em vigor até os dias atuais, enfatiza a formação do pedagogo para atuar como docente, ressaltando o caráter de pesquisador. Possui 80 componentes curriculares, incluso nesse montante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), perfazendo um total de 3640h/a, acrescido de 200h/a referentes à AAC. Permanece o mesmo o prazo mínimo para conclusão (quatro anos), e estende para 8 anos o tempo máximo para conclusão, mas prevê a formação de pedagogos para atuar como gestor escolar e como docente na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas do ensino médio na Modalidade Normal (UEM, 2005).

No que diz respeito ao estudo de questões afeitas ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, neste currículo três disciplinas são responsáveis, de forma direta, por formar o professor alfabetizador. São elas: Alfabetização – história, política e função social (34h/a); Alfabetização, letramento e escolarização (68h/a); Projetos de alfabetização e letramento (34h/a). Além dessas pelo menos outras duas disciplinas tratam de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita: Formação e ação docentes nos anos iniciais do ensino fundamental (102h/a) e Metodologia do ensino de língua portuguesa (68h/a).

É possível avaliar como positivas essas alterações curriculares ocorridas ao longo dos últimos anos, no que diz respeito ao aumento de disciplinas e carga horária destinas ao estudo do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Contudo, conforme Libâneo (2006, p. 861), um dos grandes problemas que pode estar comprometendo a qualidade da formação de professores é a "sobrecarga disciplinar no currículo para cobrir todas as tarefas previstas para o professor". Para o referido autor, implantar currículos inchados e fragmentados, como o do Curso de Pedagogia da UEM, tendo em vista a formação do gestor, do professor e do pesquisador, leva ao empobrecimento da formação profissional. Isto fica evidente nas muitas lacunas que marcam o currículo do referido curso. Se analisado sob diferentes óticas – docência (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, disciplinas pedagógicas da modalidade normal do ensino médio) e gestão escolar – sempre haverá conteúdos importantes que estão ausentes da formação inicial desses profissionais.

É nesse sentido que avaliamos a implementação de programas de iniciação a docência, como o Pibid, como uma possibilidade de complementação da formação docente inicial e preenchimento de algumas dessas lacunas. Para demonstrar, a seguir relatamos uma experiência desenvolvida no âmbito do Pibid, pela equipe do subprojeto Pedagogia (campus sede) da UEM, durante 2013, em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas, envolvendo leitura e registro de textos poéticos.

3 Pibid: complementando a formação docente inicial

O trabalho com textos poéticos foi definido pelas participantes do Pibid-Pedagogia, juntamente com as professoras e equipes pedagógicas das escolas, por considerarem que este gênero textual, segundo Lajolo (2009) por muito tempo alijado da escola, poderia contribuir para a promoção do processo de letramento das crianças e estimulá-las a aprender a ler a escrever. Para tanto, foi organizado o projeto de ensino "Leitura e registro de textos poéticos". Para fins de exposição, dividiremos as ações oriundas desse projeto em seis partes. Salientamos que a realização dessas ações prescindiu de planejamento com objetivos claros e definição precisa de procedimentos didáticos.

3.1. Sensibilização e estudos sobre o trabalho pedagógico com textos poéticos

Tendo em vista o escasso repertório de poemas que as acadêmicas inicialmente apresentaram, objetivou-se despertar o gosto e o interesse das pibidianas por textos poéticos, considerando a afirmação de Lajolo (1994, p. 42): "o trabalho com poesia pode ser muito divertido e agradável. Desde, é claro, que o professor goste de poesia". Tomando como referência uma prática de letramento comum na infância e adolescência de gerações anteriores, propusemos que cada uma organizasse um "caderno de poesia" para o registro de poemas que conhecessem ao longo do projeto.

3.2 Produção e exposição de textos poéticos nas portas das salas de aula

Foram elaborados painéis contendo poemas diversos, totalizando 48, expostos nas portas das salas de aula. A escolha por fixá-los em portas se deu em razão do significado do termo: p*orta* significa *entrada*, *abertura*, *acesso*. Pretendíamos que as crianças tivessem *acesso*, *entrassem*, se encantassem e se sentissem estimuladas a ler e registar muitos poemas. Para a definição dos textos que comporiam tais painéis, selecionamos textos de poetas brasileiros ligados ao universo infantil. Dessa seleção inicial, as crianças escolheram o que comporia o painel da porta de sua sala de aula.

3.3 Declamação e leitura de poemas durante os recreios

Ampliou-se a seleção de textos poéticos, a partir dos já registrados nos cadernos de poesias das acadêmicas, para compor os "baús de poesia" – caixas de madeira, pintadas e decoradas. Os textos selecionados foram impressos em papéis coloridos, alguns acompanhados de ilustrações alusivas ao tema do poema, e revestidos com papel adesivo transparente. Os baús ficavam disponíveis ao acesso das crianças, sob supervisão das acadêmicas, quatro vezes por semana, durante o recreio. Além disso, nesses intervalos, um poema era declamado pelas pibidianas, utilizando diferentes recursos, tais como fantasias, cestas, brinquedos.

3.4 Elaboração de cadernos de poesias

Como atividade de registro, foram elaborados cadernos de poesias para as crianças, no qual, semanalmente, um poema era, por elas próprias, registrado. Ora o texto era escolhido pela acadêmica, ora pela professora da turma e pelas próprias crianças. Vale ressaltar que o poema escolhido era declamado previamente e que, para tanto, muitos recursos foram utilizados, tais como fantasias, máscaras e objetos que o tema do texto sugerisse. O registro no caderno de poesias, ao longo do ano letivo, constituiu-se em um momento muito aguardado pelas crianças. Foi uma forma de, seguindo as orientações de Vygotski (2000), criar a necessidade da escrita nas crianças.

3.5 Exploração de diferentes aspectos do sistema de escrita

Depois de registrar o poema no caderno, lê-lo ou acompanhar a leitura realizada pelas acadêmicas pibidianas, conversado sobre o seu tema, as crianças apreendem o seu significado global, no sentido de conhecer naquele conjunto de versos, as ideias principais, atribuindo significação a cada palavra que o compõe. É o momento de, intencionalmente, provocar as crianças a pensar sobre o sistema de escrita da língua portuguesa. Para tanto, algumas atividades foram realizadas tendo em vista a apropriação de diferentes aspectos desse sistema.

3.6 Realização de recitais de poesias

Para concluir as atividades foram realizados quatro recitais de poesias. Nestas atividades de encerramento, também consideradas eventos de letramento, conforme Kleiman (1995), os alunos das duas escolas declamaram poemas de autores diversos. Escolher o poema a ser declamado, definir a utilização de recursos, tais como fantasias e adereços, estabelecer cronograma de ensaios, decidir local, data e horário para a realização do evento, elaborar e enviar convite aos pais e/ou responsáveis, foram algumas das ações formativas realizadas pelas acadêmicas.

4 Conclusão

Por fim, destacamos a importância da realização das experiências formativas ora relatadas, pois por meio delas foi possível promover o acesso prazeroso ao texto poético e reflexões acerca do nosso sistema de escrita, tendo em vista os processos de letramento e alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Salientamos que essa experiência, envolvendo o planejamento e a preparação cuidadosa de práticas pedagógicas a serem realizadas nas escolas, enriqueceu a formação inicial de professoras para atuar nesse nível de ensino. Por isso, reafirmamos a necessidade de implementar em escalas mais significativas programas de iniciação docente como forma de estimular e complementar a formação docente em vários aspectos, preenchendo lacunas existentes cos currículos dos cursos de Pedagogia. Também consideramos que tais experiências indicam uma das direções a ser tomadas quando da reestruturação do Curso de Pedagogia, em especial de seu currículo, concebendo-o, na acepção de Silva (2006) como algo dotado de sentido e significados e em constante processo de transformação.

Referências:

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (lei n. 9394). Brasília, DF: MEC.

Brasil. (2006). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* (Resolução CNE/CP n. 1) Brasília, DF: MEC.

Kleiman, A. (1995). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Lajolo, M. (1994). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, SP: Ática.

Libâneo, J. C. (2006) Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, 27 (96), 843-876.

Silva. T. T. (2006). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

UEM. (2005). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Maringá, PR: CCH, DTP, DFE.

Vygotski, L. S. (2000). *Obras Escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuiciones.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PESQUISA COM EX-ALUNOS COMO SUBSÍDIOS PARA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Bastos, C. C. B. C. [1]; Szymanski, M. L. S.[2]; Kliemann, M. P. [3]

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
[2] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
[3] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Email: carmencbcb@yahoo.com.br, szymanski_@hotmail.com, prof.marciana@hotmail.com

Resumo Este trabalho tem o objetivo de apresentar resultados e reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, as alterações e adequações curriculares realizadas na última década e o impacto na formação inicial na área de formação de professores da Educação Básica. O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, *campus* de Cascavel, existente há 40 anos na instituição, tem, nos últimos anos, pautado suas alterações curriculares no Projeto Político Pedagógico (PPP) para além das exigências legais, com pesquisas científicas envolvendo seus egressos. O envolvimento de ex-alunos nas alterações do PPP do Curso tornou-se uma ação efetiva para a compreensão da organização do espaço de formação acadêmica e profissional. Com o objetivo de colher subsídios para avaliar essa reestruturação curricular, foi realizada uma pesquisa (Parecer Comitê de Ética 089/2011-CEP) envolvendo alunos formados nos anos de 2008, 2009 e 2010. Neste trabalho apresentam-se os resultados dessa pesquisa que envolveu 53 egressos do curso. O questionário aplicado aos ex-alunos envolveu perguntas referentes às expectativas dos alunos em relação ao curso, à inserção/atuação na área de formação, à contribuição da formação profissional e aspectos relevantes dos conhecimentos adquiridos. A partir das questões buscou-se identificar que mudanças seriam necessárias para as reestruturações curriculares no Curso, de modo a favorecer a atuação dos futuros professores. De modo geral, os egressos avaliam o curso como ótimo e bom. Em relação ao estudo realizado anteriormente, o curso de Pedagogia mantém como pontos fortes a formação teórica e política, destacando que a parte relativa às Metodologias e à Prática de Ensino (estágios) necessita ser readequada, contemplando os desafios presentes no cotidiano escolar da educação brasileira contemporânea.

Palavras-chave: curriculo; formação de professores; pedagogia.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE tem avaliado o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), além do atendimento às exigências legais, em pesquisas científicas conduzidas pelos seus docentes junto às Instituições de Ensino, como Núcleo Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação, e especialmente, aos seus ex-alunos. Assim ocorreu desde a sua primeira reestruturação curricular efetuada em 1997. Esta tem sido uma prática no Colegiado do curso tendo em vista que os estudos e pesquisa desenvolvidos principalmente pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente - GPAAD em 2003 e 2004 subsidiaram alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) no ano de 2005. Para o presente estudo, propôs-se investigar como o curso decorrente dessa reestruturação, atendeu às necessidades de seus egressos, quando da inserção no Mercado de Trabalho, a partir do depoimento dos ex-alunos formados nos anos de 2008, 2009 e 2010, ou seja, nas turmas que vivenciaram o PPP elaborado em 2005.

Com o acúmulo de discussões resultantes do processo de pesquisa e de avaliações somado às exigências legais de reformulação curricular dos cursos de licenciatura, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, necessário se fez consolidar um processo dinâmico de repensar o PPP. A formalização de uma proposta de PPP expressa as contradições e o movimento histórico num dado momento. Por isso, as relações de contradição - a partir da dialética - fazem com que os projetos acabem por revelarem-se superados pelas novas necessidades, condições e circunstâncias que vão sendo engendradas e suscitam a elaboração de novas propostas, de forma que as dimensões teoria e prática sejam compreendidas numa unidade que dê conta de responder aos desafios da realidade na cotemporaneidade. Assim é que o Colegiado do Curso sempre pautou as discussões e decisões acerca do curriculo de Pedagogia a partir de estudos e pesquisas envolvendo seus grupos de pesquisas.

O presente artigo busca destacar - em função do espaço disponível, alguns resultados considerados relevantes para a discussão da formação de professores a partir da proposta curricular avaliada no estudo.

2 Pesquisa sobre a atuação profissional do pedagogo como possibilidade de avaliação do Projeto Político Pedagógico do curso

O estudo ora apresentado apóia-se na concepção de Universidade como um "contínuo fazer", bem como "na produção de conhecimento a partir de uma realidade vivida e não de critérios estereotipados e pré-definidos por situações culturais distantes e alheias das que temos aqui e agora" (Luckesi, 1991).

Entende-se ainda, que não se deseja uma "universidade-escola, em que se faça tão somente ensino, onde não exista efetivamente campo, abertura e infra-estrutura que permitam e incentivem a pesquisa. Nessa perspectiva, este estudo propõe-se a favorecer a integração da ação docente dentro do âmbito universitário proposto no PPP do Curso de Pedagogia, buscando possíveis relações entre a formação oferecida pela Universidade e a atuação profissional do corpo discente dele resultante.

Segundo Tardif (2005) o estudo sobre a formação de professores abrange diferentes categorias de saberes: o saber acadêmico, proveniente da formação acadêmica; o saber curricular, proveniente do conteúdo específico das disciplinas; e o saber da experiência, oriundo de toda a história de vida do professor e da relação que ele estabelece com seus pares no campo de trabalho. Assim, estudar a questão da formação docente exige que se leve em conta esses três aspectos, uma vez que eles se complementam e estruturam o "ofício de professor" (Arroyo, 2002).

Sabe-se que a Universidade defronta-se com uma questão muito séria, uma vez que, ao mesmo tempo em que forma profissionais para atuarem em uma sociedade que se apóia em um modelo capitalista, e tratando-se da Educação trabalha no tempo passado, por outro lado enfrenta o desafio do questionamento e da mudança que permitirá a superação dos velhos paradigmas sociais no presente e no futuro. E é nessa perspectiva que este estudo se insere, buscando compilar dados que nos permitam uma visão mais objetiva das questões colocadas, a qual favorecerá a ratificação ou a retificação do PPP que atualmente sustenta o curso de Pedagogia na UNIOESTE.
Em síntese, a partir desses pressupostos trata-se, no recorte que constitui o presente trabalho, de apresentar o que os alunos esperavam do curso, e no decorrer do curso o que destacam como ponto forte da formação, e suas conseqüências para a inserção profissional ao final do curso.

2.1 Abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Lüdke;André, 1986) no que diz respeito á categorização das respostas e interpretação dos resultados, na qual não foram desprezados os dados quantitativos. Participaram desta pesquisa 53 ex-alunos (51 do sexo feminino e dois do sexo masculino) do curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Cascavel, egressos de três turmas 2008 (n=18), 2009(n=17) e 2010(n=18).
Constatou-se que a maioria dos egressos que participou do estudo, atuava na área de formação (81%), sendo que apenas 15% não trabalhava na área e 4% eram donas de casa. Acerca da atuação no âmbito escolar dos egressos dos três anos pesquisados, constatou-se que 42% destes atuavam em escolas mantidas pelo governo municipal e 28% em Centros de Educação infantil igualmente municipal, enquanto 14% atuavam em Centros de Educação Infantil privado e apenas 7% em escolas ou colégios não públicos, sendo que apenas 9% atuavam na esfera estadual pública a qual exercem exclusivamente a função de Coordenador Pedagógico.
Para localização dos acadêmicos utilizaram-se os dados constantes nas fichas de matrícula fornecidas pela Secretaria Acadêmica. Pretendia-se localizá-los inicialmente, com recursos de tecnologia computacional no âmbito da Internet, a partir dos seguintes *sites* de relacionamento: *Facebook*, *site* oficial da Universidade e outros eventuais *sites* de busca. Mas essa estratégia não resultou efetiva. A população correspondia a cerca de 180 sujeitos, e ao retorno inicial dos questionários, via *e-mail,* não chegou a 5%, confirmando-se o baixo retorno de questionários enviados por correspondência como as pesquisas revelam.
O baixo retorno exigiu uma mudança na estratégia de coleta de dados, recorrendo-se a listas de educadores fornecidas pelas redes de Educação pública municipal e estadual, montando um *stand* com faixa informativa nos grandes eventos promovidos para esses profissionais na cidade e buscando-os nas escolas em que atuavam e em cursos de especialização que se desenvolviam na cidade. Dessa forma, obteve-se um retorno de 30%, amostra considerada satisfatória.
O instrumento de coleta dos dados, bem como a base teórica do projeto foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética em pesquisa da Unioeste, recebendo Parecer Favorável (nº 089/2011-CEP) para a execução do estudo, o qual na maior parte dos casos envolveu o deslocamento e o contato pessoal com o aplicador para entrega do questionário aos participantes. Os questionários eram preenchidos em casa e posteriormente o aplicador localizava o participante na escola em que trabalhava, para resgatá-lo. Os aplicadores eram os docentes, membros do Grupo de Pesquisa GPAAD e contou-se com a ajuda de uma aluna bolsista Programa de Iniciação Científica - PIBIC, na fase de coleta dos dados. Buscou-se interferir o mínimo possível, apenas esclarecendo alguma questão quando indagados, deixando-se o participante à vontade, sabendo que seria preservado sigilo absoluto sobre sua identidade.
Como a Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo Regional de Ensino – representado a rede pública estadual, tornaram-se as principais fontes para localização dos participantes, apenas 8% dos participantes que compuseram a amostra não trabalhava na área da Educação no momento da coleta de dados. Se por uma lado, essa estratégia de

coleta de dados levou a um certo viés na amostra, por outro, considerando-se que o objetivo do curso de Pedagogia é formar pedagogos e professores das séries iniciais e da Educação Infantil, foi importante ouvir justamente os profissionais que estão trabalhando na área, para verificar até que ponto o curso de Pedagogia, baseado no Projeto Político Pedagógico aprovado em 2005, os preparou para o trabalho educativo.

2.2 Apresentação e análise dos resultados

O questionário aplicado aos ex-alunos envolveu perguntas referentes às expectativas dos alunos em relação ao curso, à inserção/atuação na área de formação, à contribuição da formação profissional e aspectos relevantes dos conhecimentos adquiridos.

Quando inquiridos se houve mudanças de expectativas no decorrer do curso, 30,76% responderam que sim, 21,15% responderam que não e 48,07% não responderam. No conjunto das respostas verifica-se que o embasamento teórico para a prática, bem como uma boa formação acadêmica estão entre as principais expectativas iniciais dos discentes que buscam a UNIOESTE.

No período matutino observa-se, na prática, que ainda que muitos alunos ao entrarem no curso não estejam trabalhando na área, ou nem mesmo fora dela, por volta do segundo semestre esse panorama já vai se alterando, uma vez que se lhes abrem inúmeras possibilidades de estágio remunerado na área da Educação. Por outro lado os alunos do noturno, em sua maioria, cursaram o Magistério e ao ingressarem no curso já estão trabalhando. Esse dado pode contribuir para que se compreenda a necessidade constatada relativa ao bom embasamento teórico para a prática educativa.

O curso atendeu à expectativa, total ou parcialmente, de mais de 80% dos alunos. Entre os motivos citados para justificar o não atendimento das expectativas iniciais estão: “descontentamento com algumas metodologias/prática de estágio” (62,50%), “descontentamento com alguns professores” (18.75%), “ênfase nas séries finais e gestão/pouca abordagem da Educação Infantil” (12,50%) e “descontentamento com a Didática” (6,25%). Ainda que correspondam ao somatório dos resultados referentes às turmas formadas nos anos de 2008, 2009 e 2010 constatou-se que a maior freqüência de descontentamentos (62,50%), concentrou-se no ano de 2010 - nos anos de 2008 e 2009 as porcentagens de respostas apontado pontos negativos correspondeu a 18,75% respectivamente -, o que revela problemas não no PPP em si, mas em sua materialização na turma que se formou naquele ano, especialmente no que diz respeito à Prática de Estágio e Metodologias, como um participante comentou “a ausência de algumas Metodologias acaba por interferir na prática profissional”.

Quanto aos argumentos justificando o atendimento ou a superação das expectativas iniciais, estão: “ter obtido aprovação em concurso público” (42,85%), “bom embasamento político” (42,85%) e “bom embasamento teórico e prático (14,30%). Esses argumentos reforçam a ideia de que o curso prepara bem teoricamente, uma vez que para aprovação em concursos públicos é necessário uma boa formação teórica. O destaque maior foi para a sólida formação nos Fundamentos da Educação.

Ainda, solicitou-se que os ex-alunos avaliassem o curso de Pedagogia da UNIOESTE no seu todo, propondo-se-lhes quatro alternativas, às quais as respostas colhidas foram: ótimo (32,10%), bom (61,90%), sendo que as alternativas “regular” e “péssimo” não foram assinaladas. Essa avaliação positiva foi ratificada por argumentos como: “bom embasamento teórico” (39,30%), professores capacitados (14,30%) e “suporte para a capacitação profissional” (10,71%). Dentre os aspectos que poderiam melhorar estão: “falta de suporte para a prática docente”, “falta de estrutura física”, “falta de professores” e “ser mais dinâmico e com menos leitura” (35,69 %).

Os dados apresentados revelam que houve uma melhora no atendimento das expectativas dos alunos, a qual possivelmente ocorreu em conseqüência das alterações efetuadas no PPP atual. Entretanto, os argumentos apresentados demonstram que as alterações efetuadas resolveram parcialmente os problemas anteriormente

levantados, que também se referiam à falta de disciplinas voltadas à Prática Pedagógica na Educação Infantil e séries iniciais da Educação Básica (Szymanski; Bastos, 2011).

3 Conclusão

Na formação docente o domínio do conteúdo a ser ensinado é fundamental para garantir a apropriação dos conceitos científicos desenvolvidos pela humanidade ao longo dos séculos. Outro ponto essencial consiste na condução da mediação no processo de aprendizagem, visando possibilitar e mesmo garantir o desenvolvimento discente. Porém, em um país com tantas desigualdades como o Brasil, a questão da democratização dos conhecimentos a todos que chegam à escola é uma luta que não pode ser relegada a segundo plano.

O estudo das expectativas dos ex-alunos em relação ao curso de pedagogia da UNIOESTE, entre outras questões abordadas na pesquisa, contribuiu para identificar seus aspectos positivos e lacunas a serem superadas. Os dados serão úteis para fundamentar discussões que conduzam à readequação curricular do PPP, ao mesmo tempo em que possibilitam que o professor pedagogo egresso do curso de Pedagogia na UNIOESTE tenha um lugar de partícipe nesse processo.

Verificou-se que os alunos de um modo geral avaliaram o curso de Pedagogia como bom e ótimo, sendo que entre seus pontos fortes estão a formação teórica e política. Por outro lado, a parte metodológica e relativa à prática de estágio ainda precisa ser readequada de modo a oferecer uma formação mais condizente com os desafios da realidade escolar.

Enfim, a formação necessária ao professor, que abarque os aspectos técnicos, pedagógicos e políticos é tão complexa que persegui-la é uma caminhada constante, exigindo reflexões que redundem em adequações ao Projeto Político Pedagógico do curso. Tais adequações, para se efetivarem de uma forma eficiente, exigem que esse processo de pesquisa - que não se encerra aqui -, vá além dessa pesquisa mais ampla, isto é, mantenha-se como uma prática revitalizante dentro do Colegiado de Pedagogia, num processo de contínuo fazer, como afirmou Luckesi (1991), o qual deve partir da realidade vivida e no caso do estudo realizado, os professores atuantes nas escolas, egressos do curso de Pedagogia.

Referências

Arroyo, M. G. (2002). O *ofício de mestre*.. Rio de Janeiro: Vozes.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. De (1986). *Pesquisa em educação*: *abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Luckesl, C. .(1991). *Fazer universidade*: *uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez.

Szymanskl, M. L.; Bastos, C.C.B.C.(2011). *O curso de Pedagogia da UNIOESTE: História de suas reestruturações curriculares.* In: Revista Educere et Educare vol. 06, nº12 jul-dez 2011. p. 217 a 232.

Tardif, M. ; Lessard, C.(2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana.* Petrópolis: Vozes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO E HISTORICIDADE: a trajetória da disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1890 - 2013)

Martins, D. M. [1]; Manzke, J. F. [2]

[1] **Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade - PGCULT/ Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Brasil**
[2] **Professor do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade PGCULT/ Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Brasil**

Email: daysemarinho@yahoo.com.br; jfmanzke@yahoo.com.br;

Resumo

Análise histórica da disciplina História do Maranhão no currículo da rede pública de ensino. Para tanto, se fundamenta nas contribuições dos estudos sobre a Nova História especificamente em História Cultural. Na análise sobre Currículo serão considerados os princípios teórico-metodológicos da Nova Sociologia da Educação através da História das disciplinas escolares que ressalta o aspecto político do currículo e o caráter de tradição presente na implantação das disciplinas escolares aproximando o estudo em História da Educação à pesquisa histórica. A pesquisa é qualitativa tendo como método de abordagem, o hipotético-dedutivo e o comparativo como método de procedimento. A pesquisa amplia a historiografia educacional brasileira ao aprofundar a compreensão sobre a disciplina História do Maranhão no sistema público de Educação Básica. Portanto, permite desvelar a utilização pelos intelectuais do currículo do sistema público na construção de sentimentos identitários, como por exemplo, a singularidade ludovicense perante o Brasil, por meio do resgate de peculiaridades da formação histórica da popularmente proclamada "única capital brasileira fundada por franceses".

Palavras-chave: História da Educação; Currículo; Ensino. História do Maranhão.

1 Introdução

A História da Educação no Brasil centrou-se durante muito tempo no estudo da organização dos sistemas de ensino e do ideário pedagógico. Em aproximação com a Filosofia da Educação, destinou-se no âmbito dos cursos de formação de professores, à abordagem de políticas educacionais, legislação e obras de pensadores da educação. Com a renovação historiográfica, conduzida pelo Movimento dos Annalles e a História Cultural ampliaram-se os horizontes da pesquisa em História da Educação. Surge assim, a História das disciplinas escolares voltada para a análise dos saberes que compõem as disciplinas do currículo escolar.

Fundamentada no referido pressuposto, esta pesquisa enfoca a análise histórica e documental acerca do percurso de legitimidade e desenvolvimento da disciplina História do Maranhão no currículo da rede pública de ensino. Na análise

sobre Currículo são considerados os princípios teórico-metodológicos da Nova Sociologia da Educação pela História das disciplinas escolares que ressalta o aspecto político do currículo bem como o caráter de tradição das disciplinas escolares aproximando o estudo em História da Educação à pesquisa histórica.

A pesquisa é qualitativa tendo como método de abordagem, o hipotético-dedutivo e o comparativo como método de procedimento. Nesse sentido, aborda o processo de implantação da disciplina História do Maranhão, as obras didáticas elaboradas para o trabalho com os conteúdos e a caracterização atual na proposta curricular da rede estadual de ensino. O estudo objetiva identificar a concepção de História que norteou a abordagem da disciplina História do Maranhão e seus desdobramentos na formação do aluno a partir de pressupostos da história local.

2 A Pesquisa em História da Educação no Brasil

Analisar a trajetória da História do Maranhão como disciplina escolar no sistema público estadual de ensino representa uma complexa empreitada que tem como ponto de partida a reflexão acerca da pesquisa histórica no âmbito da educação e suas relações com o currículo. O desenvolvimento da história da educação como campo de estudo ilustra a relação estabelecida entre os movimentos historiográficos e as pesquisas que consideram como objeto de estudo a educação em seu viés histórico. Nessa perspectiva, pode-se caracterizar o desenvolvimento da história da educação no Brasil em três vertentes:

Conforme Vasconcelos (2006, p. 15), a atuação do IHGB objetivou “coligir e metodizar a documentação sobre a temática”. Pautou-se no levantamento de fontes legislativas vinculadas a políticas públicas implementadas no sistema público de ensino, ou seja, na constituição de arquivos de documentação oficial.

A segunda vertente característica da história da educação no Brasil concerne nas ações desenvolvidas pelos currículos das Escolas Normais voltadas para formação do professorado. Vasconcelos (2006, p. 18-19) refere que “a disciplina surgia no contexto das reformas que, nos anos 1920, pretendiam modificar a educação nacional, incluindo princípios da escola ativa no ensino primário e na formação para o magistério”.

Com o desenvolvimento da formação de professores, nos anos de 1960 surge a história da educação vinculada à escrita acadêmica, ou seja, organizada no âmbito das universidades. O processo iniciou-se a partir da inclusão do campo de estudo como disciplina da graduação em Pedagogia. A formação do pedagogo era fortemente marcada pelos estudos históricos das doutrinas pedagógicas. A história da educação se firmou como campo próprio dos pedagogos. Assim, “os historiadores de modo geral, acabam por não incluir a educação entre os domínios da investigação histórica” (GATTI & INÁCIO, 2005, p. 21).

Com o surgimento dos programas de pós-graduação por volta de 1970, a proposta passa a enfatizar a pesquisa da educação como fato social e histórico. Ocorre a criação dos Grupos de Trabalho – GTs em História da Educação em instituições científicas que convergem para a produção acadêmica na área. A reconfiguração da história da educação vem acompanhada de intensa reflexão conceitual e metodológica. O caráter interdisciplinar da História Cultural favorece a aproximação entre a Pedagogia e a História.

3 História das Disciplinas Escolares: abordagem Histórica Do Currículo

No movimento de ressignificação dos estudos históricos em suas relações com a pesquisa educacional destaca-se a abordagem histórica do currículo. Com base numa postura interdisciplinar, a análise das práticas escolares leva em consideração elementos da pesquisa histórica que permitam perceber continuidades e rupturas atribuindo significado social às ações no campo educacional.

A análise histórica do currículo engloba o aspecto da representação vinculado às variadas relações que os homens estabelecem entre si no meio social. Assim, o currículo apresenta aspectos da cultura na qual foi produzido. Não inclui somente conteúdos distribuídos em disciplinas, agrega ainda concepções de vida social e relações sociais do contexto cultural. O avanço relacionado à compreensão histórica do currículo relaciona-se aos autores da Inglaterra por meio da Nova Sociologia da Educação – NSE. Na trajetória da NSE, um autor de destaque foi o inglês Ivor Goodson durante as décadas de 70 e 80 do século XX que se apropriou das bases teóricas do historiador Eric Hobsbawn ao utilizar o conceito de 'tradição inventada'.

> O termo 'tradição inventada' é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as 'tradições' realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo e se estabeleceram com enorme rapidez [...] por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras aceitas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWN, 2012, p. 11-12).

A 'tradição' requer deliberadamente sua invenção e estruturação por sujeitos iniciadores utilizando a história na legitimação de ações direcionadas à coesão grupal. O referido historiador acrescenta em suas teorizações a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar para o estudo da invenção das tradições compreendendo-a como um fenômeno complexo e campo comum aos estudiosos das ciências humanas (ZANTEN, 2011).

4 Por uma História da Educação Maranhense

A caracterização da história da Educação Maranhense perpassa pelos avanços evidenciados no movimento dos estudos da História da Educação no Nordeste Brasileiro. A abordagem sobre o campo educacional nesta região brasileira progrediu a partir do início dos anos 1990 pela intensificação das pesquisas a partir dos programas de pós-graduação. Nesse caso, destacam-se as iniciativas vinculadas à área da Educação em relação à da História.

No Maranhão, a análise referente a elementos da história local durante muito tempo ficou a cargo de intelectuais, literatos e homens vinculados ao poder: governantes e funcionários públicos de instituições conceituadas. Com base numa formação intelectual de cunho europeu, obtida em universidades de Portugal e da França, os cronistas maranhenses elaboraram as principais obras que constituem a trajetória da formação histórica local (FARIA, 2005).

A formação de profissionais em História e Pedagogia que propiciaram o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas começou a ser implantada em 1961 com a Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Posteriormente, nos anos de 1990 as referidas graduações passam a ser ofertadas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA na perspectiva de formação docente, realizando iniciativas de pesquisa a partir do ano 2000 (VASCONCELOS, 2006).

A partir de 1980 ocorre o fomento à Pós-graduação no Estado e em 1988 é criado o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Os estudos recentes desenvolvidos pelo Mestrado em Educação relacionados à História da Educação Maranhense ocorrem a partir do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras – NEDHEL e têm apresentado novas abordagens sobre o Maranhão numa perspectiva cultural (RIBEIRO, MANZKE & VASCONCELOS, 2011). Paralelamente, outros programas de pós-graduação da UFMA em Humanidades têm contribuído com pesquisas sobre a História da Educação Maranhense. Dentre eles, estão o Mestrados de Ciências Sociais e Políticas Públicas além do Mestrado em Cultura e Sociedade do qual este trabalho faz parte.

Recentemente, a CAPES autorizou o funcionamento do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas - PPGHEN vinculado ao Curso de História da UEMA. Nesse sentido, o referido mestrado pode contribuir para o crescimento de pesquisas não apenas em História da Educação Maranhense, mas ainda acerca das práticas escolares desenvolvidas no ensino de História no contexto regional.

Como fruto das pesquisas de cunho acadêmico sobre História da Educação no Maranhão, desenvolvidas no contexto da Pós-Graduação local, destacam-se a realização de eventos e artigos publicados em periódicos, dissertações, teses e importantes obras. Tais produções contribuem com a historiografia maranhense ao cultivar a memória da educação no Estado e a articulação entre ensino e pesquisa.

No cerne do movimento de renovação historiográfica proposto pela Nova História Cultural sobressai o pioneirismo de dois estudos: em 1984, a dissertação de Beatriz Andrade, *O discurso educacional do Maranhão na Primeira República* e em 1991, a tese de doutorado de Maria Regina Nina Rodrigues, *Estado Nacional e Ensino Fundamental (Maranhão 1930 – 1945)*.Nesse contexto, cabe destacar o estudo *O Ensino de História do Maranhão* em 1987, pela professora Maria do Socorro Coelho Cabral. A abordagem apresenta considerações sobre o ensino da referida disciplina escolar no currículo da escola primária da época apontando obras e conteúdos trabalhados com base numa análise crítica complementada por dados estatísticos coletados.

Na abordagem sobre gênero na história da educação maranhense destacam-se os trabalhos da professora Diomar das Graças Motta. A partir de sua tese de doutoramento, *As Mulheres professoras na política educacional no Maranhão*, a referida autora além de contribuir com a elaboração da memória educacional local, produz artigos e pesquisas sobre a inclusão das mulheres-professoras na História da educação (RIBEIRO, MANZKE & VASCONCELOS, 2011).

Outra autora de destaque é a professora Lilian Saldanha com sua obra *A Instrução Pública maranhense na primeira década republicana*. Proveniente dos estudos de pós-graduação da referida autora, a pesquisa evidenciou importantes documentos que constituem o acervo da história da educação pública. A autora desvela a política educacional de transição do sistema monárquico para o republicano ressaltando as mudanças na concepção de educação e currículo.

Ainda sobre as primeiras instituições de ensino da sociedade maranhense, destacam-se as contribuições do professor Samuel Castellanos sobre iniciativas privadas no cenário educacional oitocentista. Seus estudos abordam a constituição e atuação da Sociedade Onze de Agosto enquanto iniciativa de ensino popular no Maranhão Império (PINHEIRO & MADEIRA, 2011).

Outra importante colaboração acadêmica parte das pesquisas do Professor César Augusto Castro com forte atuação à frente da divulgação de estudos em eventos e publicações. O referido pesquisador contribuiu no adensamento dos saberes acerca do Estado do Maranhão, na renovação de interpretações das fontes bem como na formação de

acervos documentais. Nesse processo, apresenta destaque sua obra *Infância e Trabalho no Maranhão Provincial: história da Casa dos Educandos Artífices (1841 – 1889)*. Na ocasião, o autor elabora um estudo original a partir da identificação de fontes inexploradas.

Entre os trabalhos recentes, surgem análises sobre a história do currículo no contexto maranhense. Dentre tais iniciativas, encontra-se a pesquisa de Odaléia Alves da Costa *Produção de uma disciplina escolar e os escritos em torno dela: os Estudos Sociais do Maranhão* desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. A pesquisadora elege como objeto de estudo, a produção didática referente à disciplina escolar Estudos Sociais do Maranhão presente nos currículos escolares do Estado do Maranhão entre os anos de 1971 e 1996. Para tanto, adota em seu referencial de análise, a história das disciplinas escolares representando um avanço na compreensão histórica do currículo no contexto maranhense.

No âmbito desse movimento, esta pesquisa avança em relação ao último trabalho citado, na medida em que busca evidenciar não apenas uma fase do ensino de história local. A dissertação enfocará a trajetória de instituição da história do Maranhão enquanto disciplina escolar de 1890 aos dias atuais, o entrecruzamento de discursos e concepções sobre ensino e cultura regional. Mostra-se inovadora diante da lacuna existente quanto ao tema abordado de forma restrita em estudos isolados que enfocam apenas períodos ou manuais didáticos sem traçar um panorama dessa disciplina escolar como “tradição inventada” e seus impactos na formação cultural dos educandos.

5 A História do Maranhão como disciplina escolar

No que concerne à análise da disciplina História do Maranhão, as constatações aqui evidenciadas correspondem às conclusões parciais da pesquisa, apresentadas na qualificação, caracterizando a discussão dos aspectos teóricos norteadores do estudo e primeiras avaliações. Por meio desse debate, demonstrou-se o caráter interdisciplinar da pesquisa evidenciando seu diferencial em relação às produções já realizadas em outras iniciativas. Além disso, foi realizada a problematização da temática relacionando-a aos principais conceitos e concepções a serem utilizados no tratamento das fontes.

Com base no exposto, optou-se por apresentar o movimento de constituição da historiografia e suas relações com a história da educação. Tornou-se pertinente enfatizar a necessidade de um olhar interdisciplinar entre Pedagogia e História na pesquisa educacional por meio do enfoque relacionado ao currículo escolar. Para tanto, a história das disciplinas escolares representou o instrumental teórico adequado a esse processo.

A fim de contextualizar a análise histórica do currículo, realizou-se a caracterização da trajetória da disciplina História no sistema educacional brasileiro bem como os recentes pressupostos vinculados ao ensino dessa área. Finalmente, foi efetuada a exposição acerca da História da Educação Maranhense abordando seus principais temas, autores vinculados a iniciativas recentes da pesquisa acadêmica e destacando a singularidade deste trabalho no campo da historiografia educacional.

Atualmente, o amadurecimento da pesquisa encontra-se vinculado à apreciação de dados documentais relacionados à trajetória da disciplina História do Maranhão. Registros oficiais acerca da disciplina já foram identificados e selecionados, destacando-se como fontes, estando sob análise. São realizadas interpretações sobre o decreto de implantação da disciplina e os regulamentos da Escola Normal em seu processo de estabelecimento que evidenciam o início da abordagem escolar sobre História do Maranhão.

Paralelamente, foram identificadas fontes que apresentam as primeiras reações dos intelectuais maranhenses a esse processo expressas no jornal *Diário do Maranhão*. A análise sobre os referidos materiais ainda se encontra em processo no sentido de correlacionar as críticas apresentadas com as versões sobre a história local, evidenciadas por Barbosa de Godóis na obra produzida para uso na Escola Normal. Nesse ponto, notam-se as disputas pela hegemonia das versões sobre a historicidade local na implantação da disciplina escolar.

6 Conclusão

A análise permitirá apresentar elementos que influenciaram na transposição dos saberes culturais locais em uma disciplina escolar, as representações utilizadas na organização do referido conhecimento nas obras didáticas, as rupturas e permanências no transcorrer das fases apresentadas pela disciplina e sua real situação no currículo atual. A pesquisa amplia, portanto, a historiografia educacional maranhense ao aprofundar a compreensão sobre a disciplina História do Maranhão no sistema público de Educação Básica.

Permite, portanto, desvelar elementos identitários presentes na trajetória da referida disciplina, abrindo espaço para discussões sobre a relação entre escola e cultura local. O estudo permitirá perceber como os intelectuais utilizaram o currículo do sistema público na construção de sentimentos identitários, como por exemplo, a singularidade ludovicense por meio do resgate de peculiaridades da formação histórica da popularmente proclamada *"única capital brasileira fundada por franceses"* diante do restante do país.

Referências (exemplos):

Cabral, Maria do Socorro Coelho. (1987). O ensino de História do Maranhão. *Cad. Pesq.* São Luis, UFMA.

Faria, Regina Helena Martins de & Montenegro, Antonio Torres (org.). (2005). *Memória de professores:* histórias da UFMA e outras histórias. São Luís, Universidade Federal do Maranhão / Departamento de História; Brasília, CNPq.

Gatti, Décio e Inácio, Geraldo (2005). *História da Educação em Perspectiva:* ensino, pesquisa, produção e novas investigações Campinas/SP, Autores Associados, Uberlândia/MG, EDUFU.

Hobsbawn, E., Ranger, T. (Orgs.) (2012). *A invenção das tradições.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Pinheiro, Antonio Carlos Ferreira & Madeira,Maria das Graças de L. (orgs) (2011). *Instituições escolares e escolarização no Nordeste*. São Luís, EDUFMA/UFPB, Café & Lápis.

Sacristán, José Gimeno.(2000). *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre, Artes Médicas.

Vasconcelos, José Gerardo. (2006). *História da educação do Nordeste brasileiro.* Fortaleza, Edições UFC.

Zanten, Agnès van. (2011). *Dicionário de educação.* Petrópolis, RJ,Vozes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PERCURSOS FORMATIVOS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA UNIOESTE-PR, BRASIL[1]

Schroeder, T. M.[1]

[1]Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Email:tania.rechia@hotmail.com

Resumo

Este trabalho visa apresentar a avaliação realizada nos percursos formativos de alunos de licenciaturas no projeto institucional "*Vivenciando a escola: incentivo à prática docente*" (2010-2013) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em Cascavel, Paraná, Brasil. O PIBID, por meio da inserção dos acadêmicos de licenciatura em escolas públicas de Educação Básica, tem entre outros objetivos o intuito de contribuir para a valorização do magistério; melhorar a qualidade da formação de professores nos cursos de licenciatura, fomentando a integração entre a educação superior e educação básica. O projeto "*Vivenciando a escola: incentivo à prática docente*" (2010-1013), envolveu 90 (noventa) bolsistas acadêmicos e 6 (seis) bolsistas coordenadores de área, (professores da Universidade), de cada sub-projetodas Licenciaturas em Ciências Sociais, em Filosofia, em Biologia, em Matemática, em Pedagogia e em Letras/Espanhol. Esses subprojetos tiveram como entidades parceiras 11 (onze) escolas municipais e estaduais dos municípios de Cascavel-PR e Toledo-PR, com 13 (treze) professores da educação básica como bolsistas na modalidade de supervisores dos acadêmicos que lá realizaram a Iniciação à Docência. Nas avaliações realizadas com os bolsistas do PIBIB-UNIOESTE foi possível constatar que este programa, pela sua especificidade e dinâmica, vem demonstrando grande potencial para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores na universidade.

Palavras-chave: PIBID; Iniciação à Docência; Formação de Professores.Introdução

1 Introdução

Este trabalho visa apresentar percursos formativos de alunos de licenciaturas no projeto institucional "*Vivenciando a escola: incentivo à prática docente*" do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

[1] O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entidade do Governo Brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

O PIBID, por meio da inserção dos acadêmicos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, tem entre outros objetivos o intuito de contribuir para a valorização do magistério; melhorar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, fomentando a integração entre a educação superior e educação básica.

O projeto "*Vivenciando a escola: incentivo à prática docente*", envolveu 90 (noventa) bolsistas acadêmicos e 6 (seis) bolsistas coordenadores de área, (professores da Universidade), de cada sub-projetodas Licenciaturas em Ciências Sociais, em Filosofia, em Biologia, em Matemática, em Pedagogia e em Letras/Espanhol.

Esses subprojetos tiveram como entidades parceiras 11 (onze) escolas municipais e estaduais dos municípios de Cascavel-PR e Toledo-PR, com 13 (treze) professores da educação básica como bolsistas na modalidade de supervisores dos acadêmicos que lá realizaram a Iniciação à Docência.

Considerando que a docência uma atividade complexa em qualquer nível de ensino, pois a prática é única, varia a cada aula, é necessário que o professor aprenda a enfrentar situações inopinadas no exercício de sua profissão. Quando há reconhecimento dessa complexidade torna-se possível avançar em processos de qualificação mais efetivos.

Nas avaliações realizadas com os bolsistas do PIBIB-UNIOESTE foi possível constatar que este programa propiciou e vem propiciando uma elevação na qualidade de formação inicial dos professores.

2 Aspectos positivos observados no Projeto

- A aproximação dos professores supervisores da Educação Básica com os acadêmicos para a realização da Iniciação à Docência tem impelido estes profissionais a inovarem nas atividades de sala de aula, permitindo que a rotina de sua prática pedagógica seja alterada e que o profissional torne-se pró-ativo;
- Os professores supervisores, da Educação Básica, pela necessidade de orientar os alunos de Iniciação à Docência, foram estimulados a refletir sobre a sua própria prática e a inteirar-se mais das documentações da escola, tais como o regulamento e o Projeto Político Pedagógico;
- O incremento de troca de informações entre os professores que atuam na Escola Básica e na Universidade permitiu a execução de novas práticas pedagógicas que estimularam a atenção dos alunos com a conseqüente melhora na aprendizagem;
- A elevação das notas tanto dos bolsistas de iniciação à docência nos cursos de licenciatura como dos alunos da Educação Básica;
- O incremento das atividades realizadas no Clube de Ciências na escola devido à colaboração dos bolsistas do PIBID;
- A ampliação de metodologias para os acadêmicos em formação inicial e os professores que atuam na Escola Básica, conduzindo a inovações em sala de aula;
- As mudanças dos acadêmicos e dos supervisores em suas formas de compreender o que é a docência;
- A diminuição do número de evasões de alunos da Educação Básica nos cursos de espanhol;
- O incremento da aprendizagem do idioma de espanhol entre os licenciandos de Letras/espanhol;
- A mudança de atitude em Licenciandos que não pretendiam exercer a docência, passando a assumir a carreira do magistério;
- O PIBID, por articular a teoria e a prática, despertou nos acadêmicos das licenciaturas um maior interesse nas disciplinas que estudam na Universidade. Os acadêmicos começaram a vivenciar o curso não somente como alunos, mas também como futuros professores;
- O PIBID proporcionou conhecimentos de Gestão de Sala de Aula e a Administração das Relações Interpessoais, conteúdos que os currículos cursos de licenciatura não contemplam diretamente;

- A qualidade da expressão escrita e da comunicação oral dos bolsistas devido ao constante exercício na Universidade e nas escolas;
- A presença dos acadêmicos das Universidades nas escolas tem servido de incentivo aos jovens da Educação Básica a objetivar seus estudos até ao nível de Ensino Superior;
- O crescimento da inserção de acadêmicos das licenciaturas em programas de pós-graduação;
- O contato com a realidade da escola. O programa possibilita aos bolsistas o contato com diferentes públicos que encontrarão no exercício da profissão evitando, o choque de realidade no início da carreira; e a
- A redução do descompasso existente entre o que se aprende no meio acadêmico e o que efetivamente será aplicado pelo futuro professor no exercício docente, nos mais diversos Estabelecimentos de Ensino.

Os aspectos positivos acima elencados foram resultados das proposições de cada subprojeto no período de 2010 a 2013 no PIBID-UNIOESTE. Destacamos a seguir alguns trabalhos realizados dos subprojetos de Sociologia, Biologia, Matemática, Filosofia, Pedagogia e Letras-Espanhol onde foram relatadas algumas propostas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência.

3 Proposições dos subprojetos

Os percursos formativos dos acadêmicos de licenciatura da UNIOESTE, realizados no projeto "*Vivenciando a escola: incentivo à prática docente*", contemplaram uma significativa diversidade de atividades, tanto na Universidade como nas escolas parceiras, que vem contribuindo para a assunção de posicionamentos críticos em relação à realidade escolar, de maneira que estes futuros professores terão mais condições de criar proposições para as situações profissionais que vão se deparar.

A parceria dos professores e alunos da Universidade com os professores da Educação Básica referendam que o professorem exercício na Educação Básica é um sujeito ativo e não um ventríloquo que apenas repete saberes produzidos por especialistas da universidade (TARDIF, 2002). A forma como os supervisores orientaram os bolsistas de iniciação à docência demonstraram que suas práticas não se restringiram à aplicação de teorias elaboradas pelos pesquisadores da universidade, mas também se originaram de conhecimentos construídos ao longo de seu exercício profissional (CUNHA, 2008).

Os resultados do intercâmbio entre alunos, professores da universidade e professores da Educação Básica propiciarama construção de propostas teóricas e metodológicas desenvolvidas nas escolas pelos bolsistas de iniciação à docência. No subprojeto de Sociologia destacaram-se as potencialidades e limites que os jogos didáticos possuem para complementar o ensino de temas complexos da Ciência Política. Os bolsistas criaram um "*Dominó Sociológico"*, jogo de 24 peças, para subsidiar a compreensão das diferentes formas de Estado, tipos de regime político e suas formas de legitimação. Os bolsistas avaliaram que a de utilização deste jogo auxiliou os professores a avaliarem a apropriação de conteúdos da Sociologia.

Pensar a prática docente por meio da investigação foi a proposição do subprojeto de Biologia cujas idéias foramprojetadas no sentido de incentivar a formação de professores, inicial e continuada, para o Ensino de Ciências e Biologia, na perspectiva de realização de constantes estudos e debates dos fundamentos teóricos deste campo do conhecimento e a análise crítica da prática em sala de aula.

Para os bolsistas deste subprojeto, o professor que estuda constantemente tem a possibilidade de apresentar conhecimentos mais aprofundados e atuais pelas incessantes leituras e reflexões que faz no processo de investigação

de sua própria prática. Dessa forma, o professor qualifica a sua prática pedagógica, favorecendo a relação teoria e prática e a aprendizagem dos alunos.

Esta melhoria da atuação docente foi proposta pelos bolsistas de Biologia por meio da estratégia de Ensino por Investigação, compreendida como uma das possibilidades de estabelecer, na Educação Básica, relações entre os conceitos das disciplinas de Ciências e Biologia e os conhecimentos prévios dos alunos.

As trajetórias realizadas nos grupos de estudos semanais do subprojeto de Matemática na Universidade bem como descrições de todas as propostas didáticas desenvolvidas neste subprojeto no período de 2010 a 2013 foram realizadas por meio dereflexões, muito profícuas, sobre o ciclo da *reflexão-ação-reflexão* movimentada pelas narrativas e relatos de experiência dos bolsistas sobre os trabalhos desenvolvidos na universidade e as suas vivências em sala de aula. As narrativas e os relatos de experiência evidenciaram as dificuldades em relação aos conhecimentos matemáticos que não foram aprendidos na Educação Básica, mas que foram superados nos grupos de estudos realizados na universidade.

Com o intuito de mediar reflexões do atual contexto da sociedade brasileira em que a mídia constrói, por meio da propaganda, as mesmas necessidades, problemas e aflições humanas os bolsistas do subprojeto da Filosofia desenvolveram a oficina "*República de Platão no livro X: as artes e sua aproximação com o marketing televisivo e a necessidade da Paidéia"*. Esta atividade, avaliada em seus detalhes, apresentou um potencial de subsidiar o trabalho de professores de Filosofia no Ensino Médio.

No subprojeto de Pedagogia as atividades foram desenvolvidas na perspectiva da pesquisa-ação enfatizando-se as anotações de aulas desenvolvidas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

As práticas registradas no diário de bordo assinalaram questões do cotidiano escolar relacionadas ao processo deaquisição da leitura e da escrita e a teoria como norteadora para a interpretação e a proposição de alternativas que se transformam em novas práticas, ponto de partida para novas perguntas.

Os bolsistas consideraram que a pesquisa-ação é uma possibilidade muito interessante para o estabelecimento da relação teoria e prática, para a aproximação da realidade e construção do conhecimento e, também, para desconstruir o mito de que produção do conhecimento fora da Universidade não existe.

No subprojeto Letras/espanhol os bolsistas partiram do pressuposto da necessidade de transformar práticas pedagógicas no ensino de línguas em consonância com as novas tecnologias e a revolução digital. A partir de revisão teórica sobre as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC), criaram sugestões de atividades para aulas presenciais de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) intituladas "*Propostas pedagógicas com recursos tecnológicos online no ensino de línguas: HQ, avatar e fotonovela"* e "*Propostas pedagógicas com recursos tecnológicos online no ensino de línguas: glogster, revista, jornal e folder".*

Os destaques que cada subprojeto realizou no processo de avaliação demonstraram que, para o enfrentamento de diversas circunstâncias que o professor se depara em seu cotidiano, é indispensável um conhecimento teórico profundo tanto dos conteúdos das disciplinas que ministram como também das metodologias mais adequadas para o ensino.

Importante ressaltar que, pelas orientações realizadas pelos supervisores da Educação Básica, foi possível perceber que os saberes dos professores não se restringem à sua formação inicial na universidade, mas originam-se também de suas histórias de vida e dos saberes construídos no decorrer de seu exercício profissional (TARDIF, 2001).

4 Conclusão

O processo de formação dos professores deve ser compreendido como um percurso que vai desde o ingresso de cadaprofessor na escola como aluno, até o final de sua carreira profissional. As pesquisas na área de formação de professores têm afirmado, reiteradamente, que os docentes têm em seus ex-professores grande inspiração para o seu exercício profissional (CUNHA, 2008).

O exercício de pesquisa e de análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas, sob a orientação de professoresuniversitários e da educação básica, tem se constituído em uma oportunidade ímpar para superar a tradicional e histórica separação entre a teoria e a prática docente.

O PIBID, pela sua especificidade e dinâmica, vem expressando grande potencial para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores na universidade ao promover a inserção de acadêmicos das licenciaturas nas escolas desde o início de sua formação propiciando-lhes o conhecimento de que a sala de aula é um espaço de encontros onde se realizam múltiplas trocas, descobertas e experimentações.

Esta inserção vem instigando reflexões teóricas e metodológicas em grupos de estudos cujos componentes não sãoapenas os professores da universidade e os acadêmicos em formação, mas também os professores que estão em exercício na Educação Básica.

Embora o PIBID represente um grande avanço em relação à formação inicial de professores, acreditamos que ele interferepositivamente em parte do problema educacional brasileiro. Para além da melhoria da formação inicial precisamos avançar no estabelecimento de planos de carreira nos níveis federal, estadual e municipal com metas factíveis a serem atingidas, com a melhor formação de professores para cada nível de ensino e com uma remuneração, justa, que permita ao professor ter uma vida digna sem necessidade de ter que completar seus ganhos, exercendo atividades paralelas a profissão.

Referências

Cunha, M.I. (2008) Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, Edla [et. all.]*Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores:* livro 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 465-476.

Tardif, M. (2002).*Saberes docentes e formação profissional.*Petrópolis: Vozes.

_____ (2001). *O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas.*Cadernos de Educação, Pelotas, Faculdade de Educação/UPEL, ano 10, n. 16, p. 07-14.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR INICIANTE À REVISÃO DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO

Hobold, M. de S. [1] (Bolsista do CNPq – Brasil); André, M. E. D. A de [2]

[1] Universidade da Região de Joinville, Brasil
[2] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Email: marcia.hobold@univille.br, marliandre@pucsp.br

Resumo

O início na profissão de professor é reconhecido como um período de socialização com os novos colegas, estudantes, comunidade, sistema educacional, rede de ensino, currículos escolares, normativas e diretrizes que compreendem o processo educativo. Esta "entrada" na profissão, ou mesmo, em outra Rede de Ensino, seja privada ou pública, traz ao professor novos desafios, exigências profissionais, modos de fazer e pensar a docência, em virtude do novo contexto. Tendo em vista este momento diferenciado na vida profissional do professor, que pode suscitar angústia, medo, insegurança, alegria, prazer, ou mesmo incerteza, é que se apresenta este trabalho de pesquisa que tem como objetivo central conhecer as necessidades formativas do professor dos anos finais do ensino fundamental, da Rede Pública Municipal de uma cidade do Sul do Brasil. Pretende-se oferecer elementos para reestruturação dos currículos de formação inicial e continuada. Para a realização da investigação foram entrevistados 22 professores dos anos finais do ensino fundamental, que ingressaram por meio de concurso público na Rede Municipal, entre os anos de 2010 e 2013. Fundamentaram teoricamente a análise dos dados Garcia (1999), Lima (2006), Papi e Martins (2010), Gatti (2012), Romanowski (2012), Gatti, Barreto e André (2011), dentre outros. Os resultados indicaram que os professores necessitam em sua formação inicial, ou mesmo continuada, de práticas de planejamento de aulas, realização de atividades coletivas, ou seja, pensar colaborativamente e coletivamente uma proposta de trabalho ou projeto, formação mais específica sobre as temáticas de inclusão e também sobre o uso de tecnologias em sala de aula, desenvolvimento da postura corporal, incluindo oratória nos cursos de formação, conteúdos mais específicos da psicologia, sobre os aspectos relacionais, bem como de discutir e estudar mais especificamente as características e desenvolvimento dos adolescentes.

Palavras-chave: Formação docente. Currículo dos cursos de formação. Professor iniciante.

1 - Introdução

Pesquisas sobre o trabalho do professor do Ensino Fundamental, principalmente no que se refere ao ingresso de docentes na profissão, ainda são recentes no Brasil. Compreende-se que conhecer as reais condições de trabalho e as necessidades formativas dos professores poderá ajudar a pensar em políticas públicas de melhoria das atividades profissionais docentes, bem como compreender como se dá este processo de trabalho e contribuir para que a formação dos professores aproxime-se mais da realidade do "fazer pedagógico". Essa ideia é corroborada por Arroyo (2007, p. 193) quando explicita que há necessidade de:

> [...] dar maior atenção aos processos de produção da condição e do trabalho docente e a partir daí repensar modelos, protótipos, políticas, normas, cursos e currículos. Dar maior atenção a como os professores e as professoras experimentam sua condição e trabalho docente, o que falam de si mesmo; como constroem suas identidades coladas ao trabalho.

Considerando esta possibilidade de aproximação à condição, ao trabalho e à formação docente é que foi desenhada esta pesquisa que se aproximou de professores que iniciaram suas atividades profissionais, seja logo após a formação inicial, curso de licenciatura, ou mesmo aqueles com experiência na docência, mas que iniciaram nova trajetória como professores concursados.

Este aspecto da necessidade de integração entre a condição e o trabalho docente e a formação, seja ela inicial ou continuada, é considerado nesta pesquisa, que busca dados com os professores sobre sua realidade de atuação.

Neste sentido, parte-se do pressuposto de que o professor ao ingressar na docência e/ou em uma nova cultura organizacional (de trabalho) tem muitos desafios, angústias, anseios, realizações, inseguranças, pois faz a passagem de estudante para professor, ou de um sistema organizacional/cultural para outro, e nem sempre é recebido e acompanhado adequadamente para sanar suas dúvidas durante o processo inicial de trabalho. Compreende-se que conhecer a condição de trabalho e as necessidades formativas no início de carreira, oportunizará que se repense e aprimore os currículos de formação dos professores nas licenciaturas ou nos cursos de formação continuada.

2 - O professor iniciante: aportes conceituais

Marcelo Garcia (1999) desenvolve estudos sobre o professor iniciante, utilizando ainda a terminologia principiante para designar aqueles professores que ingressam na docência logo após a formação inicial (licenciatura). Neste trabalho, optou-se por utilizar a terminologia professor iniciante, tendo em vista que se considera que o professor, mesmo com muitos anos de experiência profissional na docência, ao ingressar em uma rede de ensino, por meio de concurso público, realiza uma nova fase de inserção profissional, pois se depara com um contexto e uma cultura institucional diferente daquele em que atuava.

Dessa forma, consideraram-se tanto os professores que iniciam na docência, vindo diretamente dos cursos de licenciatura, como aqueles que já trabalhavam na docência, mas que iniciaram na rede, após concurso público. Essa concepção é corroborada por Lima (2006, p.13) quando diz que "é importante destacar, no entanto, que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a 'novidade' da situação de ensino enfrentada". Nesta pesquisa, são os professores que ingressaram na Rede Municipal de Ensino, por meio de concurso público, com contrato de 40 horas semanais, os participantes desta pesquisa.

Como bem apontam Papi e Martins (2010), em uma pesquisa tipo estado da arte, sobre o tema professores iniciantes, há necessidade de investigações, no Brasil, que foquem nas reais necessidades destes docentes e, ao mesmo tempo, sirvam para subsidiar políticas públicas para o desenvolvimento profissional dos professores que ingressam no magistério e/ou redes de ensino.

Proposições similares sobre os professores iniciantes foram feitas por Gatti (2012, s/p), quando pondera que:

> O início da vida profissional docente, de fato, tem se mostrado como um período de ajustes ao trabalho educativo com as crianças ou adolescentes nas salas de aula, um período de buscas de apoios e informações, de trato com as relações interpessoais na escola, entre professores e alunos, professores e colegas, professores e direção da escola e outros técnicos. [...] Os cursos de graduação de professores, em nível superior, não são suficientes para prepará-los para esse ambiente de trabalho, suas exigências e implicações.

A referência à fragilidade dos cursos de formação inicial no Brasil, mais especificamente os cursos de licenciatura é recorrente nos estudos de Gatti, seja naqueles produzidos individualmente, seja nos realizados em colaboração com outras pesquisadoras (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; GATTI, 2009).

Outra importante discussão sobre o professor iniciante é feita por Romanowski (2012). A autora apresentou dados sobre a expansão da escolarização, principalmente a partir de 1980, e de como os professores têm sido formados, muitas vezes de forma aligeirada, para adentrarem nos espaços escolares e assumirem a docência, em números cada vez mais crescentes, no Brasil. Ainda segundo a autora, mesmo com tantos professores principiantes nas redes de ensino no Brasil, são poucas as investigações que se voltam para estes docentes.

Nesse caso específico, a quase ausência de pesquisas nesta temática tem contribuído para a "permanência da situação de abandono com que se deparam os professores principiantes, e não favorece a perspectiva de mudança da cultura, das políticas e práticas em torno deste período da carreira docente" Romanowski (2012).

3 - Metodologia

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com 22 professores que lecionam para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), que ingressaram por meio de concurso público, na Rede Municipal de Ensino, de uma cidade do Estado de Santa Catarina, entre os anos de 2010 e 2013.

Para a realização das entrevistas foram feitos agendamentos prévios, todos negociados com cada um dos docentes, e que ocorreram em treze escolas municipais de diferentes regiões da cidade. Para identificar o número de professores iniciantes na Rede de Ensino foi contatada a Coordenadora do Ensino Fundamental e obtida a informação de que ingressaram 117 professores entre os anos de 2010 e 2013. De posse desta informação, foram enviadas cartas convites aos professores. Das 117 cartas convites enviadas, 32 professores devolveram a correspondência, nas Secretarias das Escolas, indicando interesse em participar da pesquisa.

Contudo, dos 32 professores, 08 foram excluídos por estar há mais de 03 anos na Rede Municipal, critério este mencionado na carta convite, e outros dois deixaram de participar durante o processo: um por ter pedido exoneração e outro por ter alegado falta de tempo.

Todo este levantamento e entrega das cartas convites, na reunião organizada pela Secretaria de Educação, com as Supervisoras Escolares, idas e vindas às escolas, necessidade de contatar cada professor para os agendamentos, teve a participação efetiva de mais uma pesquisadora, Miriane Zanetti Giordan.

4 - Das necessidades formativas do professor iniciantes à revisão dos currículos de formação: o que dizem os professores entrevistados

Apresenta-se uma breve caracterização dos 22 professores entrevistados. Dentre eles 10 docentes são do sexo masculino e 12 do sexo feminino; atuavam nas seguintes disciplinas do Ensino Fundamental: 05 são professores de Português, 04 de Ciências, 03 de Matemática, 02 de História, 02 de Inglês, 02 de Ensino Religioso, 02 de Geografia, 01 de Artes e 01 de Educação Física. Quanto ao ano de ingresso, após a realização do concurso público, 02 se efetivaram em 2010, 08 em 2011, 09 em 2012 e 03 em 2013.

Nas entrevistas com os professores, o assunto distanciamento entre universidade e realidade da escola ainda foi constante. Um dos professores salientou que:

> [...] tinha situações na universidade que a gente contava o que víamos na escola, nos momentos de estágio, e as orientadoras ficavam abismadas. Nossa, mentira que vocês viram isso. Uma orientadora chegou assim sugerindo, vamos fazer uma lista dos comentários que vocês escutam. Parecia que para elas era algo surreal. Então assim falta, eu acho que o problema maior seria na parte acadêmica mesmo, de preparar mesmo, de ver a realidade como ela é.

É interessante perceber que esta queixa do distanciamento entre a teoria trabalhada nos espaços de formação inicial e a prática de sala de aula é antiga no Brasil. Para ilustrar esta questão, resgata-se a pesquisa de Candau (1997), realizada na década de 1980, sobre os cursos de licenciatura, e que já apontava o distanciamento existente entre os cursos de formação de professores e a realidade da escola da educação básica. Na época, para os professores formadores , que participavam da pesquisa de Candau, uma das dificuldades era a falta de vivência nas escolas, ou ainda, o distanciamento do professor universitário da educação básica. Hobold (2008), em sua tese de doutoramento, quando estudou mais detalhadamente a pesquisa de Candau (1997), concluiu que:

> Nessa extensa e profunda pesquisa de Candau e seus colaboradores constata-se que, na atualidade (2008), muitas das questões postas pelos autores, não foram equacionadas, tais como: a integração entre os conteúdos pedagógicos e específicos; trabalhos interdisciplinares e coletivos por parte dos professores formadores; e uma aproximação entre os conteúdos estudados na universidade e a realidade das escolas de educação básica brasileira. Por mais que as reformas educacionais preconizem mudanças condizentes com um modelo de formação que incentive e melhore a qualificação dos futuros professores, as condições para isso ainda não se efetivaram (p. 34).

Assim, mesmo depois de 30 anos da pesquisa de Candau, este distanciamento ainda persiste. Contudo, para acalentar esta situação no Brasil, vale ressaltar que desde o ano de 2009, há uma iniciativa importante em ação: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que em seu bojo tem como objetivo propiciar uma

aproximação entre as escolas de educação básica pública e as universidade. Este programa tem beneficiado e propiciado, às escolas e às universidades, participantes do Programa, uma "aproximação forçada", que tem trazido significações positivas e novas formas e possibilidades de realizar um trabalho coletivo e articulado.

Mas, por que será que persiste esta questão de distanciamento entre a realidade da escola e os espaços de formação de professores? Os professores entrevistados foram recorrentes na afirmação de que existe esse distanciamento.

> [...] chega na hora assim, a realidade é completamente diferente daquela teoria, que a gente aprendeu. Então assim, é muito difícil. A duração da aula, o plano que tu tens para passar, porque na verdade quando a gente faz faculdade, a gente não tem essa preparação.
>
> [...] saímos bastante cru da faculdade e a gente tem que enfrentar problema de cara e tem que dar jeito. [...] tem que ter mais preparo da faculdade mesmo, não só passar os alunos, e depois eles tem que se virar, tem que dar uma base muito boa para saber o que eles vão enfrentar depois.
>
> [...] Bem difícil, porque o estágio na verdade eu acho muito... Ele não dá noção exata do que nos espera, então eu acho que tem que ser mais tempo de estágio na faculdade.

Este distanciamento pode ocorrer em virtude da falta de condições apropriadas para os formadores acompanharem os licenciandos nas escolas, ou ainda, pela falta de iniciativa de "trazer a escola para a formação". Pode-se inferir também que a pouca, ou nenhuma, experiência na educação básica, ou mesmo o tempo de distanciamento da docência desta modalidade de ensino, pode proporcionar uma "falta de contextualização da realidade". Vale ressaltar que as próprias instituições de formação não oferecem condições apropriadas aos formadores, quando não disponibilizam horas remuneradas para visitarem as escolas, remuneração para o deslocamento etc., como também não organizam novos e outros direcionamentos para o funcionamento da matriz curricular, no sentido de aproximar os professores da educação básica à universidade, primando pelo Lüdke (2011) menciona sobre o "trabalho fazer parte da formação".

A falta de flexibilidade nos currículos de formação de professores, que propiciem interação mais intensificada com as escolas de educação básica, tem causado prejuízo muito sério aos professores que ingressam no magistério.

Os professores iniciantes indicaram que os cursos de formação precisariam prepará-los adequadamente para a realidade do trabalho nas escolas. Os depoimentos a seguir, podem dar uma ideia mais geral sobre a avaliação que fazem da sua formação.

> [...] a gente vem da universidade que tem até preparado entre aspas, tu estás muito preparado com a parte teórica, mas com o dia a dia, os problemas do dia a dia, de aluno, não está preparado.
>
> [...] no início é difícil, até tu se adaptar, pois quando tu sais da universidade e ingressa para dar aula, é uma realidade diferente do que é passado para gente na faculdade. [...] muitos dos meus colegas desistiram, por medo da indisciplina, se deparam com uma realidade, como eu já falei no início, que não é passada para a gente na faculdade.

Pensando em uma contribuição para os cursos de formação continuada, segundo os professores entrevistados, a Rede poderia pensar em trabalhar conteúdos que por eles foram mencionados como faltantes ou deficitários: sobre a educação especial e sobre como trabalhar com as ferramentas de tecnologias da informação e da comunicação.

Os professores entrevistas também destacaram que os espaços formativos deveriam primar pela troca de experiência e interatividade, o que certamente beneficiaria a atuação docente na Rede Municipal de Ensino. Foram unânimes ao apontar que desde a formação inicial, ao momento de formação continuada em seus espaços de trabalho, os trabalhos coletivos seriam de grande importância para a atuação profissional.

5 - Considerações finais

Esta pesquisa com os professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino traz elementos importantes para se pensar os cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Quanto às aspectos contributivos desta pesquisa para os cursos de formação inicial, neste caso os cursos de licenciatura, destaca-se o indicativo de que há necessidade de um esforço maior das instituições de formação para a aproximação com as escolas de educação básica. Trazer a realidade do trabalho docente, desenvolvido nas escolas, para a formação docente é um desafio que precisa ser superado. Ou seja, criar uma sistemática em que os professores

da educação básica sejam convidados a falar sobre seu trabalho, desafios, dilemas, sucessos, acertos etc., para os futuros professores, certamente já seria uma iniciativa que poderia contribuir com a formação. Além do mais, também foi sugerido que os formadores poderiam propiciar espaços mais coletivos e colaborativos entre os estudantes, de forma que melhor os preparasse para uma prática mais coletiva nas escolas.

Quanto aos aspectos contributivos desta pesquisa para os espaços de formação continuada, seria o de proporcionar aos professores iniciantes mais estudos e debates sobre a educação inclusiva e sobre as tecnologias de informação e de comunicação. Além destes temas, os professores também foram enfáticos ao mencionar a necessidade de mais espaços de troca de experiências. Suas falas valorizaram e destacaram que a interatividade com os colegas mais experientes poderia ser uma situação que propiciaria o desenvolvimento profissional docente.

Referências

Arroyo, M. G. (2007). Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir (org.). *Formação de professores para a Educação Básica*: 10 anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, p. 191 a 209.

Candau, V. M. (org.). (1997). *Magistério:* construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gatti, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais**.** *Revista Brasileira de Formação de Professores,* vol. 1, n. 1, 2009.

Gatti, B. A.; Barreto, E. S. de S. André, M. E. D. A. (2011). de. *Políticas docentes do Brasil*: um estado da arte. Brasília: UNESCO.

Gatti, B. A. (2012). O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. *In*: *Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a La docência,* 3, 2012. Santiago do Chile. Anais ISBN 978-24-938819-8-6, Santiago do Chile.

Lima, E. F de (org.). (2006). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Hobold, M. S. A. (2008). constituição das formas identitária dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura. 199f. Tese (Doutorado em Educação). PUC SP, São Paulo.

Ludke. M. (2010). Prefácio. *In*: cordeiro, A. F. M., hobold, M. S.; aguiar, M. A. L. de (orgs.). *Trabalho docente*: formação, práticas e pesquisa. Joinville: Editora UNIVILLE.

Papi, S. de O. G; Martins, P. L. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V. 26, n. 3.

Romanowski, J. P. (2012). Professores principiantes no Brasil: questões atuais. *In*: *III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a La docência,* 3, 2012. Santiago do Chile. Anais ISBN 978-24-938819-8-6, Santiago do Chile.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: O DESAFIO DA RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR

Silva, R. M. G.

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Email: proferejane@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões sobre currículo e formação de professores valendo-se de um estudo que analisa os documentos oficiais e técnicos, bem como os dizeres de formadores sobre o desenho curricular do curso de formação docente em uma universidade portuguesa. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória com *design* de estudo de caso. A coleta de dados envolveu dois momentos: revisão sistemática e seleção de documentos e diretrizes oficiais relacionadas a temática e entrevista com os formadores de professores. Na análise de dados utilizou-se a técnica de análise textual discursiva para equacionar a organização curricular, e apontar alguns aspectos que talvez possam contribuir para estimular as discussões e mudanças na formação docente. Os resultados obtidos apontam que a formação docente está organizada em dois ciclos (modelo 3+2); o segundo ciclo destina-se a conferência de habilitação profissional para a docência. As dimensões assumidas no contexto formativo são: reflexão e investigação; colaboração entre o contexto acadêmico e o contexto profissional; valorização da práxis, como espaço epistemológico, e o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação de professores; Química; organização curricular.

1 Introdução

A formação profissional dos professores tem sido reconhecida como crucial para a qualificação do ensino nos diferentes níveis de escolaridade (Aguerrondo, 2004, Fullan, 2002, Vaillant, 2005). Em tal reconhecimento desdobra-se um movimento de aprimoramento na configuração das matrizes curriculares e práticas formativas em oposição as abordagens fragmentadas dos tradicionais processos formativos que configuravam o modelo "3+1" (bacharel em área disciplinar e um ano de formação pedagógica).

Nesse modelo, os componentes curriculares, com cariz extremamente técnico, seguiam percursos diferenciados, que dificilmente dialogavam entre si, com exceção de alguns espaços instituídos na matriz curricular que promoviam a

articulação entre as vertentes pedagógicas e científicas. Acrescente-se a isso a formação teórica "afastada das preocupações dos práticos do terreno". (Formosinho, 2002, p.20). Embora, a formação profissional docente esteja pautada em outras orientações curriculares que facilitam a dialogicidade entre os diversos campos de conhecimento ainda persiste em alguns cursos o isolamento, bem como, a separação entre a teoria e a prática, na qual a teoria não é examinada pela prática e a prática não interroga a teoria. Consequentemente, as apreciações emergentes sobre a formação docente não são positivas e são referidas pelos professores universitários das áreas de especialidade como deficitária (Ponte, 2006); pelos professores universitários da área de educação como ineficiente no enfrentamento do conservadorismo reinante nas escolas que "varre" as aprendizagens acadêmicas (Ponte, 2006); pelos professores iniciantes como insuficiente, pois não fornece conhecimentos suficientes para atuar como docente; pelos professores nas escolas que sinalizam que os jovens professores não são devidamente preparados. (Ponte, 2006).

O olhar retrospectivo revela que a formação de professores não pode ficar reduzida a dimensão conteudista e fechada, bem como, não pode ser organizada a partir de um somatorio de componentes curriculares apoiada numa racionalidade instrumental, ao contrário é preciso considerar os múltiplos discursos e as múltiplas realidades que se desenham no contexto escolar. Assim, com base nos modelos atuais de formação européia, que elementos podem contribuir para se pensar em possíveis currículos que sejam mais ajustados as complexas e problemáticas realidades da profissão docente? Este trabalho apresenta reflexões sobre currículo e formação de professores valendo-se de um estudo que analisa os documentos oficiais e técnicos, bem como os dizeres de formadores sobre o desenho curricular do curso de formação docente em uma universidade portuguesa. Um dos pressupostos no qual se assenta o estudo é o entendimento de que "o espírito de Bolonha e a flexibilidade de percursos formativos que o processo subentende abrem perspectivas de reforço da qualidade e de abordagens inovadoras" na formação inicial docente. (Martins, 2006, p.7). São essas perspectivas que se deseja mapear com este estudo, ou seja, buscar referenciais que possam subsidiar reflexões, bem como a construção de propostas para a formação docente em Química. Fundamenta-se em referenciais teóricos que tratam sobre currículo (Silva, 2000, Pacheco, 2001, Gimeno- Sacristán & Pérez Gómez, 2000, Formosinho, 2001) e sobre formação profissional (Roldão, 2001, Alarcão, 2001, Canário, 2001, Formosinho, 2001).

2 Metodologia

A pesquisa caracteriza-se por ser uma abordagem qualitativa do tipo exploratória com design de estudo de caso. A coleta de dados envolveu dois momentos: revisão sistemática e seleção de documentos e diretrizes oficiais

relacionadas a temática e entrevista com oito formadores de professores. Para manter os entrevistados no anonimato a identificação dos mesmos foi por meio de letras e da instituição "UX". Os principais acervos utilizados foram os documentos legais (leis e diretrizes nacionais), documentos da Comissão Européia, registros de seminários de discussão sobre o processo de Bolonha, enfim, toda a documentação que permita recuperar como está organizada a formação docente em Portugal.

Na análise de dados utilizou-se a técnica de análise textual discursiva para equacionar a organização curricular, e apontar alguns aspectos que talvez possam contribuir para estimular as discussões e mudanças na formação docente.

3 Resultados e análise dos dados

Diferentemente do cenário, no qual havia uma demanda maior de professores para dar conta de uma escolarização em massa, a situação hoje, em Portugal, se apresenta alterada, pois parece haver um excedente de profissionais para atuar no ensino. Logo, a primazia é a melhoria da qualidade do ensino, e se reforça exigências nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência.

Assim, na demarcação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se uma "maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos" (PortugaL, 2007). Essa mobilidade permite uma convivência por um período de tempo mais alargado entre alunos e professores, "a flexibilização da gestão de recursos humanos e da respectiva trajetória profissional" (Portugal, 2007).

Com a Declaração de Bolonha (1999) a formação docente passou a ser oferecida no segundo ciclo, ou seja, no mestrado, o que demonstra o esforço da elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional. Desse modo, a formação docente dos professores de Química e Física foi organizada em dois ciclos (modelo 3+2), seguindo o modelo bietápico. No primeiro ciclo é conferido o grau de Licenciatura (ao final de 3 anos), no caso, em Química ou Física. No segundo ciclo, Mestrado, destina-se a conferência de habilitação profissional para a docência. Todavia, o acesso ao Mestrado só se dará se cursar o primeiro ciclo e tiver o número de créditos (75%) na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelos mesmos. Segundo os professores universitários a formação docente mantém traços de propostas que já vinham sendo discutidas na universidade.

"A formação de professores está nesse momento toda deslocada para o segundo ciclo que era o que acontecia nas formações clássicas isso é uma guerra antiga. Houve muitas alterações e que de alguma forma dificultam o percurso, mas também houve algumas que porventura podem ser melhores" (Prof.MJ)

"Na "UX" esse processo de reestruturação dos currículos iniciou muito antes de Bolonha, a professora "KY" dinamizou o processo de reflexão sobre as práticas de todos os cursos. Nessa altura nós fizemos vários debates e seminários entorno do que nós desejávamos para os alunos quando saíssem da formação de professores. Tudo muito próximo dos descritores do Dublin que provavelmente poderá encontrar traços desses com os vários convidados que vieram falar isso" (Prof.MAJ).

O êxito ou fracasso na mudança curricular depende de um contexto ecológico favorável a mesma, ou da criação de ambiente propício a sua implementação. No caso da "UX" as discussões para a mudança já vinham ocorrendo, o que possibilitou inferir que havia uma preocupação com a reestruturação curricular. Foram fomentadas várias discussões para que a mudança curricular não fosse somente por uma determinação externa e sim gerada de dentro. E foram essas discussões que possibilitaram amadurecer a ideia de qual professor se queria formar.

Assim, as componentes de formação foram/são distribuídas da seguinte forma: formação educacional geral; didáticas específicas, iniciação à prática profissional; formação cultural, social e ética; formação em metodologias de investigação educacional e formação na área de docência (PORTUGAL, 2007).

É perceptível nos discursos presentes nos documentos legais a valorização da dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Destaca-se a valorização do conhecimento no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico.

Os documentos legais sinalizam que as alterações significativas engendradas na estrutura curricular, no sistema de títulos homologáveis a nível europeu, no sistema de créditos e na mobilidade de professores e estudantes, bem como a proposição de estratégias formativas almejam a excelência da qualidade nos processos formativos (Campos, 2010). Todavia, não se pode negar a existência de uma *agenda oculta* dominada pelas questões da economia que acelerou a reforma no sistema de ensino superior Português e que define um currículo entendido como "prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais e sociais ou escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas" (Pacheco, 2001, p.20).

4 Conclusão

Da análise dos resultados emergem algumas questões que relevam, a meu ver, um olhar mais atento para a "reforma" da formação profissional docente. São algumas dessas questões que podem suscitar discussões acadêmicas muito férteis. Para citá-las recorre-se a algumas metáforas. A primeira delas se inspira em uma parábola que diz: não se põe vinho novo em odres velhos, pois os odres se rompem e perde-se o vinho. Considerando os moldes atuais da formação por ciclos que se organiza de forma inovadora, mas por outro lado pode assumir o modelo "três mais dois". Considerando este fato questiona-se: em que difere da organização curricular "três mais um"? Visto que a formação é bietápica, sendo que na primeira etapa ou no primeiro ciclo temos a formação na área de especialidade (Química) e na segunda a formação para a docência. Assume ela um plano-mosaico? O que garante o diálogo entre as etapas? Como reforçar a articulação entre as etapas?

Por outro lado a formação em ciclos permite ao aluno mudar a opção profissional. A opção pelos cursos de formação de professores numa perspectiva integrada que havia em algumas universidades portuguesas a opção acontecia no início do curso o que dificultava a mudança no meio do percurso. Talvez essa formação bietápica favoreça uma opção profissional mais amadurecida.

A segunda metáfora se relaciona com a "casa construída sobre a rocha". A formação no primeiro ciclo é o lançamento das primeiras pedras, na qual se edificará a docência. Portanto, quanto melhor for o alicerce, mais a construção será segura, pois é sobre essa base que outras edificações irão surgir. Porém, para cada edificação se projeta um alicerce. Pois não se pode ter um alicerce padrão que sirva para todas as edificações. Assim, como garantir que a articulação entre a base e o que sucede? Como garantir que o projeto de formação de professores seja equilibrado, harmonioso no seu todo? No projeto atual tem-se uma base sólida de conhecimentos específicos da área de formação. É suficiente?

Outro aspecto a destacar se refere a iniciação a investigação educacional e a formação prática que integra os processos formativos. Corrobora-se com Ponte (1998) que destaca a necessidade de uma forte articulação entre formação e investigação. Nesse sentido, o autor sugere duas maneiras para implementar esse processo: " (a) implicando os que realizam investigação na atividade de formação e levando-os a valorizar aí as questões, resultados e sobretudo processos do seu próprio trabalho de investigação; e (b) trazendo para o terreno da formação o espírito e os processos próprios da atividade investigativa". A alternativa "b" parece estar sendo privilegiada no contexto de

formação inicial de professores. Acrescenta-se que na universidade investigada destaca-se a formação do professor investigador como componente essencial no sentido de potencializar os processos de construção de conhecimento válidos sobre os processos de ensino e aprendizagem. A componente Prática de Ensino Supervisionada como iniciação a prática profissional é destacada nos documentos legais e as dimensões assumidas nesse contexto são: reflexão e investigação; colaboração entre o contexto acadêmico e o contexto profissional; valorização da práxis, como espaço epistemológico, e o desenvolvimento profissional.

Referências

Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In AAVV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (97-142). Santiago de Chile: PREAL – CINDE.

Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 15-24.

Bologna Declaration. (1999). *The European Higher Education Area***.** Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th june.

Campos, B. (2010). Bologna and inicial teacher education in Portugal, in Hudson, B., Zgaga, P. &B. Astrand (Eds.) Advancing Quality Culture for teacher Education in Europe: tensions and opportunities edited by Umea School of education, Umea, Sweden.

Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 25-36.

Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista GEDEI)*, 4, 19-35.

Formosinho, J. (2001).A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P., Campos (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 46-64). Porto: Porto Editora.

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

Gimeno-Sacristán, J.G.; Pérez-Gómez, A. I. (2000). *Compreender e transformar o ensino.* 4a ed. Porto Alegre: Artmed.

Martins, I. (2006). Painel: os acordos de Bolonha e os desafios da formação inicial de professores**.** *Revista de Educação*, XIV,1, 5-10.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Ponte, J. P. (1998).Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat 98.* Lisboa: APM, 27-44.

Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores**.** *Revista da Educação, 14*(1), 19-36.

Portugal. Ministério da Educação. Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 fevereiro 2007. Retirado de < http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>.

Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. *Revista Portuguesa de Formação de Professores,* 1, 1-13.

Silva, T. T. da. (2000). Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, XXI, 73.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina.* Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO DOCENTE E SUSTENTABILIDADE

Rechia, T. [1]; Malacarne, V. [2]

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
[2] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Email: tali_rechia@hotmail.com; vilmar.malacarne@unioeste.br

Resumo

Este trabalho apresenta resultados da análise documental de uma pesquisa de mestrado sobre o processo de ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná (PR), Brasil (BR). Os elementos norteadores da análise são os indicadores da Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior (ACES, 2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA, 2012) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999) para a apreensão da presença de conteúdos de Sustentabilidade e do processo de ambientalização nas disciplinas dos cursos ofertados na Universidade. O levantamento e a análise dos documentos foram feitos por meio de técnicas do método Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), estabelecendo-se categorias. Os resultados obtidos indicam que a inserção de conteúdos de Sustentabilidade nas ementas das disciplinas do curso de Pedagogia apresentam princípios mínimos contidos na Rede ACES e nas DCNEA que deveriam ser explorados para uma formação comprometida com o desenvolvimento sustentável no Brasil.

Palavras-chave: Formação Docente; Currículo; Ambientalização Curricular; Sustentabilidade.

1 Introdução

A preocupação com a inserção de temáticas relacionadas à Sustentabilidade nas universidades é relativamente recente. De acordo com Guerra (2013), a Rede ACES foi desenvolvida nos anos 2000, financiada pela Comissão Européia, por meio de um projeto intercultural/interdisciplinar que envolveu 11 universidades provenientes de vários países, dentre as quais destacamos as brasileiras: Universidade Federal de São Carlos (UFScar), Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Claro) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) cujo objetivo seria o de investigar o grau de ambientalização curricular no ensino superior.

O discurso da sustentabilidade manifestou-se em 1987, no relatório da Comissão de *Brundtland*[1], denominado "*Our common future*" – Nosso futuro comum[2]. Neste documento o desenvolvimento sustentável é definido como o "[...] desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de gerações futuras

[1] Presidida por Gro Harlem Brundtlandt e Mansour Khalid (1983).
[2] Tradução livre.

satisfazerem suas próprias necessidades" (MORAES, 2011, p. 17).

Nessa ótica, ressalta-se que os recursos naturais são finitos e que há uma grande necessidade de um planejamento do futuro econômico, social e cultural da sociedade, conciliando o desenvolvimento econômico e social com o impacto ambiental. Entretanto, apesar das demandas sociais e das determinações legais, algumas pesquisas indicam que há uma frágil formação ambiental nas instituições de ensino superior (ZUIN et. al., 2009).

Partindo-se da problemática desta frágil formação, o presente trabalho expõe o resultado parcial da análise documental de uma pesquisa de Mestrado em Educação, que objetiva identificar a presença da ambientalização curricular nos cursos de licenciatura ofertados pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Cascavel/PR. Para fins deste artigo, analisaremos o curso de Pedagogia, utilizando-se as ementas das disciplinas curriculares como objeto de análise, e os indicadores da Rede ACES. Utiliza-se, também, as DCNEA e a PNEA, já que a Educação Ambiental (EA) está integrada aos conteúdos de Sustentabilidade, colocando-se em foco essa temática na formação docente.

2 Desenvolvimento Sustentável e Formação

A palavra "ecodesenvolvimento" foi lançada pelo diretor do PNUMA[3], Maurice Strong, nos corredores da Conferência de Estocolmo[4] nos anos de 1970, antes mesmo de se ter um conteúdo sobre este assunto, que mais tarde intitulou-se de Desenvolvimento Sustentável (SACHS, 2009). A definição de desenvolvimento sustentável mais aceita pelos organismos internacionais, é o desenvolvimento adequado às necessidades da geração atual, sem colocar em risco as necessidades das futuras gerações. Sendo, portanto, um desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro.

Identificando os processos e padrões pelos quais a natureza sustenta a vida, é possível compreender a sustentabilidade em um sentido mais amplo, como um sistema de rede, estruturado por propriedades individuais. A EA, portanto, é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural. O desenvolvimento sustentável engloba a EA, colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida.

Atualmente a EA, segundo Guimarães (2013), tem sido vista como uma das principais formas de lidar com a grave crise socioambiental que estamos sofrendo, indicando o esgotamento do modelo de desenvolvimento do modo de produção e consumo capitalista. A EA chega, portanto, para contribuir para uma transformação socioambiental e os educadores podem trabalhar como agentes de mudança dessa realidade, reproduzindo novas formas de interagir, produzir e consumir.

Para Fernandes (2013, p. 30399): "[...] o grande desafio está em transcender deste modelo insustentável para um modelo de sustentabilidade." Este autor considera que os conhecimentos produzidos em torno desta temática apontam uma frágil relevância por parte dos cidadãos brasileiros, da gestão organizacional e governamental do País e do conjunto de políticas.

Apesar das determinações legais e das demandas sociais por uma educação que abarque a dimensão ambiental, pesquisas apontaram uma frágil formação em EA nas instituições de ensino superior.[5] É importante ressaltar que as DCNEA, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012), referendam princípios da

[3] Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
[4] Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente em Estocolmo (1972).
[5] Guerra (2013) e Zuin & Freitas (2007).

Constituição Federal (CF) e da Lei 9.795 de abril de 1999 que institui a PNEA que recomendam às instituições de ensino promover:

> [...] trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana, e na construção de sociedades sustentáveis (BRASIL, MEC/CNE, 2012, p. 6).

As DCNEA instituem que:

> Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território (BRASIL, CNE, 2012, p. 7).

A Rede ACES tem como objetivo avançar nos processos de intervenção nas práticas formativas com a finalidade de introduzir mudanças no currículo para estimular que futuros profissionais exerçam suas atividades na ótica da necessidade de mudança em relação aos aspectos ambientais.

Nesta perspectiva, para as instituições se constituírem em espaços educadores sustentáveis, a formação inicial e continuada dos professores é importante para que estes profissionais possuam competências para proporcionar aos seus alunos condições de compreender o ser humano e o meio em que vive; "[...] a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania" (BRASIL, CNE, 2012, p. 1).

Nas DCNEA (2012, p.3), consta ainda que:

> Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos (BRASIL, CNE, 2012, p. 3).

A materialização da temática da sustentabilidade nas DCNEA é resultado de intensos debates sobre o papel das sociedades contemporâneas na transformação de atitudes do homem em relação ao meio ambiente (SACHS, 2009). Na prática pedagógica, quanto mais clareza o docente tiver sobre esta temática, mais ele poderá contribuir para mudanças de atitudes da inter-relação entre todas as atividades humanas no meio ambiente.

Diante da problemática desta pesquisa, perguntamos: Quais são os princípios de Sustentabilidade presentes nas determinações legais brasileiras? Os cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná têm abordado a temática da Sustentabilidade? Seus currículos estão em sintonia com os princípios de Sustentabilidade? A seguir, apresenta-se a análise do ementário de disciplinas do curso de Pedagogia, com vista a identificar a ambientalização curricular desta licenciatura.

3 CRITÉRIOS DE ANALISE

A Unioeste possui *campus* em municípios localizados no oeste do Paraná-BR, região caracterizada pela intensa atividade de agronegócios. O curso de Pedagogia analisado foi implantado 1972 e situa-se no Campus de Cascavel. No perfil profissional deste curso, consta que o Pedagogo é o profissional da educação habilitado para a atividade docente no ensino da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a inflexão da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011) fez-se necessário utilizar-se de categorias para identificar as disciplinas ambientalizadas. A análise de conteúdo na pesquisa documental, segundo a autora, é uma forma alternativa de abstrair informação, com o intuito de facilitar o pesquisador ao acesso aos dados, classificados em categorias. Para tanto, as categorias foram formuladas seguindo critérios de extração de conteúdo dos documentos da Rede ACES, DCNEA E PNEA.

A Rede ACES estabeleceu 10 categorias consideradas fundamentais para caracterização de cursos com um currículo ambientalizado: 1) Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza; 2) Complexidade; 3) Ordem disciplinar (flexibilidade e permeabilidade); 4) Contextualização local – global - local e global – local - global; 5) Considerar o sujeito na construção do conhecimento; 6) Consideração aos aspectos cognitivos e afetivos das pessoas; 7) Coerência e reconstrução entre teoria e prática; 8) Orientação de cenários alternativos; 9) Adequação metodológica; 10) Espaços de reflexão e participação democrática.

Utilizou-se como categorias a inserção dos conhecimentos concernentes à EA nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, instituídos pelas DCNEA no Art. 16, p. 5 (2012), que podem ocorrer: 1) Pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; 2) Como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; 3) Pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Quanto às categorias para identificar os princípios básicos para a EA da PNEA, dispõe-se: 1) O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; 2) A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; 3) O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; 4) A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; 5) A garantia de continuidade e permanência do processo educativo; 6) A permanente avaliação crítica do processo educativo; 7) A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; 9) O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

4 ANALISE DOS DADOS: Rede ACES

Analisando o ementário das disciplinas do curso de Pedagogia, verificou-se que existe um processo de ambientalização curricular, visto que, durante os 4 anos de formação, o curso atende a 6 das 10 categorias da Rede ACES. Vale ressaltar, que a categoria “Coerência e reconstrução entre teoria e prática” foi contemplada em sua totalidade, pois nas 31 disciplinas que compõe o currículo do curso, todas têm uma carga horária destinada à atividades práticas denominadas “Atividade Prática como Componente Curricular” (APCC).

No entanto, é importante destacar, aqui, que as disciplinas cujos nomes iniciam-se com “Teoria e Prática” possuem uma distribuição desproporcional de carga horária, como podemos observar na tabela 1:

DISCIPLINA	ANO	C.H. TEÓRICA	C.H. PRÁTICA	C.H. TOTAL
Teoria e Prática do Ensino de História e Geografia	3º	87 h	15 h	102 h
Teoria e Prática de Ensino da Matemática	3º	87 h	15 h	102 h
Teoria e Prática de Ensino de Língua Portuguesa	4º	58 h	10 h	68 h
Teoria e Prática do Ensino de Ciências Naturais	4º	58 h	10 h	68 h

Tabela 1: Disciplinas cujo título contém as palavras "Teoria e Prática".
Fonte: Elaborado pelos autores

Ainda pode-se verificar, na tabela 1, que a disciplina "Teoria e Prática do Ensino das Ciências Naturais", possui uma carga horária total de 68 horas, que é a mínima das disciplinas do PPP e, somente, no último ano da formação dos futuros professores. Entretanto, a ementa da disciplina prevê o "[...] estudo das relações entre homem e natureza mediadas pelo trabalho como origem da ciência, da tecnologia e da sociedade. As concepções do Ensino de Ciências Naturais, suas implicações curriculares e pedagógicas: objetivos, conteúdos, metodologias, linguagens e processos de apropriação" (Projeto Político Pedagógico – PPP - do curso, p. 22).

Só na ementa, desta disciplina, verificamos 6 dos 10 indicadores da Rede ACES: compromisso para transformação das relações sociedade-natureza; complexidade; ordem disciplinar (flexibilidade e permeabilidade); considerar o sujeito na construção do conhecimento; orientação de cenários alternativos e adequação metodológica. Porém, no decorrer dos 4 anos de curso, é possível identificar indicadores da Rede ACES em apenas 7 das 31 disciplinas que compõem o PPP do curso:

DISCIPLINAS AMBIENTALIZADAS	ANO	PRINCIPAL INDICADOR DA REDE ACES
História da Educação I	1º	Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza
Metodologia da pesquisa	1º	Considerar o sujeito na construção do conhecimento
Psicologia da Educação I	1º	Considerar o sujeito na construção do conhecimento
Estágio Supervisionado Sob Forma de Prática de Ensino I	2º	Coerência e reconstrução entre teoria e prática
Sociologia da Educação	2º	Espaços de reflexão e participação democrática
Teoria e Prática do Ensino das Ciências Naturais	4º	Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza
Trabalho e Educação	4º	Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza

Tabela 2: Disciplinas obrigatórias que contribuem para a ambientalização curricular, segundo a análise do Projeto Político Pedagógico vigente (2008) do curso de Pedagogia.
Fonte: Elaborado pelos autores

5 ANALISE DOS DADOS: DCNEA

Constatou-se que as disciplinas “Teoria e Prática do Ensino das Ciências Naturais” e “Trabalho e Educação”, contemplam os três critérios estabelecidos para identificar a EA na ementa do curso, apresentando transversalidade por meio de temáticas relacionadas ao meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental em conteúdos já contemplados no currículo; pela articulação transversal dos componentes Curriculares.

6 ANALISE DOS DADOS: PNEA

Constatou-se que o PPP não contempla nenhuma das categorias estabelecidas pelos princípios básicos das PNEA. Embora o ementário de disciplinas contemple os conteúdos mínimos definidos pelas DCNEA, o curso não atinge os princípios básicos que foram instituídos nas PNEA.

Neste plano de análise percebeu-se uma frágil inserção sobre questões ambientais com a concepção de sustentabilidade em nível das políticas nacionais, constituindo-se em uma lacuna num currículo que objetiva formar cidadãos comprometidos com a transformação social.

7 CONCLUSÃO

Verificou-se, após a análise do ementário de disciplinas do curso de Pedagogia da UNIOESTE campus de Cascavel, que, o curso atende aos parâmetros mínimos estabelecidos pela Rede ACES e pelas DCNEA, porém não contempla os princípios básicos das PNEA.

Pode-se afirmar que as ementas do curso atendem superficialmente a demanda sustentável atual. Ou seja, o curso, segundo a ementa está em processo de ambientalização curricular, porém necessita de atualizações e complementações.

Além da pesquisa documental exposta aqui, serão realizadas: pesquisa bibliográfica sobre o Desenvolvimento Sustentável no Brasil e a formação docente; pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos de licenciatura da Unioeste e com professores das disciplinas ambientalizadas, bem como questionários aplicados com os alunos que estão matriculados no último ano dos cursos em questão.

Diante dos resultados da amostra, alguns questionamentos persistem e outros emergem em torno desta temática: As universidades brasileiras vem atuando de maneira a contemplar o que já está estabelecido nas determinações legais? De que forma os conteúdos de Sustentabilidade estão sendo trabalhados em sala de aula? Como os alunos estão sendo preparados para trabalhar com estes conteúdos na Educação Básica? Dadas as determinações do capitalismo do século XXI, a Educação e os professores podem contribuir como agentes de mudança no atual contexto socioambiental que estamos vivendo?

Referências

ACES, R. (2000). *Red de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores.* Disponível em: http://insma.udg.es/ambientalitzacio/web_alfastinas/publicacio/01Coberta.pdf. Acesso: 25/08/2014

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo.* Laurence Bardin: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.

Brasil (2012). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.* Brasília: MEC/CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18695:educacao-ambiental-&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso: 05/03/2014.

Brasil (1999). Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências.* Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso: 15/04/2014.

Guerra, A. F. S. (2013). *Ambientalização curricular e sustentabilidade na Universidade: concepções de professores e coordenadores de cursos de graduação da UNIVALI.* In: XI Congresso Nacional de Educação - Educere. Curitiba – PR, setembro de 2013.

Guimarães, M. (2013). *A Formação de Educadores Ambientais em tempo de crise.* In: XI Congresso Nacional de Educação - Educere. Curitiba – PR.

IUCN (2014). *International Union for Conservation of Nature*. Disponível em: http://www.iucn.org/. Acesso: 17/08/2014.

Moraes, L. (2011). *Sistematização de procedimentos do design para a sustentabilidade ambiental para aplicação no ensino de metodologia de projeto.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul Escola de Engenharia; Faculdade de Arquitetura; Programa de Pós-Graduação em Design. Porto Alegre.

Sachs, I. (2009). *A Terceira Margem: em busca do ecodesenvolvimento* / Ignacy Sachs; tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras.

Unioeste (2008). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil.

Zuin, V.; Farias, C.; Freitas, D. (2009). *A ambientalização curricular na formação inicial de professores de Química: considerações sobre uma experiência brasileira.* In: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Vol. 8 Nº 2, p. 552-570. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART10_Vol8_N2.pdf

Imagens-clichês e imagens-tempo atravessando currículos e a formação de professores

Janete Magalhães Carvalho[1], Steferson Zanoni Roseiro[1]

[1] Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Objetiva, a partir de problematizações decorrentes de processo de pesquisa com os professores de escolas públicas de ensino fundamental, utilizando o cinema, relacionar o tempo vivido, afetivo e percebido no cotidiano escolar com os conceitos de imagem-movimento e imagem-tempo em sua composição como clichês e como possíveis "cristais do tempo". Toma, como intercessores teóricos privilegiados, Bergson (2006) e Deleuze (1985,1990). Utiliza, como estratégia metodológica, a pesquisa-intervenção em redes de conversações com o coletivo de professores das escolas. Conclui que as imagens fílmicas potencializaram tanto problematizações sobre os tempos produzidos nas escolas, como o agenciamento do desejo de invenção dos currículos praticados no cotidiano escolar, produzindo tempos outros para o currículo e um currículo com novas imagens. Quando os professores problematizam a partir das imagens-tempo e das imagens-cristal, eles o fazem de modo especular, ou seja, vendo a imagem atual/virtual dentro da imagem fílmica e vice-versa. A imagem-cristal é a mais instigante das imagens-tempo; a partir dela e de seu jogo de duplos e espelhos, podemos pensar uma das características mais contundentes das imagens: a imagem dentro da imagem ou a imagem no espelho. Neste caso, a imagem é uma máquina de pensar, de pensar possibilidades de inverter o caminho habitual da vida, no caso, dos currículos praticados no cotidiano escolar, buscando renovar a existência e realizar, pelo pensamento problematizado, os tempos produzidos nas escolas, como o agenciamento do desejo de invenção dos currículos praticados no cotidiano escolar, produzindo tempos outros para o currículo em imagens novas, assim como um currículo com novas imagens-tempo.

Palavras-chave: Imagem-tempo. Formação de professores. Produções curriculares.

1 Para início de conversa

Este artigo objetiva, a partir de problematizações decorrentes do processo de pesquisa com professores de escolas públicas de ensino fundamental, utilizando o cinema, relacionar o tempo vivido, afetivo e percebido no cotidiano escolar com os conceitos de imagem-movimento e imagem-tempo, em sua composição como "clichês" e como possíveis "cristais do tempo", utilizando, para isso, Bergson (2006) e Deleuze (1985; 1990) como intercessores teóricos privilegiados.

A pesquisa foi realizada no ano de 2013, em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória/ES, utilizando, como estratégia metodológica, a pesquisa-intervenção em redes de conversações (CARVALHO, 2009) com o coletivo de professores das escolas, em reuniões quinzenais, tendo, como elemento provocador das problematizações e possíveis ações decorrentes, o cinema.

Foram problematizados cinco filmes, discutindo-se, a partir deles, as produções curriculares que atravessam o corpo coletivo escolar. Os filmes escolhidos para as redes de conversações foram: 1) *Um raio de Sol através da chuva*, primeiro episódio do filme *Sonhos* (1990), de Akira Kurosawa; 2) *Frat* (2008), um curta-metragem de Sebastien Durand; 3) *Tanza*, episódio do filme *Crianças invisíveis* (2005), sob a direção de Mehdi Charef; 4) *Somos todos diferentes* (2007), do diretor e ator Aamir Khan e 5) *Stella* (2008), de Sylvie Verheyde.

Nas redes de conversações com os professores, os tempos foram apontados como tempos rígidos, hierarquizados, de organização, enfim como tempos que suscitam a passividade e/ou a não resistência; fomos também atravessados com enunciados que apresentaram outras percepções e usos dos tempos escolares, que não apenas resistem, mas fazem usos desterritorializantes dos tempos científicos e/ou cronológicos. Tempos arriscando potência de criação, de composição de outras práticas, fazendo submergir lógicas periodizadas – a própria organização dos grupos e a nossa presença ali se faziam nessas tramas nas quais o Tempo (científico, metodológico, cronológico) era subvertido em outros tempos: tempos plurais e heterogêneos.

Atravessadas por estas forças, os professores contam das fugas dos tempos ao próprio Tempo da Ciência. E nas problemáticas quanto a esses cruzamentos, emergem os tempos moleculares, reavivando devires.

2 Os tempos mortos?

Pensar a problemática do tempo a partir da concepção de Bergson implica questionar a cientificidade deste. Ao se falar de tempo para a ciência, cria-se uma expectativa matemática, de tempo como algo quantificável, passível de contabilização e de objetivação (DELEUZE, 2012). Como comumente discutido pela Física, o tempo, nessa vertente, é um duo do espaço, espaço esse que "[...] introduz a forma de suas distinções extrínsecas ou de seus 'cortes' homogêneos *e* descontínuos" (DELEUZE, 2012, p. 31).

Cria-se, para a ciência, um tempo que é objetivo e, portanto, pode ser sequencial e interrompido, atuando sob uma lógica de que, se interrompido, basta retornar ao ponto em que se encontrava.

Guerón (2011) discute este tempo objetivo, colocando-o no mesmo lugar em que se encontra o movimento, visto que, para a Física, o movimento e o tempo podem sempre ser compreendidos a partir de instantes pontuais que, juntos, compõem retas, retas essas que, acredita-se, são capazes de reproduzir os movimentos e o tempo. Assim, Bergson contrapõe este primeiro postulado: ao pontificar o tempo e o movimento, ao tentar reter algo que é fluido, livre, incessante e móvel, a Física o mata – "[...] por mais que aumentemos esses pontos indefinidamente, o movimento se dará sempre antes ou depois, e nunca neles" (GUÉRON, 2011, p. 70).

Sob essa ótica de tempo factível a cortes que podem ser descontínuos, por exemplo, encontramos a organização escolar que vivenciamos: aulas que são pautadas de 50 em 50 minutos, interrompidas como se pudessem retornar na semana seguinte sem nenhuma alteração; tempos que são insuficientes para a realização das atividades; tempos que se perdem e que fazem os encontros se perderem. Esses são alguns dos exemplos que emergem nas trajetórias do fazer-docente: "*O tempo cronometrado atropela o existencial e as possibilidades de aprendizagens significativas. Muitos momentos de discussão são perdidos ou adiados por não ser o tempo ou espaço 'apropriados'*"; "*A falta de tempo hábil para o planejamento nos remete a práticas de um simples 'seguir os encaminhamentos' propostos pelos livros didáticos*"; " *O professor não tem tempo necessário para abrir o currículo*"; "*O horário preestabelecido em frente a um currículo hierarquizado inviabiliza qualquer processo democrático de aprendizagem, pois a sala de aula apresenta diferentes níveis de aprendizagem*"; "*O horário escolar hierarquizado impede o desenvolvimento da criatividade. O aluno é pouco ouvido e participa pouco da produção do currículo*".

O tempo organizacional-quantitativo, prisioneiro do espaço (COELHO, 2004), faz-se afirmação científica-matemática do espaço. Um tempo perceptível apenas pelo que lhe é exterior – não se tem tempo para "abrir" o currículo porque 50 minutos de planejamento espalhados pelos cinco dias da semana são tão quebrados quanto as próprias aula; tempos que atropelam porque aquela sala será utilizada no próximo minuto. "*Toda vez que a gente chega, a gente olha o quadro. O pessoal da manhã faz assim: olha o quadro e cadê? Onde eu vou, qual a reunião, qual a tarefa, qual é a coisa que eu tenho que seguir? O tempo é muito comprimido. E às vezes chega a essa época do ano, outubro e novembro, que a gente já está tão assim... 'acaba logo'*".

Trançando falas docentes com esse tempo mecanizado, somos levados a pensar nos espaços que são destinados a tempos – sala de aula, tempo de estudar/ensinar; pátio, tempo de brincar; sala dos professores, tempo para planejar... tempo que não se permite ser múltiplo. Como Bergson define: esse é um tempo que não é divisível porque, ao ser dividido, ele se diz ainda o mesmo. Uma pretensão que não lhe é possível – tempo faz-se unicamente divisível quando se permite ser múltiplo; *tempos* são divisíveis, é duração que se divide e não para (DELEUZE, 2012).

Assim, pensando com os filmes que apresentamos, nossa intenção não é responder que concepção de tempo as narrativas cinematográficas apresentam, mas pensar como essas imagens podem fazer cintilar problematizações que potencializem tanto os tempos produzidos nas escolas, como o agenciamento do desejo dos professores que desestabilizem experiências organizadas por esquemas sensório-motores – clichês.

3 Um close nas imagens: deslizando por entre problematizações com os filmes

Ao questionarmos com os professores esse tempo objetivo, que não é duração, tangenciamos as concepções da imagem em Deleuze: imagem-movimento e imagem-tempo e, nestas, a imagem-cristal (DELEUZE, 1985, 1990). Ainda que o tempo seja o que diferencia essas duas formas de produção de cinema, Deleuze, em sua obra, discute, com

base em Bergson (2006), a relação entre imagem, movimento e tempo, desenvolvendo o conceito de imagem que o cinema trabalha.

Dessa forma, perguntamos: o que é a imagem? Como são percebidas? Para a razão científica moderna, um objeto não pode se perceber por si mesmo. Na lógica de Platão e Descartes, qualquer força sensível impossibilita de enxergar o real, a imagem "verdadeira" (SCHÖPKE, 2004). Como na caverna de Platão, tudo está envolto em sombras e escuridão e apenas pela razão – ao se afastar do sensível – é possível perceber a imagem dita real.

Em Bergson, há luz em toda parte, não é necessária a existência de uma luz transcendental que faça com que objetos/imagens/corpos saiam da escuridão. Eles se iluminam porque estão em movimento – "a imagem é a expressão do movimento" (GUÉRON, 2011, p. 70) – e, ao se movimentarem, as imagens se fazem perceptíveis.

Assim, a fotografia é antecedida por outra fotografia (MACHADO, 2010) – ela já foi capturada antes da máquina realizar seu instantâneo, por outros corpos, outras imagens, outros objetos. Isso porque, para Bergson, as imagens não apenas se movem e são iluminadas, elas também percebem e são percebidas. Essas imagens/corpos/objetos que compõem o universo são chamadas de imagens-movimento (MACHADO, 2010) ou objetos-imagem (GUÉRON, 2011).

Porque se movimentam, são percebidas, implicando, assim, em constante ato de se perceberem. Todavia, esse contínuo ato de se perceberem não implica a criação do material fotográfico, ou seja, não há retensão da imagem, não há criação de memória. Para Bergson, somente a imagem-viva possui centro de indeterminação capaz de reter a imagem e, assim, produzir sentidos para os movimentos. Não há como pensar em percepção dissociada da memória e nem em memória que não seja evocada por uma percepção (no) presente. Que provocações temporais, então, estão presentes nos files assistidos?

Imagem 1 – Stella (2008)

Fonte: Filme Stella

"Os interesses dos alunos tendem a não ser os tratados nos livros didáticos e nas aulas expositivas dos professores,"

No filme *Stella* (2008), a grande problemática presente é relacionada à infância, o tempo de se fazer criança que, a todo momento, parece ser roubado, descontado, (sub)traído, enganado. Na Imagem 1, por exemplo, os tempos discutidos são tempos cronologizados que passam a roubar da menina o tempo de ser criança (a ela é imposta a realização de atividades pelas quais não tem interesse, mantendo-a ocupada, com uma agenda cheia) e, ainda assim, provocando na protagonista a necessidade de criar para si uma rota de fuga. A escola aparece, no filme, como um desvio de seu tempo, mas um desvio a qual ela pudesse fugir.

Imagem 2 – Um raio de Sol através da chuva (1990)

Fonte: Filme Sonhos

No episódio *Um raio de Sol através da chuva*, no filme *Sonhos* (1990), os tempos que continuam inquietantes. Ao encararmos a Imagem 2, somos forçados a nos questionar sobre esse espaço que a criança ocupa no currículo (CARVALHO, 2013) – escondida, alvo de olhares sorrateiros, silenciada? Perguntamos como é a procissão (tal qual a procissão do casamento das raposas no filme) do currículo na vida das crianças, tempos em que desviamos nossos olhos: será apostar na entrega da lâmina japonesa ou dar indicações de onde podem achar o arco-íris?

Tão desterritorializante quanto o filme de Akira Kurosawa é a obra produzida na École Supérieure des Métiers Artistiques de MontPellier – o curta *Frat* (2008). "*Na questão do filme, eu digo mesmo: se eu pudesse, eu não assistia a esse filme. Me leva a refletir assim: será que eu sou aquela que doa o sangue ou será que sou aquela que pegava o sangue do outro? Como que é isso? Será que eu estou insensível dessa atuação do outro?*". Nesta provocação, a professora conta sobre a tristeza que a afligiu com as imagens do filme e, mesmo na aflição de quem não sabe quais papeis ocupa, as vozes que se juntaram a ela contaram da experiência de se fazer docente, de se dedicar, de atravessar tempos tantos – que percorrem outros espaços que não a escola, que incidem direto na vida. Enfim, tristeza que fez também buscar outras formas de afirmar: "*Eu não me sinto uma professora engessada*".

Ampliamos as discussões de potência com o filme *Somos todos diferentes* (2007), falando dos tempos possíveis dentro das escolas. Apesar de o filme apresentar teor *hollywoodiano* – um filme salvacionista, com um contexto surreal em que um professor tem horas infinitas para atendimento especial a um aluno –, os movimentos de criação de outros espaços, de outros tempos e também de outros usos dos tempos institucionalizados provocaram nas redes uma retomada de suas ações, a redescoberta dos tempos de suas próprias práticas. "*'Z., você podia fazer teatro esse ano para nós'. 'Ah, não, gente, teatro este ano não. De novo? Vou... trabalhar com música'. 'Você conhece música?'. 'Não! Vou conhecer. Vou ter uma noção básica e trabalhar com música!*'" – enfim, o filme provocou no grupo a redescoberta dos tempos que eles inventam cotidianamente, sempre criando outros possíveis.

Imagem 3 – Tanza (2005)

Fonte: Filme Crianças Invisíveis

Tanza (2005) intensifica os estranhamentos de outro modo: como as crianças dão importância à escola? O que significa sentir-se bem na escola? A escola pode ser uma linha de fuga para alguns modos de vida? Ver o garoto Tanza (Imagem 3) tirar um bloco de uma parede de uma casa destruída e encontrar, escondido, seus "tesouros" envoltos em um pano muito claro; vê-lo desmitificando o futuro a cada vez que ele imita o barulho de uma bomba... Vemos imagens que são muito fortes, que são outros jeitos de se estar na vida e que, por vezes, encontram nas escolas aquilo que elas sonhariam ter. "*Eu perguntei o que a escola tem de bom e o que poderia melhorar, porque não podia também queimar a escola, né? É claro que no 'O que tem de bom?' tiveram muitas respostas sobre recreio, mas uma coisa que me surpreendeu foi que a maioria colocou: o ensino e os professores*". E, assim, professores se confrontam, do mesmo modo que o menino Tanza no filme, com o inesperado afeto que faz com que tempos sejam redescobertos para além dos clichês.

4 Uma temporalidade outra ou das conversas que espantam relógios

Existem planos de imanência sustentados por “blocos de espaço-tempo” (GUERÓN, 2011, p. 220) e capturados pelo aparelho sensório-motor, por meio do qual percebemos imagens-movimento distintas: perceptivas, ativas e afetivas, ou seja, imagens-percepção, imagens-ação e imagens-afecção. Assim, uma imagem-movimento, presa ao esquema sensório-motor da ação e reação em frente ao objeto dado subordina o tempo ao movimento e, desse modo, a principal característica do cinema da imagem-movimento vem a ser o aparecimento das imagens seguindo a história da trajetória percorrida pelos personagens dos filmes.

No cinema-moderno, em contraposição ao cinema clássico, a concepção da relação entre passado, presente e futuro é alterada. Para Bergson (2006), o que é atual é sempre um presente. O presente torna-se passado quando um novo presente o substitui. As imagens necessitam dessa passagem do presente para o passado a fim de que novas imagens se apresentem. Acontece que essas imagens que passaram não desapareceram, nem se esconderam nas “gavetas da memória” do senso comum: elas se conservam, difusamente e, em estado latente, virtual, no presente que se apresenta. Desse modo, o passado e o presente estariam simultaneamente ligados, seriam coexistentes. As imagens presentes estariam em estado atual, e as imagens passadas, em estado virtual. O tempo se desdobraria a cada instante em presente e passado – presente que passa e passado que se conserva. Uma nova imagem do tempo que não se configura numa trajetória linear: as imagens-tempo que podem produzir imagens-cristal.

Quando os professores problematizam a partir das imagens-tempo e das imagens-cristal, eles o fazem de modo especular, ou seja, vendo a imagem atual/virtual dentro da imagem fílmica e vice-versa. A imagem-cristal é a mais instigante das imagens-tempo (DELEUZE, 1990); a partir dela e de seu jogo de duplos e espelhos, podemos pensar uma das características mais contundentes das imagens: a imagem dentro da imagem ou a imagem no espelho. Neste caso, a imagem é uma máquina de pensar, de pensar possibilidades de inverter o caminho habitual da vida, no caso, dos currículos praticados no cotidiano escolar, buscando renovar a existência e realizar, pelo pensamento problematizado, os tempos produzidos nas escolas, como o agenciamento do desejo de invenção dos currículos praticados no cotidiano escolar, produzindo tempos outros para o currículo em imagens novas, assim como um currículo com novas imagens-tempo.

Ora, romper com as concepções habitualmente idealistas do desejo implica contestar sua lógica: quando se representa o desejo como a tensão de um sujeito em direção a um objeto. O desejo não é falta, mas processo, aprendizagem; ele sofre apenas por ser interrompido e não pelo fato de o "objeto" se esquivar cada vez mais. Assim sendo, o desejo se distingue do prazer, pois não busca nem o sofrer, nem encontrar prazer – trata-se de um devir, de uma viagem afetiva (DELEUZE; PARNET, 2004).

Os investimentos afetivos dos professores em torno da problematização dos tempos perdidos rumam em direção a tempos redescobertos e inventivos quando o agenciamento do desejo consegue desestabilizar uma experiência organizada por clichês ou esquemas sensório-motores. Esse desdobramento cristalino do real institui um "circuito interior" em que o atual e seu virtual não cessam de se intercambiar, de correr um atrás do outro, "distintos mas indiscerníveis" (DELEUZE;PARNET, 2004) e é esse circuito que nos encontros com professores buscamos potencializar pelas problematizações derivadas de percepção, afecções e ações das imagens-tempo e, nelas, das imagens-cristal

REFERÊNCIAS

BERGSON, H. (2006). *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes.

CARVALHO, J. M. (2013). Currículos entre imagens, sensações e afecções. In: *ANAIS DO SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 7.* Rio de Janeiro, 6-9 Jun. 2013.

CARVALHO, J. M. (2009). *O cotidiano escolar como comunidade de afetos.* Petrópolis: DP et Alii.

COELHO, J. G. (2004). Ser do tempo em Bergson. *Interface*. *Comunicação, Saúde e Educação*, 8 (15), 233-246.

DELEUZE, G. (2012). *Bergsonismo (2nd ed.)*. São Paulo: Editora 34.

DELEUZE, G. (1985). *A imagem-movimento.* São Paulo: Brasiliense.

DELEUZE, G. (1990). *A imagem-tempo.* São Paulo: Brasiliense.

DELEUZE, G.; PARNET, C. (2004). *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água.

GUERÓN, R. (2011). *Da imagem ao clichê e do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: NAU Editora.

MACHADO, R. (2010). *Deleuze, a arte e a filosofia (2nd ed.).* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..

SCHÖPKE, R. (2004). *Por uma filosofia da diferença: Deleuze, o pensador nômade*. São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: Editora Contraponto.

Contatos

Janete Magalhães Carvalho

Email: janetemc@terra.com.br

Steferson Zanoni Roseiro

Email: zanoniroseiro@hotmail.com

SIGNOS ARTÍSTICOS AGENCIANDO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULOS[1]

Janete Magalhães Carvalho[1]; Sandra Kretli da Silva[2]

[1] DEPS/Universidade Federal do Espírito Santo

[2] DTEPE/Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Objetiva potencializar os processos de "formação de professores" no coletivo escolar em sua relação com signos artísticos, a partir da linguagem poética de Manoel de Barros e da pintura de Martha Barros, tomando, também, como intercessor teórico privilegiado, a perspectiva deleuziana da relação entre signo-sentido e os estados de tempo perdidos, redescobertos e puros. Defende a tese da natureza micropolítica e conversacional dos processos de "formação dos professores". Utiliza, como estratégia metodológica, a pesquisa-intervenção em redes de conversações com o coletivo de professores da escola. Conclui que os signos artísticos potencializaram a produtividade dos "encontros" e a atualização de conceitos, num devir-revolucionário de constituição do "povo que falta" na educação, no aprender-ensinar, no currículo, no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação de professores. Redes de conversações. Signos artísticos. Potência dos encontros. Cotidiano escolar.

1 Para início de conversa

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente

aprende com as crianças.

(BARROS, 1999.)

O artigo objetiva examinar a potência das redes de conversações com professores, envolvendo signos artísticos, no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. Nesse sentido, defende a tese do necessário reconhecimento da natureza micropolítica e conversacional dos processos de problematização curricular em sua relação com a formação dos professores (Carvalho, 2009).

A estratégia metodológica foi a da pesquisa-intervenção em redes de conversações com o coletivo de professores, em encontros quinzenais, durante os meses de agosto a dezembro de 2013, utilizando, como disparador das conversações, algumas provocações elaboradas pelo grupo de pesquisadores, focando, entretanto, a problematização da pesquisa nos conceitos de aprendizagem, experiência, conhecimento e ensino no currículo escolar. A base de produção dos dados foram redes de conversações tecidas utilizando a linguagem poética de Manoel de Barros e a pintura de Martha Barros.

Argumentamos, nesse sentido, que, por meio dos afetos/afecções produzidos no encontro com a obra de Manoel e a de Martha Barros, foi possível sentir, na captura dos *gestus*, a intensa força existencial dos signos artísticos para o processo de problematização, por parte dos professores, do currículo no cotidiano escolar.

A entrada dessas imagens e poesias na rede de conversações dos profissionais da educação, que atuam nessa escola e que participaram dos encontros, produziu, inicialmente, falas que pareciam desconectadas, fragmentadas.

[1] Trabalho vinculado ao Projeto de Pesquisa: "Currículo e formação de professores: devir-docência como afirmação da potência de aprendizagem de professores e alunos em composições curriculares", aprovado pelo CNPQ, Bolsa PQ Janete Magalhães Carvalho, período 2013-2015.

Mas logo foram criando pontos de contato de modo a incorporar nas análises as relações e as suas vivências nos encontros educativos produzidos junto às crianças/adolescentes e à comunidade escolar. Tal movimento instaurou uma rede de conversações sobre o trabalho educativo, marcada pelo estranhamento e intensidade, assim como dito, pela problematização de conceitos-chave do processo de fabricação do currículo escolar.

Signo, tempo, narrativas, conversações

A poética de Manoel de Barros e a pintura de Martha Barros potencializaram, nesta pesquisa, o processo de problematização curricular e de formação de professores, provocando estranhamento em fluxos intensivos de composições signos-sentidos. Tomadas as suas obras como signos plurais moventes, elas provocaram narrativas e conversações que envolveram memória e encontro com "tempos perdidos" e "tempos redescobertos" (Deleuze, 2010).

Deleuze (2006), ao desenvolver a compreensão de pensamento sem imagem (contra a representação), considera a obra de Proust não só como um sistema de pensamento, mas, principalmente, como uma criação literária que se opõe à filosofia da identidade e da representação, filosofia essa herdeira da verdade universal e perfeita presente no pensamento filosófico do Ocidente desde Platão, passando por Descartes e predominando na modernidade.

Para Proust, assim como para Deleuze, tudo é signo, mas os signos são plurais e heterogêneos. Desse modo, os signos não são do mesmo tipo, do mesmo gênero: não têm a mesma relação com a matéria em que estão inscritos, não são emitidos do mesmo modo e não têm o mesmo efeito sobre o intérprete.

Para Deleuze, na gênese do ato de pensar, está a violência dos signos sobre o pensamento, pois a intensidade do signo é o que força o pensamento em seu exercício involuntário e inconsciente, isto é, transcendental. "Só se pensa sob pressão" (Machado, 2009: 197), diz o autor:

> Aprender é interpretar e interpretar é explicar ou explicitar o signo enunciando o sentido, ou a essência, que nele estava oculto ou LATENTE. Deste modo, a correlação signo-sentido significa que o signo é o enrolamento, o envolvimento, a implicação do sentido, e o sentido é o desenrolamento, o desenvolvimento, a explicação do signo [...]. Se o signo implica o sentido, o sentido explica o signo.

Deleuze, ao interpretar a obra de Proust, dispõe os signos formadores do sistema pluralista em quatro grupos: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis e signos artísticos.

O signo mundano surge como substituto de uma ação ou de um pensamento ocupando o seu lugar. São signos vazios. Já os signos amorosos são enganadores ou mentirosos, "[...] só podem dirigir-se a nós escondendo o que exprimem, isto é, a origem dos mundos desconhecidos, das ações e dos pensamentos desconhecidos que lhes dão sentido" (Machado, 2009: 201). Os signos sensíveis são superiores aos mundanos e aos amorosos, entretanto os signos mundanos, amorosos e sensíveis são incapazes de nos revelar a essência, pois eles apenas nos aproximam do objeto pelas malhas da subjetividade. Para Deleuze, é apenas no nível da arte que as essências são reveladas. Isso porque, no caso da arte, a essência é expressa de modo singular, libertando de toda a contingência, constituindo a verdadeira adequação entre signo e sentido.

Nessa busca/relação com os signos artísticos provocados com o encontro dessa obra dos Barros (2010, 2014), os professores apresentaram mais do que suas concepções; expuseram suas experiências, suas vivências e histórias: conversaram e narraram-se, pois narrar é uma forma de conversar, de engendrar o signo-sentido no tempo. Para Deleuze, signo e sentido estão sempre em relação com o tempo. A cada espécie de signo Deleuze faz corresponder uma estrutura e/ou uma linha do tempo. Trata-se, portanto, de quatro estruturas temporais subordinadas a duas categorias mais gerais: o tempo perdido e o tempo redescoberto. Ao tempo perdido correspondem os signos mundanos, pois é o tempo perdido no sentido do tempo que passa; é o tempo que o narrador perde no vazio da vida social.

Do mesmo modo, também o amor faz perder tempo, mas a experiência do tempo perdido que ele possibilita é mais radical do que a que se tem na vida social. A terceira estrutura corresponde aos signos sensíveis, mas envolve tempo redescoberto – professores que se lembram de suas infâncias ao falarem o que é ser criança; professores que recordam coisas vividas, sentidas, dos sentidos que explicam os signos em suas vidas – no sentido de um tempo redescoberto no âmago do tempo perdido. São signos ambivalentes, pois, apesar de sua plenitude ou da alegria que podem proporcionar como antecipação de um tempo redescoberto, podem se transformar em sensação de perda. Já os signos artísticos, pela reunião perfeita de signo e sentido, fazem-nos descobrir o "tempo puro" ou o "estado complicado do tempo".

Nos encontros com os professores, diríamos que predominou a estrutura de tempo redescoberto por entre a percepção de tempo perdido, ou seja, as falas indicaram que, potencializados pelos signos artísticos de Manoel e Martha Barros, os professores perceberam tempos perdidos e buscaram redescobrir outros tempos e, nos entremeios, entrevimos um estado cristal do tempo – tempo da intensidade, tempo Aiòn – de inventividade e criação.

Para Deleuze, os usos dos signos sensíveis e artísticos devem buscar levar a linguagem a um limite, não no sentido de uma limitação da forma, de margem ou fronteira, mas de grau de potência de um saber. Não qualquer tipo de saber, mas um saber que não é dado a qualquer um, que escapa do senso comum, do reconhecimento, criando novas possibilidades vitais, novas formas de existência (Machado, 2009) e, portanto, novos modos de pensar currículo.

Buscamos, assim, nesta pesquisa, pelo uso de signos sensíveis e artísticos, ultrapassar com os professores, num processo de conversação, formação e problematização curricular, um tempo perdido rumo a um tempo redescoberto no qual novas problematizações foram engendradas e novas potencialidades de vida no cotidiano escolar foram vislumbradas. Desse modo, os professores, por meio das redes de conversações, procuram elucidar os processos curriculares na relação com os signos artísticos.

2 Deslizamentos nos movimentos do pensar conceitos em uma problematização curricular inserida numa formação de professores

Como dito, fizemos usos dos signos artísticos para rearticular/reativar as redes de conversações em torno de alguns conceitos que envolvem o debate curricular, tais como: aprendizagem, conhecimento, experiência, ensino.

Ao utilizar, como elementos disparadores da problematização curricular a poesia de Manoel de Barros e a pintura de Martha Barros, constatou-se que esses signos artísticos vitalizaram as redes de conversações produzidas pelos professores em contato com a obra. Em suas redes de conversas acerca do conceito de aprendizagem, os professores tangenciaram modelos vigentes no ideário pedagógico, mas ultrapassaram essa perspectiva.

Ao falarem sobre a aprendizagem, relacionaram-na com a conexão estabelecida entre conhecimento e experiência. Algumas falas apontaram uma concepção de conhecimento como dependente de resultados, referindo-se a uma experiência sistematizada, como se o signo pudesse explicitar o sentido ou, como traz Deleuze (2006), como se o objeto-corpo que emite o signo carregasse um sentido uno; ou seja, trata o conceito de experiência como equivalente à experiência sistematizada. Nesse sentido, alguns posicionamentos foram: *"[...] acho que você vive a experiência e depois aprende com o resultado* dessa *experiência que você vivenciou", "Ao final de qualquer experiência, há uma aprendizagem positiva ou negativa. Se algo ruim acontece ao final de uma experiência, a pessoa aprende a não repetir tal fato. Logo, adquire conhecimento sobre determinada situação".*

Da experiência sistematizada as falas passaram para uma perspectiva de experiência como modo de produção de conhecimento: há uma concepção de experiência aqui que pode ser traduzida em *vivência* e, ao mesmo tempo, experiência como um momento, um marco, um acontecimento que leva à produção de dado conhecimento. Mesmo nesse segundo caso, não se apresenta diretamente ligado ao resultado, mas, ainda assim, mostra-se fadado a uma experiência que parece fatídica e cronológica: Algumas falas: *"As experiências são as principais e primeiras responsáveis pela formação do conhecimento. Tudo hoje conhecido foi passado pela experiência comum, ela forma as dúvidas, motivos de questionamentos, que resultam em descobertas e conhecimentos", "Através da experiência, a criança vai adquirir conhecimento", "Você precisa passar por experiências para obter conhecimento. Várias tentativas e erros".*

De modo divergente, aparecem enunciados no sentido de que o conhecimento independe da experiência. Aparece o oposto das posições anteriores – se antes havia uma continuidade temporal na relação conhecimento e experiência, aqui as respostas apresentam um hífen, uma relação dual antagônica. Percebe-se uma ordem hierárquica em que o conhecimento parece ser mais importante que a experiência. Algumas falas: *"Com as experiências que se adquire com o emprego, com o curso superior, você tem conhecimento, para falar nesta determinada área de atuação", "Experiência é aquilo que você aprende fazendo. Já o conhecimento, você adquire estudando, lendo, ouvindo outras pessoas ensinando", "Experiência é quando a criança só experimenta algo e o conhecimento é quando a criança sabe fazer, o saber-fazer".*

Noutros enunciados deslizantes, predominou, entretanto, a perspectiva de uma relação mútua entre conhecimento e experiência, com sentidos que buscam fugir do vazio dos signos mundanos, culminando nas colocações de uma visão da experiência como algo possível de ser partilhado e fundamental na constituição do coletivo de aprendizagem e ensino. Uma relação mútua porque as falas apresentam uma concepção de não dualidade, mas de concomitância. Algumas falas destacadas demonstram uma perspectiva de não rivalidade entre conhecimento e experiência ou mesmo uma separação; o que se faz perceptível é que ambos ocorrem em tempos contínuos e conjuntos, formas que esses professores encontram de nos falar que signos e sentidos coabitam: *"As duas caminham juntas. Experiência e conhecimento são adquiridos ao decorrer da vivencia", "A experiência nos permite alongar nosso conhecimento e vice-versa, funcionando como dois conceitos que interagem a todo momento", "Experiência e conhecimento caminham juntos"*.

Os enunciados, também, apresentam uma compreensão da experiência partilhada no coletivo, ou seja, a relação conhecimento e experiência não é somente individual, pois ocorre pela relação com o/s outro/s como modo de partilhar experiências e produção de conhecimento no coletivo. Pensando na potência do coletivo, algumas falas foram: *"Penso que o conhecimento se dá pela experiência, seja ela pessoal ou alheia, ou seja, adquirimos conhecimento através das experiências que se dão nos encontros com pessoas e ideias", "Experiência é o que se vive, algo que conhecemos através de tudo que fazemos. O compartilhar de experiências é a chave para a constituição do coletivo escolar".*

O conceito de ensino delineado a partir das problematizações oscilou entre a necessária preparação e experimentação, pois "*Não há um caminho certo e num uma fórmula para ensinar, um educador tem que ser flexível", "Não há um caminho único. O educador pode trabalhar de diversas formas, mas deve se preparar para isso com o intuito de ser um agente transformador, formar pessoas. Pessoas capazes de serem questionadoras e serem também novos agentes transformadores".*

Partindo dessa perspectiva, os enunciados se aglutinam em dois eixos: num o conceito de "bom ensino" aparece atrelado ao da qualidade da "formação do professor" e/ou sua "competência"; noutro à qualidade das interações e/ou ao cuidado com o outro, no caso, o aluno.

Destacam-se, assim, como enunciados de "boa formação", alguns relacionados com o conhecimento didático e o conhecimento do assunto a ser trabalhado: *"Ter uma boa educação, saber o que está falando para fazer um ensino mais didático", "Conhecer é a base do ensinar, conhecer o conteúdo e conhecer o educando", "O caminho para ensinar, sem dúvida é a busca por conhecimento. Assim o mesmo pode ser transmitido para outros", "Para ensinar é necessário ter um conhecimento amplo ou saber muito sobre um assunto".*

O conceito de ensino como processo de compartilhamento e/ou encontro com o outro aparece em enunciados que afirmam a necessidade de ensinar de modo a compreender e buscar o melhor para o educando. As respostas desse grupo tendem a migrar o olhar de docente para o lugar do discente, tentando abarcar as preocupações e conhecimentos dos alunos: "*Ensinar é ajudar o outro a crescer, a saber viver, e pra isso é preciso paciência e compreensão". "Buscar um caminho que priorize o aprendiz, que estimule sua curiosidade e que valorize o conhecimento que ele já possui".* Aparece, também, em enunciados como modo de proporcionar afeto e afecções: *"Tornar o ensino interessante de forma que se torne algo que prenda a atenção do aprendiz e o estimule a querer aprender cada vez mais", "O melhor caminho a meu ver é aquele que estimula e desperta o interesse, fazendo com o que esteja sendo ensinado se torne algo feito por prazer e não por obrigação", "Existem dois aspectos que devem sempre andar juntos: o conhecimento e o afeto", "O professor deve ensinar e educar, porém, deve praticar a afetividade".*

Tais perspectivas, entretanto, não aparecem de forma dicotomizada, ou seja, o conceito de ensino e docência enunciado compreende de modo articulado, dobrado no entre os saberes, os fazeres e nos cuidados de si e dos outros.

Discorda, assim, de um saber que não se pode pensar por um *fazerartístico.* Discorda porque os professores apontam para um fazer que se coloca com o outro, porque não aceitam um modo de fazer que se faça único. Então, discute-se a docência trazendo a potência de os signos artísticos forçarem o pensamento no coletivo da "formação de professores"para pensar a problemática curricular.

3 Entre os tempos perdidos em clichês pedagógicos, tempos redescobertos e tempos intensivos de atualização/criação de conceitos

Nos dentro e fora dos enunciados, nas dobras entre o instituído e o instituinte, entre conceitos clichês, fixados, sobre aprendizagem, docência, experiência, conhecimento e ensino e conceitos atualizados e, portanto, com atribuição de sentidos diferenciais, observamos, ao lado de tempos chronos que marcam dogmaticamente conceitos fundantes dos processos de aprender-esinar, tempos redescobertos e estados complicados e intensos de tempos puros – "tempo cristal" – nos quais novos significados são atribuídos a signos (em si plurais), abrindo o tempo para o inesperado, para a existência, para a imanência dos encontros.

Os signos artísticos são evocados no coletivo – coletivo porque são discutidos, porque as vozes não são e não podem ser individuais –, pedem passagens, pedem que se tornem significantes. Fazem professores falarem de seus tempos – perdidos e redescobertos, de tempos que não viveram – e, por sua vez, pedem novos tempos: tempos de coletivos, tempos partilhados, tempos para bons encontros.

Os signos artísticos potencializaram e fizeram a linguagem gaguejar, fazendo com que o *de-fora* e o *de-dentro* da linguagem, o externo e o interno da linguagem se constituam nesses entres, ou seja, fazendo com que, ao dobrar-se um sobre o outro, possibilitem a atualização e a criação de conceitos produtivos, num *devir-revolucionário* de constituição do "povo que falta" na educação, no ensino, no currículo, no cotidiano escolar.

Fazer a língua gaguejar, implicou: a problematização dos conceitos; a definição de singularidades do ato educativo por meio da atualização de afetos, potências, intensidades; o escapar (linhas de fuga) das formas dogmáticas dominantes; o tornar-se estrangeiro em relação ao "pedagogês"; enfim, a produção de um "povo menor", o povo que falta no sentido da resistência ao modelo dominante, pensando e criando novos modos de existência para o processo de fabricação do currículo escolar.

Referências

BARROS, M. de (2010). *Poesia completa.* São Paulo: Leya.

BARROS, M. (2014). *Obra*. Disponível em: <www.marthabarros.com.br>.

CARVALHO, J. M. (2009). *O cotidiano escolar como comunidade de afetos.* Petrópolis: DP et Alii.

DELEUZE, G. (2006). *Diferença e repetição.* 4ª. ed. São Paulo: Graal. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado.

DELEUZE, G. (2010). *Proust e os signos. 2ª.* ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado.

MACHADO, R. (2009). *Deleuze, a arte e a filosofia.* Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

Contato

Janete Magalhães Carvalho

Email: janetemc@terra.com.br

Sandra Kretli da Silva

Email: sandra.kretli@hotmail.com

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

REFORMA CURRICULAR EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES, ABORDAGENS E POSSIBILIDADES

Nunes, M. D. R. [1]

[1] Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, Brasil.

Email: mmdenys@msn.com

Resumo

Todo currículo se assenta sobre um projeto, que pressupõe um olhar para o futuro, na constituição da matriz social que orientará o mundo da vida de gerações de indivíduos. É constituído de tensões, rupturas, impulsos, conflitos, angústias, pulsões, desencantos e encantos, elementos próprios da ação marcadamente diversa que envolve o ser como conjunto e como indivíduo. Baseado nas palavras de Gramacho (2007), o presente trabalho busca compreender a reforma curricular no curso de licenciatura em Geografia engendrada na Universidade do Estado da Bahia iniciada anos 2000, a partir das concepções pós-estruturalistas no que se refere às discussões do currículo em suas várias dimensões: cultural, política, econômica e socio-histórica. Os estudos sobre o currículo demandam um acurado senso e percepção da realidade, ainda mais quando esses estudos dizem respeito aos currículos voltados para a formação de professores. Alguns aspectos são relevantes a fim de compreender o todo do fazer pedagógico e ao mesmo tempo não perder de vista a perspectiva crítica do currículo em relação às dimensões relacionadas à cultura, o poder e a ideologia. Aborda a ideia de currículo-rizoma a partir dos trabalhos desenvolvidos por Deleuze e Guattari (1995), acerca da multiplicade, sua importância para a formação dos professores de Geografia, segundo os quais os processos históricos e sociais precisam ser compreendidos na produção de saberes nas mais variadas dimensões de sua organização na escola e na universidade dentro de um contexto mais amplo. A investigação basear-se-á nos estudos sobre os fundamentos da pesquisa na educação, principalmente no tocante aos elementos pertinentes à formação curricular docente, propondo uma análise sistemática, comparativa e bibliográfica dos teóricos em questão.

Palavras-Chave: Reforma Curricular; Geografia; Formação de Professores.

1 Introdução

A Geografia é fundamental para conhecer as relações entre os diferentes aspectos que regem a vida em sociedade e assim possibilitar a obtenção de saberes que ajudam os indivíduos a respeitar sua diversidade e complexidade na construção de uma cidadania planetária, ou seja, a Geografia permite a preparação de pessoas para a superação de

patriotismos, ideologias e regionalismos estreitos, a partir de uma atividade transformadora do processo educacional realizado no seio da ciência geográfica.

Por muito tempo, a geografia dos professores esteve à sombra de uma Geografia mais pragmática, pautada no conhecimento estratégico e geopolítico do Estado. Isto se reflete, em certa medida, até os dias atuais, em que há uma maior valorização dos cursos de bacharelado em detrimento dos cursos de formação de professores em Geografia. Boa parte desse discurso está alicerçado na composição curricular dos cursos de formação de professores, uma vez que os mesmos trazem questões ideológicas, de poder e culturais, baseadas nos interesses de grupos dominantes.

Esta pesquisa se debruçará sobre a nova organização curricular dos cursos de Geografia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, nos municípios de: Jacobina, Caetité, Serrinha e Santo Antônio de Jesus. A partir de um currículo aberto, rizomático proposto pela universidade. Compreender, com base nas discussões dos principais teóricos da área de currículo e de currículo e ensino de Geografia, das experiências empíricas e suas aplicabilidades in locu, os reflexos na aprendizagem e na formação docente ao longo do processo e disposição do seu espelho e componentes curriculares, numa visão abrangente dos agentes envolvidos no pensar e fazer deste currículo, nas semelhanças e diferenças aplicadas nos diferentes campi da UNEB, pois “de forma geral, a educação e o currículo estão, sim, envolvidos com esse processo, mas ele é visto, ao contrário do pensamento convencional, como fundamentalmente político” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 26). Assim, elegemos como principais questões da pesquisa: a) o que estudar: o currículo dos cursos de geografia da Universidade do Estado da Bahia; b) Como estudar: pesquisa documental, entrevistas, questionários semi-estruturados, pesquisa de campo e revisão da literatura; c) por que estudar: acredita-se que o currículo “aberto” sem um acompanhamento efetivo do corpo docente e coordenação, pode fazer o aluno pular etapas importantes no processo de aprendizado dos conteúdos da geografia, consequentemente implicará uma deficiência de sua formação acadêmica; d) onde estudar: cursos de Caetité, Jacobina, Serrinha e Santo Antônio de Jesus.

O artigo traz uma breve explanação dessas possibilidades a partir do paradigma curricular atual, sua complexidade teórica e metodológica para a construção do conhecimento, tendo como pano de fundo a grande reforma curricular efetuada pela UNEB no início dos anos 2000, tida como algo impactante do ponto de vista estrutural, filosófico e político nas bases curriculares existentes até então. Apesar da reforma ter ocorrido em vários cursos da universidade, por questões óbvias, nosso foco ficará restrito aos cursos de Geografia. A grande questão que permeia nossa curiosidade é apresentar as principais mudanças ocorridas de um currículo para outro, quais as forças hegemônicas atuaram e com quais propósitos impulsionaram tais mudanças. Em quais realidades esses currículos se inseriram ou se atenderam às demandas acadêmicas e da sociedade para os objetivos aos quais ele se propôs, ou seja, esse currículo tido como inovador, defendido por muitos como rizomático, é de fato o que se apresenta? São perguntas importantes que talvez não tenham todas as respostas neste momento do trabalho, mas imprescindíveis para traçarmos os caminhos lógicos da investigação sem perder o foco dos nossos objetivos.

O trabalho encontra-se ainda em sua fase inicial e centrar-se-á na análise bibliográfica sistemática, vislumbrando as idéias dos principais teóricos que tratam das questões-chave desse trabalho, como por exemplo: fundamentos históricos, epistemológicos, sociais, culturais e político-pedagógicos do currículo, currículo universitário e formação docente e currículo e formação de professores nos cursos de licenciatura em geografia. A leitura dessas obras abrirá um leque de possibilidades para a definição/delimitação dos caminhos a serem percorridos e quais discussões se adequam melhor à proposta.

No ano de 2004 os cursos de licenciatura da UNEB passaram por um processo de reformulação, dentre esses o Curso de Geografia, cujas alterações foram aprovadas através da Resolução do CONSEPE nº 269/2004. Em função das diretrizes curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação, sobretudo as referentes aos cursos de formação

de professores, a UNEB, no ano de 2003, deu início a um processo de redimensionamento curricular, em que todos os cursos de Licenciatura por ela oferecidos foram reformulados, originando novas matrizes curriculares e em alguns casos, novos cursos/habilitações.

No caso do curso de licenciatura em Geografia, houve uma alteração na distribuição dos componentes, de modo que os mesmos passaram a ser agrupados por área de conhecimento, ou seja, por eixos temáticos. Uma das mudanças mais significativas se deu nos componentes da área do ensino da geografia, estes sofreram um aumento considerável na carga-horária e na sua distribuição durante os semestres do curso. Anteriormente, essa área estava restrita a uma disciplina de 60h no 7º semestre (Metodologia do Ensino de Geografia) e outra de 120h no 8º semestre (Estágio Supervisionado em Geografia).

Pelas características demonstradas neste trabalho, a investigação baseou-se nos estudos sobre os fundamentos da pesquisa na educação, principalmente no tocante aos elementos pertinentes à formação docente, compreendida como um lócus de aprendizagem, em que os mesmos aprendem e ensinam acerca dos sentimentos contraditórios em relação à profissão, como forma de ressignificar traços, valores, costumes, conceitos, idéias, categorias e conhecimentos sobre a sua vida profissional no momento do exercício da própria prática pedagógica (NUNES & MONTEIRO, 2007, p. 33).

2 Currículo e formação de professores de Geografia

Buscaremos analisar de que maneira esse movimento da geografia, ao longo da história, influenciou na constituição dos currículos voltados para a formação de professores na universidade. Sendo um movimento de cunho histórico-filosófico-científico, até que ponto e como os teóricos do currículo foram influenciados pelos contextos aqui apresentados. Primeiramente um apanhado sobre a história do currículo no mundo, a fim de situar o leitor na compreensão de suas bases teóricas até as discussões de currículo no Brasil, para em seguida analisarmos sobre o currículo e a formação de professores em geografia de um modo geral e mais especificamente na Universidade do Estado da Bahia. Para um começo de conversa:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas um emaranhado de notas, textos escolhidos ou aglomerados de disciplinas de um programa de formação em qualquer nível. O seu caráter técnico cedeu lugar para discussões mais aprofundadas de cunho político, sociológico, cultural e ideológico. Para Moreira (2005), já se pode falar de uma tradição crítica do currículo guiada por questões sociológicas e epistemológicas. Para ele, questões do 'como' do currículo continuam importantes, com a ressalva de que elas só adquirem sentido se dentro de um contexto pelo 'porquê' das formas de organização do conhecimento. O currículo é visto, neste sentido, como artefato social e cultural, colocado em posição de destaque em seu contexto histórico. Ele não é um elemento inocente ou neutro de uma transmissão desinteressada do conhecimento social.

Como pensar a educação senão um conjunto de formas institucionalizadas de transmitir cultura. "(...) A elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar" (SAVIANI, 1998, p. 26). Os processos culturais pelos quais passam a sociedade estão presentes na educação e no currículo num processo fundamentalmente político, num movimento, que para a tradição crítica, denomina-se de política cultural, significando que tanto a produção cultural quanto a sua contestação podem ocorrer simultaneamente. Não existe uma cultura homogênea, unitária, e unanimemente aceita para ser transmitida às gerações futuras através do currículo.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Para Pedra (1997), qualquer currículo traz a marca da cultura na qual foi produzido. Para ele, é importante compreender que no currículo estão contidos muito mais que os conteúdos que constituem as disciplinas. O currículo também abrange as concepções de vida social e as relações sociais desta cultura. O campo da cultura e do currículo se faz através de visões de mundo distintas, contestações, novas concepções sobre a vida social, luta de classes e conflitos de várias ordens, portanto, não existe uma separação entre a idéia de cultura e grupos ou classes sociais, pois "o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura" (MOREIRA, 2005, p.28).

E por último, relacionado às duas outras vertentes, o currículo pode ser considerado um veículo de transmissão de poder, visto que alguns pensadores da teoria crítica do currículo destacam como central o seu caráter fundamentalmente político. Para Moreira (2005), os próprios conflitos gerados no seio da sociedade e nas relações estabelecidas entre os indivíduos que a compõem, isto é, na forma como determinados grupos são submetidos a regras, instituições, muitas vezes inerentes à vontade e ao livre arbítrio em favor ou benefício de um outro grupo dominante, são manifestações claras de poder. Apresenta-se através de linhas divisórias que separam os grupos sociais a partir de delimitações, às vezes não tão claras, de classe, etnia, gênero, religião, etc., constituindo assim, tanto a origem quanto o produto das relações de poder, caracterizando-se como a expressão dessas relações sociais. Apple (2005) concorda com esse posicionamento quando afirma que:

> O Currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2005, p. 59).

Em alguns casos, pode-se reconhecer as relações de poder dispostas de forma transversal no currículo, mas nem sempre é uma tarefa fácil identificá-las. O poder não se manifesta de forma clara, é preciso compreender as forças que agem para que o currículo se apresente da forma como aparece para nós, se perguntando a todo o momento por que se manifesta de uma forma e não de outra. Muitas vezes atrelado aos grupos dominantes ligados ao Estado, mas muitas vezes decorre de atitudes cotidianas na escola, na sala de aula, através de posturas e procedimentos pedagógicos e metodológicos, não tão perceptíveis e identificáveis. Pode haver, neste caso, uma contradição ou pelo menos algumas ideias paradoxais neste projeto de reconhecimento quando este traz explicitado em seu bojo as demandas dos professores e alunos, mas ao mesmo tempo atende a uma exigência burocrática – o Estado – com suas diretrizes nacionais, regulando as reformas e de certa forma "enquadrando" os ideais de transformação esperados por ela. O ponto de maior destaque evidenciado no texto está na quebra dos pré-requisitos disciplinares, já citado aqui, a organização dos conteúdos a partir das competências para aprender e ensinar e na organização do conhecimento por eixos temáticos dentro do que propõe as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura. Mas apenas essas características seriam necessárias para abarcar toda a complexa discussão que envolve a temática, caracterizando assim um currículo desta natureza como rizomático?

O aprofundamento desta temática torna-se necessária mais adiante para se traçar um esboço mais acertivo e coerente com a realidade evidenciada. Para falarmos de rizoma e sobretudo de rizoma na educação, necessitamos recorrer à obra de Deleuze e Guattari (1995) e as contribuições imprescindíveis de Gallo (2003), a fim de compreendermos melhor a questão. Estes teóricos, são respectivamente os criadores dessa ideia de rizoma, mais precisamente dentro do universo da filosofia, pois não foram os responsáveis por uma análise educacional de rizoma

voltado à educação, muito menos a de currículo, mas sua teoria pôde ser apropriada para as realidades educacionais e para uma discussão interdisciplinar de currículo, abordando questões bastante relevantes do ponto de vista de uma espistomologia para uma educação curricular, feita com tanta propriedade pelo segundo teórico.

Gallo (2003) chama a atenção para a excessiva compartimentalização do conhecimento no ensino na atualidade. Para ele, a organização curricular atual tem proporcionado uma visão da realidade estanque, sem interconexão, isto tem dificultado a compreensão do conhecimento com um todo integrado, como parte de um conjunto de saberes produzidos pela humanidade. Propõe se pensar a educação pautada e organizada em disciplinas de modo que o currículo permita a integração entre elas, a fim de favorecer a compreensão da totalidade dos saberes produzidos pela humanidade historicamente. Não crê que o prolema da discplinarização seja algo estritamente pedagógico, apontando caminhos para uma discussão de uma epistemologia do currículo para compreendermos tal complexidade.

Este teórico se vale discussões de Deleuze & Guattari (1995), utilizando a metáfora da 'árvore do saber' para explicar como a ciência se estrutura e como o conhecimento, tal qual o conhecemos está organizado a partir dessa concepção, onde o tronco seria a prórpia filosofia e as outras ciências seriam as ramificações. Mas para ele, não há, neste caso, o processo de integração dos saberes e do conhecimento, uma vez que as ciências, apesar de se relacionarem-se todas com seu 'tronco comum', não consigam se relacionar umas com as outras no contexto do paradigma em questão. Trata-se do paradigma arborescente que implica na hierarquização do saber. Ramos & Brito (2011), concordam com esse ponto de vista quando afirmam que o currículo-raiz seria um currículo da afirmação, da representação, do posto, abrange desde o papel central imposto à escola de uma aprendizagem pela reprodução, escolarização, disciplinamento, do discurso da seriação, com a compartimentalização das disciplinas em suas especialidades, que 'prepara', que avalia e que conduz aos processos da adequação, que submete e que sujeita.

Deleuze & Guattari (1995), acreditavam que o conhecimento não pode ser estruturado, entendido e organizado como uma árvore nos moldes da ciência moderna. Apresentaram a ideia de rizoma para combater a compartimentalização do conhecimento, acreditando que os saberes são adquiridos de maneira mais complexas e menos hierarquizadas como se pensava até então. O rizoma como um emaranhado de coisas, de possiblidades, de caminhos e de interconexões seria o oposto às formas tradicionais de construção do conhecimento, não se deixa reduzir nem ao Uno enm ao múltiplo. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Se constitui de multiplicidades. Para eles:

> O rizoma nele mesmo, tem forma muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. (...) Um rizoma não cessaria de concectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 22-23).

Gallo ajuda-nos a compreender melhor a questão, afirmando que a imagem do rizoma se difere da árvore pois não se presta nema a uma hierarquização nem a ser tomada como um paradigma, porque não existe um rizoma, mas rizomas. Contrapõe o paradigma, que é fechado, que paralisa o pensamento, o rizoma que está sempre aberto, fazendo proliferar o pensamento. Deleuze & Guattari adotam seis princípios básicos que regem o rizoma, dentre eles, destaca-se o princípio da multiplicidade. Segundo os autores, as multiplicidades são rizomáticas, o que inevitavelmente acaba por evidenciar uma pseudo-multiplicidade do paradigma arborescente (1995, p.23). "No rizoma são mútliplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc." (GALLO, 2003, p.95). É nesta busca e nestas conexões, nestas formas de trânsito que podemos falar

em transdisciplinaridade. "Pensar um currículo rizomático, que não esteja preso ou reduzido a um núcleo, mas que possa oferecer conexões, vias, entradas para um ensino de ciências múltiplo e transdisciplinar, que pensa a formação do aluno em vias de complexidade (RAMOS & BRITO, 2011, p. 5).

3 Conclusão

Diante das discussões aqui expostas é possível relacionar ou mesmo afirmar que o currículo de Geografia da UNEB é rizomático ou apenas apresenta pressupostos e açgumas características desta concepção, estando pautado muito mais nos moldes do paradigma arborescente da ciência tradicional? Ainda é cedo para encontrar respostas para todas estas indagações, mas uma coisa é clara e evidente até aqui: este currículo se difere dos currículos anteriores, tanto no que diz respeito ao seu constructo teórico-epistemológico quanto nas suas características estruturais. Se ele pode ser considerado um currículo rizomática, ainda não podemos afirmar com toda veemência pelo pouco tempo de aprofundamento da pesquisa. O importante é pensar como esta proposta de reforma tem contribuído para a formação docente, para atender às demandas da própria universidade, evidenciando os conflitos, os dabates, a retórica acerca de um projeto que consiga dar conta dos anseios da comunidade acadêmica.

A presente pesquisa não busca necessariamente apresentar um receituário para resolver os problemas que por ventura sejam detectados no currículo do curso de geografia e o seu comprometimento para formação dos professores dessa área. Nossa preocupação maior é a de analisar, no âmbito da universidade, as características principais desse modelo de currículo, suas bases político-filosóficas e sua aplicabilidade nos departamentos da UNEB que possuem o curso de licenciatura em geografia. Portanto, o principal resultado esperado é uma visão ampla e clara desse projeto recentemente implantado, as possíveis fissuras, fragilidades pedagógicas, no que tange ao conhecimento específico da geografia, bem como as experiências que vem dando certo, principalmente quando nos referimos à tríade: ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, o olhar aguçado e imparcial do pesquisador se faz necessário para o sucesso dos resultados pretendidos.

Referências

Apple, m. W. (2005). *A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?* In: moreira, a. F. B; silva, t. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade.* (59-91) – (8. Ed.). São paulo: cortez.

Callai, h. C. (2003). *A formação do profissional de geografia*. Ijuí: ed. Unijuí.

Deleuze, g. & guattari, f. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.* 2, vol. 1. São paulo: ed. 34.

Gallo, s. (2003). *Deleuze & a educação*. Belo horizonte: autêntica.

Giroux, a. H; mclaren, p. (2005). *Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. In: moreira, a. F. B; silva, t. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade.* (125-154) - (8. Ed.). São paulo: cortez.

Gramacho, m. H. (2007). *Currículo de licenciatura em geografia: horizonte de possibilidades concretas ou de submissão.* In: trindade, g. A; chiapetti, r. J. N. (orgs.). *Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor.* (275-312). Ilheus: editus.

Lacoste, y. (1988). *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.* (6. Ed.). Campinas, sp: papirus.

Macedo, e. & lopes, a. C. (2011). *Teorias de currículo.* São paulo: cortez.

Moreira, a. F. B; silva, t. T. (orgs.). (2005). *Currículo, cultura e sociedade*. (7-37) - (8. Ed.). São paulo: cortez.

Nunes, c. S. C. & monteiro, a. L. (2007). *Profissionalização e cultura docente: limites e possibilidades na formação de professores.* In: mercado, l. P. L. & cavalcante, m. A. S. (orgs.). *Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa*. (21-35). Maceió: edufal.

Pedra, j. A. (1997). *Currículo, conhecimento e suas representações*. (7. Ed.). Campinas, sp: papirus.

Ramos, m. N. C. & britto, m. R. (2011). *Uma abordagem de um currículo rizomático e ensino de ciências*. Acessado em agosto 15, 2014, em http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/r0165-1.pdf

Saviani, n. (2003). *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/médico no processo pedagógico.* (4. Ed. Rev. E ampl.). Campinas, sp: autores associados.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE SOLDADOS BOMBEIROS

Dalabeneta, E.[1]; Schroeder, E.[2]; Cervi, G. M.[3]

[1]Universidade Regional de Blumenau, Brasil
[2]Universidade Regional de Blumenau, Brasil
[3]Universidade Regional de Blumenau, Brasil

Email: sddalabeneta@hotmail.com; ciência.edson@gmail.com; giceli.cervi@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta uma articulação com as teorias do currículo a partir de um projeto de pesquisa de mestrado intitulado "A Formação de Soldados do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina: reflexões sobre a aprendizagem a partir da perspectiva vigotskiana". Nesta articulação, faz-se uma breve retrospectiva histórica a partir das primeiras disciplinas com a grade atual, identificando o tipo de currículo e os saberes docentes nesse processo de formação e constituição da identidade profissional relacionando-os com os dados já coletados. Portanto, articulam-se cinco referenciais: Vigotski (2010) relacionado aos pressupostos sobre a aprendizagem; Paraíso (2009) explorando-se os aspectos do currículo, desejo e experiência; Silva (2013) para compreender a constituição dessa identidade profissional; Zabala (1998) explicitando-se os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais. Por fim, Tardif (2013) relacionado às abordagens sobre os saberes experienciais. Como metodologia, utilizou-se a análise documental de documentos institucionais para proceder à análise das informações obtidas junto aos estudantes no tocante a ação do instrutor que participa do processo de formação. Os resultados encontrados apontam para uma estreita relação deste instrutor com sua disciplina, como fator determinante para que a mesma seja desejada pelos estudantes, o que, por sua vez, favorece ao processo da aprendizagem.

Palavras-chave: formação de bombeiros; currículo; saberes docentes.

1 Introdução

O objeto de estudo, apresentado neste texto trata-se do currículo, que contribui para construir a identidade dos novos bombeiros, fazendo parte de uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento. Para este artigo, tem-se como objetivo identificar fatos históricos que possam esclarecer o início de sua trajetória do curricular identificando o tipo de currículo e saberes docentes em uso pelos instrutores do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC), partindo-se do pressuposto de que há uma forte relação entre eles.
Como caminho metodológico fez-se a análise de documentos históricos e institucionais, posteriormente triangulados com os dados obtidos na primeira etapa de coleta junto ao campo pesquisado. Assim, os estudantes soldados

responderam a uma atividade denominada técnica de comando, com quatro proposições. Destas, apenas duas foram exploradas para a elaboração deste artigo.
Os resultados encontrados, embora parciais, apontam para o campo dos saberes experienciais e atitudinais dos instrutores, como forma de se compreender a relação do currículo com a aprendizagem dos estudantes soldados em seu processo de formação profissional. O bombeiro que é instrutor ensina conceitos, procedimentos e atitudes que derivam da sua experiência profissional e de vida, possibilitando a construção de novas identidades profissionais ajustadas para uma relação ainda mais salutar dos bombeiros com a sociedade.

2 Movimentos históricos

No início do século XX, os incêndios eram frequentes na capital catarinense. Portanto, empresas e governo do estado empenham-se no propósito de criar um corpo de bombeiros. Deste modo, em 26 de setembro de 1926 foi criado o corpo de bombeiros de Florianópolis (CORDEIRO, 1950).
Assim, a aprendizagem ocorria como resultante da prática cotidiana, contemplado pelo capital cultural e experiencial dos instrutores até meados da década de 40. Entretanto, era necessário transcender a outros saberes, como os conceituais e procedimentais e, para tanto, encaminham um de seus membros à escola de formação de bombeiros no estado de São Paulo (CORDEIRO, 1950). Na escola Paulista, o bombeiro catarinense cursa as disciplinas de: Bombas, Escadas, Tática de incêndio, Especialidades e Eletricidade aplicada ao serviço de bombeiro. Com isso, entende-se o que possa ter sido o primeiro currículo formal da corporação.
Após 87 anos, o CBMSC se moderniza. Com isso, a formação de novos bombeiros acompanha as necessidades dessa nova sociedade e suas demandas. Portanto, o currículo formal passa a abarcar novas disciplinas. Em meio a essa trajetória, a identidade do bombeiro vem sendo definida pelo currículo que se transforma e acompanha as necessidades da sociedade contemporânea, pois, "[...] além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade" (SILVA, p.15, 2013). Em síntese, a grade curricular passou de cinco para 32 disciplinas, com uma carga horária de 1.500 horas aulas. Assim, evidencia-se um currículo com disciplinas que sofreram mudanças, como descritas no quadro 1, a seguir.

Currículo em 1949	**Mudança ocorrida**	**Currículo atual (2013)**
Bombas	Absorvida	Motomecanizados
Escadas	Absorvidas	Curso de formação de combate a incêndios I - (teoria)
Tática de incêndio		Combate a incêndio II – (prática)
Eletricidade aplicada ao serviço de bombeiros		
Especialidades	Extinta	-
	Nova	Busca e resgate em estruturas colapsadas e espaços confinados
	Nova	Combate a incêndio florestal
	Nova	Busca terrestre
	Nova	Resgate veicular

	Nova	Salvamento em altura
	Nova	Produtos perigosos – primeira resposta
	Nova	Noções de salvamento aquático
	Nova	Direito aplicado a atividade BM
	Nova	Direito militar
	Nova	Legislação e regulamentos
	Nova	Sistema de segurançapública
	Nova	Educação física militar
	Nova	Saúde física
	Nova	Gerenciamento do estresse
	Nova	Relações interpessoais e saúde mental
	Nova	Resolução de problemas e tomada de decisão
	Nova	Ética e cidadania
	Nova	Segurança contra incêndios
	Nova	Introdução a perícia de incêndios
	Nova	Condução de viaturas de emergência
	Nova	Telecomunicações
	Nova	Atendimento pré-hospitalar
	Nova	Armamento e tiro defensivo (habilitação em revólver .38)
	Nova	Ordem unida
	Nova	Informática
	Nova	Sistema de comando em operações de bombeiro
	Nova	Treinamento de operações
	Nova	Estágio operacional
	Nova	Artigo científico

Quadro 01: Grade curricular e as mudanças ocorridas.
Fonte: Esboço histórico do CBMSC e IG 40-01.

Na instituição, a Instrução Geral de n°. 40-01 (IG 40-01), orienta o processo de instrução, ensino e avaliação. Em seu Art. 17, encontramos uma definição de currículo: "I – Currículo de Curso (CC): é o documento de cunho pedagógico que detalha os módulos e as disciplinas de cada curso ou treinamento [...]". Assim, o modelo de currículo adotado pelo CBMSC caminha por linhas tradicionais e, ousamos pensar uma nova possibilidade curricular, pensada a partir das vozes dos estudantes soldados e que comporte, também, suas opiniões como sujeitos ativos de seu processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2010). Neste sentido, a teoria tradicional de currículo fica circunscrita ao ensino,

aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; já as Teorias Críticas enunciam questões da ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Por fim, as Teorias Pós Críticas ampliam as duas primeiras no espaço das identidades, e possibilitam o movimento nas relações de poder ouvindo os estudantes soldados (SILVA, 2013). Entretanto, para que se defina um modelo de currículo, é necessário que façamos a pergunta certa: que tipo de bombeiro a sociedade almeja? E por meio dela, Silva (2013) nos orienta a pensar sobre muitas perspectivas, pois, para cada resposta teremos um modelo próprio de bombeiro, conhecimento e currículo.

No CBMSC as questões de poder são determinantes, sobretudo pela cultura militar proveniente do exército ao qual pertence, pois, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 144 parágrafo V §6°: "As polícias militares e corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do exército [...]" (BRASIL, 1988), de modo que, o trabalho e suas ações passam pelo crivo da autorização do exército.

A trajetória do processo de ensino dos bombeiros obedece a Lei de n°. 9394/96, onde, no seu Art. 83, apresenta que "O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino". Então, já que os Bombeiros respondem ao exército, temos que compreender o seu processo de ensino.

A lei de n°. 9786/99 organiza o sistema de ensino do exército brasileiro. Assim o Art. 2°, diz que "O Sistema de Ensino do Exército compreende as atividades de educação, de instrução e de pesquisa, [...]", ampliado pelo Art. 3° que trata dos princípios, enunciando em seus parágrafos IV, V e VI, respectivamente, "avaliação integral, contínua e cumulativa; pluralismo pedagógico; aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência" (BRASIL, 1999). Todavia, o Art. 16 indica como os seus agentes de ensino devem proceder:

> A atividade fim do sistema de ensino do exército é conduzida pelos agentes diretos e indiretos de ensino, assim caracterizados conforme o desempenho funcional, quando nomeados para os cargos de professor, instrutor, monitore outros pertinentes ao ensino (BRASIL, 1999).

Isso possibilita serem nomeadas as funções de professor e instrutor os militares que se encontrem em bom grau de desempenho, para exercerem atividades docentes, sem terem cursado cursos de licenciatura. Esta situação inspirou a problemática da pesquisa de mestrado.

3 Um encontro entre as teorias do currículo e a pesquisa

Por intermédio da técnica do comando, aplicado a 20 estudantes soldados, em fase final de formação profissional, iniciou-se a etapa de geração e coleta dos dados. Tinha-se como objetivo selecionar instrutores bombeiros para a entrevista. Para este processo foram propostas, em forma de comando, quatro proposições abertas a serem completadas, das quais apenas duas fazem parte deste texto: "1- Entre os bons instrutores que atuaram na minha formação de bombeiro, eu destaco (por favor, mencione três nomes e a disciplina que ministrou):", e "2- Escolha três palavras (ou termos) que você escolheria e que melhor caracterizam-se cada um destes três instrutores:".

Os resultados desta etapa da pesquisa evidenciaram questões importantes sobre o currículo da instituição, sendo indicadas 11 disciplinas coordenadas por "bons instrutores", conforme quadro abaixo:

Disciplinas citadas	Quantidade de citações
Resgate veicular	19
Atendimento pré-hospitalar	14
Salvamento em altura	11
Legislação e regulamentos	09
Sistema de segurança pública	05
Telecomunicações	02
Salvamento aquático	02
Motomecanização	02
Segurança contra incêndio	01
Combate a incêndio	01
Educação física militar	01

Quadro 01: Disciplinas elencadas pelos estudantes no instrumento de pesquisa.
Fonte: Técnica de comando.

Os resultados apresentados mostram um movimento de distanciamento pelas disciplinas que originaram o trabalho dos bombeiros como o combate a incêndio. Com relação a este aspecto, somam-se outro dado relevante, decorrente da mesma proposição, em que os estudantes indicam os melhores instrutores e sua justificativa, informações necessárias para estabelecer-se uma relação entre currículo, desejo e experiência.

Instrutores	Quantidade	Disciplina que ministrou
Instrutor 01	13	Motomecanizados. Resgate veicular
Instrutor 02	11	Salvamento em altura
Instrutor 03	11	Sistema de segurança pública Legislação e regulamentos
Instrutor 04	10	Atendimento pré-hospitalar
Instrutor 05	06	Resgate veicular
Instrutor 06	03	Atendimento pré-hospitalar
Instrutor 07	02	Telecomunicações
Instrutor 08	02	Noções de salvamentoaquático
Instrutor 09	01	Atendimento pré-hospitalar
Instrutor 10	01	Resgate Veicular
Instrutor 11	01	Segurança contra incêndio
Instrutor 12	01	Combate a incêndio

Quadro 02: Instrutores e suas respectivas disciplinas elencados pelos estudantes.
Fonte: Técnica de comando.

Como o objetivo era identificar três instrutores para a realização das entrevistas semiestruturadas, os resultados obtidos apontam para os instrutores 01, 02 e 03; como sendo “bons instrutores”. Com isso, a segunda proposição, possibilitou a organização do

quadro seguinte em quatro categorias, o que responde a um dos objetivos específicos da pesquisa: identificar saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais, presentes na prática docente dos instrutores e que favorecem a aprendizagem dos estudantes. Antes, porém, faz-se necessário caracterizar esses saberes. O saber conceitual é caracterizado pelo conhecimento do conteúdo (aspectos científicos) da disciplina; no saber procedimental identificam-se os conhecimentos didáticos pedagógicos necessários à prática docente; já o saber atitudinal diz respeito às questões do ser bombeiro e instrutor, relacionado às questões éticas e comportamentais (ZABALA, 1998). No campo do saber experiencial, destaca-se toda a experiência adquirida no decorrer de sua vida e carreira profissional (TARDIF, 2013).

Instrutores	**Características atribuídas para o "bom instrutor"**			
	Conceitual	**Procedimental**	**Experiencial**	**Atitudinal**
Instrutor 01	Conhecimento Domínio	Técnica Dinâmico Segurança Aula produtiva	Experiente Conhecimentoprático	Atencioso, Vocacionado Comunicativo Interação Paciência Simplicidade Reto Humildade Amigo Acessível Tranquilo Calma Ama o quefaz
Instrutor 02	Conhecimento Conteúdo Domínio Conhecimento enorme	Técnica Explica bem	-	Paciência Compreensão Responsabilidade Respeitoso Companheiro Interação Tranquilidade Humildade Respeito Relação estreita Calma Seriedade
Instrutor 03	Conhecimento Grande conhecimento Atualizado Domínio	Boa didática Flexível no modo de ensinar Ministra as aulas de forma compreensiva Dinâmico	Experiente	Bom relacionamento Auxiliador Sabedoria Tranquilidade Paciência Respeito Humildade Responsabilidade Acessível, Extrovertido Relação estreita Ama o que faz

				Interação Calma Atencioso

Quadro 04: Características dos instrutores elencadas pelos estudantes soldados.
Fonte: Técnica de comando.

Os resultados assinalam para a riqueza de distinções a partir das características atitudinais oriundas de um saber experiencial de sua vida e carreira como bombeiro (TARDIF, 2013). Assim, o saber atitudinal parece ser compreendido como fator expressivo para o processo de aprendizagem por meio dos aspectos afetivos e emocionais entre estudantes e instrutores.
Desejar o currículo que cria a identidade do bombeiro não é tarefa fácil ao instrutor. Paraíso (2009) diz que a sensação do desejo é algo difícil de ser produzido em um currículo, mas possível, quando se realiza boas perguntas, como: O currículo, tão tradicional em organizações militares, como a dos bombeiros pode destruir o desejo de aprendizagem dos estudantes? Pode um currículo produzir o desejo de aprender por parte dos estudantes soldados? É possível o desejo substituir o modelo atual de currículo do bombeiro? Essas perguntas auxiliam-nos a visualizar o quanto um currículo pode ser influenciado pela atitude e experiência dos instrutores.
Outro importante aspecto, decorrente do processo da pesquisa é a formação dos instrutores bombeiros para a prática docente na formação de novos soldados, com conhecimentos e reflexões sobre como pensar o currículo. Sobre esta questão, Paraíso (2009, p.278) diz que:

> Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de natureza distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser, de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com o mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo.

O desejo de aprender do instrutor bombeiro sobre aprendizagem e currículo é uma “potência” necessária aos enfrentamentos dos problemas diários (PARAÍSO, 2009). Não basta que tenhamos em sala de aula “indivíduos potentes” (PARAÍSO, 2009, p.287). É necessário que o instrutor bombeiro saiba identificar as potências presentes em seus estudantes, a fim de possa preparar e regular um meio apropriado para que tais potências se desenvolvam, possibilitando a emergência de uma zona de construção de conhecimentos, ou, conforme Vigotski (2010), a zona de desenvolvimento proximal com vistas a sua aprendizagem e desenvolvimento.

4 Conclusão

É importante conhecer a história da corporação para, posteriormente, compreender o movimento que criou cada uma das disciplinas na formação do soldado bombeiro atual, oriundas de movimentos de poder (SILVA, 2013). Uma abordagem ampla da história de cada disciplina em sua construção social permite identificar as relações de poder que geram tais modificações, para quando necessário, interferir, não de modo a reproduzir um processo como se neutro

fosse, mas sim, consciente e reflexivo, com vistas à construção da subjetividade do soldado bombeiro (MARTINS, 2012; TARDIF, 2013).

Dessa maneira, a identidade construída na formação de bombeiros é permeada pelas relações de poder na seleção das disciplinas que compõem o currículo. Silva (2013, p. 17) em seu livro "Documentos de identidade" apresenta uma nova possibilidade, tendo como base as teorias pós-críticas, propondo questões como "identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo". Analisando as teorias tradicionais e críticas, argumentamos que a teoria pós-crítica de currículo com vistas à formação de identidade do soldado bombeiro, possa sim, ser uma boa possibilidade para se transcender ao modelo tradicional, o que, por sua vez, vai ao encontro dos anseios dos próprios estudantes. A pesquisa evidenciou o campo atitudinal proveniente do saber experiencial como fator de considerável importância para a aprendizagem. Ou seja, um instrutor bombeiro militar social, cultural e historicamente integrado em seu contexto.

Referências:

BRASIL. (2014). Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 fev.

BRASIL. (1996). Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da Educação Nacional. Diário oficial [da] república Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 21 dez.

BRASIL. (2014). Lei n° 9.786, de 08 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o sistema de ensino do exército e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9786.htm. Acesso em: 01 fev.

CBMSC. (2014). Instruções gerais para o ensino e pesquisa. Disponível em: https://www.google.com.br/#q=instru%C3%A7%C3%A3o+geral+40-01+cbmsc. Acesso em: 01 fev.

CORDEIRO, D. (1950). Corpo de Bombeiros de Florianópolis: esboço histórico. In: *A patrulha*. Florianópolis: PMSC. n° 10 out.

MARTINS, M. do C. (2012). História social das disciplinas escolares: desafios acadêmicos e políticos. IN: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende (orgs). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. Curitiba: Editora CRV, p. 205-219.

PARAÍSO, M. A., (2009). Currículo, desejo e experiência. In: Educação e realidade. Porto Alegre, out., p. 277 à 293. ISSN 2175-6236.

SILVA, T. T. da. (2013). Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

TARDIF, M. (2013). Saberes docentes e formação profissional. 15 ed. Petrópolis: Vozes.

VIGOTSKI, L. S. (2000). Psicologia Pedagógica. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.

ZABALA, A. (1998). A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID: possibilidades de um novo tirocínio psicofísico na formação de professores como intelectuais orgânicos?

José Luiz Zanella

Professor de Filosofia da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão-PR
E-mail: zanellazl@hotmail.com

Resumo:

O texto tem como objeto uma reflexão crítica sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, em relação às possibilidades de um novo tipo de estágio na formação de docentes. O PIBID, como uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica no Brasil, possibilita um estágio de formação à docência, no sentido de um novo "tirocínio psicofísico" com base teórico-metodológica? Diante de políticas de formação de docentes que enfatizam somente os aspectos metodológicos no sentido do "que fazer", em detrimento da formação teórica articulada dialeticamente com a prática, parece que o PIBID propicia, ao menos nos aspectos operacionais, a possibilidade de um estágio longo – talvez um novo "tirocínio psicofísico" – que cria condições objetivas para uma formação à docência com base teórico-metodológica. Contudo, esta possiblidade, no âmbito das contradições da política do Estado, depende do compromisso ético-político e da opção teórico-metodológica de quem coordena o processo do PIBID. O texto tem como objetivo analisar as possibilidades do PIBID, enquanto um novo "tirocínio psicofísico", na perspectiva de Gramsci (2000), verificando, a partir de uma determinada experiência, uma nova perspectiva de formação docente. O texto está organizado em três partes. Na primeira, faz-se uma breve apresentação do PIBID em seus aspectos operacionais e metodológicos. Na segunda, com base em Gramsci, buscamos os fundamentos do estágio, enquanto "tirocínio psicofísico," na perspectiva da formação do docente como intelectual orgânico dos subalternos. Por fim, apresentam-se considerações de uma turma de 30 discentes do Curso de Pedagogia da Unioeste-FB que estão participando do PIBID no ano de 2014, com relação às práticas de iniciação à docência e das reflexões dessas práticas na Universidade, apontando-se possibilidades de uma formação teórico-metodológica.

Palavras-chaves: Docência; PIBID; tirocínio psicofísico, Intelectual orgânico.

PIBID: objetivos e condições materiais

O PIBID é um programa do governo federal brasileiro, implementado a partir de 2007 pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que tem seu foco no aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica.

Atualmente, o PIBID é regulamentado pela Portaria n. 096, de 2013, com os seguintes objetivos:

> I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica: II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na

> cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013, p. 02).

O funcionamento do Programa realiza-se através de um projeto institucional e de subprojetos de licenciaturas, com cotas de bolsas e recursos de custeio. O Programa conta com cinco modalidades de bolsas: iniciação à docência, para os alunos de licenciatura, no valor R$ 400,00; supervisão, para professores das escolas públicas, no valor de R$ 765,00; coordenação de área, para professores de licenciatura da Universidade, no valor de R$ 1.400,00; e da coordenação geral dos subprojetos, bolsa de gestão, no valor R$ 1.400,00 e de coordenação institucional, no valor de R$ 1.500,00. Em todo o país, no ano de 2014, são 70.192 bolsas de iniciação à docência, 11.354 de supervisão, 4.790 de coordenação de área, 724 de coordenação institucional.

A duração do Programa é de quatro anos, e a cada ano são emitidos novos editais para projetos. O fato de um projeto ter a duração de um ano propicia aos alunos de licenciatura tempo longo nas escolas, distribuído em doze horas semanais de iniciação à docência, das quais oito nas escolas e quatro na Universidade.

Esta breve apresentação das condições materiais do Programa são indicativos de possibilidades de realização de um novo estágio de formação de professores. Resta saber em que medida este novo tipo de estágio de longa duração pode contribuir para uma formação de base teórico-metodológica do futuro professor. Se o for, estaria aí uma possibilidade de enfrentamento das politicas hegemônicas de formação de professores que enfatizam dimensões práticas ou metodológicas, em detrimento da formação teórico-metodológica. O PIBID pode ser considerado um estágio de longa duração? Seria um novo "tirocínio psicofísico", no sentido da teoria educacional de Gramsci?

PIBID – um novo "tirocínio psicofísico"?

O contexto histórico presente é marcado pela crise estrutural do capital (Mészáros, 2009), da reestruturação produtiva, da crescente flexibilização do trabalho e da fragmentação de todo o tecido social. Predomina o domínio do capital financeiro sobre o mercado, o Estado e a sociedade, ampliando as desigualdades sociais. A visão de mundo hegemônica é a pós-moderna.

> Em nome da diversidade, diferença e alteridade, reforçam, na maioria das vezes, o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica. O resultado destas perspectivas no plano epistemológico é, em grande parte, um retorno às perspectivas do relativismo absoluto e, no plano humano, a um presentismo insuportável [...] e um descompromisso com a realidade histórica (Frigotto, 2001, p. 26).

Dentre essas mudanças, para os propósitos desta reflexão, destacamos a flexibililização do trabalho e o presentismo, como expressões do "curto prazo". Nas palavras de Sennet (2004), "não há longo prazo". O fim do "longo prazo" produz o que denomina de corrosão do caráter e, por extensão, um processo de formação de profissionais de curto prazo.

Verificamos, com o PIBID, uma tendência oposta a essa flexibilização de curto prazo na formação profissional. A dinâmica de doze horas semanais, por um período de um ano, com toda a organização de tempos e pessoas, marca um novo estágio de longa duração. O longo prazo constitui-se num fundamento indispensável à formação da "segunda natureza", que é a educação, o aprendizado. E, neste caso, do aprendizado do "ser" professor.

Gramsci (2000), ao referir-se ao ensino da gramática e da lógica formal na formação, pois instrução é também educação, afirma que aquele estudo era um trabalho e que é necessário "aprender a se auto-impor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um **tirocínio psicofísico**" (p. 51). Em seguida:

> Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um **tirocínio particular** próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (Gramsci, 2000a, p. 51).

Portanto, tirocínio significa estágio de longo prazo, de uma aprendizagem a partir da prática de determinada profissão, conduzida por um mestre, que instrui sobre a "arte" da profissão ao aprendiz (Devoto & Oli, 1990).

O processo de aprendizagem do oficio de mestre necessita de um "tirocínio psicofísico" de longo prazo, a exemplo do que ocorria na formação dos mestres de ofício nas corporações de ofício, no início da modernidade (Rugiu, 1998).

Se entendemos que a educação se situa no âmbito do trabalho não material, em que a produção e o consumo não estão separados, a aula e o aprender a ser professor só podem ser conhecidos se forem vivenciados no sentido do trabalho artesanal, a exemplo das Corporações de Ofício. “A aula, diz Saviani (1998, p. 5), é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo”. Em seguida, conclui:

> A educação, portanto, segundo a hipótese que estamos formulando, contém em sua própria essência (pela própria natureza da coisa) características que se aproximam da forma própria do trabalho artesanal, impossibilitando a sua plena objetivação, exigência essa requerida pela forma de produção especificamente capitalista. Talvez esteja ai, ao menos no caso de Marx, a razão da atração exercida pelo artesanato. Nesse caso, não se trataria, propriamente, de um saudosismo pelo passado, mas do germe da educação do futuro [...] que, entretanto, não brota do artesanato, mas do próprio sistema fabril que, embora se opondo diametralmente a esses fermentos de transformação [...], os desenvolve por contradição (Saviani, 1998, p. 5).

Importa destacar que temos uma nova racionalização do trabalho com um possível novo nexo psicofísico. Verificamos, assim, que o tirocínio psicofísico é uma determinação do desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. “A aquisição de hábitos de ordem intelectual e moral não é, portanto, um arbítrio do educador, mas uma exigência objetivamente determinada pelas condições impostas ao homem pela racionalização do trabalho [...]” (Manacorda, 1990, p. 201).

A ontologia do trabalho do professor, portanto, está no ofício. “O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional” próprio de um coletivo de trabalhadores qualificados que aprenderam os segredos, os saberes e a arte do fazer (Arroyo, 2000).

O “tirocínio psicofísico”, entendido como longo prazo, é suficiente para a formação teórico-prática do professor como intelectual?

Considerações sobre uma turma do PIBID do Curso de Pedagogia da Unioeste de Francisco Beltrão-PR

Os alunos pibidianos foram orientados, desde o início, para irem às escolas, tendo como foco a sala de aula. A vivência da sala de aula, começando pela observação e, depois, com as orientações do professor da turma, auxiliando na docência, tem possibilitado um conhecimento da escola e de seu contexto.

Para os alunos refletirem sobre o tirocínio, foram elaborados, pelos professores da universidade, dois instrumentos de registro. O instrumento de registro I refere-se a um diagnóstico geral de conhecimento do contexto educativo nos seguintes aspectos: escola, entorno escolar, projeto pedagógico, turma em que atua e supervisão (professora da escola responsável pelos alunos pibidianos). O instrumento de registro II refere-se a registro permanente das práticas em contextos educativos tais como: situações de atividades observadas/realizadas na semana, dimensões da docência a que a atividade se refere e conclusões.

Destacamos, por exemplo, do registro II de um grupo de alunos, a seguinte situação:

> **Situação 1:** Após o toque do sinal de entrada os alunos formaram de maneira rotineira suas filas, ali permaneceram até a descida da professora, que os conduziu à sala de aula. Entretanto, percebemos que a mãe de uma aluna, aproximou-se e entrou junto da filha na sala. De forma inusitada acomodou a própria filha na carteira auxiliando-a na disposição dos materiais. Sem entender direito do que se tratava a professora organizou os demais alunos até que estes permaneceram em silêncio.
> Neste instante a mãe da menina dirigiu-se à professora, entonando sua voz de um modo nada agradável, proferindo a seguinte questão:
> - Professora, vim hoje até aqui, pois quero saber quem bateu em minha filha ontem; Ela chegou em casa e disse que havia levado um tapa; Quero saber quem foi.
> Os alunos reagiram demonstrando medo e susto, e a professora pediu para que a “vítima” dissesse quem havia lhe batido e por qual motivo. A menina disse o nome da colega que a teria agredido, diante à situação a professora chamou as duas a frente junto da mãe que permanecia imóvel e com olhar ameaçador.
> Perguntou às meninas, por que não a procuraram, que tais assuntos deveriam ser resolvidos na escola, diante

> dos recursos disponíveis (diretoria, coordenação, supervisão). A mãe de modo exaltado exclamou:
> - Quase todos os dias minha filha apanha dos colegas, preciso saber o que está acontecendo.
> A professora, revertendo a situação, pediu para a menina dizer à mãe por que isso acontece, e como perde seu tempo procurando saber de tudo o que ocorre na vida dos colegas, esquecendo-se de cuidar de si mesma. Dirigindo-se à mãe falou:
> - Acho que a D. ..... não lhe conta que não sabe as letras do alfabeto, ou que não consegue ler os números, mas sabe de tudo o que ocorre na sala de aula, menos aquilo relacionado a ela.
> A mãe dirigiu-se à filha, perguntando se aquilo tudo era verdade, a menina não concordou, porém não discordou, permitindo uma interpretação afirmativa dos fatos. Após essa reviravolta da situação, a mãe ainda exclama:
> - Eu só acho professora que estou no meu direito, pois me faço presente enquanto mãe na escola, demonstrando meu interesse.
> A professora concordou, claro que de um modo irônico, enquanto toda a turma permanecia atônita. Conduziu a mulher até a porta (Alunos pibidianos da Escola Municipal Sagrado Coração).

Para escrever essa situação, o grupo de alunos pibidianos foi orientado para refazer a primeira escrita, uma vez que relatavam o fato de modo genérico. No processo de reescrita e reflexão no grupo, com a mediação de um professor da universidade, puderam compreender melhor o contexto do fato. Por exemplo, indagaram: poderia esta mãe ter entrado direto na sala de aula sem ter passado por outras instâncias na escola? O que significa uma mãe dirigir-se desta forma à professora? Estaria aí uma crise na autoridade da docência? O procedimento da professora foi correto?

Em outro registro, descreveu-se a seguinte situação:

> A professora dentro da sala de aula distribui peças do lego para que os alunos montem o que desejarem. Participaram da atividade os alunos do pré II e suas professoras. As professoras ofereceram o lego para os alunos enquanto desempenhavam outras atividades, foi uma atividade sem direcionamento, espontânea onde cada criança deveria montar o que quisesse. Em sua grande maioria montaram armas, telefones celulares e câmeras digitais. A docente intervinha solicitando aos alunos que não montassem armas, então eles inventavam algo e diziam que era o brinquedo deles para não admitir à professora que eram arminhas. Quando solicitados que montassem outras coisas, eles se negavam, não demonstravam interesse sobre o assunto (Alunos pibidianos do Centro Municipal de Educação Infantil).

Essa situação foi intensamente problematizada pelos pibidianos. Refletiram sobre a intervenção da professora e, principalmente, o que fazer quando as crianças manifestam suas vivências através do brinquedo, em específico, sobre a violência que vivenciam. Na semana anterior, o grupo tinha estudado um texto sobre os estágios do desenvolvimento psicológico da criança na teoria histórico-cultural. Com base naquele texto, fizeram a seguinte reflexão: “Esta atividade espontânea traz a ideia de jogos de papéis, pelo que as crianças podem expressar o que vivenciam através da brincadeira. Ela serve para conhecer um pouco mais sobre a realidade de cada criança” (Alunos pibidianos do Centro Municipal de Educação Infantil).

A seguir, apresentamos uma síntese de uma reunião final de um ciclo, em que estavam presentes alunos pibidianos, professores da universidade e supervisoras das escolas sobre o PIBID.

Da fala dos alunos destacamos: estamos aprendendo a “lidar” com os alunos e suas diferenças, aprendendo práticas e técnicas de “domínio de turma”; as diversas “situações” de sala de aula nos fazem relacionar com a formação no Curso de Pedagogia; na vivência com o professor aprendemos o “jeito” de explicar e de interagir com as crianças, compreendemos o comportamento das crianças e como intervir. Destacam-se, também, aprendizados sobre a rotina e as regras da escola.

As professoras supervisoras relataram a importância do PIBID por levar os alunos de licenciatura de forma permanente para a sala de aula, na busca da articulação entre teoria e prática. Destacaram que há uma aprendizagem recíproca entre alunos pibidianos e professores. Uma professora supervisora indaga: “Será que sou um modelo de professora? Sou humana, posso errar..., e é bom que os alunos percebam os meus erros e acertos”.

Esses breves relatos mostram que o estágio de longo prazo – tirocínio – tem produzido aprendizagens, dentre elas, a do conhecimento “tácito”, indispensável para a iniciação à docência.

Considerações finais

A experiência com 30 alunos do PIBID por um período de seis meses indica que o "longo prazo", com as condições materiais oferecidas pelo Programa, é importante, mas não basta. É necessário um processo permanente de reflexão conduzida pelos professores coordenadores da universidade, no sentido de superar o risco do aprender fazendo e indicar caminhos para uma formação filosófica e científica.

Destacamos um significativo avanço na nova forma de estágio na formação de professores do PIBID, entendido aqui como um novo tirocínio, quem sabe, psicofísico. Estão aqui os germes para se repensar a política de formação de professores. Ao menos na forma e nas condições materiais, o PIBID mostrou, pela experiência dos alunos pibidianos aqui relatada, um aprendizado sobre os modos e posturas do "ser" professor no contexto da escola. Conhecimentos estes nem sempre estudados na universidade. O desafio é fazer da vivência da iniciação à docência uma formação teórico-metodológica que supere o aprender fazendo, pela concepção do professor como intelectual orgânico, numa perspectiva de classe social. Neste caso, a formação teórico-metodológica depende do Curso de Graduação, cujo currículo deve ser capaz de dar conta do diverso, na unidade, enquanto síntese de múltiplas determinações.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. (2000). *Ofício de mestre*: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes.

CAPES. (2013). *Portaria 096*, de 18 de julho de 2013, Brasília, DF. Recuperado em 25, jul., 2013, de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID-1.pdf.

FRIGOTTO, G. (2001). A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis/RJ: Vozes.

GRAMSCI, A. (2000). *Cadernos do cárcere.* Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MANACORDA, M. A. (1990). *O principio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MÉSZÁROS, I. (2009). *A crise estrutural do capital.* São Paulo: Boitempo.

RUGIU, A. S. (1998). *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, D. (1998). Educação e trabalho artesanal (introdução à edição brasileira). In: RUGIU, A. S. *Nostalgia do mestre artesão.* Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2003). *Pedagogia histórico*-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados.

SENNETT, R. (2004). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O novo currículo do Estado de São Paulo e a prática pedagógica dos professores de Química

Maia, J. O.[1] & Villani, A.[1]

[1]Interunidades em Ensino de Ciências -Universidade de São Paulo, Brasil
Email: julianamaia14@usp.br; avillani@if.usp.br

Resumo

Uma nova Proposta Curricular em 2008, denominada *São Paulo faz Escola,* marcou o cenário do ensino público no Estado de São Paulo. Mas, o que era uma Proposta ganhou materialidade curricular através dos Cadernos [do professor e do aluno] do Estado (CE). Posto isso, lançamos a seguinte questão: como se (re) estruturaram as práticas dos professores de Química após a chegada desse material que é distribuído para os professores e alunos? Para responder esse questionamento, entrevistamos 11 professores de química do município de São Paulo que atuam em escolas públicas. Os dados foram analisados a partir das ideias de violência primária e violência secundária de Aulagnier (1975), e dos patamares de aprendizagem de Villani e Barolli (2000). A partir dos resultados obtidos verificamos que as maneiras pelas quais os CEs se inserem na prática pedagógica do professor dependem de alguns elementos, tais como contexto do ensino, concepções de formação e demandas dos alunos. Percebemos que a introdução dos CEs criou uma perturbação na ação pedagógica, enquanto que o Livro Didático ainda representa o conhecimento científico escolar. Ficou evidente que a sala de aula não é espaço neutro, pelo contrário, é um espaço cheio de confrontos de pontos de vista, de identidades, de valores e de percepções. Podemos concluir que independentemente do que for imposto aos professores, eles buscarão atalhos que lhes permitam satisfazer suas demandas.

Palavras-chave: currículo; ensino de Química; ensino médio, prática pedagógica

1 Introdução

Um evento que marcou o cenário do ensino público no Estado de São Paulo foi a elaboração de uma nova Proposta Curricular em 2008, denominada São Paulo faz Escola. Dentre as justificativas para sua implementação, a secretária da Educação do Estado de São Paulo daquela época, Maria Helena Guimarães de Castro, afirma:

> A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa **tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo**. (São Paulo, 2008a, p.5, grifo nosso).

Um dos princípios da Proposta é centralizar por meio de um currículo único ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas assegurando a todos uma base comum de conhecimentos e competências para que as escolas funcionem de fato como uma rede. Tal proposta se consolida em 2010 através dos Cadernos do Estado (CE) destinados aos Professores e aos Alunos. São materiais específicos por disciplina, por série e por bimestre.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O Caderno do Professor apresenta situações de aprendizagem especificando detalhadamente a dinâmica de sala de aula: tempo previsto para cada aula; conteúdos e temas; competências e habilidades; métodos e estratégias de ensino; recursos e avaliação. O Caderno do Aluno também apresenta situações de aprendizagem, mas, com espaços em branco para que os alunos respondam às questões no próprio Caderno. É importante salientar que o Caderno do Aluno não traz os conceitos teóricos comumente apresentados nos livros de Química do Ensino Médio, mas expõe roteiros de atividades com leitura e análise de textos, atividades com construção e interpretação de gráficos e tabelas, roteiros de experimentação, lista de exercícios, sugestões de pesquisa individual, desafios, bem como, sugestões de *links* (internet) e livros.

No caso particular da Química, a disciplina está dentro da temática de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. O Caderno do Professor está amparado nos conceitos de competências e habilidades na tentativa de promover o desenvolvimento da cultura científica e garantir, na preparação dos jovens no Ensino Médio, uma efetiva apropriação das ciências como qualificação pessoal, e não apenas como ilustração cultural. Em relação ao conteúdo de Química, este material está estruturado sobre o tripé: **transformações químicas, materiais e suas propriedades e modelos explicativos**.

O estudo da Química inicia-se a partir dos aspectos macroscópicos das transformações químicas caminhando para as possíveis explicações em termos da natureza da matéria dos fenômenos estudados. Segundo os autores responsáveis por esses Cadernos, tal estrutura estaria respeitando o nível cognitivo do aluno e a aprendizagem seria menos mecânica e mais significativa. Ao contrário de muitas sequências didáticas apresentadas em livros comumente utilizados no Ensino Médio em que valorizam os aspectos microscópicos e abstratos exigindo que o aluno compreenda uma possível explicação microscópica para propriedades macroscópicas dos materiais antes mesmo de conhecer fatos químicos (São Paulo, 2008b).

Vale a pena esclarecer que esse novo currículo provocou reações diferentes: para alguns ele promoveria o avanço e a consolidação do Ensino público no Estado de São Paulo e, para outros, constituiria um recuo por limitar a liberdade e iniciativa do professor.

Além desses Cadernos, outro material também faz parte da sala de aulas dos professores de Química: o Livro Didático (LD). Enquanto o governo do estado de São Paulo envia para as escolas os Cadernos dos Professores e Alunos, o governo federal envia livros escolares para subsidiar o trabalho pedagógico do professor. É visível que temos dois níveis governamentais preocupados com o ensino, mas que parecem não trabalhar juntos. O resultado desse desencontro se reflete no cotidiano da escola, por meio principalmente da dificuldade de utilização dos materiais.

Posto isso, lançamos a seguinte questão: como se (re) estruturaram as práticas dos professores de Química após a chegada dos Cadernos do Estado?

2 Metodologia

O presente trabalho foi orientado por uma abordagem qualitativa de acordo com Bogdan e Biklen (1999). Com o objetivo de buscarmos resposta para a questão de pesquisa entrevistamos 11 professores de Química da escola pública da cidade de São Paulo. Os encontros ocorreram individualmente entre 2011 e 2012 em dias e horários de conveniência para os entrevistados.

A pesquisadora elaborou com antecedência um roteiro para nortear a discussão de tópicos de interesse de estudo. De forma geral, ela propôs aos professores que falassem sobre sua atuação docente, desde o planejamento das aulas

(especiais e rotineiras) até a realização e avaliação, destacando os momentos antes e depois da chegada dos Cadernos do Estado. Nesta pesquisa, nos referimos somente ao Caderno do aluno, pois, os professores em seus relatos só fizeram menção a esse material, não comentando, portanto, sobre o Caderno do professor. Para registrar as entrevistas utilizamos gravação em áudio.

Os dados foram analisados utilizando em parte a orientação das ideias dos patamares de aprendizagem propostos por Villani e Barolli (2000) e dos conceitos de violência primária e violência secundária de Aulagnier (1975).

3 O Referencial Teórico

Apresentaremos de maneira sintética o referencial teórico que utilizaremos para analisar as falas dos professores sobre o uso do LD e dos Cadernos em sua maneira de ensinar. Ele é constituído por um conjunto de níveis fundamentais que expressam a dependência do professor em relação aos dois materiais didáticos. Frente à tarefa de ensinar um determinado conteúdo de Química, o professor pode encontrar-se em diferentes situações, que foram sintetizadas em analogia com os patamares de aprendizagem (Villani e Barolli, 2000) e aos conceitos de violência primária e secundária propostos por Aulagnier (1975).

Podemos então, entender a relação do professor com os dois materiais didáticos como interpretável com seis categorias, a saber:

1- Rejeição direta (RD), na qual há uma negação da contribuição do material distribuído para o exercício da docência;

2- Demanda passiva com intervenção secundária (DP-IS), na qual a dependência do professor em relação ao material, não somente é ampla, mas também é sem expectativa de mudança progressiva. A rotina estabelecida é definitiva e, de alguma forma, sufocante.

3- Demanda Passiva com intervenção primária (DP-IP): neste caso, apesar da dependência ampla, o material didático satisfaz o professor e constitui o sustento fundamental de sua ação didática. Com o tempo a dependência tende a diminuir ou a cristalizar-se, mudando de categoria.

4- Aprendizagem Ativa com intervenção secundária (AA-IS): o professor tende a tornar-se mais flexível em sua utilização do material didático, mas está em conflito e somente em parte satisfeito.

5- Aprendizagem Ativa com intervenção primária (AA-IP): o material didático fornece as diretrizes gerais e o professor o organiza e o articula de maneira pessoal. Trata-se do caso mais produtivo de colaboração entre um esquema a priori e uma aplicação contextualizada.

6- Pesquisa Criativa (PC): é a situação de plena autonomia do professor, que elabora seu material didático, inclusive re-interpretando as diretrizes curriculares de acordo com as necessidades dos alunos.

4 Resultados e Discussão

A utilização dos esquemas dos patamares da aprendizagem e dos conceitos de violência primária e secundária nos permitiu ter uma visão geral dos 11 professores no que se refere às relações subjetivas com os LDs e às correspondentes mudanças com a chegada dos CEs. De fato, o que foi classificado foi a relação mais estável do

professor com o LD e os CEs. Cabe destacarmos que o professor Mateus encontra-se em duas situações bastante diferentes e estáveis com turmas diferentes. Dessa forma contabilizamos 12 professores. Durante as entrevistas os professores fizeram referências aos CEs e aos LDs no sentido de situá-los quanto à maneira como esses materiais têm apoiado a organização de suas aulas. Há que se destacar que os professores dividem-se quanto ao entendimento da exigência que a escola faz para utilização do material, ou seja, alguns professores se declararam obrigados a usá-lo, enquanto outros não (Tabela1).

Tabela 1- Patamares constantes dos professores em relação ao LD antes e depois do CEs.

Professor	Início da docência	Relação com LD antes do CE	Relação com LD depois do CE	Relação com CE	Contexto de ensino
Lúcia	1994	DP-IP	**AA-IP**	AA-IP	Declara-se obrigada a usar o CE
Antonia	1997	AA-IP	**AA-IS**	AA-IS	Declara-se obrigada a usar o CE
João	1997	DP-IP	**RD**	**DP-IS**	Declara-se obrigado a usar o CE
Teresa	2011	DP-IP	**AA-IP**	AA-IP	Não se declara obrigada a usar o CE
Ana	1994	AA-IP	AA-IP	AA-IP	Não se declara obrigada a usar o CE
Rita	2001	DP-IP	**AA-IP**	AA-IP	Não se declara obrigada a usar o CE
Marcus	1999	AA-IP	AA-IP	**RD**	Não se declara obrigado a usar o CE
Pedro	1989	DP-IP	DP-IP	**RD**	Não se declara obrigado a usar o CE
Maíra	2009	DP-IP	**AA-IP**	AA-IP	Não se declara obrigada a usar o CE
André	2002	DP-IS	**DP-IP**	DP-IP	Não se declara obrigado a usar o CE
Mateus-1	2003	PC	PC	PC	Não se declara obrigado a usar o CE
Mateus-2	2003	DP-IS	DP-IS	**RD**	Não se declara obrigado a usar o CE

Analisando os dados apresentados na Tabela 1, observamos que nove dos onze professores entrevistados apresentam uma relação primária com o LD antes da introdução dos CEs. Isso nos remete a um cenário do ser cuidado/ser inserido na Cultura, pelo discurso do Outro, como proposto por Aulagnier (1975). O LD é colocado (parafraseando a autora) “na posição daqueles que comentam, predizem e acalentam o conjunto das manifestações “dos professores”, bem como na posição de representantes de uma ordem da qual enunciam as leis e as exigências” (p. 130).

Para Aulagnier, a função materna, na estruturação psíquica do infans, configurar-se-ia como porta-voz, tanto no sentido de representante das exigências da ordem exterior, como, enquanto prótese do conjunto das manifestações do infans (p. 130). O LD teria assim a função de representar as exigências da disciplina científica, garantindo a adequação do conteúdo ensinado, e como 'muleta' que sustenta as atividades do professor. Uma violência primária "tão radical quanto necessária" à inclusão dos 'professores' na ordem do discurso científico.

Essa relação primária dos professores com o LD fica clara em seus relatos:

> *Eu vou de acordo com o livro didático, eu sigo a sequência do livro didático. [...] Faço leitura e um resumo dele e utilizo para aula. Vou selecionando o que está lá, as definições, os exercícios... (Excerto da entrevista com Teresa).*

> *Eu tinha muito medo do aluno fazer uma pergunta e eu não saber responder. Esse era meu desespero. Então, eu pegava vários livros. O livro que me desse maior clareza, com um determinado assunto, eu o adotava. Minhas aulas estão na mesma sequência do livro. Eu acho que é uma sequência coerente de aprendizagem e também aprendi dessa forma e acho que fica mais fácil de meu aluno entender também o assunto. (Excerto da entrevista com Lúcia).*

Isso pode ser interpretado como sugerindo que antes da introdução dos CEs esses professores estavam satisfeitos com suas práticas e davam conta de introduzir seus alunos na cultura científica, pois a relação primária indica uma acomodação entre o professor e o LD. Ainda analisando essa relação notamos também outra característica: a forte presença da Demanda Passiva, que envolve oito dos doze casos considerados. Isso complementa a observação anterior sugerindo que o LD era considerado como um vínculo muito forte que não deixava muito espaço para iniciativas na condução da prática docente. Encontramos seis casos em um patamar estável de DP-IP. Isto é, embora os professores sejam fortemente dependentes do LD, é essa relação que constitui o sustento fundamental de suas atuações didáticas.

Cabe salientarmos que encontramos um único caso classificado no patamar mais envolvente. O professor Mateus na sua situação mais comum parece atuar no patamar de PC, apresentando uma autonomia em relação ao LD e desempenhando sua atuação didática de acordo com um roteiro original, pelo menos de acordo com seu relato.

> *Bem, então eu faço um misto desses materiais (LD, artigos, vídeos, experimentos) me aproprio de algumas propostas do Caderno ou do livro e gero outras coisas. Eu procuro trabalhar primeiro com leitura e artigos, segundo utilização de vídeos e por último, a exposição. (Excerto da entrevista com Mateus).*

Observamos também que não há professores no patamar de RD em relação ao LD, indicando que ninguém recusa sua orientação no exercício da docência.

Após a introdução dos CEs nas escolas ficou evidente que este material criou uma perturbação na ação pedagógica dos professores. Essa situação provocou mudanças nas relações já constituídas com o LD e estabeleceu relações com CEs.

Quanto à relação do professor com CE, notamos que surge o patamar de RD. Isto é, três professores não utilizam esse material nas suas aulas: eles permaneceram com a mesma relação anterior com o LD. Na visão desses professores os CEs não são capazes de inserir o aluno na cultura científica, como podemos observar na entrevista com Pedro:

> *Eu não uso, sinceramente. Pode gravar aí, eu não uso. Eu não uso, é uma porcaria. Já tive a paciência de abrir todos os módulos, todas as séries e não vi nada de enriquecedor ali. [...] Esse material não prepara o aluno para o vestibular e muito menos para o conhecimento químico porque é muito superficial.*

Outro fato foi o aparecimento de um caso de AA-IS: com a chegada obrigatória dos CEs, a professora Antonia conseguiu reorganizar sua prática somente em parte, revelando certa insatisfação. Essa presença de intervenção secundária representa um excesso, "prejudicial e nunca necessário para o funcionamento do Eu" (Aulagnier, 1975,

p.38). Ou seja, a escola impõe ao professor uma escolha, um pensamento motivado pelo desejo dela, gerando dessa forma, uma dificuldade de o professor desenvolver sua prática com criatividade.

> *Mas, voltando ao CE, a escola cobra e eu sou obrigada a seguir esse material [CE]... Esse CE não aprofunda muito, só dá o básico mesmo. Acho que eles saem daqui com o conteúdo aquém do que deveria. Isso me deixa muito sentida. (Excerto da entrevista com Antonia)*

Também nos chama atenção o patamar de DP-IS: professor João aceitou passivamente o CE aplicando-o sem muita participação, inclusive passando a rejeitar o LD porque a escola exigia o uso somente do CE. Essa situação é ainda mais drástica que a anterior, pois o professor não consegue reconhecer no CE possibilidades de desenvolvimento para sua prática de sala de aula.

> *Segundo o diretor temos que usar [os CEs] porque é um diferencial da escola [...] Eu visto a camisa porque é o meu trabalho, mas o meu valor é outro. Tenho que seguir esses Cadernos sem a possibilidade de fazer outra coisa, tenho que seguir as ordens, mas, esse não é o modelo de aprendizagem que acredito que vai dar certo. (Excerto da entrevista com João)*

Os dados da pesquisa ainda revelaram que a introdução dos CEs provocou o aumento do número de professores atuando no patamar de AA-IP. Isso aponta para o reconhecimento, por parte dos professores, da possibilidade de colaboração do LD nas suas aulas. Percebemos também que houve uma diminuição do patamar de DP-IP. E apenas um professor passou a recusar o LD em sua prática devido à exigência da escola.

5 Considerações Finais

A análise revelou que a entrada dos CEs nas escolas causou efeitos diferentes nas práticas dos professores que, de alguma forma, utilizaram ou não esse recurso didático. Podemos afirmar, mediante os dados, que cinco professores evoluíram na organização de suas aulas, ou seja, a chegada dos CEs (de forma obrigatória ou não) contribuiu para tornar mais elaborado o planejamento de suas aulas.

Identificamos que a chegada dos CEs não modificou a prática de cinco professores, sendo estes rejeitados ou utilizados como mais um recurso para complementar as aulas. Apenas dois professores regrediram na sua atuação didática, no sentido de se sentirem amarrados aos CEs e sem possibilidade de satisfazerem suas próprias demandas.

Ao contrário dos resultados do trabalho de Tavares (2009) que aponta que esse novo currículo diminui o papel do professor enquanto estruturador da sua prática pedagógica, parece que o CE, imposto ou não nas escolas, tenha provocado um avanço na organização das aulas dos nossos professores ou, pelo menos, não tenha prejudicado seu desempenho docente. Para podermos generalizar esses resultados temos que ter presente que maioria dos professores entrevistados apresentava certa familiaridade com o conhecimento científico, provavelmente maior do que a da média dos professores do Estado de São Paulo.

Em nossas interpretações, o desempenho de nossos professores foi facilitado, pois sua formação científica os tornou capazes de lidar com os CEs sem serem desestruturados pelas suas novidades, mesmo com um processo de mudança curricular pouco preparado e pouco negociado, como pudemos deduzir da fala de nossos professores. De fato, durante as entrevistas eles não mencionaram qualquer tipo de auxílio, por parte das escolas ou das Diretorias de Ensino ou da Secretaria de Educação, que facilitasse a utilização dos CEs.

Referências:

Aulagnier, P (1975). *A violência da interpretação*. Do pictograma ao enunciado. Rio de Janeiro: Imago.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1999). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação (2008a). *Proposta curricular do Estado de São Paulo*: Química / Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. (2008b). *Caderno do professor*: química, ensino médio - 1ª série, 2º bimestre. São Paulo: SEE.

Tavares, L.H.W. (2009). Analisando a autonomia do professor na nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Química. *Revista Ciência em Tela*, 2(1), 1-10.

Villani, A. & Barolli, E. (2000 setembro). Interpretando a Aprendizagem nas salas de aula de Ciências. *Anais do Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.* Caxambu, MG, Brasil, 23.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA MAGISTRATURA: UM DEBATE CURRICULAR

Oliveira, M. da S.[1]; Borges, L. F. F.[2]

[1]Universidade de Brasília, Brasil
[2]Universidade de Brasília, Brasil

Resumo

Este artigo resulta da pesquisa "Formação docente no âmbito da magistratura: um debate curricular", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, inscrita na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação. Integra os trabalhos orientados a partir do Grupo de Pesquisa Currículo: concepções teóricas e práticas educativas. A práxis foi o vetor do debate crítico, reflexivo e teórico-prático, guiado pela filosofia da práxis, conforme Vázquez (2011). A problemática observada foi traduzida na questão: Quais conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos, que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, são demandados na ação do docente-magistrado? O objetivo principal foi analisar os conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, demandados na ação pedagógica do docente-magistrado. A metodologia incluiu: estudo de campo, investigação empírica, análise documental, pesquisa bibliográfica, uso de questionários com questões abertas e fechadas, respondidos por cinquenta e três docentes-magistrados e realização de três entrevistas com três magistrados-gestores atuantes nas Escolas Judiciais de Magistraturas brasileiras. Com análise predominantemente qualitativa, o estudo apontou um currículo integrado por saberes docente-judicante, oficial, prescrito, flexível, contextualizado nas necessidades formativas do docente-magistrado, organizado por competências pedagógicas específicas (matéria de ensino) e transversais permeadas por dimensões técnica, estética, ética e política. Os eixos teórico-práticos foram: Docência na Magistratura e Currículo da Formação Docente.

Palavras-chave: docência na magistratura; saberes dos docentes-magistrados; currículo da formação docente.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

O propósito aqui é de apresentar os resultados da pesquisa "Formação docente no âmbito da magistratura: um debate curricular" que teve como objetivo analisar os conhecimentos acadêmicos, profissionais e pedagógicos que compõem o currículo da formação continuada em serviço no âmbito da magistratura, demandados na ação pedagógica do docente-magistrado. Orientado na práxis, o estudo sustentou-se na abordagem crítica, reflexiva e teórico-prática, na concepção de trabalho docente como atividade que, com base nas interpretações de Vázquez (2011), é produto e produtor das ações e práxis humanas.

A pesquisa caracterizou-se como: bibliográfica, documental e empírica – de campo com apoio metodológico de Moroz e Gianfaldoni (2006); Gil (2011), Bastos e Keller (1992). Integrou análises quantitativa e qualitativa (predominantemente) – com inspiração em Santos Filho (2002) e utilização de técnicas propostas por Bardin (2011) no trabalho de Günther (2003).

Na análise, a opção foi a tese da união ou da integração entre procedimentos qualitativos (informações de caráter mais subjetivo, interpretativo) e quantitativos (de valor mais estatístico), com base em Santos Filho (2002). Nesse percurso, a objetividade consistiu em, conforme Freixo (2011, p.152-3), demonstrar a subjetividade pela objetivação, com apresentação dos resultados das análises por meio de esquemas que explicitaram os efeitos imersos na subjetividade.

A pesquisa apontou a necessidadede um currículo integrado para a formação do docente-magistrado, pautado em conhecimentos dos contextos acadêmico-profissionais. Isso foi possível com as contribuições dos referidos atores e, entre outros, dos seguintes pesquisadores: Borges (2011), Fragale Filho (2010), Freire (2011), Guimarães (2012), Imbernón (2009), Rios (2010), Sacristán (2000), Santomé (1998), Tardif (2012), Vázquez (2011), Veiga (2010).

2 Docência na magistratura

A profissão docente demanda formação específica para a práxis do saber ensinar. Essa é a defesa de pesquisadores, como: Pimenta e Anastasiou (2011), ao tratarem sobre docência no ensino superior; Veiga (2010, p. 14) ao questionar o tipo de formação do professor atuante no ensino superior e analisar "[...] a visão reducionista do artigo 66 da lei 9.394/96, que situa a formação docente como "preparo" para o exercício do magistério superior [...]"; Santos (2011) que, em pesquisa sobre a docência no ensino jurídico, conclui que a formação didática e pedagógica do bacharel é uma necessidade para a docência. Tal formação visa garantir uma base didático-pedagógica na ação do docente-magistrado, cujos perfis acadêmicos, pedagógicos e profissionais foram resumidos com as seguintes características:

Quadro 1 – Perfil dos docentes-magistrados participantes da pesquisa

Características	Quantidade
Homens	42 de 48
Faixa etária 30-41	19 de 48
Faixa etária entre 41-50	19 de 48
Justiça estadual	25 de 48

Justiça federal	23 de 48
Graduação em Direito	48 de 48
Pós-graduados	47 de 48
Especialistas	23 de 48
Mestres	23 de 48
Doutores	19 de 48
Docentes em faculdades	38 de 48
Docentes em Escolas Judiciais e de Magistratura	32 de 48
Docentes há mais de 10 anos	30 de 48
Acumulam a docência com a magistratura há mais de 10 anos	26 de 48
Consideram-se docentes por vocação	33 de 48

Fonte: Oliveira (2014) – conforme pesquisa empírica.

Conforme Bolivar (2002), a docência, como uma profissão, exige a definição de uma identidade própria que identifique os sujeitos pertencentes a um grupo profissional. Isso pressupõe que: "O conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de contexto concreto" (IMBERNÓN, 2009, p.113).

A identidade do docente-magistrado é espaço de duplo desenvolvimento: do juiz (no papel de professor) e do professor (no papel de juiz). Essa especificidade implica ganho social nos espaços acadêmicos e na sociedade de modo geral, pois o docente-magistrado tem seus conhecimentos renovados e sua identidade delimitada com os saberes da prática judicante, o que é essencial à formação dos futuros profissionais *operadores do direito*. Em defesa disso é o texto de Menezes (2000, p.4), ao externar que: "O Juiz Professor é responsável pela formação de advogados que amanhã estarão militando nas Varas [...]". Assim, na formação judicial, foi verificado que: "O magistério contribui eficazmente para que o magistrado decida com maior conhecimento do saber jurídico. Isto porque, quem mais aprende em sala de aula é o professor! [...]." (Docente-magistrado21 JF-DF).

Nesse sentido, Fragale Filho (2010, p. 103) define o professor ideal como aquele que: "[...] possui completo domínio sobre os aspectos centrais de seu *ethos* profissional: a *expertise* do saber abstrato associada à experiência profissional [...]". Para isso, é relevante a formação do docente-magistrado para a prática curricularde forma integrada, interdisciplinar, tratando a ética como tema transversal, como recomenda Guimarães (2012).

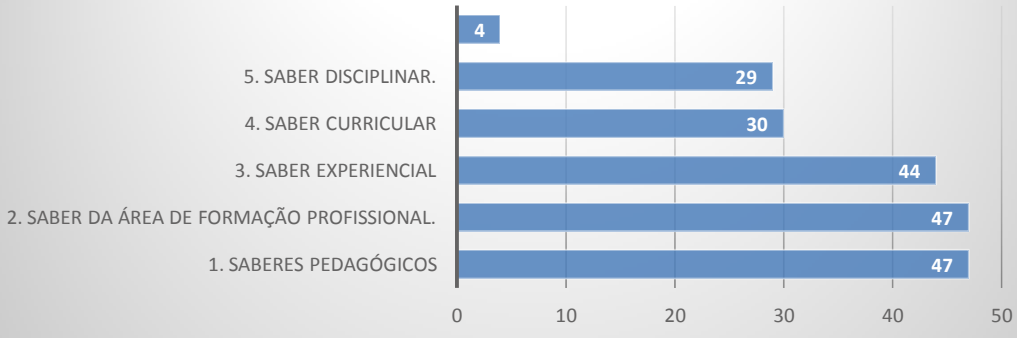
3 Saberes e competências dos docentes-magistrados

O saber docente é forjado na formação inicial e continuada, muitas vezes, nos momentos que oportunizam a constituição dos conhecimentos profissionais específicos da docência. Isso exige um currículo que defina o perfil do professor que se pretende formar. Esse ideário se fez presente nas falasdos docentes-magistrados ao consideraram que a docência implica: "Conhecimentos dogmáticos, éticos, pedagógicos e interdisciplinares [...] o que se traduz também em decisões judiciais mais claras, objetivas e atualizadas, com a doutrina e a jurisprudência." (Docente-magistrado2 JF-RN)."Ética, consciência da função e do Poder em que atua, na atualização da dogmática constante e

adotar as boas práticas."(Docente-magistrado30 JE-RO)."[...] ênfase aos conteúdos transdisciplinares, [...]."(Docente-magistrado38 JF-MG). "[...] técnicas de comunicação aplicadas a docentes, técnicas de estudos de caso, técnicas de negociação. [...]." (Docente-magistrado48 JE-RJ).

É possível depreender das falas dos sujeitos da pesquisa que o currículo da formação do docente-magistrado demanda conhecimentos diversose plurais como expõe Tardif (2012). O gráfico 5 demonstra dados sobre isso.

Gráfico 5 - Saberes necessários à docência na magistratura



Total de participantes da pesquisa: 53. Total de participantes que não responderam esta questão: 0. A maioria dos participantes marcou mais de um item .

Fonte: Oliveira (2014).

Conforme Tardif (2012), os saberes categorizados no gráfico 5 são basesda atividade docente. São eles: Saber da formação profissional (pedagógicos)- inerentes às ciências da educação e à ideologia pedagógicaoriundos das instituições de formação de professores. Saber disciplinar – integrados nas universidades, nas disciplinas. Saber curricular – a cultura, conteúdos, discursos, objetivos, métodos, saberes sistematizados nos programas escolares que os professores devem aplicar. Saber experiencial – validado no cotidiano do trabalho, pela experiência, no conhecimento do meio. Além desses, outros 4 saberes foram citados pelos docentes-magistrados: o saber da "inteligência emocional", o "saber filosófico", "habilidades inerentes à proposta pedagógica" e "boas práticas".

Com base na pesquisa, os saberes dos docentes-magistrados foram categorizados como: Saberes específicos da profissão docente - fundamentos pedagógicos, didáticae outros - e saberes do (para o) trabalho judicante-jurídico - da matéria de ensino, relacionado nos programas curriculares no meio judicial e jurídico. Foram identificados como saberes de caráter inter, transdisciplinar etransversal permeado por dimensões técnica, estética, ética e política. Importante salientar esse dado da pesquisa para o fato de que os conhecimentos e competências pedagógicas não substituem os necessários conhecimentos da especificidade jurídica, cuja formação e experiência profissional agregam valor à prática docente.

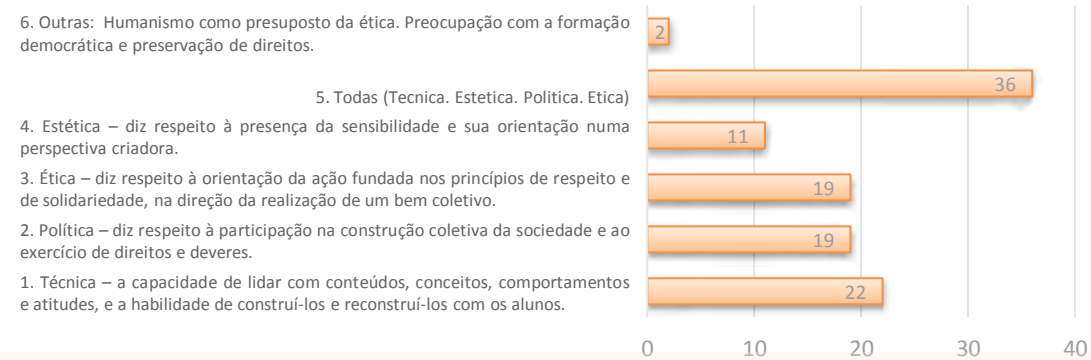
3.1 Competências dos docentes-magistrados

Com apoio em Imbernón (2009), o conhecimento pedagógico produzido pelo professor tem vínculo direto com a ação dele em cada contexto profissional. De acordo com o referido autor, os professores devem ser formados para desenvolverem competências para exercerem a docência com vistas à emancipação dos educandos. Nesse sentido, a nossa compreensão do conceito de competência aqui é que a:"Competência é a tomada de iniciativa e o assumir de

responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais". (ZARIFIAN, 2003, p.137). Trata-se de elaboração mental complexa que ultrapassa o âmbito da técnica e que atendea ação humana.

O desenvolvimento dos docentes-magistrados "[...] não se limita apenas a identificar as competências necessárias do professor para que sua relação com os alunos seja mais eficaz [...]". (IMBERNÓN, Ibid., p. 112). Deve-se ir além disso, motivá-lo para agir a serviço da emancipação dos sujeitos educacionais. Logo, definir competências para a atividade docente, com base em Tardif e Lessard (2011), requercompreender que ensinar implica uma complexidade de saberes e atividades. Reguer, ainda, considerar a dimensão imaterial, da "amorosidade", com base na perspectiva crítica que advém de Freire (2011), para quem o trabalho do professor tem um caráter existencial e espiritual. Assim, os atores pesquisados externaram que: "[...] basicamente, os juízes que lecionam em sua maioria o fazem por amor [...]."(Docente-magistrado26 JE-PR). "[...] não basta apenas a razão - será necessário, ainda, e em várias situações, o uso da emoção."(Docente-magistrado21 JF-DF). É um trabalho que possibilita: "Crescimento humano e espiritual." (Docente-magistrado51 JE-SP). O gráfico 7, abaixo, sintetiza os resultados da pesquisa.

Gráfico 7 - Dimensões das competências do docente-magistrado



Total de participantes: 49. Total de participantes que não responderam esta questão: 4. A maioria dos participantes marcou mais de um item

Fonte: Oliveira (2014), com base nos dados da pesquisa empírica.

As respostas dos protagonistas da pequisa indicaram que é relevante considerar na composição curricular para a formação do docente-magistrado os saberes advindos de quatro dimensões da competência categorizadas por Rios (2010), descritas no gráfico 7. Os atores da pesquisasinalizaram, ainda, mais duas outras dimensões orientadoras do trabalho que realizam: "Humanismo como pressuposto da ética." (Docente-magistrado38 JF-MG). "Preocupação com a formação democrática e preservação de direitos". (Docente-magistrado41 JE-SP). Assim, compreende-se que é na integração dos "saberes *para* ensinar e *a* ensinar" (RIOS, 2010, p. 93) que faz sentido um currículo para a formação dodocente-magistrado.

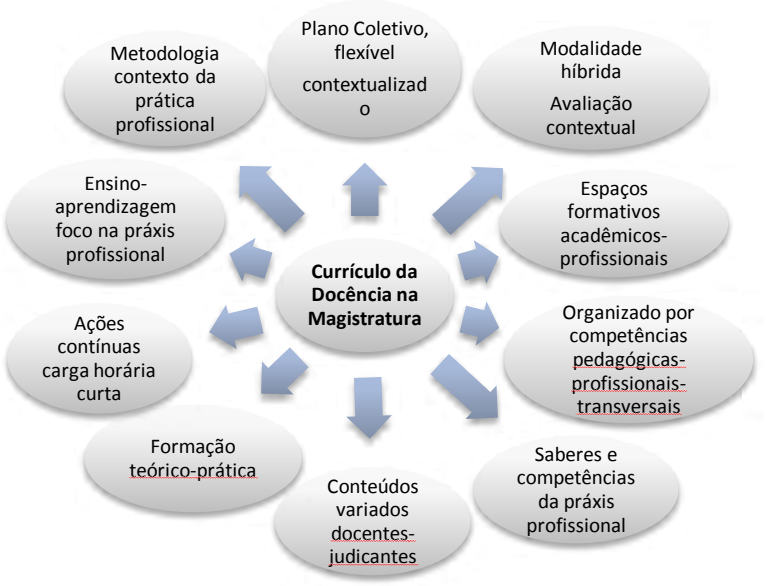
4 Currículo para a formação dos docentes-magistrados

A obra referenciada de Sacristán (2000) identifica que o "currículo" tem significados variados que compreendem documentos e as relações estabelecidas entre sujeitos reais. Com orientação nos resultados da pesquisa e nas reflexões do referido pesquisador, o currículo prescrito, o que ocorre por meio dos documentos oficiais que orientam a educação nacional e as propostas curriculares dos sistemas de ensino, é um instrumento relevante para orientar a formação do docente-magistrado; pois, mais que indicação teórica, consiste em uma reflexão que parte da práxis dos docentes-magistrados.

Conforme Silva (2003), o currículo, centro das atividades escolares, numa perspectiva crítica, é compreendido como resultado de determinada seleção feita por quem detém o poder. Na magistratura, os dados da pesquisa empírica apontam que o currículo da formação do docente-magistrado deve ser pensado, organizado e praticado com contribuições dos professores, perspectiva essa que também encontra eco na concepção de integração curricular de Santomé (1998), a partir da união de conhecimentos e ações pedagógicas.

Nas respostas dos docentes-magistrados, o currículo da docência na magistratura deve integrar saberes para ensinar: avaliação; conhecimento didático-pedagógico e outros. E ossaberes aensinar: relacionados à matéria específica do ensino profissional e acadêmico, tais como: Direito Constitucional, Direitos Humanos, Psicologia Forense, entre outros. Ou seja, conhecimentos de natureza: profissionais (pedagógicos/acadêmicos-profissionais), disciplinares, curriculares, experienciais e transversais (ética, humanismo e outros). A conexão dessessaberes da formação acadêmica e profissional demanda, concordando com Borges (2011), uma formação que se concretiza em um projeto curricular que não pode ser individualizado, mas de forma coletiva. A figura 1 apresentamais elementos para a práxis desse currículo.

Figura 1 –Currículo da formação do docente-magistrado



Fonte:Oliveira (2014) –com base nos resultados da pesquisa empírica.

Esse currículo, num modelo integrado, conforme Santomé (1998) tem o foco no desenvolvimento dos estudantes (nesse caso docentes-magistrados). Em tal ação, são fundamentais o protagonismo e a autonomia dos professores para o melhor direcionamento curricular do próprio processo formativo.

5 Conclusão

Depreede-se do trabalho empírico que a docênciapor magistrados é atividade necessária e relevante. Na compreensão dos atores da pesquisa, o currículo da formação docente na magistratura tem relevo na correlação de saberes dos cenários profissional e acadêmico e na sociedade de forma ampla.

A pesquisa aponta a necessidade de um currículo oficial, prescrito, flexível, interdisciplinar, contextualizado nas necessidades formativas dos docentes-magistrados com a indispensável conexão de saberes docentes e judicantes e que deve concretizar-se na prática dos professores, com a finalidade de constituição de um perfil docente cujas competências tenham bases na (e para a) práxis docente, no sentido de transformação, como expõe Vázquez (2011), de forma a integrar saberes para ensinar e a ensinar, contemplando ainda as dimensões técnica, estética, política e ética da competência na visão de Rios (2010) e demais educadores que se posicionam nessa direção.

Por fim, considerando possíveis contribuições dessa pesquisa para o necessário debate sobre as questões da formação do docente-magistrado no Brasil, identificam-senos estudos curriculares espaços profícuos de interlocução com os sujeitos, com o campo empírico, acadêmico e profissional que contribuirão para a qualificação gradativa desse processo formativo. Um início de conversa que poderá servir de bússola para orientar o currículo da formação dos referidos formadores.

Referências:

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; LDA.

Bastos, C. L. &KELLER, V. (1992). *Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

Bolivar, A. (2002). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Antônio Bolivar (Dir.); tradução de Gilson César Cardoso de Souza. - Bauru, SP: EDUSC.

Borges, L. F. F. (2011). *Um currículo para a formação de professores*. In: Veiga, I. P. A.; Silva, E. F. da (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!*Campinas: Papirus.

Fragale Filho, R. (2010). *Aprendendo a ser juiz: a contribuição de uma escola judicial*. Revista Ética e Filosofia Política, n. 12, v. 2, jul. Disponível em: <http:/www.ufjf.br/ ética e filosofia/files/2010/06/12_2_fragale5.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2013.

Freixo, M. J.V. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos Métodos e Técnicas*. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget

Freire, P. (2011). *Educação e mudança*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Gil, A. C. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Guimarães, M. A. B. (2012). *Formação e aperfeiçoamento da magistratura brasileira: uma dimensão curricular na busca pela humanização efetiva no Poder Judiciário*. Revista Justiça e Educação, v. 1, n. 1, jul.-dez.

Günther, H. (2003). *Como elaborar um questionário*. Brasília: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia Ambiental. (Série Planejamento de pesquisa nas Ciências Sociais, nº 1).

Imbernón, F. (2009). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 7ª ed. - São Paulo: Cortez.

Menezes, J. R. de. (2000). *As virtudes do Juiz professor de Direito*. Disponível em: <http://rafaeldemenezes.adv.br/artigo/As-Virtudes-do-Juiz-professor-de-direito/23>. Acesso em: 25 jul. 2013.

Moroz, M.; Gianfaldoni, M. H. T. A. (2009). *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro.

Oliveira, M. da S. (2014). *Formação docente no âmbito da magistratura: um debate curricular*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. das G. C. (2011). *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Rios, T. A. (2010). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.

Santos Filho, J. C. dos. (2002). *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático*. In: Santos Filho, J. C. dos; Gamboa, S. A. S. (Org). *Pesquisa educacional:quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; v.42. p.13-59.

Santos, E. S. (2011). *Educação jurídica no Brasil: gênese histórica e suas repercussões pedagógicas*. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.com.br/tede/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=337&processar=Processar>. Acesso em: 02 mar. 2013.

Silva, T. T. (2003). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* São Paulo: Papirus.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes.

_____; lessard, C. (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. São Paulo: Vozes.

Vázquez, S. A. (2011). *Filosofía da praxis*. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO);São Paulo: Expressão Popular.

Veiga, I. P. A. (2010). *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus.

Zarifian, P. (2003). *Objetivo da competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ESPETACULOS ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Weber, D.[1]

[1]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil / Universidade do Minho, Portugal

E-mail dorcasjweber@gmail.com

Resumo

O ensino de arte brasileiro, registrado sob a disciplina "Artes" no currículo da Educação Básica desde meados dos anos 1990, tem se caracterizado, em grande parte, por atividades que recordam e decoram festividades e datas comemorativas. O histórico desta disciplina escolar apresenta uma série de ações e metodologias que, ao longo dos anos, definiram momentos distintos e marcantes. Estes, por sua vez, deixaram rastros que hoje mesclados caracterizam grande parte das práticas do atual ensino de arte escolar. Evidentemente que os debates e pesquisas acadêmicas mais recentes consideram tais ações insuficientes diante das possibilidades e importância da arte no desenvolvimento integral do ser humano. O distanciamento entre práticas e teorias é grande e, de certo modo, pode ser entendido a partir de um olhar atento sobre a formação dos professores que atuam com a disciplina Artes. No Brasil há pelo menos três categorias de professores que ensinam arte na escola: aqueles com formação específica em alguma linguagem artística, outros licenciados em cursos distintos de arte e, por fim, aqueles com formação em pedagogia. Além do fator formação, os sistemas educacionais, cada vez mais, desmotivam os professores oferecendo péssimas condições de trabalho, baixos salários e poucos incentivos à formação continuada. Entendendo esta última como única forma de proporcionar atualização aos professores, buscou-se desenvolver ações de extensão semipresenciais para professores atuantes no ensino de arte em diferentes níveis do ensino nas Redes Públicas de Ensino do Rio Grande do Sul/Brasil. Este texto apresenta um relato de uma proposta na qual as festividades, tão tradicionalmente ligadas ao ensino de arte, porém consideradas superficiais, não são descartadas. Ao contrário, buscou-se oportunizar outro olhar sobre elas a fim de que os professores sejam capazes de converter as práticas comuns e superficiais em ações pedagógicas efetivas.

Palavras-chave: Ensino de Arte, Espetáculos escolares

1 Introdução

A legislação educacional brasileira, alicerçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aponta que o ensino de Arte escolar aborde as Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Na prática, nota-se a ênfase dada às atividades de Artes Visuais, seguida com menor frequência pelas outras linguagens. Observa-se também, que as atividades realizadas têm se mostrado superficiais e possuem caráter decorativo ou ocupacional.

Os PCN apresentam que a formação insuficiente aliada à carência de materiais de qualidade que dêem suporte às práticas escolares, possibilita que sejam desenvolvidas atividades a partir de ideias "preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar" (Brasil, 1997, p 31). Este alerta refere-se às muitas práticas do Ensino de Arte realizadas junto às festividades e comemorações promovidas pela escola nas quais as propostas voltam-se mais para o preparo de apresentações e ao adorno do espaço escolar, distanciando da importância do conhecimento adquirido durante o processo de trabalho com os alunos.

Mesmo que a legislação apresente objetivos distintos das atividades supracitadas, os professores atuantes no ensino de Arte são fortemente cobrados e convocados para desenvolver ações em eventos comemorativos que ocorrem na escola. Uma explicação para a realização de tais práticas esta na formação dos professores que ensinam arte. Dentre eles podem ser destacados aqueles que possuem formação específica, os professores com formação distinta e diversificada e, por fim, os professores com formação em pedagogia que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de modo polivalente. Assim, apenas parte daqueles que estão a ensinar arte na escola possuem habilitação e conhecimentos específicos, logo, muitos estão despreparados para alcançar os objetivos da disciplina.

O ensino de Arte escolar possui papel fundamental na educação estética e a formação de um indivíduo crítico e reflexivo, a fim de reconhecer e compreender as produções que constituem o ambiente social e culturalmente. No entanto, as práticas desenvolvidas têm andado em direção contrária aos objetivos da disciplina. Neste texto, busca-se voltar atenção para a formação continuada de professores de professores em atuação no ensino de arte, apresentando uma proposta realizada no Rio Grande do Sul / Brasil.

2 Formação de professores de Arte

Pourtois e Desmet (1997) alertam que "cada um de nós incorporou em si próprio um modelo pedagógico, o que se viveu na infância, e tende a reproduzi-lo, quando por sua vez se torna educador. Assim, todo o adulto apresenta uma identidade pedagógica, que é a forma como ele interiorizou os valores e as práticas educativas que encontrou na sua primeira infância, durante a sua socialização" (p. 209). No âmbito da disciplina "Artes", a carência de professores para suprir as vagas acaba por trazer ao posto professores de diferentes áreas que trazem apenas a sua experiência, de quando foram alunos, para a sua docência. Ao longo do histórico desta disciplina várias práticas foram realizadas e, muitas delas, por artesãos e artistas autodidatas e, são essas vivencias que também permeiam as práticas da disciplina Artes e que, posteriormente, são reproduzidas por aqueles que não têm formação específica. Deste modo, se compreende como as práticas realizadas em tempos atrás ainda se fazem tão presentes atualmente.

Segundo Arslan e Iavelberg (2006) o ensino de Arte precisa acompanhar as concepções e práticas artísticas além de integrar-se às tendências pedagógicas. As atuais produções artísticas apontam uma diversidade de produções e, em muitos casos, observa-se uma mescla de linguagens em uma única produção. Neste caso, a integração de diferentes linguagens desponta outra linguagem, como é o caso das produções do cinema e de musicais. Do mesmo modo que tais produções unem linguagens em sua produção, a sua leitura e compreensão exige do espectador conhecimento ampliado e diverso. A leitura de mundo, assim como a compreensão das produções artísticas, é efetivada pelo reconhecimento dos símbolos e signos advindos das culturas que os produzem. Por isso, a necessidade de uma "imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual" (Coutinho, 2008, p. 156). Tal imersão deve abranger pluralidades de produções artístico culturais, de forma que seja possível compreender as diferentes linguagens ao máximo. São essas concepções que devem permear a formação de professores.

De acordo com Pourtois e Desmet (1997) mesmo após a formação universitária, inicial, as experiências vividas ao longo do processo de escolarização se fazem presentes. Ou seja, mesmo aqueles professores que passaram pela formação específica, ainda estes, reproduzem ações vividas na escola no momento em que eram alunos. Fato que reafirma a necessidade do professor manter-se em constante formação a fim de que internalize outras concepções que vão além daquilo que vem sendo realizado.

3 Arte na Educação Básica: Espetáculos escolares – uma proposta de formação continuada

3.1 Caracterização

Tendo em conta a perspectiva da formação integral e interartística foi proposta uma formação continuada em Artes para cento e vinte professores da Educação Básica atuantes nas Redes Públicas de Ensino do Rio Grande do Sul. A proposta é uma das ofertas de Formação Continuada de Professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizada como ação de extensão na modalidade semipresencial, com encontros presenciais de inicio e final de curso. Os alunos, em sua maioria com formação em pedagogia, foram organizados em grupos distintos alocados em polos de apoio tutorial presencial, localizados nos municípios de Camargo, Seberi, Santo Antonio da Patrulha e São Francisco de Paula, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A carga horária total de noventa horas, foi dividida em: vinte horas em ações presenciais realizados em dois momentos e setenta horas destinadas às práticas a distância. A proposta abrangeu as linguagens de Artes Visuais, Música e Dança, propondo um olhar interartístico sobre temas disponibilizados aos alunos semanalmente em quinze Unidades de Estudos.

3.2 Justificativa

A disciplina escolar denominada Artes prevê, nos documentos legais, conteúdos que abrangem diferentes linguagens artísticas a serem ministrados por professores com formação específica. A realidade desta disciplina no espaço escolar mostra-se bastante divergente ao que descreve a legislação. A formação inicial, ainda, não supre as necessidades que a escola tem para cumprir as leis. Para solucionar esses problemas, que decorrem desta legislação, as administrações escolares, recorrem a professores com interesse e/ou tempo disponíveis para suprir essa carência. Mesmo onde existem professores habilitados, nem sempre há professores de todas as linguagens, e assim, também não respondem integralmente a legislação. Em muitas instituições é exigido do professor que está à frente da disciplina de Artes o conhecimento de diferentes linguagens, contudo, não é papel de um único professor assumir a polivalência e atender integralmente a todas as linguagens. É interessante que os professores estejam familiarizados com as linguagens a ponto de transitar confortavelmente entre elas e estabelecer relações. Neste contexto, vislumbrou-se a necessidade de propor um projeto organizado em um modelo integrado/integrador e específico, que apresenta linguagens artísticas específicas para a atuação docente em práticas multidisciplinares, mediada por tecnologias da informação e comunicação.

3.3 Objetivo

Esta proposta teve por objetivo proporcionar formação ampliada em Arte para professores em exercício no ensino de arte a fim de fortalecer e ampliar comunidades virtuais de formação continuada em Artes estimulando o uso de tecnologias educacionais em uma proposta integral e interartística.

3.4 Conteúdos abordados

As limitações de conhecimento acerca do ensino de Arte e as práticas enfocadas em comemorações escolares apontaram a necessidade de apresentar temas que abordassem diferentes linguagens de Arte sob um olhar diferenciado àquelas atividades e eventos comemorativos que costumam aparecer no espaço escolar. Assim, ficaram definidos os seguintes temas:

Espetáculos Escolares – conceitos e definições
Artes Visuais
Cinema
Circo
Música
Dança
Teatro
Literatura
Arquitetura
Festas populares
Meios de comunicação de massa
Esporte, Moda e Eventos
Projetos Culturais na Escola
Produções Artísticas na Escola
Escola na Comunidade

3.5 Metodologia

Percebe-se que muitos professores anseiam por "receitas prontas" e modelos que possam ser aplicados quase que de maneira imediata na sala de aula e, por isso, buscam formação. Contudo a experiência dos professores como alunos possibilita maior segurança para sua prática posterior como professor. Por isso, optou-se por metodologias que propunham a formação do professor e não a oferta de modelos. Deste modo, as proposições oportunizaram vivencias e práticas por meio das atividades individuais e coletivas no decorrer do curso.

Tais propostas foram realizadas tanto por meio de atividades presenciais, nos polos, e a distância no Ambiente de Aprendizagem (AVA) Moodle Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com relação ao Moodle, tal ambiente foi organizado de modo que cada atividade teve seu local definido previamente. Assim, seis partes principais organizaram as atividades e informações do curso no AVA (figura 1) como pode ser visto a seguir.

Menu geral: localizado na parte superior do espaço do AVA é onde os alunos podem buscar informações gerais sobre diferentes assuntos que dizem respeito ao curso.

Meu polo na internet: espaço onde os alunos estão organizados por pólo no qual fizeram sua inscrição e onde buscam apoio presencial do tutor. Neste espaço são compartilhadas informações específicas de cada pólo.

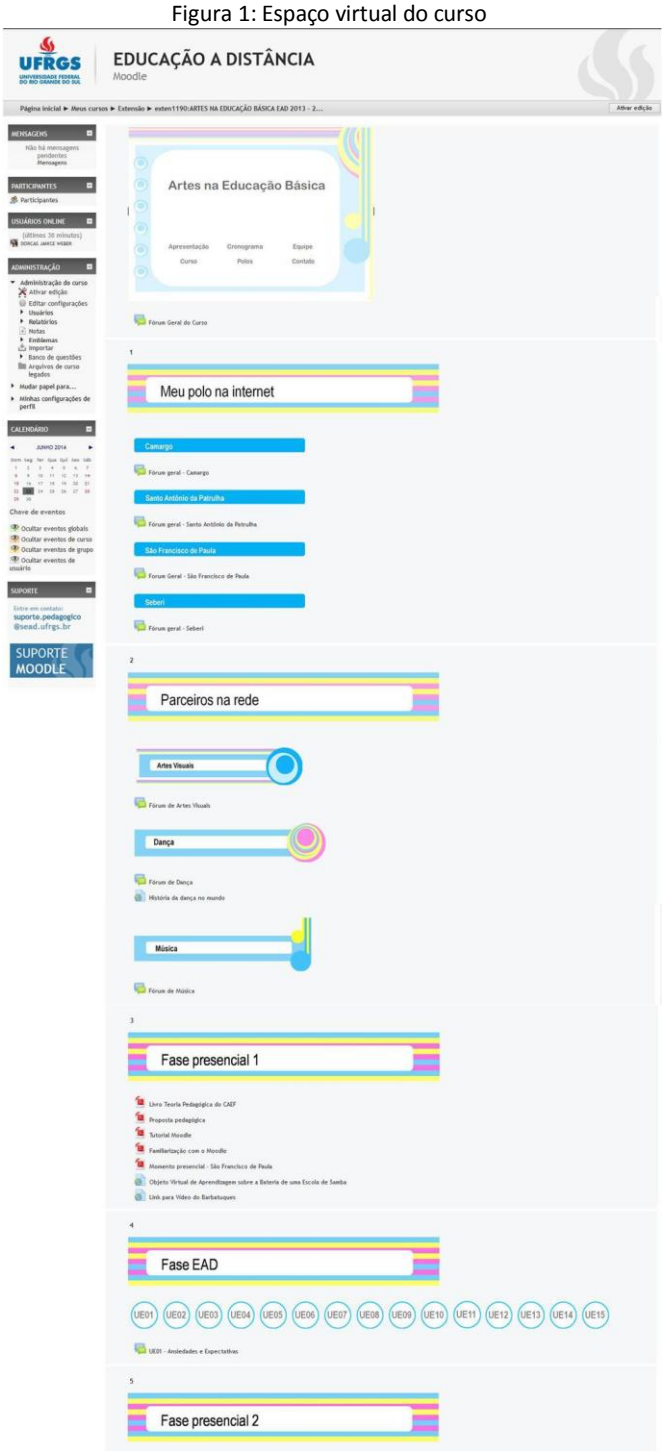
Parceiros na Rede: local onde estão centradas atividades e informações organizadas por área de conhecimento em arte.

Fase presencial 1: neste espaço estão disponibilizados os materiais utilizados na fase presencial 1.

Fase EAD: espaço onde os alunos acessam as unidades de estudo que contém os conteúdos e atividades.

Fase presencial 2: espaço destinado às atividades do momento final presencial.

Figura 1: Espaço virtual do curso



4 Resultados

A busca pelo curso foi significativa, com cento e setenta e sete inscritos com diferentes áreas de formação. Nota-se, por meio de dados extraídos em cursos anteriores, que muitos professores são motivados à formação tendo em vista sua progressão funcional. Diante disso, um processo seletivo foi realizado com o objetivo de proporcionar formação àqueles que de fato atuam com o ensino de Arte. Este fato trouxe dos polos, onde realizavam suas inscrições a solicitação de que cursos para outras áreas de atuação fossem oferecidos, assunto que foi remetido àqueles que poderiam suprir esta demanda. Dentre os inscritos, foram matriculados oitenta e oito alunos e, destes, sessenta e um finalizaram o curso. A busca por esta formação foi maior entre professores com formação em pedagogia. Suas expectativas giravam em torno de conhecer técnicas e atividades que poderiam ampliar suas práticas, sob o formato de "receitas prontas", em sala de aula. No entanto, buscou-se ampliar o conhecimento acerca da Arte a partir de vivências que proporcionassem ampliação de sua leitura do mundo e um novo olhar sobre as ações e conteúdos de Arte nas práticas escolares. Os resultados podem ser conhecidos a partir dos relatos de alguns alunos:

> “Através do curso pude aprimorar meus conhecimentos que me ajudaram no planejamento diário.”
>
> “Construímos juntos um conhecimento precioso com troca de ideias”
>
> “Pensar na arte como um leque de possibilidades que relaciona-se com todos os outros conteúdos. Ferramentas que utilizarei para apresentar o estudo da arte pensando nos limites e caminhos que ela pode nos levar, visualizando as possibilidades, diferenças e riquezas que existe no mundo.”
>
> “Troca de ideias e experiências que possibilitam ser multiplicadores desses ensinamentos.”
>
> “Muita leitura, pesquisa e muita aprendizagem. Conhecemos de modo geral um pouco mais sobre vários tópicos dentro das Artes. Momentos de prazer e troca de conhecimentos.”
>
> “Consegui aprender diferentes temas relacionados as artes, assim como, suas curiosidades, sua importância na sociedade.”
>
> “As informações enriqueceram o conhecimento e outras coisas eu nem imaginava. O mais importante foi que os temas abordados levaram em consideração o cotidiano.”
>
> “Esses meses foram para mim momentos de: ansiedade, preocupação, leitura, estudo e muito esforço. A fundamentação teórica das UES foi de muita profundidade.”
>
> “Arte possibilita a expressão pessoal e cultural, permitindo a análise social da realidade, seja através de obras de arte ou por meio da criatividade e autoria. O curso possibilitou uma maior criatividade, autonomia, criticidade e nas minhas aulas de Artes. Ao mesmo tempo, pode proporcionar aos sujeitos atitudes de compromisso, respeito e valorização da diversidade cultural, nas aulas de Artes. No mundo de hoje, são inúmeras as possibilidades no fazer artístico, que propiciam a inovação, a motivação, responsabilidades, compromisso e respeito, que facilitam uma relação comprometimento entre aluno, professor, escola e sociedade. Desta forma, fazer arte é muito mais que do que saber utilizar pincel e tinta; é conhecer a história; é projetar-se na obra. Através da Arte é possível reviver um momento e transformá-lo em realidade a ser apreciada, criticada e planejada de formas.”
>
> “Ver diferentes linguagens...ter experiências novas e produzi-las com os nossos alunos. Arte é poderosa linguagem produtora de autoestima, criticidade e imaginação.”

> "Grande aprendizado, pois a cada eixo trabalhado, novos conhecimentos se fizeram presentes, tenho a declarar que o crescimento cultural foi muito grande. Minha aprendizagem foi muito visível, pois pude perceber meu crescimento nesta área."

5 Conclusão

O ensino de Arte no espaço escolar vem mostrado um aglomerado de ações superficiais e que caracterizam a Arte por atividades decorativas e que lembram datas comemorativas. Parte desta situação pode ser compreendida ao olhar para a formação dos professores que atuam com conteúdos de Arte. Muitos deles, sem formação adequada, fazem uso de suas vivências, como alunos, para compor as atividades que conduzem para seus alunos, criando assim, um círculo vicioso que replica a cada ano as mesmas atividades. Alguns professores buscam na formação continuada a solução para estabelecer o repertório de atividades práticas, afinal, o histórico desta disciplina constitui-se de ações práticas, pouco reflexivas e o estudo de aspectos teóricos relativos à Arte. Neste contexto, foi criado um curso para oferecer formação para professores que atuam com Arte na escola e que possuem pouca, ou nenhuma, formação para tal. O objetivo foi apresentar a eles uma formação inicial e geral, que proporcionasse a eles vivencias que ampliassem sua concepção sobre o ensino de Arte na escola.

O curso foi oferecido em regiões onde não existem cursos de formação em nível de graduação em nenhuma das linguagens de arte. Fato que levou professores de diversas áreas para as inscrições, mesmo entendendo que o curso propunha a formação do individuo e não a oferta de opções de atividades para serem aplicadas, foi feita uma seleção entre os inscritos para que as vivências fossem centradas naqueles que, de fato, iriam aplicá-las na sala de aula. A oferta na modalidade EAD foi um desafio inicial para muitos professores, porém, após um encontro de formação e o uso gradual das ferramentas do AVA, os alunos adaptaram-se facilmente a esta modalidade, o que levou a um resultado de sessenta e nove por cento de alunos no término do curso.

Ao final desta edição os alunos compreenderam que a formação continuada em Arte não necessita oferecer atividades prontas, mas que a formação do professor enquanto individuo que observa o mundo de modo ampliado e compreende a importância da arte no desenvolvimento das pessoas, é um passo para que ele próprio possa construir suas proposições e a partir de então oferecer uma educação de qualidade e satisfatória para todos os envolvidos.

Referências

Arslan, L. M.; Iavelberg, R. (2006). *Ensino de Arte.* São Paulo: Thomson Learning.

Barbosa, A. M. (2005). *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Acessado em 14 de maio de 2014 de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

Brasil. (1996). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília: MEC/SEF. Acessado em 14 de maio de 2014 de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf.

Coutinho, R. G. (2008). A Formação de Professores de Arte. In Barbosa, A. M. (2008) *Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte*. Ana Mae Barbosa (org.). São Paulo: Cortez. P.153 – 159.

DEBORD, G. (1977). *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.

MORAN, José Manuel. *Integração das tecnologias na educação*. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm. Acesso em 24 jul 2010.

Pourtois, J.; Desmet, H. (1997). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

UNESCO. (2010). *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf. Acesso em 02 ago 2010.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE MATEMÁTICA: COMO OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS COMPREENDEM AS DIFICULDADES DOS ALUNOS?

Santos, M. C. [1].; Ortigão, M. I. R. [2]

[1] Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Email: marcelocamaraufpe@yahoo.com.br ; isabelortigao@terra.com.br

Resumo

Esse trabalho apresenta os resultados de uma investigação que buscou compreender como os professores dos anos iniciais de escolas públicas do estado de Pernambuco percebem as possíveis dificuldades dos alunos no trabalho com as expectativas de aprendizagem dos Parâmetros Curriculares. Ele faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado "Saberes docentes versus saberes discentes: convergências e divergências"[1] realizado em paralelo com a elaboração dos documentos curriculares de Matemática para a educação básica do Estado de Pernambuco. Partimos da ideia, amplamente confirmada pela literatura, que o professor projeta em seus alunos as suas próprias dificuldades. Para a realização da pesquisa, elaborou-se um questionário autoadministrável que contemplasse as expectativas de aprendizagem de todos os blocos de conteúdos que compõem o currículo de matemática dos anos iniciais de escolarização. Para cada uma delas, o professor deveria assinalar o grau de dificuldade que seu aluno teria em uma escala, do tipo Likert, variando de zero (para muito fácil) a cinco (para muito difícil) tendo, ainda, a opção de assinalar que não saberia dizer o grau de dificuldade. Este questionário foi aplicado a 112 professores dos anos iniciais. Os resultados mostram que os professores consideram mais fáceis os conteúdos que são mais presentes nos livros didáticos, ou seja, aqueles mais próximos de seu cotidiano. Além disso, expectativas que demandam ações menos mecânicas (planejar, decidir, analisar, redigir) são consideradas mais difíceis que aquelas que demandam simples aplicação de regras e procedimentos.

Palavras-chave: currículo de Matemática. Expectativas de aprendizagem. Relação ao saber.

1 Introdução

Recentemente, o governo do estado de Pernambuco lançou, em parceria com o Centro de Avaliação de Políticas Públicas (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) um programa de governo chamado Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2014). Esse Programa envolveu a construção de parâmetros curriculares para as diversas áreas de conhecimento escolar, o estabelecimento de padrões e níveis de desempenho dos estudantes, além da elaboração dos programas de ensino para a Educação Básica e dos parâmetros de formação docente.

[1] Financiamento PUC-RIO e UFJF-CAEd.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação em que se buscou conhecer como os professores dos anos iniciais de escolas públicas do estado de Pernambuco percebem as possíveis dificuldades dos alunos no trabalho com as expectativas de aprendizagem dos Parâmetros Curriculares. No âmbito do Projeto, a noção de "expectativas de aprendizagem" foi adotada considerando três argumentos, encontrados em Almeida e Silva (2012): (1) ressignificação da perspectiva de currículo ainda vigente, de uma lista de conteúdos, habilidades e competências; (2) compreensão de currículo como percurso formativo que implica tempos necessários para aprendizagens significativas; (3) expectativas de aprendizagem como expectativas de "direito à aprendizagem", em termos de "capital" cultural, científico, histórico, tecnológico, estético e moral.

Para a realização da pesquisa, um questionário autoadministrável, construído a partir das recomendações de Babbie (2005), foi aplicado a 112 professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Nele, o professor deveria assinalar, para cada uma das expectativas[2], o grau de dificuldade que aquela expectativa teria para seu aluno. Os resultados de suas respostas são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 1: Grau de dificuldade por blocos de conteúdos.

Bloco de conteúdos	**Grau de Dificuldade (em %)**			
	Fácil	Médio	Difícil	Não sei
Geometria	25	23	46	6
Estatística e probabilidade	15	20	**56**	9
Álgebra e funções	16	22	46	16
Grandezas e medidas	13	19	**56**	12
Números e operações	16	20	**54**	10
Média	17	21	52	10

Em média, mais da metade dos sujeitos considerou as expectativas de aprendizagem como difíceis, para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. O único bloco em que o percentual de expectativas fáceis e médias é inferior às difíceis foi geometria. Os blocos considerados mais difíceis foram Estatística e Probabilidade, Grandezas e Medidas e Números e Operações.

O fato de o bloco Álgebra e Funções ter maior percentual de indicações "não sei" pode ser justificado por se tratar de um conteúdo que não aparecia anteriormente destacado no currículo, mas diluídos no bloco de Números e Operações. Na sequencia, apresentamos os resultados subdivididos por subárea de conhecimento.

2 GEOMETRIA

A tabela a seguir mostra o grau de dificuldade das expectativas de Geometria, divididas por tópicos.

Tabela 2: grau de dificuldade por tópicos em geometria.

Tópicos	**Grau de Dificuldade (em %)**			
	Fácil	Médio	Difícil	Não sei
Figuras geométricas	25	25	45	5
Semelhança e congruência	29	21	44	6
Construções geométricas	25	19	49	7
Localização no espaço	25	27	43	5

[2] Adotou-se uma escala do tipo Likert, com variação entre zero (para muita facilidade) até quatro (para muita dificuldade). Se ele não soubesse, deveria assinalar a casa "Não sei".

De maneira geral, o trabalho com Geometria é considerado fácil para os professores dessa fase de escolaridade. O único tópico em que eles assinalaram maior dificuldade foi em relação às construções geométricas. Uma hipótese para essa percepção pode estar associada ao fato de que se trata de um tópico que raramente aparece nos livros didáticos, além de, em geral, estar ausente na formação inicial do professor.

No caso das figuras, tanto planas como espaciais, parece que a dificuldade cresce na direção descrever ⇒ nomear ⇒ reconhecer elementos ⇒ classificar. Ou seja, são consideradas mais fáceis as expectativas de menor complexidade, como descrever e nomear, enquanto aquelas que demandam maior mobilização do conceito, como classificar, por exemplo, são consideradas mais difíceis. Observamos que figuras espaciais são consideradas mais difíceis (41%) do que as figuras planas (26%), apesar de ambas serem consideradas fáceis. Já as expectativas associadas às figuras geométricas particulares (triângulos, quadriláteros, retas e ângulos) foram consideradas as mais difíceis. Percebe-se, também, que a associação entre figuras espaciais e figuras planas, ideia bastante importante para a compreensão das propriedades das figuras, é considerada difícil pelos professores. Também aqui, vemos a importância do livro didático no processo de ensino, na medida em que isso raramente aparece nesses livros.

As expectativas associadas ao trabalho com congruência e semelhança também foram consideradas fáceis pelos professores. Reconhecer figuras iguais foi considerado bastante fácil pelos professores (44%). Entretanto, apesar de, atualmente, aparecer nos livros didáticos, o trabalho com eixos de simetria foi considerado difícil. É possível que a presença da palavra “desenhar” na expectativa tenha causado essa manifestação dos sujeitos, pois, o trabalho com construções é considerado bastante difícil por professores desse nível de escolarização.

Também no trabalho com construções geométricas podemos perceber que, para os professores, as figuras espaciais são mais difíceis que as figuras planas. Observa-se, também, que desenhar figuras (planas e espaciais) é mais fácil que compor e decompor figuras. De fato, nos livros didáticos aparecem atividades em que o estudante deve desenhar triângulos, quadrados, etc. Entretanto, são raras as atividades em que ele é solicitado a, por exemplo, dividir um retângulo pela sua diagonal para obter dois triângulos congruentes.

A construção de figuras por simetria também foi considerada muito difícil. As duas expectativas ligadas a esse conceito foram consideradas difíceis por 59% e 53% dos professores. Também aqui, trata-se de atividades que não aparecem nos livros didáticos de matemática.

3 ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE

No bloco de Estatística e Probabilidade todos os tópicos foram considerados difíceis pela maioria dos sujeitos, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 3: grau de dificuldade para as expectativas ligadas ao tópico de Estatística e Probabilidade

Tópicos	**Grau de Dificuldade (em %)**			
	Fácil	Médio	Difícil	Não sei
Coleta de dados	19	21	51	9
Representação de dados	15	22	56	7
Medidas estatísticas	7	16	59	18
Probabilidade	5	10	70	15

Os tópicos relativos às medidas estatísticas e à probabilidade foram considerados os mais difíceis, mesmo sendo as expectativas associadas à compreensão intuitiva das ideias. Observa-se, também, que no caso de medidas estatísticas 18% dos sujeitos não souberam reconhecer a dificuldade e no caso de probabilidade esse percentual ficou em 15%.

Isso nos sugere a hipótese que, no caso desses dois tópicos, os professores provavelmente não dominam os conceitos envolvidos.

Na quase totalidade dos livros didáticos, o trabalho com estatística se resume a realizar a leitura de gráficos ou, em poucos casos, construí-los. Isso parece refletir a percepção dos professores sobre a dificuldade dos conceitos, como mostra a tabela com as expectativas agrupadas.

Noções mais elementares, como organização e classificação de dados, foram consideradas mais fáceis pelos professores. Por outro lado, aquelas que demandam maior esforço cognitivo, como planejar, decidir, analisar e redigir foram consideradas difíceis por 60% dos sujeitos.

Também aqui, são consideradas mais fáceis expectativas de baixo nível de complexidade. Por exemplo, a identificação direta de maior e menor frequência em gráficos é mais fácil, particularmente em gráficos com figuras. Já identificar uma frequência associada a uma determinada categoria, e vice-versa, é considerado mais difícil pelos professores. O mesmo acontece no trabalho com tabelas, em que identificar informação em uma tabela simples é mais fácil (44%) do que em uma tabela de dupla entrada (66%).

Destaca-se a expectativa “resolver e elaborar problema a partir das informações de uma tabela ou de um gráfico”, com 70% dos sujeitos afirmando que se trata de uma atividade difícil para o estudante. De fato, em todos os momentos da investigação, os professores rejeitaram fortemente a ideia de que o aluno deva elaborar problemas. Isso reflete fortemente o contrato didático estabelecido na quase totalidade de nossas salas de aula, em que cabe ao professor elaborar os problemas que o aluno deverá resolver, eliminando, dessa forma, a possibilidade de ele desenvolver sua autonomia e criatividade.

Da mesma forma, quando se trata de identificar informação em gráficos e tabelas, a dificuldade é de 40%, mas quando a demanda é por interpretar, o que exige que o estudante se posicione e reflita sobre os dados, a dificuldade sobe para 59%. Na mesma direção, a construção de gráficos e tabelas é considerada difícil por 47% dos sujeitos, mas quando o próprio aluno deve decidir pela representação, ela sobe para 57%.

Expectativas que envolvem o aprendizado de medidas estatísticas se mostraram muito difíceis aos professores. Provavelmente eles não compreendem o significado da medida estatística “moda” (com 37% respostas “não sei”). Além disso, até mesmo a compreensão da ideia de média aritmética foi considerada difícil por grande parte dos sujeitos. É preciso ressaltar que tanto professores quanto alunos calculam médias aritméticas frequentemente, em suas práticas sociais. Isso nos leva, mais uma vez, a levantar a hipótese que, no ensino da matemática escolar, a ênfase é dada à realização de cálculos, em detrimento da compreensão dos conceitos.

Fenômeno análogo ocorre em relação ao tópico de probabilidade. As expectativas desse tópico tratam tão somente de ideias bastante intuitivas. Mesmo assim, as expectativas desse bloco foram consideradas difíceis por um número muito grande de professores. Além disso, foi alto o percentual de sujeitos que afirmou não saber o nível de dificuldade para essas expectativas, o que pode indicar que, em sua formação, os professores não estão tendo contato com esses conceitos.

4 ÁLGEBRA E FUNÇÕES

O bloco de conteúdos associado ao trabalho com álgebra e funções aparece destacado de números e operações nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, o que poderia causar certa estranheza aos professores. De fato, foi alto o percentual de respostas Não Sei nesse bloco, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 4: grau de dificuldade para os tópicos do bloco de álgebra e funções.

Tópicos	Grau de Dificuldade (em %)

	Fácil	Médio	Difícil	Não sei
Regularidades	24	23	36	17
Equações	11	24	52	13
Funções	6	17	58	19

O único tópico em que as categorias fácil e médio superaram a categoria difícil foi no trabalho com regularidades, que é bastante presente em sala de aula. Nos outros dois tópicos, o percentual de sujeitos que consideraram as expectativas difíceis foi bem maior.

O trabalho com sequências foi considerado fácil para os professores, assim como o reconhecimento de números pares. Já quando as regularidades estão associadas a operações numéricas o percentual de professores que consideraram as expectativas difíceis foi bem maior. É preciso ressaltar que essas duas expectativas demandam o estabelecimento de relações, favorecendo o desenvolvimento do pensamento algébrico.

O trabalho com noções de função também foi considerado difícil pelos professores que responderam o questionário. Os resultados desse tópico reforçam a ideia que o professor, muitas vezes, desconhece muitos dos conceitos matemáticos. Observa-se que 28% dos sujeitos não sabem dizer o grau de dificuldade para a expectativa em que o aluno deve simplesmente reconhecer a relação entre duas grandezas proporcionais.

5 GRANDEZAS E MEDIDAS

As expectativas associadas às grandezas e medidas foram divididas em quatro tópicos, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 5: grau de dificuldade para os tópicos do bloco de grandezas e medidas.

Tópicos	**Grau de Dificuldade (em %)**			
	Fácil	Médio	Difícil	Não sei
Noção de grandeza	12	12	55	21
Grandezas geométricas	9	18	62	11
Outras grandezas	19	21	47	13
Sistema monetário	24	27	43	6

Nesse bloco, o único tópico considerado fácil pelos professores foi o trabalho com o nosso sistema monetário, e o mais difícil foi com as grandezas geométricas. O tópico mais ligado a questões conceituais, aquele que trata da própria noção de grandeza, foi o que teve o percentual mais alto de, refletindo, mais uma vez, a facilidade com expectativas mais associadas à manipulação mecânica de procedimentos.

No trabalho com as grandezas geométricas, aquelas que demandam “estimar” e “comparar” são sempre consideradas difíceis. Já as expectativas que demandam “medir” (exceto escala) são consideradas fáceis.

O trabalho com escalas foi considerado difícil para 82% dos professores. Trata-se de um conceito que, embora seja frequentemente utilizado no trabalho com geografia, é muito pouco explorado nas aulas de matemática.

O trabalho com calendários foi considerado bastante fácil pelos professores, assim como o uso do minuto como unidade de medida de tempo. O mesmo não aconteceu quando se trata de realizar estimativas e trabalhar com intervalos. O fato de 28% dos sujeitos afirmarem não saber o grau de dificuldade para a leitura de relógios pode estar associado ao desconhecimento do termo analógico para relógios. Já a expectativa que trata de temperatura foi considerada difícil por 78% dos professores. É preciso destacar que essa grandeza raramente é explorada no trabalho em sala de aula.

6 NÚMEROS E OPERAÇÕES

As expectativas associadas aos números e suas operações foram divididas em quatro tópicos, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 6: grau de dificuldade para os tópicos do bloco de números e operações.

Tópicos	Grau de Dificuldade (em %)			
	Fácil	Médio	Difícil	Não sei
Números	20	23	47	10
Relações de ordem	24	23	41	12
Operações	10	17	65	8
Porcentagem	4	7	67	22

A contagem, as ideias de números e a sua ordenação foram considerados expectativas fáceis pelos sujeitos. O maior percentual de dificuldade recaiu no trabalho com as operações e com a porcentagem. Nesse último tópico, mais de um em cada cinco professores afirmou não saber indicar a dificuldade.

Duas expectativas tratam da composição e decomposição. A que foi considerada mais fácil apresenta o vocabulário padrão (unidade, dezena e centena). A decomposição do tipo 125=100+25 parece ser mais estranha para 16% dos sujeitos, enquanto a decomposição na forma polinomial, tipo 125=100+20+5, foi considerada de maior facilidade. Isso parece indicar que os professores privilegiam a decomposição canônica, que é mais frequente nos livros didáticos.

Quando se trata de expectativas envolvendo os números racionais (frações e decimais), a dificuldade cresce bastante, particularmente em relação às ideias de frações como razões (78%), como divisões (66%) ou, até mesmo, como partes iguais de um todo (64%). Esses dados mostram que os professores provavelmente apresentam dificuldades no trabalho com os números racionais expressos nas representações decimal e fracionária.

As expectativas que envolvem relações de ordem envolvendo números fracionários ou decimais parecem ser mais difíceis aos professores. Relacionar frações ou números decimais a pontos na reta numérica foram apontadas pelos professores como sendo as mais difíceis (63% e 66%). Também o trabalho envolvendo a comparação e a ordenação de números decimais foi considerado difícil por quase 70% dos professores.

As expectativas envolvendo resolução e elaboração de problemas com as operações também se mostraram difíceis aos professores. Em todas elas praticamente a metade ou mais da metade dos docentes apontam-nas como expectativas difíceis para serem trabalhadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

É possível que a presença da palavra “elaborar” na expectativa tenha causado estranheza aos sujeitos, acarretando aumento no percentual de difíceis. Cabe observar que, durante o trabalho de coleta de dados, foram várias as situações em que os professores demonstraram estranhamento às expectativas desse tipo. Em muitos casos eles afirmaram “o aluno não elabora problemas, pois esta é uma tarefa que cabe ao professor”.

Mesmo expectativas que costumeiramente estão presentes nos livros didáticos para o segmento escolar focado nesta pesquisa, como por exemplo, “Usar estratégias mentais para determinar o produto e o quociente de um número por 10, 100. 1 000” foi apontada por mais da metade (67%) dos docentes como difícil.

7 Considerações finais

Nessa pesquisa buscamos compreender qual o grau de dificuldade que o professor associa à expectativa, considerando a sua experiência profissional em trabalhar nas escolas públicas do estado de Pernambuco. Constatamos que, em média, mais da metade dos docentes considera as expectativas de aprendizagem como difíceis, para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. O único bloco em que o percentual de expectativas fáceis e médias é inferior às difíceis foi Geometria, indicando que, para o professor, esse seria o bloco mais fácil. Os blocos considerados mais difíceis foram Estatística e Probabilidade, Grandezas e Medidas e Números e Operações. Dentre os blocos considerados nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, Álgebra e Funções recebeu o maior percentual de indicações "não sei". Acreditamos que tal fato possa ser justificado por se tratar de um conteúdo que até então não aparecia destacado no currículo; os conteúdos desse bloco apareciam diluídos no bloco de Números e Operações.

Certamente, sabemos que, pelo fato de não trabalharmos com uma amostra representativa da população, não podemos estender de forma generalizada nossas conclusões. No entanto, os resultados da pesquisa acrescidos de nossa experiência com a formação de professores de matemática, nos permite ratificar nossa principal hipótese: a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos depende, essencialmente da relação que o professor estabelece com o saber matemático. Essa relação determina, em larga escala, de que maneira ele organiza as situações de ensino e que conhecimentos ele irá, ou não, privilegiar no momento da ação didática, ou seja, de que forma ele irá negociar o contrato didático e a "cara" que ele dará aos conhecimentos no momento da transposição didática.

Concluímos afirmando que esses resultados nos levam a reforçar a necessidade de uma formação para os professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais que permita que eles avancem no conhecimento de ideias matemáticas que possam ir além daquelas presentes nos livros didáticos. Não se pode deixar de lembrar que o sucesso de uma implementação curricular depende essencialmente da formação do professor que irá trabalhar aquele currículo. Dificilmente o professor irá trabalhar adequadamente com seus alunos algo que ele não compreenda.

Referências:

Almeida e Silva, M. P. L. Palestra pronunciada no XXI Fórum Estadual da Undime, Seminário "Lideres em Gestão Escolar". Fundação Leman, 15/02/2012.

Babbie, E. Métodos de Pesquisas de Survey. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

Pernambuco. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Parâmetros na Sala de Aula / Matemática: Ensino Fundamental e Médio, 2013. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047. Acesso em: 27/08/2014.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA COM FOCO NA DIMENSÃO DIDÁTICA

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI
Professora na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Caxias
Caxias - Maranhão - Brasil

E-mail: franclanecarvalhon@gmail.com

Resumo

Neste artigo intitulado "Currículo e formação de professores: tendências e desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia com foco na dimensão didática", abordamos como problemática de estudo a formação de professores e como objeto o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Brasil. Os estudos do currículo abordam diversas perspectivas, como: ensino, formação e outras; e constitui-se um campo epistemológico e prático de relações multidimensionais em construção. Delimitamos o seguinte problema de pesquisa: quais as concepções sobre as tendências, possibilidades e limites do currículo do curso de Pedagogia com foco na didática e como se articula às políticas educacionais de formação de professores? Especificamos como objetivo: analisar as concepções, limites e vicissitudes do currículo do curso de Pedagogia com foco na didática, práticas formativas, desenvolvimento e suas relações com as políticas educacionais. Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizamos como técnicas de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a observação participante. Fundamentamo-nos em autores como: Cordeiro (2009); Esteves (2001); Freire (1996); García (1999); Pacheco (2006); Sacristán (2000); Varela (2013); Veiga-Neto (2002); entre outros. Os resultados da pesquisa apontaram que as concepções sobre o currículo do curso de Pedagogia estão condicionadas as políticas públicas e as tendências de uniformização educativa baseada na globalização, o que pode ser mudado, pois, a organização curricular deve se adequar à realidade das instituições, atendendo à diversidade de contextos e as perspectivas da didática inerente à estruturação curricular. De modo geral, as concepções dos professores sobre o desenvolvimento curricular, práticas formativas e a didática são fragmentadas e técnicas, além de possuírem viés críticos, éticos e políticos, sendo uma das formas de distanciar a concepção de linearidade do currículo. Sugerimos uma análise do currículo do curso de Pedagogia que tenha a didática como dimensão importante na relação multidimensional das práticas formativas.

Palavras-chave: Currículo. Formação de Professores. Didática. Curso de Pedagogia.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Neste artigo intitulado: "Currículo e formação de professores: tendências e desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia com foco na dimensão didática", abordamos como problemática de estudo a formação de professores e como objeto o currículo do curso de Pedagogia do Brasil. O currículo representa uma dimensão da cultura como espaço de produção de significados, uma escolha que se faz em um universo de possibilidades, emergidas em meio a conflitos e relações de poder, que contribui para a construção de identidades sociais. Para Sacrisán (2000, p.15) o currículo "[...] o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, [...]."

Neste sentido, os estudos do currículo abordam diversas perspectivas e constitui-se um campo epistemológico e prático de relações multidimensionais em construção. Delimitamos o seguinte problema de pesquisa: quais as concepções sobre as tendências, possibilidades e limites do currículo do curso de Pedagogia com foco na didática e como se articula às políticas educacionais de formação de professores? Nesta pesquisa, especificamos como objetivo: analisar as concepções, limites e vicissitudes do currículo do curso de Pedagogia com foco na didática, práticas formativas, desenvolvimento e suas relações com as políticas educacionais. Para Pacheco (2006, p. 263), "O currículo corresponde a um projecto de formação que é decidido na divergência de propostas e que necessita de um constante diálogo para que ao nível das práticas haja um sentido de orientação, permanentemente avaliado." O currículo está vinculado a proposta de formação e a cultura de uma determinada instituição e sociedade.

2 Concepções, limites e vicissitudes do currículo do curso de Pedagogia com foco na didática, práticas formativas e suas relações com as políticas educacionais

O currículo é um componente fundamental da prática pedagógica, pois influencia no sentido e na qualidade do ensino, visto que entre as muitas funções, inclui delimitar atividades e selecionar conteúdos a serem desenvolvidos pela instituição educativa associada as experiências transmitidas pelos discentes e docentes vinculados ao contexto social, político, cultural e a econômico. Assim, um currículo, "[...] guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos, [...]." (VEIGA-NETO, 2002, p 44).

Nesta dimensão, o Brasil como um país complexo, heterogêneo e baseado em uma cultura diversificada, relacionada as peculiaridades regionais, revelam a necessidade de que se construam diferentes perspectivas curriculares, para avançar na qualidade da educação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n. 9394/96, "Art. 53º. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I- criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei [...]II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, [...]."

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Pareceres CNE/CP n. 05/2005, aplicam-se: "a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) no ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos." (BRASIL, 2005, p. 6). Assim, a Pedagogia, deve articular a teoria e a prática educativa, sendo fundamental uma formação crítica.

Assim, o grande desafio está na criação de uma proposta curricular que seja aberta ao desenvolvimento de estratégias metodológicas de atuação docente, que leve em conta as contribuições da didática para o alcance dos objetivos; considerando a articulação entre currículo, conhecimento e a diversidade cultural. Pois, para Varela (2013), a função da educação é de transformação das condições de vida dos indivíduos e das sociedades, tem levado os poderes públicos, econômicos, e as instituições educativas, a colocar no centro das suas atenções a utilidade do conhecimento oferecido aos alunos.

Para tanto, é fundamental propostas curriculares que se relacionem com a didática e a cultura. A Pedagogia como ciência da educação, para Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 69), tem como função "[...] refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas." A Pedagogia é um conjunto de teoria e prática, princípios científicos e pedagógicos, que através de estratégias adequadas, desenvolvem um currículo concebido como construção social e cultural.

As modificações no currículo do curso de Pedagogia são necessárias, visto que o currículo não se determina como um programa de ensino, e a sua execução se faz em um ambiente complexo, o que torna fundamental uma avaliação sobre a prática pedagógica. Para Silva (1996, p. 23), "O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais [...]". O currículo se torna uma dimensão propícia para a transformação ou manutenção das relações de poder e mudanças sociais, tendo em vista os três níveis do currículo, como: formal, real e o oculto.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A Pedagogia é um campo teórico e prático da educação, que se faz presente nas ações pedagógicas, de forma que os profissionais ampliam a sua visão da realidade social e dar sentidos aos objetivos de transformação. O ensino tem na didática sua sistematização, deve está embasada em uma teoria que dá sustentação a prática para promover a aprendizagem do aluno. De acordo com, García (1999, p. 27), "A formação de professores deverá levar a uma aquisição [...], ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação." O autor descreve as diferentes fases da formação de professores, tais como: formação inicial, formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional.

Revisitando a história da didática, encontramos o ideário pedagógico de Coménio (1957), e sua Didáctica Magna: tratado universal de ensinar tudo a todos. Prometeu um método universal de ensinar rápido, sendo impossível não obter bons resultados com prazer para os professores e estudantes. Criticou as práticas educativas de seu tempo e pretendeu revolucionar os métodos de ensino das escolas. Assim, "Didática significa arte de ensinar [...]. Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados." (COMÉNIO 1957, p. 45). Através da Didática o ato de ensinar vai ampliando os conhecimentos e a organização de atividades visando à aprendizagem dos alunos.

Neste estudo, defendemos uma didática que esteja a serviço de uma Pedagogia voltada para a formação de um pedagogo crítico, que reforce as estratégias pelas quais o aluno aprende, que desenvolvam competências necessárias para lidar com a realidade social e que sejam capazes de resolver os problemas vivenciados. Segundo Libâneo (2004, p. 05), "A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, [...]."

O desenvolvimento curricular deve fundamentar-se, nas dimensões: pedagógica e didática do ensinar. A didática é concebida como uma perspectiva que propicia ao pedagogo, conhecimentos especializados sobre educação, ensino e aprendizagem, contribuindo para sua profissionalização. O currículo com foco na didática, promove reflexões sobre a prática. Para Cordeiro (2009, p. 18), "[...] tanto didática quanto pedagogia, consideradas no seu significado central, trazem o sentido de transmissão, orientação, condução, guia, direção, transporte." Mas a didática tem objeto próprio que "[...] é o ensino, que define seu lugar e marca sua especificidade." (CORDEIRO, 2009, p.20).

Portanto, a formação é indispensável na prática profissional do pedagogo, sendo necessária uma melhor organização curricular da formação inicial e continuada que sejam mais consistente e tratem o sujeito situado no contexto social. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.107), "No Brasil, como em outros países da América Latina, já se vislumbra, desde as ideias de Paulo Freire, um modelo formativo emergente associado à pedagogia crítica

e às pesquisas centradas na prática, que valorizam a capacidade do professor de produzir saberes desde a posição de professor que precisa refletir e pesquisar sobre o que faz." É necessário que o professor reflita e pesquise a sua prática. Para Freire (1996), é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. Desta forma, é partindo da análise de sua prática que tem a possibilidade de tornar-se um profissional crítico.

3 Pressupostos teóricos e Metodológicos da Pesquisa

Nesta pesquisa de caráter qualitativo, para manter o anonimato dos interlocutores, utilizamos o cognome de **PF** - Professor Formador. A idade varia de 39 a 52 anos, sendo 02 do sexo feminino e 01 masculino, todos com formação em Pedagogia sendo dois doutorandos e uma doutora. A técnica da entrevista semi-estruturada, contribuiu para entender as concepções dos interlocutores sobre o desenvolvimento curricular com foco na didática no curso de Pedagogia. Para André (2004), a entrevista tem a finalidade de aprofundar e esclarecer os problemas observados. A observação participante possibilitou a compreensão do contexto formativo, pois, houve interação entre os sujeitos.

A análise de conteúdo foi realizada para verificar os sentidos dos interlocutores sobre formação, currículo e didática; implica num conjunto de recursos metodológicos nas análises. A análise de conteúdo segue algumas etapas, que segundo Bardin (2009), são três a citar: pré-análise; descrição e a interpretação inferencial.

4 Análise e interpretação das concepções dos interlocutores da pesquisa

Na análise da matriz e ementa curricular do curso de Pedagogia da UEMA no Brasil, encontramos no 3º semestre, a disciplina "Didática, 90h", Ementa: Contextualização da Didática. Componentes do processo ensino-aprendizagem. Organização do trabalho docente: planejamento e plano de ensino. Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas. Como disciplina livre a "Didática do ensino religioso - 60h" Ementa: Elementos da prática pedagógica do Ensino Religioso. Didática nas práticas pedagógicas do Ensino Religioso. Planejamento e Avaliação no Ensino Religioso. O processo do Ensino Religioso na Escola. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Fundamentos do Currículo de Ensino Religioso. Tratamento Didático do Ensino Religioso na Educação Básica [...].

O desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia com base na didática deverá orientar o ensino e suas múltiplas dimensões, deixando de ser uma disciplina meramente instrumental. Questionamos os professores sobre a Didática e as relações com o currículo. **PF1** "A Didática como disciplina e campo de conhecimento orienta o professor como facilitador e ajuda a manter uma boa relação com os alunos intermediando a construção do conhecimento." **PF2**

"Aprender e ensinar são ângulos diferentes, mas têm o mesmo objetivo o de fazer aprender. [...] A Didática norteia e facilita a interação entre professor-aluno-conhecimento, facilitando o processo do desenvolvimento profissional. **PF3** "O professor com ajuda da Didática exerce a sua função de mediador do conhecimento, o que favorece no desenvolvimento profissional, [...].

O currículo do curso de Pedagogia deve propiciar a aprendizagem do aluno. Para **PF1** "O desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia privilegia as disciplinas conteudistas e técnicas, transmitindo conhecimentos próprios de sua área". **PF2** "No processo formativo observamos um corpo docente capacitado do ponto de vista profissional, com mestrado e doutorado em sua área do conhecimento, mas nem sempre com competência na área pedagógica para aperfeiçoar e dinamizar o currículo do curso de Pedagogia." **PR3** "O currículo é um componente integrante e principal no processo de ensino e aprendizagem, envolve todas as dimensões do trabalho pedagógico." Para Esteves (2001), a formação dos professores para obter sucesso no atual contexto social, exige qualidade superior dos componentes que a integram, sendo: do saber ou saberes científicos correspondentes aos conteúdos a ensinar; dos saberes científicos em educação; e da prática profissional.

5 Conclusão

O desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia e a integração da didática na formação do pedagogo no Brasil, demanda políticas públicas. As análises dos impactos do desenvolvimento curricular na universidade, evidenciam resultados diferentes, visto que por si só não é garantia de resultados satisfatórios na melhoria da aprendizagem. Sendo fundamental, bases pedagógicas, cientificas e didáticas para que os professores não sejam transmissores de informações. Visto que, as concepções sobre currículo e didática estão condicionadas as políticas públicas e as tendências de uniformização baseada na globalização. Pois, a organização curricular deve se adequar à realidade das instituições, atendendo à diversidade de contextos.

Assim, as concepções dos professores da UEMA, sobre o desenvolvimento curricular, práticas formativas e a didática são fragmentadas e técnicas, também possuem viés críticos e políticos, sendo uma das formas de distanciar a concepção de linearidade do currículo. Observamos os limites do desenvolvimento curricular, pela incorporação de práticas formativas e curriculares mecânicas. Sugerimos a implementação do currículo do curso de Pedagogia que tenha a didática como uma dimensão importante na relação multidimensional das práticas formativas.

Referências:

André, M. E. D. de. (2004). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3. ed. São Paulo: Papirus.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, PT: 70.

Brasil. (1996). Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC/CNE.

_____. (2005). Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia*. Brasília, DF: MEC/CNE.

Comênio, J. A. (1957). *Didática Magna*. 2. ed. Fundação Calouste Guldenlian.

Cordeiro, J. (2009). *Didática*. São Paulo: Contexto.

Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Máthesis*: Lisboa. http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/ mathesis10 _217.pdf. Acesso em 05/06/2014.

Franco, M. A. S.; Libâneo, J. C.; Pimenta, S. G. (2007). Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/ v37n130/05.pdf>. Acesso em: 14 maio de 2011.

Freire, P.(1996). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessárias à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra.

García, C. M. (1999). *Formação de Professores*: Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora.

Libâneo, J. C. (2004). A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 05-24, set./dez.

Pacheco, J. A. (2006). Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares**.** *Perspectiva*: Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan/jun. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em 13/08/2014.

Ramalho, B. L.; Nuñez, I. B.; Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino:* perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina.

Sacristán, G. (2000). *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Silva, T. T. da. (1996). *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes.

Varela, B. (2013). A relevância do trabalho pedagógico no ensino superior**.** *I Jornada Pedagógica*: Universidade de Cabo Verde. Novembro. http://bartvarela.files. wordpress.com/2012/02/perspectivas-e-desafios-actuais-da-polc3adtica-educativa-e-curricular-em-cabo-verde1.pdf. Acesso em 13 de agosto de 2014.

Veiga-Neto, A. (2002). Cultura e Currículo. Itajaí: *Contrapontos.* n. 4. Jan/abr/. http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133/113. Acesso em 02 de agosto de 2014.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA CURRICULAR INOVADORA EM ENSINO DE CIÊNCIAS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.

Augusto, T.G.S. [1]

[1] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Unesp, Brasil

Email: thaisgime@fcav.unesp.br

Resumo

Pesquisa que objetiva analisar os efeitos de uma proposta inovadora de formação em serviço nas concepções e práticas declaradas, sobre o ensino de Ciências, de professoras polivalentes que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental. As professoras pesquisadas cursavam Licenciatura Plena em Pedagogia na Unicamp, por um convênio entre a universidade e as prefeituras municipais da Região Metropolitana de Campinas. Este curso compreendia a disciplina *Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente,* que disseminava um currículo de Ciências inovador para as séries iniciais, bem como no que se refere à sua própria proposta de formação de professores. Investigou-se quais as concepções e práticas declaradas, sobre o ensino de Ciências, de treze professoras-alunas de uma das classes em funcionamento no primeiro semestre de 2006. A coleta de dados ocorreu no início, durante e ao final da disciplina, através de questionários, redações, observação do curso e entrevistas. Os dados obtidos foram analisados com base em três categorias principais, definidas *a priori*, derivadas das idéias-chave abordadas pela própria disciplina. São elas: 1) Ciência como atividade humana. 2) Ambiente integrado em contínua e permanente transformação. 3) Ensino centrado no universo do aluno. Detectou-se que a maioria das professoras parece ter compreendido as idéias-chave da disciplina, bem como sua proposta formativa e a sua coerência com as diretrizes que preconiza para o ensino de Ciências. Embora a disciplina tenha promovido mudanças nas suas práticas docentes, a falta de conhecimento prévio de conteúdos específicos de Ciências e a pequena carga horária disponível foram os principais fatores que impossibilitaram a apreensão mais abrangente de algumas das idéias enfocadas. As idéias-chave 1 e 3 foram as mais impactantes para as professoras. A 2 teve apenas uma pequena adesão justamente por se tratar da idéia-chave que mais dependia do domínio de conteúdos científicos.

Palavras-chave: ensino de Ciências, formação de professores, séries iniciais do ensino fundamental, Pedagogia, inovação

1 Introdução

O ensino de Ciências desde as primeiras séries de escolaridade é fortemente preconizado no Brasil a partir da década de 1970, com a implantação da Lei 5692 (de 11 de agosto de 1971) que estendeu a obrigatoriedade do ensino de Ciências a todas as séries do então denominado ensino de 1º. Grau e hoje ensino fundamental.

Desde então essa perspectiva de valorização do ensino de Ciências vendo sendo reiterada em várias instâncias. No tocante aos currículos atuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, no documento que se refere às séries iniciais do ensino fundamental, afirmam que "numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico" (BRASIL, 1997, p.23).

Paradoxalmente, os cursos de formação de professoras[1] para as séries iniciais do Ensino Fundamental destinam poucas horas para Ciências, produzindo uma formação insuficiente nessa disciplina (SILVA, 1998; FREIRE, 2000).

Até meados da década passada, um significativo contingente de professoras que atuam nessa etapa da escolarização tinha apenas formação de nível médio. Embora os cursos de nível médio para formação de professores não tivessem um currículo padronizado, geralmente davam pouca ênfase às disciplinas científicas e, quando o faziam, abordavam apenas suas metodologias de ensino. Portanto, a formação dessas professoras em conteúdos de Ciências era proveniente, em sua grande maioria, dos conhecimentos que adquiriram quando cursaram o ensino fundamental (FREIRE, 2000; DUCATTI-SILVA, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, instituiu a formação obrigatória em nível superior para professoras que trabalham no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e que anteriormente estavam habilitadas a partir dos cursos de Magistério - ensino médio (BRASIL, 2006). A nova legislação fez com que muitos governos estaduais e municipais firmassem convênios com as Universidades para formar as professoras que já trabalhavam no ensino fundamental e não tinham graduação no ensino superior.

Com esse objetivo, uma parceria entre a Universidade Estadual de Campinas e as Secretarias de Educação dos Municípios da região metropolitana de Campinas (São Paulo, Brasil) resultou no oferecimento de um curso de formação em Licenciatura Plena em Pedagogia denominado *Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas* (Proesf). Tratou-se de um programa simultaneamente de formação inicial e de formação continuada, pois um dos requisitos para o ingresso era estar exercendo função docente na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental.

Esse curso abrigava a disciplina *Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente*, que teve uma abordagem inovadora ao privilegiar, entre outros aspectos, o ensino *centrado nos fenômenos* e se propor a auxiliar a professora a *desvelar a Ciência e a revelar plenamente o ambiente* (AMARAL, 2005). Em tese, a disciplina pôde contribuir para uma formação diferenciada em Ciências para as professoras das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil e promover mudanças em suas práticas pedagógicas. Pelo potencial de formação dessa disciplina, ela tornou-se o foco da presente pesquisa, cujo objetivo foi: **caracterizar como as professoras das séries iniciais lidam com os elementos básicos de um currículo de Ciências atual e inovador, difundido pela disciplina *Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente*, em um curso de formação em serviço de Licenciatura Plena em Pedagogia (Proesf)**.

2 O Proesf e a disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente

O curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia do Proesf foi oferecido de 2002 a 2008. Tinha duração de três anos, com carga horária de três mil e trezentas horas. Era presencial e absorvia anualmente quatrocentas docentes ingressantes, oriundas de dezenove municípios.

[1] Utilizaremos a forma feminina pelo fato de a grande maioria, senão a quase totalidade das pessoas que lecionam nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, serem mulheres.

Havia apenas uma disciplina na estrutura do Curso que contemplava a área de Ciências. Essa disciplina tinha carga horária de 60 horas e baseava-se em sete ideias-chave de cunho programático e metodológico, assim designadas por Amaral (2005):

1. *Ciência como atividade humana.*
2. *Ambiente em transformação, interação, integração e equilíbrio dinâmico.*
3. *Universalidade das transformações e uniformidade dos processos no ambiente terrestre.*
4. *Indissociabilidade entre os mundos natural e humanizado.*
5. *Problematização dos conteúdos e formulação de hipóteses.*
6. *Incorporação dos universos físico, social, cultural e psicológico do aluno.*
7. *Estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico e divergente.*

A primeira ideia-chave propõe a compreensão da Ciência como atividade humana, o que significa desmitificá-la, percebê-la não como uma atividade neutra, mas sim sujeita a subjetividades, interesses políticos e econômicos, bem como em estreita relação com a sociedade.

As três ideias-chave seguintes (2, 3, 4) relacionam-se à noção de ambiente. Focam no conceito de transformação como um fenômeno comum aos mundos físico, biológico e social. Os fluxos de energia associados a essas transformações provocam mudanças o tempo todo e em todo lugar e são responsáveis pelo equilíbrio dinâmico do planeta. Essas mudanças interagem e se integram em diversas escalas espaço-temporais. O ser humano age sobre o ambiente e este sobre ele, pois é parte integrante do mesmo, o que denota a impossibilidade de separar o mundo humanizado do natural.

As ideias-chave 5, 6 e 7 têm caráter predominantemente metodológico e mostram a intenção da disciplina em questão de proporcionar às professoras uma formação voltada para um ensino ativo, que abranja as concepções prévias e o cotidiano do aluno e que não negligencie suas fases de desenvolvimento psico-sócio-cognitivo. A problematização, o estímulo à formulação de hipóteses e ao pensamento crítico e divergente são estratégias metodológicas também voltadas para um ensino centrado no universo do aluno e para a formação de um cidadão crítico e participativo.

Os planos de aula da disciplina materializam as ideias-chave não apenas como conteúdo programático, mas também como proposta metodológica. As concepções e as práticas pedagógicas das professoras cursantes eram constantemente exploradas e as discussões eram sempre estimuladas durante as aulas, por intermédio de atividades práticas (experimentação, apresentação de seminários, análises de casos, etc.) e dinâmicas variadas (trabalhos individuais e em grupos, dentro e fora de aula, debates, aulas expositivas dialogadas, etc.). Ademais, a interdependência e integração entre as ideias-chave concretizam o que seu idealizador denomina de *ensino centrado nos fenômenos.*

3 Metodologia da Pesquisa

Optou-se por um enfoque predominantemente qualitativo, desenvolvido por intermédio de um estudo de caso, na medida em que se circunscreve à observação detalhada de um determinado contexto e de um grupo específico de pessoas (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Os sujeitos da pesquisa (população) são treze professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental cursantes do Proesf. Entre essas, entrevistamos uma amostra de três professoras que se propuseram voluntariamente a conceder entrevistas, com o objetivo principal de validar ou não os dados coletados via questionários, questões abertas e observações.

Os dados foram coletados durante o primeiro semestre letivo de 2006, durante as aulas da disciplina. Foram utilizadas múltiplas fontes e instrumentos de coletas de dados: o Questionário Preliminar, o Questionário Final, a Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica, a Carta à Profa. Laura, Avaliação da Disciplina e da AP pelas alunas, Entrevistas, Sínteses Temáticas das unidades programáticas da disciplina, anotações de observações de aula. Com exceção das entrevistas, todas as fontes de dados da pesquisa já existiam na estrutura da disciplina como instrumentos formais de aprendizagem e avaliação.

O Questionário Preliminar, utilizado regularmente pela disciplina para identificar as concepções prévias das professoras sobre ensino de Ciências, tinha como objetivo problematizar os conteúdos a serem desenvolvidos durante o semestre, assim como coletar elementos para avaliar a disciplina e o aproveitamento das professoras ao final do curso. As respostas a esse questionário foram analisadas pela pesquisadora com o objetivo de investigar quais as concepções e práticas sobre ensino de Ciências no início do curso e qual a formação anterior em Ciências dessas docentes. Para se adequar a essa nova finalidade, foram acrescentadas ao formato original do Questionário algumas questões, enquanto outras foram aperfeiçoadas ou adaptadas, mas sem alterar sua essência.

Ainda no primeiro dia de aula, a pesquisa foi apresentada em linhas gerais à turma e as professoras cursantes concordaram em participar da mesma, sendo informadas que não seriam identificadas e que a pesquisadora assistiria às aulas juntamente com elas durante todo o semestre. Foi solicitada a adesão voluntária de três professoras que gostariam de ser entrevistadas na semana seguinte, durante as aulas de Ciências.

Foram entrevistadas, portanto, na semana seguinte, três professoras. As entrevistas centraram-se nas concepções e práticas pedagógicas em ensino de Ciências, bem como no aprofundamento das respostas assinaladas ou explicitadas no Questionário Preliminar. O uso desse instrumento teve como objetivos verificar as concepções e práticas declaradas dessas professoras em Ciências e aprimorar o Questionário Preliminar como instrumento metodológico, avaliando se elas responderam conscientemente ao questionário e se, de fato, compreenderam as proposições nele contidas.

Anteriormente às entrevistas, as professoras assinaram uma declaração de que as estavam concedendo livre e espontaneamente, na qual se estabelecia, ainda, o compromisso da pesquisadora de não identificá-las na divulgação da pesquisa.

Após a conclusão das entrevistas iniciais, a pesquisadora passou a acompanhar as aulas da classe pesquisada para observar a concretização do curso, sendo que conhecia previamente do mesmo apenas o planejamento geral e os planos de aula e roteiros de atividades. Essas observações foram sistematizadas em um “diário de campo”.

Ao longo da disciplina, ao final de cada unidade temática, as professoras cursantes produziram sínteses temáticas individuais escritas. Essa foi uma das formas pelas quais tiveram seu aproveitamento da disciplina avaliado. As sínteses desenvolvidas pelas professoras que foram entrevistadas também foram objeto de análise da presente pesquisa.

Ao final da disciplina, as professoras cursantes tiveram seu desempenho avaliado mediante três instrumentos: o Questionário Final, o Resgate Crítico da Prática Docente e a Carta à Profa. Laura.

O Questionário Final consistiu em confirmar ou não as respostas dadas ao Questionário Preliminar, justificando-as.

O Resgate Crítico versou sobre as contribuições da disciplina para a prática das professoras respondentes (o que já faziam, o que pretendiam vir a fazer e o que não mais pretendiam fazer em termos de ensino de Ciências, após ter cursado a disciplina).

Na Carta à Profa Laura, as professoras cursantes deveriam sugerir melhorias nas aulas de uma colega fictícia sobre a qual, no decorrer da disciplina, leram um texto descritivo da prática docente da mesma[2].

As professoras alunas opinaram ainda, de forma escrita, sobre os acertos e falhas da disciplina.

Além disso, foram feitas, ao final da disciplina, novas entrevistas com as mesmas professoras voluntárias, a fim de questioná-las a respeito dos reflexos da mesma nas suas concepções e práticas sobre ensino de Ciências.

A "análise de conteúdo" foi utilizada como sistemática para descrição e análise dos dados. Com a utilização das técnicas de análise de conteúdo pretendeu-se ir além da interpretação espontânea e imediata que pode refletir apenas aspectos da própria subjetividade do pesquisador. Busca-se, ademais, a "superação da incerteza" ("será a minha leitura válida e generalizável?") e o enriquecimento da interpretação (BARDIN, 2004, p. 25).

Pela relevância e importância do papel desempenhado na estruturação e desenvolvimento da disciplina, as sete idéias-chave (programáticas e metodológicas) da própria disciplina investigada constituíram a base das categorias de análise adotadas na pesquisa. As sete ideias, anteriormente mencionadas, foram sintetizadas pela pesquisadora em três grandes categorias, para fins de análise dos dados: 1-Ciência como atividade humana, 2-Ambiente integrado e em contínua e permanente transformação, 3-Ensino centrado no universo do aluno.

4 Análise dos resultados

Ao início da disciplina, o grupo de professoras pesquisadas tinha concepções e práticas declaradas sobre o ensino de Ciências mais avançadas do que se esperava encontrar, contrariando o que aponta a literatura e os próprios pressupostos da disciplina pesquisada. Estas concepções e práticas avançadas parecem ser decorrentes dos sistemas de ensino municipais em que trabalham, que têm currículos próprios e inovadores (frequentemente impostos às professoras), investem em formação continuada, trabalho coletivo e de certa forma apoiam inovações pedagógicas (embora algumas delas reclamem da escassez de recursos didáticos). Entretanto, diversas dessas concepções também eram fruto da apreensão de um jargão educacional corrente, sem a devida compreensão de todos os aspectos envolvidos em determinada temática.

Mesmo considerando que as professoras já tinham e praticavam algumas noções a respeito das temáticas tratadas, a disciplina investigada parece ter promovido mudanças bastante perceptíveis nas concepções e práticas declaradas das professoras participantes, principalmente em relação às ideias-chave *Ensino centrado no universo do aluno* e *Ciência como atividade humana*. A primeira parece ter sido a mais impactante, pois todas as professoras-alunas relataram mudanças em relação a esta ideia-chave. Ela provavelmente alcançou tal sucesso, por ter encontrado eco em algumas concepções e práticas com as quais as professoras já estavam familiarizadas, mas sem que houvessem refletido profunda e teoricamente sobre o significado e a importância dessas estratégias para a aprendizagem dos alunos. Por sua vez, em relação à *Ciência como atividade humana*, foram descritas mudanças por aproximadamente metade da professoras-alunas. Uma provável explicação é que esta era uma ideia relativamente nova, mas acessível à maioria das professoras pesquisadas, pois não dependia de outros conhecimentos.

[2] O texto supracitado é parte do livro FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan Amorosino; GOUVEIA, Mariley Simões Flória. **O Ensino de Ciências: no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

Ao contrário, a ideia-chave *Ambiente integrado em contínua e permanente transformação* parece ter sido a menos compreendida pelas professoras participantes, pois a apreensão desta noção dependia de conhecimentos amplos dos diversos campos das Ciências Naturais, que as professoras das séries iniciais geralmente não dominam em virtude de sua formação generalista. Além disso, a carga horária destinada à disciplina foi insuficiente para permitir uma formação mais adequada quanto a estes conteúdos, principalmente por envolverem uma síntese complexa da dinâmica da natureza.

O mesmo aconteceu com a noção de educação ambiental. Apesar de terem sido detectados alguns avanços em relação a esta noção após as professoras cursarem a disciplina, a compreensão ampla de todos os aspectos implicados nas ideias sobre a mesma, disseminadas pela disciplina, demanda um entendimento aprofundado da dinâmica ambiental contida na ideia-chave *Ambiente integrado em contínua e permanente transformação,* e da interdisciplinaridade interna às Ciências Naturais. Os resultados mostraram que as professoras pesquisadas definem como interdisciplinaridade o que na verdade se trata de multidisciplinaridade articulada.

Portanto, considerando-se a indissociabilidade entre forma e conteúdo, ainda que as professoras compreendessem e dominassem algumas estratégias metodológicas de ensino (como se evidenciou pela adesão à ideia-chave *Ensino centrado no universo do aluno*), essas ficaram comprometidas pelas deficiências no campo dos conteúdos específicos. E a falta de domínio dos conteúdos faz com que as professoras tenham dificuldade em elaborar e introduzir estratégias de ensino inovadoras, por isso, a maior expectativa das docentes em relação aos cursos de formação em serviço é de que eles forneçam novas metodologias de ensino.

5 Conclusões

Embora as professoras, ao final da disciplina, se encontrassem confusas e contraditórias a respeito de parte destas ideias (inclusive algumas relacionadas às duas ideias-chave mais impactantes), concluiu-se que a problematização promovida pela disciplina e os elementos teórico–práticos por ela proporcionados deflagraram um processo de mudança conceitual que poderá levar a uma futura evolução nas concepções e práticas dessas professoras de modo geral. Verificou-se ainda, que as professoras cursantes passaram a valorizar mais o ensino de Ciências, a reflexão sobre a própria prática e a formação continuada como um caminho para o desenvolvimento profissional.

Contrariamente ao que se esperava no início da pesquisa, as temáticas que mais impactaram as professoras-alunas pesquisadas foram justamente as mais acessíveis a elas, as que encontraram eco na sua prática anterior, isto é, as ideias-chave que conseguiram aproximar o que elas já faziam do que a disciplina propunha.

Os resultados da presente investigação denotam que as lacunas na formação em conteúdos específicos tornam a professora insegura para: problematizar, estar aberta aos questionamentos dos alunos e conseguir selecionar e desenvolver os conteúdos mais pertinentes sem que para isso precise recorrer sempre a livros didáticos. Portanto, estão despreparadas para compreender e desenvolver com autonomia inovações programáticas, o que também enfraquece os resultados das inovações metodológicas, para as quais se encontram, bem melhor preparadas.

Referências

Amaral, I. A. (2005). Currículo de Ciências na Escola Fundamental: a busca por um novo paradigma. In A. B. Bittencourt & W.M. Oliveira Junior (Org.), *Estudo, Pensamento e Criação* (83-98). Campinas: Graf. FE, v. 1.

Bardin, L. (2004) *Análise de Conteúdo* (3 ed). Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Brasil. (2006) Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/D3276.htm Acesso em: 20 de outubro de 2006.

Brasil. (1997) Ministério da Educação (Secretaria de Educação Fundamental). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Fundamental: Ciências. Brasília: MEC/SEF.

Ducatti-Silva, K. C. (2005). *A formação do curso de Pedagogia para o ensino de Ciências nas séries iniciais.* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista/ Marília.

Freire, C. Y. (2000). *Ensino de Ciências: o que pensam os professores polivalentes*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/ USP, São Paulo.

Silva, A. V. P. (1998). A construção do saber docente no ensino de ciências para as séries iniciais. In R. Nardi (Org.). *Questões atuais no ensino de ciências* (33-41). São Paulo: Escrituras.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) pelo auxílio financeiro para a participação no evento.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR: CURRÍCULO E PESQUISA

Daltoé, A. S.[1]; Goulart, M. M.[2]

[1] Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil
[2] Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil

Email: andreia.daltoe@unisul.br; marileia.goulart@unisul.br

Resumo

Este trabalho, inscrito no eixo Currículo, Didática e Formação de Professores, objetiva investigar se a baixa procura pelos cursos de licenciatura oferecidos gratuitamente pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/CAPES, e/ou grande evasão deles, corresponde à distância entre a expectativa deste aluno, que já é professor em exercício na rede pública de ensino e, na maioria dos casos, já possui uma licenciatura, e a proposta curricular de formação oferecida na Instituição de Ensino Superior (IES) conveniada. Partimos do pressuposto de que uma importante discussão passa pela questão dos currículos ofertados nos cursos de licenciatura das IES que ofertam o PARFOR, podendo haver contradições entre o objetivo deste Programa do Governo Federal, que busca garantir ao aluno-professor uma formação acadêmica que lhe possibilite repensar seu fazer pedagógico em sala de aula, e a proposta de licenciatura da IES, que não necessariamente está preparada para receber este perfil de aluno. Para este fim, foram entrevistados os professores-formadores e os professores-alunos[1] de duas turmas do Curso de Educação Especial da Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL, oferecidas pelo PARFOR, sobre suas percepções em relação à proposta de currículo deste Curso.

Palavras-chave: formação de professores; currículo; PARFOR.

[1] No PARFOR, professor-formador e professor-aluno são as designações de professor e aluno, respectivamente.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

> Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos (Barthes, 1978, p. 47).

A partir de 2009, a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) passou a integrar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), programa nacional que, implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES), objetiva garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Parceira deste Programa desde o início de sua implementação, a UNISUL já concluiu 02 cursos, entre estes, o de Educação Especial, e oferece hoje 07 cursos de Licenciatura, sendo 06 de 1ª Licenciatura (4 anos) e 01 de 2ª Licenciatura (2 anos).

Desde o início deste convênio, porém, temos verificado a dificuldade em preencher todas as vagas das turmas oferecidas por este Programa, bem como a grande evasão nas turmas implementadas, alcançando um percentual de mais de 50%.

O PARFOR, procurando melhorar a qualidade da educação por meio da formação oferecida ao professor, espera que as IES parceiras considerem em seus projetos pedagógicos as necessidades deste Programa, cujo público-alvo são professores que estão em exercício na rede pública e, em sua maioria, já têm em uma Licenciatura. Este cenário exige, portanto, que a Universidade dê novas respostas em relação à formação docente, no sentido de ajudar estes profissionais a vencerem os desafios que já encontram em sala de aula.

O PARFOR/UNISUL, como um todo, tem procurado dar respostas a este desafio, e, neste artigo, apresentaremos a experiência do Curso de Educação Especial, que, por meio de projetos interdisciplinares, buscou articular ensino, pesquisa e extensão em sua organização curricular de modo a atender às necessidades de seus professores-alunos. Analisaremos este processo a partir de relatos de professores-formadores e professores-alunos por meio de questionário aberto. Dos questionários encaminhados, tivemos uma devolutiva de 10 professores-alunos em curso e 03 egressos e de 07 professores-formadores.

2 Currículo como componente regulador e emancipador

No Brasil, com a aprovação da LDBEN[2] 9394/96, com o Plano Nacional de Educação em 2001 e com a institucionalização da Década da Educação, determina-se que todos os profissionais da educação tenham formação e

[2] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

que a oferta de matrículas para crianças, adolescentes e jovens seja ampliada. Essas determinações exigiram de governos municipais, estaduais e federal o cumprimento de prazos e das IES adequações para atender a milhares de professores que já estavam atuando na docência.

O PARFOR surge como uma dessas providências, ofertando cursos de Licenciatura a professores da rede pública, que já possuem, na maioria, uma Licenciatura. Em sua concepção, o PARFOR supõe uma estrutura curricular que se diferencie dos currículos prescritivos que obedecem às normativas que orientam as Licenciaturas ainda hoje. Goodson (2008) propõe que se substitua "o currículo como prescrição pelo currículo como narração" (2008, p. 9), ou seja, um currículo que esteja em constante processo de reformulação, por meio, da escuta de seus sujeitos, estudantes e professores.

Os currículos são marcos regulatórios de todo curso, mas são também as marcas dos sujeitos que vão constituindo as trajetórias, sejam eles estudantes ou docentes. É nesta perspectiva que o curso de Educação Especial procurou meios de trazer para a universidade as narrativas dos estudantes e professores, enquanto relato de suas vivências na sala de aula da educação básica, pois entendemos que, desse modo, poderíamos atender a necessidades de nossos alunos em contextos reais. Podemos observar esta questão na fala do professor-aluno, ao ser questionado se o currículo de Educação Especial correspondeu às suas expectativas/necessidades enquanto professor já em exercício na rede de educação básica:

P-A 1: Quanto a bagagem de conhecimento correspondeu muito às minhas expectativas e contribui para que a minha prática pedagógica seja diferente, com outro olhar para a educação especial.

P-A 2: Sim, hoje, nossas escolas recebem muitas crianças com necessidades precisando que o educador consiga fazer seu trabalho bem.

Estes depoimentos reforçam o quanto a escola precisa de novas respostas que, muitas vezes, são pensadas em leis, mas não chegam efetivamente à sala de aula. Com base em aportes legais, o currículo proposto prevê a inclusão, a diversidade e a alteridade humana como perspectivas norteadoras das políticas públicas, das propostas de atendimento e de formação profissional em diferentes áreas do conhecimento. Esta preocupação leva o curso de Educação Especial a organizar-se, conforme Souza (2012), a partir de uma concepção de diferenciação curricular comprometida com princípios de equidade e inclusão.

Inúmeras instituições têm recebido crianças e jovens que apresentam necessidades educacionais especiais e não conseguem trabalhar com as questões de ensino e de aprendizagem desta nova realidade. O acesso destas pessoas na escola regular, historicamente excluídos, causou estranhamentos aos professores. Por esse motivo, torna-se imprescindível que a educação especial seja discutida e problematizada no interior das universidades e escolas, para que se busquem alternativas de inovação didático-pedagógicas. Muitos dos nossos próprios professores-alunos só conseguiram ver a necessidade da mudança deste paradigma curricular a partir das elaborações conceituais e práticas discutidas em sala de aula, como podemos observar na fala a seguir que responde também à questão anterior:

P-A 3: Sim, muito. Pude através das temáticas discutidas ao longo do curso romper com barreiras, paradigmas arraigados de uma formação acadêmica extremamente tradicional que trazia como preceito que os alunos com Necessidades Educativas Especiais deveriam estar matriculados somente em escolas especiais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais se organizam para que os currículos sejam legitimados nas IES, de modo que se possa fexibilizá-los à realidade dos cursos. Nesse sentido, conforme Barbosa (2007, p. 9), "a vida cotidiana tem seus

próprios currículos", e devem buscar caminhos próprios, alternativas diferenciadas, metodologias adequadas, para as reais necessidades cotidianas, o que poderia ser chamado, conforme a autora, currículo emancipador.

Partindo da concepção de que há um currículo regulador, que norteia e garante uma base comum nacional, e também de um currículo emancipador, que reflete as culturas locais, sociais e políticas, organizamos os trabalhos em Educação Especial nesse sentido, procurando envolver os alunos em projetos interdisciplinares que articulassem a relação teoria e prática, a fim de tornar significativa sua estada na Universidade, bem como provocar mudanças na escola deste professor-aluno. Para isso, mesmo concebendo o currículo como regulador, assumimo-lo também como emancipador, o que, para nós, foi perseguido por meio do desafio de levar os alunos a pesquisarem não conteúdos fora da sua realidade, mas relacionados à sua própria prática. Questionados se a proposta curricular do Curso foi organizada de modo a garantir as habilidades necessárias aos professores que atuarão na área de Educação Especial, os professores-formadores argumentam:

P-F 1: Sim. Através da visualização o PPP, pode-se perceber que o mesmo foi elaborado e planejado de forma que possa garantir o desenvolvimento das habilidades do professor/aluno. Com disciplinas bem elaboradas e com projetos de incentivo a pesquisa.

P-F 2: Com certeza, a Proposta curricular contempla aspectos importantes para o desenvolvimento das acadêmicas, no que diz respeito as especificidades da Educação Especial.

Mesmo com o envolvimento destes professores-formadores, importante destacar que a implementação de uma metodologia de romper com a fragmentação de conteúdos e disciplinas foi um processo árduo e, muitas vezes, houve resistência não só por parte dos professores-alunos, mas também dos professores-formadores.

P-F 3: Trabalhei com esse grupo logo no início, senti o quanto tinham dificuldades com relação a leitura e escrita ao mesmo tempo que mostravam-se interessadas e motivadas a aprender.

A evolução destacada pelo P-F 3 aconteceu à medida que os alunos foram percebendo que eram capazes de pesquisar sua prática de sala de aula, de encontrar respostas para suas dificuldades, e, enfim, que eram capazes de escrever. Entendemos que a resistência inicial deles se justificava pelo modo como nossos alunos não são encorajados para duvidar, questionar, problematizar os saberes postos, seja os da universidade, seja os dos livros didáticos, os quais, conforme Grigoletto (2011), assume-se na escola como um discurso de verdade, "como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professores e alunos)" (2011, p. 68).

Questionar estas verdades, os saberes cristalizados, as metodologias tradicionais é necessário e procuramos fazer isso levando os alunos a se sentirem protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que os conteúdos curriculares eram (re)direcionados.

3 Currículo e pesquisa: vivências na formação docente

O Projeto Integrador está previsto no Projeto Pedagógico de Educação Especial e caracteriza-se como uma atividade teórica e prática organizada pelos professores em planejamento coletivo, envolvendo os estudantes em pesquisa e ou

extensão, com duração de um semestre (2009, p. 34). Sua implementação aconteceu em todos os semestres, envolvendo todas as disciplinas com uma temática norteadora que era escolhida a partir dos conteúdos e das necessidades que os professores-alunos traziam da sua escola, tais como: Acessibilidade física e atitudinal; diversidade; altas habilidades; deficiência visual, autismo, deficiência intelectual, etc.

Nestas experiências, destacamos a pesquisa que nossos professores-alunos realizaram, investigando as condições de acessibilidade nos municípios, quer ser nas ruas, praças, escolas, órgãos municipais. O resultado desta pesquisa foi divulgado em comunicações orais no Seminário de Educação Inclusiva e Acessibilidade (SEMEIA), evento do curso que já vai para sua quarta edição; transformado em artigo científico e seus resultados foram socializados nas escolas, nas secretarias de educação municipal e em algumas câmaras de vereadores destes municípios. Tal experiência é relatada pelo professor-formador a seguir:

P-F 4: Uma das oportunidades mais ricas foi o Projeto Integrador, o modo como foi configurado contribuiu para mostrar possibilidades de coletividade nas disciplinas, implicitamente mostramos para as alunas a necessidade que temos do outro, o quanto somos sujeitos de interação e que é nas diferenças compartilhadas que vamos nos constituindo.

Este trabalho coletivo, ressaltado por P-F 4, exigiu romper com tradições de uma escola e de uma universidade que, culturamente, não nos levou a questionar os saberes postos em sociedade, que não nos desalojou das garantias do saber. Motivo este que nos levou a pensar o currículo de Educação Especial de um ponto de vista emancipatório e problematizador por meio da prática da pesquisa. Por meio da condução do professor-formador, ambos eram desafiados a pensar os conteúdos curriculares do curso a partir das reais necessidades dos alunos, cumprindo, desse modo, o próprio objetivo do PARFOR, que é não só sanar a carência de professores em determinadas áreas, mas também proporcionar a este professor-aluno condições de melhorar a qualidade da educação no País. No depoimento do professor-formador a seguir, ao ser questionado sobre os objetivos do curso, temos pistas de avanços nesse sentido:

P-F 5: Penso que esse objetivo foi alcançado com base no Projeto Pedagógico do Curso que tinha como pressuposto permitir que os alunos refletissem sobre suas ações do dia a dia da sala de aula e, dessa forma, partissem para a transformação de sua prática.

Este depoimento aponta para uma concepção de currículo que, conforme Souza (2012), atua "enquanto fenômeno que pode emergir contínua e espontaneamente na sala de aula, por meio de práticas pedagógicas sensíveis à experiência de cada aluno e ao seu potencial de desenvolvimento em direção à realização das aprendizagens previstas em nível do currículo formal" (2012, p. 50).

Nesse sentido, o exercício da pesquisa permite olhar diferente para os sujeitos da educação e pensar a inclusão fora de uma prática tradicional de homogeneização de alunos e saberes. Com isso, segundo Sousa (2012),

> [...] se os professores conseguirem detectar na sala de aula indicadores que lhes permitam caracterizar as experiências dos alunos, poderão responder melhor à variedade de dimensões da diferença que se manifesta em sala de aula e influenciam a realização da aprendizagem, rompendo, assim, com visões redutoras da diferença como desvio à norma ou como pertencente a determinadas categorias oficialmente reconhecidas. (2012, p. 76).

O ensino, desvinculado da pesquisa, promove a repetição, a decoreba e o esquecimento depois da prova, o que impede os alunos de se motivarem pela descoberta, não só pela descoberta do novo, mas pela própria descoberta de se sentirem com possibilidades de questionar os saberes cristalizados. Podemos observar isso nos depoimentos a seguir:

P-A 9: Aprendi a fazer adaptações curriculares com os conteúdos que devem ser trabalhados em cada caso, que quando se fala em acessibilidade a maioria das pessoas pensa que é só arquitetônica, no entanto, há acessibilidade atitudinal, de comunicação, metodológica, que cada educando é único, ímpar em sua aprendizagem não importa ser considerado "normal" ou não.

P-A 10: Pude através das temáticas discutidas ao longo do curso romper com barreiras, paradigmas arraigados de uma formação acadêmica extremamente tradicional que trazia como preceito que os alunos com NEE deveriam estar matriculados somente em escolas especiais.

Nestes depoimentos, podemos verificar que os professores-alunos se sentiram empoderados para realizar experiências pedagógicas a partir das observações das necessidades de seus estudantes. Conseguiram valorizar sempre mais as potencialidades e não mais somente as dificuldades dos sujeitos, num trabalho que só é possível a partir da disponibilidade que se abre em torno de uma relação dialógica e dialética, como reforça o depoimento do professor-formador:

P-F 7: Nesse sentido, o processo de diálogo intencional proporcionou as alunas repensar o seu fazer pedagógico, como esse fazer coletivo, percebendo que o processo educacional acontece na coletividade.

Nesta fala, percebe-se que o grupo não só articulou o trabalho de pesquisa, mas se dispôs a construir com, num trabalho em constante em co-autoria.

4 Conclusão

O curso de Educação Especial procurou agregar ao seu currículo um trabalho que atendesse às necessidades de formação do PARFOR, que, sinteticamente falando, representava atender à educação formal, especialmente ao tratar das questões de inclusão dos sujeitos da educação especial na sociedade, na escola regular e no atendimento educacional especializado, bem como atender às dificuldades que o já professor e agora aluno vem enfrentando com a inclusão nas salas consideradas regulares.

Após a leitura dos questionários, vimos que conseguimos adaptar o currículo para questões que nos são solicitadas, seja pelo próprio Programa, ou pelas diretrizes que norteiam a educação básica, educação especial e formação de professores. No entanto, em relação à evasão, verificamos que outros são os fatores que levaram os professores-alunos a abandonarem os cursos e mesmo não desejarem fazê-lo, tais como: falta de tempo; cansaço em estudar aos fins de semana; falta de apoio financeiro para os estudos; bem como falta de um plano de carreira que atraia o estudante a fazer uma Licenciatura. Estas críticas que apareceram nos dados reforçam que faltam políticas públicas para permitir a inserção e permanência destes alunos, o que já é previsto no Manual Operativo PARFOR[3] sobre o dever dos Estados, por meio da Secretaria de Educação, em: "IX. Garantir as condições necessárias para que os profissionais de sua rede possam frequentar os cursos de formação [...]".

Todavia, mesmo com tantas dificuldades, observamos, ao final deste processo e mesmo com a turma ainda em andamento, um grande crescimento. Um prendizado que não foi só rico para os professores-alunos, mas também extremamente significativo para o grupo de professores-formadores que confirmaram o quanto é preciso pensar um currículo articulado com as reais necessidades de seus alunos. No Curso de Educação Especial, experienciamos este currículo emancipador, participativo, e vimos que é possível vencer o processo de distanciamento entre a

[3] In: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> Acesso em 25/08/2014.

universidade e a escola, promovido por muitos anos de práticas de ensino isoladas, descontextualizadas e não significativas.

Referências:

Barthes, R. (1978). *Aula*. São Paulo: Cultrix.

Goodson, Ivor F. As políticas de currículo e de escolarização : abordagens históricas. Petrópolis Vozes, 2008.

Grigoletto, M. (2011). *Leitura e funcionamento discursivo do livro didático*. In: Coracini, M. J. (org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas, SP: Pontes Editores.

Oliveira, Inês Barbosa de. Alternativas emancipatórias em currículo. 2 ed. São Paulo : Cortez, 2007.

Sousa, F. (2012). *"Se já havia lá gente, eu acho que foi uma redescoberta": procurando oportunidades de diferenciação curricular inclusiva em uma escola portuguesa.* In: Fetzner, A. R. Como romper com as maneiras tradicionais de ensinar? Reflexões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora.

UNISUL. Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial. 2009.

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FACE AOS DESAFIOS DOS/NOS/COM O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO BILINGUE PARA/COM/DOS SURDOS

Perola Fátima Valente Simpson Viamonte
Pedagoga na Universidade Federal de Juiz de Fora
Mestranda pela Universidade Católica de Petrópolis - UCP
perolasimpson@ig.com.br

Eixo: Currículo, Didática e Formação de Professores

Palavras Chave: formação de professores, currículo, cotidiano escolar, educação bilíngue, ensino de LIBRAS.

Resumo

A partir da determinação legal do Decreto 5.626, de Dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que inclui a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos que pretendam formar professores, nos cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia em todos os sistemas educacionais e da demanda por uma educação bilíngue do movimento surdo brasileiro, várias matrizes curriculares foram propostas, entretanto pretendem uma formação generalista, não permitindo uma abordagem mais aprofundada das questões relacionadas à surdez e aos fundamentos linguísticos da LIBRAS, embora representem o desenvolvimento de algumas competências básicas para o uso e ensino desta língua.

Entende-se a importância da proposta de um currículo eficiente para a disciplina que permita uma adequada formação para atender às necessidades educativas específicas do aluno surdo e que permita refletir sobre as transformações que perpassa a educação da pessoa surda. Para tanto é necessário transformar a articulação entre currículo, formação de professores, conteúdos educacionais e materiais didáticos em algo que amplie a nossa visão de mundo, possibilitando um novo olhar em relação às diferenças, enriquecendo o processo *ensinoaprendizagem* e que atenda à especificidade da língua de sinais, de modalidade espaço-visual e do cotidiano da educação bilíngue.

A proposta deste trabalho se baseia na proposta de análise dos currículos para a disciplina LIBRAS dos cursos que pretendam formar professores e tem como objetivo favorecer a *problematização* dos modelos disponíveis, a interação entre o prescrito e o real, o aprendizado e o desenvolvimento desta língua. Nesse sentido, a construção da disciplina nos cursos de licenciatura, deverá contribuir com o ensino da Libras no Ensino Superior brasileiro, avançando em relação às práticas tradicionalmente construídas e a fabricação de outras formas de experiência.

Discutindo o Currículo: possibilidades de pensar a diferença

O currículo é construído em meio a relações de poder sobre quais conhecimentos são válidos na escola. As disputas de poder definem quais os conhecimentos que são considerados legítimos, desta forma Silva (2004) alerta sobre a competição entre diferentes grupos sociais que tentam estabelecer sua hegemonia ao estabelecer quais conteúdos estarão presentes de acordo com interesses específicos, pedagógicos ou não. No caso da educação de surdos, mais especificamente, o currículo se estabelece como um campo de disputa entre o interesse da minoria surda e de uma maioria ouvinte.

Desta forma podemos entender o currículo como um instrumento de fabricação dos sujeitos, pois está envolvido em processos de subjetivação. Segundo Formozo (2009, p.36) "Pelo currículo, a escola molda o aluno que pretende formar – ou transformar", de acordo com este pensamento o currículo é diretamente responsável pela constituição de identidades, contribuindo para formar quem somos, quem nos tornamos e quem nos tornaremos.

Na atualidade o estudo do currículo torna-se um tema central no entendimento das relações que envolvem os processos educativos. Por mais que as ações pedagógicas tenham, muitas vezes, sido simplificadas em procedimentos e técnicas, entende-se tais atitudes como uma tentativa de ocultar a presença de atitudes que ratificassem as posições hierárquicas presentes na sociedade.

A escola, da forma como se tem constituído tem servido a um determinado fim social. Independente da ideologia que se possa identificar há uma tendência à perpetuação da cultura do enquadramento, da normatização, da padronização diante das demandas sociais. Seguindo este pensamento Dorziat (2009, p. 35) afirma que a escola de uma forma geral "sempre negou a existência de diferentes elaborações, transmissões, assimilações de saberes, e de diferentes saberes, por meio de uma suposta neutralidade e imparcialidade dos conhecimentos, na busca de consolidar sociedades cada vez mais reguladoras". As ações pedagógicas propostas tendiam a desarticular os conhecimentos escolares das práticas cotidianas, impondo procedimentos únicos e uma supervalorização das teorias científicas em detrimento dos saberes locais. Desta forma o currículo esteve atrelado a uma política de exclusão, mesmo que o discurso fosse de inclusão.

Neste sentido destinava-se ao currículo o *status* de guia de conteúdos, regras e comportamentos previamente determinados atrelados a valores universais.

Antes que o currículo se constituísse como campo de estudo predominava a visão tradicional/humanista/positivista e com o avanço da sociedade industrial, pretendia-se a formação mais técnica, então a escola organiza-se de forma a "cumprir seu papel de reprodutora dos valores sociais dominantes e de facilitadora da adaptação das novas gerações às transformações socioeconômicas e culturais que ocorrem". (Dorziat, 2009, p. 36)

O final do século XIX e início do século XX configura o início do campo especializado de estudo do currículo com os trabalhos de Dewey e Kilpatrick com tendências progressistas e um outro modelo tecnocrático representado pelos estudos de Bobbit. Localmente Dorziat (2009) destaca duas tendências que influenciaram o pensamento curricular brasileiro e predominaram de 1920 a 1960, quais sejam: o escolanovismo e o tecnicismo.

A partir dos anos 1970 diversos especialistas contrapõem à ideia técnica de organização curricular, "criticando seu caráter instrumental, apolítico e ateórico"(Dorziat, 2009, p. 36) e a partir desse movimento privilegia-se as teorias da reprodução da estrutura social, apoiadas nas teorias sociais com foco na defesa dos interesses dos grupos oprimidos. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2004). Os representantes desse pensamento eram os pensadores "marxistas, a teoria crítica da escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova sociologia da Educação Inglesa, a psicanálise, a Fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia". (Dorziat, 2009, p. 37).

Os marxistas inauguraram a Sociologia do Currículo que se preocupava com o entendimento de identificar para quem o currículo trabalhava e fazê-lo constituir-se em instrumento a favor dos oprimidos. Portanto "a *Ideologia* foi um dos conceitos centrais que perpassavam o currículo na teorização crítica". (Dorziat, 2009, p. 37)

Refletindo sobre o papel da *Ideologia* no estudo do currículo Dorziat (2009, p. 37) esclarece que "a compreensão acerca do papel da ideologia no processo educacional é de grande relevância, pois permite a adoção de posturas críticas em relação às ideias veiculadas pela escola, que têm por base os valores e interesses dos grupos dominantes".

A teoria educacional crítica do currículo valorizou outro conceito: *Cultura* que já tinha sido levada em consideração pelas perspectivas tradicionais, entretanto numa nova visão assume um papel político em que por um lado favorece a produção e política cultural e por outro a contestação e transgressão.

As relações de *Poder* em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros, também foram privilegiadas nas formulações críticas, entretanto aquilo que constitui poder nas relações educacionais não seja uma questão facilmente resolvida, porém ao questionar por que alguns conteúdos foram privilegiados em detrimento de outros, caracteriza-se as relações de poder presentes na sociedade.

No Brasil Paulo Freire, embora não tenha formulado estudos sobre o currículo propriamente ditos, inaugurou uma "visão educacional-política que pretendia entender as questões educacionais para além da apropriação de conhecimentos científicos estáticos e inertes" com foco na emancipação das classes populares ressaltando a importância de uma "educação dialógica" (Dorziat, 2009, p. 38). Essa compreensão de currículo enquanto território político e prática e significação comprometida com a heterogeneidade e com as diferenças culturais que compõem as relações escolares, significa compreendê-lo como "ato político de tradução de interesses de determinados grupos e como espaço disputado, contestado, conflitivo, que envolve relações hierárquicas e assimétricas particulares". (Dorziat, 2009, p. 39).

Ao questionar as perspectivas modernistas coloca-se em suspeita a própria teoria crítica do currículo e uma nova tendência é intensificada e identificada como pós-modernista/pós-estruturalista, onde os conceitos de "identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo" (Dorziat, 2009, p. 40) são privilegiados e significa a construção de novos cenários educacionais que envolvem novos seres humanos.

Atualmente, apesar das influências cada vez mais frequentes das teorias pós-modernistas, os variados enfoques coexistem contrapondo-se às características da contemporaneidade e a "própria impossibilidade de se obter uma compreensão única, coerente e global da dinâmica do mundo social e dos indivíduos que o habitam dificultam a obtenção de respostas exatas sobre currículo" (Dorziat, 2009, p. 41)

Um currículo pensado a partir das teorias pós-críticas trás para o centro do processo educativo "o outro" que sempre esteve a margem, excluído as ações e discussões pedagógicas, considerados pelos currículos oficiais como "desviantes", "anormais" ao serem comparados com uma identidade padrão. "O currículo da diferença rejeita a ideia de transformar os diferentes em mercadorias de consumo, em vítimas, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar, regular, hegemonizar e normalizar". (Dorziat, 2009, p. 42) A partir desse ponto de vista , é possível perceber padrões unificadores, predominantes nas políticas educacionais como mecanismos perversos para conceder ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições, aprofundar as divisões existentes, reforçando as desigualdades, discriminando ou suprimindo as vozes dos diferentes.

"O processo educacional esta longe de considerar "o outro" em seus esquemas de ação, as suas diferenças linguísticas, culturais e sociais, de modo a contribuir para preencher os vazios ideológicos e curriculares presentes nas escolas, em direção a real política transformadora, menos excludente." (Dorziat, 2009, p. 43)

Ao invés de colaborar com a simples inserção do outro, apagando as diferenças com atitudes de tolerância, normalização e padronização, é mais "construtivo o estabelecimento de visões que adotem os conflitos, os impasses, as contradições, haja vista que é nessa dinâmica que diferentes lógicas são processadas". (Dorziat, 2009, p. 44)

Na educação de surdos deseja-se, portanto, um currículo que tome as diferenças como parâmetro possibilitando reflexões amplas e rigorosas sobre a inclusão de conteúdos para além de uma simples teorização, com o foco no desenvolvimento de outros pensares, outras e diferentes percepções de mundo e de experiências, pois o currículo pode ser um instrumento poderoso de emancipação e elaboração de um pensamento crítico.

A tarefa de (re) significação do próprio ato pedagógico não é tarefa das mais simples, porque requer resistência aos padrões sociais colocados pela atual organização social, econômica e política, que fabricam narrativas e discursos polarizados que não contribuem para um rompimento com as relações de poder existentes.

A Questão da educação da pessoa surda

Tradicionalmente, o trabalho pedagógico com surdos esteve influenciado pela perspectiva médico terapêutica, que caracterizou os processos educacionais centrados no fator biológico e clínico, onde os sujeitos surdos eram submetidos a treinamentos longos e sistemáticos de fala e reabilitação.

A escola assumiu a função terapêutica, sob influência do oralismo, ratificado pelo Congresso de Milão, onde o currículo era planejado por ouvintes com foco na língua oral, em detrimento da língua de sinais, com o intuito de normalização aos padrões ouvintes que ditavam normas e comportamentos a serem seguidos pelos alunos surdos.

Essa visão de currículo não respeitava as diferenças culturais e predominou na organização das escolas de surdos na Europa e nas Américas por quase um século.

Neste contexto, as ações pedagógicas pensadas para a educação de surdos significavam desenvolver estratégias que aproximassem estes sujeitos do padrão ouvinte, sugerindo processos de alfabetização condicionantes centrados na língua oral que buscavam, unicamente, a aceitação social do indivíduo, desta forma as discussões promovidas em torno da temática distanciavam o currículo dos debates educacionais realizados na educação de surdos.

Desta forma prevaleciam as tendências tecnicistas que considerava o aluno surdo como incapaz, enquanto as discussões educacionais de forma geral já apontavam para a tendência crítica. (Dorziat, 2009, p. 47)

Com a constatação do fracasso das políticas educacionais centradas na reabilitação dos alunos surdos e influenciadas pelo avanço das pesquisas nas mais diversas áreas, destacando-se os Estudos Culturais, foi possível desenvolver reflexões e críticas em relação ao predomínio do oralismo.

Fundamentada pelos estudos sócio-históricos, a Língua de Sinais foi valorizada e permitiu pensar a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e na aquisição de conhecimentos e não só como meio de comunicação, em contrapartida aos estudos desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1970 que afirmavam que o pensamento desenvolve-se independente da linguagem.

Neste contexto passa-se a considerar a comunicação como uma instância social importante que participa da organização mental do indivíduo colocando o pensamento e a linguagem em patamares equivalentes. (Dorziat, 2009) Este pensamento associado aos estudos linguísticos de Ferreira Brito (1993) mostra que a Língua de Sinais constitui uma língua de fato, permitindo desta forma, um novo olhar para a educação de surdos, valorizando a Língua de Sinais como língua de instrução, ou seja, primeira língua, possibilitando o desenvolvimento global do surdo. Desta forma, estudar e aprofundar os conhecimentos sobre a língua de sinais é fundamental para os profissionais da educação, sobretudo professores.

A tendência bilíngue, embora tenha um enfoque predominante mente linguístico, passa a ser pensada como uma filosofia educacional mais eficiente para educar alunos surdos, influenciadas pelos Estudos Culturais que a consideram como alternativa aos discursos e práticas educacionais hegemônicas ouvintes.

O bilinguismo reconhece a surdez como diferença e a alteridade surda que nega a surdez como pertencente de uma totalidade fixa, essencial, inalterável, possuidora de um estado indesejável de “anormalidade”. A filosofia educacional bilíngue assume a “diferença de forma radical, como criação histórica, social e política, que existe independente da autorização, da aceitação, do reconhecimento ou permissão dos considerados normais”. (Dorziat, 2009, p. 53)

Embora tenha uma forte marca biológica, a surdez não se encerra nela mesma, nem é passível de correção e cura. Afirmar culturalmente as pessoas surdas é respeitar a luta historicamente construída e socialmente estabelecida em resistência à homogeneização imposta pelas ações pedagógicas e políticas educacionais centradas na inclusão de alunos surdos nas escolas regulares.

Mesmo com os avanços das teorias pós-críticas sobre o currículo, incentivando a busca de uma reflexão desse instrumento como produtor de valores ideológicos (culturais e sociais) que assuma os discursos de valorização da diferença nas escolas, as ações pedagógicas ainda continuam a desenvolver trabalhos isentos e imparciais. Estas ações em nada contribuem para o desenvolvimento integral do aluno surdo, pois em muitos casos a Língua de Sinais tem sido utilizada como recurso pedagógico e nunca como um instrumento mediador na construção do processo educativo. Este fator perpetua a exclusão, o preconceito e a discriminação social.

É necessário considerar que as dificuldades presentes nos espaços escolares têm influência das construções históricas, culturais, sociais que assumem os próprios conceitos de “normal” e “anormal” e a sua superação pode estar no reconhecimento de ações educativas que proporcionem o desenvolvimento integral de todos, transformando a escola em local de cidadania.

Outras perspectivas para a formação de professores

As implicações reais que caracterizam esta alternativa educacional, exigem mudanças nas concepções sobre os surdos e a surdez e transformações urgentes nas políticas, na estrutura escolar, na sequência dos objetivos pedagógicos, no processo de formação de professores, na arquitetura escolar, nos mecanismos curriculares e culturais e, finalmente, nas questões ligadas à identidade na educação para surdos. (Slomski, 2010, p.93)

Entretanto não se trata apenas e simplesmente da apropriação da Língua de Sinais pelo professor ouvinte ou da contratação de intérpretes para inserir a educação de surdos no contexto da educação bilíngue. É necessário que se construa uma metodologia específica para o ensino da pessoa surda.

No Brasil os cursos de Letras-Libras estão proporcionando algumas discussões e a elaboração de um currículo específico que leve em consideração a diferença como construção cultural e histórica, perpassadas por relações de poder, que leve em consideração a cultura, história e especificidade da pessoa surda. A defesa é em torno de uma escola especializada para surdos em todos os níveis e modalidades, pois os procedimentos metodológicos para ensinar surdos devem ser diferentes daqueles utilizados por ouvintes.

Em resumo, Slomski (2010, p. 108) destaca que em "uma escola bilíngue deverá contar em seu corpo docente, com representantes surdos e ouvintes, sendo que todos deverão ser fluentes na Língua de Sinais, pois será com base nessa língua que se desenvolverá a leitura e a escrita e dessa forma serão apresentados os conteúdos escolares".

Além da escassez de profissionais com domínio suficiente da Língua de Sinais, outros aspectos também são apresentados como dificultadores tais como: inexistência de estratégias e recursos que facilitem o processo de *ensinoaprendizagem* da Língua Portuguesa como segunda língua e da Língua de Sinais como primeira língua.

Apesar do decreto de Dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que inclui a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos que pretendam formar professores, nos cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia em todos os sistemas educacionais e da demanda por uma educação bilíngue do movimento surdo brasileiro, várias matrizes curriculares foram propostas, entretanto pretendem uma formação generalista, não permitindo uma abordagem mais aprofundada das questões relacionadas à surdez e aos fundamentos linguísticos da LIBRAS, embora representem o desenvolvimento de algumas competências básicas para o uso e ensino desta língua

No Brasil, segundo Sá (2010) a integração escolar de alunos surdos tem sido defendida pelo poder oficial que tem tentado disseminar a ideia de que colocar o aluno surdo em escolas especiais é um ato discriminatório, pois ficarão isolados ou segregados. Dessa maneira, a formação docente é um dos alvos principais das políticas inclusivas. Sendo a "inclusão um imperativo, e dada a continua proliferação do alunado, que passa ou pode vir a fazer parte da sala de aula da escola comum, o sujeito docente constitui-se como alvo de uma ininterrupta captura pelas redes de poder/saber movimentadas pelos processos de formação". (Thoma; Klein, 2011, p. 63)

Diante disso a educação bilíngue é mais que uma abordagem de ensino e sim a possibilidade de fornecer outro paradigma epistemológico, subverte papéis, crenças, atitudes e políticas, promovendo naqueles que se lançam a esse desafio verdadeiras revoluções no nível da subjetividade. (Slomski, 2010, p. 105) Isto significa que mais do que uma transformação didático-metodológica implica em uma postura política.

Bibliografia

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/conade2.htm>. Acesso em: 03 nov. 2012

DECHICHI, C., LAZARA, C.S.(org) **Inclusão Escolar e Educação Especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DORZIAT, A. **O Outro da Educação**: Pensando a Surdez com Base nos Temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERRAÇO, C.E. (org). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FILHO, A. V. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação e Sociedade**, jan./abr. 2007, vol.28, n. 98, p.97-110.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T.T da. **Alienígenas na sala de aula**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 83-100.

OLIVEIRA, I. B. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. In: FILHO, A. V. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação e Sociedade**, jan./abr. 2007, vol.28, n. 98, p.97-110.

SLOMSKI, V.G. **Educação Bilíngue para Surdos:** concepções e implicações práticas**,** Curitiba**:** Juruá Editora 2010.

SILVA, T.T da. **Alienígenas na sala de aula**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SKLIAR, C. A. Educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: **Anais do seminário desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos.** Rio de Janeiro: INES Editora Líttera Maciel, 1997. p.32-47.

_____, C. (Org.). **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997b.

_____, C.(org.) **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. 5ª ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011

THOMA, A., KLEIN, M.(org). **Currículo & Avaliação**: A diferença Surda na Escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009

SÁ, N.R.L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**.2 ed, São Paulo: Paulinas, 2010

Saberes disciplinares para o ensino da escrita no curso de Pedagogia da UFRJ

Marcelo Macedo Corrêa e Castro
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
marcelocorreaecastro@gmail.com

1.Introdução

Este artigo se inscreve no projeto *A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições,* que pretende*:* (1) identificar, por meio das experiências de escolarização dos estudantes de Pedagogia da UFRJ, os sentidos que atribuem ao ato de escrever, a avaliação que fazem da sua produção textual e as medidas que vislumbram como possíveis caminhos de formação para o ensino da escrita; (2) identificar, junto aos professores do referido curso, que avaliação fazem: do preparo dos estudantes para a produção textual acadêmica, do alcance de possíveis medidas pedagógicas propostas em suas disciplinas para lidar com dificuldades de escrita dos estudantes, dos resultados da aplicação de tais medidas, da sua própria capacitação para atuar como docentes no que se refere ao ensino da escrita, e que medidas vislumbram como possíveis caminhos de formação para o ensino da escrita; (3) relacionar os dados coletados e possíveis ações de intervenção no currículo do curso.

Para situar o contexto em que se desenvolve o projeto, recuperei dados do projeto anterior, intitulado *Saberes docentes e formação de professores para o ensino da escrita* (2010-2014) e os associei a resultados de novas investigações, de forma a que se tenha uma apresentação, em traços gerais, de dois aspectos do curso: o perfil socioeconômico-cultural dos estudantes e os elementos básicos do currículo.

Podemos sintetizar o perfil socioeconômico-cultural dos estudantes por meio de algumas informações: (a) sua trajetória escolar se deu predominantemente em escolas públicas regulares das redes municipais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro, com destaque para o fato de um terço exato deles ter cursado o ensino médio na modalidade Normal (formação para o magistério); (b) mais da metade escolheu o curso por considerar que twm aptidão para a área; (c) obtiveram médias entre as inferiores no concurso de ingresso; (d) dispõem de renda familiar média na faixa de um a cinco salários mínimos; (e) os pais têm predominantemente escolarização até o ensino médio concluído, com indicadores discretamente superiores para as mães em relação aos pais; (f) não trabalham, mas pretendem trabalhar ao longo do curso; (g) são mulheres em sua grande maioria (92%) e (h), no que se refere à etnia[1], 42% se declaram brancos; 26,5%, pretos; 20,7%, pardos; 6,7%, amarelos; 2,7, indígenas; e 2% não responderam.

Para agravar o problema, a UFRJ, não obstante tentativas descontinuadas de constituir ações de gerenciamento de dados relativos ao seu corpo social, não dispõe de programa consolidado de coleta, divulgação e análise de dados dos seus estudantes. Esta lacuna institucional constitui entrave a que se pense a formação dos graduandos a partir de informações confiáveis sobre suas condições de ingresso, quer sob o ponto-de-vista de seu perfil socioeconômico, quer no que se refere a sua escolarização, quer ainda no que tange ao seu capital cultural e, finalmente, às suas condições efetivas de se tornarem professores com as qualidades descritas no projeto político-pedagógico do curso.

Trabalhamos, portanto, com estudantes que conhecemos insuficientemente. Os dados aqui sintetizados sugerem um universo de estudantes que demandaria atenção específica, por conta de uma escolarização pouco sólida, e estratégias de organização adequadas a condições socioeconômicas pouco confortáveis.

2.O Currículo do curso

Como salientam Fonseca (2008), Gatti (2010) e Cruz (2011), a partir do seu primeiro marco legal – o Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939 -, os cursos de Pedagogia representam emblematicamente uma disputa conceitual que marca a história da formação de professores no Brasil: a da centralidade desta formação estar na docência ou na preparação técnica. À luz da categorização dos saberes docentes proposta por Tardif (2007), trata-se da tensão entre os saberes

[1] Este fator tem especial relevância por causa da legislação brasileira que dispõe sobre a política de cotas nos cursos superiores: Lei 12.711/2012; Decreto 7824, de 11/10/12 e Portaria nº 18 – MEC, de 10/11/2012.

ditos disciplinares, que dão conta dos conteúdos das diversas disciplinas escolares, e os saberes de formação pedagógica, produzidos no âmbito das ciências da educação e da ideologia pedagógica.

Com base nessa distinção, pode-se afirmar que as licenciaturas no Brasil assumiram majoritariamente um esquema de formação em que um curso de bacharel – estruturado com conteúdos disciplinares – faz-se completar por um estágio/treinamento e por disciplinas de conteúdos pedagógicos, como comenta Gatti (2010): "(,,,) o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e áreas de ensino" (Gatti, 2010, p. 1358).

A fragmentação a que se refere a autora contribuiu para que se consolidassem dois percursos: o das licenciaturas que habilitam para o magistério do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino médio, dominado por conteúdos disciplinares, e o da Pedagogia, construído com a centralidade dos conhecimentos pedagógicos. Os desdobramentos dessa fragmentação interessam ao presente estudo pela sua direta articulação com a história do curso de Pedagogia da UFRJ.

Essa história será aqui tratada a partir da promulgação da Lei 5540/68, que promoveu a Reforma do Ensino Superior no Brasil, trazendo como uma de suas consequências o desdobramento da antiga Faculdade Nacional de Filosofia em unidades acadêmicas, dentre as quais, a Faculdade de Educação, incumbida de oferecer o curso de Pedagogia e a formação pedagógica das licenciaturas[2].

Desde então, o curso desenvolveu-se por meio de três propostas curriculares, havendo apenas uma habilitação que se manteve em todas: docência para cursos médios de formação de professores, modalidade Normal.

A primeira, em vigor até 1992, formava especialistas – supervisores, orientadores educacionais, administradores -, em relação direta com a perspectiva tecnicista que dominava o cenário das práticas educacionais dentro das políticas oficiais.

A segunda, adotada de 1992 a 2007, formava professores para o que hoje se denomina educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, não sendo possível, após o ciclo básico (quatro primeiros semestres), cursar as duas habilitações de forma concomitante.

A terceira, vigente desde 2007, e já em processo de reformulação, mantém as duas habilitações anteriores e acrescenta ao rol as de Gestão e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursadas todas de forma simultânea.

Essa trajetória sofreu forte influência da histórica disputa conceitual aqui mencionada, com a aparente vitória da linha que defende a centralidade da docência para a formação de pedagogos, sendo que a segunda e mais recente reforma teve a impulsioná-la legislação emanada do governo federal (CNE, MEC), em especial as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

A primeira "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" e buscou fundamentalmente conferir aos cursos de licenciatura uma identidade própria. Para tanto, propõe princípios de organização que aumentam expressivamente a carga de atividades práticas já existentes, inclui um elemento de compreensão complexa, denominado "prática como componente curricular", e estimula a distribuição das disciplinas pedagógicas pela grade, e não concentrada nos últimos períodos.

A segunda "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura". Não por acaso, somente cinco anos depois de regulamentar as licenciaturas em geral, os órgãos governamentais trataram do curso de Pedagogia. O lapso temporal decorre da dificuldade de se assumir este curso como um espaço essencialmente de formação de professores e do fato de que o desafio de fortalecer seu currículo não se resolve com as medidas propostas para as demais licenciaturas. Ao contrário do que ocorre com estas, o problema do currículo de pedagogia tem menos a ver com o subdimensionamento dos saberes pedagógicos ou com a presença tímida da prática, e mais com a inexistência de saberes disciplinares.

Uma comparação entre as duas licenciaturas que formam os professores que vão ensinar a escrever – Letras[3] (do segundo ciclo do ensino fundamental até o fim do ensino médio) e Pedagogia (da educação infantil ao fim do primeiro ciclo do fundamental) – mostra um retrato das diferenças. Em consulta à grade curricular das licenciaturas em Letras, identifiquei as seguintes disciplinas relacionadas aos saberes disciplinares, com indicação do número de períodos a

[2] À época, a Pedagogia não era uma Licenciatura.
[3] Optei por estudar a habilitação de maior procura e que habilita exclusivamente para o ensino de Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Vernácula: Português-Literaturas.

elas dedicados[4]: Filologia (1); Grego (2); Latim (4); Linguística (4); Língua Portuguesa (9); Literatura Africana (2); Literatura Brasileira (7); Literatura Comparada (2); Literatura Hispano-americana (2); Literatura Portuguesa (5); Teoria Literária (4), o que perfaz um total de 146 créditos.

No caso dos saberes pedagógicos, constatei a presença das seguintes disciplinas ou requisitos curriculares: Didática Especial de Língua Portuguesa e Literatura (2); Didática Geral (1); Educação Brasileira (1); Filosofia da Educação no Mundo Ocidental (1); Fundamentos Sociológicos da Educação (1); Profissão Docente (1); Psicologia da Educação (1) e 400 horas de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, somando 32 créditos.

Em contraposição, no curso de Pedagogia não há qualquer disciplina diretamente destinada a tratar de conteúdos de Língua e Literatura fora de seu contexto de ensino. A palavra "educação" está presente nos nomes de 22 das 37 disciplinas. Há uma grande dispersão das áreas pelas disciplinas, mas, com algum cuidado, pode-se considerar que o currículo ainda se apoia basicamente nos fundamentos da Administração, agora ampliada pelo privilégio dos estudos das políticas educacionais; da Didática; da Filosofia; da Psicologia e da Sociologia, ou seja, exatamente nas bases que estão timidamente representadas na licenciatura de Letras.

Quanto à Prática de Ensino, nota-se um complicador para a Pedagogia. Em atendimento às DCN, o currículo dispersa em cinco a prática dos futuros professores: Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil; Magistério de Disciplinas Pedagógicas; Política e Administração Educacional; e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cada uma com 120 horas de carga horária, cursadas uma por vez a partir do quinto período[5]. Enquanto isso, os estudantes de Letras cursam uma só Prática de Ensino, com 400 horas, realizada em três períodos a partir do oitavo.

3.Tentativas de ensinar a escrever

O currículo atual vem sendo objeto de estudos sistemáticos na Faculdade de Educação, com vistas à sua reformulação. No que se refere ao objeto específico da minha pesquisa – a relação dos licenciandos de Pedagogia com a escrita e o seu ensino – trabalho com o pressuposto de que as intervenções necessárias dar-se-iam fundamentalmente no âmbito da experiência dos estudantes com a escrita. Antes, porém, de buscar soluções para além da oferta de disciplinas que têm como objeto o domínio da escrita por parte dos licenciandos, considero relevante apresentar estudo sobre tal estratégia.

Tomo por base estudo de Camargo (2009), em que analisa programas de disciplinas voltadas para a superação de dificuldades de escrita de estudantes universitários. Nos termos do autor:

> (...) buscou-se mapear a oferta de Língua Portuguesa por diferentes IES[6]; verificar as razões que levam à oferta da disciplina em curso não específico da área da linguagem; examinar as propostas de ensino, identificando o caráter predominante e suas concepções de linguagem e de formação acadêmica. (Camargo, 2009, p.7)

Com base nas tabelas de classificação de áreas de conhecimento do CNPq[7] e da FAPESP[8], o autor trabalhou com o seguinte universo de áreas e cursos: Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito e Arquitetura e Urbanismo); Engenharias (Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica), Ciências Humanas (Ciências Sociais, História, Geografia e Psicologia) e Ciências da Saúde (Medicina, Enfermagem, Farmácia e Odontologia). As IES foram classificadas em públicas, privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos.

[4] Agrupei os nomes das disciplinas, no caso de Língua Portuguesa, em uma categoria. No caso das literaturas incluí no cômputo disciplinas introdutórias denominadas *Cultura* ou *Fundamentos da Cultura*.

[5] De acordo com depoimento da Professora Rejane Maria de Almeida Amorim, ex-Coordenadora de Estágios da Faculdade de Educação, "Na forma como o currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ está organizado hoje, a formação prática de estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental acontece no 8º período e está determinada em 180 horas, divididas entre 60 horas em sala de aula e 120 horas no campo de estágio. Ainda é possível utilizar 30 horas das 120 horas de estágio para realização de atividades científicas e culturais".

[6] Instituições de Ensino Superior.

[7] Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

[8] Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Valendo-se da análise de conteúdo dos programas e/ou ementas das disciplinas, o autor as classifica de acordo com três vertentes: (a) *reparadora*, que busca suprir déficits da formação básica dos estudantes; (b) *instrumental*, voltada para a preparação específica para as práticas textuais da área profissional dos cursos; e (c) *discursivo-textual*, com ênfase no discurso e no texto em seus dimensionamentos acadêmicos e sociais.

Duas conclusões do estudo merecem destaque: a de que a oferta tende a ser maior nas universidades privadas do que nas públicas e a de que, embora haja superposições de vertentes, a de cunho instrumental predomina, com 58.7% de incidência nos programas analisados.

Para o presente estudo, considerei apenas as universidades públicas e seus cursos de Pedagogia. Trabalhei com as seguintes informações sobre as disciplinas: nome, carga horária, periodização na grade e caráter obrigatório/eletivo. Excluí do universo disciplinas cujos nomes apontassem inequivocamente para o estudo da didática da Língua Portuguesa.

Levantamento realizado nos sítios eletrônicos das IES[9] registrou um total de 77 unidades que oferecem curso de Pedagogia, das quais 42 (54,5%) oferecem disciplinas, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Distribuição das disciplinas por região geográfica

Região	Total de IES	IES que têm disciplinas	Percentual de unidades por região	Total de disciplinas por região	Percentual do total nacional	Obrigatórias	Percentual do total regional	Optativas	Percentual do total regional
Centro-oeste	8	4	50%	5	9,6%	5	100%	0	0
Nordeste	25	16	64%	17	32,7%	7	41%	10	59%
Norte	9	5	55%	5	9,6%	5	100%	0	0
Sudeste	23	13	56%	20	38,5%	14	77,7%	6	22,3%
Sul	12	4	30%	5	9,6%	2	40%	3	60%
Total	77	42	54,5%	52	100%	33	63,5%	19	36,5%

Chama atenção o fato de que praticamente a metade das IES (44,5%) não oferece qualquer disciplina, percentual que varia mais no Sudeste, onde apenas 30% (-14,5%) oferecem disciplinas, e no Nordeste, com oferta em 64% (+19,5%).

No caso das disciplinas de caráter obrigatório, que representam em média 63,5%, vale observar que o percentual é construído por dois blocos: de um lado, Centro-Oeste (100%), Norte (100%) e Sudeste (77%), e, de outro, Nordeste (41%) e Sul (40%).

A partir dos nomes das disciplinas, constituí quatro categorias de classificação: (1) Estudos de Língua Portuguesa; (2) Produção textual; (3) Leitura e Produção textual; e (4) Leitura, assim distribuídas.

Quadro 2 – Distribuição das disciplinas por objeto de estudo

Disciplinas	Total	Percentual	Obrigatórias	Percentual	Optativas	Percentual
(1) Estudos de Língua Portuguesa	25	48%	17	68%	8	32%
(2) Produção Textual	6	11,5%	3	50%	3	50%
(3) Leitura e Produção textual	20	38,5%	12	60%	8	40%
(4) Leitura	1	2%	1	100%	0	0

[9] Levantamento realizado pela pesquisadora Alba Belmira Pereira.

Embora sejam classificações generalizadoras e demandem cautela nas inferências que nelas se apoiem, sua distribuição aponta para um investimento maior em estudos de Língua Portuguesa, o que sugere um alinhamento com a vertente *reparadora* (Camargo, 2009) em 48% do total, sendo 68% delas de caráter obrigatório, ou seja, 32% do total.

A seguir, vem a opção pela abordagem de leitura e produção textual, que remete a uma denominação frequente na vertente à qual Camargo chamou de *discursivo-textual*, mas que pode também representar uma escolha lexical mais adequada à defesa do chamado "letramento acadêmico".

Por fim, temos apenas seis disciplinas, metade de caráter optativo, que adotam nomes que remetem exclusivamente ao ensino da escrita, o que representa 11,5% do total geral e apenas 9% do total de obrigatórias.

Na grade do curso de Pedagogia da UFRJ não há nenhuma disciplina obrigatória que possa ser enquadrada em alguma das classificações aqui adotadas. Dentre as optativas, há *Atualização de Conteúdo em Língua Portuguesa*, a indicar um alinhamento com o primeiro tipo, e *Leitura e produção de textos*, classificável no terceiro. Nas versões curriculares anteriores, existia a disciplina *Português Instrumental*, cuja ementa apontava para um trabalho específico e formal com os hoje chamados gêneros acadêmicos. Na segunda versão curricular (1992-2007), havia *Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa I e II*, destinadas a discutir o ensino e a aprendizagem de língua materna.

4.Considerações finais

As considerações e dados apresentados mostram atenção incipiente no que tange ao ensino da escrita nos cursos de Pedagogia das IES públicas brasileiras. O caso da UFRJ não foge à regra e aponta para a necessidade de intervenções que podem e devem incluir a oferta de disciplinas, mas não se limitariam a esta providência.

O mapeamento apresentado confirma resultados de outros estudos: as propostas curriculares de formação de professores, quando investem em ações relacionadas à proficiência acadêmica, baseiam-se na convicção de que estratégias que combinem a recuperação/reparação da formação básica com a instrumentalização para os gêneros textuais da profissão resolverão os problemas enfrentados pelos estudantes.

Nossos pressupostos, porém, indicam que mudanças no panorama comentado deveriam envolver um conjunto articulado de ações; estar voltadas para a reelaboração das experiências com a escrita e o seu ensino vividas pelos docentes e discentes que compõem o corpo social do curso; e buscar a dimensão discursiva.

5.Referências Bibliográficas

Camargo, Márcio (2009). José Pereira de. *Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba. Sorocaba:São Paulo.

Cruz, Gisele B. da (2011). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro, Wak Editora.

Fonseca, Maria Verônica Rodrigues (2008). *Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ*/Maria Verônica Rodrigues da Fonseca. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.

Gatti, Bernadete A (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas : São Paulo, Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 31, n.113, out-dez 2010, p. 1355-1379.

Pereira, Júlio E. D (2006). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte, Autêntica.

Tardif, Maurice (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

EXPERIÊNCIA FÍLMICO-PEDAGÓGICA EM UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO

Jesus, R. M. V. de [1]

[1] Universidade do Estado da Bahia/

Email: rosanevieiraj@gmail.com

Resumo

Este artigo expõe os resultados da pesquisa de doutorado, intitulada "Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação", defendida no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação na Faculdade de Educação, UFBA. A aproximação teórica entre currículo, experiência e formação traduz o cerne desta narrativa que intenta a construção conceitual da expressão experiência fílmico-pedagógica num curso de formação de professores em exercício. Com o método inventado da pesquisa-ação do tipo etnográfico, os cenários da pesquisa a-com-tecem no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, em Tapiramutá-BA, em 2009 e 2010. Sob o pano de fundo da hermenêutica fenomenológica de Hans-Georg Gadamer e Martin Heidegger, são interpretados diversos textos acessados na observação participante de algumas atividades curriculares, bem como os textos que emergem dos cenários – os vídeos-documentários produzidos pelos professores-cursistas. O diálogo entre o experienciado nos cenários investigados e as discussões curriculares interroga quanto à participação pedagógica do filme, ao emergir outras experiências que atualizam a formação dos professores-cursistas em um processo educativo menos teleológico e mais experiencial.

Palavras-chave: experiência; currículo; formação de professores em exercício; hermenêutica.

1 Introdução

Quando se está diante de processos concretos da educação, no "chão da escola", o controle absoluto da prática pedagógica com o uso do recurso didático não se sustenta diante da amplitude das emergências que se precipitam no refazer cotidiano das relações interpessoais. Desse modo, o uso pedagógico de filmes, documentário ou ficção, não determina como professores e alunos relacionam-se entre si e com o conhecimento. Ele é, no entanto, instituído pelo processo educativo e, concomitantemente, instituinte desse processo.

Na dimensão instituída, o processo educativo tem marcado a utilização do filme na sala de aula por uma exacerbada racionalidade empírico-analítica, vinculando, intensamente, o pensamento pedagógico à supremacia da razão absoluta, tecnização pedagógica e submissão dos fenômenos sociais à objetividade das leis científicas. Assim, o filme entra na escola como mais um recurso didático de apoio a práticas pedagógicas centradas na palavra escrita, mais precisamente à sua função referencial, apropriada para representar o real, conceituando-o e estruturando-o num sistema de categorias explicativas e totalizantes.

Nesta pesquisa de doutorado, focou-se no caráter instituinte do uso pedagógico de filmes. Ou melhor, objetivou-se analisar, interpretativamente, práticas fílmico-pedagógicas que puseram em movimento vetores instituintes do jogo institucional do processo formativo a fim de explicitar fendas no tecido institucional da educação. No entanto, é importante atentar que essas práticas não se tenderam ao programático, mas à autodissolução. Só existiu em seu momento de emergência instituinte, enquanto um acontecimento.

Nesse sentido, a pesquisa esteve na dimensão instituinte das práticas fílmico-pedagógicas no processo educativo ao produzir e analisar interpretativamente a seguinte atividade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, no município baiano de Tapiramutá: o projeto *A-com-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas*, disponibilizada no Ciclo Dois e Três para dez professores-cursistas que tivessem interesse em vivenciar a experiência fílmica na dimensão da produção e avaliar a formação nesse processo. A atividade teve a duração de um ano, segundo semestre de 2009 e o primeiro de 2010.

Sob o pano de fundo das hermenêuticas filosóficas, foi pretendido descrever: 1) o que a-com-tece na experiência fílmica, na dimensão formativa da produção; 2) partindo da construção “de um fio de memória” fílmica para a interpretação do ser-para-si-mesmo, como as pessoas pesquisadas se inventam ao contar histórias estimuladas pela presença da câmera; e 3) o que está em jogo quando as histórias contadas/inventadas são sequenciadas pela lógica das imagens e do que disseram ou deixaram de dizer, criando uma rede de significações descentradas e, ao mesmo tempo, interligadas em relações frágeis e não-causais.

Neste artigo, inicialmente, exponho a disposição metodológica, solicitada pelo meu horizonte de pergunta para, então, narrar o que emergiu desse jogo tensionado das referências disponibilizadas para os/nos cenários investigados. Ao relatar os movimentos instituintes da experiência fílmico-pedagógica, voltei-me para o presente estendido, o que acontece e como acontece; e não o que deveria ser, ou o que queria que fosse. Por isso brinquei com as ideias de jogo planejado e jogo jogado para trazer o instante de estar nas/pensar as experiências que precipitaram na pesquisa-ação do tipo etnográfico.

2 Invenção metodológica

No processo de indagação e construção da pesquisa, me coloquei em diálogo hermenêutico com os textos produzidos nos cenários e em decorrência dele. Tive acesso ao que estava disponível dos professores-cursistas nesses textos. Por isso referi-me a mim e aos envolvidos na pesquisa de campo como pessoas que proferem seus textos na projetividade histórico-cultural, inventando/mobilizando papéis ou máscaras a cada situação. Os professores-cursistas que participaram da pesquisa foram compreendidos pelo seu caráter movente, que se dá a cada papel, e estão dispostos a representar intencionalmente. Essa construção conceitual de pessoa expõe a experiência do ser-no-mundo na dialética entre o individual e o coletivo. Eu, pessoa-pesquisadora, e as pessoas investigadas somos, nessa narrativa, ator, autor e leitor de mundos com os quais entramos em diálogo hermenêutico.

A utilização do termo cenário para campo de pesquisa justifica-se pelo fato de denotar um lugar onde se representam cenas, configuradas na relação daqueles que estão experienciando o palco. Esse caráter movente marca o meu campo, porque os cenários não se mantiveram os mesmos, estáticos, definitivos; os horizontes de mundo das pessoas investigadas elegeram certos ângulos e perspectivas dos cenários inicialmente elaborados. Logo os cenários foram se reconfigurando mediante as práticas de sentido e significado que foram se estabelecendo entre os professores-cursistas e eu, pessoas em diálogo.

Atenta a isso me propus a realizar uma pesquisa-ação que coaduna com a *pesquisa-ação existencial* de Barbier (2007), que é encarnada, fenomenológica, desenvolvida coletivamente, dando *status* hermenêutico às pessoas envolvidas. No entanto, a minha opção metodológica distingue-se da de Barbier ao incluir uma natureza etnográfica. Como cada indivíduo está conectado ao outro por uma teia complexa de vínculos e referências mais ou menos consciente, busquei ir além da visão particular das pessoas pesquisadas, para compreender os mundos de experiências compartilhadas a partir de pistas, traços, gestos e restos de sentido – a tradição. Como não intento entender as instituições e estruturas culturais essenciais das pessoas, chamo a pesquisa-ação não de etnográfica, mas do tipo etnográfico, expressão cunhada por André (1995).

Para tanto, o que me interessou é perceber as (des/re)construções da forma como se relacionam com a tradição os professores-cursistas do curso de Licenciatura em Pedagogia no municípios de Tapiramutá, a partir de um processo formativo formal com o uso de obras fílmicas. Interpretei, para isso, os vídeos de itinerância da observação participante nos cenários e outros textos, produzidos em decorrência do que aconteceu, como reflexão mais sistematizada, que foram os vídeos documentários, os diários de ciclo e memoriais, além das discussões por e-mail na lista online.

Diante da observação participante, a possibilidade da descrição densa é imperativa, uma vez que hierarquiza estratificamente estruturas significantes que são percebidas e interpretadas. Essas estruturas podem ser de primeira ou segunda ordem, segundo Geertz (1978). Para indagar sua importância, é necessário desvelar “o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através da sua agência” (idem, p.20-21) e, então, ampliar o horizonte do discurso humano. A descrição é um conhecimento que surge do encontro, da diferença, do diálogo, experienciando os limites e fronteiras dos horizontes envolvidos, da pesquisadora e do pesquisado.

3 Jogo planejado

O Programa de Formação Continuada de Professores (2005) é executado pela linha de pesquisa Currículo e (In)Formação do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia desde 2009. O programa é uma ação conveniada entre a Faculdade de Educação e a Prefeitura do município de Tapiramutá, oferecendo, dentre outros projetos, a formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, alicerçado no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que visa a conferir aos professores da educação básica do Brasil o nível superior, como o mínimo de formação acadêmica.

A concepção desse curso presencial se sustenta na formação em exercício. Nesse sentido, a prática pedagógica dos professores-cursistas norteia as suas reflexões no curso para o processo de formação e produção de conhecimento. Em cada semestre, nomeado de ciclo, são oferecidas atividades temáticas, atividades em exercício e atividades de registro e produção, com determinadas cargas horárias, que deverão contemplar uma ou mais áreas do

conhecimento, definidas por eixos temáticos[1]. Cada professor-cursista que, obrigatoriamente, deve ter vínculo com a rede de ensino pública da cidade, exercendo atividade de cunho pedagógico, constrói seu próprio percurso de aprendizagem, pois o currículo do curso é hipertextual, baseado em processos coletivos e horizontais – não há pré-requisitos nem obrigatoriedades. Tem-se uma rede de possibilidades pedagógicas que abre a possibilidade dos professores-cursistas escolherem as atividades que se interessarem, desde que atenda a carga horária mínima por eixo, requerida pelo curso.

As atividades temáticas podem ser executadas como palestra, seminário, oficina, curso, Grupo de Estudos Acadêmicos (GEAC), Grupo de Estudos Literários (GELit), Grupo de Estudos Cinematográficos (GECi) e projeto, a depender do objetivo do docente que oriente a atividade. Os projetos são atividades em que haja a realização de um produto que ultrapasse o caráter de ensino; é um movimento extensionista dentro do curso.

No Projeto *A-com-tecer documentário: construindo narrativas fílmicas I* e *II*, situado no eixo Educação e Linguagens, debrucei-me à investigação da experiência fílmica na dimensão formativa da produção a partir do cenário composto para a pesquisa, tendo, como partícipes desse cenário, nove professores-cursistas. Os professores-documentaristas seriam orientados a produzir um documentário. Logo seria fundamental a imersão dos professores-documentaristas nas etapas de produção de um documentário. Então o Projeto seria organizado em três momentos: a pré-produção, a produção e a pós-produção. No primeiro semestre, aconteceria a pré-produção com a realização de pesquisas, no âmbito da forma fílmica, sobre as escolas documentárias e os limites conceituais entre ficção e documentário e, no âmbito da temática, sobre possíveis temas que participassem da ideia do vídeo. Na pré-produção também seria desenvolvido o roteiro técnico, com indicações de angulação e movimento de câmera, iluminação, planificação e enquadramento.

No segundo semestre de pesquisa, haveria a produção quando gravaríamos as imagens e o áudio, além da seleção de fotografias de arquivo. No primeiro encontro do Projeto, exercitaríamos as potencialidades da câmera das gravações e discutiríamos sobre os planos de iluminação e sonorização, a utilização de cenários externos e internos e o roteiro de entrevistas para cada roteiro. A pós-produção fez parte também desse primeiro semestre de 2010, com a edição não-linear dos vídeos, com o apoio da decupagem de todo material gravado e da marcação do time line de cada plano escolhido para a narrativa.

4 Jogo jogado

A matéria da arte fílmica é a sua linguagem e o autor-câmera precisa, para romper sua resistência, ter acesso as suas possibilidades de configuração. A matéria nunca é virgem e informe, pois o contato que temos com ela é um contato mediado pelas experiências que já tivemos com matérias enformadas. Logo os professores-documentaristas, antes mesmo da nossa primeira discussão sobre linguagem fílmica, enquanto espectadores, acessaram certas vocações de forma, "quer estas possibilidades lhe tenham sido oferecidas pela própria natureza, quer, pelo contrário, o homem as tenha inserido nela, no decurso de uma tradição de manipulação artística" (OLIVEIRA, 2008, p, 158).

Quanto maior o espaço de experiência fílmica na dimensão formativa da recepção, maior será o campo de possibilidades formativas, impregnadas na matéria, que o autor pode abrir ou acessar. Entretanto cabe destacar que, diante dessas possibilidades, a intenção formativa dialoga com a matéria física, adotando o que melhor fizer sentido

[1] São cinco eixos: *Educação e Conhecimento ao longo da história*, *Educação e Práticas de ensino e pesquisa*, *Educação e Linguagens*, *Educação e Práticas docentes* e *Educação e Políticas públicas*.

ao autor: "Para que a matéria seja assumida pela intenção formativa é preciso que a natureza dela se preste à manipulação do artista, (...), ele deve respeitar, estudar essa constituição natural da matéria, tendo em vista a obra a ser realizada, pois a intenção formativa não pode ser vista como força exterior, preexistente à matéria informe (ibidem, p. 49).

Esse respeito a que a autora se refere é atentar para a especificidade da expressão artística em questão e, assim, em relação ao olhar ciclópico, percebi os seguintes sintomas nas falas dos professores-documentaristas: uso de termos e expressões referentes à linguagem fílmica, trânsito nas escolas cinematográficas e historiografia do cinema, reflexões voltadas para a forma fílmica em detrimento da temática do filme e decisões formais em relação ao vídeo produzido.

Apesar do tempo restrito para orientação presencial, todas as equipes me entregaram os roteiros, no Seminário de Encerramento do Ciclo Dois. Seguiram as normatizações de um roteiro técnico, com indicações de direção, e todos os roteiros tinham uma unidade na narrativa que, se executados exatamente como planejado, seriam obras de arte acabadas.

O roteiro *É ouro para mim*, que gerou o vídeo *100% Tapiramutenses* (2011),trouxe o cotidiano para evocar aspectos existenciais das integrantes do trio e evitaram a exibição de depoimentos próprios, pois, em sua maioria, as falas estão franqueadas aos atores naturais que convivem com as três. Apesar de ter sido o único roteiro que traz como cenário a cidade de Tapiramutá de forma viva, através de cenas do cotidiano, as documentaristas ficaram presas ao esquema didático de elaboração do memorial nos primeiros ciclos: ser-estudante, ser-professor e ser-cursista.

Já o roteiro *Nada do que foi será* (2011) relacionou a forma e o conteúdo com sucesso. Houve uma preocupação da equipe quanto ao uso da linguagem fílmica, então as indicações de enquadramento e ângulos e movimentos de câmera são constantes no roteiro e são usadas com coerência. A sonorização foi pensada de forma muito cuidadosa, pois dava pistas interpretativas sobre a história de vida dos três, Taíse Machado da Silva, Luiz Cláudio Souza e Laudicéia de Souza Silva Santos. O roteiro mais insinuou que exibiu.

Entrelaços na vida (2011) teceu relações nas histórias de vida das três integrantes do trio, Auzeni Odilon dos Santos, Patrícia dos Anjos Moreira e Vanessa de Souza Santos. A estrutura narrativa é construída em torno das intersecções entre as trajetórias individuais das três com a do professor Áureo Bispo, uma grande personalidade da educação na cidade e foi ele que manteve os primeiros contatos com a UFBA, idealizando uma ação de formação de professores em exercício, na cidade de Tapiramutá. Esse foi o roteiro mais explícito quanto às intenções dos autores.

No Ciclo Três, exercitamos o caráter criador da câmera, trabalhando com enquadramentos, tipos de planos, ângulos de filmagem e movimentos de câmera a fim de compor a imagem fílmica e, com isso, o universo fílmico da obra. Apesar de todo o planejamento, ficou-se longe do controle total da gravação do documentário por parte de cada equipe. Na edição, a infra-estrutura técnica deu o golpe fatal. Um computador quebrou e duas equipes perderam todo material gravado.

A relação conteúdo-forma foi coerente com o ponto de vista das equipes, mesmo estando vulneráveis às contingências do real. Essa relação foi, constantemente, criada e recriada, segundo a criatividade e a vivência na linguagem fílmica. A visão de um realizador sobre determinado assunto manifesta-se, então, de modo formal, ou seja, pela utilização da linguagem. A organização, que se criou entre as imagens e os sons, determinou o ponto de vista do documentário, já que "a sucessão de imagens implica uma interpretação por parte do documentarista mediante a escolha de técnicas de montagem" (PENAFRIA, 2005, p. 5). Os três documentários promoveram uma discussão sobre o mundo no confronto de experiências de mundo. Ao contrário da ideia de passividade, existiu um contrato de jogo entre os autores que gerou o texto videográfico.

5 Conclusão

Em Tapiramutá, interpretei, a partir das falas e da observação do processo criativo, o diálogo que os professores-documentaristas mantiveram com o texto fílmico, a fim de elucidar a experiência fílmica e seu movimento existencial na dimensão formativa da produção. Ao criar uma estrutura narrativa do vídeo, o professor-documentarista deve "arrumar a casa", organizar suas lembranças e identificações do espaço e tempo, para dar sentido e significado ao que expõe mediante uma específica linguagem, a fílmica.

Dessa forma, foi essencial observar o desenvolvimento do olhar ciclópico ou ciclópeo, percebido pelos sintomas do uso de termos e expressões referentes à linguagem fílmica, trânsito nas escolas cinematográficas e historiografia do cinema e decisões formais em relação ao vídeo produzido, na constituição do autor-câmera, que, ao formar a obra, forma-se. A formação acontece ao pôr em evidência para o cursista o modo como o *ser-aí* trata das coisas em seu mundo – a pré-estrutura da compreensão – descobrindo suas possibilidades de atuação no mundo e configurando sua existência.

Os professores-documentaristas atingiram momentos de autores-câmera, entretanto, produziram, em geral, uma câmera que mais registrava acontecimentos do que ressignificava os acontecimentos. As simbolizações e metáforas plásticas, dramáticas e ideológicas não foram exploradas, já que o tempo e o espaço não saíram do realismo.

A experiência fílmico-pedagógica participa de uma formação menos teleológica e mais experiencial, a partir das possibilidades postas pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia/Ensino Fundamental Séries Iniciais da Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia, no município de Tapiramutá, caso o diálogo estabelecido entre o professor-cursista e o filme e os cursistas entre si seja autêntico, possibilitando, de fato, a relação com o outro e a escuta do outro. Nesse diálogo autêntico, há o desvelamento e a interpretação da maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo.

6 Referências

100% tapiramutense. (2011). Direção e roteiro: Francisca Elaide Chagas de Lucena, Luciana Barros de Jesus e Thiane Paula Modesto Aquino. Tapiramutá-BA.

André, M. E. D. A. de. (1995). *Etnografia da prática escolar*. 15 ed. São Paulo: Papirus.

Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora.

Edifício Master. (2002). Direção: Eduardo Coutinho. Brasil: Riofilme.

Entrelaços na vida. (2011). Direção e roteiro: Auzeni Odilon dos Santos, Patrícia dos Anjos Moreira e Vanessa de Souza Santos. Tapiramutá-BA.

Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

Nada do que foi será. (2011). Direção e roteiro: Laudicéia de Souza Silva Santos, Luiz Cláudio Souza e Taíse Machado da Silva. Tapiramutá-BA.

Oliveira, R. G. de. (2008). *A obra de arte como um fato hermenêutico-ontológico: a visão de Luigi Pareyson*. Dissertação de mestrado em Filosofia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Penafria, M. (2005). *O ponto de vista no filme documentário*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt.>.

Pro dia nascer feliz. (2005). Roteiro, direção e edição: João Jardim. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes.

Programa de Formação Continuada de Professores no município de Irecê-Bahia. (2002). Projeto de pesquisa, ensino e extensão em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Vinícius. (2005). Direção: Miguel Faria Jr. Roteiro: Miguel Faria Jr., Diana Vasconcellos e Eucanaã Ferraz. Brasil: UIP.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PRÁTICAS ALTERNATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPENSANDO FRAGILIDADES CURRICULARES

Sommer, L. H[1]

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Email: luis.sommer@ufrgs.br

Resumo

O trabalho apresenta resultados de investigação desenvolvida junto a professoras de Educação Fundamental de uma rede pública de ensino de um município da região metropolitana de Porto Alegre, Brasil, e está centrado na análise de práticas alternativas de formação que se dão no espaço escolar. As análises demonstram que são recorrentes as enunciações sobre a fragilidade da formação ofertada pelos cursos de licenciatura, encapsulada no diagnóstico de que os currículos dos cursos de licenciatura não são suficientemente instrumentalizadores para o trabalho docente. Correlacionado a esse diagnóstico, as práticas alternativas colocadas em ato no espaço da escola pretendem dar conta de compensar tais fragilidades. Assim, ratificando contribuições legadas por Maurice Tardif (2007) acerca dos saberes do professor, as professoras apontam para a necessidade de reformulações curriculares capazes de prover os estudantes em processo de formação inicial de ferramentas como o planejamento e práticas avaliativas. Tais conhecimentos, tradicionalmente do campo da Didática, deveriam ser contemplados em substituição a discussões, que consideram excessivas, sobre tendências pedagógicas e outras de natureza mais teórica, que eu preferiria chamar de ideologias pedagógicas.

Palavras-chave: Currículo; didática; formação de professores, saberes docentes; trabalho docente.

1 Introdução

O trabalho discute resultados preliminares de investigação que focaliza práticas alternativas de formação de professoras, aqui entendidas como aquelas que não são sancionadas pelos cursos de formação ofertados por nossas universidades ou, mais amplamente, pelas “complexas teorias” (Moreira, 2001, p. 40) que visam sustentar ou pretender-se a desafiar os sujeitos que, cotidianamente, atuam no sistema escolar.

Mais precisamente, aqui compartilho análises que desenvolvo sobre um corpus produzido por meio de entrevistas semiestruturadas, concedidas por um conjunto composto por dez professoras que atuam na educação fundamental em duas escolas públicas de um município da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O texto parte da contextualização da investigação que originou este trabalho, paralelamente à discussão teórico-metodológica que lhe dá sustentação, seguindo-se as análises propriamente ditas

2 Notas teórico-metodológicas de uma investigação

Como já referido, a investigação da qual resulta este texto vem interrogando professoras em exercício acerca de práticas alternativas de formação docente, entendidas como aquelas que se dão externamente às instituições formadoras. O propósito é escrutinar tais práticas e trazê-las para o centro dos debates sobre a formação de professores, sobretudo para a educação fundamental. Mais precisamente, venho interrogando essas práticas em, pelo menos, dois níveis: é possível dizer que elas incorporam uma crítica ao que conta como "conhecimento escolar"? E, ainda, é possível pensar modos de, no lugar de serem "iluminadas" pelas teorizações, possam, também elas, se configurarem como vetores de tensionamento dos saberes ditos academicamente instituídos? Dito de outro modo, essas práticas, que são também constitutivas dos saberes experienciais (Tardif, 2002) dos/as professores/as, são atravessadas por uma visão crítica acerca do conhecimento oficial, ou se reduzem ao desenvolvimento de competências técnicas? Isto é, dizem respeito apenas ao modo efetivo de agir em sala de aula, sem tomar como objeto de reflexão os conhecimentos que compõem o currículo no ensino fundamental? Trata-se, afinal, de uma hipervalorização de saberes instrumentalizadores à "gestão" da sala de aula, ou tais práticas alternativas de formação são marcadas pela incorporação de uma crítica ao currículo oficial (Apple, 1997)?

Por mais que tenham proliferado estudos sobre os saberes do professor, grande parte influenciados e assumindo a tipologia do sociólogo canadense Maurice Tardif (2002), uma dimensão central para os debates tem sido secundarizada: as práticas de formação postas em ato pelos próprios professores no espaço da escola. Assumindo um argumento que me parece central na produção mais recente de António Nóvoa (2002, 2004, 2007a, 2007b, 2008, 2009), entendo que a formação de professores dentro de instituições é, por definição, insuficiente ou, se quisermos, uma impossibilidade, dadas as especificidades do trabalho docente. Em outros termos, diferentemente de outras categorias profissionais, definitivamente a formação de professores é marcada por uma cisão com a profissão (Ibidem).

A investigação partiu da hipótese de que há mecanismos alternativos de formação colocados em ato nos lócus de atuação dos professores – a escola – e esses mecanismos não têm chegado ao centro dos debates dos cursos de formação, não têm sido tomados em sua qualidade de objetos de conhecimento em nossas licenciaturas das mais diferentes áreas. A investigação, portanto, tem procurado escrutinar e analisar esses mecanismos alternativos de formação, de modo a trazê-los ao centro dos debates de nossos cursos de formação de professores.

2.1 Sobre regimes de práticas

O fio condutor da investigação vem sendo a identificação de regimes de práticas, aqui entendidos como uma lógica subjacente às práticas colocadas em ação no território da escola. Em outras palavras, busco identificar padrões nas ações formativas criadas e operacionalizadas pelos professores nesse contexto. Tais regimes de práticas vêm sendo identificados por meio de entrevistas, cujo registro tem possibilitado o acesso a elementos acerca dos saberes que dão sustentação às abordagens formativas criadas e postas em ação pelo grupo de docentes das escolas. O conceito de regimes de práticas foi extraído da produção de Mitchell Dean (2010), que oferece ferramentas conceituais para o desenvolvimento de analíticas de governo a partir da teorização foucaultiana. No entendimento de Dean (Ibidem), regimes de prática "são simplesmente conjuntos razoavelmente coerentes de empreender tarefas" (Ibidem, p. 21). Nesse tipo de estudo,

> a tarefa não compreende a descrição empírica de como várias pessoas ou agentes em posição de autoridade governam. A analítica de governo não é uma "sociologia da regência" se o objeto deste for simples relações correntes de autoridade e dominação. Em vez disso, trata-se de um estudo das práticas organizadas através das quais somos governados e governamos a nós mesmos, o que chamaremos aqui de *regimes de práticas* ou *regimes de governo*. Tais regimes implicam, no entanto, práticas de produção da verdade e do

> conhecimento, compreendem múltiplas formas de racionalidade prática, técnica e calculante, e são submetidos a programas de sua reforma. É importante compreendermos que os regimes de práticas existem num meio composto de mentalidades de regência, sem serem redutíveis a tal meio (Dean, 2010, p. 18-19, tradução livre).

É bem verdade que o uso do conceito de regimes de práticas, dentro de uma perspectiva mais ortodoxa, envolveria explicitar os nexos entre o governo do estado e o autogoverno (governamento), uma vez que ele pertence à produção foucaultiana atinente aos estudos da governamentalidade. Opero, porém, uma "deformação" conceitual, considerando que privilegio a produtividade do conceito para desenvolver, neste texto, uma análise mais centrada no autogoverno. Em palavras simples, subutilizo o mesmo, na medida em que exploro apenas uma de suas dimensões, silenciando, nos limites deste texto, acerca de suas correlações com o panorama sócio-político mais amplo. Dito de outra forma, esse conceito me serve à medida que o considero instaurador de um regime de visibilidade que me permite ver e qualificar ações comezinhas de professores como potencializadoras de sua formação profissional. Não ignoro, absolutamente, que tais ações são interrelacionadas com toda uma mentalidade de governo que vem moldando o panorama social contemporâneo e que teria como vetores muitas das atuais políticas educacionais, subordinadas a uma lógica gerencialista e contábil, a exemplo das materializadas por meio das avaliações em larga escala, mas meu foco está nos modos como os sujeitos atuam cotidianamente no enfrentamento de inúmeras demandas que são da ordem do ensinar.

2.2 Sobre os "achados" da investigação

Ao operar sobre o corpus de análise produzido por meio das entrevistas semiestruturadas, uma primeira recorrência salta aos olhos. Refiro-me à sistemática enunciação do que as professoras consideram fragilidades em sua formação inicial. Mais especificamente, há uma crítica à falta de uma efetiva instrumentalização para o trabalho docente. Vejamos algumas enunciações representativas acerca da fragilidade da formação inicial recebida nas instituições:

> Sinceramente, a minha formação foi muito fraca. Não na questão dos conteúdos da minha área, que é a *Biologia*. Eu aprendi Biologia, sem dúvida. Acho que eu sei o suficiente de Biologia para ensinar os meus alunos, mas quando eu cheguei para trabalhar na escola, eu simplesmente não sabia por onde começar. Eu levei um tempo para me dar conta de que aquilo que me foi ensinado na faculdade não tinha como ser transmitido para alunos de onze, doze anos. (Professora 1)

> Enquanto eu estudava, eu achava meu curso [*Matemática*] excelente, mas quando eu comecei a trabalhar na escola, nossa!!! Eu não tinha a menor ideia do que fazer com aqueles conhecimentos todos que eu aprendi na minha formação. A sensação que eu tinha era a de que eu não havia aprendido como ensinar. Faltava algo, sabe? (Professora 2)

> Olha, é chato dizer isso, mas eu acho que a minha situação foi muito complicada. Eu tenho colegas que começaram na carreira ao mesmo tempo que eu. Colegas de outras áreas como Matemática, Letras, Biologia, História... Elas também tiveram dificuldades no começo da carreira, mas o meu caso me parecia pior ainda. Eu via que elas, pelo menos, dominavam os conteúdos das áreas delas. Mas e eu, que sou *pedagoga* e comecei atuando direto com uma primeira série [classe de alfabetização] ... Que conteúdos eu dominava? Puxa, a sensação naqueles primeiros anos, e nem faz tanto tempo assim, era de que eu não sabia nada muito bem. Eu sabia um pouco de cada coisa, mas nada com profundidade. Então, foi tudo muito sofrido naquele começo. (Professora 7).

Os dois primeiros depoimentos demarcam o que parece ser uma sólida formação centrada em saberes disciplinares (Tardif, 2002), e deficitária em saberes curriculares (Ibidem). Isto é, os relatos apontam para o aprendizado efetivo de conhecimentos de suas áreas, e à incapacidade de recontextualizar, ou transpor didaticamente, esses saberes. A classificação dessa porção que lhes falta como saberes curriculares, por mim assumida, é tributária do entendimento que o sociólogo canadense (Ibidem) tem desse tipo de saberes, uma vez que os saberes curriculares "apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar" (Ibidem, p. 38). Por outro lado, reveste-se de dramaticidade o depoimento da professora formada em Pedagogia, uma vez que ela nem mesmo consegue precisar quais seriam os saberes disciplinares de sua formação inicial, ao contrário de suas colegas. Emerge desse depoimento a histórica queixa de uma formação generalista e superficial, que tem sido atribuída aos cursos de Pedagogia.

É interessante perceber nos depoimentos seguintes, estruturados em resposta às questões que as interpelam a precisar os déficits de suas formações iniciais, que a natureza dos saberes curriculares emerge com maior vigor, senão vejamos:

> O que me faltou mesmo, o que eu considero muito sério, foi o fato de eu entrar numa sala de aula e não saber como planejar uma aula, como dar uma aula, como avaliar os alunos. Bah! Isso foi muito frustrante e eu consegui aprender estas coisas aqui mesmo na escola, com minhas colegas. Foram elas, e não a universidade, que me ensinaram a planejar uma aula... a fazer planejamento. Depois disso, a ansiedade diminuiu muitíssimo. Meu Deus, eu comecei a enxergar a sala de aula, eu comecei a entender como as coisas deviam funcionar. Puxa, eu aprendi a fazer um roteiro, a seguir este roteiro e a avaliar os alunos a partir deste roteiro que eu seguia. (Professora 1)

> Nossa, sem dúvida o que me fez continuar na profissão, depois do sofrimento terrível, principalmente no meu primeiro ano de trabalho, foi ter aprendido a fazer planejamento. Isso eu devo a, especialmente, duas colegas aqui da escola. Sabe, aprender a pensar o ano de trabalho, aprender a distribuir numa sequência lógica os conhecimentos que tinham que ser aprendidos pelos alunos. Nossa, aprender a fazer projetos de estudo e planos de aula, aprender a organizar atividades para os alunos, aprender a avaliar, me fez continuar sendo professora. A sensação que eu tinha no começo era de que eu tinha sido enviada para uma selva cheia de animais selvagens, sem defesa alguma, sem arma alguma. (Professora 7)

> Meus Deus, os primeiros tempos foram muito traumáticos. Por pouco eu não desisti da profissão. Minha sorte é que minhas colegas da área me acolheram e me ajudaram a organizar minhas aulas. Na verdade elas me ensinaram a pensar o trabalho. Nossa, a gente se reunia semanalmente. Quer dizer, não sempre, mas uma colega minha sempre esteve disposta a me auxiliar e me ajudou a superar as imensas dificuldades que eu tinha. Depois que eu aprendi a organizar as minhas aulas, a planejar, eu me dei conta do quanto tinha sido insuficiente o que eu aprendi no meu curso [*História*]. Do que me adiantou aprender todo aquele conhecimento se eu não era capaz de ensinar meus alunos. Sabe, faltaram essas coisas que eu acho que são da Didática... essas coisas como planejar, avaliar, organizar a aula. (Professora 10)

Os excertos acima, além de ratificarem o entendimento de que a formação inicial demandaria reformulações (curriculares), aponta para a insuficiente presença de saberes originalmente pertencentes ao campo da Didática nesse processo. Ora, planejamento e avaliação são saberes curriculares (Tardif, 2002) que, segundo as professoras, não teriam sido contemplados, ou contemplados de modo insuficiente, em suas formações iniciais. Nesses termos, ao

considerarmos tais enunciações, poderíamos afirmar que nada há de singular nas práticas alternativas de formação em curso nas escolas das entrevistadas. Mais precisamente, há o entendimento hegemônico de que os currículos de seus cursos de formação não as instrumentalizaram suficientemente para o trabalho docente. Se é que se pode falar em um regime de práticas, ele se manifesta como a assessoria informal que as professoras mais antigas prestam às mais novas, de modo a superar ausências ou deficiências curriculares que marcaram a formação inicial das professoras ouvidas. Finalmente, e os limites impostos ao texto impossibilitam a presença de outras transcrições representativas, outra queixa comum se refere ao excesso de conhecimentos pedagógicos – da formação profissional (Ibidem) –, que tem mais a ver com o aprender a classificar escolas e práticas docentes e a articular o pertencimento a determinadas ideologias pedagógicas do que com o aprender a ensinar propriamente dito. O que fica, então, é o entendimento de que tais práticas alternativas se alicerçam na necessidade de compensar determinadas fragilidades curriculares da formação inicial.

3 Considerações finais

Ao longo do texto, penso ter trazido elementos que possibilitaram acessar os modos como a formação provida pelas instituições é entendida como frágil, insuficiente, sobretudo em termos instrumentalizadores. Salta aos olhos a crítica aos problemas das mais distintas licenciaturas, sobretudo no que se refere à insuficiente provisão daqueles saberes que Tardif (2002) definiu como curriculares. Isto é, aqueles saberes que tem a ver preponderantemente com o desenvolvimento da aula, tais como o planejamento e as práticas avaliativas. Por mais paradoxal que possa parecer, uma vez que eu refuto o entendimento de que a docência possa ser reduzida à competência técnica, se considerarmos as enunciações das professoras entrevistadas é exatamente disso que se trata.

O panorama que se descortina, ainda que o volume de dados produzidos não possibilite grandes generalizações, aponta para uma formação suplementar gestada nos espaços cotidianos da escolar; aponta para atitudes solidárias, muito pouco sistematizadas, e fruto de iniciativas individuais. Por mais singelas que sejam tais atitudes, elas denotam formas de enfrentamento que têm origem nas relações interpessoais que são estabelecidas nos espaços da escolar. Ao fim e ao cabo, as práticas alternativas de formação, nada têm de alternativas, de distintas, de singulares. Do que se trata, é de ações de assessoria informais, que acabam funcionando como sustentáculos ao exercício cotidiano da docência para professoras que vêm sendo jogadas no mundo das práticas pedagógicas, segundo elas, sem uma "caixa de ferramentas" apropriada para agir nesse mundo. Noutros termos, tais ações têm sido utilizadas como formas de compensação das fragilidades curriculares de suas formações iniciais.

Referências

Apple, M. (1997) *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2002). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In A. F. MOREIRA; T. T. SILVA. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (59-91). São Paulo: Cortez.

Dean, M. (2010). *Governmentality: power and rule in modern society* (2nd ed.). London: Sage.

Gatti, B. A. et al. (2008). Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; *Relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita.

Gatti, B. A.; Nunes, M.M.R. (Org.). (2009a). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. Textos FCC, São Paulo.

Gatti, B. A.; Barreto, E.S.S. (2009b). *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.* Brasília, DF: UNESCO.

Moreira, A. F. B. (2001). O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *Currículo sem fronteiras*, 1 (1), 35-49. Retirado em Maio, 30, 2014 de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/moreira.pdf.

Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.

_____. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

_____. (2004). Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência . In E. P. Gonçalves; M. Z. C. Pereira; M. E. P. Carvalho (Orgs.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes* (17-29). Campinas: Alínea.

_____. (2007a). *O regresso dos professores*. Lisboa: Presidência do conselho da União Européia. Retirado em Março, 14, 2014 de http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.

_____. (2007b). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP. Retirado em Fevereiro, 20, 2014 de http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.

_____. (2008). Os professores e o novo espaço público da educação. In M. Tardif; C. Lessard (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (217-233). Petrópolis: Vozes.

_____. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista Educación*, 350, (9), 203-218.

Sommer, L. H. (2010). A produção de um modelo de docência: um estudo sobre literatura de formação de professores, *Relatório de pesquisa*. São Leopoldo: Unisinos/CNPq.

Veiga-Neto, A. (2005). *Foucault & a Educação*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PELAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Tranqueira, A. A.

Universidade Federal do Piauí, Brasil

e-mail: alineassuncao_0@hotmail.com

Resumo

São visíveis, a cada dia, os esforços para se produzir uma ressignificação dos sentidos e das práticas relativas à formação docente. Neste contexto, a pesquisa parte do problema: como se efetiva o processo de formação docente de egressos do Curso de Pedagogia-UFPI?. Tem como objeto de estudo o processo de formação docente de egressos do curso de Pedagogia da UFPI e como objetivo geral analisar os processos de formação docente desse grupo de professores, e como específicos: descrever as trajetórias de formação inicial de egressos do curso de Pedagogia da UFPI e caracterizar o processo formativo no âmbito da formação continuada e da prática docente desses egressos. O estudo insere-se no debate sobre formação de professores, anteparado pelos eixos teóricos, formação inicial, segundo Nóvoa (1992), Lima (2003), Imbernón (2010) e formação continuada à luz das discussões de Formosinho (2009), Lima (2003), Nóvoa (1991), Perrenoud (2003). A metodologia caracteriza-se como estudo de natureza qualitativa, empregando a pesquisa narrativa no dúplice papel de método e técnica de investigação, referenciada em Souza (2006, 2008, 2010), Abrahão (2012). Conta com a participação de seis professoras e emprega para a produção de dados narrativos o memorial de formação, com a finalidade de contribuir com reflexão sobre o próprio processo de formação das interlocutoras. Para a análise de dados, emprega o formato denominado análise interpretativa-compreensiva de dados, apoiada em Souza (2006). Registra como principais revelações que a formação inicial, a despeito de algumas fragilidades, estimulou a necessidade de formação permanente e, desse modo, ofereceu subsídios às práticas de formação, contribuindo para a emancipação profissional; e as demandas de formação continuada ficaram restritas em sua maioria aos contextos de trabalho, uma menor parte em formações oferecidas pela Rede e em cursos de especialização.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Formação Inicial; Narrativas.

1 Aspectos introdutórios

Estar tornando-se cada vez mais clara a consciência social de que o ensinar é uma atividade complexa, que requer do profissional docente saberes específicos, sistematizados e experienciais, aliados, logicamente, a uma compreensão da construção e reconstrução permanente de conhecimentos fundamentados na complexidade do ensinar e do aprender, notadamente nos investimentos voltados para fortalecer o processo de formação permanente dos professores.

Assim, a pesquisa tem como objeto o processo de formação docente de egressos de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Essa formação é percebida a partir de mudanças que se operam no saber, no saber fazer e no ser professor, expressos em suas auto(biografias) narrativas. E tem como questão problema: como se efetiva o processo de formação docente de egressos do Curso de Pedagogia-UFPI? Apresenta como objetivo geral

analisar o processo de formação docente de egressos de Pedagogia da UFPI. E como objetivos específicos: descrever as trajetórias da formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia-UFPI e caracterizar o processo formativo no âmbito da formação continuada e da prática docente desses egressos.

Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa, na modalidade narrativa, mediante o contributo da história de vida, enquanto alternativa metodológica adequada quando se intenta articular a dimensão individual, a dimensão formativa e profissional de determinada pessoa aos contextos e fenômenos sociais mais amplos.

Os aspectos teóricos da presente investigação discutem sobre formação de professores com os estudos de Nóvoa (1992), Imbernón (2010); Perrenoud (1993); Lima (2003); García (1999). Como anteparo metodológico adota os fundamentos da Pesquisa Narrativa com estudos de Souza (2006), Abrahão e Frison (2012), Benjamin (1994), Brito (2006); Josso (2004); Larrosa (2004); entre outros.

2 Perfazendo o caminho da formação inicial e continuada dos professores

No contexto atual, percebemos a formação docente não apenas como investimentos em cursos, mas também no que se relaciona ao clima e à dinâmica organizacional, às normas, à comunicação entre os pares, gestores e comunidade escolar, aos papéis e responsabilidades dos indivíduos que pertencem à instituição educativa a que se vincula, ao plano de carreira, às condições físicas e estruturais, entre outras.

Defendemos a ideia do professor ser um profissional habilitado a tratar o fenômeno educativo em sua multiplicidade, ou seja, que ele esteja apto a desenvolver estudos e ações relacionadas à ciência pedagógica, à pesquisa e problemática educativa escolar, desse modo, é como diz Libâneo (2001, p.116) "[...] sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia".

Assim, essa formação deve procurar promover uma prática educativa que leve em conta às características dos alunos e de seu meio social, participar coletivamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo, curricular e compreender o processo de sociabilidade de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele.

Em Nóvoa (1992), acessamos a compreensão de práticas de formação que tomam as dimensões coletivas como referência, o que contribui para a emancipação profissional e para a solidificação de uma profissão que deve se mostrar autônoma na produção e compreensão dos saberes que permeiam o cotidiano dos professores. Esse autor reforça a importância de que os formadores e a própria agência formadora dediquem maior atenção à fase da formação inicial de professores.

A ideia é que essa formação proporcione a compreensão de aspectos relacionados à profissão, no tocante às suas necessidades, contradições, cultura, propiciando maior engajamento profissional, sem, entretanto, abrir mão

da construção do conhecimento básico e necessário ao exercício docente, o qual é ampliado à medida que as situações vão se estabelecendo.

De acordo com essa perspectiva, não podemos pretender que a formação inicial ofereça "receitas", mas que se efetive como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de aprendizagens para a docência e para a pavimentação do processo de formação permanente. Neste entorno, a formação de professores é um conceito que se refere tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino (GARCÍA, 1999).

Por outro lado, estudos sobre formação continuada têm se deslocado de uma fase mais descritiva, para uma mais experimental, principalmente devido ao apogeu e à difusão dos cursos de formação ou similares, ao interesse político sobre o tema e que hoje reflete nos sistemas de ensino, sejam eles públicos ou privados.

Nesse contexto, a formação docente configura-se como área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas, que estuda, dentre outros aspectos, os processos através dos quais os professores, em etapa de formação ou em exercício profissional, implicam-se individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem e por meio delas adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999).

Existe um conjunto de características relacionadas à formação continuada de professores que deveria ser levado em conta, uma vez que a formação dos professores inclui e recebe influência do contexto em que se insere, e essa influência acaba condicionando os resultados que podem ser obtidos, são eles:

> [...] A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências [...] Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas [...] Para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 31-32).

Assim, a formação continuada, progressivamente, tem-se configurado como âmbito indispensável para a melhoria e desenvolvimento do sistema educacional. Nesse entorno, tem como objetivo desconstruir a ideia de aperfeiçoamento ou reciclagem que habitualmente lhe é atribuída e sua relação única e exclusiva com cursos de curto ou longo prazo nos quais, a rigor, o maior ganho é um certificado.

Primamos por uma formação não apenas focada dos conteúdos ou nas disciplinas específicas, o que podemos chamar de conhecimento objetivo, mas de uma formação em que seja também privilegiado o conhecimento subjetivo, ou seja, aspectos relacionados ao autoconhecimento, conflito, conhecimento de si, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomadas de decisão coletivas, entre outros.

Segundo Formosinho (2009), comporta, desse modo, privilegiar perspectivas que fazem a ligação da ação docente aos contextos, às perspectivas que conceptualizam o processo formativo por meio de intervenções

curriculares ou da investigação, nos contextos da ação docente. Nessa lógica, a formação continuada define-se como um processo permanente de melhorias das práticas docentes com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e da educação de maneira geral.

Essas pontuações teóricas em torno da natureza e dos campos teóricos sobre formação inicial e continuada resultam da necessidade de dar visibilidade a esses suportes da investigação que desenvolvemos, o que implica dizer que a discussão carece, ainda, de ampliação. Feitas essas considerações, prosseguimos nosso estudo apresentando a seguir o eixo metodológico da pesquisa.

3 Perfazendo o caminho metodológico

Adotamos uma metodologia que se inscreve nos parâmetros de investigação qualitativa na modalidade narrativa, a qual se mostrou como adequada ao nosso objeto de estudo, configurando-se como via possibilitadora para compreender de forma mais profunda o processo de formação do professor. Assim, optamos pelo método (auto)biográfico, uma vez que se caracteriza como ferramenta de investigação e autoformação.

Na concepção de Abrahão e Frison (2012), esse formato metodológico, no campo educacional, caracteriza vertente que se biparte numa dimensão ética e política, na perspectiva da narratividade memorialística dos atores sociais, os interlocutores do estudo, tendo em vista a compreensão de seus processos de formação, portanto é investigação e é formação. No seu traçado metodológico, a investigação centra-se nas narrativas da trajetória de escolarização e de formação de professores (inicial e continuada). Desse modo, a escrita das narrativas apresenta-se como fértil para a compreensão do processo de formação objeto de nossa pesquisa. A potencialidade das narrativas está na capacidade de apreender e compreender de maneira ampliada a realidade social e educacional na qual estamos vivendo.

Segundo Josso (2004) a escrita permite a vivência de experiências diversificadas, que torna possível ao narrador indagar-se sobre as escolhas que fez ao longo da vida e sobre seu processo de formação pessoal e profissional, assim como indagar acerca das dinâmicas que o meio social e profissional proporciona.

Desse modo, o memorial caracterizou-se como um documento que possibilitou a retratação da vida pessoal, intelectual e profissional de cada interlocutora do estudo, configurou-se como um momento constituído de várias trajetórias que permitiu revisitação dos estudos e aprendizagens ao longo da vida, compreendeu um olhar retrospectivo, como “[...] um momento que consiste em contemplar o passado, com o olhar de hoje, na perspectiva de delinear um percurso de vida [...]” Brito (2010, p. 58).

Assim, os memoriais funcionam como elementos capazes de provocar as experiências, uma vez que exigem das interlocutoras do estudo suas lembranças e, nessa busca, narrarem o que foi marcante, as conquistas, decepções, os desafios e contradições que definiram e delimitaram o alcance da formação e do desenvolvimento profissional de

cada um. Desse modo, seu corpus memorialístico constitui-se de 06 (seis) narrativas produzidas por professoras egressas do curso de Pedagogia da UFPI que foram denominadas ficticiamente de N1, N2, N3, N4, N5 e N6.

É, pois, no triplo movimento de leitura idealizado e praticado por Souza (2006), que também, delineamos nosso caminho de análise interpretativa das narrativas memorialísticas das interlocutoras da pesquisa, estruturada em três tempos, que guardam no seu interior estrita e constante relação de reciprocidade e dialogicidade: Tempo I: Pré-análise/Leitura Cruzada; Tempo II: Leitura Temática – unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus.

4 Perfazendo o caminho analítico

Nesta unidade, apresentamos como recorte de nosso estudo à última etapa da análise, intitulada “TEMPO III - Análise interpretativa-compreensiva do corpus”. Desse modo, no indicador intitulado “Vivências Acadêmicas”, dentre outros aspectos, revelam expectativas em relação ao curso, assim como sinalizam para algumas frustrações nesse âmbito, seja a despeito de fragilidades no curso, seja pela própria imaturidade pessoal revelada por N1, o que é previsível constatar em situações de estreia na carreira docente. Não obstante, reconhecem o curso de Pedagogia como espaço de promissoras aprendizagens e como foro que pode desencadear outros investimentos na profissão.

A despeito do reconhecimento positivo acerca dos momentos iniciais no curso, a maioria refere-se a uma etapa que foi marcada por desafios a encarar, a vencer, especialmente quando se levam em consideração as condições sociais as quais viviam, uma vez que, as demais interlocutoras, com exceção de N5, são oriundas de famílias pertecentes a classes menos favorecidas economicamente. As falas das interlocutoras são marcadas pelos esforços empreendidos para conseguir a formação, como é o caso de N1 que teve o curso da vida alterado pela morte do pai; de N4, pois tinha dificuldade em conciliar os estudos com a jornada de trabalho e N6, que destaca o desafio de trabalhar, fazer um curso superior e criar duas filhas ainda pequenas. Entretanto, N2, N4 e N5 destacam a forte influência de bons professores que contribuíram para motivá-las e proporcionar debates a respeito de teorias que seriam necessárias em toda sua carreira docente, como é o caso de N2, que cita as teorias de Emília Ferreiro, Freinet, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky entre outros.

Assim, a unidade temática ora em destaque apresenta narrativas que realçam a importância que as interlocutoras do estudo atribuem ao processo de formação inicial experienciada no curso de Pedagogia da UFPI, reconhecendo-o como momento de investimentos na construção e produção de saberes necessários ao exercício da docência. Na verdade, é como refere Lima (2003) quando afirma que a formação inicial, dentre outros aspectos, configura-se como a base para aquisição do cabedal de conhecimentos de que o professor necessita ao longo da vida profissional.

Realizadas essas considerações, passamos a seguir, aos encaminhamentos conclusivos de nosso estudo que traz revelações sobre o processo de formação inicial e continuada de professoras do ensino fundamental das escolas públicas de Teresina-PI.

5 Conclusões

As vivências de formação e de experiências docentes das interlocutoras não trazem no seu interior um sentido de finitude nem ficam encapsuladas no passado, há sinalizações de esforço em buscar, em aprender, em renovar experiências, pela prática docente e pelos investimentos formativos, os de base (formação inicial) e os de crescimento: pessoal e profissional (formação continuada). Assim, no desdobramento geral das narrativas, revelam que, mesmo com todas as limitações pelas quais passaram as interlocutoras, esforçavam-se para se manter no curso e ter condições de concluí-lo. Sentiam a necessidade de estudar mais, de fazer cursos, participar de congressos, enfim, de aprofundar os conhecimentos que iam sendo produzidos no âmbito da Universidade, com a finalidade de melhorar a atuação docente.

Esse entendimento orienta para o fato da formação inicial estimulou a necessidade de formação permanente, contribuindo para a emancipação profissional atual e futura, pela visibilidade de um curso de Pedagogia que, de fato, vislumbra cumprir seu projeto curricular que intenta fortalecer a tradição pedagógica, que lhe é peculiar. A dupla jornada de trabalho e estudo se revelou como um fator negativo, do ponto de vista das interlocutoras, uma vez que não havia tempo para se dedicarem às leituras, aos trabalhos, enfim, às atividades do curso, deixando, assim, lacunas nessa etapa da formação inicial. Por outro lado, as demandas de formação continuada das interlocutoras ficaram restritas, em sua maioria aos contextos de trabalho, e uma menor parte em formações oferecidas pela Rede e algumas em cursos de especialização.

Enfim, revelam de maneira consensual, quase como um desabafo, a necessidade de mudanças no âmbito educacional. Reclamam da falta de estrutura física das escolas, de políticas públicas ineficazes, da ausência da família no processo de aprendizagem dos filhos, da falta de apoio de instituições que deveriam ser parceiras, da influência das drogas, dos baixos salários, da desvalorização profissional, que, interferem, de forma negativa, na qualidade do ensino ofertado e não contribuem para que se desenvolvam profissionalmente.

Referências

Abrahão, M. H. M. B. & Frison, L. M. B. (2012). Narrativas de autoformação: escritas de si, autorregulação da aprendizagem e reflexividade na prática pedagógica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) Pesquisa (auto) biográfica em rede. *Coleção Pesquisa (auto) biográfica: Temas transversais.* Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, p. 141-163.

Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense.

Bolívar, A. (Org.). (2002). *Profissão professor: itinerário profissional e a construção da escola.* Bauru - SP: EdUSC.

Brito, A. E. (2010). Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: auto(biografia) como espaços de formação/investigação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 50-67.

Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.* Porto: Porto Editora.

García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora.

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores.* Porto Alegre: Artmed, 120 p.

Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação.* São Paulo: Cortez.

Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel.* Belo Horizonte: Autêntica.

Libâneo, J. C. (2001). Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 4. ed. São Paulo: Cortez.

Lima, M. da G. S. B. (2003). *O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida: revisitando percursos de formação inicial e continuada*. 207 p. Tese (Doutorado em Educação). UFRN, Natal.

Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* Lisboa: Dom Quixote.

Souza, E. C. de. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE POLIVALENTE

Silva, K. A. C.P.C[1]; Andrade, G. R. [2]; Cruz S. P. S. [1]

[1] Universidade de Brasília, Brasília, Brasil
[2] Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, Brasil
[3 1] Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

Email:katiacurado@unb.br; gabriella.rosa.andrade@gmail.com;shirleidesc@gmail.com

Resumo

Este trabalho analisou as matrizes curriculares de instituições de ensino superior que ofertam o curso de Pedagogia no entorno do Distrito Federal buscando as possíveis aproximações e/ou distanciamentos relacionados à profissionalidade polivalente. Para tanto partimos do conceito de profissionalidade e profissionalidade polivalente de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2006), Dubar (1987) e Cruz (2012). Selecionamos as instituições cadastradas no portal e-MEC e extraímos as matrizes curriculares dos próprios sites institucionais. Na análise das matrizes viu-se o foco na alfabetização, o condensamento de disciplinas de objetos de diferentes conhecimentos em áreas de estudos afins, a falta das disciplinas relacionadas à educação física e artes, a predominância da perspectiva metodológica no trato com os conteúdos, a falta da perspectiva interdisciplinar e a dispersão das disciplinas que tratariam das dimensões dos conhecimentos didáticos-pedagógicos. Compreendemos que existem muitas lacunas a serem revistas. Dentre elas destacamos a falta de espaço para o aprofundamento dos fundamentos epistemológicos das disciplinas de referência, proporcionalmente com a articulação das dimensões didático-pedagógicas. A construção de uma formação interdisciplinar buscando superar uma visão fragmentada dos conhecimentos e a superação de uma hierarquização entre estas áreas, que geralmente privilegiam a língua portuguesa e a matemática. Estas características contribuiriam para formação teórico-prática do professor polivalente na perspectiva da práxis.

Palavras-chave: profissionalidade docente, polivalência, pedagogia

1 Introdução

Este trabalho teve como objetivo analisar os currículos das instituições de ensino superior que oferecem o curso de pedagogia no entorno do Distrito Federal (DF) buscando as possíveis aproximações e/ou distanciamentos relacionados à profissionalidade polivalente.

Tomamos neste estudo o conceito de polivalência como organização curricular de atuação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, caracterizando-a "como elemento constituinte da profissionalidade docente do profissional que atua nessa etapa de escolarização' (CRUZ, 2012). Destacando ainda que o currículo é um intercruzamento de práticas (SACRISTÁN, 2000) nas quais são construídos conhecimentos próprios que podem desvelar projetos formativos em disputas. Destaca-se ainda que a polivalência caracteriza a profissionalidade polivalente, ou seja, este professor, ao atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, leciona diversas áreas de conhecimento do currículo da educação básica, estabelecendo uma relação particular entre os conhecimentos das disciplinas de referência e o conhecimento didático-pedagógico para, assim, configurar uma profissionalidade polivalente. Essa autora considera ainda que tal relação não é construída de forma isolada e recebe influências dos processos de regulação social da profissão e das formas subjetivas do sujeito que se faz professor.(CRUZ, op. cit)

Dubar (1987) aponta que a profissionalidade é composta por duas vertentes *i)*a profissionalidade empírica, que está relacionada com a noção de competência, porque é voltada às qualidades pessoais provenientes das experiências e da personalidade, da qual se depreende uma dimensão mais subjetiva, e *ii*)a profissionalidade científica, que é representada pela noção de qualificação, pois é atestada pela qualificação jurídica obtida pelos títulos escolares, neste caso, tanto dos currículos prescritos dos cursos, como a habilitação definida pela política mais geral para a formação e exercício profissional, vertente que destacaria uma dimensão mais social de construção da profissionalidade. Assim, partimos dessa concepção de profissionalidade apontada tanto por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2006) como por Dubar (1987) para analisarmos os currículos dos cursos de formação do pedagogo que tem atuação polivalente nas classes dos AIEF destacando a construção da profissionalidade científica desse profissional.

Diante do exposto, partimos do pressuposto de que o currículo prescrito dos cursos de formação, sendo uma síntese de saberes definidores/delineadores de uma determinada função social, pode nos revelar aspectos que se aproximam ou se distanciaram de uma base sólida para a construção de uma profissionalidade polivalente.

Tomamos ainda como referencia a pesquisa de Gatti e Nunes (2008) na qual tiveram como objetivo analisar os currículos prescritos para a formação de professores nos cursos de licenciatura, dentre eles os da licenciatura em Pedagogia. O estudo constatou ser necessário ampliar a reflexão sobre a suficiência ou adequação das perspectivas polivalente e interdisciplinar em tais cursos, uma vez que se verificou superficialidade no trato dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento (Português, Matemática, Artes, História, Geografia, entre outros) que compõem os currículos da educação básica. Do total de disciplinas obrigatórias e, de acordo com uma categoria de análise definida na pesquisa que dizia respeito aos "Conhecimentos relativos à formação específica", apenas 7,5% dessas disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando não apareceram apenas diluídos nas disciplinas referentes às metodologias (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino da História).

Diante do exposto, investigamos como as instituições tem proporcionado a oferta dos conhecimentos que seriam base para a construção da profissionalidade polivalente, pois acreditamos que a formação inicial é fundamental para a profissionalização dos professores. Para tanto, elegemos para esse estudo a região do entorno do Distrito Federal composta pelos seguintes municípios: *Abadiânia, Água Fria, Águas Lindas, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina de Goiás e Santo Antônio do Descoberto, Valparaiso e Vila Boa*. Para a seleção das instituições superiores elegemos aquelas reconhecidas pelo Ministério da Educação devendo estar cadastradas no portal e-MEC (BRASIL, 2012). Assim, o levantamento das instituições de ensino superior cadastradas no portal do e-MEC que oferecem o curso de Pedagogia nos municípios do entorno do Distrito Federal constatou que entre os dezenove municípios citados oito deles não têm instituição de ensino superior cadastrada no portal do e-MEC. Dessa forma, a pesquisa reduziu-se para a investigação de instituições em apenas onze municípios. Dentre estes, verificou-se que há

uma oferta de vinte e oito cursos de pedagogia, dirigidos por quinze instituições diferentes. Deste total de cursos, apenas cinco são ofertados na modalidade presencial e vinte e três na modalidade a distância. Quanto à dependência administrativa apenas duas instituições são de caráter público e as demais são IES privadas.

2 Análise dos currículos de pedagogia do entorno do Distrito Federal: quais conhecimentos? Qual profissionalidade polivalente?

Em relação às categorias de análise partimos daquelas apontadas por Gatti e Nunes (2008) perfazendo um total de 641 disciplinas, agrupadas em 8 (oito) categorias definidas a seguir. Dentre estas, 101 disciplinas são relativas aos conhecimentos sobre *fundamentos teóricos da educação* e representam 17,75% do total de disciplinas analisadas; 87 disciplinas são relativas aos *conhecimentos sobre os sistemas educacionais* e representam 13,57% do total de disciplinas; 215 *disciplinas sobre os conhecimentos relativos à formação específica do profissional* e representam 33,54% do total de disciplinas; 41 disciplinas compreendem os *conhecimentos relativos às modalidades de ensino* e representam 6,39% do total das disciplinas; 61 disciplinas sobre *Outros saberes* e representam 9,61% do total de disciplinas; 41 disciplinas tratam sobre *pesquisa e trabalho de conclusão de curso* e representam 6,39% do total de disciplinas; 47 disciplinas sobre *atividades complementares* representando 7,33% do total de disciplinas; 48 disciplinas sobre *estágio supervisionado* e representam 7, 48% do total das disciplinas.

Nos quinze currículos das instituições analisadas houve a maior ocorrência de disciplinas que tratam dos eixos do ensino da língua portuguesa, incluindo as disciplinas relacionadas à alfabetização parecendo fomentar a construção de um perfil de professor alfabetizador para o professor polivalente. Lima (2007) destacou que o trabalho de apropriação dos processos de leitura e escrita constitui a identidade do professor polivalente, contudo, esse aspecto não deve se reduzir à formação de um "especialista" em alfabetização. Ou seja, ter conhecimento sobre os processos de alfabetização não implica em todo o trabalho do professor polivalente. Ainda em relação a esse aspecto, Cruz (2012) indica que em alguns estes processos negam-se os outros conteúdos do currículo da educação básica no ensino, o que desvela a existência de uma ambivalência e de uma tensão, entre focar a alfabetização e o trabalho com as demais áreas de conhecimento, marcando a vivência da polivalência pelos profissionais que atuam nos AIEF. Conclui-se que esse aspecto de focalizar a área da língua portuguesa não é próprio somente do exercício profissional, mas, também recebe influência do espaço que é destinado a área de língua portuguesa e em especial da alfabetização nos currículos de formação inicial dos Pedagogos.

Sobre a discussão da nomenclatura, observa-se que apesar da maioria das IES apresentarem uma perspectiva de fundamentos e métodos, ainda assim um terço da nomenclatura das disciplinas de referência às áreas de conhecimentos apresentavam a indicação nominal de *metodologia do ensino de (Matemática,Língua Portuguesa, História,Geografia,Artes e Ciências)*denotando, como aponta Gatti e Nunes (2008, p. 35) uma predominância em se trabalhar com os conteúdos numa perspectiva mais prática em "como fazer".

Outra particularidade encontrada em relação às disciplinas de referência se refere ao condensamento das disciplinas de História e Geografia. Cinco faculdades apresentaram os dois conhecimentos em apenas uma disciplina, houve faculdades em que esses conhecimentos são ofertados em disciplinas denominadas de ciências sociais e ciências humanas. O que demonstra que ainda hoje os currículos de formação parecem guardar a proposta dos Estudos sociais. Proposta implementada no nosso país durante o governo militar que reduziu a formação geral do aluno bem como a formação dos professores que lecionariam nessa área (BATISTA NETO,2000).

Sobre as disciplinas de artes, apenas uma instituição não tinha na matriz curricular uma disciplina específica para o conhecimento apesar de ser este um conteúdo curricular obrigatório no currículo dos AIEF. Observamos ainda que em alguns currículos a disciplinas de artes eram divididas para o ensino da *Música, Linguagem corporal, Recreação, Jogos e Criatividade.* Segundo a DCEF (2010) a Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança. Mas recentemente foi implementada a lei 11769/2008 que institui o ensino obrigatório da Música na Educação Básica da qual os anos iniciais de escolarização fazem parte e se apresenta como mais uma demanda do professor polivalente.

Da mesma forma, em relação à educação física, não foi encontrado um espaço significativo nos currículos, sendo que apenas seis currículos mencionavam tal disciplina e na maioria este conhecimento é representado pela *Linguagem Corporal, Recreação e Jogos* e apenas dois currículos tinham a disciplina educação física. Segundo as DCEF (op. cit) a Educação Física também é componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental e integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno em apenas algumas circunstancias.

Em relação à perspectiva interdisciplinar na formação dos pedagogos não encontramos muito espaço nos currículos, apenas três matrizes chegaram citar o termo "interdisciplinariedade" ou o termo "integrador", em uma delas está ligada aos estudos independentes que é uma disciplina que consta em todos os semestres, como por exemplo, *Estudos independentes-Núcleos de estudos integradores*. Outra matriz apresenta duas disciplinas com a nomenclatura, *Pedagogia integrada e Pedagogia interdisciplinar.*

Dias (2009) aponta que nas recentes políticas curriculares para a formação de professores, dentre eles do professor polivalente, a interdisciplinaridade aparece como um significante disputado pelas comunidades epistêmicas e ainda a integração como modelo curricular, porém, o que encontramos nas matrizes analisada é um distanciamento dos currículos de formação inicial dessa perspectiva. Esse mesmo aspecto é reforçado nas diretrizes curriculares (BRASIL,2010) quando indicam possibilidades de integração do currículo, entre outras, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede e etc. Propostas que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa de perspectiva transversal e projetos de trabalho.

Em relação às disciplinas que denotariam a construção de conhecimentos didático-pedagógicos para o professor polivalente vimos nas matrizes que oito (8) instituições das quinze analisadas apresentaram a indicação de apenas 3 ou 4 disciplinas relacionadas a esses conhecimentos. Estes foram distribuídos entre disciplinas que recebiam, a título de exemplo, a denominação de: *Didática, Materiais pedagógicos, O pedagogo no espaço escolar, Processos didáticos pedagógicos; Avaliação do processo de ensino-aprendizagem, Avaliação escolar, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e Didática: planejamento e intervenção*. A partir desses exemplos, vemos que há uma certa dispersão de nomenclaturas que não deixa claro o foco com o trabalho relacionado ao conhecimento didático-pedagógico. Além disso, estas disciplinas figuravam nas matrizes com uma carga horária muito parca com a média de apenas 60 horas em todo o percurso curricular.

Destacamos que tais conhecimentos se relacionam às funções docentes conforme Tardif (2002) e Guathier et al (2006) apontam. Essas funções docentes são divididas entre dois grandes grupos de ações. Um relacionado ao conteúdo a ser ensinado e outro à interação a ser estabelecida com os alunos. Esses dois grupos compreendem o ato de planejar, de avaliar, à organização do tempo pedagógico, a sequência de conteúdos e ao alcance das finalidades das aprendizagens dos alunos, alcance esse mediado pela elaboração de regras para organizar um ambiente favorecedor das aprendizagens.

A disciplina que apareceu em maior quantidade foi a de "*Didática ou Didática fundamental",* seguida de algumas relacionadas de forma genérica à "*Organização do trabalho pedagógico*" e posteriormente pela disciplina de "*Currículo*", contudo, esta apresentou uma dispersão na nomenclatura que ora parecia se aproximar de um estudo mais geral do currículo em relação aos sistemas de ensino conforme a classificação de Gatti (2008) e ora se aproximava das questões mais próprias da seleção curricular realizada pelas escolas e pelos professores em suas salas de aula.

As disciplinas didático-pedagógicas comparadas às disciplinas de referência do currículo da educação básica apareceram em menor quantidade correspondendo ao total de 31,98% no conjunto das disciplinas referentes ao "Conhecimento específico da prática profissional" o que desvela uma lacuna em relação a uma base sólida docente na construção da profissionalidade polivalente parecendo assim que há um certo privilegiamento dos conteúdos das disciplinas de referência nessa construção. Parece haver mais destaque a um caráter mais pragmático do que conceitual para este trabalho com os conteúdos. Considera-se isso uma fragilidade, uma vez que a sólida base docente pode ser gerada por uma clareza no trato com as funções docentes de planejar, avaliar e organizar o trabalho educativo tanto de forma geral como para atender às especificidades de cada área de conhecimento.

3 Conclusão

Os achados da pesquisa favoreceram uma análise que girou em torno da compreensão do "debate" identificado nas matrizes sobre as disciplinas que 'ocupam/ganham" maior espaço curricular e são definidoras de elementos constitutivos da profissionalidade polivalente.

Assim, o foco na alfabetização, o condensamento de disciplinas de objetos de conhecimentos diferentes em áreas de estudos afins, a falta das disciplinas relacionadas à educação física e artes, a predominância da perspectiva metodológica no trato com os conteúdos e a falta da perspectiva interdisciplinar e a dispersão das disciplinas que tratariam das dimensões dos conhecimentos didáticos-pedagógicos foram as características identificadas que se aproximam ou se distanciam da construção da profissionalidade polivalente que é marcada pela demanda de lecionar as diferentes áreas dos currículo da educação básica.

Desse quadro geral, compreendemos que existem muitas lacunas a serem revistas. Dentre elas destacamos a falta de espaço para o aprofundamento dos fundamentos epistemológicos das disciplinas de referência, proporcionalmente com a articulação das dimensões didático-pedagógicas. A construção de uma formação interdisciplinar buscando superar uma visão fragmentada dos conhecimentos e a superação de uma hierarquização entre estas áreas, que geralmente privilegiam a língua portuguesa e a matemática. Estas características contribuiriam para formação teórico-prática do professor polivalente na perspectiva da práxis.

Referências

Batista Neto, J. . A constituição da história como disciplina curricular. *Projeto*, Porto Alegre, v. 2, n.2, p. 16-21, 2000.

BRASIL/MEC/PORTAL DO e-MEC. **Instituições de Educação Superior e cursos cadastrados.** Busca interativa. 2012. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/. Acesso em mai/2010.

BRASIL/MEC/SEB. *Resolução nº 7, de 14/12/2010*.Institui Diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos.

CRUZ, S.P.S.(2012). *A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental*: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife,

DIAS, R. E.(2009) *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006).* Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DUBAR, C. (1987)"La qualification à travers les Journées de Nantes". *Sociologie du travail*, Paris, 1, pp. 3-14.

GATTI, B. A. & NUNES, M. M. R.(2008) *Formação de professores para o ensino fundamental*: Instituições formadoras e seus currículos. Relatório final: Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

LIMA, V. M. M. (2007) *Formação do professor polivalente e os saberes docentes:* um estudo a partir de escolas públicas. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GUATHIER, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino*: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina.

SACRISTÁN, J.G. (2000) *O Currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DE SEUS DESAFIOS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Maria Clarisse Vieira[1]

[1] Professora adjunta da Universidade de Brasília, Brasil
Fundação de Apoio à pesquisa (FAP/DF)

Email:mariaclarissev@gmail.com

Resumo

Nas últimas décadas, diversos estudos têm evidenciado a precarização e a inexistência de uma política nacional de formação docente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), reiterando-se a necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam com esse público no Brasil. Esse artigo tem como objetivo problematizar a formação de professores que atuam na EJA por meio da experiência do currículo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Considerando-se que a atual proposta curricular para a formação do Pedagogo, não no seu todo, mas em parte, recebe as influências do ideário da educação popular e de movimentos sociais emergentes no início dos anos 1980, analisa-se como o referido ideário tem informado as práticas curriculares na formação do docente para EJA. Com base numa abordagem qualitativa de pesquisa, recorre-se a análise documental, por meio do levantamento de dados sobre o curso de Pedagogia da FE e a análise dos espaços curriculares disponíveis no âmbito da EJA. Para isso, além do estudo de documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, (Resolução CNE/CP n° 1/2006), Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2000) e do Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia de 2003 da FE/UnB, a pesquisa levanta registros relativos às principais atividades curriculares e espaços formativos voltados à formação em EJA e educação popular, avaliando a relevância desses espaços na formação do Pedagogo. O intuito é repensar o lugar da EJA no curso de Pedagogia na perspectiva de sua valorização, de compreensão e superação dos desafios impostos à prática docente, vislumbrando uma formação que favoreça um processo efetivo de integração entre teoria e prática.

Palavras-chave: formação de professores; educação de jovens e adultos; currículo.

1 Introdução

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Nos últimos anos, diversos estudos vêm afirmando a necessidade de superar as concepções reducionistas e compensatórias ainda presentes em muitas práticas curriculares e pedagógicas da educação de jovens e adultos (EJA). Para isso, além do reposicionamento do financiamento da educação, é mister uma formação de professores de qualidade.

Ainda que algumas instituições universitárias venham desempenhando um importante papel na formação docente para a EJA, contribuindo com experiências enriquecedoras e despertando a academia para essa temática, grande parte das universidades não tem assumido a EJA como parte integrante de suas ações. A ausência de disciplinas e espaços formativos específicos de EJA nos cursos de formação inicial superior tem dificultado o despertar e/ou aprofundamento das reflexões sobre as diversas dimensões que constituem essa modalidade educativa.

Nesse artigo, buscamos analisar a experiência do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE/UnB) no tocante à formação de educadores de EJA, por meio do estudo da legislação, análise documental e avaliação dos espaços curriculares relacionados à formação do educador de EJA. Nossa pretensão não é a de esgotar as informações acerca desse tema, mas constituir uma reflexão inicial acerca das possibilidades formadoras dos diversos espaços disponíveis no âmbito da FE/UNB.

2 A formação docente na configuração legal da EJA: entre avanços e desafios

Para discutir o modo como a formação docente é tratada no âmbito da legislação faz-se necessário retomar algumas orientações emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

No tocante à formação de professores, a Lei 9394/96 aponta como compromisso a formação inicial dos professores do ensino básico em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Ressalta a importância da formação de profissionais da educação, a fim de se alcançar uma qualidade efetiva na educação ofertada aos educandos que frequentam o ensino noturno e as classes de ensino regular de jovens e adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA afirmam que a EJA é "uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas" (BRASIL, 2000). As Diretrizes retomam o percurso histórico dessa área e analisam a legislação pertinente, reafirmando a EJA como direito público subjetivo, cuja oferta gratuita é dever do Poder Público. As Diretrizes de EJA propõem o deslocamento da idéia de compensação para a ideia de reparação de direito, caracterizando-a como modalidade educativa da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. O Parecer também apresenta três funções básicas, as quais a EJA deve cumprir: a função reparadora, equalizadora e qualificadora.

O item VIII das Diretrizes Curriculares da EJA trata da formação docente. Nele, consta que "o preparo de um docente para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas a complexidade diferencial desta modalidade de ensino". O documento discute as especificidades de aprendizagem dos sujeitos da EJA, o que demanda, por parte dos docentes, a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a suas características, interesses e expectativas. Ele também estabelece que as instituições que se ocupam da formação de professores são chamadas a incluir nos seus currículos e programas a realidade da EJA. Destaca, ainda, que a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino "não se realiza satisfatoriamente com um professor motivado apenas 'pela boa vontade ou por um voluntariado idealista', uma vez que não se pode 'infantilizar' a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos" (Brasil, 2000).

No que tange à formação docente um dos espaços onde se espera que ocorra é nos cursos de Pedagogia, o que nos leva a questionar como a atual legislação referente à formação do professor das séries iniciais vem tratando o tema da EJA.

2.1 O que a legislação referente ao curso de Pedagogia diz sobre a EJA?

A maior parte dos professores que se propõem a ensinar o público da EJA não possui a habilitação e a qualificação necessária para essa tarefa. São quase sempre professores improvisados. E, portanto,

> "sem a devida qualificação [...] passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos" (Moura, 2009, p. 46).

Em função dessa realidade, durante o processo de elaboração das atuais Diretrizes Nacionais de Pedagogia foram lançadas expectativas no sentido que essa legislação tratasse a EJA de forma mais contundente.

Desde o final da década de 1970 vem se intensificando, no Brasil, as discussões referentes à formação e ao perfil do Pedagogo, envolvendo várias entidades, educadores e organizações sindicais. Em decorrência desse debate, o curso de Pedagogia passou por um processo de mudança e reestruturação, no sentido de suprimir as antigas habilitações criadas pelo Parecer 252/ 1961. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas em 2006 são resultado desse processo de discussão.

Embora as DCNS tragam uma definição bastante abrangente no que tange às funções do Pedagogo, no que se refere à formação docente para a EJA é tratada de forma genérica, sendo referenciada como modalidade de ensino apenas nos artigo 5º, inciso, IV, e no artigo 8º, nos incisos III e I V:

> [...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo
>
> Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:
>
> III - atividades complementares envolvendo [...] de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;
>
> IV – [...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, [...] d) na Educação de Jovens e Adultos. (Brasil, 2006).

A análise dos artigos supracitados revela que o tratamento conferido à EJA é vago, ora entendida como modalidade de ensino ora referida ao conjunto das várias opções da diversidade. O único momento onde a EJA aparece de forma explícita é quando se discute a questão da organização dos estágios, o que leva a depreender o lugar subalterno reservado a essa formação no âmbito da Pedagogia. Vejamos a seguir, como este processo é consubstanciado no currículo do curso de Pedagogia da UnB.

3 A Educação de Jovens e Adultos no interior da reformulação curricular do curso de Pedagogia da UNB.

O processo de reformulação do Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da UnB teve início em abril de 1997, concomitante às discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, sendo concluído em 2002. O referencial teórico-metodológico do Projeto sustenta-se na teoria da complexidade de Edgar Morin, que tem como pressuposto "vislumbrar novos rumos para a [...] ação formadora e detectar os caminhos que se apresentam para a compreensão do mundo onde ela se inscreve. "(UNB,FE, 2002, p.9).

De um modo geral, o Projeto Acadêmico menciona o contexto da globalização e das rápidas mudanças tecnológicas e justifica a necessidade de uma nova relação com o saber. Apresenta o aprendizado personalizado e cooperativo em rede no qual o docente passa a ser o mobilizador da inteligência coletiva. Há uma preocupação na formação de um profissional autônomo, capaz de dar continuidade à sua formação e que esteja apto a atuar em ambientes escolares e não escolares.

De acordo com o Projeto Acadêmico (PA) da FE-UnB "o egresso do curso será um pedagogo com registro de professor/educador habilitado a trabalhar em espaços escolares e não escolares, admitindo perspectivas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho".

O curso de Pedagogia da FE-UnB se organiza por meio de uma proposta aberta, apoiada na ideia de fluxo curricular. O currículo da FE é organizado por disciplinas obrigatórias e optativas, projetos, oficinas e seminários interdisciplinares. A base docente e a formação prático-teórica ocorre por meio da inserção de projetos, ou seja "atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica "(UnB, 2002, p.15). O objetivo de se trabalhar por meio de projetos é a inserção gradativa na vida universitária e na profissão docente, e a possibilidade de vivência prática do fazer pedagógico. É uma busca de integração entre teoria e prática ao longo de todo o curso.

Com base nessa proposta, A FE/UNB forma professores no curso de Pedagogia e participa da formação dos alunos das demais licenciaturas, mediante a oferta de disciplinas teórico-práticas que compõem o eixo pedagógico. A Educação de Jovens e Adultos é contemplada como uma disciplina optativa no currículo do curso de Pedagogia. Essa disciplina tem como objetivos promover a formação de um educador reflexivo que articula teoria e prática e busca novas formas de (re) construir o conhecimento com educandos jovens e adultos inseridos em instituições de ensino públicas e/ou experiências organizadas pela sociedade civil. Além de contribuir para a melhoria das práticas de educação de jovens e adultos, por meio da elaboração de propostas pedagógicas mais adequadas às especificidades (particularidades relacionadas ao trabalho, às condições de vida, interesses e necessidades de aprendizagem) desses educandos.

3.1 Outros espaços formativos: o papel da educação popular no currículo da FE

Faz-se necessário vincular as influências que a educação de jovens e adultos recebe do contexto da educação popular e dos movimentos sociais. Até 1985 havia uma predominância da educação de crianças na formação de pedagogo. No entanto, a partir desse período, um grupo de mestrandos do Programa de Pós- graduação da FE inicia um processo de alfabetização de jovens e adultos, baseado nos princípios da educação libertadora de Paulo Freire, na cidade de Ceilândia. Em decorrência dessa experiência são produzidas duas dissertações de mestrado e surgem outras experiências inspiradas em Paulo Freire, em cidades tanto do Distrito Federal quanto de Goiás. Nesse ínterim, é criado, também, o Núcleo Paulo Freire de Alfabetização de Jovens e Adultos, uma das iniciativas que justificou o primeiro prédio da UnB-Decanato de Extensão, em Ceilândia, em 1987.

A partir de 1986, a Universidade de Brasília - UnB/Decanato de Extensão - DEX fortalece o campo da educação de jovens e adultos com o desenvolvimento de iniciativas de alfabetização no Paranoá, inicialmente por meio da Associação de Moradores do Paranoá, e posteriormente, em 1987 com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – CEDEP.

A trajetória do Projeto Paranoá acompanha a constituição da história de Brasília e sua relação com o fenômeno do êxodo rural. Forçados por questões econômicas, sobretudo pela ausência da reforma agrária, milhares de migrantes deixam suas terras de origem à procura de maiores e melhores condições de vida. A necessidade de moradia os leva a desenvolver uma ação coletiva que atendesse às suas necessidades de existência e sobrevivência. Esse processo de mobilização surge da ação de um grupo de jovens católicos que, no desdobramento de sua ação-reflexão-ação religiosa, se engajam num movimento comunitário. Nesse processo, a alfabetização de jovens e adultos se colocava como necessária ao fortalecimento da luta coletiva. É quando esses grupos recorrem à Universidade de Brasília e buscam nessa instituição o apoio necessário aos seus objetivos: ler, escrever e calcular e, simultaneamente, buscar soluções para os problemas do Paranoá e, posteriormente, criam o - CEDEP (Reis, 2011).

Como desdobramento do Projeto Paranoá é criado em 2000, com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico – CNPq, o GENPEX. Em seu documento-base constam os seguintes objetivos: inter-relacionar dialógica e dialeticamente os interesses da Universidade de Brasília (ensino, pesquisa, extensão) e dos migrantes moradores do Distrito Federal (DF); contribuir com um processo educativo que simultaneamente escolarize e desenvolva a mobilização e organização das camadas populares, por maiores e melhores condições de vida; aprimorar, ampliar e consolidar as iniciativas de educação popular, iniciadas em 1986, com o movimento popular da cidade do Paranoá; desenvolver permanentemente ação-reflexão-ação, com registro, sistematização, produção e socialização de conhecimento.

Atualmente, o Genpex desenvolve três ações: a) Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadoras(es) no Paranoá/Itapoã (em conjunto com o CEDEP): b) Educação Profissional articulada com a Educação de Jovens e Adultos em Ceilândia – DF e, c) acompanhamento Socioeducativo de adolescentes em conflito com a lei em Taguatinga – DF. Os estudantes da Pedagogia podem se inserir em tais ações por meio dos projetos 3, 4 e 5 que fazem parte do currículo do curso de Pedagogia.

No âmbito da pesquisa e extensão é importante mencionar, mesmo que brevemente, as ações referentes ao PROEJA, que desenvolve Educação Profissional articulada com a Educação de Jovens e Adultos em Ceilândia – DF. Segundo Teles (2006), este projeto se propõe a trabalhar com jovens e adultos, despertando sua identidade cultural na produção artística virtual em forma de avatares, animações, imersão na realidade virtual, que “reflitam”, enquanto reconfigurações virtuais, a arte não virtual.

No âmbito da extensão e pesquisa, destaca-se o Projeto Centro de Memória Viva – Documentação e Referência em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do Distrito Federal (CMVEJA) que realiza um trabalho de resgate da documentação que faz parte da memória e da história da EJA no DF, e, que se encontra dispersa e sem organização que as preserve e que possibilite, a partir delas, a proposição de novas produções, estudos e pesquisas.

4 Considerações finais:

Como se pode perceber, a partir da década de 1980, a FE/UnB tem demarcado sua atuação na formação de alfabetizadores e educadores de jovens e adultos, por meio de uma *práxis* político-pedagógica fundamentada numa ação transformadora, em interação e parceria com movimentos sociais e iniciativas da educação popular. O currículo da Faculdade de Educação, não no seu todo, mas em parte, recebe a influência dos trabalhos de Educação Popular,

nascidos da iniciativa de organizações populares do Paranoá e da Ceilândia-DF, do Novo Gama-GO, entre outros, desde 1985, influenciando as práticas pedagógicas desenvolvidas na atual proposta de formação do Pedagogo.

Não obstante, esses avanços, é importante ressaltar que ainda há muitos desafios a se superar. Dentre, eles a necessidade dos demais cursos de formação de professores da UNB (Licenciaturas) contemplarem a EJA no âmbito do seu currículo e de uma maior organicidade entre as demais disciplinas e áreas do curso de Pedagogia com a área de Educação de jovens e adultos.

Não obstante, as atuais Diretrizes Curriculares de Pedagogia tratarem de forma insuficiente a Educação de Jovens e adultos e da oferta de disciplina voltada a EJA ser optativa no âmbito da graduação, a EJA segue sendo uma referência importante na formação do educador de séries iniciais, sendo informada pela influência de trabalhos de educação popular e movimentos sociais.

Nesse sentido, essa pesquisa reafirma a importância da ampliação da formação do educador de EJA, com vistas a contribuir na superação de concepções reducionistas, infantis e compensatórias ainda presentes no contexto da educação básica, conferindo uma qualidade socialmente referenciada à altura do seu reconhecimento oficial, que tenha por horizonte a formação integral do ser humano.

5 Referências

Brasil. (2000) Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF.

_____ (1996). Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996: Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>

_____.(2006) Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Recuperado de < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

Documento Base do Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (Genpex). (2008) Brasília. Recuperado de <http://genpex-genpex.blogspot.com>

Moura, T. M. M. (2009) Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais, Práxis Educacional Vitória da Conquista,BA v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez.

Reses, E. ; Vieira, M. C. ; Reis, R. H. (2012) Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação. Linhas Críticas (UnB), v. 18.

Reis, R. H. (2011) A Constituição do Ser Humano amor, poder, saber na educação de jovens e adultos. 1ª ed. São Paulo.:Autores Associados.

Teles, L.(2006) Interatividade e criatividade na disciplina Dançando no Ciberespaço: criando com o corpo virtual.” Conferência ANPED, Cuiabá.

Universidade de Brasília. (2002) Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia. Brasília: Faculdade de Educação.

CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLETINDO SOBRE (RE)CONFIGURAÇÕES

Machado, Liliane Campos[1]

[1]Universidade de Brasília – FE/UnB
lcmpedagogia@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo trata-se dos resultados de uma investigação cujo objeto de pesquisa são as relações entre os sujeitos formadores, saberes, e as práticas no processo de formação de professores e como essas relações se expressam nos currículos dos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. A questão norteadora foi: como se dão as relações entre os sujeitos formadores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores e como essas relações (re)produzem determinadas configurações de currículos de formação de professores? A pesquisa constitui-se em um estudo de caso. Privilegiou-se a abordagem qualitativa na perspectiva histórico-cultural. Os sujeitos investigados foram os professores atuantes nos referidos cursos. Refletimos sobre a (re)configuração dos currículos dos cursos, as dificuldades, possibilidades, fragilidades e potencialidades. O estudo evidenciou que nas interfaces e relações entre o processo de formação, os saberes e as práticas docentes apresenta indícios que nos levam a concluir que os processos de (re)configuração curricular são fragmentados, individualizados com baixa participação de trabalho coletivo no contexto institucional.

Palavras- Chave: Formação do professor. Currículo. (Re) configuração curricular

1 Aproximação ao conceito de currículo

Relembramos a obra de Goodson (1995) por nos apresentar uma discussão importante sobre o conceito de currículo, mostrando através da história do currículo, sua constituição como um artefato, uma invenção social e histórica cuja definição envolve prioridades sociopolíticas, constituindo-se como um processo social de preferências e privilégios.

Silva (1999) nos alerta sobre possíveis definições de currículo. Isso depende, precisamente, da forma como é definido pelos diferentes autores e suas respectivas teorias, ou seja, uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo, mas o que determinada teoria pensa sobre o que é currículo. O autor acentua que o mais importante não é tanto o conceito que se toma para defini-lo, mas as questões que se buscam responder.

A partir das exposições de Silva (1995, 2001) entendemos o currículo como um conjunto de pressupostos, de metas que se desejam alcançar e dos passos que se darão para alcançá-las. Pode também ser um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas relevantes para o desenvolvimento de um grupo, num determinado tempo e espaço. Sobre isso vejamos a narrativa de um professor formador sobre o currículo.

> O currículo, no (...), tem sérios problemas ele parece uma "colcha de retalhos", não tem uma interação com as pessoas que trabalham com a disciplina ou com os segmentos envolvidos. (...) ele é elaborado e reelaborado por um grupo fechado. Assim, o currículo tem problemas em relação às questões teóricas, práticas culturais. (...) o currículo também falha em relação à forma de subsidiar a prática, no sentido de ajudar o aluno a romper com essa cultura de instrumentalizar a construção do conhecimento à qual falta uma integração teoria e prática.(...) (Professor E)

A narrativa nos remete a Moreira (2000) ao argumentar que o currículo é um espaço tensionado de forças culturais e políticas, não está pronto para ser cumprido, ele é construído à medida que os sujeitos se envolvem se entrelaçam e se comprometem construir conhecimentos necessários à sobrevivência do grupo social. Sobre os espaços tensionados, evidenciamos, em outras narrativas, as dificuldades apontadas em relação aos cenários, às culturas e às

relações de poder no contexto dos cursos pesquisados, as quais impedem a interação entre os pares e a dinamização do currículo tanto do "prescrito" quanto do "vivido".

Ao pensar o currículo em espaços educativos e formativos, é preciso discutir a complexidade de questões tais como: visão de homem, uma concepção de educação, de história e sociedade para concretizar a estrutura curricular em si, com o propósito de compreender as diferentes concepções curriculares e abordagens filosóficas e pedagógicas do currículo.

Eisner e Vallance (1974) destacam cinco concepções curriculares, apresentando os principais enfoques de caráter filosófico e pedagógico que orientam cada uma dessas concepções.

Currículo como racionalização acadêmica: incorpora os aspectos filosóficos que norteiam as correntes tradicionais da educação. Os conteúdos são organizados e transmitidos aos educandos, pelo docente o transmissor de conhecimento. O currículo é um conjunto de conhecimentos relevantes à profissão, transmitidos pelo professor; as matérias constituem em um método lógico e eficaz para organizar conhecimentos novos. (Kneller, 1971; Mizukami, 1986; Yamamoto & Romeu, 1983).

Currículo como desenvolvimento do processo cognitivo: tem como objetivo o desenvolvimento de processos intelectuais e habilidades cognitivas que possam ser aplicados ao processo ensino-aprendizagem, centralizado no desenvolvimento de operações intelectuais, e no como ensinar**,** deixando de enfatizar o conteúdo instrucional. Educação como processo social (Dewey, 1978). Visa à promoção da autonomia intelectual do educando; o aluno tem a capacidade de resolução de problemas; o professor é conselheiro e guia; o estudante é tratado como um ser ativo e independente; o interesse, a atividade, a participação e a assiduidade são observadas no processo de avaliação do educando (Taba, 1974).

Currículo como tecnologia – abordagem comportamentalista: a tecnologia educacional é o meio mediante o qual o conhecimento é comunicado e a aprendizagem é facilitada, ocupando o professor e o aluno posições secundárias nesse processo (Sperb, 1975). Busca a eficiência instrumental apoiada em diferentes propostas pedagógicas, como: o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino e a instrução programada. (Skinner, 1972). A aprendizagem parte de experiências curriculares planejadas, dirigidas à consecução dos objetivos ou comportamentos finais; a experiência de ensino planejada por meio da especificação dos objetivos, metodologia e da avaliação.

Currículo como autorrealização: a educação constitui um processo que deve prover meios para a libertação e desenvolvimento pessoal, centrada no aluno e orientada para autonomia e crescimento pessoal (Rogers, 1972; Bicudo, 1983). O currículo cria condições que facilitam a aprendizagem, do aluno e sua autorrealização; o método de ensino não diretivo, o diálogo, a problematização e a relação interpessoal colocam o aluno como centro do processo educativo; o professor é o facilitador da aprendizagem

Currículo como reconstrução social: esta concepção parte de uma abordagem crítica cujo conjunto de ideias geradas no campo político-social se tornam um corpo de conhecimento importante na área educacional. A educação deve ser compreendida a partir de seus determinantes sociais. O currículo transforma-se num ato político, que objetiva a emancipação das camadas populares. Ele é visto como meio pelo qual os estudantes aprendem a lidar com questões sociais (Eisner & Vallance, 1974; Domingues, 1986; Mizukami, 1986). O professor e o aluno devem estar engajados numa prática transformadora; a avaliação é entendida como processo participativo e coletivo.

No Brasil, no campo do currículo, é possível destacar o hibridismo de discursos críticos e pós-críticos, especialmente em virtude do foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo (Lopes & Macedo, 2003).

2 Configurações e (re) configurações curriculares: o lugar do professor formador

Na discussão sobre o currículo e suas configurações, refletimos sobre a necessidade de articulação entre a ação do docente formador e o desenvolvimento curricular. Há um conjunto de influências oriundas da literatura e de pesquisas sobre a formação do professor (Schön, Nóvoa, Zeichner) que se reflete em projetos, debates teóricos e nos currículos, além da própria experiência e da cultura das instituições escolares sobre essas configurações.

Discussões sobre o currículo e a formação do professor formador faz-nos acreditar que cabe aos sujeitos formadores no contexto universitário configurar os currículos de formação e preparação para a docência, e esses devem construir-se em um processo de articulação e de flexibilização. Compreender as interfaces entre os modos como o currículo é concebido e vivido pelos professores formadores de professores, é nossa intenção.

Segundo Cunha (2000), pensar um projeto de formação implica decidir sobre que conhecimento ensinar, para quem e como fazê-lo. O que, em última instância, é papel do professor. Ao professor formador cabe a responsabilidade pela formação, dentro da sala de aula e no coletivo do curso. Acreditamos, quer seja pela literatura quer seja pelas narrativas dos professores, que é preciso reconstruir a função pedagógica e repensar a ação docente, que de certo modo está pautada pelo caminho individual e pela competição, o que favorece o isolamento do professor. Vislumbramos nos relatos dos professores pesquisados, que muitas vezes, são contrários ao que foi proposto por Cunha (2000), vejamos as narrativas,

> O currículo e a grade do curso vinham de cima para baixo. Eram feitas para agradar alguns professores(...). Hoje não se tem mais essa preocupação em aumentar ou diminuir carga horária de determinado professor. (Professor C)

> (...) o currículo é o reflexo de quem o criou, e, geralmente, ele é criado por um grupo restrito. Quando todas as pessoas envolvidas deviam ser ouvidas. (Professor G)

Só é possível construir um currículo ou uma proposta curricular mediante a interação entre os pares. Cabe a nós docentes, buscar um espaço coletivo para a constituição de uma prática pedagógica inovadora, que seja transformadora e atenda às exigências que a nova ordem social traz para a educação, aliada às necessidades e expectativas dos acadêmicos. Consubstanciando-as com o projeto pedagógico do curso, construído coletivamente. Segundo a concepção crítica de currículo, a cultura não é vista como uma unidade homogênea, mas como um campo de luta perpassado por conflitos e interesses sociais.

Sobreveio nos relatos dos professores pesquisados, uma preocupação com as dicotomias entre os saberes, e currículos teoria e a prática, forma e conteúdo, expressão das relações de poder acadêmicos das disciplinas do currículo e das práticas pedagógicas no cotidiano do curso em que ele atua. A análise dos depoimentos dos formadores nos permite compreender quanto a Educação Superior está presa e entrelaçada a questões culturais, políticas e econômicas. Assim como pouca ou relativa autonomia dos formadores no contexto universitário.

Stenhouse (1984) explicita que o "currículo deve ser um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática e deve expressar, entre outras variáveis, uma intenção, um plano, uma ideia acerca do que gostaríamos que ocorresse; o estado de fatos e teorias, que configuram as práticas e a expressão de princípios essenciais de um propósito, aberto à discussão e à crítica, com condições de aplicabilidade prática". (p.101).

Perguntamos aos professores formadores como se configurava o currículo da formação de professor do curso no qual eles atuavam. Vejamos:

> Eu vejo o currículo do curso com uma estrutura ainda precária, precisa passar por uma reestruturação, (...) dando um enfoque mais teórico-prático na formação do profissional da educação. (Professor F)

> É um curso com um currículo sem uma concepção definida, consistente de educação. Um rol de disciplinas compartimentalizadas, fragmentadas, sem conexão. (Professor T)

Fica evidente, nas narrativas dos professores formadores as críticas aos currículos dos quais eles deveriam ser atores importantes, daí defendermos a ideia para solução de tais problemas e a referida fragmentação curricular será além da reestruturação do currículo e sua flexibilização a participação coletiva dos atores envolvidos. O conceito de gestão curricular, ou o de flexibilização tem, subjacente, a ideia de que o currículo prescrito em nível nacional tem mais probabilidades de se adequar às especificidades das populações escolares, e de cada situação, se nele intervierem os

atores educativos locais. No entanto este conceito de flexibilização do currículo não é, por vezes, completamente claro, tanto no que ele significa como no que implica.

> **Flexibilizar o currículo** significa "deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e, por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo". Flexibilizar o currículo significa, (...) entender o **currículo prescrito em nível nacional** como uma **proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção** e de interacção que ocorrem nas escolas. E deslocar os centros de decisão para as escolas não pode, nem deve ser, sinônimo de não existência de um **caminho de rigor**. Pelo contrário, o reconhecimento das escolas e dos professores, como decisores, tem como intenção conceber e desenvolver um currículo mais rigoroso, mais rico, mais reflexivo e relacional. (Roldão, 2000, p. 86).

Concordamos com Roldão (2000) quando afirma que, ao se pensar na **construção local da mudança**, pensa-se no **desenvolvimento de uma cultura institucional** em que uma mesma equipe educativa se envolve na concepção e desenvolvimento de um projeto comum, no caso investigado, de formação de professores, não é isso que percebemos.

Ainda discutindo a configuração do currículo, indagamos aos professores se o currículo prescrito possibilita ao professor formador associar ensino, pesquisa e extensão. Todos os professores, afirmaram que a proposta curricular garante a tríade: ensino/pesquisa/extensão.

A formação do professor universitário não pode prescindir de uma formação em pesquisa, nem de pesquisa de diferentes áreas que confluem em seu campo específico. Mas, simultaneamente, esse professor precisa ser alimentado com os meios que lhe permitam pesquisar sua própria prática e que propiciem a ele, seja na formação básica ou na formação continuada, a possibilidade de agregar conhecimentos que promovam o desenvolvimento da pesquisa pedagógica para a compreensão e o aperfeiçoamento de atuação como professor. (Gatti, 2004).

Dialogando com os formadores sobre como se davam essas relações e quais os impactos na (re)configuração de currículo, percebemos que:

> Elas fluem naturalmente, pois já existe uma configuração pré-determinada, mas o professor deve saber conduzir o processo. (Professor O)

> Olha, essa questão do formador e do formando ainda é pouco discutida, mas é fundamental na construção da identidade profissional do formando. (Professor D).

Refletindo sobre os relatos dos colaboradores como se davam as relações e os impactos da (re)configuração curricular percebemos que a maioria dos professores formadores não explicita uma compreensão global do currículo construído em suas práticas. Mencionam, registram pontos de vistas individuais, fragmentos, avaliações parciais baseadas na vivência cotidiana, na dinâmica curricular. Dessa forma, veem na (re)configuração curricular uma alternativa para uma formação mais coesa e consistente.

Concordamos com Fonseca e Couto (2006), quando elas verificam, em entrevistas com os seus colaboradores, que:

> O formador, em sua narrativa, registra elementos importantes para se pensar nas ações formativas das universidades. Apresenta sua própria interpretação do vivido. Resgata a relação Universidade e dimensão epistêmica, questiona o próprio saber científico, a configuração dos saberes difundidos pela instituição formadora, bem como o compromisso em colaborar na preparação dos/as alunos/as para o mundo, para a diversidade cultural. (Fonseca e Couto, 2006, p.69).

É importante registrar que as diretrizes e as narrativas registradas aqui enfatizam a necessidade da flexibilização curricular, possibilitando às instituições formadoras a construção de projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório, nas narrativas dos docentes colaboradores, nesta pesquisa, o desejo e demonstração do compromisso pessoal e coletivo, embora relatem, também, ansiosamente, as dificuldades inerentes à reconstrução exigida para reconfiguração curricular, por se tratar de um processo complexo e, às vezes, para o docente, ainda não explicitado,

em função da própria complexidade, ou da estrutura institucional e ou exigências de um referencial teórico conceitual mais elaborado.

Fica evidente que a reconfiguração do currículo, no contexto acadêmico investigado, acontecerá a partir da reconfiguração dos espaços, dos tempos pedagógicos, e da ação colegiada dos sujeitos envolvidos, pois, se considerarmos que estamos dialogando com uma instituição em construção faz-se urgente e necessária a ressignificação dos espaços de decisão e de construção de um currículo multicultural que se constituirá a partir das discussões emergentes oriundas do local e do global.

O principal desafio que a sociedade do conhecimento coloca em pauta não é o de seguir a uniformidade da formação docente, a estandardização de competências, mas o de problematizar o docente como pessoa, que luta continuamente pela construção de uma profissionalidade deliberativa, libertando-o desses propósitos da formação para o desempenho (HARGREAVES, 2004, p. 236), unicamente, voltadas para o lado cognitivo da aprendizagem. Ser professor formador é admitir que há novos modos de olhar para a riqueza que existe no interior das escolas.

O professor exerce um papel imprescindível e insubstituível para a construção e socialização dos saberes docentes que são intrínsecos à construção do conhecimento. Sendo assim, esse profissional necessita ter uma participação ativa ante as práticas pedagógicas e curriculares que ocorrem no interior da academia. Acreditamos, portanto, que se faz imperioso um maior investimento na formação docente e no desenvolvimento profissional do professor formador.

Referências

BICUDO, M. A. V. (1983).*Estudo sobre o existencialismo, fenomenologia e educação.* São Paulo: Moraes, p. 45-80.

CUNHA, M. I.(2000).Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M.T. (org.). *Docência na universidade.* 2. ed. Campinas: Papirus, p. 27-38.

DEWEY, J. (1978) *Vida e educação* :The child and the curriculum and uniterest and effort in education, 1906. 10. ed. Tradução de A. S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos,.

EINER, E. W.; VALLANCE, E.(1974). *Conflicting conceptions of currículum.* Berkeley: MC Cutchan Publ.,.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C.(2006). A formação de Professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, S.G; ZARBONI, E. (orgs). *Espaços de Formação do Professor de História.* Campinas/SP: Papirus, p. 101-130.

GATTI, B. A. (2004). Refletindo com o XII ENDIPE: partilhas e embates, consensos e dissensos – uma construção criativa. In: *Anais:* XII ENDIPE, Curitiba, v. 5.

GOODSON, I.(1995) *Currículo:* teoria e história. Petrópolis: Vozes.

HARGREAVES, A.(2004) *O ensino na sociedade do conhecimento:* a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. (1971).The curriculum field in Brazil in the 1990s. In: PINAR, W. (ed.), *International Handbook of Curriculum Research.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 185-203.

MIZUKAMI, M. G. N.(1986*). Ensino*: as abordagens do processo. São Paulo: EPU.

MOREIRA. A.F.B.(2000). O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, V. M. (org). *Didática, currículo e saberes escolares.* Rio de Janeiro. DP&A.

ROLDÃO, M. C.(2000)O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização: campos e níveis de decisão curricular". *Revista de Educação,* v. IX, n. 1, pp. 81-89.

SILVA, T.T.(1999) *Documentos e Identidades:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

SKINNER, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder.

STENHOUSE, L.(1984) *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madri: Morata**..**

TABA, H.(1974) *Elaboración de currículo*: teoría y práctica. México: Troquel.

YAMAMOTO, M. P.; ROMEU, S. A.(1983) Currículo: teoria e prática. In: D'ANTOLA, A. (org.). *Supervisão e currículo.* São Paulo: Pioneira.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMA(EM)AÇÃO DOCENTE: O QUE SE PASSOU NO PROJETO ESCRILEITURAS?[1]

Rodrigues, C. G.[1]; Heuser, E. M. D.[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas, Brasil
[2]Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Email: cgrm@ufpel.edu.br; esterheu@hotmail.com

Resumo

O que se passa na formação docente quando um currículo movente é acionado e uma didática artista é operada em um projeto que trata de modos de ler e escrever em meio à vida, isto é, de escrileituras (CORAZZA, 2011) com crianças, jovens e adultos? Eis a questão que fomenta este texto aglutinador de discentes e docentes, entrelaçados em variadas escolas, bem como quatro universidades brasileiras, incluindo a Pesquisa, o Ensino e a Extensão, trabalhada na perspectiva do Pensamento da Diferença em Educação. Sem centro, sem hierarquia, num emaranhado de linguagens e múltiplas conexões, arte, filosofia e ciência são misturadas nas Oficinas de transcriação desenvolvidas no projeto integrante do Observatório da Educação (CAPES/INEP – Edital 038/2010). Ali a vida é traduzida através da expressão de afectos, perceptos, conceitos e functivos, desde aquilo que o potente arranjo das três caóides produz (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Do planejamento ao desenvolvimento dessas Oficinas, ato de criação é palavra de ordem, força motriz para movimentar a ação pedagógica dos professores. Assim posto, a presente comunicação apresentará os supostos teóricos do Projeto e como se deu a produção das Oficinas de transcriação. Mostrará, ainda, alguns dos efeitos deste trabalho na formação dos docentes que dele participaram, a fim de responder a questão que nos movimenta.

Palavras-chave: Formação docente. Currículo movente. Didática artista. Escrileituras.

Em 2010 o Ministério da Educação do Brasil lançou um edital (038/2010) para "fomento a estudos e pesquisas em educação", via Programa Observatório da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Desse modo, oportunizou a criação de projetos em rede nas instituições de ensino superior de diferentes regiões do país, a fim de desenvolverem as três dimensões que orientam as universidades brasileiras, a saber: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Além de trabalhos interinstitucionais, os projetos deveriam envolver escolas públicas da Educação Básica e

[1]Agradecimentos a CAPES e à Fundação Araucária do Paraná que financiaram a participação neste Colóquio, bem como aos professores participantes do Núcleo Escrileituras da UNIOESTE – Edson Cabral, Shirlei Bracht, Sandra Casola, Janete Marcia do Nascimento, Adriana Muniz, Luciana Alves Pinto – que apresentaram suas perspectivas sobre "o que se passou desde o ingresso no Escrileituras?", as quais ajudaram a compor o texto que ora se apresenta e do qual também são autores.

Cursos de Pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, com vistas a contribuir para a formação de recursos humanos em Educação e elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nesta lógica de rede, o edital previa o pagamento de bolsas de estudos, financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), para a formação inicial de estudantes de licenciaturas; para a formação continuada de professores, em exercício profissional, da Educação Básica em seus diferentes níveis (Infantil, Fundamental e Médio); para estudantes de pós-graduação com pesquisas voltadas a temáticas referentes ao ensino, à aprendizagem, a currículos, a didáticas, etc.; para professores universitários coordenadores dos projetos. Era uma oportunidade ímpar para aproximar pesquisadores de diferentes universidades, ao mesmo tempo em que poderia pôr em relação horizontal dois universos ainda distantes nas práticas educacionais do Brasil: a universidade e a escola. Na perspectiva da pedagoga Adriana Alves Pinto, participante do referido Programa, "esta era e está sendo a oportunidade de uma simples professora de criancinhas, como ouvi inúmeras vezes, chegar mais próximo do valorizado mundo acadêmico [...]. Pois neste país, infelizmente, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental tem pouquíssimas oportunidades de estudar, de escrever, de participar ativamente do mundo intelectual, às vezes parece que não lidamos com tais questões no nosso dia-a-dia, apesar da minha certeza de estarmos diariamente lidando com elas".

Vários projetos advindos de todo o país foram aprovados. Dentre eles estava o "Escrileituras: um modo de 'ler-escrever' em meio à vida", produzido por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (sede do Projeto); Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT e Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cada uma dessas universidades constitui um "Núcleo do Escrileituras", o qual está articulado com outras instituições de ensino, sejam institutos e centros federais, escolas e secretarias de Educação, movimentos sociais e civis, nos âmbitos municipais e estaduais, sejam outras universidades ou órgãos públicos.

Desde sua gênese, o projeto pretendeu explorar e ampliar as possibilidades do trabalho com diferentes linguagens a fim de provocar variados modos de relação com a escrita, com a leitura e com a vida. Essas possibilidades foram experimentadas através de "oficinas de transcriação"[2] que, apesar de serem produzidas por grupos específicos de bolsistas pesquisadores dos diferentes Núcleos, tiveram características comuns, tais como: transdisciplinaridade; imersão no estrangeiro através de experimentações com texto e com leitura; aportagem de problematizações acerca do cotidiano; vivência de diferentes processos de singularização (seu, do outro, do grupo); produção escrita em todas as modalidades de oficinas; espaço de correlações entre leitura, invenção, sensações, afectos e pensamento; articulação com a docência da investigação (Corazza, 2010).

Neste texto, como o próprio título indica, nos interessa apresentar considerações acerca da última característica que esteve implicada em todas as oficinas de transcriação: a articulação com a docência da investigação. Em outras palavras, interessa os efeitos que o Projeto Escrileituras causou sobre a formação dos professores que dele participaram. Daí nos perguntarmos, do ponto de vista da formação de professores, "o que se passou durante a participação no projeto *escrileituras*?". De um lado, tivemos, ao longo de quatro anos (2011-2014), dezoito (18) professores de Educação Básica recebendo bolsa mensal, como professores-pesquisadores, criadores e promotores de

[2] Sobre o funcionamento das oficinas, os referencias teóricos e as concepções de didática e de currículo que orientam o projeto, tratamos em outro texto, apresentado neste Colóquio, intitulado "Escrileituras da diferença: didática da tradução, transcriações do currículo" (Corazza; Heuser; Monteiro; Rodrigues). Contudo, é relevante dizer que a ideia de transcriação possui como proposta a tradução poética ou tradução criativa de um texto, seja ele verbal ou não verbal. Segundo Haroldo de Campos, "tradução de textos criativos será sempre *recriação*, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação" (Campos, 2006, p. 35).

oficinas de transcriação; de outro lado, por meio das oficinas, tivemos centenas de professores que tomaram parte, nos diferentes Núcleos do Escrileituras, nas atividades de formação continuada.

De ambos os lados, consideramos que um dos grandes objetivos do Projeto se cumpriu com expressivo êxito, ou seja, o de "expandir o conceito de texto para além das noções de registro e prazer, que permita uma possibilidade ao inusitado, à raridade e ao desejo de ler e de escrever, ultrapassando assim as escolhas definidas por territórios identitários" (Corazza, 2010, p. 25). Se, inicialmente, tínhamos esse objetivo voltado, principalmente, aos estudantes das escolas que aderiram ao Escrileituras, no decorrer de nossos trabalhos, ou seja, na medida em que os professores se apropriaram dos conceitos das Filosofias da Diferença que orientam o Projeto e que estabeleceram uma nova relação com o ler e o escrever, tal objetivo foi alcançado igualmente e de modo expressivo com os professores bolsistas, assim como afirma a professora de matemática Sandra Casola: "Participar do Projeto tem uma importância enorme para mim, é um fazer sem se entender, pois ainda sinto que sei pouco do que deveria e que, ao mesmo tempo, é muito se analisar o quanto sabia quando o Escrileituras começou; sei que esses estudos sobre as Filosofias da diferença fazem parte do que hoje sou", e finaliza com as palavras de Clarice Lispector que antropofagiou e fez suas: "estou me sentindo como se já tivesse alcançado secretamente o que eu queria e continuasse a não saber o que eu alcancei".

Os professores participantes do Projeto ultrapassaram a identidade de "ser professor de escola", aquele que só repassa os conteúdos produzidos na universidade e inventaram, para si, a partir de suas experiências singulares com as matérias de escrita e de leitura do Escrileituras, uma docência-pesquisadora (Tadeu; Corazza; Zordan, 2004). Sobre essa passagem de "professor de escola" a "professor pesquisador", a professora de Filosofia Adriana Muniz problematiza: "com relação à pesquisa, infelizmente a estrutura educacional é pensada como desvinculada dela. O professor é visto e tratado apenas como aquele que executa as aulas. Não há, por parte do sistema, uma preocupação com a formação, com o tempo para estudo e preparo das aulas. A escola não pensa a pesquisa, ela só funciona com práticas repetitivas, trata as teorias como sendo algo já pronto que deve ser sempre repetido, como se isso já estivesse sempre dado, pressuposto, sem a necessidade de revisão, de construção, de novidades, de criação. Por isso, antes de ser bolsista do Escrileituras, muitas vezes, me entristecia, pelo fato de não conseguir mais estudar, ler e escrever. Sentia-me como uma cuidadora das crianças e, muitas vezes, me perguntava como poderia fazer diferença em uma estrutura tão fechada e repetitiva. [...] Mas algo mudou. Quando preparo e trabalho as aulas, imagino que estou preparando e depois inserida em uma cena de teatro. Penso a aula e tento encontrar nela formas de escapar, de fazer os alunos escaparem. Divirto-me tentando tornar nossos momentos, os benditos 50 minutos, mais alegres e livres, por mais que ainda tenhamos que reproduzir. De certa forma, me alegro em saber que não estou 'capturada' de todo. O Escrileituras me permite e me serve de instrumento para pensar a minha prática, com ele aprendi a olhar as fendas, aquilo que escapa, que ocorre e não estava previsto, o que torna a aula alegre e potente. Penso, pesquiso e, na medida do possível, estou escrevendo sobre o que se passa em minhas aulas, o porquê delas não me satisfazerem e o que é preciso para que sejam melhores, mais potentes, e, para que possam fazer sentido aos alunos".

O auxílio financeiro, sem sombra de dúvidas, foi um fator imprescindível para que o grupo de professores se tornasse coeso e se comprometesse a assumir os desafios lançados por uma proposta aberta que exige a realização do tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão com uma postura ao mesmo tempo crítica e criativa. Consideramos que a bolsa de estudos, dentro de seus limites, deu dignidade ao trabalho docente que vai além do "dar aulas". É o que testemunham os professores Edson Cabral e Adriana Muniz, respectivamente: "com bolsa-auxílio pude adquirir obras e periódicos para leituras, participar de eventos me aproximando de outras pesquisas e pessoas, dando-me muito mais subsídios e qualificação para desenvolver um trabalho ainda melhor na minha escola, superando, ou amenizando as fragilidades que ela apresenta"; "a bolsa de estudos é um diferencial para nós professores: possibilita a compra de

livros e custeio das necessidades práticas voltadas à pesquisa, permitindo uma dedicação com maior exclusividade, aliviando as preocupações diárias de custeio da vida".

As condições materiais proporcionadas pelo Projeto, ainda que estejam abaixo das reais necessidades demandadas pelas produções criadas em meio ao Escrileituras, possibilitaram a realização de atividades que, antes, eram da ordem do sonho para alguns professores, como viajar para o exterior e seguir os estudos em nível de doutorado. É o que narra, com emoção, a professora Janete Marcia do Nascimento, hoje Pedagoga, graduada e mestre em Letras: "Voltar a estudar por meio do projeto de pesquisa Escrileituras, com bolsa, foi inicialmente inacreditável! A começar pelo estudo e compreensão de conceitos de Oficina, Escrileituras, Transcriação, até a possibilidade de inscrever-me em eventos diversos, dentro e fora do país [...]. Escrever muitos textos no decorrer de um ano, dois, três, quatro, tem sido uma expectativa constante! Conhecer outros países, na atualidade pode ser considerado uma banalidade. Para mim, que por minha origem, tenho sido movida a desafios grandes demais para serem compreendidos, por vezes, até por mim mesma, tem sido motivo de surpresa, orgulho e Vida! Para apresentar trabalhos nascidos das vivências com Oficinas de transcriação, então... Tem sido uma realização de coisas que talvez, e muito provavelmente, não teriam sido possíveis de outro modo. Conviver com o rigor da escrita, da leitura e aprender a morrer muitas e inusitadas vezes, tem sido um exercício de grandioso crescimento.".

Pode-se afirmar que cada experiência de formação docente seguiu um processo de diferenciação interna que animou essa professora, expressando um modo de existência. Com tal concepção de experiência, focaliza-se aquilo que se oferece em uma experimentação de pesquisa como campo de construção, não apenas dos saberes daí advindos, mas includentes dos processos de subjetivação, de uma subjetividade que aspira à imanência com o mundo. Isto porque, nas experiências feitas, foram ensaiadas novas relações entre os seres, construídas novas composições; uma geografia do pensamento inédita, fazendo do "pensamento um plano de composição onde os acontecimentos se tecem e destecem" (Tadeu; Corazza; Zordan, 2004, p. 68).

Essa imanência com o mundo é trágica! Implica em afirmar as belezas e os horrores da existência, assim como viver as dores e os prazeres de uma docência-pesquisadora, como relata a professora de Artes, Shirlei Bracht: "Minha situação de professora-pesquisadora, a partir da inserção no Projeto Escrileituras, me provocou constatações um tanto quanto dolorosas, no decorrer deste processo, pois ao mesmo tempo em que pude perceber o quanto desconhecia de minha área e das outras e, então, tomar consciência de minhas limitações, também percebi o quanto nos omitimos quando não assumimos a postura de pesquisadores, pois deixamos de ser sujeitos de nossas ações. Assumir a postura de professor-pesquisador-criador nos dá autonomia, porém nos coloca em choque com muitos padrões e 'pré-conceitos' com o próprio sistema, o currículo, a metodologia. Tem seu lado positivo, acarreta movimentos e necessidades, nos torna mais preocupados com a dinâmica de sala de aula, com a efetivação da aprendizagem, com a busca de mais olhares sobre um mesmo texto/conteúdo. As possibilidades de criação fomentadas na provocação de produção de nossas oficinas, a partir dos conceitos de signo e as possibilidades de encontros e afetação, me impulsionaram a novas pesquisas, a momentos de extrema importância no conduzir de meu planejamento e de minhas aulas posteriormente".

A atenção às transformações nos modos de vida professoral, acionadas pelo exercício do pensamento produzido no âmbito do Escrileituras, vem indicando efervescência na produção de referências para a educação, tanto conceitual como nos modos de fazer, ou como se costuma diferir, na relação estabelecida entre teoria e prática. Os estudos realizados no Projeto, especialmente a obra *O que é a filosofia?* (Deleuze; Guattari, 1992), afirmam a heterogênese do pensamento posto em movimento pelo entrelaçamento, sem síntese nem identificação, das três filhas do caos, as caóides Filosofia, Arte e Ciência. Heterogênese posta em ato nas leituras e escrituras que impulsionam a criação de oficinas de transcriação.

Essas leituras e escrituras produzidas em diferentes linguagens nos fazem considerar que o entrelaçamento das três caóides oferece movimentos à educação, especificamente ao currículo, ferramentas para problematizar e operar sobre o terreno pantanoso da complexa situação dos processos de formação docente nos quais se vem trilhando. Nessa direção, as pesquisas em meio às diferentes formas de pensamento - o científico, o filosófico e o artístico -, tornam-se potentes para "tirar a escola de seu próprio conflito de identidade pelo qual tem passado, pois a pesquisa dá a oportunidade de conhecer efetivamente as necessidades daquele local" (Edson Cabral).

Se já abordamos um pouco do que se passou na formação dos professores pesquisadores integrantes do Projeto como bolsistas, cabe, agora, tratarmos do "outro lado" da formação docente, como indicamos anteriormente, e focalizarmos, ainda que de modo sumário, o que, do mesmo modo, se passou com alguns dos professores que participaram de oficinas de transcriação[3] (Corazza; Heuser; Monteiro; Rodrigues, 2014). Nessa direção, afirma a professora de Educação Física: "Na primeira oficina, o nosso grupo não estava preparado para aquela atividade, porque trabalhar com Filosofia é difícil, a gente trabalhar com Filosofia... Assim... É engraçado. Primeiro porque de alguma forma mexeu comigo, daí eu comecei a anotar e anotar. [...] Então, de alguma forma aquilo mexeu comigo, me produziu um sentimento, me provocou. Mas é claro que eu não pude ficar até o fim".

As Filosofias da Diferença e as práticas estéticas atuais reunidas têm demonstrado uma capacidade enorme de contribuição para problematizar os processos de subjetivação docente, mediante as transformações sociais. As discussões conceituais e os modos de fazer que esses campos põem em jogo, atualmente, têm muito a auxiliar nos estudos sobre como alguém se torna professor, com vistas a superar o entendimento do campo da arte como disciplina, abordando-o como potência de criação e a superar a identificação do campo filosófico com discursos herméticos de especialistas, para aprender com suas formas de problematizar a realidade e produzir diferença.

A dimensão Didática artística (Corazza, 2010) das oficinas valoriza a multiplicidade, mescla e cruza o que passou, o que afeta e os mundos possíveis por construir. Oferecidas e vividas pelos participantes dessa investigação, tais oficinas foram orientadas por encontros que supõem um exercício individual e coletivo de abertura do sensível, assim como de atenção às oscilações do terreno subjetivo e às novas composições que são efetuadas a partir delas. Os professores foram provocados a exercitar disponibilidade para expressar a aprendizagem de leitura e escrita a partir do inédito, pois os resultados das escrileituras são considerados textos, os quais reivindicam posturas multivalentes de coautoria entre leitor e escritor, para se transformar em exercícios de pensamento.

Não há maiores dúvidas de que as oficinas de Escrileituras favorecem outras maneiras de pensar, melhor dizendo, pensar-se. Algo que destitui as habilidades que um professor deve atingir, previamente definidas como uma identidade a ser alcançada, possibilitando a construção de critérios de existência para uma vida que também é docente, mas não somente docente, tal qual aponta o professor de História: "As oficinas foram interessantes porque me ajudaram a voltar pra mim mesmo. [...] Eu estou em um processo de reconstrução pessoal e profissional. Eu sinto a necessidade de encontrar novas narrativas atento a mim mesmo. Eu hoje estou procurando outra narrativa, além da historiográfica, para tentar me referenciar, para tentar auto-referenciar, novamente".

Considerando que "a vida deve ser traduzida, como processo de criação" (Villani, 1999, p. 71), tais oficinas privilegiam elementos de funções científicas, de conceitos filosóficos, de perceptos e afectos artísticos, extraídos de obras já

[3] Nas oficinas realizadas para professores, destacam-se os estudos de textos de Deleuze, Guattari, Derrida e Nietzsche, intercalados com textos literários, obras de arte e projeções de vídeos. Foram utilizados fragmentos das obras literárias e poéticas de Samuel Beckett, Clarice Lispector, Manoel de Barros e Arnaldo Antunes; visita às páginas virtuais de artistas na internet, vídeos e imagens artísticas de práticas contemporâneas, tendo como destaque o trabalho de Eduardo Kac, Orlan e Lígia Clark, bem como projeção, em DVD, da cinematografia de Agnès Varda.

realizadas, que outros autores criaram, em outros planos, tempos, espaços, línguas, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o seu privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações de leitura-e-escrita. Com esses elementos originais constitui um campo de variações múltiplas e disjunções inclusivas, que compõe linhas de vida e devires reais, promovendo fugas ativas e desterritorializações afirmativas de uma vida potente: "eu posso me expor, eu posso brincar, eu posso cantar, eu sou desengonçada. Certo! Eu posso ser mais autêntica", garante a Professora sobre aquilo que lhe passou durante a oficina que possuiu caráter lúdico de ativação de um estado crianceiro na vida cotidiana.

Por ora, a insistência na busca por respostas já soa como desconforto. Nunca se sabe ao certo. Nunca se saberá o que se passou exatamente. Diga lá, diga lá... Algo se solta, se liberta, irrompendo pelas fissuras de alguma estratificação. Uma torrente que não é expressa pela restituição da ordem puramente racional. É pelo acaso das fendas no abandono das palavras mais competentes que o pensamento sobre a formação de professores escrileitores vai silenciando na explosão do indizível sobre um currículo que se move e do insensato no que tange a uma didática artística: "Num momento assim, digam o que disseram. De qualquer forma, acho que vou parar" (Beckett, 2004, p. 99).

Referências:

BECKETT, S. (2004).*Malone morre.* São Paulo: Códex.

CAMPOS, H. de (2006).*Metalinguagem & outras metas.* São Paulo: Perspectiva.

CORAZZA, S. (2010).*Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (Projeto de pesquisa, Plano de Trabalho, Observatório da educação). Porto Alegre: UFRGS, 36 f.

_____. (2013).*O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa.

CORAZZA, S.; HEUSER, E.; MONTEIRO, S.; RODRIGUES, C. (2014). No Observatório da Educação: Escrileituras. In: *Caderno de Notas 7. Ética e filosofia política em meio à diferença: escrileituras.* Cascavel: EDUNIOESTE, no prelo.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1992).*O que é a Filosofia?* São Paulo: Ed. 34.

TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. (2004).*Linhas de Escrita.* Belo Horizonte: Autêntica.

VILLANI, A. (1999.)*La guêpe et l'orchidée: essai sur Gilles Deleuze.* Paris: Belin.

ESPAÇO POLÍTICO DA ESCOLA: O CURRÍCULO ENQUANTO PRODUÇÃO DE MUITAS VOZES

AXER, B.[1]; ROSÁRIO, R.[2]

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Email: bonnieaxer@gmail.com; robertarose1@yahoo.com.br

Introdução

O presente artigo é um recorte inicial de nossas pesquisas de doutorado, cujo objeto de estudo é a política curricular enquanto produção cultural, fruto de diferentes concepções de conhecimento, sujeitos e formas de conceber e vivenciar o futuro que se deseja (LOPES, 2005). As políticas de currículo, tendo em vista o contexto da escola, são analisadas para além das questões que envolvem os processos de produção/reprodução e seleção/distribuição do conhecimento, mas também são pensadas numa perspectiva de multiplicidade de vivências que favorece a diferença e impossibilita o essencialismo de identidades. Diante disso, analisamos as nossas vivências curriculares como professoras das turmas dos anos iniciais do Departamento do Ensino de Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, no intuito de discutir e problematizar como esse contexto se apresenta enquanto espaço de negociação e produção de política de currículo.

Para tanto, iremos operar com o entendimento de currículo enquanto produção discursiva contínua, constituída por diferentes sujeitos, demandas e articulações. Trata-se de uma produção de muitas vozes em negociação, que se constitui num processo de ambivalência, no que Bhabha (1998) chama de entre-lugar, que torna possível a emergência do sujeito, nos agenciamentos característicos da prática política. Desta maneira, discutimos a produção e articulação do conhecimento nos processos curriculares do CAp-UERJ, que tem diferentes rotinas, como por exemplo, rodas (notícias, ciências, literária); expedições; clube de leitura; café literário; olimpíadas, entre outras atividades, numa produção contínua, híbrida e (re)significada cotidianamente pelos sujeitos envolvidos. Assim, interpretamos nossa prática como produção da política curricular da instituição que se constitui como processo que traz rastros de ações e posições contingenciais, que disputam e negociam sentidos numa produção sempre rasurada e produtiva.

Enunciação cultural do currículo – produções contínuas dos sujeitos

[1]Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - PROPED/UERJ. Professora substituta na Faculdade de Educação da UERJ e do CAP- UERJ.

[2] Mestre em Educação. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPed/UERJ.Servidora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Núcleo de Pesquisa, Extensão e Editoração do CAp-UERJ.

A perspectiva que subjaz a prática de nossas pesquisas traz a compreensão do currículo que se constitui na/com as turmas dos anos iniciais como espaço de produção de sentidos e significados, como produção cultural proporcionada por uma prática dialógica. Desta forma, buscamos analisar as nossas ações cotidianas como prática em que destacamos a linguagem como espaço de mobilização do enunciado entre os sujeitos. Assim, é possível problematizarmos a linguagem enquanto via de mão dupla que comunica e constitui o sujeito e assim, organiza as questões diretamente ligadas ao modo de se relacionar com o mundo e com o outro.

Para tanto, faz-se necessário pensar a produção e a enunciação cultural dos sujeitos como práticas políticas discursivas, em que o discursivo está além das falas e dos enunciados verbais, textuais, mas pode ser evidenciado pelas posturas, posicionamentos, escolhas e articulações, no diálogo com o outro. Assim,

> conceber a cultura como enunciação é abalar a concepção do cultural como tradição, sistema estável, modelo, mas o desestabiliza por expor que o ato da enunciação é atravessado pela diferença no processo da linguagem, diferença que é fundamental para a produção de sentidos (FRANGELLA, 2009, p. 183).

Nesse sentido, nossas análises da produção cultural do currículo se dá na própria prática discursiva de produção de significados, que não são únicos, mas que, a todo o momento, serão (re)significados no diálogo com o outro, com o espaço e o tempo, que não são entendidos como dicotômicos. Dessa forma, será possível discutir os sentidos que se constituem como enunciação cultural dos sujeitos, de forma contraditória e conflituosa com o currículo, em que os sujeitos, marcados pela ambivalência, negociam e disputam para hegemonizar sentidos (LOPES; MACEDO, 2011).

Bhabha (2010) aponta que “o processo de tradução e transferência de sentidos se dá a partir de uma “posição” e afirma a emergência de um sujeito que não é fixo, tampouco institucionalizado, mas que emerge na indecidibilidade” (LACLAU, *apud* BHABHA, 2010). Esse sujeito não está composto por uma identidade fixa nem mesmo por um mosaico de identidades culturais. Nessa perspectiva, ao descartarmos a ideia de que os sujeitos são compostos por uma “coleção” de identidades, usadas e escolhidas oportunamente, e que, nesse processo, acabam por anular outras, assumimos a perspectiva de uma identidade “sobredeterminada”, como sugere Burity (2010), em que é possível ser várias coisas, porém, um conjunto em negociação. Nesse sentido, o autor reafirma a questão do sujeito sempre agir no indecidível, em que sempre há mais de um caminho, mais de uma possibilidade, e a escolha de um caminho é necessariamente excluir outras possibilidades. Então, para o autor, “toda articulação é um processo de seleção”.

Ainda com as contribuições de Bhabha (2010), quando aponta a produção cultural e política inerente a todos os sujeitos, constituída na fissura, no “entre-lugar”, na relação intersubjetiva, partimos ao entendimento de produção contínua em que os sujeitos se constituem e se apresentam sempre como sujeitos da falta, que se constituem na relação com o outro, com os espaços que circulam; nesse transitar pelos diferentes espaços, os sujeitos não só se modificam como também modificam o outro, em um processo de reciprocidade. Assim, o reconhecimento do outro, enquanto o “outro legítimo” se constitui em uma relação de alteridade e, no que Bakhtin (2003) denomina como “excedente de visão”.

Nesse sentido, as relações interpessoais dão acabamento ao que não é pronto e completo, mas que sempre está em desequilíbrio, precisando de "ajustes" e "polimentos" que são proporcionados pelos conflitos, impasses e diálogos com o outro. Visto que tal processo é sempre conflituoso e ambíguo, os sujeitos emergem no movimento que não adota posições fixas, mas sim movimentos que articulam o "aqui" e o "lá", concomitantemente, para então enunciar algo que pode ser próprio, pode ser outro, uma produção cultural.

Escola como espaço de negociação de sentidos para a produção curricular

Propomos em nossas discussões observar como os diferentes sujeitos, sejam eles as professoras e ou os estudantes, produzem sentidos para a produção curricular, uma produção contínua, negociada e que, muitas vezes, traz em sua constituição, embates e contradições que entendemos serem próprios da prática política.

Nessa direção, este trabalho se dá na tensão da articulação da produção cultural e política do currículo, sem que esta esteja descolada ou mesmo distinta dos projetos e ações do CAp-UERJ. Para tanto, as discussões que se estabelecem são interfaceadas com os autores que discutem, numa perspectiva pós-estrutural e pós-colonial, uma prática política e cultural ambivalente e contraditória, que não se articula sem conflitos e embates, mas que se constitui no diálogo, no enfrentamento da diferença.

Assim, nossa prática cotidiana com as crianças das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos possibilita analisarmos as diferentes produções que se constituem enquanto corpus de conhecimento constituído nos embates e diálogos alicerçados em posições ambivalentes de poder.

Dentre as práticas curriculares propostas para o desenvolvimento com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, as rodas são espaços de trocas e consolidação das questões organizadas e concebidas nas propostas e ações dos projetos de trabalho. Nesse sentido, as ações e atividades pedagógicas têm o objetivo de integrar-se de forma interdisciplinar, no pressuposto de que o conhecimento não se constitui de forma desarticulada, mas sim, as produções do conhecimento se dão no desdobramento de ações interconexas que se (re)ajustam no movimento de (re)pensar a nossa prática cotidiana.

Com essa perspectiva de trabalho e entendimento estamos nos constituindo e pondo, enquanto objeto das nossas investigações, a produção cultural do currículo. Assim, destacamos uma atividade na roda de ciências, realizada com a turma do 3º ano de escolaridade, o que nos dá pistas de movimentos que se desenvolvem para além do espaço da sala de aula, constituindo e problematizando conhecimentos, numa cadeia discursiva de produção curricular.

- "O caminho dos alimentos dentro do ser humano" (Artigo da Revista Ciência Hoje das Crianças)

Durante a atividade da roda de ciências, uma das crianças apresenta a matéria "O caminho dos alimentos dentro do ser humano" que trazia as diferentes fases de processamento pelo qual os alimentos passavam após a ingestão. Por

muitas vezes, nos deparávamos com palavras diferentes, de ordem científica e que as crianças tiveram o interesse em pesquisar seu significado, à medida que as palavras científicas dificultavam o entendimento de algumas questões da matéria apresentada. Surgiu das discussões e especulações sobre o assunto, a necessidade de produção de um glossário das palavras desconhecidas que, por conseguinte, tornou-se um trabalho para realização de pesquisa em casa. No interstício do trabalho para ser feito em casa e a sua correção, acontece uma reunião com os pais e responsáveis e é nesse momento que surgem as dúvidas dos pais sobre as palavras técnicas que foram propostas para a pesquisa no trabalho de casa.

Dentre os questionamentos dos responsáveis, surgiam: de onde são essas palavras? Como encontraremos tais palavras? Que conhecimento é? Demais ou de menos para a idade dos alunos?

Os questionamentos foram só como foi feita a seleção das palavras, mas também queriam saber se tal conhecimento era "apropriado" para as crianças na faixa etária de 8 e 9 anos de idade. A partir de tais questionamentos levantados pelos pais e responsáveis, os contra-argumentos são na busca de problematizar que o conhecimento não é proporcionado de forma hierárquica, monopolizada e, de forma apenas o professor o tenha como absoluto, mas ao contrário disso, nossa perspectiva de produção do conhecimento se dá no desenvolvimento do trabalho colaborativo, em grupo, em que sejam possíveis negociações dos interesses em aprofundar uns ou outros assuntos. Com isso, nosso planejamento está sempre "aberto" a reconfigurações dos caminhos planejados anteriormente e assim, as relações de (de)equilíbrio durante o processo de produção do conhecimento, fundamental para a busca de novas descobertas, entendendo que esse é o nosso "plano". Nesse sentido, a produção do conhecimento é sempre contextualizada na prática, no desenrolar das diferentes ações e na negociação entre os sujeitos.

Prática política enquanto prática cultural de produção do currículo

Dessa forma, a partir da análise da produção cultural do currículo, colocamos como pano de fundo e alicerce dessa discussão que toda prática dos sujeitos que se constituem no/pelo currículo envolve uma prática política indissociável e inerente aos sujeitos, sujeitos políticos. A concepção de política proposta compreende o sujeito mediante uma construção política que se modifica pelos deslocamentos contínuos que tecem a trama de articulação das identidades envolvidas nas relações sociais. Nesse sentido, a prática política, de acordo com um modelo agonístico de democracia (MOUFFE, *apud* BARREIROS; FRANGELLA, 2010), não pode ser fruto de representações de identidades pré-constituídas, mas sim uma prática constituidora dessas identidades, exatamente por ela mesma ser um campo instável e de transição.

Com essa perspectiva, compreender o currículo como esfera de produção cultural nos permitirá promover um debate acerca das relações de poder entrelaçadas nas tramas de constituição do currículo (FRANGELLA, 2009). Entendendo que "o poder é produtivo, e não apenas coercitivo, e não emana de uma única fonte, mas se apresenta como micropoderes descentrados" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 205), assim, questionamos a possibilidade de outras

formas de hierarquização do conhecimento, mesmo que estejamos diante de processos que propiciem formas de organização mais circulares e descentradas. Neste sentido, o currículo enquanto produção cultural e discursiva elaborada e reconfigurada nas negociações e na prática dos sujeitos (FRANGELLA, 2010, p. 2) permite considerar as hibridações envolvidas no processo de construção e o desenvolvimento das práticas curriculares desenvolvidas no CAp-UERJ.

Como aponta Bhabha (2010), o híbrido não será o resultado da anulação de um em detrimento de outro, nem mesmo uma simples troca de algo, mas fruto do processo que já sugere um *outro*, que não é nem um e nem o outro, embora traga resquícios, traços dos dois, mas na produção de *outro*.

O entendimento de política como texto e como discurso nos permite indissociar, no processo de produção de sentidos, documentos oficiais das práticas cotidianas. Através das configurações da dimensão textual que envolve a ideia de escape e da dimensão discursiva que pressupõe a interpretação e reinterpretação do texto político dentro da limitação dos sentidos, não se pode ler qualquer coisa em qualquer texto. Compreendendo que os sujeitos da prática, dentro ou fora do espaço da escola, ainda que não estejam no contexto da produção das políticas, que muitas vezes são percebidas apenas como externas ao espaço da escola, sofrem influências e constrangimentos das mesmas, como também as produzem à medida que a elas inferem sentidos. Isso nos permite pensar na impossibilidade de uma prática esvaziada de sentidos produzidos e negociados pela produção das políticas, ao mesmo tempo em que os textos das políticas não são esvaziados pelos sentidos da prática, ainda que os sentidos estejam em constante disputa para serem hegemônicos e legitimados.

As contribuições de Lopes (2011), ao discutir a concepção de discurso proposta por Ernesto Laclau, não distingue as práticas discursivas; além disso, reafirma que não existe nada fora do discurso, em que o discurso não é entendido como linguagem, mas sim como prática de um processo de significação. Nesse caminho, a autora leva ao entendimento de que os discursos, além dos processos de significações, envolvem constrangimentos e dão possíveis interpretações, limitações que, apesar dos escapes, sugerem possibilidade de fechamentos, ainda que provisórios, de sentidos. Em contrapartida, ao pensar no contínuo processo de negociação e significação das práticas pelos diferentes sujeitos, sempre há escolhas a serem feitas, escolhas responsáveis por delinear uma trajetória de práticas; uma prática que não está apenas predeterminada por estruturas hegemônicas, mas sim práticas que negociam com estruturas contingenciais de poder.

Considerações Finais

Com a perspectiva de enveredar nossas análises da produção política e cultural a partir dos estudos no campo das ações das políticas curriculares do CAp-UERJ, as contribuições de Ball (2011) e Lopes e Macedo (2011) nos possibilitam a compreensão do movimento de interligação dos diferentes contextos de produção curricular. Principalmente no entendimento da circularidade dos sujeitos por diferentes contextos dentro-fora da escola,

produzindo-se nos contextos de produção em articulação com a sociedade contemporânea, numa proporção de escala macro-micro. Nesse sentido, damos atenção em nossas análises a uma produção que se forma e produz por meio de cadeias discursivas envolvidas no processo de produção política.

Pensar o currículo como produtor de identidade e posturas significa também pensar o que se projeta, que sujeito se deseja formar (FRANGELLA, 2007) e quais relações que se fazem com estes sujeitos que vão sendo formados. Sendo assim, concordamos com Frangella (2007) ao dizer que discutir identidade, diálogo e, consequentemente, a relação entre sujeitos precisa ir além da alteridade, precisa seguir no sentido de uma formação de um sujeito sensível, flexível o suficiente, que se coloque no lugar do outro, que amplie sua compreensão das diferenças, sem desejar o apagamento destas, mas que consiga "reconhecê-las como limite de discussão e exigência de enfrentamento e produção". (FRANGELLA, 2007, p.9).

A sala de aula aqui é interpretada como o terceiro espaço que se constitui a partir das lacunas que são deixadas na produção dos conhecimentos e a maneira como estes são vivenciados. O currículo, neste sentido é um texto que constitui uma realidade que traz em si temporalidades que estarão sempre em negociação e os sujeitos do espaço da escola, se constituem nas próprias fissuras do cotidiano escolar.

Assim, entendemos que tais produções se constituem nas relações com a cultura, assim como as relações intersubjetivas, fruto de uma conectividade que está em movimento, é fluida e não pode ser mais submissa a raízes históricas de pertencimento. Não se trata de uma identificação fixa, mas sim, reconhecer que a constituição das produções culturais se dá em meio à negociação com a diferença. Uma diferença que não se reconhece apenas em relações desiguais de poder, onde se observa a hierarquia e a tentativa de homogeneização do outro socioeconomicamente desfavorecido. Mas sim, uma diferença que não pode ser mais silenciada, entendida como o ponto de articulação da produção de sentidos para a cultura.

Referências

BHABHA, Homi. O Local da Cultura. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BAKTHIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: Políticas Educacionais: questões e dilemas. Stephen Ball e Jefferson Mainardes (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

BARREIROS, Débora Raquel Alves e FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Roteiro**, Joaçaba, v.35, n.2, p.231-250, jul/dez. 2010.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias** v.11, n.22, p.07-29, maio/agosto 2010.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Olha aquele preto ali! Quando a diferença interroga a produção curricular: o que fazer? In: **Diálogos interculturais, currículo e educação – experiências e pesquisas antirracistas na educação básica**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 7.ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, p.15-46, jul./dez. 1997.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e Diferença; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: Discursos nas Políticas de Currículo. Orgs.: LOPES, Alice C.; DIAS, Rosane E.; ABREU, Rozana G. Apoio edital editoração Faperj. – Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: In: Políticas Educacionais: questões e dilemas. Stephen Ball e Jefferson Mainardes (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

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

MOUFFE, Chantal. Pensando a democracia com, e contra, Carl Schmitt. **Cadernos da Escola do Legislativo de Minas Gerais**, v.2, jul-dez, 14pp. Disponível em www.almg.gov.br/cadernosescol/caderno2/teoria.pdf.

_____. Dossiê Democracias e Autoritarismos. Por um modelo agonístico de democracia. **Rev. Sociol. Polít., Curitiba**, 25, p.11-23, nov.2005.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ

Ciríaco, M.L. [1]; Noffs, N.A. [2]

[1] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brasil
[2] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brasil

Email: marise.leao@yahoo.com.br; nnoffs@pucsp.br

Resumo

Esta pesquisa, que se encontra em andamento, tem como objetivo analisar os projetos de formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed), quanto ao que está explícito em suas programações e no impacto da ação do coordenador enquanto formador. A investigação está centrada na abordagem qualitativa e utiliza como técnica de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e a análise documental que inclui o regimento interno da Semed, os referenciais para formação de professores e os projetos de formação continuada dos coordenadores pedagógicos nos anos de 2012 e 2013, do Sistema Público Municipal de Educação de Maceió, na etapa do Ensino Fundamental. Os projetos de formação em pauta dizem respeito ao que está explícito em suas programações curriculares, no processo de implementação teórico-prática e no impacto da ação do coordenador-formador em articular (promover) a formação dos professores. O referencial teórico se alicerça nas ideias de Tardif e Garcia e contribui para estabelecer o diálogo com outros autores, tais como Freire, Sacristán, Imbernón e Noffs e entre os objetivos do estudo e os documentos analisados. O resultado desse estudo poderá contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre a importância do processo de formação do formador e, também, para a composição de redimensionamento do projeto de formação preconizado pela Semed.

Palavras-chave: formação; coordenador pedagógico; currículo; didática.

1 Introdução

Ao analisar os conteúdos programáticos dos projetos de formação da Semed identificamos a ausência de referenciais que subsidiem teórico-metodologicamente as ações do coordenador pedagógico e lhes possibilitem não somente a construção de uma visão macro do processo formativo, mas também a sistematização de sua ação, com desdobramento de definição de indicadores de desempenho de professores em processo de formação permanente.

Entendemos que a formação inicial não se apresenta suficiente pois, por mais qualificada e abrangente que seja, não tem como prever os diferentes contextos onde a ação vai se desenvolver. Desta forma, a formação continuada deve ser um espaço onde os profissionais da educação, docentes e coordenadores pedagógicos discutam como profissionais, sistematizando suas demandas, na busca do conhecimento e da compreensão do processo de reflexão e apropriação de saberes necessários para a ação. Nesse sentido, Freire (1997) nos impulsionou a pensar sobre a formação, quando preocupado com a concepção de formação permanente, faz a crítica da perspectiva equivocada da formação dos indivíduos como treinamento, oficinas aligeiradas dizendo:

> quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (p. 25)

Escolhemos como referência Garcia (2005) e destacamos algumas considerações que ele faz quanto ao conceito de formação, corroborando com Freire:

> Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmámos, que a formação seja necessariamente autónoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (p. 21-22)

Tardif (2012) apresenta consonância com Garcia quanto à concepção de formação:

> Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais. É essa ideia que defendo,

> desenvolvo e ilustro nos três últimos capítulos. Procuro mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais. (p. 23)

Esta concepção de formação implica na articulação da mesma com a concepção de currículo. A formação deve ocorrer em um contexto específico onde os elementos do currículo se articulem, a saber: o lócus, o sujeito, as demandas, os conhecimentos**.** A concepção de currículo, à qual nos referimos, é "conceitualizada" por Sacristán (2000):

> O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.
>
> É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que regem frente a ele, professores que modelam, etc. Desenvolver esta acepção de currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela. (p. 15-16)

Ao delinear projetos que tratam da formação é imprescindível que a construção se entrelace com o currículo. Imbernón (2013) contextualiza esta intrínseca relação:

> A formação dos professores tem uma finalidade fundamental: o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo. Se a formação pode ser definida, de modo amplo, como o processo que melhora os conhecimentos referentes às estratégias, à atuação e às atitudes de quem desempenha essa profissão (ou a desempenharão, no caso da formação

> inicial) nas instituições educativas, a relação com o currículo é imprescindível. Portanto, se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele obrigatoriamente também se relaciona com a formação dos professores, com o que se produz dentro delas e cujo fim é favorecer a aprendizagem dos estudantes. É óbvio que isso exige reflexão e ação constante sobre a atuação dos docentes nas instituições educativas em sua globalidade e nas aulas em particular. (p. 495)

Objetivamente, Garcia (2005) diz: “No entanto, a formação de professores não deve ser considerada um apêndice indiferenciado da teoria do currículo ou do ensino” (p. 23).

Discutir e analisar os projetos de formação do coordenador pedagógico requer um olhar aprofundado sobre a profissionalização e formação de professores como um direito, política e prática pedagógica e nessa perspectiva Tardif (2012) pontua especificando sobre a função do formador:

> Compreendemos que é função primordial do FORMADOR articular o conhecimento produzido pelas “instituições” com o conhecimento pessoal e prático do professor. [...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício do professor. (p. 234)

2 Eixos de análise

Analisar os projetos de formação exige a compreensão dos princípios teóricos subjacentes nos mesmos. Tardif (2012) destaca três concepções da prática de educação, as quais elegemos como fio condutor da referida análise, que são: a) a educação enquanto arte; b) a educação enquanto técnica guiada por valores; c) a educação enquanto interação. Desvelar as três concepções nos auxiliam no entendimento da prática em educação nos projetos de formação da Semed.

Quanto à concepção de educação enquanto arte, de acordo com Tardif (2012), a prática que a fundamenta é considerar que o educador não é um cientista, pois não busca conhecer o ser humano, mas sim agir e formar seres particulares, com potencialidades específicas. Com esse entendimento, compreendemos que o professor não é um técnico, nem um artista no sentido moderno do termo, mas que o processo de formação busca o desenvolvimento humano em sua própria finalidade, natural, social e individual. Para o autor, podemos associar a educação à atividade

do artesão, uma vez que possui uma ideia do objetivo que quer atingir; tem conhecimento sobre o que trabalha; baseia-se na tradição da sua arte; utiliza habilidades pessoais; guia-se por sua experiência.

Nesta concepção de educação enquanto técnica guiada por valores, de acordo com Tardif (2012), a prática que a fundamenta é baseada em dois saberes. O primeiro é o conhecimento das normas que orientam sua prática, como valores, regras, regulamentos ou finalidades. Já o segundo saber é o conhecimento das teorias "relativas à educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino" (Tardif, 2012, p. 164), ou seja, essas teorias guiam a ação docente que passa a ser uma ação técnico-científica.

A terceira concepção apresentada por Tardif (2012**)** é a *concepção de educação enquanto interação*. Tal concepção trata a comunicação e a interação como processo de formação que se concretiza através do discurso dialógico. Desta forma, o autor compreende a atividade educativa como uma atividade de "interlocução, de interação linguística onde são testados esse 'saber-falar' e esse 'saber-pensar' que os gregos chamavam de *logos* e que nós geralmente traduzimos por razão" (Tardif, 2012, p. 165). Entretanto, o autor destaca que esta noção é estritamente relacionada a interações linguísticas e que atualmente o conceito de interação é mais amplo e está ligada aos comportamentos do ser humano orientados pelo comportamento dos outros seres humanos, de forma que agir interativamente significa um confronto com o outro, este não como algo rígido, mas flexível, o que resulta na natureza social do agir educativo, pois em educação lidamos com nossos semelhantes e com eles interagimos.

Entendemos que os projetos de formação do formador contemplem em suas programações elementos didáticos que garantam ao coordenador-formador subsídios para articular a formação com os professores. "A formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didáctica intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino" (Garcia, 2005, p. 23).

Para o desenvolvimento do conceito de formação de professores apresentado por Garcia (2005), o autor especifica sete princípios subjacentes e válidos para a composição deste conceito.

O primeiro deles é conceber a formação como um contínuo. Neste sentido, compreende-se que formação é um processo, e que deve manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos, e que, por se tratar de um processo, nos remete à importância da formação inicial e sua relação com a formação continuada.

O segundo princípio apresentado pelo autor é integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, uma vez que essa se torna uma estratégia para a melhoria da qualidade de

ensino, pois formação de professores e mudanças devem ser pensadas em conjunto, de forma que a formação seja orientada para a mudança.

Quanto ao terceiro princípio para a construção de um conceito de formação apresentado por Garcia (2005) se refere à necessidade de ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola, pois ter como referência o contexto próximo dos professores é uma forma mais eficaz de transformação da escola.

O quarto princípio que o autor defende é o da necessária articulação e integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores. Neste princípio é clara a preocupação do autor com o conhecimento didático do conteúdo.

A integração teoria-prática na formação de professores aparece como quinto princípio em que Garcia analisa estudos para a construção da teoria a partir de posições centradas na prática. Para o autor, o professor desenvolve um conhecimento próprio, vindo de suas experiências e vivências pessoais, e por isso a formação de professores, seja ela inicial ou permanente, deve basear-se na reflexão epistemológica da prática.

O sexto princípio para Garcia (2005) é o da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva, considerando como fundamental a relação entre conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico transmitido e a forma como esse conhecimento se transmite.

O sétimo e último princípio é o da individualização. Garcia (2005) esclarece que não se trata somente do entendimento do professor como indivíduo e sim também entender outros indivíduos relacionados, como as equipes de professores, a escola como unidade, buscando as necessidades e interesses dos participantes, de acordo com seus contextos.

Garcia (2005, p. 30) salienta que os princípios que temos vindo a referir não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de professores contém enquanto disciplina. Ainda que parciais, estes princípios contribuem para uma primeira definição de nossa concepção da formação de professores e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento.

Para este trabalho optamos pelos princípios apresentados por Garcia como referência de análise dos projetos de formação para coordenadores pedagógicos da Semed.

O coordenador pedagógico é o sujeito que, na escola, tem diversas atribuições, inclusive as administrativas e fica a seu encargo a formação dos professores. Concomitantemente, os projetos de formação, por nós analisados, são elaborados e executados pelos formadores da Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Acreditamos que o perfil dos formadores em questão e suas diversas atribuições poderão influenciar diretamente nos projetos de formação propostos

Garcia (2005) subsidia esta discussão, ilustrativamente, ao apontar essa questão em uma pesquisa na Espanha:

> A amplitude de funções atribuídas aos assessores de formação, assim como a heterogeneidade quanto ao quadro de assessores em cada centro de professores, faz com esta nova figura esteja a sofrer um processo progressivo de intensificação nas suas funções laborais. As tarefas são múltiplas, o tempo e os recursos escassos. Além do mais, está a acontecer algo que antes referimos, e que Jansen e Mertens (1989) evidenciaram, e que consiste no facto de os próprios assessores se perceberem a si próprios, e em certa medida serem percebidos pelos professores, como "cúmplices" da política da administração. (p. 239)

A formação docente deve ser compreendida como inacabada e pautada na reformulação. Desta forma, quando concordamos com a afirmação de ser contínua/permanente, nos reportamos ao sentido de evolução, atualização em conjunto com a sociedade e com as pesquisas científicas.

3 Conclusão

Nossas considerações a partir dos referenciais teóricos apresentados, e analisando o papel do coordenador pedagógico enquanto agente articulador da formação continuada dos professores, explicitada em seus projetos, nos revelam que

> A formação dos coordenadores pedagógicos se apresenta na dimensão continuada no sentido que ele é membro da equipe multidisciplinar e tem como papel articular e integrar os processos educativos a partir da construção de um ambiente capaz "de promover o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação e de uma sociedade cada vez mais inclusiva. (Maceió, 2013, p. 3).

Salientamos também que a função do coordenador pedagógico tem que ser capaz de compreender as múltiplas dimensões que estruturam a prática pedagógica. Desta forma, é essencial que compreenda as diferentes modalidades

de lidar com o processo de ensinar e o de aprender, a interação professor-aluno, as concepções de planejar e avaliar inerentes aos planos de ensino.

O trabalho de articulação, integração e organização das ações só pode ser feito tendo como referência a construção coletiva do projeto pedagógico. Portanto, este coordenador pedagógico deverá ter uma formação de como trabalhar com grupos, com a gestão, respeitando a diversidade.

O coordenador pedagógico, como cargo de carreira do magistério, é um profissional cuja formação inicial ocorre no curso de pedagogia. Tendo experiência na área de docência, apresenta uma possibilidade maior de articular teoria e prática. Porém ressaltamos a preocupação de que identificamos em muitos professores que a sua prática docente não é acompanhada de reflexões que permitam uma mudança substantiva nas suas ações, ou seja, há práticas repetitivas e não transformadoras como desejável.

Poderíamos arrolar outros dados, porém, em síntese, destacamos como impacto da ação como formador a de que o coordenador pedagógico, enquanto formador, deverá ser cuidado para que essa formação seja de *excelência*, pois entendemos que *só ensina quem aprende*. E Noffs (2009) arremata esse pensamento quando diz: “Por mais que tentemos relatar, teorizar a prática, ela depende do indivíduo que a vive, de sua postura profissional e pessoal. Trabalhar na instituição implica optar por uma visão de homem, mundo e escola a mais aberta possível” (p. 175).

Desta forma, identificar o aprendizado dos docentes, suas histórias, realizações, obstáculos, será de vital importância na elaboração dos projetos de formação continuada.

Referências

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garcia, C. M. (2005). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Imbernón, F. (2013). A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: Sacristán, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. (495). Porto Alegre: Penso.

Maceió. Secretaria Municipal de Educação. (2013). *Projeto de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos*. Maceió: Autor.

Maceió. Secretaria Municipal de Educação. (2012). *Projeto de Formação: Projeto Cidade Educar*. Maceió: Autor.

Noffs, N. de A. (2009). *Psicopedagogo na Rede de Ensino*. São Paulo: Elevação.

Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

DESAFIOS PARA CONSTRUIR INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Gonçalves, P. W. [1]; Sicca, N. A. L. [2]

[1] Universidade Estadual de Campinas / Ensino e História de Ciências da Terra, Brasil
[2] Centro Universitário Moura Lacerda / Mestrado em Educação, Brasil

Email: pedro@ige.unicamp.br; nalsicca@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho relata resultados de pesquisa colaborativa escola e universidade para construir propostas curriculares por meio de eixos temáticos voltados para Geociências. O objetivo do trabalho é descrever e identificar os fatores relativos ao conhecimento do formador de professores para elaborar proposta de integração curricular durante dinâmicas de formação continuada. Algumas perguntas dirigiram a investigação: quais são os obstáculos do conhecimento do professor para promover a integração curricular? Quais são dificuldades e avanços que professores vivenciam ao se tornar formadores de professores? Qual é o papel do espaço de planejamento e implementação da formação continuada na mudança das ideias sobre o contexto da escola? A pesquisa é qualitativa com características de pesquisa ação. Utilizaram-se técnicas de coleta de dados (grupo focal, entrevistas, relatórios) que foram examinados por meio de procedimentos indutivos. O processo de formação continuada em uma rede de ensino de município do interior de São Paulo (Brasil) explora transformações em torno do lugar e da cidade, requer reelaborar os conceitos de espaço e tempo de docentes dos anos iniciais da educação básica. Diferenças disciplinares dos formadores de professores implicam distintas orientações para selecionar e organizar conteúdos da formação de professores. Os primeiros achados sugerem que a formação inicial é um obstáculo para integração curricular. Esta depende de articular e combinar conhecimentos em torno de temas estratégicos (as dinâmicas da água na superfície terrestre). Ao mesmo tempo, levantamento diacrônico revela aumento da clareza sobre o contexto da cidade ao construir inovações curriculares associadas à ideia de escolas democráticas. Os professores ao participarem da formação de seus pares contribuem na elaboração do programa e estabelecem processos solidários e colaborativos apresentando indícios de um conhecimento maior sobre as questões sociais e políticas.

Palavras-chave: Políticas curriculares; formação de professores; Ensino de Geociências.

1 Introdução

Este trabalho relata a passagem de *professores experientes* para *formadores de professores*. Pretende-se responder algmas perguntas sobre quais conhecimentos que professores usam para construir um processo de formação continuada para colegas de outras escolas.

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar conhecimentos e atitudes que professores formadores tomaram para planejar e implementar uma proposta de formação continuada vinculada às Ciências da Terra. Que conhecimentos foram acionados nas tomadas de decisão? Como foi utilizada a experiência e a aprendizagem obtida por meio de pesquisa colaborativa de longa duração? Qual foi a papel de conhecimentos específicos da formação inicial de professores?

Estes elementos puderam ser identificados por meio de conceitos e categorias formuladas por Lee Shulman. Foi especialmente relevante o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico de conteúdo.

2 Justificativa

As políticas curriculares vigentes no Estado de São Paulo, Brasil, limitam a autonomia do professor no desenvolvimento curricular. Foge ao escopo deste trabalho dedicado a políticas micro curriculares, mas é necessário assinalar o alinhamento do currículo oficial com orientações subordinadas a supostas necessidades competitivas internacionais (autores já trataram do predomínio econômico e político sobre a Educação: Freitas, 2012; Apple, 2011; Zeichner, 2010; Dias & López, 2006).

Tedesco (2012) mostra como a política educacional em vários países da América Latina acompanhou a ideologia e a política, bem como as necessidades econômicas, entre o final do século XIX e na maior parte do século XX. Mas das últimas décadas do século XX até hoje, a tendência dominante vincula-se a promover a exclusão social. O exame feito por Freitas (2007) revela como os mecanismos de avaliação padronizados promovem a exclusão social.

Este quadro desfavorável à autonomia do professor para promover o desenvolvimento curricular não é particularidade brasileira. Apesar disso, encontramos relatos e análises que se voltam para promover uma formação crítica dos professores. Zeichner (2012) se rebela contra o estreitamento curricular da formação dos professores. Mirra e Morrell (2011) mostram como as noções dominantes de qualidade de ensino e de aprendizagem limitam a autonomia do professor e são fonte de um profissionalismo da reforma da educação, sob influência da ideologia neoliberal. Mas, ao mesmo tempo, revelam a ação promovida por professores que se tornaram agentes cívicos para contribuir para a democracia.

O breve apanhado de referências ajuda a situar o trabalho do Grupo Interdisciplinaridade no Ensino Básico por meio da Ciência do Sistema Terra: desde 2003 reúne pesquisadores de universidades e professores de diferentes componentes curriculares do ensino médio brasileiro que promovem pesquisa colaborativa que relaciona questões de desenvolvimento curricular e formação de professores. As Ciências da Terra e seu conceito de tempo geológico servem de eixo curricular que investiga a cidade e os problemas ambientais sob enfoque sistêmico. Desta forma, os estudos do planeta possibilitam a articulação de diferentes professores, de modo a relacionar conteúdos e suas interconexões visando a integração curricular. Tal papel pode ser ocupado porque na matriz curricular do ensino básico no Brasil, as Ciências da Terra e Ambientais não constituem componente curricular. Ao longo da existência deste grupo de pesquisa vários vínculos foram tecidos reunindo professores de Biologia, Física, Geografia, História, Matemática e Química para investigar os fluxos naturais e socioeconômicos dos ciclos da água, da areia e do ferro, a partir de dados da cidade e do local.

3 Procedimentos Metodológicos

Esta é uma pesquisa ação colaborativa (Ibiapina 2008), entre pesquisadores e professores da educação básica, cujo processo tem dupla função, de formação e produção de conhecimento. Trata de questões micros sociais sem perder de vista os aspectos políticos e históricos; valoriza a colaboração e reflexão crítica.

Os pesquisadores das universidades planejam sessões de formação, levantam conceitos voltados para as necessidades formativas, registram as informações, mediam os ciclos reflexivos, redigem os relatórios e divulgam resultados em parceria ou não. Os professores introduzem dúvidas a partir de sua vivência na escola, introduzem problemas sobre a relação da escola e os setores públicos administrativos, participam das discussões nos ciclos reflexivos, mediam os processos formativos de outro grupo de professores, registram o processo formativo, participam da divulgação de resultados.

O grupo de pesquisa se reúne semanalmente desde 2003. Os dados deste trabalho se referem aos últimos 9 meses, ou seja, a 25 sessões. Nestas foram procedidos 25 ciclos reflexivos voltados para planejar o programa de formação continuada de professores *A cidade como objeto de estudo e de ensino: os caminhos da água*, que envolve 115 professores dos níveis infantil e fundamental. Os ciclos reflexivos duraram em torno de uma hora, tendo sido gravados em áudio e transcritos pelos pesquisadores. O programa de formação teve 3 encontros e um trabalho de campo, que foram registrados por meio de caderno de campo dos pesquisadores que elaboraram relatórios.

As categorias foram decididas a priori, baseadas nos conceitos de Lee Shulman: conhecimento de conteúdo (CK) e conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK).

4 Contexto da pesquisa: o currículo para formar professores

A partir de 2013, uma nova tarefa foi posta para o grupo de pesquisa: desenvolver a formação continuada de professores da educação infantil e ensino fundamental da rede pública de um município de aproximadamente 13 mil habitantes, próximo ao município do grupo de pesquisa. Este trabalho encontra-se em desenvolvimento e para este texto trazemos alguns resultados para explicar como professores do ensino médio, do grupo de pesquisa, se transformaram em *formadores de professores*.

Gimeno (2013) nota que os conteúdos fazem parte da partitura curricular e isso remete à metodologia, ou seja, cabe estabelecer princípios metodológicos gerais aplicados a certos tipos de conteúdo. Segundo ele, é o mesmo que dizer: ensinar Português é diferente de ensinar Matemática.

O grupo de pesquisa colaborativo foi desafiado a definir eixos para desenvolver a formação dos professores dos níveis infantil e fundamental. Usou temas que já haviam sido concluídos (os caminhos da água na cidade) para despertar o engajamento dos novos participantes. Mas quais foram suas principais dificuldades e como conseguiram superá-las. O primeiro passo foi definir o tema geral da formação: *A cidade como objeto de estudo e de ensino: os caminhos da água*. Esta opção significou usar a própria experiência adquirida de investigar fluxos e balanços do ciclo da água a partir da história do local até a história da natureza.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Em diferentes trabalhos, Lee Shulman perguntou como os professores pensam e tomam decisões? Como os professores sabem e compreendem seus objetos de ensino em condições particulares que propiciam transformá-los em representações que têm significado para seus estudantes? (p.ex., Shulman 2002). Shulman (1987) havia indicado sete categorias de conhecimento que são acionadas pelo professor ao ensinar. Duas delas, conhecimento de conteúdo (CK) e conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK), contribuem para aclarar os desafios de professores experientes que precisaram planejar e implementar a formação de continuada para outros professores.

Kind (2014) procura descrever os nexos entre CK e o PCK de professores de Ciências para ensinar conceitos químicos. Seu trabalho enfatiza o domínio do CK e elege cinco áreas conceituais chaves dentro da Química: partículas e mudança de estado, reações com conservação de massa, ligação química, cálculo de moles, reações de combustão.

O primeiro desafio dos formadores partiu do diagnóstico de conteúdo e formação dos participantes do ensino fundamental: a maioria dos 115 professores era formada em Pedagogia, tinha experiência pedagógica com alunos de 2 a 10 anos de idade, não tinha experiência de desenvolver atividades práticas de laboratório e campo com as crianças.

Este diagnóstico se transformou em perguntas que precisaram ser respondidas pelos formadores: quais conteúdos selecionar para formar os participantes? Como representar esses conteúdos por meio de analogias, ilustrações, exemplos, demonstrações para tornar o objeto de estudo compreensível aos colegas em formação?

Como desenvolver o ciclo da água a partir da cidade conduziu a recorrer a áreas conceituais chaves apoiadas na reflexão que se faz sobre as Ciências da Terra e seu ensino. Cervato e Frodeman (2014) mostram que o conceito de tempo geológico é decisivo para refletir sobre problemas econômicos, políticos e culturais da sociedade moderna. Orion (2009) havia assinalado a relevância do conhecimento sistêmico do planeta para compreender as ciências analíticas, atingir a alfabetização científica e ambiental, bem como formar capacidades cognitivas complexas. Potapova (2008) reforçou o caráter histórico e temporal dos estudos integrados do planeta e construiu um modelo de estudo a partir das evidências registradas na crosta terrestre. Frodeman (2010) realçou o lado histórico, narrativo e interpretativo dos estudos da Terra; valorizou a hermenêutica como mecanismo de raciocínio para compreender a história do planeta.

Estas referências conduziram a eleger os eixos curriculares da formação dos participantes do ensino fundamental: conservação de massa no ciclo da água, reservatórios do ciclo da água, mecanismos de transferência da água de um reservatório a outro em diferentes escalas de espaço e tempo, etapas dos caminhos da água, teoria de sistemas, história dos caminhos da água na cidade.

O instrumento utilizado para aferir conceitos do ciclo da água dos participantes (extraído de Ben-zvi-Assarf e Orion 2005) serviu para identificar que só uma parcela das etapas era reconhecida, que os mecanismos associados a estrutura da matéria eram desconhecidos por quase todos os participantes e que estes não reconheciam a conservação de massa nos caminhos da água. Por outro lado, os participantes intercambiaram sua experiência pessoal e identificaram uma mudança significativa na história do ciclo da água da cidade: na década de 1960, o abastecimento por manancial superficial foi substituído pela extração de água subterrânea.

De posse das dificuldades conceituais dos participantes, os formadores passaram a planejar estratégias pedagógicas que fossem adequadas para mudar a atitude dos participantes envolvidos com o foco no aperfeiçoamento profissional e no ganho de autonomia dos professores diante dos materiais didáticos tradicionais. Considerando as dificuldades do CK foi priorizado explorar atividades práticas de laboratório e campo que conduzissem a melhorar o domínio do conteúdo em termos do conhecimento da cidade (identificação dos reservatórios e caminhos da água) e de etapas desconhecidas das mudanças da água.

5 Conclusões: CK e PCK acionados pelos formadores de professores

As categorias de conhecimento sugeridas por Shulman (1987) serviram de ponto de partida para identificar a mudança de atitude de professores formadores que precisaram se transformar em formadores. O conhecimento pedagógico do conteúdo emergiu nos diferentes ciclos reflexivos.

O conhecimento de conteúdo (CK) foi o primeiro aspecto utilizado pelos formadores. De acordo com sua formação inicial (Geografia, Química, etc.) os professores trouxeram a concepção de seu campo profissional para orientar as oficinas de formação. Isso conduziu a impasses que precisaram ser sequenciados mas que podem ser definidos como prioridades das oficinas (ora voltadas para descrever e interpretar fenômenos microscópicos da matéria, ora voltados para ideias regionais). O CK construído ao longo do processo de formação continuada foi enfatizado em torno dos conceitos de tempo geológico e história geológica regional para entender o funcionamento do aquífero usado pela cidade dos professores participantes. Tomar o ciclo da água como tema a ser desenvolvido, a partir de dados da cidade, compartilhar a vivência no grupo de pesquisa com os professores da outra cidade, confrontar dados do ambiente onde residem com o dos professores, possibilitou aos professores formadores a tessitura de uma rede de relações conceituais que promoveu um aprofundamento nos próprios conceitos sobre o ambiente.

O processo de aprendizagem ao desenvolver o ciclo da água e da areia com seus próprios alunos do ensino médio trouxe uma capacitação por meio da pesquisa e reflexão sobre a prática de ensino. Os professores passaram a entender que o tratamento cíclico, sistêmico e dinâmico de fenômenos naturais e sociais passa por indagar e responder o fluxo de mudanças que as *coisas* passaram até chegar no estado atual. P.ex., se como batatas fritas, devo perguntar onde foram plantadas, quais as condições de trabalho dos estágios anteriores, etc.; se pego água em um poço, devo perguntar como a água infiltrou no solo, em que reservatório esteve anteriormente, o que dissolveu para chegar ao poço, etc. Os professores adquiriram uma perspectiva investigativa própria do tratamento sistêmico dos estudos da Terra.

Levantar dados da cidade e compartilhar com os professores possibilitou aos professores formadores compreenderem seu papel de agentes cívicos na perspectiva apresentada por Mirra e Morrell (2011). Os professores percebem que a cidade não contempla um controle sanitário da água distribuída à população e o grupo de professores formadores assumem a necessidade de aprofundar as relações de modo a possibilitar a compreensão dos fenômenos naturais correlacionados com as questões sociais, históricas e políticas, de modo a se desvelar as relações de poder. Os formadores compreendem que devem ter uma atitude formada que passa pela transformação do professor em um agente cívico que atua em sua escola, que vê crítica e emotivamente seu trabalho para agir com autonomia diante dos agentes e limites institucionais que interferem em seu trabalho.

A perspectiva de ensinar ao outro passou por um resgate inicial do próprio processo vivido no grupo de pesquisa. A importância de partir de dados locais para desenvolver os conceitos. A perspectiva de utilizar o laboratório e o trabalho de campo foram consideradas essenciais para o próprio processo de aprendizagem no grupo de estudos.

Referências

Apple, M. W. (2011) Global crisis, social justice and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 222-234.

Ben-Zvi-Assarf, O. & Orion, N. (2005) A study of junior high students' perceptions of water cycle. *Journal of Geoscience Education*, 53(4), 366-373.

Cervato C. & Frodeman R. (2012) A importância do tempo geológico: desdobramentos culturais, educacionais e econômicos. *Terrae Didatica*, 10(1), 67-79.

Dias, R. E. & López, S. B. (2006) Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 53-66.

Freitas, L. C. (2007) Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, 28(100), 965-987.

Freitas, L. C. (2012) Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 379-404.

Frodeman, R. (2010) O raciocínio geológico: a Geologia como uma ciência interpretativa e histórica. *Terræ Didatica*, 6(2), 85-99.

Gimeno Sacristán, J. (2013) O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: Gimeno Sacristan, J. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo***.** Porto Alegre: Penso, 262-280.

Ibiapina, I. M. L de M. (2008). *Pesquisa colaborativa*: *investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber livro Ed.

Kind, V. (2014) A degree is not enough: a quantitative study of aspects of pre-service science tearchers' chemistry content knowledge. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1313-1345.

Mirra, N. & Morrell, E. (2011) Teachers as Civic Agents: Toward a Critical Democratic Theory of Urban Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 408-420.

Orion, N. (2009) Learning progression of system thinking skills from K-12 in context of earth systems. *Anais do 9 EnsinoGeo, 2 Simpósio de Pesquisa em Ensino e História de Ciências da Terra*, São Paulo, Brasil, 21.

Potapova, M. S. (2008) Geologia como uma ciência histórica da natureza. *Terrae Didatica*, 3(1), 86-90.

Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Shulman, L. S. (2002) Truth and consequences? Inquiry and policy in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 248-253.

Tedesco, J. C. (2012) *Educación y justicia social en América Latina***.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zeichner, K. (2010) Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1544-1552.

Zeichner, K. (2012) The turn once again toward practice-based teacher formation. *Journal of Teacher Education*, 63 (5), 376-382.

A construção do currículo em um processo de formação docente: a experiência de elaboração e implementação da Matriz Curricular de História na rede municipal de São José dos Campos - SP

Mello, P.E.D.[1]; Robl, F. [2]

[1] Universidade Estadual de Ponta Grossa

[2] Universidade de São Paulo

Email :paulodemello04@gmail.com; fabiane.robl@usp.br

Resumo

No Brasil, em fins dos anos 1990, a reformulação do currículo da Educação Básica entrou na agenda de reformas da educação, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desde então, apesar das críticas produzidas ao longo de quinze anos, e da ampliação do campo de pesquisas e discussões teóricas sobre currículo, nenhum outro documento de referência nacional foi produzido pelo governo federal, nos dois mandatos do governo Lula. As iniciativas de formulação de documentos curriculares formais passaram então a ocorrer no âmbito dos municípios, especialmente daqueles que possuem seu próprio sistema de ensino, e nos estados da federação. Em que pese a ausência do governo federal na formulação dos documentos curriculares, e a ênfase dada ao currículo avaliado nos exames nacionais, o fato é que o debate curricular e a produção de novas propostas não cessou de ocorrer. São vários os exemplos de iniciativas realizadas pelos governos municipais e estaduais país afora. O objetivo do presente trabalho é discutir e apresentar uma dessas iniciativas de elaboração e implementação de currículo para uma rede de ensino. Trata-se da Matriz Curricular para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, produzida no processo de reformulação curricular da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos - SP, entre 2011 e 2013. O documento curricular foi concebido como produto de um currículo em movimento, tendo a participação dos professores em processos de formação como elemento básico. No trabalho serão discutidos aspectos relativos à proposta de construir um currículo em movimento, articulado à formação dos professores, e questões sobre o currículo praticado pelos docentes na sala de aula, e as implicações e tensões do processo de implementação.

Palavras- Chave: Educação Básica; Currículo; Formação de Professores

1 Introdução

Um processo de construção coletiva de uma nova matriz curricular pode se constituir num processo pedagogicamente rico para os coletivos docentes, para as escolas e suas equipes diretivas e pedagógicas, assim como para o corpo técnico das secretarias da educação. Esse processo pode se configurar como um tempo educativo e formador, como momentos de explicitação de concepções pedagógicas, de debates sobre a função social da escola, e discussões sobre a cultura escolar. Nesse sentido, ele pode propiciar reflexões e avaliações sobre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas e os resultados até então alcançados aproximando técnicos, corpo pedagógico e docente para diálogos e trocas significativas; pode gerar a necessidade de novos pactos e consensos sobre a necessidade de mudanças nas formas de atuação em sala de aula, a partir de diálogos entre as práticas estabelecidas e as recentes contribuições do campo da pesquisa e da teoria; pode articular de forma sistêmica a formação continuada dos educadores, e mudanças

na carreira e nas condições de trabalho. Mas, também, pode ser um processo meramente formal ou até mesmo deformador, dependendo da forma como for conduzido, acirrando disputas teóricas e ideológicas, estimulando atitudes de resistência à mudança, de apego a velhas práticas, de inconformismo com as alterações propostas. Até mesmo, e paradoxalmente, pode gerar posturas de resignação indiferente às propostas de mudanças sugeridas. Tal como na expressão "tudo muda, para permanecer como está". (Sacristán, 1999; Goodson, 2001; Moreira, Candau, 2007)

Reorientar currículos, pensando em ir além da produção de novos documentos, não é, portanto, uma tarefa simples, pois representa intervir em um campo carregado de representações e de interesses, onde se cristalizam e se contestam práticas e formas de ser e atuar individual ou coletivamente como docentes e educadores. Reorientar currículos significa reorganizar um universo de identidades profissionais e pessoais, mas também significa intervir na cultura escolar instituída; indicar mudanças que alcançam a organização do funcionamento das escolas, a forma de ordenar os espaços físicos e os tempos pedagógicos; alterar os as relações internas e externas dos agentes educativos. Propor uma nova orientação curricular é pretender modificar práticas educativas em suas concepções e valores básicos – fornecendo novas respostas às velhas perguntas: por que ensinar, o que e como devemos ensinar e como podemos avaliar; é tentar promover alterações nas culturas estabelecidas nas rotinas, hábitos e práticas do cotidiano escolar; é questionar identidades profissionais construídas desde a formação inicial, nas instituições de educação superior, e consolidadas ao longo do tempo no exercício da profissão docente, reforçadas ou não na formação continuada; é colocar em xeque antigos documentos curriculares; é questionar o conteúdo e uso dos materiais didáticos estabelecidos. (Leite, Fernandes, 2010)

Além disso, qualquer reorientação curricular significa uma incursão num território bastante contestado por várias vertentes teóricas. A elaboração de um currículo não é mera tarefa técnica, neutra, de definições óbvias, de escolhas naturais. Como afirma Silva (1999), as disputas sobre o currículo expressam as tensões da sociedade sobre quais conhecimentos devem ou não serem considerados válidos, e que tipo de pessoas queremos formar, ou que subjetividades desejamos desenvolver, e qual o projeto de sociedade pensamos construir. O currículo é a resposta a um determinado plano formativo, que define uma seleção da cultura que pretende chegar à formação mais ideal, ou mais legítima, num dado momento histórico. (Silva, 1999 e 2000; Pacheco, 2005)

Trata-se, portanto, de um processo que envolve decisões políticas, pedagógicas e ideológicas, que exige escolhas que se definem a partir da função social que pensamos possa e deva ter a escola num projeto de futuro para as novas gerações. As escolhas e seleções curriculares, principalmente, precisam estar atentas e sintonizadas com o atual momento histórico da sociedade e da escola; necessitam considerar os debates educacionais, as discussões de fundo epistemológico, e os diálogos de cada campo de conhecimento; exigem pensar aquilo que precisamos mudar diante das novas demandas que atravessam a sociedade nos mais diferentes campos, desde a ética, passando pelas transformações do mundo do trabalho, até as novas sociabilidades e formas de conhecimento gerados pela cultura digital; requerem reflexão ampla e atenta sobre as expectativas e perspectivas que pensamos de futuro para as novas gerações em todos os âmbitos da vida humana numa sociedade cada vez diferenciada, variável e complexa, e que necessita do apoio da educação na afirmação de valores básicos da democracia, da cidadania, do desenvolvimento

econômico e socialmente sustentável e do combate às desigualdade sociais e formas de violência e discriminação que atingem vários grupos de nossa sociedade.

Trata-se de pensar o currículo como um movimento constante de reflexão e atualização. Além disso, é importante recuperar que o processo de reorientação curricular, que gerou a nova Matriz Curricular em São José dos Campos, não foi pensado como um momento isolado, nem tinha como finalidade simples e única a produção de um novo documento de referência para o currículo escolar da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos (REM). Seu processo de elaboração inseria-se num projeto maior, cujo escopo central era o desenvolvimento de competências e capacidades institucionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), e da REM.

2 O processo de elaboração da Matriz Curricular de História: a construção de uma proposta "híbrida"

O processo de elaboração da Matriz Curricular de História da REM de São José dos Campos foi desenvolvido em uma série de cinco oficinas. Na primeira, realizamos um diagnóstico da situação do ensino de História, junto com os professores e técnicos da SME. O objetivo foi promover uma reflexão sobre a trajetória da História ensinada, por meio da problematização de uma sequência didática, e da proposta de História ainda vigente na rede municipal. O pano de fundo dessa discussão foram os documentos curriculares nacionais, a produção didática e as elaborações curriculares feitas na REM. O diagnóstico revelou que o ensino de História buscava uma identidade, e que haviam diferentes possíveis caminhos indicados pelos documentos curriculares nacionais, o campo da pesquisa sobre o ensino de História, a literatura didática, e o planejamento, as experiências e práticas educativas dos docentes. O diálogo com o grupo de docentes e com os técnicos da secretaria revelou que o coletivo dos professores da REM não aceitava as orientações da proposta anteriormente elaborada para disciplina, e buscava construir novas referências mesclando diferentes propostas e alternativas que hoje se apresentam para o ensino da disciplina. Destaque-se ainda que, os documentos curriculares da REM, e que ainda se constituíam como referência de currículo prescrito foram elaborados entre finais dos anos 1990 e início dos anos 2000 e que, desde então, não teriam sofrido alterações.

A análise do documento da REM para o ensino de História permitiu aferir que o documento assimilava características fundamentais do principal documento formulado em fins dos anos 1990, no contexto das reformas educativas do governo Fernando Henrique Cardoso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História – PCN. O documento Visão de Área – História permitia vislumbrar esse processo de adesão, apropriação e reformulação dos PCN de História no âmbito municipal. A proposta de ensino de História assumida pelo documento municipal, com poucas diferenças, é, basicamente, a mesma definida nos PCN de História.

Havia, no entanto, um claro descolamento entre o currículo prescrito pela Visão de Área – História e as práticas, experiências e discursos desenvolvidos pelos professores da REM em sala de aula, como indicavam suas falas, os planos de ensino propostos, e os materiais didáticos tomados como referência da prática educativa. Assim, pudemos perceber que ocorria, em nível municipal, aquilo que estudos da área de ensino de História indicavam ter havido, no plano nacional, com os PCN de História: uma aceitação do discurso curricular sobre a necessidade de reformulação do

ensino de História por meio da proposta por eixos temáticos, mas uma resistência efetiva de reformular as práticas de ensino tradicional baseado na história factual e cronológica.

No caso dos PCN de História, a adesão às intenções educativas do discurso curricular, verificável em nível nacional, não se prontificou, muitas vezes, em reformulação real das práticas de ensino da História escolar na sala de aula. Isto porque, o que estava em jogo, era uma ruptura entre uma forma consolidada de ensinar a disciplina histórica escolar, chamada "tradicional", que possuía um amplo lastro na literatura didática, e uma nova proposta organizada por eixos temáticos. Enquanto a História tradicional baseava-se na organização cronológica e linear dos conteúdos numa ordenação formal dos espaços (História Geral e do Brasil) e seus respectivos períodos (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea – na História Geral; e Colônia, Império e República - para a História do Brasil), a nova proposta era baseada em Eixos Temáticos que rompiam com linearidade e organização prévia dos espaços, operando com conceitos históricos e dando maior ênfase à aprendizagem de procedimentos e no desenvolvimento de habilidades.

Assim, uma adesão às intencionalidades educativas da nova proposta de ensino de História, não se traduziu em mudanças efetivas na forma de se ensinar e aprender História. E várias foram as razões alegadas para essa contradição. Uma delas é que não havia materiais didáticos e recursos apropriados para os professores trabalharem por Eixos Temáticos em História. Mas, certamente, a mais relevante é que o professor não teve em sua formação inicial uma experiência com Eixos Temáticos, e nem com a pesquisa como princípio formativo, ou experiências e atividades de produção de materiais didáticos relacionadas à metodologia de estudos temáticos.

Desse modo, ficou evidente, desde o primeiro encontro com os grupos de referência, a necessidade de operar com uma diversidade de perspectivas que se apresentavam para o ensino de História, e a de construir novas sínteses, que pudessem contemplar e equilibrar as diferentes intenções e visões sobre o ensino de História expressas por professores da rede, desde seus lugares como docentes dos anos iniciais ou finais, desde suas concepções e práticas sobre o que, como ensinar e aprender em História. Tratava-se, a nosso ver, de buscar um ponto de equilíbrio entre as novas tendências, as práticas consolidadas, as referências de formação, e as possibilidades de renovação do ensino.

Entendemos que era preciso pensar a elaboração do currículo como um movimento e como um processo de formação do professor, através do qual ele pudesse expressar, e (re)formular suas convicções na área do ensino de História. Era necessário indagar o professor sobre os fundamentos de seu trabalho, de sua prática de ensinar História para crianças e jovens. Por que ele ensina desse modo? Como seleciona os conteúdos? Como atua na sala de aula? Como acompanha e assegura a aprendizagem dos alunos? Pretendíamos que ele avançasse além das explicações apenas baseadas na experiência e na rotina do ensino, mas que ele fosse invocado e provocado a explicitar e assumir quais eram os modelos teóricos que fundamentavam sua prática, ou seja, que ele enunciasse suas fontes teóricas, os princípios psicopedagógicos, os critérios didáticos e pedagógicos, sua concepção de História; e mais, que revelasse qual sua concepção sobre seu papel e a função social da escola da disciplina de História na formação de crianças e adolescentes.

Por essa razão priorizamos no planejamento e na execução das quatro últimas oficinas a reflexão e produção coletiva de textos onde os professores foram solicitados a registrar e debater sobre os objetivos do ensino de História, os critérios de seleção e organização dos conteúdos, as abordagens metodológicas e as expectativas de aprendizagem

dos alunos. Nesse processo, as discussões teóricas foram ancoradas nas produções coletivas dos professores, nas quais os elementos básicos da disciplina foram explicitados e discutidos: por que ensinar História; o que ensinar; como ensinar História?

3 Conclusão

São vários os desafios para continuidade do processo de implantação da Matriz Curricular de História. Como já dissemos trata-se de um documento que foi concebido como um movimento e não como produto estanque e final de um processo de reformulação curricular. Por essa razão é preciso cultivar uma concepção mais ampla e complexa de currículo, que não o reduz a um mero texto, ou documento impresso, mas que o compreende como um movimento processual, e que busca apreender suas diferentes dimensões. Esta concepção possibilita levar em consideração a complexidade envolvida em qualquer tentativa de mudança curricular. E, principalmente, evita a procura inócua por fórmulas mágicas que assegurariam um currículo melhor, e maior controle do processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes, assim como melhor desempenho em processos e instrumentos de avaliação externa.

A Matriz Curricular de História é híbrida porque buscou conciliar no mesmo documento a proposta de organização do currículo por expectativas de aprendizagem, com detalhamento de conteúdos, temas e eixos temáticos. Ela é o resultado parcial de um processo de produção, literalmente, coletivo, que incorporou escritas e falas dos docentes. Por isso, ao mesmo tempo em que revela um texto marcado por fio condutor comum, possui em sua redação as marcas da polifonia, sintetizadas numa proposta híbrida, mas coesa.

Numa Matriz organizada por expectativas de aprendizagem os conteúdos disciplinares devem ser entendidos como recursos, meios para desenvolvimento das aprendizagens e não os princípios. No currículo por expectativas o princípio é o contexto no qual o professor ensina, e que resulta de sua avaliação diagnóstica da turma de alunos, e isso muda o foco de uma lista de conteúdos lineares e obrigatórios voltando-o para organização de projetos, recortes em temas, em organização de eixos temáticos.

As expectativas propostas pela Matriz de História podem ser agrupadas segundo pelo menos quatro critérios. Vemos, por exemplo, que algumas delas tomam como referência um determinado tema histórico situado, outras tratam de procedimentos relativos ao pensar historicamente, outras buscam estimular a reflexão e a tomada de atitudes, e algumas indicam a capacidade de domínio de conceitos estruturantes da disciplina. Nesse sentido elas podem ser transformadas, transpostas ou reformuladas enquanto tal, em objetivos de aprendizagem.

Assim, para a implantação e futura implementação de um currículo dessa natureza é fundamental que os professores possam participar de formações e atividades que lhes assegurem espaços para debaterem os fundamentos da proposta curricular e o exercício das escolhas tendo em vista o contexto em que ele e seus alunos estão inseridos.

Por isso, pensamos que é inerente ao processo de implementação de uma Matriz Curricular baseada em expectativas de aprendizagem que ele esteja, em primeiro lugar, articulado com uma proposta de formação continuada dos professores Em segundo lugar, entendemos que é fundamental a criação, de um sistema de acompanhamento e

monitoramento, baseado na análise dos planejamentos e produções docentes e discentes que tenha como objetivo oferecer subsídios para um processo de avaliação do processo de implantação da Matriz.

Indica-se que a metodologia da formação seja baseada na articulação entre aulas teóricas e oficinas práticas que possibilitem aos professores reverem conceitos e formas de atuação, alargarem e atualizarem sua formação na área de História e se apropriarem de novas metodologias para o ensino de História, que subsidiem seu trabalho no contexto escolar. Vale a pena lembrar que é preciso preparar o professor para atuar pedagogicamente na organização de itinerários e propostas para o desenvolvimento das aprendizagens básicas de História.

Referências

Hargreaves, A. (1998).*Os professores em tempo de mudança*. Porto: Edições ASA.

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC

Sacristán, J. G. (1998) *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed

Goodson. I. F. (2001) *O Currículo em Mudança Estudos na construção social do currículo*. Editor: Porto Editora

Moreira, A. F. B.; Candau, V. M. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Leite, C; Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?* In: Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204.

Silva, T. T. (2000). T*eorias curriculares do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica.

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

Reflexões sobre a prática curricular como elemento propulsor da formação continuada de professores

Andréia Migon Zanella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Grupo de Pesquisa RETLEE/CNPq. amigonzanella@gmail.com

Clésio A. Antonio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Grupo de Pesquisa RETLEE/CNPq. clesioaa@hotmail.com

Benedita de Almeida
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Grupo de Pesquisa RETLEE/CNPq. beneditaalmeida@yahoo.com.br

Resumo

As formas e circunstâncias em que se realiza a formação continuada de professores são diretamente relacionadas às contribuições a um projeto educacional de perspectiva crítica, que reconheça a escola e o fenômeno educacional no contexto de múltiplas determinações. Neste texto, analisamos projeto de formação continuada realizado de 2011 a 2013, com professores da educação básica de colégio da rede estadual paranaense de ensino e pesquisadores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, PR, Brasil, na perspectiva da pesquisa colaborativa e com proposição de uma experiência de prática curricular, na busca de integração curricular. A experiência foi elaborada em três etapas: criação dos projetos de ensino, criação dos elos das dimensões pedagógicas e criação de práticas curriculares. A análise pauta-se pelas categorias: autonomia na elaboração das estratégias pedagógicas; relação teoria e prática; limites e possibilidades de mudança, em diálogo com conceitos da área, e os movimentos formativos do grupo. Os resultados apontam que os projetos de formação orientados pelas questões da realidade, que contemplem a reflexão sobre a prática curricular e questões sobre a organização da escola, o ensino, a sala de aula, as relações institucionais e os conhecimentos, podem contribuir para ampliar o sentido do currículo, alterar representações sobre a prática educativa e sobre a formação dos sujeitos.

Palavras Chaves: Prática Curricular, Educação Básica, Formação de professores, Pesquisa Colaborativa.

Introdução

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa cujo objetivo foi analisar projeto de formação continuada desenvolvido com um grupo de professores, pedagogos e gestores da educação básica do Colégio Estadual Mário de Andrade[1] e pesquisadores da Unioeste – campus de Francisco Beltrão, nos anos de 2011 a 2013, na perspectiva da pesquisa colaborativa. Trata-se de um tipo de pesquisa que apresenta estratégias formativas, estratégias de ação e estratégias investigativas, com o propósito de promover estudos e reflexões com o grupo de participantes, realizar intervenções nas práticas da escola, para superar questões relacionadas a problemas do ensino público brasileiro, e sistematizar conhecimentos sobre o ensino e a formação continuada de professores, pelo grupo de pesquisadores envolvidos (Giovanni, 2009; Marin, 2000; Mizukami, 2000).

Nesta análise, busca-se compreender como os projetos de formação, que tomam o fazer docente como ponto de partida, podem alterar as representações e as práticas das escolas, evidenciando o potencial de impacto no desempenho profissional dos professores nele envolvidos, os caminhos metodológicos mobilizados e as alterações na organização pedagógica, no ensino-aprendizagem, isto é na prática curricular.

O projeto de formação e pesquisa: fundamentos e metodologia

Segundo Marin (2000), as pesquisas colaborativas aliam a pesquisa à formação continuada, instaurando situação coletiva de aprendizagem e de desenvolvimento profissional do professor e também da reflexão e investigação coletiva sobre o trabalho docente. Parte-se do pressuposto de que, quando o desenvolvimento dos professores é

[1] Colégio Estadual Mario de Andrade, instituição da Rede Estadual de Ensino do PR, situado em Francisco Beltrão - PR. Atua nos níveis fundamental e médio – modalidade normal e profissionalizante – atende a cerca de 1600 alunos, em três turnos, com média de cento e quarenta docentes (Informações da Secretaria da Escola, 2013).

desencadeado, as condições institucionais em que trabalham começam a ser alteradas ou a sofrer pressões dos próprios profissionais para que isso ocorra. Para Giovanni (2009),

> O que diferencia a pesquisa colaborativa de outros tipos de parceria é, sobretudo, o caráter de participação e colaboração de que se reveste. É a presença, em todas as etapas do processo, de membros representativos da situação em estudo, com o objetivo de intervir sobre essa mesma situação, considerada insatisfatória, merecedora de estudos e de investigação para a busca de soluções e mudanças (Giovanni, 2009, p. 55).

O foco do projeto foi romper com as formações homogêneas e pontuais, na forma de cursos e palestras, em que os professores "recebem" um conhecimento pronto e acabado, em "pacotes" que intencionam provocar/introduzir rapidamente inovações educacionais, pela transmissão de um conjunto de conteúdos ou técnicas, nem sempre relacionados às necessidades daquele grupo profissional. Assim, a formação objetivou, principalmente, que os professores pudessem se tornar membros ativos na composição das forças sociais transformadoras, construindo novos modos de organização e de participação cidadã nas políticas públicas de educação.

O projeto de formação iniciou-se em 2011, com encontros mensais, aos sábados pela manhã, e a participação de aproximadamente 40 professores. Em 2012, com encontros às sextas-feiras, à noite, o número reduziu para vinte e cinco participantes, entre direção, equipe pedagógica e professores. No primeiro encontro, diagnosticaram-se as questões sobre as quais a formação precisaria incidir e a forma como ocorreriam os acompanhamentos pedagógicos: discussões e reflexões sobre as questões/problemas educacionais selecionadas pelo grupo, tomando as práticas dos professores e as problemáticas encontradas no cotidiano de trabalho, como ponto de partida; orientação e realização de estudos relacionados, definidos, conforme se apontavam necessários; e definição de estratégias metodológicas a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Todos os encontros eram registrados em relatórios, com destaques às construções e definições do grupo, e esses relatórios constituem, também, instrumentos da pesquisa e são aqui analisados. Nesses elementos localiza-se a característica fundamental de um processo de formação continuada na qual a prática escolar e os professores são os nexos qualitativos da mudança educativa.

De início, foram definidas como preferenciais as questões que se remetiam à base da escola e seu papel: "A escola como matriz formativa; sujeitos que a constituem e as problemáticas que se evidenciam". Destaca-se, no relatório de março/2011 que "o objeto de reflexão é a realidade, sem inverter a metodologia pensada: não é da teoria que se chega à prática, mas procurar-se-á identificar a questão, na realidade, e, a partir daí, procuram-se autores, na perspectiva da concepção histórico-cultural, que possam contribuir para iluminar a reflexão e melhorar a prática".

Essas questões permearam os encontros de 2011, e foram levantadas as principais queixas e suas possíveis causas. Foram discutidos problemas que se referiam à dificuldade de atuar, devido à indisciplina gerada por conflitos externos que afetam diretamente a escola, problemas que vão desde a desestruturação familiar até as imposições do sistema, partir das quais foram elaboradas algumas estratégias que poderiam "atacar" os problemas, considerando a comunidade escolar como um todo, gestores, professores, alunos e famílias.

O relatório final de 2011 descreve brevemente os encaminhamentos do ano, ressaltando a importância da continuidade do processo. Para tanto, o grupo sugeriu que os demais professores e funcionários do Colégio fossem inseridos na dinâmica da formação pela necessidade de criarem uma identidade, atendendo as especificidades do cotidiano da escola, propondo discussões coletivas, instituindo mais e melhores momentos pedagógicos, planejando tanto os recursos da escola quanto os conteúdos e preparação das aulas.

A reflexão gerou uma reorganização da semana pedagógica prevista para o início de 2012, momento em que os princípios que definiriam uma pedagogia própria do Colégio Estadual seriam discutidos coletivamente e incluídos na proposta política pedagógica. De acordo com o relatório de abril de 2012, que relata o primeiro encontro do ano, o grupo de professores participantes teve uma redução significativa. Além disso, alguns participantes assumiram aulas em outras escolas, ou não tinham disponibilidade para a sexta-feira, noite escolhida pela maioria para os encontros formativos. Considerando que alguns participantes eram novos no grupo, o estranhamento de muitos para a metodologia do projeto e a redução no total de pessoas, já se observou que as falas eram desconexas, sem uma relação com os encontros anteriores, diferente dos que haviam participado em 2011, cuja participação já era mais qualitativa, com compreensão da intencionalidade dos processos.

Esses aspectos vêm sendo discutido por pesquisadores da Formação de Professores por fragmentar o processo e inviabilizar as estratégias elaboradas e assumidas pelo grupo. A rotatividade docente, os contratos temporários impossibilitam que professores e alunos estabeleçam uma relação de confiança entre si e não promovem o sentimento de pertença ao local e à situação (Giovanni, 2009; Marin, 2000; Mizukami, 2000; Popkewitz, 1995; Romanowski, 2012).

Nos encontros seguintes, o grupo que se integrou ao projeto aos poucos se apropriou da proposta. A partir de um olhar crítico-reflexivo para a escola e seu funcionamento, decidiu-se que o projeto, em 2012, seria voltado para a tentativa de reorganizar a forma de pensar a escola e de atuar nela. O objetivo principal visava à desfragmentação dos conteúdos, focando a interdisciplinaridade, trabalhando de forma integrada e estabelecendo relações coerentes entre as áreas de ensino, promovendo a participação ativa do aluno na construção de conhecimento, tornando-o um agente pesquisador e não apenas receptor do ensino.

A proposta de trabalho foi realizar uma experiência de gestão didático-curricular em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental. Os participantes buscavam construir uma prática curricular que possibilitasse superar a fragmentação dos saberes disciplinares, ou seja, como organização convencional da prescrição curricular oficial.

De acordo com Goodson (2001), o currículo constitui um artefato social que expressa os conhecimentos a serem estudados na educação formal e uma maneira de oficializar a seleção cultural prescrita para o ensino. Para a educação, na perspectiva tradicional, traduz-se como conteúdo apresentado para estudo, sequência de conhecimentos da escolarização, trajetória disciplinadora para se "conduzir aprendizes". Diante disso, o currículo pode ser compreendido como forma através da qual a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento escolar, motivada por mudanças na estrutura do sistema, organizadas a partir de interesses políticos próprios de cada momento e de cada contexto. Nessa perspectiva, as transformações sociais, econômicas e culturais implicam mudanças na educação e traduzem diferentes sentidos ao currículo, aos conceitos e às práticas.

Young (2000) discute concepções de currículo como fato e como prática, no sentido de não analisarmos de modo dicotômico as relações entre ambas, na mudança curricular, já que tais mudanças não podem ser desvinculadas dos processos sociais não escolares. Destaca que,

> A primeira, ao partir de uma concepção do conhecimento que faz abstração das pessoas dentro da história e especificamente dos professores e dos alunos, nega a eles qualquer papel além do de distribuidores do que foi decidido alhures. A segunda, em sua preocupação de reconhecer os professores como agentes conscientes de mudanças e de ressaltar as possibilidades humanas em todas as situações, torna-se abstrata, embora de um jeito diferente, em relação às exigências da experiência dos professores e, portanto, ironicamente, à capacidade que eles têm de moldar o aprendizado dos estudantes (Young, 2000, p. 53-54).

Torna-se importante conceber como o conhecimento é produzido, e pelo modo de como se processa a transferência da estrutura do conhecimento aos professores e aos alunos. Ainda que o saber e a cultura passem a ser vistos como algo construído pela ação de professores e alunos como sujeitos da escola, o foco à práticas de sala de aula não pode estar dissociado da forma social como se produzem os conhecimentos e as formas de conhecer. Considerando tais perspectivas, a experiência foi elaborada em três etapas: criação dos projetos de ensino, criação dos elos das dimensões pedagógicas e criação de práticas didático-curriculares, individual e coletiva.

A primeira etapa foi destinada a desenvolver um dispositivo pedagógico, o Mapa de Aprendizagens, instrumento que estabeleceu relação direta com o Plano de Trabalho Docente. Através desse dispositivo, os alunos poderiam acompanhar todo o planejamento do ensino, visualizando conteúdos, metodologias, meios e formas de avaliação. O objetivo do mapa foi criar um movimento entre conteúdos, professores e alunos, criar um elo entre as áreas do conhecimento e os sujeitos, o que provocaria mudanças no processo de ensino-aprendizagem, visando à superação da prática prescritiva, pois seu processo de construção inclui as duas perspectivas culturais: conhecimentos/conteúdos das disciplinas e dimensão social, na qual a escola, professores e alunos estão incluídos.

Para contribuir na elaboração dos planejamentos foram estudados textos de Philippe Meirieu - "As estratégias de aprendizagem" e "A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado" de Jurjo Torres Santomé. Com relação às discussões dos textos, o relatório apresenta algumas situações críticas levantadas pelo grupo, tais como: o medo de perder o controle da turma; a insegurança frente aos colegas no momento de planejar com o outro.

Impactos na organização pedagógica, no ensino e na aprendizagem: limites e possibilidades.

Houve dificuldade para trabalhar sem a totalidade do grupo de docentes da turma e para planejar olhando às outras disciplinas. No relatório de dezembro de 2012, sobre o acompanhamento às atividades pedagógicas referentes à implantação de dispositivos pedagógicos com a turma piloto, relata-se que não ocorreu mudança. Com relação à

efetivação da experiência, nada foi posto em prática, incluindo a apresentação do Mapa de Aprendizagem para os alunos e para os outros profissionais do estabelecimento de ensino. A avaliação final do grupo é de que a formação acontece num processo muito lento, e que a cultura escolar do ensino tradicional ainda é muito presente na escola. A justificativa de que o Colégio é muito grande, com aproximadamente 120 professores, dos quais apenas cerca de 20 participam do projeto, foi enfatizada. Afirma-se que este percentual torna praticamente inviável a realização de qualquer experiência com resultados significantes.

Importante destacar a abordagem de Forquin (apud Bernstein, 1993), na perspectiva de propostas integradoras e dos impactos dessa pedagogia na formação dos estudantes. Segundo o autor, a transformação pela qual o currículo necessita para ser integradora passa por um processo de ressignificação das concepções e práticas docentes (homogeneização/consenso pedagógico), sendo um dos entraves para que essas propostas se efetivem. O caráter dificultador repousa no fato de que há uma real necessidade do professor desprender-se de certezas e de casulos para abrir-se a novas e desafiadoras possibilidades, a novas aprendizagens, à mudança de comportamento diante dos conteúdos, dos alunos, dos modos de avaliar, de aprender, de conviver.

Esses elementos foram estudados nos encontros formativos e foram objeto de reflexão crítica pelo grupo antes de serem organizados pelas possibilidades de integração curricular. Contudo, uma análise mais profunda dos planos de ensino e das propostas curriculares retrata como a dicotomia entre currículo "como fato" e "como prática" está presente nas formulações dos docentes. Na maioria das falas dos docentes está presente a dimensão ativa do currículo, mas, no geral, o que se pratica e, portanto, que se mantém, é a abordagem prescritiva, em virtude das relações estruturais hierárquicas de uma política estatal de base conservadora e das instituições educacionais. Young (2000) analisa que a centralidade dada ao "currículo como fato" explica o deslocamento da cultura dos contextos sociais a que está ligado e reforça sua dimensão formal.

Os relatórios demonstram que os professores refletiram profundamente sobre a realidade, empenharam-se nos estudos, discutiram, trocaram experiências e elaboraram ações coletivas para o enfrentamento. De acordo com os relatórios, as reflexões foram profundas, e, em alguns momentos, foram organizadas intervenções didáticas para as aulas, com referência nos textos estudados e não se restringindo à turma piloto. Relatam que os conceitos teóricos possibilitaram avaliar seus planos de ensino, reelaborar os encaminhamentos metodológicos a fim de instigar a aprendizagem. A experiência foi entendida como fundamental à compreensão da necessidade de um contínuo processo formativo, percebendo como a dinâmica da pesquisa está diretamente relacionada à prática docente e como isso gera a construção de novos saberes. Sem a participação ativa dos professores ou se realizados em situações fora do contexto da escola os estudos não produziriam os mesmos significados.

Embora não atingindo a totalidade do grupo, houve professores que, ao compreenderem melhor os elementos do Plano de Trabalho Docente e reconhecerem que a integração curricular motiva uma série de transformações no ensino e na aprendizagem, arriscaram-se a reorganizar seu planejamento, lançando mão de algumas estratégias que colocaram os alunos num processo de atividade, de pesquisa e construção do conhecimento.

O projeto possibilitou ao grupo criar novas representações da Formação Continuada, reconhecendo a importância de trabalhar com propostas orientadas pelas problemáticas da realidade, por permitirem que os professores, ao refletirem sobre a realidade, ressignifiquem suas concepções e alterem suas práticas. Por outro lado, reforça a necessidade de uma organização e de um fazer coletivo, o que implica o enfrentamento e o comprometimento do grupo com o processo educativo.

Referências

Giovanni, L. M. (2009) O potencial didático-formador das situações geradas pela pesquisa colaborativa no interior da escola. In. Marin, A. J & Giovanni, L. & Guarnieri, M. R. (Org.). *Pesquisa com professores no inicio da escolarização*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; São Paulo, SP: FAPESP, 2009.

Goodson, I. F. (2001) *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Marin, A. J. et al. (2000)Desenvolvimento profissional docente e transformação na escola. *Pro-posições*, Campinas, SP, 4 (31), 15-24.

Marin, A. J. (Org.). (2000) *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP. 2000.

Mizukami, M.G.N. (2000). Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. *Pro-posições*, Campinas, SP, 4 (31). 05-14.

Popkewitz, T. S. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*, 35-50. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Romanowski, j. P. (2012). Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. *Rev. Diálogo Educ*., Curitiba, 12, 37, 905-924.

Young, M. F. D. (2000). *O currículo do futuro: da "Nova Sociologia da Educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas, SP: Papirus.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO: UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Ciríaco, M. L. [1]; Martins, R. L. [2]

[1] Pontificia Universidade Católica de São Paulo
[2] Secretaria de Estado da Educação e do Esporte

Email: marise.leao@gmail.com; ricardolisboamartins@gmail.com

Resumo

Este relato se refere a uma Formação Continuada para Coordenação Pedagógica, processo ocorrido na 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da rede estadual de Alagoas. Essa CRE abrange 32 unidades escolares em Maceió, onde os profissionais participantes lidavam com a coordenação pedagógica do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O período em que o processo se desenvolveu foi de 2007 a 2010. A primeira ideia era oportunizar uma Formação Continuada "no chão da escola" e a partir de seus currículos, com o profissional que melhor articula a gestão pedagógica. Consolidou-se um processo de ação-reflexão-ação, onde os profissionais da Cordenação pedagógica traziam a ação curricular a ser refletida e, a partir da estrutura formativa dos encontros, buscavam uma intervenção ou uma nova ação. Portanto, os profissionais da Coordenação Pedagógica desencadearam um processo formativo com seus pares e/ou docentes das unidades escolares as quais pertenciam. Para tanto, elegeram temáticas com foco em conhecimentos transversais e interdisciplinares, o que possibilitou uma discussão mais ampla, onde todos participavam e interagiam. A temática sobre a diversidade é um exemplo que caracterizou bem as dimensões de transversalidade e interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Formação Continuada; Coordenador Pedagógico; Currículo.

1 Introdução

Este relato de experiência configura um quadro sintético originado a partir de reflexões acerca da formação continuada (FC) para Coordenadores Pedagógicos (CP) sendo idealizada, construída, coordenada e operacionalizada em 03 anos consecutivos. A primeira ideia foi contribuir para tornar realidade a igualdade de oportunidades nas sociedades em que vivemos (SANTOMÉ, 2003), assim construir uma discussão com aqueles que podem, também, sistematizar tais oportunidades nas unidades escolares, com docentes e estudantes.

A Formação Continuada para CP objetivava desenvolver, nas escolas um ciclo dialético de ação-reflexão-ação, a partir da análise e intervenção nos processos de ensino e de aprendizagem, buscando qualidade social e destacando a necessidade de sua FC.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Esta FC aconteceu no período de 2007 a 2010, na 13ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas – SEE/AL. A CRE abrange 32 escolas distribuídas na capital, Maceió e em duas cidades do entorno - Paripueira e Barra de Santo. São escolas de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e de Ensino Médio.

O porquê da proposta de Formação Continuada para os profissionais da Coordenação Pedagógica da 13ª CRE surgiu a partir das reflexões sobre a importância desse processo, da ação de gestão pedagógica do profissional Coordenador Pedagógico, sendo ele, também, responsável pela Formação Continuada docente que poderá acontecer ou não na escola que atua. Assim, a Lei Nº 6.197/00 do PCC do Magistério Público Estadual descreve as atribuições do Coordenador Pedagógico:

> Planeja, executa e avalia atividades de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal da área de educação. Contribui para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem desenvolvida pelo professor em sala de aula, na elaboração e implementação do projeto educativo da escola, consubstanciando numa educação transformadora (ALAGOAS - PCC, 2000).

O profissional da CP é quem melhor articula outros profissionais da educação, bem como docentes e toda comunicade escolar, o que pode contribuir na mobilização de todos na discussão da proposta curricular. Outro motivo relevante, caracterizou-se pela não existência de uma política estadual de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos.

Portanto, diante da importância da FC e da ação do CP, como também, a incoerência do que determina a legislação e o não cumprimento por parte da SEE/AL do acompanhamento e subsídios didáticos pedagógicos para o coordenador desempenhar suas funções foi que este processo nasceu, minimizando um lacuna de necessidades.

Observamos que os CP, eram geralmente “chamadas” a 13ª CRE para palestras, “instruções” sobre programas e outras orientações sem que lhes fosse oferecido suporte técnico pedagógico e nem momentos de reflexão sobre sua prática e a formação dos docentes sob sua coordenação.

Então era necessário construir uma política de FC, para incentivar a postura de sujeitos críticos, e transformadores, capazes de refletir sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas significativas e relevantes no contexto que atuam.

Entendemos que a FC deva ser uma espaço onde docentes discutam sua ação como profissional, sistematizando suas demandas e ações, na busca e compreensão do processo de apropriação e reflexão de saberes necessários para a ação. Assim,

> A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1997).

Ressaltamos que o processo instituído dimensionou um período de muitas construções e crescimento profissional, ao invés de encontros meramente pontuais e aligeirados tornou-se um espaço no “chão da escola”, caracteizado pela frequencia e discussão do didatico pedagogica. Suscintamente descreveremos, o processo de Formação Continuada,FC, contextualizano e destacando os objetivos.

2 Percurso

Em 2007, teve como principal objetivo fortalecer as relações da equipe escolar no papel de mediação e articulação da aprendizagem na escola, propondo mecanismos de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem dos estudantes. A carga horária foi de 42 horas à distância e 68 horas presenciais, distribuídas em 15 encontros de 4 horas e 1 encontro 8 horas.

Em 2008, o objetivo foi promover um trabalho de coordenação pedagógica, em conexão com a organização/gestão escolar, desencadeando o processo de Formação Continuada na escola, coordenando as ações para avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola,com carga horária de 40 horas à distância e 60 horas presenciais distribuídas em 15 encontros de 4 horas.

Durante o ano de 2009 ocorreu uma greve, modificando o calendário letivo da rede pública estadual estendendo-o para o ano civil de 2010. O objetivo foi proporcionar aos coordenadores pedagógicos da 13ª Coordenadoria Regional de Ensino subsídios teóricos e práticos, o que desencadeou a reflexão sobre sua atuação, possibilitando tanto a elaboração como o redirecionamento dos projetos e ações sob sua responsabilidade direta e indiretamente. Com carga horária de 40 horas a distância e 60 horas presenciais distribuídas em 15 encontros de 4 horas.

> Esse olhar para a formação continuada como direito, política e prática pedagógica tem implicações de ordem administrativa e pedagógica que apontam para a necessidade de um programa dessa natureza apresentar medidas que venham a garantir uma base material, uma base teórica e uma prática pedagógica que possibilitem a construção do aprimoramento profissional e a elevação de qualidade social nas escolas (SANTIAGO, 2012).

3 Encontros

A cada encontro seguíamos uma sequência didática proporcionando os debates e a socialização dos meandros de cada escola, garantindo a continuidade da FORMAÇÃO favorecendo a reflexão e encaminhamentos no grande grupo. Adiante a "sequência pedagógica de cada encontro" será destacada com exemplos.

A formação de professores, metodologicamente falando, é tão complexa como a dos próprios alunos. O que nos parece importante ressaltar agora é o fato de que ou se ligam de alguma forma os diversos componentes do currículo de formação com as atividades reais que os professores realizam e terão que realizar nos contextos escolares, ou essa formação pode ficar no mínimo, isolada do exercício da profissionalidade [...]

> Sem essa projeção do conhecimento, os professores continuarão sendo reprodutores das práticas nas quais se especializaram e que as instituições lhes pedem para realizar. Se não conseguimos alguma conexão entre formação e prática, a profissionalização docente, ou, seja, a bagagem de usos práticos com os conhecimentos, os valores e as ideologias que os sustentam, atua e se reproduz sem que seus atores intervenham em sua modelação e melhora (SACRISTÁN, 2000).

3.1 Estrutura

Reflexão - Momento inicial onde sempre havia a leitura e discussão em torno de uma poesia, reportagem da atualidade, crônica, etc., oferecendo subsídios para "esquentar" o debate em torno da atualidade e contribuir para a ampliação do repertório literário. Era o momento da problematização das temáticas.

- *Exemplos: Entrevista com Martin Cornoy (publicada em jornal diário), Textos/Crônicas de Gabriel Perissé, Frei Beto, Moacyr Scliar, Mauro Santayana e outros (publicados no Correio da Cidadania, Carta Maior e outros jornais).*

Destaques ou Síntese comentada do texto da leitura complementar - Refere-se a retomada do texto sugerido na pauta anterior a ser lido/estudado nas horas à distância. Momento muito importante, onde era colocado em grupo. O texto contribuiu para a elaboração da atividade a distância? O cotidiano que a autora trata você considera próximo a sua realidade de trabalho ou é algo muito diferente até "utópico"? Que ponto(s) do texto você considera bem pertinente(s)?

- *Exemplo: Em 07 de outubro de 2008 (11º encontro- Ano II), o texto discutido e destacado foi "O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola" (Vera Maria Placco).*

Socialização da atividade a distância - Momento de discussão da atividade encaminhada no encontro anterior:

- *Exemplo: Em, 24 de novembro de 2009 (3º encontro- Ano III) - Descrever, reflexivamente, situações do seu cotidiano de Coordenadora identificadas com o texto "Outro jeito de dar aulas" (Nigro e Sarmento).*

Atividades Presenciais - Momentos dedicados a uma reflexão mais aprofundada pelo grupo todo, tendo sempre como objetivo elevar a discussão para o Macro a partir da realidade de cada escola, onde era possível fazer uma conexão entre a teoria e prática por estarmos tratando de PRATICA na PRATICA. Os exemplos a seguir apresentam dois momentos dedicados a esta atividade.

- *Exemplo 1 - (24 de novembro, 2009- 3º encontro Ano III). Em grupo, leitura do texto: "Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?" (Vera Placco e Vera Souza). Destacar uma ideia interessante, uma ideia polêmica e uma ideia inovadora. Em seguida socialização/debate.*
- *Exemplo 2 - (10 de agosto de 2010- 16º encontro- Ano III). Apresentação pela cursista, professora mestranda Galba Tereza, da experiência de formação: "Café Pedagógico- um momento de estudo e reflexões na escola" - Discussões acerca dos fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação.*

Encaminhamento da Atividade a Distancia - A cada encontro era encaminhada uma atividade, em sua maioria para ser trabalhada na escola com o grupo de professores ou então para ser elaborada voltada para o referido grupo, como forma de praticar a FORMAÇÃO na ESCOLA. O destaque para esta atividade e que era sempre elaborada para ser retomada no encontro seguinte, "fechando" a sequência didática da formação.

Por fim a pauta continha um orientação de LEITURA COMPLEMENTAR. Este item era sempre um texto relacionado a aprofundar o que foi discutido no encontro presencial e consequentemente subsidiando a ATIVIDADE à Distância.

3.2 Conhecimentos Transversais e Interdisciplinares

Destacamos a importancia das atividades integradas, que abordavam as temáticas discutidas durante todo o processo. Correlatas às propostas curriculares das unidades escolares e com perspectiva transversal e interdisciplinar. Com o objetivo de ampliar o universo cultural e diversificar na "prática" a interação com diversos profissionais, grupos e formadores outras atividades foram integradas, sendo na participação do grupo/cursistas em encontros culturais ou professoras convidadas para "pautas" especificas, tais como os exemplos a seguir:

- *No II Encontro de Antropologia Visual de Alagoas. Objetivo: Oportunizar as coordenadoras pedagógicas um momento multidisciplinar, através do olhar antropológico. Em 05 de setembro de 2007.*
- *Encontro com a Professora Edna Lopes- Técnica Pedagógica da SEMED- Maceió. Objetivos: Compreender a importância do Conselho de Classe como instancia de um processo de Gestão Democrática; Refletir sobre o Conselho de Classe como um instrumento de avaliação da aprendizagem. Em 21 de outubro de 2008.*
- *Encontro com a Professora Ednalva- Técnica Pedagógica da SEEE- AL, lotada na Inspeção Escolar. Objetivo: Esclarecer quanto aos registros oficiais (legais) e sua importância para o sucesso do aluno. Em 15 de dezembro de 2009.*
- *Estudo sistematizado sobre o Plano Nacional e as interfaces com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com o Grupo de Estudos Diversidade da 13ª CRE. Em 24 de agosto de 2010.*

É necessário que o professor se reconheça em quanto sua identidade e as múltiplas relações que de seus saberes docentes relacionam e emergem, pois

> A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional (...). (...) trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 1999).

As Socializações contituiram-se em momentos importantes ao final de cada ANO sendo articuladas com os grupos da Diversidade e EJA, onde as/os cursistas apresentavam experiências vivenciadas na escola, atividades culturais envolvendo alunos e professores e a participação de dos/das docentes de outras instituições (UFAL,SEMED, etc), convidadas a discutir sobre Formação, Universo Cultural do Professor, etc.

> As instituições de treinamento de professores e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e pratica e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (GIROUX, 1992).

4 Conclusão

Durante o percurso foi perceptível que as coordenadoras sentiam falta de um espaço para dialogar, estudar, vivenciar a integração entre escolas, sair do isolamento e reconhecer-se como um GRUPO. O envolvimento e desejo da continuidade da formação ficou explicito em alguns registros de avaliação. Ao final de cada ano foram fetias avaliações nas falas das coordenadoras evidenciou-se a importancia da formação, principalmente pela experiência da continuidade, onde o diálogo e a discussão do cotidiano de cada escola eram tratados com seriedade e fundamentação teórica a partir da pratica de cada uma. Destacamos aqui algumas falas para ilustrar esta afirmativa:

- *Docente A - "Foi excelente, pois contribuiu muito para nossa prática, tivemos oportunidade de adquirir conhecimento para superar as dificuldades e desafios pedagógicos buscando alternativas para superação dos problemas enfrentados no dia-a-dia" (2007).*
- *Docente B - "O curso foi de excelente qualidade, com textos de boas escolhas e que tive oportunidade de utilizá-los na escola" (2008).*
- *Docente C - "A importância dos momentos que tivemos durante o ano de 2008, sob a coordenação de Marise Ciríaco, que trabalhou conteúdos permitindo uma revisão sobre nossas funções, identidade, necessidade do planejamento, etc, como também troca de experiências e principalmente seu apoio diante das dificuldades apresentadas, sempre de forma crítica e questionadora. Tudo isso nos possibilitou um olhar diferenciado para o trabalho do coordenador pedagógico na escola" (2009/2010)*

Portanto promover e participar desta Formação Continuada constituiu um desafio, o que impulsionou ao aprofundamento e um olhar sobre o enfoque da Formação do Coordenador Pedagógico.

O grupo constituído tornou-se importante para direcionarmos a metodologia voltada para a prática e o currículo da escola e sobretudo as perspectivas da atuação do coordenador enquanto formador e a escola como o espaço legitimo para as decisões e construções coletivas da Formação se consolidaram.

> (...) o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático especifico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao oficio do professor (TARDIF, 2012).

A proposta de Formação para Coordenadores Pedagógicos, representou uma oportunidade de diálogos e reflexões que contribuiu para o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, além de estimular, cada vez mais, o processo de formação permanente em que deve se pautar a atuação do educadores

5 Referências

ALAGOAS (2000). Lei nº. 6197, de 26 de setembro de 2000 – PCC do Magistério Público. Maceió – AL

CANDAU, Vera Maria (1997). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, Paulo (1997). Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIROUX, Henry (1992). Escola crítica e política cultural. trad. Dagmar Zibas – São Paulo: Cortez: autores associados.

MEC (2004). As atribuições da Equipe Escolar e o Planejamento do Trabalho Pedagógico. Caderno Teoria e Prática I do Programa Fortalecimento da Equipe Escolar.

PIMENTA, Selma Garrido (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.

PLACO, Vera Nigro e SARMENTO, Maristela Moraes (2007). “Outro jeito de dar aulas :orientação de estudos” In: PLACO, Vera Nigro e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (organizadoras). O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola.

PLACO, Vera Nigro e SOUZA, Vera Trevisan (2008). “Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?”. In: PLACO, Vera Nigro e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (organizadoras). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola.

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

SANTIAGO, Maria Eliete (2012). Formação Continuada nas Dimensões: Natureza Humana, Direito Profissional e Parâmetros de Profissionalização. Construir Noticias Número 18 (on line). Acesso 18/10/2012. Disponível em www.construirnoticias.com.br.

SANTOMÉ, J. Torres (2003). A educação em tempos de neoliberalismo. trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed.

TARDIF, Maurice (2012). Saberes Docentes e Formação Profissional. trad. Francisco Pereira- Petrópolis, RJ: Vozes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO INICIAL, SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: (INTER)AÇÕES NECESSÁRIAS

Santos, S.[1]

[1]Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Email: sydiones@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa originou-se a partir do percurso vivenciado por acadêmicas do curso de Pedagogia, durante o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Foi decorrente da problematização sobre saberes docentes, das estratégias formativas e das práticas de aprendizagem da docência na formação inicial. A investigação orientou-se pelas seguintes questões: Como futuras professoras, bolsistas do PIBID, relacionam os saberes docentes com a complexidade da educação escolar? Como relacionam as experiências, em classes de alfabetização, com as referências teóricas abordadas no curso de Pedagogia? Como compreendem o processo de ensino e aprendizagem? Foram objetivos da pesquisa: analisar a relação entre os saberes docentes e a prática pedagógica; identificar as compreensões das acadêmicas bolsistas sobre o processo de ensino e aprendizagem, em classes de alfabetização; refletir sobre a formação inicial de professores. A pesquisa foi realizada num enfoque descritivo e interpretativo, numa perspectiva longitudinal, considerando o processo de formação ao longo de dois anos, no contexto do PIBID. Para a coleta e análise de dados foram utilizados os diários de campo, relatórios e artigos, elaborados durante as fases de observação participante, das vivências docentes e do projeto de investigação-ação em classes de alfabetização. Foi possível analisar o significado do movimento entre observação, tematização e problematização da prática pedagógica e da experiência como fonte de conhecimento. Além disso, confirmou-se a potencialidade da investigação-ação como processo formativo e a necessidade de redimensionar espaços e tempos curriculares na formação inicial. Concluiu-se ainda que "na" e "pela" investigação ocorrem a reflexão sistemática e a articulação das referências teóricas abordadas na academia.

Palavras-chave: formação inicial; saberes docentes; investigação-ação.

1 Introdução

No texto é socializada uma investigação sobre um percurso de iniciação à docência, realizado por acadêmicas do curso de Pedagogia, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/ CAPES). Este programa apoia projetos de iniciação à docência em instituições de ensino superior, provocando a participação de futuros professores em práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, a partir da inserção no contexto real

de trabalho. Além disso, tem a finalidade de promover a investigação sobre as problemáticas que envolvem o ensino e a aprendizagem.

A pesquisa teve como foco o processo de iniciação à docência e sua articulação com a formação acadêmico-profissional (inicial), discutindo-se a relação entre os saberes docentes. Tal questão foi tematizada no contexto de um projeto denominado "A docência no tempo-espaço da alfabetização: processos formativos e reflexivos", desenvolvido durante dois anos, em duas escolas públicas municipais, envolvendo quinze acadêmicas do curso de Pedagogia.

Buscou-se uma interação significativa entre os saberes oriundos da formação acadêmico-profissional e a experiência no contexto do trabalho docente, numa perspectiva investigativa. O trabalho possibilitou discussões significativas sobre o conhecimento profissional docente e oportunizou também que a coordenação do projeto orientasse seu olhar para as necessidades formativas das acadêmicas. Assim, originou-se esta pesquisa, norteada pelas seguintes questões: Como futuras professoras, bolsistas do PIBID, relacionam os saberes docentes com a complexidade da prática educativa escolar? Como relacionam as experiências, no contexto das classes de alfabetização e da escola, com as referências teóricas abordadas no curso de Pedagogia?

Nessa direção, os objetivos da pesquisa foram: analisar a relação entre os saberes docentes e a prática pedagógica, sob a ótica de futuras professoras; identificar as formas de compreensão de futuras professoras sobre o processo de ensino e aprendizagem em classes de alfabetização e suas implicações na formação acadêmico-profissional; refletir sobre o processo de formação de professores no curso de Pedagogia.

O estudo foi realizado num enfoque descritivo e interpretativo, considerando-se as compreensões das futuras professoras durante o processo de iniciação à docência e concentrou-se no percurso de oito (8) acadêmicas bolsistas, que atuaram em uma das escolas participantes. Foi realizada em três momentos: - mapeamento, descrição e interpretação das narrativas em diários de campo, escritas durante a etapa de observação participante, com o objetivo de identificar, nestes primeiros registros, as preocupações, questionamentos, percepções das bolsistas e possíveis relações com o seu curso de formação; - análise dos relatórios de intervenções, com a finalidade de examinar as reflexões das bolsistas, a partir de docências planejadas nas classes em que estavam inseridas; - análise dos artigos (síntese conclusiva sobre a trajetória), momento em que as bolsistas explicitam e analisam o desenvolvimento de uma proposta de investigação-ação, a partir das observações e vivências.

Os documentos narrativos e dissertativos tornaram-se as fontes de pesquisa e foram escritos durante dois anos, num processo contínuo de formação profissional, com o objetivo de refletir criticamente sobre a prática. Os diários, os relatórios e os artigos evidenciam o transcorrer da ação e o desenvolvimento do pensamento ao longo de um percurso, conservando a evolução e a atualidade dos dados, a continuidade e as rupturas necessárias ao movimento teórico-prático.

2 Discussão, reflexões e resultados

A aprendizagem profissional da docência tem sido um tema abordado no âmbito das pesquisas, incluindo a discussão sobre as práticas formativas nos cursos de licenciaturas. Nesse sentido, afirma-se a importância e a necessidade da formação inicial, relacionando-se com a inserção profissional e a formação contínua. Para tanto, é importante analisar como se desenvolve o processo de tornar-se professor e as estratégias formativas que possibilitem ao futuro profissional compreender o significado da atividade docente, contribuindo para a constituição do seu conhecimento.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Estudiosos como Imbernón (2011); Mizukami *et al*. (2002); Roldão (2007); Sacristán (1999); Tancredi (2009); Tardif (2002); entre outros, concordam que a docência é uma atividade profissional complexa, multifacetada, dinâmica, historicamente contextualizada e requer formação especializada, ou seja, necessita de conhecimentos específicos para exercê-la. A literatura aponta que o conhecimento do professor é composto por um conjunto de saberes, competências, habilidades e atitudes, que são construídos e reconstruídos durante a vida profissional, ao serem relacionados com a teoria e com a prática.

Nesse contexto, a docência é uma atividade constituída por diferentes saberes, oriundos de diversas fontes, presentes na vida e na carreira do professor. Os estudos de Tardif (2002) tornaram-se importantes referências para a compreensão dos saberes docentes, apontando que o saber do professor precisa ser entendido num sentido amplo, pois os conhecimentos necessários para ensinar estão intimamente ligados ao seu trabalho.

Assim, os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e compósitos, decorrentes de fontes sociais diversas e adquiridos em tempos sociais diferentes. Tais saberes integram-se ao trabalho docente pelo seu uso e pela relação social com os grupos, instâncias, indivíduos que os produzem.

Torna-se importante discutir os significados dos saberes da formação profissional, tratados nas instituições formadoras de professores. Nesse âmbito, situam-se: os saberes pedagógicos, oriundos das ciências da educação e das reflexões sobre a prática docente, tornando-se referências para as atividades educativas; os saberes disciplinares, selecionados pelas instituições de formação profissional, concebidos na forma de disciplinas, moldadas de acordo com os saberes elaborados nos diversos campos de conhecimento.

Esses saberes constituem-se a partir das ciências da educação, da ideologia pedagógica e das áreas específicas do conhecimento. No entanto, os referidos saberes se relacionam aos saberes curriculares, que correspondem aos conteúdos, objetivos e métodos, categorizados e definidos pela instituição educativa e aos saberes experienciais, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Já o saber experiencial nasce da experiência e é por ela validado. Nessa ótica, os saberes só adquirem significado se contribuírem para a compreensão da trama de relações que envolvem a complexidade da educação escolar, tendo em vista uma nova ação, superadora e qualitativamente diferente.

Sacristán (1999) contribui para esta discussão ao analisar que no cotidiano ocorre um tipo de reflexão a partir do diálogo com o conhecimento pessoal-individual e o conhecimento de outros sujeitos (aprendizagem por observação, relação com os colegas experientes, modelos de escolarização anterior etc.). No entanto, a reflexão precisa ser orientada pelo conhecimento científico. Trata-se de uma reflexividade que se localiza na interação entre o conhecimento científico, o conhecimento pessoal e o conhecimento compartilhado, ligada às ações e à prática social.

Nesse sentido, serão abordados alguns dados da pesquisa, considerando-se: a observação como processo necessário à problematização da atividade docente; as vivências docentes; a pesquisa-ação e sua potencialidade formativa.

Durante o desenvolvimento do projeto de iniciação à docência, a observação inseriu-se num conjunto de processos formativos. As bolsistas foram encorajadas a observar, tematizar e problematizar as experiências relativas ao processo ensino-aprendizagem nas classes de alfabetização. Entende-se que a observação é um elemento necessário na construção do conhecimento docente, oportunizando ao professor desencadear problematizações a serem investigadas.

O exercício da observação oportunizou a descrição de cenas, sujeitos, locais, situações, entre outros, favorecendo a tematização da prática e possibilitando o olhar para a sala de aula, a fim de tomá-la como objeto de reflexão. Os indícios apontaram a possibilidade das bolsistas exercitarem um olhar problematizador, oportunizando a atenção às múltiplas dimensões que envolvem uma situação de ensino, num dado contexto. Assim, é preciso que o futuro

professor aprenda a examinar em que condições um problema se expressa e qual a sua natureza, para compreender também "como" mediar situações que envolvem a aprendizagem do aluno e o ensino.

A pesquisa possibilitou levantar alguns temas desencadeadores da reflexão das bolsistas, em função dos elementos freqüentes e recorrentes nas narrativas, ressaltando-se os principais aspectos por elas observados e valorizados, como: os componentes da ação docente, especialmente a relação planejamento-avaliação; a ludicidade como princípio inerente à alfabetização; o dever de casa; os problemas sociais; o significado do conhecimento; a inclusão de crianças com deficiências de diferentes naturezas; as dificuldades e a diversificação dos níveis de aprendizagem.

Foi possível analisar que a tematização da prática ocorre por meio do distanciamento durante a escrita das narrativas e as discussões coletivas nas reuniões do projeto. Notou-se que, a cada semana, o olhar ficava mais atento, captando o movimento do real, na sala de aula. As bolsistas apontam, assim, suas percepções sobre o ensino significativo da leitura e escrita, observando e questionando as propostas desenvolvidas que ainda, de modo geral, apresentam-se em práticas rotineiras de repetição do código gráfico.

No entanto, apesar de questionarem o observado, as acadêmicas também entram em conflito quando afirmam que é preciso alfabetizar de forma significativa, indicando suas inseguranças, ou seja, perguntam a si mesmas "como fazer diferente" do que estão observando. Demonstram que a observação da experiência gera indagações sobre a atividade de ensino e a formação do professor, considerando-se atitudes, competências e os diferentes saberes que compõem o conhecimento docente.

Nota-se, nos diários, que as acadêmicas também buscam fundamentar mais enfaticamente suas observações, na tentativa de trazer à tona os saberes pedagógicos e disciplinares tratados no contexto do curso, a partir da relação com a experiência. Dessa forma, tentam fazer traduções da teoria e procuram atribuir sentido aos temas e problemas presentes no trabalho docente. Destaca-se que as futuras professoras parecem compreender o valor do conhecimento científico para fundamentar suas observações e vivências.

Na segunda fase, as bolsistas realizaram oito vivências de docência, ou seja, a partir das observações, planejaram intervenções didático-pedagógicas nas classes de seis, sete e oito anos. As vivências foram planejadas em conjunto com as professoras experientes que acompanhavam, mediadas pela pedagoga da escola. A partir das problematizações iniciais, referentes à aprendizagem significativa da leitura e escrita, as bolsistas elegeram os "gêneros textuais" como balizadores das vivências. Para tanto, precisaram buscar aportes teóricos para propor um trabalho voltado para a aprendizagem dos alunos, considerando as variáveis envolvidas no ensino.

Durante o mapeamento dos relatórios das intervenções foi possível identificar alguns aspectos importantes sobre as estratégias formativas e o processo de tornar-se professor. A ideia era de que as futuras professoras vivenciassem a docência e também olhassem para a prática de sala de aula como um objeto a ser pensado de modo analítico e crítico. O ciclo docente, que envolveu planejamento, desenvolvimento e avaliação das intervenções, oportunizou a busca de referências teóricas abordadas no curso de Pedagogia e nos estudos realizados no contexto do PIBID. A partir desse trabalho, as acadêmicas apontaram, especialmente, a dificuldade em trabalhar com produção, leitura e reestruturação de textos, ressaltando que é preciso ampliar as práticas formativas no curso.

A análise dos dados demonstrou que a experiência é fonte de conhecimento, assim como é mobilizadora e interrogativa, cuja característica deve fazer parte da natureza do conhecimento profissional docente. Roldão (2007) assinala que o saber sobre a atividade de ensino emerge de vários saberes formais e do saber experiencial, que devem se questionar e se aprofundar uns aos outros, processo inerente à dialética teoria-prática.

O *continuum*, que envolveu a observação e a tematização da prática docente, provocou e permitiu a identificação de eixos problematizadores. A partir disso, as bolsistas realizaram projetos de investigação-ação, o que desencadeou o estudo aprofundado das temáticas emergentes e a busca de compreensão crítica sobre as questões levantadas.

Foram desenvolvidos os seguintes projetos de investigação-ação: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; a relação alfabetização e ludicidade; os processos de aquisição da escrita infantil; as diferenças de aprendizagem e o necessário apoio pedagógico; práticas de leitura e escrita na perspectiva do letramento; as relações sócio-afetivas e o papel do professor.

Autores como Zeichner e Diniz-Pereira (2002); Imbernón (2011), entre outros, enfatizam a estratégia da pesquisa-ação como possibilidade real de reflexão e colocam o professor na condição de pesquisador de sua prática e de "prático-reflexivo", afirmando o valor da investigação daqueles que estão "dentro" do processo ensino-aprendizagem. Imbernón (2011) destaca a importância de o professor questionar e investigar sua própria prática e afirma a necessidade do modelo indagativo ou de pesquisa como ferramenta de formação. Assinala que os professores precisam de uma ação reflexiva e que podem desenvolver novas formas de compreensão quando eles mesmos fazem perguntas sobre seu trabalho e coletam dados para respondê-las. Podem, assim, promover o seu desenvolvimento profissional e contribuir para a melhoria da escola.

Os projetos conduziram as bolsistas a ampliar seus quadros conceituais para compreender o problema e propor formas de intervenção. Isso possibilitou que elas estabelecessem contrastes entre experiência e conhecimentos teóricos, apoiando-se também nos referenciais estudados no curso de formação inicial. Era preciso interpretar a experiência, construir análises fundamentadas, propor estratégias de ação e tomar decisões. Após a realização dos projetos, houve o distanciamento para refletir analiticamente e produzir um artigo científico. Verificou-se que a investigação-ação promoveu o diálogo com a teoria e a busca de fontes diversas, na relação com a experiência.

3 Conclusão

Nesta pesquisa buscou-se analisar como as acadêmicas do curso de Pedagogia, bolsistas do PIBID, relacionaram os saberes docentes durante um percurso formativo, vivenciado durante dois anos. Para tanto, foram analisados os diários, relatórios e artigos realizados durante as fases de observação, intervenção docente e investigação-ação.

Ressalta-se que as narrativas tornaram-se atos significativos de registro das vivências e estes foram propícios para avaliar a representação que as acadêmicas tiveram da própria prática e da prática de outros. Assim, pela narrativa é possível tornar públicos sentimentos, representações, compreensões, relações entre saberes e ações. Ao integrar o processo cognitivo, as narrativas também oportunizam um movimento reflexivo de apropriação e explicitação de conhecimentos que o sujeito já possui. O referido processo permite que o sujeito amplie a sua compreensão e reelabore seus saberes, num movimento entre diferentes fontes e esferas de conhecimento.

Os dados demonstraram que a experiência é constituinte de um conjunto de saberes do professor, sendo uma fonte significativa de aprendizagem profissional. Conclui-se que a observação, a tematização e a problematização da experiência são processos articulados e inerentes à prática docente reflexiva e investigativa, portanto, devem ser oportunizados durante a formação inicial.

Constatou-se que as bolsistas desenvolveram uma atitude de abertura frente às situações que observaram e vivenciaram, trazendo à tona questionamentos relativos às concepções e formas de ensinar e aprender. Ao identificarem necessidades, começaram a interrogar a ação e orientaram seu pensamento na busca de soluções. A

atitude investigativa foi provocada numa continuidade de estratégias formativas. Também se confirmou a potencialidade da investigação-ação como processo formativo, o que permitiu a indagação e a reflexão analítica na e da prática docente, tendo como conseqüência alterações nos padrões de pensamento, na compreensão e argumentação. Assim, houve a integração e a transformação de diferentes saberes, incluindo-se os saberes da formação profissional.

Referências

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* (9nd ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Mizukami, M.G.N. et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.* São Carlos, SP: EdUFSCar.

Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-181.

Sacristán, J.G. (1999). *Poderes instáveis em educação.* Porto Alegre, RS: ArtMed.

Tancredi, R.M.P. (2009). *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.* São Carlos, SP: EdUFSCar.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Veiga, I.P.A. (2008). Docência como atividade profissional. In C.M. D'Avila & I.P.A. Veiga (Eds.), *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas* (13-22). Campinas, SP: Papirus.

Zeichner, K. & Diniz-Pereira, J. E. (2002). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.

ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO

AUTOR(A): MARILENE CARVALHO RICCIARDI

CO-AUTORAS: CARLA REGINA MACHADO NETO E MARTHA MANSO STAUB

INSTITUIÇÃO: VIVERE CURRICULUM -CONTATO (55) 21 986431882

PALAVRAS-CHAVE: currículo, pilares da educação, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

O presente projeto foi desenvolvido ao percebermos a falta de coerência na elaboração de currículo. Consideramos a forma diferenciada de trabalhá-lo, como resultado do pioneirismo da nossa abordagem. A Educação Básica Brasileira é constituída de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; portanto, observamos a necessidade de se incluírem atividades diversificadas ao currículo cujos conteúdos muitos professores ainda não conseguem trabalhar.

Dessa forma, é necessário repensar o papel da escola e fazê-la servir à vida humana, à sociedade e ao meio ambiente. Com essa forma inovadora, capacitamos professores para desempenhar o projeto que possui como principal alvo a avaliação diferenciada

O objetivo geral é a elaboração e construção de currículo que visa apresentá-lo (levantar dados, elaborar, capacitar e implantar) voltado para a prática de uma educação que ocorre ao longo da vida, tendo, como princípio, os quatro pilares da educação e incorporando, como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação.

Os objetivos específicos propõem uma prática educacional voltada para a construção do ser humano integralmente, abrangendo todas as áreas do conhecimento- linguagens, matemática, natureza e sociedade, artes visuais, música,identidade e autonomia, corpo e movimento, em que se possa obter a educação chamada formal, a compreensão da realidade social dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Pressupõe um olhar avaliativo que valorize a curiosidade, a autonomia, a atenção, construindo e reconstruindo o conhecimento, para que não seja passageiro, que se mantenha ao longo do tempo de forma profunda e rica, para adaptar-se a um mundo de mudanças,ou seja, educar através dos pilares da educação, segundo Jacques Delors- saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber viver, associando-os à estrutura criada por César Coll e Antonio Zabala- conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. E buscam, também, a proficiência das áreas de conhecimento necessárias para o projeto de vida a que se destina e que possuam significado e sentido ao aluno.

Sabemos que o currículo é o caminho pelo qual a escola se planeja,propondo as suas metas e a orientação para a execução da prática - o que, quando e como ensinar.

O currículo precisa ter como base, a Base Nacional Curricular, para que se garanta uma unidade nacional, para que todos os alunos possam ter acesso aos conhecimentos mínimos necessários ao exercício da vida cidadã. A Base Nacional Comum é uma dimensão obrigatória dos currículos nacionais e é definida pela União, porém, temos

que repensar a concepção de currículo para que ele não seja apenas uma lista de conteúdos ou seguidos pela orientação de um sumário ou índice de livros didáticos, longe da realidade das salas de aula.

O currículo envolve a aprendizagem dos conteúdos escolares, na própria escola ou fora dela, através do Projeto Político Pedagógico que define a abordagem de como fazê-lo, por isso, deverá ser muito bem pensado para atender a clientela que recebe.

É imprescindível que a escola se reúna para discutir o currículo expresso tanto na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

A legislação educacional brasileira, quanto à composição curricular, contempla dois eixos:

- ***Base Nacional Comum***, com a qual se garante uma unidade nacional, para que todos os alunos possam ter acesso aos conhecimentos mínimos necessários ao exercício da vida cidadã,portanto, uma dimensão obrigatória dos currículos nacionais, definida pela União.

- ***Parte Diversificada*** do currículo, também obrigatória, que se compõe de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, que devem ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola,portanto, a escola tem autonomia para incluir temas de seu interesse.

É através da integração destes dois eixos que se constrói o Projeto Político Pedagógico (PPP). A parte diversificada se compõem de vários aspectos da vida (a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens) com as áreas de conhecimento que são a Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso).

Tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzimos os temas transversais , que tomando como eixo principal a cidadania, tratam as questões que ultrapassam os temas convencionais que abordam os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas. Para tanto, exige comprometimento de toda a comunidade escolar, visto que, é a partir de uma perspectiva plural envolvendo temas como Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual que concretizamos diferentes formas de expressão do currículo.

Existem algumas formas de currículo:

- O **currículo formal ou prescrito** que é determinado legalmente e colocado nas diretrizes curriculares, nas propostas pedagógicas e nos planos de trabalho.

- O **currículo real** é aquilo que de fato acontece a cada dia dentro da sala de aula com alunos e professores de acordo com um projeto político pedagógico.

- O **currículo oculto** é aquilo que não está formalmente explicitado, mas que perpassa, o tempo todo, as atividades escolares influenciando na aprendizagem dos alunos e no trabalho dos professores.É tudo aquilo que aprendem no dia a dia através de valores, atitudes, gestos , comportamento que são vivenciados no contexto social e escolar.

Estas três formas se completam, não devendo estar separadas em seu uso. É preciso que caminhem juntas para o êxito escolar.

Outra informação importante sobre currículo são as teorias. É através da teoria que teremos a compreensão do objeto e intenções de um determinado grupo social. Temos como teorias do currículo:

- **Teorias tradicionais**: Prepara para o desenvolvimento de habilidades intelectuais através de práticas de memorização. Baseada nos princípios de Taylor que comparava o sistema educacional com modelo de organização e administração de empresas. O currículo ocorria de forma mecânica e burocrática, não se preocupando com o contexto social, apenas "dar a lição" e "tomar a lição". A questão principal das teorias tradicionais pode assim ser resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter eficiência dos resultados.

- Teorias críticas: Baseada nas ideias marxista, argumentando que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está fundamentada nas relações de poder. Isso está implícito nas disciplinas e conteúdos que reproduzem a desigualdade social, que fazem com que muitos alunos saem da escola antes mesmo de aprender as habilidades das classes dominantes. Percebe o currículo como um campo que prega a liberdade e um espaço cultural e social de lutas. Esta visão argumenta que o currículo deve funcionar para os seus alunos como instrumento de emancipação e libertação. Aqui, o processo pedagógico propõem uma interação entre o conteúdo e a realidade concreta,visando a transformação da sociedade.

- Teorias pós-críticas: Surgiram nos anos 90, com a perspectivas de ampliar o discurso de currículo na escola, através de diferentes olhares sobre ele.Alguns autores denominavam de "crítica da crítica". De acordo com os pensadores destas teorias,a educação ideal e de qualidade necessita que o sistema de ensino e a gestão sejam verdadeiramente democráticos.Portanto,direciona suas bases para um currículo estabelecendo vínculos de conhecimento, identidade e poder através de gênero, sexualidade, multiculturalismo, subjetividade, raça, etnia.

Por essas divergências entre as teorias curriculares que a escola deve procurar discutir qual currículo ela quer adotar para se chegar ao objetivo desejado. Essa escolha deve ser pensada a partir da concepção do seu Projeto Político Pedagógico, esse que deve fundamentar a prática teórica da instituição e as inquietudes dos alunos.

A partir do momento que se define qual teoria trabalhar, deve-se escolher a elaboração e a construção desejada.

Há, comumente, uma ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, portanto, a intenção deste é criar um vínculo entre esses dois universos.

A princípio, trouxe a formatação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para Educação Infantil.

É uma forma diferenciada de trabalhar com o currículo, da mesma forma, trouxemos para o Ensino Fundamental, as áreas de conhecimento aumentando as possibilidades de ampliar as habilidades e competências.

Baseia-se nos quatro pilares da Educação para o século XXI, de Jacques Delors que são:

Aprender a conhecer – Seu fundamento é o prazer de compreender,de conhecer, de descobrir; permite compreender melhor o ambiente sob seus diversos aspectos; favorece o despertar da curiosidade intelectual; estimula o sentido crítico e permite compreender o real.

Aprender a fazer – São, em larga medida,indissociáveis como ensinar o aluno a por em prática os seus conhecimentos. Esta aprendizagem enfoca a formação profissional.

Aprender a viver – Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação; ensinar a não violência na escola, mesmo que apenas construa um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos.

Aprender a ser – Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças a educação que recebe na juventude para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízes de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Os conteúdos, Conceituais (saber conhecer), Procedimentais (saber fazer), e Atitudinais (saber ser e viver), apresentados na estrutura de elaboração de currículo, visam o olhar global do aluno, com um fim único de uma formação integral, permitindo o olhar de valorização de todas as potencialidades a serem desenvolvidas de cada individuo não negligenciando a nenhuma, ou seja, paralelamente desenvolvendo do conhecimento a informação continuada como fundamentada nos quatro pilares da educação de Jaques Delors.

Refletindo sobre a educação no conjunto de suas missões, é fundamental que esta seja organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento.

Vendo que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, em nível tanto de elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

Sendo assim, procuramos desenvolver uma proposta de trabalho onde o público interage nos momentos de exposição e debate sobre o assunto ,tendo como meta uma maior autonomia em sua formação.

A formação de currículo na estrutura dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (fundamentada) nos quatros pilares da educação vem a propor como impacto educacional :

- Um olhar avaliativo que valorize a curiosidade,a autonomia, a atenção, construindo e reconstruindo um conhecimento, para que não seja passageiro, que se mantenha através do tempo aprofundando-os e enriquecendo-os para adaptar-se a um mundo de mudanças.
- Aplicar as áreas de conhecimento, desenvolvendo as habilidades e competências básicas (que se distribuem nos planos cognitivos, afetivos, emocional, interpessoal e psicomotor) , ou seja, aquelas necessárias para seu projeto de vida e que possuam significado e sentido a elas.
- Redirecionar todo o trabalho e a prática pedagógica, acompanhando o desenvolvimento do educando; despertando a capacidade de avaliar a si mesmo, contemplando os aspectos qualitativos.
- Utilizar a avaliação nos seguintes aspectos: Diagnóstica (aprender a conhecer), Formativa (aprender a fazer), Somativa (aprender a viver junto), Emancipatória (aprender a ser).

Nessa colcha de ideias, estaremos construindo e reconstruindo e avaliando, já que a educação não se dá de forma estanque e permanente.

No processo de elaboração da proposta pedagógica – ao definir o que ensinar, para que ensinar, como ensinar –, a equipe diretiva e a comunidade escolar devem conhecer a legislação educacional, bem como a documentação oficial da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual e ou Municipal de Educação, produzida com o objetivo de orientar a implantação desses dispositivos legais no que se refere ao *currículo*. Torna-se necessário identificar que ações precisam ser planejadas e realizadas pela escola para colocar em prática um currículo que contemple os objetivos da educação básica.

Referencia Bibliográfica:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL.Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília:1996.

COLL, César. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. São Paulo:Editora Artmed, 1986.

COLL, César (org.). O construtivismo na sala de aula. São Paulo:Editora Ática,1996.

COLL, César. Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula. São Paulo:Editora Artmed, 1997.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez,2003.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. /Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2000

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre,Artmed,1998.

Educação profissional na formação de professores: uma análise curricular dos Cursos de Pedagogia oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros

Moraes, M. A. C. de[1]; Miranda, G. F.[2]; Amaral, J.C.S.R.[3]

[1,2,3] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre

Email: marcia.amaral@poa.ifrs.edu.br, fabio.okuyama@poa.ifrs.edu.br, guilherme.ifrs@gmail.com

Resumo

O presente trabalho pretende investigar o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) brasileiros na formação de professores, mais especificamente na oferta de formação inicial através dos Cursos de Pedagogia oferecidos pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica), cujo financiamento se dá pelo Ministério da Educação em parceria com a CAPES. Os IFs, criados pela lei 11.892 de dezembro de 2008, surgiram no cenário educacional como instituições diferenciadas das universidades, com o compromisso de promover um ensino integral voltado à construção de conhecimentos e à quebra da hierarquização dos saberes, constituindo-se num modelo institucional verticalizado e totalmente voltado para a educação profissional, traduzida pela abertura de caminhos para a preparação, inserção e transformação do mundo do trabalho. Tendo em vista as especificidades dos IFs, foram objetivos dessa pesquisa: investigar em que medida os desenhos curriculares dos cursos de Pedagogia, articulados com o PARFOR como política de governo, rompem com a característica fragmentária, com a aglomeração de disciplinas dispersas, com o excesso de descrição nas disciplinas de cunho teórico, com a ausência do estabelecimento de relações entre teoria e prática e com a insuficiência quantitativa de horas destinadas à formação profissional específica de natureza aplicada (Gatti, 2010); analisar em que medida, e levando em consideração o propósito do PARFOR, os conteúdos dos projetos pedagógicos de curso priorizam e abrangem aspectos atinentes ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Nóvoa, 1992) como componentes essenciais no processo de formação docente. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou análise documental dos projetos pedagógicos de curso oferecidos pelos IFs e entrevista como instrumentos de coleta de dados. Como resultados, destaca-se a dicotomização entre teoria e prática e o distanciamento dos desenvolvimentos pessoal, profissional e organizacional como elementos norteadores da organização curricular dos cursos de Pedagogia ofertados pelos IFs.

Palavras-Chave: Pedagogia; Formação de Professores; Instituto Federal; Parfor.

1. Introdução

A educação superior atual é resultado de diversos momentos histórico-políticos marcantes, promotores de alterações que desenharam os rumos do desenvolvimento de nossa sociedade. Dentre os marcos da história educacional no século XXI destacamos a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), que trazem em sua essência uma nobre missão: democratizar o ensino, promovendo uma revolução na educação do Brasil.

Os Institutos Federais em sua essência são instituições de educação superior, básica e profissional, com currículo pluralizado e especializado na oferta de educação em diferentes modalidades de ensino, ofertando cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, ensino técnico em geral, graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Estas instituições possuem compromisso com a realidade local e com as mesorregiões, reafirmando-se como uma política pública nacional engajada na quebra da hierarquização dos saberes tendo como um de seus objetivos principais a formação humana integral, compreendida neste estudo como a superação da dicotomia entre ação e reflexão. Foram criados pela lei 11.892 de dezembro de 2008 e trazem consigo uma nova proposta de instituição educacional apresentada pelo Ministério da Educação por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este novo modelo de instituição educacional está pautado na oferta de educação profissional e tecnológica com o compromisso de atuar no país, promovendo um ensino integral ao cidadão para o mundo do trabalho (Brasil, 2008).

No conjunto de atribuições dessa nova institucionalidade encontra-se a oferta de cursos de licenciatura voltados, em especial, para a área de ciências. Contudo, na legislação vigente fica explicitado o compromisso com a formação de professores sem que haja vedação de oferta no que tange à área de formação. Os documentos legais expressam a preferência das áreas exatas, químicas e biológicas, como vocação dos Institutos Federais, deixando claro que 30% da demanda atendida deve ser suprida com a oferta de cursos de licenciatura. Nesse sentido, o presente artigo pretende analisar de que modos se constituem os cursos de Pedagogia ofertados nos Institutos Federais por meio do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), tendo como perspectiva um conceito de formação docente que transcenda ao conteudismo fragmentado e que privilegie a articulação constante entre teoria e prática.

2. Os Institutos Federais vistos pelo fio da história

A educação funcionou em vários momentos da sociedade como uma ferramenta utilizada para manter a fragmentação de classes, a hierarquização dos saberes e a alienação popular. Se nos deslocarmos para a realidade de meados de 1909, veremos que as escolas de aprendizes artífices tinham como objetivo controlar socialmente os cidadãos da classe proletária gerando mão-de-obra barata, no entanto a partir de 1942 estas escolas sofreram uma reestruturação para atender às demandas industriais dando inicio a um vínculo indústria-educação, visto que autorização do ingresso ao ensino superior era disponibilizado apenas para os alunos formados técnicos em suas áreas de atuação. Em contrapartida o período compreendido entre 1930 e 1945 lançou-se para a educação voltada ao desenvolvimento da atividade industrial que crescia exponencialmente no país (Brasil, 2008).

Na década de 60 a indústria automobilística é incorporada à indústria nacional, necessitando de investimentos em infraestrutura e mão-de-obra e no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas em Autarquias passam a ganhar autonomia didática e de gestão, nomeando-se como Escolas Técnicas Federais e servindo como uma estratégia para acelerar o processo de industrialização no país.

Em meados de 1970 surge o I e o II Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE) promovendo mudanças na política de educação profissional de formação técnica e em consequência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) transforma o currículo do segundo grau em um currículo de caráter técnico profissional.

O período dos anos 80 é fortemente marcado, mundialmente, pelas relações econômicas, pela inflação e pelo destaque atribuído à tecnologia. “As políticas de desenvolvimento nesse período são inteiramente condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais e, quase exclusivamente, as medidas intervencionistas estatais se direcionaram para o controle da inflação” (Brasil, 2008, p.15). A globalização tomou conta dos processos produtivos e nesse sentido a educação nacional voltou-se para a robótica e para a aplicação dessas novas tecnologias, ou seja, nesta conjuntura, educar os sujeitos era favorável ao processo produtivo.

A partir da década de 90, surgiu um novo modelo pedagógico capaz de modificar o currículo de cursos técnicos, com a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. Estas instituições intencionavam atender as novas demandas educacionais e tiveram sua legitimidade firmada apenas em 1999, apesar de sua criação em 1994 com a Lei Federal nº 8.984. A “finalidade dessas instituições era permitir melhor articulação da Educação Tecnológica em seus vários níveis”. (Jacometti, 2008, p.239). Os CEFETs foram marcantes dentro do histórico educacional no Brasil por indicarem uma nova tendência do legislador em ampliar e facilitar o acesso à educação, mesmo que este acesso atendesse objetivos capitalistas (Jacometti, 2008). O fato é que não podemos minimizar este grande salto da educação nacional, que serviu como porta de entrada para um projeto maior - a constituição dos Institutos Federais.

Levando em consideração os acontecimentos deflagrados nas duas últimas décadas e que foram responsáveis pelo desencadeamento de grandes transformações que objetivaram atender com significância as necessidades da sociedade contemporânea, compreendemos que a criação dos Institutos Federais surge como uma nova proposta de ensino público. Este novo modelo educacional mais autônomo trazido com os CEFETs em 1994 obteve abrangência e expansão no ano de 2008 (Brasil, 2008). Essas instituições trouxeram como proposta a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, capaz de atender todo o território nacional, levando o ensino público para regiões onde o acesso ainda encontrava-se limitado, respeitando as características de cada mesorregião.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, com currículo pluralizado e especializado na oferta de educação em diferentes modalidades de ensino, ofertando cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, ensino técnico em geral, graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados, bem como programas de pós-graduação, *lato* e *stricto sensu* (Brasil, 2008).

Estão caracterizados por peculiaridades representativas de sua identidade educacional, que lhes confere um caráter inovador e sua organização pedagógica oferece um espaço único aos profissionais de educação, oportunizando a estes atuar em diferentes níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior. Por sua vez, esta organização pedagógica possibilita aos discentes a construção de um itinerário formativo único na instituição.

Dentro dos objetivos específicos dos Institutos Federais está a ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio integrado, a utilização da educação a distância como um mecanismo redutor de fronteiras educacionais, a elevação do número de mestres e doutores, bem como a elevação da escolaridade dos trabalhadores em geral (Brasil, 2010). Acima de tudo os Institutos Federais destacam-se pelo compromisso na busca de uma sociedade mais autônoma, igualitária e democrática, formadora de sujeitos reflexivos e conscientes de seu papel social. Eles trazem consigo o compromisso de romper com a lógica do conhecimento fragmentado, acreditando na perspectiva do trabalho como princípio educativo e potencializando as capacidades das pessoas, ultrapassando assim a linha que separa o país da produção de tecnologia, ciência e conhecimento. Também buscam a formação humana integral, compreendida como a superação da divisão histórica do trabalho onde a ação é separada da reflexão, e nesse sentido, buscam a integração entre as diversas dimensões da vida como o trabalho, a ciência e a cultura (Pacheco, 2011, 2012).Essa nova proposta de instituição que promove a universalização do ensino traz em seu desenho curricular algumas peculiaridades que atribuem aos Institutos Federais características únicas, como a ampliação acelerada de oferta do ensino público, o compromisso com as regiões promotoras dos cursos, os temas transversais e a promoção de uma verdadeira quebra da hierarquização dos saberes sociais.

No que tange às singularidades institucionais, atribuímos merecido destaque a verticalização do ensino, uma vez que ela auxilia para o compartilhamento dos espaços pedagógicos, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação acadêmica do curso técnico ao doutorado. Dessa forma, a verticalização do ensino vai muito além da oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, pois permite o diálogo construtivo entre as formações, conferindo ao currículo dos Institutos Federais características organizacionais peculiares e dialógicas, de forma que os docentes possuem liberdade para desenvolver suas atividades de ensino (Pio; Nunes; Moraes; 2012).

Nessas instituições a tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, ultrapassando os limites das técnicas e ampliando-se aos aspectos socioeconômicos e culturais (Brasil, 2010). Sendo assim, a verticalização e a transversalidade são duas marcas singulares de natureza político-pedagógica que contribuem para o desenho curricular diferenciado, sendo a transversalidade intrínseca à verticalização, visto que traça os eixos norteadores da filosofia institucional: o trabalho, a cultura, a tecnologia e a Ciência, que segundo Pacheco (2012, pag. 64), são “categorias indissociáveis da formação humana”.

3. A pesquisa: o curso de Pedagogia, os Institutos Federais e o PARFOR

Para a realização do presente estudo foram analisados três Institutos Federais brasileiros cuja oferta de Cursos de Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) vem ocorrendo desde o ano de 2011. Dois dos cursos analisados ocorrem na região sul e um se desenvolve na região nordeste do país. Do ponto de vista metodológico, optou-se por realizar análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso, priorizando a investigação dos desenhos curriculares dos cursos de Pedagogia do ponto de vista de suas possibilidades de ruptura com a característica fragmentária, com a aglomeração de disciplinas dispersas, com o excesso de descrição nas disciplinas de cunho teórico, com a ausência do estabelecimento de relações entre teoria e prática e com a insuficiência quantitativa de horas destinadas à formação profissional específica de natureza aplicada (Gatti, 2010); a análise dos aspectos atinentes ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Nóvoa, 1992) como componentes essenciais no processo de formação docente.

Há que se esclarecer, no contexto desse estudo, que o PARFOR consiste num programa nacional de governo implementado pela Capes em regime de colaboração com as Secretarias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior. O seu objetivo principal é garantir que os professores da rede pública da educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB,

através da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício. É facultado o ingresso nesta modalidade de curso a todo professor da educação básica que esteja em exercício na rede pública de ensino, sem formação adequada à LDB. O Parfor dispõe de gratuidade para seus estudantes, é um curso presencial, e acontece por meio da parceria com Estados e Municípios quanto à facilitação da frequência dos alunos ao curso, além de ajudas de custo para deslocamento e alimentação.

No âmbito dos marcos legais, a Resolução do CNE n1 de 05 de maio de 2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e tem em seu cerne o entendimento de que a formação em Pedagogia aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Ao longo do documento, destaca-se a preocupação com um desenho formativo que dê conta da complexidade e da amplitude de se trabalhar com os processos de ensino e de aprendizagem.

A partir das análises realizadas, referendou-se o já encontrado por Gatti (2010), como resultado de ampla pesquisa realizada na área da formação inicial de professores oferecida pelas universidades. Os cursos de Pedagogia oferecidos pelos Institutos Federais seguem na esteira dos modelos universitários e, à sua imagem e semelhança, carregam consigo as mesmas lacunas e deficiências em termos de projeto formativo: o currículo proposto pelos cursos de formação de professores dos IFs tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas; as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; e só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar; a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, deixando 70% para outro tipo de matérias; nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. Corroborando com os achados de Gatti (2010), também no caso do Institutos Federais quando da análise das ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização, sendo que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. Nesse sentido, a formação oferecida pelos IFs não propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula.

Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.

4. Considerações Finais

O estudo realizado revelou que, a despeito de os Institutos Federais possuírem um traço identitário diferenciado e uma vocação para a formação a partir de uma perspectiva integradora, articuladora da teoria e da prática e que privilegie o trabalho com conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal por meio da pesquisa como princípio educativo e da intimidade com o mundo do trabalho, os projetos formativos não são inovadores e não rompem com a lógica fragmentada e conteudista que prepondera na maioria dos PPCs já existentes e oferecidos pelas universidades. Nesse sentido, tensiona-se que essas jovens instituições passem a assumir sua identidade e a contribuir, justamente por serem instituições diversas das universitárias, à sua maneira com a formação de uma nova geração de professores no cenário brasileiro. Do contrário, teremos mais de um modelo existente que há muito tempo vem esvaziado e desvinculado das necessidades do mundo do trabalho e que intensifica a percepção equivocada de que teoria e prática estão fadadas à experiência frustrante do eterno monólogo ou do diálogo surdo. A formação de professores clama por unidade, por contextualização e por coerência.

5. Referências:

Brasil, Ministério da Educação (2010). *Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.* SETEC, Brasília;

Decreto Lei nº 11.892/2008 de 29 de dezembro. *Ministério da Educação*. Brasília;

Gatti, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas**.** *Revista Educ. Soc.*, v. 31, (113), p. 1355-1379, Campinas;

Jacometti, M. (2008). Reflexões sobre o contexto institucional Brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional. *Educação em revista*, n.32, pp. 233-250, Curitiba;

Nóvoa, A. (1994). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Ed. Dom Quixote;

Pacheco, E. (2011) *Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.* Brasília: Ed. Moderna.

Moraes, M. A. C.; Pio, G. S.; Nunes, J. (2012). *Verticalização do ensino: pré-análise e reflexões de uma investigação sobre as concepções docentes*. XII Mostra de Pesquisa, Ensino e Extensão do IFRS, Porto Alegre.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática: um discurso entre surdos?

Villani, A.[1] & Maia, J. O.[1]

[1]Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, Brasil;
Email: avillani@if.usp.br; 14julianamaia@gmail.com

Resumo

A pós-graduação brasileira tem investido na implantação de diversos programas de Mestrado Profissional, buscando assim uma aproximação efetiva entre universidade e sociedade. Neste trabalho, iremos analisar as diretrizes apontadas no documento de avaliação dos MPs da Área de Ensino, no triênio 2010-2012. A análise foi orientada por um esquema que sintetiza as características do desenvolvimento profissional de professores. Pudemos, assim, concluir que o documento, apesar de salientar que os Mestrados Profissionais da Área de Ensino são intrinsecamente diferentes dos Mestrados Acadêmicos, apresenta critérios semelhantes em termos dos produtos requeridos. Concluímos, ainda, que a competência do docente que atua no MP seria a diferença mais contundente em relação àqueles que atuam no Mestrado Acadêmico. Com relação a este último a academia exige que o docente tenha uma vivência efetiva e uma prática original na pesquisa, enquanto que no MP a vivência e a prática original na área educacional não é exigida! Sem dúvida, a eliminação dessa exigência fundamental compromete o aprimoramento do DP do professor.

Palavras-chave: mestrado profissional; ensino de Ciências, prática pedagógica

1 Introdução

O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-graduação criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, órgão do governo federal brasileiro, em dezembro de 1998,

> *com a finalidade de atender às necessidades de profissionais que, estando atuando no mercado de trabalho, necessitam de qualificação profissional, mas não planejam dedicar-se à carreira acadêmica de ensino e pesquisa.*

A partir da criação dessa modalidade a pós-graduação brasileira passou a investir tanto na formação de pesquisadores, como na capacitação de diferentes profissões por meio da implantação de diversos programas de MP. Esperava-se, por um lado, que a academia aprimorasse suas atividades ao entrar em contato com as necessidades sociais e, por outro lado, se criassem possibilidades efetivas de desenvolvimentos profissionais devido a incorporação de resultados da pesquisa acadêmica nas práticas profissionais, bem como da promoção de novos espaços de atuação profissional.

A partir de sua criação o MP se expandiu bastante, passando dos 115 programas em 2004 para os 572 em 2013. No mesmo período os Mestrados Acadêmicos (MA) passaram de 1726 para 3157. Certamente não faltam razões desse crescimento: de um lado, para sustentar o desenvolvimento econômico do Brasil há necessidade de um avanço

significativo na competência e no conhecimento dos profissionais que operam nas várias áreas da sociedade; por outro lado, o MP parece constituir um canal privilegiado de transferência para a sociedade, do conhecimento produzido nas universidades, principalmente públicas, pelo exercício da pesquisa científica. Além disso, o MP constitui uma ocasião importante de contato da Sociedade com a Universidade abrindo-a para novas informações, novas necessidades e novos desafios.

No entanto, em algumas áreas houve uma rejeição, pelo menos inicial, ao MP. Uma das áreas mais resistentes foi a Educação, que somente começou a ter MP em 2010. Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil sustentavam, de um lado, que as finalidades do MP poderiam ser realizadas igualmente no MA. De outro lado, entendia-se que o MP poderia reforçar o entendimento da educação profissional como apenas técnica, formando

> *trabalhadores da educação como sujeitos submissos à ideologia capitalista e afastados da investigação, reflexão e crítica sobre as contradições do sistema socioeconômico e seus subsistemas que constituem os campos de atuação dos profissionais da educação* (Forpred, 2013, p.5).

A implementação de MP parecia, portanto, representar um risco quanto à manutenção de uma perspectiva crítica em relação à ideologia capitalista na medida em que, a promoção de um desenvolvimento profissional (DP) nas circunstâncias previstas, levasse a uma atuação mais eficiente numa sociedade capitalista. Esse medo pareceu ser mais poderoso do que a esperança de que profissionais mais competentes seriam mais disponíveis para exigir e promover mudanças maiores e mais radicais nos vários campos de atuação educacional.

No caso da Educação Científica, foco deste trabalho, a implementação do MP teve início no ano 2000, em função do fato de que muitos professores da escolaridade básica passaram a se candidatar ao MA nos vários programas oferecidos nacionalmente. Se num período anterior sobravam muitas vagas nos MA, depois do ano 2000 os programas de pós-graduação já não davam conta da demanda. Essa parecia uma oportunidade para criar programas mais específicos de desenvolvimento profissional e para investir na formação de profissionais capazes de promover mudanças curriculares significativas e urgentes. Assim, já em 2001, após as várias diligências e análise dos programas, a área de Ciências e Matemática da CAPES contava com quatro mestrados MP, além dos dez acadêmicos. Dez anos depois, em 2011, havia um número expressivo de 67 programas nas diversas regiões do país, totalizando 77 cursos, sendo 30 de MP.

Nosso interesse aqui é investigar as **contribuições do MP em Ensino de Ciências e Matemática, para o DP dos professores que dele participam**. Neste trabalho focalizaremos alguns documentos oficiais procurando inferir se os elementos neles apresentados configuram esses programas como uma contribuição original da Pós-graduação, orientada para o DP dos professores de Ciências e Matemática.

2 Os Documentos Oficiais

Uma questão que sempre esteve presente nesse período todo em que os programas de pós-graduação em ensino de ciências vêm debatendo a legitimidade e a importância do MP, diz respeito à vocação desse mestrado. Em outras palavras, muito se perguntou, e ainda se pergunta, se efetivamente ele se diferencia do acadêmico. Segundo a CAPES o MP,

> *... enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e*

> *prerrogativas, inclusive para o exercício da docência... Responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico... Não se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação... (Capes, 2013)*

Ainda de acordo com a CAPES, o MA forma pesquisadores principalmente mediante a elaboração de uma pesquisa; o MP forma profissionais mediante uma ação profissional orientada à solução de problemas reais. Aqui já podemos começar a problematizar a especificidade do MP, pois o fato de sua vocação estar voltada para uma ação orientada à solução de problemas reais e para o desenvolvimento profissional, não exclui em hipótese alguma o fato de que isso se configura também como uma pesquisa, já que os procedimentos para encontrar a solução podem, e provavelmente serão, exatamente os mesmos utilizados numa pesquisa acadêmica no âmbito da educação científica.

Em particular, nos interessa o documento que avalia, a cada três anos, o desempenho dos programas de pós-graduação da área de Ensino, área esta a que pertence o Ensino de Ciências. Elaborado recentemente em 2013 pela coordenadora dessa área e assinado pelos pesquisadores que participaram dessa avaliação, encontramos já no item inicial, a perspectiva da área que compreende atualmente 54 MP, 38 MA e 24 doutorados.

> *Os programas (*PPGs em Ensino*) focam as pesquisas (artigos e livros) e produções (processos, materiais, tecnologias educacionais e sociais, propostas educativas, políticas públicas) em Ensino de determinado conteúdo, buscando interlocução com as Áreas geradoras dos conteúdos a serem ensinados. [...]*
>
> *A Área **d**e Ensino é, portanto, uma Área essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade. [...]*
>
> *Além da atuação em pesquisa, ensino e extensão, os PPGs da Área realizam desenvolvimento tecnológico, por meio da concepção, elaboração, teste e avaliação de materiais didáticos, divulgação científica e assessorias diversas a órgãos públicos, agências e programas de ensino.*

Em síntese, a Área pretende formar Mestres e Doutores em Ensino mediante a elaboração de pesquisas e produções várias em Ensino de determinado conteúdo. Essa definição tem duas implicações importantes: os PPGs da Área não vão formar somente pesquisadores, mas também profissionais em ensino mediante algum tipo de produção.

No que se refere ao MP a obtenção do título não requer a elaboração de uma pesquisa que, em geral, segue critérios estritamente acadêmicos. O documento sugere 12 tipos de produções.

> *1.Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição, analise de dados, ambientes de aprendizagem, paginas da internet e blogs, jogos educacionais, etc.)*
> *2.Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais*
> *3.Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, etc.)*
> *4.Material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares)*
> *5.Materiais interativos (jogos, kits e similares)*
> *6.Atividades de extensão (exposições científicas, cursos de curta duração, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras)*
> *7.Desenvolvimento de aplicativos*

8.Organização de eventos
9.Programa de rádio e TV
10.Relatório de pesquisa
11.Patentes (depósito concessão, cessão e comercialização)
12.Serviços Técnicos.

3 O Referencial Teórico

A maioria dos autores que tratam dos saberes profissionais do professor e de sua formação, de alguma forma trata também do correspondente DP. Baseados nos trabalhos de Day (2001), Perrenoud (2000) e de Ponte (1998) realizamos uma síntese de suas contribuições de modo a caracterizar caracterizar o DP mediante alguns saberes, competências ou habilidades que consideramos significativas.

Day (2001) aponta um conjunto de saberes que caracterizariam o DP do professor: *adaptação e desenvolvimento* contínuo dos repertórios pedagógicos e científicos; *aprendizagem contínua a partir da experiência, reflexão e teorização* sobre a melhor maneira de fazer convergir as necessidades individuais e coletivas dos alunos; *aprendizagem contínua através da observação mútua e da discussão* com os colegas; desenvolvimento contínuo da *capacidade de contribuir para o ciclo de vida profissional da escola* e de *interagir com clientes e outros agentes educativos*; *proficiência contínua* em assuntos relevantes e atuais à disciplina e nas formas de torná-los acessíveis para os alunos; *recolha de dados contínua sobre as políticas e práticas* em outras escolas; acesso contínuo a um *novo pensamento educacional* relevante para melhoria de qualidade da escola; aquisição contínua de *conhecimentos relevantes sobre a própria sociedade em mudança* para sustentar uma boa comunicação com os alunos; esforço contínuo para compreender a *racionalidade sobre as resoluções dos decisores políticos externos que tem jurisdição sobre a escola*.

Perrenoud (2000) apontou algumas competências básicas do professor, necessárias em seu desempenho profissional para enfrentar as transformações recentes da sociedade. *Organizar* e animar situações de aprendizagem, *Gerir* o progresso das aprendizagens, *Conceber* e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, *Envolver* os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, *Trabalhar* em equipe, *Participar* da gestão da escola, *Informar* e envolver os pais, *Servir-se* de novas tecnologias, *Enfrentar* os deveres e dilemas éticos da profissão, *Gerir* sua própria formação contínua. Tais competências envolvem saberes teóricos e metodológicos, atitudes e autenticidade em relação ao ofício e à realidade e, sobretudo, a capacidade de mobilizá-los em situação de trabalho e aliá-los à intuição e à improvisação durante a prática pedagógica.

Por sua vez, Ponte (1998) enfatiza a importância dos professores *desenvolverem pesquisas* que tenham vínculo com os problemas originados na prática e defende a importância de realizar pesquisa sobre a própria prática profissional no caso de professores de ensino básico, pois segundo ele, esse tipo de pesquisa pode ser uma ferramenta ou um meio de desenvolvimento profissional, assim como um meio para o desenvolvimento das instituições nas quais esses professores estão inseridos.

Sem desconsiderar o volume da produção acadêmica que oferece interessantes perspectivas sobre o DP do professor, parece-nos haver um consenso sobre algumas dimensões mais relevantes. Procurando delinear e sistematizar estas dimensões a partir das listas apresentadas anteriormente, chegamos a sete saberes amplos que, em princípio, deveriam ser aprimorados constantemente ao longo da formação e que, portanto, poderiam ter relação com as atividades desenvolvidas durante o MP.

Consideramos que: ***atualizar-se no conteúdo científico, atualizar-se nas propostas educacionais, organizar a condução do ensino, sustentar com continuidade a aprendizagem dos alunos***, ***contribuir para a gestão escolar, pesquisar a própria prática e planejar a própria carreira profissional*** constituiriam os principais aspectos da competência profissional do professor de ciências a serem continuamente reatualizados ao longo da vida profissional.

4 Trabalho de Conclusão de Curso *versus* Desenvolvimento Profissional

A produção técnica institucionalmente requerida para concluir o MP é tão ampla, que não é necessário muito esforço para perceber que as dimensões por nós definidas e que caracterizam o DP, são nele contempladas. Por exemplo***, a atualização no conteúdo científico e nas propostas educacionais*** podem ser alcançadas mediante a produção de mídia educacionais, atividades de extensão, programas de rádio e TV; o avanço na ***organização da condução do ensino*** pode ser obtido mediante novas propostas de ensino ou pela organização de eventos; analogamente a **sustentação *com continuidade da aprendizagem dos alunos*** pode ser realizada mediante a produção e aplicação de materiais interativos; a participação e aprimoramento da ***gestão escolar*** pode ser o resultado de propostas de ensino***, a pesquisa sobre própria prática*** pode ter como resultado um relatório de pesquisa; finalmente, o ***planejamento da própria carreira profissional*** pode ser contemplado no desenvolvimento de patentes ou serviços de assessoria.

Além de apontar as produções que irão contribuir para o DP, o documento considera também que estas produções devem ser avaliadas, aprovadas e incorporadas ao Sistema Educacional. Em nossa interpretação, essa exigência revela, de um lado, a necessidade de ter, também no MP uma **produção original**, semelhante ao que é exigido no MA com a avaliação da pesquisa; por outro lado, sinaliza que o DP não se realiza com uma produção rotineira. O mestrando precisa fazer uma **experiência significativa**, na qual suas capacidades são desafiadas e alguma competência é aprimorada.

A nosso ver, mesmo o MA exigindo como trabalho de conclusão uma dissertação, esta pode ter como tema muitas das produções que são aceitas no MP. Já este, não precisa entregar os resultados de suas produções nos moldes de uma dissertação, mas "deve incluir necessariamente o relato fundamentado dessa experiência, no qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante" (CAPES, p. 25).

O que buscamos até então foi tentar apontar as diferenças essenciais no MA e MP em termos de produtos finais de conclusão de curso e compreender como tais diferenças levariam os MPs a contribuírem efetivamente para o DP, em particular, à melhoria das práticas docentes.

Perguntamos então: que condições específicas o MP oferece aos mestrandos para um avanço em termos de DP?

5 Uma conversa de surdos

No documento em análise também podemos encontrar as características dos docentes que atuam tanto no MA, quanto no MP.

> *[No MP] Seu corpo docente deve ter uma expressiva produção técnica em ensino e/ou atuação em educação, atuação na Educação Básica, Ensino Superior, Formação Docente e/ou popularização em ciência e tecnologia, sem desconsiderar a produção acadêmica. (Capes, p. 23)*

Ou seja, fica claro que o corpo docente do MP deve ter uma expressiva **produção técnica** em ensino e/ou atuação em educação. Uma separação clara entre as duas formas de mestrado seria avaliar o corpo docente do MA prioritariamente pela produção acadêmica (pesquisa) e o MP prioritariamente pela produção técnica (inovação). No entanto, o texto é ambíguo neste ponto, pois reconhece que a produção acadêmica é importante para os docentes do MP e, sobretudo, essa produção pode ser a atuação no ensino ou na formação de professores. O texto não fala de atuação original ou inovadora, ou seja, de uma contribuição para a renovação da prática educacional, sendo que a produção acadêmica por definição é original. Mais significativo ainda parece o trecho que qualifica o melhor perfil docente para o MP,

> *isto é, docentes que tendo o perfil de pesquisadores, têm também experiência profissional extra-acadêmica, através do envolvimento em atividades com organizações externas ao meio acadêmico, com efetiva atuação em atividades de extensão ou inovação.... A participação de docentes com este perfil foi mais valorizada do que a de docentes com envolvimento em atividades unicamente acadêmicas ou profissionais. (Capes, p. 66)*

Na perspectiva de responder à nossa pergunta, diríamos que a competência do docente que atua no MP seria a diferença mais contundente em relação àqueles que atuam no MA. Com relação a este último a academia exige que o docente tenha uma vivência efetiva e uma prática original na pesquisa, enquanto que no MP a vivência e a prática original na área educacional não é exigida! Sem dúvida, a eliminação dessa exigência fundamental compromete o aprimoramento do DP do professor.

Atualmente, não temos certeza de que os docentes que assumem os MPs exibam uma formação compatível com um curso que deveria promover iniciativas originais e estimular o mestrando a criar e transformar significados em suas práticas educativas.

De certa forma, no nosso entendimento, o que acontece com o MP, como política na área de formação de professores, é semelhante a muitas outras políticas que pretendem um avanço na área educacional, mas não garantem as condições de base para sua implementação efetiva.

Referências:

Capes. (2013). *Avaliação trienal 2013. Documento de Área de Ensino.* Recuperado em 12 de maio de 2014. http://ppgect.ufsc.br/files/2013/09/Documento-de-Area-Ensino-Trienal-2013.pdf

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Forpred Documento. (2013) Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área de Educação. Goiânia, 29 de setembro. Recuperado em 14 de junho de 2014. http://www.uneb.br/gestec/files/2013/10/MProfissional-FORPRED-GOIANIA.pdf

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar***.** Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *In Actas do ProfMat 98*, Lisboa: APM.

Apontamentos curriculares CTS a partir da leitura da Cidade: relato de uma experiência com professores em formação

Fabrício, T.M.[1]; Freitas, D.[2]

[1]Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de São Carlos[1]
[2]Departamento de Metodologia de Ensino/Universidade Federal de São Carlos[2]

E-mail: tarciofabricio@gmail.com; dfreitas@ufscar.br

Resumo

A crescente dimensão alcançada pelas questões urbanas na discussão e definição dos rumos da sociedade reforça a necessidade de sua inclusão em novas orientações teórico-metodológicas de ensino, tanto no âmbito curricular quanto nas práticas didático-pedagogicas, que se pretendam voltadas a formação científica pautada pela cidadania crítica, democrática e participativa. Partindo disso, nossa investigação teve como objetivo avaliar em que medida a utilização da cidade como espaço/campo educativo pode contribuir no estabelecimento de práticas educativas condizentes com os apontamentos da educação com enfoque CTS. Para tanto, foram analisadas um total de 12 atividades, desenvolvidas pelos licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos, na disciplina "Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas III", tendo como temática central a sustentabilidade. As categorias utilizadas na análise dos trabalhos foram: i) Presença de abordagem interdisciplinar; ii) Diagnóstico de questões e/ou problemas locais e propostas de soluções; iii) Articulação entre questões locais e globais; iv) Propostas de investigação ou problematização dos temas escolhidos; e, por fim, V) Envolvimento de outros atores sociais nas práticas educativas. As categorias ii, iv e v foram contempladas em 75%, 58% e 50%, respectivamente, das práticas avaliadas. A categoria iii foi contemplada em apenas 16%, enquanto a categoria i se mostrou ausente. Tais resultados evidenciaram uma dificuldade dos alunos em relacionar as questões locais em um contexto mais amplo, o que pode indicar uma dificuldade de compreensão mais crítica sobre os próprios conteúdos curriculares, fato corroborado pela ausência de abordagens interdisciplinares. Por outro lado, a presença significativa de aspectos relacionados as demais categorias, serve como um indicador interessante do potencial de inclusão da cidade como um espaço gerador de uma abordagem curricular a partir da perspectiva CTS.

Palavras chave: currículo CTS; Cidades; Formação de professores

1. Introdução

A crescente dimensão alcançada pelas questões urbanas encontra respaldo no intenso processo de inchaço populacional – cerca de 50% da população mundial vive em áreas urbanas – iniciado a partir da revolução industrial (Hobsbawn, 2009) e acentuado pela ascensão da lógica neoliberal na sociedade contemporânea (Harvey, 2013). Essa mesma lógica contribuiu efetivamente para a intensificação de demandas diretamente relacionadas a garantia de uma cidadania plena, como segurança pública, mobilidade urbana, direito à moradia, meio ambiente, entre outras. Apesar de algumas delas apresentarem-se como comuns, outras tantas não são compartilhadas devido a um quadro crescente de desigualdade. Assim, cidades e suas demandas, apresentam-se por vezes fragmentadas, impedindo uma compreensão ampliada de tais fenômenos, necessária para a ação/atuação política característica de sociedades efetivamente democráticas.

Frente a tal perspectiva, as cidades e suas questões também reforçam a necessidade de sua inclusão em novas orientações teórico-metodológicas de ensino, tanto no âmbito curricular quanto nas práticas didático-pedagógicas, que se pretendam voltadas a uma formação pautada pela cidadania crítica, democrática e participativa. Nesse sentido, apresenta-se como indispensável que se promova uma compreensão dos fenômenos sociais e ambientais emergentes a partir de sua articulação com a Ciência e a Tecnologia, uma vez que na aurora do novo século o papel destas Instituições na definição dos rumos da sociedade tem se intensificado. Desse modo a educação, em todas as

[1] Bolsista do CNPq
[2] Com auxílio parcial do CNPq

suas modalidades e espaços, assume a função indispensável da formação de cidadãos que possam atuar de forma crítica nos processos decisórios relacionados a esses fenômenos, sendo que o enfoque CTS pode assumir esse papel.

Santos (2005) acredita que a educação com enfoque CTS permite ao cidadão atingir o "conhecimento emancipação" no qual a aprendizagem se dá no contexto de mundo real vinculando a participação. A educação CTS deve, nesse sentido, permitir que se relacione a ciência com as aplicações tecnológicas e seu impacto social; abordar fatos e problemas cotidianos que detenham maior relevância social; abordar as implicações éticas e sociais do trabalho científico; e permitir uma compreensão da natureza da ciência (Auler, 2007).

A formação pela e para a cidadania, proposta pelo ensino CTS, encontra respaldo também nas proposições das "Cidades Educadoras". Rodríguez (2007) lembra que a relação entre a cidade e o conhecimento remonta a antiguidade, uma vez que a cidade grega com a Ágora e a Academia e as cidades romanas com seus Fóruns e Liceos, garantiam a formação acadêmica e a educação pública no exercício do debate político dos cidadãos. Para o autor, o momento atual exige que a cidade volte a exercer esse papel, apostando assim nas cidades como ambientes de aprendizagem por excelência. Nesse sentido, a utilização da cidade como campo de atuação para práticas educativas CTS, pode oferecer ferramentas concretas para uma interpretação contextualizada dos conteúdos curriculares de ciências. Embora vários autores – dos mais diversos matizes – venham se debruçando em discussões sobre a articulação entre cidades e educação, apenas aspectos conceituais e filosóficos têm sido contemplados. Frente a tal quadro, optamos pela realização de uma investigação empírica, no sentido de avaliar as potencialidades que tal compreensão pode fornecer nos contextos de formação.

2. Objetivos

A proposta reportada no presente trabalho teve como objetivo verificar em que medida a utilização da cidade como espaço/campo educativo pode contribuir na formação de professores de ciências e biologia por meio de uma proposta de formação de professores elaborada a partir da articulação dos referenciais e práticas da educação com enfoque CTS.

3. Metodologia

A abordagem de pesquisa utilizada no presente estudo foi a pesquisa participante (Brandão, 1988). Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma intervenção realizada junto aos alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos – São Paulo – Brasil, na disciplina "Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas III". A intervenção conciliou momentos de discussões teóricas, dentro da temática da sustentabilidade, – tendo como eixos norteadores: Educação CTS; Currículo de Ciências e Biologia; Educação em espaços não formais; e, por fim, Teorias da Cidade – entremeados com as atividades práticas descritas a seguir:

Cartografia do território: A partir da aplicação dos conceitos sobre cartografia discutidos nas aulas, os alunos produziram mapas dos bairros em que residem na cidade, o que, na construção da proposta, configura-se como essencial, uma vez que tal prática permite uma ampliação da noção do espaço físico para suas dimensões culturais, sociais e históricas (Meyer, 1991).

Diagnóstico sócio-ambiental: Nessa etapa, a partir dos bairros mapeados os alunos desenvolveram indicadores para a realização de um diagnóstico ambiental de tais áreas. Brandão (2008) reconhece a importância desse tipo de estratégia, pois, em sua interpretação, a educação cidadã se concretiza nas reflexões, articulações e embates ocorridos na esfera local e, portanto, conhecer e refletir sobre as demandas e problemas locais intensifica a circulação de conhecimento e a interação entre diversos saberes.

Mapeamento de espaços públicos: Essa atividade proposta teve como objetivo a construção coletiva de um mapa com os espaços públicos do município de São Carlos que apresentam, na ótica dos alunos, algum potencial educativo para utilização em atividades de ensino de Ciência ou Biologia. Além da localização geográfica de cada um destes espaços, também foram apontadas ideias de como podem ser utilizados de acordo com o currículo de Biologia proposto para o ensino médio.

3.1 Registro e Análise dos dados

A tomada de dados se deu a partir da análise dos trabalhos finais da disciplina – totalizando 12 documentos –, que apresentavam como proposta o desenvolvimento de uma atividade ou prática educativa, considerando os conteúdos indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e que fosse aplicada em algum dos espaços definidos no mapa

coletivo. Adotamos como ferramenta a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), a partir do modelo fechado, ou seja, com a interpretação dos dados a partir de categorias definidas à priori. Tais categorias foram definidas a partir da articulação entre referenciais da educação CTS como Santos (2001) e Freitas (2008) e de autores voltados a discussão da articulação entre educação e cidades como Gadotti (2006) e Brandão (2008). As categorias definidas são descritas a seguir:

Presença de abordagem interdisciplinar: O conteúdo apresenta claramente possibilidades de articulação entre conteúdos e práticas de outras disciplinas ou campos do conhecimento ou, ainda, propõe estratégias ou atividades em parceria com educadores de outras áreas.

Diagnóstico de questões e/ou problemas locais e propostas de soluções: A atividade propõe o diagnóstico de questões e problemas locais e estimula a busca de solução ou a tomada de decisão por parte dos atores participantes.

Articulação entre questões locais e globais: O conteúdo apresenta estratégias de discussão e compreensão de questões e demandas locais em articulação com temáticas globais.

Propostas de investigação ou problematização dos temas escolhidos: A atividade propõe ou incentiva a investigação, pesquisa ou problematização de seus temas.

Envolvimento de outros atores sociais nas práticas educativas: A proposta incorpora atores externos ao ambiente escolar em práticas de aprendizagem.

Todas as atividades foram analisadas quanto à sua coerência em relação as categorias propostas, no entanto, no sentido de facilitar a compreensão dos resultados, apenas alguns trechos dos textos/documentos produzidos pelos alunos – identificados numericamente – são apresentados, de maneira ilustrativa.

4. Resultados

Todos os trabalhos avaliados apresentaram propostas que contemplavam as categorias criadas, tendo algumas delas, inclusive, se enquadrado em duas ou mais categorias. O enquadramento dos dados nas distintas categorias resultou na distribuição apresentada na Tabela 1.

Tabela 1: Enquadramento percentual dos trabalhos em relação as categorias de análise propostas.

Categoria de análise	%
Presença de abordagem interdisciplinar	0
Diagnóstico de questões e/ou problemas locais e propostas de soluções	75
Articulação entre questões locais e globais	16
Propostas de investigação ou problematização dos temas escolhidos	58
Envolvimento de outros atores sociais nas práticas educativas	50

A presença da categoria **Diagnóstico de questões e/ou problemas locais e propostas de soluções**, com maior destaque nas atividades avaliadas, reforça a efetividade da prática de diagnóstico ambiental desenvolvida ao longo da disciplina. A preocupação em incorporar tal abordagem fica evidente na atividade proposta no documento 4, que propõe um levantamento dos problemas socioambientais do bairro, como primeira atividade antes da escolha dos conteúdos que serão trabalhados, como evidenciado no seguinte trecho: *"[...]o conteúdo será definido após os alunos realizarem práticas de observação de seu bairro sobre os problemas relevantes em seu contexto social"*. Já no documento 3, um plano de avaliação da qualidade de água de um dos córregos da cidade, incorpora a perspectiva de que os alunos proponham e compartilhem soluções para as questões levantadas em campo: *"[...]os alunos deverão apontar soluções para um consumo sustentável da água e, logo em seguida, apresentar essas possibilidades para o restante da turma"*. Tal perspectiva coloca os alunos em confronto direto com sua realidade e permite que, a partir da reflexão sobre tal cenário, comprometam-se a modifica-lo assumindo um papel de protagonismo (Freire, 1997).

A categoria **Propostas de investigação ou problematização dos temas escolhidos** foi a segunda categoria com maior presença nas práticas avaliadas. A estratégia de problematizar e/ou pesquisar com maior profundidade temas ou conteúdos disciplinares tem sido amplamente utilizada como um instrumento de formação de professores no enfoque CTS em conjunto com outras estratégias como, por exemplo, sessões de questionamento; elaboração de projetos; debates; visitas a campo; jogos de simulação e desempenho de papéis; uso de fatos da história da ciência e; e utilização de vídeo e outros produtos midiáticos para questionamento, formando assim um leque variado de possibilidades educativas (Santos e Mortimer, 2002). A incorporação dessa perspectiva foi assimilada, por exemplo, na atividade proposta no documento 7: *"[...]Na sequência, os alunos se dividiram em 3 grupos, cada grupo deve*

pesquisar sobre três tipos de resíduos (lixo) produzidos na escola, analisando a quantidade em média que a empresa que faz a embalagem, por exemplo, do papel de bala, fabrica por ano e os materiais usados. Será recomendado que pesquisem o tema e debatam com os colegas da sala".

Em relação a categoria **Envolvimento de outros atores sociais nas práticas educativas**, foi possível constatar a presença de duas abordagens distintas. Uma delas propunha a realização de atividades colocando em contato os alunos com atores de fora do ambiente escolar, como a proposta do documento 8, que se debruçou sobre uma ação de levantamento e sensibilização em relação aos resíduos sólidos: *"A ação constará de uma visita casa a casa pelos bairro; nessa visita os alunos deverão conversar com os moradores sobre o objetivo da visita, questionando os seguintes assuntos: reciclagem, coleta seletiva, separação correta do lixo residencial"*. Posteriormente, propõe um retorno dos alunos ao bairro, para demonstrar os dados e os resultados da pesquisa elaborada. Outra perspectiva encontrada diz respeito a práticas realizadas diretamente com o público não escolar, como a apresentada no documento 11, que propõe uma atividade sobre uso de recursos hídricos, explicitando logo no início de sua proposta o público a quem se destina: *"A ação educativa terá como alvo, não a comunidade escolar, mas sim a comunidade moradora do bairro Jardim Ricetti em que o diagnóstico ambiental foi realizado no trabalho anterior, e os agentes dessa ação serão os próprios moradores, com intuito de desenvolver a capacidade do sujeito para que este possa se inserir na sociedade e refletir sobre os fatos que acontecem a sua volta"*. A inclusão de distintos atores em processos educativos que envolvam a discussão e reflexão sobre as questões do cotidiano da cidade, reforçam o papel dessa como espaço educativo, como acredita Freire (2001), para quem "Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos" (Freire, 2001 p. 13).

A categoria **Articulação entre questões locais e globais**, presente, por exemplo, na atividade proposta no documento 6: *"[...]a proposta tem como objetivo relacionar o uso da água dos estudantes e familiares como tema gerador para discutir o ciclo da água, a distribuição e o consumo de água doce pelo mundo (mares, calotas polares, subsolo, rios, lagos e chuvas), no Brasil e na cidade de São Carlos, usando mapas e dados estatísticos"*, teve uma baixa ocorrência no material analisado, possivelmente apontando uma dificuldade de compreensão do mundo de forma contextualizada e multidimensional, o que Morin (2001) denomina "conhecimento pertinente".

Finalmente, a categoria **Presença de abordagem interdisciplinar**, não foi identificada em nenhuma das práticas analisadas. Curiosamente, várias delas faziam referência à interdisciplinaridade, sem que, no entanto, tal abordagem se concretizasse na descrição das metodologias propostas nas atividades A dificuldade na aplicação de abordagens interdisciplinares, como nos lembra Fourez (2003), encontra-se fortemente relacionada a resistência dos futuros professores em abandonar métodos que foram sendo incorporados no processo de enculturação escolar para adotar novas práticas pedagógicas já no início da formação. Argumenta sobre a importância de construir um ambiente de formação que possibilite a reflexão e o diálogo entre distintos campos do saber para ajudar na interpretação, intervenção e, ainda, na resolução de situações concretas.

5. Considerações Finais

A abordagem utilizada no desenvolvimento das atividades se mostrou potencialmente interessante como uma ferramenta de interpretação dos conteúdos curriculares a partir da contextualização em espaços e situações concretas oferecidas pela cidade. Vale ressaltar que, embora, a contextualização de conhecimentos em situações e temas controversos seja uma prática reconhecida nas abordagens CTS, geralmente estas partem de uma escala mais ampla para, posteriormente, discutirem questões locais; caminho inverso ao adotado na presente proposta que opta pela utilização da cidade como campo privilegiado para promoção, discussão e contextualização dessas temáticas. Entretanto, os resultados encontrados ofereceram novos desafios e questões que devem ser considerados em futuros trabalhos a partir da abordagem proposta, especialmente em relação às categorias **Articulação entre questões locais e globais e Presença de abordagem interdisciplinar**. Outro aspecto que deverá ser melhor compreendido relaciona-se na influência que a escolha dos temas e conteúdos curriculares têm na presença ou não dessas categorias nas práticas de Ensino.

6. Referências Bibliográficas

Auler, D. (2007). Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: Pressupostos para o contexto brasileiro. *Ciência & Ensino*, 1.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brandão, C.R. (1988). *Pesquisa Participante* (7th ed.). São Paulo: Brasiliense.

Brandão, C.R. (2008). *Minha Casa, O Mundo*. Aparecida, SP: Idéias & Letras.

Fourez, G. (2003). Crise no ensino de ciências? *Investigações em Ensino de Ciências*, 8 (2), 109-123.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa* (6th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Política e Educação* (5th ed.). São Paulo: Cortez.

Freitas, D. (2008). A perspectiva curricular Ciência Tecnologia e Sociedades – CTS – no ensino de ciência. In Pavão, A.C. & Freitas, D. (Ed.), *Quanta Ciência há no Ensino de Ciências* (229-237). São Carlos: EdUFSCar.

Gadotti, M. (2006). A escola na cidade que educa. *Cadernos CENPEC*, (1), 133-139.

Harvey, D. (2013). A liberdade da cidade. In Harvey, D. et al (Ed.), *Cidades Rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil* [EBook Kindle]. Retrieved from http://www.amazon.com.br/

Hobsbawn, E.J. (2009). *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Meyer, M.A.A. (1991). Educação ambiental: uma proposta metodológica. *Em Aberto*, 1 (49), 40-45.

Morin, E. (2001). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (3rd ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

Rodríguez, J.R. (2007). Ciudad educadora: Uma pespectiva política desde La complejidad. *Urbano*, 10 (16), 29-49.

Santos, M.E.V.M. (2001). *A cidadania na "voz" dos manuais escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, M.E.V.M. (2005). Cidadania, conhecimento, ciência e educação CTS. Rumo a "novas" dimensões epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 2 (6), 137-174.

Santos, W.L.P. & Mortimer, E.F. (2001). Tomada de decisão para a ação social responsável no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, 7 (1), 95-111.

O LUGAR DA ESCOLA E DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Cristina, C. A. [1]; Lucíola, I. P. C. [2].

[1] Secretaria Municipal de Educação, Brasil
[2] Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Email: cristinacarvalhoaraujo@yahoo.com.br ; luciolapessoa@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo traz reflexões a partir da dissertação intitulada Formação Continuada no Cotidiano dos Professores dos Anos Iniciais: Desafios e Possibilidades, estudo que teve como objetivo compreender a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola pública e sua repercussão para a mudança qualitativa do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) dos anos iniciais. Pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, realizada em uma escola municipal da Zona Leste de Manaus, privilegiou, para a coleta de dados, observação participante e entrevistas semi-estruturadas, possibilitando-nos observar a dinâmica desse espaço que se revela, apesar de sua complexidade, contradições e ambiguidades, formador para todos os que nele estão inseridos. Contribuiu, ainda, para uma reflexão sobre currículo, destacando seu caráter humano e relacional e tendo como foco a identificação dos diferentes saberes que constituem o trabalho pedagógico dos docentes. Voltou-se, pois, à formação continuada que se dá no cotidiano da escola, em seus tempos/espaços, de modo formal ou informal, desafiando-nos a interpretar os condicionantes estruturais desse contexto; a identificar como se articulam os saberes/conhecimentos (re)construídos na prática social; e a perceber como a cultura escolar interfere na constituição do currículo enquanto campo formativo dos sujeitos que, através das suas interações e diálogos, assimilam valores, normas, crenças e atitudes determinadas pela cultura onde estão imersos. Concluímos que as concepções dos professores sobre formação continuada estão relacionadas ao aprendizado de conhecimentos que contribuam para a melhoria do seu trabalho pedagógico, em sala de aula¸ forjando tempos/espaços, além do instituído, que contribuam para a construção de saberes. No entanto, o processo de formação de professores precisa enriquecer-se com as atuais contribuições do campo do currículo, reinventar-se, numa perspectiva crítica, multidimensional, que amplie e aprofunde as dimensões científica, técnica, ética e política, em que a docência, atividade complexa, se consolide efetivamente como prática social transformadora.

Palavras-chave: formação continuada; currículo; espaço escolar.

1 Introdução

Interessa-nos neste texto, tecer reflexões que apontam o movimento formativo na escola, evidenciando-a como locus privilegiado de formação continuada, identificando, sobretudo, diferentes situações potencialmente formativas que ocorrem no cotidiano escolar.

Também nos propomos a evidenciar algumas reflexões sobre o currículo destacando seu caráter humano e relacional, enfocando-o, principalmente, como rede de saberes/fazeres que são produzidos pelos docentes em contextos escolares a partir de suas crenças, seus valores, suas interações, seus diálogos e suas subjetividades. Tal movimento vai além das prescrições das políticas oficiais de formação de professores, pois emergem das demandas formativas coletivas/individuais dos contextos culturais, sociais vividos pelos sujeitos praticantes.

Quando pensamos a formação continuada na modalidade em serviço, há uma forte tendência em valorizar a escola como o local privilegiado da formação continuada dos(as) professores(as). Importa-nos neste texto, ampliar nossas

reflexões no sentido de (re)pensar o currículo da/na formação continuada de professores, especialmente, enfocando o cotidiano escolar, em tempos/espaços diferenciados.

Nessa perspectiva, a partir da imersão no complexo e dinâmico contexto de trabalho dos(as) professores(as), buscamos interpretar as nuances desse cotidiano, que se constitui em tempos/espaços de construção e socialização de saberes, evidenciando, sobretudo, os desafios e possibilidades em busca dos caminhos que contribuam para re/pensar o lugar da escola e do currículo na formação dos professores(as) no sentido encontrar possibilidades que fortaleçam a profissionalização docente.

2 A escola como locus privilegiado de formação de professores

Pensar a "formação centrada na escola" nos remete a focalizar o nosso olhar para a dinâmica desse espaço que se revela, apesar de sua complexidade, contradições e ambiguidades, espaço formador para todos os que nele estão inseridos. Assim, compreender como a formação continuada se dá no cotidiano da escola, em seus tempos/espaços, de modo formal ou informal, nos desafia a interpretar os condicionantes estruturais desse contexto; colocar a prática pedagógica como objeto de análise; identificar como se articulam os saberes/conhecimentos re/construídos na prática social; e como a cultura da escola pode se constituir em processo formador, contribuindo para a constituição da profissionalidade dos sujeitos que dela participam.

Barroso (2003, p.74) situa esta tendência, destacando que a formação centrada na escola "[...] é uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos". Para Nóvoa (apud CANDAU, 1997, p.57), a formação continuada deve ter as escolas como lugares de referência, estar articulada ao desempenho profissional dos professores, e ter seus programas estruturados em torno de problemas e projetos de ação.

Refletir a formação continuada nessa perspectiva nos remete, pois, a re/pensar o currículo de formação dos(as) professores(as) construídos em seus contextos de trabalho, que se entrecruzam com o currículo de formação dos alunos. Assim, como afirma Ferraço (2007, p. 76) "[...] a formação continuada e os currículos praticados são processos cotidianos intrinsecamente enredados, que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de *saberesfazeres"*.

Em meio a essas questões, intensificamos nossas reflexões ouvindo os(as) professores(as) da escola pesquisada[1] que, em entrevista, explicitam suas percepções sobre como a formação continuada pode acontecer no cotidiano da escola: " O espaço da escola favorece poder sempre ter formações, nem que seja por meio de oficinas [...] aqui na escola eu tive uma oficina de artes que eu nunca tinha tido" (Professora Maria). "O momento de formação na escola é essa relação que nós temos uns com os outros, em que cada um conta suas experiências, fala a forma de como trabalhou, porque algumas vezes nós vamos repassar um assunto para o aluno e sentimos aquela dificuldade [...] (Professora Deca)

Como se vê, a formação que se dá no cotidiano, no chão da escola, acontece nas relações e interação dos sujeitos, nas partilhas de experiências, que emergem de suas necessidades/dificuldades situadas em suas práticas pedagógicas. Constitui-se em movimento contínuo que ocorre com frequência na dinâmica dos contextos de trabalho, em tempos/espaços diferenciados, através de ações "formais e informais" (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992).

Entendemos, pois, que as situações formais na formação continuada dos(as) professores(as) estão socialmente construídas/instituídas numa instância especializada de "organização formal", de modo coletivo, como argumenta Chantraine-Demailly (1992). Cabe considerar, ainda, que, no cotidiano dos(as) professores(as), são frequentes as situações formais de formação "externas à escola", através dos diversos cursos, oficinas e palestras oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Quando indagamos aos professores(as) sobre a formação externa à escola, alguns afirmaram que: " [...] as últimas formações que eu estou indo, não estou gostando. Eu acho muito repetitiva. A gente vai em busca de coisas novas e chega lá nós temos as mesmas coisas" (Professora Dayse). "[...] O que a gente está em busca não é de soluções, de receitas, mas de ideias que a gente possa melhorar, crescer (Professora Elen)

[1] A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal da zona Leste de Manaus denominada "Aprendiz". Os sujeitos que participaram da pesquisa (professores(as) dos anos iniciais, a gestora e a pedagoga da escola), foram identificados por nomes fictícios.

Atualmente, observamos que tal ação formativa expressa a "cultura da *performatividade*", característica que configura as políticas públicas dos sistemas de formação docente, enformadas pelas reformas curriculares que traduzem um modo de regulação e controle que garanta a aquisição de determinadas competências, resultados e desempenhos esperados (CANDAU, 2013, p.13).

Ainda nessa direção, na ponderação de Ferraço (2008, p.21,22)

> Se, para a lógica do sistema, currículo e formação continuada constituem mais objetivamente propostas prescritivas de conteúdos e de metodologias traduzidas em "reciclagens", "capacitações", cursos e palestras, dentre outros mecanismos, para os *sujeitos cotidianos complexos encarnados,* falar em currículo e formação continuada só faz sentido se consideramos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, *ações,* inform*ações*, realiz*ações*, neg*ações*, desconsider*ações,* argumentações, obliterações, manipul*ações*...

Chantraine-Demailly (1992, p.142) ao mencionar as categorias da formação, refere-se, também, às formações informais como espaços de "aprendizagem em situação", que se dá pela interiorização de saberes adquiridos por contato, por imitação, caracterizando-se por um processo informal. Depoimentos, como os que seguem, confirmam essa ideia "[...] aqui na escola é essa troca de experiência, até informal às vezes, quando a gente vai à sala do colega. E se estou com alguma dificuldade, o colega dá uma ideia e a gente vai aprendendo novos meios" (Professora Mayara). "[...] quando eu me vejo numa situação e vou à sala do meu colega, eu estou aprendendo. Acontece normalmente, no teu dia a dia, contanto que você dê abertura e vá buscar também" (Professora Dayse).

Assim, observamos que o tempo da formação é um fator importante para percepção do percurso formativo dos(as) professora(as). Desse modo, consideramos relevante contextualizarmos esses tempos formativos evidenciando a construção de saberes/conhecimentos que constituem o currículo vivenciados no cotidiano formativo dos(as) professores(as).

3 Os tempos formadores e o currículo vivenciado no cotidiano dos(as) professores(as)

A imersão na vida cotidiana de um grupo, de uma escola, requer um movimento que nos permita mergulhar na complexa realidade escolar buscando, sobretudo, a compreensão desse espaço social, onde atuam sujeitos históricos. Tal espaço não pode ser mais percebido como espaço/tempo dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como espaço/tempo de repetição e mera expressão do chamado senso-comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de locus de efetivação de todos estes entrecruzamentos, pois se constitui em espaço/tempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda a produção de conhecimentos e práticas científicas, sociais grupais e individuais (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.72).

Com efeito, de modo abrangente, observamos que a formação continuada se inscreve num percurso pessoal/profissional que se dá pelo movimento da práxis, em que os(as) professores(as), sujeitos da prática educativa, constroem sua profissão na ação, no cotidiano de suas relações coletivas de trabalho, construindo suas identidades. Como destaca Silva (2010) o currículo é "documento de identidade", e como tal possibilita evidenciar e problematizar a vivencia cotidiana das práticas dos (as) professores(as) traduzindo suas subjetividades na construção de suas identidades. Desse modo, como educadores(as)/ profissionais, estamos sempre imersos em situações formadoras, e estes tempos formadores não se dá de forma linear, tem relação estreita com as subjetividades dos sujeitos.

Para melhor situarmos esta reflexão, recorremos, pois, à Pineau (2003) que analisa as "temporalidades na formação" esclarecendo que

> [...] os tempos formadores são demasiadamente importantes para serem somente os das formações instituídas. Mesmo estas não o são automaticamente, por decreto. Mais do que dados ou constructos institucionais, os tempos formadores parecem ser conquistas intervindo continuamente com tempos que não o são, contratempos que deformam os adaptam ou, ao contrário, abrem *entretempos* de onde pode irromper uma temporalidade pessoal, uma história [...] (p.14) [grifo do autor].

Identificamos esta percepção no relato, em entrevista da professora Eleny: " [...] o que eu melhor aprendi e que deu certo dentro do processo ensino aprendizagem, vejo que aquilo realmente foi uma formação continuada voltada para o que eu estava pretendendo alcançar".

Para ampliar esse entendimento, este autor nos apresenta três movimentos que podem nos auxiliar na compreensão dialética da formação continuada, enfocada na perspectiva de formação permanente: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação.

O termo autoformação expressa "[...] um movimento de personalização, de individualização, de subjetivação da formação" (PINEAU, 2003, p. 157), inscreve-se no polo pessoal da formação, enquanto processo de construção humana, histórica e social associado ao percurso de vida, aos contextos próprios, nas práticas sociais, na interação das buscas pessoais e profissionais. Observamos a configuração deste conceito nas palavras da professora Mayara: "Eu acho que formação continuada a gente pode trabalhar com a gente mesmo, pesquisando, lendo".

Já o termo heteroformação revela o polo social da formação, é de natureza heterogênea. Desse modo, a formação acontece na interação, valorizando o lugar do outro em nossas aprendizagens, pois aprendemos com nossos pares, tantos quantos fizerem parte do meio social em que estamos inseridos. Ilustramos tal perspectiva destacando a fala da professora Rosa de Saron: "[...] a gente aprende muito, tanto com a experiência do outro que conta como é que ele está fazendo na sala dele, como com os textos lidos" (Professora Rosa de Saron).

O terceiro polo de formação é o da ecoformação, que se caracteriza por ser silencioso e discreto. Nas palavras de Pineau (2003, p. 158), "[...] ele é a base da decoração que permite as encenações pessoais e sociais". E acrescenta que não é fácil identificar a dimensão formadora muda, imersa no meio ambiente material. Contudo, no contexto da pesquisa, temos como cenário uma escola real, com suas complexidades e contradições, local de produção social, onde os sujeitos, através das suas interações e diálogos, assimilam valores, normas, crenças e atitudes determinadas pela cultura onde estão imersos.

E é nesse espaço social com seus tempos, contratempos e entretempos, que se dá a construção dos saberes, conhecimentos e fazeres dos(as) professores(as), tecidos em redes de práticas de interações e ressignificações constituindo-se em importante espaço de formação e que privilegia, sobretudo a produção curricular.

Ferraço (2007, p. 90) também nos ajuda nessa argumentação, ao afirmar que

> O currículo e a formação continuada assumidos em meio às redes tecidas estão encharcados de relações que advogam em favor dos princípios de coletividade e solidariedade. Ao contrário da lógica que estimula e valoriza práticas individualistas e de competição, as redes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos no cotidiano das escolas nas quais as pesquisas aconteceram apontam para ações coletivas que são realizadas com o fim de se buscar saídas para os problemas enfrentados.

Ao perguntarmos aos docentes, em entrevista, quais os saberes/conhecimentos que eles buscam para resolver situações cotidianas no seu trabalho pedagógico, os mesmos afirmaram que: " Eu vou buscar mais na prática do que na teoria, com professores mais experientes. Nos livros, eu procuro pesquisar bastante, entender porque o meu aluno está assim[...]. (Professora Mayara). [...] Nas turmas que têm crianças especiais eu procuro ter mais jeito, mais habilidade para trabalhar. A professora Elen me ajuda muito, e eu aprendi com a colega e com as crianças. O aprendizado foi na prática, com a troca de experiências (Professora Maria)

Considerando estes depoimentos, percebe-se que, no exercício de sua profissão, os(as) professore(as) também constroem seus saberes da experiência na troca com os colegas mais experientes, com o apoio dos recursos didáticos e com as próprias crianças. Entretanto, conhecer a realidade social e cultural das crianças e adolescentes que estão em suas salas de aula, como também suas habilidades e limitações cognitivas, se constitui em fator relevante para o processo de escolarização das crianças e adolescentes. Para tanto, é necessário, também, reconhecer que a escola, imersa nesse cenário amazônico, apresenta uma diversidade social, cultural, étnica e de gênero que pluraliza a cultura local, marcada, principalmente, pelas desigualdades.

Fica evidente aqui, portanto, a necessidade de agregar outros saberes à prática cotidiana dos(as) professores(as), que contribuam para alargar a compreensão do currículo de formação dos alunos, imbricado no currículo de formação dos professores numa perspectiva crítica, multidimensional, que amplie e aprofunde as dimensões científica, técnica, ética e política, em que a docência, atividade complexa, se consolide efetivamente como prática social transformadora.

4 Conclusão

Como discutimos até aqui, a escola – organização que aprende –, é uma instituição social que também produz saberes, revelando-se um local privilegiado para a formação continuada. Contudo, não podemos refletir de forma isolada o potencial formativo que esse espaço representa. Importa--nos, sobretudo, ampliar nossas reflexões sobre o campo do currículo, especialmente do currículo de formação dos professores, re/criando-o e re/inventando-o, como campo relacional que se amplia e ganha força na complexidade das vivências escolares, imbricado aos saberes dos educandos. Tal processo se constrói no diálogo, na partilha, no consenso e no dissenso, pois que construção humana, portanto, plural, diversa, por vezes tensa, mas com potencial transformador e emancipador.

Referências

Barroso, J. (2003). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: Canário, Rui (Org.) *Formação e situações de trabalho* (61-78) 2. ed. Porto: Porto.

Chantraine-Demailly, L. (1995) Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação* (139-158). Lisboa: Dom Quixote.

Candau, V. M. (1997). (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Candau, 2013, p.13 Candau, V. M. (2013). Currículo, Didática e Formação de Professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: Oliveira, M. R. & Pacheco. J. A. (orgs), *Currículo, Didática e Formação de Professores* (7-19). Campinas, São Paulo: Papirus.

Oliveira, I. B. & Sgarbi, P. (2008) (orgs). Estudos do cotidiano & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Ferraço, C. E. (2007) *Pesquisa com o cotidiano*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, (p. 73-95), jan./abr. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br , acessado em junho de 2014.

Ferraço, C. E. (2008) Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas, In: (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo* (15-41). 2 ed. São Paulo: Cortez.

Pineau, G. (2003). *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores* - Tradução de Lúcia Pereira de Souza - São Paulo: TRIOM.

Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (3 ed.) Belo Horizonte: Autêntica.

Saberes docentes: o que dizem os licenciandos?

Luciane Uberti

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

luciane.uberti@ufrgs.br

Este artigo apresenta resultados de pesquisa "Das relações entre saberes docentes", que pergunta pelos tipos de conhecimento considerados válidos para o exercício da docência, sem tomá-los como naturais ou a-históricos. (Foucault, 1995a, 1999). A partir dos estudos de Michel Foucault, a investigação realiza uma análise de discurso, circunscrito por entrevistas realizadas com alunos de diferentes licenciaturas da UFRGS, e enfoca o campo do saber - aqui entendido desde a perspectiva foucaultiana, ou seja, enredado em forças de poder e modalidades de subjetividade. Tomar o material de análise como discurso implica considerá-lo como uma prática discursiva, ou seja, como um conjunto de enunciados de um determinado campo discursivo. Tais campos discursivos não constituem uma unidade familiar dada previamente, motivo pelo qual analisá-lo como discurso implica tomá-lo como um conjunto de dispersões, pois não resulta de um todo coerente. Neste sentido, não se trata de um questionamento dirigido à totalidade de um conjunto de pensamento – o pensamento pedagógico contemporâneo - tampouco se trata de um questionamento a algum sujeito em particular – alunos cujas entrevistas foram tomadas para análise. Entende-se que o aparato de possibilidades que concede ou não valor de verdade a campos discursivos variados pertence a um domínio cuja articulação é anterior à enunciação que o coloca. Trata-se, em suma, de analisar ditos de textos específicos, tendo como caminho metodológico a perspectiva que coloca em questão o fato de o sujeito ser a origem do discurso (Foucault, 1995b).

Pode-se dizer que, nos cursos de Licenciatura, os estudantes são instigados a conhecer o espaço escolar cada vez mais cedo durante a formação, e a ter o olhar curioso e atento às demandas da escola. Observa-se uma preocupação cada vez maior com as práticas de estágio docente que, além de serem possibilitadas ao longo do curso e não apenas no seu término, ganham um caráter investigativo, com uma forte vinculação à pesquisa. As tendências dos estudos feitos sobre formação docente caminham em direção a esta articulação, valorizando "o professor reflexivo e pesquisador de sua prática" (Pimenta, 2008, p. 25). A pesquisa tende a ser um elemento de grande importância para o campo educacional, pois faz duvidar das certezas e estimula a autoria, podendo "favorecer a construção de um conhecimento que procure explicar as contradições de nosso tempo" (Cunha, 2005, p. 48). É considerando os discursos dotados de valor de verdade na área da formação de professores na atualidade como fortemente fundamentados na articulação da docência com a pesquisa e a produção de conhecimento que esta análise se constitui.

As tensões entre teoria e prática se fazem presentes no campo da formação de professores especialmente desde as críticas de Donald Schön. O autor criticou os currículos de formação de professores, entre outros motivos, por estes relegarem uma importância menor à prática ao deixarem-na para o término dos cursos, e propôs incluí-la ao longo da formação docente, enfatizando um olhar investigativo para uma prática refletida, constituindo uma epistemologia da prática. Essa perspectiva é o alicerce da "reflexão sobre a reflexão na ação" que, posteriormente, abre caminho para que a pesquisa se configure como aliada do professor. As preocupações de Schön tornam-se um

campo fértil para a crítica e a análise dos mais variados problemas na área de formação de professores. É neste contexto que se origina o conceito de "professor pesquisador" (Pimenta, 2008, p.20).

A área de Didática e Formação de Professores, tal como pensada desde o ponto de vista crítico e progressista, implica uma reformulação do que é considerado conhecimento. O conhecimento a ser trabalhado em sala de aula deve considerar as experiências práticas dos alunos-professores, as histórias de vida, a construção da identidade docente, as suas reflexões e não deve apenas impor-lhes indiscriminadamente métodos de ensino e técnicas de como melhor ensinar. Essa tendência é visível na progressiva consideração dos saberes da experiência e no estatuto de verdade que a noção de professor reflexivo vem adquirindo na atualidade. Organizar as relações pedagógicas em torno do conhecimento que os alunos constroem sobre a docência, e em ato, supõe não só a relativização daqueles conteúdos historicamente considerados verdadeiros para a formação, mas a crença de que os conhecimentos não podem ser previamente definidos, à medida que são produzidos constantemente numa dada realidade. Essa é uma concepção democrática do espaço de formação docente, pois implica a inclusão do olhar de pesquisador no exercício da docência (Libâneo, 1985).

É neste sentido que Pimenta e Anastasiou (2005) defendem que, na formação de professores, é preciso considerar a importância de quatro tipos de saber: dos saberes das áreas de conhecimento, dos saberes pedagógicos, dos saberes didáticos e dos saberes da experiência do sujeito. A autora destaca a "importância da pesquisa sobre o ensino" quando se trata de estudar a formação de professores, pois é a prática de ensino que dará a configuração do saber docente. Tais saberes se dirigem às situações de ensino e com ela dialogam, pois são revistos em ato, são redirecionados nas situações concretas, transformando-as e criando outros saberes, configurando novamente os saberes docentes (Ibid., p.71). Portanto, podemos dizer que a inclusão dos saberes da experiência, dos saberes da prática, dos conhecimentos produzidos no ato pedagógico refletido é uma demanda dotada de valor de verdade na atualidade.

Tal discurso sobre a relação entre teoria e prática, ratificado pelo campo de saber da educação na atualidade, torna-se visível nos enunciados dos licenciandos da UFRGS. Isso ocorre em duas dimensões, intrinsecamente relacionadas: uma referente ao ato de ensinar – para ensinar melhor os nossos alunos é preciso relacionar a vivência deles com os conteúdos trabalhados na escola; e, outra, referente ao aprender a ser docente – para aprender a ser professor é preciso relacionar a teoria da universidade com a prática da escola.

Considerar a perspectiva de mundo dos alunos é uma demanda dotada de valor de verdade no campo da Educação, pelo menos, desde que Paulo Freire contribui com seus estudos sobre Educação Popular e de Jovens e Adultos (Freire, 2004). O licenciando entende que precisa, antes de qualquer coisa, pensar *que tipo de atividades eu posso fazer pra despertar o interesse deles [os alunos] ou pra que eles prestem atenção na aula, [...] sempre pensando bastante neles, como eles vão aprender.* É tendo em vista o valor de verdade atribuído ao clichê "partir da realidade do aluno", que afirmações como *sempre penso muito nisso, de como eles vão aprender, como é que eles vão pensar sobre aquilo que eu to querendo ensinar pra eles,* adquire relevância e status de ato pedagogicamente correto na contemporaneidade.

Articulado ao campo de saber da educação da atualidade, podemos afirmar que adquire visibilidade a compreensão de que, para ensinar melhor os alunos, é preciso relacionar a vivência deles com os conteúdos curriculares trabalhados. Relacionar a vivência dos alunos ao conteúdo trabalhado na escola é visto como um ato que

facilita a aprendizagem, como um ato positivo, adequado pedagogicamente. *Quando eu vejo, [...]o perfil de uma turma meio dispersa, eu tento planejar alguma coisa do mundo deles, coisas que motivem a participação é bem aceito[...].*

Importa destacar que a consideração da realidade do aluno na organização curricular propriamente dita, não está isenta dos efeitos de poder. Trabalhar com os conhecimentos dos alunos é também uma escolha político-pedagógica tanto quanto o é a escolha pelos conhecimentos historicamente acumulados desde uma perspectiva tradicional ou conteudista. Ambas implicam uma definição do que é conhecimento válido. Quando o licenciando afirma que é preciso ter uma prática educativa *que parta da realidade do aluno,* ao mesmo tempo em que questiona, ele restitui o seu saber em uma posição específica de poder. O licenciando restitui o seu lugar de poder-saber quando afirma que a professor não deve pensar: *sou o detentor do saber e os outros não sabem nada, [pois] o aluno também tem uma bagagem, um conhecimento que a gente pode trabalhar em conjunto.* Ele restitui um lugar de poder-saber porque a ele é dado o direito a tal afirmação e a ele é dada a responsabilidade de modificação curricular. Embora aquilo que é considerado conhecimento seja modificado desde a perspectiva freireana, a operação seletiva de um determinado tipo de conhecimento é a mesma. Este é o motivo pelo qual cabe perguntar se, quando esta operação seletiva de conhecimento é feita por um professor ou um gestor, ela dá conta dos saberes dos alunos. A operação de representação daquele saber (feita pelo professor) não distancia o saber daquele que é representado.

Numa outra dimensão, observa-se que é reincidente no discurso dos alunos a compreensão de que, para aprender a ser professor, é preciso relacionar a teoria da universidade com a prática da escola. *A pratica eu acho que [...] é muito importante, não vejo como você sairia da universidade, dizendo que pode dar uma aula se tu não fez aula prática e todo esse acompanhamento que a gente tem durante os estágios*. As oposições entre teoria e prática são visíveis e reincidentes no discurso dos alunos, bem como, a necessidade de relacioná-las. A possibilidade de discutir na universidade as experiências vivenciadas na escola tem grande importância para constituir a própria docência. Dividir essas experiências com *o professor orientador, os colegas mesmo que estão tendo a mesma vivencia que tu, as mesmas experiências,* possibilita que o licenciando *[vá] criando um método, de certa forma, [vá] tendo experiência mesmo.*

Pode-se dizer que a compreensão de que a prática deva ser o critério e o fim último do processo de conhecimento é compartilhada entre muitos estudiosos do campo da educação em geral, e da formação de professores em particular. Trata-se de uma concepção dialética do conhecimento, representada na tríade prática-teoria-prática, que é bastante influente no pensamento pedagógico contemporâneo. A conhecida frase de Lênin, que afirma que "a prática é o critério da verdade", tem grande incidência sobre essa concepção. Especialmente porque tal afirmação indica que "o processo de apreensão teórica da realidade encontra seu fio condutor (seu critério, portanto) no processo de transformação prática dessa mesma realidade" (Filho, 1986, p. 45).

O discurso dos licenciandos é primoroso em demonstrar a força que a concepção dialética de conhecimento tem no campo de saber da educação da atualidade. O futuro docente entende que é importante, para a aprendizagem de como ser professor, sua presença mais cedo na escola e afirma: *Eu acho que a gente acaba fazendo essa associação da teoria com a prática, mas de repente de mais cedo ter observações nas escolas, essas coisas assim [...] isso ajuda bastante.* Estar em contato com a escola é uma experiência dotada de valor de verdade no conjunto de experiências que ensinam a ser professor: *[...] essa pratica de, mesmo não sendo de dar aula, mas de tu observar*

desde cedo, torna-se importante porque *tu vai vendo que cada vez uma turma diferente é uma coisa [...], tu vai vendo que essas coisas variam e ai tu consegue formar uma critica daquilo que tu ta vendo ali.*

A relação entre o que é aprendido na escola (tradicionalmente considerada a dimensão prática) e o que é aprendido na universidade (tradicionalmente considerada a dimensão teórica) é condição para aprender a ser professor (o que transforma e qualifica a dimensão prática). É neste exercício dialético que aprendemos a docência, como sintetiza Vasconcellos (1992). Dito de outra forma: o licenciando aprende com a prática, mas ele vai até a escola com um determinado aporte teórico prévio, que lhe fornece condições de ver e dizer algo daquela prática de outra forma, o que qualifica a sua tarefa docente de transformação da realidade. Desde esta perspectiva, a relação prática-teoria-prática fundamenta o trabalho docente, pois fortalece o propósito educativo.

Cabe aqui problematizar, no sentido foucaultiano - como um problema para o pensamento – tal concepção. Se a prática social é a fonte do conhecimento, e se a teoria deve estar a serviço de uma ação transformadora da realidade, concordamos que a prática é o fim último do processo de conhecimento. Mas, se a transformação da realidade, da prática é o que motiva os estudos teóricos, os quais devem ser delas provenientes, como e onde nos posicionamos nestas relações de poder-saber? Sob que condições de luz e de linguagem alguém faz a apreensão teórica da realidade, daquilo que chamamos de prática? Qual realidade? Quantas leituras são possíveis? Em que posições de poder se situam os sujeitos que, a partir dessa apreensão, se colocam a serviço de uma ação transformadora? Parece necessário questionar sobre a legitimidade da ação desses sujeitos, bem como, sobre os fundamentos da relação prática-teoria-prática.

Frente à complexidade das relações de poder-saber estabelecidas na sociedade torna-se difícil aceitar um critério universalmente válido, que defina a verdade de um discurso, em detrimento de outros. A verdade não está dada a priori, ela é constituída em meio às lutas pelo poder de verdade de diferentes discursos, fazendo com que ela possa ser vista e dita de muitas formas. Isso possibilita que o método tecnicista, por exemplo, seja referendado e elogiado por alguns, e seja julgado e condenado por outros, além de não ser questão para muitos. A verdade adquire diversas nuances, pois se configura de maneira específica para cada sujeito particular, pela forma como cada indivíduo assujeita-se a ela. Desta forma, os discursos adquirem valor de verdade, são dotados de valor, motivo pelo qual não existe um discurso falso ou verdadeiro em essência. Tais discursos dependem da posição dos emissores, portanto, são parciais, localizados e datados. É em função disso que não existe uma posição privilegiada que autorize uma explicação total ou definitiva (Uberti, 2011).

Considerando a concepção de conhecimento ratificada pelo discurso da formação de professores, qual seja, uma concepção dialética, é possível fazer mais alguns questionamentos. Se a possibilidade de transformação da realidade (a prática) é o critério usado para definir se uma proposição científica (os conhecimentos teóricos) é verdadeira, o critério para estabelecer a validade de um discurso depende, necessariamente, do que advém da prática. No entanto, se a possibilidade de transformação da realidade está previamente definida (e está, porque sempre há intencionalidade no trabalho docente), o critério da verdade não está na prática, mas naquilo que o discurso crítico sobre a formação de professores acredita ser essa transformação. Será que a prática social é o critério da verdade, ou o critério da verdade é definido pelo que a o discurso crítico e progressista acredita ser uma prática social legítima?

Como podemos observar, a concepção dialética do conhecimento é passível de problematizações – como todas as outras, aliás. Pode-se dizer que a relação entre as dimensões de teoria e de prática restabelece a supremacia de uma dimensão sobre outra, pois estão opostas binariamente (Heidegger, 1991). O problema desta forma de pensamento binário é que, ao dar preponderância aos dois termos das oposições, por este motivo, ele possibilita apenas a escolha de um ou outro, disto ou daquilo (Derrida e Roudinesco, 2004). Na concepção dialética, a teoria opõe-se à prática. A prática está de um lado; a teoria, de outro. Esta forma de pensamento binário dá primazia a um dos termos das oposições, e esta primazia situa-o como o referente primeiro, como o modelo. O problema que se coloca para o pensamento é que isso seria o avesso da proposta dialética. Mas esta já seria outra conversa...

Entendo que o exercício da docência, seja ele em qualquer nível de ensino, não nos permita esconder ou negligenciar o comprometimento ético-político que temos como professores e intelectuais da educação. Há muito tempo bradamos a impossibilidade de uma postura de neutralidade na prática pedagógica, no entanto, não fizemos indicações equivalentes quanto ao comprometimento com certos campos de saber dotados de valor de verdade. Não se trata simplesmente de indicar filiações, mas reconhecer que, se a prática pedagógica implica um objetivo intencional, mesmo que não o cumpra plenamente, torna-se preciso reconhecer em que formas de saber e forças de poder estamos enredados. Pensar na forma pela qual o professor almeja alcançar os seus objetivos educacionais torna-se uma tarefa de grande importância – não apenas para buscar garantias do resultado final da intervenção pedagógica. O fato é que a prática pedagógica age sobre a ação dos outros, algo está sendo posto em ação na formação de subjetividades, portanto, parece inegável a necessidade de pensar sobre o que está em pauta neste exercício de constituição de sujeitos (Foucault, 1995a). Mais do que indicar modalidades certas ou erradas de organização curricular para a formação de professores, trata-se de atentar para a necessidade de refletir em conjunto, antes de qualquer coisa, como uma responsabilidade ética.

Referências

CUNHA, M. I. (2005). As políticas públicas de avaliação e docência. Impactos e repercussões. In: CUNHA, M. I. (Org.) *Formatos avaliativos e concepção da docência*. São Paulo: Autores Associados. p. 5-48.

DERRIDA, J. ; ROUDINESCO, E. (2004). Políticas da diferença. In: _____. *De que amanhã...* Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FILHO, A. G (1986). Contra o socialismo legalista. *Revista Práxis*. Porto Alegre: Editora Tchê!, V.4, p. 37-53, out.

FOUCAULT, M. (1995a). O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L., RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 231-249.

FOUCAULT, M. (1995b). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.

FOUCAULT, M. (1999). Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal. p. 1-14.

FREIRE, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Vozes.

HEIDEGGER, M. (1991). Sobre o "Humanismo". In: HEIDEGGER, M. *Carta sobre o Humanismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes. p. 1-47.

LIBÂNEO, J. C. (1985). *Democratização da Escola Pública* - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola.

PIMENTA, S. G. (2008). Professor reflexivo, construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil:* gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez editora.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. (2005). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de formação*: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos nº 9, dezembro, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. (1992). Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista deEducação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

UBERTI, L. (2011). *Escola Cidadã*: dos perigos de sujeição à verdade. Jaguarão/RS: Fundação Universidade Federal do Pampa. 292p.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO: A DIDÁTICA E AS PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR – LEITOR (ESTUDO EXPLORATÓRIO)

VIEIRA[1], M C T

[1]Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Email: mctvieira52@gmail.com

Resumo

Entende-se que a forma como a leitura é trabalhada nos cursos de formação de professores já estabelece uma relação com a leitura profissional e/ou social. Propôs-se conhecer as condições e a compreensão de leitura de alunos em processo de formação profissional, de licenciaturas diversas, quando em interação com diferentes gêneros textuais. Mais especificamente, neste trabalho, entre outros objetivos, pretende-se **averiguar** o papel do curso de formação inicial de professores, enquanto possibilitador de práticas de letramento diversas e **refletir**, a partir do ponto de vista dos bibliotecários, o papel das bibliotecas universitárias no processo de constituição do professor-leitor. **A relevância do trabalho está em discutir a repercussão das práticas de leitura na formação e desenvolvimento do professor-leitor.** O estudo ocorreu em uma instituição particular, confessional. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas com professores do curso de formação de professores e bibliotecários. A análise e discussão dos resultados evidenciam que os professores formadores por serem leitores possuem uma concepção de leitura e de leitor desenvolvida pela prática de leitores que são, no entanto, parecem não perceber a necessidade de ensinar a interpretar o texto, isto é, ensinar a conhecer e a desenvolver estratégias de compreensão em leitura. Conhecer as estratégias, entretanto, não é suficiente; é preciso utilizá-las conscientemente, apropriar-se dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora, desenvolvê-las e/ou aperfeiçoá-las. É um processo interno, que deve ser ensinado para que o aluno tenha a possibilidade de recriar, criticamente, os significados que a escola enfatiza. A didática, as práticas de leitura, uso da biblioteca, na formação e desenvolvimento do professor-leitor repercutem na compreensão de textos

que circulam socialmente, permitindo ao professor-leitor assumir uma posição crítica frente a eles e ter domínio de instrumentos que possibilitam a formação de novos leitores.

Palavras-chave: Formação do professor-leitor; Didática e as práticas de letramento; Estratégias de compreensão leitora e Biblioteca.

INTRODUÇÃO

Entendemos que os cursos de formação inicial de professores devem favorecer situações variadas de leitura aos graduandos de licenciatura de forma a tornarem-se leitores competentes, e, por conseguinte, professores de leitura capazes de desenvolver essa competência em seus alunos. Segundo Foucambert (1997) formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação de novos leitores.

Poucas pesquisas sobre leitura, entretanto, levam em conta a especificidade dos universitários e/ou licenciados que, apesar de resistirem a todos os mecanismos de seleção, aumentam o índice dos que não sabem, não gostam e não querem ler.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, a Associação Brasileira de Leitura - COLE e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE documentaram produções de programas de pós-graduação, destacando a urgência de conhecimentos na formação de leitores autônomos no ensino superior.

Vivemos em uma sociedade de cultura letrada. O sujeito que não tem domínio dessa cultura não se constitui, totalmente, como sujeito. Não só o analfabeto, como o alfabeto funcional, não conseguem transformar o conteúdo da leitura de um texto escrito em uma apropriação autônoma.

Os estudos realizados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (2012) mostram, entre outros aspectos, o efeito da escolaridade no alfabetismo. O ganho em termos de anos de estudo não tem correspondido, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo. Comparando a primeira medida do INAF Brasil em 2001-2002 com o levantamento realizado em 2011, apenas no primeiro segmento do ensino

fundamental observa-se ganhos em relação à aprendizagem ao longo da década. Provavelmente esse avanço tenha ocorrido porque as pessoas conseguiram ficar mais tempo na escola (pelo menos até o 4ª ou 5º ano), devido ao acesso a programas educativos não escolares com alguma eficácia ou ainda, por encontrarem mais oportunidades para exercer e desenvolver suas habilidades. Nos demais graus de escolaridade diminui o percentual de pessoas que atingem o nível pleno de habilidades, esperado para o final do ensino fundamental II. O efeito da diminuição das habilidades adquiridas ao longo da escolaridade básica se reflete também no nível superior. Nesse grupo, mantêm-se a tendência observada anteriormente: cresce a proporção de brasileiros que chega ao ensino superior, mas reduz-se o desempenho médio do grupo, 38% dessas pessoas não dominam plenamente as habilidades de leitura.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (2009) evidenciou que a média do Brasil subiu 33 pontos entre 2000 e 2009. Apesar desse resultado, entre os 20 mil alunos brasileiros que fizeram as provas de leitura, ciências e matemática, mais da metade deles fica sempre com a nota mais baixa, o nível 1. Esse nível significa que, em leitura, nossos jovens são capazes, apenas, de encontrar informações explícitas nos textos; em matemática, não conseguem ir além dos problemas mais básicos; e, em ciências, entendem apenas o óbvio e apresentam enormes dificuldades para manejar conceitos científicos básicos. Na avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE não tirariam proveito de uma educação mais avançada.

Esses resultados impedem e excluem boa parte de nossos jovens de participar ativamente da sociedade que privilegia a educação formal, comprometendo seu desempenho frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã. Nessa direção Sacristam (2007: 92) expressa que o valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade é condição de cidadania e inclusão social, pois ler ou não ler, muito ou pouco são aspectos que, em nossa hierarquia de valores, distingue passivamente as pessoas e a sociedade.

Entende-se que somente começando pela base do processo educacional, na formação inicial de professores, poder-se-á fazer do futuro leitor, um leitor que compreende os textos que circulam socialmente e, ao compreendê-los, poderá assumir uma posição crítica frente a eles.

É imprescindível que o professor formador, além de possuir conhecimentos sobre o processo de leitura, seja um leitor competente, atuando como um modelo para seus alunos. O professor no diálogo leitor-texto-autor/contexto é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler (Freire, 1994:

20), produzir sentido e não reproduzir os sentidos protocolados (Silva, 2005: 42). O objetivo último de todo o mestre é transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem; é tornar-se desnecessário (Pozo, 2002: 273), disponibilizando-lhe estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto. (Solé, 1998)

Entendemos a leitura como produção de sentidos que se efetua através de um processo de interação entre interlocutores; que se constituem na/pela linguagem. Nesse processo, acredita-se que são múltiplos os sentidos produzidos pelo leitor, que não apenas aqueles pensados pelo autor do texto, sendo estes constituídos na negociação entre esses interlocutores (Koch & Elias, 2006) e Kleimann (2000) e (2002).

METODOLOGIA

O estudo ocorreu numa instituição particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente pela formação e atualização de educadores em todos os níveis de ensino em nosso país. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas com dez professores do curso de formação de professores e quatro bibliotecários, os coordenadores das bibliotecas dos três campi da instituição estudada. As entrevistas foram realizadas, individualmente, no próprio campus universitário e gravadas em MP3 para o registro em áudio. Respeitou-se a Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº196.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dez professores, entrevistados, lecionam na universidade há trinta e cinco (35) anos, em média, e com a finalidade de aprofundar os estudos na área de Educação seis professores fizeram o curso de Pedagogia; sendo que dois desses seis fizeram, também, respectivamente, o curso de Psicologia e de Enfermagem. Os demais professores fizeram: Filosofia (um), Letras (um), Serviço Social (um) e Psicologia (um). Todos fizeram Mestrado e o Doutorado na área de Educação. A atualização profissional é constante e se dá por meio de leituras gerais e especializadas, na preparação dos programas de disciplinas de Graduação e/ou Especialização, na elaboração de pesquisas, participação

em congressos, na escritura de artigos, livros e/ou capítulo de livros

A biblioteca é definida pelos professores como acervo da cultura humana, utilizada no planejamento de ensino e sugerida aos alunos na procura de material escrito. No entanto, quase todos os professores disponibilizam no xérox da instituição pastas com capítulos, parte de capítulos e artigos para os alunos. Os entrevistados entendem a necessidade de preparar os alunos para o uso da biblioteca, mas, esta, por sua vez, precisa ser acolhedora quer no espaço físico como no atendimento. Segundo (Antony[1]) os professores precisam desenvolver práticas que articulem a biblioteca às aulas ministradas.

Os professores (Antony, Any, Kaká e Solange) definem a leitura como um "diálogo" entre o autor, o texto, leitor e contexto. Nessa interação o significado do texto não está pronto ele só se constitui na interação entre o autor, leitor e contexto. Esta é a relação que faz o ser humano se constituir como sujeito por meio da leitura.

Nessa direção o professor Antony diz que o professor e o aluno podem ter interpretações diferenciadas e têm o direito de dizer as suas maneiras de ver o texto, e é, assim, que acontece o diálogo entre professor e aluno na interação pela linguagem.

Através da interpretação que o aluno dá ás informações de um texto o professor vai percebendo o contexto de onde o aluno vem, o que ele traz como valores. O professor tem que pensar em como fazer a mediação dos valores, não para dizer esse valor é o certo aquele é errado, mas como as pessoas pensam e porque as pessoas pensam dessa maneira, o conhecimento dos alunos só acontece nessa medida. É um crescimento mais lento, mas é um crescimento mais participado, as pessoas vão se tornando mais sujeitos. (ANTONY)

Ser leitor, para os professores, não só decifrar palavras é necessário incorporar informações articulando-as aos conhecimentos prévios, de forma, a construir concepções de Mundo, Homem e Conhecimento de maneira crítica, autônoma e significativa**. (ANTONY, ANY, HELENA, LUCY, MARY e SOLANGE)**

Os professores informaram ter possibilitado diferentes experiências de leitura a seus alunos**. Paula** diz dar orientações de leitura como - questões de estudo sobre o texto a ser lido em casa - de forma que os alunos fiquem orientados nos pontos que interessam á disciplina para discutir em classe. Em algumas situações, quando se lembra, faz um levantamento de expectativas em relação ao texto e antecipação do tema, idéia principal, etc. **Any e Mary**

buscam por todos os meios – aulas expositivas, dialogadas, elaboração de resenhas e seminários - pôr o aluno, em diálogo, com textos de diferentes autores e de diferentes propostas teóricas. Entendem que a aproximação do aluno com diferentes tipos de texto ajuda na elaboração do texto escrito acadêmico; um texto "descontaminado da linguagem oral" (ANY). **Helena, Audry e Lucy** informaram que sempre foi muito difícil contar com uma leitura espontânea, livre, autodeterminada dos alunos, Diante da não leitura por parte do aluno duas professoras fazem uso de diferentes procedimentos na tentativa de "mediar à situação". A professora ***(*Audry)** prepara uma síntese e apresenta em classe, de modo que alunos que leram e os que não leram tenham do ponto de vista dela, os pontos principais do texto. A professora **(Helena)** "pega o texto indicado para ler e vai comentando o texto em sala de aula, vai puxando, perguntando

Entende-se que o papel do professor no diálogo/interação: leitor-texto-autor-contexto é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe textos adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento e estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto.

Conhecer as estratégias - tipos de procedimentos que nos levam à obtenção de uma meta, entretanto, não se prescrevem totalmente e não estão vinculados a um tipo de conteúdo ou texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura (SOLÉ, 1998) - não é suficiente; é preciso utilizá-las conscientemente, isto é, apropriar-se dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora, desenvolvê-los e/ou aperfeiçoá-los. O aluno necessita compreender o que está fazendo e por que está fazendo, o que por sua vez exigirá uma reflexão consciente, um metaconhecimento. (POZO, 2002). É um processo interno, que precisa ser ensinado.

Dos quatro bibliotecários entrevistados, dois fizeram ensino fundamental e médio em escola pública e optaram pelo curso de Biblioteconomia por ser a opção profissional mais econômica e de baixa concorrência. Os dois outros bibliotecários cursaram o ensino fundamental e médio em escolas particulares e o curso de Biblioteconomia foi a segunda formação, pois um já era jornalista e outro era formado em ciências sociais. A segunda formação veio em função das oportunidades de trabalho recebidas pela instituição pesquisada. Trabalham na instituição, em média, há dezoito (18) anos. Dizem fazer cursos breves, conversam com os colegas, trocam ideias, experiências e participam de eventos para se manterem atualizados. Pretendem fazer algo mais teórico como um Mestrado ou Especialização na

área. Para eles a informação é a força motriz da biblioteconomia; sentem-se gerenciadores de informações isto é, são intermediários entre as informações disponíveis na biblioteca e o usuário final.

Os bibliotecários definem a leitura como uma forma de adquirir conhecimento no sentido mais amplo possível; conhecimento técnico, profissional, interpessoal, conhecimento de uma particular área do saber e autoconhecimento e leitor como aquele que gosta de ler, e sabe buscar informação de acordo com os seus objetivos em livros, periódicos, internet, etc. para diversão, informação, conhecimento teórico e/ou técnico.

No que se referem às contribuições da biblioteca na formação do leitor os bibliotecários entendem que os pais e depois as bibliotecas infantis e infanto-juvenis são os que desenvolvem, num primeiro momento, o gosto e o hábito pela leitura. As crianças precisam perceber que ler não é chato, mas sim algo agradável, prazeroso com histórias para serem lidas e contadas. Quanto às contribuições da biblioteca universitária na formação professor-leitor o professor formador precisa trabalhar em conjunto com os bibliotecários no planejamento curricular de sua disciplina

O professor universitário não é um usuário efetivo dos recursos da biblioteca, “somente alguns professores o fazem com paixão gostam muito da carreira e continuam se atualizando, sabendo que o conhecimento que ele tem não é suficiente” **(ANTONIO).** Na mesma direção Agnelo nos diz:

> Tem uma minoria de professores que utilizam todos os recursos da biblioteca. Dá a impressão que todos utilizam, mas se quantificarmos quantos professores tem na universidade e quantos vêm à biblioteca no dia a dia, realmente são bem poucos. (...) Os recursos da biblioteca não são só livros, muitas vezes é “treinar” orientar o aluno no portal de Periódicos da Capes. Muitos alunos dizem “estou no ultimo ano e só agora sei que existe esse recurso. Se soubesse antes teria ganhado uns seis meses na minha pesquisa”. Acredito que se os professores frequentassem a biblioteca saberiam desse recurso e orientariam os alunos. **(AGNELO)**

Os bibliotecários pensam que deve haver uma ação conjunta entre o bibliotecário e o professor. A biblioteca deve atualizar seu acervo, informar e disponibilizar a professores e alunos o que tem. O professor por sua vez deve pedir a contribuição do bibliotecário na ajuda a seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se averiguar o papel do curso de formação inicial de professores, enquanto possibilitador de práticas de letramento diversas. Percebeu-se que a forma como a leitura é trabalhada nos cursos de formação de professores já estabelece uma relação, uma repercussão na leitura profissional e/ou social.

Os resultados evidenciam que os professores formadores por serem leitores possuem uma concepção de leitura desenvolvida pela prática de leitores que são. De forma geral entendem a leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos e o leitor como alguém que incorpora informações articulando-as aos seus conhecimentos prévios, entretanto, pouco elaboram em termos de práticas formativas de leitura - mediação leitora. O professor no diálogo/interação: leitor-texto-autor/contexto é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe textos adequados e estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto.

Ao refletir, a partir do ponto de vista dos bibliotecários, o papel das bibliotecas universitárias no processo de constituição do professor-leitor, percebeu-se que professor universitário e/ou professor formador de novos professores não é um usuário efetivo dos recursos da biblioteca, somente alguns professores o fazem com paixão. Pensam que deve haver uma ação conjunta entre bibliotecários e professores no sentido de favorecer o uso da biblioteca e da leitura.

Conclui-se que professores e bibliotecários precisam trabalhar de forma conjunta no uso da biblioteca pelos alunos. Os professores, provavelmente, precisarão de uma orientação quanto á compreensão textual, as abordagens cognitivas do processamento textual para melhor entendimento dos processos envolvidos em uma leitura, em especial as estratégias metacognitivas utilizadas pelo leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil.(2009) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm> Acesso em 07/12/2010.

Brasil. (2012) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF.* Disponível em: <http://www.inep.gov.br/nacional//INAF/resultados.htm> Acesso em 05/05/2013.

Foucambert, J. (1997) *A criança, o professor e a leitura***.** Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, P.(1994) *A importância do ato de ler.* 29. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época) Nº 13.

Kleiman, A. (2000) *Oficina de leitura: teoria e prática.* Campinas, SP: Pontes.

_____.(2002) *Aspectos cognitivos da leitura***.** Campinas, SP: Pontes.

Koch, I. V & Elias, V.M. (2006) *Ler e compreender os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto.

Pozo, J I.(2002) *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem***.**Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Sacristam, J. G.(2007) *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação.* Tradução V. Campos. Porto Alegre: Artmed.

Silva, E . T.(2005) *Leitura na escola e na biblioteca.* Campinas: Papirus.

Solé, I. (1998) *Estratégias de leitura.* Tradução: Cláudia Schilling. (6ª Ed.) Porto Alegre: Artmed.

Notas:

1. Os nomes dos professores entrevistados são fictícios.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM AUTORES CLÁSSICOS DA EDUCAÇÃO

Pereira, E. M. A.[1]; Wassem, J.[2]

[1]Universidade Estadual de Campinas, Brasil
[2]Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Email: eaguiar@unicamp.br; joywassem@gmail.com

RESUMO

O trabalho apresenta dados de pesquisa desenvolvida sobre uma experiência pedagógica desenvolvida com alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação/Unicamp, durante o ano acadêmico de 2013. A experiência foi desenvolvida dentro da disciplina Escola e Currículo, no formato de seminário com discussão coordenada sobre as ideias dos autores, a vinculação destas com o tempo histórico, a influência das ideias no pensamento educacional contemporâneo, a visão dos sujeitos sobre as ideias no seu cotidiano escolar. As obras escolhidas abrangeram autores nacionais e internacionais. Para analisarmos o alcance da formação cultural proporcionado pela experiência de trabalhar com os autores clássicos na educação contemporânea, levantamos, por meio de questionário, as percepções dos alunos/sujeitos sobre o valor do estudo tanto para sua formação cultural, como para sua atuação docente. Os resultados permitem afirmar que, na visão deste grupo de sujeitos, a experiência alcançou seus objetivos e foi um fator diferencial na formação pedagógico-cultural destes. Acreditam que esta favoreceu uma base sólida para ações pedagógicas e, surpreendentemente, com compromissos sociais mais embasados. Permitiu-lhes reconhecer as influências dessas ideias no âmbito da educação brasileira e a definirem quais entendiam ser as ideias mais adequadas para o atual contexto social, cultural e educacional em que vivem.

Palavras-chave: formação de professores, formação cultural, pedagogia, autores clássicos.

1 Introdução

Os professores da educação básica brasileira geralmente recebem uma formação educacional em cursos de pedagogia que os habilita para ações pedagógicas embasadas em uma visão técnica. Como consequência, poucos percebem a relação de suas áreas de conhecimento com as questões mais amplas da educação, do conhecimento, da sociedade e da cultura.

A ênfase curricular em uma formação geral mais cultural não é nova no contexto da graduação em países desenvolvidos, no entanto, no Brasil ainda são poucos os currículos de graduação que abordam a dimensão cultural.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Notadamente na contemporaneidade a ênfase em uma formação geral e cultural tem sido apontada como uma das contribuições mais valorosas que a universidade pode fazer para o bem do aluno, do profissional e da sociedade em geral e é vista como essencial para uma sociedade democrática e justa (Pereira, 2010).

A educação geral é uma abordagem de formação que tem como propósito dar condições ao estudante de ultrapassar o mero acesso à informação e possibilitar a apropriação efetiva de conhecimentos, o que, consequentemente, favorece o desenvolvimento de uma visão crítica e de uma sólida formação teórica ao longo da vida profissional e pessoal. Esse conhecimento tem o potencial de dar fundamentos à ação docente empreendida nas escolas. Nesse cenário, procuramos desenvolver com os alunos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação, da Unicamp, no ano de 2013, uma ênfase curricular cultural por meio do trabalho de leitura, discussão e reflexão sobre alguns dos autores clássicos da educação. O objetivo foi o de conhecer, trabalhar e refletir as grandes ideias pedagógicas e educacionais que os autores clássicos trouxeram para o seu tempo histórico e como elas se aplicam ao contexto atual da educação brasileira. O entendimento de que essas ideias têm valor para o conhecimento educacional dos atuais professores é o da própria definição do que é um autor clássico. Para Calvino (1998), autor clássico é aquele que tem o que contribuir em todos os tempos, isto é, suas ideias e contribuições ultrapassam o tempo para o qual foi escrito. Gasparim (1997, p. 40) afirma que "um clássico ultrapassa seu tempo e representa fonte inesgotável de conhecimentos". São leituras que se tornam conhecimentos permanentes e, mesmo em uma releitura, há descoberta de novos saberes. Para o autor, "retornando aos clássicos, progredimos intelectualmente" (1997, p. 40).

A ideia de usar os clássicos para uma formação geral e cultural nesta experiência foi a de que estes, longe de ancorarem seus leitores na repetição das mesmas coisas, os capacitam a um trabalho pedagógico de maior significado social. Os clássicos e obras estudados foram: Hannah Arendt - *A Crise na Educação*; John Dewey - *Experiência e Educação*; Carl Rogers - *Liberdade para Aprender;* Célestin Freinet - *Educação pelo Trabalho*; Friedrich Froebel - *A Educação do Homem*; Paulo Freire - *Pedagogia do Oprimido*; Michel Foucault - *Foucault e a Educação.* Neste trabalho, relataremos a pesquisa desenvolvida com os alunos com o objetivo de reconhecer a avaliação que faziam sobre o conhecimento adquirido para a sua formação como educadores e como indivíduo.

2 Os clássicos e sua importância no currículo de formação cultural de professores

O entendimento sobre a necessidade de uma formação cultural data do início da instituição universidade, na idade média, com o currículo organizado pelo *trivium* e o *quadrivium*. A partir daí essa ênfase de formação sempre esteve presente em grande parte das universidades do mundo anglo-saxão. Hoje, essa ênfase tem sido debatida com mais intensidade e está mais considerada na estruturação curricular das universidades tanto do mundo ocidental como do mundo oriental (Pereira, 2010). Nesse cenário, muitas universidades em todo o mundo têm procurado oferecê-la das mais diversas formas e composição. Peterson (2012) apresenta que países desenvolvidos ou em desenvolvimento, estão revitalizando a formação geral e cultural em seus currículos de graduação como em Hong Kong, Singapura, Austrália, Suécia, Japão, Rússia, Bangladesh, Polônia, África do Sul e Turquia, além de países da Europa Central. Da mesma forma, Tobino (2010) analisa o currículo de universidades de países da América Latina que, desde o início deste novo século, estão dando ênfase à formação geral e cultural.

Os objetivos que embasam um currículo de formação geral e cultural caracterizam-se por desenvolverem nos estudantes o senso de responsabilidade social e o desafio de trabalharem com importantes questões da realidade atual.

O termo formação geral é utilizado para informar o entendimento sobre a parte comum do currículo oferecida a todos os estudantes como aspecto prévio e primordial do desenvolvimento intelectual que os prepara para ações cívicas e para a aquisição das competências profissionais. Os objetivos dessa formação permanecem sempre os mesmos, embora as atividades dos currículos se alterem para responder aos requisitos do tempo em que a educação está em processo (Ferri, 2010).

As instituições universitárias que organizam seus currículos de formação geral por meio do estudo dos clássicos entendem que a leitura de obras que pensaram as grandes questões do mundo é um meio de fazer os estudantes adquirirem autonomia de pensamento, terem opiniões embasadas e se conduzirem por argumentos bem fundamentados (Pereira, 2010). Ao analisar a importância do conhecimento dos clássicos, Nussbaum (1997) afirma que esta não está em supostas lições imortais ou morais, mas na profundidade e na diversidade das ideias que permite ao indivíduo exercitar o espírito crítico com liberdade e profundidade de conhecimentos diante das questões do cotidiano e, para cada nova situação, encontrar uma nova resposta.

Ítalo Calvino, no seu livro “Por que ler os clássicos” (1998, p. 10), diz que estes “são conhecimentos formativos que favorecem embasamento para as experiências e fornecem escalas de valores, paradigmas de beleza, coisas que continuam a valer sempre”.

A análise histórica da ênfase em formação geral nos demonstra que se preservaram, ao longo do tempo, os princípios básicos dos estudos que a compõem: encorajar a participação do indivíduo na vida social como um homem livre, instruído e culto; fundamentar-se em conteúdos que libertem o homem de opiniões pré-concebidas e de ideologias; ultrapassar as visões estreitas oferecidas por ênfases curriculares tecnicistas e pragmatistas; conduzir uma vida auto examinada que, segundo Sócrates, é a única digna de um homem livre; possuir liberdade interior favorecida pelo conhecimento amplo e cultural, para usar a liberdade exterior necessária e característica de países democráticos.

3 Desenvolvimento da Experiência

Na disciplina “Escola e Currículo”, há mais de uma década, é desenvolvido um trabalho com a leitura, discussão e reflexão sobre algumas obras clássicas de educação, escolhidas conjuntamente com os alunos. Neste trabalho, apresentamos os dados levantados e analisados da experiência com os alunos do ano de 2013. O objetivo da experiência foi o de favorecer uma formação cultural como base de uma formação geral e de pensamento conceitual. Para tanto, durante um semestre foram realizados, pelos alunos, seminários de autores escolhidos por eles a partir de uma lista pré-selecionada. Para a apresentação do seminário os alunos deveriam abordar os seguintes aspectos: contexto histórico do autor nos aspectos econômicos, cultural, social e educacional; biografia do autor e suas principais influências teóricas; análise da obra escolhida; influência do autor e de suas ideias em seu tempo e em outros autores; a bio-bibliografia do autor, isto é, a relação das suas obras com sua biografia; influência das suas ideias pedagógicas no contexto atual da educação brasileira; contribuição da leitura para o entendimento da educação do século XXI; contribuição do autor para o cotidiano escolar.

4 A Pesquisa e a Análise de Dados

O instrumento de pesquisa foi um questionário com questões abertas e fechadas voltadas para conhecer a visão dos alunos sobre a contribuição da leitura, reflexão e trabalho dos autores clássicos e levantar a contribuição específica desse conhecimento para a sua atuação como docente. O levantamento atingiu a totalidade dos 35 alunos que passaram pela experiência.

Para a análise das respostas das questões abertas utilizamos a análise de conteúdo, conforme Bardin (2004, p. 27). Esta análise busca conhecer o conjunto das declarações dos sujeitos em relação ao fenômeno pesquisado. É uma metodologia de análise por meio da descrição sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Para a autora, a análise de conteúdo "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações" quando se deseja conhecer o conjunto das intenções expressas por meio das falas próprias de cada sujeito.

A primeira questão buscou levantar qual o significado, para os alunos, do conhecimento desses autores clássicos. As respostas foram agrupadas em 04 categorias, conforme gráfico a seguir.

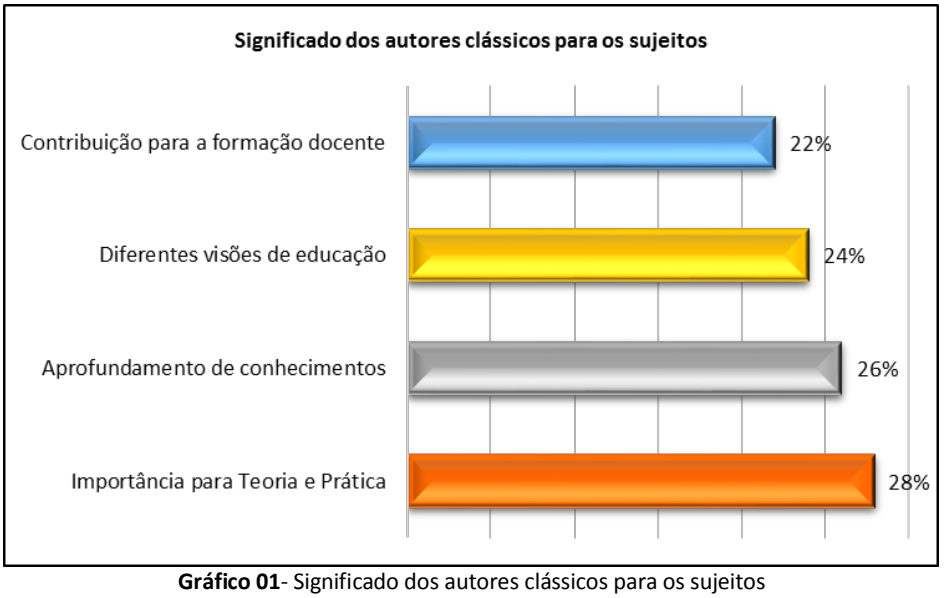


Gráfico 01- Significado dos autores clássicos para os sujeitos
Fonte: Elaborado pelas autoras

Na categoria **Importância para Teoria e Prática,** foram agrupadas as respostas que relacionavam a leitura dos clássicos a: aquisição de conhecimentos para a atuação docente; ganho de fundamentos teóricos; reflexões que favorecem ações pedagógicas. As respostas mencionaram que conhecer os autores clássicos lhes possibilitou o aprimoramento teórico e prático, em especial, a aquisição e aprofundamento de novos conhecimentos e consequente melhoria e reflexão da prática. Apontaram que este conhecimento se refletiu significativamente na atuação em sala de aula e nas práticas escolares. As falas abaixo exemplificam esta percepção.

> *Confesso que de início quando soube que iríamos trabalhar com os clássicos, não gostei muito da ideia – pensei que veria muita coisa distante da realidade, como se fossem coisas inaplicáveis. Mas me surpreendi. Mesmo estudando autores que pensaram há muito tempo, foi possível pensar muito do presente e estabelecer conexões. Acredito que foi um*

> *trabalho muito importante, e que poderá sim permear muito da minha futura prática* (Questionário 08).
>
> *Foi uma experiência cultural que agrega elementos e conhecimento para minha atuação* (Questionário 11).

A segunda categoria: **Aprofundamento de conhecimentos** abrangeu respostas que afirmaram: a importância das leituras dos clássicos como aprofundamento dos conhecimentos prévios; importância de rever os autores. Elencamos uma fala que contempla essa categoria:

> *Os autores clássicos são importantes para a área da educação, pois questiona muito o tempo histórico e o atual, fazendo um contraponto em que mudar, e os métodos que ainda são utilizados e eficazes no ensino* (Questionário 21).

Na terceira categoria: **Diferentes visões de Educação** destacam-se respostas pautadas: na possibilidade do contato com diferentes abordagens no campo da educação; pensar diferentes formas de ver o homem, a educação, o aluno e o professor; visualizar as diferentes contribuições à educação; repensar os modelos existentes.

> *Ajudou-me a pensar melhor as visões de homem, educação, aluno e professor e, por conseguinte a repensar os modelos de educação que defendo* (Questionário 12).

Na quarta categoria: **Contribuição para a formação docente** encontramos respostas relacionadas ao: aprimoramento da formação docente; conhecimento adquirido a partir das obras estudadas; fundamentos e reflexões que dão suporte às ações.

> *Poder aprender, conhecer e aprofundar o conhecimento desses clássicos nesta disciplina me ajudou ainda mais a me formar como educadora e pensar na minha atuação em sala* (Questionário 23).

Em síntese, podemos dizer que a questão sobre "o que significou para os alunos conhecer alguns dos autores clássicos da área da educação" nos mostrou que todos consideraram positivo conhecer e discutir com mais profundidade tais ideias pedagógicas. Não obtivemos resposta negativa nesta questão e nem observação contra esta atividade. Pelo contrário, os alunos defenderam a sua continuidade como um aspecto que proporciona relação com outras disciplinas que trabalham de forma tangencial as ideias dos grandes clássicos da educação. Percebemos também que os clássicos, para a maioria, levaram a uma reflexão a respeito de seu fazer pedagógico, de seu lugar na sociedade e despertou uma consciência mais crítica. Observamos ainda a importância dos clássicos para o esclarecimento de questões a respeito da educação e que os alunos se sentiram mais seguros em apresentar argumentos pedagógicos após conhecê-los. O mais importante foi perceber que, para os alunos, os autores continuam atuais, ultrapassando seu tempo histórico.

Foi solicitado aos alunos que assinalassem, em uma grade de alternativas, as mais ligadas ao seu aprendizado nessa experiência. A alternativa mais apontada foi a de que a experiência com a leitura dos clássicos "despertou interesse em conhecê-los melhor" seguida da alternativa "Foi muito relevante como conhecimento cultural". No gráfico 02 temos as alternativas propostas e o número de respostas a elas.

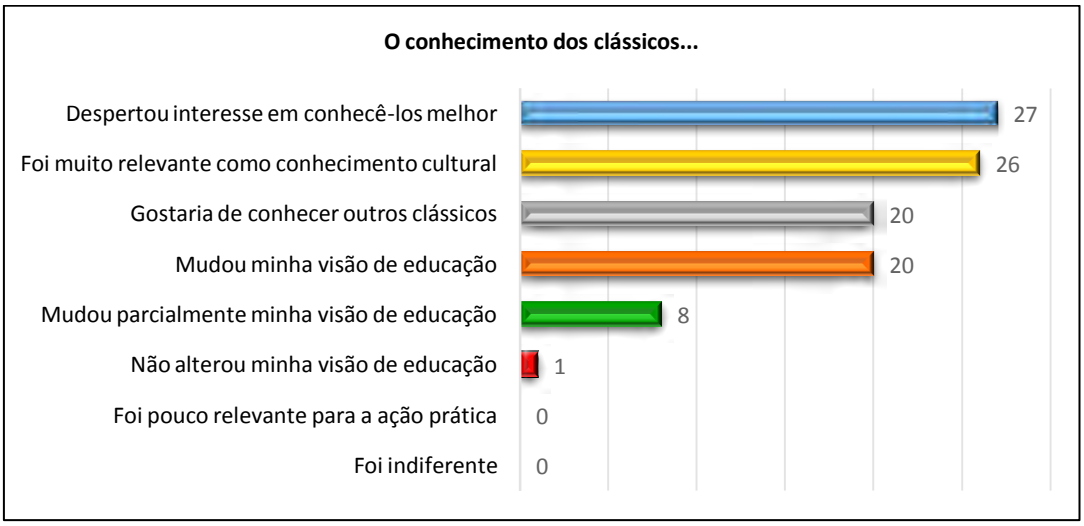


Gráfico 02 - Alternativas sobre conhecimento dos clássicos.
Fonte: Elaborado pelas autoras

Notamos que um número significativo de alunos (27) acredita que as obras trabalhadas despertou interesse em conhecer melhor as demais obras do autor e outros autores clássicos. Outra resposta bastante citada foi a de que os clássicos trouxeram conhecimento cultural muito relevante (26). Em terceiro lugar aparecem empatadas: "Gostaria de conhecer outros clássicos" e "Mudou minha visão de educação" (20).

Na terceira questão apresentamos as afirmativas de Ítalo Calvino no livro "Por que ler os Clássicos" sobre as razões que estimulam as pessoas a ler obras clássicas. Utilizamos suas seis citações e solicitamos que os alunos assinalassem as que consideravam verdadeiras para eles, conforme representadas no gráfico 03.

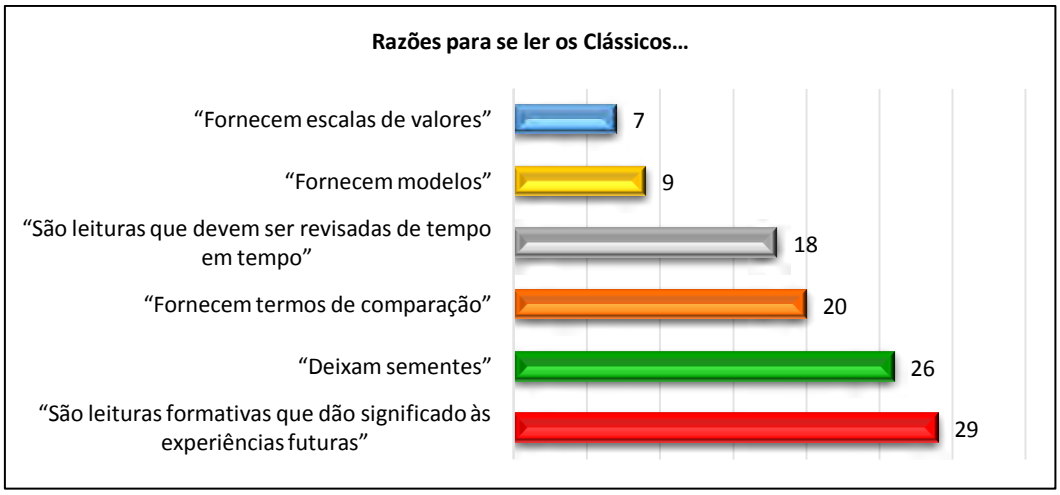


Gráfico 03 – Alternativas de Ítalo Calvino: Por que ler os clássicos.
Fonte: Elaborado pelas autoras

Observamos que a maioria dos alunos acredita que os clássicos "São leituras formativas que dão significado às experiências futuras", considerando a contribuição da leitura dos mesmos para a formação docente e consequentemente para a reflexão e ação pedagógica.

Em seguida, assinalaram que os clássicos "Deixam sementes". Para eles, os clássicos despertam o interesse em aprofundar os conhecimentos e a condição de ter uma formação e atuação de qualidade, como podemos observar na fala de um aluno:

> *Penso sementes como esperanças. Conhecer os clássicos me deixa a sensação de que ainda é possível se chegar a uma educação de qualidade no Brasil.* (Questionário 06)

Percebemos ainda que a leitura dos clássicos foi considerada importante por possibilitar uma formação para entender melhor a sociedade e dá base para uma apreciação mais crítica e consciente do mundo.

5 Considerações finais

Os dados analisados nos permitem afirmar que a leitura dos clássicos, para este grupo de sujeitos pesquisados, é um fator de formação geral e cultural que favoreceu uma formação mais sólida dando lhes condições de ações pedagógicas e didáticas embasadas em conhecimento conceitual e comprometidas com a sociedade. A experiência possibilita ver que os currículos, cujas ênfases tomam o trabalho com os autores clássicos como básico da formação geral e cultural, têm mérito quando o objetivo é favorecer uma formação que dê suporte conceitual e teórico às atividades profissionais e preparação para atuarem de forma significativa na sociedade.

Os clássicos se revelaram um meio dos alunos se prepararem para atividades docentes que favoreçam um melhor processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estão de posse de conhecimentos que lhes permite reflexões sobre cada ato educacional.

Pelas respostas e apreciações positivas da experiência podemos afirmar que os alunos têm, a princípio, uma ideia errônea sobre o que os autores clássicos têm para lhes ensinar. Essa ideia se radicaliza em uma atitude preconceituosa e de recusa à leitura das obras clássicas no seu todo. Essa atitude pode estar embasada em desenvolvimento curricular que privilegia textos e artigos que possam ensinar os alunos o como fazer e não o como pensar. Além disso, alguns professores de cursos de pedagogia não possuem o conhecimento dessas obras o que os leva a não incluir esse tipo de trabalho com os alunos.

Diante da boa acolhida e da boa avaliação feita pelos alunos, podemos afirmar que a leitura de obras clássicas favorece os alunos a se sentirem melhor preparados para o desenvolvimento de suas atividades educacionais.

Referências

Bardin, L. (1993). *Análise de conteúdo*. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2004.

Calvino, Í. (1998). *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Ferri, C. (2010). Educação Geral: um desafio pedagógico no ensino superior. In: Pereira, E. M. A. *Universidade e Currículo:* perspectivas de educação geral. Campinas: Mercado das Letras, p. 157-168.

Gasparin, J. L. (1997). *Comênio***:** A emergência da modernidade na educação*.* Petrópolis: Vozes.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity:* A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Boston: Harvard University Press.

Pereira, E. M. A. (2010). Reforma Curricular da Universidade Harvard: A centralização da educação geral no século XXI. In: Pereira, E. M. A. *Universidade e Currículo:* perspectivas de educação geral. Campinas/SP: Mercado das Letras, p. 41-64.

Peterson, P. M. (2012).*Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum.* New York, Routledge Ed.

Tobino, F. (2010). Los Estudios Generales en América Latina. *Revista Mural Letras*, 5, (9). Revista de la Faculdad de Estudios Generales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

A constituição da subjetividade docente pibidiana: práticas de formação em um programa brasileiro de iniciação à docência

Elí Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil.
fabris2000@uol.com.br

> O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para escrita e uma relação amorosa, vale também para vida. O jogo vale apenas na medida em que não se sabe como vai terminar (FOUCAULT, 1984, p. 1).

Como nos tornamos o que somos? Como nos tornamos professores(as)? Talvez a primeira pergunta seja aquela que toda pessoa já se pegou, fazendo a si mesma e, a segunda, a questão que deveria fazer cada professor(a), durante a sua formação, se colocar a pensar.

Como me tornei professor(a)? Podemos afirmar que essa pergunta tem inspiração em uma conhecida questão nietzschiana sobre "como se chega a ser o que se é". Mas foi o filósofo Michel Foucault, quem explicou, de forma muito didática, que nos tornamos o que somos por meio de dois processos: a objetivação e a subjetivação.

Em pesquisas[1], a partir das quais esse artigo foi escrito, buscamos mostrar como, por meio destes dois processos, nos tornamos professoras e professores na cultura ocidental e, em especial, na proposta brasileira de formação inicial de professores a partir do programa brasileiro de bolsa de iniciação a docência – Pibid[2].

Em se tratando da docência, é pelo processo de objetivação que os sujeitos observam (veem, ouvem, leem) atitudes, comportamentos, formas de ser e agir e as utilizam para descrever e identificar "o(a) professor(a)", conforme a cultura em que estão inseridos. Nesta dimensão estão os saberes de todos os tipos e áreas: pedagógicos, sociológicos, filosóficos, literários, midiáticos, etc. Esses saberes são apresentados como verdadeiros, pois circulam na ordem do discurso e vão moldando o que se entende, em determinado tempo e espaço, por ser professor(a). São esses saberes que passam a regular os próprios sujeitos, que buscam assumir tais prescrições e classificações para poderem se posicionar e se reconhecerem como professores(as) de uma determinada cultura.

O processo de subjetivação implica na capacidade do sujeito atuar sobre si mesmo, incorporando determinados comportamentos e atitudes, forjando modos de ser docente, a partir dos saberes objetivados. Isso se dá a partir de práticas de si que operam na condução da conduta, transformando o sujeito em algo que não era antes. No caso de nossas pesquisas, em um(a) professor(a) que exerce uma docência de um determinado tipo, com jeitos particulares de ser professor(a).

Nesse processo, os sujeitos vão produzindo formas de condução de si mesmos, formas de ser

[1] Neste texto, apresentamos reflexões desenvolvidas a partir de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulada "A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea" (FABRIS, 2011) e da pesquisa de doutorado "Matriz de Experiência e Formação de Professores: a constituição da subjetividade docente *Matriz de Experiência e Formação de Professores: a constituição da subjetividade docente do(a) professor(a) dos anos iniciais no Programa Brasileiro de Bolsa de Iniciação a Docência – Pibid.*", que está em fase final, realizada por bolsista Capes/Proex (OLIVEIRA, 2012).

[2] Pibid é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, promovido pela CAPES e lançado no Brasil, em 2007.

professor(a) que confirmam, se articulam, deslocam ou até, contradizem as objetivações, que podem ser visibilizadas na história da profissão docente e registram os diferentes momentos e significados em que essa profissão foi produzida, em meio a diferentes relações e tecnologias de poder (especialmente, as objetivações do(a) professor(a) como naturalmente vocacionados para a missão de ensinar, entre outras representações que circulam nas diferentes culturas).

Desta forma, é possível nos posicionarmos, nesse estudo, pelos processos de subjetivação, pois ao estarmos colocando o foco na dimensão ética da constituição dos sujeitos, não estaremos dispensando o primeiro processo, ou seja, a objetivação, pois são dois processos interdependentes, que se atravessam e se complementam, fazendo parte da matriz de experiência, proposta por Foucault (2010), ao abordar os três eixos: saber, poder e ética.

A formação docente como matriz de experiência

Para o desenvolvimento desta proposta, o tema da subjetivação visto a partir das lentes foucaultianas torna-se central, bem como o conceito de experiência, tomado aqui como um *foco* ou *matriz* intimamente implicada nos processos de subjetivação.

Para Foucault (1994), uma experiência é sempre uma ficção, é algo que nós mesmos fabricamos, que não existe antes e não existirá depois. Uma experiência será sempre da ordem da invenção. Assim, "a experiência só pode ser compreendida se não for reduzida a seu aspecto privado, mas devolvida a sua historicidade" (PELBART, 2013, p.27). Foucault diz que uma experiência "pessoal" nada tem de natural; muito pelo contrário, o "pessoal" é sempre fruto de uma fabricação histórica, social, advinda de práticas discursivas, que podem ser da Medicina, da Psicologia, da Pedagogia, enfim. Sendo assim, importa ressaltar que quando falamos de experiência, não a tratamos como vivência única ou situação particular de determinado sujeito, mas a entendemos como uma matriz que forja modos de ser professor(a) comuns a uma determinada racionalidade.

O exercício de análise foi realizado a partir de um conjunto de materiais produzidos no projeto "PIBID UNISINOS – Universidade e Escola na Qualificação da Docência na Educação Básica", mais precisamente nos cinco primeiros cursos de licenciatura[3] a assumir o Programa Pibid nesta Universidade. Na seção seguinte apresentamos algumas ideias de inspiração foucaultiana importantes para o exercício analítico, qual seja, o de olhar para a formação docente como uma matriz de experiência, considerando a constituição do sujeito que nela se forja. Por isso, apresentamos, na sequência, algumas verdades construídas nas relações que esses sujeitos estabelecem, consigo e com o outro, a partir das práticas de iniciação à docência desenvolvidas no Pibid. Ao olhar para essas práticas, buscamos identificar a matriz de experiência que as sustenta e seus efeitos na produção das subjetividades docentes pibidianas.

[3] Licenciaturas de Letras/Português, Biologia, Pedagogia, Física e Matemática, de uma universidade localizada no sul do Brasil.

A produção de subjetividades pibidianas

Para pensar a formação docente como matriz de experiência precisamos entender que ela é resultado da fabricação histórica e social, advinda de práticas da Pedagogia e da Psicologia, dentre outras áreas, nas quais as *experiências pessoais de formação* são entendidas, enlaçadas e por meio das quais o ser humano passa a entender a si mesmo e a relacionar-se consigo mesmo como *ser docente*.

É considerando essas relações do sujeito consigo mesmo e com os outros, essa relação consigo e dos agenciamentos produzidos por múltiplas relações, que pensamos que os sujeitos *pibidianos* vão se tornando *docentes de um determinado tipo*. Propomos olhar para esses *modos de ser docente* constituídos nas e pelas práticas de iniciação à docência do Pibid como produções históricas, como efeitos de uma matriz de experiência. Segundo Foucault (2010a), matrizes são constituídas na história e "funcionam como chaves de inteligibilidade para pensar o presente" (MUCHAIL, 2011, p.157).

A partir desse entendimento, compreendemos a formação docente como uma *matriz de experiência*, considerando a constituição do sujeito que nela se forja. Ao desenvolver esse argumento, apresentamos algumas verdades construídas nas relações que os sujeitos pibidianos estabelecem, consigo e com o outro, a partir das práticas de iniciação a docência desenvolvidas no Programa. Resultados indicam uma *matriz de experiência* sustentando um conjunto de práticas do Programa com efeitos na produção das *subjetividades docentes pibidianas.* Alguns desses efeitos apresentamos, mesmo que de forma sucinta, nas seções que seguem.

Um(a) professor(a) comprometido(a): sobre responsabilização e contas a prestar

A proposta de iniciação a docência instituída no Brasil a partir do Programa Pibid coloca em evidência uma relação que tem se mostrado potente nos processos de subjetivação docente, qual seja, a relação universidade e escola.

Ao analisar as práticas de si, ou ainda, as relações éticas, implicadas na formação docente, a qual viemos argumentando pode ser compreendida como uma *matriz de experiência*, afirmamos que o Programa Pibid se apresenta como espaço fecundo para o estabelecimento de múltiplas relações que são condição de possibilidade para a produção da subjetividade docente. A proposta do Programa possibilita que o sujeito estabeleça relações a partir das quais certos modos de ser docente vão sendo produzidos e fazem parte da constituição do que chamamos de uma *subjetividade docente pibidiana*.

É na relação com o outro que o sujeito constrói o modo como se relaciona consigo mesmo e, dessa forma, vai constituindo a sua subjetividade. No caso desse artigo, estamos tratando das subjetividades docentes, mas importa lembrar, que afora os processos de profissionalização aqui investigados, especialmente o processo de *tornar-se professor(a)*, somos atravessados e conformados por outras subjetividades, somos muitos num só, daí a dificuldade da ideia de homogeneização.

Os excertos extraídos do material evidenciaram que algumas verdades que permeiam as práticas de iniciação à docência vêm produzindo uma *subjetividade docente pibidiana* atravessada por *modos de ser docente* implicados no comprometimento e na responsabilização social.

Esses *modos de ser docente* que, num primeiro momento, nos parecem "longe de qualquer suspeita", merecem ser olhados com maior cautela, participando de um exercício de estranhamento das verdades que os atravessam.

Nesse sentido, Masschelein e Simons (2013) criticam a "pressão da responsabilidade" (p.141) identificada na profissionalização docente. Defendem a ideia de que essa pressão torna os professores meros prestadores de serviço e explicam que "aquele que está a serviço de algo ou alguém (...) é alguém guiado pela demanda" (p.142). Para os autores, o perigo está quando o mercado de trabalho ocupa a centralidade e a questão da qualidade passa a ser a medida, fazendo com que "uma cultura da prestação de contas seja criada" (op.cit.). Essa cultura que, também podemos chamar *éthos*, e permeia as práticas de iniciação à docência analisadas, pode ser descrita como uma cultura da profissionalização docente implicada na cumplicidade, no compromisso, na responsabilização e na prestação de contas.

Acreditamos que o espírito de comunidade identificado nas práticas de iniciação à docência do Programa é fundamental para a criação desse "*éthos* de formação". O fato de criar um nome para chamar os licenciandos participantes do Pibid, diferenciando-os dos demais licenciandos, contribui para a criação de um sentimento de pertença, de grupo, de identidade. Os(as) estudantes não se identificam apenas como alunos(as) de um determinado curso de licenciatura, mas como pibidianas. Da mesma forma, os professores também utilizam a expressão "pibidiano" para identificar na sala de aula os participantes do projeto.

A ideia de prestar contas, por sua vez, está ligada a mecanismos de avaliação e a estratégias de controle e vigilância por todos. Conforme uma de nós identificou em outro trabalho (OLIVEIRA, 2011), por ocasião da análise de práticas escolares com ênfase na gestão, foi possível perceber que os gestores e professores precisam estar permanentemente prestando contas, o que tem sido recorrente na fala dos sujeitos pibidianos, enfatizando a potência das "contas a prestar à comunidade" a partir dos resultados das aprendizagens dos alunos.

Tendo em vista a discussão apresentada, acreditamos na importância de problematizar as verdades implicadas na matriz de experiência que sustenta as práticas de iniciação à docência de que participam os pibidianos e o uso que esses sujeitos fazem dessas verdades na relação consigo e com os outros em seu processo de formação. Trata-se de problematizar a naturalização de atributos como "comprometimento" e "responsabilização", tão caros à educação contemporânea, no âmbito das racionalidades que sustentam essas verdades. Talvez o que os sujeitos pibidianos estejam nos indicando é que outras subjetividades docentes vêm sendo constituídas na Contemporaneidade e para as quais precisamos atentar.

Um(a) professor(a) ativo(a): ação, interação e colaboração nas práticas pedagógicas

Dando continuidade aos nossos argumentos, gostaríamos de introduzir mais um elemento sobre o entendimento de subjetividade. Biesta (2013), a partir de seus estudos recentes sobre educação democrática, propõe pensar a subjetividade no sentido de Arendt, estritamente ligada a ideia de ação, "a subjetividade tem a ver com a ação, ser um sujeito significa agir" (p.169).

No sentido de Arendt, uma subjetividade se constitui quando na relação com o outro existe a possibilidade da ação livre do outro. Essa necessidade da ação do outro é elemento diferenciador dos processos de objetivação e de subjetivação. Não há subjetividade sem a ação do outro, e não há ação no isolamento, pois "só podemos ser sujeitos *em* ação, isto é, em nosso ser com os *outros"* (BIESTA, 2013, p.181).

Com base nessas ideias, acreditamos que o Programa Pibid se traduz como espaço potente para o engendramento das subjetividades docentes. Ao proporcionar o encontro dos licenciandos com os diferentes sujeitos da escola, a partir das práticas de iniciação à docência, cria condições de possibilidade para essa "ação de uns sobre os outros e com os outros" em seus processos de formação.

Os enunciados mapeados no decorrer das pesquisas indicam esforços para a produção de uma **docência ativa, em constante movimento** e que **trabalha em colaboração** (Oliveira e Fabris, 2011, p.9).

Ao realizar as análises dos materiais foi possível perceber a ênfase em práticas ativas e interativas, anunciando o desejo de um trabalho pedagógico em consonância com o seu tempo. As práticas de iniciação à docência analisadas possuem a centralidade em atividades participativas, atrativas e de interesse do aluno. A partir de realização de entrevistas narrativas, também identificamos na fala dos licenciandos uma acentuada valorização do trabalho em grupo, das relações com o outro, da colaboração, da partilha, da coletividade.

Parece muito significativa essa marca da ideia de trabalho colaborativo para a docência, já expressa nos próprios documentos do Pibid, que se mostrou potente nos *blogs* do Pibid e que também identificamos nas falas dos sujeitos pibidianos. Conforme já inferimos, "essas práticas buscam romper com a lógica do isolamento e do individualismo, evidenciando a capacidade de compartilhar com o outro e, geralmente, com o coletivo" (Oliveira e Fabris, 2011, p.9).

Como uma hipótese analítica, talvez seja possível arriscar dizer que o projeto Pibid opera na criação das condições de possibilidade para a invenção de práticas pedagógicas que imprimam uma dimensão colaborativa. Práticas que colocam em operação mecanismos de subjetivação para a produção de uma docência específica a partir de "arranjos entre práticas modernas e contemporâneas para a produção das subjetividades, cujos efeitos dependem dos sentidos dados e da operação de outros mecanismos operados em conjunto sobre os sujeitos" (MENEZES, 2011, p.41).

Considerações finais

Mas o que é a formação senão o que possibilita "deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA; KOHAN, 2013, sp)? Isso não significa, contudo, que abandonamos o que nos constituiu até então, transformar é sempre um processo que se dá na ordem da relação daquilo que somos com um outro possível.

Ao finalizarmos o texto, retomamos a última frase da epígrafe que inicia essas reflexões: "O jogo vale

apenas na medida em que não se sabe como vai terminar" (FOUCAULT, 1984, p. 1). O processo de subjetivação, abordado aqui desde uma matriz de experiência que atravessa o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, também possui essa natureza do jogo, de antemão não se sabe que resultados vai atingir/produzir.

Entendemos a subjetivação como um processo sempre inacabado, sujeito a novos fluxos, novas demandas, novas interpelações e práticas advindas da(s) cultura(s) na qual se está inserido. Tal como um jogo, o produto da formação docente também é de resultado incerto, mas tal como ele, podemos selecionar as cartas, o tipo de jogo, definir as regras e o percurso. Talvez seja essa a contribuição que a formação docente, tomada como matriz de experiência, pode oferecer para produzir outras formas de pensar a formação docente na Contemporaneidade. Parece-nos que ao propor a formação docente como uma matriz de experiência, alicerçada nos três eixos: poder, saber e ética, estamos usando ferramentas que podem ajudar a romper com processos homogeneizadores na formação de professores. Deixamos a pergunta que também é uma provocação: esse não seria um desafio interessante e um outro jogo possível para se apostar na formação docente e na constituição de outras formas de ser professor(a)?

Referências

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FABRIS, Elí Henn. *A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea* (2012-2014). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011. [Projeto de Pesquisa].

FOUCAULT, Michel. *Uma estética da existência (entrevista).* Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Paris: Le Monde, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits.* Édition Daniel Defert, François Ewald et Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982/1983).* São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France: excertos/ Michel Foucault (1979-1980).* Trad. Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010a.

LARROSSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da Coleção (Educação: Experiência e Sentido). In: MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública.* Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública.* Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MENEZES, Eliana da Costa P. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.* Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS, 2011.

MUCHAIL, S. T**.** *Foucault: mestre do cuidado.* São Paulo: Edições Loyola, 2011.

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Henn. *Processos de formação docente na relação Educação Básica e Ensino Superior: uma análise de blogs do PIBID-CAPES.* In: GRAZIOTIN et al, Luciane (orgs.). *Profissão Docente*: há futuro para esse ofício? Anais do VII Congresso Internacional de Educação da Unisinos. São Leopoldo: Unisinos, 2011, p.542-543.

OLIVEIRA, Sandra de. *Matriz de Experiência e Formação de Professores: a constituição da subjetividade docente do(a) professor(a) dos anos iniciais no Programa Brasileiro de Bolsa de Iniciação a Docência – Pibid.* São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012. [Projeto de Pesquisa].

PELBART, 2013. *Experiência e sujeito.* In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). O Mesmo e o Outro: 50 anos de história da loucura. Editora Autêntica, 2013. p. 25-32.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS IMPLICAÇÕES CURRICULARES DO PROCESSO

Barbosa, G. S. [1]

[1] Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Brasil

Email: glauciasb@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho se origina de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, que tem buscado analisar o processo de formação continuada de professores em uma escola de ensino fundamental do entorno de um Parque, em Minas Gerais, Brasil. Tal investigação apresenta traços da pesquisa-ação, em que a pesquisadora possui laços com a região estudada e realizou uma formação docente em Educação Ambiental - EA ao longo do ano de 2012, em 10 encontros. Entre as múltiplas questões trabalhadas, trazemos aqui nossa preocupação com as análises desse processo formativo em relação às implicações para o currículo. A real interdisciplinaridade almejada numa proposta de EA crítica é algo difícil de ser alcançado devido a organização disciplinar do currículo e a formação especializada dos docentes. Exigiria uma mudança da estrutura curricular, da função docente, da efetiva ação coletiva entre os professores e da formação continuada permanente (AMARAL, 2006). Foi esse tipo de provocação que fizemos aos docentes ao trabalharmos com as modalidades de EA propostos por Amaral (2006): na Complementar a EA é trabalhada como um apêndice dos conteúdos convencionais das disciplinas, com tratamento teórico; na Suplementar a EA é trabalhada como um eixo paralelo às disciplinas, dando a impressão que os conteúdos convencionais são superiores aos ambientais; na Geradora a EA é desenvolvida como fonte geradora de assuntos dos conteúdos do programa curricular da escola; na essencial a EA seria um elemento integrador de todo o currículo, onde todos os conteúdos receberiam um tratamento ambiental, trabalhando-se com o cotidiano do aluno. Por meio das reflexões realizadas sobre essas questões podemos inferir que os professores identificaram suas práticas pedagógicas a partir do entendimento dessas modalidades e perceberam que poderiam transformá-las. Também foram realizadas importantes reflexões sobre a proposta pedagógica da escola.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Ambiental; Escola.

1 Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Brasil, que tem buscado analisar o processo de formação continuada de professores

realizado em uma escola de ensino fundamental do entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro, em Minas Gerais, Brasil.

Tal investigação nasceu do envolvimento da autora no projeto *Serra do Brigadeiro: Montanhas dos Muriquis*, realizado de 2008 a 2009, que visava a conservação do primata muriqui por meio da Educação Ambiental - EA. Nessa vivência, entre outros aspectos, visitou trinta escolas de ensino fundamental do entorno do Parque e pode conhecer e dialogar com alguns professores das mesmas. A partir dessa experiência surgiu a vontade pessoal de se realizar uma pesquisa intervenção para formar professores do entorno desse Parque, em EA.

A EA é um tema que surge com a emergência da crise ambiental, fazendo-nos repensar nossa maneira de ser e agir no mundo (CARVALHO, 2012) e, diante do inconformismo com os processos de exclusão e desigualdades que a sociedade hegemônica produz, procura-se transformá-la (LEFF, 2003). Suscita uma discussão profunda sobre seu entendimento, já que é concebida por diferentes olhares que buscam definir educação e ambiente, podendo desembocar em tendências que possuem conotações mais críticas ou conservadoras. Em uma formulação sucinta, a primeira entende o ambiente em sua totalidade e complexidade e a educação como um processo formador do sujeito político, que almeja entender e transformar sua realidade (CARVALHO, 2012). A segunda entende o ambiente de maneira reduzida e fragmentada e a educação como um processo que molda um comportamento ecologicamente correto, tendendo a manter a sociedade como está (CARVALHO, 2012) Por ser um tema polissêmico, é importante refletir sobre as definições e desdobramentos da EA, em específico no que se refere a sua inserção no ambiente escolar.

Junto à questão apresentada sobre esse tipo de educação, coloca-se em discussão, a formação de professores. Tal processo formativo tem sido sucateado no contexto educacional mais amplo, em que se tem valorizado os conhecimentos técnicos e metodológicos (senso estrito) em detrimento aos de formação política e social do docente (GIROUX, 1997). Defende-se aqui uma perspectiva formativa que valoriza o professor como um intelectual que produz saberes e reflete sobre sua prática pedagógica, sua profissão e sobre o contexto educacional mais amplo, buscando transformá-los (GIROUX, 1997). Também, acredita-se na pesquisa intervenção, pautada na colaboração entre escola e universidade, como uma importante metodologia no processo formativo do docente, para auxiliá-lo na descoberta e caminhada para reflexão, análise crítica e construção de suas ações (ZEICHNER, 2003).

Dado o contexto da pesquisa de doutoramento, infere-se que o processo formativo foi realizado em dez encontros de aproximadamente quatro horas cada, de abril a dezembro de 2012. Assim, foram elaboradas quatro etapas na formação: na primeira etapa (desenvolvida em oito encontros), trabalharam-se questões teóricas sobre os conceitos de crise ambiental, concepções de EA, práticas de EA, características do Parque do Brigadeiro, modalidades de EA e elaboração de projetos. Apesar da ênfase teórica, os professores puderam refletir sobre a teoria discutida, relacionando-a com situações práticas cotidianas. A segunda etapa (desenvolvida em um único encontro) consistiu em uma aula de campo desenvolvida em visita ao Parque do Brigadeiro. A terceira etapa foi sobre a implementação de projetos de EA planejados pelos professores. A última etapa (desenvolvida em um único encontro) foi realizada com o objetivo de avaliar as etapas anteriores e o processo formativo como um todo.

No presente trabalho serão tratadas as considerações sobre o quinto encontro da primeira etapa formativa, em que foram abordadas as modalidades da EA na escola, elaboradas por Amaral (2006), trazendo uma rica contribuição para a discussão do currículo escolar.

2 As modalidades de educação ambiental no currículo escolar

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Antes de iniciarmos a discussão sobre as considerações acerca do quinto encontro formativo é importante discutir alguns aspectos sobre a inserção da EA na escola, principalmente no que se refere as modalidades de EA.

Amaral (2006) afirma que incluir a EA de maneira crítica na escola significa romper com a perspectiva disciplinarizada da instituição escolar, o que considera um grande desafio. O currículo escolar está tradicionalmente estruturado em disciplinas independentes, que convivem nas séries escolares, com seus programas próprios, obedecendo aos seus papéis e interesses exclusivos. Normalmente não obedece a qualquer planejamento do coletivo docente. Nessas condições, a EA refletirá a fragmentação e compartimentalização do conhecimento (AMARAL, 2006).

A real interdisciplinaridade é algo difícil de ser alcançado devido a organização disciplinar do currículo e a formação especializada dos docentes. Exigiria uma mudança da estrutura curricular, da função docente, da efetiva ação coletiva entre os docentes e da formação continuada permanente (AMARAL, 2006).

Apesar dessa dificuldade em se conseguir uma interdisciplinaridade plena, a interdisciplinaridade em transição pode ocorrer no interior de cada disciplina, onde o docente explore os respectivos conteúdos ultrapassando as fronteiras específicas de sua área. Também pode ocorrer quando docentes de distintas disciplinas se reúnem, tratando coletivamente "de um mesmo tema gerador e abrindo mão dos respectivos papéis de especialistas, mas intercambiando livremente conhecimentos" (AMARAL, 2006, n.p.).

Para melhor refletir sobre a inserção da EA no currículo da escola e sobre essa questão interdisciplinar, passamos a apresentar algumas das modalidades[1] de EA no contexto escolar, definidas por Amaral (2006). A primeira delas é a EA como elemento complementar, onde esse tema é considerado como um apêndice ou complemento dos conteúdos convencionais das disciplinas. Os conhecimentos ambientais são trabalhados de maneira superficial e na maioria das vezes de forma teórica. Segundo o autor o ambiente considerado como elemento complementar aparece em diferentes tópicos: para exemplificar conceitos científicos, como campo de aplicação da teoria, como tópicos de conteúdo que ressaltam os distúrbios ambientais e para tratar o ambiente como acervo de recursos naturais.

A segunda modalidade aqui apresentada é a EA como elemento suplementar, sendo a EA trabalhada em eixo paralelo ou como suplemento dos conteúdos convencionais das disciplinas. Esses conteúdos são mantidos intactos, com tratamento teórico e pouco associado à realidade. Simultaneamente, os conteúdos ambientais ganham tratamento independente e diferenciado, vinculados à realidade. Nesse caso, a EA poderia se apresentar por meio de projetos, tratando de temas que não pertencem ao programa curricular oficial. Difunde implicitamente a ideia de que os conteúdos programáticos e os procedimentos de ensino trabalhados em sala de aula são de teores diferentes e superiores aos dos projetos (AMARAL, 2006).

A terceira modalidade identificada por Amaral (2006) é a EA como elemento gerador, em que a temática ambiental funciona tão somente como elemento motivador no ensino, estimulando o interesse do aluno pela aprendizagem. Nessa perspectiva, é trabalhada a realidade cotidiana, pois envolve a vivência do estudante, seus interesses e dúvidas. Dessa maneira é importante trabalhar em sala de aula os conhecimentos prévios dos alunos e problematizá-los.

A última modalidade que se quer apresentar é a EA como elemento essencial, em que todos os conteúdos programáticos recebem uma abordagem ambiental, por meio do trabalho com o cotidiano do aluno, suas concepções e experiências prévias sobre cada assunto. O propósito não é apenas motivar o aluno, mas investigar os fenômenos e materiais da realidade, fomentando o seu desenvolvimento conceitual e afetivo. Nessa abordagem, não se estipula

[1] Foram excluídas dessa discussão algumas modalidades elaboradas pelo autor, pois para fins desse trabalho não foram consideradas pertinentes, sendo elas: Educação Ambiental como Elemento Implicito/Oculto, Educação Ambiental como Elemento de Unidade Programática, Educação Ambiental como Elemento Transversal.

qualquer compartimentação entre conteúdos programáticos convencionais e conteúdos ambientais. O ambiente é um tema integrador de todo o currículo, promovendo uma interdisciplinaridade curricular (AMARAL, 2006).

Refletindo sobre a relação entre as correntes e as modalidades da EA, tem-se que as modalidades complementar e suplementar revelam estarem mais próximas da corrente conservadora, já que numa educação realizada nesses moldes seriam desenvolvidas ações pontuais e desvinculadas da realidade dos sujeitos, abrangendo na maioria das vezes os conteúdos de forma disciplinarizada, geralmente instrumental e utilitária. As modalidades geradora e essencial, por sua parte, estariam mais próximas da corrente crítica, pois nelas as ações seriam desenvolvidas a partir do cotidiano dos sujeitos, com questões problematizadoras, tendo sentido e continuidade para o educador e o educando, além de buscar promover uma interdisciplinaridade dos conteúdos, propiciando também uma diversificação das dimensões de conhecimento exploradas. Todavia, isso não significa que toda EA na modalidade suplementar ou complementar seja necessariamente conservadora, já que tal classificação dependeria muito dos problemas levantados e dos conteúdos explorados, embora os limitantes dessas modalidades também não favoreçam a abordagem crítica. Da mesma forma, as modalidades geradora e essencial podem ser tratadas na perspectiva conservadora. Portanto, não se teve aqui a intenção de rotular cada modalidade, mas apenas realizar possíveis aproximações entre elas e as correntes crítica e conservadora de educação ambiental.

3 Algumas Considerações

Ao discutir as modalidades de EA com os participantes percebeu-se que em alguns momentos não houve uma compreensão clara de cada modalidade. Em outros momentos, percebe-se que os docentes entenderam as questões postas quando, por exemplo, em relação a modalidade complementar e suplementar, afirmaram “Os conteúdos da sala de aula estão de um lado e a educação ambiental de outro” e “Tipo assim, eu tenho cinco aulas de geografia. Eu uso três para dar aula e duas para fazer um projeto de educação ambiental”.

Foi feito um resgate das atividades de EA que as professores haviam realizado. Muitas discussões foram realizadas e diferentes percepções sobre as modalidades de EA foram sendo identificadas, suscitando maior clareza sobre o assunto, sanando as lacunas do primeiro momento. Posteriormente a maior parte dos participantes classificou suas atividades nas modalidades complementar e suplementar. Percebe-se que algumas dessas atividades tendem para a perspectiva conservadora da EA quando, por exemplo, afirmam que fazem palestras, mostram vídeos e trabalham com textos sobre as questões ambientais de forma a complementar os conteúdos tradicionais dados, sem dar continuidade ao assunto, sem problematização e contextualização. Muitas dessas práticas estão pautadas em atitudes ecológicas corretas, o que também denota o caráter conservador desse tipo de EA. Um participante classificou suas atividades de EA na modalidade geradora, dizendo que contextualizava seus conteúdos e os temas ambientais a partir do cotidiano dos alunos, o que tenderia mais para a EA crítica.

Ao conversarem, os professores foram percebendo que no diálogo iam amadurecendo as ideias e entendendo melhor o assunto tratado: “a gente acaba mudando de ideia depois que a gente conversa”. Um dos professores percebeu que havia escrito que trabalhava de forma suplementar e na conversa mudou de opinião dizendo que trabalha de forma geradora.

Alguns professores, ao realizarem uma compreensão sobre os tipos de trabalho com EA que eles e a escola vinham desenvolvendo começaram a levantar questões interessantes, se preocupando com a proposta do projeto político pedagógico da instituição. Segundo os mesmos, o projeto apenas mencionava que o tema meio ambiente deveria ser trabalhado de forma transversal, não apresentando clareza sobre seu significado e a forma de se trabalhá-lo. Disseram

que teriam que rever como inserir a EA nesse projeto, além de avaliarem que a proposta como um todo apresentava várias lacunas.

Por meio de intenso diálogo chegaram à conclusão que não existe um padrão que define a modalidade de toda a escola. Afirmaram que cada professor trabalha dentro de uma modalidade, mas que não conseguiam trabalhar na abordagem essencial. A partir do trabalho com essas modalidades foram realizadas análises sobre qual a forma que a escola e os docentes se organizam, no que se refere à forma e conteúdo, ou seja, foi suscitada uma rica discussão sobre a organização curricular.

Foi discutido ainda, qual seria a modalidade de EA mais adequada para a realidade daquela escola. Um dos professores responde que seria a modalidade suplementar, pois se pode trabalhar na sala de aula com currículo e se trabalhar com projetos específicos, durante uma semana, ou durante um mês. Considera que um trabalho ao longo de todo ano com o tema ambiente, não seria motivante. Percebe-se que a visão tradicional de currículo é ainda muito forte, em que os conteúdos previamente selecionados são trabalhados de maneira disciplinarizada e fragmentada.

Outros professores consideram o tema ambiente motivador e gerador, apontando que uma boa maneira de se trabalhá-lo seria numa nova organização curricular, dizendo ser necessário o entrosamento entre as disciplinas, um planejamento coletivo para todo o ano, para que aja conexão entre os conteúdos e os projetos. Ao apontarem a modalidade geradora como a ideal e possível para sua escola dizem que seria importante seus alunos criarem, problematizarem os temas trabalhados, mas que a questão ambiental deve estar ligada aos conteúdos, não concordam em “dar algo solto” para os alunos. Aqui aparece a ideia de se tratar a EA de forma contextualizada e interdisciplinar, tendendo para a concepção crítica de EA, que entende que o tratamento interdisciplinar do conhecimento é uma forma de superar a visão fragmentada e disciplinar de mundo, apontando para uma nova análise ampliada da realidade (GUIMARAES, 2000). Além disso, a EA que só faz sentido se for pensada a partir da relação do indivíduo com o mundo em que vive, perpassando o cotidiano e a realidade (CARVALHO, 2012).

Ao debaterem sobre a modalidade essencial ser ou não a ideal para escola, alguns disseram que num futuro, realizando modificações no currículo da escola, seria possível de se alcançar tal proposta. Já a maioria concordou que o tema ambiental não era um eixo estruturante do currículo, que estavam muito longe de realizar algo como a proposta essencial. Afirmaram que para realizar tal transformação não dependeria somente deles. Dependeria muito do que a Secretaria de Educação do Estado exige em termos de currículo. Essa visão pode ser consequência de uma política educacional de formação docente cuja “meta é ter professores irreflexivos e obedientes, que implementem fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos” (ZEICHNER, 2003, p. 37). Giroux (1997) considera que uma formação de professores fortemente vinculada com a racionalidade instrumental, traz consequências ao ensino, faz com que a autonomia do professor seja reduzida quanto ao planejamento curricular e análise e execução da instrução em sala de aula. Afirma que chegam pacotes curriculares prontos nas escolas, sendo o professor um executor desses procedimentos predeterminados. Com isso: “o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizados para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas” (GIROUX, 1997, p. 160). Sendo assim, seria importante que os docentes dessem continuidade a essa reflexão, buscando compreender que podem ir além de seu papel de executor do curriculo prescrito, buscando ser autores desse processo.

Os professores chegaram à conclusão que nessa escola acontece a EA complementar, suplementar e, até mesmo, a geradora. A EA mais adequada para a realidade da escola, segundo os mesmos, seria a suplementar e a geradora, dependendo de como cada professor é, como dá sua aula, como organiza e problematiza seus conteúdos. Foram por eles dados exemplos ricos de cada modalidade apontando que houve entendimento das mesmas. Houve divergência e convergência de opiniões, tendo-se um debate produtivo. Esse encontro formativo, referenciado nas modalidades de

EA de Amaral (2006) possibilitou uma reflexão crítica sobre o currículo escolar possibilitando aos professores indagarem suas práticas, a organização curricular da escola e a prescrição do currículo pelo Estado.

Referências (exemplos):

Amaral, I. A. (2006). *A educação ambiental nos currículos escolares.* Campinas: Unicamp.

Carvalho, I. C. M. (2012). *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico (6th ed.)*. São Paulo: Cortez.

Leff, H. (2003). *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez.

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Guimarães, M. (2000). *Educação Ambiental.* Duque de Caxias: UNIGRANRIO Editora.

Zeichner, K. M. (2003). Formando professores reflexivos para educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In Barbosa R. L. L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (35-55). São Paulo: UNESP.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Formação de Professores e Concepções de Trabalho Docente presentes nas configurações e práticas curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre

Carvalho, M. C. A.[1]; Dantas, A. M. L. [2] & Damasceno, E. A.[3]

[1] Universidade Federal do Acre, Brasil
[2] Universidade Federal do Acrel, Brasil
[3] Universidade Federal do Acrel, Brasil

Email: markassen@yahoo.com.br; a.copaiba@uol.com.br; ednaceli@yahoo.com.br

Resumo

A perspectiva que move a realização do presente estudo é a de realizar uma regressão histórica no processo de desenvolvimento do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre no contexto das quase cinco décadas de existência. O móvel de análise repousará sobre as diferentes matrizes curriculares utilizadas que vão desde a que se assentou por força do Parecer 252/1969 e que marca o início do curso na instituição no início da década de 1970, passando pelas redefinições, reorganização ou reposicionamento dos componentes curriculares até o processo de proposição e implantação de reformas curriculares a partir do movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador, nos anos 1980, que consubstanciou a criação da ANFOPE, a aprovação da atual LDB 9.394/1996 até se chegar à aprovação de diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil (Resolução 01/2006). O presente trabalho é resultante de pesquisas realizadas por docentes da UFAC vinculados ao Grupo de Pesquisa em "Cultura Escolar e Trabalho Docente", tendo como foco de investigação o estudo do Curso de Pedagogia, no qual os autores atuam como professores. No margeamento da história, ao passo em que será identificada e analisada as diferentes configurações dadas à organização do currículo se busca dar relevo aos processos de reformulação curricular realizados respectivamente em 1991, 2003 e 2009 para desenvolver reflexões acerca das mudanças paradigmáticas do currículo, formação de professores e trabalho docente como elementos fundamentais para pensar tanto à formação de professores quanto o trabalho docente e suas implicações nos diferentes contextos de realização das práticas pedagógicas no âmbito da escola de educação básica.

Palavras-chave: curso de pedagogia; currículo e formação de professores; concepções de trabalho docente.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A perspectiva que move a realização desse estudo é a de realizar uma regressão histórica no processo de implantação e desenvolvimento do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre no contexto das quase cinco décadas de sua existência. O móvel de análise repousa sobre as diferentes matrizes curriculares utilizadas desde aquela que se assentou por força das implicações do Parecer 252/1969 e que marca o início das atividades do curso na referida instituição no início da década de 1970, passando pelas redefinições, reorganização ou reposicionamento dos componentes curriculares até o processo de implantação de reformas curriculares ensejadas a partir do movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador, nos anos 1980, que consubstanciou a criação da ANFOPE, a aprovação da atual LDB 9.394/1996 até chegar à aprovação de diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil (Resolução 01/2006). O presente trabalho é resultante de pesquisas e de estudos realizados por docentes da UFAC vinculados ao Grupo de Pesquisa em "Cultura Escolar e Trabalho Docente", tendo como foco privilegiado de investigação o estudo do Curso de Pedagogia, no qual os autores atuam como professores.

2 Formação de Professores e Concepções de Trabalho Docente presentes nas configurações e práticas curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre

A implantação do ensino superior no Acre se deu no início da década de 1960 meio a um processo que mesclou o voluntarismo dos governantes, a vaidade política de parlamentares influentes e o interesse de segmentos importantes da sociedade acriana. Dessas circunstâncias foram criadas a Faculdade de Direito (Lei Estadual 15/1964e Resolução 02/1964) do Conselho Estadual de Educação do Acre e a Faculdade de Ciências Econômicas (Lei Estadual 195/1968), iniciando-se como faculdades isoladas e reorganizadas e incorporadas ao Centro Universitário do Acre pela Lei Estadual 318/1970 e Resolução nº 04/70 do CEE-AC, homologada pela Portaria 4/70 da Secretaria Estadual de Educação.

A criação do Centro Universitário do Acre tomou corpo pelos argumentos que denotavam a necessidade de adequação aos novos dispositivos da legislação do ensino superior para poder gerir o acervo escolar de nível superior do Estado, congregando as escolas existentes e a Faculdade de Educação, o que representou um marco na implantação das primeiras licenciaturas no Acre. Após a aprovação da LDB 4.024/1961, estabeleceu-se que competia ao antigo Conselho Federal de Educação (CFE) definir os currículos mínimos que compreende as matérias fixadas para o bacharelado específico, convenientemente ajustado em sua amplitude e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos do ensino médio.

No caso do Curso de Pedagogia, o currículo mínimo foi regulamentado pelo Parecer 251/1962 que definia sete matérias para o bacharelado. A Licenciatura acompanhava o disposto no Parecer 292/1962 sobre a formação pedagógica, evidenciando a dualidade de organização curricular entre bacharelado e licenciatura que se mantinha também na Pedagogia.

O Parecer 252/1969 regulamentou determinados artigos da Lei 5.540/68 (Cf. 23 e 30) os quais tratavam da formação de professores em nível superior para o ensino de 2º grau e o preparo de especialistas para atuar nas escolas e nos sistemas de ensino com o trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional, além de determinar a possibilidade de organização de cursos de curta duração com a finalidade de proporcionar habilitações

intermediárias de grau superior.

O Curso de Pedagogia da UFAC foi autorizado pelo CEE-AC, pelo Decreto nº 68.567/71, quando foi instalada a Faculdade de Educação. Sob as determinações da Lei nº 5.540/1968, desdobrou-se a Faculdade de Filosofia em seções, setores e departamentos e, considerando a multifuncionalidade da educação, esta foi designada novamente como faculdade tendo, dentre outras, as funções de formar professores e especialistas em educação e promover a integração nas licenciaturas. Sua estrutura abrangia três áreas de graduação: formação do professor primário, formação do professor da escola Normal, formação de especialistas e os cursos de formação pedagógica para os licenciados; a de pós-graduação para fomentar a pesquisa e a formação de professores para o ensino superior e a capacitação supletiva.

O Curso de Pedagogia da UFAC foi organizado com base no Parecer 252/1969 e passou a funcionar com as habilitações em: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 1º e 2º graus, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar (1º e 2º Graus) inserido na Faculdade de Educação com o objetivo de formar professores e especialistas em educação. No ano de 1975, pelo Parecer CFE nº 4009/75 e Decreto Federal nº 76851/75, o Curso de foi reconhecido.

Seu currículo se estruturava a partir de dois ciclos de formação: o primeiro, chamado de “Ciclo Geral de Estudos” e o segundo denominado de “Ciclo Profissionalizante”. A formação no ciclo geral de estudos se dava a partir da oferta de um elenco de disciplinas posicionadas no currículo como “disciplinas obrigatórias e complementares”. Era de natureza enciclopedista e de cultura geral e se configurou como tentativa de articular o ensino superior com o ensino médio mediante um conjunto de disciplinas de natureza propedêutica, com ênfase na formação cultural e científica.

Sobre o curso de Pedagogia no Acre, é possível afirmar que houve alterações pontuais relativas aos aspectos de carga horária total, ampliação do quantitativo de disciplinas, alterações de nomenclatura, creditação e codificação de disciplinas. A estrutura curricular contemplava a oferta de disciplinas obrigatórias e complementares que objetivavam habilitar o professor e o chamado 'especialista. Todo percurso da formação se organizava em parte teórica e parte prática. O currículo se sustentava em um enfoque tecnocrata e instrumental, adotando um corpo de conhecimento que se destinava a preparar técnicos, constituído de disciplinas do currículo mínimo e disciplinas complementares obrigatórias organizadas hierarquicamente por meio de pré-requisito. De 1971 até o ano de 1991, o currículo apresentou poucas variações quanto à sua estrutura: 04 anos para integralizar os créditos que somavam 190; 42 disciplinas e um total de 2.850 horas entre as disciplinas para a habilitação em magistério de 1° e 2° graus e uma habilitação técnica.

Em que pese a Lei 5.692/71 estabelecer mínimos de formação e tratar da elevação dos níveis de formação dos professores, é fato que a maioria das instituições formadoras acabaram legitimando currículos pouco diversificados, transformando as determinações legais no próprio currículo do curso, uma vez que a formação do professor ficava subsumida às orientações prevalecentes para formação do “técnico em educação” inexistindo a discussão sobre o trabalho docente. Em razão disso são comuns críticas que identificam o currículo do Curso de Pedagogia marcado pela presença do modelo da racionalidade técnica que compreende o trabalho do professor como uma solução de natureza meramente instrumental ou técnica.

No campo da formação de professores no Brasil e, no caso do Curso de Pedagogia, as questões curriculares começaram a ser discutidas a partir das Indicações 65/75, 67/75 e 70/76. Na Pedagogia, a Indicação nº 67/75, foi interpretada como ameaça à sua existência pela concepção da Pedagogia como campo de aplicação de diferentes ciências, indefinição dos conteúdos básicos, falta de especificidade e reducionismo legal que transformava a formação de professor em treinamento de não docentes em atividades técnicas.

As reações ao "pacote pedagógico" originaram um movimento de resistência e posição ao CFE e em defesa da instalação de um processo de revisão das Licenciaturas e da Pedagogia, sustentada no entendimento de que a base da identidade dos profissionais da educação encontra-se na docência. Na década de 80, as críticas às habilitações técnicas e a opção pela docência ocuparam a cena dos debates sobre a modernização da formação do pedagogo no Brasil.

Na UFAC o debate se concentrou na crítica à baixa qualidade da formação que se expressava em organizações curriculares desatualizadas, inadequação da titulação "especialistas em educação", o que impôs a premência em definir nova seleção de estudos, mudar a ênfase formativa predominante o que implicava refletir e mudar o currículo. Nesse contexto, a indagação pela identidade do pedagogo e pelos saberes necessários à sua formação acirraram as posições que indicavam para as mudanças no perfil profissional, a (re)definição dos componentes da formação e reorganização do currículo, o debate em favor do reconhecimento de uma base comum nacional; da relação teoria prática como núcleo integrador da formação; da percepção do educador como profissional e o reconhecimento da docência como base da identidade, aspectos que se assentavam em uma nova discursiva sobre os compromissos políticos da educação e da formação de professores.

O movimento que se iniciou em 1982 na UFAC com um seminário chegou a termo em 1992 com a aprovação da primeira reformulação do Curso de Pedagogia. Uma análise preliminar evidencia a preocupação com uma organização curricular mais flexível que se expressava com a adoção de disciplinas com naturezas distintas: obrigatórias, complementares, optativas e eletivas.

> (...) o Curso de Pedagogia deve assegurar uma sólida formação que lhes permita lecionar com competência, o que implica na compreensão da educação brasileira no conhecimento do processo de aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, no domínio dos conteúdos e das metodologias específicas de sua área de atuação (UFAC, 1991, p. 15).

Na época da implantação houve, por parte da antiga DEMEC - Delegacia do Ministério da Educação, questionamentos quanto à utilização da nomenclatura da habilitação obrigatória do Curso de Pedagogia, uma vez que pela Portaria Ministerial 26/79, a habilitação de professores para atuar em ensino de 2º grau, curso de magistério, obrigatoriamente deveria denominar-se: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau. Em face deste questionamento a UFAC, através da Resolução nº 16/96, alterou a denominação da habilitação e transformou-a em habilitação única. Tal decisão gerou implicações para a formação objetivada, pois alterou as diretrizes formativas iniciais, extinguindo precocemente a habilitação "Magistério para as séries iniciais do 1° grau", voltando a reafirmar a prevalência da formação do professor das séries iniciais como subproduto ou "quem pode mais, pode menos".

A produção teórica da década de 1990 sobre formação de professores vai revelando os contornos desse campo da ação docente, enquanto área específica e enquanto uma das atribuições da Universidade e faz emergir a perspectiva de pensar a profissão e a formação nas dimensões acadêmica, pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, além de indicar a prática como uma atividade social e profissional, espaço de construção de saberes que enfatiza sua construção com base na prática cotidiana impulsionado pela experiência e pelo conhecimento acadêmico. São saberes plurais e advêm da experiência formativa é também "resultado de um processo que envolve uma série de saberes originários da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social".

Nesse lastro tem-se como elemento de desdobramento a crítica à racionalidade instrumental, posto que valoriza a prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários a profissão, contrapondo-se as práticas formativas apoiadas no modelo da racionalidade técnica, que estabelece uma clara "hierarquia entre o conhecimento básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional" (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 107).

Assim sendo, a década de 90 foi marcada por debates, críticas e reflexões no que diz respeito à identidade do Curso de Pedagogia. Nesse cenário crescerem posições que defendiam a docência como base da identidade do pedagogo, o estabelecimento de eixos norteadores de uma base comum nacional e a fixação de diretrizes curriculares nacionais. Com a aprovação da Lei 9.394/96 foram estabelecidas novas determinações aos cursos de formação de professores o que novamente impôs a necessidade de rever e repensar as organizações curriculares dos cursos de formação de professores.

Não se pode deixar de referenciar o acirramento gerado com a aprovação do Decreto nº 3.276/99 que pretendia retirar a formação do professor dos cursos de pedagogia e tornar essa seara, campo exclusivo dos Institutos Superiores de Educação com seus "Cursos Normais Superiores". As polêmicas criadas com o referido Decreto acabaram contribuindo para que o caráter de exclusividade fosse amenizado como o termo "preferencialmente" o que significou dizer que somente as Universidades e Centros Universitários gozam de condição e autonomia para manter a formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental no interior de seus cursos de pedagogia (CF. Parecer nº 133/2001).

Neste cenário de indefinições foi realizada em 2003 a segunda reformulação do currículo do curso de Pedagogia da UFAC que retomou ideais previstos na reforma de 1991. Pese as indefinições quanto à aprovação das diretrizes nacionais para a área, a proposta abraçou a ideia da Universidade como *lócus* da formação do professor educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, reconhecendo a educação como prática social de múltiplas dimensões, ancorada na concepção de docência centrada na escolarização da infância e na inserção nos processos de organização e gestão do trabalho pedagógico em espaço escolar e não escolar.

Assim, processo pedagógico é entendido de forma científica e o pedagogo deve ter esse processo como objeto de estudo, investigação e intervenção, centrado na compreensão da complexidade que envolve a docência e a organização do trabalho escolar. Nessa perspectiva o currículo se fundamenta nos seguintes princípios:

> a docência e a cultura escolar se constituem no núcleo central da formação do licenciado em pedagogia; formação docente é processo contínuo de mobilização de saberes e desenvolvimento de uma postura investigativa; a formação do licenciado em pedagogia deve ter a escola pública como foco central de seu interesse; a compreensão de que a relação teoria e prática se constitui em elemento integrador dos componentes da formação do professor (UFAC, 2003, p: 25-26).

O currículo foi configurado em núcleos aglutinadores de estudo: núcleo de fundamentação do trabalho docente; núcleo de instituição escolar e prática pedagógica; núcleo de estudo sobre conhecimento, linguagens e metodologias para o ensino e o núcleo de formação e desenvolvimento profissional, além das três dimensões constitutivas da formação: formação específica, complementar e eletiva.

O Projeto do Curso foi aprovado pela Resolução CEPEX nº 55/2003 e reconhece, dentre outras questões: a especificidade da pedagogia como licenciatura; a organização dos componentes curriculares em forma de núcleos de estudos; a preparação para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; o trabalho com os conteúdos das áreas de conhecimento que integram o currículo das séries iniciais e a diversificação de estudos. O currículo é concebido de forma "processual, contínua e integrada por sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem".

> Na concepção de currículo que se pretende privilegiar, a compreensão de teoria e prática profissional a ser assegurada é superadora da reflexão descontextualizada e do praticismo mecanicista. Partindo dessa compreensão, as dimensões teoria e prática, além de se construírem em orientação para a organização das atividades de ensino e aprendizagem, perpassando todos os elementos curriculares, também promoverão a articulação entre as diferentes experiências de conhecimento, possibilitadas nos semestres letivos, com a realidade profissional. (UFAC, 2003, p. 35-6).

Todavia, com a aprovação da Resolução nº 01/2006 que "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura", outras questões se apresentaram como exigências e orientações à formação do pedagogo, o que impôs a necessidade de ajustes no PPC que estava em fase de implementação e avaliação, aspectos estes que não alteraram de forma substantiva o currículo do Curso de Pedagogia da UFAC.

3 Conclusão

Por fim, cumpre reafirmar a concepção de currículo como processo de negociação e seleção, que resulta e ao mesmo tempo exige a permanente incorporação tanto das determinações legais quanto a produção teórica da área e as aspirações dos sujeitos envolvidos no processo e que a implantação de uma proposta curricular, por si só, não garante a instauração de novas práticas posto que o novo não se determina por decreto haja vista sempre a necessidade de ser absorvido, incorporado e apropriado pelos sujeitos da ação.

Referências

Brasil. (1996). Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº. 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996. **Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília-DF.

Pérez Gómez, A. (1991). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. (In) Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

Ufac. (1991). **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia**, Rio Branco-AC.

Ufac. (2000). **Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia**. Rio Branco-AC.

Ufac.(2003). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**. Rio Branco-AC.

Uma proposta de Referencial Curricular para a Rede Estadual de Alagoas

Santos, M. F. P.[1]; Galdino, V. H.[2]

[1]Universidade Federal de Alagoas, Brasil
[2]Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Email: francineilap@gmail.com; viniciusgaldino@live.com

Este artigo trata da apresentação e discussão do documento intitulado Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, notadamente no que concerne a disciplina de Geografia no Ensino fundamental e médio. O referido documento foi construído coletivamente, tendo como partícipes professores da rede estadual de ensino, técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas - SEE, e consultores especialistas em cada área do conhecimento. O Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas tem como intuito oferecer a todos os professores da rede estadual de ensino orientações para a organização da sua prática pedagógica. A construção deste Referencial Curricular foi desenvolvido coletivamente em três grandes etapas, a saber: a primeira etapa se deu em 2011 com estudos, planejamento, reuniões de trabalho com representantes das Gerências e Diretorias da SEE, das Unidades de Apoio Pedagógico às Escolas – UAP e com os Coordenadores das CRE, e a organização dos Grupos de Trabalho – GT com alguns professores. A segunda etapa ocorreu em 2012, com a Fundamentação teórico-metodológica dos Grupos de Trabalho – GT a partir do estudo dos documentos oficiais que tratam da organização do currículo escolar, das concepções e diferentes formas de organização do currículo. A terceira etapa representa o início da escrita do Referencial Curricular, na qual foi realizada reuniões e seminários na construção do supracitado documento. Coadunamos com a ideia de Nogueira (2013, p.63) de que “A Geografia Escolar deve ser ressignificada nos currículos da educação básica e na formação de professores, para novas formas de se pensar o espaço geográfico”. Nestes termos, espera-se que o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, possa subsidiar o educador para uma educação de qualidade para todos (as).

Palavras-chave: Currículo; Geografia, Referencial Curricular da Educação Básica do Estado de Alagoas.

---

[1] Doutora em Geografia pela UFRGS. Professora do Programa de Pós Graduação em Geografia /IGDEMA/UFAL.
[2] Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL.

Introdução

O objetivo deste artigo consiste em discutir parte do Referencial Curricular para a Rede Estadual de Alagoas, notadamente o componente Curricular de Geografia no ensino básico. Este documento foi elaborado com o intuito de oferecer a todos os professores da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, orientações para a organização da sua prática pedagógica, viabilizando a interdisciplinaridade e a contextualização de uma política de planejamento articulada e conjunta entre os professores das diversas áreas do conhecimento. Quanto maior a capacidade de se planejar coletivamente o trabalho, maiores serão as possibilidades de se garantir uma orientação interdisciplinar. As competências e habilidades propostas neste documento dizem respeito à formação para o exercício da cidadania.

Referencial Curricular da Rede Estadual de Alagoas

A organização do Referencial Curricular da Rede Estadual de Alagoas compreende uma proposta política de construção coletiva, intrínseco a todos os componentes curriculares das áreas do conhecimento. O currículo para a área de Ciências Humanas pressupõe politicamente podermos nos vislumbrar frente aos problemas sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais pelos quais passam o planeta, nosso país e nosso Estado.

O Referencial Curricular da Rede Estadual de Alagoas contempla as seguintes áreas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ensino Religioso, Linguagens Códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, visam fazer com que os estudantes possam refletir de forma substancial a respeito da realidade em que vivem. A amplitude da aprendizagem nas Ciências Humanas então possibilita a crítica aos pressupostos sociais que são colocados para todos nós desde a nossa mais tenra idade. A ideia, portanto, é provocar nossos estudantes para que eles possam enxergar outras possibilidades de interpretação do real.

A interdisciplinaridade e a contextualização se constituem como espaços comuns para onde confluem saberes e práticas docentes, sendo contrapontos a uma tradição conteudista e compartimentalizada que ainda vigora em vários ambientes escolares.

O Referencial Curricular da Rede Estadual de Alagoas visa redirecionar as práticas e implementar um sistema de formação continuada, no intuito de favorecer os avanços que se pretende, a atualização do trabalho pedagógico e o intercâmbio entre os professores.

Nesta perspectiva, as metodologias presentes no referido documento, sugeridas para as aulas e avaliações, devem ser mediadas por práticas colaborativas entre disciplinas, o que constitui, entre outras características, uma abordagem interdisciplinar. Como, por exemplo, o Enem, que avalia nacionalmente o Ensino Médio e privilegia uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada. Então, entendemos que nesse processo é importante avançar cada vez mais na consolidação de uma unidade metodológica para o trabalho docente na área. Nesse sentido, a articulação de um ensino voltado à pesquisa e ao contato com a comunidade é importante, por potencializar os conhecimentos

trabalhados em cada área, favorecendo a compreensão do estudante sobre as conexões com a realidade social, a partir do uso de linguagens diferenciadas que versem sobre problemas sociais, econômicos, históricos e questões culturais diversas.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias englobam o homem e todas as suas ações estabelecendo a relação com as demais áreas. Esta é oriunda de uma construção integrada dos saberes que aparecem de maneira explícita, implícita e por meio de temas transversais que servem de objeto de estudo para a área. Apesar das especificações de cada componente, podemos apresentá-los e explorá-los em toda a área de Ciências Humanas, o que torna o estudo rico em sua complexidade e um desafio para a consolidação de um Referencial Curricular que não se restrinja a uma formação meramente instrumental.

A área de ciências humanas abrange as disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia, as quais foram organizadas quadros evidenciando os seguintes pontos: direitos de aprendizagem, atitudes, competências, eixos, habilidades e conteúdos conceituais.

As competências, os eixos e as habilidades aparecem explicitados nas modalidades organizativas do trabalho pedagógico, como um direcionamento para o planejamento, na perspectiva de propiciar uma reflexão a respeito da realidade vivenciada pelos estudantes.

As Orientações Metodológicas para as Ciências Humanas

O enfoque principal das Orientações Metodológicas na área de Ciências Humanas visa promover que as sugestões apresentadas neste documento, sejam compatíveis com a complexidade do desenvolvimento humano que é tão plural e múltiplo, numa construção social, dentro das relações de linguagem e tecnologias. Buscando o estimulo à compreensão e à utilização de procedimentos de análise, argumentação, reflexão e crítica, mediadas pelo respeito à opinião e à valorização cultural, sabendo que cada sujeito é único e diverso, apesar do direito à igualdade de tratamento. Mas como proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de tais habilidades? A resposta está alicerçada na prática de cada professor e as aulas são instrumentos dialógicos que viabilizam a interação, a comunicação e a aprendizagem.

A intenção destas Orientações Metodológicas não é formar mini geógrafos, mini historiadores, mini filósofos e mini sociólogos. A intenção real destas orientações é privilegiar estratégias metodológicas para favorecer uma aproximação significativa de conhecimentos das Ciências Humanas, considerados relevantes para integrar o currículo escolar.

As orientações metodológicas pluralistas para Ciências Humanas encontram-se baseadas nos seguintes eixos: identidade-alteridade, relações sociais, tempo-espaço, cultura, dominação-poder, ética e trabalho. Estes são norteadores de um conjunto de reflexões que partem da realidade vivenciada pelos estudantes e das teorias

trabalhadas pelos professores em sala de aula, potencializando discussões que permitam compreender melhor as possibilidades de ação que devem ser desenvolvidas no ambiente escolar.

Neste sentido, apresentamos algumas propostas metodológicas a serem desenvolvidas na área de Ciências Humanas tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, são elas: sequência didática; projeto pedagógico; leitura, interpretação e produção textual; pesquisa; seminário; e o uso das tecnologias da informação e comunicação. As propostas metodológicas estão associadas ao componente curricular de cada disciplina, no qual fornecem subsídios para a avaliação e para o planejamento do professor.

Caracterização do Componente Curricular de Geografia

A Geografia analisa as dinâmicas da sociedade e da natureza e as relações que se estabelecem entre elas. Na Educação Básica, o ensino de Geografia visa formar o estudante para se localizar, compreender e atuar no mundo complexo; problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação. Com este propósito, cabe ao professor proporcionar práticas e reflexões que levem o estudante à compreensão da realidade.

O ensino de Geografia deve consubstanciar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder, relações econômicas e sociais. A referência é sempre os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade

Cabe à Geografia no Ensino Fundamental e no Ensino Médio priorizar conteúdos e outros conceitos que possibilitem aos estudantes capacidades de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características físicas e humanas de diferentes espaços. É com esta perspectiva, que o ensino de Geografia se fundamenta em um corpo teórico e metodológico apoiado em três elementos essenciais da ciência geográfica, a saber: o homem, a natureza e a cultura.

De acordo com Callai (2010, p. 412), a Educação Geográfica não se resume simplesmente em ensinar e aprender Geografia, indo muito além, pois significa “transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica”. Essa transformação de informações em conhecimentos constitui-se em elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, os docentes precisam “se apoiar numa fundamentação pedagógica sólida, ter clareza dos novos papéis que assume o conhecimento na sociedade atual, utilizarem diferentes espaços e linguagens para a aprendizagem e valorizar os aspectos sociais e culturais da comunidade escolar” (CASTELLAR, 2010, p. 39). Assim, o professor de Geografia precisa conhecer os aportes teóricos e metodológicos que embasem suas práticas educacionais, atuando de maneira crítica e construtiva, como agente de transformação no seu ambiente de trabalho –

a escola. Assim como dominar os conceitos e demais conteúdos geográficos, e dispor de procedimentos didáticos adequados para favorecer uma melhor compreensão dos estudantes em relação ao processo de (re) construção do espaço geográfico.

É fundamental que sejam criadas e planejadas situações de aprendizagem em que os estudantes se utilizem dos conceitos básicos da Geografia para descrever, observar e analisar os fenômenos que acontecem na sociedade, pois só assim poderão identificar os problemas e compreender suas soluções.

Para tanto, é preciso ir além do livro didático, do quadro ou da explanação oral: jornais, revistas, computadores, música, filmes e outros recursos – quando acessíveis – contribuem significativamente para gerar distintas atividades que favorecem a reflexão sobre os conhecimentos geográficos, potencializando a articulação das teorias estudadas com a prática cotidiana dos estudantes. Vale ressaltar que os recursos tecnológicos, por si só, não são os instrumentos de informação mais importante para a sala de aula e nem as pesquisas via *internet*, mas é necessário que todos os professores e estudantes se habilitem a manusear e entender a linguagem tecnológica juntamente com a leitura de imagens. É inegável a atração que os recursos tecnológicos despertam pedagogicamente em função do uso de imagens, sons e uma infinidade de outros elementos, e é preciso colocá-los cada vez mais a favor da aprendizagem.

Como nos fala Freire (2003), o educador que, ao ensinar, "castra" a curiosidade do educando, em nome da eficácia da memorização mecânica dos conteúdos trabalhados, tolhe sua liberdade, sua capacidade de aventurar-se. A escola, portanto, deverá ser um espaço de construção de conhecimento e transmissão de valores que possibilitem ao indivíduo desenvolver a sua cidadania, consubstanciados na perspectiva metodológica de inter-relacionar os conteúdos escolares e o conhecimento cotidiano, provocando situações de aprendizagem que valorizem as referências que resultam das experiências vivenciadas pelos estudantes.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de compreender as categorias geográficas que são consideradas "lentes para ler o mundo" – *paisagem, lugar, território e espaço geográfico* – e, por isso, constituem-se como elementos norteadores da análise geográfica. A cidade, uma praça, uma feira, a praia, dentre outros recortes espaciais, podem ser estudados sob o olhar e os aspectos relacionados a cada uma das categorias mencionadas. Essas categorias geográficas dão o tom em Geografia, no que diz respeito aos conteúdos e temas a serem trabalhados com os estudantes, pois nos ajudam a problematizar a nossa realidade, além de possibilitar o exercício de habilidades importantes, tais como: localização, orientação e representação.

Para Castrogiovanni (2007, p.44), "O Ensino Fundamental e Médio devem ser acima de tudo, desafiadores, capazes de despertar o interesse dos estudantes para a resolução dos problemas que a vida apresenta". A Geografia escolar é uma disciplina que desenvolve a capacidade dos estudantes, favorecendo sua compreensão da realidade, tornando-os capazes de se perceberem como sujeitos da história e agentes de transformação do espaço geográfico.

Neste contexto, Callai (2005, p. 228-229) aponta que o ensino de Geografia deve "ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades". O intuito é fazer com que os estudantes se percebam em

seu cotidiano, na paisagem da sua rua e nas desigualdades que se apresentam nos lugares em que vivem, e a partir daí se posicionem com autonomia, criatividade e criticidade diante da realidade.

No que se refere aos componentes curriculares da Geografia para o ensino fundamental e Médio, estes se encontram organizadas na seguinte estrutura: atitudes, competências, eixo, habilidades e conteúdos conceituais. Tanto no ensino fundamental como no Médio, as competências, o eixo, as habilidades e os conteúdos conceituais variam, enquanto as atitudes são as mesmas em cada nível de ensino.

No ensino fundamental destacam-se as seguintes atitudes: interesse e empenho em estudar e aprender temas, conceitos e procedimentos da Geografia; Disposição para observar, analisar e interpretar de forma crítica a realidade vivida; Empenho em construir um conhecimento geográfico que seja instrumento de transformação e reflexão; Sensibilidade para ampliar o aprendizado e a fazer a própria leitura de mundo. E no Ensino Médio, evidenciam o: interesse em conhecer os aspectos geográficos do território alagoano; Valorização da cultura local, desenvolvendo sentimento de pertencimento e identidade com o Estado de Alagoas; Disposição para observar, analisar e interpretar de forma critica os acontecimentos em Alagoas, assumindo uma atitude cidadã.

Considerações Finais

Construir um referencial curricular deste porte é tarefa complexa que demanda estudos, pesquisas, reflexões, ponderações e, sobretudo, muito senso de justiça e responsabilidade por parte daqueles que o elabora, principalmente quando se propõe uma avaliação pautada nas concepções pedagógicas que defendem uma escola inclusiva, democrática e de qualidade para todos (as).

O referido documento busca subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, em consonância permanente com os demais elementos que compõem o currículo, subsidiando o (a) educador (a) com elementos concretos para uma reflexão necessária a sua ação educativa, possibilitando um processo pedagógico que atenda os anseios da educação na contemporaneidade.

Por fim, o Referencial Curricular para a Rede Estadual de Alagoas tem a perspectiva de oferecer à rede básica de ensino um documento de natureza operacional, com uma uniformidade de orientações metodológicas em nossas escolas, e principalmente, que se garanta, no Estado de Alagoas, uma educação de qualidade social para todos (as).

Referências

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE. Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. 1ª Edição. Maceió-AL, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF, vol. 4, 1999.

Ciências Humanas e suas Tecnologias/ Secretária de Educação Básica. – Brasília; Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o ensino médio, volume 3).

Ciências Humanas e suas Tecnologias/ Secretária de Educação Básica. – Brasília; Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o ensino médio, volume 3).

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MEC – SEB/CGEM - Ensino Médio Inovador. Abril de 2009.

MEC/INEP – Matriz de referência para o ENEM 2009.

Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica. /Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

Parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas/ Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. – 3. Ed. – Brasília: A Secretária, 2001.

RECEB-AL. Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas/ Secretária de Estado da Educação e do Esporte. – Maceió, AL, 2010.

SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. Revista Espaço Acadêmico, Vitória, ano 1, n. 5, out. 2001.

ASPECTOS CRÍTICOS DA CULTURA ALFABETIZADORA NO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO

Giovanni, Luciana Maria[1] & Marin, Alda Junqueira[2]

[1]PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

[2]PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Email: lmgiovanni@uol.com.br; aldamarin@pucsp.br

Resumo

Este texto analisa aspectos críticos da cultura alfabetizadora que caracteriza o sistema educativo brasileiro. São evidenciadas, com base em resultados de pesquisas (realizadas por docentes pesquisadores, mestrandos e doutorandos no Projeto Coletivo de Pesquisa *Organização escolar e práticas pedagógicas* do Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP) sobre o ensino nos anos iniciais da escolaridade, reveladores de rupturas com procedimentos mecanizados, centrados na silabação, sem que se organizem novas práticas de ensino favorecedoras de um processo de alfabetização compreensivo. Embora sejam registradas em diferentes regiões do Brasil, nos últimos 20 anos, ações para alterar o conhecimento profissional de professoras alfabetizadoras, com a divulgação de ideias dos campos da Psicologia, Linguística e Sociolinguística, por meio de publicações, projetos de intervenção, cursos de curta e longa duração, presenciais e à distância, essa realidade detectada, vem dificultando, o processo de desenvolvimento profissional dos alfabetizadores e a aquisição da leitura e da escrita pelos alunos brasileiros, condição vital para o acesso à vida social e cultural, principalmente no que se refere às populações que vêm adentrando a escola básica nas últimas décadas. Os dados, organizados em quadros-síntese de informações, são analisados com o apoio teórico de autores como: Chartier, Charmeux, Britto e outros.

Palavras-chave: Conhecimento profissional docente; Cultura alfabetizadora; Políticas educacionais para a alfabetização.

1. Introdução

Ao introduzir indicadores sobre as relações com a leitura e a escrita de brasileiros em geral e, em particular, de professores parte-se do pressuposto de que é necessário saber exatamente como e onde se está e o que se tem, se se pretende um exercício de reflexão sobre meios, recursos para se mudar uma situação ou sobre seus resultados.

Os dados apresentados a seguir, ainda que breves, voltam-se a resultados que já permitem um esforço inicial de reflexão em relação à urgência que se aponta diante dos problemas que precisam ser resolvidos. São extraídos de estudos e levantamentos em larga escala, das duas últimas décadas: Soares (1991), Soares & Maciel (2000), UNESCO (2004), Gatti *et all* (2011) e Pinto *et all* (2013).

- 98% dos brasileiros possuem em suas casas materiais escritos;

- 89% dos brasileiros identificam materiais escritos como fontes de informação;
- 78 % dos brasileiros gostam de ler;
- Há uma relação direta entre escolarização e gosto pela leitura;
- No entanto, somente 37% atribuem a algum professor seu gosto pela leitura.

Quando se examina essa síntese inicial de dados sobre as relações da população com a leitura e a escrita, algumas questões emergem: Quem são esses/as professores/as cujas aulas e práticas de ensino da leitura e da escrita não levam ao gosto pela leitura? Que tipo de leitores/as e produtores/as de textos são eles?

Os dados a seguir, extraídos das mesmas fontes, permitem responder a tais questões:

- Ser professor(a) nem sempre é sinônimo de familiaridade com práticas de leitura e escrita e de conhecimentos e atitudes de leitor(a);
- Professores muitas vezes mantêm uma "relação escolar" com a leitura e a escrita;
- A esfera do ensino da leitura é considerada pelos professores como a mais deficiente em sua atividade docente;
- Na vida pessoal, o cansaço decorrente da jornada de trabalho diária, a falta de tempo e o alto custo para aquisição de livros, revistas, jornais, TV a cabo e internet são os principais motivos para a quase ausência de práticas de leitura;
- Professores/as são "leitores interditados" por sua própria formação e condições de trabalho, para a formação de novos leitores.

Também aqui nova questão emerge: Que tipo de intermediários entre os alunos, a leitura e a escrita, esses professores são, em especial nos momentos iniciais desse aprendizado, em que se forjam as bases dessa relação?

Autores da Sociologia da Leitura, como por exemplo, E. Charmeux (1994), R. Chartier (1996), A. M. Chartier (1998), Britto (2003), Mortatti (2004) e Petit (2008 e 2009) são unânimes ao falar sobre a crise da leitura hoje, nas escolas, ao ressaltar o valor da leitura e da escrita e ao reconhecer a responsabilidade da escola em gerar melhores condições para o ensino. Referem-se a condições que consigam romper com práticas autoritárias, desrespeito ao gosto dos estudantes, imposição de leituras desinteressantes e de cunho moralista.

Tais ideias já penetraram nas escolas e chegaram aos professores buscando alterar seu conhecimento profissional sobre o processo de alfabetização (sobretudo com a divulgação de ideias oriundas dos campos da Psicologia, da Linguística e da Sociolinguística), por meio de ações de formação (inicial e continuada), de publicações dirigidas a professores, de projetos de intervenção de natureza variada, ou mesmo por meio de cursos de curta e longa duração, presenciais e à distância, envolvendo as universidades e as diferentes instâncias do sistema educativo. O que se tem constatado nas pesquisas mais recentes (cujos resultados serão apresentados a seguir) são mudanças nos discursos correntes dentro da escola, entre os profissionais gestores da formação e orientação dos professores, nos subsídios que chegam das instancias de decisão e entre os próprios professores, mas tais discursos não têm o efeito "mágico" de provocar mudanças nas práticas.

Professoras ainda fazem os alunos "silabarem", ou seja, trabalham "partindo dos sinais gráficos para as palavras", esperando que a capacidade de ler e escrever e a compreensão se tornem resultados mais ou menos automáticos desse processo. Esquecem (ou talvez não saibam) – apesar dos cursos e discursos que cercam sua formação – que "(...) a ideia

do sentido é que pilota o olhar" e que o leitor não é "um receptor passivo dos sinais gráficos", mas realiza "uma antecipação ativa do sentido", especialmente se o reconhecimento dos sinais não foi automatizado pelo leitor ainda iniciante, como reiteram em seus estudos A. M. Chartier (1998) e Charmeux (1994). Assim, "desenvolver o gosto pela leitura e a escrita" é diferente de "ensinar a ler e a escrever". Exige procedimentos e direção corretos nesse processo. Ler e escrever são condições necessárias, mas não suficientes para formar leitores. E como isso vem se dando nas escolas brasileiras? Como atuam os professores nesse nível de ensino? Como se configura, afinal, a "cultura alfabetizadora" do sistema educativo brasileiro?

Para responder a tais questões, os dados apresentados a seguir, agrupados num bloco de informações relativas às práticas em classes dos anos iniciais da escolarização, são extraídos dos resultados de pesquisas realizadas por docentes pesquisadores e por mestrandos e doutorandos brasileiros, no âmbito do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP, ao abrigo do Projeto coletivo de Pesquisa "*Organização escolar e práticas pedagógicas"*, coordenado pelas autoras deste texto, na Linha de Pesquisa "*Escola e cultura: perspectiva das Ciências Sociais".* São pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil, sobre professores alfabetizadores, sua formação e suas práticas para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e para a formação do leitor, no processo de alfabetização, ao longo dos anos iniciais da escolaridade básica.

2. RESULTADOS DE PESQUISAS

Para o conjunto de informações a seguir foram tomados como fontes os seguintes estudos: Marin e Giovanni (2006, 2007 e 2013), Mendes (2006), Colacioppo (2008), Dias (2008), Tamara (2008), Silva Neta (2008), Oliveira (2008), Bezerra (2009), Molinari (2010), Slavez (2012) e Oliveira (2013). Dentre os resultados encontrados merecem destaque:

- O foco maior das pesquisas são as "ausências" detectadas: o que as professoras não têm, não sabem, não fazem, deficiências e inadequações de seu trabalho, além da ausência de um modelo único de professoras bem sucedidas;
- As práticas bem sucedidas de alfabetização identificadas alternam o uso de textos didáticos e literários, tarefas escolares e de "leitura do mundo", atendimentos grupais e individuais, atividades supervisionadas e atividades autônomas com instruções claras e continuas;
- As professoras em geral estão preocupadas em "trabalhar direito" – seu desempenho inadequado não decorre somente de atitudes negativas e negligentes, mas do desconhecimento de procedimentos eficazes no ensino da leitura e da escrita;
- No entanto, constata-se a recorrência de práticas pedagógicas calcadas em padrões silábicos e a permanência do conceito tradicional de "prontidão para alfabetização" centrado na aquisição de mecanismos de reconhecimento de símbolos;
- Registra-se também, na maioria das escolas e salas de aula pesquisadas, a falta de critérios para escolha dos métodos de alfabetização, seleção e sequência de temas e atividades e para promoção de alunos de uma etapa para outra, além da ausência de planos sistemáticos de avaliação do processo de alfabetização;

- Em quase todas as pesquisas revela-se o uso de temas, atividades e exercícios mecanicistas e repetitivos de memorização, desvinculados da realidade dos alunos, desconsiderando as variantes linguísticas dos alunos e com raros momentos de retomada e sínteses do que foi realizado anteriormente;
- Apesar disso, em parte das salas de aula investigadas, as práticas de ensino e aprendizagem são reveladoras de rupturas com procedimentos antigos, mecanizados, centrados na silabação, mas sem que se organizem novas práticas de ensino favorecedoras de um processo de alfabetização compreensivo e significativo, caracterizando uma cultura alfabetizadora que apenas acrescenta ao dia a dia dos professores procedimentos e materiais formais para o ensino da leitura e da escrita, como a "sondagem" das condições dos alunos para alfabetização, por exemplo.

No que se refere à relação entre o trabalho realizado pelas professoras, as novas propostas para a alfabetização e a forma como os professores se apropriam dessas propostas, os resultados das pesquisas sugerem, de um lado, que os mecanismos pelos quais essa relação se dá "engessam" os professores, roubando-lhes sua autonomia e crítica às novas ideias. De outro lado, tais ideias abrem possibilidades "filtragem" das determinações recebidas "de cima para baixo". Ou seja, com nuances de diferenças entre uma situação e outra, os professores revelam que não são autômatos, mas sujeitos que reagem, pensam, escolhem, tomam decisões e sabem dizer porque o fazem. Mas são adesões e resistências sempre parciais e isso parece resultar da lógica que tem imperado entre os profissionais gestores dos sistemas e nas instâncias de decisão – a de tomar os professores como meros aplicadores das reformas ou mudanças propostas. Assim, os depoimentos das professoras nas pesquisas mostram profissionais cujos trabalhos revelam, ora elementos de concepções tradicionais de alfabetização, ora elementos de novas propostas para o ensino da leitura e da escrita, ora conhecimentos oriundos de suas biografias escolares e experiências profissionais, ora elementos decorrentes das circunstancias e contextos em que atuam.

Além disso, as professoras se referem sempre a parcelas das novas ideias e propostas para o ensino da leitura e da escrita e isso não significa que não as conhecem, mas que, em maior ou menor grau, agiram sobre tais propostas, ressignificando-as e produzindo suas próprias regras em relação aos conceitos veiculados, sequências de conteúdos, atividades, recursos. E, por fim, o que se tem é sempre uma longa distância entre a lógica das novas propostas e a lógica dos professores, entre "treinar" professores para pôr em prática a prescrição e respeitar a autonomia dos professores para responder às demandas de sua própria prática.

E. Charmeux (1994), A. M. Chartier (1998) e Britto (2003) exploram essa tensão e suas consequências a médio e longo prazo para as escolas, professores e alunos, mostrando que mudanças implicam aprendizagens para todos os envolvidos e estão sujeitas a interpretações que dependem da formação desses envolvidos, de seus valores, concepções, experiências e do significado que já atribuem à escola, aos alunos e ao próprio trabalho. Essa espécie de "doutrinação" sobre os benefícios das mudanças propostas tem levado ao que se pode chamar de uma "cegueira" das instancias administrativas às necessidades e prioridades das escolas, professores e alunos e à burocratização dos processos de mudança, sem que se mudem as bases do funcionamento e organização das escolas e condições de trabalho de professores e alunos.

Finalmente, das respostas possíveis vislumbradas em relação a tais resultados um princípio permanece inalterado: um bom ensino está ligado ao direito inalienável de todo aluno à aprendizagem. Quando se tomam os direitos de toda

criança a uma boa educação como norte, essa resposta há que ser integral e considerar todas as dimensões e fatores envolvidos.

3. PARA ENCERRAR

No exame desse conjunto de resultados das pesquisas selecionados para a organização deste estudo chama a atenção, centralmente, as consequências do "lugar" institucionalmente atribuído aos professores desde a sua formação inicial: um lugar que é desprovido das condições de produção de sua própria ação e do saber sobre ela. E essa é justamente a condição necessária para mudanças e melhorias nas escolas, as quais dependem: de um ato cognitivo e de estudo, tomada de decisão e escolhas, esforço coletivo, envolvimento das lideranças, registros dos processos vividos e decisões tomadas. No entanto, o "treinamento" para implantação de mudanças na rede de ensino de São Paulo (a maior do país), por exemplo, é quase uma "linha de montagem": das equipes centrais na Secretaria da Educação, aos agentes das Diretorias de Ensino regionais, aos técnicos das escolas, até chegar, aos professores. Ou seja, não há uma "aprendizagem institucional e organizacional", porque sua história não é repensada. Nem mesmo é história, porque os registros não contam, de fato, a sua história. Eis, afinal, a que chegamos: a escola – instituição dedicada ao ensino da leitura e da escrita – é uma instituição sem memória, por isso não "aprende" e não consegue mudar.

Essa realidade detectada vem dificultando, tanto o processo de desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, quanto o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita pelos alunos brasileiros, condição vital para o acesso e participação na vida social e cultural, principalmente no que se refere às populações que vêm adentrando a escola básica nas últimas décadas.

Então a escola e o ensino que oferece a esses alunos para que aprendam a ler, a escrever e a se tornarem leitores é mesmo de "pouca valia"? Para que serve a educação? A resposta ainda parece ser a que obteve Brandão (1986), de um lavrador brasileiro da década de 1980, que fala da escola que ele e seus filhos viveram: em que "(...) *se entra de um tamanho*, *mas não se sai de outro... como um doutor da cidade*". Para esse e tantos outros brasileiros, a escola não é mais que: (...) *um alfabetozinho* (...) *um be-a-bá* (...) *um estudo pouco* (...) *que serve pra gente seguir sendo o que era, com um pouquinho de leitura (...) mas não serve pra fazer da gente um melhor* (Brandão, 1986, Prefácio).
Assim, hoje, na cultura alfabetizadora do sistema educativo brasileiro, não são mais as crianças que abandonam suas salas de aula e escolas, mas as escolas e professores que as abandonam, ao falharem no que é sua tarefa essencial: o ensino da leitura e da escrita e, com ele, o acesso a todos os demais bens culturais disponíveis.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. H. B. 2009. *Formação do leitor: a escola cumpre a tarefa?* Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP

CHARTIER, R. (Org.). 1996. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, p. 231-254.

BRANDÃO, C.R. 1986. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense.

BRITTO, L. P. L. 2003. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas-SP: Mercado de Letras.

CHARMEUX, e. 1994. *Aprender a ler: vencendo o fracasso.* São Paulo: Cortez.

CHARTIER, A. M.1998. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação.* Rio de Janeiro: ANPEd/UFRJ, n. 8, p. 04-12.

COLACIOPPO, A. C. 2008. *Baixo desempenho na escrita de alunos das frações da classe média que frequentam a quarta série do ensino fundamental em escola privada.* Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP

DIAS, E.D. 2008. *As ações - contribuindo para o sucesso e fracasso - nas aulas de reforço para alunos da 4ª série que não sabem ler*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP

GATTI, B. A. *et all.* 2011. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.

MARIN, A. J. e GIOVANNI, L. M. 2007. A expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCChagas/Autores Associados, v.37, n.130, p.15-41.

MARIN, A. J. e GIOVANNI, L. M. 2013. Formação de professores para o início da escolarização. *InterMeio:* Revista do programa de Pós-graduação em Educação da universidade Federal de mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS: A Universidade, v.19, n. 38, p. 52-68.

MARIN, A. J. e GIOVANNI, L. M. 2006. Precarização da formação de professores para anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas.* São Paulo: EdUNESP, p. 131-150.

MENDES. M. F. V. 2006. *Sala de leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP

MOLINARI, S.G.S. 2010. *Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP.

MORTATTI, M. do R. L. 2004. *Educação e letramento.* São Paulo: EdUNESP.

OLIVEIRA, M. O. 2013. *A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente.* Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP

OLIVEIRA, T. F. M. 2008. *Conhecimentos manifestos por professores para o ensino na alfabetização escolar*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP

PETIT, M. 2008. *Os jovens e a leitura Uma nova perspectiva.* São Paulo: Editora 34.

PETIT, M. 2009. *A arte de ler ou como resistir à adversidade.* São Paulo: Editora 34.

PINTO, J. M. R. *et all.* 2013. *Mapa do Analfabetismo no Brasil.* Brasília: MEC-INEP.

SILVA NETA, O. M. 2008. *O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil.* Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP

SLAVEZ, M. H. C. 2012. *Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba-MS*. Tese (Doutorado em Educação: História Política Sociedade). São Paulo: PUCSP

SOARES, M. B. *Alfabetização no Brasil: o estudo do conhecimento*. Brasília: INEP/ REDUC, 1991.

SOARES, M. B. e MACIEL, F (Orgs.) *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/COMPEd, 2000 – Série: Estudo do Conhecimento n.1.

UNESCO (Equipe de pesquisadores). 2004. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.* São Paulo: Moderna, 2004.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: METACOGNIÇÃO

Evelise Maria Labatut Portilho[1]; Ricardo Tescarolo[2]

1. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil, bolsista CAPES
2. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

Email: evelisep@onda.com.br; rtescarolo@gmail.com

Resumo

As transformações que a civilização contemporânea sofre são de tal modo rápidas e profundas que implicam a ampliação do conhecimento sobre os graves problemas provocados pelas intervenções humanas no meio ambiente e na sociedade em geral para buscar superá-los. E nesse contexto crítico sobressai-se a necessidade de mudanças importantes nos modelos educacionais, destacando aí a formação continuada docente que, em sua forma continuada, é entendida aqui na perspectiva da metacognição, considerada elemento básico para uma formação em serviço que instiga o docente a tomar consciência e a regular sua prática nas trocas com os pares e, de preferência, no próprio contexto em que a relação pedagógica professor-aluno acontece. Como exemplo de programa de formação continuada baseado na metacognição é o que vem sendo realizado pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da PUCPR/BRASIL. Os profissionais são convidados, por meio da participação ativa nos encontros e na realização de atividades extras, a se perceberem protagonistas de suas práticas. A experiência tem demonstrado que a metacognição, como condição necessária para a formação continuada, mobiliza o professor a refletir sobre a escolha da profissão docente e seu papel de pesquisador da própria prática. Nesse sentido, deve ser considerado igualmente, o papel fundamental do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno. O momento atual da educação pede um professor que saiba aprender bem para poder ensinar bem o aluno a aprender. Isso resulta na consideração das realidades críticas da educação, sofrendo o impacto das profundas transformações contemporâneas que, se de um lado, provoca perplexidade, de outro, traz esperança, pela intervenção de um professor leitor e autor de sua experiência de vida.

Palavras-chave: Formação continuada; Metacognição; Professores.

1 Introdução

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A transformação da civilização contemporânea é de tal modo profunda que provoca a substituição do modelo social por um novo que decorre de um processo de 'decomposição' acompanhado por "uma violência de mil formas e faces, que rejeita todas as normas e os valores sociais" (TOURRAINE, 2006, p. 23), atingindo especialmente os modelos educacionais (idem, p. 240).

Não se pode reconhecer a própria identidade como convém, segundo Foucault (2004), senão sob a condição que se tenha um conhecimento sobre a natureza, um saber amplo e detalhado. Conhecimento de si e conhecimento da natureza estão absolutamente ligados.

Diante disso, o grande desafio para a prática docente será enfrentar alguns dos fenômenos mais agressivos nesse processo emergente de metamorfose paradigmática, entre eles o consumismo: celulares, GPSs, TV de plasma, PDAs, MP3, MP4, jogos eletrônicos, armas sofisticadas, estações espaciais, mísseis teleguiados e toda uma gama de sofisticados equipamentos eletrônicos.

Esse panorama constitui fenômeno inusitado em sua radicalidade. Nesse contexto crítico, impõe-se a necessidade de mudanças radicais em quase todos os sistemas sociais, políticos e econômicos, destacando nessa reflexão os modelos educacionais e a formação docente.

Essas ideias implicam necessariamente a ampliação e o aprofundamento do conhecimento a respeito desses graves problemas provocados pelas intervenções humanas no meio ambiente e na própria sociedade para buscar superá-los. Assim, à medida que o conhecimento se diversifica e a ele se atribui mais valor, mais os processos de sua produção e aprendizagem se tornam imprescindíveis para as pessoas. E isso toca profundamente a escola e, no centro de sua atividade, o professor, sua formação e prática.

Nesse contexto, este artigo assume como objetivo a análise e a interpretação dos fenômenos decorrentes das transformações contemporâneas e seus impactos na formação continuada e na prática dos professores.

2 Formação continuada e prática docente

Entendemos que o processo de 'formação de professores', acatando a definição da UNESCO, "implica a aquisição de conhecimentos, atitudes, habilidades e condutas intimamente associados ao campo profissional (*apud* IBERNÓN, 1994, p. 13). Ainda conforme a UNESCO, a formação permanente dos professores é um processo educativo que visa à revisão e à renovação de conhecimentos, atitudes e habilidades previamente adquiridas, sendo determinado pela necessidade de atualizá-los em razão das transformações sociais, tecnológicas e científicas. Em decorrência, a formação docente deve propiciar instrumentos que permitam aos professores alcançarem uma maior autonomia (autoconhecimento) e uma maturidade suficiente para desenvolver, em sua profissão, o máximo de seu potencial docente (cf. idem, p. 17-39).

A escola apresenta em seu núcleo a relação pedagógica em que a ação do professor passa a ser decisiva, embora, vale destacar, não exclusiva. De fato, ainda que coloquemos em evidência o professor, não deixa de ser aqui considerada, em alguma medida, a participação de outras instâncias docentes não letivas, mesmo parcial e episodicamente, como coordenadores, assistentes, supervisores e assessores, funcionários e membros da comunidade que, de uma ou outra forma, educam ou deseducam nos ambientes sob a influência da escola. E, não obstante a expressão '*sujeito que aprende*' se refira especialmente ao aluno, ela abrange também os agentes formadores, todos também aprendizes em sua relação com as realidades do mundo.

Por tudo isso, a atualização dos professores, principalmente em sua concepção de conhecimento e de mundo, assume importância estratégica atualmente. De fato, a eficácia da escola será principalmente resultado da qualidade da ação docente em seu interior. E apenas no contexto mais amplo da função social de formação do professor é que as questões da sua profissionalização encontram significação mais clara. Mesmo porque, a intervenção dos professores só será eficaz se estes conhecerem as realidades sociais e ambientais em mutação e intimamente relacionadas com a emancipação humana.

A formação dos professores e a sua prática passam, pois, a ser afetadas pela natureza multirreferencial do paradigma emergente. Consequentemente, os professores precisam desenvolver as capacidades de identificar, analisar e operacionalizar sua ação tendo em conta, de um lado, as complexas variáveis encontradas no interior da escola, e, de outro, aquelas localizadas no entorno do sistema — os contextos político, social, econômico e cultural (FALCÃO F°, 1997, p. 181-191). Os professores, assim, aptos a promover uma indagação-reflexão (NÓVOA, 1992) sobre a natureza, as etapas e os limites do conhecimento pedagógico, não ficarão reduzidos a executores de projetos alheios ou planos acabados.

Assim, as condições minimamente necessárias para o exercício crítico da ação formativa na escola devem propiciar a incorporação, o desenvolvimento e a construção de conhecimentos significativos, assegurando ao professor e aos outros agentes formadores na escola conhecimentos que evitem transformá-lo em um técnico treinado exclusivamente no enfrentamento de uma rotina mecânica e burocrática, baseada na transmissão de informações perigosamente anacrônicas.

A educação escolar tem como núcleo a relação pedagógica em que a ação do professor passa a ser decisiva. Por outro lado, embora a ideia de que 'sujeito que aprende' evidentemente se refira particularmente ao aluno, ela inclui os professores, todos também aprendizes em seu cotidiano escolar.

Em tempos de transformações tão profundas e abrangentes, principalmente na concepção de conhecimento e visão de mundo, a atualização dos professores assume importância estratégica. Um dos componentes mais substanciais da aprendizagem, portanto, ao lado do esforço reconstrutivo pessoal do aluno *(a partir do que já sabe),* é a presença *maiêutica (questionadora)* do professor, porque o aluno só pode aprender com um professor que também sabe aprender bem.

De fato, a eficácia da escola será principalmente resultado da qualidade da formação e da prática do professor. Apenas no contexto mais amplo da função social da sua formação continuada é que as questões da profissionalização dos professores encontram sua significação mais clara e suas propostas de intervenção mais eficazes, mesmo porque não se tornam autônomos sem que desenvolvam uma preocupação permanente com a compreensão das complexas realidades contemporâneas, na medida em que se considere a emancipação humana como prioridade.

Assim, denominamos formação continuada aquela derivada da ocupação profissional e empreendida após o período da graduação que licencia uma pessoa como profissional do ensino, portanto, com intenção de aperfeiçoamento mais do que de aquisição de base.

Essa concepção corresponde à da UNESCO, ao considerá-la como a aquisição de competências intimamente associadas ao campo profissional. O subsistema específico da formação, porém, integra o conjunto de "todos os processos de construção cultural de uma população ao longo de toda a vida, e supõe a atualização científica, psicopedagógica e cultural complementar" (IMBERNÓN, 1994, p. 13), incluindo a formação básica, que se denomina educação permanente.

A escola assim terá em seu interior um professor a um só tempo equilibrista, movendo-se na corda bamba "estendida entre o ser e um dever-ser, e tecelão, apto a relacionar, vincular e entretecer essência e existência, imanência e

transcendência, captando as coisas na teia das palavras" (HADJI, 1994, p. 42-434), pois é o que o torna capaz de intervir na relação pedagógica, sempre opaca, equívoca, conflituosa e passível de reinterpretação.

Para fazer frente a tantas exigências, a escola deve promover um programa de procedimentos diversificados e sistemáticos, organicamente estruturados voltados para o aperfeiçoamento e a atualização permanentes de seus professores. Ela precisa também considerá-los em sua totalidade humana, contribuindo para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades: profissionais, biofisiológicas, intelectuais, emocionais, espirituais e sociais. Ora, tal esforço, no âmbito público, supõe investimentos importantes e imprescindíveis no que se refere a tempo e recursos materiais e financeiros. Caso contrário, todo o empenho para a realização da finalidade da escola será inócuo.

3 Formação continuada docente e a metacognição

Neste artigo, a metacognição é considerada elemento básico para uma formação docente em serviço, isto é, o movimento que leva ao conhecimento que se tem do próprio conhecer.

O conceito metacognição está relacionado a Flavell (1979, p. 906) que o definiu como o "conhecimento e cognição sobre o fenômeno cognitivo" ou ainda o conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos e seus produtos.

Autores como Flavell (1971), Brown (1987), Mateos (2001) quando se referem à metacognição apresentam duas estratégias básicas: a primeira é denominada consciência ou a tomada de consciência, isto é, quando há uma atividade a desenvolver, seja ela qual for. Por exemplo, para aprender a tocar piano, é necessário compreender a atividade a ser desenvolvida, as possibilidades e limitações da atividade em si, assim como conhecer as estratégias necessárias para que a atividade aconteça. A tomada de consciência é o início da atividade metacognitiva, mas é necessário ir além.

A segunda estratégia metacognitiva, o controle ou autorregulação, solicita da pessoa reflexão constante sobre suas ações. Exige planejamento, supervisão e avaliação do processo. Como por exemplo: "faço isso quando percebo que é o melhor caminho para obter o resultado que eu quero". Quando redimensiono meus objetivos, estou promovendo a autorregulação ou o controle da situação.

E para fechar o ciclo, apresentamos uma terceira estratégia metacognitiva, retirada dos trabalhos de Mayor, Suengas e Marques (1995), denominada autopoiese, conceito adotado de Maturana e Varela (2001) para explicar a adaptação dos seres vivos, ou melhor, o autofazer-se. Essa estratégia complementa a ideia da tomada de consciência sobre a atividade de aprendizagem, sua regulação e a transformação necessária que o sujeito deve assumir a partir da experiência vivida, ou seja, dos significados que ele constrói.

É no exercício da tomada de consciência do que se sabe, pensa e sente que nos tornamos virtualmente aptos a exercer controle sobre nossa experiência (Portilho; Tescarolo, 2006).

A metacognição faz um convite para que cada um perceba o seu próprio processo de aprender, porém, com o compromisso de, ao olhar para si mesmo, reciprocamente sentir-se comprometido com o outro.

A formação continuada na perspectiva metacognitiva instiga o docente a tomar consciência e a regular sua prática nas trocas com os pares e, de preferência, no próprio contexto onde a relação pedagógica professor-aluno acontece.

Como exemplo de programa de formação continuada baseado na metacognição é o que vem sendo realizado pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, que objetiva apresentar temas contemporâneos ao exercício profissional docente como elementos disparadores para a reelaboração da prática. Os profissionais são convidados, por meio da participação ativa nos encontros e na realização de atividades extras, a se perceberem protagonistas de suas práticas.

Os temas dos encontros do programa de formação continuada foram elegidos a partir da realidade vivida nas escolas da atualidade e dos conteúdos estudados e investigados pelo grupo de pesquisadores. São eles: Apresentação da Proposta e Organização do Grupo; Profissionalização Docente e Formação Continuada; Docência: Interferir ou intervir nas diferenças; Aprendizagem: estilos e estratégias; Prática Pedagógica e Estilos de Ensino do Professor Pesquisador; Ambiente Educativo; Avaliação e Registro. Depois da transcrição, descrição e interpretação dos dados é realizado o momento final da formação, denominado Devolutiva. Neste dia o grupo se coloca à disposição do docente para uma orientação individual a partir dos dados coletados durante a formação continuada.

Esse programa estabelece encontros semanais ou quinzenais (conforme a realidade da instituição) de duas horas com os professores, distribuídos em sete dias e com a seguinte estruturação:

1. O encontro inicia com o momento da “revisão da tarefa”, cujo objetivo é a partilha das atividades desenvolvidas no intervalo dos encontros. Como exemplo destas atividades é o memorial descritivo contendo a história profissional.
2. O segundo momento, chamado "disparador", aborda a temática específica do dia, por meio de uma explanação oral.
3. O terceiro momento do encontro é o espaço da "vivência", onde os participantes são convidados a se envolver no tema proposto de forma dinâmica e em grupo.
4. A "roda de conversa", caracterizada como quarto momento do encontro, é o lugar de discussão em grupo sobre o tema do dia, mediatizado pela coordenação de um pesquisador que inicia com uma consigna, previamente elaborada.
5. O quinto momento é o de transmissão da "tarefa", cujo foco é apresentar instrumentos que os professores utilizem para refletir o cotidiano escolar, percebendo-se pesquisadores.
6. O sexto momento é destinado a "avaliação" do encontro, que é realizada por meio de um instrumento metacognitivo.

A experiência tem demonstrado que a metacognição, como condição necessária para a formação continuada, mobiliza o professor a refletir sobre a escolha da profissão docente e seu papel de pesquisador da própria prática. Nesse sentido, deve ser considerado igualmente, o papel fundamental do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno.
A investigação de temas atuais referentes à ação profissional do professor e a utilização de ferramentas que os auxiliem no registro da prática e em sua reflexão são elementos importantes como contribuição para a superação da crise educacional contemporânea que emerge da profunda e abrangente transformação da sociedade humana. Tal transformação representa impacto fundamental na formação e na prática do professor.

4 À guisa de conclusão

Este artigo parte da constatação de que a humanidade vive hoje profunda e abrangente transformação. Tal fenômeno atinge de modo importante a educação escolar e, como consequência, a formação e a prática dos professores. Isso

impõe à escola o compromisso de propiciar a seus professores os conhecimentos relevantes na escala adequada às necessidades e possibilidades do mundo hoje.

Diante disso, os professores são considerados aprendizes em sua atividade na escola e na vida. É preciso, pois, que também desenvolvam o processo de autoaprendizagem, identificada aqui como metacognição e considerada fundamento da formação e da prática docente, o que levará ao conhecimento elaborado ao próprio conhecer.

A aprendizagem docente assume importância estratégica para sua profissionalização. O professor, como intérprete crítico da natureza humana, precisa analisar e operacionalizar sua intervenção pedagógica considerando as diferentes variáveis que identificam a escola, supondo um projeto de formação em serviço que reforça a necessidade de um programa pessoal permanente de estudos.

Tal condição necessariamente implica a seleção, da parte do professor, dos conhecimentos significativos na dimensão adequada às suas possibilidades e necessidades, bem como as dos alunos. O professor, assim, precisa se constituir, como referido, em cartógrafo de relevâncias, capaz de selecionar, do imenso contingente de dados e informações disponíveis, os conhecimentos inscritos no conjunto das 'ciências do espírito' imprescindíveis para o desenvolvimento atual da sociedade. A ação docente constituirá, dessa maneira, a mediação entre o conhecimento escolar e o aluno.

O momento atual da educação pede um professor que saiba aprender bem para poder ensinar bem o aluno a aprender. Isso resulta na consideração das realidades críticas da educação que sofrem o impacto das profundas transformações contemporâneas que, se de um lado, provocam perplexidade, de outro, trazem esperança, pela intervenção de um professor leitor e autor de uma experiência de vida.

REFERÊNCIAS

BROWN, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. F.Weinert y R.Kluwe (eds), *Metacognition, Motivation and Understanding.* Hillsdale: LEA.

FALCÃO F°, J.L.. (1997). Formação e Prática dos Educadores Antigos e Novos Paradigmas. Pinto, F.C.F.; Feldmann, G.; Silva, R.C. (org.). *Administração Escolar e Política da Educação*. Piracicaba: UNIMEP.

FLAVELL, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.

FLAVEL, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist,* 34 (10), 906-911.

FOUCAULT, M (2004). *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.

HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo* – Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora.

IMBERNÓN, Francisco (1994). *La Formación del Profesorado* – Papeles de Pedagogía. Barcelona: Paidós.

MATURANA, H.; VARELA, F. (2001). *A Árvore do Conhecimento*. As bases biológicas da compreensão humana. 9ª Ed. São Paulo: Palas Athena.

MAYOR, J.; SUENGAS, A. y MARQUES, J.G. (1995). *Estrategias Metacognitivas.* Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis.

MATEOS, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.

NÓVOA**,** A. (1992). *Os Professores e a sua Formação.* Lisboa: Dom Quixote.

PORTILHO, E.M.L.; TESCAROLO, R. (2006). *Metacognição e Ética Planetária*. Trabalho apresentado no VI ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (CD-ROM).

TOURRAINE, A. (2006). *Um novo paradigma. Para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis: Vozes.

O CINEMA COMO DISPOSITIVO DIDÁTICO PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS: O QUE APONTAM AS CONVERSAS COM PROFESSORES E ALUNOS SOBRE AS POSSIBILIDADES DE "QUEBRA" DE CLICHÊS NAS ESCOLAS?

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Universidade Vila Velha – ES (larirodrigues22@hotmail.com)

Helder Januário da Silva Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo (hgomes@ifes.edu.br)

Introdução

A formação continuada de professores e as aprendizagens, como um movimento de constituição de subjetividades criadoras nas escolas, tem chamado nossa atenção para um importante processo que, ao se estabelecer por redes de conversações, possibilita a produção de trabalhos coletivos e inventivos, elaborando subjetividades a-centradas que encarnam nas escolas outras lógicas que não a de um aprender e ensinar triste, enclausurado, dogmático e moralizante.

Várias lógicas, as dogmáticas e também as não ortodoxas se desencadeiam em meio de imagem-movimento, que como diz Bergson (2006) constituem o universo material, ou seja, são imagens iluminadas e iluminadoras, que em dobras de subjetivação constituem a matéria e o espírito, as coisas e os pensamentos.

Em meio ao universo material de imagens-movimento, busca-se nas dobras de subjetivação, outras lógicas para os contextos educativos, tomando o cinema como disparador para o pensamento e para a problematização da formação continuada de professores e da aprendizagem. As potencialidades dessa forma de pensamento, segundo Deleuze (1990), estão em realizar uma classificação das imagens cinematográficas como imagens-movimento e imagens-tempo. Classificação que vai distinguir situações sensório-motoras, mas também situações óticas e sonoras puras, ao propor um conceito de imagem-cristal, como uma diferenciação da imagem-tempo, permitindo pensar e problematizar situações a partir do cinema, considerando-o como criação de diferença.

Nesse contexto, esses escritos se propuseram entrelaçar cinema e educação para compreender as possibilidades de romper com os clichês que envolvem as leituras das imagens dos alunos e professores na educação brasileira. Para Deleuze (2006) há possibilidade de pensar sobre a banalidade da vida cotidiana com as imagens, com o cinema, pois o cinema moderno apresenta um caráter político, que em muitos casos fala do que há de intolerável na vida.

Apoiados nas teorizações de Bergson (2001; 2006), Carvalho (2009), Deleuze (1990; 2006), Deleuze e Guattari (1995; 1996), dentre outros autores, cartografamos as leituras de imagens cinematográficas nas redes de formação continuada de professores de uma escola do Ensino Fundamental de Vitória/ES e nas conversas realizadas durante as aulas de Geografia com uma turma de segundo ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo, durante o ano de 2013. Buscamos entender os movimentos de pensamentos que escapam e resistem às lógicas representacionais que modelizam o processo de subjetivação docente e discente no cotidiano escolar, constituindo

outros campos “possíveis” para o ensino, para a aprendizagem e para a educação.

Acompanhar esses processos na intercessão entre pesquisa com os cotidianos e pesquisa cartográfica, ao se deslizar entre as “linhas e planos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995) ou ao “mergulhar” na rebeldia do cotidiano escolar (ALVES, 2012), que produz *saberesfazeres* que não são passíveis e domináveis. E, ao mapear os processos, os fluxos e os movimentos das “redes de conversações e ações complexas” (CARVALHO, 2009) que se compartilham na formação continuada e nas práticas curriculares entre professores e alunos.

Mobilizou conversas e pensamentos com os professores e alunos a partir das imagens dos filmes de curta-metragem: “Cuerdas”, que provocam leituras não dogmáticas sobre docência, discência e aprendizagem, enfatizando a necessidade de coletividade para “desmoldurar” os modos instituídos de ler a relação de *aprenderensinar* com o outro. Conclui que inquietar-se com as imagens-movimento-tempo do cinema amplia as possibilidades de ler a escola e os processos de subjetivação docente e discente para além da representação ou dos modos clichês de ser professor e aluno, produzindo diferenças e novos sentidos cognitivos a partir do Outro que também habita em mim.

Cinema e educação: o movimento do pensamento e a quebra de clichês

Deleuze (2006) problematiza a imagem dogmática do pensamento, dizendo que ela acaba por construir uma ideia de erro, ao buscar a pura verdade e, que isso, se torna um obstáculo para o surgimento de uma filosofia da diferença e da repetição, ou seja, de uma filosofia da potência e da afirmação da vida.

O que o autor apresenta é uma importante questão que se coloca diretamente aos contextos formativos dos professores e aos processos de aprendizagem dos alunos. Haja vista que, uma “certa” imagem do pensar vai determinando modelos a serem seguidos, criando representações e tranquilizando o pensamento que se torna “adormecido”. Acostumado a pensar reto, da mesma maneira, sem buscar o novo e com medo da violência do pensar, mantém assim, as coisas em seus devidos lugares, a burocratização do ensino e a mortificação dos corpos que se pretendem docilizar.

Indagando esse pensamento, Bergson coloca em análise as pretensões uniformizadoras da imagem dogmática do pensamento, lembrando-nos que a vida escapa às tentativas de enquadrá-las e de adormecer o pensamento.

> De facto, sentimos que nenhuma das categorias do nosso pensamento – unidade, multiplicidade, causalidade mecânica, finalidade inteligente, etc. – se aplica exatamente às coisas da vida: quem pode dizer onde começa ou termina a individualidade, se o ser vivo é um ou vários ou se é o organismo que se dissocia em células? É inútil tentar integrar o vivente em qualquer uma das nossas molduras. Todas as molduras se quebram. São demasiado estreitas, demasiado rígidas sobretudo para aquilo que queremos colocar nelas (BERGSON, 2001, P .8).

Os enquadramentos, as molduras não dão conta de apreender e moralizar a subjetividade humana, a capacidade de criação, a inventividade e a cognição que se encontram na superfície das relações. Os processos de subjetivação seguem também por linhas misteriosas e nômades, que não param aqui ou ali. Linhas que nos remetem a muitos lugares, conhecidos *e*/ou inimagináveis, mas que desenham diversos territórios a serem ocupados *e*/ou também abandonados.

Territórios que ao serem ocupados e abandonados, que ao serem atravessados por intensidades, multiplicidades extensivas e intensivas, vão elaborando um 'Corpo sem Órgãos' (CsO) (DELEUZE; GUATTARI, 1996) que provoca a necessidade de coletividade para “desmoldurar” os modos instituídos de ler a relação de *aprenderensinar*

com o outro. A relação inquietante das imagens-movimento-tempo do cinema amplia as possibilidades de ler a escola e a produção de subjetividades para além da representação ou dos modos clichês de ser professor e aluno, produzindo diferenças e novos sentidos cognitivos a partir do Outro que também habita em mim.

'Cuerdas': a potência da composição com o 'outro' que habita em mim

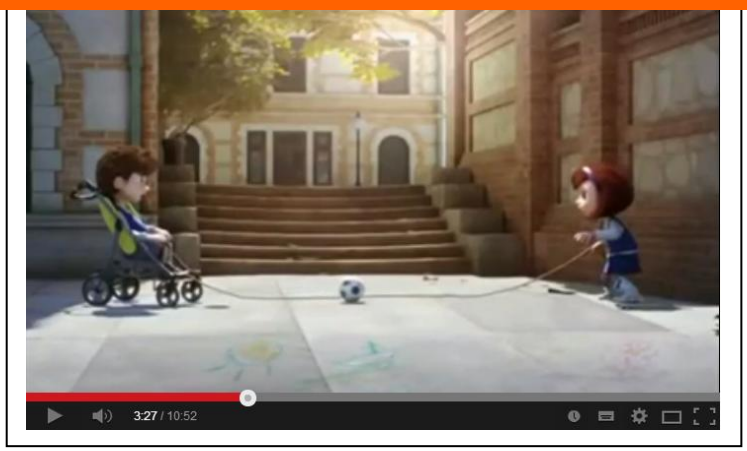
A exibição do curta-metragem '*Cuerdas*' teve, tanto com os docentes da rede municipal de Vitória-ES quanto com os discentes do 2º ano do IFES-ARACRUZ-ES, a intencionalidade de problematizar como se pode pensar as relações estabelecidas nas-com as escolas por meio do 'Outro'. Desse modo, questionamos como '*Cuerdas*' ajuda a indagar as relações de *aprenderensinar* com a escola?

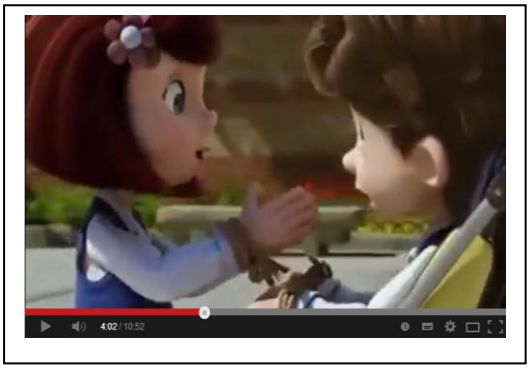
As respostas foram agenciadas por diversos sentidos e a relação cinema e educação ampliou o movimento do pensamento pelas indagações sobre as produções de subjetividades nas relações com o 'Outro'. O cinema na educação, como sugere Machado (2009), emerge como possibilidade de desvincular do esquema sensório-motor, que existe em função da ação, a percepção do personagem – e do espectador – atinge seu limite, sendo capaz de ir além dos clichês que nos impedem de ver o que o real tem de insuportável, ou seja, "[...] as imagens agora 'falam', interrompendo as narrações e liberando a partir de si, descrições, pensamentos e leituras (GUÉRON, 2011, P. 22)".

E, assim, as imagens-movimento-tempo de 'Cuerdas' potencializaram discussões sobre o a*prenderensinar* com o Outro:

> *- Acho que nós estamos tão pressionados a ter boas notas, a ser o melhor da turma, passar no vestibular e conseguir uma boa profissão que a escola vai cortando nosso tempo de estar com os outros (aluno A).*
> *-Na realidade da escola, muitas outras coisas estão se colocando como mais importantes do que se relacionar com o outro, não estou dizendo que são mais importantes. Quero dizer que o sistema nos cobra números, nos cobra dados, aprovação, boas notas, redução da evasão escolar, da reprovação, é isso que parece mais urgente e não a vida dos alunos que estão aqui dentro. (pedagoga R).*
> *-Muitas vezes nós ficamos doidas por um laudo para resolver o problema da 'dificuldade de aprendizagem' de algum aluno, para o comportamento 'estranho' que ele tem, para justificar a minha pouca atenção, o pouco tempo que estou dando a eles. Nossa, fiquei muito sensibilizada a pensar no que eu estou fazendo com o outro". (professora C).*
> *- Eu gosto da escola, dos meus colegas e professores, mas na verdade, muitas vezes eu vejo tanta brincadeira sem graça, tanta discriminação com as pessoas e falo com meus pais e eles me dizem que isso é o reflexo do capitalismo. (Aluno D).*

A problemática levantada pelo filme apresenta relações produzidas entre duas crianças em condições físicas existenciais diversas, mas que descobrem ser possível subverter alguns estigmas, rótulos ou clichês como o de "aluno especial", pois os processos desencadeados indicam que o que está no campo dos possíveis é tecer uma relação é a produção de subjetividades a-centradas.





(Composição de imagens do filme de curta-metragem “Cuerdas”)

As narrativas de professores e permitem pensar no distanciamento dos corpos que habitam os currículos e as produções de subjetividades no cotidiano escolar. As imagens que falam, tanto no filme quanto no encontro com as conversas dos docentes e discentes, explicitam uma relação endurecida, individualista e que necessita ser entendida pelo viés ético de constituição da diferença.

Elas dizem da exclusão dos que não se adequam aos modelos clichês exigidos pelo mercado de trabalho, como por exemplo, ser “aluno normal”. Tentativas de produção de subjetividades conformadas com a experiência do isolamento dos professores em suas salas de aula, dos alunos em sua projeção para o futuro.

A dureza que atravessa todo o tecido social desmobiliza os encontros e as experiências, enrijece a disponibilidade de afetar e se afetado pelas relações que tecemos nas escolas. Produz indiferença, individualismo e exclusão do 'Outro' que habita em mim.

Porém, a vida é composta por diferentes linhas, que atuam diretamente na constituição dos indivíduos e dos grupos sociais. A imanência e o imbricamento destas linhas atravessam também os processos de formação de professores e as práticas educativas com os alunos. Deleuze e Parnet (1998, p.09) dizem que,

> [...] as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga.

E, assim, outros pensamentos de professores e alunos buscam a “quebra” dos clichês:

> *- Eu vejo tanto no filme quanto aqui na escola que a gente tenta sim se relacionar com o outro, busca valorizar as diferenças. Acho que se essa não fosse a nossa aposta, ou melhor, nossas cordas, não adiantaria nada ficar aqui e trabalhar com os alunos. (professora H).*
> *- A escola pra mim é um lugar para aprender mesmo, aprender de tudo, principalmente, que as pessoas nos*

> *ensinam e que nós também ensinamos alguma coisa. Eu vejo que os professores também aprendem conosco e a gente aprende com os outros alunos. Isso é bem bacana. (alunos C).*

Diante do emaranhado dessas diferentes linhas da vida é que consideramos a possibilidade de que as relações produzidas nas escolas façam "rizoma com o mundo". Fazer rizoma com mundo é considerar que outras possibilidades educativas aconteçam pelo que se passa entre os engessamentos, serialização, modelização, representação, repetição (linhas molares), e pela diferenciação e inventividade (linhas moleculares e de fuga) que compõem o cotidiano escolar.

Assim, as imagens do filme se colocaram para além dos clichês de aluno "normal", de professor "conteudista" e vai à busca de sua quebra. Colocam-se para além da simples "piedade" que se possa ter com uma pessoa com necessidades educativas especiais ou com qualquer tipo de "Outros" sujeitos. Os sentidos que se expressam em '*Cuerdas*' estão em acreditar que o outro é tão capaz de experimentar, de brincar, de viver como eu. A aposta da garotinha Maria é que suas cordas são o que lhe aproxima do outro que a habita, que também a constitui enquanto ser humano. A aposta é no amor pela vida. Não é uma questão de caridade e de respeito pelo diferente, mas uma relação de composição com o "Outro". Maria vai compondo com o garotinho diversas experiências sobre o brincar, sobre os sonhos, sobre as sensações que podemos promover no encontro de corpos. A potência das cenas é perceber que se constituir enquanto sujeito é perceber que somos também um pouco dos outros.

Os docentes e os alunos problematizam que as relações escolares ganham, muitas vezes, conotações de quantificação, de tristeza, mas que isso os afeta com a necessidade de compor outras práticas pedagógicas, práticas de encontro com o outro que possam potencializar a produção de conhecimentos com as aprendizagens éticas e estéticas, com processos de ensinar e de viver na educação pelo viés da diferença.

As cordas que Maria, professores e alunos utilizam são nada mais e nada menos do que a correlação do outro que habita em mim, que mobiliza a experiência do acontecimento, do inesperado, da aposta na vida. Cordas que fazem emergir outras maneiras de ser e estar na escola com o outro. Cordas que acompanham a vida de muitas pessoas que são tocadas por essa experiência e que vão se constituindo, assim como Maria, professores e professoras, alunos e alunas que são atravessados pela vida e que buscam tecer movimentos intensivos de aprendizagem com o corpo, com os sentidos.

Assim, as conversas com professores e alunos sobre as imagens do cinema se constituem com uma política de currículo e vida, que busca compreender as relações escolares não somente como algo pautado em produção de subjetividades centradas. Importa pensar o constituir-se, a partir de outros modos de singularização, para além de lógicas identitárias, para além de modelos representacionais acerca do que se é ou deve ser professor e aluno.

Assim, Deleuze ajuda a indagar as imagens da docência, de discentes e as que são produzidas por elas, bem como a limitação de nossa percepção e a formação de clichês como atuantes nos modos de subjetivação nas escolas. Para Deleuze (1990, p.12), a banalidade cotidiana tem uma grande importância para a compreensão desses processos

> [...] porque, submetida a esquemas sensório-motores automáticos e já construídos, ela é ainda mais capaz, à menor perturbação do equilíbrio entre a excitação e a resposta (...), de escapar subitamente às leis desse esquematismo e de se revelar a si mesma numa nudez, crueza e brutalidade visuais e sonoras que a tornam insuperável, dando-lhe o aspecto de sonho ou de pesadelo.

Importou-nos assim, conhecer um pouco das imagens presentes nas relações educativas, para encontrar modos pelos quais nossa percepção não se prolongue pela ação, como nos esquemas sensórios-motores que dão aspecto de 'sonho ao pesadelo'. Dito de outro modo, é preciso extrair dos clichês uma nova imagem de pensamento,

de formação continuada, de aprendizagem e de composição com o 'Outro' nas escolas. Como diz Machado (2009, p. 269), é necessária uma nova imagem em que a "percepção não se prolonga mais em ação, mas se relaciona diretamente com o pensamento".

Relações em vias de in-conclusão: diferenciação!

Falamos das relações de composições de *aprenderensinar* com o 'Outro' que habita em mim pela aposta que (DELEUZE, 1990; 2006) faz na potência das imagens para a produção de um pensamento em diferenciação, ou seja, que se constitui pela-com a heterogeneidade das experiências e sentidos produzidos no compartilhamento da vida.

A aposta feita diz respeito ao ato de compor encontros que forcem o pensamento a entrar em relação com o 'Outro' de meu pensamento; que produzam modos de pensar a formação continuada e as relações com-entre alunos como um acontecimento incorporal para aprendizagens inventivas. As imagens cinematográficas, ganharam essa expressão de força, potência e quebra de comodismos e rupturas.

Entendemos com Lopes (2008, p. 67-68) que só é possível pensar no "encontro com algo que não pertence ao pensamento, com um signo heterogêneo **[Cuerdas e narrativas]**. Esse encontro não pertence às coisas e tampouco às palavras ou ao que elas significam. Esse encontro que podemos chamar de acontecimento ou de sentido é incorporal". (grifo nosso).

Assim, as imagens do cinema ampliam as possibilidades de composições de pensamentos e ações que ajudam ler a escola e os processos de subjetivação docente e discente para além da representação ou dos modos clichês de ser professor e aluno, produzindo diferenças e novos sentidos para os processos de *aprenderensinar* a partir do Outro que também habita em mim.

Referências

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos, Pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Vitória, ES: NUPEC/UFES, 2012.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução: Pedro Elói Duarte. Edições 70. Março, 2001.

_____. Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. – 3ª ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Braísilia, DF: CNPq, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. – Rio de Janeiro : Graal, 1988, 1ª edição, 2ª edição, 2006.

_____. **Imagem-Tempo**. 1985. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. – Brasiliense. 1ª edição, 1990.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1.Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.3.Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto

Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

GUÉRON, Rodrigo. **Da imagem ao clichê, do clichê à imagem** : Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro : NAU Editora, 2011.

LÓPES, Maximiliano Valério. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE:
discursos que projetam identidades para o futuro professor

Cunha, E. V. R. [1]; Oliveira, V. B. [2]

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PROPED, Brasil [1];
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PROPED, Brasil [2]

Email: erikavrcunha@cpd.ufmt.br; borges.veronica@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como temática as políticas curriculares para a formação de professores, buscando compreender os discursos da profissionalização docente em sua tentativa de projeção de identidades para o futuro professor. A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e as incorporações dessa perspectiva ao campo do currículo por Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo são os aportes teórico-estratégicos dessa investigação. Defendemos o distanciamento de concepções clássicas de política curricular concebidas tanto como um conjunto de regulamentações produzido por especialistas e implementados por professores, como um guia para a prática. Assumimos um conceito de políticas curriculares como práticas discursivas que operam por traduções. Desenvolvemos a argumentação a partir da busca por compreender os processos de subjetivação/identificação que operam via políticas curriculares para a formação de professores em sua produção de modos de subjetivação docente. Para tal me utilizo do conceito de processo de identificação incorporado da psicanálise lacaniana que promove o escape de ideias de completude e objetividade recorrentes na noção de identidade essencialista, estabilizada nos discursos que circulam nos campos do currículo e da formação de professores. Os textos utilizados nessa análise são artigos selecionados no "Portal de Periódicos da Capes" a partir da palavra-chave profissionalização docente. Entendo que a potência da perspectiva discursiva está em oportunizar a de-sedimentação dos processos hegemônicos com vistas a evidenciar as contingências que atuaram, através de atos de poder, para a cristalização de certos sentidos, nesse caso o de profissionalização docente. Trata-se de uma disputa discursiva que empreendo ao traduzir-desconstruir sentidos, numa radical contextualização, acenando para uma tentativa de escape à lógica essencialista cuja positividade tende ao fechamento dos processos de significação no campo das políticas curriculares para a formação de professores.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Formação de professores. Teoria do discurso. Identidade. Profissionalização docente. Processos de identificação.

1 Questões preliminares: políticas curriculares como práticas discursivas

O enquadre teórico-estratégico que sustenta essa discussão é a Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe (2010) a partir da incorporação de suas principais discussões para o campo do currículo por Lopes (2014).

Entender políticas curriculares como práticas discursivas coloca sob suspeita perspectivas que tendem a destacar a materialidade dos signos em sua capacidade de representar a realidade com certo controle racional. Na abordagem discursiva entende-se como ilusório qualquer referencial que não opere, em alguma medida, com uma dimensão performativa da linguagem. As tentativas de significação são tensionadas por um jogo interminável de remessa significante.

Não há transparência possível nos modos de representação de qualquer ator social quer sejam professores, pais, alunos ou especialistas da educação. Ao contrário, assumimos que cada uma e toda prática discursiva, quer seja de instituições como de indivíduos, compõe espaços-tempos nos quais operam jogos de linguagem indecidíveis. Considera-se o caráter hegemônico e a heterogenidade social em sua radicalidade na constituição do tecido social como discursos plurais e transitórios. Com tais pressupostos busca-se interpelar as estruturações hegemônicas e a pretensão de totalidade ou de representação em seu sentido clássico. O caráter hegemônico produz certo efeito de re-totalização. Esse efeito, no entanto, não está ligado a qualquer caráter que possa levar a sínteses por reunião de certos pontos em comum. Laclau (2011) aposta na ideia de manter em circulação a heterogeneidade que possibilitou uma articulação hegemônica: a contingência, a provisoriedade e precariedade são condições para qualquer

hegemonia. O caráter político é redefinido e não faz sentido manter a ideia de mudança social como um fim a ser atingido.

Nossa compreensão de políticas curriculares não se restringe aos documentos curriculares assinados por governos ou por especialistas, à pessoas ou a grupos. Destacamos a tradução, no sentido derridiano, em operação nas práticas discursivas nas políticas. Nessa perspectiva não há totalidade do sistema, como pensada pelo pensamento dialético da tradição ocidental que tende a suprimir o antagonismo inerente ao social. Há cadeias de equivalência e de diferença que se subvertem mutuamente. Essa tensão constitui atos de identificações nessa indissolúvel tensão entre diferença e equivalência. Focalizamos o caráter impossível/possível dos processos de subjetivação (Cunha, 2013; Lopes, 2014) em diálogo com as políticas curriculares.

A TD traz conceitos da psicanálise para favorecer a compreensão da condição impossível e necessária das práticas discursivas e questiona frontalmente sistemas fechados que consideram que os sentidos estão dados previamente. O *objeto a*, incorporado da psicanálise à teoria laclauniana, é um resto que se produz, diante da impossibilidade de realização da totalidade (ilusão), que funciona como um rastro dessa unidade que nunca existiu. Isso constitui o objeto no qual depositamos nossas aspirações de plenitude como um objeto parcial (FINK, 1998, p.82-83). O *objecto a* opera retrospectivamente com a ilusão de totalidade, impossível e necessária, e se põe em marcha na busca de realização de desejo. Para Laclau (2000, p. 120) "a função ontológica do *objeto a* é transcender sua particularidade ôntica e tornar-se a encarnação da coisa, da totalidade impossível". Interessa-nos entender práticas curriculares de formação docente a partir dessa parcialidade dos sentidos.

2 Processos de subjetivação docente: a identidade e a profissionalização docente

A exploração dos processos de subjetivação nos discursos da profissionalização docente nos leva ao centro da problemática do sujeito e à rejeição à ideia de identidade fixa. Operamos com a noção de sujeito constituído na falta e barrado pelo desejo do Outro (FINK, 1998). Defendemos que "o lugar do sujeito é o do deslocamento" (LACLAU, 2000, p. 57) seguindo a teorização laclauniana fica inviável considerar que qualquer identidade seja plenamente dada por qualquer estrutura.

Qualquer objetividade do social e a ideia de que haja um *rationale* capaz de justificar, de uma vez por todas, as sedimentações do social estão sendo questionadas. A partir da ideia de desconstrução derridiana apontamos para o exercício de promover de-sedimentações nos sentidos estabilizados. Esse movimento visa desfazer a primazia do social para focalizar o caráter político das práticas discursivas quaisquer que sejam: gestos, falas, decretos, políticas curriculares, documentos, etc. Realçamos alternativas outras que estão em disputa por um "nome", um significante capaz de funcionar como catalizador das forças em jogo. Essa hegemonia em torno de algo se dá por atos de poder e tenta esconder as contingências ao realçar sua objetividade social. No entanto, marcas contingenciais seguem habitando o campo da discursividade no qual essas disputas seguem tensionando – os processos de subjetivação não cessam sua produção.

3 Lógicas identitárias na constituição de discursos da profissionalização docente

Buscamos pensar a profissionalização docente para além de projetos identitários pautados: no ser coletivo da transformação social; no caráter emancipatório (docente como agente de mudança); no indivíduo das competências e habilidades; no sujeito cognitivo piagetiano do desenvolvimento profissional e outros. Tanto perspectivas instrumentais/tecnicistas como as críticas são colocadas sob suspeita bem como o viés estruturalista que informa, majoritariamente, tais discursos da profissionalização docente.

Recorremos às linhas de força e de bloqueio que habitam uma textualidade enfatizando os discursos em suas relações com outros discursos, em seus deslocamentos de sentidos frente a outros que lhe são antagônicos contingencialmente. Há, nessa textualidade, marcas do discurso pedagógico que atravessam e suplementam a significação do profissional docente – são modos de subjetivação que atuam constituindo os sujeitos.

Apresentamos a discussão de artigos selecionados do Portal de Periódicos CAPES, tendo em vista correntes/temáticas do discurso pedagógico brasileiro, via políticas curriculares para formação de professores como: currículo, conhecimento, prática/cotidiano escolar e política.

Destacamos traços da teoria construtivista piagetiana associados à formação docente, sobretudo uma noção de desenvolvimento evolutivo/adaptativo ao se postular a "tomada de consciência do professor" acerca de sua aprendizagem e a do aluno. Considera-se, p.ex., que o desenvolvimento profissional docente requer um "ambiente 'profissionalmente saudável' para que os 'desequilíbrios' sejam superados de modo construtivo". Elementos estruturais são utilizados para justificar a necessidade de seguir determinada trajetória docente, de menor desenvolvimento profissional para um maior desenvolvimento: "... seguramente, os avanços notados quando se passa de um a outro nível evolutivo têm muito a ver com a tomada de consciência do professor..." (CHAKUR, 2005, p. 406). Nessas articulações a profissionalização realça um self (ego adaptativo) ao qual atribui autonomia, um conceito caro ao campo educativo como também aos discursos liberais do banco mundial, por exemplo. Esse discurso faz um corte antagônico com a educação tradicional e renova a polarização passividade (tradicional) com atividade (construtivista).

Numa abordagem sociológica, a partir de 1980, os professores foram reconhecidos como agentes de mudança e a formação inicial em nível superior na educação básica é compreendida como determinante no seu processo de profissionalização. Na textualização em análise comparece uma tensão gerada pelo deslocamento de sentido nos modos de fixar a nova identidade ao professor: "a nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão ***profissional de ensino***, que remete a uma **visão nitidamente conteudística**, pela expressão ***profissionais da educação***, a qual, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, **enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa**, e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão." (WEBER, 2003, p.1132).

A noção de que não há conceitos definitivos para profissionalidade docente, de que o uso de uns e/ou outros vai depender do interesse em esclarecer uns aspectos e não outros do excercício docente também se apresenta nos discursos da profissionalização. É defendido que as profissionalidades são múltiplas, embora ressalte-se que a identidade profissional docente é "primeiro, identidade, depois, uma identidade profissional e, finalmente, uma identidade profissional docente." (LOPES, 2002). Nesse discurso a profissionalidade pode ser caracterizada por um dilema profissional: "o dilema do amor e do controle" que reacende a discrepância entre "ideais e práticas", "expectativas e condições de exercício" (LOPES, 2002). A lógica moderna é posta em causa: a nova profissionalidade questiona a sociedade moderna que herdamos pela lógica do "Outro Generalizado"(ideais universais). Segundo esse discurso, "os construtores da modernidade por que esperamos" poderia se dar via "Outro Concreto" (eu criativo e ativo). A identidade é suscitada em ambos os casos, além de realçar a ideia de projeto de sociedade reconciliada.

Há certos discursos que se focalizam no enfático retorno da profissionalização frente à proletarização do professor e pode ser entendido como uma busca de retomada do status social. Dois conceitos são apontados como constitutivos da profissionalidade - autoridade e autonomia. No que se refere a autonomia destacamos: especialista técnico, professor reflexivo e intelectual crítico. Já a autoridade está apoiada no conhecimento e ao saber da experiência (disciplina/domínio de turma). Outro elemento enunciado é a autonomia enquanto capacidade reflexiva e como um processo que se fortalece na formação continuada. As autoras destacam "uma certa fartura de depoimentos sobre autonomia e uma quase ausência de autoridade" (CHAIGAR, 2004, p. 79). O exercício da autoridade emerge vinculado à sala de aula - domínio do conhecimento bem como domínio de turma.

Nesses artigos do Portal de Periódicos CAPES investigados, realçamos discursos da profissionalização docente como disputas discursivas que se constituem a partir do antagonismo com a ideia de professor como missão e que se fortalece ao se deslocar para perspectivas consideradas instrumentais e/ou tecnicistas. O discurso da profissionalização se antagoniza com a ideia de sacerdócio e afirma o carácter instrumental trazido de outras profissões (médicos e advogados). No entanto, ainda que haja tentativa de bloqueio desses discursos, certos traços emergem novamente. O rationale que sustenta essa articulação - baseado em princípios deterministas, objetivistas e essencialistas – tende a rebaixar certos sentidos para que outros exerçam, ilusoriamente, o papel de plenitude. As cadeias discursivas articulatórias da profissionalização docente se constituem via diferentes cortes antagônicos frente, por exemplo: a ideia de professor como missão, a proletarização da profissão, o conhecimento da prática, a capacidade de construir a sociedade que esperamos, profissionais da educação, entre outros.

Algumas articulações carream discursos tecnicistas/instrumentais (ainda que questionados amplamente por promoverem o enfraquecimento da autonomia docente), discursos de emancipação (valorização do projeto de transformação social), discursos da sociologia das profissões (muitas vezes considerados corporativos, individualistas, baseados nas competências e habilidades). De um modo geral, estes discursos se antagonizam também com outros que se apoiam num imaginário de que há algo que "vem de dentro", que deve ser cultivado e trazido de "dentro para fora" como uma essência que, uma vez resgatada, constituiria a base sobre a qual qualquer docência se sedimentaria. Assim entendemos ser importante interpelarmos essa lógica discursiva que insiste em definir previamente, ainda que de diferentes modos, um fundamento primeiro ou último, neste estudo - a identidade docente.

4 Considerações finais

Os sentidos da profissionalização docente deslocam-se de acordo com vinculações com movimentos sociais, associações acadêmicas e/ou corporativas, governos/propostas de legislação, práticas cotidianas, nas falas dos professores/alunos/sociedade civil etc.. Ainda que hajam propostas voltadas à docência ou às competências, isso não apaga os rastros das lógicas instrumentais/técnicas que foram dominantes em espaçostempos recentes no cenário brasileiro. Faz parte desse pensamento pedagógico e da tradição educacional, como também do imaginário social mais amplo em diferentes regiões do país. Ainda que sejam construídas críticas a tais práticas/antagonismos, certos significantes não cessam de tensionar essas "novas" práticas discursivas.

Afirmamos que a produção de sentidos se dá na espectralidade (DERRIDA,1994). Autoriza espectros de uma profissionalização projetarem a sensação de redução do tempo como variação (diferir) ao espaço, a um centro. Mas se essa redução do diferir é ilusória poderíamos pensar que não resolvemos as questões de como construir outros modos de pensar ou que nos resta ficar imobilizados diante da dispersão de sentidos. Refutamos essa crítica e destacamos que nossa entrada na disputa por sentidos assenta-se na radical condição de tradutores, na ideia de hiperpolitização (MOUFFE, 1998) que se fortalece ao pensarmos o descentramento da estrutura e do sujeito que se constitui parcialmente, por processos de identificação. Com isso as políticas curriculares ganham outros matizes e são compreendidas como processos híbridos (ambivalentes), que se estabilizam de forma precária, provisória e contingente. Defendemos que não se trata de desqualificar o político. Ao contrário, ganha centralidade e deixa de estar atrelado a quaisquer fundamentos como as estruturas econômicas, sociais ou cognitivas.

A profissionalização docente é entendida como prática discursiva que se estabiliza por decisões políticas contingentes. Nesse processo alguns aspectos são favorecidos enquanto outros são bloqueados. Essa nos parece ser uma contribuição possível: buscar compreender quais são as dinâmicas que expressam a possibilidade/impossibilidade de certas situações contextuais, singulares sem investir em processos identitários que possam definir, de uma vez, qual é /foi o(s) fundamento(s) capaz(es) de tamponar, de suturar uma produção discursiva.

Apostamos na reativação dos processos discursivos com vistas a mostrar que não cessa a disputa por novos sentidos. Desenvolvemos a argumentação a partir da busca por compreender os processos de subjetivação/identificação que operam via políticas curriculares para a formação de professores em sua produção de modos de subjetivação docente. Tais processos são parciais, operam numa tentativa de buscar uma completude impossível, mas necessária. Operar com essa indecidibilidade parece-nos potente no campo das políticas curriculares e na busca (incessante) por compreender os modos de subjetivação docente processados sobre um vazio que julgamos importante manter como infinitamente aberto.

5 Referências

CHAKUR, C. (2005) O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Paidéa,15932), 397-407.

CHAIGAR, V. A.M.; CUNHA, M.I.; RIGO, A.M. R. ; PINTO, C.L.L.; FONSECA, D.G.; VOLPATO, G.; FERNANDES, R.S. (2004) Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. Educação, v. 29, n.2, p. 67-84, Santa Maria, disponível em: htp://www.ufsm.br/ce/revista, acesso em 29/06/2013.

CUNHA, E. (2013) Política Curricular de ciclos: democratização da escola na rede municipal de ensino de Rondonópolis (MT). Qualificação doutorado/Proped: UERJ.

DERRIDA, J. (1994) Espectros de Marx. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

FINK, B. (1998) O sujeito lacaniano. Rio de janeiro: Zahar.

LACLAU, E. (2000) Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo. 2. ed. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____. (2011) Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ.

LOPES, A. (2002). Profissão e profissionalidade docente: o caso do Iº Ceb. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Edições Colibri.

LOPES, A. (2014) Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, A. , ALBA, A. Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EdUERJ.

MOUFFE, C. (1998). Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia. In Chantal Mouffe (Org.), *Desconstrucción y pragmatismo* (pp. 13-33). Buenos Aires: Paidós.

WEBER, S. (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003, disponível em http:/www.cedes.unicamp.br.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE: QUE ESPAÇO É ESSE?

Guedes, N. C.[1]

[1] Universidade Federal do Piauí, Brasil

Email: neidecguedes@hotmail.com

Resumo

Este estudo teve como objetivo resgatar a compreensão de professores-alunos em processo de formação no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, quanto ao desempenho do professor formador em sala de aula buscando entender como essa prática se manifesta no cotidiano, a partir da relação de ensinar e aprender. Compreendemos que a formação realizada na sala de aula, enquanto atos de currículo e os estudantes, como curriculistas, são capazes de expressar experiências vivenciadas nesse espaço, que atestam que a prática do docente influencia, de modo positivo ou não, sua formação enquanto professores-alunos. Esse olhar implica considerar que essa prática se efetiva na sala de aula, na qual o professor é o resultado do seu próprio trabalho. Partimos do pressuposto de que a maneira como o professor sistematiza o seu fazer interfere direta e decisivamente na compreensão do aluno bem como no exercício de sua prática como futuro profissional docente. O instrumento de coleta de dados foi o questionário, que buscou através dos professores-alunos identificar aspectos da docência dos professores que se manifestam no cotidiano da sala de aula. Os dados demonstram que diante das limitações no que se refere à formação profissional para o magistério é a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vem dimensionando e dando sentido à prática pedagógica dos professores formadores nas Universidades brasileiras. Nossa intenção, portanto, foi abrir espaços para a discussão e construção de novos caminhos que sejam capazes de favorecer a esses professores elementos para um novo fazer pedagógico.

Palavras-chave: sala de aula; universidade; professor formador.

1 Introdução

Estudar o espaço da sala de aula significa imergir nas interações entre professor e alunos no ambiente natural em que elas manifestam, tendo em vista a possibilidade de poder desvelar as diferentes formas que cada sujeito percebe e interpreta a realidade, ou seja, o significado que eles atribuem a essas interações. Assim, estudar a dinamicidade da

sala de aula exige considerar como elemento fundamental a história pessoal de cada individuo membro deste *lócus*, bem como as reais condições em que esses se apropriam do conhecimento sistematizado.

Significa, tomar de um lado a situação concreta do aluno no que se refere a linguagem,cognição, imaginário, dentre outros, e a situação do professor ou seja, condições de vida e de trabalho, expectativas, e concepções, e daí analisar de que maneira as formas de trabalho cotidiano que ali se manifestam podem facilitar a compreensão de como a escola vem confirmar a sua função social e educativa.

Este estudo foi realizado com um grupo de 04 (quatro) alunos do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí, com o objetivo de resgatar a compreensão desses alunos quanto ao desempenho do professor formador em sala de aula. Partimos do pressuposto de que a maneira como o professor sistematiza a sua prática interfere direta e decisivamente na compreensão do aluno bem como no exercício de sua prática, como futuro profissional docente.

Nosso olhar para este tema de estudo tem sua justificativa assentada nas questões específicas da sala de aula, considerando ser esse o espaço/lugar da atividade docente. Assim, a opção por investigar os professores do ensino superior respalda-se no fundamento de que eles são formadores de professores que atuarão na educação básica. Nossa intenção, portanto, é abrir espaços para a discussão e construção de novos caminhos que sejam capazes de favorecer a esses professores elementos para um novo fazer pedagógico.

Nosso interesse pela prática do professor nesta pesquisa se justifica especificamente pela necessidade de entender como essa prática se manifesta no cotidiano, a partir da relação ensinar e aprender. Esse olhar implica considerar que essa prática se efetiva na sala de aula, na qual o professor é o resultado do seu próprio trabalho.

2 Desenvolvimento

A ação de educar se reflete para fora do seu processo e é nesse espaço do mundo exterior que o seu sentido se completa. Pensar a educação implica pensar a sociedade em que vivemos considerando a sua evolução e as diferentes concepções de homem manifestadas ao longo do processo de desenvolvimento da humanidade. É, portanto, a partir do fenômeno educativo que se efetivam as transformações sociais e culturais necessárias ao ser humano para que esse possa agir e interagir com seus pares, o que vai efetivamente caracterizar o processo educativo.

O trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática que tem como centro o ensinar e o aprender e nesse contexto, o processo de organização e operacionalização da ação docente se efetiva a partir do planejamento responsável no sentido de articular a atividade escolar de construção do conhecimento com o contexto social.

Nessa perspectiva é relevante assinalar que a reflexão crítica é um elemento fundamental para que o professor, nos dias atuais, possa compreender como se desenvolve a sua prática e que resultados podem ser construídos na formação de seus alunos. Para tanto, é importante que o professor tenha clareza do seu papel de mediador na atividade ensinar/aprender, visto ser essa atitude que irá garantir o estabelecimento de elos entre o aprendiz e a sua aprendizagem.

Se considerarmos a relação que se efetiva entre a teoria e a prática, é possível estabelecer uma distinção nesse proceder, tomando como parâmetro o modelo formativo adotado pelo professor, as condições gerais nos quais a atividade de aprendizagem se efetiva e que objetivos esta prática busca atingir.

O profissional docente é o responsável pela atividade de ensino a ser direcionada ao aluno, e a relação que se constrói entre ambos é parte de um processo abrangente pelo qual ele lida com os conteúdos.

Nesse sentido, o trabalho do professor se desenvolve com base nos três elementos básicos: o professor, os alunos e o saber. Esta relação irá determinar o perfil assumido por esse profissional, tendo por base sua perspectiva epistemológica e pedagógica.

Enquanto processo de socialização e contínua construção da cultura, a educação é algo que se encontra em todas as instituições sociais. Mas na escola ela se reveste de características diferenciadas, tendo em vista ser ali o espaço no qual se efetiva uma educação intencional, sistematizada, que exige, dentre outros elementos, preparo, diretividade, rigor. Meirieu (2006, p. 68) nos esclarece que a escola não é somente lugar de passagem, ela é na sua plenitude,

> [...] uma instituição onde as relações entre as pessoas, o conjunto da gestão cotidiana e todo o ambiente material conspiram – etimologicamente, "respiram juntos" – para instituir uma forma particular de atividade humana fundada em valores específicos: o reconhecimento da alteridade, a exigência de precisão, de rigor e de verdade, a aprendizagem conjunta da constituição do bem comum e da capacidade de pensar por si mesmo.

Esse processo reflexivo afeta diretamente a sala de aula, por ser o ambiente físico no qual a aprendizagem se realiza. É nesse espaço que se desenvolve a trama da aprendizagem, e que, a partir dela, buscaremos identificar como se efetiva a prática dos professores participantes desta pesquisa.

Para a realização deste estudo, fizemos a opção pelo dispositivo de mediação denominado de questionário que, segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas". Nosso campo empírico se constituiu de 10 (dez) alunos do Curso de Artes oferecido na modalidade segunda licenciatura através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no âmbito da Universidade Federal do Piauí.

A sala de aula desvelando o que é comum: tensões, emoções e soluções

Para compreender as tensões, as emoções e as soluções que se evidenciam nesse espaço, vale oportuno esclarecer de qual sala de aula estamos falando. Trata-se da sala de aula de alunos em processo de formação continuada[2] que estão atuando de forma desarticulada com a formação inicial.

Esta sala de aula tem características especificas visto tratar-se de um ambiente no qual os alunos vivenciam no cotidiano do dia-a-dia, ou seja, nas suas salas de aula da educação básica, os mesmos problemas vivenciados por seus professores nesse momento de formação.

[2] São professores que já atuam na educação básica e que estão como alunos de segunda licenciatura na modalidade presencial, ofertados no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na Universidade Federal do Piauí.

Refletir a sala de aula como o lugar no qual parcela considerável do trabalho do educador se desenvolve, é aceitar ser este o espaço em que o professor tem maior proximidade com seus alunos. Ali, a aula não se constitui de algo dado, mas em atividade que se faz em parceria entre alunos e professor e na diferença dos papeis que cada um adota nesse contexto. Partindo dessa compreensão Ponce (1989, P. 77-78) vem nos esclarecer o sentido exato da aula.

> A aula é o espaço/tempo privilegiado da comunicação didática. [...] É uma relação intersubjetiva, supõe, portanto a presença de sujeitos interagindo entre si. Em outras palavras, tanto o aluno quanto o professor devem ser vistos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, e neste sentido possuem uma igualdade para que tal relação se estabeleça. [...] Porém, aluno e professor possuem diferentes níveis de compreensão da realidade e o diálogo em aula não deve ignorar este dado, mas sim incorporá-lo como dado fundamental.

É, portanto, na sala de aula, que o professor faz o que sabe, assumindo nesse fazer uma autonomia que se manifesta a partir de sua concepção de educação, de homem, de escola e de sociedade, levando em consideração o seu próprio papel enquanto educador, visto que a esse professor é dado o poder de decisão quanto à forma de conduzir e avaliar o seu processo de ensino. Enfatizando a ideia da aula universitária como referência capital para o ensino superior, Ponce (1989, p. 80, 81) destaca ser ali naquele ritual em que

> [...] se traduzem as ambiguidades e os desafios do ensino superior. (...) Nela é que se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção do conhecimento, ser e vir-a-ser.

Partindo dessa compreensão solicitamos aos alunos que se manifestassem sobre a prática desenvolvida por seus professores no que se refere aos aspectos didáticos, pedagógicos e metodológicos. Cabe destacar que nosso objetivo não está direcionado para uniformização das situações de ensino, nem adoção de modelos e controles capazes de limitar os professores em receitas didáticas, uma vez que áreas distintas de conhecimento evidenciam especificidades epistemológicas e metodológicas próprias ao seu desenvolvimento.

Quando Judith revela que **"**Os professores usam inadequadamente os recursos como o data-show o que faz com que a aula fique monótona", está chamando a atenção para o fato de que o professor não pode se render ao recurso para concretizar sua atividade profissional, ele precisa ser capaz de "improvisar"[3] diante das necessidades surgidas.

As constatações de Judith ganham força nas palavras de Souza (2010, p.96) ao afirmar que "o processo de ensino-aprendizagem é hoje entendido como uma construção que envolve papel ativo por parte do aluno", no entanto o professor, por ser também uma peça basilar nesse processo, necessita ser cauteloso na escolha de metodologias, recursos e procedimentos didáticos adequados que possam favorecer a construção do conhecimento.

Outro elemento relevante destacado por Simone está diretamente associado ao fato dos professores desconsiderarem aquilo que o aluno já sabe e isso fica claro na sua fala "Eles não se preocupam em verificar o que nós já sabemos, esquece que somos professores também.". Simone insiste em reafirmar que ela e os outros são também docentes e que, portanto, acumularam conhecimentos e experiências que não devem ser descartados. Soraya por sua vez revela a preocupação com as relações professor-aluno considerando ser um importante fator para a efetivação da

[3] O uso do termo "improvisar" não se refere ao fato do professor fazer de qualquer jeito, mas que esse profissional seja capaz de criar novas alternativas facilitadoras da aprendizagem do aluno que não estejam necessariamente ligadas as tecnologias.

aprendizagem quando enfatiza que "Muitos professores conhecem muito bem sua matéria, mas não são educadores, não ligam para o aluno". Essa é uma postura comum entre os docentes do ensino superior que muitas vezes não percebe o aluno como um sujeito de relações para um vir a ser.

Não se pode perder de vista, conforme relembra Souza (2010), que a aprendizagem é mediada por fatores diversos, não podendo ser atribuído exclusivamente às capacidades cognitivas do aluno o sucesso ou insucesso nesse processo, o professor é também agente ativo. Nesse sentido Drucker (1993) afirma que o aprendizado deve constituir-se como algo atraente e trazer em si uma grande satisfação, tanto para que ensina, quanto para quem aprende.

Na mesma direção Diogo assume sua postura afirmando que "Gosto de professor que descomplica o complicado, fala em linguagem simples, é objetivo, ele se esforça para que os alunos compreendam o que está dizendo...". Diogo enfatiza que elementos simples são desconsiderados pelos professores o que termina gerando um mal estar e refletindo diretamente na participação e no envolvimento no ambiente da sala de aula. A participação e o envolvimento a que Diogo se refere se constituem em elementos fundamentais na formação do sujeito.

Ao expressarem seus posicionamentos os alunos compreendem e enfatizam situações que vivenciam no cotidiano de suas práticas em sala de aula da educação básica. Se tomarmos cada fala individualmente para analisar, de maneira detalhada, é possível que ao final tenhamos o desenho da real situação das salas de aula da academia, considerando que são inúmeros os fatores que provocam esse olhar e essa compreensão por parte desses alunos.

O conhecimento construído responde a essas necessidades, que têm contornos diferentes, que são trazidas da prática concreta para a discussão e o aprofundamento na universidade. Esse conhecimento se gera e se nutre a partir do coletivo, formado, muitas vezes, por categorias subalternas da sociedade (longe da sala de aula), pela categoria dos trans-indivìduos estudantes, junto com a categoria dos professores. Os docentes passam a ser, nessa relação, os mediadores de um conhecimento que, enquanto se constrói no coletivo, contribui para sua autoformação.

No entanto não podemos esquecer que a sala de aula deve se constituir em espaço no qual a ética se manifeste como base para o planejamento e seu desenvolvimento, pois conforme foi expresso pelos alunos Ampliar o conhecimento é uma exigência ética, assim como o é respeitar o outro,reconhecendo-o como diferente e igual. Nesse sentido é importante que alunos e professores estejam preparados para os imprevistos e principalmente para a necessidade de atualização. Sustento minha ideia nas palavras de Larrosa (2004, p. 8) quando destaca que

> [...] o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranqüilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes.

Com base no autor referido podemos apreender que o professor precisa se conscientizar que a sua condição de superior não é prerrogativa para condutas de arrogância que geram situações de desconforto no aluno que em outro contexto também é professor.

Concluindo...

Compreender a aula como espaço e tempo de aprendizagem por parte do aluno transforma inteiramente este quadro, uma vez que é na sala de aula na qual professor e aluno se encontram para juntos desenvolverem um conjunto de ações e interações capazes de garantir, tanto para o professor quanto para o aluno, a autonomia na construção do conhecimento.

Nesse sentido, acreditamos que a sala de aula é o lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser rompidos para dar lugar a novos saberes. O aluno precisa se apropriar das informações que circulam nos meios sociais e culturais para transformá-las em conhecimento. Não podemos perder de vista que essas informações devem fazer sentido para a vida desse sujeito, para que ele possa ser articulado com suas ações, seus objetivos e seus sonhos e outras aspirações que tenha.

É preciso que o profissional da educação esteja em constante formação, pois é ele e seu aluno que ocupam o espaço da sala de aula, são eles que lidam cotidianamente com a dinâmica do aprender/ensinar e com todos os atravessamentos. A afirmação de Vasconcelos (2003) enfatiza que o professor para se atuar verdadeiramente como tal deve considerar sempre a realidade da sala de aula, sabendo que é com os alunos que ali estão que ele terá que trabalhar e, além disso, que a escola e o país são aqueles elementos que terá que considerar.

Convém lembrar que na sala de aula nos deparamos com todas essas questões, visto que é o lugar, instituído pela sociedade, para a concretização das aprendizagens, lugar de encontro de pessoas que carregam no seu íntimo quase todas essas características já citadas. Assim, para lidar com todas essas dimensões consideramos ser essencial despertar o desejo de quem aprende e também de quem ensina, pois é o desejo que impulsiona os seres humanos a se movimentarem no mundo.

Dessa maneira, entendemos que sendo a educação intencional e sistemática, que interage com a realidade, com o social e o cultural, deveria encontrar meios de despertar o desejo para o processo de construção do conhecimento. Acreditamos que uma das formas seria investir no conhecimento, no estudo dos problemas da realidade e da condição humana, a fim de capacitar os sujeitos para que esses possam em posterior momento, promoverem suas intervenções.

Referências

Drucker, P. F. (1993). *A sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira.

Gil, Antônio Carlos. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Larrosa, Jorge. (2004). *Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.

Meirieu, Philippe. (2006). *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed.

Ponce, Branca J. (1989). *A aula como instrumento de transformação social*. São Paulo, Dissertação (Mestrado em Educação). PUCSP.

Souza, Liliane Ferreira Neves Inglez de. (2010). *Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados*. *Educação em Revista* n.36 Curitiba.

Vasconcellos, C. (2003). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito e transformação*. São Paulo: Libertad.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: tempo e espaço de formação do professor universitário

Costa, D. C. S. [1]; Vasconcellos, M. M. M. [1]

[1]Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Email: daienecassia@hotmail.com; mmorita@sercomtel.com.br

Resumo

Este artigo apresenta parte de discussão teórica de dissertação de mestrado em andamento que consiste em analisar a contribuição do estágio de docência no stricto sensu para formação do professor do ensino superior. O problema do estudo é explicitado na seguinte questão: Quais as contribuições do estágio de docência para formação do professor do ensino superior em uma universidade pública? O objetivo da pesquisa é analisar a contribuição do estágio de docência para a formação dos alunos da pós-graduação stricto sensu, estabelecendo ligações, conexões, que coloquem em evidência a valorização da docência neste processo. A pesquisa pode ser caracterizada como de natureza qualitativa e como um estudo exploratório-descritivo. Os participantes dessa pesquisa são alunos em formação nos cursos de pós-graduação stricto sensu de uma universidade pública, consultados por meio de questionários e entrevistas. Autores como Marcelo Garcia (1999); Cunha (2007); Soares; Cunha (2010) dão sustentação ao trabalho. Como resultado espera-se identificar os desafios, dificuldades e possibilidades do estágio de docência, assim como compreender o papel deste no conjunto das ações formativas voltadas para a docência no ensino superior. Neste texto apresentamos parte de discussão teórica desta pesquisa que aborda a questão sob a perspectiva de dois eixos: a formação docente do ensino superior e o estágio de docência como tempo e espaço de formação na pós-graduação. Conclui que, sendo a formação para a docência no ensino superior de responsabilidade dos programas de pós-graduação stricto sensu, as ações das políticas públicas e das instituições formadoras devem possibilitar mudanças nos currículos dos cursos, reconhecendo a necessidade de investimentos na formação do docente do ensino superior.

Palavras-chave: Educação. Ensino Superior. Formação Docente. Estágio de Docência.

1 Introdução

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A universidade é o espaço de formação de professores do ensino superior tanto para pesquisa quanto para docência. A palavra docência supera um simples conjunto de ações mecânicas desempenhadas pelos professores, ela requer formação para seu exercício, os conhecimentos científicos e as habilidades da atividade docente são fundamentais juntamente com os elementos de ensino, pesquisa e extensão. Considerando que a prática educativa possibilita compreender a complexidade das ações para inserção profissional, nesse processo o papel da teoria é proporcionar aos alunos de pós-graduação stricto sensu, participarem de experiências e de práticas pedagógicas, tendo a oportunidade de aproximar a realidade da atividade teórica.

O Estágio de docência, na pós graduação stricto sensu, objetiva a formação de docentes do ensino superior podendo contribuir para a valorização do magistério, para elevar a qualidade da formação de professores nos cursos de pós graduação stricto sensu, e promover a construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias a estes docentes na busca da superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva o professor tem um grande desafio e necessita de uma formação intelectual, para oferecer subsídios e assegurar uma educação de qualidade, considerando a pluralidade dos saberes e também as dimensões histórica, cultural, política, social, econômica e ética dessa sociedade. Tendo em vista esse processo de formação pedagógica, a pesquisa em andamento tem como foco o estágio de docência e a sua contribuição para a formação do docente do ensino superior dentro do programa de pós-graduação stricto sensu. O problema do estudo é explicitado na seguinte questão: Quais as contribuições do estágio de docência para formação do professor do ensino superior em uma universidade pública?

O objetivo é analisar a contribuição do estágio de docência para a formação dos alunos da pós-graduação stricto sensu, estabelecendo ligações, conexões, que coloquem em evidência a valorização da docência neste processo. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, exploratório-descritivo. Os participantes são alunos em formação nos cursos de pós-graduação stricto sensu de uma universidade pública, consultados por meio de questionários e entrevistas. Como resultado espera-se identificar os desafios, dificuldades e possibilidades do estágio de docência, assim como compreender o papel deste no conjunto das ações formativas voltadas para a docência no ensino superior. Neste texto apresentamos parte de discussão teórica desta pesquisa que aborda a questão sob a perspectiva de dois eixos: a formação docente do ensino superior e o estágio de docência como tempo e espaço de formação na pós-graduação.

2 A formação do docente do ensino superior

O desenvolvimento de indivíduos com capacidade de pensar e atuar de maneira racional e com relativa autonomia exige da universidade propostas e estratégias, parcialmente diferentes das desenvolvidas em épocas anteriores. Levando em conta o complexo e dialético processo de pesquisa e formação docente que a universidade desenvolve, é necessário aprofundar a análise para compreender quais são os objetivos explícitos ou latentes deste processo e mediante quais mecanismos e procedimentos ocorrem na atualidade. A formação é individual, complexa e um processo que acompanha o sujeito por toda a vida, durante esse processo acontecem inúmeros obstáculos, que exigem desse sujeito diversos conhecimentos que necessariamente devem ser compreendidos e dominados.

Masetto (2003), afirma que a formação para o exercício da docência, mais especificamente para o ensinar no ensino superior, não tem uma longa história de investimento tanto por parte dos profissionais quanto de espaços e agências formadoras. Surge, no Brasil, somente, cerca de duas décadas atrás, em decorrência de uma autocrítica por parte de diversos membros do ensino superior, principalmente dos professores. A formação do docente da educação superior no Brasil faz parte dos objetivos dos programas de pós-graduação enunciados no parecer 977/65 da Câmara de Ensino Superior, do Conselho Federal de Educação. (SOARES E CUNHA, 2010)

De acordo com Zabalza (2004), a universidade constitui-se em um espaço formativo especialmente capaz de atender às exigências do pensamento pós-moderno. Nela há lugar para, melhor que nenhum outro contexto social, a liberdade de pensamento, a criatividade, a divergência intelectual e as diferentes formas de viver o ceticismo e a ruptura das verdades absolutas. A possibilidade de 'desconstruir' antigos princípios e velhas práticas para apresentar propostas alternativas sempre caracterizou a essência do espaço universitário. Por esse motivo, a universidade deve ser, de fato, um dos eixos principais da sociedade da aprendizagem e deve pensar sua contribuição à sociedade a partir desses parâmetros.

Marcelo Garcia, (1999) afirma que o papel dos professores deve ir além de técnico que executa instruções propostas e elaboradas por especialistas, este deve ser protagonista na construção de alternativas para suas ações e deve ser capaz de gerar e contrapor teorias sobre suas práticas. A formação de professores cada vez mais se evidencia pelo seu caráter formativo, pelos fundamentos da dimensão conceitual, distinguindo os professores como profissionais, as escolas, os alunos e o conteúdo de ensino, e esta formação como área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da Organização escolar estuda os processos através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Sacristán e Gómez (1998) indicam a necessidade de repensar os processos de ensino aprendizagem, de modo que o propósito de formar cidadãos para intervir de forma relativamente autônoma e racional nos intercâmbios sociais da sociedade democrática orientem e configurem as práticas educativas concretas. Construir uma comunidade democrática de aprendizagem estabelece exigências que se estendem a todos os elementos que incidam na configuração do ecossistema das universidades.

O caráter formador potencializa-se na oportunidade de socialização e intercâmbio de experiências, exercício de tomada de decisão, enfrentamento e resolução de conflitos, produção de eventos e busca de soluções. Segundo Isaia (2008), para se discutir a aprendizagem docente é necessário compreender que a docência superior apoia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado que dão a esses elementos. A docência superior, precisa levar em conta três dimensões que asseguram sua especificidade: a pessoal, a pedagógica e a profissional.

As justificativas das ações dos professores, muitas vezes, tem raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas, sendo assim, os saberes são heterogêneos e constituído a partir de múltiplas origens. Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado "aprender fazendo". Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor. (CUNHA, 2010)

Veiga (2005) afirma que a formação do professor requer conhecimentos específicos para seu exercício e a docência universitária exige que pesquisa e extensão não podem ser separadas, pois é uma característica que articula componentes curriculares, projetos de pesquisa e de intervenção. A formação do professor universitário envolve a importância da docência, favorecendo um conhecimento científico-pedagógico que oriente e possibilite enfrentar as questões fundamentais da universidade. A formação docente para o ensino universitário acaba ficando a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) determina os parâmetros de qualidade institucional e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes. Na pós-graduação, o estágio de docência constitui-se como uma possibilidade de formação para a docência no ensino superior.

3 O estágio de docência como tempo e espaço de formação na pós-graduação

O estágio de docência é uma atividade curricular para alunos de pós-graduação stricto-sensu, sendo definida como a participação do aluno em atividades de ensino na instituição, sob a supervisão de seu orientador. O caráter formador potencializa-se na oportunidade de socialização e intercâmbio de experiências, exercício de tomada de decisão, enfrentamento e resolução de conflitos, produção de eventos e busca de soluções. O estágio de docência na pós-graduação stricto sensu como campo de conhecimento vem proporcionar os processos de construção da identidade docente com base nos estudos científicos.

Na atualidade, observa-se que os cursos de pós-graduação stricto sensu estão mais voltados para o desenvolvimento de pesquisas cientificas do que para o preparo da docência. Em 1999, reconhecendo a importância da formação de mestres e doutores para o ensino de nível superior, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) passou a incorporar em seu estatuto, o estágio supervisionado em docência. Portanto, a ênfase dada à pesquisa deve agora ser compartilhada com o preparo para a docência em cursos superiores. (PIMENTEL et al., 2007)

A constituição Federal de 1946 determinou a elaboração da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional que dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor. Ainda que a intenção da LDB 4024/61, fosse social a partir da LF 5692/71, o objetivo da educação passa a centralizar a visão econômica do sistema capitalista, fragmentado, o ensino politécnico. A partir da Lei 9.394 sancionada em 1996, (BRASIL, 1996) que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fica determinado no Art. 66, que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Como afirma Cunha (2010, p. 30),

> Os conhecimentos legitimados para a docência universitária tem raízes históricas e vinculam-se aos valores do campo científico e às estruturas de poder da organização corporativa do trabalho. Entretanto as políticas públicas também são definidora de seus contornos. Essas políticas acompanham os processos que configuram o papel do Estado na confluência de energias e de movimentos vinculados a projetos sociais e econômicos que, em tensão permanente, definem os rumos a serem tomados.

Sendo políticas públicas conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico, essas políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais. Os órgãos governamentais tem um papel imprescindível na formação docente, mesmo com toda essa responsabilidade a realidade é um pouco diferente, o investimento das políticas públicas nessa área de formação tem sido insuficiente e inconstante.

Na formação de docentes do ensino superior o estágio de docência na pós-graduação stricto sensu deve contribuir para a valorização do magistério; elevando a qualidade da formação de professores nos cursos de pós graduação stricto sensu, promovendo a construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias a estes docentes na busca da superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. O estágio de docência foi informado como obrigatório pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) através da circular n. 028/1999 que apresenta diretrizes para sua implantação. Posteriormente, a portaria n. 129 de 13 de dezembro de 2006, revogando as Portarias n. 47/2000, n. 65/2002, n. 22/2003, diz no artigo 19, que o "estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação e será obrigatório para todos os bolsistas do PROSUP". (CUNHA, 2010)

Neste sentido Pimenta e Lima (2012), apontam que o estágio, ao contrário do que se defendia, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. A função das teorias é o de apresentar instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. O estágio de docência, portanto, precisa se constituir efetivamente num espaço e tempo de formação do docente do ensino superior na pós-graduação stricto sensu.

4 Conclusão

Muitas questões ainda precisam ser respondidas pelos estudiosos e pelas pesquisas da área de formação de professores. A inserção do estágio de docência nos cursos de pós graduação stricto sensu tem contribuído na formação dos docentes na articulação dos conhecimentos teórico-prático? O papel do professor supervisor da universidade contempla os momentos de formação dos alunos de pós graduação stricto sensu? Quais os princípios teórico-metodológicos envolvidos na elaboração da intervenção dos alunos de pós graduação stricto sensu na universidade? Que interesse nosso sistema capitalista que adota políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores?

Sendo a formação para a docência no ensino superior de responsabilidade dos programas de pós-graduação stricto sensu, as ações das políticas públicas e das instituições formadoras devem possibilitar mudanças nos currículos dos cursos, reconhecendo a necessidade de investimentos na formação do docente do ensino superior. O papel da pesquisa é trazer à tona a discussão dessa formação docente ao meio acadêmico para que essas reflexões tragam transformações.

Referências:

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf acesso em 18 de maio 2014.

CUNHA, M. I. (2010). Trajetórias e Lugares de formação da docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq.

CUNHA, M. I.: SOARES, S. R. (2010). Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? RBPG, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604. Disponível em: ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/18/14 acesso em 15 de maio de 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed.

ISAIA, S. M. A. (2008). Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM– CNPq/FAPERGS e do Observatório da Educação Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas - XIV ENDIPE. Disponível em: http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/c5a1bdc612930c8423b3ee671c203e0b.pdf Acesso em 20 de maio 2014

MARCELO GARCIA, C. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

MASETTO, M. T. (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus.

PIMENTA, S. G. ; LIMA, M. S. L. (2012). Estágio e Docência. São Paulo: Cortez.

PIMENTEL, V., MOTA, D. D. C. de F., KIMURA, M. (2007). Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. Rev Esc Enferm USP; 41(1):161-4. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n1/v41n1a21 acesso em 15 de abril 2014

VEIGA, I. P. A. Docência Universitária na educação superior. (2005). VI Simpósio promovido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP). Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf. Acesso em 30 de junho 2014

ZABALZA, M. A. (2004). O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Laboratório didático universitário no contexto das Ciências Biológicas: recomendações em documentos oficiais

Souza, N. C.[1]; Borges, D. S.[2]

[1]Universidade Federal do Rio Grande - FURG
[2]Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Email: neusianebio@hotmail.com;daniele.uab@gmail.com

Resumo

O uso do laboratóriodidático no Brasil foi sendo inserido no contexto do ensino de ciências a partir das inúmeras reformas curriculares. Nesse sentido, desde o momento que passou a ser uma exigência nas escolas, seu uso e estudo tornou-se fundamental na formação de professores da área das Ciências da Natureza. Dessa forma, o presente texto objetivou compreender como o uso do laboratório didático universitário tem sido recomendado, tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, como pelo projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande. A pesquisa é de base qualitativa e hermenêutica. Os documentos foram analisados a partir da análise de conteúdo. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas encontramos recomendações vinculadas ao laboratório didático, como ao desenvolvimento de habilidades laborais, a utilização de métodos e a instrumentação técnica; uso da linguagem científica, etc. Todavia, é quando analisamos o projeto pedagógico que compreendemos de forma mais intensa como o laboratório didático universitário encontra-se articulado no currículo do curso em estudo. Todas as disciplinas têm sua carga horária dividida entre aulas/atividades teóricas, aulas/atividades práticas e aulas/atividades teórico/práticas (nestas, a teoria e a prática devem ser trabalhadas juntas, exclusivamentes, no laboratório). Além disso, o documento conta com uma normatização, que regula que 20% da carga horária de todas as disciplinas sejam de práticas pedagógicas, ou seja, as disciplinas precisam articular os conteúdos estudados ao planejamento de atividades que desenvolvam a formação do licenciando. Assim, compreendemos que o laboratório didático universitário deixa de ser apenas um espaço de ampliação e complexificação de saberes biológicos e torna-se, ao mesmo tempo, um espaço formativo do futuro docente, ao passo que o seu uso é pensado também no contexto da Educação Básica.

Palavras-chave: Laboratório; Ciências Biológicas; Diretrizes Curriculares.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A partir da década de 1960 os laboratórios didáticos começaram a ser mais explorados no contexto do ensino de ciências por potencializarem o desenvolvimento de diferentes habilidades e ampliarem as possibilidades de estudos sobre o meio físico, químico e biológico (LABURÚ, MAMPRIN E SALVADEGO, 2011). A contribuição com a aquisição de conhecimentos e procedimentos característicos do trabalho científico, bem como o enfrentamento de problemas de baixa aprendizagem dos estudantes, por meio da atividade empírica também foram fortes motivadores do seu uso nas escolas (MARANDINO, SELLES E FERREIRA, 2009). Assim, os laboratórios didáticos passaram a ser concebidos como qualificadores do ensino e aprendizagem de ciências.
Ao passo que foram sendo inseridos na realidade escolar, passaram também a ser essenciais na formação de professores. No entanto, a forma como tem sido utilizados são as mais variadas e fundamentam-se no níveis de ensino (HODSON, 1996), na instituição, na concepção teórico-metodológica, nos objetivos da aula prática, entre outras. Em certos casos as atividades parecem ter o objetivo de ser um reforço às aulas teóricas. Em outros, aproxima-se mais de um espaço onde se desenvolvem habilidades cognitivas, a interpretação, a capacidade de análise e o pensamento lógico. Portanto, o presente estudo teve como objetivo compreender como o uso do laboratório didático universitário tem sido recomendado, tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), como pelo projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande.

2 Caminhos Metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de base hermenêutica (GADAMER, 2008). Primeiramente analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2001b) e, posteriormente, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. A análise do material produzido foi fundamentada na Análise de Conteúdo. Segundo Moraes (1999) esta técnica de análise de dados constitui metodologia de pesquisa que ajuda a descrever e interpretar diferentes tipos de textos, de forma mais intensa que uma simples leitura.

3 Resultados e Discussão

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a) são apresentados princípios orientadores para os cursos de licenciatura, dentre os quais destacamos a articulação entre teoria e prática. No entanto, não encontramos recomendações mais articuladas com o uso de laboratórios. Por outro lado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2001b) há recomendações mais relacionadas ao seu uso, bem como ao desenvolvimento de habilidades laborais, a utilização de métodos e a instrumentação técnica, uso da linguagem científica, etc. Todavia, é quando analisamos o projeto pedagógico que compreendemos de forma mais intensa como o laboratório didático universitário encontra-se articulado no currículo do curso em estudo.
Nesse sentido, por esclarecermos que as orientações sobre o uso do laboratório didático encontram-se articuladas principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas e no projeto pedagógico do curso em questão, os resultados aqui apresentados são frutos da análise destes dois documentos.

Aproveitamos também para sublinhar que, da mesma forma que costumamos encontrar na literatura, tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais como no projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas, as palavras laboratório e experimentação são utilizadas praticamente como sinônimos. No entanto, para Hodson (1994) o laboratório é um espaço apropriado para o desenvolvimento de atividades práticas, podendo, assim, incluir atividades experimentais. É preciso ter o cuidado para não limitar o espaço do laboratório, exclusivamente à prática da experimentação, pois ao limitarmos esse espaço à experimentação, podemos estar a consideram como seu método essencial. Importante lembrar que a experimentação, ao mesmo tempo em que, possibilita um conhecimento melhor do mundo e do universo, nos permite apenas fazer transplantes de fenômenos para ambientes artificiais, nesse caso, os laboratórios. Assim, não temos a realidade em totalidade, tal como é, mas sim uma representação sempre baseada em uma teoria (MORIN, 2010). À vista disso, consideramos, assim como Perales Palácios (1994, p. 122), atividades práticas como "[...] um conjunto de atividades manipulativas intelectuais com interação professor-aluno-materiais".

Nas competências e habilidades descritas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais(BRASIL, 2001b) há a preocupação com o uso de equipamentos e aparatos típicos de um laboratório. Hodson (1994) relata que é comum se priorizar a aprendizagem de técnicas e de habilidades, mas nem sempre fica clara a relação com aprendizagens futuras ou com aprendizagens úteis, o que pode causar perda do entusiasmo e da participação. Tal documento também destaca uma preocupação com a resolução de problemas experimentais, como realização de medições, obtenção e análise de resultados. No entanto, no projeto pedagógico, as recomendações ainda dão ênfase a uma postura investigativa no que tange o uso dos laboratórios. Só é preciso tomar cuidado para que o desenvolvimento de práticas investigativas não sejam realizadas com o intuito de reproduzir técnicas utilizadas por cientistas e técnicos, pois essa devem ser desenvolvidas de acordo a o nível escolar e em consonância com os saberes estudados (HODSON, 1994).

Nesse mesmo sentido, como princípio norteador das DCNs para o curso de Ciências Biológicas destacamos que deve se "garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2001b, p.04)", bem como, "proporcionar [...] atividades que levem o aluno a: procurar, interpretar, analisar e selecionar informações; identificar problemas relevantes, realizar experimentos e projetos de pesquisa" (idem, p.06). Portanto, além de propiciar atividades mais investigativas é preciso valorizar mais a participação dos alunos (HODSON, 1994).

O laboratório didático também é considerado um local propício para se trabalhar atividades a partir da resolução de problemas, pois além de estimular uma maior integração entre os estudantes, que poderão reunir esforços para a sua resolução, apresenta uma forma de ultrapassar a mera observação de objetos e fenômenos (BORGES, 2002). Nas diretrizes também presenciamos um convite a um ensino no qual o aluno esteja mais envolvido com o desenvolvimento das atividades. As DCNs destacam que deve se "proporcionar [...] atividades que levem o aluno a procurar, interpretar, analisar e selecionar informações; identificar problemas relevantes, realizar experimentos e projetos de pesquisa" (p. 06).

Os documentos analisados, neste caso em destaque as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001b), apontam a importância de se trabalhar a história das ciências, bem como de se "entender o processo histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas referente a conceitos/princípios/teorias" (p. 04). Os documentos também enfatizam a importância de se trabalhar com o aluno uma visão mais crítica do papel social da ciência e de sua natureza epistemológica, para que tenhamos condições de compreender o processo histórico-social de sua construção. Para Hodson (1996) a natureza da ciência deve ser assunto presente em atividades de ensino de ciências por ser um ponto chave, no entanto, é preciso que o tema seja construído de forma explícita e conjunta com o alunos.

Se tratando de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, ainda destacamos a Normatização da Coordenação de Curso 003/2006 – Práticas Pedagógicas, presente no projeto pedagógico. Essa normatização esclarece que 20% da carga horária total de todas as disciplinas devem ser de práticas pedagógicas. Dessa forma, mesmo as disciplinas em que os conteúdos trabalhados sejam exclusivos da área da biologia devem estar atentas ao planejamento de atividades que desenvolvam a formação do licenciando. No caso do laboratório didático, foco desta pesquisa,

entendemos que mesmo, quando utilizado nas disciplinas da área da biologia, pode ser discutido com fins didáticos e pedagógicos, o que favorece uma aproximação maior do laboratório universitário do laboratório escolar. Assim, o projeto pedagógico do curso defende que "a formação do professor é um processo contínuo, tendo na licenciatura um espaço importante desde que ela propicie a reflexão efetiva sobre o fazer pedagógico, a partir da interação do licenciado com a realidade escolar" (p. 7).

Ao orientar que sejam realizadas atividades pedagógicas em todas as disciplinas, o curso poderá estar contribuindo com uma ressignificação do espaço do laboratório. Se esse for utilizado de acordo com as recomendações da "Normatização da Coordenação de Curso 003/2006 – Práticas Pedagógicas", pode ser um lugar propício para pensarmos no ensino e aprendizagem na educação e, assim, deixar de ser apenas um espaço de comprovação de teorias ou de estudo de fenômenos (ALVEZ FILHO, 2000; ANDRADE et al., 2011). É importante destacar, também, que a formação do futuro professor é ampliada, ou seja, passa a ser discutida e fomentada em todas as disciplinas; não ficando mais restrita às disciplinas exclusivas da formação pedagógica.

Buscando de forma mais específica no projeto pedagógico as recomendações referentes ao laboratório didático, vemos que seu uso fica evidente quando nos é apresentada a sua matriz curricular. As disciplinas têm a carga horária dividida entre aulas/atividades teóricas, aulas/atividades práticas e aulas/atividades teórico/práticas (nestas, a teoria e a prática devem ser trabalhadas juntas no laboratório). Sendo assim, configura-se como um curso que valoriza tanto atividades teóricas como práticas, pois 88% das suas disciplinas têm aulas/atividades teóricas e práticas ou teórico/práticas. No entanto, a atividade prática não necessariamente é realizada no laboratório, pois pode ser desenvolvida em outros espaços, como a escola. Já as disciplinas teóricas/práticas devem ser desenvolvidas exclusivamente no laboratório, o que corresponde a 12,5%. Esse destaque para a importância de atividades em laboratório e atividades práticas, bem como para a adequada instrumentação técnica, fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Ciências Biológicas - DCNs, que trazem essas orientações como princípios base da estrutura dos cursos (BRASIL, 2001b).

4 Considerações finais

No âmbito dos cursos de licenciatura, neste caso na área das Ciências Biológicas, é substancial que o laboratório passe a ser um espaço de construção de conhecimentos e instigador de questionamentos sobre a natureza da ciência e de sua relação com a sociedade e a tecnologia (HODSON, 1994). Essa preocupação também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001ab). No entanto, os projetos pedagógicos nem sempre deixam claro como esta discussão encontra-se articulada no currículo dos cursos, a não ser aqueles que têm disciplinas específicas para tal discussão.

Nos documentos analisados não presenciamos nenhuma referência à diferença entre a experimentação científica e experimentação didática, o que não deveria ser negligenciado no currículo de um curso de licenciatura. De acordo com Marandino, Selles e Ferreira (2009) uma atividade experimental didática "resulta de processos de transformação dos conteúdos e de procedimentos científicos para entender as finalidades do ensino" (p. 103). Assim, é importante que os licenciandos compreendam suas semelhanças e diferenças, para que não queiram tentar reproduzir apenas uma cópia de procedimentos científicos autênticos, sem uma transposição para o contexto escolar. E ainda "devem compreender que a prática científica é uma atividade complexa e construída socialmente" (HODSON, 1994).

Ao passo que encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no projeto pedagógico e na literatura (HODSON, 1994) a importância de se desenvolver atividades que sejam investigativas, interativas, relacionadas aos saberes prévios dos alunos e que, assim, tenham sentido para a suas aprendizagens posteriores e para sua vida cotidiana, compreendemos que o laboratório deve ser utilizado na perspectiva de formar sujeitos alfabetizados cientificamente.

Para Sasseron e Carvalho (2011), ser alfabetizado cientificamente é também conhecer e entender conceitos. No entanto, não se limita a este aspecto, é preciso entender o que é Ciência, bem como seus fundamentos éticos e políticos, sem excluir o fator humano e o social. Ainda é indispensável compreender as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente, pois não é suficiente entendê-las de forma isolada, pois estão sempre interligadas.

Por fim, compreendemos que o laboratório didático universitário deixa de ser apenas um espaço de ampliação e complexificação de saberes biológicos e torna-se, ao mesmo tempo, um espaço formativo do futuro docente, ao passo que o seu uso é pensado também no contexto da Educação Básica.

Referências:

ALVES FILHO. J. P. (2000). Regras da transposição didática aplicadas ao laboratório didático. *Caderno Catarinense em Ensino de Física*. v.17, n. 2, p. 174-188.

ANDRADE, A. C.; DINIZ, L. G.; CAMPOS. J. C. C. (2011). Uma Metodologia de Ensino para Disciplinas de Laboratório Didático*. Revista de Docência no Ensino Superior*. v. 01, n. 01.

BRASIL. 2001a. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília.

BRASIL. 2001b. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas.* Brasília.

GADAMER, H. (2008) *Verdade e método II:* complementos e índice. 3 ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.

HODSON, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias.* v.12, n. 3, p. 299-313.

HODSON, D. (1996). Laboratory work as scientific method: three decades of confusion and distortion. *Journal of Curriculum Studies*, 28 (2) 115 135.

LABURÚ, C. E.; MAMPRIN, M. I. L.; SALVADEGO, W. N. C. (2011). *Professor das Ciências Naturais e a prática de atividades experimentais no Ensino Médio:* uma análise segundo Charlot. Londrina: Eduel.

MARANDINO, M., SELLES, S. E., FERREIRA, M. S. (2009). *Ensino de Biologia:* histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez.

MORAES, R. (1999). *Ciências para as séries inicias e alfabetização*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto.

MORIN, E. (2010). *Ciência com Consciência.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

PERALES PALACIOS, F. J. (1994). Los trabajos prácticos y la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(1) p 121-125.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. (2011). Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*. v. 16, n. 1, p. 59 – 77.

A ESCRITA DE MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: processo de construção autoral

Prof.ª Drª Mônica Pinheiro Fernandes
UFRRJ

O referido artigo discute a contribuição da escrita memorialística como elemento imprescindível para a formação de professores, em especial a continuada. Baseia-se, pois, na pesquisa de doutorado *A produção escrita na formação docente: percurso didáticos de autoria*, cujo objetivo versa sobre a escrita de memoriais de formação de professoras alfabetizadoras, produzidos em um curso de especialização em alfabetização duma universidade pública do Rio de Janeiro, como possibilidade didática nos processos formativos. O artigo tratará a escrita memorialística a partir do entendimento bakhtiniano de que o diálogo é um princípio; a enunciação, uma unidade de discurso e considerará a interlocução estabelecida entre formandos e formadores imperativa para a ressignificação das práticas docentes. As análises dos memoriais produziram uma série de reflexões a respeito da utilização didática do gênero híbrido *memorial de formação* como instrumento capaz de proporcionar

Palavras-chaves: Escrita. Memorial. Didática da formação.

1. Introdução

A formação continuada de professores (doravante FCP) tem encabeçado, nas últimas três décadas, a lista de preocupações de vários setores da sociedade, tanto do ponto de vista público quanto privado. Se por um lado a rede pública de ensino é apresentada como desgastada e problemática, a iniciativa privada, por outro lado, com a conclamação da colaboração voluntária de toda sociedade civil, é colocada como redentora.

As atuais pesquisas na área da formação de professores apontam o caminho da epistemologia da prática como uma possibilidade viável para aproximar o trabalho docente, a história de vida desses trabalhadores com as tradicionais preocupações da educação, como a didática e a política educacional. O reconhecimento da voz docente, da palavra do professor constituidora de sua trajetória profissional, vem merecendo atenção e pesquisa. Um dos caminhos metodológicos de sua captação é o incentivo à escrita docente.

A questão da escrita docente foi ganhando contornos mais complexos e consistentes no cenário de pesquisa. Andrade relata que "a constatação da dificuldade de interlocução entre universidade, situada na posição de formadora, e professores, na de formados, vem se tornando incontornável" (ANDRADE, 2004:92). Para a autora:

> A situação de comunicação apresenta dificuldades que são constitutivas tanto do fracasso quanto do sucesso na ação comunicativa, pois apontam para um processo de transformação do qual ninguém sai ileso, nem os especialistas universitários nem os professores. A dificuldade comunicativa marca posições diferenciadas e reitera as identidades (distintas) da cada locutor. (ANDRADE, 2004:92)

É dessa forma que trazemos para esta discussão uma questão que nos parece importante: a dimensão dialógica. Ela é imprescindível para o trabalho de formação continuada de professores, visto que a dialogia, sendo historicamente contextualizada, torna necessário levar em conta o lugar de enunciação dos sujeitos do ponto de vista da sua posição identitária – o professor da escola básica e o professor formador universitário –, que participam das formações continuadas que carregam a chancela da universidade. Esse é o caso das ações que compõem o campo empírico deste trabalho.

2. Formação de professores: a dialogia é possível?

Para a formulação do conceito de formação de professores, o contexto enunciativo é primordial porque incide justamente nos procedimentos didáticos originados nos espaços formativos. A íntima relação entre o contexto de produção do discurso e as formas de produzi-los está fundada na relação entre os interlocutores dentro duma esfera de produção discursiva, que não se restringe ao espaço circunscrito do curso.

Ao planejarmos uma aula atentando para o contexto enunciativo, estamos considerando que as concepções entrarão no jogo dialógico em disputas de forças entre as "verdades" que elas sustentam. Com isto, as aulas são espaços de correlações de forças entre os conhecimentos que o curso elenca, a partir de seu referencial teórico-metodológico,

como necessários ao crescimento dos cursistas.

Podemos, pois, associar a pedagogia e a perspectiva bakhtiniana, à didática da formação, a fim de sustentá-la em bases teóricas sólidas apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico (SAVIANI, 1995) sem, contudo, deixar de considerar que este corpo de conhecimentos são produzidos em movimentos de interação dialógica (BAKHTIN, 2002) em disputas dentro das esferas de produção e circulação de discurso (BAKHTIN, 2004). Tal reflexão é condição *sine qua non* para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações do trabalho educativo no contexto da prática social.

3. Contexto de Pesquisa

Os memoriais analisados foram produzidos no curso de especialização CESPEB como trabalho final do módulo 01. Para conhecermos o contexto de produção, é necessário apresentar brevemente o CESPEB e sua estrutura .

De acordo com o documento de apresentação

> o curso de Especialização ***"Saberes e práticas na Educação Básica"*** é uma proposta de formação continuada para professores das escolas da rede pública, de diferentes áreas disciplinares que compõem a grade curricular da educação básica (2008:8).

Ele foi concebido com 470 horas, sendo 360 horas em encontros presenciais e as demais 110 horas distribuídas entre atividades nas escolas (20 horas) e parte da elaboração do trabalho final de curso (90 horas).

3.1 A turma

Como mostra o quadro 01 abaixo, a turma era composta de 27 professoras-alunas, dentre elas 18 pertencem à rede municipal do Rio de Janeiro, 03 ao colégio Pedro II; 03, à rede municipal de Duque de Caxias; 02 à de Niterói e 01 à de Mesquita. Outra informação importante foi o ano de escolaridade de suas turmas: Havia 12 professoras-alunas dando aula no primeiro ano, 06, no segundo ano, 05, no terceiro e 03, no quarto ano de escolaridade. Há, ainda, professoras-alunas que tem duas matrículas, em municípios distintos, com funções de coordenação e até direção.

QUADRO 01 - RETRATO DA TURMA CESPEB / ALFA – 2008
QUADRO 01 - NÚMERO DE PROFESSORAS-ALUNAS POR ANO DE ESCOLARIDADE

REGIÁO	SISTEMA DE ENSINO	ANO DE ESCOLARIDADE				EDUCAÇÃO INFANTIL	COORDENAÇÃO	DIREÇÃO
		1º	2º	3º	4º			
RIO DE JANEIRO	FEDERAL	**02**	**00**	**01**	**00**	---	---	---
	MUNICIPAL	**08**	**06**	**03**	**01**	**02**	**00**	**01**
DUQUE DE CAXIAS	MUNICIPAL	**01**	---	**01**	**01**	---	**01**	---
NITERÓI	MUNICIPAL	---	---	---	**01**	---	---	---
MESQUITA	MUNICIPAL	**01**	---	---	---	---	**01**	---
TOTAL	**02**	**12**	**06**	**05**	**03**	**02**	**02**	**01**

3.2 A proposta de escrita dos memoriais: entre o que é pedido e o que é escrito

Ressaltamos o modo heterogêneo de constituição da escrita (CORRÊA, 2001, 2007, 2008) como referência, cuja ênfase no processo nos é cara para o entendimento da escrita dos memoriais. Apesar de o foco do autor citado ser o ensino da escrita na escola, as suas reflexões nos subsidia teoricamente para a análise da escrita docente. O modo heterogêneo de constituição da escrita é o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Os sentidos vêm da troca sistematizada de experiências entre interlocutores, professores formadores e professoras alunas, na leitura e no estudo dos conhecimentos teóricos e práticos explicitados nos espaços formativos.

Outro aspecto que destacamos da produção de Corrêa (2007, 2008) é a relação entre a escrita como experiência do acontecimento e a memória. A memória é processo dotado de um âmago dialético: por um lado, o que pode e deve ser retomado, recuperado; por outro lado, o que pode e tem por condição, transformar, deslocar. A materialidade discursiva é estruturada de forma emaranhada, intrincada É a garantia da legibilidade, e ao mesmo tempo a possibilidade de irrupção do novo, via deslizamento de sentidos.

Sendo assim, entendemos que a PE age como um elo enunciativo entre o ensinado pelos professores formadores e o aprendido (supostamente) pelos alunos, convocando as professoras-alunas a responderem ao proposto através da escrita dos memoriais. A resposta será, então, marcada, conduzida, orientada pela PE, porém não produzirá textos uniformes, como os são, habitualmente, os trabalhos escolares (mesmo os universitários). Dessa forma, a PE é produzida pela professora-formadora para provocar respostas. Como podemos observar no **quadro 02**, a PE não tinha características de um guia que definisse uniformemente os passos de escrita de um memorial de formação. Ao contrário, propunha-se a auxiliar às professoras-alunas em seu percurso de rememoração, sem fixar, entretanto, os pontos a serem escritos.

Quadro 02 - Proposta de escrita do trabalho final para o módulo 01	
1.	*Escreva um memorial no qual você reflita sobre suas memórias educacionais tanto como*
2.	*aluna como professora. Que lembranças surgem como importantes nas diferentes etapas*
3.	*(alfabetização, fundamental, médio e superior) e nas diferentes experiências*
4.	*como professora na sala de aula? Narre esses eventos e considere os motivos pelos*
5.	*quais você se lembre deles. Como você se lembra? Que importância tem hoje? São boas*
6.	*memórias, memórias ruins? Como você acredita que essas memórias podem ter afetado*
7.	*suas formas de ser professora? Relacione isso com o que a mobiliza/inquieta em suas*
8.	*práticas atuais e com a busca do curso de especialização.* (grifo nosso)

Ao ser escrito em forma de parágrafo único, sem normas de escrita definidas e intitulado "*Proposta de escrita do trabalho final para o módulo 01"*, a PE mostra indícios de que seguiu a advertência de Sartori (2008) e foi elaborada garantindo um espaço de criação para o autor. Entretanto a PE não perde as marcas das consignas escolares.

Em um único parágrafo, a PE sintetiza movimentos relacionados à escrita: *"escreva", "reflita", "surgem", "narre", "considere", "lembre", "acredita", "relacione"*. Com exceção do verbo "*acredita*", todos os outros estão conjugados no tempo verbal imperativo afirmativo, indicando a obrigatoriedade da tarefa. Situação absolutamente normal da esfera acadêmica. Todo curso é composto por momentos de avaliação. O que nos chama a atenção nesse caso é o título da proposta. Ele não contém a palavra "avaliação" em seu corpo. Ao contrário, o título inicia com a expressão "proposta de escrita", mas contém a palavra "final", indicando a ideia de terminalidade e de conclusão do módulo, explicitando o caráter avaliativo da proposta. À primeira vista o título pode parecer contraditório, visto que a palavra "proposta" sugere-nos a possibilidade de escolha do leitor em aceitar ou não a tarefa. É necessário, todavia, lembrarmo-nos que essa é uma proposta escolar de avaliação e, apesar da suposta relativização que está contida nos vários sentidos da palavra, nenhuma professora-aluna cogitou a possibilidade de não fazer a tarefa.

No **quadro 02**, podemos observar que os verbos que evocam a escrita - "escreva" e "narre" - poderiam definir o gênero narrativo como o condutor das escritas. Entretanto os memoriais, como veremos a seguir, se caracterizaram por uma significativa variedade de estilos, ou seja, "a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua" (BAKHTIN, 2003:261), que nos apontam para um hibridismo genérico que revela não apenas o trabalho do sujeito com a linguagem, como também seu próprio posicionamento autoral.

Como vimos nessa seção, a PE (Proposta de Escrita) foi elaborada a partir dos pressupostos da perspectiva bakhtiniana de linguagem e de uma perspectiva histórico-crítica de educação para que, como atividade didática, pudesse ser um elo enunciativo entre professoras-formadoras e professoras-alunas.

A escrita dos memoriais de formação, no âmbito da esfera acadêmica, resulta da interação entre professores e alunos e as diversas marcas de interlocução podem ser reveladas através das formas composicionais, nos temas e nos estilos.

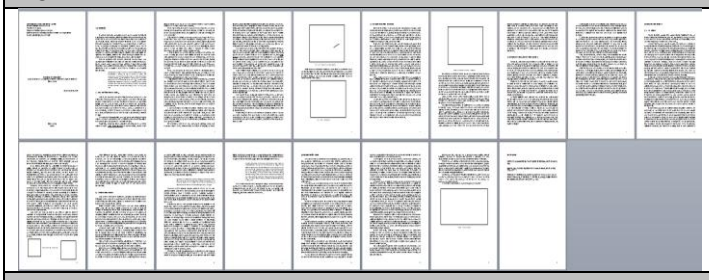
As formas composicionais dos memoriais, nos dão pistas das interações produzidas na sala de aula universitária, assim como das múltiplas vozes que as compõem.

3.3 Marcas de novo gênero

Como podemos ver no quadro abaixo, a primeira vista, poderíamos afirmar que as professoras-alunas haviam materializado, nas formas composicionais dos memoriais de formação, formas arquitetônicas do gênero. Se não podemos considerar essa proposição totalmente verdadeira porque a escrita das professoras-alunas não é produzida em uma esfera literária e o exercício de escrita se dá em um plano do mundo da vida profissional, tampouco podemos afirmar que não haja dimensão estética. O conteúdo da contemplação é dado pela cultura (conjunto de categorias), mas o Ser contemplativo é o lugar para onde nos deslocamos quando damos sentido ao objeto. As escolhas, as decisões que tomamos, acarretam responsabilidade frente a um horizonte de possibilidades.

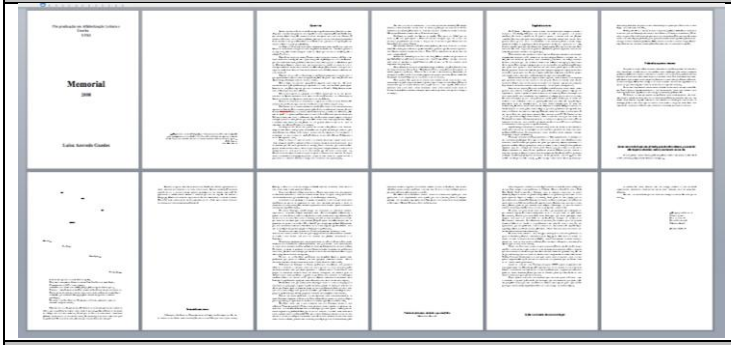
QUADRO 03 - Panorama do conjunto dos memoriais

AUREA



BELA

LAURA



ESTER

É verdade que as professoras-alunas não tiveram a oportunidade de, a partir de seus anseios/necessidades, escolher um gênero dentre os diversos que circulam na academia e escrever a partir dele. Ainda assim, como poderemos ver a seguir, há indícios de ruínas[1] de diversos gêneros discursivos (Corrêa, 1997, 2004) compondo os memoriais

A escrita de um memorial com a forma composicional narrativa foi escolha do CESPEB/ALFA. Ele definiu previamente a atividade avaliativa com esse formato, deixando, porém, uma pequena margem de escolha em relação à forma arquitetônica/composicional a dar a ele. Por nos inserirmos na perspectiva bakhtiniana caracterizada pelo princípio

[1] Para Corrêa (2004, p. 5) tais ruínas são partes mais ou menos uniformes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita.

dialógico, cuja relação entre os sujeitos é tensionada pelas visões de mundo, não poderíamos deixar as professor-formadoras sem alternativas de criação para a escrita, uma vez que compreendemos os memoriais não como escritas individualizadas, mas em fluxo permanente na cadeia de enunciados.

3.3.1 Os textos e suas ruínas

As imagens dos memoriais apresentadas acima nos permitem ter uma visão total da estrutura gráfica determinada por cada professora-aluna. A partir delas indagamo-nos a respeito da suposta relação entre o projeto de dizer (forma arquitetônica) e a construção textual (forma composicional).

De acordo com Amorim (2002), no gênero científico o conteúdo não deve quase nada à forma e esta forma deve ser mais ou menos a mesma para qualquer conteúdo. Ao longo das leituras dos textos, observamos a existência de um descompasso entre a estrutura final do texto e o seu conteúdo. Os textos podem ser caracterizados com uma aparência acadêmica, ao apresentarem marcas próprias desses gêneros.

O que caracteriza um texto dissertativo/acadêmico é, antes de tudo, o seu objeto. Deve, pois, refletir o rigor, a perspectiva crítica, a preocupação constante com a objetividade e a clareza que são parte inerente da pesquisa acadêmica.

A narrativa, por sua vez, é composta por uma sequência de acontecimentos definidos pelo narrador. É um tipo de discurso que permite nos revelarmos na medida de nosso desejo. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. O todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados.

A quantidade de páginas escritas dos memoriais nos chamou a atenção. Observamos a frequência de respostas por agrupamentos de páginas. Se consideramos, de um modo geral, a dificuldade e a resistência, por parte dos discentes, de escrita nos espaços acadêmicos, constatar que 78% das professoras-alunas escreveram entre seis (06) a dezessete (17) páginas, indica que há uma resposta significativa, por parte das professoras-alunas, à forma composicional narrativa.

O grande número de trabalhos e pesquisas acadêmicas confirmam a narrativa como uma forma acolhida por grande parte das professoras quando o assunto da escrita é falar de si, de sua profissão. Essa questão nos faz indagar a respeito do tipo de texto produzido pela professora-aluna quando escreve uma narrativa.

Os conceitos de ruínas (Corrêa, 2004) e forma arquitetônica/composicional (2003) amparam a análise porque, a nosso ver, esses nos permitem aproximar o projeto de dizer e a forma de dizer dos autores, enquanto as ruínas, nos permitem conhecer os caminhos já traçados pelos autores, tanto no que se refere ao conteúdo temático – memórias profissionais – quanto à relação com a escrita.

À guisa de conclusão vale sintetizar que a forma composicional narrativa é sempre singular porque revela não só as memórias particulares de cada sujeito, mas também sua maneira de estruturar os componentes dessa história. Portanto, o percurso de investigação permite-me concluir que o MF é um gênero que constitutivamente dialoga com outros da própria esfera e de esferas de produção diversas.

4. Para finalizar, algumas contrapalavras

Perante tudo o que já foi exposto, entendemos que a compreensão é uma forma de *diálogo* e, por isto, é opor à palavra do locutor, uma *contrapalavra.* A valorização do *eu* não pode se sobrepujar ao *nós*. Em tempos de exacerbação do individualismo, do particularismo, acreditamos na força coletiva e emancipadora do trabalho docente voltado para a utopia freireana de assumir a história como nau das lutas sociais. Elencamos algumas recomendações:

- O memorial de formação pode ser um dos importantes instrumentos de formação para o processo de formação de professores, entretanto não é o único e nem resolverá, por si só, as dificuldades estruturais da formação de professores. Por isso, para utilizá-lo é preciso compreendê-lo a partir de uma perspectiva crítica da educação e uma concepção enunciativa do discurso.
- A possibilidade de utilização nas universidades é real, desde que inserido em um projeto curricular convergente para que não seja uma atividade isolada.
- O Memorial de Formação propicia a responsabilização do sujeito frente à sua própria aprendizagem, visto que é concebido como alguém que tem o que dizer, o que ele diz e valorado e é dito para outrem que lhe responderá responsavelmente no processo de ensino e aprendizagem.

- O formador, por sua vez, também assume um papel de enorme relevância, na medida em que propicia práticas de interação que viabilize o acolhimento da turma, o estabelecimento de vínculos de confiança para que os professores sintam-se seguros para se exporem. Os tempos e os espaços na sala serão reorientados e negociados com os alunos no processo de ensino e aprendizagem.
- O diálogo é entendido como um princípio formador. Quanto mais se expressarem, mais claramente aparecem suas crenças, sua forma de pensar e agir na profissão e os sistemas de referência de interpretação dessas experiências.

Referências

AMORIM, M. (2006). **Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano**. In: Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin. FARACO, A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (org.). Rio de janeiro. Vozes

_____ (2002). **Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas**. Cadernos De Pesquisa, N. 116, Julho

ANDRADE, L. T. de (2009). **Alteridades universitárias na formação de professores alfabetizadores no Rio de Janeiro: letramentos profissionais em constituição. V** SIGET, Caxias do Sul, RS

BAKHTIN, M. (2007). **O freudismo**. São Paulo: Perspectiva

_____ (2004). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ee. São Paulo: Hucitec

_____ (2002). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes

CORRÊA, M. L. G. (2004). **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins fontes

GRILLO, S. V. de C. (2006). **Esfera e Campo**, IN: BRAIT, Beth. Bakhtin: outros conceitos-chaves. São Paulo: contexto

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA

Rita Silvana Santana dos Santos

Pedagoga, Mestre em Engenharia Ambiental e Doutoranda em Educação - ritasilvana@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa discutir como a educação ambiental está inserida nos currículos dos cursos de licenciatura em instituições de educação superior brasileira, a partir de visões e experiências de docentes universitários que atuam há mais de 20 anos com EA em universidades públicas. A pesquisa exploratória trabalhou com uma amostra de 23 professores que integram redes ou associações relacionadas à educação ambiental (EA) no ensino superior. Tendo como foco, a inserção da EA na política das instituições e a forma de abordagem no currículo dos cursos de licenciatura. Os resultados indicam que na maioria das instituições tanto a sustentabilidade quanto a EA são mencionadas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional entretanto, menos da metade prevê subsídios que respaldem o desenvolvimento de ações nesse campo. Quanto aos currículos dos cursos de licenciatura, a EA está presente na maioria dos Projetos Políticos Pedagógicos e é tratada de forma distintas com predominância no enfoque disciplinar e atividade de extensão. A maioria dos docentes atua em cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia e Química e neles desenvolvem conjuntamente atividades de EA no ensino, extensão, pesquisa e orientação acadêmica. Em relação a oportunidades e desafios foram citados: organização curricular, políticas públicas e institucionais, formação e atuação do docente universitário, abordagem epistemológica e metodológica da EA, sustentabilidade socioambiental no currículo e valorização das licenciaturas. Aspectos estes considerados relevantes na forma de inserção da EA nas licenciaturas.

Palavras-chave: educação ambiental, currículo, licenciatura

INTRODUÇÃO

O Brasil tem se destacando mundialmente pela quantidade de professores formados na educação superior, tendo os cursos de licenciatura o lócus dessa formação. Aas licenciaturas correspondem a 26% do total de cursos de graduação presencial (BRASIL, 2013) e seus egressos representam um pouco mais de 20% do total da educação superior do país (NASCIMENTO, SILVA e SILVA, 2014). O que aponta para s necessidade de mais estudos referentes a conteúdos, organização curricular e estratégias formativas mais adequadas e efetivas (ANDRE, 2009). Contudo, outras áreas também têm se debruçado a estudar essa temática, a exemplo das pesquisas na área ambiental por reconhecer a relevância da educação e dos docentes para construção de sociedades justas e ambientalmente sustentáveis. Buscando aproximações/diálogos entre a o campo da formação de professores/licenciatura, o campo do currículo e o de educação ambiental, a pesquisa em andamento intenciona contribuir com reflexões que subsidiem práxis favoráveis a melhoria dos currículos dos cursos de licenciatura Para tanto, partimos da análise sobre a EA no currículo de licenciatura por considerá-la um dos caminhos para alcançar essa práxis.

O currículo dos cursos de licenciatura tem sido um representativo espaço das tensões e emergências sobre os saberes e práticas mais pertinentes à formação dos professores na atual conjuntura brasileira. As recentes

mudanças referentes a carga horária, lócus de formação, conjunto de diretrizes curriculares nacionais e a presença de temas emergentes, a exemplo da sustentabilidade socioambiental, vem trazendo velhos e novos desafios assim como possibilidades no fortalecimento da formação de docente mais concernentes as questões atuais, articulada ao legado instituído.

A emergência de uma área de conhecimento historicamente silenciada provoca mudanças no currículo e é por ele provocada ao encontrar seu espaço-tempo. Como cita Freire(1983) "seria ingenuidade pensar que as forças contrárias à mudança não percebem que a mudança de uma parte promove a mudança de outra até que chega a mudança da totalidade." (p. 54). É nessa busca pela mudança na totalidade que vislumbramos o desenvolvimento da EA nos currículos de licenciatura Concebendo-a não como um tema mas como uma práxis educativa que busca a formação humana pautada na percepção da realidade resultante do movimento histórico de ação e reflexão na e da realidade em que ocorrem as relações dos humanos entre si, e destes com todos os seres que compõem o contexto histórico, social e cultural. Nesse sentido, a EA transcende os estudos e estratégias ecológicas pois inclui aspectos sociais, econômicos, ideológicos que permeiam a educação brasileira, assim como, coaduna com o interesse em contribuir com a melhoria da formação docente.

Confluindo com as ideias de Arroyo (2011), percebemos o currículo como um território de poder e de disputa para legitimação de conhecimentos, saberes e experiências, onde estão instituídos junto aos conhecimentos, os valores e as experiências dos grupos hegemônicos, ao tempo em que, é o espaço político que possibilita questionamentos e inovações. Esse território, transcende a sala de aula pois envolve os diferentes espaços e vivências possibilitadas a partir da IES. O espaço-tempo da EA no currículo de licenciatura tem ficado aquém do almejado no que estabelece a legislação brasileira. Estudos revelam a ausência, incipiência e marginalização da EA nesses espaços, ao tempo em que apontam os esforços de docentes para desenvolver a EA na educação superior.

Segundo Arroyo(ibidem), há uma estreita relação entre currículo e trabalho docente, em que o primeiro é utilizado para controlar as ações pedagógicas do segundo. Porém essa relação não é unilateral, pois os professores são sujeitos do currículo e, por assim serem, tecem e têm suas práxis tecidas por ele. Vale ressaltar que a maioria das ações de EA emerge de esforços individuais e não institucionais, isto explica a opção em trabalhar com as visões e experiências que esses professores têm utilizado para implantar a EA nos cursos que atuam.

Caminho da pesquisa e os sujeitos interlocutores

A pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, contou com amostra intencional de docentes integrantes de coletivos de educadores ambientais – Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental e Grupo de Trabalho 22 - Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Deste último grupo foram envolvidos os fundadores do referido GT e os que publicaram pesquisas sobre educação superior no período de 2002 a 2012. O instrumento utilizado foi um questionário online com perguntas abertas e fechadas. As questões tiveram a intenção de obter informações sobre: como a EA está presente nos cursos de licenciatura, oportunidades e desafios para desenvolvimento da educação ambiental (EA), e, como ela é trabalhada pelos docentes. Ao todo 23 professores responderam, constituindo a amostragem da pesquisa.

A maioria é do sexo feminino (70%), com mais de 50 anos (70%) e atua há mais de 20 anos como docente na educação superior (57%) e, há mais de uma década com EA na educação superior (78%). Quase a metade desses professores trabalha na Instituição de Educação Superior há mais de 20 anos. Atuam com dedicação exclusiva (70%) como professor (65%), professor e coordenador (30%) e pesquisador (4%). Esses docentes possuem larga experiência em relação a EA na educação superior tendo em sua maioria, vivenciado e contribuído com momentos que suscitaram discussões e definição de marcos conceituais e regulatórios da EA no país.

Em relação a instituição de educação superior (IES) a maioria trabalha em universidade (83%), pública (74%), da região sudeste (57%) além de universidade privada, centro universitário e instituto federal de educação ciência e tecnologia. As instituições têm Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (87%) e Projeto Pedagógico Institucional - PPI (78%). Esses instrumentos de planejamento e gestão tem por propósito expressar a identidade da IES e o direcionamento em relação aos aspectos administrativo-financeiro, pedagógico e organizacional,

Conforme respostas dos docentes, a maioria dos PDI (83%) faz menção a sustentabilidade socioambiental e à EA (48%). Entretanto, a maioria (52%) não prevê subsídios para ações socioambientais, incluindo nestas as de EA. Quanto ao PPI a realidade é um pouco equitativa, 35% afirmam que a EA está inserida nesse documento e a mesma quantidade menciona que não. Quanto ao respaldo do PPI para o desenvolvimento da EA, 39% afirmam que não há e 30% afirmam que há - vale ressaltar que 30% dos docentes não souberam informar a cerca deste item. Esses dados indicam que a EA e a sustentabilidade socioambiental ainda carecem de institucionalização já que apesar da mencionadas nesses instrumentos, as condições para efetivação das mesmas são incipientes.

Dos cursos de licenciatura em que atuam foram citados 19 dos quais ciências biológicas (21%), Pedagogia (17%) e Química (13%) se destacam pela quantidade seguido por Geografia (6%), Educação Física, Matemática, Música, Licenciatura para Educação Profissional e História com 4% cada um deles e Ciências Sociais, Física, Enfermagem, Letras, Psicologia, Segunda Licenciatura, com 2% cada. É válido citar que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os três cursos destacados, há orientação explícita ao trato das questões ambientais, além disso, são cursos que tem sido um dos principais alvos de pesquisas acadêmicas na área.

A maioria dos docentes trabalha em apenas 1(um) dos cursos (47%) mas há também os que atuam em 3 cursos (17%), 2 cursos (13%), 4 cursos (9%) e mais de 5 cursos (4%). Além dos que trabalham apenas na pós-graduação (9%). Quanto ao tempo de atuação na licenciatura da IES, 39% trabalham há mais de 20 anos e 26% há mais de dez anos, os demais há pelo menos 5 anos. Em quase todos os cursos (91%) há Projeto Político Pedagógico(PPP) elaborados (65%) há mais de 5 anos e 17% existem há até 5 anos. Cerca de 10% dos docentes não sabem informar se há PPP ou o tempo de existência (13%)do mesmo. Um pouco mais da metade dos professores (57%) participou da elaboração do PPP o que nos leva a inferir que esses profissionais influenciaram a inserção da EA no referido documento. Destarte, que esses PPP foram elaborados após a publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de licenciatura que, em sua maioria, não orientam explicitamente a inclusão da área ambiental nos currículos. Junta-se a elas a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99), O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Lei 10.861/04), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6755/09) que respaldam a inclusão da sustentabilidade ambiental.

A EA está presente em 74% dos PPP de diferentes formas – disciplina optativa (21%) e obrigatória (16%), extensão (21%) projetos (16%), parte de componente curricular (12%), transversal (7%), outros (5%). Nota-se que oferta por meio de disciplina específica (37%) e projeto de extensão (21%) prevalecerem expressando as organizações curriculares disciplinares eminentes nas IES brasileiras. Pode-se por um lado pensar que ao ser disciplinar a EA não rompe a fragmentação do conhecimento, expressa nos currículos das IES por disciplinas que não dialogam entre si. Mas pode indicar que esse foi o caminho possível para garantir o espaço-tempo da EA na estrutura curricular.

Quanto as atividades de EA todos os docentes trabalham no ensino e, 43% envolvem também, extensão, pesquisa, orientação e gestão. Essas atividades (83%) são parciais ou totalmente financiadas e desenvolvidas em parceria (78%). Foram citados diferentes tipos de parceiros – governo (municipal, estadual e federal), sociedade civil organizada (redes e coletivos de educadores ambientais), instituições educativas, empresas e agências financiadoras de fomento à pesquisa e eventos científicos. Quanto as instituições educativas, foram citados setores internos à própria IES e com outras IES (nacionais e estrangeiras). No entanto, vale investigar se estas parcerias são institucionais ou apenas o movimento de docentes que buscam seus colegas, de outas instituições, diante da ausência de apoio em sua IES.

Comparando essas respostas às referentes a receptividade dos colegas nota-se o desafio interno em contar com eles no desenvolvimento da EA, já que a maioria dos respondentes menciona que o interesse é pouco ou oscilante, variando conforme o curso e os colegas. Indicam que há um certo receio ou preconceito em relação ao que envolve sustentabilidade socioambiental. Por outro lado, a maioria comenta que a receptividade dos estudantes é excelente ou muita boa, apesar de alguns respondentes (20%) ressaltarem sobre a resistência gerada, principalmente, pelo preconceito em relação as questões ambientais e, a forma de trabalhar envolvendo reflexões e problematização sobre questões socioambientais.

Ao indagar sobre as principais estratégias utilizadas para desenvolver a EA ,as respostas foram relacionadas a procedimentos didáticos, comentado sobre as técnicas usadas para conduzir os processos formativos; modo de inserção dos conteúdos ambientais -transversalidade, projeto interdisciplinar, pedagogia de projetos, integração com outros conteúdos; abordagem teórica, epistemológica e pedagógica do conhecimento; Formas de integração na estrutura universitária – extensão, educação a distância, pesquisa, ensino, grupos de pesquisa. , O caminho

utilizado tem por base a participação ativa dos estudantes como sujeitos capazes de construir novos conhecimentos e entendimentos sobre a realidade. A perspectiva da ação cooperada também se expressa nas respostas, coadunando com a ideia de que a sustentabilidade ambiental se faz a partir da ação conjunta resultante de entendimento, reflexão e ação (individual e coletiva) no território. Essas estratégias tendem a favorecer também a construção de valores civilizatórios que ajudem aos estudantes a descobrirem, diante das ideias diferentes e divergentes, zonas de não resistências(NICOLECUS,1999) favoráveis a construção de sociedades democráticas e sustentáveis.

Trilhando caminhos entre desafios e oportunidades

Os desafios postos, assim como as oportunidades refletem que ainda há muitos obstáculos na formação ambiental de professores que perpassam por questões que mobilizam a estrutura organizacional da IES e a formar de lhe dar com o conhecimento científico, o que envolve assegurar aos estudantes o conhecimento clássico e contemporâneo da sua área de formação, bem como de áreas que emergem das mudanças sociais, científicas e filosóficas.

Os principais desafios apontados são referentes a institucionalização da EA na IES refletido, dentre outros, no pouco ou nenhum compromisso com o desenvolvimento de ações educativas para a comunidade acadêmica que envolvam a sustentabilidade socioambiental. Incluem-se ainda ausência de priorização; transformação de ações individuais ou de pequenos grupos em agenda para toda a IES; reconhecimento da possibilidade da EA contribuir para rever as mudanças necessárias na estrutura pedagógica, física e de gestão.

Um outro desafio é a inserção e desenvolvimento da EA no currículo de maneira integrada, envolvendo a articulação entre os docentes e entre os componentes curriculares por eles trabalhados. Os outros desafios referidos são a ampla formação de docentes e estudantes e a pouca valorização dos cursos de licenciatura. Este último indica que ao pensar e propor o desenvolvimento da EA é preciso atentar as peculiaridades da licenciatura em relação e ao investimento na mesma por parte da IES.

Quanto as oportunidades, destacam-se as atividades desenvolvidas pelos próprios docentes. Nos chamou atenção a avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação e, a existência de disciplinas específicas terem sido mencionadas revelando que, dada as polêmicas quanto a efetividade da política avaliativa e da criação de disciplina, dependo da realidade da IES, as mesmas passam a ser possibilidades de conquistas para a EA. Outros docentes citaram que são poucas as oportunidades diante do currículo estritamente disciplinar, da resistência dos docentes e da ausência de incentivo do Ministério da Educação. Analisando essas respostas em conjunto com os desafios e o perfil das IES quanto a organização administrativa, podemos inferir que as oportunidades e desafios são os dois lados extremos de um mesmo bastão (BASARAB, 1999), e entre eles há aspectos que podem pertencer ao mesmo tempo a um e ao outro lado dependendo da IES e do tempo em que a EA se desenvolve.

Reconhecer a diversidade na unidade é um possível caminho para desenvolver a EA na IES, dada a necessidade da sua implementação de forma efetiva e a autonomia das IES na construção dos currículos. Nessa perspectiva ao indagar os docentes sobre como eles recomendaram a inserção da EA no currículo foram mencionadas extensão, pesquisa, estágio, projetos comuns de intervenção, por meio de disciplina, não sendo disciplina, inter e transdisciplinar, transversal. No entanto, a maioria propõe que seja da maneira que a comunidade acadêmica considere melhor, desde que esta formação seja garantida. Distinguir obrigatoriedade da EA com liberdade de formas para seu desenvolvimento revela que na conquista pelo espaço-tempo da EA na licenciatura sejam utilizadas estratégias democráticas que respeitem as culturas das IES e, sua autonomia na construção do currículo mais adequado a sua realidade. Nesse sentido, a superação da crise enfrentada pelos docentes para desenvolver EA virá a partir da criticidade e da criatividade o que implica em pensar a crise e criar soluções para superá-la (CASTANHO, 2000) a partir de movimentos interno (comunidade acadêmica) e externo(Estado) a IES.

Considerações finais

O resultado da pesquisa em andamento revela diferentes formas de abordagem da EA nos currículos de licenciatura , apesar da eminência disciplinar, que não necessariamente reflete o caminho considerado mais adequado pelos docentes.

A busca da institucionalização de processos educativos que incluam a sustentabilidade socioambiental ao impulsionar mudanças a partir do currículo tende a provocar mudanças na IES como um todo, confluindo para a conquista necessária à melhoria da formação de professores da educação básica, ao tempo que tenciona a lógica fragmentada, competitiva e alienante em que docentes e estudantes estão vivendo diante de políticas neoliberais hegemônicas na educação superior brasileira. A presença da EA nas atividades de extensão, pesquisa e gestão dos docentes indica ações educativas que transcendem o ensino permeando outros espaços formativos da IES e impulsionando mudanças paradigmáticas necessárias a melhoria da educação superior e suas contribuições para sociedades ambientalmente sustentável e democráticas. Compactuando com a ideia da maioria dos docentes consideramos pertinente que cada IES trabalhe a formação ambiental mas, com a organização curricular que considera mais adequada. O que requer articulação entre políticas públicas de educação ambiental e de formação de professores que subsidiem sua transição para tornarem-se espaços que tem a intenção de educar e se educar socioambientalmente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação superior 2011 - resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso abril 2013.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000. Cap. 1, p. 13-48.

FREIRE, P. Educação e mudança.13ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. Triom: São Paulo, 1999.

OS CURRÍCULOS EM REDES E AS AUDIOVISUALIDADES CONTEMPORÂNEAS

Fonseca, J. B.[1]; Paiva, V. M. B.[2]; Soares, M. C. S.[3]

[1]Universidade Federal de São João del-Rei/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

[2] Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

[3]Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Email: jombarreto@gmail.com; vanesssamaia@gmail.com; ceicavix@gmail.com

Resumo:

Com este texto, argumentamos em favor do uso de narrativas audiovisuais como dispositivo de pesquisa-intervenção nas tessituras curriculares, entendidas como redes de conhecimentos, significações e subjetividades criadas e trançadas em múltiplos contextos cotidianos dentro-fora das escolas, confrontando, reafirmando e/ou problematizando diferentes conteúdos e modos legitimados como escolares de aprender. Situamos as práticas educativas de nossos tempos na contingência de culturas eminentemente audiovisuais, as quais nos convocam, todo tempo, a conhecer, a significar e a nos constituir em meio a imagens e sons tecnicamente produzidos.

Para nos ajudar a pensar a operacionalidade desta proposta, trazemos duas experiências vividas com/em contextos escolares: a realização de um vídeo cabine com estudantes de uma escola pública municipal de ensino fundamental na cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo/BR e a produção de vídeos com alunos e professores de uma escola pública municipal de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro/BR. Consideramos que essas produções se inserem no limiar das audiovisualidades contemporâneas, embaçando as fronteiras construídas pelos pesquisadores e realizadores entre códigos imagéticos, gêneros e produção-consumo.

Dialogando, principalmente, com Homi Bhabha e Michel de Certeau, o foco de nossa análise se detém nas negociações, traduções, hibridizações e invenções que emergem nesses processos, engendrando conhecimentos, formas de conhecer e modos de existência para além das codificações e modelizações hegemônicas.

Palavras-chave: Audiovisualidades; Currículos em redes; Processos de subjetivação: Hibridização; Invenção.

1 Introdução

Arlindo Machado, afirma, em uma série de televisão[1], que Jean Luc Godard é um filósofo do nosso tempo. “Só que ele não escreve, ele faz filmes”. Nos filmes de Godard, segundo Machado, há reflexões sobre o homem e reflexões sobre o mundo. O interessante na afirmação do teórico brasileiro e estudioso do audiovisual, é que ele escolheu uma série de TV para afirmar o deslizamento do pensamento no contemporâneo do papel para a tela. Poderia ter feito isso em seus textos. Mas, sintonizado com os movimentos do audiovisual, sabe que “nós estamos construindo uma nova maneira de pensar” (Machado, 2008: 8min52).

[1] Série ***No Estranho Planeta dos Seres Audiovisuais*** (2008) idealizada por Cao Hamburger, levada ao ar no Canal Futura.

Atualmente, constituímos nossas vivências e experiências em uma cultura ostensivamente audiovisual. Nossa relação com o mundo é habitada por imagens em movimento presentes desde os ultrassons de gestantes até o passatempo mais frequente dos idosos, que são os programas televisuais.

Estas imagens em movimento, dotadas de sons e significações, nos convidam todo o tempo à interpretação, à recriação, à indexação e à difusão nos diferentes repositórios de imagens (youtube, vimeo, dentre outros) que temos a nossa disposição. Ressalta-se que essa atitude *prosumer*[2] (produtor + consumidor) de audiovisual só foi possível a partir do acesso às tecnologias de gravação, edição e divulgação, propiciadas pelo acesso aos equipamentos, já mais acessíveis, do ponto de vista econômico.

Esta "novidade", explorada à exaustão, pelos *prosumers* faz emergir novas maneiras de conhecer, de compreender, de (re) significar e de se constituir. Ou seja, novas formas de representar e de se (re) inventar e de inventar o mundo. Com estas audiovisualidades (Killp, 2012) contemporâneas, constituem-se formas inexploradas de vivência, experiência, pensamento e imaginação. A noção de audiovidualidades, segundo essa autora, aponta para as produções realizadas no limiar do audiovisual, em um embaraçamento entre códigos imagéticos, produção, consumo e gêneros.

Os aparelhos que produzem os signos audiovisuais estão cada vez mais próximos da população, acessíveis do ponto de vista econômico e permeáveis, e entram diariamente nas escolas, sem pedir autorização, colados aos corpos dos sujeitos que por lá circulam. Sendo assim, não se trata mais de abraçar ou rejeitar o uso dos artefatos audiovisuais nas práticas curriculares cotidianas, mas de problematizar os usos dessas tecnologias e o que eles produzem.

A onipresença das câmeras por toda parte, mais do que documentar o que existe, em tempo real, possibilita àqueles que praticam as audiovisualidades dramatizar a vida cotidiana, ficcionar sobre si e sobre sua relação com o mundo, experimentando performaticamente novas possibilidades de criar sua existência.

Nessa contingência, propomos o uso do audiovisual como dispositivo de pesquisa-intervenção nos/dos com os cotidianos das redes educativas dentro-fora das escolas, tendo em vista uma Educação implicada com a participação de todos na tessitura das narrativas do vivido e, assim, da invenção do presente, o que constitui uma das formas de emancipação e de ação política. O conceito de intervenção que trazemos para as nossas pesquisas refere-se, com Kastrup (2005), à perturbação ou abalo produzido no fluxo recognitivo, essencial para a invenção de problemas.

Com Gomes (2012, p. 200), inferimos que "os dispositivos midiáticos são sistemas de relações entre tecnologias, linguagens e práticas sociais que se configuram como espaços e modos de interação", de forma que "é no trabalho do dispositivo que se realizam as disputas e apropriações dos sentidos".

[2] Termo usado por Henry Jenkins em seu livro ***A Cultura da Convergência,*** Editora Aleph, 2008, para designar o ato de consumir e produzir conteúdos.

A seguir, trazemos duas experiências vividas em diferentes escolas, as quais podem contribuir com as análises que estamos empreendendo. As duas pesquisas foram realizadas por uma professora deste grupo[3] que, posteriormente, compartilhou a discussão e as problematizações com os outros dois coautores deste trabalho.

2 Vídeo cabine: pistas para pensar o sentido da escola e do currículo

Essa experiência foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de Vitória/ES, como dispositivo de uma pesquisa-intervenção que objetivava problematizar o currículo praticado. Com esse propósito, foi produzido um vídeo cabine, cuja técnica empregada consiste em colocar uma câmera em uma sala e deixar as pessoas falarem livremente sobre algum assunto proposto. No caso dessa experiência, o tema sugerido foi o sentido da escola e os participantes foram os alunos. Instalamos uma câmera de vídeo na sala da coordenação pedagógica e deixamos sobre a mesa material escolar com a intenção de criar um ambiente familiar. A participação dos alunos foi voluntária e aleatória.

Quando ouvimos as primeiras falas nos assustamos: os discursos eram fluentes e articulados. Estranhamos também o repertório e os posicionamentos. Parecia uma reprodução do discurso pedagógico oficial. Só depois de algum tempo compreendemos o que acontecia. Lembramos de Parente (2004), quando dizia que qualquer sentido, como qualquer verdade, não existe fora das redes em que são criados e em que circulam.

Constatamos que os jovens souberam performar um desempenho perante a câmera, aproveitando esse momento de visibilidade para tirar algum proveito pessoal e coletivo. O que estava em jogo era uma forma de negociação, já que combinaram entre si algumas reivindicações: aumentar o tempo do recreio, mais atividades artísticas e esportivas, construção de uma piscina, música nos intervalos e palestras sobre assuntos de seus interesses, como sexo, violência e drogas. Com isso, passamos a pensar a escola como espaço praticado (Certeau, 1994) e como entre-lugar (Bhabha, 1998), onde os acontecimentos engendrados produzem sentidos informados por interesses próprios. Aparentemente falando de um futuro melhor como resultado de uma educação escolar, conforme prometem os discursos pedagógicos que ouvem, as crianças estavam, na verdade, negociando um presente melhor para elas.

Os depoimentos dos alunos ao vídeo cabine apontaram para uma insatisfação com as normas e os procedimentos da escola, mas também indicaram um processo constante de negociação, para além de um confronto. Além disso, o dispositivo engendrou a possibilidade e o incentivo para os alunos falarem e serem ouvidos. Articulada com outras práticas de pesquisa e de ação, esse processo pode nos fornecer pistas para pensarmos os currículos praticados.

[3] Vídeos realizados pela professora Dra. Maria da Conceição Silva Soares e discutidos, posteriormente, com os professores Drs. João Barreto da Fonseca e Vanessa Maia Barbosa de Paiva.

3 A história pode ser outra: vídeo e negociações sobre a diferença

Essa experiência abarca a produção do vídeo "João: a história pode ser outra", realizado por alunos e professores de uma escola pública municipal de ensino fundamental localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, em conjunto com uma equipe da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Essa produção integra o projeto de extensão O uso de artefatos culturais por docentes e discentes na tessitura de conhecimentos e significações nos cotidianos escolares[4], que possibilitou a criação de três vídeos no período de um ano. O vídeo aqui abordado tem como tema central a história de João Cândido (o líder da Revolta da Chibata[5]) contada a partir dos sonhos de um aluno negro e pobre que dorme durante a aula de História.

A escolha do tema aconteceu, pelo lado da escola, porque a história já tinha sido encenada em uma versão teatral. Além disso, tratava-se também de um 'conteúdo' demandado pela disciplina História, conforme a proposta curricular. Já pelo lado dos integrantes do Laboratório Educação e Imagem da UERJ a opção emergiu na medida em que as questões referentes às relações raciais estão entre os interesses de pesquisa do grupo.

Escolhido o tema, alunos e professores realizaram pesquisas e trouxeram, além de textos, documentos históricos e muitas fotos. A partir de então, começaram as conversas em torno do argumento, personagens e roteiro do filme a ser criado.

Algumas das discussões remetem aos modos pelos quais alunos e professores estabelecem relações com os conhecimentos demandados pelas disciplinas. Num primeiro momento, o professor de história propôs um filme documentário. A partir do modo pelo qual percebia sua disciplina, ele se focava nos fatos históricos (reais?) e nas possibilidades oferecidas pelo audiovisual para apresentá-los.

Algum tempo depois a professora de artes defendeu uma proposta que dialogava mais com o modo pelo qual ela concebia sua prática, prevendo teatro, desenho, figurinos, alegorias e cenários. O foco estava na plástica, na estética, na emoção. Ela propôs que o vídeo a ser produzido se passasse na sala de aula, durante uma aula de História do Brasil, quando um aluno dormiria e sonharia com a revolta da Chibata, assunto da aula, identificando-se com o líder João Cândido.

Foram muitas as negociações em relação ao perfil dos personagens e os rumos da história. Por que o aluno dormia, era preguiçoso ou a aula era chata? Tinha que trabalhar fora do horário escolar ou a escola não dispunha de recursos de tornassem as aulas mais atrativas? Por que ele se identificaria com o líder de uma revolta? Os professores eram

[4] Projeto Coordenado pela Prof.ª Drª Nilda Alves da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, também coordenadora do Laboratório de Educação e Imagem.

[5] A Revolta da Chibata foi um movimento de marinheiros da Marinha do Brasil que se estendeu de 22 até 27 de novembro de 1910, na baía de Guanabara, no Rio de Janeiro, à época a capital do país, sob a liderança do marinheiro João Cândido Felisberto. Cerca de 2400 marinheiros rebelaram-se contra a aplicação de castigos físicos a eles impostos (as faltas graves eram punidas com chibatadas), ameaçando bombardear a cidade. Os marinheiros rebelados conseguiram a abolição dos castigos físicos mas após a rendição centenas deles foram mortos ou expulsos da Marinha. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolta_da_Chibata. Acesso em 18 de maio de 2011.

autoritários ou sofria *bullying* praticado por outros alunos? Como os alunos se veem e querem ser vistos? Como os alunos veem os professores? Como os professores se veem e querem ser vistos? Como os professores veem os alunos? As apresentações/representações de uns e de outros tiveram que ser negociadas instaurando um devir-imagético em que a autoimagem vai se transformando enquanto o grupo põe-se a ficcionar.

Todas as tensões engendradas com as discussões foram trazidas para o vídeo, que mostrou as condições de trabalho da professora, a fadiga do aluno trabalhador negro e pobre, o preconceito e a "zoação" por parte dos colegas, a aula chata, a bagunça, o desinteresse de alguns, entre outros problemas cotidianos vivenciados na escola.

Na gravação, a mesma equipe que criou os personagens atuou. A professora foi representada por uma professora, os alunos representados por eles mesmos, mas todos já eram outros. Mudavam com suas performances e criavam outras histórias para eles mesmos. Na gravação da cena final, uma performance transbordou o roteiro. Na última "zoação" que o menino João sofreu ele resolveu dar um basta e disse: "chega, a história pode ser outra". A frase estava prevista, mas não o gesto. A mão negra segura a mão branca com firmeza e impede o tapinha na cabeça costumeiro. A cena impactou a todos e foi regravada com close nas mãos. E a frase perdida no meio do roteiro virou o título e a mensagem do filme. Seria o começo de outra história? Teriam se engendrado nesse processo outros modos de subjetivação? Outros modos de relação? Outras possibilidades para o conhecimento?

A noção de devir-imagético (GONÇALVES; HEAD, 2009) nos ajuda a compreender o modo pelo qual outros modos de vida emergem nesse processo. Nas palavras dos autores:

> O devir-imagético - enquanto uma noção mais abrangente - aponta para a imaginação/criatividade pessoal e para a 'pessoalização' dos processos culturais que é capaz de efetuar. Neste sentido, a criação do devir-imagético via fabulação é justamente 'monstruosa' no sentido que ganha vida própria através da conjunção de fatores pessoais e impessoais tais quais as tecnologias, as instituições, os acontecimentos e produtos do 'acaso'. (p.29).

O conceito devir-imagético busca mostrar a possibilidade de emergência de personagens que se apresentam e representam a partir de uma relação. As imagens, nessa perspectiva, são pensadas como formas de extensão de um suposto "eu" em direção a um suposto "outro", implicando a intersubjetividade, a performatividade e a encenação em meio as quais nos constituímos. O que está em questão é a ampliação da capacidade imaginativa, redefinindo a ideia de representação e abrindo caminho para a fabulação. Os autores sugerem que a função fabuladora estaria aderida a uma formulação do devir da personagem real quando ela se põe a ficcionar, contribuindo para a invenção de si e de seu grupo.

4 Algumas considerações a guisa de conclusão

O relato audiovisual, segundo Orozco Gómez (2001), privilegia o que se expõe e o que se escuta e, sobretudo, o que se vê, o que se percebe e o que se sente. As imagens, conforme nos indica esse autor, são, em primeiro lugar, sedutoras.

Seu produto imediato é a sensação e a emoção. Essa questão torna-se ainda mais relevante ao considerarmos, com Martín-Barbero (2000), que em toda a América Latina as maiorias vêm se incorporando à modernidade não sob o domínio do livro, mas a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens da indústria e da experiência audiovisual (p. 83).

A partir das pesquisas que realizamos, compreendemos que o processo de fazer vídeos pode constituir-se em um espaço-tempo intermédio, no qual se articulam, se sobrepõem e se ressignificam fragmentos de experiências diversas que afetaram/afetam os praticantes da cultura nos múltiplos contextos cotidianos em que vivem. Esses fragmentos de experiência se constituem como restos e relampejos de imagens, sons, ruídos, invenções, lutas, performances e fabulações, enfim, perceptos e afectos (Deleuze; Guattari, 1992), que vão se enredando em narrativas audiovisuais, fabricando histórias e, simultaneamente, potencializando a imaginação de nossas memórias e de outros modos possíveis de conhecer e viver.

São narrativas coletivas, multifacetadas, híbridas, que se inscrevem em meio a rostos, gestos, vozes, movimentos corporais, cenários, figurinos, silêncios, músicas, luzes, sombras, ângulos de captura, efeitos especiais, cortes e mixagens e criam planos de composições. Cada detalhe, força ou vetor interagindo com outro, confirmando ou confrontando outro, sobrepondo-se a outro, transformando outro, num processo de coprodução entre pessoas e máquinas.

Rincón (2002) acrescenta que a criação audiovisual está associada à necessidade social de produzir imagens sobre si mesmo e de imaginar tanto memórias como também aquilo que se quer ser, operando como um novo laboratório experimental da sensibilidade e do pensamento.

A partir da apropriação desses autores, defendemos que a produção de vídeos, como lugar de experiências, impulsiona a hibridização de múltiplas gramáticas, instituindo uma comunidade própria de sentido em meio a qual se tecem histórias, memórias e fabulações em blocos de movimento/duração, criando visualidades e interpelando o social.

Dessa forma, defendemos que os diferentes usos dos audiovisuais nas práticas educativas e nas pesquisas em Educação excedem a aprendizagem das técnicas, das linguagens, dos temas transversais e dos conteúdos disciplinares abordados, bem como o caráter instrumental do audiovisual, e configuram possibilidades para engendrar diferentes modos de problematização, intervenção e de participação, e dessa forma de subjetivação e inserção política, tanto do pesquisador como dos sujeitos com os quais ele pesquisa.

Referências:

Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Certeau, M. de (1994). *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia*? Rio de Janeiro: Editora 341992.

França, V. (2006). O povo na TV, o povo para além da TV. In. França, V. (Ed.) *Narrativas televisivas*: programas populares na TV. Belo Horizonte: Autêntica.

Gomes, M. S. (2012). Imagens midiatizadas: comunicando a si mesmas. In: Montaño, S.; Fischer, G. KILPP, S. *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina.

Gonçalves, M. A. & Head, S. (2009). *Devires imagéticos*: a etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Kastrup, V. (2005). *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288.

KILLP, S. (2012) Dispersão-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisualidades. In: Montaño, S.; Fischer, G.; Kilpp, S. (2012). *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina.

Martin-Barbero, J. (2000). Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In Filé, V. (Ed). *Batuques, fragmentações e fluxos*: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: D, P & A.

Orozco Goméz, G. (2002). *Recepción y mediaciones*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Parente, A. (2004). Enredando o pensamento: redes de transformação e subjetividade. In. PARENTE, André (org.) *Tramas da rede*: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina.

Rincón, O. (2002) *Televisión, video y subjetividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Maria Inês Marcondes
Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC/Rio
mim@puc-rio.br

Jane Cordeiro de Oliveira
Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC-Rio
janecoliveira1@hotmail.com

1.Introdução

As questões curriculares como aspecto fortemente ligado à melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas tem sido alvo de constante atenção a partir dos anos 1990. Nesta época foram introduzidas reformas nas redes públicas de ensino que trazem à tona discussões sobre currículos mínimos, o uso de materiais estruturados para o desenvolvimento dos currículos e aplicação de provas padronizadas nas escolas com a finalidade de melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens. Essas modificações têm tido um impacto não só na atuação dos coordenadores pedagógicos como também na dos professores nas escolas da rede pública. Segundo Oliveira (2004, p.1132) o trabalho docente não é mais definido como apenas atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Nessa pesquisa entendemos os coordenadores pedagógicos como *mediadores* das políticas curriculares que tem um impacto direto no trabalho docente.

Defendemos o papel do *coordenador pedagógico como mediador das novas políticas* (ver a este respeito as pesquisas de Oliveira, 2009; Oliveira, 2012; Leite, 2012). O conceito do coordenador pedagógico como *mediador* das novas políticas vem sendo defendido em diferentes estudos. Na dissertação de mestrado de Oliveira (2009, p. 97-98) a autora destaca que "habilidades de negociação e tolerância são necessárias ao desempenho da função de coordenação". A pesquisadora entrevistou coordenadores que definiram sua função como "elo de ligação", "ponte", "elemento agregador da comunidade escolar". O coordenador, no espaço da escola, desenvolve diferentes funções seja como *mediador de novas políticas* apresentando aos professores as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), ou como *mediador da formação continuada* dos professores, visando atualização e desenvolvimento de novos saberes e práticas que tenham como objetivo a restruturação e atualização de seu trabalho em sala de aula.

Na década atual a ênfase no uso de materiais estruturados que possam direcionar o trabalho docente tem sido frequente em diferentes redes públicas de ensino no Brasil.

Por materiais estruturados estamos nos referindo, no caso da rede municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro, aos *Cadernos de Apoio Pedagógico* elaborados por especialistas com sugestões de atividades para serem aplicadas nas salas de aula. Esses cadernos vêm se tornando base do planejamento dos

professores, pois eles apresentam exercícios semelhantes às provas padronizadas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Esse texto focaliza as seguintes questões: Como o coordenador pedagógico atua como mediador de políticas curriculares? Qual o impacto do uso de materiais didáticos estruturados, elaborados por especialistas, na gestão escolar e no desenvolvimento do currículo em sala de aula? De que modo os materiais estruturados podem contribuir para o desenvolvimento das atividades em sala? Em que medida esses materiais podem reduzir a autonomia do professor no desenvolvimento das atividades curriculares? Quais os papéis que têm sido desempenhados por coordenadores pedagógicos e professores na utilização desses materiais?

A partir de um estudo qualitativo, com base em entrevistas semiestruturadas, com quatro (4) coordenadores, de escolas que apresentam bom Ideb (índice usado no Brasil para medir o desempenho das escolas), procuramos analisar o impacto do uso desses materiais na gestão escolar e no trabalho docente.

Na visão de defendida pela abordagem do ciclo de políticas as diretrizes que emanam da Secretaria Municipal de Educação (SME) são recontextualizadas na escola pelos diferentes atores em que nela atuam. O primeiro nível de mediação é exercido pelo coordenador pedagógico que traz as novas orientações de trabalho recebidas, com frequência, em encontros na SME e documentos escritos recebidos por toda a rede. Em segundo momento, ele passa essas orientações aos professores que as interpretam e adaptam às suas condições locais tendo como base o seu *contexto situado*, a sua *cultura profissional*, suas *condições materiais* e o *contexto externo* (Ball, Maguire e Braun, 2012). Esse processo de mediação efetiva a recontextualização das novas políticas. É um processo cíclico em constante movimento.

O trabalho de mediação visa à recepção das orientações emanadas pelos órgãos administrativos superiores. O coordenador e toda a equipe de gestão, de um modo geral, visam uma recepção em que haja aceitação das políticas. Contudo, essa recepção, na maioria das vezes, é negociada. Nesse processo de negociação as novas políticas vão sendo recontextualizadas com base na história pessoal daqueles que vão atuar no campo. O processo de negociação envolve aspectos aceitos totalmente, aceitos parcialmente e até aspectos que são negados.

No caso do município do Rio de Janeiro os coordenadores atuais junto com os professores foram preparados em gestão anterior na qual foram incentivados a organizar nas escolas *Projetos Políticos Pedagógicos* (PPP), em sua maioria, com base no ensino de natureza "construtivista" enfatizando as "experiências das crianças" como base da proposta curricular. Nos tempos atuais, eles passam a atender às propostas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) que se voltam para avaliações padronizadas. Acentua-se um maior controle sobre o trabalho do professor com muitas demandas de preenchimento de listagens e tabelas com os resultados dos alunos que vão depois contribuir para a elaboração de um índice da escola que passa a ser usado como indicador, dentro da nova política, da "qualidade" do trabalho pedagógico ali desenvolvido. Além das funções de cunho mais organizacional do trabalho dos docentes, o coordenador, exerce atividades de cunho pedagógico e relacional. Com a adoção

desta nova política, o cargo de coordenador pedagógico passa a ter novas demandas de cunho administrativo. Segundo Oliveira (2009), os coordenadores já apontavam o acúmulo de trabalho administrativo como um impedimento para uma dedicação mais específica ao pedagógico nos últimos tempos (BALL, 2004 e 2005).

O pesquisador inglês Stephen Ball (1997, 2004, 2005), analisando o ciclo continuado de produção e implementação das reformas curriculares, distingue que estas não são simplesmente recebidas e incorporadas no contexto da prática. Este é um movimento que envolve relações entre diferentes contextos e arenas de luta nos quais se produzem recontextualizações e reinterpretações. É certo que os professores são influenciados pelo contexto discursivo no qual a política é produzida, no entanto, estas não têm sentidos tão inequívocos e nos diferentes campos de sua atuação a interpretação do texto político tem claras vinculações com as marcas culturais e as relações sociais destes espaços. Ball (2004), também, lembra que na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas curriculares emergem, no espaço da vida escolar, no lugar das salas de aula, uma pluralidade de movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismo. Portanto, há uma reinterpretação da reforma por parte dos professores e gestores quando ela chega às escolas.

2.O uso dos Cadernos de Apoio Pedagógico

Ao desenvolver o currículo, nos tempos atuais, os professores têm sido orientados pelos coordenadores a utilizarem os *Cadernos de Apoio Pedagógico* enviados pela SME. *Os Cadernos de Apoio Pedagógico*, como os coordenadores denominam o material curricular que chega às escolas para ser distribuído aos alunos a cada bimestre, nos anos iniciais (1º ao 3º anos) são cadernos de Português e Matemática, e nos 4º e 5º anos as disciplinas dos cadernos são Português, Matemática e Ciências. *Os Cadernos de Apoio Pedagógico* seguem os conteúdos prescritos nas *Orientações Curriculares* e nos *Descritores* que são divulgados pela SME. Os exercícios que constam nos cadernos são modelos para as questões que aparecem nas avaliações bimestrais. Esses conteúdos são distribuídos por bimestre e avaliados através das provas bimestrais que resultam em notas que servem para acompanhamento do desempenho das escolas feito pela Secretaria municipal de Educação (SME).

3.Seleção e caracterização dos sujeitos da pesquisa

A seleção da amostra dos entrevistados levou em conta escolas consideradas pela Secretaria Municipal de Educação como escolas de “bom desempenho” pelos índices estabelecidos. Os coordenadores pedagógicos selecionados nesta amostra com dados coletados a partir de entrevistas realizadas em setembro de 2013, possuem escolaridade superior com especialização voltada para o aperfeiçoamento do exercício do magistério ou gestão. O tempo na função varia de um (1) mês a seis (6) anos, indicando uma alta rotatividade de professores exercendo essa função. O tempo de magistério de todos é maior do que

cinco anos, demonstrando que somente professores experientes são escolhidos para exercerem a função de coordenador pedagógico. A faixa etária varia de 38 e 62 anos.

Foram escolhidas 4 escolas públicas municipais da 7ª Coordenadoria Regional de Educação da Cidade do Rio de Janeiro que compreendem a zona oeste da cidade, envolvendo os bairros de Freguesia, Vargem Grande e Taquara. Elas foram selecionadas por terem alcançado bons índices do IDEB[i] e/ou IDERio[ii] no caso demonstrado o 3º ano do Ensino Fundamental, em 2011, período da seleção da amostra.

A escola 1, coordenada por Selma, obteve índice no IDERio porque ela só tem os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Das demais escolas selecionadas duas não atingiram os índices do IDEB: Escola 2, coordenada por Samantha, obteve 5.2. A escola 3, coordenada por Ângela, obteve 5.6 superando o índice municipal, e a escola 4 coordenada por Luana, obteve 5.0. A média da Cidade do Rio de Janeiro no período foi de 5.4. Porém, foram escolas premiadas pela SME porque superaram os índices das notas de Língua Portuguesa e Matemática do IDERio.

A escola 1 pode ser considerada “pequena”, funcionando numa antiga casa residencial com 8 turmas de Educação Infantil ao 3º ano, está localizada em área rural do bairro de Vargem Grande e funciona em horário integral.

As escolas 2, 3, e 4 estão localizadas na Taquara e Freguesia e podem ser consideradas escolas de “médio à grande porte”, com prédios especificamente construídos para serem escolas, atendendo entre 800 e 1000. Essas escolas funcionam em horário parcial. A escola 2 em três turnos com Educação de Jovens e Adultos à noite e as escolas 3 e 4 funcionam à noite com Ensino Médio estadual.

Todas as escolas possuem classes de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano com Educação Infantil. Todas as escolas possuem material de multimídia, tais como: computadores, *data-shows* e *netbooks* para serem utilizados pelos professores. No entanto, o acesso à internet nas 4 escolas é limitado ou inexistente.

4.A visão dos coordenadores do material estruturado no desenvolvimento da proposta curricular

Os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela divulgação do material pedagógico enviado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) às escolas. Esta pesquisa denomina “material pedagógico” as *Orientações Curriculares*, *Cadernos de Apoio Pedagógico* e *Descritores*. As *Orientações Curriculares* e *Descritores* são divulgados junto aos professores, mas os *Cadernos de Apoio Pedagógico* são distribuídos aos alunos e podem ser baixados da *internet*. Os coordenadores entrevistados revelam suas considerações sobre o uso e a qualidade do conteúdo contido neste material. Aos entrevistados foram feitas perguntas específicas em relação ao uso do material pedagógico nas salas de aula e esclarecimento das dúvidas dos docentes a respeito da sua aplicação.

Todos os coordenadores da amostra estão de acordo com o uso do material pelos professores. Eles consideram que os materiais pedagógicos oriundos da SME servem como um "fio condutor", pois orientam aos professores na realização de atividades didático-pedagógicas que serão fundamentais para o sucesso dos alunos nas avaliações bimestrais enviadas pela SME às escolas. Isso fica evidente nos depoimentos abaixo:

> [...] Os *Cadernos* e os *Descritores* são muito importantes...[...] (Entrevista Selma, setembro 2013).
>
> [...] são necessários.... [...] (Entrevista com Angela, setembro 2013).
>
> [...] Os professores consultam as atividades referentes àqueles Descritores e depois olham a prova da SME. [...]Os materiais são formidáveis (Entrevista com Samantha, setembro 2013).
>
> [...] As *Orientações Curriculares* são boas, pois deveríamos mesmo ter um fio condutor (Entrevista com Luana, setembro 2013).

As coordenadoras revelam que os *Descritores* e as *Orientações Curriculares* servem de referência para prática pedagógica dos docentes. Reiteramos que as novas políticas são recontextualizadas dependendo das propostas das políticas anteriores. No caso do Rio de Janeiro, na gestão anterior, a seleção e a ordenação dos conteúdos do currículo partiam da articulação entre os princípios educativos (meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem) com os núcleos conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação) que correspondem aos elementos estruturantes do conhecimento que atravessam as diferentes áreas e disciplinas. Essas orientações eram mais abertas e gerais, ficando a cargo de cada escola a organização do seu *Projeto Político Pedagógico* (PPP). Pelo fato, da proposta atual (2009 – 2013) da SME direcionar mais o trabalho docente através das *Orientações Curriculares*, *Descritores,* articulando-os com as atividades propostas nos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, seja o motivo de tantos elogios por parte das entrevistadas. Essas modificações no texto da política atual, fizeram com que as escolas modificassem sua atuação, isto é, elas fizeram ajustamentos secundários na política (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012).

As coordenadoras Selma e Ângela afirmam que as avaliações da SME têm como base os conteúdos dos *Descritores* e dos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, por isso sua relevância como instrumento principal da prática didática do professor junto aos seus alunos. A coordenadora Samantha acrescenta que as *Orientações Curriculares* auxiliam o professor porque os conteúdos já estão distribuídos em períodos, assim ela "mescla o currículo da SME com o projeto da escola" (setembro, 2013). A coordenadora Selma revela sua opinião sobre como é feita a avaliação de sua escola "oficialmente pelas provas da SME" (setembro, 2013). No processo de *atuação/efetivação da política na prática* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012), as coordenadoras fazem a *tradução* aderindo a proposta da política no que se refere ao uso dos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, porque essas atividades são as que serão avaliadas pelas SME e os resultados servirão de base para o IDEB e IDERio.

Para Ravitch (2010), esse tipo de prática pode causar um "efeito perverso", provocando um aumento da desigualdade intraescolar, a saber: foco no treinamento para responder as questões da prova em

detrimento da aprendizagem; exagero de provas e simulados que causam a perda de aulas; professores e diretores que podem deliberadamente investir nos alunos que tem chance de alcançar as metas (notas) estipuladas, deixando de lado os grupos extremos (os melhores e os piores); desenvolvimento de estratégias de estímulo aos piores alunos para faltarem à prova; etc... Em síntese, a ênfase no treinamento para prova não significaria nessa perspectiva uma melhoria no ensino.

Em relação à função mediadora do coordenador pedagógico, todas afirmam que auxiliam os professores tirando dúvidas a respeito do uso do material curricular da SME na sala de aula. Cada coordenadora elabora estratégias para atendimento às dúvidas dos docentes. Isso pode ser evidenciado nos extratos abaixo:

> [...] cada um traz um mundo de recursos. [...] eles pesquisam na "*internet*" (Entrevista com Selma, setembro 2013).
>
> [...] quando eles têm algum problema, chegam a mim e perguntam (Entrevista com Samantha, setembro 2013).
>
> [..] elas me procuram (Entrevista com Ângela, setembro 2013).
>
> [...] elas trazem para mim e eu tiro as dúvidas (Entrevista com Selma, setembro 2013).
>
> [...] eu ofereço alguma orientação (Entrevista com Luana, setembro 2013).

Percebemos que a coordenadora Selma, além de auxiliar o professor no uso do material, estimula os professores a enriquecer suas práticas com outras fontes de conhecimento e com as trocas entre eles. Isso denota um *ajustamento secundário* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012) ao texto da política. Os depoimentos dos coordenadores indicam que eles estão disponíveis para tirar as dúvidas a respeito do uso do material pedagógico curricular da SME e a orientar os professores quanto ao uso deste.

Os coordenadores, apesar de concordarem que o material da SME é importante para a prática docente, fazem algumas críticas em relação à qualidade do material curricular enviado pela SME, conforme exposto a seguir:

> [...] tivemos esse ano umas situações desagradáveis de muitos erros nos cadernos pedagógicos e muitas erratas...mas mesmo com esses erros, eu acho válido (Entrevista com Selma, setembro 2013).
>
> [...]esse bimestre foi um festival de erros, eles apareceram até na TV (Entrevista com Luana, setembro 2013).
>
> [...] mas fica chegando tanto caderno pedagógico, tanto material... (Entrevista com Ângela, setembro 2013).
>
> [...] o material já foi pior, ele deu até uma melhorada. Eu pessoalmente acho que ele nivela muito por baixo. O material é muito básico, com poucos conteúdos a serem utilizados na prática pedagógica docente (Entrevista com Luana, setembro 2013).

Nesses depoimentos percebemos que as críticas se referem aos erros contidos nos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, ao excesso de materiais enviados as escolas, ao nível das atividades propostas, conforme Luana enfatiza em sua fala.

Esses depoimentos evidenciam que as condições materiais da escola podem comprometer a implementação da política no contexto da prática.

5. Considerações finais

Os coordenadores revelam que a escola passa hoje por uma nova reorganização do trabalho docente que propõe um currículo comum e que visa preparar os alunos para as avaliações padronizadas.

Os coordenadores constatam essa nova reestruturação, e em seus depoimentos afirmando que os professores buscavam incorporar o uso dos *Cadernos de Apoio Pedagógico* em sala. Passavam a colocar a ênfase de seu trabalho apenas no ensino de Linguagem e Matemática devido às avaliações. Isso denota uma *submissão* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012) a determinados padrões de atividades que serão cobrados nas avaliações padronizadas elaboradas pela SME. Evidente nos elogios que os coordenadores fazem aos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, as *Orientações Curriculares* e aos *Descritores*, porque na concepção deles esses materiais reestruturam o trabalho docente.

Por outro lado, há *invenção* (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012), pois os coordenadores acham o nível do material muito baixo e precisam ampliar as propostas com outras atividades, criando estratégias de aprofundamento. Por isso, eles orientam os professores a desenvolverem atividades com habilidades que não seriam medidas nos testes, mas que são consideradas por eles “importantes”. De acordo com os coordenadores entrevistados, que trabalham em escolas consideradas “de qualidade” pelo atual sistema de classificação de desempenho escolar IDEB e IDERio, o corpo docente trabalha “além do mínimo curricular proposto pelos documentos da SME”.

Concluindo podemos dizer que essas novas políticas incidem fortemente na visão do que é conhecimento, no que é ensinar e no que é avaliar. Substitui-se o predomínio da lógica de aprendizagem pela lógica do controle. Enquanto que na lógica de aprendizagem o conhecimento é visto como uma produção cultural e parte da experiência do aluno. Ensinar é visto como um processo coletivo, há ênfase em tarefas de grupo onde os alunos realizam trocas e se ajudam mutuamente. A avaliação é basicamente diagnóstica. Por outro lado, na lógica do controle o conhecimento é visto como um conjunto de dados reificados. Ensinar é basicamente transmitir noções e fatos, há ênfase na transmissão dos conteúdos pelo professor, tarefas individuais com ênfase na memorização do conteúdo. A avaliação é basicamente usada como controle da aquisição do conhecimento e usada para classificação de alunos e escolas. Portanto, parece que passamos a conviver com duas lógicas irreconciliáveis.

Referências

Apple, M.W.; Ball, S. e Gandin, L.A. (Orgs) *Sociologia da Educação*: análise internacional. Porto Alegre, penso, 2013.

Ball, S. J. (1997) *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.

Ball, S J. (2004) Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol 25, n.89, (pp.1105-1126), set/dez.

Ball, S. J.(2005) Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*.vol.35, n.126, (pp.539-564), set/dez.

Ball, S J. e Mainardes, J. (2011)(Orgs). *Políticas Educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez.

Ball, S; Maguire, M and Braun, A. (2012) *How schools do policy: policy enactments in secondary schools.* London: Routledge/ Taylor and Francis Group.

Leite, V. F. (2012) *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no primeiro segmento do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

Mainardes, J. (2006) A abordagem do ciclo de políticas; uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas; UNICAMP, vol.27, n.94, (pp.47-69), jan/abr.

Mainardes, J. e Marcondes, M. I. (2009) Entrevista com Stephen Ball; um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: UNICAMP, vol.30, n.106, (pp.303-318), jan/abr.

Oliveira, A. C. P. de (2012) *Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar. A experiência de uma escola municipal do Rio de Janeiro.* Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

Oliveira, D. A. de (2004) A Restruturação do Trabalho Docente; precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*: Campinas, vol.25,n.89,(pp.1127-1144), set/dez.

Oliveira, J. C. de (2009) *Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

Ravitch, D. (2011) *Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina.

[i] IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, onde as escolas são avaliadas por provas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino fundamental a cada dois anos.

[ii] IDERio - Índice de Desenvolvimento da Educação da Cidade do Rio de Janeiro, é uma avaliação anual voltada para as séries intermediárias, no caso desse texto, o 3º ano do Ensino Fundamental.

A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: "Desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação/Escolas de Formação de Professores de Benguela) "

Sandra Marisa Nascimento Chimuco

Doutoranda pela Universidade do Minho

Marisachimuco@live.com.pt

Resumo

A presente comunicação enquadra-se numa investigação em curso sobre a formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa ao nível dos Institutos Médios Normais de Educação/Escolas de formação de professores da província de Benguela e sua relação com os objetivos definidos pelas reformas educativa e curricular, que tem como enfoque estudar o sistema de formação inicial de professores levado a cabo nestas Instituições de ensino. A finalidade da presente comunicação reside em propagar alguns dos resultados parciais da investigação em curso. O presente trabalho está relacionado com a formação inicial de professores e sua adequação aos objetivos da reforma educativa. A par dos vários conceitos de formação e formação inicial de professores, é feita uma resenha da reforma educativa, como um elemento sublime que sistema educativo Angolano está a vivenciar, tendo como suporte a lei de bases do sistema educativo (Lei 13). A seguir faz-se uma exposição do estudo e sua respectiva metodologia, finalmente apresenta-se a descrição e análise dos resultados do questionário dirigido aos professores e por fim, algumas reflexões finais.

Palavras-chaves: Formação, formação inicial de professores, currículo, reforma educativa e curricular, modelos de organização.

Introdução

A inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo exigem a qualificação de recursos, incluindo os humanos, com particular atenção para os professores e sua formação, na medida em que se entende que deles dependem uma parte substantiva do trabalho com os alunos. Daí que a sua formação seja uma variável das reformas educativas e curriculares.

A responsabilidade da formação inicial de professores compete, cada vez mais, às instituições de ensino superior, com tendência para se abandonar o tipo de instituição de nível médio para a preparação de educadores e professores do Iº ciclo de ensino básico, último passo na consagração do modelo institucional de ensino superior para a formação de professores (Ribeiro, 1993).

No caso de Angola, a formação inicial de professores também é feita pelos institutos superiores de educação, mas persiste a tendência para que a formação inicial de professores seja realizada pelos institutos médios normais de educação agora escolas de formação de professores (EPF), por conta da grande demanda populacional e procura de qualificação profissional. Embora a Lei de Bases n. 13/01, de 31 de Dezembro, do sistema da educação determine que a formação de professores de todo ensino secundário venha a ser feita pelo ensino superior, tudo indica que, os professores do 1º ciclo do ensino secundário sejam ainda formados pelos institutos médios normais de educação (ponto 1 do Artigo 25º).

Com a reforma educativa, que começou a ser implementada no ano de 2002 logo após a sua aprovação, pelo conselho de ministros, um ano antes, primeiro em fase de experimentação, agora em fase de generalização por todo país, inicia-se um processo de busca de qualidade de ensino e de elevação de exigência a formação inicial de professores. Para tal, os esforços atuais das escolas de formação inicial de professores, incluindo os institutos médios, registam algumas mudanças que constituem desafios e necessidade à formação inicial de professores, nomeadamente, a pertinência dos modelos de formação; a melhoria do sistema de ensino; o acesso a educação para todos os cidadãos Angolanos e a erradicação do analfabetismo.

Os institutos médios normais de educação, em Angola – ditas escolas de formação de professores com nível médio - formam técnicos médios de educação, cuja atuação será nas escolas do ensino primário (da 2ª às 6ª classes), cujo ensinamento de qualidade constitui a base do sistema educativo, bem como nas escolas do ensino secundário Iº ciclo (7ª às 9ª classes) preparados para o mercado de trabalho com formação básica. Nesta base, os institutos médios não fogem às exigências impostas pela reforma educativa e pela sociedade actual no que concerne à reestruturação de planos e programas académicos e modelos de formação de professores cada vez mais competentes, reflexivos e investigadores.

É neste contexto que se pretende realizar o trabalho de investigação sobre "A Formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela) ", numa articulação forte entre reformas educativa e curricular e formação inicial de professores, tendo como base de trabalho a realidade angolana da década 2002-2012.

Os objetivos que permeiam o presente estudo constituem os seguintes:

Geral:

Estudar o sistema de formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação (IMNE) de Benguela, bem como a sua adequação às exigências da reforma educativa/curricular em Angola.

Específicos:

- Identificar os desafios e necessidades que são impostos à formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação, no contexto da reforma educativa;
- Caracterizar o modelo de formação predominante no sistema educativo Angolano;
- Descrever os principais constrangimentos/debilidades registadas no sistema de formação inicial de professores nestas instituições;
- Descrever as competências exigidas aos formadores e formandos nestas instituições a luz da reforma educativa.

Na presente comunicação, damos conta de alguns resultados já obtidos. Depois refletimos sobre as opiniões dos envolvidos no processo de formação inicial de professores ao nível médio das Escolas de formação de professores á luz dos objetivos definidos pelas reformas educativas e curriculares em curso no País.

1.QUADRO TEÓRICO

A formação de professores converteu-se numa área de crescente preocupação e interesse, tanto para investigadores como para formadores. Cada vez há mais necessidade de prestar atenção a esta vertente formativa, para poder responder com eficácia aos desafios e as necessidades do sistema educativo. A preparação dos futuros professores para a vida nas escolas e nas salas de aulas – um dos objetivos da formação inicial, tem sido discutido, redefinido e reenquadrada em virtude das transformações verificadas na sociedade da informação, de acordo com Flores (2003).

A formação de professores é na perspectiva de Marcelo (1999:26):

“A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

Na perspetiva de Formosinho (2009: 9) “a formação é conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, que consubstanciam teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas) inerentes ao desempenho docente a aprendizagem profissional destes saberes em e para a ação docente não se faz só através da formação formal, mas também através da socialização, pois a formação de professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores”.

Segundo Flores (1997), a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional. Pressupõe deste modo um período de formação em que o aluno futuro professor adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirão enfrentar o desempenho da profissão.

Para Flores, (2003), o modo como se perspectiva a formação de professores depende de uma determinada concepção de currículo, de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua função num dado momento. Angola no âmbito da reconstrução nacional, está a viver um momento em que, uma das prioridades do governo é que a

formação inicial de professores corresponda com os objetivos da reforma para que se garanta melhor qualidade no ensino num país bastante multicultural.

Tem se argumentado que, nenhuma reforma pode ter êxito contra ou sem professores, o seu compromisso e empenhamento são elementos cruciais para o sucesso de qualquer iniciativa educacional, portanto a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira do professor,que prepara o mesmo para a entrada na profissão (Ibidem).

Segundo Marcelo, (1999), a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo institucional do programa de educação. Como instituição cumpre basicamente 3 funções: Em primeiro lugar a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as suas funções profissionais que o professor deverá desempenhar; em segundo lugar a instituição formativa tem a função de controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente e em terceiro lugar a instituição de formação de professores tem dupla função de ser, por um lado agente de mudança do sistema educativo, mas por outro lado, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Para Gimeno (1982), a formação de professores representa uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo. Esta preocupação em enfatizar a importância da formação de professores coincidiu recentemente com a política educativa angolana pelo ministério da educação, preocupado com a qualidade da formação de professores.

Por seu turno, Flores (2014:49) refere que os "professores são elementos centrais nos processos de mudança e transformação das escolas, enquanto comunidades de aprendizagem, reforçadas pela partilha de experiências e pelo trabalho em rede, sendo que a natureza espontânea e voluntária da liderança docente representa o mais alto nível de profissionalismo". A este propósito, a sociedade ao definir o que espera e pretende da escola, ao clarificar que tipo de homem deseja formar, ao revelar o conjunto de saberes e de valores que pretende que as gerações mais novas se apropriem, está, indubitavelmente, a perspetivar questões de natureza curricular, (Morgado 2000), já que a formação inicial de professores gira em torno do desenvolvimento curricular, importa pois, discorrer um pouco sobre o currículo.

Segundo Pacheco (2001), o termo currículo, sendo polissémico, carregado de ambiguidade, deve reconhecer-se, como afirma Ribeiro (1990), não possui um sentido unívoco; existe, antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, alguma imprecisão acerca da sua natureza e âmbito.

Situando-se numa perspectiva etimológica, Pacheco (2001) refere que o lexema currículo, proveniente do étimo latino currere, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, encerrando, por isso, duas ideias principais: a ideia de sequência ordenada, e a noção de totalidades de estudos.

Afirma ainda Pacheco (2001: 16) que:

"O currículo, se comparado a um jogo de regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Situando-nos na divergência e no espectro da variabilidade conceptual do termo duas definições mais comuns se contrapõem: Uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano".

Em relação a reforma educativa, Pacheco (2001) entende-a como "uma transformação da política educativa de um País a nível de estratégias, objetivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança, e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo novo. Logo implica uma estratégia planificada para a modificação de certos aspetos do sistema educativo de um país de acordo com o conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados. A reforma pode traduzir-se

numa inovação quando existe uma mudança ao nível mais concreto da ação dos professores e dos diversos agentes educativos.

Torna-se igualmente compreensivo que Ribeiro (1989: 39), afirme que "uma reforma educativa é um esforço continuo de aperfeiçoamento e não uma operação que se leva acabo e fica concluída, falar de reforma educativa num determinado momento temporal significa, talvez, a vivência mais aguda de uma nação de que é necessário ir mais fundo na mudança e conjugar esforços no sentido de encontrar soluções afortunadas, uma reforma é um movimento mais acentuado, mais generalizadamente vivido, mais esforçado dentro do movimento contínuo da educação".

Ainda no âmbito da discussão gerada sobre a reforma educativa, Pacheco (2006) (org), afirmam que um dos vectores fundamentais da reforma educativa, apesar de alguns autores a terem designado por "psicose curricular" é a reforma curricular, uma vez que ela é a pedra angular de um processo de mudança escolar que não se esgota nas questões administrativas, Ribeiro (1989).

Em relação ao modelo de organização curricular independentemente do contexto, na perspectiva de Taba (1962), representa um modo de identificar os elementos básicos e de estabelecer as relações que entre eles se afirmam . Já que as fases, operações e metodologia do planeamento curricular se exercem em dois níveis, de modo análogo, salvaguardadas diferenças óbvias de âmbito de actuação: o nível macro curricular e o nível micro curricular; a escolha de um modelo de organização curricular deve, em princípio, constituir uma decisão deliberada e esclarecida e não ser fruto de circunstâncias casuais ou de simples omissão só assim corresponderá aos princípios e intenções que presidem a concepção de um currículo.

Por seu turno, Ribeiro (1999), apresenta modelos baseado em disciplinas; modelo baseado em núcleos de problemas/temas transdisciplinares; modelo baseado em situações e funções sociais e modelo centrado no aluno; modelo baseado em processos cognitivos; modelo baseado em função e competências determinadas e modelo baseado em conteúdos. Saliente-se que, Estrela (2002), afirma que vários modelos de formação conferem a pessoa do formando, enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida pessoal e profissional.

2.Metodologia

2.1.Natureza da Investigação

Dada a natureza descritiva da investigação que visa estudar a formação inicial de professores ao nível dos institutos médios normais de educação/EFP bem como a sua adequação aos objetivos definidos pela reforma educativa em curso em Angola, segue-se na elaboração do estudo empírico as metodologias qualitativa e quantitativa. Estas duas abordagens não são incompatíveis, como afirma Shulman (1981),já que constroem em conjunto, um mosaico metodológico que será mais estimulante no campo da investigação aplicado ao estudo da educação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Crewell (2007), a investigação qualitativa é um "termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características". Porém, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas. Privilegia-se, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação. Recolhem-se normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

A abordagem quantitativa, como afirmam Silva (2006) e Morgado (2012), situa-se num dos mais antigos métodos de investigação. A investigação quantitativa pretende explicar, predizer e controlar os fenómenos procurando regularidades e leis, através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas.

Para o presente estudo optamos como técnicas para a recolha de dados o inquérito por questionário, de modo que para o seu tratamento foram utilizados a análise estatística e análise do conteúdo. Foi elaborado um questionário, por itens de resposta tipo Likert, numa escala de 1 a 5, bem como questões de escolha múltipla, o mesmo questionário foi aplicado a uma amostra de (N= 181) respondentes das duas escolas dos municípios satélites da província da Benguela.

A análise documental utilizada com o intuito de enriquecimento da fundamentação teórica, por serem os normativos legais sobre os quais versa o sistema educativo Angolano, os documentos inerentes aos planos de formação inicial levado a cabo pelos institutos/EFP, a luz da reforma educativa e curricular e curricular em curso no País.

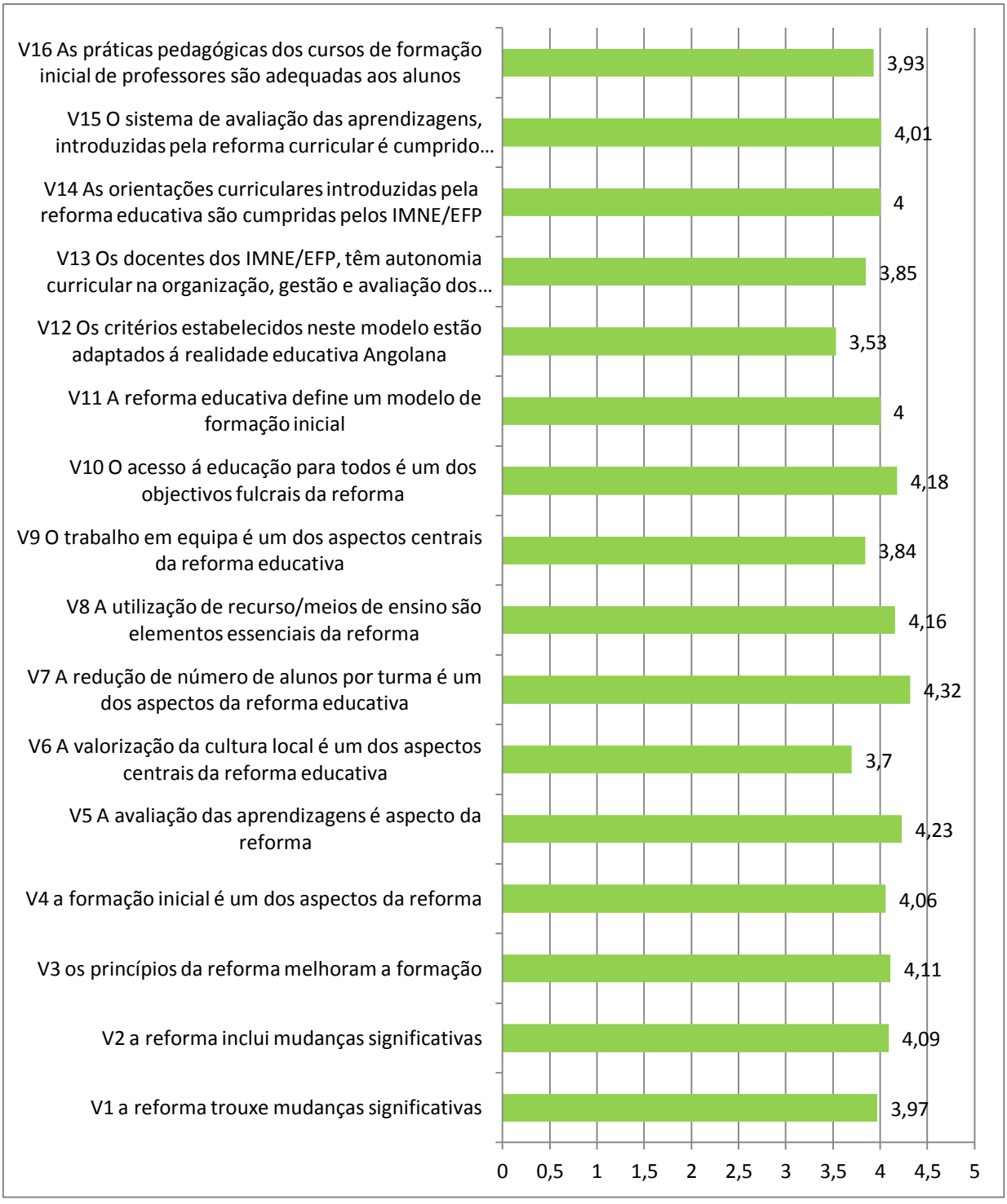
2.2 Caracterização da amostra

A caracterização pessoal e profissional dos professores inquiridos fez-se tendo como pressupostos as seguintes variáveis: sexo, idade, tempo de serviço, habilitações académicas e situação profissional (agregação pedagógica).No total dos 181 respondentes 48.1% são do sexo feminino e 51.9% do sexo masculino. Quanto à idade, a maioria (66.9%) tem entre 30 e 45 anos, 24.9% têm menos de 30 anos e 8.3% tem mais de 45 anos. A maioria (47%) dos inquiridos tem entre 10 a 20 anos de serviço, 27.1% têm mais de 20 anos de serviço e 26% têm menos de 10 anos de serviço. Relativamente às habilitações literárias, 87.8% têm Licenciatura e 12.2% Mestrado. 97.8% dos professores inquiridos possui agregação e apenas 2.2% não possui agregação. Quanto ao tipo de escola, 99.4% estão numa escola urbana e 0.6% numa semi- rural. A maioria (64%) dá aulas à 10ª classe, seguindo-se a 11ª classe (16.6%), 12% dão à 13ª classe e 7.4% à 12ª classe.

2.3.Descrição e análise dos resultados

No presente trabalho tornamos conhecidos apenas alguns resultados parciais do estudo, centrando-nos nomeadamente nas opiniões dos professores das duas escolas dos municípios satélites (Benguela e Lobito). Pelo facto de o questionário carregar um grande número de itens, para facilitar a leitura dos resultados optamos por selecionar das várias dimensões apenas a primeira e a segunda (**Mudanças introduzidas pelas reformas educativa e curricular na formação inicial de professores, Modelo de formação inicial adotado nas escolas de formação de professores).**

O Gráfico abaixo reflete a primeira e segunda dimensão dos dados obtidos a partir do questionário aos professores:



Observa-se que todos os itens têm pontuações médias maiores do que três, o que leva a concluir que a maior parte da amostra se inclina para posições mais concordantes. Porém o item com maior pontuação média foi o "A redução de número de alunos por turma é um dos aspetos da reforma educativa". Neste grupo de itens o item com pontuação mais baixa foi "Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados á realidade educativa Angolana". Como se pode notar na tabela abaixo para ambas as dimensões.

Considerações Finais.

A análise dos dados obtidos permitem-nos aferir preliminarmente referente a primeira dimensão "mudanças introduzidas pelas reformas educativa e curricular" que em relação as questões expostas podemos concluir que a maior parte da amostra se situava numa posição conconcordante. Ao passo que o item a redução do número de alunos por turma foi o item com mais pontuação, pelo facto de ainda a procura para a qualificação profissional ser maior, em relação a oferta ou seja há toda necessidade de mais escolas de formação de professores. É nesse domínio que a reforma pode traduzir-se numa inovação quando existe uma mudança ao nível mais concreto da ação dos professores e dos diversos agentes educativos. Pacheco (2001).

Referente a segunda dimensão modelo de formação inicial adotado nos Institutos/ Escolas de formação de professores, podemos notar que a maioria dos professores pelo número da média das respostas foi concordante com as questões expostas, porém quando questionados se os critérios estabelecidos nos referidos modelos estavam adaptados a realidade educativa Angolana, a maioria dos professores preferiu situar-se na escala "não tenho opinião" o que é preocupante, revelando uma certa ambiguidade entre os normativos e a pratica, pois que Segundo Zabalza (1993), o modelo de organização curricular independentemente do contexto, representa um modo de identificar os elementos básicos e de estabelecer as relações que entre eles se afirmam. Já que as fases, operações e metodologia do planeamento curricular se exercem em dois níveis, de modo análogo, salvaguardadas diferenças óbvias de âmbito de actuação: o nível macro curricular e o nível micro curricular; a escolha de um modelo de organização curricular deve, em princípio, constituir uma decisão deliberada e esclarecida e não ser fruto de circunstâncias casuais ou de simples omissão; só assim corresponderá aos princípios e intenções que presidem a concepção de um currículo.

A diversidade de princípios e fins traduzir-se-á na variedade de estruturas curriculares, os dados revelam que nem sempre o que vem estatuído nos modelos se coaduna com a realidade dos Institutos/ Escolas de formação de professores, para que a formação inicial corresponda com os objetivos da reforma educativa.

Referências bibliográficas

BOGDAN, R. e BIKLEN. (1994). Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: porto Editora.

CRESWELL, J. (2007). Projecto de pesquisa : métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre : Artemed. FERRY, G. (1991). El Trayeto de la FormACIÓN. MADRID: PAIDÓS.

FLORES, M. A. (1997). Problemas e necessidades de apoio/formação dos professores principiantes. Braga. Dissertação de mestrado.

ESTRELA, M.T. (2002). *Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais*. In Revista de Educação, vol. XI, n.º1. lisboa: departamento de Educação da Faculdades de Ciências da Universidade de Lisboa.

FLORES, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (org.). Formação de professores – Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora.

FLORES, M. A. (2014). Profissionalismo e liderança dos professores. Portugal. De Facto Editores.

FORMOSINHO, J. (2009). *A prática dos professores. Da prática docente na instituição de ensino á pratica pedagógica nas escolas.* In J. Formosinho (org) *formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

GARCIA, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora

GIMENO, J. S. (1992). *O Curriculo uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F.da F. Rosa.. Porto Alegre: Artemed.

MORGADO, J. (2012).O estudo de caso na investigação em educação. Portugal . de facto Editores.

PACHECO, J. (2001).*Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: porto Editora.

PACHECO, J. (2006). *Currículo teoria e praxis*. Porto: porto Editora.

RIBEIRO, C. A. (1989). *Desenvolvimento curricular*. 2ª Edição. Lisboa: texto Editora.

RIBEIRO, C. A. (1993). *Formar professores elementos para uma teoria e prática da formação*. 4ª Edição. Lisboa: texto Editora. Artmed: Editora.

SILVA, A. C. R. (2006). Abordagem curricular por competencias no ensino superior: Um estudo exploratório nos cursos de administração, ciências contáveis e economia no estado da Bahia- Brasil. Tese de doutoramento.

SHULMAN, L. (1981). Paradigmas y programas de investigacion en el estudo de la enseñanza: una perspectiva contemporânea. Barcelona , Paidós.

ZABALZA, M. (1993). Diseñõ y desarrolo curricular. Madrid: Morata.

Referências legislativas

INIDE. (2003). Caracterização global do contexto Angolano e respetivo sistema educativo.

Ministério da Educação. Lei de bases do sistema da educação (lei Nº13/01 de 31 de Dezembro de 2001). Angola: Luanda.

Ministério da Educação. Cronograma e estratégias de Implementação da Lei de Bases do Sistema de Educação. Luanda. 2004, vol.6

O QUE TEMOS APRENDIDO: INTERLOCUÇÕES EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES INDÍGENAS

Lucíola, I. P. C [1]; Santos, R. F. F. [2]

[1] Universidade Federal do Amazonas, Brasil
[2] Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Email: luciolapessoa@yahoo.com.br; rifloramar@gmail.com

Resumo

Pensar e viver a Universidade, hoje, exige que, cada vez mais, estejamos abertos a um mundo em transformação. Na contemporaneidade, as mudanças sócioeconômicas e culturais demandam, desta instituição, novas formas de gerir o conhecimento e as relações que estabelece com a realidade social. O que se observa é uma intensificação e precarização do trabalho docente, desencadeando um quadro que enfatiza o individualismo, a competitividade e a produtividade. Ensino, pesquisa e extensão, bases de sustentação do trabalho na universidade, veem-se ameaçadas, seja pela predominância de um desses polos em detrimento dos outros e/ou, o que se mostra ainda mais grave, por uma hierarquização, por uma reificação da pesquisa, a ponto de dela tirar seu potencial educativo, criativo, humanizador e transformador. A inserção de nosso grupo de pesquisa – "Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico", tem nos possibilitado ricas aprendizagens, experiências inovadoras a fortalecer nossa crença de que uma outra realidade é possível. Referimo-nos às Reuniões Pedagógicas com professores da etnia Mura, espaços privilegiados de Formação Continuada, que vivenciamos ao longo da Licenciatura Indígena a eles destinada e ora concluída. De igual modo, propomo-nos a problematizar a realização dos Fóruns de Formação Continuada Mura. Neles partimos da ideia de que a docência universitária é um instrumento de possibilidades ao conhecimento intercultural, de buscas e inovações, a exigir de nós a construção de novos saberes, tendo como referência uma formação voltada para o outro e para a transformação estrutural do fazer pedagógico. Uma formação que se forja na discussão sobre o papel político do educador frente ao trabalho docente. Através dos Fóruns, foi-nos possível articular ensino, pesquisa e extensão, ressignificando e enriquecendo nossa atuação como professores de uma universidade que se quer comprometida com a realidade amazônica.

Palavras-chave: universidade; trabalho docente; formação continuada; professores indígenas.

1 Introdução

A discussão sobre a universidade e sua função social não é recente e ganha dimensões novas nos tempos atuais, quando outros sujeitos ocupam/disputam lugar nos espaços institucionais e demandam novas formas de organização, novas articulações políticas e novas pedagogias. Melhor será enfatizar que outras concepções e práticas estão sendo reclamadas. Afirmando-se como sujeitos de direitos – indígenas, caboclos, quilombolas e tantos outros coletivos sociais que têm em comum a experiência da opressão, mas também da resistência – chegam à universidade não apenas trazendo novas agendas, pautas diferenciadas, mas forçando-a a rever-se, a enfrentar a tensão permanente entre discursos e ações, a assumir suas contradições, enfim, a reiventar-se.

Propomo-nos, neste texto, trazer reflexões sobre algumas aprendizagens que temos partilhado em nosso grupo de pesquisa – "Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico" – aqui especificamente na experiência em atividades de pesquisa e formação, junto com os professores indígenas, do povo Mura (Amazonas – Brasil), bem como na construção de uma Licenciatura a eles destinada, em nossa instituição, a Universidade Federal do Amazonas -

UFAM. Ambas caracterizadas como formação continuada, permitiram-nos também ressignificar a perspectiva curricular, aprofundando sua dimensão relacional, impregnada de múltiplos sentidos, realizações e configurações.

2 Universidade: novos sujeitos, velhos e novos desafios

O esvaziamento de questões públicas no espaço público (Baumann, 2008), a ampla disseminação de um modelo educacional neoliberal, o enfrentamento de novas e desafiadoras questões teóricas e práticas, o aumento expressivo de vagas, as mudanças no mundo do trabalho, a nova função reguladora do Estado, a diminuição do suporte financeiro público são algumas das questões a exigir da universidade um novo olhar sobre si mesma e um convite a construir o futuro, tendo como base o enfrentamento dos desafios do presente. Como acentua Santos (1995, 187), "duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares".

Como afirma Chauí (2001, 120), "a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos". Historicamente vinculada aos interesses da elite dominante, vê suas estruturas abaladas quando a ela chegam sujeitos outros, historicamente subalternizados. Sujeitos que "foram vítimas de ocultamentos, inferiorizações até de sua sofrida história de afirmação de seus saberes, culturas, identidades"(Arroyo, 2012, 30). Na realidade brasileira, esse novo cenário, ao desafiar o caráter elitista de nossa universidade, exige respostas a questões que nossas instituições sequer se tinham colocado.

Se as relações entre sociedade e universidade há muito fazem parte da agenda de estudos sobre educação superior, a tensão se instala quando interesses divergentes começam a ganhar espaços e a colocar em xeque valores, saberes e modos de pensar, bem como a afetar hierarquias, ameaçando privilégios e abalando estruturas consolidadas.

Assim, com um complexo campo de significação, com sentidos que convergem e que também se diferenciam, a universidade, como toda instituição social, é palco de contradições, disputas ideológicas e complexas relações de poder. Em seu interior, fazem-se presentes ideologias, posturas e valores distintos: defesa da ótica neoliberal e da submissão ao mercado e contraposição a esta visão de mundo e modo de ser. Enfocá-la numa perspectiva sócio-política-crítica, como o faz Sobrinho (2002), implica refletir sobre seus sentidos e valores e reconhecer sua função eminentemente formativa, seu caráter público e sua forte significação social e política. Daí a necessidade de construir conhecimentos articulados, que superem a limitada orientação monodisciplinar e que, através de pesquisas com rigor teórico-metodológico e pertinência social, busquem respostas a problemas de nosso tempo e de nossa sociedade, cientes, entretanto, de que "a realidade social é muito mais complexa e cambiante que qualquer modelo teórico, a produção de conhecimentos é muito mais rápida que sua disseminação, os problemas de uma sociedade ultrapassam enormemente as propostas de solução" (Sobrinho, 2000).

Este mesmo autor (Sobrinho, 2000), com um olhar prospectivo, destaca os desafios, os obstáculos a serem enfrentados diante da perspectiva excludente do neoliberalismo, que se materializa num mundo globalizado do mercado de consumo, apagando as diferenças e impondo a aceitação de padrões gerais e comuns, mas o faz na perspectiva da resistência, reconhecendo, dialeticamente, que na própria crise se encontra a possibilidade de superação. O autor nos adverte que

> A universidade de hoje deve tematizar a sua função formativa. Na formação de pessoal de nível superior deve ser levada em conta a significação social dos conhecimentos e das habilidades como um dos importantes critérios da qualidade acadêmica. Trata-se de construir criticamente os conhecimentos, de buscar novas formas de responder a problemas específicos da realidade, entre as quais se coloca em evidência a problemática educacional. Trata-se, de modo significativamente agudo, de levantar novos problemas a respeito de novas e antigas realidades. Muitas das questões tradicionais que os currículos escolares ainda mantêm se tornaram obsoletas ou irrelevantes e não dão conta de suscitar reflexões significativas e respostas mais consistentes à nossa própria existência e a esse mundo que se transforma muito rapidamente. (Sobrinho, 2000).

Se entendemos a Universidade como espaço público, compreendemos que o seu papel está atrelado à promoção do bem comum, aos interesses coletivos. Cabe, dessa forma, asseverar um princípio fundamental da formação e das relações humanas dentro da Universidade e entre essa instituição e a sociedade mais ampla: o protagonismo dos sujeitos. Docentes, pesquisadores, funcionários técnicos-administrativos e discentes são, sob esse ponto de vista, diuturnamente comprometidos com as causas sociais e convocados à instauração de relações pautadas na igualdade

de direitos e na participação democrática. A função da Universidade — e, de modo especial, a pública — é formar, desenvolver, construir as bases para uma sociedade em que possamos ser iguais naquilo que nos humaniza e diferentes em nossas singularidades. Nas palavras de Santos (2003, 458)

> [...] temos o direito a ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Falamos, pois, de uma Universidade em que os direitos humanos e o diálogo intercultural sejam a tônica das relações educativas e em que cada qual possa ser sujeito da cultura que representa e da construção de uma sociedade aberta às múltiplas vozes que a compõem, articulando igualdade e identidade. Cabe-nos, pois, perceber o espaço universitário como local propício ao diálogo entre culturas em permanente processo de constituição, superando a busca inócua pela cultura genuína, autêntica, pura (Candau, 2008).

Frente a esse cenário, cresce, portanto, o discurso sobre a importância da formação docente aos profissionais do ensino superior, sendo, porém, poucas as iniciativas para atualizá-lo. Como destaca Isaia (2006, 67), "o discurso está mais adiantado que as práticas efetivas de formação docente continuada e em exercício". O que se observa é uma intensificação do trabalho docente, desencadeando um quadro estressante de ênfase no individualismo, na competitividade e na produtividade. Ensino, pesquisa e extensão, bases de sustentação do trabalho na universidade, veem-se ameaçadas, seja pela predominância de um desses polos em detrimento dos outros e/ou, o que se mostra mais grave, por uma hierarquização, por uma reificação da pesquisa, dela retirando ou comprometendo seu potencial educativo, criativo, humanizador e transformador. Assiste-se, pois, a apropriação de um conhecimento que comporta muito mais regulação, controle, padrões estabelecidos, do que emancipação, ações pautadas no exercício da solidariedade (Santos, 2001 & Cunha, 2005). Ao mesmo tempo, resistência a esse quadro começa a tomar vulto e a categoria docente marca presença nesse processo, construindo sua profissionalidade - movimento de constituição dos significados, sentidos, conhecimentos e práticas do ser professor ao longo do percurso profissional - articulando possibilidades e limitações. E, nessa dinâmica, as ações de formação continuada se apresentam como condição para que o desenvolvimento humano de alunos e professores se efetive.

3 Formação continuada: articulações curriculares formadoras com professores indígenas

Defendemos o processo de formação continuada no sentido emancipador, superando práticas de regulação, que buscam padronizar modos de ação docente, constituindo modelos/formas de controle sobre o desempenho e os resultados do trabalho desenvolvido pelos professores (Barroso, 2004 & Cunha, 2005). Encaramos, pois, essa formação como um processo de reflexão sobre o que se faz e sobre novas possibilidades de fazê-lo, baseado no diálogo intergeracional (Isaia, 2006), na reflexão coletiva e na luta conjunta pela transformação de condições de trabalho sobre as quais os professores tomam consciência à medida que vai se tornando mais claro o seu papel como protagonistas de uma atividade que visa, em última instância, à humanização.

A inserção de nosso grupo de pesquisa – "Formação do educador no contexto amazônico" – tem nos possibilitado vivenciar momentos privilegiados de formação continuada. Trazemos neste texto reflexões sobre as Reuniões Pedagógicas com professores que trabalharam com a Turma Mura, ocorridas ao longo da Licenciatura Indígena a este povo destinada e ora concluída. De igual modo, propomo-nos a problematizar a realização dos Fóruns de Formação Continuada Mura, experiência exitosa que temos mantido no atendimento às demandas de outros povos.

As Reuniões Pedagógicas, que envolviam atividades de planejamento e avaliação do curso, configuravam-se como espaços em que os professores de diferentes áreas expunham as atividades que iriam realizar no decorrer dos Módulos, e em que os professores que concluíram as respectivas disciplinas partilhavam suas experiências, dificuldades e atividades realizadas por eles e pelos alunos. Deparamo-nos, portanto, com um processo de formação que se dá pelo movimento da práxis, em que os professores se afirmam como sujeitos de sua prática educativa, construindo suas identidades e permanentemente ressignificando suas ações docentes. Inserimo-nos, assim, na dinâmica curricular que não se encerra na abordagem dos conteúdos a ensinar e a aprender mas se amplia na

perspectiva de um projeto global de formação que extrapola o âmbito escolar e se inscreve na formação humana, em suas dimensões ontológicas, relacionais, decisórias, formadoras e transformadoras (Leite, 2013).

Desde o início de sua elaboração, o Curso de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas – turma Mura, promoveu, através de atividades e experiências participativas, possibilidades de formação continuada dentro de uma perspectiva de desenvolvimento profissional para todos os envolvidos no decorrer de seu processo, principalmente para seus docentes formadores.

Os Fóruns de Formação Continuada, realizados entre os anos de 2002 a 2005, articulados pela Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM) e pelo nosso grupo de pesquisa, "representaram mais um dos canais de participação das comunidades, possibilitando o diálogo entre as necessidades das comunidades, as aspirações frente à escolarização, o projeto de escola Mura e a formação de seus Professores" (Universidade Federal do Amazonas, 2009).

Esses fóruns contaram com a participação em média de 80 pessoas por Fórum. Entre os anos de 2002-2004, foram realizadas 3 Fóruns: Formação de Professores; Currículo; e Meio Ambiente. E entre 2004-2005, mais 3: Os Professores Mura e a construção de uma política Escolar: dialogando com as lideranças; Conhecendo as leis e os direitos para fortalecer a escola, a cultura e a identidade Mura; e o Projeto Político-Pedagógico: pensando e fazendo a educação escolar Mura.

Além de proporcionarem o diálogo entre saberes, já que envolveram a participação dos discentes/docentes indígenas e do grupo de pesquisadores, que também seriam, em sua grande maioria, os professores formadores nesta Licenciatura, os Fóruns permitiram a construção e aprofundamento teórico das temáticas selecionadas, bem como o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica existente, e as que ainda seriam construídas.

Ao lado dos professores Mura de Autazes, esses Fóruns contaram com a participação de lideranças indígenas (tuxauas e vice-tuxauas, Agentes Indígenas de Saúde – AIS, presidentes de aldeias e coordenadores de organizações indígenas. Neles estiveram presentes representantes de mais quatro municípios do Amazonas onde também residem índios Mura (Careiro Castanho, Careiro da Várzea, Manaquiri e Itacoatiara). Participaram também duas técnicas (não indígenas) da SEMEC/Autazes. Por ocasião do V Fórum , houve representação de entidades como FUNAI, Universidade Estadual do Amazonas (UEA), SEDUC/AM, além da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

Desse modo, a realização dos Fóruns se configuraram como espaços que viabilizaram a construção de novos conhecimentos, de aprofundamento teórico, de discussões políticas e de reflexão sobre a prática pedagógica, de imersão numa experiência de formação que nos permitiu desenvolver nova perspectiva curricular em que todos os envolvidos nas ações educativas se tornam protagonistas, co-autores e não mero receptores e executores de decisões que lhes são apresentadas e, não raro, impostas.

4 Conclusão

O diálogo e a escuta de diferentes vozes na interlocução com Professores Indígenas possibilitou-nos, enquanto docentes universitários, compreender que formação continuada e currículo podem ser muito mais do que práticas prescritivas, constituindo-se como experiências inovadoras carregadas de sentido; processos curriculares formativos que se interroguem continuamente, expressão da práxis no labor pedagógico, no contexto diverso que nos provoca esta vasta Amazônia. Trata-se de enorme desafio institucional e pessoal porque são muitos os novos sujeitos. A experiência vivida com o povo Mura nos fortaleceu e nos proporcionou clareza política para enfrentar novos desafios, com a coragem necessária a quem se decide a lutar para que novas relações sociais sejam estabelecidas, pautadas na ética, na justiça e na solidariedade. Enfim, alargou nossa compreensão de que é preciso politizar a docência e repensar cotidianamente o currículo com o qual trabalhamos, assumindo novas posturas diante da formação, da docência e das práticas curriculares, renovando-as permanentemente.

Referências

Arroyo, M. G, (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Baumann, Z.(2008). *A sociedade individualizada*: histórias contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar.

Barroso, J. (2004). Os professores *e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação*. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.* São Paulo: UNESP.

Candau, V. M, (2008). Direitos *humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr.

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP.

Cunha, M. I. (2005) *Políticas públicas e docência na universidade:* novas configurações e possíveis alternativas. In: Cunha.M. (Org.). Formatos avaliativos e concepção de docência. Campinas, SP: Autores Associados.

Cunha, M. (2006). Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. *In* pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Isaia, S. M. A. (2006). *Desafios à docência superior:* pressupostos a considerar. In: Ristoff, Dilvo; Sevegnani, Palmira (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília: INEP.

Leite, C. (2013). *Currículo, didática e formação de professores*: algumas ideias conclusivas. In: Oliveira, Maria Rita N.S.; Pacheco, José Augusto (Orgs.) *Currículo, didática e formação de professores.* Campinas, SP: Papirus.

Santos, B. S. (1995). *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

Santos, B, S. (2001). *A crítica da razão indolente:* contra o desperdício da experiência 3 ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B.S. (2003). *Reconhecer para libertar:* os caminhos do cosmopolismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sobrinho, J. D. (2002). *Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil*. In: Freitas, L. C. (Org.). *Avaliação*: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

Universidade Federal do Amazonas. (2009). *Relatório - Seminário de Avaliação Parcial do Curso de Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas – Turma Mura. Autazes/AM*. Manaus.

Currículo e as relações de ensino e aprendizagem

Jenné, A.P.L.[1]; Paz, B.C.[1]; Almeida, F.G.M.[1]; Araújo, T.C.[1]

1 – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Email: anapaulalessajenne@yahoo.com.br; paz.beatriz@hotmail.com; franciele.almeida@gmail.com; teresacoaraujo@hotmail.com

Introdução

Nos últimos anos no Brasil e em muitos países nos deparamos com alunos/as dos diferentes anos de escolaridade que resistem ao ensino proposto para a maioria e nos levam a interrogar o processo de ensino e aprendizagem.

Como nos sinalizam Tura e Marcondes (2011) "Na segunda metade deste século, houve um alerta importante no sentido de se ter constatado que o fracasso escolar insidia especialmente sobre certo grupo social e isto levou a que se avolumassem estudos sobre a situação crônica da desigualdade de oportunidades escolares." (2011; p.98). Partindo destas discussões sobre a produção de um fracasso escolar, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem desde a década de 1990 colocando em questão este cenário e se interrogando sobre as estratégias possíveis de reflexão e enfrentamento do mesmo. No entanto, observamos que algumas destas estratégias acabaram produzindo, em alguma medida, o risco de um retrocesso no que diz respeito à responsabilização de alunos/as, famílias e professores/as na produção deste fracasso.

Para pensar este processo, partimos da afirmação de Lopes (2004) quando, apoiada nos discursos de diferentes autores que refletem sobre a educação, aponta a centralidade da discussão sobre currículo nas políticas educacionais do mundo globalizado, a partir dos anos de 1990. A autora destaca em seus estudos que toda a política curricular é uma política cultural, ou seja, que se apoia em uma seleção da cultura e na produção de significados que se viabilizam em um campo de lutas entre sujeitos, concepções sobre os conhecimentos escolares e visões de mundo. Em nível local, partindo-se deste foco de análise, destacam-se no âmbito das políticas curriculares propostas pela SME-RJ, a Multieducação, que foi apresentada à rede em 1996, a proposta de ciclo para os anos iniciais no ano 2000, e para os anos finais em 2007 e ainda, em 2009, com a nova administração da prefeitura, as novas propostas que englobam diferentes projetos.

Diante de tantas transformações que modificaram o cotidiano das 1.453 escolas que compõem a rede pública municipal da cidade, em 2013, o Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares - NIAP[1] composto por profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação[2] propôs o Grupo de Trabalho denominado Relações de Ensino e Aprendizagem (GT-REA) com o objetivo de discutir alguns impasses do campo educacional principalmente no que se refere às dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, tal como nos têm sido relatado por professores/as e equipes pedagógicas das escolas. Nossa proposta inicial era a de, a partir da discussão das demandas endereçadas à equipe interdisciplinar e de suas ações desenvolvidas nas escolas do território, se tornasse possível pensar questões paradigmáticas ao campo educacional e ao processo de ensino e aprendizagem. Esta metodologia foi modificada quando nos foi endereçado via Coordenadoria de Educação - CED um pedido específico de trabalho com os/as professores/as participantes do projeto Nenhuma Criança a Menos – NCM da Secretaria Municipal de Educação[3].

---

[1] NIAP Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares. Composto por equipe interdisciplinar de professores/as, psicólogos e assistentes sociais.

[2] A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é composta por 1.006 escolas de Ensino Fundamental, 247 creches, 200 Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI, totalizando 1.453 unidades de ensino distribuídas em 11 Coordenadorias Regionais de Educação - CREs.

[3] Projeto Nenhuma Criança a Menos – NCM tem o objetivo de atender crianças com defasagem idade/ ano de escolaridade.

Com o direcionamento do foco das ações do Grupo de Trabalho articulado ao Projeto NCM, a condução do trabalho consistiu em encontros de formação organizados pela coordenação do GT onde foram reunidos todos os/as professores/as do mesmo projeto e em encontros locais com os/as mesmos/as professores/as atuantes no Projeto NCM em cada uma das 11 regionais, conduzidas pelos profissionais do GT em cada território. A reflexão sobre a prática passou a ter foco no trabalho desenvolvido em cada regional concernente ao grupo de professores/as do NCM, o que foi avaliado, ao final do ano, como sendo atravessado por dificuldades, mas também potências de trabalho e reflexões sobre a aprendizagem.

O que pensamos como direção de trabalho...

A abertura de um espaço para discussão dos impasses vivenciados pelos/as professores/as com as crianças nomeadas como "alunos/as com dificuldades", inseridas no projeto NCM, teve como pressuposto a afirmação de uma proposta que privilegiasse uma elaboração coletiva sobre as possibilidades de trabalho. Contudo, uma direção se colocava premente, ora tangenciando, ora se tornando foco das discussões levantadas: era preciso fazer o caminho da dificuldade identificada no aluno/a para a abertura de uma interrogação sobre como este/a aprende ou sobre os processos de aprendizado que se estabelecem em uma turma, com o desafio cotidiano de partir da queixa para a reflexão sobre as próprias práticas.

O grupo de trabalho se constituiu permeável às necessidades que o próprio grupo vinha se defrontando e às questões que foram se produzindo, quando surgiu a ideia da realização de um seminário envolvendo alguns participantes para refletir sobre temas que abordassem as metodologias utilizadas e os processos de alfabetização[4].

A proposta de permeabilidade na formação do GT foi pensada a partir da metodologia de trabalho de formação continuada, apoiada nas discussões de um saber construído na prática que possa potencializar uma ação reflexiva, por autores como Antônio Nóvoa e Tardif. Propusemos encontros quinzenais e em cada reunião teríamos um participante do grupo responsável pelo registro das atividades, com o objetivo de formar uma memória valorizando as narrativas do grupo. A cada encontro havia também a sugestão de filmes e vídeos que contribuíssem para a discussão do tema.

Os participantes do GT atuam nas escolas das onze Coordenadorias Regionais de Educação - CREs[5] e estas equipes são formadas por profissionais como professores/as, assistentes sociais e psicólogos que trabalham de forma interdisciplinar. Neste trabalho interdisciplinar, não existe um protocolo de atendimento às escolas, as ações são pensadas a partir das necessidades das diferentes unidades escolares, quando estas solicitam a atuação da equipe. No entanto, observamos uma maior concentração de solicitações motivadas por questões que perpassam a não aprendizagem das crianças e adolescentes. Muitos destes chamados se caracterizam por pedidos de encaminhamentos aos postos de saúde ou pedidos de diagnósticos o que por vezes nos indica uma busca por nomear aquilo que não vai bem na aprendizagem. A equipe interdisciplinar busca incluir os/as professores/as nesta discussão através da construção de uma parceria que vise a desconstrução do lugar do especialista como detentor de um saber sobre as causas do fracasso escolar. Percebemos nas escolas os prejuízos decorrentes da construção social de um lugar despotencializado e isolado para os/as professores/as na lida com as dificuldades dos seus/suas alunos/as.

Desenvolvimento do trabalho no GT

---

[4] No Seminário organizado pelos participantes do GT foram apresentados os métodos de alfabetização, as cartilhas utilizadas e as formas de avaliação.

[5] Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) são órgãos regionais da SME que orientam as atividades realizadas nas escolas nos diferentes bairros da cidade.

Participavam dos encontros cerca de trinta e seis profissionais da equipe do NIAP que atuavam nas diferentes Coordenadorias Regionais de Educação e profissionais que atuam no Órgão Central da SME responsáveis pela organização do Grupo de Trabalho.

Na primeira reunião de planejamento, o grupo organizador do GT decidiu que o encaminhamento das atividades seria proposto pelo grupo. A equipe organizadora tinha algumas ideias para o funcionamento que foram apresentadas aos diferentes profissionais no primeiro encontro, tais como: relatorias a serem realizadas pelos participantes do grupo e disponibilizadas por e-mail para todos; leitura de alguns autores para ampliar nossas discussões; apresentação das práticas de trabalho nas diferentes coordenadorias referentes às relações de ensino e aprendizagem; e no final dos encontros do ano, a escrita de um texto caracterizando um registro das reflexões realizadas no grupo de trabalho.

O grupo organizador do GT partiu de uma proposta de funcionamento e de muitas perguntas no que se refere às relações de ensino e aprendizagem na escola. Assim, decidimos nos deixar guiar por um desejo de pesquisa e investigação sem, no entanto, perder de vista a complexidade do tema e a consequente necessidade do mesmo ser discutido de forma ampliada nos diferentes espaços educacionais.

No primeiro encontro do grupo de trabalho, os participantes informaram suas áreas de atuação e coordenadorias. Foi explicado que o GT não possuía encaminhamentos predefinidos e que pensaríamos as trajetórias de estudos a partir das propostas realizadas no grupo. Percebemos um grupo apreensivo em relação às demandas de trabalho e à forma de participação. Os encontros que se seguiram foram marcados pela leitura da relatoria do encontro anterior, indicação de filmes, discussão e desdobramento dos textos de autores como FREUD, S., SMOLKA, A. L. B., FREITAS, L.C., ARENDT, H., CARDOSO, M. A.; LARA, A. N. B., GOULART, C.M. A., KRAMER, S., entre outros.

A equipe organizadora do GT observou nas avaliações do processo de formação, que o grupo lia os textos e sinalizava questões pertinentes ao trabalho realizado nas escolas. Identificou no grupo a tentativa de trabalhar as relações professor/a aluno/a, as memórias positivas e negativas da escola e a representação do/a professor/a nestas memórias. Percebeu ainda os questionamentos sobre a função do GT e a forma como este contribuiria na prática profissional dos participantes. Estes questionamentos foram fundamentais e nos provocaram a pensar as relações de ensino que também estavam se constituindo no grupo.

Paralelo ao processo de avaliação da formação, os profissionais da equipe interdisciplinar sinalizaram as dificuldades levantadas pelos/as professores/as que atuavam no projeto NCM no uso das apostilas que pareciam "engessar" as práticas pedagógicas, com atividades distanciadas das experiências dos discentes. Percebemos nas discussões trazidas pelos participantes as ressignificações que os/as professores/as realizavam no currículo para dar conta das dificuldades dos discentes e como a questão da política de resultados também afetava estes profissionais, com nos indica Ball (2004).

Reflexões em aberto

O Grupo de trabalho tinha clareza de como era desafiador pensar sobre as dificuldades de aprendizagem quando estas estão centralizadas na figura dos/as alunos/as. Foi interessante refletir com profissionais das diferentes áreas sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita e tentar perceber o que se produz pensando apenas nas dificuldades do/a aluno/a e não nas relações que se constituem para a aprendizagem. Surgiram algumas questões: Quais relações estão presentes na escola e como elas constituem o processo de aprendizagem? O que os/as alunos/as não aprendem? O que é importante os/as alunos/as aprenderem?

O GT procurou discutir como as relações de ensino e aprendizagem constituem o currículo, entendendo este como um espaço-tempo de fronteiras culturais, como nos indica Macedo (2006) onde professores/as, alunos/as e demais profissionais que atuam no espaço escolar e comunidade se relacionam recontextualizando e hibridizando este currículo.

Outro ponto abordado foi a forma como o/a professor/a se relaciona e vê seu aluno/a; forma que está diretamente relacionada ao que esse/a professor/a supõe que seu/sua aluno/a será capaz de aprender e esta suposição à seleção de conteúdos que este profissional faz do currículo. Essa rede de relações que produz suposições sobre quem é o outro se torna ainda mais complexa se considerarmos as diferenças

culturais. E é a partir deste lugar de diferença em um sentido amplo que se produzem as interpretações sobre o que os/as alunos/as são capazes de aprender e o lugar social que estes ocupam.

Vimos observando uma estreita relação entre a forma como o/a professor/a e demais atores educacionais interpretam o que seus/suas alunos/as são capazes de aprender e o lugar social que este/a aluno/a ocupa. Notamos que muitas vezes estas interpretações sobre o/a aluno/a estão intimamente relacionadas à sua história de vida, ao seu local de moradia, ao seu comportamento, ao que os próprios atores educacionais têm como ideal em sua história particular, e outros tantos motivos ou situações que levaram a tal interpretação.

Estas relações que os/as educadores/as estabelecem com os/as alunos/as e suas consequências, que abordamos acima, indicam muitas vezes alterações de ordem curricular formal, pois apesar das normativas e das políticas que indicam uma atuação escolar, curricular, é justamente nesta interpretação de potencial, do que se acredita que esse outro é capaz de aprender, que se colocam na prática as alterações curriculares. Estas alterações aparecem tanto por acréscimo quanto por decréscimo, por valoração de determinados saberes ou por detrimento de outros e atuam diretamente na seleção de conteúdos da proposta curricular, recontextualizando-os.

Entre outros fatores, esta interpretação de potencial pode estar intimamente ligada à forma como foram construídos os relacionamentos, as crenças e os valores existentes naquela comunidade escolar. Tal rede de crenças também pode compartilhar ideais de formas de ensino e de aprendizagem que acabem por desconsiderar a maneira pela qual os processos relacionados à aprendizagem podem ser significativos para esse/a ou aquele/a aluno/a. Assim como nos sinaliza Smolka (2010) “os modos de aprender não se reduzem às características individuais, mas são considerados como produção histórica e cultural, profundamente vinculados a um compromisso social. Ou seja, os modos de aprender são criados nas relações de ensino.” (2010, p.4).

Ao final de um ano, o GT de Relações de Ensino e Aprendizagem avaliou a pertinência da continuidade do espaço de estudo, mesmo com a terminalidade do projeto NCM, para o ano de 2014. A questão das demandas em relação às aprendizagens continua sendo muito presente nas ações realizadas pelas equipes nas diferentes unidades escolares e a manutenção de um espaço para estas discussões, sobre as relações de ensino e de aprendizagem, permanece potente.

Bibliografia

ARENDT, H. (2005). A crise na educação. Entre o passado e o futuro. Perspectiva, São Paulo.

BALL, Stephen J. (1989). La micropolítica de la escuela: hacia uma teoria de la organización escolar. Paidós, Barcelona.

_____. (1994). Educational reform: a critical and post-structural approach. Open University, Buckingham.

_____. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização.* Petrópolis: Vozes, a, p. 121-137.

_____. (1998) Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. Comparative Education, v. 34, n. 2, p. 119-130, b.

_____. (2001)Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo Sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez.. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>

Ball, Stephen J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126.

SMOLKA, A. L. B. (2010). "Ensinar e Significar: As relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino". Questões de desenvolvimento humano – práticas e sentidos. Campinas: Mercado das Letras.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. (1998). El currículum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. Revista de estudios del Currículum, v. 1, n. 2, p. 105-131.

_____; _____; GOLD, (1992). Anne. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. New York: Routledge.

BERNSTEIN, Basil. (1996). A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes.

_____. (2003) Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75-110.

BOURDIEU, Pierre. (1994). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, M.A. (Org). Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis, p:39-64.

FREITAS, L.C. (2002). "A internalização da exclusão". Revista Educ. Soc., vol. 23, n. 80, p. 299-325.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). (2006). Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v.6, n. 2, p. 5-9.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). (2004). Currículo de ciências em debate. São Paulo: Papirus.

_____; _____. (Org.). (2006). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez.

_____; LÓPEZ, S. B. (2010). Performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. Educação em Revista, v. 26, n. 1, p. 89-110.

MACEDO, Elizabeth. (2009). Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109.

MIRANDA, Margarete P. (2011). Educação de criança hoje: quando o excesso de sentido segrega o sujeito. In: Santiago, Ana Lydia e CAMPOS, Regina H.F. (Orgs). Educação de crianças e jovens na contemporaneidade. Belo Horizonte, Editora PUC- Minas, p. 101-113.

NÓVOA. Antonio. (1991). Profissão Professor. Porto, Portugal: Porto Editora.

_____. (1992). Vidas de Professores. Porto, Portugal: Porto Editora.

TARDIF, Maurice. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. (2011). O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. Cadernos de Educação, v. 20, n. 38, p. 95-118.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

GÊNERO E SEXUALIDADE: OS SILÊNCIOS SOBRE SI NO CURRÍCULO

Martins, Walkíria [1]; Nunes, Iran de M. L. [2]

[1] Universidade Federal do Maranhão, Brasil
[2] Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Email: walkiria.ma@hotmail.com; irandemaria@hotmail.com

Resumo
Este artigo analisa como se apresentam as categorias gênero e sexualidade no processo formativo do(a) pedagogo(a) a partir do documento político-normativo que orienta a formação deste profissional: o currículo. O objetivo da pesquisa foi investigar a formação docente no que concerne às temáticas que versam sobre gênero e sexualidade a partir da sua concepção e desenvolvimento curricular no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, a fim de destacar os subsídios teórico-metodológicos que orientam a formação inicial do/a pedagogo/a. Busca-se, com apoio metodológico na análise do discurso, tal como proposta por Foucault (2008; 2011), as conexões históricas entre os grupos que detiveram o poder e a cultura. Indica-se, a partir de Apple (2006), que os modos de se conceber os currículos giram em torno do consenso que legitima a ordem social existente. Considera-se que os currículos distribuem e preservam determinadas verdades sobre gênero e sexualidade via processo educativo, o que torna relevante compreender os processos subjetivos presentes nos documentos investigados, suas escolhas políticas e a forma como trataram as temáticas sobre gênero e sexualidade. O estudo coloca em cena os discursos que legitimam o saber e o poder nos espaços formativos, campo no qual gênero e sexualidade são temáticas secundarizadas - como áreas do conhecimento e da formação humana. Destaca-se as categorias como condição *sine qua non* à formação dos sujeitos no espaço de formação inicial.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; formação; currículo.

1. Introdução

No âmbito escolar, a atividade pedagógica voltada às temáticas que envolvem as categorias gênero e sexualidade, têm pulverizado diferentes discursos, quer sejam na esfera religiosa, ou mesmo, da saúde, o certo é que os diferentes enunciados distanciam-se dos estudos científicos que se realizam nestas áreas, principalmente, a partir da década de 1970 do século XX. O que parece que tem conduzido a práticas pedagógicas alicerçadas ora num reducionismo, ora na repressão, o que acaba por subtrair das categorias o seu caráter holístico, múltiplo, visto que gênero e sexualidades são temáticas que exigem a articulação de diferentes saberes da docência. Tal perspectiva pedagógica justifica-se por compreendermos a categoria gênero como proposta por Joan Scott (1995), via rompimento do binarismo *masculino x feminino* (em que as diferenças do Outro são ressaltadas, segundo os aspectos que o inferioriza) e do tratamento plural destes polos a partir das relações sociais. Ao problematizar gênero como categoria de análise, Scott (1995) nos

chama atenção para as relações que se estabelecem entre os sexos e que são marcadas por relações de poder. É interessante a ideia de poder presente nos estudos de Scott, pois essa ideia também é encontrada na categoria sexualidade quando estudada por Michel Foucault (1999). Nos seus estudos sobre a história da sexualidade, Foucault (1999), destaca que a subjetividade é produzida via corpo, *locus* de poder, negando a autoria do sujeito. Afirma que ao longo da história o corpo foi codificado de acordo com os discursos das normas morais, ora da Igreja, ora do Estado, ora das ciências médicas que produziram e produzem saberes sobre a verdade do sexo, ou seja, ele aproxima a ideia de sexualidade de dispositivo histórico que segue algumas estratégias de saber e poder conforme a cultura, para Foucault (2011) o poder provem de todas as partes e lugares. Nesse sentido, ressaltamos que as concepções de sexualidade e gênero apresentam-se inter-relacionadas no decurso da história, quando os papéis do que é feminino e masculino imbricam-se com a concepção de sexualidade de cada época.

Dada a complexidade que recai sobre as categorias e o espaço que elas ganharam de legitimidade curricular no final da década de 1990 no Brasil, quando da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - onde há a indicação da abordagem transversal da Orientação Sexual[1] como eixo articulado as demais disciplinas - questionamos se os currículos dos Cursos de Pedagogia contemplam o tratamento das temáticas de gênero e sexualidade? Como elas estão presentes na formação do(a) Pedagogo(a), já que os Parâmetros Curriculares sinalizam o tratamento transversal da Orientação Sexual? Essas questões aguçaram e inquietaram nossos sentidos na busca de investigar, na nossa dissertação de mestrado[2], como se apresentam as categorias gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), focando os subsídios teórico-metodológicos que norteiam a formação do(a) pedagogo(a) para o trabalho com as temáticas nas escolas. A preocupação com o espaço de formação inicial dá-se em razão de ser esse o *locus* de formação do(a) profissional habilitado(a) a trabalhar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, consequentemente, por ser a Orientação Sexual um dos temas presentes no trabalho pedagógico neste nível de ensino. Teria então o(a) pedagogo(a) contemplado em sua formação elementos teórico e metodológico que possibilitam abordar os temas que versam sobre gênero e sexualidade na escola? Que discursos balizam o entendimento sobre gênero e sexualidade na formação do(a) pedagogo(a)? Por discurso chamaremos "um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 2008, p. 132), que apresentam efeitos de sentidos entre sujeitos e objetos.

Para dar conta das interlocuções e confrontos dessa discussão neste artigo, focalizei, num primeiro momento, os discursos produzidos nos documentos oficiais voltados a formação do/a pedagogo/a - dentre os documentos utilizados na pesquisa, tomei como objeto de estudo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2007) da UFMA, ou seja, o currículo. Em tal análise, fomos guiadas, principalmente, pelas contribuições das Teorias Pós-Críticas de Currículo, por contemplarem investigações que nos possibilita compreender as relações de poder e saber que influenciam e determinam subjetivamente os sujeitos. Elas nos retiram da zona de conforto das práticas disciplinarmente verticalizadas, e nos permite refletir dentro de um coletivo sobre gênero e sexualidade como áreas de estudo necessárias a formação humana. Como explicita Pacheco (1996, p.20), "o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de diferentes estruturas" que, de certo, distribuem e preservam determinadas verdades sobre gênero e sexualidade a partir de discursos que legitimam o saber e o poder nos espaços formativos; posteriormente, trazemos os dados da pesquisa documental, identificando os subsídios teórico-metodológicos referentes às categorias gênero e sexualidade presentes no currículo do Curso e, articulando-as com as

[1] Empregamos esse termo devido ser um dos Temas Transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, instituídos pelo MEC em 1997. Até o final do século XX, utilizava-se o termo Educação Sexual, já na década de 1990, após os PCN's, passou-se a designar "Orientação Sexual". Mas, tem havido ampla discussão sobre o termo e muitas linhas de pesquisa e debates conceituam "orientação sexual" como uma natureza de identidade ou identificação sexual de gênero (identidade hetero, homo e bissexual).

[2] *Gênero e Sexualidade na Formação Docente: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA - São Luís*, concluída no segundo semestre de 2012, sob a orientação da Profª Drª Iran de Maria Leitão Nunes.

reflexões teóricas desenvolvidas a fim de apontar a relação que existe entre essa estrutura discursiva e os discursos engendrados ao ensino e aprendizagem sobre gênero e sexualidade; para o término dos registros, nas conclusões, debruço-me em questões que envolvem a tríade gênero-sexualidade-educação e suas perspectivas para a formação docente. Nesse ponto, consideramos que a abordagem reflexiva do currículo passa a constituir o eixo central no processo de formação, visto que esta possibilitará ao(à) educador(a) pensar e orientar as ações docentes sobre a estrutura interna das disciplinas frente aos desafios da contemporaneidade que pontuam a contemplação de temáticas como gênero e sexualidade, as quais requerem a modificação de atitudes e mentalidades já que estas perpassam o trabalho do(a) professor(a), quer estejam ou não conscientes disso.

2. O currículo e as categorias: as presenças e as ausências no documento

Na demarcação de ações que envolvem, principalmente, uma coletividade, o registro é elemento necessário para o acompanhamento e avaliação daquilo que os sujeitos realizam. Nesse sentido, podemos depreender que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA é o documento que traz o registro das decisões tomadas pelas professoras e professores dos Departamentos de Educação I e II[3] a título de contemplarem as Diretrizes Curriculares Nacionais - CNE/CP Nº 1/2006, e seus respectivos Pareceres do CNE/CP Nº 05/2005 e 06/2006, que referenciam a organização do Projeto Pedagógico para os Cursos de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior no país, além das exigências que a localidade, na qual o Curso está inserido, requer. Dito de outro modo, considerada a educação uma prática de interação social, o currículo é o documento que contempla questões teóricas e práticas que envolvem as ações humanas e que, aqui, auxiliará nossos estudos sobre os discursos voltados a formação docente no que confere as categorias de gênero e sexualidade.

O Documento[4] em tela apresenta 3.315 horas distribuídas em 08 semestres (no turno vespertino) e 09 semestres (no turno noturno); cada semestre tem entre 05 e 06 disciplinas e, é voltado à formação do(a) Licenciado(a) em Pedagogia com atuação nas áreas da Docência em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos; Disciplinas Pedagógicas; e Gestão de Sistemas Educacionais e Escolas. No Documento há um alargamento das funções docentes para o desempenho de novas funções que reduzem a Pedagogia ao exercício da docência.

> Art.2º § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, Resolução, CNE/CP nº 1/2006, p.01).

[3] O Curso de Pedagogia da UFMA está estruturado em torno de dois departamentos, desdobramento que foi legitimado pela Resolução nº72/1978, após proposta do Estatuto da Universidade de unificar os antigos Departamentos de *Fundamentos e Teorias em Educação* e *Métodos e Técnicas em Educação* em um único Departamento de Educação.

[4] Aprovado no ano de 2007, o projeto está estruturado em noventa e cinco páginas que foram organizadas em torno de doze tópicos centrais: 1)Apresentação; 2) Antecedentes Históricos do Curso de Pedagogia; 3) Fundamentos norteadores do Projeto Pedagógico; 4) Objetivos; 5) Gestão Acadêmica; 6) A Organização Curricular; 7) Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia; 8) Dados inerentes à integralização curricular; 9) Sequência aconselhada; 10) Indicadores de Avaliação; 11) Bases Legais do Curso; e, 12) Ementário das Disciplinas.

Na indicação do que se compreende por docência, destacamos a omissão da categoria gênero, na redação do art.2º da Resolução nº1/2006, como estruturante dos processos pedagógicos, já que esta, também, influencia *conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia*. Tal ausência poderá ser considerada reflexo do poder e do saber científico, marcadamente idealizado pelo gênero masculino. Embora no nosso país, o exercício profissional da docência seja um campo exercido, em sua grande maioria, pelo gênero feminino. Nesse sentido, Apple (1995) sinaliza que o governo do trabalho docente, exercido a partir das dinâmicas de classe e gênero, tem sido controlado de forma velada e eficiente a partir da criação de currículos que *intensificam o trabalho docente*. O conceito de intensificação do trabalho docente é chave para a compreensão das contradições vivenciadas por professoras e professores desde o seu processo de formação inicial, o que nos remete a Foucault (2008, p.171) quando afirma que as contradições "[...] são objetos a ser descritos por si mesmos, sem que se procure saber de que ponto de vista se podem dissipar ou em que nível se radicalizam e se transformam de efeitos em causas". Tais ideias nos ajudam a perceber que o enfoque dado ao exercício da docência no Documento é um dos resultados da política educacional que passa a nortear o trabalho pedagógico a partir da década de 1990 e que revela, a descaracterização profissional do(a) pedagogo(a) e da Pedagogia como ciência da educação.

Nesse ínterim, observamos que a concepção de formação docente delineada no Documento segue as orientações dos organismos internacionais de utilitarismo prático. Embora gênero e sexualidade sejam temáticas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais - como segue: o(a) pedagogo(a) deverá estar apto(a), dentre outros aspectos, a "**demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros […], escolhas sexuais, entre outras**" (BRASIL. Parecer CNE nº 1/2006, p. 02, grifo nosso) - elas ainda assumem um *status* marginal em relação ao conjunto das disciplinas, reconhecidas como clássicas, do curso de Pedagogia, o que acaba por comprometer o olhar questionador sobre os conceitos disciplinares dominantes, pois numa visão foucaultiana, os conceitos não têm seu poder abalado.

Dentre os elementos presentes no Documento, identificamos 83 nomes de disciplinas. Das quais, os(as) alunos(as) deverão cursar 49 disciplinas, quer sejam: 43 são *obrigatórias* (sendo que cinco são ofertadas somente no turno diurno: Estágio em Docência de Anos Iniciais; Estágio em Docência na Educação Infantil; Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Estágio em Gestão do Trabalho Docente I e II, ou seja, o/a aluno/a do turno noturno terá que redimensionar seu horário de estudo); 03 são *eletivas* e 03 são *complementares* para o turno vespertino; 02 são *eletivas* e 04 são *complementares* para o turno noturno, o que indica a oferta de currículos formativos distintos conforme o turno, considerando que a diversificação oficial ou oficiosa na transmissão do capital cultural contribui com a recriação dissimulada da diferenciação entre os(as) alunos(as) (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007).

Ainda entre os elementos presentes no currículo, observamos no Ementário das Disciplinas que as disciplinas *Educação e a Mulher*; *Educação Especial* e *Educação e Saúde*[5] apresentam elementos que se coadunam com o acolhimento de gênero e sexualidade, conforme segue:

- Na disciplina *Educação e a Mulher*, aparece o primeiro indicativo de que a categoria gênero poderá ser contemplada na formação, ainda que pelo viés da mulher no campo educacional (UFMA, 2007);
- Já a disciplina *Educação Especial*, dentre outros aspectos, propõe a discussão da "questão da sexualidade e do lazer" (UFMA, 2007, p.58); e,
- A disciplina *Educação para a Saúde* indica o trabalho da sexualidade a partir dos seguintes aspectos:

> Análise crítica de concepções de saúde. Condicionantes biológicos, socioeconômicos e culturais da saúde. A saúde como direito. Políticas Públicas na área de saúde. A saúde

[5] As disciplinas indicadas apresentam duração de 60 horas.

> infantil: alimentação, higiene, vacinação. **Doenças sexualmente transmissíveis e sua prevenção**. A sexualidade da criança e do adolescente. A questão do uso de drogas. Medicalização nas dificuldades escolares. Ambientes físico, emocional e social na escola. Crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente. Escola promotora de saúde. Promoção da saúde. A saúde como eixo transversal do currículo. Orientações didáticas para o tratamento interdisciplinar do tema Saúde na escola (UFMA, 2007, p. 89-90, grifo nosso).

Nos enunciados presentes nas ementas, observamos que a categoria gênero sofre influencia dos Estudos Feministas, que colocam a mulher (sujeito/objeto) no cerne das discussões e produções sociais e políticas, isto é, as mulheres são reconhecidas como produtoras de conhecimento; e, a categoria sexualidade, coaduna-se com o discurso médico-higienista de medo e controle que alimentaram a Medicina e a Pedagogia no século XIX, via regulamentação dos corpos no campo da morte e do mal, para aqueles(as) que abusam do sexo (FOUCAULT, 2011). Podemos inferir que no conjunto do discurso curricular, apresentado no Documento, gênero e sexualidade são consideradas categorias estáveis, fixas e alicerçadas em pressupostos essencialistas de cunho biológico (BRITZMAN, 1996).

3. Conclusão

O que se percebeu ao serem analisados aspectos teóricos e metodológicos do currículo do Curso de Pedagogia é que, na sua confecção emergem conflitos e interesses, o que nos possibilita entender o currículo como uma construção social que dar-se a partir das relações de poder, principalmente as que chamamos aqui de relações disciplinares, onde a ênfase dada a disciplina é de transmissora, formadora, sem a observação de pontos de convergência dos saberes no desenho curricular, o que compromete a abordagem das categorias gênero e sexualidade numa perspectiva holística, ou seja, presente em diferentes campos de saber (psicologia, história, antropologia, sociologia, só para citar alguns).
Destarte, gênero e sexualidade não podem ser desligadas da formação do(a) pedagogo(a) e colocadas de lado como conhecimento secundário ou de pouca relevância à formação de homens e mulheres. Os silêncios sobre as temáticas no currículo revelaram que algo precisa ser revisto no processo de formação do(a) pedagogo(a). O caráter de neutralidade assumido na formação implica ações subjetivas e casuísticas no espaço escolar, desprovidas do pensar sobre a condição humana no que concerne a sua sexualidade e a sua condição social, política e econômica por ser mulher ou por ser homem.

Referências:

Apple, M. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Apple, M. (2006). *Ideologia e Currículo* (*3 ed*). Porto Alegre: ArtMed.

Bourdieu, P; Champagne, P. (2007). Os excluídos do interior. In Catani, A. &Nogueira, M. A (Org.). *Escritos de Educação* (*9 ed*). Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil. MEC/CNE. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.* Recuperado em 12 de abril, 2011, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12.abr.2011.

Britzman, D. P. (1996). *O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo*. Educação & Realidade, v. 21, n. 1. Porto Alegre, jan-jun, (71-96).

Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber (7 ed*). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M.(2011). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (*21 ed*).São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I. A vontade de saber* (*13 ed*). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Portugal: Porto Editora.

Scott, J. W. (1995). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Recuperado em 25 de maio, 2011, de http://pt.scribd.com/doc/60695498/Joan-Wallach-Scott-Genero-uma-categoria-util-de-analise-historica

Universidade Federal do Maranhão, UFMA. (2007). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. MA, São Luís. 95 f.

EDUCAÇÃO, ENSINO E FORMAÇÃO COMO FUNÇÃO DA ESCOLA: O QUE REVELAM AULAS DE MÚSICA EM UMA ESCOLA

Rodrigues, M. A.[1]; Oliveira, T. L. S.[2]; Vilela, R. A. T.[3]

[1]Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
[2]Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
[3]Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Email: matheusviolao@gmail.com; tlsoliveira@yahoo.com.br; rivilela@uol.com.br

Resumo

Este texto apresenta reflexões a partir de evidências empíricas da realização do processo educar, ensinar e formar, como meta da escola. Essas evidências são buscadas na sala de aula através da metodologia Hermenêutica Objetiva, procedimento de pesquisa qualitativa criado por UlrichOeverman, da Universidade de Frankfurt, que permitiu reconstituir a aula e analisar o processo pedagógico nela instalado. Mediante a metodologia, aulas de diferentes disciplinas são gravadas, transcritas na forma de protocolo de análise e depois meticulosamente interpretadas por um grupo interdisciplinar de educadores. Nesse texto daremos destaque a aulas de música, matéria que passou a incorporar novamente a grade curricular de algumas escolas, impulsionada pela lei nº 11.769, sancionada em 15 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas regulares. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola que instituiu, em algumas turmas, o ensino de canto e coral. A investigação apontou que o ensino de musica na sala de aula pode fomentar a formação do sujeito emancipado e autônomo almejado pela escola. As aulas de música analisadas nesta escola, sinalizaram que a música , como disciplina curricular, tem função importante no processo de educação e formação do aluno. A partir dessa premissa a escola e a sala de aula se tornam, ou se tornariam os locais que possibilitam ao indivíduo a real capacitação para a autonomia, condição para sua emancipação e resistênciaàs bases da inércia vigente na sociedade e para o fomento da transformação necessária, como é postulado na Teoria Crítica de Theodor Adorno, referência teórica das pesquisas que conduzimos.

Palavras-chave: Sala de Aula de música, Educação e autonomia, Teoria Crítica, Hermenêutica Objetiva

Introdução

Na Constituição Federal de 1988 é anunciado um postulado para orientar o sistema de ensino: a finalidade da educação no país é promover o "pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Esse enunciado é incorporado literalmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigência, a Lei n. 9394/1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), confirmando a perspectiva de que, ao final do processo de educação formal, as pessoas devem ter alcançado condições de pleno exercício da cidadania. Isto significa que a função da escola é conduzir e assegurar ao aluno sua formação plena, sem a qual não há condições de exercício da cidadania. Para isso, deve-se assegurar que se efetivem as dimensões *educar* e *instruir*, delimitados na teoria da educação (Luzuriaga, 1975). Formar para a cidadania implica socializar para a cidadania; fomentar o desenvolvimento de habilidades, competências e conteúdos técnicos, culturais e científicos necessários à lida com o mundo moderno e para nele atuar ativamente como cidadão pleno, realizado como pessoa e como sujeito social.

A música é uma arte com importante caráter de socialização, e está presente na vida cotidiana desde os primórdios da civilização humana. Arnold Schering, citado por Theodor Adorno, considerava que,

> Entre todas as artes, a música foi sempre a que possuiu maior força de aglutinação social; por uma parte, devido ao fato do exercício da arte exigir, de um modo geral, mais pessoas concordantes na intenção e no sentimento, o que favorece a constituição de comunidades de músicos e amantes da música; por outra parte, em virtude de suas fortes qualidades sensíveis, a facilidade de conjugação com palavras e, em nível superior, as possibilidades que oferece tornar coesas grandes massas de homens (Schering, 1931 *apud* Adorno & Horkheimer, 1973, p.112).

Qual, então, seria a importância da educação musical para se contrapor ao embrutecimento do homem? Que políticas públicas foram tomadas pelo governo brasileiro para proporcionar à população uma educação que contemple a música? E como as escolas contemplam a música em projetos e em ações que visem desenvolver nos alunos a sensibilidade, o gosto e o interesse por ela? Como ocorrem experiências escolares com a música? Compreender estas questões é de suma importância para um real desenvolvimento da educação musical, pois apenas a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas não garante sua qualidade, ou que ela ocupe dimensão importante na formação dos alunos.

A história da educação musical escolar no Brasil passa por diversas fases, desde sua primeira implantação em 1835 até os dias atuais. A LDB de 1996 passa a destacar a importância da música no ensino regular, mas apenas em 2008, com a Lei n. 11.769/2008, inseriu-se formalmente o conteúdo da música no currículo escolar. Ainda assim, o ensino de música na escola regular ainda é muito difuso, cabendo a cada escola decidir como e em que ciclos será trabalhado, podendo-se inclusive contemplar o conteúdo em outras matérias, sem um horário específico para tal, ou seja, a música não precisa ser destacada como disciplina curricular.

O objetivo desta pesquisa foi, então, analisar um exemplo desta prática: as aulas de canto coral para turmas de 3º a 5º ano, presentes no currículo de uma escola regular da cidade de Belo Horizonte.

Metodologia

A metodologia aplicada, a análise sociológica Hermenêutica Objetiva, tanto sua dimensão epistemológica quanto seus procedimentos, é uma ferramenta profícua para a investigação da realidade escolar e das práticas pedagógicas. Considerando-se que a sala de aula é o lócus onde se realiza o processo educativo, desvendar a sala de aula através de elementos oferecidos na própria relação entre professor e alunos e como nessa relação se estabelece o processo educativo (educar, ensinar, formar), só é possível com a reconstrução dessa relação e da vivência efetiva da sala de

aula, o que pode ser operado pelo método que tem como objetivo, com seu processo de reconstrução estrutural da relação investigada, tornar evidentes suas determinações. A Hermenêutica Objetiva permite trazer à tona as questões imanentes que devem ser buscadas nas situações corriqueiras cuja aparência deve ser interpretada. Aquilo que é aparente é reflexo daquilo que é real, por isso a força interpretativa do método. Diferente das pesquisas usuais da sala de aula, no lugar de observar uma aula e depois escrever uma interpretação sobre ela, a Hermenêutica Objetiva reconstitui analiticamente a aula fazendo emergirem as bases em que ela se estrutura.

Sumariamente, podemos indicar como principais características do método: Condição de pesquisa empírica; a perspectiva de análise é o "empreender o compreender" para descerrar o que oculta uma verdadeira realidade, perspectiva que é reforçada pelo princípio hermenêutico de que o particular contém o todo; processa a reconstrução estrutural de uma relação social num enquadramento específico (a familia, a sala de aula) que deve conduzir à compreensão do particular e do geral; procura encontrar os sentidos subjetivos na relação e fazer emergirem as estruturas latentes.

As salas onde registramos as aulas são, primeiro, mapeadas, para que sejam identificados os lugares ocupados pelos alunos. Um pesquisador (ou dois, o que é favorável) acompanha a aula do início ao fim e a grava em áudio. Usamos um gravador de alta potência que permite captar sons em todo o espaço da sala. No caso da aula de música, que na escola analisada possuía uma sala própria, o gravador foi colocado perto da professora de modo que pudesse captar tanto suas falas quanto as dos alunos, sentados em fileiras formando três semicírculos. Procuramos registrar sempre uma sequência de aulas da disciplina, acompanhando uma unidade de conteúdo. Essas aulas são depois transcritas fielmente e o registro do áudio é completado ou esclarecido com informações do caderno de campo. Este registro constitui o protocolo, documento que representa a aula a ser analisada. Depois de pronto para a análise, nenhuma informação pode ser acrescentada ao protocolo. Por isso, o texto é revisado antes de ser tomado para análise. Todas as situações que indicam particularidades da aula (entonação de voz, risos, barulhos etc.) são também registradas através de codificação. Assim, há a necessidade de conhecimento do método pelos analistas das aulas, que são preparados para esse trabalho, tanto para a operacionalização do processo, quanto na compreensão de sua epistemologia. A força teórica do método está na sociologia estruturalista, na hermenêutica sociológica e no modo de interpretação da dialética negativa de Adorno.

A análise reconstitutiva da aula é operada em equipe, com a presença inconteste de um professor da disciplina da aula, garantindo-se a operacionalidade anunciada nas regras do método e evitando que a subjetividade tenha grande interferência na interpretação. Isso possibilita que diferentes pontos de vistas possam ser enunciados e testados com os fatos registrados, bem como o cruzamento de interpretações dadas a uma mesma situação, mas expressadas por diferentes pessoas com formação diferente, atestando-se e assegurando-se a objetividade da interpretação. A Hermenêutica Objetiva não pretende, controlando a subjetividade, eliminá-la, mas apenas evitar que ela seja dominante no processo. Após a análise sequencial temos uma descrição analítica de como essa aula se realizou, o que permite sua discussão com base em evidências empíricas do alcance, ou não, das metas de educar, ensinar e formar. Foram gravadas e analisadas um total de seis aulas sequenciais, onde os resultados serão apresentados a seguir.

Resultados e reflexões

Como seria impossível apresentar as análises neste artigo, optou-se pela apresentação resumida de situações observadas durante a pesquisa as quais evidenciaram as possibilidades de realização efetiva do processo de educar e ensinar, possibilitando que a disciplina contribua para a formação dos alunos.

As formas de ensino de música na escola são muitas, e cada escola possui autonomia para decidir quando e como tal conteúdo será ministrado. O ensino dessa disciplina na escola regular foi, inclusive, por anos, negligenciado, tendo desaparecido em diversas escolas, e sua volta foi reconsiderada apenas com a Lei 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do conteúdo de música nas escolas regulares, promovendo uma alteração na LDB de 1996 e consequentes alterações no currículo das escolas brasileiras (Del-Ben, 2010).

A escola estudada possui como proposta musical oferecer aos alunos do ensino fundamental a prática do canto e coral sem a necessidade de conhecimentos prévios de leitura de partitura ou outros recursos de teoria musical. Essa configuração de ensino se encontra mais próxima de uma proposta de canto orfeônico (canto coletivo com uma única linha melódica) e visa dar aos alunos uma vivência musical através da prática do canto, uma musicalização pelo canto

coral. Tal proposta se alinha com alguns dos objetivos dos PCN de artes, pois promove experiências de prática e apreciação musical através do canto. A aula de canto coral pode ser, se realizada corretamente, uma prática muito importante para o desenvolvimento dos alunos, pois promove a interação entre eles, inclusão social e o desenvolvimento da sensibilidade à música (Amato, 2007).

No conjunto das aulas analisadas não se constatou a defasagem entre o proposto no currículo e o que se materializou na sala de aula: as aulas tiveram como meta desenvolver nos alunos a habilidade para o canto coral. As ações de ensino e de educação nelas presentes condizem com o esperado de uma aula de canto coral. O tempo destinado à aula (50 min.) é quase todo voltado à prática do canto e de seus exercícios, criando-se um clima favorável ao processo educativo.

Em todas as aulas analisadas foi possível observar uma sequência de ações da professora, sendo todas as aulas iniciadas com uma saudação aos alunos e os trabalhos iniciados rapidamente. Por se tratar de canto coral, a sequência de exercícios priorizava, ao início, atividades de alongamento seguidas de exercícios de preparação vocal, para posteriormente trabalhar o repertório. Momentos de indisciplina dos alunos não eram comuns, mas, quando aconteciam, eram rapidamente resolvidos pela professora, que em apenas uma das aulas analisadas precisou interromper a aula para resolver uma situação de maior dispersão. Uma das hipóteses levantadas para tal seria o fato de que, do início ao fim da aula, todas as atividades são encadeadas em sequência, sem intervalos desnecessários, não se abrindo espaço para conversas. Ao disciplinar os alunos, a professora não se utiliza de ironias e sarcasmos, pois tais formas de chamar a atenção dos alunos não educam para a autonomia, causam constrangimento (Pflugmacher, 2012).

Roteiro das aulas: Resumidamente, o *modus operandi* da aula de canto coral seguia o seguinte roteiro:

Primeiro momento - alunos em pé: Chegada dos alunos na sala, alongamentos e aquecimento corporal, exercícios derespiração, exercícios de aquecimento vocal (*vocalizes*) acompanhados pelo piano, performance do Hino Nacional.

Segundo momento - alunos assentados: Prática do repertório de canto e coral, onde as músicas já conhecidas são aprimoradas e também são trabalhadas músicas novas no repertório.

Atividades realizadas em sala de aula: Todas as atividades são realizadas de forma prática, pois a classe analisada era formada por alunos de 8 a 10 anos de idade sem conhecimento prévio de música. Para tal, a professora se utiliza constantemente de exemplos e analogias para fazer com que os alunos realizem os exercícios propostos. Durante as análises também foi observado, em diversos momentos das aulas, situações onde a professora cumpria seu papel de educadora, atenta ao andamento da aula, observando e corrigindo os erros dos alunos, sempre demonstrando para eles a forma correta de realizar cada atividade. Algumas dessas correções se davam através de analogias, provavelmente pela turma ser formada por crianças, como comparar o exercício vocal realizado ao som de uma abelha, etc.

Uso de expressões impessoais e informais e linguagem do professor: Em todas as aulas se observou o uso de expressões, como “gente”, “pessoal”, "galera”, e algumas gírias, as quais são muito usuais em locais em que as se estabelecem relações informais. Porém para um ambiente formalmente estabelecido, para a relação de ensino/aprendizagem, espera-se que o professor se dirija aos alunos com expressões próprias a grupo de alunos como por exemplo “classe”, “turma tal”. Ainda que uso da linguagem formal seja esperado numa situação de aprendizado, levantou-se a hipótese de que a escolha por uma linguagem mais coloquial estaria relacionada à idade dos alunos, sendo comum que a professora se referisse a eles através de diminutivos ou apelidos (sem um tom jocoso). Apesar disso, não foram observados erros de concordância nas aulas analisadas.

Observou-se, com este estudo, como o canto coral pode contribuir no processo de educação e socialização dos alunos, pois permite a eles a lida com o conhecimento musical através da prática, cumprindo-se o objetivo da escola. O trabalho pedagógico desenvolvido nesta aula desempenha importante papel no processo de formação destes alunos, pois os coloca em contato com um repertório apropriado a sua idade, o qual, inclusive, não é amplamente veiculado nos meios de comunicação tradicionais, ampliando-se o conhecimento musical dos educandos. O *modus operandi* da aula parece estar de acordo com o que se espera de uma prática de coral correta, levando em conta as atividades de preparação para o canto, exercícios corporais até a prática da performance propriamente dita.

Conclusão

A percepção da experiência educacional é aguçada a partir da vivência prática. Mais do que uma proposição retórica, as práticas curriculares educacionais devem permitir em sua materialização a autonomia e a humanização do sujeito, que por meio do dialogo crítico, da reflexão que promove a emancipação (Adorno, 1995). Bem, dessa forma a educação deve objetivar a liberdade e a promoção da capacidade de reflexão crítica e emancipação dos indivíduos. A educação deveria então se configurar como ferramenta para a humanização, , promovendo a formação cidadãos plenos, esclarecidos preparados para a vivência democrática. Um projeto educacional não é nada mais do que a materialização coletiva de experiências pedagógicas que possam permitir ao educando um aprendizado crítico e reflexivo. Isso está estabelecido na teoria pedagógica conforme nos lembra Pflugmacher (2012): o processo pedagógico opera, de forma imanente e em tensão, a tríade educar, ensinar e formar. O conceito de "educar" revela, na prática pedagógica, o processo intencional, planejado e permanente no qual alguém conduz outro alguém para seu crescimento social e cultural, está associado com ensino e socialização. Para que o sujeito se eduque ele deve desenvolver formas de definir e decidir por si mesmo o que é melhor para ele e para o outro.

Formar é um conceito mais específico, primeiro está associado ao sentido do termo alemão ao *Bildung*.[1] Não se refere a uma tarefa, mas ao resultado do processo de crescimento do sujeito na direção da sua emancipação, a formação é promovido pelo próprio sujeito, mas essa condição ele alcança por meio do processo educativo (escolar, familiar e social), pois é através deste que ele tem acesso aos bens culturais da sua sociedade. É nesse processo que a dimensão "ensinar" deve ser entendido.

O conceito de ensinar não se restringe à ação ativa do professor como simples transmissão de conhecimento e informações de cunho acadêmico, durante as aulas. Essa dimensão abarca todo o processo de mediação do conhecimento para que na escola, sejam viabilizadas situações efetivas de aprendizagem para o aluno, que assegure seu acesso ao conhecimento. Independentemente da metodologia de ensino ou dos recursos didáticos utilizados essa é a função do professor não se e desvincula ensino do aprender. Mesmo com as mudanças na função do professor, consequentes da acelerada transformação social e sua interferência na escola e no modo de agir do professor, ensinar continua sendo função da escola e responsabilidade do professor. Sem acesso ao conhecimento não é possível o acesso à formação. Nesse sentido a tríade se estabelece: Se a educação como categoria significaum meio para que as pessoas se incluam de modo racional e devidamente equipados à uma sociedade concreta, a formação como categoria ultrapassa essa função, ela é um processo subjetivo, é direito do sujeito. A ela está associada o desenvolvimento da consciência própria, à condição do sujeito de fazer uso do seu potencial de razão, de tornar-se emancipado.

Referências

Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

Adorno, T. W. (1973). *La disputa del positivismo en la sociologia alemana*. Barcelona: Grijalbo.

Amato, R. F. (2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus Goiânia*, 13(1), 75-96.

Del-Ben, L. (2010). Audiência Pública: políticas de implementação da Lei Federal nº 11769/08, *Revista da Abem*, 23, 84-94.

Luzuriaga, L. (1975). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Cia Editora Nacional.

[1] No português se diz formação plena, mas esse conceito de plenitude de realização do homem está no vocábulo *Bildung,* no alemão dispensa complemento.

Pflugmacher, T. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: B. Pucci, B. C. G. Costa, & F. A. Durão (Org.). *Teoria Crítica e Crises. Reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas; São Paulo: Autores Associados.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

DESIGUALDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA COM ALTO IDEB.

ALCARÁ, J. S. P. [1]; PAVAN, R. [2]

[1] Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, Brasil
[2] Professora Orientadora da Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

Email: jucleides@yahoo.com.br ; Ruth@ucdb.br

Resumo

O objetivo do artigo é analisar as concepções de desigualdade social dos professores de uma escola pública com alto IDEB. A desigualdade social é um fenômeno que deve ser considerado tanto no espaço escolar, quanto nas políticas públicas direcionadas para a educação. A análise pauta-se no entendimento de que a desigualdade social é fruto das relações sociais produzidas no contexto da sociedade capitalista e essa desigualdade atravessa a educação básica e interfere no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A educação ao invés de contribuir para a diminuição da desigualdade, geralmente contribui para reproduzi-la ou aumentá-la, pois de acordo com os teóricos que pautam nossa discussão, a educação de qualidade geralmente constitui privilégio para uma população com alto poder aquisitivo, fato que consubstancia numa educação antidemocrática para a maioria da população, o que dificulta a transformação da sociedade e a consequente diminuição da desigualdade social. Os sujeitos da pesquisa são oito professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma instituição de Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, localizada no município de Campo Grande, que em 2011 obteve um alto IDEB. Esses professores foram entrevistados e a análise das entrevistas mostrou que as concepções dos professores denotam que as desigualdades interferem no processo educativo, percebem que elas ocorrem em razão do sistema econômico capitalista, enfatizando a desigualdade de distribuição de renda e o baixo poder aquisitivo dos pais. A análise mostrou ainda que os professores têm uma preocupação em oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos e consideram o contexto social de seus alunos, o que contribui para o bom desempenho da escola no IDEB.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Palavras-chave: Desigualdade Social; Educação Básica; IDEB.

1 Introdução

Este artigo faz parte do Observatório de Educação, financiado pela CAPES. Neste artigo apresentamos os resultados da pesquisa de mestrado intitulada "As concepções de desigualdade social dos professores de uma escola pública com alto IDEB". A análise pauta-se no entendimento de que a desigualdade social é fruto das relações sociais produzidas no contexto da sociedade capitalista e essa desigualdade, bem como a compreensão dela por parte dos professores, atravessa a educação básica e interfere no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Compreendemos a relevância dessa pesquisa na perspectiva de defender uma educação que priorize a qualidade da aprendizagem e esteja fundamentada na justiça social para todos os sujeitos que procuram a escola. Desse modo, entendemos ser necessário levantar, questionar e constatar elementos e fenômenos que impedem e/ou promovem a democratização da educação.

Os teóricos utilizados no aporte desse artigo, evidenciam que a educação de qualidade geralmente constitui privilégio para uma população com alto poder aquisitivo, pois, apesar do governo direcionar políticas públicas para a educação como a acesso à educação e permanência para toda população na instituição educativa, isso não tem sinalizado um ensino de qualidade para os sujeitos. Desse modo, Guimarães-Iossif (2009, p.59) reforça a ideia de que, "Infelizmente, a escola pública se expande no Brasil com o propósito de colonização de mentes e uniformização do pensamento – e não de promoção da autonomia e da emancipação."

No contexto das políticas educacionais delineadas pelo governo destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que tem como propósito aferir a qualidade do ensino por meio de metas projetadas para as escolas alcançarem. No entanto, existem estudos que questionam a importância dessas políticas educacionais, por desconsiderarem o contexto socioeconômico político e cultural dos sujeitos que estudam nas escolas públicas, e que, na maioria das vezes mostram-se desconectadas com os interesses e necessidades de aprendizagens dos/as alunos/as.

A análise das entrevistas acerca das concepções dos professores de uma escola pública com alto IDEB, se apresenta relevante por problematizar a questão da desigualdade social no contexto da educação, pois entendemos que, a qualidade social da educação pode ser compreendida como direito à cidadania na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

2 Reflexões teóricas sobre a desigualdade social no contexto educativo

Entendemos que, os estudos e pesquisas demonstram o potencial da educação em favor da construção de uma sociedade democrática e, em consequência, menos desigual. Desse modo, para compreender a condição da educação na atualidade, nos apoiamos nas palavras de Gentili, ao declarar que:

> Sistemas educacionais divididos em sociedades divididas – essa parece ser a fisionomia de uma estrutura escolar que se expande condicionando as oportunidades e distribuindo bens simbólicos de uma forma tão desigual quanto são distribuídos os bens econômicos. [...], o sistema escolar, partido e dividido, longe de democratizar seu acesso, conduz os sujeitos pelos circuitos que melhor se adaptam às marcas ou estigmas que definem o tamanho de seus direitos e oportunidades. (Gentili, 2009, p.1070).

Efetivamente, uma educação antidemocrática, impossibilita aos sujeitos uma educação bem sucedida que os capacite para lutar por melhores condições de vida. Em consequência disso, faz-se necessário defender a qualidade social da educação, considerando a socialização e produção de conhecimentos, na construção de uma sociedade justa e igualitária, que só será possível, conforme Gentili (2008, p. 48), "[...] quando todos e todas, sem distinção de classe, gênero, raça, origem étnica, língua materna, condições físicas ou orientação sexual, puderem viver em uma sociedade na qual o conhecimento é um bem comum". Desse modo, o autor ainda afirma não ser suficiente o discurso do direito à educação, uma vez que a qualidade da escola se destina a uma parcela restrita da sociedade, pois "[...] qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio" (Gentili, 2008, p. 48). Seguindo esse raciocínio, apoiamo-nos na afirmação de Guimarães-Iossif (2009) ao afirmar que, apesar do Brasil apresentar uma economia em desenvolvimento, ainda não pode ser considerado uma nação desenvolvida, em razão "[...] do percentual de pessoas que ainda vivem abaixo da linha da pobreza e dos altos índices de desigualdade social e analfabetismo de sua população." (Guimarães-Iosif, 2009, pp. 100-101).

Com base nas proposições acima, compreende-se que a desigualdade social no Brasil acaba por prejudicar o sucesso da educação escolar para a maioria da população. Contudo, são notórios os discursos na atualidade que se dedicam a exprimir a existência de uma educação igualitária na sociedade. Nessa ótica, são instituídas políticas que visam à universalização da educação como possibilidade de acesso e permanência dos sujeitos na instituição escolar.

Por outro lado, Gentili (2012) alerta que comemorar essa universalização da educação, que se apresenta como manifestação dita democrática pode ocultar tendências, de discriminação educacional que envolvem esse movimento aparentemente democratizador. Desse modo, Arroyo (2010), chama atenção de maneira crítica para as políticas do Estado que visam reduzir as desigualdades:

> Quando o Estado é elevado à condição de ator único, as políticas trazem essas marcas, são políticas compensatórias, reformistas, distributivas. Pretendem compensar carências, desigualdades, através da distribuição de serviços públicos. Os desiguais como problema, as políticas como solução. [...]. Quanto mais as desigualdades ficam expostas até no sistema escolar, maiores as tentativas de políticas socioeducativas de ocultá-las. (Arroyo, 2010, pp. 1387-1393).

Com efeito, no ano de 2007, o governo brasileiro criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB como elemento principal na perspectiva de projetar e monitorar metas de melhorias nos resultados da educação básica, segundo Freitas (2013, p. 75) passa a configurar, "uma das principais ferramentas da política educacional brasileira na esteira da racionalidade econômica e gerencial que se impôs com as transformações sociais das últimas décadas". Dessa maneira, as políticas neoliberais procuram intervir na educação pública em favor do mercado econômico, assim como criar mecanismos que impeçam a autonomia dos professores na perspectiva de torná-los passivos a esses controles externos, para cumprirem a exigência de programas e currículos que atendam às políticas públicas que estão a serviço das novas hegemonias do neoliberalismo econômico e o neoconservadorismo político, segundo Afonso (2008, p. 71), "Os exames e as formas de avaliação externa são um exemplo desse controle". Portanto, entende-se que a avaliação estabelecida no contexto atual permite o controle exercido pelo Estado, que se dedica a estabelecer os objetivos a serem alcançados quanto ao controle dos resultados da avaliação pela sociedade e pelos responsáveis pelos estudantes.

Nesse sentido, compreendemos segundo às palavras dos autores acima, que é essencial que a educação disponibilizada na escola se apresente compromissada em desempenhar um papel crítico e contra hegemônico que defenda a construção de uma sociedade mais digna e justa para todos os sujeitos.

3 Desigualdades sociais: o que pensam os professores no espaço/tempo escolar

No decorrer dessa análise, vamos apresentar o que os/as professores/as pensam sobre as desigualdades sociais no contexto atual, lembramos que são professores de uma escola pública com alto IDEB. Neste sentido, ressaltamos que os professores em suas falas, explicitam uma compreensão das desigualdades sociais que não se restringe a uma visão centrada no indivíduo. A compreensão dos professores entrevistados se aproxima de uma abordagem crítica, pois concebem as desigualdades de forma contextualizada, ao mesmo

tempo em que apresentam uma postura de acolhimento dos alunos, mostrando-se comprometidos com o processo educacional.

Na fala do professor Lucas podemos observar que a instituição escolar, dentre as várias funções que desempenha, representa um espaço que contribui para minimizar a fome, mesmo que momentaneamente. "A própria desigualdade, ela vem muitas vezes na alimentação, muitos não têm o que comer ou da maneira que a escola oferece, então, vêm pra cá justamente por conta da alimentação. Então, a desigualdade já começa [...] por aí." (Professor Lucas).

O depoimento do professor Antônio e professor José sobre a desigualdade social se alinham ao explanarem que a desigualdade social ocorre em função da má distribuição de renda, fato evidenciado pela instituição de políticas públicas que procuram corrigir a desigualdade no país. "Eu penso que é muito ainda pela distribuição de riqueza do nosso país que não é feita ainda de forma correta [...] a bolsa família é um demonstrativo que ainda essa distribuição de riqueza no nosso país é mal feita. E eu creio que tudo tá aí." (Professor Antônio); "[a desigualdade social] está ligada a baixa renda da sociedade periférica [...]. Quem está nessas periferias não tem o mesmo poder de compra de quem está nessas centralidades." (Professor José).

Aproximando-se do exposto, Wanderley (2002, p.26) conclui que, "[...] romper a relação entre a subordinação, a discriminação e a subalternidade, brutais em nosso país, é um dos muitos desafios colocados. O relato do professor Pedro confirma mais uma vez a desigualdade social como resultado do "valor financeiro de cada família, é o principal." Sob essa ótica, o relato da professora Laura confirma:

> A gente não pode dizer que não existe a desigualdade social. Nós estamos aqui numa comunidade bastante carente, [...] mas a gente tenta da melhor maneira possível tentar suprir isso, tentar orientar eles, tentar ensinar os alunos, enfim, pra que a gente possa melhorar cada vez mais a nossa qualidade de trabalho, melhorar cada vez mais esse aluno, [...]. (Professora Laura).

A explanação da professora Laura além de reconhecer a existência da desigualdade no espaço educativo, denota a preocupação em oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos. Já o depoimento da professora Adriana enfatiza que, "[...] muitas vezes esse aluno, ele vem pra escola, até mesmo o conceito da sua família que muitas vezes é desestruturada, o conceito é de que vamos ficar numa escola de tempo integral porque lá tem as refeições necessárias e básicas" Pode-se observar, na fala da professora, a ideia de escola sob o ponto de vista do acesso e permanência aos alunos para atender à demanda das famílias, proveniente da desigualdade social. Essa forma de estruturar a escola reflete as políticas do governo na perspectiva de ocultar as desigualdades, conforme explicita Arroyo (2010). Partindo desse raciocínio, afirma o autor:

> Dessa visão dos coletivos desiguais como carentes se alimentam as autoimagens do Estado, das políticas e das instituições socioeducativas com a função de suprir carências [...]. Se reduzirmos as desigualdades, as carências, caberá ao Estado, a suas políticas e instituições apenas o dever de suprir carências. Um papel menos exigente do que construir uma sociedade igualitária e justa. (Arroyo, 2010, p. 1389).

Por meio das entrevistas realizadas neste estudo, verificamos que os professores compreendem que a desigualdade social está presente no contexto da sociedade e educação e, em consequência, interfere na qualidade social da educação. À luz do exposto nos depoimentos, podemos perceber que os/as professores/as fazem um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade da aprendizagem dos/das alunos/as, pois mencionam a preocupação com a qualidade do ensino destes. Nesse contexto, Zeichner (2008) alerta para a pertinência da formação de professores orientar os futuros docentes na perspectiva de evitar a reprodução irrefletida do *status quo.* Afinal, promover uma formação de professores comprometida com a justiça social consolida uma docência que considera as questões sociais na perspectiva da construção de uma educação democrática.

4 Conclusão

Diante das constatações no decorrer desse artigo entendemos que, a educação ao invés de contribuir para a diminuição da desigualdade, geralmente contribui para reproduzi-la ou aumentá-la, pois de acordo com os teóricos que pautaram nossa discussão, a educação de qualidade geralmente constitui privilégio para uma população com alto poder aquisitivo, fato que consubstancia numa educação antidemocrática para a maioria da população, o que dificulta a transformação da sociedade e a consequente diminuição da desigualdade social.

Em síntese, os resultados dessa pesquisa contribuem para que possamos compreender e refletir sobre as concepções dos/das professores/as a respeito das desigualdades sociais, pois explicitaram nos relatos a compreensão que, mesmo a escola apresentando alto IDEB, a desigualdade social interfere no processo educativo. Nesse contexto, segundo os/as professores/as, as desigualdades sociais se dão em razão do sistema econômico capitalista, particularmente a desigualdade na distribuição de renda, situações localizadas como a carência material, falta de estrutura familiar, baixo poder aquisitivo, e políticas educacionais que implicam pouca contribuição para a qualidade do ensino.

Os dados revelados no decorrer deste artigo confirmam a necessidade de as políticas do governo direcionadas para a educação empreenderem um projeto educativo que assegure a qualidade de aprendizagem para todos os/as alunos/as, independentemente das suas condições socioeconômicas, políticas e culturais, pois a educação

configura uma das possibilidades para transformar a sociedade na perspectiva de consolidar ideais e ações capazes de superar as desigualdades sociais. Desse modo, a educação cumpre seu compromisso social para com a sociedade.

Referências

Afonso, A. J. (2008). Escola pública, comunidade e avaliação – resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In Esteban, M. T. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos (pp. 67-80). Rio de Janeiro.

Arroyo, M. (2010, outubro e dezembro). Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados: Revista Educação e Sociedade, 21 (113). (Versão na internet: no site www.scielo.br).

Freitas, D. N. T. (2013). Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. In Bauer, A.; Gatti, B. A.; Tavares, M. R. (Orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e Pressupostos. (pp.70-96). Florianópolis: Insular.

Gentili, P. (2008). Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Vozes.

Gentili, P. (2009, setembro e dezembro). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Revista Educação e Sociedade, 30(109). (Versão na internet: no site www.scielo.br).

Gentili. P. (2012). A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In Gentili, P. e ALENCAR, C. (Orgs.). Educar na esperança em tempos de desencanto (pp. 26-43). Petrópolis: Vozes.

Guimarães-Iosif, R. (2009). Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Líber Livro.

Wanderley, M. B. (2002). Refletindo sobre a noção de exclusão. In SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social (pp. 16-26). Petrópolis: Vozes.

Zeichner, K. (2008). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes In Diniz-Pereira, J. E. e ZEICHNER, K. (Orgs.). Justiça social desafio para a formação de professores (pp. 11-34). Belo Horizonte: Autêntica.

FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO: ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO DAS MATRIZES CURRICULARES DE 1968-1986

LIMA-TAVARES, D[1]; SELLES, S. E[2].

[1] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

[2] Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: lima.tavares@gmail.com; escovedoselles@gmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo examinar, em uma perspectiva sócio-histórica, a formação docente no curso de Ciências Biológicas da UFRRJ em suas três vertentes: Licenciatura em História Natural em 1968; Licenciatura em Ciências em 1975 e Graduação em Ciências Biológicas em 1986. Apoiamo-nos nas discussões teórico-metodológicas da história nova e nos estudos do campo da história do currículo, os quais contribuem para examinar os conflitos e as relações de poder que se dão no interior das instituições educativas. Portanto, tornou-se central compreender os projetos de formação docente que se encontravam em disputa nesses cursos. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos fontes escritas (atas dos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão, pelas atas do Conselho Universitário, atas dos Colegiados de Curso, por artigos publicados em atas de congresso, reuniões científicas, livros e teses) e fontes orais (entrevistas realizadas com seis protagonistas). Apoiadas em Revel (1998), salientamos que não foi somente ampliar ou diminuir o foco que nos permitiu as interpretações que nos propusemos a fazer, mas sim tentar compreender os eventos e a atuação dos atores sociais, sem destacá-los de seu contexto, no fluxo do discurso. Adotamos a terminologia "mesoabordagem" (MAGALHÃES, 2004) que se constituiria em uma escala que emerge não da ação de complementar à micro e/ou macroanálise, mas sim de uma perspectiva de análise do objeto que o coloca em diálogo nas suas diversas dimensões. Após as primeiras aproximações com o campo empírico, o desenvolvimento da pesquisa aprofundou algumas questões endereçadas tanto às fontes escritas quanto às fontes orais, partindo de duas indagações preliminares: (i) Quais embates sócio-históricos atravessaram as mudanças das matrizes curriculares no período? (ii) Que conflitos internos e externos marcaram estes processos? Procuramos desnaturalizar algumas visões sobre a Licenciatura em História Natural e a Licenciatura em Ciências na UFRRJ.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências Biológicas na UFRRJ; mesoabordagem; história da formação docente.

1 Introdução

Ao estudar a formação docente em Ciências Biológicas[1], entre os anos de 1968 e 1986, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), procuramos compreender as disputas internas e externas que atuaram como força seletiva para sua instituição. Examinamos em um perspectiva sócio-histórica suas três vertentes: Licenciatura em História Natural em 1968; Licenciatura em Ciências em 1975 – com quatro habilitações: Biologia, Matemática, Química e Física – e Graduação em Ciências Biológicas em 1986[2]. A base teórica e metodológica deste estudo apoiou-se, por um lado, nas contribuições da História Nova[3] e, por outro, nos estudos do campo da história do currículo, dialogando com fontes empíricas constituídas por documentos relativos ao curso (atas dos Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão, atas do Conselho Universitário, atas dos Colegiados de Curso, artigos publicados em atas de

[1] Este artigo desdobra-se a partir da tese: LIMA-TAVARES, D. Estudo sócio-histórico da formação docente em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1986). Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ: 2011. f185.

[2] A graduação em Ciências Biológicas abrigou em seu interior dois cursos de formação: a Licenciatura em Ciências Biológicas e o Bacharelado – Biologia Animal e/ou Ecologia.

[3] Burke (1997) e Le Goff (2005).

congresso, reuniões científicas, livros e teses) e recorremos às memórias de 6 professores[4] - que atuaram no período investigado e que reconhecemos como protagonistas dessas mudanças nas matrizes curriculares.

A pesquisa sócio-histórica a qual este estudo se debruça pretende trazer à tona questionamentos ditos naturalizados e, na medida do possível, desnaturalizá-los com elementos reinterpretados dessa própria história. Portanto, estudos do campo da história do currículo como os de Moreira e Silva (2002) ajudam a refletir sobre as relações assimétricas de poder, as visões sociais particulares e interessadas que podem atuar como instrumento de controle social presentes na constituição de um currículo. Ainda neste sentido, argumenta Apple (2002, p.59) que o currículo é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas (...)", fruto de uma "política de conhecimento oficial" que vem atuando a favor de grupos hegemônicos, marginalizando outros. Segundo este autor, os projetos curriculares partem de discursos majoritários na sociedade e também de práticas curriculares de outros países que cooperam econômica e culturalmente, e no caso desta pesquisa, com nosso país. A partir dessa visão, o estudo das políticas educacionais propostas para a UFRRJ, especificamente as referentes ao curso de Ciências Biológicas, revelou-se importante para desconstruir uma postura de ingenuidade sobre as mesmas, identificando as relações de poder entre os grupos participantes desta instituição.

Entender os diferentes projetos em disputa na constituição do curso de Ciências Biológicas da UFRRJ, mostrou-se possível no trânsito das diferentes escalas de análises. Salientamos que não foi somente ampliar ou diminuir o foco que nos permitiu as interpretações que nos propusemos a fazer, mas sim tentar compreendê-las sem destacá-las de seu contexto, no fluxo do discurso (REVEL, 1998). Com relação às escalas macro e micro, argumentamos a favor de não haver uma dissociação ou uma polarização entre elas, portanto entendemos que a "ideia chave ligada à ideia de variação de escalas é que não são os mesmos encadeamentos que são visíveis quando mudamos de escala, mas [as] conexões que passaram despercebidas" (RICOUER, 2007, p.221). Neste sentido, apoiadas em Magalhães (2004), adotamos a terminologia "mesoabordagem" que se constituiria em uma escala que emerge não da ação de complementar a micro e/ou macroanálise, mas sim de uma nova perspectiva de análise do objeto que transita sobre uma realidade educativa.

2 Fragmentos da formação docente em Ciências Biológicas da UFRRJ

A segunda metade do século XX no Brasil foi marcada por uma política desenvolvimentista pautada na crença do desenvolvimento industrial e tecnológico como política capaz de promover a emancipação econômica do país. Segundo Xavier (s/d), "tratava-se, então, de superar o subdesenvolvimento crônico optando por uma política desenvolvimentista", promovendo, assim, a ideia da elevação do padrão de vida da população e da emancipação econômica. No projeto desenvolvimentista nacional, o ensino de ciências ganhou mais destaque em contraposição às humanidades, sendo lócus privilegiado para as mudanças curriculares alinhadas com este ideário. Sendo assim, conforme afirma Botelho (2004), a ciência foi elevada tanto como fator "de progresso da sociedade" quanto "de fortalecimento político do Estado no plano interno e na arena internacional" (p.8).

Além do ideário desenvolvimentista e cientificista, o início da década de 1960 foi marcado pela emergência de um novo poder instituído no país, o governo militar. As reformas de ensino foram prioridades no governo militar, com destaque à Reforma Universitária de 1968 e a Lei nº. 5692 de 1971[5]. A UFRRJ foi atingida por essa reforma e pelas mudanças que estavam ocorrendo no plano educacional, político e econômico da nação. Segundo a página eletrônica da instituição, "a UFRRJ, uma autarquia desde 1968, passou a atuar com uma estrutura mais flexível e dinâmica para acompanhar a Reforma Universitária que se implantava no país"[6].

Com a mudança efetiva de subordinação governamental do Ministério da Agricultura para o MEC, a universidade assume a denominação UFRRJ. Apesar de estar destacado que a universidade iria gozar de autonomia, a sombra do governo militar estava presente nas ações implementadas na instituição. Um fato que ajudou nesta presença nem sempre física dos militares na universidade foi ter um reitor afinado com os ideais do governo. Alguns documentos[7] são relatados no trabalho de Otranto (2003) que ratificam este fato, os quais traziam as atividades consideradas subversivas dentro da comunidade acadêmica. Além disto, esta mudança de jurisdição nos faz refletir sobre a nova estrutura que essa universidade deveria assumir para ser reconhecida como universidade e para que

[4] Estão identificados como A, B, C, D, E e F.
[5] A primeira visava à reformulação do ensino superior, enquanto a segunda visava à reformulação dos ensinos de 1º e 2º grau.
[6] http://www.ufrrj.br/portal/modulo/home/index.php
[7] Classificados como confidenciais.

ganhasse o *status* que tanto almejava – uma universidade com renome nacional. A ampliação de sua estrutura foi de vital importância para o surgimento do curso de História Natural, conforme o depoimento a seguir,

> Isso foi imposição da lei (...). E aí num dado momento, [foi falado que] para ser Universidade existiam duas possibilidades: ou vocês são agregados à Federal do Rio de Janeiro ou vocês se constituem realmente numa Universidade. E, para ser uma universidade, tem que ter curso disso, curso daquilo (...) (professor A).

No intuito de criar uma universidade, cursos como o de História Natural[8], Química e Geologia foram constituídos a partir de 1968. Segundo o relato do professor B, quando o então reitor Hélio Barreto criou o curso de Licenciatura em História Natural, ele fez visitas a universidades norte-americanas com formação agrícola, à USP e à UFRJ com o objetivo de verificar a estrutura e as matrizes curriculares destas universidades.

Os professores A e B relatam também a importância do primeiro coordenador do curso, o professor Eugênio Izeckson na formulação do mesmo. O curso de História Natural foi estruturado, em grande parte, pelo modelo formativo da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. O primeiro desenho curricular da UFRRJ foi montado com base em outras universidades. Todavia, a tradição agrícola permaneceu como um forte traço nos currículos dos cursos desta universidade e também como resistência dos projetos em disputas dos grupos tradicionais – representados pelos veterinários e agrônomos: "a criação da universidade, eminentemente voltada para um perfil agrário, próprio do contexto nacional na época de sua fundação, se modifica e entra em consonância com as necessidades que a sociedade brasileira passa a exigir do ensino superior" (CINTRA; LIMA-TAVARES; FONSECA, 2007, p.2).

A despeito de o reitor Hélio Barreto ter nomeado o professor Eugênio como primeiro coordenador do curso, não havia professores em seus quadros que lecionassem disciplinas específicas. Segundo relato dos entrevistados, o curso de Licenciatura em História Natural teve suas disciplinas ministradas, em grande parte, por professores agrônomos e veterinários, o que perpetuou projetos em disputas dos referidos grupos na matriz curricular. Segundo o professor E, três grandes grupos, como Geociências, Botânica e a Zoologia, estavam voltados para o "perfil da Rural (UFRRJ)" – o perfil agrário. A dificuldade de contratação de professores formados em História Natural ou Ciências Biológicas para o curso parece ter sido contornada com a inclusão de formandos desta universidade em seus quadros (endogenia).

A análise da matriz curricular de 1968 evidencia uma carga excessiva de disciplinas originadas do campo da Geociências no curso de Licenciatura em História Natural. Entretanto, reconhece-se a disputa entre uma visão holística da História Natural, assumida pelo professor Eugênio, e a tradição agrária presente nesta universidade. Os depoimentos expressam a importância do referido professor no curso. Segundo o entrevistado A, seu caráter eclético, holístico e naturalista marcou a formação de muitos professores na UFRRJ:

> [...] no fundo no fundo, muito mais do que engenheiro agrônomo, tanto eu quanto Eugênio, nós gostávamos de Zoologia[...] tanto eu quanto Eugênio, nós éramos mais zoólogos do que agrônomos. Por isso que... talvez se nós vivêssemos mais a profissão; a gente tinha dado um outro panorama pro curso (entrevistado A).

Apesar do curso de Licenciatura em História Natural iniciar seu funcionamento no final da década de 1960, só foi credenciado junto ao MEC no ano de 1974. Segundo o professor A, a mudança do curso da vertente de Licenciatura em História Natural para a vertente da Licenciatura em Ciências ocorreu por fatores externos à UFRRJ, visto que a Deliberação de Nº. 5 de março de 1972 já apontava para a cooperação dos institutos com a Reforma Universitária do MEC. Outras deliberações vieram para reafirmar o compromisso da atual gestão administrativa[9] com os interesses do governo militar, dentre as quais o projeto das licenciaturas curtas. Apesar das pressões exercidas sobre a durabilidade do curso e disciplinas referentes à formação docente em Ciências e Biologia neste período, a UFRRJ não apresentou licenciatura de curta duração para a área de Ciências.

Parece plausível considerar que a mudança do curso ficou mais no nome do que no currículo: Licenciatura em Ciências para Graduação em Ciências Biológicas por meio da modalidade Licenciatura em Ciências Biológicas. O Bacharelado em Biologia Animal e/ou Ecologia ocorreu anos mais tarde, em 1986, e foi permeado pela retomada dos debates acerca do currículo e outras questões referentes à universidade. Este período foi marcado pelo

[8] O curso foi criado oficialmente pela resolução de Nº. 5 de 13 de agosto de 1968.
[9] Gestão do reitor Fausto Aita Gai.

enfraquecimento do regime militar e pela reorganização dos diretórios acadêmicos. Segundo o professor D, coordenador do curso de Licenciatura em Ciências no período, uma comissão foi montada para reestruturar o curso à luz dos debates daquela época. O professor E menciona a participação de professores que compuseram a comissão para reestruturação do curso em várias reuniões científicas realizadas pela SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). As discussões giravam em torno da questão curricular. É importante ressaltar que a SBPC se posicionou veementemente contra o projeto de licenciaturas curtas e as investidas do MEC nas mudanças curriculares da década de 1970. De acordo com o professor E, o processo de mudança curricular configurou-se pouco a pouco com a abertura para as discussões nas universidades brasileiras. Segundo o professor F, a matriz curricular da Graduação em Ciências Biológicas foi sendo montada a partir das matrizes de universidades de renome (UNICAMP, USP, UFRJ) e também do desejo que se tinha em ampliar alguns debates na formação, como os debates em torno da Ecologia, por exemplo.

3 Considerações finais

Procurando compreender algumas visões sobre a formação docente em Ciências Biológicas na UFRRJ, pontuamos avanços e disputas em cada projeto expresso nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura entre os anos de 1968 e 1986, entendendo que o *status* da Licenciatura em História Natural emerge no fluxo do discurso da visão social acerca do naturalista, do pesquisador eclético que conhece tudo (concepção presente em algumas entrevistas) e que a Licenciatura em Ciências, apesar da visão negativa relacionada a seu surgimento no contexto dos cursos de curta duração, investiu (mesmo com suas limitações) na formação de professores na época.

Dialogando com estudos de Goodson (1995) e Ferreira (2005) procuramos compreender os processos externos – como o crescente interesse nas Ciências Naturais; o mercado de trabalho crescente; a legislação educacional que ampliou a carga horária da disciplina no ensino básico; as redes filantrópicas[10] que apoiaram a construção e a implementação de instituições científicas no país, (MARINHO, 2001) –, e processos internos – a crescente "vontade de ampliar a zoologia" na universidade pelos agrônomos; o novo curso criado para ajudar o projeto mais amplo de atendimento às exigências do MEC; o interesse pessoal do reitor da época; a endogenia – que fomentaram os debates na criação desta licenciatura.

Compreendemos que a vertente Licenciatura em Ciências trouxe mudanças/inovações em relação à Licenciatura em História Natural, todavia argumentamos que não foram mudanças relativas à sua tradição agrária e naturalista. Na análise dos relatos apresentados e da matriz curricular, apesar da diminuição da carga nas áreas das geociências, o "novo" currículo guardou semelhanças com o anterior. Argumentamos que essas semelhanças são expressões do movimento de resistência sustentado pelos docentes frente às mudanças impostas pelo governo para uma educação filiada aos ideais da licenciatura curta. Todavia, este movimento de resistência foi um processo conflituoso, pois ao mesmo tempo em que conservou determinadas características da matriz curricular anterior, também abriu espaço a novas discussões (materializadas na formação de professores) e se compatibilizou a imposições de um governo central.

As mudanças ocorridas na década de 1980, em torno da formação do bacharelado em detrimento da formação de professores são evidenciadas. O *status* científico atribuído ao curso de bacharelado parece ter sido um elemento inovador deste momento histórico de mudança curricular, o qual podemos localizar nas discussões mais amplas realizadas pelas sociedades científicas. A despeito dessa nova formação, sustentamos que as disputas internas dos grupos foram expressivas nas defesas de seus projetos (Bacharelado em Ecologia e Bacharelado em Biologia Animal) e em seus silenciamentos (propostas como Bacharelado em Botânica que não foi formalizado).

Acreditamos que ainda temos outros fragmentos a serem analisados. A riqueza de elementos que foram constituindo o mosaico da história da formação docente do curso de Ciências Biológicas é vasta, sendo necessário retomar algumas entrevistas, realizar outras e ter acesso a mais fontes escritas do período. Procuramos apresentar uma análise mesoanálitica transitando na relação fluída entre o macro e micro, sem destacá-los do fluxo de seus discursos.

4 Referências

Apple, M. (2002). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6ª edição. São Paulo: Cortez.

[10] Tais como a Fundação Rockefeller.

Botelho, A. (2004). A Ciência e o desenvolvimento brasileiro, 1950-80. In: *Ciência e Sociedade.* Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas – CBPF, v.003/04.

Burke, P. (1997). *A escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Cintra, B; Lima-Tavares, D & Fonseca, L. (2007) Os Currículos do curso de Ciências Biológicas: histórias e trajetórias em movimento. In: *Jornada Científica da UFRuralRJ*. 2007.

Ferreira, M. S. (2005). *A História das Disciplinas Escolares no Colégio Pedro II (1960-1980)*. 209f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Goodson, I. (1995). *Currículo: teoria e história*. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Le Goff, J. (2005). *A História Nova*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Magalhães, J. (2004). *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.

Revel, J. (1998). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Xavier, L. A educação no debate intelectual dos anos 50/60. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/082_libania.pdf>

Otranto, C. (2003). *A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a construção da sua autonomia.* Seropédica, RJ. 193p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - LICENCIATURA: OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Rodrigues, R. H.[1]

[1] Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Email:hammes@cce.ufsc.br

Resumo

Neste artigo, a partir do campo teórico da Linguística Aplicada, apresento análise do currículo do *Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa Licenciatura e Bacharelado* da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), com o objetivo de observar se esse currículo contempla a formação do professor de línguas pressuposta pelos documentos oficiais nacionais que orientam o ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Observamos que até o final da quarta fase (semestre) o currículo é o mesmo para a formação do professor e do bacharel. A partir da quinta fase ele se bifurca, mas as disciplinas gerais permanecem as mesmas para as duas habilitações, com a diferença de o bacharel não cursar disciplinas do campo da formação de professores. A análise do currículo no seu todo permite observar uma formação ainda fragmentada e generalista na área da linguística e da literatura, sem uma articulação efetiva para a formação do professor para o trabalho com o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem na Educação Básica.

Palavras-chave: licenciatura em Letras; formação de professores; currículo.

1 Introdução

O cargo de professor de língua vernácula foi criado no Brasil em 1871 e sua formação se consolidou a partir da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na primeira metade do século XX. No que se refere ao ensino de língua portuguesa, ele entra no currículo marcado predominantemente como ensino de gramática conceitual e normativa. Essa realidade começa a ser questionada mais sistematicamente a partir da década de 1980, quando se observa a necessidade de se repensar o ensino e a aprendizagem voltados para os usos sociais da língua (práticas de escuta, de leitura e de produção textual), em que se articulam a dimensão do uso com a dimensão da reflexão sobre a linguagem, proposta que orienta hoje os documentos oficiais de ensino da Educação Básica. Nesse contexto, analiso o currículo do *Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa Licenciatura e*

Bacharelado[1] da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), com o objetivo de observar se esse currículo contempla a formação do professor de língua pressuposta pelos documentos oficiais nacionais que orientam o ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Entendido como currículo prescrito (SACRISTAN, 2000), à luz dos estudos do campo da Linguística Aplicada ele será analisado como um discurso e uma práxis sobre a formação do professor para o ensino de língua portuguesa na escola.

2 A constituição do Curso de Graduação em Letras da UFSC

O Curso de Graduação em Letras, na sua origem, foi criado pelo decreto número 36658/54, de 24 de dezembro de 1954, por meio do qual o presidente do Brasil autorizou o funcionamento dos cursos de Filosofia, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas da Faculdade Catarinense de Filosofia, em Florianópolis (SC); e reconhecido pelo Decreto Federal número 46266, de 26 de junho de 1959. Em 1960, com a criação da Universidade de Santa Catarina[2], resultado da junção de várias faculdades existentes em Florianópolis à época, dentre elas a Faculdade Catarinense de Filosofia (que, no interior da Universidade, foi renomeada de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), o curso de Letras passa para o âmbito dessa Universidade. Com a reforma universitária de 1969 (Decreto 64.824, de 15/07/1969), as faculdades deram lugar às unidades universitárias, com a denominação de *centros*, os quais agregaram os departamentos didáticos, criados à época. Assim, nessa nova organização, o curso de Letras permaneceu no Centro de Comunicação e Expressão (CCE), sendo gerido, predominantemente, pelos departamentos de Língua e Literatura Vernáculas (LLV) e de Língua e Literatura Estrangeiras (LLE). Durante esse percurso temporal até 1998, o curso de Letras oferecia diferentes habilitações, como a licenciatura única em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e cinco licenciaturas com habilitações duplas: Habilitação dupla em Língua Portuguesa e uma língua estrangeira: Língua Alemã e Literaturas de Língua Alemã, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, Língua Francesa e Literaturas de Língua Francesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, Língua Italiana e Literaturas de Língua Italiana[3]. Também durante esse período ele passa por diferentes reformas curriculares.

No ano de 1998, como resultado de nova reforma curricular, o Curso de Letras passa a oferecer apenas a licenciatura única, bem como introduz a modalidade de bacharelado nessa modalidade. Assim, o aluno poderia se formar em licenciatura ou bacharelado em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, sob a responsabilidade, predominantemente, do LLV; e licenciatura ou bacharelado em Língua Alemã e Literaturas de Língua Alemã, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, Língua Francesa e Literaturas de Língua Francesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, Língua Italiana e Literaturas de Língua Italiana, a cargo, predominantemente, do LLE. Apesar dessas diferentes habilitações, todas estavam subordinadas a um único Colegiado e Coordenadoria, o Curso de Graduação em Letras. As entradas no curso, por meio do exame de vestibular, eram únicas para cada uma dessas línguas e após a 4ª fase o aluno optava pela modalidade da licenciatura ou bacharelado, embora não houvesse grande diferença nas matrizes curriculares dessas duas modalidades, sendo a base dessa diferenças as disciplinas de Metodologia, Estágio, Psicologia da Educação, Didática e Organização Escolar.

[1] Uso a expressão *Curso de Graduação em Letras* como *abreviatura* do nome completo do curso, *Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa Licenciatura e Bacharelado*.
[2] A Lei nº 3.849, de 18 de Dezembro de 1960, criou a Universidade de Santa Catarina.
[3] O Curso também ofereceu a licenciatura curta na década de 1970. Em 1990 é criada uma nova habilitação, Secretariado Executivo.

No ano de 2007[4] formaliza-se nova mudança na configuração do Curso, com o seu desdobramento em dois colegiados distintos: o Curso de Graduação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura, e o Curso de Graduação em Letras Estrangeiras – Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano, também nas modalidades bacharelado e licenciatura. Permanece, no entanto, a entrada única no curso para cada uma das línguas, devendo o aluno optar pela modalidade bacharelado ou licenciatura a partir da quarta fase. Essa nova mudança, gestada desde 2003, segundo consta no *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa – Licenciatura e Bacharelado* (LLV, 2006), teve por objetivo atender as necessidades locais (como a separação do Curso de Língua Portuguesa do Curso de Graduação em Línguas Estrangeiras e as orientações da Pró-Reitoria de Graduação da UFSC), bem como fomentar a "discussão das *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* (estabelecidas nos seguintes documentos: *Resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002,* CNE/CES 18, de 13 de março de 2002; nos *Pareceres CNE/CES 492/2001* e *CNE/CES 1363/2001)".*

No que se refere especificamente ao Curso de Graduação em Letras - Língua Portuguesa, no ano de 2003 são criadas duas comissões: a primeira, que se auto-dividiu em dois grupos, uma para discutir a licenciatura e outra para discutir o bacharelado; e a outra, para elaborar o Projeto Pedagógico do Curso. No âmbito dessas discussões, que, como mencionado, já levaram em conta as discussões sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, é construído o *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa Licenciatura e Bacharelado* (UFSC/LLV, 2006), que entrou em vigor em 2007, e cuja matriz curricular é a atualmente vigente.

Considerando, assim, que o currículo atual do Curso de Graduação em Letras Português é parte constitutiva desse projeto e é objeto de análise neste texto, na próxima seção discuto, então, esse projeto e a matriz curricular do Curso.

3 O Projeto Político Pedagógico e a Matriz Curricular

Constam do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP) histórico do curso, contextualização, justificativa da proposta, objetivos do curso e apresentação do currículo, seguido das ementas das disciplinas que o compõem. Acerca dos objetivos do curso e do perfil do profissional desejado, o PPP sustenta como objetivo geral "formar profissionais (professores e bacharéis) competentes, em termos de (in)formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões relativos a conhecimentos linguísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e escrita." (UFSC/CCE/LLV, 2007, p. 8).

Ao analisarmos discursivamente a sustentação desse objetivo observamos uma *valoração social* diferenciada acerca do licenciado e do bacharel em Letras. Ao comentar que o perfil desejado é o que contempla a interface pesquisa/ensino, justifica-se essa interface por considerar que não se concebe um professor que não seja também um pesquisador, "de modo a romper com o círculo vicioso de mero repetidor de informações ou repassador de conteúdos previamente oferecidos nos manuais didáticos" (p. 8); da mesma forma que se salienta a necessidade do olhar de educador do bacharel, porque "o bacharel frequentemente encaminha-se para um curso de pós-graduação almejando uma carreira acadêmica que vai requerer sua posterior atuação como docente" (p.9). Acerca da valoração social e da sua materialização na linguagem, ou seja, da relação intrínseca entre ideologia/valoração e linguagem, Medviédev

[4] Nessa década também se cria o curso de Graduação em Letras - Libras e as modalidades a distância nos cursos de Português, Espanhol e Inglês.

(2012) salienta que um enunciado é também um ato social, porque refrata a realidade social que o engendrou e a sua orientação avaliativo-ideológica. Nos excertos citados observa-se que: a) enquanto há uma valoração negativa do professor formado em atuação, nenhuma ressalva é feita ao bacharel em atuação; b) há um destaque para um perfil de bacharel para a pesquisa em pós-graduação e sua atuação futura na docência no ensino superior. Esse "dizer" e sua "entonação expressiva" marcam um discurso diferenciado acerca do licenciado e do bacharel, que não se caracteriza por formações específicas para campos de atuação diferentes, mas para valorações sociais diferentes: para um, a docência na educação básica; para outro, a pesquisa na pós e a docência na educação superior.

No que se refere à matriz curricular[5], as horas-aula, de acordo com que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Letras, se distribuem em disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas e atividades acadêmico-científico-culturais. Estas atividades, tanto para os licenciandos quanto para os bacharelandos, podem ser: "seminários, apresentações e exposições acadêmicas, participação em eventos científicos, monitorias, projetos de ensino, relatórios de pesquisas, atividades de extensão, estágios não obrigatórios, participação no Programa Especial de Treinamento (PET), entre outras." (p. 16 ou p. 31). A formação do licenciado está prevista para nove semestres e a do bacharel, para oito. Como mencionado na seção anterior, até a quarta fase (quinta para o curso noturno), a matriz curricular é a mesma para as habilitações licenciatura e bacharelado.

Figura 1:

1ª FASE

Disciplinas	Teoria	PCC	TOTAL
HISTÓRIA DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	52	08	60
ESTUDOS GRAMATICAIS	52	08	60
PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA I	52	08	60
LITERATURA BRASILEIRA I	52	08	60
TEORIA LITERÁRIA I	52	08	60
LITERATURA PORTUGUESA I	52	08	60
TOTAL	312	48	360

2ª FASE

Disciplinas	Teoria	PCC	TOTAL
FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS	52	08	60
MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS	52	08	60
LÍNGUA LATINA I	60	-	60
LITERATURA BRASILEIRA II	52	08	60
TEORIA LITERÁRIA II	52	08	60
LITERATURA PORTUGUESA II	52	08	60
TOTAL	320	40	360

3ª FASE

Disciplinas	Teoria	PCC	TOTAL
SINTAXE DO PORTUGUÊS	52	08	60
LÍNGUA LATINA II	60	-	60
LITERATURA BRASILEIRA III	52	08	60
TEORIA LITERÁRIA III	52	08	60
LITERATURA PORTUGUESA III	52	08	60
OPTATIVA	60	-	60
TOTAL	328	32	360

4ª FASE

Disciplinas	Teoria	PCC	TOTAL
SEMÂNTICA	52	08	60
TEORIA DA ENUNCIAÇÃO E/OU LINGÜÍSTICA TEXTUAL	52	08	60
LÍNGUA LATINA III	60	-	60
ESTUDOS LITERÁRIOS I	52	08	60
TEORIA LITERÁRIA IV	52	08	60
OPTATIVA	60	-	60
TOTAL	328	32	360

Fonte: UFSC/CCE/LLV, 2006.

A partir da quinta fase, as diferenças básicas entre licenciatura e bacharelado "ficam por conta das disciplinas de caráter pedagógico (Didática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Organização Escolar, Psicologia

[5] O curso é oferecido nos turnos diurnos e noturno. Este, em função da carga horária diária menor, tem um semestre a mais nas habilidades de licenciatura e bacharelado; no entanto, a matriz curricular é a mesma.

Educacional, Metodologia do Ensino e Estágios) – para a Licenciatura; e de disciplinas optativas e Trabalho de Conclusão de Curso – para o Bacharelado." (p. 11 e 12). Outra disciplina específica para a licenciatura é Linguística Aplicada: ensino de língua materna.

Da análise das disciplinas das primeiras quatro fases e dos demais semestres, observa-se uma divisão igualitária entre os campos dos estudos linguísticos e literários. Embora não apareça textualizado no PPP, essa divisão igualitária de disciplinas e créditos entre essas duas áreas foi acordada durante a construção da matriz curricular; logo, essa configuração é resultado de acordo político de áreas e não de uma necessidade para a formação do professor e do bacharel. Além do mais, observa-se a inclusão de algumas horas/aula de Prática como Componente Curricular (PCC) na maioria das disciplinas, para atender as DCNs no que se refere à articulação entre teoria e prática. Na parte do documento que trata da licenciatura, tem-se a afirmação de que a "PCC deve concorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em Estudos Linguísticos ou em Estudos Literários" (p.15). Já na parte do documento que especifica o bacharelado, a PCC é entendida como correlação entre teoria e prática, "um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de resoluções de situações próprias do pesquisador, como na elaboração do trabalho de conclusão de curso" (p.30); ou, ainda, como "transposição didática dos conteúdos" para "(re)pensar a prática pedagógica voltada para as questões da linguagem" (p. 31). Nos planos de ensino, normalmente essa atividade é prevista para o final do semestre, o que significa que nem sempre acontece, bem como nem sempre se articula com a teoria.

Esse modelo de currículo, com o chamado núcleo comum e de formação idêntica entre bacharelado e licenciatura até a quarta fase ainda dialoga com o discurso já-dito do modelo inicial de formação docente, o modelo 3+1 (SAVIANI, 2009), em que os três anos de formação generalizada eram completados com a formação docente no último ano. Embora agora o discurso seja no modelo de formação 2+2, ainda assim, os conhecimentos e a práxis da docência estão postos no final do curso, o que revela a mesma concepção de formação de professor de português das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de 1930. O que parece ser um novo discurso, com a introdução das PCCs na matriz curricular, por exemplo, parece antes um novo modo de enunciar um mesmo discurso e uma mesma práxis para a formação docente, que é um modelo de formação docente baseada na racionalidade técnica (PEREIRA, 1999): o professor entendido como o sujeito que aplica as regras do conhecimento científico e pedagógico.

No campo dos estudos linguísticos, até a quarta fase, a exceção das disciplinas de Produção Textual e das duas disciplinas casadas (das quais o aluno escolhe uma), a saber, Teoria da Enunciação e/ou Linguística Textual, todas as demais estão centradas no estudo da língua vista na sua imanência (a língua como estrutura e como sistema). A partir da quinta fase entram outras disciplinas, no modelo de disciplinas casadas, mas ainda permanece a prevalência dessa concepção de língua no curso. Por isso, nota-se a quase ausência de estudos sobre alfabetização, práticas de leitura e escrita na sociedade, ensino e aprendizagem dessas práticas, constituição do ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola. Esses temas são abordados apenas na disciplina de Linguística Aplicada (o que não permite seu aprofundamento, dada a quantidade de conteúdos para uma única disciplina) e, posteriormente, alguns deles na disciplina de Metodologia de ensino. Não obstante, esses conhecimentos são fundamentais para a elaboração didática (HALTÉ, 2008) das práticas de leitura e escrita e dos conhecimentos gramaticais a favor da proficiência dessas práticas. Observação semelhante pode ser feita acerca das disciplinas dos estudos literários, em que no seu conjunto apenas uma trata de literatura e ensino.

Da análise geral do currículo observa-se uma formação generalista com características de formação enciclopedística no campo dos estudos linguísticos e literários, com pouca ênfase nos estudos no campo dos usos da língua e no fazer docente do professor de Língua Portuguesa na Educação Básica. E mais, quando o ensino de língua é tematizado, muitas vezes é compreendido como transposição didática de conteúdos, tal como visto na apreciação das PCCs. No entanto, esse conceito revela uma concepção aplicacionista de conteúdos da esfera da ciência para a esfera escolar,

em que não se observam as diferenças dos conteúdos da formação do professor e os da formação do aluno na Educação Básica. Assim, se os conteúdos de ensino e aprendizagem de línguas pouco são tematizados, bem como a elaboração didática (HALTÉ, 2008) do ensino e aprendizagem das práticas de linguagem, a tendência é que o futuro professor faça transposições didáticas e não elaborações didáticas quando vai para a sala de aula. Não é raro encontrar relatos de professores que ensinam sobre Saussure, Bakhtin, Chomsky, signo linguístico, polifonia, variação linguística, diferenças do português do Brasil e do português de Portugal (numa concepção de transposição didática dos conteúdos da ciência), por não se atentarem para a diferença entre os seus (dos professores) conteúdos de aprendizagem e os dos alunos; ou, ainda, que repetem o ensino da tradição escolar na disciplina de Língua Portuguesa, calcado no ensino das categorias gramaticais, da gramática normativa e da historiografia literária. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem, ou seja, dos usos da língua no âmbito da escuta, da leitura e da produção textual e no âmbito da reflexão sobre a linguagem ou pouco são trabalhados, ou muitas vezes o são de modo espontaneista, sem ações mais precisas para a aprendizagem, que requereria o agenciamento dos conteúdos científicos e das práticas de referência dos usos da linguagem (grosso modo, os conteúdos de natureza conceitual) para a elaboração de aulas de ensino e aprendizagem de leitura, produção textual etc. (conteúdos de natureza praxiológica).

4 Conclusão

A prevalência do modelo de formação 3 + 1, a formação generalista e enciclopedística e a desconsideração dos documentos oficiais que orientam a Educação Básica ancora-se no discurso da tradição de formação de professores, bem como na tradição da formação dos professores que atuam no curso de licenciatura. Por isso, o currículo é articulado levando-se em conta principalmente essa tradição e a formação acadêmica e de pesquisa desses professores e menos no necessário percurso formativo que o professor de Língua Portuguesa precisa construir.

Referências:

HALTÉ, J. F. (2008[1998]). O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, 5 (4), 117-139.

MEDVIÉDEV, P. N. (2012[1928]). *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, 20 (68), 109-125.

SACRISTAN, J. G. (2000[1991]). *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de* Educação, 14 (40), p. 143-155, 2009.

UFSC. CCE. LLV. (2006). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa*: Licenciatura e Bacharelado: UFSC.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS: PRÁTICAS ESCOLARES E O CURSO DE PEDAGOGIA

Arthane Menezes Figueirêdo
arthane@gmail.com

Graça Aparecida Cicillini
gacicillini@gmail.com

A escola é o espaço social de ensino dos conceitos científicos historicamente produzidos; os conhecimentos ensinados nas salas de aula são fundamentais para que as pessoas se constituam e participem do desenvolvimento da sociedade; no que tange aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), destacamos que o curso de Pedagogia tem sido o *lócus* privilegiado de formação para os professores desse segmento no Brasil.

Nesse estudo, compreendemos a aprendizagem como resultante da interação das pessoas com o mundo, por meio de uma reflexão pessoal e introspectiva, que propicia o desenvolvimento pessoal e, por sua vez, influencia a construção de novos conhecimentos que serão contributivos para o desenvolvimento da sociedade; segundo Vigotski (2001, p. 334), "a disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento". Para Nuñez (2009), o processo de processo de construção dos conceitos científicos associa-se à produção de uma linguagem científica que requer uma apropriação específica e mudanças de concepções.

A respeito do tipo de conceito que referenda esse texto, concordamos com a definição de Vigotski (2003) que diferencia conceitos científicos e espontâneos. Para este autor, os conceitos científicos, são conhecimentos elaborados pelas ciências ensinados nas escolas por meio de um processo formal, de forma sistemática; conceitos espontâneos são conhecimentos que fazem parte do cotidiano, construídos na convivência familiar e relacional, geralmente aprendidos por tentativa e erro ou imitação do comportamento das pessoas mais experientes.

Destacamos a afirmativa de Schroeder (2007) de que a escola é a instituição responsável em possibilitar aos alunos o acesso aos conceitos científicos, que deve ser realizado como parte de um processo de internalização individualizado e consciente, planejado e acompanhado pelos professores. Libâneo (2010) nos alerta sobre a importância dos conteúdos escolares integrarem os currículos acadêmicos, pois esses conhecimentos são fundamentais para que os futuros profissionais possam exercem o ensino de forma consciente, adequando-os às metodologias pedagógicas, para acelerar a aprendizagem dos alunos. O autor destaca ainda que o domínio de saberes envolve mais que o simples conhecimento dos conteúdos ou das técnicas que poderá utilizar no processo de ensino e aprendizagem destes. Acreditamos que uma prática pedagógica alicerçada nos princípios da interdisciplinaridade pode contribuir para que a aprendizagem escolar seja significativa para os/as alunos/as e ajude no desenvolvimento da sociedade numa perspectiva crítica, emancipatória e transformadora. Muitos estudos (Fazenda, 2013; Ferreira, 2013; Santos; Weber, 2012; Libâneo, 2009; 2010; Santos, 2008; Santomé, 1998) questionam os efeitos de um ensino cartesiano, que é centrado na racionalidade técnica; este modelo compartimentaliza os saberes e proclama um conhecimento homogêneo, inquestionável e descontextualizado. Libâneo (2009) destaca, dentre os efeitos de um ensino voltado para essa vertente, a recorrência de "aulas monótonas e predominantemente expositivas que não despertam o interesse do aluno; formas de avaliação restritas a cobrar memorização; pouca ligação entre o ensino e a prática;

professores inflexíveis no modo de pensar, distanciados das vivências dos alunos e sem capacidade de diálogo ou de sensibilidade para motivá-los." (p. 9).

Ao comentar sobre a subdivisão dos conhecimentos, Santos (2008) admite que o resultado dessa forma de ensino é uma dificuldade de os alunos estabelecerem as relações entre os conceitos, que resulta no que Freire (2011) denominou como educação bancária: os alunos recebem muitas informações que são memorizadas, entretanto não fazem sentido, são apenas informações, facilmente esquecidas e fundamenta-se numa "acumulação somatória do conhecimento". (Santomé, 1998, p. 109).

Fazenda (2013) comenta que o ensino dos conceitos em uma perspectiva interdisciplinar volta-se para um entendimento da totalidade do conhecimento, uma compreensão das relações que se fazem entre os saberes de forma articulada. Nessa concepção, "não se *ensina*, nem se *aprende*: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do *envolvimento* (...) que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes". [grifos da autora]. (Fazenda, 2013, p. 20-21).

Pelas questões evidenciadas, o uso da interdisciplinaridade no contexto escolar, bem como na formação dos/as professores/as possibilita uma mudança paradigmática do sentido que é atribuído à Educação que foi instituída com base no paradigma cartesiano. É uma mudança de concepção de mundo, de sociedade, de sujeito a ser constituído a partir da Educação. Nesse contexto, Santomé (1998) afirma que "apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica." (p. 45).

Assumir essa postura no trabalho pedagógico, no entanto, não significa desconsiderar a contribuição das disciplinas e do conhecimento científico que faz parte do universo de suas investigações (Santomé, 1998), A propósito dessa discussão, Japiassu (2006) nos alerta que a interdisciplinaridade não pode ser oriunda de uma simples junção de conhecimentos de disciplinas institucionalizadas; dessa forma, a interdisciplinaridade se tornaria em "uma espécie de super- ou metaciência (...) as práticas interdisciplinares não só podem, mas devem ser consideradas *negociações* entre pontos de vista, projetos e interesses diferentes, mas convergentes". (Japiassu, 2006, p. 43). Essa compreensão não nega os avanços científicos das diferentes áreas do conhecimento, antes propõe um diálogo permanente entre os resultados dos estudos específicos, enriquecendo a compreensão dos fenômenos.

Trilhas Metodológicas

O estudo em tela é parte integrante de uma pesquisa de Doutorado e foi realizado em duas escolas da rede pública de uma cidade do interior de Minas Gerais e uma Instituição de Ensino Superior (IES), também pública, utilizando a abordagem qualitativa. As informações empíricas analisadas emergiram de um período de observação não participante em duas turmas dos AIEF de escolas distintas, durante quatro semanas em cada sala de aula, seguidas de entrevistas; os sujeitos foram duas professoras regentes e seis professores/as especialistas. As professoras regentes eram assim denominadas pelas escolas porque permaneciam mais tempo com os/as alunos/as frente ao tempo de permanência dos especialistas; estes atuavam com disciplinas de um ou dois horários de aula por semana, como Educação Física, Artes, Filosofia, Literatura, Produção de textos, Ensino Religioso, Informática; na IES a pesquisa foi realizada no ano 2012 e, todos os envolvidos consentiram em participar. A pesquisa teve como propósito conhecer as

aproximações e distanciamentos entre o ensino de conceitos e a interdisciplinaridade nas práticas docentes dos AIEF e o curso de Pedagogia.

Como forma de preservar a identidade dos participantes das instituições visitadas, utilizamos os códigos A, B e IES "X", para as duas escolas e IES, respectivamente e nomes fictícios para os/as professores/as participantes. Os resultados foram confrontados com os extratos teóricos e documentos manuseados durante a pesquisa; entre eles, destacamos as atividades elaboradas pelos/as professores/as e os projetos pedagógicos.

A interdisciplinaridade e o ensino de conceitos

A pesquisa que realizamos evidenciou a existência da abordagem disciplinar nas duas escolas visitadas durante o estudo, embora tenhamos encontrado indícios de interdisciplinaridade no cotidiano de uma delas, por meio da realização de projetos elaborados de forma colaborativa com professoras de outras turmas. Nessa escola, que denominamos como B, a turma acompanhada possuía uma professora regente, responsável pelas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, geografia e Ciências; havia na turma também outros/as seis professores/as de disciplinas especializadas: uma de Educação Física, duas de Artes (esse componente era subdividido em duas áreas: música e artes plásticas), outra ministrava aulas de informática, uma acompanhava atividades na Brinquedoteca e um professor era responsável pelo ensino de Filosofia. Destacamos que era uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e os alunos tinham, em média, seis anos.

Na referida escola, que denominamos como B, o horário das aulas era definido apenas para as disciplinas especializadas; a professora regente seguia o projeto elaborado de forma interdisciplinar e este determinava as aulas de cada dia e o tempo destinado a cada componente; apenas em alguns momentos, as aulas extrapolavam o projeto e se voltavam para o ensino de conceitos específicos de Língua Portuguesa ou Matemática, enfatizando a leitura e escrita e o processo de contagem. Destacamos para nossas reflexões o projeto voltado para o tema "O Corpo Humano", realizado durante cerca de duas semanas pela professora Célia, regente dessa turma.

Sobre a observação das aulas da professora Célia, ressaltamos a aula alusiva ao tema "órgãos dos sentidos", seguida da aula sobre "diferenças". Na primeira, a professora iniciou a discussão convidando as crianças para sentarem-se no chão, em círculo. Em seguida, a professora colocou uma venda nos olhos de um dos alunos e o fez cheirar algo dentro de um potinho, perguntando se ele sabia o que era; após a resposta negativa da criança, Célia mostrou o conteúdo aos outros alunos e voltou ao primeiro para lhe oferecer um pedaço da fruta banana para que provasse e tentasse identificar. Desta vez, a resposta do aluno foi positiva e correta e todos aplaudiram.

A mesma dinâmica foi realizada com todos os alunos, um a um, destacando a existência de cinco frutas nos potinhos utilizados, o que implicou em algumas repetições, que não diminuíram o entusiasmo demonstrado pelos alunos em participar da dinâmica; a sequência desse momento foi um diálogo alusivo à importância dos sentidos para a vida das pessoas, seguida de uma demonstração no quadro de como escrever o nome de cada órgão, realizada pela professora, que contava as letras de cada palavra e escrevia ao lado delas a quantidade correspondente. Essa aula teve continuidade após o intervalo, com a realização de uma atividade que envolvia a leitura de uma poesia, a escrita de algumas palavras e frases e realização de alguns cálculos matemáticos.

Observamos que a professora utilizou uma dinâmica interessante e motivadora para apresentar o conceito, partindo de coisas que os alunos/as já conheciam - as frutas, para fazer a associação entre a vivência para oportunizar a construção de um novo conhecimento, mais elaborado do que o conhecimento espontâneo que eles já possuíam, inferindo no que Vigotski (2003) definiu como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e concordando com a afirmação de Gasparim (2014) que a apresentação de um conhecimento novo não pode ser imposta e precisa estabelecer "as ligações entre o que os educandos já conhecem e o novo conhecimento científico que pretende construir com eles, arriscar uma proposta de construção dos conceitos científicos" (Gasparim, 2014, p. 7).

Consideramos esse movimento como um indício de interdisciplinaridade porque ressalta a possibilidade de "mobilizar saberes das outras áreas de conhecimento (Matemática, alfabetização, conhecimentos pedagógicos gerais) para desenvolver atividades significativas, estimulando a criatividade das crianças, favorecendo sua interação com o mundo, ampliando seus conhecimentos prévios, levantando e confrontando os conhecimentos dos alunos." (Lima; Maués, 2006, p. 166).

Consideramos essa integração como importante porque pode proporcionar uma melhor compreensão dos diferentes conceitos envolvidos, pelo fato de existirem aproximações entre eles. Concordamos com Zabala (1998, p. 140) quando afirma que "os conceitos, apesar de que seguidamente se apresentem em classe de modo separado, têm mais potencialidade de uso e de compreensão, quanto mais relacionados estejam entre si". Assim, percebemos nas atividades realizadas pela professora Célia uma perspectiva de integração entre conceitos de disciplinas diversas.

A aula teve sequência com um estudo voltado para o tema "diferenças" que iniciou com a leitura dramatizada e comentada de um livro paradidático infantil intitulado "Romeu e Julieta", que era uma adaptação do conhecido livro clássico de mesmo título, do autor Sheakspeare, em uma sala diferente da habitual; a "contação" envolveu três professoras, com auxílio de data show para projeção de imagens do livro. Após a leitura, as professoras se revezaram em um diálogo crítico sobre a história, envolvendo situações que acontecem nas escolas e no cotidiano, ressaltando a importância de garantir o respeito à diversidade. As professoras estimularam as crianças a realizar observações orais entre seus corpos e de outros colegas, a partir da visualização em um espelho grande, em pares; na sequência, a professora apresentou dois instrumentos de medida: trena e balança; com estes, elaborou uma tabela com os pesos e as medidas das crianças da sala, a partir do quadro elaborado, dialogando com as crianças sobre as diferenças percebidas, estimulando a aceitação pessoal de seus corpos. Como atividade, a professora trouxe exercícios voltados para leitura, escrita, contagem, desenhos, pintura, colagem e exposição das produções elaboradas.

Percebemos que a abordagem de estudos interdisciplinares coincide com os princípios presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola B, que aponta a necessidade de formação ampla, crítica e voltada para a democracia (PPP da escola B, 2009), que se expressam na prática da professora regente. Infelizmente, as aulas especializadas ocorrem de forma fragmentada em relação aos projetos desenvolvidos pela professora Célia; nestas, cada professor/a executa um planejamento próprio e segue propósitos específicos da disciplina que ministram; em alguns casos, como por exemplo, na aula de Filosofia, a distância entre uma aula e outra torna-se um obstáculo para a compreensão do tema pelos/as alunos/as e evidencia que a aula na perspectiva disciplinar dificulta a aprendizagem dos conceitos.

Destacamos que, entre os professores entrevistados na IES, a maioria é favorável ao ensino de conceitos na perspectiva interdisciplinar nos AIEF; porém, concordam que o curso de Pedagogia, que forma os profissionais para esse segmento de ensino, possui poucos momentos de vivência interdisciplinar e envolve poucos estudos sobre os

conceitos científicos ensinados nas escolas, indicando a necessidade de reflexões sobre o currículo praticado com perspectivas de mudanças significativas dessa formação, entre as quais apontam a inserção de disciplinas e ampliação de carga horária nos estudos das disciplinas relacionadas aos fundamentos teóricos e metodológicos das áreas científicas presentes nos AIEF.

Considerações Finais

Sobre as práticas escolares que observamos e a perspectiva interdisciplinar, o estudo revelou que essa abordagem permite uma interlocução entre conhecimentos de várias áreas científicas, superando a fragmentação cartesiana predominante no ensino de disciplinas isoladamente. Na abordagem interdisciplinar que encontramos na pesquisa, os conhecimentos são discutidos com os alunos em vários momentos, a sequência de conteúdos nas aulas possibilita a aproximação dos conceitos novos com os conhecimentos já apropriados; não há uma preocupação com "quebra" do pensamento entre uma aula e outra, já que a sequência das aulas é o dia a dia e não o horário das aulas; ademais, os professores discutem os temas com maior profundidade e participação dos alunos.

Em relação à aproximação dessas vertentes com a perspectiva anunciada pelos projetos pedagógicos e pelos/as profissionais que atuam na formação docente, percebemos que a interdisciplinaridade citada como propósito nas duas escolas e na IES só foi exercida parcialmente nas ações de uma escola; na outra, vimos apenas uma sutil tentativa de abordagem interdisciplinar, mas a partir da administração e não como resultado de um esforço coletivo; quanto à IES, evidenciamos a interdisciplinaridade como uma perspectiva desejada que ainda não se configura como prática efetiva. Dessa forma, não se configura em uma ação interdisciplinar, mas consideramos uma tentativa inicial de ruptura com o modelo tradicional de fragmentação dos conhecimentos. No entanto, não percebemos o envolvimento de todas as disciplinas no projeto interdisciplinar, indicando que essa perspectiva é ainda um movimento inicial de ruptura com o modelo cartesiano, não uma prática já consolidada pelo conjunto de professores; dessa forma, há ainda muitas lacunas na prática anunciada como interdisciplinar, que demandará esforços reflexivos do tema para ser, de fato, a realidade praticada, tanto nas escolas quanto nas instituições formadoras.

REFERÊNCIAS

Fazenda, I.C.A. (2013). Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. *In***:** FAZENDA, Ivani. (Coord.) *Práticas interdisciplinaridades na escola.* 13. ed. (rev. ampl.). São Paulo: Cortez.

Ferreira, M.E.M.P. (2013). Ciência e Interdisciplinaridade. **In:** FAZENDA, Ivani. (Coord.) *Práticas interdisciplinaridades na escola.* 13ª ed. (rev. ampl.). São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra

Gasparim, J.L.(2014). A construção dos conceitos científicos em sala de aula. Disponível em: http://www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/palestraConferencistas/A_CONSTRUCAO_DOS_CONCEITOS_CIENTIFCOS_EM_SALA_DE_AULA.pdf. Acesso em 25. Fev.

Japiassu, H. (2006). *O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia.* Rio de Janeiro: Imago.

Libâneo, J.C. (2009). Prefácio. **In:** SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. *Complexidade e transdisciplinaridade:* em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina

Libâneo, J.C. (2010). O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Rev. Bras. Est. Pedag.***,** Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez.

Lima, M.E.C.C; Maués, E. (2006). Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de Ciências das crianças. *Ensaio,* vol. 8, nº 2, dez.

Nuñez, I.B. (2009). *Vigotski, Leontiev e Galperin:* formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade:* o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas.

Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação.* v. 13. n. 37. Jan./abr.

Santos, E.; Weber, A. (2012). Articulação de saberes no currículo escolar. *In:* SANTOS, Edméa. (Org.) *Currículo:* teorias e práticas. Rio de Janeiro: LTC.

Schroeder, E. (2007). Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vigotski. *Atos de Pesquisa em Educação* – PPGE/ME FURB ISSN 1908 – 0354 v. 2, nº 2,

p. 293-318, mai/ago, 2007. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewPDFInterstitial/569/517>. Acesso em: 12 dez.

Vigotski, L.S. (2001). *A Construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (2003). *A Formação social da mente.* 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Zabala, A. (1998). A Prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.

AUTORIDADE DO PROFESSOR E PODER DO ALUNO: UM ESTUDO DE CASO

Raimundo Paulino da Silva [1]

[1] Universidade Estadual Vale do Acaraú-Natal-RN - raimundo.ps@outlook.com

1. Introdução

O presente texto tem por base a investigação intitulada "Autoridade do professor e Poder do aluno: um estudo de caso". Seu objetivo consiste em compreender os sentidos atribuídos às relações de poder, em sala de aula, por professores e alunos e o respectivo peso no «jogo» das interações, no quadro de um referencial simultaneamente psicossociológico, microssociológico e pedagógico. A abordagem, do ponto de vista metodológico, inscreve-se no paradigma fenomenológico-interpretativo (entrevistas semi-directivas a professores e alunos e análise de documentos) e se firma numa estratégia de estudo de caso múltiplo (duas escolas públicas do município de Natal/RN-Brasil). Nessa óptica metodológica, apoiar-nos-emos nas orientações de Amado (2013), Bogdan e Biklen (2010), entre outros.

Nessa comunicação, apesar da nossa preocupação pela compreensão interdisciplinar e holística da problemática, daremos especial ênfase (tal como no trabalho final) ao modo como a problemática da "Autoridade do professor e Poder do aluno" tem sido focada, tendo por base os contributos das ciências da educação, especialmente aqueles relativos ao currículo, à didática e à formação de professores. E é nesse contexto e na perspectiva de compreender os referidos construtos que o estudo visa esclarecer a seguinte questão: Quais os sentidos atribuídos por professores e alunos à autoridade do professor e ao poder do aluno no processo pedagógico? Essa é a questão inicial que tem conduzido o nosso percurso investigativo, quer na construção do referencial teórico-metodológico, quer no trabalho empírico junto a professores e alunos no contexto de duas escolas-caso.

2. Autoridade e poder docente

Em face da multiplicidade de estudos e dos mais diversos conceitos de autoridade, entendemos ser importante desnudar, essencialmente, numa perspectiva que nos permita compreender, o que seja a autoridade e o poder do professor, nomeadamente no contexto da escola, da sala de aula e da aula.

A autoridade docente, não sendo um tema novo, tampouco recente, é, contudo, na forma como vem sendo investigado e abordado nos diversos campos do conhecimento e, em especial nas ciências da educação, um dos constructos que pretendemos elucidar nessa investigação. Por um lado, apoiar-nos-emos nos contributos que a psicossociologia nos oferece, à luz dos referenciais teóricos clássicos e contemporâneos tanto das ciências sociais como das humanas. Por outro lado, entendemos ser pertinente e relevante rever a literatura disponível no tocante às publicações, em artigos, monografias, dissertações e teses e que, tenham trazido contribuições e inovações no sentido de ajudar a compreender a temática ora referida.

Para Fleuri (1997), a "autoridade" do professor abrange não apenas, o momento da avaliação e da atribuição de notas, mas todos os momentos fundamentais do processo pedagógico em sala de aula. Nesse contexto em que a concentração de poder está sob a responsabilidade do professor na qual estão inseridas as mais diversas atribuições e condições de trabalho no âmbito da relação professor-aluno, segundo o autor, "a vida dos alunos em sala de aula, neste tipo de relação pedagógica, depende significativamente do professor, pois é a ele que cabe tomar individualmente as decisões fundamentais naquele espaço" (Fleuri, 1997, p. 85).

Neste estudo,conforme já referimos, procuramos compreender as relações de poder que são estabelecidas no contexto da relação pedagógica, mais estritamente na relação professor-aluno, tal como enfatiza Estrela (2002). Nesse sentido, é na relação pedagógica que o professor exerce sua autoridade quando ensina (Morgado, 1995) e o seu poder, uma vez que ambos são garantidos institucionalmente. Ainda para essa autora, quando se transfere para o professor sentimentos da relação original, o aluno atualiza, ao mesmo tempo, um modo específico de relação com o conhecimento. Portanto, complementa: é da qualidade desse modo de relação que a transferência depende para favorecer ou dificultar a concretização dos objetivos da relação pedagógica (Morgado, 1995).

Libâneo (1994), um dos educadores que estuda a relação professor-aluno na sala de aula, destaca alguns aspectos referentes à autoridade do professor. Para ele, "autoridade e autonomia são dois polos do processo pedagógico" (p. 251). Nesse sentido, porém, pensando as questões mais pertinentes às relações de poder na sala de aula, Libâneo (1994) explica alguns tipos de autoridade do professor, especialmente no tocante à disciplina na classe, classificando-os em autoridade profissional, autoridade técnica e autoridade moral.

A autoridade profissional se manifesta no domínio da matéria que ensina e dos métodos e procedimentos de ensino, na habilidade em lidar com as diferenças individuais, na capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e o trabalho docente. A autoridade moral é conjunto de qualidades de personalidade do professor: sua dedicação profissional, sensibilidade, senso de

justiça, traços de caráter. A autoridade técnica constitui o conjunto de capacidades, habilidades e hábitos pedagógico-didáticos (Libâneo, 1994). Essa última se manifesta na capacidade de empregar, com segurança, os princípios didáticos e os métodos adequados para que os alunos compreendam os conteúdos e adquiram a sua autonomia intelectual.

3. Poder discente

O conceito de poder do aluno tem sido, nestes últimos anos, motivo de preocupação, tanto por parte de gestores como de professores, seja no contexto escolar seja no campo acadêmico/científico. Mas é nesse contexto que a discussão tem aparecido, mesmo de forma ainda incipiente, e tem centrado sobre a problemática do poder do aluno na escola e mais precisamente na sala de aula.

Quanto ao conceito de poder do aluno, a bibliografia, embora existente, é mais escassa e, sobretudo, menos baseada numa pesquisa de campo, que tenha em conta o discurso e a análise direta dos comportamentos dos alunos. Mesmo assim, podemos traçar algumas linhas de investigação centradas nessa problemática, e que nos permitirá dar conta desse «poder do aluno» enquanto algo que lhe confere, no jogo interacional na sala de aula, capacidades (físicas, psíquicas e sociais) para fazer valer a sua vontade, com possíveis e variados modos de manifestação (indisciplina (s), violência (s), contestação, resistência, negociação, submissão, colaboração, etc.), sobre o professor, sobre os colegas e sobre a própria instituição escolar

Para Afonso (1991), a força física que certos alunos ostentam, e que é frequentemente associada à agressão ou ameaça de agressão, pode exercer uma influência considerável no comportamento dos diferentes atores, no ambiente da sala de aula. Nesse sentido, entendemos que tal constatação revela que o poder a que se refere o autor é manifestado entre pares, ou melhor, entre os alunos e aqueles que possuem o poder físico para exercer o poder sobre os demais. Como no dizer que Hargreaves (1979, citado por Afonso, 1991) que fala do poder referente como o poder que é exercido pelos alunos sobre seus colegas.

Amado (2001) salienta que os alunos também têm poderes de alguma importância, não só porque estão em número superior e podem exercer influências mútuas, sobre o professor e sobre o instituído, como também há aqueles que decorrem de um estatuto próprio consagrador de deveres e direitos . Melo (2008), por sua vez, escreve que os alunos têm um poder determinante sobre o modo como se comportam diante deles. Esse mesmo autor, inspirado nos estudos de Formosinho (1980), define as cinco bases do poder dos alunos: o poder legítimo, o poder de reputação ou de prestigio, o poder físico, o poder mobilizador de um grupo e o poder de controle das zonas de incerteza.

Para Delamont (1987), o poder dos alunos está directamente relacionado com o número de colegas que eles podem mobilizar contra o professor. Nesse sentido, entendemos que não existe um poder individual da parte do aluno; o que se percebe, a nosso ver, é que esse poder é construído pelo grupo, tal como afirma essa mesma pesquisadora. Estudos apontam que o poder dos alunos é, pois, um poder de grupo. A força de um aluno está em relação directa com o número de colegas de turma que podem ser mobilizados para o apoiar – que com ele compartilham de uma mesma definição da situação (Delamont, 1987).

4. Estudo empírico

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada nesta investigação. Estudo de caso é uma estratégia de pesquisa (Amado, 2013; Andrade, 2008) muito utilizada nas pesquisas em ciências sociais e humanas e, especificamente em educação. Trata-se de uma abordagem metodológica de investigação, e visa compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Nesse sentido, nosso estudo inscreve-se numa estratégia de estudo de caso múltiplo, uma vez que o campo empírico escolhido consiste em dois ambientes (Bogdan & Biklen, 2010), ou seja, duas escolas-caso.

4.1 Percurso metodológico

A investigaçao foi realizada em duas escolas localizadas no bairro da Lagoa Azul, Natal-RN- Brasil. São escolas púbicas estaduais e estão inseridas num contexto considerado desfavorecido sociocultural e economicamente. O trabalho empírico desta investigação contou com a colaboração de 32 professores (16 da escola A e 16 da escola B) e 40 alunos (20 da escola A e 20 da escola B). O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semidiretiva, o que permitiu aos docentes e discentes expressarem sobre os temas propostos. As entrevistas com os docentes foram realizadas entre os dias 12 de novembro a 14 de dezembro de 2012. Com os alunos, o programa de entrevistas ocorreu entre os dias 2 e 9 de julho de 2013. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra, conforme sugere Amado (2013).

4.2 Análise de dados

Para a análise dos dados, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo (Amado , 2013). Antes de iniciar a análise dos dados, necessário se fez construir um código para cada entrevistado. O critério utilizado para o processo de codificação teve como base os seguintes aspectos: Para os docentes, escolhemos as letras A e B para identificar as escolas, os números de 1 a 16 para cada escola e

as letras M para os docentes do sexo masculino e F para os do sexo feminino. Ademais, ainda foi acrescentado a esses códigos, mais um dígito. Isso porque com os professores, foi levado em conta, para efeito de análise, a distribuição em cinco grupos por tempo de docência, confome mostra a tabela 1. Já para os discentes, utilizamos as letras A e B para identificar as duas escolas, em seguida, os números que identifiquem o ano de escolaridade ao qual o aluno pertence, as letras M para masculino e F para feminino e por fim, foi acrescentado um número de sequência de 1 a 5 por ano de escolaridade de cada escola. Essa técnica consiste em quatro etapas. Na primeira, fazemos um recorte vertical de todos os documentos (entrevistas transcritas). A segunda consiste numa análise horizontal, ou seja, foi feita a comparação de todos os documentos. Numa terceira etapa, elaboramos o mapa conceitual a partir dessa análise horizontal. E por fim, a partir desse mapa, foi-nos possível construir as matrizes conceituais, das quais extraímos as categorias, subcategorias e indicadores, além das unidades de registro. Dos dados da análise dos professores, resultaram cinco matrizes, e dos dados recolhidos juntos aos alunos, resultaram oito matrizes, uma vez que para estas optamos por grupos de alunos por ano de escolaridade, segundo as tabelas 2 e 3. As matrizes estão distribuídas em três áreas temáticas: relação pedagógica, autoridade do professor e poder do aluno; de cada uma dessas áreas, destacamos aqui as principais categorias: Relação pedagógica (natureza da RP[1]; fatores interacionais de uma boa RP; fatores político-organizacionais de uma boa RP; fatores sociofamiliares de uma boa RP; ameaças de caráter interacional a uma boa RP; ameaças de caráter político-oraganizacional a uma boa RP; ameaças de caráter sociofamiliar a uma boa RP). Autoridade do professor (nauteza da AD[2]; exercício da AD; fatores de legitimação da AD; ameças à AD; estratégia de gestão da AD). Poder do aluno (natureza do PA[3]; manifestação do PA; gestão do PA).

Tabela 1: Grupos de Professores por tempo de docência

Mais de 30 anos	21 a 30 anos	11 a 20 anos	6 a 10 anos	Menos de 6 anos
A1M+30	B5F21-30	A8M11-20	A10F6-10	A13F-6
A2M+30	A4F21-30	A9M11-20	A11F6-10	A14F-6
A3M+30	A5F21-30	B7M11-20	A12F6-10	A15M-6
B1F+30	A6F21-30	B8M11-20	B11F6-10	A16M-6
B2M+30	A7M21-30	B9M11-20	B12F6-10	B14M-6
B3M+30	B6F21-30	B10M11-20	B13M6-10	B15F-6
B4F+30				B16F-6

Tabela 2: Grupos de alunos por ano de escolaridade – Escola A

6º ano E.F.	9º ano E.F.	1º ano E.M.	3º ano E.M.
A6M1	A9F1	A1M1	A3F1
A6F2	A9M2	A1F2	A3M2
A6M3	A9F3	A1M3	A3F4
A6F4	A9M4	A1F4	A3M4
A6M5	A9F5	A1M5	A3F5

E.F. Ensino Fundamental ; E.M. Ensino Médio

Tabela 3: Grupos de alunos por ano de escolaridade – Escola B

[1] Relação Pedagógica

[2] Autoridade Docente

[3] Poder do Aluno

6º ano E.F.	9º ano E.F.	1º ano E.M.	3º ano E.M.
B6M1	B9F1	B1M1	B3F1
B6F2	B9M2	B1F2	B3M2
B6M3	B9F3	B1M3	B3F3
B6F4	B9M4	B1F4	B3M4
B6M5	B9F5	B1M5	B3F5

E.F. Ensino Fundamental ; E.M. ensino Médio

5. Alguns resultados parciais

Devido à pesquisa ainda se encontrar em curso, ela não apresenta resultados definitivos, porém, nessa comunicação, apontamos alguns resultados ainda que parciais. No que respeita à temática da RP, na perspectiva dos professores, a relação pedagógica é definida como uma relação de conhecimento e aprendizagem: uma relação dialética; uma relação de poder. Já para os alunos, a relação pedagógica é vista como uma relação de ensino e aprendizagem, uma relação de respeito mútuo, uma relação de ajuda, uma relação de confiança, uma relação de obediência. É possível perceber que há diferenças significativas nos sentidos dados a RP por professores e dos alunos.

No que refere à AD, os professores entrevistados definem a autoridade do professor com diferentes sentidos. Para grande parte deles, a autoridade do professor é uma relação de amizade; uma relação de confiança; uma capacidade de exigir respeito mútuo; uma relação dialética; outros professores relacionam a autoridade do professor com as competências de ensino tal como afirmaram ser uma capacidade de exigir que o aluno aprenda e também pode ser uma capacidade de manter a sala de aula em condições de aprendizagem. Outros professores ainda afirmam que a autoridade do professor pode ser confundida com poder e com autoritarismo.

Os alunos, por sua vez, definem a autoridade do professor como uma capacidade de impor limites, de impor respeito aos alunos e também pode ser uma capacidade de o professor autorrespeitar-se. Do confronto de ambas as perspectivas, é-nos possível perceber que o "respeito" aparece relacionado com a autoridade do professor tanto na perspectiva do professor quanto na do aluno, no entanto, em linhas gerais, os sentidos atribuídos a AD divergem significativamente, por professores e alunos.

Quanto ao poder do aluno, destacamos os diversos tipos de PA que foram apurados, tanto na perspectiva dos docentes como na dos discentes entrevistados. Para os professores, o aluno tem poder em sala de aula e esse poder é reconhecido pelo professor, tais como: um poder intrínseco à relação; um poder intrínseco à autoridade do professor; Os docentes entrevistados, também, reconheceram que o aluno não tem poder e os sentidos dados, por eles, foram os seguintes: um poder decorrente da falta de comando/domínio do professor e um poder indesejado pelo professor.

Um poder previsto e decorrente da legislação também apareceu na perspectiva dos professores. Trata-se de um poder que se confunde com direito do aluno e de um poder que se diferencia entre a escola pública e a escola privada. Concernente às bases do poder do aluno, destacou-se um poder decorrente da posse de informação por parte do aluno e um poder que tem, como base, o conhecimento. Outro aspecto relevante apontado pelos professores refere-se ao direito humano de reinvidicar, e destacaram três tipos de poder. Os alunos têm um poder de reinvidicar algo, de reinvidicar uma escola competente e um poder de transformar a educação. Com relação à dinâmica interna do grupo turma, apareceu um poder coletivo, um poder de liderança e um poder de influenciar os outros colegas de sala de aula. Há, ainda, um poder decorrente da posse de bens materiais.

Quanto às características gerais do poder do aluno, destacamos as positivas, as negativas e, ainda, as ambivalentes. Das primeiras, apareceram três tipos de poder: um poder que aprende, um poder de decisão e um poder dialógico. Como características negativas, surgiu um poder ignorado pelo próprio aluno, um poder de prejudicar os outros e um poder gerador de conflitos. Por fim, as características ambivalentes, identificadas, a nosso ver, como um poder que tanto pode ser limitado como ilimitado.

Para os alunos, o PA tem mais a ver como um fator de legitimação por parte do aluno. Por um lado, parte dos alunos entrevistados reconheceu que o aluno não tem poder em sala de aula; por outro lado, especialmente os alunos de níveis de escolaridade (9º EF, 1º e 3º anos do EM) reconhecem que o aluno tem poder em sala de aula. Segundo esses alunos, o aluno tem o poder de aprender e o poder sobre os colegas; além desses poderes, os dados mostraram que o poder do aluno depende da ação do professor e, ainda, o poder do aluno se concretiza através da sua participação nas aulas. Constatamos que, entre as perspectivas de professores e alunos sobre o poder do aluno, há divergência nos sentidos atribuídos por esses sujeitos. Dentre os pontos em comum, destacamos: o pode de aprender e o poder sobre os colegas. Por fim, em face dos resultados preliminares, por um lado, o que pensa os professores sobre os construtos referidos (RP, AD e PA), e por outro, os alunos, compreendemos que, através dos dados recolhidos, analisados e interpretados, há diferenças significativas sobre tais perspectivas. Mesmo assim, não podemos desconsiderar alguns aspectos relevantes que corroboram essas diferenças, tais como: o fator idade de professores e alunos, bem

como a respectiva formação, os primeiros já adultos e os segundos ainda adolescentes. Acreditamos, portanto, que esses aspectos podem fazer a diferença entre as duas perspectivas, embora, tal como já enfatizamos, ainda não podemos fazer inferências definitivas, uma vez que a investigação ainda se encontra em curso.

Consideramos importante ressaltar que autoridade docente e poder discente, na perspectiva de professores e alunos, objeto desta comunicação, remetem-nos, enquanto docente e pesquisador, a repensar uma relação pedagógica mais efetiva, eficaz e humanizada e podem contribuir com as questões curriculares, nomeadamente na construção do currículo das escolas de modo geral e das escolas em causa, em particular. Lembremos ainda que as relações de poder, especificamente no contexto da sala de aula, devem ser aspectos relevantes para serem integradas ao currículo formal (não diríamos), mas no currículo real e ainda assim, no currículo oculto (Libâneo, 2013).

Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (1991*). O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho.
Amado, J. (2001) *Interacção pedagógica e Indisciplina na aula*. Lisboa: Edições ASA
Amado, João. (Org.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação.* Coimbra*:* Editora Imprensa Universidade de Coimbra.
Bogdan, R & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.
Delamont, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizontes.
Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula.* Porto: Porto Editora.
Formosinho, J. (1980). *As bases do poder do professor*. Revista portuguesa de Pedagogia. Ano XIV, pp. 301-328.
Fleuri, R. M. (1997*). Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola.* (9ª ed.) São Paulo: Cortez.
Libâneo, José Carlos (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática.* (6ª. ed.). São Paulo: Heccus Editora.
Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2ª Ed. São Paulo: Atlas.
Melo, L. (2008). O poder e as estratégias dos alunos. In. Alves-Pinto, C. (Org.). *Alunos na escola: imagens e interacções*. Porto: ISET.
Morgado, M. A. (1995). *Da sedução na relação pedagógica professor-aluno*. São Paulo: Summus.

A leitura e a escrita como eixo articulador do currículo no ensino fundamental

Carminati, M. B. [1]; Carvalho, D. C. [2]

[1] Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
[2] Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Email: marcicabc1996@hotmail.com; dianacc@terra.com.br

Resumo

Apresentamos neste texto, algumas reflexões em torno da formação de professores e sua necessária articulação com a construção do currículo, a partir do estudo da primeira etapa de uma experiência de formação continuada, desenvolvida ao longo de dez anos, em uma escola pública de ensino fundamental, que teve como pressuposto o compromisso de todas as áreas do conhecimento com o ensino da leitura e da escrita. A interação com as diversas linguagens não é apenas condição de comunicabilidade, mas principalmente de apropriação de conhecimento. Destacam-se neste universo da comunicação, a linguagem falada e escrita, pois apesar de vivermos em um tempo de profusão de imagens, de linguagens sintéticas, de novas formas de organização de mensagens verbais e não-verbais, o domínio da leitura e da escrita ainda se constitui em necessidade, talvez uma das mais importantes na formação cultural do ser humano. Quando falamos em leitura tomamos como referência a concepção bakhtiniana (1997), que a considera como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes. Essa concepção põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção do sentido. No processo de formação continuada, a perspectiva interdisciplinar do ensino da leitura e da escrita materializou-se a partir da definição de eixos de articulação do currículo, sendo alguns deles: o compromisso com o letramento, a sistematização de processos e estratégias de leitura, a intertextualidade, a reescrita de textos, a ordenação e a sistematização de conhecimentos e informações, a construção e sustentação de argumentação.

Palavras-chave: ensino; leitura e escrita; interdisciplinaridade; formação continuada.

1 Introdução

O presente texto objetiva esboçar algumas reflexões em torno do processo de formação continuada, desenvolvido ao longo de uma década na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito[1], e sua articulação com o currículo. Neste sentido, alguns pontos ganham destaque nestas primeiras aproximações para a compreensão desse processo: uma breve caracterização do contexto histórico no qual se inseriu a proposta de formação; o entendimento da importância da aquisição da linguagem escrita para o desenvolvimento cultural do ser humano, cuja complexidade exige o envolvimento da escola e de todas as áreas do conhecimento e, para finalizar, a apresentação de alguns aspectos referentes à organização do curso *"Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas"* e sua perspectiva interdisciplinar do ensino da leitura e da escrita.

2 Um contexto marcado pelo fracasso escolar

[1] A Escola Beatriz pertence a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

No final da década de 80, a realidade da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, assim como a realidade da escola pública brasileira de 1º grau, carregava as terríveis marcas do fracasso escolar. Em 1988, dos 351 alunos que concluíram o ano letivo na Escola Beatriz, 101 foram reprovados, 23 deles nas 1ªs séries, 18 nas 5ªs séries, 17 nas 7ªs séries e o restante, pulverizados nas demais séries. No ano seguinte, dos 339 alunos que conseguiram completar o período letivo, já que 84 deles evadiram-se e 69 pediram transferência, apenas 191 foram aprovados[2].

Patto (1996, p. 1), já nas primeiras páginas de seu detalhado estudo sobre o processo de exclusão sofrido pelas crianças das camadas populares na escola pública de 1º grau, hoje ensino fundamental, alertava:

> A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antigüidade e persistência: estatísticas publicadas na década de trinta já revelam não só altos índices de evasão e reprovação, mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro [...]. Ao longo dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo [...].

Quase uma década depois, os altos índices de reprovação e evasão da escola pública brasileira e, em particular, da Escola Beatriz, permaneciam praticamente inalterados, assim como a crença na incapacidade das crianças/adolescentes pobres que a partir da universalização e massificação do ensino em nosso país[3], passaram a frequentar cada vez mais os bancos escolares. Sobre essa crença, assim se manifesta a autora:

> Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. (PATTO, 1996, p. 50-51)

Quinteiro, em sua tese de doutorado, defendida em 2000, reafirma o preconceito que a criança pobre, aluno do ensino fundamental, sofre na escola pública ao continuar sendo responsabilizada pelo próprio fracasso; e chama a atenção para o fato de que "a crença na repetência está mais associada à indisciplina, à bagunça, ao não cumprimento das normas escolares, à falta de higiene dos alunos, às questões de caráter moral e, menos àquelas vinculadas à aquisição de conhecimentos". (QUINTEIRO, 2000, p. 86)

Na primeira década do novo milênio ganham destaque no cenário nacional e internacional as chamadas avaliações em larga escala, com a participação do Brasil, no ano 2000, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que avaliou a área de leitura. Os resultados mostraram que, dos alunos que realizaram a prova, 22,21% se encontravam no nível muito crítico e 36,76% estavam no nível crítico. No PISA/2006, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura apresentou uma ligeira queda em relação aos resultados anteriores. Outras avaliações, criadas para acompanhar a evolução do desempenho escolar dos estudantes brasileiros, como a Prova Brasil[4], cujo resultado combinado com as taxas de aprovação de cada escola, resulta no chamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), reforçam este diagnóstico.

Portanto, o fenômeno do fracasso escolar ainda constitui, em pleno século XXI, um grande desafio para as escolas públicas brasileiras, cujo enfrentamento não deve "sucumbir à ideia pragmática e muito sedutora nos meios escolares de que os problemas se resolvem por um passe de mágica ou por um comprimido e que por isso dispensam maiores mudanças na organização escolar." (CARVALHO, 2009, p. 95)

É neste contexto e, principalmente, centrando as discussões e as ações para a superação do fracasso escolar na qualificação do ensino e, ao mesmo tempo, buscando superar a crença fatalista e imobilizadora de que o problema

---

[2] Conforme dados do Movimento de Matrícula da Escola Beatriz (1988, 1989); apud CABRAL FILHO, 1998, p. 53-54.

[3] Para uma melhor compreensão a respeito desse processo de massificação do ensino, conferir Paiva *et. al.*, 1998, p. 44-99.

[4] A Prova Brasil objetiva avaliar o desempenho em língua portuguesa e matemática de todos os estudantes dos 5os e 9os anos matriculados nas escolas públicas.

está na dificuldade de aprendizagem das crianças e adolescentes, que se insere a proposta do curso de formação continuada da Escola Beatriz.

3 A apropriação da linguagem escrita e sua importância para o desenvolvimento humano

Para Vygotsky (1995), o ensino da linguagem escrita não pode ser reduzido ao aprendizado de uma complicada habilidade motora, que aparece na criança por volta dos sete anos, e depende prioritariamente da sua maturação percepto-motora. Segundo o autor:

> El desarrolo del lenguage escrito pertenece a la primen y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados em el proceso del desarrollo cultural de la humanidade. Sin embargo, para que el sistema externo de médios se convierta em uma función psíquica del próprio niño, en una forma especial de su comportamento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta em el linguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo. (VYGOTSKY, 1995, p. 129)

Seus estudos em torno do desenvolvimento das funções especificamente humanas, as quais denominou funções psíquicas superiores, possibilitaram-lhe afirmar que essa aprendizagem se inicia com os primeiros gestos do bebê, considerados como a "escrita no ar", e vai ganhando complexidade com os primeiros rabiscos, os desenhos e os jogos infantis. O brincar, nesta perspectiva, constitui-se em um importante processo psicológico que possibilita aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento infantil e a apropriação da linguagem escrita pela criança.

A linguagem escrita é um sistema particular e complexo de símbolos e signos, cujo domínio significa uma "virada crítica" em todo o desenvolvimento cultural da criança, ou seja, representa uma profunda e qualitativa alteração na forma como ela se relaciona com o mundo. A criança antes estava presa ao campo visual, à experiência prática e mais imediata da realidade, agora, por meio da apropriação de um instrumento cultural que representou uma revolução na história da sociedade humana, tem a possibilidade de operar com conceitos teóricos que lhe permitem fazer abstrações e generalizações mais complexas (VYGOTSKY, 1995). No entanto, essa aprendizagem não se faz de forma espontânea; é necessária a mediação de uma pessoa mais experiente, de professores e professoras intencionalmente colocadas nesse "lugar social" – a escola –, o que significa dizer que é preciso criar situações de ensino para que ela ocorra.

Magda Soares (2003, p. 42), estudiosa dedicada à área do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil, destaca "a mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da 'tecnologia' do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita". O que significa dizer que não basta saber ler e escrever: é preciso fazer uso dessa tecnologia nas práticas sociais de leitura e escrita.

Apesar de vivermos em um tempo de comunicação rápida, de profusão de imagens, de novas formas de organização de mensagens verbais e não-verbais, o domínio da leitura e da escrita ainda constitui necessidade, talvez uma das mais importantes na formação cultural do ser humano. É na e pela linguagem que o conhecimento produzido socialmente ao longo da história se encontra registrado.

A complexidade que envolve a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita, e, ao mesmo tempo, sua importância para o desenvolvimento cultural do ser humano, implica pensar que este processo não pode se circunscrever ao trabalho dos professores alfabetizadores ou mesmo dos professores de língua portuguesa. É preciso que a escola e os professores de todas as áreas do conhecimento assumam esta responsabilidade.

4 Formação continuada e currículo: uma articulação necessária

O curso de formação continuada *"Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas"*, organizado e implementado pela Escola Beatriz, no período de 2004 a 2013, era organizado em duas etapas (dois dias no primeiro

semestre letivo e dois dias no segundo[5]) e contava com a participação de todos os profissionais da Escola. Sua carga horária era de 50 horas por ano, com certificação aos participantes; desse total, 32 horas presenciais e 18, não presenciais destinadas à leitura/estudo e à implementação de práticas pedagógicas que buscassem incorporar as discussões realizadas na formação. Esta organização possibilitava um importante movimento de reflexão – ação – reflexão em torno do fazer pedagógico e, ao mesmo tempo, constituía um momento de avaliação do próprio processo de formação.

Todas as etapas presenciais da formação eram registradas em atas, feitas por um profissional da própria escola, a partir da transcrição das filmagens do curso. Esse material era impresso e entregue a todos os envolvidos como uma forma de sistematizar e materializar as discussões e os estudos realizados e, ao mesmo tempo, garantir que os professores contratados em caráter temporário pudessem ter acesso ao que vinha sendo feito pela escola.

No período de 2004 a 2008, os professores dos anos iniciais e finais participaram do mesmo momento de formação[6], focado na consolidação da concepção de que a formação de leitores e escritores constitui uma tarefa da escola e de todas as áreas do conhecimento, tendo como referência a concepção bakhtiniana, que considera a leitura uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (BAKHTIN, 1997).

A perspectiva interdisciplinar do ensino da leitura e da escrita implicou a discussão e a reelaboração do currículo da escola, concebido como uma construção coletiva e expressão de um projeto de sociedade e de formação humana, a partir do qual se opera a seleção dos conhecimentos e das práticas sociais consideradas relevantes em um dado contexto histórico (SILVA, 2012). Esta concepção, nos permite compreender a necessidade e a complexidade desta articulação, marcada por relações de poder e por um processo de seleção da cultura.

Assim, neste primeiro momento de formação, a possibilidade de articulação com o currículo foi materializada na definição de eixos que apresentamos a seguir:

> *interdisciplinaridade; *leitura e escrita como compromisso de todas as áreas; *compromisso com o letramento; *contextualização dos conteúdos das diversas áreas de ensino; *leitura de textos em linguagem verbal e não-verbal: domínio de formas, códigos e convenções dos diversos sistemas de representação; *leitura como conteúdo de ensino: sistematização de processos e estratégias de leitura, sistematização de níveis de proficiência em leitura (compreensão imediata, interpretação e extrapolação); *formulação de estratégias de leitura para a compreensão de textos específicos das áreas de estudo, envolvendo: dedução de significados a partir do contexto e seleção de informações relevantes; *acesso a informações relativas à área do conhecimento de cada disciplina; *ordenação e sistematização de conhecimentos e informações: transpor da oralidade para a escrita, registrar o que foi estudado ou observado, anotar termos-chave a partir de algo ouvido, lido ou assistido[7].

5 Conclusão

A partir da definição desses eixos, a Escola Beatriz, tem-se colocado como desafio permanente, a sistematização e a construção de um currículo que de fato expresse o compromisso da escola e de todas as áreas com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, o que envolve a superação de uma organização curricular marcada pela fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e hierarquizadas e a construção de um novo projeto político-

[5] Com a obrigatoriedade dos 200 dias letivos proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) o tempo destinado às reuniões pedagógicas nas escolas ficou ainda mais restrito, o que levou a Escola Beatriz a optar pela ocupação deste espaço para a implementação do curso.

[6] A partir de 2009**,** para dar conta da especificidade dos anos iniciais e dos anos finais – uma necessidade que surgiu durante o aprofundamento do próprio processo de formação – o Curso foi separado em dois momentos: um destinado aos professores dos anos iniciais e um aos professores dos anos finais.

[7] Conforme Projeto-Político Pedagógico da Escola Beatriz. Acesso: www.escolabeatrizdesouzabrito.blogspot.com

pedagógico, pois como afirma Nóvoa (1995, p. 28), "as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos".

Superar a visão pautada na crença de que aos anos iniciais ou, mais especificamente, aos professores alfabetizadores cabe a tarefa de ensinar a ler e escrever e aos anos finais, os conteúdos específicos, é defender a apropriação da leitura e da escrita na sua dimensão histórica e cultural para todas as áreas do currículo escolar.

Neste sentido, em uma perspectiva histórico-cultural, considerar a educação como um processo de humanização do ser humano (MELLO, 2007) implica repensar a escola atual em toda a sua complexidade. Implica assumir um compromisso com uma educação emancipadora, mesmo ou apesar dos limites impostos pela sociedade capitalista, e exige, para além da melhora dos índices[8], a coragem e a ousadia de buscar fazer de outro modo (CARDOSO, 2004), o que não é fácil, mas necessário.

Referências

Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

CABRAL FILHO, P. (1998). *A constituição da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito:* 1935-1992. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Cardoso, M. L. (2004). Questões sobre a educação. In C. Goulart (org.), *Dimensões e horizontes da educação no Brasil. Ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero* (107 – 125). Niterói, RJ: EdUFF.

Carvalho, D. C.; Souza, S. V. (2009). Fracasso escolar: um tema ainda atual na formação de professores? In Carvalho, D. C. Et. Al. *Relações interinstitucionais na formação de professores* (85 – 101). Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Florianópolis, SC: FAPEU.

Mello, S. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Revista Perspectiva*, (25), 83-104.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (2 ed.)

Paiva, V. et al (1998). Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. *Revista Contemporaneidade e Educação*, (3), 44-99.

Patto, M.H.S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz.

Quinteiro, J. (2000). *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Silva, M. R. (2012). *Perspectivas curriculares contemporâneas*. Curitiba, PR: IBPEX.

Soares, M. (2003). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

Vygotsky, L. S. (1995). La prehistoria de desarrollo del linguaje escrito. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C./Visor, 183-206.

[8] A Escola Beatriz obteve uma melhora significativa do seu IDEB: nos anos iniciais passou de 3,3 em 2005 para 6,1 em 2011, e nos anos finais de 3,9 em 2005 para 5,0 em 2011. Acesso: www.escolabeatrizdesouzabrito.blogspot.com
Vale ressaltar que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE) estabelece, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponderia a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.

www.escolabeatrizdesouzabrito.blogspot.com

www.portalideb.com.br ou www.ideb.inep.gov.br

NOTAS SOBRE PRÁTICAS DE CURRÍCULOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA E AS (IM)POSSIBILIDADES DIANTE DOS ESTUDOS DO COTIDIANO E FORMAÇÃO DOCENTE

Igor Helal
UNIRIO/ CAp-UFRJ
igor.helal@gmail.com

Graça Reis
CAP-UFRJ/PROPEd/UERJ/CAPES
francodasilvareis@gmail.com

Allan de Carvalho
UFF/IEAR
allancr@id.uff.br

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar, por meio de relatos, experiências curriculares que visam o fortalecimento do elo universidade-escola básica. As narrativas compartilhadas pelos sujeitos praticantes nos cotidianos de escolas públicas buscam traduzir tensões, negociações, embates e aproximações acerca daquilo que é vivido nas escolas trazendo como foco desafios, relações e contextos de *vidapesquisa* como espaço de formação, bem como de complexidade experienciadas pelos sujeitos em suas práticas. Problematiza modos e processos pelos quais os currículos são constituídos, considerando o que é *praticado* (OLIVEIRA, 2003) pelos *sujeitos ordinários* (CERTEAU, 1994) e a potência dos processos de criação de conhecimentos realizados por esses praticantes, assumindo como perspectiva político-epistemológica as redes de conhecimento, suas transgressões frente aos currículos que se constituem como oficiais nos *espaçostempos* escolares. O texto se apoia em seu percurso *metodológicoepistemológico* nos *estudos do cotidiano,* nas teorias atuais sobre currículos vividos, praticados, hibridizados e negociados (OLIVEIRA, 2002; FERRAÇO, 2003) e suas interrelações com pesquisas recentes nesses campos. Os currículos são *pensadospraticadossentidos*, ora encarnados de subjetividade, ora fragmentados em pistas para a criação de *outrosnovos* movimentos nos espaços escolares. Traz, ainda, apontando para suas co(i)mplicações na contemporaneidade. As diferentes experiências narradas visibilizam a *rebeldia do cotidiano* (OLIVEIRA, 2002) frente a currículos supostamente engessados, desconfiando de sua rigidez e apostando em sua provisoriedade, que é subvertida através das práticas e acontecimentos vividos nas escolas.

Palavras – chaves: Cotidiano escolar, Formação e Currículos.

O presente texto tem como objetivo apresentar, por meio de dois relatos[1], experiências curriculares que visam o fortalecimento do elo universidade-escola básica. As narrativas compartilhadas pelos sujeitos praticantes nos cotidianos de escolas públicas buscam traduzir tensões, negociações, embates e aproximações acerca daquilo que é vivido nas escolas trazendo como foco desafios, relações e contextos de *vidapesquisa*[2] como espaço de formação, bem como da complexidade experienciada pelos sujeitos em suas práticas.

Seguimos na direção de problematizar o currículo como prescrição e discutir algumas contribuições de práticas curriculares alternativas para pensarmos em encontros mais potentes, solidários e emancipatórios que emergem de currículos reais (SACRISTÁN, 1995), praticados nos *espaçostempos* das salas de aula reais.

Consideramos que, tão importante quanto à discussão a respeito desses currículos que de fato se produzem na prática nos ambientes escolares é a discussão a respeito das redes nas quais esses currículos são produzidos. Destacamos que entendemos currículos como uma rede de saberes e fazeres a serem explorados, envolvendo conteúdos previamente selecionados ou não, tendo por base valores sociais, culturais e cotidianos que produzem novos saberes e novos currículos.

Para nos apoiar em nossa busca recorremos a algumas definições de currículo trazidas por diferentes autores, dessa forma, pretendemos (re)afirmar nossa posição, dialogando com o que temos observado em nossas andanças pelas escolas daquilo que nos parece indicar o currículo como prescrição, modos de pensar que nos parecem distantes daquilo que de fato acontece nas escolas cotidianamente.

Primeiro e para o que nos interessa discutir aqui, entendemos o currículo "descrito" como espaço de grandes embates onde duelam os atores da escola (MARINHO, 2006, p.7). Segundo, pensamos e entendemos a metáfora apresentada como *espaçotempo* da previsibilidade de um conjunto de disciplinas que devem ser desenvolvidas em um determinado tempo, com uma determinada segurança e aproveitamento, ou seja, o currículo como uma pista de corrida, cujas marcações dos pontos de partida e chegada estão bem delineadas.

Se tomarmos currículo sob esta ótica, estaremos nos remetendo à conformidade, controle e padronização. Mas queremos trazer outro ângulo, mais próximo da primeira inferência feita por nós, pois tal padronização não nos interessa, sabemos o quanto o cotidiano escolar é rebelde e complexo.

> *não estamos falando de um 'produto' que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam* (ALVES, 2000, p.40-41).

Ao buscarmos as práticas curriculares alimentadas de emoções, sentidos e culturas, fomentamos um currículo que se produz nas redes de saberes das escolas reais. Nossa tentativa é dar maior visibilidade aos currículos praticados por estes grupos, ou seja, atribuir sentidos aos acontecimentos que são gestados nos e com os cotidianos educacionais possibilitando uma nova leitura sobre currículo.

O nosso encontro se dá a fim de pensar e articular *práticateoriaprática* entendendo os usos-táticas (CERTEAU, 1994) que os praticantes realizam nos cotidianos escolares. Entendemos as táticas de Certeau como uma (re)elaboração e uma (re)invenção dos currículos no cotidiano. As táticas utilizadas pelos praticantes, então, se traduzem em currículos "praticados" (OLIVEIRA, 2003), "reais", pois nesta clandestinidade de fazer as escolas e os currículos estabelecemos formas de encontros, caças e aprendizagens, pois este *espaçotempo* lhe confere *mobilidade [...] para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. [...]Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.* (CERTEAU, 1994, p.100-101).

Esses currículos "praticados", "reais', tecem questões e emergem significados no processo de ensino, ressignificando as propostas oficiais. Ou seja, *cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes* (OLIVEIRA, 2003, p.82), ressignificando o que, a priori, é apresentado como oficial.

---

[1] Os professores que apresentam seus relatos lecionam em escolas públicas no município do Rio de Janeiro e optamos por usar seus nomes reais como forma de apresenta-los.

[2] Seguindo alguns pressupostos do campo de estudos e pesquisa com os cotidianos, optamos pela utilização da juntabilidade de termos antes compreendidos como dicotômicos, procurando romper com a limitação imposta pelas ciências da Modernidade. (HELAL, 2013, p. 12)

Ao mergulhar no que acontece nas práticas curriculares cotidianas percebemos que os praticantes se utilizam das propostas oferecidas como oficias para criar outras formas de *ensinaraprender* que atenda às escolas reais com suas complexidades e multiplicidades. Sácristan (1995) pode nos ajudar no entendimento do que são esses currículos reais.

> *Uma análise refinada da realidade escolar e das práticas cotidianas torna claro que aquilo que os alunos aprendem no contexto escolar – e aquilo que deixam de aprender – é mais amplo que a acepção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo tipo [...]. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem - impõem - todo um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimentos, a assimilar* (p.86).

As pistas que os currículos "reais" e "praticados" num *espaçotempo* de grandes embates onde duelam os atores da escola nos revelam que há aí possibilidades de interação, solidariedade, justiça cognitiva, democracia e emancipação. Nesse movimento, nos é cara a ideia de que nenhuma ação cotidiana se tece sem que redes de saberes, fazeres e poderes (OLIVEIRA, 2012; FERRAÇO, 2012) se virtualizem por meio de práticas que desequilibrem o *status quo* do currículo: aquele que se apresenta aparentemente imutável e impassível de subversões. Temos visto, em diferentes *espaçostempos* de pesquisa e formação, nas escolas e na universidade, que o currículo nunca é e nunca foi *uno* – a partir do momento em que se traduz em práticas, deixa de ser somente uma prescrição e rompe com normais "oficiais". Por isso, vimos intentando estudar e praticar currículos pensando em sua complexidade e nos múltiplos modos de *uso e consumo* (CERTEAU, 1994) de quem os tece nas escolas.

Existe currículo pronto? Numa rede, tudo se embaralha...

Vimos pensando e praticando a (nossa) formação docente na perspectiva de um professor produtor de conhecimento entendendo que essa produção é praticada nas escolas e com os sujeitos praticantes desses espaços. Nesse sentido, as redes de conhecimentos nos ajudam a *mergulhar* em processos formativos nos quais o currículo vai marcando presença em cada ato, sem estabelecer padrões ou normas definidas. O currículo existe e é *fazendo uso* que vamos *consumindo* sua premissa de modo subjetivo e complexo.

Esses processos vão se dando por meio da experienciação, das relações horizontais e das ações políticas coletivas, ou seja, precisam ser praticados, *articulando redes de conhecimentos, bem como [...] ideias de muitos outros e pensando uma forma de pensar e criar conhecimento que articula princípios e eixos – em **rede**, portanto* (ALVES, 2008, p. 98).

Isso se dá em todos os *espaçostempos* em que convivemos, não só na escola ou na universidade, pois vivemos criando e praticando conhecimentos que se articulam a crenças pessoais e coletivas, *saberesfazeres* que vão se delineando em ações irrepetíveis e que fazem intervenções no real (SANTOS, 2008).

Ou seja, trabalhar em rede faz cair por terra quaisquer imposições curriculares que se apresentem estritamente autossuficientes. Apesar de assumirmos que em todas as escolas (e aqui ousamos em escrever que são **todas**) práticas curriculares subversivas acontecem cotidianamente, nos cabe pensar, praticar e defender aquelas que são **públicas** como foco de nossas pesquisas e atenções.

São com crianças de classes populares que lidamos em nossas profissões e com elas que *aprendemosensinamos* o quão imprevisível pode ser (e é) o cotidiano. Com a ajuda de Santos (2008), vimos tentando pensar a relação entre o complexo e o mensurável nas escolas: o próprio processo de *ensinoaprendizagem*, por exemplo, de tão complexo, impede que o meçamos. A realidade se apresenta generalizada, mas ao tecermos nossos fios com nossos pares e com as crianças, vamos transformando-a em palco para muitas transgressões – nesse sentido, o currículo estudado e pensado se desvia frente às ações praticadas.

Mas o que dizem as práticas? O que podemos relatar sobre nossas experiências que atravessam o currículo e cotidianos?

Por que o cupim come madeira?

> *Minha primeira experiência docente começou esse ano. Duas turmas de quarto ano, cinquenta e duas crianças no total, lecionando uma disciplina de Ciências com aulas no laboratório. Após seis anos praticamente reféms da teoria, tendo feito pesquisas em outra escola pública, focando nos diversos modos de aprender a ler e escrever das crianças, finalmente me coloquei dentro de uma sala de aula. Confesso que nas primeiras semanas, muito me fugiu do que li e estudei ao longo dos anos... Mas aquela vontade de se permitir o imprevisível, de tentar captar os sons e gestos infantis, de querer mais escutar do que falar... Esse desejo estava lá! E entre tantas surpresas, desvios e (des)ilusões, eis que, logo nas primeiras semanas, descobrimos, eu e as crianças, que o nosso armário, com todo nosso material didático (livros e pastas individuais) estava sendo devorado por cupins! Pior que isso: os cupins já estavam comendo os papéis! Desespero. Aflição. Sem saber o que fazer, conversei com uma colega de trabalho que usava o mesmo armário e, então, decidimos transferir o material para outro armário, conseguido às pressas. Dentro de uma escola, de uma sala, de um espaço, esse acontecimento poderia ter sido trivial. Para a gente não foi. Apesar de estar ensinandoaprendendo sobre cadeias alimentares, não usei o ocorrido como pretexto para o "conteúdo" e o meu planejamento seguiu como eu "esperava". Pois é, estava caindo na armadilha do controle – de querer controlar o que poderia ensinar, seguindo um modelo, um planejamento, um currículo... Eis que na mesma semana da transição dos materiais, uma criança chega perto de mim e pergunta: Professor, mas por que os cupins comem a madeira? No meio da agitação da aula, fiquei atônito e somente respondi: não sei! Porque professor não sabe tudo. Não sabe mesmo! E então tive uma ideia no mesmo dia e a propus às turmas: que tal criamos um caderno de dúvidas? A gente escreve nossas dúvidas nele e todos nós – crianças e professor – pesquisamos para encontrar alguma resposta que nos ajude. Daí em diante, usamos o caderno para tentar sanar nossas dúvidas. A maioria aparece no meio das aulas. O caderno continua com a gente até hoje. Às vezes a gente se esquece dele, mas ele está lá! E nos ajuda sempre.*

Igor cria, junto com seus alunos, modos de caminhar, de produzir, e de *utilizar* as propostas curriculares preestabelecidas, ele tece uma rede de ações que não são mera repetição Assim, *insere na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos* (OLIVEIRA, 2001, p.184).

Numa discussão sobre um possível projeto educativo emancipatório, Santos (1996) aponta a importância de se reconhecer o espaço da sala de aula como lugar que se assente *em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis (p.18).* Afirma que o saber não existe distante das práticas e dos diálogos e conflitos entre os diversos saberes, Igor vem aprendendo no cotidiano a fazer isso, ou seja, inicialmente, em sua avaliação, ele cai na armadilha e não aproveita o material "comido" pelos cupins para pensar as cadeias alimentares, no entanto, seu aluno não deixa passar a comilança dos cupins e Igor embarca... ele subverte aquilo que poderia ter se tornado uma situação constrangedora (para muitos professores), um aluno perguntando ao professor aquilo que ele não sabe responder e cria um espaço de perguntas, um espaço de pesquisa que muda o rumo do que estava previsto inicialmente.

Com certeza, muitas aprendizagens vêm acontecendo ao longo desse processo. No entanto, não podemos responder quanto cada aluno vem aprendendo ou recolhendo para si daquilo que está sendo descoberto. Igor, com essa iniciativa, não parece preocupado em "medir" o conhecimento de cada um ou ainda quem pesquisa mais, ou mesmo "aprende" mais. *Avaliar comportamento humano, por mais e melhores instrumentos que possamos utilizar, nem sempre é possível nem mensurável por meio de resultados imediatos e quantificáveis.* (LEITE, 2002, p. 116).

> *Essa experiência é apenas uma dentre tantas formas de trabalho possíveis em busca de um currículo mais aberto, complexo e de relações entre saberes mais democráticas, ampliando as formas e possibilidades de ver e pensar o mundo, trazendo para dentro dessas formas de viversentirestarolhar, mais solidariedade. Assim, penso que agindo sobre as lógicas pretendidas, podemos revertê-las, criando espaços para aquilo que não está escrito, previsto, buscando com isso o desenvolvimento de um trabalho mais de acordo com nossas crenças e valores. Tecemos assim currículos para além das regras, como um conjunto de ações e maneiras de estarmos no mundo* (REIS, 2009).

Sabemos que romper com o paradigma da ordem e da obediência é importante quando nos propomos a compreender o currículo como algo inventado todos os dias por alunos(as) e professores num movimento constante de tessitura de conhecimentos. Professores e alunos(as) não se limitam ao que é determinado. Aprendem e ensinam, numa relação que os permite ir além do que é proposto. Este *aprenderensinar* que acontece por dentro dos muros

escolares é aquele que ultrapassa as propostas curriculares. As práticas educativas vão além dos conteúdos formais, incorporando outros saberes, conversas e negociações.

Maria Lucia e a noção de tempo

> *A aula que escolhi contar aconteceu assim: durante um mês eu deixei um cuco lá na sala. A cada vez que o cuco cantava as crianças pulavam e eu também. Não interessava a aula que fosse, eles podiam estar fazendo até redação. Era uma delícia, a gente sempre gritava. Uma coisa é marcar o tempo, outra é ver concretamente o tempo passar.*
> *Depois de um mês de aula com cuco, eu dividi a turma em grupos para fazer um trabalho de pesquisa e dei para cada grupo uma vela toda dividida por alfinetes e uma caixa de fósforos. Quando eu falei já, todos os grupos acenderam suas velas e começaram o trabalho que eu passei. Conforme a vela ia queimando, os alfinetes iam pulando e as crianças gritavam:*
> *- Caiu um alfinete!!!! Caíram dois...*
> *Quando eles acabassem a atividade tinham que apagar a vela. O mais interessante é que quem era mais rápido não era quem tinha gasto mais vela, mas sim quem tinha gasto menos vela, isso é, tinha gasto menos tempo.*
> *Só que o tempo, ele derretia, eles viram o tempo passando, derretendo.*
> *Nós marcamos os tempos gastos nos cucos e depois fizemos um mural com estas descobertas, comparando os tempos com os alfinetes caídos. Se eram tantos alfinetes em cada tempo, então cada caída de alfinete equivalia a tantos minutos... tantos segundos...*
> *Foi muito mágico!!!*
> *Nesse dia, a minha turma ficou tão entretida que o sinal bateu e a turma não se mexeu para sair. Ficou todo mundo lá, montando o mural com os registros das descobertas.*
> *Esta foi uma aula inesquecível para mim.*

Importa destacar aqui o modo como o trabalho levou à mobilização da turma para algo novo, que lhes despertou o interesse, evitando a mera repetição. Ao percebermos que na vida cotidiana não há como prevermos os acontecimentos, pois não há relação de causalidade linear entre o que é feito e os resultados do que é feito. Estamos vendo como Maria Lucia encaminha seu trabalho de acordo com o que a turma vai “pedindo” ou “permitindo”. Essa imprevisibilidade, característica da vida cotidiana, impossibilita qualquer forma de aprisionamento dos currículos.

As ideias colocadas neste trabalho até agora são o resultado do caminho que vimos percorrendo em nossas pesquisas, um caminho de reflexões acerca dos fazeres docentes, que nos levam a perceber o quanto somos levados a crer que professores não criam saberes, quando cotidianamente o estão produzindo. Somos levados a crer que sua participação nos currículos restringe-se quase que somente à sua execução quando, na verdade, mesmo sem participar diretamente de sua elaboração formal, professores modificam e experimentam em suas salas de aula. Muitas pesquisas e textos sobre as escolas desqualificam os saberes experienciais, enquadrando o fazer docente, limitando-o ao conjunto de orientações e regras marcadas pela racionalidade técnico-experimental hegemônica na modernidade.

A produção curricular cotidiana que se dá nas escolas, envolve diferentes *saberesfazeres*, invenções e inovações que mesmo sendo consideradas como meras adaptações metodológicas do ponto de vista formal, podem nos remeter a outra maneira de pensar os currículos.

Veiga-Neto (2002, p. 59) diz que os currículos *devem ser entendidos numa dimensão que vai muito além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são ensinados na escola.* São também produtos das práticas, dos diálogos entre saberes que atravessam e são atravessados pela complexidade do mundo, tornando as escolas *espaçostempos* de circulação e criação de conhecimentos e é com ele que fechamos nosso texto, afirmando que por meio de nossas experiências é isso que temos visto e é sempre buscando sistematizá-las que seguimos caminhando.

Referências

Alves, N. (2000). Tecer conhecimento em rede. In: Alves, Nilda; Garcia, Regina Leite (orgs). *O sentido da escola*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Certeau, M. (1994*). A invenção do Cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes.

HELAL, I. *Fotografias docentes*: *saberesfazeres* alfabetizadores narrados em *espaçostempos* de formação de professores(as). Dissertação de mestrado. PPGEdu/UNIRIO. Rio de Janeiro, 2013.

Leite, M. (2002). Quando professores se encontram. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (orgs.). *Redes Culturais diversidade e educação.* Rio *de Janeiro.* Rio de Janeiro: DP&A.

Ferraço, C. E. (2012). *Currículos em realização com os cotidianos escolares*: fragmentos de narrativasimagens tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. In: Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelle.

Marinho, S. P. P. (2006). *Novas tecnologias e velhos currículos*: já é hora de sincronizar. Revista E-curriculum, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível no endereço: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 10 de junho de 2014.

Oliveira, I. B. de. (2003). *Currículos praticados:* entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A.

Oliveira, I. B. (2012). *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alli.

Reis, G.R.F. da S. (2009). *Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidianas e formação de professoras.* Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado Educação) – ProPED/UERJ.

Sacristan, G. (1995). Currículo e diversidade cultural. In: Silva, T.T.; Moreira, A.F. (Org.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes.

Santos, B. S. (2008). *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez.

Veiga-Neto, A. (2002). Currículo e Telemática. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*, Porto: Porto Editora.

ACOMPANHAMENTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO VIA FÓRUM ONLINE: O QUE DIZEM OS ALUNOS ACERCA DA EXPERIÊNCIA

GLÉRIA, Ana C. F. C.[1]; ALBUQUERQUE, Tereza C. C. de.[2]

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

E-mail: carolfariacoutinho@hotmail.com; [1] tereza_cst_recife@yahoo.com.br [2]

Resumo

Os estágios supervisionados presentes nos currículos de cursos de licenciatura devem ter um acompanhamento efetivo por parte dos professores orientadores. Este acompanhamento possui fatores complicadores, pois o professor usualmente acompanha vários alunos e algumas áreas de conhecimentos possuem poucos profissionais, tendo assim, estagiários em diversas escolas. Frente a tal realidade, nos perguntamos como melhorar esse acompanhamento. Idealizamos e realizamos, além do acompanhamento presencial, um acompanhamento via fórum *online*, no qual cada aluno postava informações de suas ações no campo de estágio. Nosso objetivo central foi analisar se o fórum online, utilizado como uma das formas de acompanhamento do Estágio Supervisionado teve repercussão no desempenho dos alunos no estágio, e o quanto contribuiu para sua formação enquanto docente. Desenvolvemos um questionário respondido por 39 alunos que participaram do fórum online. De acordo com a análise das respostas, os alunos avaliaram positivamente a experiência. Como breves considerações, podemos afirmar que o uso do fórum *online* favoreceu o acompanhamento da disciplina, bem como contribuiu na formação dos alunos que participaram do processo.

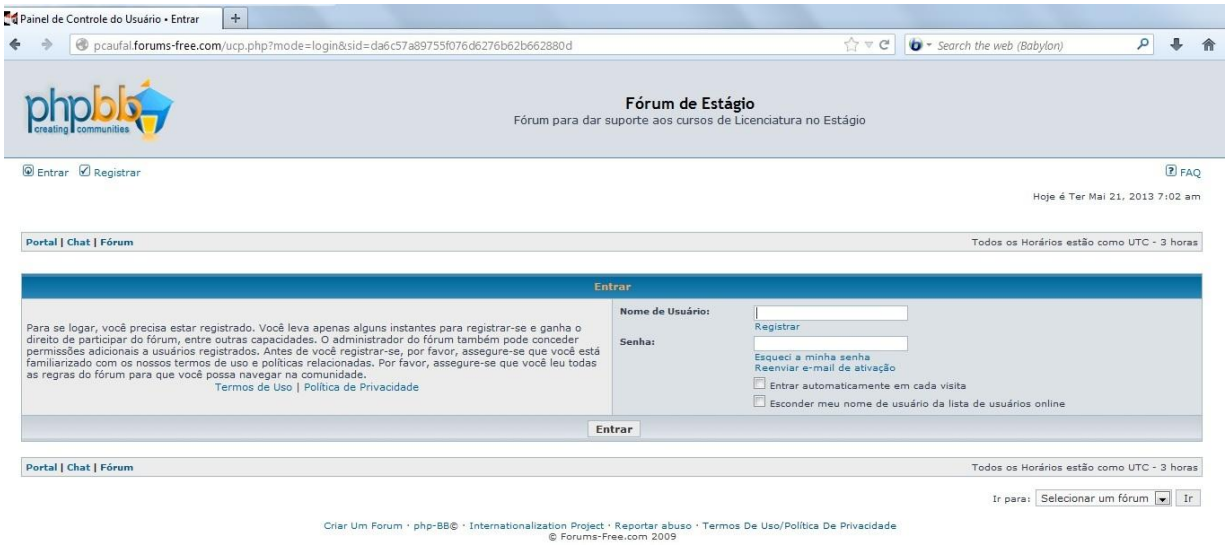
Palavras-chave: Estágio supervisionado; formação docente; novas tecnologias.

1 Introdução

Em trabalho anterior, publicado em anais de evento internacional, abordamos as influências do fórum online na interação entre alunos e alunos e entre alunos e professor, explicitamos todo o processo, bem como o funcionamento dos estágios, a plataforma virtual e os aspectos voltados para a valoração da interação. Na oportunidade, discutimos as características de cada momento do Estágio Supervisionado (Estágio de Observação e Estágio de Intervenção) e destacamos a importância de observar a analisar as interações verbais existentes entre professor e alunos na sala de aula (ALBUQUERQUE & GLÉRIA, 2013). Atualmente, a discussão sobre ambientes virtuais como uma ferramenta auxiliar para o desenvolvimento de atividades pedagógicas está aumentando e sendo capaz de fornecer importantes contribuições e esclarecimentos sobre o potencial destas tecnologias para o ensino e a aprendizagem (SILVA, 2010; GALLO, 2006; ARAÚJO, 2005; GLÉRIA & SILVA, 2010; MORAN, 2004).

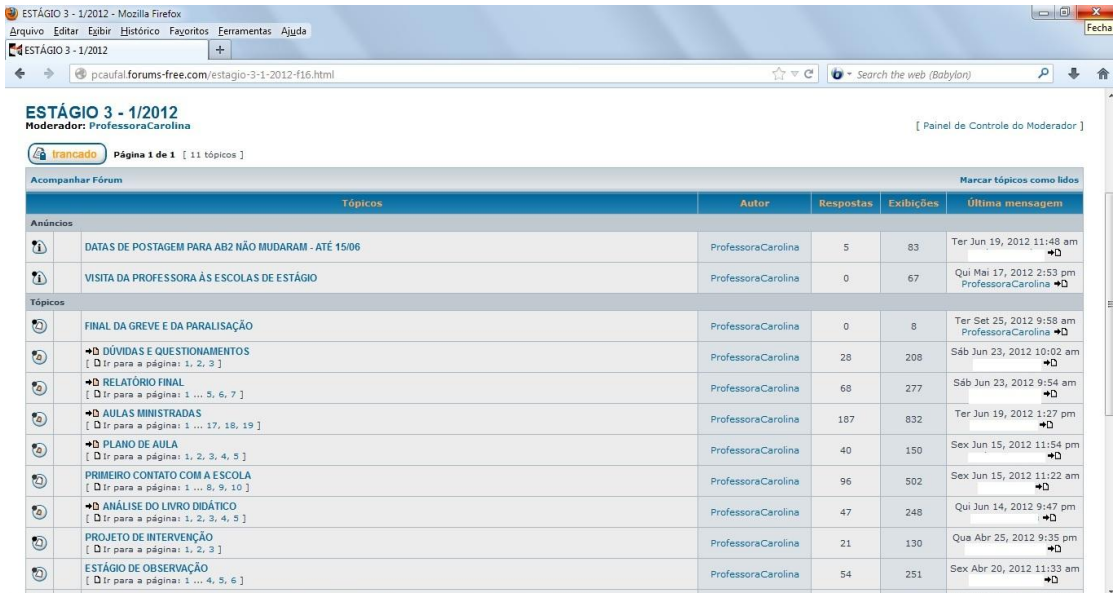
As possibilidades de aprendizagem e interações entre os alunos são ampliadas a partir do uso de ferramentas como os fóruns de discussões virtuais. Como o Estágio Supervisionado dos alunos das Licenciaturas é desenvolvido em diferentes escolas, o acompanhamento *on-line*, em conjunto com os encontros presenciais na universidade e as vistas *in loco* da professora supervisora proporcionam o intercâmbio de experiências e a troca de sugestões entre os alunos estagiários, ao mesmo tempo em que funciona como um instrumento de avaliação das aprendizagens. Para o desenvolvimento do acompanhamento dos alunos em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) fundamentado em um espaço que privilegie e proporcione a colaboração, escolhemos a plataforma “fórums-free” http://www.forums-free.com por ser gratuito e de fácil manuseio, onde o próprio professor da disciplina é o administrador. Por ser todo o fórum desenhado pelo professor, ele tem total autonomia sobre o espaço, colocando as ferramentas e permissões necessárias e adequadas ao tipo de trabalho a ser desenvolvido. Observamos a seguir a página de registro do fórum:

Figura 1- Página inicial do Fórum



O fórum *online* utilizado oferece muitas possibilidades de utilização, como fórum, *chat*, *e-mails* coletivos e publicação de materiais. Entretanto, nesta experiência utilizamos somente os fóruns de socialização, com trocas de arquivos e *e-mails* coletivos. Trabalhos com *chat* não foram desenvolvidos nesta situação, apesar de vislumbrarmos muitas possibilidades positivas de aprendizagem. A seguir apresentamos a janela de uma página específica, com os tópicos utilizados na ocasião.

Figura 2- Página do Fórum de uma turma específica



Esse trabalho de acompanhamento de estágio via fórum *online* vem acontecendo em todos os semestres desde o semestre letivo 2011.1 até o semestre letivo 2013.2. São diferentes turmas em que esta experiência foi desenvolvida e contabilizamos mais de 3.632 mensagens, 185 tópicos e 210 alunos, visto que os mesmos alunos passaram cada um por 2 ou 3 fóruns cada um, tendo participação em vários semestres.

Na experiência relatada, destacamos que apenas o professor/administrador tem a permissão de criar tópicos, o que contribui para um direcionamento ao foco do que se quer abordar naquele momento. Alguns dos temas abordados

foram: (1) Primeiro contato com a escola; (2) Projeto de Intervenção; (3) Aulas Ministradas; e (4) A importância do estágio na formação do professor.

Os alunos ficavam livres para postar durante todo o semestre, entretanto, incentivamos a participação do aluno com pontuações específicas fazendo com que o aluno participasse fazendo daquele espaço uma extensão da sala de aula. Dessa forma, o aluno era convidado a fazer no mínimo oito postagens consistentes durante o semestre para ter a pontuação.

2 Metodologia

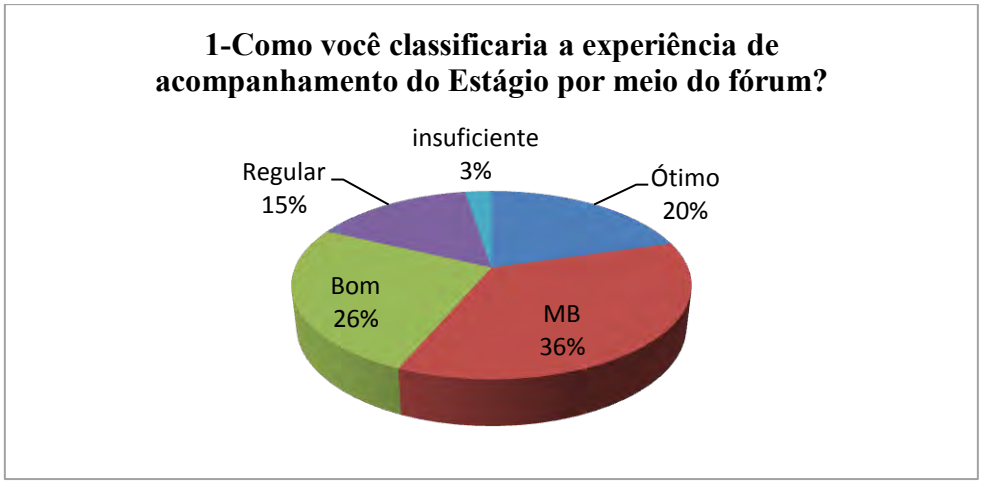
A amostra foi definida considerando o tempo de experiência das turmas neste tipo de acompanhamento do Estágio Supervisionado em cursos de Licenciatura. Foram definidas as turmas do primeiro e segundo semestre de 2012 para a aplicação do questionário, visto que participaram do fórum no Estágio Supervisionado 3 e no Estágio Supervisionado 4. Um total de 39 alunos responderam os questionários.

3 Resultados

A respeito do uso do Fórum de discussão on-line na disciplina de Estágio Supervisionado, vejamos como os alunos que utilizaram essa ferramenta em 2012.1 e 2012.2 avaliam a experiência, de acordo com vários aspectos, constantes em cada questão.

O gráfico 1 mostra como os alunos classificaram a experiência de acompanhamento do Estágio por meio do fórum. Percebemos que 82% dos alunos avaliou o acompanhamento do estágio de forma positiva e 3% afirmou que foi insuficiente e 15% considerou regular, o que representa um ponto positivo para a utilização do fórum como forma de interação com seus usuários.

Gráfico 1 - Percentual das respostas apresentadas à questão: "Como você classificaria a experiência de acompanhamento do Estágio por meio do Fórum?"

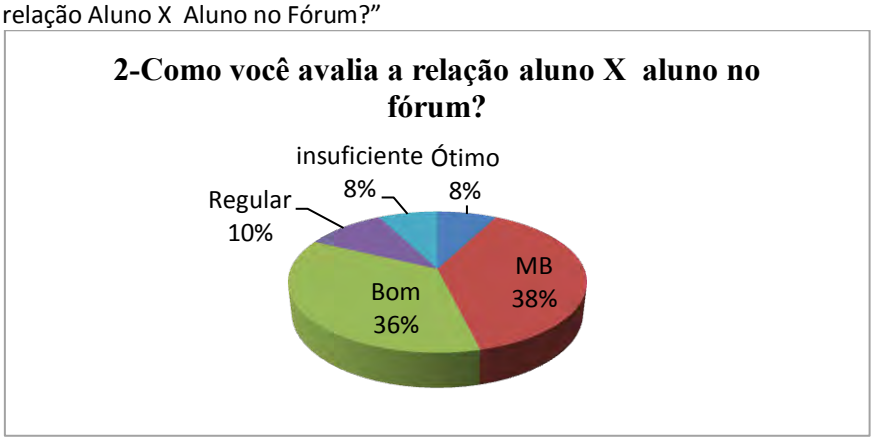


Fonte: Dados da Pesquisa

A segunda questão abordava uma auto avaliação, na qual o próprio aluno avaliaria como foi a sua interação no fórum. Uma questão que possibilitava o aluno a perceber que ele tinha uma parcela de responsabilidade no sucesso ou não do uso desse instrumento. Destes, 39% disse que sua interação foi ótima ou muito boa. Outros 44% disseram que foi boa e 17% afirmaram que a própria participação foi regular ou insuficiente, mostrando que o próprio aluno reconhece que poderia ter participado de forma mais ativa.

A interação entre os alunos foi discutida a partir do seguinte questionamento: "Como você avalia a relação aluno X aluno no fórum?". O gráfico abaixo destaca que a interação entre alunos e alunos teve uma avaliação satisfatória, visto que 82% dos alunos avaliou de forma positiva. No acompanhamento observamos que a interação entre os alunos foi um importante aspecto desta ferramenta, visto que os alunos comentavam as postagens dos colegas, faziam perguntas e interagiam entre si.

Gráfico 2 - Percentual de respostas dos alunos sobre a questão: “Como você avalia a relação Aluno X Aluno no Fórum?”



Fonte: Dados da Pesquisa

Ao serem questionados sobre a importância da oportunidade de discutir com colegas e professores virtualmente para esclarecer dúvidas sobre situações ocorridas no campo de estágio ou sobre outras discussões relacionadas, observamos que os temas discutidos pelos alunos foram sobre os instrumentos utilizados no estágio, como a produção dos projetos de intervenção e do relatório final de estágio. No entanto, as discussões sobre as experiências de cada um em seu campo de estágio foram as postagens que mais foram comentadas.

Por fim, foi questionado sobre a importância desta experiência. A grande maioria dos alunos (79% das respostas) considerou válida a utilização desta ferramenta virtual no acompanhamento das atividades do Estágio Supervisionado.

Gráfico 8 - Percentual de respostas dos alunos sobre a questão: “Você achou válida a utilização do fórum no Estágio?”.

Fonte: Dados da Pesquisa

4 Discussões

Os dados indicam que a utilização desta ferramenta virtual para o acompanhamento dos alunos que estão desenvolvendo as atividades de Estágio Supervisionado contribui de forma significativa para a atuação dos licenciandos no campo de estágio. As postagens eram acompanhadas e avaliadas pelo professor supervisor do estágio, que considerava a relação do seu conteúdo com as situações vivenciadas na escola e com o embasamento teórico de sua área de formação. Uma análise quantitativa das inserções dos alunos neste espaço virtual identificou uma média de 11 postagens por cada aluno. O tópico “Aulas Ministradas”, local onde os alunos versavam sobre sua prática nas escolas, foi o que mais teve comentários e exibições. Ou seja, os alunos procuravam relatar suas atividades em sala de aula e atividades relacionadas, e também demonstravam curiosidade em saber como os colegas estavam desenvolvendo suas aulas.

Como bem observa Oliveira (2005), é na interação promovida em ambientes virtuais de aprendizagens, que cada participante submete suas colaborações à crítica coletiva, podendo, a partir da intervenção comunitária, agregar novos aspectos ao seu conhecimento sobre o assunto em relevo. As trocas de experiências entre os alunos evidenciaram que a troca de informações sobre atividades e possibilidades de intervenção diferenciadas, em que os estagiários valorizavam mais a participação dos alunos levaram outras equipes a repensar suas ações e como produto, construíram atividades mais significativas para os alunos do campo de estágio.

Esta interação é considerada por Morgado (2001), uma aprendizagem colaborativa que produz potencialmente maiores ganhos do que a aprendizagem individual, e não significa 'aprender em grupo', mas a possibilidade de o indivíduo se beneficiar do apoio e da retroação de outros indivíduos durante o seu percurso de aprendizagem. Para isso, o aluno pesquisa para se fundamentar e partilhar suas ideias com o grande grupo, sabendo que suas interações estarão sujeitas às críticas dos demais. Esta reconstrução do saber e a busca de contribuições mais aprimoradas levam os participantes do fórum a estudar mais e escrever melhor, de forma mais clara, para que suas contribuições possam ser valorizadas pelos colegas e possam, sobretudo, contribuir para um melhor desempenho no campo de estágio.

Os alunos não estagiavam nas mesmas escolas, o que pode ter alavancado a troca de informações sobre o que estava sendo vivenciado, por estarem presenciando realidades distintas, muitas vezes relacionadas a diferentes níveis de ensino, regiões urbanas e rurais, municípios diversos, turnos (matutino, vespertino e noturno), acompanhamento diferenciado do professor da turma, dentre outros aspectos. A interação com o professor da disciplina também foi grande, entretanto, menor que o esperado. A presença da fala do professor supervisor do estágio não era primordial nas discussões entre os alunos, ele inicialmente colocava provocações, criava os tópicos e os alunos interagiam. Os próprios alunos respondiam aos questionamentos dos colegas e passavam informações. O papel do professor supervisor do estágio funcionou como um tipo de "mediador" quando era preciso fazer algumas considerações pertinentes ao andamento dos trabalhos.

Muitos autores destacam ainda a questão da mediatização como Belloni (2001), que nos mostra que "mediatizar significa conceber metodologias e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma" (p.24) ações como estas possibilitam que os estudantes se sintam confiantes na realização de suas atividades e a integração das novas tecnologias no dia-dia destes alunos de graduação servem de suporte para um aprendizado mais efetivo. A inserção de grande parte dos alunos em redes sociais permite que o uso destas tecnologias seja mais frequente e considerada como menos complicada. O acesso por meio de telefones móveis também contribui para uma atuação mais efetiva.

Mas, para que sejam estimulados a realizar as tarefas inseridas no ambiente de aprendizagem pelo professor mediador, como menciona Grassi e Silva (2010) o educador deverá estar presente diante do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, de forma a mediar estas relações e a desafiá-los, na intenção de incentivar as trocas de informações entre os sujeitos envolvidos neste processo, e também provocando entre eles a busca pelo conhecimento e é o que se procurou fazer durante a fase de estágio Supervisionado das turmas de alunos acima citados.

O fórum partilhado em um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido com alunos de licenciatura, ou seja, futuros docentes, também atua como incentivador na atuação profissional do aluno, que leva para sua experiência profissional esse formato de ensino. Desta forma, este aprendiz poderá empregar estas ferramentas em sua experiência como professor. Para Kenski (2000):

> A característica desta nova forma de ensinar é a ampliação de possibilidades de aprendizagem e o envolvimento de todos os que participam do ato de ensinar. A prática de ensino envolvida torna-se uma ação dinâmica e mista. Mesclam-se nas redes informáticas - na própria situação de produção/aquisição de conhecimentos - autores e leitores, professores e alunos. A formação de "comunidades de aprendizagem" em que se desenvolvem os princípios do ensino colaborativo, em equipe, é um dos principais pontos de alteração na dinâmica da escola. Além disso, as informações coletadas nos diversos ambientes e meios tecnológicos, em permanente transformação, devem ser analisadas e discutidas, não mais como verdades absolutas, mas compreendidas criticamente como contribuições para a construção coletiva dos conhecimentos que irão auxiliar na aprendizagem de cada um. (p.56)

Devemos destacar que não encontramos apenas aspectos positivos nas amostras, visto que trabalhamos com uma diversidade de alunos e cada um possuía suas prioridades no momento. É claro que existiam alunos que faziam postagens sem conteúdo e sem relação com os demais comentários com a finalidade apenas de conseguir uma pontuação por estar utilizando o fórum, e outros que não apareciam no ambiente. Entretanto, esses casos foram minoria no universo pesquisado. Vale ressaltar o compromisso dos alunos em não confundir o ambiente com as

chamadas “redes sociais”, não tendo sido encontrado nenhum caso de uso de palavras ou imagens impróprias ou não relacionadas à temática, bem como confusão entre relacionamento acadêmico e pessoal. Os alunos tiveram a todo o momento uma postura e um discurso estritamente acadêmico e profissional nas interações realizadas no ambiente.

Os dados coletados nos mostram que as interações e socializações de informações entre os alunos foram valorizadas e a grande maioria dos alunos avaliou como positivo o emprego desta ferramenta de ensino.

5 Conclusões

As contribuições do uso do fórum on-line para o acompanhamento das atividades do estágio supervisionado nos cursos de Licenciaturas são significativas, como observamos nas discussões sobre a pesquisa relatada. O fato do acompanhamento pelo fórum ter acontecido paralelamente ao presencial nas escolas, facilitou o acesso do professor ao que estava acontecendo, mesmo antes dele chegar à escola ou mesmo não estando presente, o que multiplicou as interações e socializações das práticas pelos alunos, deixando-os mais seguros e confiantes, sabendo que a qualquer momento poderiam tirar dúvidas e esclarecer questões determinantes do ambiente de sala de aula. Entretanto, sabemos que o acompanhamento do professor de estágio deve acontecer presencialmente e indo além de fiscalizar e atestar a presença do aluno na escola - que também é uma atribuição do professor orientador - desempenhando sua função principal que é a de orientar o aluno em sua prática docente, fazendo comentários e intervenções do que foi desenvolvido pelo aluno e observado pelo professor. Assim, afirmamos que o acompanhamento do aluno nos campos de estágio pode ser melhor realizado com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, para valorizar ainda mais o trabalho desempenhado pelos alunos nas escolas, socializando suas experiências de campo com o professor e os colegas, enquanto futuros docentes .

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, T. C. C. ; GLÉRIA, Ana Carolina F. C. . O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores: O caso da UFAL/Campus Arapiraca. In: **Anais do II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação**, 2013, Porto - Portugal. Trabalho Docente e Formação - Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. Porto - Portugal: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção educativas, 2013. v. único. p. 1222-1233.

ARAÚJO, Rosana Sarita. **Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental**. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). Vivências com aprendizagem na Internet/ (org.). – Maceió: EDUFAL, 2005.

BELLONI, Maria Luiza (2001). *Educação à distância.* Campinas: Autores Associados.

GALLO, Patrícia. Orkut como ferramenta de aprendizagem. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação.** Maceió: Edufal, 2006.

GLÉRIA, Ana Carolina Coutinho e SILVA, Genivaldo Ferreira. **A percepção do aluno estagiário frente ao uso do fórum online no acompanhamento das ações da disciplina estágio supervisionado**. In: Anais do VI Seminário de Estágio. Arapiraca - AL. 2013.

GRASSI, Daiane; SILVA, Janile Moiano da (2010). *A mediação pedagógica em fóruns de discussão nos cursos virtuais.* RENOTE - **Revista Novas Tecnologias na Educação** - ISSN 1679-1916, v. 8, n. 1. Retirado em Junho 24, 2013 de http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15197.

JOBIM, Daniela Ribeiro de Bulhões. **Comunidades virtuais de aprendizagem.** MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação.** Maceió: Edufal, 2006.

KENSKI, V. M. (2000). As novas tecnologias de comunicação e informação e as mudanças necessárias nas instituições educacionais. **Revista Educação e Linguagem**, n.3.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. OLIVEIRA, Carloney Alves de. PIMENTEL, Fernando Silvio. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA E REDES SOCIAIS: O FACEBOOK NO ENSINO-APRENDIZAGEM. **Revista EDaPECI**, Artigo 1, Ano III, Vol. 7, N° 7, Abril 2011.

MORAN, José M. Aprendendo a ensinar com a informática: analisando um hipertexto e as suas interfaces. In: FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Professores e computadores: navegar é preciso. – Porto Alegre: Mediação, 2004.**

MORGADO, Lina. (2001). O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades. In: **Discursos.** Série 3. Universidade Aberta. p.125-138. Retirado em Junho 01, 2009 de http://www.univ-ab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. (2005) O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo. **Revista Digital de Tecnologia educacional e educação à distância**, v.2 n1, Out 2005. Retirado em Maio 6, 2013 de http://www.pucsp.br/tead/.

SILVA, Rose Madalena Pereira da; BORBA, Sara Ingrid. (2010). Fórum de discussão como ferramenta para a construção do conhecimento. **V EPEAL- V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas**. Agos/Set 2010. Retirado em Junho 24, 2013 de http://dmd2.webfactional.com/media/anais/FORUM-DE-DISCUSSAO-COMO-FERRAMENTA-PARA.pdf

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ADAPTAÇÃO CURRICULAR COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA "VOZ" DE EGRESSOS

Lorenzini, V. P. [1]; Linder-Silva, J. [2]

[1] Universidade do Planalto Catarinense
[2] Universidade Federal de Santa Catarina

Email: vanirlp@gmail.com; jourdanlinder@yahoo.com.br

Resumo

A inclusão escolar compreendida como um processo amplo de transformações sociais impulsiona o debate sobre a escola como lugar de inclusão de todos, inclusive dos estudantes com deficiências. Neste contexto a educação escolar e os professores são problematizados diante de questões que outrora não lhes afetavam diretamente, porque os conhecimentos requeridos para estudantes acompanharem o currículo eram comuns.

Soluções desta problemática encontram guarida na educação especial, que nesta perspectiva inclusiva, também assume compromisso com mudanças em seus próprios paradigmas, repercutindo nos conhecimentos teóricos e práticos.

Analisa-se neste trabalho a formação docente em educação especial, oferecida em dois cursos de graduação na Universidade do Planalto Catarinense a partir de percepções de egressos em questionários e análise documental das estruturas curriculares dos cursos em foco. Tendo por base discussões sobre currículo, inclusão escolar e educação especial, especialmente as desenvolvidas por Roldão (2003), Michels (2005), Mesquita, (2009) e Garcia (2013).

Constatamos que as estruturas curriculares apresentam-se semelhantes entre si, disciplinares, organizadas com base em conhecimentos específicos, privilegiando as deficiências. A formação desenvolvida confirma uma prática pedagógica na perspectiva de adaptação curricular para os estudantes com deficiência. A inclusão escolar parece ainda não ser concebida por estes profissionais como uma ruptura com concepções homogeneizadoras de currículo, pois muito presente em suas considerações revela-se uma prática que pressupõe, de um lado, o currículo de todos e, de outro, a adaptação para os estudantes deficientes. Adaptação esta, que nem sempre contempla o conhecimento disponibilizado aos estudantes sem deficiência, posicionando os primeiros como excluídos do interior (Bourdieu & Champagne, 2010). Podemos concluir que uma escola efetivamente para todos requer um currículo pensado e concebido a partir de todos e para todos.

Palavras -chave: adaptações curriculares; inclusão escolar; formação docente em educação especial; egressos.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A inclusão escolar compreendida como um processo amplo de transformações sociais impulsiona o debate sobre esta política, envolvendo estudantes com deficiências. As políticas públicas de educação têm apontado na direção da inclusão de todos, numa mesma escola, a escola regular. É preciso, porém, compreender que este processo implica em mudanças que podem não ser tão fáceis.

As escolas vão se adaptando às exigências legais, em grande medida a custas de seu próprio esforço, para encontrar alternativas que lhes sejam viáveis e nem sempre são as necessárias. Ao mesmo tempo, que encontram espaço para sua autonomia na resolução de seus problemas específicos, também se veem na contingência de não poder resolvê-los (Lorenzini, 2007).

Neste contexto a educação escolar e os professores são problematizados diante de questões que outrora não lhes afetavam diretamente, porque os conhecimentos requeridos para estudantes acompanharem o currículo eram comuns. Lorenzini (2007) assegura que "a presença de sujeitos, cujas diferenças com relação ao padrão mediano aceito como normal são dificilmente ocultáveis, vem causando impasse no interior das escolas" (p. 13).

A frequência destes estudantes no ensino regular parece ter superado o problema das desigualdades de acesso, porém substituídas por desigualdades de sucesso (Dubet, 2008), como explica Lunardi (2005) que "se os alunos chegam de maneira diferente e são tratados de forma igual, as diferenças de rendimento escolar são constituídas nesse processo" (p. 5-6).

Diante desta conjuntura pergunta-se: o que se tem feito para promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência no espaço escolar? Os processos de formação inicial docente em educação especial têm garantido o rompimento do olhar estigmatizante? Esta problemática nos instigou a conhecer como os egressos da formação inicial em educação especial avaliam o conhecimento proporcionado na educação superior.

Este trabalho está limitado a discussões acerca da formação docente em educação especial e a adaptação curricular como dispositivo de inclusão escolar. Está organizado em tópicos, sendo que o primeiro apresenta elementos de uma pesquisa com egressos dos cursos, que consideramos pertinentes para este trabalho e no segundo procuramos analisar a adaptação curricular como dispositivo de inclusão.

2 Inclusão Escolar: uma formação docente em foco

A escola, a partir dos movimentos de inclusão, passa a ser um lugar gerador de múltiplos problemas de pesquisas. As questões vão desde a organização do trabalho pedagógico até os processos de formação docente (Mesquita, 2009). Algumas pesquisas vêm apontando o currículo como eixo de análise da formação docente inicial. Entre elas, pode ser citado o estudo feito por Michels (2005) que sinaliza para a permanência do modelo médico-psicológico na formação de professores para a educação especial.

Resultados parciais de nossa pesquisa sobre a formação docente em educação especial oferecida em dois cursos na Universidade do Planalto Catarinense (Brasil) oferecem elementos que serão utilizados na presente análise, contextualizando a discussão sobre a adaptação curricular como centralidade na formação específica em educação especial. A adaptação curricular é um dispositivo utilizado na política de educação brasileira para contemplar o

conhecimento escolar a estudantes considerados sujeitos da educação especial[1]. Em que medida este dispositivo promove a educação inclusiva?

Através de análise documental contatamos que as estruturas curriculares em foco, oferecidas nos dois cursos apresentam-se semelhantes entre si, disciplinares, organizadas com base em conhecimentos específicos, privilegiando as deficiências. O primeiro curso (1998/2001) de Pedagogia apresentava uma estrutura distribuída em oito semestres, contemplando duas habilitações, entre elas a da educação especial, esta, concentrada nos últimos três semestres. O segundo curso (com turmas em 2010, 2011 e 2012) tratava-se de uma Complementação em educação especial, para egressos de curso de Pedagogia, desenvolvida em três semestres.

A concentração dos conhecimentos em educação especial em três semestres possibilitou identificar semelhanças, entre elas: a forma como foi organizado o conhecimento específico, sistematizado por áreas de deficiência: motora, visual, auditiva, mental. A centralidade nas deficiências fortalece concepções que consideram a diferença pelo viés da inferioridade, da falta, tornando o currículo escolar e as adaptações realizadas como dispositivo de normalização, compreendida aqui como a aproximação a um padrão considerado normal. A este respeito, Michels (2005) considera que o "[...] marcar as características que possam ser consideradas diferentes (entre o normal e o patológico) para então pensar os processos pedagógicos" carrega consigo, resquícios de uma formação centrada no caráter biológico (p. 264).

Com o intuído de conhecer os resultados desta formação inicial buscou-se ouvir os egressos destes dois cursos por meio de questionário, no qual escreveram suas percepções referentes à formação oferecida pela Universidade relacionada com o trabalho exercido no campo de atuação. Nesta investigação, resultados diversos apareceram.

Quando um dos entrevistados diz que as práticas escolares *precisam ser moldadas de acordo com cada educando,* percebemos que reconhece a adaptação curricular como um dispositivo de inclusão. Na continuidade, o entrevistado explica que as adaptações devem *atender as necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive das PcD* (Pessoas com Deficiência). A inclusão das PcD entre os alunos com direito à educação e a consideração de suas necessidades pode indicar a intenção de incluir quem estaria naturalmente fora do processo, numa reverberação da separação entre o normal e o anormal. Outro entrevistado aponta para mudanças necessárias quando afirma que *[...] os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade.* E para isto considera necessário *diferenciar o ensino: [...] implementar as adaptações curriculares.*

A adaptação curricular aparece nos documentos orientadores da educação escolar (Brasil,2001) como uma prática oficializada, prevendo-se na organização "flexibilizações e adaptações curriculares que considerem os "conteúdos básicos e instrumentais". Também estão previstas a utilização de "metodologia de ensino e recursos didáticos diferenciados", assim como "processos de avaliação adequados" para os sujeitos da educação especial. Considerar suas necessidades especiais é desejável e necessário, entretanto o foco na deficiência mantém a perspectiva biológica da disfunção, da perda, do que deve ser corrigido.

As peculiaridades determinadas pelas deficiências sobrepujam os seus detentores, apagam individualidades, restando características que são agrupadas por área. A influência do currículo organizado por área de deficiência pode ser percebida nesta resposta ao questionário, onde um dos egressos entrevistados considera importante o conhecimento obtido *sobre determinadas especificidades* que teria o ajudado em sua prática. O reconhecimento das diferenças como peculiaridades humanas, sem sublinhar os limites também é percebido em uma das respostas dos egressos, que

[1] Os sujeitos da educação especial brasileira são aqueles com deficiências, com transtornos globais no desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011).

considera necessário *procurar conhecer o aluno*, isto pode ser interpretado com a ideia de desvelar a pessoa que está por detrás da deficiência.

Nos excertos trazidos para esta análise identificamos duas tendências referentes à educação escolar das pessoas com deficiência: privilegiar as necessidades de cada aluno por um lado, ou as peculiaridades decorrentes das deficiências por outro. Garcia (2004) aponta que os documentos oficiais brasileiros, no esforço de superar a homogeneização curricular, tecem críticas a este posicionamento, propondo a valorização da heterogeneidade, porém, na hora de operacionalizar este pressuposto valorizam métodos, processos e equipamentos diferenciados, que via de regra, estão centrados nas incapacidades dos sujeitos. Neste sentido, apoiamos a pergunta de Garcia (2004):

> Dessa forma, a política está centrada na diversificação dos modos de acesso à educação básica no sentido de perseguir diferentes maneiras de entrar em contato com os conhecimentos, ou no sentido de racionalizar formas diversas de participação, currículos diferentes e desiguais desde o princípio? (p.7)

3 Adaptação Curricular: riscos do caminho

Os dois posicionamentos identificados em nossa pesquisa, que orientam caminhos para a organização do trabalho escolar sob a égide do discurso da inclusão, encontram ressonância na problemática apresentada acima por Garcia (2004). O primeiro argumento, que encontra assento na *Educação para Todos*, apregoada por organismos internacionais, vem na direção do reconhecimento de cada um dos sujeitos da educação com suas diferenças, respeitada as suas individualidades nos processos de aprendizagem. Esta tese é bastante complexa para ser efetivada pela escola, cujas mudanças têm se mostrado difíceis e demoradas. A manutenção do modelo, cuja configuração não admite a multiplicidade dos modos de ser, pode assumir a característica de uma educação tradicional (Saviani, 2005), regida pela ideia de uniformização dos sujeitos. O apagamento das diferenças pela homogeneização na prática pedagógica tem efeito inverso ao proposto inicialmente.

O segundo posicionamento, em relação à organização curricular, concebe as particularidades do sujeito atreladas a incapacidades. Assim, a heterogeneidade materializada nos processos educacionais diferenciados, como assinala Garcia (2004), sublinha as diferenças como insuficiência do sujeito frente ao processo de aprender, com isso, propõe-se a minimização do conhecimento oferecido. No documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998), a adaptação curricular é definida como "possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades dos alunos (p. 33), com adaptações "significativas" e "não significativas do currículo". Outro documento, mais recente (Brasil, 2011) apresenta em seu Art. 1º diretrizes do atendimento educacional especializado, entre elas, "garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais". Pode-se inferir que estas adaptações asseguram a participação destes sujeitos, mas não modificam substancialmente o trabalho escolar, mantendo-o indiferente à diversidade que atende.

Quando a adaptação curricular é organizada por deficiências, os sujeitos acabam por ser enquadrados em grupos novamente homogêneos. Neste caso a heterogeneidade é sinônima de incapacidade. A intenção última de valorizar a heterogeneidade é tornar o corpo discente homogêneo! Adaptações ao currículo comum, propostas para o processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência, levam em consideração as suas impossibilidades e isto se torna currículo desigual desde o princípio. "A ideia de adaptação, posta pela política curricular revela a perspectiva não de unidade, mas de homogeneizadora do currículo oficial" assegura Mesquita (2010, p. 312). É possível identificar contradições no discurso da inclusão que sustenta esta política educacional quando se refere à adaptação do "currículo regular", isto é aquele oficial, obrigatório a todos.

Segundo Roldão (2003) a escola se estruturou de modo a garantir e controlar "um corpo de aprendizagem pretendido". Para *garantir* "todas" as aprendizagens a "todos" assume esse caráter uniformizador. "Confrontada com públicos totalmente diferentes e internamente diversos, mas mantendo persistentemente inalterado o modelo organizacional antigo, a escola vem se mostrando crescentemente incapaz de lidar com a função que lhes cabe [...]" (p. 154).

Para esta autora "O debate sobre a necessidade de diferenciação curricular, face ao reconhecimento da alteração dos públicos escolares, traduzida na sua diversidade de pertenças, foi acompanhado de políticas desenvolvidas" (p. 155). As opções mais utilizadas são aquelas que não implicam em alterações fundamentais da organização escolar. As adequações são instituídas para atender necessidades específicas, de determinados estudantes. Nestes arranjos pela diferença pode ser percebido, conforme nos mostra Roldão (2003), "uma reprodução do mesmo paradigma de uniformidade que a instituição escolar naturalizou [...] trabalhado, dentro do seu nível de diferença, com os mesmos procedimentos de desenvolvimento curricular homogêneo" (p. 156). Impõe arranjos diferentes no desenho da escola, mas que por dificuldades acabam se desfazendo e a rotina anterior volta a se restabelecer.

> As práticas deste tipo, alegadamente visando uma diferenciação curricular, instituem, assim, um duplo paradoxo: (1) fazer funcionar a diferença numa instituição cuja organização não a comporta e que, por isso mesmo, a reapropria sistematicamente em novas formas de uniformização e (2) instituir uma diferenciação que na prática se constitui como reforçadora da lógica da uniformidade, ainda que noutro *locus* e em escala menor" (Roldão, 2003, p. 156).

Conclusões

A partir das análises que pudemos fazer concluímos que a adaptação curricular é realizada para que os estudantes com deficiências possam corresponder ao padrão prescrito para a escola regular. Pode-se perceber também, na formação docente analisada, que a adaptação curricular vem como um dispositivo fornecido pela educação especial, que tinha uma organização específica com base nas deficiências e é transposta para a escola regular, perpetuando a diferenciação pelo viés da falta no sujeito, na sua imperfeição. A adaptação curricular, como prática pedagógica da educação especial, nesta perspectiva, tem a função da correção dos desvios, buscando a homogeneidade tão necessária para uniformizar os sujeitos da escola. E vem sendo reafirmada na organização curricular dos cursos de formação, como no caso dos cursos analisados.

A inclusão escolar pareceu não ser concebida pelos egressos entrevistados, como uma ruptura com concepções homogeneizadoras de currículo, em suas considerações revelou-se uma prática que pressupõe, de um lado, o currículo de todos e, de outro, a adaptação para os estudantes deficientes. Adaptação esta, que nem sempre contempla o conhecimento disponibilizado aos estudantes sem deficiência, posicionando os primeiros como excluídos do interior (Bourdieu & Champagne, 2010). Neste sentido entendemos ser urgente repensar sobre qual formação docente se faz necessária à inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

Bourdieu, P., & Champagne, P. (2010). Os excluídos do interior. *NOGUEIRA, Maria A. & CATANI, Afrânio. Escritos de Educação.* pp. 217-227. *Petrópolis: Editora Vozes*.

Brasil (1998). Secretaria de Educação Fundamental Secretaria de Educação Especial. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC / AEF / SEESP.

Brasil (2001) Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

Brasil (2011). Decreto n. 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 de novembro de 2011. 1 p.

Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.

Garcia, R. M. C. (2004). Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. *REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Anais*, 1-14.

Garcia, R. M. C. (2007). O conceito de flexibilização curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In Baptista; Jesus; Barreto; Victor. Inclusão, praticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas. Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura Municipal de Vitória / CDV / FACITEC, 2007. 304 p.

Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação. V.18 n. 52 jan. – mar. 2013.

Lorenzini, V. P. (2007). *Saberes e práticas docentes diante da diferença: a experiência do reconhecimento na inclusão escolar*. Dissertação de mestrado. Uniplac, Lages, SC, Brasil.

Lunardi, G. M. (2005). As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. *XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu*.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, *11*(33), 387-405.

Mesquita, A. M. A. (2009). Discutindo A Formação Inicial De Professores No Contexto Da Inclusão. Londrina.

Mesquita, A. M. A. (2010). Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. *Revista Espaço do Currículo*, *3*(1).

Michels, M. H. (2005). Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Rev. bras. educ. espec*, *11*(2), 255-272.

Roldão, M. D. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora*.

Saviani, D. (2005). As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa para a Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br - acessado em*, 27(08), 2014.

Skliar, C., & Quadros, R. (2000). Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*, *5*(9), 32-51.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO DE DEFICIENTES INTELECTUAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO

Darcy Raiça
(PUC-SP, darcyraica@yahoo.com.br)
Marisa Del Cioppo Elias
(PUC-SP, marisaelias@pucsp.br)

Resumo: Este trabalho apresenta alguns dados de um projeto de pesquisa que faz parte de um grupo de pesquisa que envolve professores e alunos do Curso de Pós-Graduação. Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual da PUC – SP no qual se investigam práticas pedagógicas e formação docente. Sabe-se que as crianças com deficiência passaram a frequentar a rede regular de ensino para atender às políticas educacionais, tanto às exigências legais no Brasil quanto às recomendações de organismos internacionais. Essa inclusão implica no desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que possa ser desenvolvido de maneira efetiva atendendo as necessidades individuais de todos os estudantes. Nesse contexto, o projeto em questão refere-se ao material didático documentado pela equipe do grupo de pesquisa a partir das monografias de Conclusão do Curso, especificamente as atividades propostas por uma professora, consideradas bem sucedidas pela equipe escolar, para alunos com deficiência intelectual no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede regular de ensino, desenvolvidas durante o ano letivo de 2010, para analisar os procedimentos de ensino que recaem em adaptações curriculares entendidas como modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação para acomodar os alunos com necessidades especiais. Responde-se à pergunta: quais e como são adaptadas as atividades curriculares? Caracteriza-se por pesquisa documental. Analisa-se o material apresentando suas principais características buscando verificar as possibilidades de adaptação curricular que possam servir de subsídios aos professores quando da inclusão de crianças com deficiência intelectual para o desenvolvimento da aprendizagem. Considera-se que o professor deve possuir um papel participativo e criativo na elaboração e desenvolvimento de novos currículos e adaptações curriculares, sobretudo para os alunos com deficiência no processo de inclusão.

Palavras-chave: inclusão; adaptações curriculares; deficiência intelectual.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO DE DEFICIENTES INTELECTUAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO

Darcy Raiça
(PUC-SP, darcyraica@yahoo.com.br)
Marisa Del Cioppo Elias
(PUC-SP, marisaelias@pucsp.br)

Foi a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde foram preconizadas as Diretrizes da Educação para todos, que tomaram força as discussões acerca de Escola Inclusiva. Esta proposta foi respaldada na Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define como dever do Estado o "atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (Artigo nº 4, III), norteando as políticas educacionais, desde então, e oferecendo a base legal para a propagação da Educação Inclusiva, e as ações que seguiram.

Ressaltamos que o conceito de Escola Inclusiva conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001: 40):

> [...] implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogenias. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais [...] Inclusão, portanto, não significa, simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Neste contexto, a instituição escolar passa a ser alvo de questionamentos e de conflitos, provavelmente, por expor a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, expectativas e identidades. Muitas são as ansiedades que movimentam as transformações em busca do que se julga ser o ideal, correspondendo às necessidades específicas de todos.

A educação inclusiva vem sendo gradativamente implementada nas escolas de ensino regular. No entanto, para que esse processo possa ser efetivado, um dos elementos centrais a ser estudado é como ocorre este ensino e aprendizagem. Para trabalhar com alunos que apresentam diferentes níveis de desempenho se faz necessário desenvolver habilidades específicas, sendo importante a observação das características, das necessidades especiais dos alunos incluídos.

Trabalhar com um aluno com Síndrome de Down é um aprendizado para o professor, uma vez que o mesmo pode comprovar, em sua prática, a capacidade de aprender e avançar do aluno nos seus saberes. No entanto, o trabalho prático apresenta uma problemática própria que obriga o professor a adaptar a normativa geral educativa (objetivos, métodos, avaliações, etc.) às características da criança, com o propósito de conseguir avanços progressivos. Por conseguinte, a adaptação curricular e educativa é a chave para o progresso do aluno dentro de um contexto de educação integrada.

Determinar os objetivos da educação escolar e propor um plano de ação adequado para o alcance de objetivos específicos supõe selecionar, de tudo aquilo que é possível ensinar, o que o currículo especifica, como e quando ensinar num entorno educativo concreto. Deste modo, cabe ao professor integrar o conhecimento de seu aluno aos objetivos a serem alcançados. Uma adaptação curricular se entende como sucessivas adequações que, a partir de um

currículo aberto auxiliam a concretizar as diretrizes propostas, tendo presente as características e necessidades do aluno e de seu contexto.

Sabe-se que as crianças com deficiência passaram a frequentar a rede regular de ensino para atender as políticas educacionais, tanto às exigências do Brasil, quanto às recomendações de organismos internacionais. Essa inclusão implica no desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, de forma a atender as necessidades individuais de todos os alunos. De acordo com as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001), essas adaptações realizam-se em três níveis:

- **Adaptações no nível do projeto pedagógico** (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.

- **Adaptações relativas ao currículo da classe**, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.

- **Adaptações individualizadas do currículo**, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

O presente relato apresenta alguns dados de um projeto de pesquisa que envolve professores e alunos do Curso de Pós-Graduação – Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual da PUC-SP, no qual se investigam práticas pedagógicas e formação docente.

O projeto em questão refere-se ao material didático documentado pela equipe do grupo de pesquisa a partir das monografias de Conclusão do Curso, consideradas bem sucedidas pela equipe escolar, para alunos com deficiência intelectual no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede regular de ensino, na qual foram feitas adaptações curriculares, entendidas como modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, para um trabalho qualificado, com alunos com necessidades especiais. Responde à pergunta: quais e como são adaptadas as atividades curriculares?

Utilizou-se como estrutura do estudo a pesquisa bibliográfica e o relato de experiência da professora frente à adaptação curricular de um aluno com Síndrome de Down, no Ensino Fundamental I.

O trabalho com inclusão, tendo um aluno na sala regular com Síndrome de Down, levou-a, primeiramente, a conhecer os saberes desse aluno, que já havia sido reprovado nesta série (3ª ano) e, levantar os objetivos e expectativas de aprendizagem a serem alcançados no final do ano letivo. Somente após um mês de aula, foi possível a professora ter uma boa aproximação com o aluno, e traçar metas de acordo com as atividades que eram propostas para toda a sala, como as realizadas com leitura e escrita, e contagem matemática.

A necessidade de iniciar o trabalho de inclusão, a partir da adaptação curricular, e de todo material utilizado no 3º ano foi o ponto de partida para começar um trabalho ainda não vivenciado pelo aluno na escola. As adaptações foram feitas nos livros, apostilas e fichas de atividades, partindo sempre do conteúdo proposto para toda a classe, mas diversificando com perguntas, ou cálculos, que fossem compatíveis com a capacidade cognitiva do aluno em questão.

Muitas atividades para serem realizadas com êxito exigiram ajustes para que fizessem sentido ao saber do aluno. A tomada de consciência do aluno, ao realizar determinadas atividades foi o fator principal para o sucesso da adaptação curricular, pois constantemente, este comparava o material utilizado por ele com o dos demais alunos da classe. Nestes momentos era possível validar todo esforço necessário para a adaptação curricular proposta para um único aluno. A limitação cognitiva presente na síndrome (que varia de pessoa para pessoa) altera o ritmo de aprendizagem, o processamento de informação, a memória visual e auditiva, a atenção, e também a motivação.

A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor de classe comum terá que garantir o aprendizado de estudantes com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto de suas atividades rotineiras e de planejamento para a turma como um todo.

As adequações curriculares propriamente ditas são compreendidas como um conjunto de modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar estudantes com necessidades especiais. A realização de adequações curriculares é o caminho para o atendimento a necessidades específicas de aprendizagem. No entanto, identificar essas "necessidades" requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos e que dê conta dessas especificidades.

No processo de aprendizado, o professor utilizou, na prática, materiais que continham objetos concretos e/ou situações da vida real, antes de introduzir conteúdos novos e conceitos abstratos. Pode e deve utilizar temas comuns a várias áreas, de forma a integrar as informações (adaptações curriculares, contextualização, interdisciplinariedade).

Isso nos leva a refletir sobre a formação dos educadores, uma vez que a inclusão não traz respostas prontas, mas visa atender a todas as dificuldades possíveis numa sala de aula. O educador deve olhar o aluno de outro modo, ter acesso as suas peculiaridades, procurar entender seu ponto de vista, e buscar o apoio necessário. Para que o trabalho de inclusão escolar seja real, o professor da classe regular deve estar sensibilizado e capacitado (tanto psicológica, quanto intelectualmente) para mudar sua forma de ensinar e, ter vontade e paciência para adaptar o que vai ensinar às necessidades de todos os alunos, inclusive dos que apresentam maiores dificuldades.

Não podemos discutir currículo, sem discutir a formação do professor, que deverá ser em processo. Os alunos com deficiências estão chegando às salas regulares, e a maioria esmagadora dos professores não sabem o que fazer com eles. Os cursos ou programas de formação docente, ao mesmo tempo que precisam dar condições efetivas para que o professor trabalhe de imediato com seus alunos, não pode ser voltada apenas para questões pontuais e, sim, proporcionar aprofundamento teórico-prático que permita que este se transforme em um professor que saiba refletir e re-significar a prática pedagógica para atender à diversidade do seu alunado.

A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprender as mesmas coisas que os demais alunos, mesmo que de modo diferente. Cabe ao professor fazer as necessárias adaptações (UNESCO, 1994). A presente proposta difere das praticas tradicionais da "Educação Especial" que, ao enfatizar o déficit do aluno, acarretam a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade afetivo-social do aluno e da sua idade cronológica, com planejamento difuso e um sistema de avaliação precário e indefinido.

Para Troncoso (1998:69) os jovens de hoje, com Síndrome de Down, em relação aos de gerações passadas, têm capacidades de leitura que lhes permite acessar informações escritas em geral, melhorando com isso, suas possibilidades de interação pessoal e suas habilidades sociais. Estas já são razões suficientes para termos claro à possibilidade de alfabetização de todas as crianças e jovens com Síndrome de Down. A autora diz: "será raro aquele que não poderá aprender a ler e escrever – antes de abandonar o ensino da escrita, precisamos estar absolutamente seguros que tenham sido tentados diferentes procedimentos de aprendizagem".

Acreditamos também na importância do apoio das Secretarias de Educação, tanto a nível Municipal como Estadual. Inclusão só acontece quando há suporte de recursos materiais e humanos das Secretarias de Educação. Ainda relacionado a este aspecto, para o sucesso de uma proposta de Educação Inclusiva é fator determinante um sistema de apoio para lidar com as necessidades especiais não só do aluno, mas também do professor da classe regular. Este sistema de suporte deve estar disponível na própria escola com profissionais capacitados em educação inclusiva.

Para se transformar o currículo tradicional em um currículo inclusivo faz-se necessário repensar a prática pedagógica dos professores em geral. Ao propor um verdadeiro trabalho com adaptação curricular, fica claro que a inclusão não pode ser responsabilidade única da Educação Especial. Se não for desenvolvida uma dinâmica de trabalho integrado, estaremos criando um sistema especial dentro da escola regular, o que não é Educação Inclusiva. Por exemplo, o apoio pedagógico individual aos alunos com deficiência em horários alternativos, não pode se tornar uma nova "sala

de recursos" que substitui a aprendizagem na sala regular, pois foi justamente isso que faliu no modelo de integração. Da mesma forma, o professor de apoio na sala de aula não pode ser um professor particular para aquele aluno, alguém que explica a matéria enquanto a professora regente dá aula para o resto da turma.

Da mesma forma, a avaliação num currículo inclusivo deve ser objetiva, porém flexível. Deste modo, estaremos fazendo a adaptação curricular no seu sentido integral. Se nos preocuparmos com modelos de aprovação automática ou facilitada, o aluno com deficiência acaba passando de série sem ter os necessários conhecimentos. Estaremos reproduzindo os mesmos problemas do ensino especial. Se o ensino especial tivesse sido bem sucedido, talvez não tivéssemos propondo um novo modelo de atendimento escolar para esses alunos.

Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível, e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser desenhado tendo como objetivo geral a "redução de barreiras atitudinais e conceituais", e se pautar em uma resignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano.

Não se trata apenas de pequenas modificações pontuais que o professor venha a fazer em termos de métodos e conteúdos. Pelo contrário implica, sobretudo na reorganização do projeto político pedagógico de cada escola e do sistema escolar como um todo, levando em consideração as adaptações necessárias para a inclusão e participação efetiva de alunos com necessidades especiais em todas as atividades escolares.

Mais do que programas, listas de conteúdos e de atividades, o currículo é o desenvolvimento de formas de pensar, de perceber o mundo, de viver. Implica na preparação do individuo para a sociedade atual.

A experiência que aqui relatamos é de uma professora que concluiu o curso de Pedagogia em 2006 e, nesse mesmo ano iniciou seu trabalho no ensino fundamental I, da rede particular de ensino, numa escola localizada na região centro-sul de São Paulo. Em 2007 assume uma classe de terceiro ano do ensino fundamental I, com 24 alunos e, com uma criança com Sindrome de Down, motivo que a levou a desenvolver materiais que diminuíssem as dificuldades do aluno. Buscou também como aperfeiçoamento o curso "Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual", na Pós Graduação Lato Sensu da PUC-SP, curso que completou em 2010.

Caracteriza-se por pesquisa documental. Nela analisamos o material utilizado pela professora buscando verificar as possibilidades de adaptação curricular que possam servir de subsídios aos professores quando da inclusão de crianças com deficiência intelectual para o desenvolvimento da aprendizagem. Consideramos que o professor deve possuir um papel participativo e criativo na elaboração e desenvolvimento de novos currículos e adaptações curriculares, sobretudo para os alunos com deficiência no processo de inclusão.

Sabemos que os alunos com Síndrome de Down processam melhor a informação que chega de um modo global do que a sequencial. O material selecionado deve chegar via visual e as ordens apoiarem-se em imagens.

O aluno G., na ocasião tinha 11 anos e estava na escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental I. Em 2009 cursou o 3º ano e foi reprovado por não conseguir alcançar o mínimo de objetivos necessários para cursar o 4º ano, ou seja, para que fosse promovido deveria ter autonomia para realizar determinadas atividades e procedimentos específicos da série.

Ao iniciar o trabalho com G. deparou-se com o grande desafio de dar aula em uma série nova e para um aluno com Síndrome de Down que já havia sido reprovado nessa série. Inicialmente propôs atividades de leitura e escrita, e contagem como as que ele já havia feito nos anos anteriores. O aluno realizava as atividades sem muito empenho e a professora percebia que tais atividades não despertavam seu interesse, deixando para trás momentos de aprendizado e reflexão dos saberes dele.

Incomodada com essa situação, em aplicar atividades descontextualizadas e totalmente diferentes da dos outros alunos, a professora iniciou propostas de atividades regulares, mas adaptadas para que a criança conseguisse fazer de acordo com os seus saberes. O resultado foi progressivo, desde a resistência em aceitar fazer as propostas que lhe

eram apresentadas até que começou a compreender esse trabalho e solicitar o mesmo material de todos os alunos. Por exemplo, se os alunos estivessem com o livro de Língua Portuguesa, ele também passou a pegar seu livro e fazer a atividade na mesma página.

A professora acreditou que esse processo natural e, a necessidade de estar verdadeiramente incluído nas propostas das aulas que o aluno demonstrou, foi o fator que a impulsionou em acreditar ainda mais na viabilidade de atividades adaptadas. Ao fazer as adaptações curriculares o professor tem que conhecer a capacidade do aluno, o que realmente fará sentido para ele, se dedicar a fazer e ter clareza do objetivo a ser alcançado pelos alunos.

A professora deixou registrado:

> Acredito na inclusão, mesmo sem a certeza de estar correta nas minhas ações. Tenho consciência das mudanças que causei na vida do aluno G., da autonomia que alcançou, da alegria que ele sentiu ao aprender algo diferente, seja em conteúdo, ou ações, e que fizeram ele sentir-se pertencente ao grupo.

Bibliografia

APPLE, M. A política do conhecimento oficial faz sentido a ideia de um currículo nacional (1994). In: MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T. (org.) (1994). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo, Cortez.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil nº 248, 23 dez.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Básica. (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares.* Brasília, MEC/SEE.

_____. Ministério da Educação (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP.

GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo.* Lisboa: EDUCA.

MANTOAN, M. T. E. (2001). *A inclusão escolar "pegou a escola de calças curtas".* Boletim Informativo Ser Down. 2,4,2-2. Salvador, Ed. PGA.

_____. (2006). *Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna.

RAIÇA, D. et al. (2006). *Dez questões sobre a educação inclusiva de pessoa com deficiência mental.* São Paulo, Avercamp.

SACRISTÁN J. G. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artes Médicas.

TRONCOSO, M.V. & DEL CERRO, M.M. (1998). *Síndrome de Down: lectura y escritura.* Cantabria, Espanha, Masson S.A.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha (1994). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais:* acesso e qualidade. Brasília: CORDE.

A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO INICIAL: EM DEBATE O ESTÁGIO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Bonfanti, C.
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI - Brasil
E-mail: cbonfant@gmail.com

Resumo

A constituição de um professor se consolida em uma longa trajetória, que envolve a formação inicial e continuada. Trata-se, sempre, de uma realidade social específica, fruto de um longo processo histórico, traduzido nas relações sociais nas quais ele está inserido. Isso implica pensar a importância e os limites da formação inicial como um tempo em que se organizam as bases da docência. Trata-se de um espaço e tempo únicos, com possibilidades de reflexões mediadas, orientadas, supervisionadas. O objetivo desse trabalho foi compreender os sentidos e significados atribuídos, pelas futuras professoras, em relação ao estágio supervisionado na prática de ensino na educação infantil. Participam seis acadêmicas, matriculadas no 5º período do Curso de Pedagogia, de uma Universidade Comunitária, localizada em Santa Catarina, sul do Brasil. Os procedimentos de coleta de dados compreenderam as narrativas, memoriais e entrevistas das estagiárias. A análise se pauta nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, especialmente nos aportes de VIGOTSKI (2001) e autores que fomentam os estudos sobre formação de professores PIMENTA (2004); SCHON (1992). Os resultados suscitam que os sentidos e significados atribuídos pelas futuras professoras se modificam durante o percurso vivenciado no estágio. Além de que, os momentos de formação propiciados pelo estágio curricular obrigatório constituem-se em seara fértil para o desenvolvimento da profissionalidade docente.
Palavras-chave: Formação inicial; Estágio Supervisionado; Sentidos e significados.

1 Para início de conversa

Este artigo versa sobre a formação inicial de professores considerando, especificamente, o estágio curricular para a educação infantil de um curso de Pedagogia. O objetivo centra-se em compreender os sentidos atribuídos pelas futuras professoras, ao estágio em educação infantil, considerando as diferentes etapas vivenciadas durante o processo. Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 100), o estágio "Caracteriza-se como um momento que oportuniza a aprendizagem de aspectos referentes à docência. Cabe destacar, que o estágio como componente curricular não pode ser considerado como uma preparação completa para a docência, esse momento será importante para o aprendizado de questões peculiares como: o que é ser professor atualmente, como ser professor, qual o sentido da profissão, como é a realidade escolar, como é a realidade dos professores nessas escolas, entre outras questões".

Concorda-se com esse conceito uma vez que, na formação inicial de professores, o estágio curricular tem sido historicamente um objeto de estudo que envolve a discussão do próprio curso, do percurso dessa formação e as relações de teoria e prática, conteúdo e forma, bem como, a profissionalidade, além de outras possíveis relações.

Importante se faz ampliar essa discussão para além das políticas públicas de formação, matrizes curriculares de cursos, envolvendo a relação desse elemento curricular com as vozes dos que participam do processo, nesse momento, estagiárias – futuras professoras.

Nessa perspectiva, os estudos sobre a formação de professores para a Educação Infantil, no Brasil, teve uma ampliação após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96, art. 62. As universidades, em particular, os cursos de Pedagogia, assumiram papel de relevância, considerando a formação em nível superior, que passou a ser almejada no âmbito das políticas públicas educacionais voltadas à profissionalização do professor para a Educação Infantil.

A formação inicial pode ser entendida como um tempo e espaço que outorga ao docente uma base de conhecimento, com a qual construirá a sua profissionalidade juntamente com a sua realidade de trabalho, pois entra em contato com diversas situações em que precisará ter iniciativas com base em seus saberes para resolvê-las, [re]significando, [re]construindo e "[...] reforçando uma profissionalidade docente mais próxima dos conteúdos, métodos e conhecimentos das respectivas áreas de estudos que o licenciado vai ensinar" (GUIMARÃES, 2004, p. 75).

A compreensão dos sentidos que os futuros professores atribuem a sua profissionalidade desde a formação inicial torna-se uma prerrogativa substancial no processo da constituição da identidade docente.

Compactua-se com as vertentes de dois autores para alicerçar nossa discussão, que são Bahktin e Vigotski. Para Vigotski, os sentidos são pessoais, partes da subjetividade. Para o autor a subjetividade se constrói e reconstrói ao longo da vida de um sujeito e apropriada por ele. Por outro lado, Bakhtin refere-se aos sentidos como elementos que são formados a partir de uma determinada situação histórica em que o enunciado é proferido.

Os sentidos resultam do confronto entre os significados e as vivências pessoais do indivíduo. As significações são geradoras de sentido, ao mesmo tempo em que o constituem, pois sendo uma das zonas de sentidos, medeiam a relação entre o homem e sua consciência no desempenho da prática social realizada por ele (SERRÃO, 2006).

A significação, por excelência, se dá pela linguagem. A palavra é que confere estabilidade às significações produzidas por diferentes culturas e gerações.

Para Bakhtin (1986), a linguagem é um fenômeno vivo que ganha forma e sentido na interação social com o outro. Não é um processo individual e subjetivo ou biológico individualmente. É um acontecimento que na interação entre dois ou mais sujeitos torna a linguagem dialógica, por meio de atos sociais, por vezes ausentes de palavras verbalizadas.

2 Percurso metodológico

Os sujeitos participantes do estudo freqüentam o quinto período do curso de Pedagogia em universidade comunitária do estado de Santa Catarina/Brasil. Os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa norteiam o estudo, no qual se utilizou como procedimento de coleta de dados as narrativas em forma de memoriais e entrevistas. A coleta centrou-se no primeiro semestre do corrente ano. Para analisar as informações, organizaram-se categorias tomando como base a análise de conteúdo, conforme as orientações de Bardin. Desse modo, para uma aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três momentos, conforme Bardin (2009, p. 121): a. A pré-análise; b. A exploração do material; e, por fim, c. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

De acordo com o Regulamento de Estágio (UNIVALI, 2012), as atividades relacionadas à disciplina do Estágio, iniciam no quinto semestre do curso, com a docência na Educação Infantil e situam as estagiárias na atividade curricular, explicitando a carga horária de cada etapa do estágio. A carga horária empreendida é de setenta e duas horas, sendo que cinquenta, específicas, para a imersão no contexto prático da docência. Em primeiro lugar, é definido o campo de estágio (Centros de Educação Infantil); em segundo, organiza-se o planejamento (observação) com o intuito de diagnosticar o perfil da instituição e grupo de intervenção; em terceiro, a docência no contexto educativo infantil (creche ou pré-escola); em quarto, o registro fundamentado, sob a forma de relatório, com base no planejamento da docência, sua discussão, análise e síntese. Por último, é feita a socialização dos resultados, publicamente.

Importante salientar que as atividades teóricas iniciais do semestre dizem respeito às discussões relacionadas ao conceito de infância, crianças, no qual se estuda texto, analisam-se imagens do cotidiano de creche e pré-escolas, vídeos resultantes de práticas de sucesso. Retomam-se conceitos estudados em outras disciplinas que antecederam o quinto semestre, bem como, no quinto semestre a disciplina de estágio interage com outra que se chama Estudos Temáticos: Educação Infantil. Objetiva-se, com isso, a reflexão teórico-prática e a retomada de conceitos importantes para se pensar o exercício da docência com os pequenos.

As narrativas apresentadas na sequência desse artigo levam em conta diferentes momentos de vivência das estagiárias, a saber: antes da imersão em campo, ou seja, as aulas de estudo mediadas pela professora orientadora do estágio; a imersão inicial que é a etapa da observação do cotidiano educacional; o planejamento e a docência.

3 Memórias e narrativas: as vozes das estagiárias

As memórias narradas na etapa inicial de imersão na disciplina de estágio indicaram que as futuras professoras sentem **insegurança** frente aos saberes necessários ao desempenho da atividade de estágio, que foram demarcadas pelas

palavras: *desafio* (S1), *medo e ansiedade* (S3), *inquietação* (S2), *confusa, me senti sozinha e perdida* (S5). Essa insegurança, à primeira vista, foi se afastando, tendo em vista as mediações das orientações que faziam parte de cada encontro.

Após a imersão em campo, no Centro de Educação Infantil, período da observação participante, as narrativas foram se constituindo por sentidos que incitavam menor insegurança frente à atividade de estágio, como pode ser acompanhado:

"Encantei-me com os bebês, aqueles sorrisos sinceros. A sala muito rica de brinquedos (...), Auxiliei na troca e nas "papinhas". Esse contato nos deixou mais ***confiantes e seguras****" (SI).*

"A Turma do Berçário II é uma turma alegre e me proporcionou ***um olhar voltado para o cuidar, educar e o brincar****, conhecendo um pouco de como deve ser pedagógico com os bebês" (S2).*

"Neste dia fiquei mais ***tranquila****, percebi o ritmo da professora com a turma. Esclareci dúvidas sobre o que planejar (...)" (S5).*

Ao findar a análise da observação participante, retornando às orientações na universidade, as acadêmicas, dispunham de elementos para pensar um plano de intervenção docente. A elaboração do plano que é uma das etapas do estágio, foi mediada pela orientadora, pesquisa em materiais de apoio, olhar da docente da instituição concedente para o estágio, troca entre as colegas da classe. Algumas narrativas podem ser acompanhadas nesse período: *"Esta aula me proporcionou um olhar atento para cada etapa do planejamento, as orientações recebidas da professora me leva a refletir sobre uma prática pedagógica dinâmica, compreendendo que a criança é o foco principal quando nos referimos a uma educação sistemática e coletiva" (S4).*

"Nesta noite socializamos com a turma a experiência da observação (...). A professora nos ouviu e foi sugerindo atividades que poderíamos trabalhar. Levou vários dos seus livros e emprestou para levarmos para casa. Conseguimos tirar muitas ideias deles" (S1).

Ao acompanhar os sentidos atribuídos, tanto na etapa da observação, quanto no plano de ação, percebe-se que a atuação do outro, sujeito mais experiente se faz presente. No primeiro caso, a professora do grupo de crianças e, em segundo, da professora orientadora, dos materiais de apoio. O estabelecimento de trocas sociais que as pessoas oportunizam entre si e com os objetos materiais e ideias, produtos histórico-culturais, constituem-se em um dos aspectos mais importantes do processo de humanização. Assim, a importância do "outro" assume um papel absolutamente relevante nesse processo.

Com o término e aprovação do plano de intervenção aprovado pela docente do grupo de crianças e pela orientadora (docente na universidade), as futuras professoras iniciaram a atividade de docência. Nessa etapa, houve o acompanhamento da orientadora e a presença constante da professora da sala. A docente do grupo de crianças tem uma participação importante como co-formadora das futuras professoras.

As narrativas, após a intervenção docente, também nos permitem acompanhar diferentes sentidos construídos desse tempo e momento histórico das estagiárias. Em um momento de socialização, realizado na universidade, as estagiárias dizem:

"Precisava superar a dificuldade em atuar com os bebês. A partir do estágio, me percebi capaz, além de que os bebês são capazes e possuem a sua própria linguagem. Quanto ao professor para esse grupo, precisa pesquisar e não subestimar a capacidade deles" (S1).

"Senti bastante dificuldade devido à turma do pré ser bastante ativa, o que parece que a professora precisa estar sempre junto ajustando a disciplina. Isso dificultou a minha autonomia. Gostei da experiência" (S5).

Essas narrativas oportunizaram o exercício da reflexão sobre a prática e o papel do professor na Educação Infantil, objeto da pesquisa e análise dessas estagiárias, como atividade principal desse estágio. Schon (1992) propõe uma formação baseada numa epistemologia da prática, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática.

Pimenta (1994), conclui que não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 45).

Conforme preconiza Vigotski (2000), a atividade é mais do que um simples reflexo ou resposta a um estímulo externo. Segundo ele, a atividade implica o processo de transformação do mundo e do comportamento humano por meio da própria relação homem-mundo que se realiza na e pela atividade de trabalho. Segundo ele, esta atividade se diferencia da dos outros animais por seu caráter mediatizado, ou seja, utiliza-se de instrumentos psicológicos (sistema de signos linguísticos) e instrumentos materiais.

Nessa perspectiva, poder-se-ia relacionar o que Bakhtin (1986) discorre sobre os sentidos com a formação inicial das futuras docentes para a Educação Infantil. O sentido atribuído pelas futuras professoras a sua profissão, a visão de crianças e de docência, de material didático, pode ser acompanhada no próprio contexto de prática de estágio que emergem de seu discurso interno (pensamento) para seu discurso externo (fala) a partir de suas palavras. Isso permiteum olhar mais profundo sobre a constituição da profissionalidade docente e de como esses sentidos vão sendo construídos ao longo da inserção no campo de estágio. Dando sequência ao pensamento do autor, ele considera que: “A mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro” (BAKHTIN, 1986, p. 135).

Ao se considerar a dinamicidade da língua, os sujeitos podem mudar sua visão valorativa de atribuição de sentidos das coisas a partir do que Bakhtin denomina de reavaliação, onde as posições de valores podem deslocar-se para uma posição de superioridade ou inferioridade.

Assim, corroborando com as ideias de Bakhtin, a transformação dos sentidos está intrinsecamente relacionada às transformações sociais e históricas, nas quais a significação dependerá da contextualização para ganhar sentido, que a partir das contradições retorna com um novo formato apreciativo das coisas. Conclui-se que essas mudanças, correspondem a uma instabilidade de identificação de sentido, pois a evolução histórica permite que novos sentidos sejam atribuídos ao que antes se concebia como único.

Portanto, ao se olhar para a formação docente a partir dos sentidos atribuídos ao estágio, acompanha-se a transformação de sentidos a partir de algo real, ou seja, quandose percebe que as estagiárias reavaliam sua prática a partir de cada etapa vivenciada, reformulam ou adicionam outros sentidos, outros olhares para aquilo que outrora trazia insegurança, medo, começam a olhar para as crianças, para o cotidiano educativo infantil, para os outros docentes, co-formadores, os materiais e para si mesmas.

Vigotski (2001), apregoa que para que se compreenda a fala de alguém é preciso antes entender o seu pensamento. Nessa perspectiva, para compreender-se realmente o que diz uma futura professora é necessário conhecer o seu pensamento e não só isso, como explicita Vigotski, é preciso ir além, pois só isso não é suficiente; precisa-se conhecer também a sua motivação, ou seja, entender o motivo que o levou a tal pensamento. O autor continua: não se chega aos sentidos, e sim às zonas dos sentidos. Para estudar a identidade e a profissionalização do professor precisa-se chegar o máximo na sua singularidade, alcançar o sentido que ele carrega do mundo e de si (VIGOTSKI, 2000).

4 Conclusão

O espaço destinado para a escrita desse artigo não me permite uma maior aprofundamento nas análises. No entanto, o acesso aos dados preliminares, de um estudo que terá continuidade, nos situa frente aos sentidos atribuídos pelos futuros professores, ao estágio supervisionado. É possível acompanhar que na medida em que o estágio, nas suas diferentes etapas, é mediado pelos professores da instituição concedente para a realização do estágio, que atuam como co-formadores e as orientações do professor na universidade, as dificuldades vão sendo minimizadas. Isso nos remete a pensar que o sentido não está na pessoa, nem na coisa, palavra, termo ou acontecimento, mas, sim, na relação que o sujeito estabelece com esses diferentes elementos.

Salienta-se que a compreensão dos sentidos atribuídos ao estágio, por parte das estagiárias, não garante que as futuras professoras sejam melhores docentes na educação infantil, bem como, não estamos a defender que o modelo desse estágio seja o mais eficiente. No entanto, ao capturarmos os sentidos de quem de fato está imerso no processo de relacionar teoria e prática, no caso, as estagiárias desse estudo, podemos descobrir outras pistas para pensar e ampliar o que já se tem em termos de formato de estágio, matriz curricular de curso e aprimorar a formação inicial e a profissionalidade para esse segmento da educação básica, salientando a necessidade de qualificar a relação teoria e prática.

Enfim, consideramos que os momentos de formação propiciados pelo estágio supervisionado constituem-se em seara fértil para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Momento de reflexão, de autoconhecimento, de mediação privilegiada para os futuros professores da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. R. M. de. (2006). *A Formação de Professores nas Dissertações e Teses defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos de 1999 a 2003*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). São Paulo, PUC.

BAKHTIN, M. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.

BRASIL (2014). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em20 jul.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. do S.L. (2012). *Estágio e Docência (*7nd Ed). São Paulo: Cortez.

GUIMARÃES, V. S.(2004) *Formação de professores: saberes, identidade e profissão (*3nd ed). São Paulo: Papirus.

SERRÃO, M. I. B.(2006). *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico cultural*. São Paulo: Cortez.

SCHÖN, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In.: NÓVOA, António (1992). *Os professores e sua formação.* Lisboa, Portugal: Dom Quixote.

VIGOTSKI, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S (2000). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (2012). *Regulamento do estágio obrigatório, do estágio não obrigatório, da prática docente e das atividades complementares do Curso de Pedagogia***:** modalidade a distância. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A FORMAÇÃO DOCENTE NO SISTEMA UAB: PRESSUPOSTOS CURRICULARES, POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS

Santos, J. C.[1]; Silva, A. V. M.[2] & Rocha, M. A. Q.[3]

[1]Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Universidade Federal de Juiz de Fora
[2]Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[3]Universidade Federal de Juiz de Fora

Email: josicsantos@gmail.com; av.mafra@hotmail.com; maqrocha@gmail.com

Resumo
Apresentaremos alguns apontamentos da pesquisa sobre a formação de professores a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB. Criado pelo Ministério da Educação/MEC em 2006, o Sistema UAB faz parte do processo de expansão da educação superior que priorizou a formação de professores na modalidade a distância. Seguindo a lógica neoliberal, essa política preconiza uma formação imediatista, com foco na dimensão prática em detrimento de uma formação sócio-histórica. Com orientações curriculares voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências, tendo as tecnologias da informação e comunicação/TIC como principal recurso, essa proposta tende a orientar não só o currículo, mas também o trabalho docente, visando à certificação em larga escala. Reconhecendo a política de formação como espaço de disputa, se faz necessário compreender a concepção e os pressupostos políticos e ideológicos que a fundamentam, bem como a perspectiva que vem orientando o currículo dos cursos de formação, objetivos desse trabalho. A partir da pesquisa qualitativa, com referência na abordagem do materialismo histórico-dialético, que busca compreender a realidade e pensar as relações e suas consequências, os primeiros apontamentos nos induzem à compreensão de que a política de formação de professores em curso oferece uma formação inicial precarizada, tendo sua proposta curricular baseada na pedagogia das competências. Em relação ao trabalho docente, verifica-se um processo de precarização e flexibilização. Percebe-se, numa primeira análise sobre o Sistema UAB, uma continuidade nas propostas educacionais dos diferentes governos, mantendo-se o mesmo direcionamento, que traduzem a hegemonia da política neoliberal, que objetiva alinhar a educação às exigências e demandas do capital.
Palavras-chave: política educacional; sistema UAB; formação de professores; currículo; trabalho docente

1. Considerações Iniciais

Experimentamos uma expansão da educação superior no Brasil, com destaque para o oferecimento de cursos de formação de professores. No intento de atender à demanda por formação de professores para a educação básica, o Ministério da Educação priorizou o oferecimento de cursos na modalidade a distância.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A Educação a Distância (EaD) foi reconhecida como modalidade em 1996, através da LDBEN 9394/96, que estabeleceu as bases legais para o oferecimento da EaD. Nesse mesmo ano foi criada a Secretaria de Educação a Distância através do Decreto Nº 1.917, de 27 de maio, mas somente em 2005 a EaD é regulamentada, pelo Decreto N° 5.622, de 19 de dezembro. Nesse cenário, a partir da instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil[1] (Sistema UAB), pelo Decreto Nº 5.800/06, em 8 de junho de 2006, intensifica-se a expansão do ensino superior ofertado a distância.

Em convênio com as instituições públicas de ensino superior e os governos estaduais e municipais, o Sistema UAB é "voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País", tendo como um dos objetivos "oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica" (BRASIL, 2006, p. 01). No Sistema UAB, a interiorização da educação superior acontece através da criação de polos de apoio presencial[2].

A partir de orientações do Banco Mundial, o governo Lula (2003-2010) priorizou investimento na EaD, tendo as novas tecnologias como uma das estratégias para a democratização da educação superior e a melhoria do padrão de qualidade da educação. O governo Dilma (2011-2014) vem dando continuidade à proposta de formação superior através da EaD, mantendo o mesmo direcionamento para a política de formação de professores, que busca alinhar a educação às exigências do capital.

Sabemos da necessidade de ampliar a formação de professores para atender à educação pública e de melhoria da educação, mas nos cabe questionar a qualidade e as condições em que se realiza a formação docente no Sistema UAB, pois estudos têm indicado as políticas de formação de professores na EaD vêm sendo determinadas a partir de orientações de organismos internacionais e inseridas na lógica do mercado (OLIVEIRA, 2007, p. 57), incluindo as competências do "bom" professor e uso da tecnologia, capazes de propiciar a eficiência e melhores resultados, adequando o currículo e o professor "às exigências do mundo moderno, às demandas de novas habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho". Esse discurso desqualifica "os cursos universitários de formação docente, apontados como longos, essencialmente teóricos e pouco flexíveis" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 130).

Tal discurso tem orientado várias propostas curriculares de cursos a distância, que oferecem uma formação imediatista, com foco na dimensão prática, desvinculada das atividades de pesquisa e extensão, com destaque para a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A incorporação das TIC como elemento fundamental e suficiente à realização da formação de professores a distância reduz as TIC à EaD. Para o senso comum, os recursos tecnológicos podem "salvar" a educação, resolver as questões de democratização e de qualidade, porém, sabemos que a tecnologia é apenas mais uma ferramenta que pode auxiliar o

[1] Sistema Universidade Aberta do Brasil - A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior. Trata-se de uma política pública de educação. Para maiores informações consulte o site http://www.uab.capes.gov.br/.

[2] Polos de apoio presencial - Os polos são unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Mantidos por Municípios ou Governos de Estado, os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância (CAPES/UAB, 2006).

trabalho pedagógico, mas que não substitui o trabalho docente, sendo necessário questionar o discurso sobre o efeito "miraculoso" da incorporação das TIC à educação.

Verificamos, assim, uma substituição da interação professor-aluno pela inserção de diferentes recursos tecnológicos, capazes de possibilitar a "aprendizagem autônoma", a "autoaprendizagem", fortalecendo a ideia do "aprender a aprender" (ZUIN, 2006, p. 946), priorizando a aprendizagem em detrimento do ensino. O discurso em relação às TIC nos remete a "um modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental e ancorado nos materiais de ensino". Atentemos aqui para a perversidade do discurso hegemônico, que considera o aparato tecnológico como protagonista do processo educacional, posicionando "as tecnologias no lugar do sujeito. Nessa perspectiva, o professor, responsável pelo "ensino" que agora cede lugar à "aprendizagem autônoma", com o uso das TIC é "a ''tecnologia'' a ser substituída, expurgada, na medida em que é cara e pouco eficiente" (BARRETO, 2010, p.).

Sem a pretensão de esgotar o tema, discutiremos algumas questões na tentativa de compreender a concepção e os pressupostos políticos e ideológicos que fundamentam a política de formação de professores do Sistema UAB, a perspectiva que vem orientando o currículo dos cursos de formação e a dimensão do trabalho docente.

2. Pressupostos políticos, ideológicos e curriculares da política

A educação tem ocupado lugar de destaque nos discursos governamentais. O campo educacional e a formação de professores se configuram como espaços de disputas de concepções e projetos distintos, com finalidades e interesses contraditórios, tendo de um lado a luta dos profissionais da educação em defesa de uma formação com caráter sócio-histórico, para a compreensão e transformação de sua realidade, e de outro as políticas como o Sistema UAB, que atendem às determinações de organismos internacionais "que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso" (FREITAS, 2002, p. 138-139).

Sendo orientada pelos pressupostos neoliberais, podemos dizer, a partir de uma primeira análise documental, que a política de formação de professores a distância em curso prioriza a formação imediatista em detrimento de uma formação sócio-histórica. Com a justificativa de atender às "camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância" (CAPES/UAB, 2006), o Sistema UAB "se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação" (FREITAS, 2007, p. 1214), priorizando a formação a distância, voltada para a autoaprendizagem, sem o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão e o uso das TIC como principal recurso para a formação docente, em massa. Com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, na avaliação e no controle de resultados, que são destaques no documento "Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância" - elaborado em 2003 e reeditado em 2007 (BRASIL, 2007) - a "nova" proposta de formação de professores tende a negligenciar os conhecimentos histórica e socialmente produzidos, caminhando para um "crescente esvaziamento, que não pode ser desvinculado da concepção de currículo baseado em competências, mas sua articulação à avaliação centralizada, na lógica que sustenta a arquitetura como um todo" (BARRETO, 2013, p. 213).

Compreendidos no contexto neoliberal, os termos "habilidades" e "competências" se relacionam ao processo de reestruturação capitalista, tendo por finalidade a formação de um "novo profissional", que deve se adequar às condições do mercado de trabalho. As exigências do capital passam a fazer parte do contexto educacional e o trabalho pedagógico tende a ser dinamizado em função desse mercado, que exige uma educação de "certa qualidade" e a formação de trabalhadores com capacidade de utilizar as habilidades e competências para o desempenho de suas funções, se adequando a todas e quaisquer condições de trabalho.

Nessa perspectiva, as propostas curriculares dos cursos de formação de professores se baseiam na "Pedagogia das Competências", entendida como "um conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais" (RAMOS, 2001, p. 79). Isso fica evidente nos referenciais de qualidade, que orientam propostas e currículos para a aquisição de "competências cognitivas, habilidades e atitudes". O discurso sobre o currículo por competências está vinculado às necessidades da "qualificação para o trabalho", justificando-se pela crença de que a aquisição de competências seria capaz de propiciar uma aproximação da formação com o campo do trabalho, além de serem passíveis de averiguação e avaliação.

Concordamos com Saviani, que considera a Pedagogia das Competências como "a outra face da 'pedagogia do aprender a aprender', cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas." (2011, p. 435).

Um currículo pautado em competências torna a formação de professores instrumental, atrelada às novas exigências impostas pelo trabalho, com foco no saber-fazer, no desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao educador a se adaptar às mais diversas (e precárias) condições de trabalho, enfim, uma formação capaz de desenvolver "uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Além do discurso das competências, passam a ter destaque central nos currículos de formação docente as TIC, que têm alterado a compreensão da dimensão do trabalho docente e do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Nas propostas de formação docente o trabalho passa a ser designado por "atividade" ou "tarefa", e a aprendizagem é intencionalmente colocada em primeiro plano, dissociada do ensino. Entram em cena as TIC, incorporadas como principal elemento na EaD e na formação, possibilitando não só o deslocamento do termo trabalho docente, mas a própria essência desse trabalho. A partir do uso das TIC tem-se o foco na aprendizagem, já que o professor sai de cena e dá espaço aos recursos tecnológicos capazes de propiciar ao aluno "aprendizagem mediada pelas TIC, frequentemente representadas como dispensando a intervenção humana". (BARRETO, 2010, p. 1312).

Considerando o processo de substituição tecnológica, tem-se no campo da educação o deslocamento da centralidade do sujeito para o objeto, no caso, para a tecnologia. Nesse deslocamento o professor perde seu papel no processo de ensino e aprendizagem e é destituído de seu trabalho que passa a ser reduzido à realização de tarefas e atividades determinadas por outro, no caso, pelas prescrições das políticas de formação, que definem o que deve ser trabalhado e como realizar esse trabalho. Configura-se no que podemos considerar como expropriação do trabalho, "um processo de expropriação do saber do docente universitário por meio da ação do Estado e da crescente subordinação do trabalho ao capital" (LEHER; LOPES, 2008, p. 22).

Ao relembramos toda luta dos profissionais da educação e da classe trabalhadora por uma educação de boa qualidade, que atenda aos anseios da sociedade, temos o compromisso de questionar a política de formação docente do Sistema UAB e as propostas curriculares baseadas na "Pedagogia das Competências", pois não alcançaremos uma educação crítica a serviço da transformação social enquanto tivermos uma formação atrelada ao capital.

As questões aqui apresentadas são considerações prévias da análise documental sobre as legislações e documentos que orientaram a criação da política de formação de professores do Sistema UAB, realizada com referência na abordagem do materialismo histórico-dialético, que busca compreender a realidade e pensar as relações e suas consequências de forma dialética, trabalhando com as contradições existentes.

3. Considerações Finais

Experimentamos, com a regulamentação da EaD a partir de 2005, um crescimento desordenado no oferecimento de cursos a distância e essa regulamentação repercutiu no encaminhamento de políticas públicas educacionais. Com a criação do Sistema UAB, tem-se a expansão do ensino superior a distância, com foco na formação de professores sem a adequação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos das instituições que ofereceriam a educação a distância e, ainda, sem que os municípios estivessem preparados para o recebimento das demandas que surgiriam com a criação de polos de apoio presencial.

Uma primeira análise sobre a formação de professores do Sistema UAB nos indica a direção dessa política, determinada a partir das orientações de organismos internacionais e inserida na lógica capitalista. O estudo dos documentos sobre a instituição do Sistema UAB nos induz a compreensão de que essa proposta de formação oferece uma formação inicial precarizada e que não há investimentos significativos que garantam a boa qualidade dos cursos oferecidos. A necessidade de formação de professores para atender a educação pública não justifica as condições em que se tem realizado, preponderantemente, a formação docente, e sem o devido investimento na formação e na valorização dos profissionais docentes não será possível alcançar uma educação de boa qualidade verdadeiramente democrática.

A orientação curricular para o desenvolvimento de habilidades e competências, baseada na “Pedagogia das Competências”, tende a restringir a formação para a qualificação do professor "eficiente", capaz de desenvolver diversificadas atividades no novo cenário do mundo do trabalho, atendendo às exigências da "sociedade do conhecimento", com capacidade para utilizar as tecnologias, adaptando-se a todas e quaisquer condições de trabalho.

Em relação ao trabalho docente, evidenciamos um processo de precarização e proletarização, além da flexibilização dos contratos de trabalho, através da contratação de bolsistas.

O campo das políticas de formação de professores faz parte do terreno de disputas pelo direcionamento da educação e da sociedade, cabendo aos trabalhadores docentes e à sociedade civil lutar pela participação na definição dessas políticas e na busca por um projeto contra-hegemônico, que atenda aos anseios da classe trabalhadora.

Referências

Barreto, R. G. (2010). A Formação de professores a distância como estratégia de expansão do Ensino Superior. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out.-dez.

Barreto, R. G. (2013). Ressignificações na/da Formação de Professores. In: *Educação a distância*: meios, atores e processos. FIDALGO, Fernando Selmar Rocha *et al*. (*orgs*). Belo Horizonte: CAED-UFMG. 362 p.

Brasil (1996). Ministério da Educação. *Decreto Nº 1.917*, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências.

Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil (2005). Ministério da Educação. *Decreto Nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil (2006). Ministério da Educação. *Decreto Nº 5.800*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Brasil (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília, 2007.

Capes (2005). Universidade Aberta do Brasil. *O que é um polo de apoio presencial*. Orientações sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/>.

Freitas, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação & Sociedade*. CEDES, v.23, n.80, p. 137-168, Campinas.

Freitas, H. C. L. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out.

Leher, R. & Lopes, A. (2008). *Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação*. Documento do VII Seminário Redestrado - Nuevas regulaciones em América Latina. Buenos Aires, 3 a 5 de julho. 26 p.

Oliveira, D. M. (2007). Formação de Professores a Distância: estratégia política para velhos desafios. Instrumento: *Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 9, p. 51-59, jan. dez.

Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.

Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Shiroma, E. O. & Evangelista, O. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun.

Zuin, A. A. S. (2006). Educação a Distância ou Educação Distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96. Especial, p. 935-954, out.

A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

Gislene Aparecida da Silva Barbosa

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Presidente Prudente/Brasil

barbosagislene@gmail.com

1. Introdução:

No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com universidades públicas, iniciou, em 2013, uma ação de formação continuada para professores alfabetizadores de todo país, intitulada "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" (PNAIC). Tal medida surgiu após análise dos baixos índices de desenvolvimento da alfabetização nos alunos de até 8 anos de idade, segundo pesquisas e dados do MEC.

O objetivo central do PNAIC é melhorar a aprendizagem das crianças brasileiras das escolas públicas, em Língua Portuguesa e Matemática. Uma das universidades envolvidas é a Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), que organiza a formação em diferentes polos. Neste artigo, está o relato de atividades desenvolvidas, em 2013, no polo da UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), na cidade de Presidente Prudente – estado de São Paulo. São socializadas ações formativas do curso de Língua Portuguesa, ministrado por 2 supervisoras e 5 formadores a 67 municípios paulistas, representados por orientadores de estudo, os quais são professores alfabetizadores que participam da formação presencial em Presidente Prudente e depois ministram o curso em suas localidades, alcançando, juntos, aproximadamente, 1600 professores alfabetizadores.

Foram realizadas 136 horas de estudos presenciais para os orientadores (5 encontros), em Presidente Prudente. Eles receberam formação para que ministrassem, em seus respectivos municípios, um curso de Língua Portuguesa com 80 horas de duração, com temas relacionados à linguagem. Para este relato, serão apresentadas duas ações desenvolvidas no polo de Presidente Prudente com relação ao eixo da leitura e ao eixo da produção de texto, respectivamente, pelo uso das Estratégias de Leitura e da Sequência Didática.

2. PNAIC em Presidente Prudente: ações de leitura e produção textual

As ações formativas realizadas no polo de Presidente Prudente envolviam aulas, oficinas e palestras acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da língua materna. A definição dos assuntos seguia a programação geral do PNAIC, que apresenta quatro materiais de formação com 8 unidades cada um, os quais são nomeados de: Cadernos do 1º ano, Cadernos do 2º ano, Cadernos do 3º ano e Cadernos da Educação no Campo (turmas mistas). Embora os quatro materiais sejam separados por ano de escolaridade, os temas tratados em cada unidade são afins em todos eles, variando o nível de profundidade do tema e apresentando sugestões de atividades adaptadas à idade dos alunos e ao nível de conhecimento da escrita convencional.

Na unidade 5, há ênfase ao uso dos gêneros textuais nos anos iniciais do ensino fundamental, para que o processo de alfabetização aconteça vinculado às práticas sociais reais, na perspectiva do Letramento (Soares, 2002): saber ler e

escrever deixa de se referir apenas ao domínio do código (alfabetização) e passa a se referir à necessidade do desenvolvimento de um estado ou condição, no qual o indivíduo assuma a postura de interlocutor e participe ativamente das diversas práticas de leitura e escrita na sociedade.

O caminho indicado por pesquisadores para o desenvolvimento de leitores e escritores competentes na escola baseia-se na sistematização das atividades de leitura e escrita. Soares (2003) afirma que este processo de sistematização ou escolarização é necessário para organizar o trabalho educativo e inevitável na escola, cuja essência sustenta-se em procedimentos formalizados e organizados em categorias.

> Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de "saberes escolares", que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2003. p. 20)

Visto que a leitura e a escrita tornam-se objetos de ensino, é importante encontrar possibilidades de realizar a transposição didática sem desprezar o dinamismo da linguagem e a reflexão sobre os usos sociais da língua e dos textos.

> A transposição didática é inevitável, mas deve ser rigorosamente controlada. É inevitável porque o propósito da escola é comunicar o saber, porque a intenção de ensino faz com que o objeto não possa aparecer exatamente da mesma forma, nem ser utilizado da mesma maneira que é utilizado quando essa intenção não existe [...]. Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam (LERNER, 2002, p. 35).

Diante dessa abordagem do Letramento, escolhida pelos materiais do PNAIC, o polo de Presidente Prudente optou por complementar as ações com um estudo sistematizado das Estratégias de Leitura, com base nas pesquisas de Girotto e Souza (2010). O curso enfatizou a formação do professor leitor como sujeito que usa as Estratégias de Leitura em seu cotidiano e também faz reflexões metacognitivas, a fim de que possa intervir eficientemente sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura nos anos iniciais de escolaridade. Foram realizadas atividades com as Estratégias de Leitura, abordando as seguintes etapas do processo de compreensão textual: "conexões, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese" (GIROTTO e SOUZA, 2010, p. 47).

De acordo com Girotto e Souza (2010, p.50) a compreensão de um texto não se dá apenas no final da leitura, mas também durante a leitura. Assim, as aulas de leitura podem, intencionalmente, levar o aluno a pensar, a estabelecer um processo metacognitivo a serviço da significação. Para as autoras, as estratégias são: *Conexão* (GIROTTO e SOUZA, 2010, p. 66) – usar tudo o que se sabe para entender o texto lido – Há 3 tipos: a) texto-texto: relacionar eventos, ideias, informações do texto com outros textos já lidos; b) texto-leitor: relacionar eventos, ideias, informações do texto com vivências do leitor; c) texto-mundo: relacionar eventos, ideias, informações do texto com acontecimentos do mundo. Para tanto, é sempre necessário ativar o conhecimento prévio – levantar o que o leitor conhece sobre o tema, o gênero textual, o autor do texto; *Visualização* (p. 83) – inferir significados através de imagens mentais, pensar, por exemplo, nas características das personagens, nas cores, nas formas etc; *Questionamento* (p. 91) – perguntar ao

texto em busca da descoberta de informações que estão no texto (questões magras) ou que podem ser compreendidas a partir do texto (questões gordas); *Inferência* (p. 74) – questionar o que é lido para tirar conclusões, fazer previsões, antecipar ações, refletir sobre a leitura; *Sumarização* (p. 92) – aprender a buscar a importância das informações no texto, buscar a essência do texto; *Síntese* (p. 101) – resumir, recontar, parafrasear o texto, acrescentando também a visão particular sobre o que foi lido.

Durante o curso do PNAIC, a fim de estudar as Estratégias, para ativar o conhecimento prévio foram expostos alguns objetos dentro de uma caixa. Cada participante tinha de escolher um objeto e falar o que sabia sobre ele. Os objetos faziam parte do enredo de uma obra de literatura infantojuvenil, que seria lida pelo grupo, portanto ao comentar sobre os objetos, cada sujeito colocava em prática o seu conhecimento prévio. Além disso, o título da obra e o nome do autor foram apresentados, para que o levantamento de conhecimento dos leitores pudesse se direcionar para a obra que seria lida.

Quando a obra começou a ser lida, logo de início, havia a descrição do espaço da narrativa. Neste momento, apenas uma pessoa lia a história para as demais, que ficavam de olhos fechados. Depois da leitura de um trecho, o formador responsável parou a leitura e perguntou o que as pessoas “viram” e “sentiram” com a leitura: quais eram as cores, os tamanhos, os cheiros etc. Com a socialização, estava se confirmando a estratégia de *visualização*.

Além disso, quando cada pessoa falava sobre suas sensações, fazia referência a outros textos lidos, a experiências vividas e a fatos noticiados na televisão. Estavam se manifestando as *conexões* – muito importantes para que o leitor atribua sentido ao que está buscando compreender. À medida que a obra continuava a ser lida coletivamente, o formador responsável propôs algumas perguntas que retomavam o que tinha sido lido, questionava sobre as ações das personagens, propunham a compreensão das ações. Esta etapa é a dos *questionamentos*, que ajudam a colocar ordem na história, a dar sentido às ações.

Algumas respostas, dadas às questões feitas pelo formador, pressupunham como a história iria terminar, ou o motivo de o narrador valorizar alguma informação, para justificar uma possível conclusão do texto – estavam se manifestando as *inferências*. Quando a história acabou, novos *questionamentos* e *inferências* foram feitos para construir uma ideia global do texto. Em seguida, os orientadores de estudo montaram um esquema hierarquizando as ações e personagens do texto, evidenciando o evento desencadeador do conflito, as personagens principais, as secundárias etc. Com isso, acontecia a *sumarização*. Por último, a *síntese* aconteceu quando cada participante recontou a história em uma linguagem: imagens, reescrita etc.

Depois disso, os orientadores de estudo foram para seus municípios e trabalharam com os alfabetizadores. Quando regressaram a Presidente Prudente, iniciaram relatos de que a receptividade entre os professores, nas localidades, foi muito grande, porque a maioria deles viu nas etapas das Estratégias de Leitura condições de ensinar a ler, para que melhore o desempenho das crianças. Vários orientadores registraram que estratégias como a *visualização* e *sumarização* eram pouco conhecidas por grande parte dos alfabetizadores.

Na unidade 6 de cada Caderno, há ênfase no processo de produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental. Há indicação do procedimento Sequência Didática como facilitador do trabalho docente de ensinar a produzir texto. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a Sequência Didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar

melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever, ler ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa. Ela decompõe as atividades comunicativas complexas, que os estudantes ainda não são capazes de produzir sozinhos, para que possam estudar, um a um, os componentes que se mostrarem como obstáculos à aprendizagem e à realização do gênero discursivo. Funciona como instrumento de orientação ao trabalho docente, sistematizando o ensino. Ela é composta pelas seguintes etapas: *apresentação da situação*; *produção inicial*; *módulos*; *produção final*.

A *apresentação da situação* é a etapa de expor "aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final, com um problema de comunicação bem definido" (p. 99) e a preparação dos "conteúdos dos textos que serão produzidos" (p. 100). Respectivamente, é necessário definir o gênero discursivo a ser trabalhado, o destinatário, a forma que a produção assumirá (vídeo, impresso etc), quem participará do projeto; depois é necessário que os alunos saibam com quais conteúdos vão trabalhar e a importância desses conteúdos no texto em produção.

A etapa *produção inicial* é o momento de os alunos colocarem em evidência, para si mesmos e para o professor, o que sabem sobre o gênero discursivo selecionado para estudo. Na *produção inicial*, nos dizeres dos autores mencionados, o docente tem a oportunidade de "realização prática de uma avaliação formativa" (p. 102), porque a produção de texto evidenciará o que cada estudante sabe.

Na etapa *módulos*, o professor trabalha, separadamente, com os problemas que apareceram na *primeira produção*, ou seja, decompõe o gênero discursivo para abordar problemas de níveis diferentes, tais como a *representação da situação comunicativa* (a fim de focalizar o destinatário, ter clareza da finalidade da produção textual, saber seu papel como interlocutor e saber a função que o gênero discursivo selecionado exerce socialmente); a *elaboração dos conteúdos* (buscar, elaborar ou criar conteúdos de acordo com a especificidade de cada gênero); o *planejamento do texto* (manter certa padronização da estrutura composicional do gênero discursivo em foco); a *realização do texto* (escolher o vocabulário adequado, usar bem os verbos, trabalhar com os argumentos etc).

A última etapa é a *produção final*, a qual oportuniza ao aluno colocar em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, ter consciência de seu próprio processo de aprendizagem e trabalhar como regulador de seu próprio comportamento na revisão e reescrita do texto que circulará socialmente. A *produção final* também serve como avaliação somativa para uso do professor, o qual pode corrigir o texto com o apoio de uma grade que expõe os elementos necessários ao desenvolvimento do gênero discursivo.

No processo de estudo com os orientadores, uma Sequência Didática com base no gênero tirinha foi construída, pois era necessário superar a dicotomia teoria-prática. Para a etapa da *apresentação da situação*, algumas perguntas foram construídas: Que gênero textual será produzido? Quem lerá a produção? Qual será o tema? Qual a função social deste gênero? Quem costuma produzir este gênero? Por onde ele circula? Que linguagem é usada? Que forma assumirá a produção final? Onde será publicada? Também foram planejadas situações para pesquisa, a fim de oferecer aos alunos conteúdos para compor os textos a serem produzidos.

Os orientadores de estudo refletiram sobre a importância de oferecer bons "modelos" do gênero para o aluno, ou seja, de realizar algumas atividades de leitura e interpretação com exemplares do gênero, fazendo o aluno conhecer o

texto a ser escrito. Em seguida, aconteceu uma reflexão sobre a escrita da 1ª versão do texto dos alunos (*primeira produção*): momento em que os alunos colocam em evidência, para si mesmos e para o professor, o que sabem sobre o gênero oral ou escrito selecionado para o trabalho pedagógico. Foi neste contexto que surgiu uma inquietação no grupo de orientadores de estudo: o que fazer com os alunos não alfabéticos? Após uma conversa coletiva, a conclusão foi a necessidade de ajuda de um escriba, que poderia ser o professor ou amigo da turma, portanto, concluiu-se que a escrita coletiva é uma boa estratégia, no caso de turmas não alfabéticas. Para isso, a lousa poderia ser um recurso bem utilizado, já que facilitaria a visualização de todos os estudantes.

Na construção de atividades dos *módulos*, os orientadores resgataram as principais dificuldades que os alunos de 1º, 2º e 3º ano apresentam no ato da escrita de um texto. Consideraram que *atividades de observação e de análise de textos* ajudam a perceber a organização dos textos e a construção do sentido, assim sugeriram: comparação de tirinhas para levantar os diferentes temas; análise de tirinhas para identificar a apresentação da situação, conflito e resolução; a diferença entre balões da fala, de pensamento, de grito; a forma das letras como recurso expressivo; a expressão das personagens; o uso da pontuação etc. Consideraram que *as tarefas simplificadas de produção de texto* ajudam na organização textual e facilitam o domínio gradativo do aluno sobre um gênero de texto, portanto pensaram em atividades de organizar as falas dentro de um balão; inserir uma parte que falta no texto; usar a letra maiúscula ou minúscula, conforme a necessidade; utilizar adequadamente a pontuação, diminuir número de quadrinhos para atender à forma do gênero; reescrever trechos repetitivos, substituindo a repetição por pronomes ou expressões equivalentes; completar balões com supostas falas, de acordo com a expressão fisionômica das personagens etc.

Para a etapa da *produção final*, os orientadores levantaram alguns elementos que seriam importantes na elaboração da grade de correção do texto produzido pelos alunos: A forma composicional do gênero foi garantida? O conteúdo temático previsto foi desenvolvido (de modo geral)? A linguagem utilizada levou em conta o leitor pretendido e o local de publicação/circulação do texto? O texto apresenta sentido (coerência)? Existe uso adequado da narrativa? A ilustração dialoga bem com o texto verbal? O vocabulário usado está adequado? Existe uso adequado de pronomes ou sinônimos para retomar ou substituir ideias no texto? A pontuação está adequada? A grafia das palavras está adequada?

Depois disso, os orientadores de estudo regressaram para seus municípios e trabalharam com a unidade 6 dos Cadernos do PNAIC, que trata da Sequência Didática. Quando regressaram a Presidente Prudente, iniciaram relatos de que a receptividade entre os professores nas localidades foi muito grande, porque a maioria deles ao elaborarem uma Sequência Didática viram uma sistematização do trabalho com a produção de texto, capaz de integrar o ensino da análise linguística a serviço da construção do sentido do texto, ajudando, de igual maneira, a priorizar um aspecto de cada vez, tendo em conta o elemento maior que é o gênero textual em foco.

3. Considerações finais

O uso das Estratégias de Leitura e da Sequência Didática na formação continuada dos orientadores de estudo do PNAIC contribuiu muito para a ampliação do conceito de leitura e produção de texto que eles apresentavam, pois

houve maior clareza quanto a atividades desde o 1º ano do ensino fundamental. Os procedimentos das Estratégias de Leitura e as etapas da Sequência Didática serviram como norteadores das ações docentes, já que organizam o ensino e se moldam às necessidades formativas dos alunos. Dessa forma, superam o ensino fragmentado da gramática isolada e dão sentido à atividade de leitura e produção de texto na escola, aproveitando os saberes dos alunos e fazendo-os pensar na função social do gênero de texto que está em estudo.

A partir das reflexões construídas os orientadores de estudo perceberam que o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos textos não é espontâneo nos sujeitos, mas fruto de intervenções pedagógicas intencionais e planejadas. Eles indicaram a necessidade de prosseguir estudando para intervirem na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Referências

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012). Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília. Materiais disponíveis em: http://pacto.mec.gov.br/o-pacto

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 21-39.

GIROTTO, C. G. G. S. e SOUZA, R. J. (2010). Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 45-114.

LERNER, D. (2002). **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed.

SOARES, M (2002). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, M. (2003). A escolarização da literatura infantil e juvenil. **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 17-48.

A ORGANIZAÇÃO DO CURRICULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: A DIALOGICIDADE DA EDUCAÇÃO COMO PRINCIPIO E PRÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Silva Reis S. M. G.'

[1.] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/FPCEUP e Faculdade Frassinetti do Recife/FAFIRE

E-mail: shalimar_michele@yahoo.com.br

Resumo

Muitas são as críticas que hoje se apresentam à forma como são organizados os currículos dos cursos de licenciaturas frente à fragilidade dialógica do campo teórico com o campo da prática. Compreendendo o currículo como um instrumento de organização do trabalho pedagógico, logo este deve estar vinculado como parte integrante da Organização do Trabalho Pedagógico da Instituição Nosso foco dirige-se, mais precisamente, ao currículo do curso de Pedagogia, na eminência de sua articulação nas várias práticas, relações e atividades, que se dão, no interior da instituição escolar, e que, em alguma medida, guardando as especificidades formais, são expressões da própria forma de organização social. Embora, neste estudo não foquemos o currículo como objeto principal, mas motivados em explorar, mais amiúde, a presença da categoria da dialogicidade da educação na organização dos Currículos do curso de Pedagogia, uma vez que a sua contribuição parte de uma perspectiva antropológica mais profunda que contempla o ser humano em suas diferentes dimensões e nas ações que conferem sentidos à sua existência. Ou seja, o currículo pensado e construído a partir de uma concepção de educação enquanto prática social, dentro do projeto de vida existencial e histórico dos indivíduos. Assim, o estudo aqui proposto é parte do resultado de um estudo de caso múltiplo de duas Instituições Superior de Educação/ IES públicas da Região Metropolitana do Recife/PE que oferecem o curso de Pedagogia. Nesta investigação apresentamos uma análise documental da proposta curricular oferecida em seus Projetos Políticos Pedagógicos objetivando alcançar os indícios da dialogicidade da educação na formação do graduado do curso de Pedagogia

Palavras-chave: dialogicidade, educação, organização curricular

1. Introdução

Muitas são as críticas que hoje se apresentam à forma como são organizados os Currículos dos Cursos de Graduação. Nosso foco dirige-se, mais precisamente, ao currículo, articulado nas várias práticas, relações e atividades, que se dão, no interior da Instituição escolar, e que, em alguma medida, guardando as especificidades formais, são expressão da própria forma de organização social.

Para nós o currículo é um instrumento de organização do trabalho pedagógico. Nosso propósito, doravante, será o de pensar o currículo como parte integrante da Organização do Trabalho Pedagógico da Instituição.

Destarte, toda modificação, processada na organização social, repercute na organização do trabalho pedagógico. Analisando as atuais condições de funcionamento do Capitalismo internacional e suas repercussões no Brasil, Freitas (1995: 94) alerta que o capital visa a um maior controle da escola para garantir a veiculação do seu projeto político. Declara observar, no âmbito de sua análise, uma retomada, no trato com o trabalho escolar, a retomada do tecnicismo dos anos 70, que ele denomina neotecnicismo[1], cuja característica fundante é "uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais" (idem: 98).

2. Da organização do trabalho pedagógico: elemento para pensar a dialogicidade no currículo de pedagogia.

[1] São sinais desse neotecnicismo: avaliação das escolas, avaliação dos professores, distribuição de verbas e salários de acordo com estas avaliações, revisão curricular, ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados em sala de aula. (Freitas, 1991: 12)

A proposição de que deveremos superar uma visão restrita e inadequada da dinâmica curricular e do currículo, construindo outra mais globalizante, toma o trabalho, como princípio, e assume o professor, como trabalhador. Nesse âmbito

> "A tarefa essencial é restituir ao trabalhador a possibilidade de realizar suas capacidades e desenvolver-se através do trabalho: isto é, possibilidade de conhecer, de apropriar-se, de transformar o processo de produção, aproveitando as potencialidades do desenvolvimento científico e técnico". (Lettieri Apud Gorz,1996: 199)

Não objetivamos empreender buscas de novas técnicas – e incorrermos, no neotecnicismo – nem de propor adjetivações que podem não dizer muita coisa. Trata-se de interferirmos, com ações concretas, na dinâmica do trabalho acadêmico. Para Freitas (1991b:13), pelo menos quatro elementos podem ser apontados nessa direção: "a necessidade do trabalho como organizador curricular, a questão da unidade metodológica[2], o problema da auto-organização dos alunos e o trabalho coletivo"

Desde modo, a estruturação curricular dentro da perspectiva da Organização do Trabalho Pedagógico incorpora a visão de que a construção da aprendizagem, mediada por estratégia metodológica e prévia eleição de conteúdos disciplinares, ocorre no inteiro do trabalho pedagógico. Isso requer pensarmos o currículo como algo vivo, em movimento e na desterritorialização das rígidas fronteiras das diversas áreas do conhecimento. Trata-se de reconhecer a complexidade do saber que foi invadido por outros saberes, descentrou-se nas relações, nas conexões, na rede que ele pode constituir ou integrar.

2.1 Trazendo o pensamento de Paulo Freire para nosso debate

Compreendendo o papel que desempenha a sociedade na formação do educador e, ao mesmo tempo, entendendo a educação[3] escolar identificada com as condições de nossa realidade, "integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito" (Freire, 2006, p.114). Considera-se, igualmente importante, uma educação que se estabeleça na transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica. Mas, como realizar uma educação que proporcione ao educando meios de superar sua atitude ingênua diante de sua realidade?

Para Freire (2006), a superação da consciência ingênua e a formação da consciência crítica ocorrem através do diálogo, definindo-o como "uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica" (2006, p.115). Freire (2005) ressalta que, ao adentrar no diálogo como fenômeno humano e, se esse revelar algo, já se pode dizer, a palavra. Mas, frente a esta temos que entendê-la não apenas como um meio para que ele se faça e, por isso, faz-se necessário buscar junto a ela os seus elementos constitutivos. Nessa busca, há de se encontrar, na palavra, duas dimensões: *ação* e *reflexão*, de formas solidárias, em uma interação tão forte que, mesmo sacrificada uma das partes, a outra, imediatamente, fica ressentida. Tal fato leva a entender que "não há palavra verdadeira que não seja práxis[4]" (Freire, 2005:89). Desse modo, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo.

A dialogicidade, firmada na concepção de diálogo do pressuposto freiriano[5] vem sendo discutida, cada vez mais, nos cursos de formação de professores, isso se dá pela importância de ressaltar nesta formação os aspectos éticos, políticos e epistemológicos, objetivando uma formação docente que constitua o sujeito atuante e capaz de partilhar, mediar o conhecimento e o desenvolvimento das práticas culturais democráticas.

---

[2] Trata-se da construção interdisciplinar de uma metodologia que possa operar integradamente na escola. Tal não representa a negação da possibilidade de metodologias específicas para específicos conteúdos.

[3] Inserida na perspectiva da consciência crítica em que consiste a "representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais ... por isso é próprio da consciência crítica a sua integração da realidade (FREIRE, 2006: 113)

[4] Palavra (ação) = Práxis
(reflexão)

Sacrifício (da ação) = palavra, verbalismo, blá-blá-blá .
(da reflexão) = ativismo

[5] Entende por diálogo o ato de compartilhar palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da práxis social.

Assim, com vista a compreender a prática da dialogicidade da educação, na formação do pedagogo, consiste este estudo em analisar em que medida a formação docente tem proporcionado ao seu público o entendimento, bem como a viabilidade da prática dialógica da educação, potencializada em uma proposta de formação que seja visualizada a indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão na própria estrutura do curso. Para a melhor consecução desse estudo, foi necessário, ainda, analisar alguns pontos dos quais remetem ao proposto, como: a Estrutura do Curso de Pedagogia nas IES pesquisadas e, nela, a (in)coerência da relação teoria e prática. Enfim, os momentos de reflexão à prática dialógica nos cursos de formação docente, bem como os momentos que são estabelecidos para ela.

Portanto, questiona-se, no desenvolvimento deste estudo, em que medida e de que forma a prática de questionamentos, diante do objeto de conhecimento – os conteúdos – é proporcionada às turmas da formação do docente. E, diante do mesmo, temos por objetivo encontrar a visibilidade do ensino/pesquisa/extensão, na proposta de formação do curso de pedagogia, como possibilidade exercício da dialogicidade da educação.

2.2. Metodologia

O estudo aqui proposto é parte do resultado de um estudo de *caso múltiplo*[6] de duas Instituições Superiores de Educação/ IES públicas que oferecem o curso de Pedagogia. O estudo objetiva alcançar os indícios da dialogicidade da educação na formação do pedagogo. Neste apresentamos uma análise documental da proposta curricular apresentada em seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Iniciando a análise da proposta dos cursos de Pedagogia, em seu campo teórico, podemos observar que a estrutura do curso da IES -01 apresenta um tronco básico que constitui Estudos Básicos Profissionais, este, por sua vez, subdivide em Disciplinas voltadas aos conteúdos básicos da formação profissional e Pesquisa e Prática Pedagógica (estágios obrigatórios, trabalho de conclusão de curso e seminários). Entretanto, fazem parte da estrutura do curso os Estudos de Aprofundamento, disciplinas complementares eletivas, Estudos Integradores e Estudos independentes e práticas diversificadas. Conforme é possível ver no quadro 01.

Quadro 01: Organização da Estrutura Curricular Geral da IES-01

Estrutura Curricular	C/H
1. Estudos Básicos Profissionais 1.1 Disciplinas voltadas aos conteúdos básicos da formação profissional 1.2 Pesquisa e Prática Pedagógica (estágios obrigatórios, trabalho de conclusão de curso e seminários)	**2.730**
2. Estudos de Aprofundamento 2.1 Disciplinas complementares eletivas	**360**
3. Estudos Integradores 3.1 Estudos independentes e práticas diversificadas	**120**
TOTAL GERAL	**3.210**

Semelhante proposta pode ser visualizada na estrutura do curso da IES 02, objetivando uma formação que garanta "a criação de uma sociedade democrática, assegurando a apropriação/assimilação/construção, por parte do profissional em formação" (PPP-IES 02), apresenta uma proposta de curso constituída por três núcleos, o Núcleo Básico[7], Núcleo de Aprofundamento[8] e o Núcleo de Estudos Integradores[9] neste está inserida tanto a *Prática Pedagógica* - vivenciada

[6] Definimos o procedimento do *estudo de caso múltiplo* para o estudo das IES por caracterizar-se em um método de investigação qualitativa que se concentra sobre o estudo em que explora em profundidade um programa, um fato, uma atividade ou um processo de uma instituição ou mais de uma em um determinado contexto.

[7] Entendido como um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos em que são organizados os componentes curriculares que possibilite a construção de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades previstas para a formação do pedagogo.

[8] Neste são desenvolvidas investigações sobre os processos educativos em diferentes espaços; a compreensão dos procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira e, por fim, estudo e análises de teorias de educação.

[9] Promove a participação, por parte do discente, em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, atividades práticas de modo a propiciar vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional e, ainda, atividade de comunicação e expressão cultural.

pelos alunos em forma de Núcleos Temáticos[10] - como "as *disciplinas eletivas* que têm por finalidade flexibilizar e diversificar a formação profissional do egresso, além de aprofundar áreas de conhecimento profissional de conformidade com as peculiaridades do Estado de Pernambuco e as especificidades da Educação Básica" (PPP- IES 02), ou seja, segundo o PPP-IES 02 Núcleo de Estudos Integradores possibilitará "a articulação entre as disciplinas teóricas e práticas vivenciando o *Estágio Curricular(supervisionado)*. Vale ressaltar que inserido aos 03 núcleos estão os seguintes sub-núcleos: Natureza, Cultura e Sociedade; Fundamentos e História da Educação; Sistemas Educaionais e Políticas Públicas; Gestão Organizacional, Modalidades de Ensino, Atuação do pedagogo no campo profissional, Disciplinas eletivas e Trabalho de Conclusão de Curso. Ver quadro 02

Quadro 02: Organização da Estrutura Curricular Geral da IES-02

Estrutura Curricular	C/H
1. Núcleos de Estudos Básicos 1.1 Natureza, Cultura e Sociedade. 1.2 Fundamentos e História da Educação 1.3 Sistema Educacionais e Políticas Públicas	**1395**
2. Núcleo de Aprofundamento Diversificado 2.1 Gestão Educacional 2.2 Modalidades de Ensino	**990**
3. Núcleo de Estudos Integrados 3.1 Atuação do Pedagogo no Campo Profissional 3.2 Disciplinas Eletivas 3.3 Trabalho de Conclusão de Curso	**960**
TOTAL GERAL	**3.345**

Mesmo ambas IES pertencentes a esfera pública, a estrutura curricular da IES 01 diverge da IES 02 em vários aspectos, um deles diz respeito ao tempo de duração do curso que está organizado em 10 semestres /05 (cinco) anos, enquanto a IES 02 constitui por 08 (oito) semestres/ 04 (quatro) anos. Outros aspectos estão relacionados ao "redimensionamento dos componentes pesquisa e prática pedagógica, criação dos seminários temáticos, ao final de cada semestre letivo, e reconfiguração global das disciplinas, tendo em vista a centralidade da pesquisa e prática pedagógica na organização curricular". (PPP- IES 01). Embora a estrutura do curso da IES 02, também, apresente a oferta da disciplina de Prática Pedagógica deste o primeiro períodos, entretanto, a participação ao Estágio Supervisionado ocorre a partir do 5º período.

É possível visualizar nas propostas de formação das duas IES, o direcionamento das disciplinas diante de um tema condutor, este vai ser nomeado na IES 01 de Pesquisa e Prática Pedagógica/ PPP e na IES 02 de Núcleo e Subnúcleo de Ensino. Observa-se, ainda, em ambas IES uma interrelação dos temas com as disciplinas. Entretanto, observamos que na IES 01, a PPP, através da pesquisa no campo pedagógica, possibilita o dialogo das problemáticas encontrada nesta pesquisa e, ao mesmo tempo, o aprofundamento teórico com as disciplinas correlatas a proposta da PPP. Além disso, ao final de cada semestre, são realizados Seminários Temáticos condizente com a proposta da PPP. Assim organizado, é possível visualizar na proposta de curso da IES-01 um "eixo estruturador da formação docente [...] que perpassa o processo formativo, estendendo-se ao longo do curso de formação profissional , numa relação efetiva [...] entendida como uma prática formadora processual, coletiva e interdisciplinar" (Batista Neto & Santiago, 2006:29).

Na proposta da IES 02 visualizamos a Prática Pedagógica a partir do 1º período do curso, sendo esta direcionada por temática, mais a proposta de Atividade Integradora, entretanto, não fica evidente na PPP da IES 02 duas situações, a relação que possui a temática da Prática Pedagógica com as disciplinas do período; a Atividade Integradora não mostra associada com a temática da Prática Pedagógica e, também, a sua operacionalização torna-se pouco visível, ou seja, como esta se materializa na prática. Assim, apenas os temas condutores da IES 02, nomeados em subnúcleos estão interrelacionados com as disciplinas dos períodos correspondentes.

[10] São os seguintes temas desenvolvidos nas Práticas Pedagógicas de I a IV: I - A escola nos seus aspectos filosóficos e culturais; II – Escola e suas inter-relações com a sociedade brasileira; III – Políticas inclusivas e o fazer pedagógico; IV – Planejamento educacional e a prática na educação infantil; V – Práticas inclusivas e gestão de pessoas; VI – Intervenção pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental; VII – Pesquisa educacional e gestão escolar; VIII – Interfaces do exercício profissional do pedagogo na sociedade contemporânea.

3. Conclusão

Compreendendo a relevância da prática dialógica na constituição do sujeito que se realiza na práxis (ação-reflexão-ação), convém ressaltar sua significativa contribuição na formação docente possibilitando a este a superação das atitudes ingênuas com vista à formação da consciência crítica. Entretanto, para tanto, torna-se necessário uma proposta de formação que viabilize não apenas um encontro às práticas conteudistas, mas um entendimento da necessidade de constantes indagações sobre o que dialogar sobre as reais necessidades encontradas no âmbito escolar. Das indagações em torno do diálogo, residem as indagações em torno do conteúdo. E esses não se resumem a um conjunto de informes a ser depositado nos graduando, elaborados a partir das finalidades do educador, decidindo o que lhe pareça melhor para seus educandos, mas na devolução organizada, sistematizada de conteúdos que lhes acrescentem elementos e permitam-lhes refletir sobre o que há por trás de muitas de suas atitudes em face da realidade cultural, de forma que a " informação seja sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação" (Freire, 2007, p. 63).

E, diante disso, é preciso a clareza política ideológica para não correr o risco de inserir-se em um processo de cooptação a uma sociedade que exclui aquele oriundo de espaços não privilegiados e não o considera enquanto ser que pensa, age e intervém. É urgente uma proposta de pedagogia com vista à emancipação social, uma pedagogia para autonomia e, frente a isso, a prática da dialogicidade da educação fundada na perspectiva freiriana permite não apenas a prática da leitura, mas, conscientização e, sobretudo, a intervenção.

Referências

Batista Neto, José & Santiago, Eliete (Orgs.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

Freire, P. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Freitas, L. Carlos. Neotecnicismo e Formação do Educador In ALVES, N.(Org.) *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas/SP. Papirus, 1995.

Gorz, A. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Kuenzer, A *questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural*. In: Coletânea CBE: Trabalho e Educação, 2ª edição. Campinas/SP: Papirus, 1994.

Marx,K. e Engels, F. *A ideologia alemã*. 2ª ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1978.

Matos, J. *Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia*. Recife: FASA, 2005.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

(RE) PENSANDO O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: CONTRIBUIÇÕES DA SITUAÇÃO DE ESTUDO AO ESTÁGIO

Massena[1], E. P. & Brito, L. D.[2]

[1] Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil
[2] Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Brasil

Email: elisapmassena@gmail.com; luisadbrito@hotmail.com

Resumo

Iniciativas que visam à melhoria do Ensino de Química têm se tornado cada vez mais urgentes e ações que envolvem pensar o currículo da formação de professores de forma interdisciplinar e contextualizada podem representar uma alternativa ao ensino tradicional da Química na Educação Básica. Essa investigação, parceria entre duas instituições brasileiras (a Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUÍ), se propôs a investigar a implementação da Situação de Estudo (SE) no curso de Licenciatura em Química da UESC na perspectiva da reconfiguração curricular da Educação Básica. A SE é uma proposta de reorganização curricular que busca romper com a linearidade, a descontextualização e a fragmentação dos conteúdos desenvolvidos na escola. A partir de situações reais, um conjunto de atividades, com perspectiva interdisciplinar, se organiza ao redor de um tema com o objetivo de abordar determinados conceitos. Neste trabalho tivemos como objeto de análise o impacto que o desenvolvimento da SE desencadeou no Estágio Supervisionado em Química, durante três semestres letivos (2012/2013). Assim apresentamos as aprendizagens mobilizadas pela experiência com base nos materiais produzidos (narrativas dos envolvidos e a SE elaborada/implementada na escola). Os dados foram tratados à luz da Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam que o trabalho com a SE permitiu: 1) discussões sobre propostas teórico-metodológicas de reorganização curricular que tem na abordagem temática sua centralidade; 2) a compreensão de que existem diferentes possibilidades de organização curricular e que cada uma delas tem preceitos epistemológicos próprios e 3) vivenciar a organização curricular como espaço de trabalho e de conhecimento coletivo, envolvido em disputas e negociações. A SE possibilitou aos futuros professores vivenciar e compreender o currículo como espaço de produção coletiva de conhecimento.

Palavras-chave: reconfiguração curricular; Situação de Estudo; formação de professores de Química.

1 Introdução

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Esse trabalho traz os resultados de uma pesquisa que buscou investigar as possibilidades da Situação de Estudo como uma alternativa de se discutir e repensar a organização curricular do ensino de Química na Educação Básica junto aos alunos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz. No Brasil, os cursos de licenciatura são responsáveis por formar os professores que atuarão na Educação Básica. Tal investigação foi uma parceria entre duas instituições brasileiras: a Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUÍ.

A Situação de Estudo (SE) é uma proposta de reorganização curricular que busca romper com a linearidade, a descontextualização e a fragmentação dos conteúdos desenvolvidos na escola. A partir de situações reais, um conjunto de atividades, com perspectiva interdisciplinar, se organiza ao redor de um tema com o objetivo de abordar determinados conceitos (Pansera-de-Araújo, M. C.; Auth, M. A.; Maldaner, O. A., 2007). Segundo Maldaner e Zanon (2001, p. 47), a SE deve ser construída a partir de temáticas ligadas à realidade (complexa, dinâmica e plural) e aos contextos de vivência cotidiana dos alunos fora do universo escolar "sobre o qual eles têm o que dizer e, no contexto da qual, eles sejam capazes de produzir novos saberes expressando significados para tais saberes e defendendo seus pontos de vista".

Considerou-se que a SE, por suas características, permitiria problematizar, junto aos licenciandos no contexto do estágio curricular supervisionado, a forma descontextualizada e memorística com que muitas vezes a Química encontra-se presente na Educação Básica. O estágio é o momento em que os licenciandos devem ir à escola e, a partir da demanda da realidade escolar, planejar e ministrar unidades de aprendizagem. Tradicionalmente, os livros didáticos são aqueles que têm guiado o trabalho dos professores, perdendo-se a possibilidade de pensar em sequências que partam da realidade dos alunos. Além disso, as condições de trabalho docente, e a própria tradição educativa, abrem poucas oportunidades para que o professor, junto com seus alunos, se tornem autores e criadores centrais dos currículos escolares. A pesquisa desenvolvida apostou na SE como uma possibilidade de trabalhar com uma perspectiva de organização curricular que dá centralidade aos atores do processo educativo, apostando na sua potencialidade para fazer com que tais sujeitos se reconheçam como envolvidos e responsáveis por tal processo criativo. Nesse texto traremos alguns dos resultados alcançados e as análises realizadas da experiência vivida.

2 Com quem dialogamos

Ao considerarmos as discussões sobre currículo, compreendemos a importância do entendimento de currículo como um artefato social e cultural (Moreira & Silva, 2002). Nesse sentido, os planos e as propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto) formam/constituem o currículo. Quando Costa (2003, p. 41) se refere ao currículo, ela o define da seguinte forma:

> "[...] ao me referir ao *currículo* não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos etc. que compõem a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetos que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo."

Segundo Moreira (1997), podemos dividir a construção deste artefato em dois momentos: a) um que se refere à formação de representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e

alianças e b) um segundo, que diz respeito ao entendimento que as escolas fazem desses documentos que lhe chegam e como elas os decodificam. E como afirma esse autor e outros pesquisadores (Veiga-Neto, 1997; Apple, 2002), todo esse processo da construção curricular está imbricado em relações de poder, e lutas e conflitos se estabelecem em torno de símbolos e significados.

Partindo de tal compreensão, é que se buscou nesta pesquisa uma proposta de reconfiguração curricular que pudesse, como já mencionado anteriormente, dar centralidade aos atores que vivenciam cotidianamente o currículo, fazendo com que esses se percebessem imersos na configuração da tessitura curricular. Tal aspecto se mostra relevante, sobretudo, no contexto de formação inicial docente, pois desloca os sujeitos do lugar daqueles que irão "implementar" uma proposta curricular para se reconhecerem como atores de um complexo processo, implicados na escolha e na organização dos conteúdos escolares.

A Situação de Estudo, por suas características, exige daqueles que com ela se envolvem levar alguns aspectos em consideração ao fazer as escolhas e organizar os conteúdos escolares na construção de sequências didáticas: 1) a temática que guiará a proposta precisa ser relevante socialmente; 2) é necessário aproximar-se da realidade do aluno para pensar nos conteúdos que serão abordados; 3) os conhecimentos prévios dos alunos precisam ser considerados na construção do processo; 4) a perspectiva interdisciplinar deve estar presente na SE elaborada e produzida a partir de diálogos interdisciplinares, envolvendo representantes de diferentes áreas. Por tais características, entende-se que a SE faz com que o futuro professor tenha que considerar: 1) a relevância social do conteúdo trabalhado, 2) a interação entre 2.1) o conhecimento escolar com o conhecimento trazido pelo aluno, e 2.2) entre o conhecimento escolar e a realidade socioambiental; e 3) a interdisciplinaridade como uma perspectiva a ser buscada e os desafios que tal busca acarreta (Maldaner, O. A. & Zanon, L. B., 2001; Maldaner, O. A.; Zanon, L. B., 2006; Pansera-de-Araújo, M. C.; Auth, M. A.; Maldaner, O. A., 2007). Consideramos ainda conforme Maldaner (2007) que a Situação de Estudo é uma proposta de ensino tangível que relaciona a experiência cotidiana do aluno com o saber científico, possuindo aspectos conceituais enriquecidos em várias áreas da Ciência, de maneira a propiciar a análise interdisciplinar e criar as interligações transdisciplinares.

Ao fazermos a opção pela SE, não estamos afirmando tal possibilidade como a única e nem mesmo como a melhor para problematizar tais questões curriculares na formação inicial, mas sim afirmando sua potencialidade dentre tantas outras.

3 Percurso metodológico

Neste trabalho tivemos como objeto de análise o impacto que a proposta da SE desencadeou no Estágio Supervisionado em Química, durante três semestres letivos (2012/2013). Assim apresentamos as aprendizagens mobilizadas pela experiência com base nos materiais produzidos (narrativas dos envolvidos – licenciandos e professora formadora, e SE elaborada/implementada na escola).

A pesquisa de cunho qualitativo (LUDKE e ANDRÉ, 1986), consistiu em investigar o processo formativo dos licenciandos de Química com a incorporação da Situação de Estudo (SE) a sua prática docente, em uma escola pública da cidade de Itabuna, Bahia. Para isto, foi realizada a análise: 1) das narrativas produzidas individualmente e coletivamente a respeito do processo vivenciado pelos licenciandos e professora formadora e 2) da transcrição da videogravação da implementação da SE pelos licenciandos. Tal SE foi intitulada "Produção de Sabão" e elaborada por quatro subgrupos formados durante as aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado em Química II, III e IV.

Os dados das narrativas e da videogravação foram examinados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD)(MORAES e GALIAZZI, 2007).

4 Resultados e discussão

Ao longo dos três semestres letivos a professora de Estágio trabalhou com o intuito de aproximar os licenciandos da proposta da Situação de Estudo. Para tanto, houve durante esse período as seguintes atividades: discussão a partir da leitura de textos para se compreender diferentes propostas de reorganização curricular que trabalham a partir de temas e as características específicas da Situação de Estudo; contato com pesquisadores das universidades envolvidos com o projeto no âmbito da pesquisa e vivência com os mesmos de propostas de SE existentes; análise de duas SE construídas pelos alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Química; elaboração e implementação de uma SE ("Produção de Sabão") em turmas do Ensino Médio de uma das escolas estaduais do município de Itabuna (BA).

Ao refletir sobre o processo vivenciado, licenciandos e professora formadora trazem em seus relatos conhecimentos mobilizados, a partir da vivência com a SE, para se compreender o currículo e o papel do docente e dos alunos na sua construção.

Ao se discutir as possibilidades trazidas pela SE, a professora junto com os licenciandos tiveram que entrar em contato com as críticas feitas ao ensino tradicional no ensino da Química e os arranjos curriculares que o veiculam. Além disso, tiveram a oportunidade de se aproximar de propostas teórico-metodológicas de reorganização curricular que tem na abordagem temática sua centralidade, pois a SE está no bojo dessas propostas. Tal estudo permitiu, também, a compreensão pelos licenciandos de que existem diferentes possibilidades de organização curricular e que cada uma delas tem preceitos epistemológicos próprios. Todos esses conhecimentos mobilizados são fundamentais no processo de formação de professores, pois eles permitem desnaturalizar o currículo, compreendendo-o como constructo produzido em um determinado contexto social, fruto de escolhas e de determinadas formas de ver o conhecimento e a sua função social na escola.

Ao experienciar o processo de criação da Situação de Estudo "Produção de Sabão" levando-se em consideração as características da proposta, os envolvidos tiveram a oportunidade de vivenciar a organização curricular como espaço de trabalho e de conhecimento coletivo, envolvido em disputas e negociações. Esse aspecto torna-se muito interessante, pois pode abrir espaço e colaborar com a formação de futuros professores abertos ao diálogo no contexto do cotidiano escolar. Um trabalho interdisciplinar tem no diálogo (que envolve muitas vezes conflitos e conseguir ver por diferentes perspectivas) uma de suas bases, e ele (o diálogo) só pode se efetivar no duro exercício da prática. Dessa forma, a SE também parece colaborar para a compreensão de que o currículo pode ser construído coletivamente, negociando perspectivas, currículos prescritos, demandas dos atores envolvidos, e promovendo diálogos interdisciplinares. A tradição educacional em nosso país faz com que os professores não concebem a si e a seus alunos como sujeitos produtores de conhecimentos e saberes, a SE possibilitou aos futuros professores vivenciar e compreender o currículo como espaço de produção coletiva de conhecimento. Tal formação pode fazer frente às tentativas educacionais que formatam os currículos e veem os professores como aqueles que devem implementar as propostas, desconsiderando a comunidade escolar e sua capacidade inventiva na construção do currículo.

Em relação à videogravação da SE se evidencia que o licenciando busca introduzir o conceito científico fazendo uma relação com a vivência do aluno de forma a favorecer o conhecimento adquirido pelo aluno. Nesse sentido Maldaner (2007), relata que ao analisar uma situação real e cotidiana dos alunos, focalizamos um assunto de maneira que a

relação entre alunos e professores se fortalece na busca da apreensão do conhecimento introduzindo conceitos científicos que é estabelecida na significação da interação pedagógica. Além disso, o licenciando busca resgatar o conhecimento adquirido do aluno para se construir novos conceitos e significados aprimorando o pensamento científico. Para Pansera-de-Araújo, Auth e Maldaner (2007), os saberes anteriores adquiridos pelos alunos são percebidos como aspectos internalizados do conhecimento que produzem significados no ambiente social a que pertencem desfazendo as formulações de conceituações equívocas, pois estes significados serão criados na relação social elaborando o pensamento científico pertencente ao sujeito. É apontado o uso do experimento como estratégia de aprendizagem para estabelecer a compreensão dos conceitos químicos de forma a permitir que os alunos em outras circunstâncias possuam habilidades conceituais específicas do fenômeno estudado. É neste aspecto que Frison et al. (2007) afirma que os conceitos considerados nos diversos componentes curriculares precisam ser estruturados a partir da concepção dos alunos fornecendo novos conceitos em diálogo com o outro, sendo necessário que o professor adote a ideia central que necessita ser elaborada, construída e resignificada. Evidenciando que as indagações propostas favorecem a interação entre professor e aluno envolvendo um problema do cotidiano a ser argumentado.

Os resultados apontam que o trabalho com a SE permitiu: 1) discussões sobre propostas teórico-metodológicas de reorganização curricular que tem na abordagem temática sua centralidade; 2) a compreensão de que existem diferentes possibilidades de organização curricular e que cada uma delas tem preceitos epistemológicos próprios e 3) vivenciar a organização curricular como espaço de trabalho e de conhecimento coletivo, envolvido em disputas e negociações. A SE possibilitou aos futuros professores vivenciar e compreender o currículo como espaço de produção coletiva de conhecimento.

5 À guisa de conclusão

A análise dos dados permite apontar para avanços na pesquisa contemplando a ideia curricular de forma não linear, ressignificando a construção do conhecimento científico no ambiente escolar, interagindo pedagogicamente na formação do futuro professor. A transcrição da videogravação e a análise das narrativas revelou o processo de desenvolvimento das propostas abordadas em sala de aula com o foco interdisciplinar, evidenciando o papel do futuro professor ao se propor questionamentos que buscassem identificar por meio de situações cotidianas o saber científico adquirido pelos alunos. Os resultados da intervenção na escola favoreceram o reconhecimento da relação do conteúdo de Química com o cotidiano que possibilitou a participação dos alunos na apreensão do conhecimento e a emergência de experiências que promovem a integração na construção do conhecimento pelos futuros professores. Outro dado importante está relacionado às práticas pedagógicas e os métodos didáticos utilizados na SE influenciando na formação dos licenciandos. Assim se observou que a Situação de Estudo permite pensar em novas formas de se construir o conhecimento na escola, permitindo que o educando obtenha um entendimento crítico e argumentativo da ciência.

Referências:

Apple, M. W. (2002). Repensando ideologia e currículo. In: Moreira, A. F. B.; Silva, T.T. *Currículo, cultura e sociedade (7nd ed.).* (39-57). São Paulo: Cortez.

Costa, M. V. (2003). Currículo e política cultural. In: Costa, M. *O currículo nos limiares do contemporâneo (3nd ed)* (37-68). Rio de Janeiro: DF&A.

Frison, M. D. et al. (2007). Conhecendo o Câncer, um caminho para a vida: uma Situação de Estudo como possibilidade de mudança no fazer cotidiano escolar. In: Galiazzi, M. C.; Auth, M.; Moraes, R.; Mancuso, R. (orgs.), *Construção curricular em rede na Educação em Ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula* (337-355). Ijuí, Ed. Unijuí.

Ludke, M & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas***.** São Paulo: EPU.

Maldaner, O. A. & Zanon, L. B. (2001). *Situação de estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências.* Unijuí, 1 (41), 45-60, jul/set.

Maldaner, O. A. (2007). Situações de estudo no ensino médio: nova compreensão de educação básica**.** In: Nardi, R. (Ed.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil*: *alguns recortes* (239-254). São Paulo: Escrituras.

Maldaner, O. A.; Zanon, L. B. (2006). Situação de Estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências. In: Moraes, R.; Mancuso, R. (orgs.) *Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores (43-64).* 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí.

Moraes, R. & Galiazzi, M.C. (2007). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: UNIJUÍ.

Moraes, R. (2003). Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, 9 (2), 191-211.

Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. (2002). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. *Currículo, cultura e sociedade (7nd ed.)* (7-37). São Paulo: Cortez.

Moreira, A. F. B. (1997). Currículo, utopia e pós-modernidade. In: Moreira, A. F. B. (Ed.). *Currículo: questões atuais (9nd ed.)* (9-28). São Paulo: Papirus.

Pansera-de-Araújo, M. C.; Auth, M. A. & Maldaner, O. A. (2007). Situações de Estudo como forma de inovação curricular em Ciências Naturais. In: GALIAZZI, M. C. et al. (orgs.) *Construção curricular em rede na educação em Ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula (161-176).* Ijuí: Ed. Unijuí.

Veiga-Neto, A. (1997). Currículo e interdisciplinaridade. In: Moreira, A. F. B. (Ed.). *Currículo: questões atuais (9nd ed.)*. (59-102). São Paulo: Papirus.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO DE ARTE: SIGNIFICAÇÕES HISTÓRICAS E PROFISSIONAIS

Rodrigues, M. S.

Universidade Estadual Paulista/UNESP – São Paulo – Brasil

Email:maristelasr@uol.com.br

Resumo

Como doutoranda do Instituto de Artes na UNESP (São Paulo/Brasil), realizo desde 2012, uma pesquisa que visa compreender possíveis transformações na formação de professores de Arte a partir do envolvimento com o currículo oficial (2010). Tenho adentrado esse campo do conhecimento de modo a melhor compreendê-lo histórica e teoricamente: teorias do currículo, teóricos do currículo, políticas curriculares, história do currículo e outros aspectos.

Este texto traz minhas reflexões sobre os significados que pode ter o currículo oficial de Arte no contexto histórico do ensino de Arte no Brasil, visto que a disciplina tornou-se obrigatória no ensino escolar a partir de 1971 e as licenciaturas em Educação Artística foram criadas em 1973 e que, mesmo antes disso, oscilamos entre concepções de ensino de arte reprodutivistas e espontaneístas e construímos, por longos anos, a imagem de uma disciplina pouco comprometida com saberes sistematizados e de professores pouco respeitados na escola.

Por outro lado, desde a década de 1980, engajamo-nos na reconstrução dessa imagem, buscando ampliar tradicionais concepções de Arte, conscientizando-nos do nosso papel na valorização do patrimônio artístico/cultural, diferenciando liberdade de expressão de espontaneísmo e olhando para a disciplina de Arte como um grande espaço para uma formação humanizadora e para a construção de uma identidade cultural crítica e transformadora.

Assim, quando no Estado de São Paulo, implanta-se um currículo oficial e ele inclui a disciplina de Arte, uma tensão se instaura: o que está em jogo? A valorização da disciplina de Arte? A autonomia docente? Os conteúdos de Arte? O ensino de Arte pós-moderno?

À luz dos referenciais teóricos sobre currículo, transitando entre teorias críticas e pós-críticas, busco construir nesse texto, um sentido para a relação de tantos professores de Arte da escola pública, envolvidos com o currículo de Arte, quer seja dele se apropriando ou a ele resistindo.

Palavras-chave: Currículo de Arte; História do Ensino de Arte; Professores de Arte.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

As questões curriculares tornaram-se objeto de minha pesquisa de doutorado em Arte e Educação a partir de 2012, no entanto, como professora de Arte na Educação Básica há vinte e um anos e no Ensino Superior há sete anos, vivencio cotidianamente o currículo. Outrora de maneira mais técnica, como uma formalidade constituinte do fazer docente e agora de forma crítica, como um campo de conhecimento permeado por questões imprescindíveis.

Venho adentrando, por meio de leituras e participação em eventos acadêmicos, este campo do conhecimento de modo a melhor compreendê-lo histórica e teoricamente: teorias do currículo, teóricos do currículo, políticas curriculares, história do currículo e outros recortes. Há muitas questões implicadas com o currículo, algumas de caráter amplo, como o próprio fim a que se destina a educação em nosso país ou como os conhecimentos e metodologias propícios para a educação que almejamos. O que conta quando um currículo é definido?

Igualmente relevantes me parecem ser as questões relacionadas ao grau de prescrição a que se deve ou pode chegar com um currículo pré-determinado por um Sistema Educacional nos âmbitos nacional, estadual ou municipal, a fim de não tolher a autonomia dos/as professores/as e não ferir a própria Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - No. 9.394/1996), em seu princípio de *pluralismo de ideias e concepções pedagógicas* ou, ainda, a fim de não incorrer em uma desprofissionalização, despojando professores/as da noção de autoria e pertencimento. Por outro lado, pode ser pertinente e confortador pensar que todo/a professor/a faz suas próprias apropriações do currículo, criando espaços de autonomias e autorias em sua sala de aula.

Igualmente cara me é a compreensão da possível relação entre o currículo e a formação docente - objeto de minha atual pesquisa – visto que o currículo pode ser visto potencialmente como um instrumento de ampliação de conhecimentos ou como um recurso para reparar fragilidades formativas. Os fins justificariam os meios?

A relevância dessas questões curriculares gerais tem inquietado meu pensamento, mas há um aspecto específico que será meu foco neste texto: a relação entre o Currículo de Arte do Estado de São Paulo e a história do ensino de Arte no Brasil. Interessa-me refletir sobre as possíveis significações históricas e profissionais que dessa relação emergem e, para tanto, buscarei na história, em alguns documentos oficiais e pesquisas, subsídios para pensar.

A Educação Artística - termo posteriormente retificado para Arte – tornou-se obrigatória na educação brasileira no ano de 1971 (LDB No. 5.692) e já no Parecer No. 540, de 1977, do Conselho Federal de Educação (CFE), encontramos o seguinte trecho: *(...) confirma-se a inequívoca importância da Educação Artística, "que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses."* (p. 26).

Estranhamente, tal Parecer tem o intuito de apresentar uma manifestação do CFE com relação à maneira como estão sendo trabalhadas nas escolas até aquele momento, as áreas de Educação Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde (todas frutos da LDB 5692/71) e afirma que visa *contribuir para que venham a assumir, efetivamente, no contexto educacional, a importância que se lhes reconhece* (p. 22). O Parecer aponta, ainda:

> Na prática – é preciso tenham os educadores, a humildade de reconhecê-lo, os objetivos da Educação Artística, da Educação Moral e Cívica, da Educação Religiosa e dos Programas de Saúde, têm sido assiduamente distorcidos. Não por má-fé, certamente e felizmente, mas por inexperiência, por falta de questionamento, e também, talvez pela inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número suficiente para atender à demanda. (p. 24-25)

Entendo, portanto, que há um desejo oficial de que a Educação Artística, além de ser obrigatória nas escolas, tenha sua importância reconhecida, embora tenhamos também que pensar criticamente sobre a própria origem dessa LDB:

> Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal no. 5692 denominada "Diretrizes e bases da Educação". (...) Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983 (Barbosa, 1989, p. 170)

Em verdade, a LDB 5692/71 oficializa a presença da Arte nas escolas, mas parte do princípio de que não se trata de uma matéria, mas sim, de uma "área bastante generosa" e mais, o Parecer 540/77 propõe que os/as professores/as de Educação Artística sejam bem preparados, no entanto, a própria LDB a considerou como uma área do conhecimento sem "contornos fixos" e que flutua por entre tendências e interesses.

Além disso, apesar da obrigatoriedade da Educação Artística desde 1971, os cursos de formação de professores foram criados apenas em 1973 e com um currículo que em dois anos deveria formar professores/as capazes de ensinar artes visuais, música, teatro, dança, desenho e desenho geométrico (Barbosa, 1989, p. 171).

O próprio Parecer de 1977 apresenta um reforço a este caráter polivalente do ensino de arte, quando afirma que *não há um sentido maior em sua oferta limitada a uma só modalidade de expressão,* fala-se em "*formação geral estética"* e aponta-se (mais uma vez), que é necessário um *cuidado urgente com a formação de professores* (p. 26).

Cerca de pouco mais de uma década após a criação dos cursos de formação de professores/as de Educação Artística, ou seja, nos anos de 1984 e 1985, uma pesquisa realizada por Ferraz & Siqueira, com 150 professores/as da Grande São Paulo, revelou que a grande maioria desses/as professores/as (71,5%), não adotava livros didáticos de Arte em suas aulas, no entanto, a grande maioria (82,8%), fazia uso desses livros produzidos pela "indústria cultural" para preparar suas aulas (2003, p. 26-27).

Segundo Ferraz & Fusari (1993), esta seria uma forma de apoio à insegurança e ao despreparo desses/as professores/as, oriundos da falta de condições de trabalho (uma grande carga horária leva a pouco tempo disponível para o preparo das aulas e aprofundamento dos conhecimentos), de uma formação universitária insuficiente, da falta de contato com obras de fundamentação teórico-metodológica para o ensino-aprendizagem da Arte e da falta de espaço para uma discussão consistente sobre a educação em arte (1993, p. 38).

Até aqui já é possível perceber algumas contradições e ineficiências existentes na história do ensino de Arte no Brasil, mas com o intuito de expandir as possibilidades de compreensão deste contexto, recorro à historização feita por Ferraz & Fusari (1999), sobre as tendências pedagógicas associadas ao ensino de Arte no Brasil ao longo do século XX, propondo-me a sintetizar as principais ideias dentro de cada concepção de ensino de arte, mesmo anteriores à obrigatoriedade da disciplina na escola.

O ensino de arte pautado pelos ideais da Pedagogia Tradicional, já nas primeiras décadas do século XX, caracterizava-se pelas *atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral,* bem como, por um ensino *interessado principalmente no produto do trabalho escolar* (Ferraz & Fusari, 1999, p. 30).

Por sua vez, o ensino de arte fundamentado pela Pedagogia Nova – que surge no Brasil por volta de 1930, mas dissemina-se por volta de 1950/60 - dava*ênfase à expressão* e à *preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho* (Ferraz & Fusari, 1999, p. 31). Trata-se do período mais comumente conhecido como da “livre-expressão”.

A partir das décadas de 1960/70, a Pedagogia Tecnicista contribuiu para com um ensino de arte que mesclava metodologias tradicionais e escolanovistas, mas quedava ênfase aos *aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas* (Ferraz & Fusari, 1999, p. 32).

Chegamos, então, à década de 1980 no Brasil, com um ensino de arte que sobrepunha influências dessas três pedadogias e muitos de nós, professores de Arte contemporâneos, não só fomos alunos nesse ensino de Arte nas escolas, como também nos cursos de formação de professores e atuamos como docentes dentro dessa perspectiva de sobreposição de teorias educacionais e, infelizmente, na maioria das vezes, sem termos consciência das concepções pedagógicas, ideológicas e filosóficas que pautavam nossa relação com o ensino e a aprendizagem da Arte.

É na direção contrária a esta falta de consciência histórica e política que surgem, a partir da década de 1980, movimentos de organização política dos/as professores/as de arte brasileiros/as. A Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (AESP) foi a primeira a ser criada em 1982 e em 1987 foi criada a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

A educação neste período já se encontra imersa em novos paradigmas filosóficos, sociológicos e pedagógicos e vivencia no Brasil, uma transição entre as pedagogias idealistas liberais (tradicional, novista e tecnicista) e as pedagogias progressistas (libertadora, libertária e histórico-crítica ou crítica dos conteúdos), segundo Libâneo (2001). No campo do ensino/aprendizagem da Arte, vivenciamos profundas mudanças de concepções decorrentes da transição dos princípios da Modernidade para a Pós-Modernidade. Mudanças nas próprias concepções de arte, cultura, beleza, estilo, interpretação e artista, que podem ser detalhadamente compreendidas através do livro *La Educaciónenel arte posmoderno* (Efland, Freedman & Stuhr, 2003).

Entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, a "Proposta Triangular", desenvolvida pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, torna-se referência para um ensino e uma aprendizagem da Arte voltados para três ações epistemológicas: o fazer artístico, a compreensão da Arte e a sua contextualização. A Arte é vista como um produto cultural que pode e deve ser compreendido a partir do diálogo entre o contexto de criação e o contexto de recepção das obras. O próprio conceito de obra de Arte se expande e rompe com as barreiras entre as Belas-Artes e as Artes Populares, a originalidade aclamada pela Modernidade, dá lugar à interação entre o passado e o presente, a visualidade do mundo, expressa pelo *design*, pela publicidade, pela moda, pela fotografia, pelo cinema, pelos grafites, pelo artesanato, precisa se fazer presente nas aulas de arte a fim de que nossos/as alunos/as possam ter subsídios para uma compreensão crítica da cultura visual.

Enfim, a partir daquele campo de conhecimento vago e sem contornos nítidos da Educação Artística, engajamo-nos na reconstrução da imagem não só da disciplina que hoje denominamos de Arte, como também de nossa imagem de professores/as de Arte. Não somos mais aqueles/as professores/as sem conteúdo definido, que "enfeitavam" capas de avaliações, que apenas decoravam murais e festas, que propunham desenhos mimeografados ou que ensaiavam uma "dancinha" ou um "teatrinho" para os eventos escolares.

A disciplina de Arte que outrora caiu no descrédito da própria instituição escolar, dos demais professores/as e, principalmente e infelizmente, dos/as alunos/as, é hoje um espaço privilegiado para a construção de uma consciência crítica sobre a valorização e preservação do patrimônio artístico/cultural da humanidade, um espaço que diferencia liberdade de expressão de espontaneísmo e que entende a Arte como um campo de conhecimento que muito pode

contribuir para uma formação humanizadora e para a construção de identidades culturais críticas e verdadeiramente transformadoras.

Acredito que agora seja possível retomar meu objetivo inicial de relacionar o Currículo de Arte de São Paulo com a história do ensino de Arte no Brasil e pensar no significado desse Currículo em meio ao contexto histórico das múltiplas concepções de ensino de Arte que acabamos de abordar: poderia ele representar pela primeira vez uma definição mais clara do que se espera do ensino de Arte? Seria ele condizente com os paradigmas contemporâneos de ensino/aprendizagem de Arte? Em que medida a existência de um currículo oficial representa a real valorização da disciplina de Arte? Aonde reside o valor de uma área de conhecimento? Sua presença oficial no currículo escolar garante a construção social de seu valor e poder junto às demais disciplinas?

E quanto à formação dos/as professores/as, como o Currículo de Arte dialoga com sua formação inicial? Há estímulo e apoio para a formação continuada por parte dos órgãos oficiais e/ou por parte dos/as docentes? Há como formar em serviço um/a professor/a de Arte nas linguagens que divergem de sua habilitação inicial com o aprofundamento necessário a cada área - visual, música, teatro e dança? Como esses/as professores/as lidam com as limitações de sua formação nas linguagens artísticas que não são de sua habilitação, mas constam do currículo? Em que medida esse currículo reforça ou não o caráter do ensino de Arte polivalente implantado oficialmente desde a LDB 5692/71? Os/as professores/as de Arte paulistas sabem que a questão da polivalência nos é historicamente nevrálgica? O que leva o Estado de São Paulo a propor um currículo com as quatro linguagens artísticas quando o MEC – Ministério da Educação e Cultura - extingue os cursos de Educação Artística e leva as Instituições de Ensino Superior (IES) a criarem cursos específicos em cada uma das quatro linguagens? E os/as alunos/as, como ficam em seu direito a conhecer e vivenciar todas as linguagens da Arte? E as linguagens da Arte, como ficam em suas especificidades?

Se pensarmos, então, na questão da autonomia docente, em que medida um currículo altamente prescritivo pode romper com o desenvolvimento da autonomia e da profissionalização, tornando professores/as meros executores? Cabe esclarecer que atribuo a denominação de “altamente prescritivo” ao Currículo, por ele contar com Cadernos do Professor com orientações gerais em termos de conteúdos e metodologias e também com Cadernos do Aluno que especificam atividades a serem desenvolvidas dentro de cada conteúdo. Que tipo de controle se busca com esse currículo, político, cultural, social, ideológico? Quando o/a professor/a estaria preparado/a para pensar criticamente em seu próprio currículo? Afinal, por que há tanta necessidade de controle dos profissionais da Educação Básica?

Por outro lado, o sociólogo inglês da educação Basil Berstein, que desenvolveu a chamada *Teoria do Dispositivo Pedagógico, um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou campo específico de conhecimento é*

transformado ou "pedagogizado" para constituir o conhecimento escolar (Mainerdes & Stremel, 2010, p. 41), nos ajuda a pensar em outra direção ou em uma direção complementar. Para Berstein (1996), *o discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas*, ele chama esse princípio de *princípio recontextualizador*, o qual, *seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos* (p. 259).

Foi partindo desse princípio que afirmei anteriormente que no ato de apropriar-se do currículo, o/a professor/a pode criar espaços para autorias e autonomias e para o constante avanço no campo das concepções formativas que têm nos constituído histórica e profissionalmente. No mais, minha pesquisa segue em curso na busca de uma compreensão crítica destas e de outras questões que não datam apenas da oficialização do Currículo de Arte no Estado de São Paulo em 2010, mas de toda a história de uma área de conhecimento e de um grupo de professores/as que buscam espaço e reconhecimento na Educação Básica brasileira.

Referências:

Barbosa, Ana Mae. (1989). *Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras.* São Paulo/SP: Revista de Estudos Avançados da USP, v. 3, no. 7. ISSN: 1806-9592.

Barbosa, Ana Mae. (1998). *Tópicos Utópicos.* Belo Horizonte/MG: Editora C/ Arte.

Brasil. (1977). "Parecer No. 540/77,do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da Lei No. 5692/71". *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 195, fev.

Bernstein, Basil. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico – Classe, Códigos e Controle.*Petrópolis/RJ:Vozes.

Efland, Arthur; Freedman, Kerry & Stuhr, Patricia. (2003). *La Educación en el Arte Posmoderno.* Barcelona: Paidós.

Ferraz, Maria Heloísa Corrêa de Toledo & FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. (1993). *Arte na Educação Escolar.*(2ª. Ed.). São Paulo/SP: Cortez.

Ferraz, Maria Heloísa Corrêa de Toledo & FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. (1999). *Metodologia do Ensino de Arte.*(2ª. Ed.). São Paulo/SP: Cortez.

Ferraz, Maria Heloísa Corrêa de Toledo & SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. (2003). *Arte-Educação: Vivência, experimentação ou livro didático?* (2ª Ed.). São Paulo/SP: Edições Loyola.

Libâneo, José Carlos. (2001). Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. (17ª Ed.). Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2001.

Mainardes, Jefferson &Stremel, Silvana. (2010). A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares. *Revista Teias* - Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ - *v.*11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto. ISSN 1518-5370 [eletrônico].

Silva, Tomaz Tadeu da. (2011). *Documentos de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo.* (3ª. Ed.). São Paulo/SP: Cortez.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UM CURRÍCULO QUE CONTEMPLE O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA VISÃO TRANSDISCIPLINAR

Oliveira, F. L. de [1]; Behrens, M. A. [2] & Corrêa, B. R. P. G.[3]

[1] Doutoranda em Educação na PUCPR, Brasil/Bolsista CAPES, Programa Doutorado Sanduíche/Universidade de Lisboa, Portugal
[2] Doutora pela PUCSP. Professora do Porgrama de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Brasil
[3] Doutoranda em Educação na PUCPR, Brasil/Bolsista CAPES, Programa Doutorado Sanduíche/ Universidade do Porto, Portugal

Email: fabiane.lopes@pucpr.br; marildaab@gmail.com; barrakel@gmail.com

Resumo

Este artigo origina-se de parte da pesquisa de doutoramento que tem como foco a seguinte problemática: Como oferecer uma formação continuada em serviço, que contemple o Paradigma da Complexidade, atendendo a uma visão transdisciplinar, na busca da [re]construção e consolidação do conhecimento pedagógico dos professores que atuam na Educação Infantil? Esta pesquisa de natureza descritiva está vinculada ao grupo PEFOP - Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, alocado no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Brasil. A pesquisa como um todo busca investigar o olhar dos docentes que atuam na Educação Infantil, propondo uma ampliação curricular no que tange a formação dos professores, ressaltando a importância da visão da complexidade na prática pedagógica, investigando as diferentes possibilidades da formação profissional deste nível de ensino, visto que se apresenta a necessidade de uma mudança paradigmática na ação docente. Neste artigo, relata-se parte da pesquisa descritiva que se consolidou na medida em que a pesquisadora buscou compreender e registar os componentes que configuram a mudança na prática pedagógica dos profissionais da Educação Infantil. A investigação permitiu perceber que os profissionais que atuam nesse nível de ensino podem ampliar a sua visão de transdisciplinaridade, tendo como foco a mudança paradigmática da Complexidade, abrangendo um olhar que vai além dos conteúdos inseridos no currículo para atingir uma aprendizagem realmente significativa para a vida dos educandos.

Palavras-chave: Formação de Professores – Educação Infantil – Paradigma da Complexidade

1 Introdução

Este artigo origina-se de parte da pesquisa de doutoramento que tem como foco a seguinte problemática: Como oferecer uma formação continuada em serviço, que contemple o Paradigma da Complexidade, atendendo a uma visão transdisciplinar, na busca da [re]construção e consolidação do conhecimento pedagógico dos professores que atuam

na Educação Infantil? Para este trabalho, a pesquisadora buscou investigar a necessidade da mudança do olhar dos docentes que atuam na Educação Infantil, propondo uma ampliação curricular no que tange a formação dos professores, ressaltando a importância da visão da complexidade na prática pedagógica, investigando as diferentes possibilidades da formação profissional deste nível de ensino. A pesquisa qualitativa consolidou-se nesta investigação na medida em que a pesquisadora buscou compreender e registar os componentes que configuram a mudança na prática pedagógica, a partir de uma visão da complexidade e transdisciplinar, com vistas a transformar as propostas dos cursos de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil.

A Educação Infantil é um nível de ensino de extrema importância na formação do indivíduo, pois se torna um dos espaços responsáveis pela formação inicial do sujeito na sociedade. Com esta visão, deve ser uma das etapas da educação na qual os profissionais que atuam precisam ter o maior grau de conhecimento do desenvolvimento humano, cognitivo, emocional, social, entre outros conhecimentos que se façam importantes nesta fase da vida. Contudo, na realidade da educação atual, não é exatamente este o cenário que se apresenta.

No Brasil, encontram-se pequenas escolas de Educação Infantil que, em muitos casos, acolhem um grupo de professoras que tem como formação Magistério de Ensino Médio ou estagiários do curso de Pedagogia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob nº 9394/96 (Brasil, 1996), recomenda que todos os professores devem atuar na educação, em todos os níveis, com a formação mínima de Educação Superior, e no caso, da atuação na Educação Infantil, os profissionais devem ser “habilitados em nível médio ou superior” (Brasil, 1996).

Trata-se de um olhar para todo o processo e ir além do simples fato de cuidar. Faz-se necessário que o professor, comprometido com a aprendizagem efetiva de seu aluno, interaja cada dia mais com o seu conhecimento, ampliando os olhares e possibilidades de atuação pedagógica. Assim, considerar a área rica e fértil da Educação Infantil, tanto para o trabalho efetivo do professor, quanto às aprendizagens realizadas pelos alunos. Cabe destacar que as crianças estão neste nível de ensino com um papel que vai muito além de meros expectadores, mas sim como partícipe de sua formação e interação com a realidade, com a sociedade e com o mundo.

O presente tem o intuito de investigar as diferentes possibilidades de uma formação ampla do profissional que atua na Educação Infantil, visto que este necessita de uma mudança paradigmática na ação docente, que pode favorecer a maior formação, teorização e inserção no conhecimento acadêmico e prático que atenda esta fase da vida das crianças. Tal fato aponta sua relevância, visto que a realidade da formação de professores, que atuam neste nível de ensino, e os que atualmente estão deixando as instituições de ensino superior, é deficitária e por que não dizer, superficial.

Tem como principal objetivo desenvolver diferentes potencialidades nos indivíduos, desde a tenra idade, para que, no seu caminhar acadêmico, ele consiga estabelecer relações entre as aprendizagens efetivadas e a sua realidade. Tal fato é, até certo ponto, unânime na educação e é sabido que o nível de ensino da Educação Infantil carrega consigo esta responsabilidade. Porém, o que se observa na realidade é diferente. Percebe-se na convivência com esta área de ensino que há um estigma e até a falta de significados com relação à visão da Educação Infantil, que parece não merecer um trabalho pedagógico efetivo. Observa-se que este nível de ensino está muito mais próximo a um ambiente de recreação e ludicidade, que precisam estar presentes, mas que deveriam estar agregados a processos de aprendizagens.

2 Paradigma da complexidade na Educação infantil: uma formação necessária

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

É preciso compreender a importância da transição paradigmática que ocorreu no final do século XX, na qual a Educação passa a ser desafiada a propor metodologias que tenham como ênfase a produção do conhecimento dos alunos e não somente a reprodução dos conteúdos. Esta crise paradigmática da ciência e, por consequência, da educação, configurou-se com ênfase na entrada do século XXI, especialmente, frente a fatores de grande importância como os avanços tecnológicos ocorridos de forma rápida e que necessitavam de maior compreensão, a destruição e falta de zelo da humanidade com a natureza, sem pensar nas consequências das ações e a forte competitividade desenfreada gerada pela sociedade capitalista, que rompe com qualquer ética e preocupação para com o próximo.

Com a ruptura do Paradigma Conservador, houve a necessidade de entender não somente a complexidade da crise atual, como também de resolver o conjunto de problemas para os quais as suposições da ciência não mais encontravam respostas, emergindo a necessidade da criação de um novo paradigma.

A urgência de uma sociedade do conhecimento se faz presente quando muda o enfoque da reprodução para a produção do conhecimento, levando os alunos a uma nova sociedade: a do aprender a aprender, a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Essa perspectiva do paradigma da complexidade exige o rompimento da visão baseada só na razão, superando a fragmentação resultante de um posicionamento cartesiano e reducionista. Entendendo melhor essa questão, segundo Morin (2001, p. 38) o conhecimento pertinente precisa enfrentar a complexidade para o autor *Complexus* significa o que foi tecido junto, ou seja, uma tessitura. “Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”.

O paradigma da complexidade, na visão de Yus (2002) pode ser denominado como Holístico ou Sistêmico e vem buscando reestabelecer a fragmentação do conhecimento, por meio de conexões entre o pensamento linear e a intuição; a mente e o corpo; a razão e a emoção, ciência e fé; sujeito e objeto; o individual e o coletivo, entre outras dualidades (Behrens,2006). A formação de professores passa pela urgência de acolher o novo paradigma da complexidade.

Nesse momento, eclode em vários sentidos a urgência da propagação de conhecimentos, informações e uma gama de conteúdos que necessitam ser ressignificados, para que essa nova visão, que substitui a visão cartesiana, possa vir à tona e lançar mão da construção coletiva do saber, que serve para modificar a prática educativa. É a busca de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a aprendizagem se dá não somente nas salas de aula, mas também em espaços informais, pois vive-se permanentemente educando-se.

A formação continuada de professores para atender ao paradigma da complexidade necessita de processo solidários que envolvam a discussão crítica, bem como outros fatores – projeto, produção, argumentação, pesquisa, participação, análise, elaboração, criação e trabalho conjunto – no qual, professores e gestores precisam estar sempre presentes e cada vez mais se desenvolvendo profissionalmente. Configura-se, então, a Sociedade do Conhecimento, que tem como premissa a busca de uma visão global que se baseie em alguns pontos de grande confluência de ideias: cidadania e ética; relatividade; totalidade; rede de ligações e propagação da informação; sistemas complexos e interligados (BEHRENS, 2006). Ao mesmo tempo, surge uma forte relação de construção da coletividade, que vai impulsionar uma nova visão que emana da urgência de pensamentos e atitudes: o paradigma da Complexidade (MORIN,2001; BEHRENS, 2006). Essa propõe compreender uma estrutura conceitual que integra as dimensões cognitiva, biológica, social e educacional.

Nessa perspectiva, há o surgimento dessa visão, no qual a reflexão e a análise levam a perceber que há uma grande diferença entre conhecimento científico e conhecimento escolar (ZABALA, 2002). Para esse autor, o conhecimento não pode ficar preso dentro de academias ou lugares que não seja possível disseminá-lo. Por esse aspecto, é necessário que se perceba a finalidade e a relação presentes nos cursos formadores de profissionais, principalmente aos ligados na formação de professores.

Outro aspecto de grande relevância a ser tratado, é o da motivação do aluno. É sabido que muito do que é trabalhado em sala de aula é descartado pelo aluno. A retenção das informações é um percentual pequeno, frente ao número de informações transmitidas aos alunos. Também é sabido que o professor precisa ser o grande articulador e mediador dessa produção do conhecimento e que depende dele também o despertar do interesse do aluno pela aula e pelo conteúdo que está sendo desenvolvido. Sob esse aspecto, percebe-se que o professor necessita atualizar-se e superar a resistência de utilizar de maneira crítica os recursos tecnológicos disponíveis. As ferramentas que o professor tem em suas mãos está cada vez mais diversificada. Cabe à ele saber fazer uso para ensinar e para aprender.

A modernidade e a visão crítica da tecnologia estão no cerne desta questão, trazendo à tona um assunto que necessita de ampliação e aprofundamento teórico: a formação de professores, seu papel na sociedade frente ao pensamento complexo e a transdisciplinaridade. Romper esse paradigma, no qual o conhecimento pode e deve ser mais amplo e democrático passando pela instrumentalização de quem está à frente da educação – o professor – que muitas vezes, por sua formação ter sido feita em outro momento histórico, não consegue apreender novas possibilidades ou ferramentas, para que sejam usadas a seu favor, em sala de aula.

A transdisciplinaridade (MORAES, 2012) está de certa forma muito presente no cotidiano educativo, pois quando se deixa claro de que esse conceito não é uma ciência, uma religião ou uma filosofia, identifica-se que se torna um processo que vai além do conhecimento pronto e acabado. Parte-se do pressuposto que o assunto está sendo sempre ampliado e discutido de tal forma que permita aos indivíduos se sua apropriação. A transdisciplinaridade é uma proposta que visa incitar a curiosidade, a promoção de relações entre os conhecimentos adquiridos que levam a uma soberba construção de uma aprendizagem sólida e de grande amplitude.

No aspecto metodológico, essa proposição de aprendizagem proporciona a inclusão dos aprendizes no seu processo de aprendizagem, visto que são partícipes e agentes de transformação. Espera-se, com este estudo, que a formação de professores seja levada a cada momento mais ao cabo de instrumentalização dos profissionais que atuam em educação, qualquer que seja o seu nível de desenvolvimento profissional. O que é urgente e preciso é conscientizar os educadores de que esta profissão, como as demais, necessita de constante aprofundamento teórico, para que a prática educativa seja realmente transformadora. Essa questão é de grande importância, pois muitos são os educadores que atuam de forma responsável, onde a capacitação constante faz parte de sua realidade.

O que se observa nos profissionais da educação, é uma falta de comprometimento para com seu desenvolvimento profissional, na qual sua capacitação passa a ser um degrau para obter mais ganhos, com subida de carreira ou coisa que o valha. É preciso que os profissionais da educação tenham a consciência de que a mudança paradigmática é necessária, pois as informações estão a cada dia sendo ampliadas e modificadas. Mas cabe ao professor proporcionar aos alunos que essas informações sejam internalizadas de forma significativa e que destas sejam transformadas em conhecimentos internalizados e transformadores; propiciem aos seus educandos uma nova forma de enxergar o mundo; cada um tem a sua lente, de acordo com que se olha o mundo, mas o professor pode e deve auxiliar o ajuste desta lente e deixar seu aluno ler o mundo com seus olhos e suas perspectivas. Essa é a nossa tarefa transformadora. Os professores são agentes de transformação social.

E esse é o papel da sociedade complexa, na qual a transdisciplinaridade permite um olhar amplo e abrangente do mundo em que se vive e assim consegue demonstrar aos educandos que a tessitura de sua formação é feita e desenhada por ele mesmo, ao longo da vida, com a continua mediação dos professores. E como alguém que media, mostra-se o caminho, mas quem traça a sua trajetória é o aprendiz. E nesse processo, os docentes são mestres e aprendizes ao mesmo tempo. O desafio estende-se também a educação infantil que necessita reconstruir processos pedagógicos focados no desenvolvimento da cidadania, na educação para a paz, para acolher atitude de tolerância, de

justiça e de fraternidade. A Educação infantil é o berço da formação de alunos que podem se tornar pessoas melhores, mais generosas e felizes.

3 Conclusão

A infância evolui com as transformações sociais, políticas e econômicas ao longo da modificação da sociedade e marcam tempos e espaços históricos, no qual a preocupação precisa focalizar também o processo educativo, que vai além dos cuidados de higiene muito focalizada na educação infantil. Acredita-se que o foco na visão higienista advém ao longo da história da humanidade com morte por doenças banais, nas quais as crianças e da faixa etária de 0 a 6 anos eram as mais afetadas.

Este cenário aos poucos se modifica, mas este processo de transformação está atrelado à inserção da Educação no seu aspecto formativo e educacional e não meramente assistencialista que se configurou ao longo da evolução histórica.

É preciso deixar claro neste momento que a evolução se fez presente na inserção deste nível de ensino no ambiente educativo, sem contudo ter demonstrado, pelo menos na realidade brasileira, a relação da mesma evolução na formação dos profissionais que trabalham com este segmento. Estes profissionais, em geral, são os mais mal remunerados, mas cabe ressaltar que são professores com uma responsabilidade muito grande.

Portanto, neste momento de transição paradigmática da Ciência e da Educação é necessário trazer para a reflexão a urgente e necessária formação destes profissionais que atuam diretamente com as crianças de 0 a 5 anos. A urgência na mudança prende-se segundo Roldão (2010) a discrepância da realidade prática e da vertente acadêmica, na qual os docentes que efetivamente estão na prática se distanciam das teorias, acreditando que as teorias pouco podem dar respostas às suas urgências vivenciadas em sala de aula. A complexidade propõe a reaproximação da teoria e da prática e este pode ser o caminho da transformação da prática pedagógica com uma visão inovadora.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida (2006*) Paradigma da Complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MORAES, Maria Cândida (2012) *O Paradigma educacional emergente*. 16ª ed. Campinas, SP: Papirus.

MORIN, Edgar (2001) *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintos do profissional docente. *In E*NS, Romilda Teodora;

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.* Curitiba: Champagnat, 2010.

YUS, Rafael (2002) *Educação Integral: uma educação holística para o séc. XXI.* Porto Alegre: Artmed.

ZABALA, Antoni. (2002) *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.* Porto Alegre: Artmed.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ANÁLISE DA HISTÓRIA DE UM CENTRO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO A PARTIR DA TEORIA DE GRUPO DE RENÉ KAËS

Figueiredo, N. G.[1]

[1]Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.

Email: nilzilene.gomes@ufopa.edu.br

Resumo

Desde 1988 o Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC) de Santarém-Pará, Norte do Brasil, tem dado suporte ao ensino de Ciências e Matemática no oeste do Estado. Reconhecido no Pará como um importante pólo de difusão e apoio à Educação Científica, originou-se a partir de um curso de Metodologia do Ensino de Ciências para professores em serviço. Esse curso era ministrado por docentes da Universidade Federal do Pará (UFPA) sediada na capital (Belém), em parceria com Secretarias de Educação, com a intenção de difundir diferentes metodologias próprias da Educação Científica, como o ensino por descoberta, por problemas e por investigação. Muito do que se buscava era replicar, em grande parte, o mesmo trabalho que vinha sendo desenvolvido em Belém pelos docentes da UFPA envolvidos com o ensino de ciências e matemática desde 1979. Esses docentes viam uma oportunidade dos professores do interior do Estado contribuírem com o movimento de melhoria do ensino de Ciências no Pará, cujos avanços já se percebia na capital do Estado. Assim, o processo de criação e de consolidação deste CPADC projetava-se como uma estratégia para colocar o Pará em posição de destaque no Brasil. Percebe-se que a história do CPADC-Santarém pode ser caracterizada por momentos de crises, rupturas e continuidades do grupo que vem sustentando sua existência desde sua criação. Amparados na teoria de vertente psicanalítica de René Kaës sobre a constituição de grupos, busca-se compreender, do ponto de vista diacrônico os processos pelos quais essa instância tem se mantido ao longo de seus 25 anos. Procura-se identificar elementos que podem ter atuado como *intermediários*, isto é, processos psíquicos que tornam possível a continuidade do grupo. Para análise são utilizadas três entrevistas semi-estruturadas realizadas com pessoas que fizeram parte da história do grupo, documentos e reportagens de jornais sobre atividades desenvolvidas pelo CPADC-Santarém.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Formação de professores; René Kaës; Intermediário.

1 Introdução

Desde sua criação no final da década de 80, no município de Santarém, interior do Estado do Pará – Brasil, o CPADC – Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, tem buscado a *melhoria do Ensino de Ciências e Matemática no Estado do Pará*, por meio da difusão de diferentes metodologias próprias da Educação Científica, como o ensino por descoberta, por problemas e por investigação. Desde então, o CPADC atua no município e apóia outros municípios no desenvolvimento de atividades com professores, em formação inicial e continuada, e estudantes

da educação básica desenvolvendo diversas ações. Atualmente, o Centro é vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), criada em 2009 em Santarém.

Para além da vocação do CPADC em atuar para a melhoria do ensino de Ciências e Matemática, chama a atenção o fato de ter havido, durante todo o período de seu funcionamento, momentos em que o Centro, embora tivesse corrido o risco de se desarticular, conseguiu encontrar formas de garantir sua continuidade e de manter-se desenvolvendo trabalhos com propósitos comuns.

Neste trabalho, que é parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em nível de Doutorado, buscamos compreender, numa perspectiva diacrônica, alguns dos elementos que podem ter contribuído de forma decisiva para que essa instância venha se mantendo ao longo de seus 25 anos. Mais especificamente, buscamos identificar alguns dos **intermediários**, compreendidos como mecanismos de passagem entre duas situações conflitantes (Kaës, 1997), que podem ter sustentado a manutenção daquela instância.

2 Aspectos metodológicos

A pesquisa realizada é do tipo *qualitativa*, pois "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (Bogdan & Biklen, 1982 citado por Ludke & André, 1986. p. 13). Busca-se um olhar diacrônico para o processo, o que vai ao encontro da análise de Grupo de Kaës (1997), quando considera que além dos fatores do inconsciente do sujeito singular **(intrapsíquica**) e da relação entre os membros do Grupo (**intragrupal**), também a dimensão **histórica** é importante para compreender a evolução de um Grupo.

O recorte será feito da fundação (1988) até 1996, período de atuação da primeira coordenadora do CPADC-Santarém. Ampara-se em **três** entrevistas realizadas com participantes da história do Centro, bem como em documentos (atas, projetos, relatórios e convênios firmados) e notícias do *Jornal de Santarém* e *O Tapajós*, publicados entre 1988 a 1993. O levantamento de documentos e jornais teve como objetivo auxiliar na contextualização histórica do Grupo, bem como complementar e/ou esclarecer as falas dos entrevistados sempre que necessário. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

São consideradas as entrevistas das participantes[1]: **EVA –** Docente da UFPA responsável por ministrar os primeiros cursos de Metodologia de ensino de Ciências aos professores de Santarém. É uma das principais idealizadoras da filosofia do projeto, desde a fundação do Clube de Ciências da UFPA; **BIA –** Ex-coordenadora do CPADC-Santarém que também atuou no Clube de Ciências de Santarém quando era estudante de Biologia e professora da educação básica; e **MARTA–** Secretária do CPADC-Santarém cedida pela SEMEC e SEDUC[2].

Após o período de coleta de dados procedeu-se à narrativa da história, entrelaçando informações das diferentes fontes.

3 Resultados e discussões

Em 1979, ainda em época de Regime militar no Brasil, iniciava no Pará um movimento que marcaria a história do ensino de Ciências e Matemática paraense. Motivados pelas discussões em um curso de Didática geral, professora e estudantes de licenciatura fundaram um Clube de Ciências nas dependências do campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) em Belém, capital do Estado. Nesse Clube os futuros professores teriam oportunidade de exercitar a docência antecipadamente, de forma orientada por alguém mais experiente e antes mesmo do Estágio formal do curso, além de oportunizar a iniciação científica para crianças (Gonçalves, 2000).

Esse Clube criou fama entre os estudantes e professores, o que fez com que surgissem solicitações diversas de cursos de formação continuada para professores e outras atividades, inclusive advindas do interior do Estado, extrapolando a função de um Clube de Ciências. Essa situação levou à criação, em 1985, do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC) da UFPA, sendo que o Clube de Ciências passou a ficar vinculado a este Núcleo.

Desde a fundação do Clube de Ciências da UFPA, a equipe que se formou investiu na elaboração e submissão para financiamento de projetos em parcerias com outras Instituições de cunho educacional e científico, primeiro para a região metropolitana de Belém e posteriormente para extensão das ações ao interior do Estado. Assim, em 1987 foi aprovado no edital do SPEC/PADCT[3] o projeto "Feiras Regionais e Estaduais de Ciências: uma proposta para interiorização da melhoria do ensino de Ciências e matemática no Estado do Pará" - FREC (Gonçalves, 2000. p. 20).

[1] Os nomes são fictícios para preservar a identidade das entrevistadas.
[2] Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Estado de Educação, respectivamente.
[3] Subprograma de Ensino de Ciências/Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

No projeto eram previstos Cursos a professores em cada Unidade Regional de Educação; Apoio à criação de Clubes de Ciências, de modo que se formasse, em cada Unidade, um núcleo de continuidade da proposta de melhoria do Ensino de Ciências e Matemática no Pará; Apoio a realização de Feiras de Ciências. Embora o título do projeto ressaltasse as Feiras de Ciências, almejava-se que fosse um programa de atualização para professores de Ciências e Matemática (Gonçalves, 2000). Desse modo, o projeto representou a primeira iniciativa sistematizada de expansão para o interior do Pará das iniciativas de melhorias do ensino de Ciências e Matemática que haviam iniciado na capital. Mas apesar da ousadia da iniciativa, a entrevistada **EVA** aponta as dificuldades pelas quais a equipe passou para por em prática os objetivos idealizados: "*O projeto foi aprovado, o FREC, mas começou a dar um medo de como a gente ia garantir os resultados. A gente tão longe de tudo. Porque Belém... se hoje ainda pode assustar quem começa, imagina naquela época, era tudo muito mais difícil, em termos de transporte e tudo. De comunicação de modo geral. TELEFONE, era uma coisa incrível. Internet era um sonho na nossa cabeça. Eu lembro que eu dizia: um dia a gente vai só ligar e vai poder falar com todo mundo (...)"* (Entrevista com EVA, Turno 90)[4].

Como superar as limitações geográficas e de comunicação em um Estado tão grande como o Pará? Esse era o desafio dos integrantes do projeto, pois o Curso prático de Metodologia do ensino de Ciências inicialmente ofertado era de 180h, que compreendia quatro etapas de 45h, sendo a primeira e terceira etapas o trabalho dos docentes do NPADC na preparação dos professores cursistas[5]; a segunda etapa dos professores cursistas com seus alunos nas escolas e a quarta etapa a apresentação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos com os alunos nas Feiras de Ciências.

Certamente tantas dificuldades poderiam jogar por terra o projeto e a fantasia de alavancar o ensino de Ciências e Matemática no Estado. No entanto, a equipe do projeto decidiu que os professores cursistas nos municípios do interior, ainda na primeira etapa, seriam desafiados a "criar um Grupo de liderança acadêmica local" (Gonçalves, 2000. p. 21), formado por três ou quatro professores. O propósito de criação desse Grupo, conforme aponta **EVA**, era para que, inicialmente, servisse de *"ponte entre os professores que ficam lá [do interior] e o nosso Grupo daqui [da capital]"* (Entrevista com EVA, Turno 94). Caso os professores tivessem alguma necessidade no meio tempo entre as vindas dos orientadores, seria responsabilidade desses "três ou quatro escolhidos" informarem à equipe do NPADC em Belém e, para isso, valiam-se do telefone institucional. Percebe-se que o Grupo do NPADC já antevia a necessidade

[4] As falas dos entrevistados aparecerão em itálico, entre aspas. Os trechos entre colchetes representam meus comentários ou acréscimos para melhor clareza do texto. As palavras em letras maiúsculas representam ênfase nas falas dos entrevistados. As transcrições de cada entrevistado foram organizadas em turnos de falas.
[5] Professores do ensino fundamental participantes do Curso.

da sustentação do trabalho em Santarém. Nesse sentido, essa ação de criar um Grupo de liderança local tinha como intenção buscar estratégias de sustentação, ou seja, esse grupo de liderança formado funcionou com um primeiro *intermediário*.

Apesar de **EVA** explicitar esse motivo inicial para a criação do Grupo de liderança em Santarém, uma carta entregue aos docentes na ocasião do primeiro curso, em 1988, aponta um interesse maior, de eles serem coparticipantes do movimento de melhorias do Ensino de Ciências, que havia começado no Brasil na década de 50, mas cuja região Norte e Centro Oeste haviam ficado "esquecidas" no processo. Assim, ao iniciar o curso de Ciências, além de situar os professores cursistas sobre o contexto do movimento de melhorias do Ensino de Ciências no Brasil, conclamava-se aos professores que contribuíssem com a diminuição da defasagem existente entre as regiões brasileiras e colocasse o Pará em posição de destaque, como fica explícito no final da carta: "Estamos à sua disposição para ajudá-lo, para assessorá-lo, para trocar idéias. Basta que você queira! Nós acreditamos em você! Você pode diminuir a defasagem existente. Já é hora do Pará participar e se destacar! Sucesso!" (Gonçalves, 2000. p.23).

Tanto é assim que além do curso em Santarém nesse período, foram ofertados mais outros 14 cursos em diferentes municípios do Estado através do projeto FREC. Destes, foram originados inicialmente 17 Grupos de liderança organizados de diferentes formas e *"depois chegou a mais de 30"* (Entrevista com **EVA**, Turno 120).

O Grupo de liderança formado em Santarém recebeu o nome de Grupo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (GPADC) de Santarém e teve sua fundação oficial em 11/11/1988, ao término do primeiro *Curso Prático de Ciências*. Uma sala no Campus da UFPA-Santarém logo foi disponibilizada pelo Coordenador do campus, **ALEX**, para seu funcionamento. O GPADC-Santarém ficou responsável por uma série de atividades direcionadas a professores em formação inicial e continuada, bem como estudantes, tais como Cursos, promoção de eventos etc. As três pessoas que formavam o grupo de liderança local inicial passaram a fazer parte da **Comissão Coordenadora do Grupo**, com os seguintes cargos: **Coordenação** (**ANA**, estudante do Curso de Licenciatura Curta em Ciências), **Vice-coordenação** (**VERA**, professora da SEDUC) e **Relações Públicas** (**ALICE**, professora da SEDUC).

Também se previa a existência de integrantes chamados de sócios: **Sócio-mirins** (estudantes da educação básica); **Sócios-orientadores** (professores já atualizados responsáveis pela execução da parte pedagógica do trabalho do GPADC), **Sócios-estagiários** (professores novatos, estudantes de licenciatura ou de magistério); **Sócios assessores** (Coordenadores do Campus de Santarém e do NPADC de Belém que prestavam apoio ao trabalho do GPADC). Apesar de inicialmente a **Comissão Coordenadora do Grupo** ter sido formada para ser um Grupo gestor, ela também passa a ser executora das ações pedagógicas. Esse envolvimento já foi sinalizado desde a ata de fundação do GPADC em 1988.

Na época da fundação do Grupo o professor **ALEX** coordenava o Campus Universitário da UFPA em Santarém. A figura desse coordenador sempre foi muito importante para a sustentação do trabalho desenvolvido pelo GPADC-Santarém, pois prestava apoio administrativo, financeiro, de divulgação, entre outros, para as ações que vinham sendo desenvolvidas. Inferimos que em grande parte esse apoio devia-se ao fato do GPADC por muitas vezes representar a UFPA naquela região, pois o trabalho do Grupo era visto como de grande potencial para trazer visibilidade das ações da Universidade em Santarém, contribuir com o processo de interiorização da UFPA, bem como promover melhorias para a qualidade de ensino daquela região.

Ainda que o Campus Universitário de Santarém na época fosse um dos principais pólos da UFPA no interior do Estado, quando o GPADC foi instituído[6] as condições de funcionamento eram precárias, tanto em infra-estrutura quando de material humano (docentes e funcionários). Assim, **ALEX** empenhou-se no estabelecimento de convênios, parcerias, especialmente com órgãos da Prefeitura e Estado, que pudessem trazer funcionários para o funcionamento da UFPA no município. É dessa forma que os primeiros funcionários do Campus são cedidos principalmente pelas SEMED e SEDUC. Essa situação também influenciou fortemente a primeira gestora do GPADC-Santarém, como indica **EVA**: *"E a **ANA** com todo aquele jeitinho meigo, tranquilo dela, encaminhou muito bem o trabalho aí, fez parcerias com Secretaria de Educação"* (Entrevista com **EVA**, Turno 192). Assim, o apoio financeiro às atividades nessa época vinha principalmente de projetos aprovados e de convênios firmados com as Secretarias de Educação. Nessa perspectiva, o empenho tanto de ALEX quanto de ANA, bem como o apoio das Secretarias de Educação, serviram de *intermediários* para a sustentação do GPADC nessa fase inicial.

Aproveitando a parceria que foi feita com os órgãos da Prefeitura e do Estado, em 1990 o coordenador do Campus, **ALEX**, solicita que a funcionária **MARTA** atue na secretaria do GPADC: *"(...) quando eu vim trabalhar pra cá, eu vim ficar na biblioteca, só que quando eu voltei de férias, o professor **ALEX** me chamou e disse: **Marta**, eu quero que você vá assumir o trabalho do CPADC. Nós estamos precisando de professoras, de pessoas que tenham um desempenho de trabalho de secretaria pra tudo (...)"* (Entrevista com **MARTA**, Turno 68). Naquela ocasião, **MARTA** já havia sido cedida, há pelo menos um ano, ao Campus da UFPA-Santarém. Sua entrada no GPADC foi muito importante, pois dentre todos que passaram pelo Grupo é ela quem se mantém ainda hoje como secretária, com apoio da SEMED.

Em toda a fase de gestão de **ANA** a equipe do NPADC permaneceu prestando apoio, com reuniões de orientação em Santarém, mais frequentemente realizadas pela professora **EVA**. O Grupo do NPADC "treinava" a

[6] A UFPA se tornou uma Universidade multicampi oficialmente em 1986.

equipe do GPADC-Santarém, na concepção de formação de agentes multiplicadores, para que estes, por sua vez, fossem os responsáveis por ministrar os cursos aos professores das escolas. Nesse sentido, o apoio da equipe do NPADC caracterizou-se como um importante *intermediário* para a sustentação do Grupo de Santarém.

As ações do GPADC-Santarém não se limitavam ao município sede; assessorava também outros municípios do Oeste do Pará. Na época, com o incentivo do NPADC, pois o acesso a esses outros municípios através de Santarém tornava-se mais viável do que o acesso a partir da capital. O assessoramento do NPADC para o Grupo de Santarém e do Grupo de Santarém para com os outros grupos foi fortalecido com a aprovação do "Projeto PIRACEMA I: Rede Pedagógica de Apoio ao Desenvolvimento Científico" (II fase do SPEC/PADCT), em 1991. O projeto foi proposto pelo NPADC, em parceria com as lideranças formadas nos municípios e instituições educacionais e científicas de Belém.

Como o projeto pretendia ser uma Rede de Ensino de Ciências e Matemática que respeitasse as diferentes realidades e condições de funcionamento, os grupos de lideranças formados foram reorganizados em CPADC's e GPADC's, tendo a UFPA como a *Cabeça da Rede*[7]. Nessa reorganização, em 1991, o GPADC-Santarém toma o caráter de CPADC, por ter suporte de um campus universitário, com condições melhores, e em local estratégico para apoiar outros grupos. O projeto Piracema I finalizou em 1993, tendo continuidade das ações com o projeto Piracema II, que findou em meados de 1995.

A gestão de **ANA** perdurou por oito anos (1988-1996). O empenho e dinamismo dela foram fundamentais para o fortalecimento do Grupo nessa fase inicial: *"Ela foi uma peça fundamental na implantação do GPADC"* (Entrevista com **BIA**, Turno 266). Desse período participaram vários professores-orientadores no CPADC, cedidos pelas Secretarias de Educação, como **BIA**, que com a saída de **ANA**, assume sua função.

4 Algumas considerações

Analisamos aqui a história do GPADC de Santarém, procurando identificar intermediários importantes que conseguiram manter essa instância ao longo de mais de duas décadas. Apresentamos quatro elementos que surgem como intermediários na primeira fase da história (1988-1996): a criação do grupo de liderança inicial, que posteriormente forma o grupo gestor do GPADC-Santarém; o empenho do coordenador do campus ALEX e da primeira coordenadora do GPADC, ANA; o apoio das Secretarias de Educação e; o apoio da equipe do NPADC. Assim,

[7] Esse era o termo usado pela CAPES, órgão do governo federal brasileiro, no edital do PADCT/SPEC para designar a instituição que assumia a coordenação geral do projeto (GONÇALVES, 2000).

nessa fase o Grupo consegue manter-se, apesar das dificuldades de infra-estrutura e material humano, por que consegue encontrar os intermediários adequados (Kaës, 1997).

Apesar da "convocação" feita pela equipe do NPADC, representada por exemplo pela carta aos professores do primeiro Curso de Ciências, podemos inferir que o desenvolvimento satisfatório do grupo aconteceu nesse primeiro momento por que, de alguma forma, os objetivos das ações estavam relacionados aos desejos inconscientes dos sujeitos envolvidos no processo. Em uma região no interior da Amazônia, muitas vezes "esquecida" pelas autoridades estaduais e federais, o convite aos professores pode ter captado os anseios por mudanças e melhorias para suas condições de vida.

Referências:

Gonçalves, T. V. (2000). *Ensino de Ciências e Matemática e formação de professores: marcas da diferença.* Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Kaës, R. (1997). *O grupo e o sujeito do grupo.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

HUGO DE SÃO VITOR E O CURRÍCULO MEDIEVAL DE ESTUDOS

PERIN, C. S. B[1]; OLIVEIRA, T.[2]

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/campus de Paranavaí [1]
Universidade Estadual de Maringá – UEM [2]

Email: solperin01@gmail.com; teleoliv@gmail.com

Resumo

A importância do currículo na formação de professores sempre esteve presente nas discussões de autores, que em diferentes períodos se preocuparam com a formação de quem ensina. Logo, currículo, didática e formação de professores, são questões que têm relações intrínsecas e que devem ser trabalhadas de forma unificada. Segundo Pacheco (2005), "Currículo e didáctica são campos que compartilham no mesmo espaço", ou seja, currículo corresponde ao conteúdo e a didática equivale à implementação do mesmo. A preocupação com a unificação entre a teoria e a prática, presente nos dias atuais, também já foi preocupação de autores do passado, como exemplo, Hugo de São Victor (1096-1141) que se pautava em uma didática que deveria acontecer por meio de reflexão e conhecimentos que visavam a aplicação e o método da aplicação, entendendo que as duas questões estavam totalmente interligadas e que uma sem a outra não gerava conhecimento. Desse modo, o nosso estudo tem o objetivo de compreender o pensamento de Hugo de São Victor, no século XII, e a forma como ele entendia e priorizava a organização dos conteúdos para serem ensinados. Nesse sentido, o estudo se pautará em autores que tratam sobre o tema em tela e, como foco principal, será realizada uma análise da obra *Didascálicon: Da arte de ler* de Hugo de São Vitor que, de acordo com Marchionni, é um currículo medieval dos estudos, no qual são abordados os conhecimentos filosóficos, místicos, éticos, pedagógicos, dentre outros que podem ser analisados como formação para quem ensina e para quem aprende.

Palavras-chave: Currículo, Didática, Formação de Professores.

1 Introdução

O presente trabalho visa um estudo sobre a importância do currículo na formação dos professores e entender as constantes transformações sofridas ao procurar acompanhar as relações apresentadas na sociedade. Analisando dessa forma, podemos dizer que o currículo, de acordo com os momentos de transição, projeta-se a adequação das mudanças provocadas pelos indivíduos, porém, muitas vezes, não consegue acompanhar essas alterações na formação do profissional da educação. Segundo Sacristán (2000) "A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos das tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado" (p. 09).

[1] Trabalho com apoio financeiro da Fundação Araucária.

As palavras de Sacristán nos revelam que as adequações curriculares se concretizam na prática quando os sistemas escolares estão estabelecidos com relação a teoria e a práxis. Entretanto, para atender as exigências qualitativas na educação, tentando estabelecer as mudanças no currículo quando ainda não estão claramente definidas as transformações na sociedade, fica muito difícil, pois, há necessidade de alterações diretas nos conteúdos e na organização de coloca-los na prática.

Desse modo, para ocorrer o vínculo entre os conteúdos curriculares estabelecidos e as relações sociais, é necessário ´quebrar barreiras´ com o que está arraigado e considerado como correto, principalmente, porque o novo sempre causa angustia e sofrimento, pois provoca a insegurança de errar ou de precisar de muito esforço para a devida reflexão da realidade.

A preocupação com o ensino, com as disciplinas e com a adequação dos conteúdos às prioridades do contexto histórico, favorece a compreensão de que o sentido de currículo, apesar de ser uma palavra recente no dicionário, de acordo com Pacheco (2005), historicamente sempre existiu, compreendendo que, para Pacheco (2005) `[...] com início formal na Idade Média, pelo ensino do *Trivium* e do *Quadrivium* – define-se currículo no plano formal de organizar a aprendizagem num contexto organizacional, previamente planificado, a partir de finalidades e com consultas formais precisas [...] (p.32). Coadunando com a afirmação do autor, procuraremos esclarecer sobre a importância de uma organização do ensino para a re/organização da sociedade. Faremos uma reflexão do passado para compreender que o ensino e a relação entre teoria e prática não é atual e que, historicamente, sempre foi tratado pelos homens como uma questão essencial para a formação humana.

2 Hugo de São Vitor e a proposta curricular do século XII

Estudar o passado requer entender que indiferente do período estudado, devemos entender que a educação está sempre presente, haja vista que apesar dos períodos distintos, os homens sempre são autores e protagonistas da própria história, independente do momento no qual estão inseridos. Logo, a História da Educação não somente nos remete a lembranças ou ao entendimento de questões educacionais do passado, mas sim, de reflexão sobre as relações educacionais do presente. Para Nóvoa (1992)

> A História da Educação não é importante apenas porque nos fornece a *memória dos percursos educacionais* (que nalguns casos se pode revestir de uma certa exemplaridade), mas sobretudo porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social (p.211)

Nóvoa entende que as instituições escolares são frutos das condições políticas que perpassam o momento histórico e que, se o processo educativo acompanhasse as mudanças políticas/sociais teríamos uma inovação na educação. Nesse sentido, a História da Educação é ponto crucial, porque as alterações que hoje passamos, podem ser melhor entendidas quando as compreendemos por meio do passado e das mudanças que sofreram.

Dessa forma, para melhor compreensão da relação entre passado e presente, faremos um estudo sobre a proposta de Hugo de São Vítor (séc. XII), ao apresentar à sociedade em que vivia um método de estudo necessário para a formação humana. Para tanto, é preciso compreender que a educação a qual nos referimos ultrapassa o conhecimento formal – escolar - e trata sobre a educação social, ou seja, a formação humana.

São Vítor pode ser considerado um autor que, no século XII, estabeleceu uma reflexão sobre a importância do estudo, da leitura e da escrita. O autor incitava o jovem a ler. Como afirma Marchionni (2001), tradutor do livro *Didascálicon*

Da arte de ler, "São Vitor é considerado um divisor de águas no saber mundial, de maneira a poder-se falar [...] de um ´´antes e após Hugo" [...] Hugo estava inaugurando aquela era do livro (p.9).

O contexto do século XII propiciava o incentivo a novos conhecimentos, pois o desenvolvimento comercial prosperava e instigava os homens a conteúdos diferentes daqueles que levavam o homem somente a observação e que não favoreciam a contemplação. São Vitor entendeu que as prioridades sociais tinham que estar coadunadas com o saber científico. Ele relacionava a necessidade do saber com a prática do dia a dia. Para o autor o momento exigia uma nova forma de compreender o mundo, portanto, era o momento de ter um novo entendimento da natureza.

A educação a qual nos referimos e que São Vítor explica com tanta veemência sobre o esforço dos bons hábitos, costumes e valores, priorizava a importância da reflexão por meio dos estudos, pois ele entendia que quanto mais se conhecia e se instruía, mais o homem se disciplinava, entendia as regras estabelecidas e, consequentemente, se compreendia como homem e as necessidades dos valores humanos. Para tanto, a literatura, a medicina, a lógica, a gramática, a dialética, a retórica, a geografia e a interpretação das ciências estavam na ´proposta curricular´ de São Vítor, porém, ele também analisava que esses conhecimentos eram de difícil acesso à todos, pois,

> Há muitas pessoas que a própria natureza deixou tão desprovida de capacidades, que têm dificuldades para entender até as coisas fáceis [...] Há alguns que, mesmo não ignorando os seus próprios limites, buscam o saber com tal afinco e insistem tão obstinadamente no estudo, que merecem obter, por obra da vontade, aquilo que não obteriam pela eficácia do estudo em si. Mas há outros os quais, sentindo que nunca poderiam compreender as coisas altíssimas, desprezam também as coisas mínimas [...] Há outro tipo de indivíduos, todavia, que a natureza dotou de engenho, oferecendo-lhes um acesso fácil para chegar à verdade. Nestes, todavia, [...] nem em todos há a mesma virtude e a mesma vontade de educar a capacidade natural por meio de exercícios e de instrução. [...] Em outras pessoas, ainda, a pobreza do patrimônio familiar e os recursos escassos dificultam a possibilidade de aprender (p. 43).

A preocupação de São Vitor com a aprendizagem fez com que ele analisasse as dificuldades encontradas na sociedade e procurasse organizá-las por meio do ensino. De acordo com este autor "Existem principalmente duas coisas por meio das quais uma pessoa adquire conhecimentos, ou seja, a leitura e a meditação. Destas, a leitura detém o primeiro lugar na instrução" (p.45).

Por meio das afirmações realizadas por São Vitor, entendemos que, mesmo em períodos completamente diferentes e distantes, as preocupações não se modificam inteiramente. As necessidades sociais e educacionais são outras, porém, se fazem com o mesmo objetivo que é o de educar os homens, ensinar à eles o que precisam aprender para suprir as prioridades da sua época. Bloch (1967) explica que não podemos entender o presente sem entender o passado. O passado não responde o presente, mas, segundo este autor, as questões que suscitaram outrora e que ainda se fazem presentes, de maneiras diferentes, porém, que expressam o desenvolvimento das ações humanas. Para Bloch,

> [...] pelo facto de o passado não explicar todo o presente, será caso de julgar que o passado é inútil para a sua explicação? O que é estranho é que a questão hoje, se possa pôr. Na realidade, até uma época muito próxima de nós tal questão afigurou-se quase por unanimidade antecipadamente resolvida. "Todo aquele que se ativer ao presente, ao actual, não compreenderá o actual" (p.36).

Desse modo, analisar a proposta de São Vitor é compreender o direcionamento que ele sugere para o indivíduo conseguir fazer parte das relações sociais que estavam se estabelecendo e que priorizavam o conhecimento teórico e prático. Ele estabeleceu regras que mostraram aos homens como ler, como escrever e como entender sobre a importância das disciplinas no seu cotidiano. São Vitor assevera que,

> A disciplina é uma ciência que possui uma meta final independente, na qual ela realiza perfeitamente o propósito da arte. Isto não é próprio da ciência e da invenção e do juízo, porque nenhuma das duas é

> independente; por isso, não podem ser ditas disciplinas, mas antes partes de uma disciplina, isto é, da teoria da argumentação (p.127).

Para São Vitor, estudar e relacionar os estudos requer concentração e reflexão, por isso, ele cria um método de estudo, ao qual o autor atribui três coisas como essenciais para melhor organização dos estudantes: as qualidades naturais; o exercício; a disciplina. A explicação sobre essas questões são as de que as qualidades naturais se remetem ao próprio estudante e a capacidade dele para a aprendizagem, ou seja, a forma como ouve e memoriza o que entendeu. O exercício é para manter as qualidades naturais, não desaminar e ser perseverante para aprender. Por último está a disciplina, ligada aos pontos anteriores e voltada para a harmonia do indivíduo com o saber.

Organizar o estudo significava organizar a ordem das disciplinas a serem aprendidas e a forma como trabalha-las. São Vitor entendia que existia uma "força na alma com capacidade própria" (p.147), nominada engenho natural "O engenho nasce da natureza, melhora com o uso, se idiotiza com o trabalho desmedido, se aguça com o exercício moderado" (p.147).

O engenho natural correspondia ao exercício de um saber teórico que implicava no uso da inteligência e da memória, ao mesmo tempo, para compreensão de qualquer disciplina e, segundo São Vitor, se faltasse a inteligência ou a memória, uma não conseguiria, sozinha, conduzir ao aprendizado com perfeição. As questões apresentadas por este autor, no século XII, nos levam a refletir sobre as discussões que realizamos no mundo acadêmico, atual, e que estão relacionadas a unificação da teoria e da prática no desenvolvimento curricular. Sacristán assevera que,

> A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la (p.13).

Logo, compreender o currículo de estudos indicado por São Vítor, unificando a teoria e a prática, é analisar que o período histórico relacionado com a atividade humana, integra os diversos campos que organizam a sociedade, ou seja, os estudos de uma determinada época são planejados de acordo com as instâncias política, econômica e educacional presentes na sociedade.

São Vítor procurou atender as exigências de organização social do seu período priorizando como princípio fundamental de todo desenvolvimento das demais ciências, o estudo da leitura e da escrita como principais disciplinas. Saber ler e escrever significava o início de todo o processo de conhecimento das demais ciências.

A filosofia era destacada pelo autor, nesse contexto, como "[...] a arte das artes e a disciplina das disciplinas [...] é a disciplina que investiga com provas plausíveis as razões de todas as coisas divinas e humanas" (p.83-85), pois, a filosofia representava o início e o fim de tudo. Era a disciplina que poderia dar a explicação sobre a existência de Deus. Sendo assim, a partir da filosofia, as demais disciplinas eram divididas e explicadas.

Entendemos que as ciências complementavam e tentavam explicar as necessidades postas no século XII. Por exemplo, a filosofia era a base de toda explicação porque, a partir de Deus tudo se explicava. Se havia a exigência de novos conhecimentos, devido ao comércio que estava se desenvolvendo, o homem não deveria se distanciar de Deus, pois, por meio do intelecto, criado por Deus e usado pelo homem para o conhecimento das coisas, era possível conhecer por meio da abstração.

Quanto a algumas das disciplinas apresentadas por São Vitor, a teologia, dentro das disciplinas teóricas, representava as explicações do intelectivo. Nesta ciência as discussões eram aprofundadas sobre a natureza divina. A matemática, chamada pelo autor de *doutrina científica,* era o ensino das quantidades abstratas, realizadas pelo raciocínio e

essenciais para os cálculos do comércio. A aritmética significava números e consistia na explicação de que todas as coisas foram criadas com exatidão e com perfeição. A geometria era uma ciência considerada extremamente importante, porque media o espaço do mar, da terra, do ar, do céu e de qualquer corpo. Logo, a mensuração, no período, era essencial para o desbravamento da natureza. Essas são disciplinas que correspondiam ao conhecimento sobre a descoberta da natureza, de suma importância para o homem conhecer outras terras, outras culturas e necessariamente ter a forma de se comunicar e comercializar com outros povos.

A conquista da expansão territorial e comercial, ainda presente no século XII, dependiam de interesses que outrora eram respondidos somente pela Igreja. Aos poucos, o que anteriormente era temido foi sendo apresentado aos homens como a maneira deles desenvolverem suas atividades de sobrevivência – a comercialização.

Para o desbravamento da natureza, os homens sentiram a necessidade de, também, compreender o movimento dos astros no céu, para se localizarem na terra e no mar. Para tanto, a astronomia, Segundo São Vítor, foi valorizada como "[...] ciência que discute a lei dos astros e a revolução do céu, investigando as regiões, as órbitas, os movimentos [...]" (p.99). Era preciso conhecer céu e terra, era preciso movimento. O homem não era mais contemplador, ele passou a ser observador. A experiência estava ganhando espaço e com ela o conhecimento de diferentes ciências que se vinculavam as prioridades sociais.

Apresentamos um currículo medieval que perpassou séculos, com certeza, com aperfeiçoamentos, pois o mundo se transformou e com ele a transformação da formação humana. Se no século XII a astronomia investigava os nomes dos astros e as suas localizações, hoje o conhecimento se atribui a pesquisar sobre a existência de outros planetas e dos astros ainda desconhecidos. Se a matemática para São Vitor correspondia a cálculos que facilitasse a comercialização, temos ainda essa necessidade, porém, visando números que extrapolam a novas criações tecnológicas. E, assim, as transformações das demais disciplinas que, mesmo permanecendo como a mesma ciência, os conteúdos sofreram mudanças que visaram acompanhar as exigências de cada período.

3 Conclusão

Consideramos que o currículo é a base do ensino e não é abstrato, pois para Sacristán (2000) "Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação [...]" (p.15), ou seja, o currículo representa os conhecimentos teóricos colocados na prática. Ele define a unificação da teoria e da prática no ensino e na aprendizagem.

Dessa forma, o passado nos revela que coadunar as questões do momento com a necessidade de acesso aos conhecimentos que atendam as prioridades sociais, nem sempre é uma questão atendida pela escola, compreendendo que os momentos de transição nos revelam incertezas e incompreensões que só serão concretizadas quando as alterações já estiverem estabelecidas. Nesse sentido, as instituições de ensino e os professores dificilmente estão atualizados para atender as exigências presentes no seu contexto. Muitas vezes, fora da realidade escolar os indivíduos acompanham as mudanças e/ou se atualizam a elas, porém, adequar os conhecimentos e os conteúdos à nova realidade, requer estudo, leitura, atualização de conteúdos e a mudar a metodologia de ensino que, em períodos anteriores, ´deu certo´.

Portanto, o passado e o presente para Sacristán (2000) implicam na [...] necessidade de revisar o sentido dos saberes clássicos [...] No final das contas, a experiência humana acumulou sabedoria em campos muito diversos [...]" (p.67).

Referências

BLOCH, Marc. (1967).*Introdução à História.* Coleção saber. Publicações Europa-América.
MARCHIONNI, Antonio. In: *Didascálion: Da arte de ler.* Introdução e tradução Antonio Marchionni. Petrópolis, Rj: Vozes.
PACHECO, J. A. (2005). *Escritos curriculares.* São Paulo, SP: Cortez.
SACRISTÁN, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* (3ª. ed). Porto Alegre, RS: ArtMed.
VITOR, HUGO DE SÃO. (2001). *Didascálion: Da arte de ler.* Introdução e tradução Antonio Marchionni. Petrópolis, Rj: Vozes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO NO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: TECENDO FIOS NA CONCRETUDE DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO

Silva, G.M. [1]; Rivas, N.P.P. [1]; Souza, M.C.B.M. [1]; Gonçalves, M.F.C. [1]; Catirse, A.B.C.E.B[1] & Soares, E.G.[1]

[1] Universidade de São Paulo, Brasil

Email: glauciams@ffclrp.usp.br; noerivas@ffclrp.usp.br; consouza@eerp.usp.br; mgoncalves@eerp.usp.br;alma@forp.usp.br; egsoares@fmrp.usp.br

Resumo

Neste texto parte-se do pressuposto que a docência na Universidade envolve exigências que vão desde o domínio do conhecimento científico na área de atuação, do processo de ensino e aprendizagem, da relação formativa com o estudante, bem como implica no desenvolvimento de outras atividades como: participação em colegiados; desenvolvimento, orientação e divulgação de pesquisa e de extensão. Tem-se como objetivo investigar quais processos curriculares podem estar implicados na formação pedagógica dos professores de Ensino Superior, considerando-se a visão profissional da docência e a concepção de currículo segundo Gimeno Sacristán. Busca-se, assim, discutir o papel institucional da Universidade nos processos formativos dos professores universitários, consubstanciado no Programa de Pedagogia Universitária, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação e Grupo de Apoio Pedagógico de uma Universidade pública, no período de 2007 a 2011. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, em desenvolvimento, que tem como *corpus* os conteúdos curriculares do Programa de Pedagogia Universitária que abordam temáticas relacionadas à docência universitária. Os resultados apontam a profissionalização dos professores ligada à possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Compreender o currículo a partir de sua historicidade é superar narrativas compondo e contrapondo às contingências dos espaços-tempos de suas propagações, compreendendo-as a partir das continuidades, rupturas e negociações. Evidencia-se ainda a potencialidade da experiência e trabalho coletivo dos componentes do Grupo de Apoio Pedagógico, que contribui para a ressignificação dos conteúdos curriculares que ancoram a Pedagogia Universitária.

Palavras-chave: docência universitária; conteúdos curriculares; pedagogia universitária.

1 Introdução

Contínuas mudanças suscitam à Universidade desafios que reforçam as exigências de formação de profissionais em função do mundo laboral globalizado, da forte interferência dos organismos internacionais no financiamento da educação e da decorrente política de avaliação, acreditação e controle. Esses processos incidem no contexto mundial

revelando o crescimento acelerado das matrículas, diversificação de currículos, instalação de estabelecimentos públicos e privados, e outros aspectos que se relacionam com a complexidade, prestígio, qualidade e produção científica.

A Universidade, na condição de *lugar* principal de formação e de *lócus cultural*, possibilita intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva, é construída uma teia de relações, perpassadas pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação (CUNHA, 2009), que torna possível a produção de sentidos. Tal produção de sentidos exige um novo docente para o Ensino Superior, mesmo considerando-se as pressões, tendências pragmáticas e utilitaristas nas reformas de educação superior. Por outro lado, cresce, no âmbito das Universidades e entidades científicas a necessidade de se investir na formação pedagógica e na formação técnico-científica especializada que se expressa na produção/difusão/dinamização democrática de conhecimento e cultura. Historicamente a formação exigida para docência nesse nível de ensino tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático ou teórico/epistemológico, o que identifica fundamentalmente o trabalho universitário com a pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Muitos professores universitários, quando desenvolvem a profissão docente, nem sempre apresentam atributos específicos para essa função, mesmo exibindo um corpo de conhecimentos próprios de sua área de formação. Nesse sentido, formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual exige da Universidade decisões e formulação de políticas que tenham como fio condutor a formação para a docência.

Este texto apresenta um recorte de pesquisa realizada pelo Grupo de Apoio Pedagógico da USP de Ribeirão Preto (GAPRP) acerca dos processos curriculares implicados na formação pedagógica dos professores de Ensino Superior na Universidade de São Paulo, período de 2007 a 2011, que passaram por um processo de formação pedagógica. Discute-se o papel institucional da Universidade nos processos formativos dos professores universitários, consubstanciado no Programa de Pedagogia Universitária, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação e GAP, tendo como pano de fundo os conteúdos curriculares do Programa de Pedagogia Universitária. Por fim, problematizam-se questões que balizam reflexões sobre a formação do professor, que potencializam a construção de um espaço universitário que se sustenta no compromisso com a educação de qualidade.

2 Processos curriculares implicados na formação pedagógica do professor universitário

Analisar o currículo no âmbito da formação pedagógica do professor universitário é tarefa desafiante, pois assim como o próprio currículo, a sua conceituação está mediada por concepções de sociedade, de educação, de cultura, distintos em cada grupo que o estuda e o defende, suscitando definições distintas conforme sua contextualização (VEIGA-NETO, 2011). Moreira (2011, p.11-12) acena para essa questão, indicando que “as divergências refletem problemas complexos, fundamentalmente por se tratar de um conceito que: (a) é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; e (b) se refere sempre a uma ‘prática’ condicionadora do mesmo e de sua teorização”. Neste momento pretende-se problematizar o currículo à luz das questões colocadas em torno do conhecimento pedagógico relacionado à docência universitária e que balizou o Programa de Pedagogia Universitária da USP. A *formação pedagógica* constitui a base de conhecimentos específicos para a docência do professor e abrange, segundo Gauthier et al. (1998) e Shulman (1987) conhecimentos de ordem geral e específica. A geral refere-se ao conjunto de conhecimentos comuns a todo e qualquer professor, independente da área de ensino que se considere e provém do

ensino ou de atividades que tratam de aspectos relativos às ciências da educação. (SHULMAN, 1987). Tais conhecimentos, explicita Gauthier et. al (1998), ainda que não auxiliem diretamente o professor em seu processo de ensino, revelam-se de essencial importância para o entendimento dos fundamentos sociais, políticos, econômicos, filosóficos, históricos e culturais da educação, da aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como da evolução e análise da profissão docente que se configura na materialidade profissional. A específica abrange conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987), fundamentada na relação que o professor estabelece entre o conhecimento do conteúdo de ensino (currículo disciplinar) e o conhecimento pedagógico geral, tratado por alguns autores como saberes. (SAVIANI, 1996; TARDIF, 2002).

Analisar o conhecimento pedagógico no interior de um Programa de Formação de Professores na Universidade pressupõe entendê-lo em um espaço de poder e controle, porém, esse poder se mostra descentralizado em diversas frentes. O lugar do ensino na Universidade, e a decorrência da ação docente, tenciona ainda mais a visão do currículo como um "campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados" (MOREIRA, 2011, p. 15). O currículo como objeto social e histórico apresenta peculiaridades e traço substancial no sistema educativo. A política que o envolve estabelece ou condiciona a incidência de cada um dos subsistemas que intervém num determinado momento histórico, bem como representa um condicionante da realidade prática da educação enquanto o regula, indiretamente, por meio de sua ação sobre outros agentes moldadores. Gimeno Sacristán (2000) pondera que o currículo apresenta múltiplos tipos de práticas pedagógicas que vão sendo desenvolvidas em diversos *âmbitos* ou *subsistemas* (como político-administrativo, participação e controle, inovação, ordenação do sistema educativo), de forma interdependente e geram mecanismos de decisões, tradições, crenças e (re)conceptualizações num complexo processo social.

A seguir, analisa-se o Programa de Pedagogia Universitária na perspectiva do currículo, a partir da categoria fundante à docência universitária: formação pedagógica (BARDIN, 2000).

3 O Programa de Pedagogia Universitária da USP e suas implicações para o campo da formação pedagógica

Apresenta-se um recorte da pesquisa desenvolvida pelo GAPRP denominada *"Curso Pedagogia Universitária: os professores e sua prática pedagógica",* cuja investigação incide nas ações de formação continuada do docente universitário que em seu cotidiano acadêmico constrói e reconstrói a sua prática pedagógica, configurando uma identidade docente. Trata-se de pesquisa descritivo-exploratória, de natureza qualitativa, que se propõe a discutir o papel institucional da Universidade nos processos formativos dos professores universitários, consubstanciado no Programa de Pedagogia Universitária, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação e Grupo de Apoio Pedagógico de uma Universidade pública, no período de 2007 a 2011. Focaliza-se a dimensão do currículo que trata da formação pedagógica do docente universitário, ou seja, conteúdos curriculares do Programa de Pedagogia Universitária, bem como as mediações estabelecidas pelos componentes do GAP, em uma perspectiva de trabalho coletivo. Esse Programa, composto por duas ações interligadas (Cursos e Seminários), foi definido na gestão 2005-2009 da Pró-Reitoria de Graduação da USP, com o intuito de valorizar o ensino e a docência. Os Seminários de Pedagogia Universitária abordam temas nucleares da vida acadêmica e são desenvolvidos por convidados, especialistas pesquisadores da USP, de outras universidades brasileiras e de outros países, que têm como traço comum a presença no campo das pesquisas e da produção de conhecimentos a respeito da docência universitária. Os textos foram

publicados na forma de Cadernos de Pedagogia Universitária e distribuídos, previamente, para subsidiar os referidos Seminários. (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p.9).

Os Cursos de Pedagogia Universitária sediados na Capital e em um *campi* do interior do Estado de São Paulo foram organizados em sete turmas, que variaram de 40 a 60 alunos, no período de 2007 a 2011. Os referidos cursos nos anos de 2007, 2008 e 2009 foram ministrados por uma professora pesquisadora do tema "Pedagogia Universitária", que foi convidada a prestar assessoria junto à Pró-Reitoria de Graduação da USP; os cursos de 2011 foram organizados pelos GAPs, Faculdade de Educação e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Estes foram criados com objetivo de disponibilizar aos docentes da USP oportunidade de desenvolvimento docente por meio de ações voltadas ao estudo, compreensão, renovação e valorização das práticas de gestão pedagógica e de atuação docente em contextos institucionais, efetivando o papel da pedagogia no Ensino Superior. Como método de ensino foi utilizada a metodologia dialética, que tem como um dos princípios o sentido de que a visão inicial de cada um dos participantes pode ser sempre superada por um conhecimento mais complexo, através de processos sistemáticos de análise. O curso foi realizado em momentos presenciais e à distância, através de estudos individuais e grupais, com subgrupos visando à apresentação de sínteses dos textos lidos e ressignificados.

3.1 O campo da formação pedagógica e os saberes da docência

Considerando que campo é uma configuração de relações objetivas entre posições (BOURDIEU, 2004) e que são constituídos por pessoas com ideias, em constante mudança, que lidam com problemas em contextos institucionais (MOREIRA, 2005), como analisar o campo da formação pedagógica cujos componentes curriculares do Curso de Pedagogia Universitária explicitavam diferentes saberes/conteúdos e práticas acadêmicas? Quais apreensões que os sujeitos (professores cursistas) tiveram em relação à área específica do curso em questão? Que elementos do currículo foram mais significativos?

Os conteúdos relacionados à formação pedagógica foram agrupados a partir das temáticas: a) Docência como profissão na educação superior no contexto da USP (elementos da historicidade da Universidade que determinam formas de gestão; formas de atuação docente; conceitos e percepção de identidade docente; profissão docente e profissionalidade; o conceito e processo de profissionalização docente inicial e continuada); b) Organização curricular (o papel docente e discente nas atuais mudanças curriculares; currículo integrativo e em grades curriculares; o Projeto Político Pedagógico; conceitos e construção dos mesmos); c) Fundamentos legais (gestão de ensino em instituição pública; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; diretrizes curriculares dos cursos de graduação; os documentos institucionais e do Conselho Estadual de Educação (CEE)); d) Ensinar e aprender (os planos de ensino ou programas de aprendizagem; o processo ensino aprendizagem e o processo de avaliação efetivados nos cursos de graduação; concepção de ciência, ciência contemporânea, saberes, saber o quê, saber como fazer, relacionando-os com método de ensino e de pesquisa e com a organização dos conteúdos de ensino em cada fase do curso); e) O papel pedagógico no ensino de graduação na USP e os elementos que intervêm na gestão das pessoas e dos processos (o papel do GAP e as necessidades acerca de assessorias, auxílios, trocas e redirecionamentos na gestão e organização dos cursos de graduação).

Os dados analisados revelam que, apesar dos conhecimentos pedagógicos ocuparem posições de baixo prestígio na estrutura universitária, as teorias de currículo enfocadas demonstraram expressiva fertilidade no trabalho de pensar e fazer currículos no ensino superior (MOREIRA, 2005), principalmente quando se trata de critérios, categorias, conceitos e implicações para o currículo dos cursos de graduação. As reflexões norteadas pelo compromisso da

Universidade pública com a sociedade foram pouco exploradas. Os conteúdos inseridos na temática "Ensinar e aprender" foram os mais ressaltados, pois evidenciaram tensões que imprimem marcas do cotidiano no que se refere às diferentes identidades profissionais, o ensino e a pesquisa, teoria e prática. Os documentos evidenciam as inúmeras implicações do processo de seleção e organização de conteúdos, experiências de aprendizagem, e a definição de procedimentos de avaliação. Corrobora, também, o "forte predomínio da oralidade como forma de ensino, o que pode ocasionar a configuração carismática de sua autoridade pedagógica" (MOREIRA, 2005, p.18), bem como a ênfase da docência nos procedimentos de ensino.

Formular políticas de formação continuada de professores na Universidade pressupõe romper com a cultura institucional fortemente assentada na valorização dos *saberes específicos* em detrimento de *saberes pedagógicos* que também compõem a sua identidade. Desse modo, os territórios das disputas que se entretecem no currículo estão impregnados profundamente de relações de poder, uma vez que tais disputas selecionam ou refinam concepções específicas dos grupos mais hegemônicos naquele recorte temporal, fazendo com que essas concepções sejam as que cheguem não apenas aos educandos, mas a todos os envolvidos no processo curricular.

4 À guisa de conclusão: O papel da Universidade no processo de desenvolvimento profissional docente

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes, de produção de um discurso científico em educação, sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, esses momentos contêm, igualmente, os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a "deslegitimação" dos professores como produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como "autoridades científicas" no campo educativo. O entendimento desse paradoxo é essencial para se incluir alguns dos dilemas atuais da profissão docente, dentre os quais, os saberes constitutivos da docência. Compreender o currículo a partir de sua historicidade é superar narrativas compondo e contrapondo às contingências dos espaços-tempos de suas propagações, compreendendo-as a partir das continuidades, rupturas e negociações e não como uma evolução progressiva dos ideais e concepções.

Outro ponto a considerar é a ancoragem da Comissão de Apoio Pedagógico (CAP) e dos Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs) que vêm atuando, desde 2004, com o objetivo de construir espaços de aperfeiçoamento pedagógico para seus docentes, valorizando as atividades relacionadas à Graduação, bem como auxiliando os docentes na renovação e aprofundamento de seus conhecimentos, no sentido de melhorar a qualidade do ensino ministrado. Todavia, o desafio consiste em estimular os professores, por meio de espaços institucionais e coletivos na Universidade, a extrapolarem suas questões metodológicas, superando o enfoque instrumental em direção a reflexões sistemáticas, que constituam fonte genuína de dados necessários ao desenvolvimento de ações que componham o palco de desenvolvimento de atividades curriculares, envolvendo professores e estudantes em situações concretas de ensino e aprendizagem, que contribuam para seu desenvolvimento profissional.

Referências

Almeida, M.I. & Pimenta, S.G. (2011). A construção da Pedagogia Universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In _____. (Org.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez Editora, 19-43.

Bourdieu, P. (2004). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.

Cunha, M. I. (2009). Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1, 110-128.

Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ.

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

Moreira, A.F.B. (2011). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora.

Moreira, A.F.B. (2005). O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In Veiga, I.P.A & Naves, M.L.P. (orgs). *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 1-24.

Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. (2005). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Santos, B. de S. (2010), The University in the Twenty-first Century: Toward a Democratic and Emancipatory University Reform. In Apple et al. (orgs.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Abingdon: Routledge, 274-282.

Saviani, D. (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In Bicudo, M. A. & Silva Junior, C. A. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 39-50.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional (2nd ed.)*. Petrópolis: Vozes.

Veiga-Neto, A. (2011). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In Porto Carrero, V. & Castelo Branco, G. (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 179-217.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFBA: Currículo, linguagens e inovações pedagógicas

Almeida, V. D.; Carvalho, M. I.[1]

[1] Universidade Federal da Bahia , Bahia, Brasil

Email: veedomingues@gmail.com; miscarvalho@yahoo.com.br

RESUMO

Apresentamos a proposta curricular do Mestrado Profissional em Educação (MPED), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil, intitulado *Currículo, linguagens e inovações pedagógicas. O* curso surgiu na demanda da FACED em democratizar o acesso ao ensino de pós-graduação, a professores do interior do Estado e fortalecer a relação entre a educação superior e a educação básica, aproximando ambientes de pesquisa a partir da articulação entre teorias, conhecimentos e práticas. A proposta possui um desenho curricular baseado na *Pedagogia do A-con-tecer*, elaborada a partir dos estudos prigoginianos da Teoria das Possibilidades/atualizações (SERPA, 2009) e as concepções pedagógicas que o embasam, estão pautadas no estudo da educação no seu acontecer cotidiano, nos espaços sociais em que se processa. Assim, o sentido da formação é voltado para os cotidianos das redes de ensino em que os mestrandos estão inseridos, permitindo discussões do que fazem em seus campos de trabalho e constituindo possibilidades de intervenção teórico-práticas específicas de cada realidade. Na proposta, o currículo é concebido como o processo social realizado no espaço concreto escola (FROES BURNHAM, 1993) e que abrange percursos de aprendizagens, discentes e docentes, em suas dimensões epistemológicas, políticas, econômicas, tecnológicas, ideológicas, culturais, estéticas, históricas (APPLE, 1988). Destarte, o currículo é organizado em ciclos, propostos a partir de diferentes componentes curriculares do cotidiano e as diversas linguagens são engendradas como pilares de composição dos processos formativos. O MPED se institui, portanto, como um projeto de intervenção na/em e para a rede, ou seja, surge no cotidiano das redes de ensino, é construído em rede, a partir das relações entre universidade e municípios, e volta-se para as possibilidades dos cotidianos das próprias redes municipais, provocando e sendo provocado, por ciclos de atualizações/emergências contínuos.

Palavras-chave: Currículo; Mestrado Profissional em Educação; Linguagens; Inovações Pedagógicas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Contextualização institucional e regional do curso

O Mestrado Profissional em Educação *"Currículo, linguagens e inovações pedagógicas"* (MPED) é uma iniciativa da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que visa atender as demandas de municípios baianos quanto à formação pós-graduada de profissionais da educação básica em nível s*tricto sensu. O* referido mestrado profissional intenciona, portanto, entre outras questões, a consolidação das parcerias de municípios conveniados aos programas de formação continuada, oferecidos pela FACED/UFBA, firmando assim, o compromisso de extensão da possibilidade de formação acadêmica mais ampla aos professores do interior do estado da Bahia. No Brasil, é de conhecimento geral que o número de profissionais da educação básica, com curso de mestrado é incipiente; a maior parte dos educadores que se qualifica neste nível de estudos, pertence aos grandes centros urbanos e, além disso, existe uma tendência de migração de tais profissionais para a docência no ensino superior. Pretende-se, portanto, que o MPED oferecido pela FACED/UFBA seja fator de acesso dos professores da educação básica de diversos municípios baianos à pós-graduação *stricto sensu*, possibilitando aos mesmos qualificarem sua formação.

A demanda inicial do curso está sendo realizada em intercâmbio com municípios do núcleo Irecê-Bahia, ou seja, as cidades de Irecê, Lapão e Ibititá, organizaram-se para encaminhar a proposta do MPED para os docentes de seus quadros. Desse modo, parte da demanda curricular será efetivada no espaço Irecê/UFBA. Tal espaço é fruto dos programas de formação em serviço, oferecidos pela FACED/UFBA neste município, há cerca de uma década[1]. Assim, o espaço do Projeto Irecê foi eleito como *lócus* inicial de realização do mestrado, devido ao histórico de formação que a FACED/UFBA vem construindo no município durante este tempo.

Estes ciclos formativos vêm assumindo um importante papel no estímulo e na mobilização dos profissionais para formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em Irecê e região. Dados estatísticos divulgados no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a distribuição de programas de pós-graduação no Brasil[2] comprovam a que a maior a parte dos programas de pós-graduação são distribuídos nos grandes centros urbanos e que a população interiorana, principalmente a sertaneja, tem participação inexpressiva. Tais dados revelam que na Bahia apenas as cidades de Vitória da Conquista, Cruz das Almas, Feira de Santana, Ilhéus e Salvador registram números de participação em tais programas, desse modo, a possibilidade de acesso dos educadores a cursos de formação em serviço e de pós-graduação proporcionada pela FACED/UFBA tem se tornado um fator de contribuição significativo para atualizações na prática educacional dos professores do interior do Estado da Bahia.

Essa discussão apoia, portanto, a realização do MPED considerando-se o contexto social no qual se encontram inseridos os educadores do interior baiano, principalmente os professores da zona rural, cujas dificuldades de acesso a este tipo de formação são muitas, mas as necessidades são crescentes. Desse modo, essas premissas são

[1] A FACED/UFBA realizou em parceria com o Município de Irecê cursos de graduação e de especialização *lato sensu*. A graduação em Pedagogia formou cento e trinta e sete professors, entre os anos de 2006 e 2007 e a continuidade do curso em uma segunda turma que contou com sessenta dcoentes, o que representou a totalidade de professores com curso superior no município. No ano de 2009 foi dado início ao curso de Especialização *em Currículo Escolar* em convênio com a Fundação de Apoio a Pesquisa e Extensão (FAPEX), a setenta e cinco profissionais, que elaboraram como trabalho de conclusão uma proposta curricular preliminar para a educação básica local, que reverberou em uma intervenção pedagógica no município que se encontra em andamento. A conclusão deste curso gerou o título de especialista em Currículo Escolar para 63 (sessenta e três) educadores de Irecê.

[2] Para maiores informações consulte: (http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&82e1-selectedIndex=0),

confirmadas com os dados do último Censo realizado no país, no qual a Bahia apresentou em seu cenário acadêmico uma realidade de acesso escassa para os educadores do interior. De cento e vinte e cinco instituições de ensino superior, apenas seis são instituições públicas[3], este número denota a insuficiência de atendimento as demandas de um estado geograficamente tão extenso como a Bahia. Diante da realidade apontada, foi decidida a proposição de um mestrado profissional, no interior da Bahia, inicialmente na região de Irecê, que pudesse tomar a formação do educador como mote central da melhoria da qualidade do ensino, respeitando as singularidades locais, incentivando o alinhamento da universidade com a educação básica por meio da pesquisa e da intervenção, subsidiada pelos resultados por ela gerados.

Neste sentido, faz-se necessário possibilitar o acesso a qualificação dos profissionais para a produção do conhecimento e para as inovações pedagógicas no sentido de responder às demandas de educação desde a educação infantil até o ensino médio local, visando atender aos princípios filosóficos, organizacionais e operativos preconizados pela FACED/UFBA, e pelo município, e aos problemas da educação contemporânea.

2 Caracterização do curso

O Mestrado Profissional em Educação da FACED/UFBA tem como área de concentração o campo de estudo **Currículo, linguagens e inovações pedagógicas**. O objeto deste âmbito de pesquisa é a busca da compreensão do cotidiano educativo em sua realidade local e em sua contextualização nacional e planetária, a partir da análise crítica das diferentes linguagens expressas no campo de conhecimento teórico curricular, assim como, das experiências concretas de currículo, voltadas para o desenvolvimento de políticas, planos, programas e projetos educacionais inovadores. Tais estudos destinam-se a todos os níveis da educação básica, visando atender a formação de profissionais que atuam nesse nível. Esta área de concentração se sustenta sobre o eixo da ressignificação das práticas educativas em seu próprio cotidiano e versa sobre a construção de propostas de intervenção inovadoras nas escolas de municípios baianos.

Para compor as pesquisas inerentes à esta área de estudos, duas linhas de pesquisa interrelacionadas compõem os campos de investigação. A linha *"Currículo, ensino e escola"* objetiva pesquisar as possibilidades de constituição do currículo em diferentes realidades educativas, assim como compreender fundamentos epistêmicos nas relações de ensino e de aprendizagem no cotidiano escolar, a fim de desenvolver propostas curriculares e intervenções pedagógicas inovadoras direcionadas à educação básica. A outra linha rerefere-se à *"Educação e linguagens"* e objetiva pesquisar as possibilidades de constituição do cotidiano educacional a partir de diferentes espaços e linguagens, visando a ampliação da compreensão do espaço pedagógico a partir da sua concretude em suas mais variadas expressões. Esta linha propicia o estudo de diferentes linguagens e expressões da prática escolar para a compreensão de diferentes visões sobre a educação, bem como das ideologias e dos valores que constituem o espaço concreto escola.

Diante deste contexto, o MPED propõe a formação de profissionais da educação, capazes de compreender processos complexos do cotidiano escolar, assim como de intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações encarregadas de processos de formação humana.

[3] Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

3. A proposta curricular e o currículo

A duração do MPED é de vinte e quatro meses (2 anos) realizados de modo semipresencial com um desenho curricular ousado e inovador. Os pressupostos teóricos desse desenho curricular fundamentam-se na chamada *Pedagogia do A-con-tecer*, termo cunhado por Maria Inez Carvalho, coordenadora do curso, a partir dos estudos prigoginianos da Teoria das Possibilidades/atualizações, na vertente defendida pelo filósofo Felippe Serpa (2009)[4], de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas. Todo o trabalho pedagógico está alicerçado no conceito de *campo das possibilidades pensadas* como o desencadeador intencional do campo das atualizações, o que propicia uma construção curricular mais em processo e menos como um modelo a ser aplicado.

Na montagem do currículo, o *campo das possibilidades pensadas* é o direcionador das escolhas a respeito dos tipos, conteúdos e formas dos componentes curriculares do curso. Tais componentes curriculares não são pré-definidos em sua integralidade, ou seja, contrariando os pressupostos disciplinares que, na grande maioria das vezes, indicam disciplinas com proposições previamente definidas, neste desenho curricular, os componentes são de diversas naturezas a fim de contemplar as ideias contemporâneas que enfatizam as linguagens como elemento fundante nos processos do ensinar e do aprender, assim como a multiplicidade dos modos de aprender.

Os diversos componentes curriculares são, ainda, fundados pela *semi-presencialidade*, ou seja, o conhecimento para ser de fato consolidado tem que se desatrelar da presença, presencial e/ou virtual, sempre constante de um professor, desse modo, os mestrandos têm autonomia orientada nos estudos e desenvolvimento de suas pesquisas. A chamada *aprendizagem colaborativa* ocorre a partir de intercâmbios entre corpo docente/discente, corpo discente/discente e corpo discente/elementos externos. Para propiciar efetivamente esta aprendizagem proposta, o desenho curricular tem uma forte base tecnológica, entendida para além da dimensão instrumental. O curso possui um ambiente de rede com base tecnológica, no qual todas as informações/produções de conhecimento circulam. Tal ambiente disponibiliza fóruns de discussão, blogs, chats, espaços específicos para cada componente e informações diversas.

Os componentes curriculares estão distribuídos em Ciclos que correspondem cronologicamente aos semestres letivos. A pertinência da utilização do termo *ciclo* pode ser explicada, por ser este um termo - *diferentemente do linearmente cronológico semestre* - de caráter não sequencial. Tal característica contempla um dos princípios conceituais sobre aprendizagem que rege o curso. A ideia de ciclo, tempo cíclico, possui concomitantemente, um caráter de finitude — os ciclos têm um começo e um fim — e de infinitude — a repetição do ciclo nunca se realiza da mesma maneira, apesar das intensas relações com o ciclo anterior.

Tal estrutura curricular que atualiza o entendimento de currículo como o "processo social realizado no espaço concreto escola" (Burnham, 1993) e que abrange percursos de aprendizagens, discentes e docentes, em suas dimensões epistemológicas, políticas, econômicas, tecnológicas, ideológicas, estéticas, históricas (Apple, 1988), é consonante com os atuais documentos que tratam sobre a questão curricular no país, destacando-se localmente o

[4] O professor Felippe Serpa compôs o quadro do Programa de Pós Graduação em Educação e foi reitor da UFBA, no período de 1993-1998.

documento *Política de Reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UFBA,* que reforça os conhecimentos, competências e habilidades possibilitados por dado currículo como não estáticos e submetidos, independente de intencionalidades, a um processo contínuo de desconstrução e reconstrução.

Nesta organização curricular o percurso de formação gira em torno de dois grandes movimentos que a cada Ciclo são finalizados com um Seminário comum aos dois movimentos e, ainda, no final do curso com a defesa dos trabalhos de conclusão.

O movimento 1, chamado de *"Adentrando no conhecimento socialmente produzido"* possui um cunho teórico mais denso, já o **movimento 2**, *"Adentrando nos meandros das redes de ensino"* confere uma dimensão prática da pesquisa. Cada um dos movimentos acontece simultaneamente em cada ciclo e são movimentos interdependentes, pois a intenção da simultaneidade é possibilitar, desde o início do curso, conexão direta com as pesquisas dos mestrandos.

No movimento 1, cada um dos blocos temáticos possui um professor, chamado Professor Coordenador, responsável pela organização didática do bloco que é estruturado em três componentes curriculares, a saber:

1 – Grupos de estudos acadêmicos (GEAC): o professor coordenador do bloco temático, em cada um dos ciclos sonda as demanda investigativas do curso e/ou de cada mestrando e apresenta material selecionado sobre as mesmas, induzindo problematizações como estímulo para os estudos. É um componente de 30 horas, semipresencial, com 3 tipos de encontros: 1) com o professor presencialmente (15 horas), 2) com o professor via redes tecnológicas (05 horas) e 3) sem professor (10 horas). Os encontros são semanais.

2 – Cursos: serão realizados paralelamente aos GEAC para aprofundamento da discussão temática de cada bloco e possibilitar uma maior articulação entre a temática do bloco e as temáticas investigativas dos mestrandos. É um componente de 15 horas oferecido modularmente, uma ou duas vezes durante o ciclo, ou seja, um módulo de 15 horas ou 2 de 7/8 horas.

3 – Palestras: este componente curricular fecha os estudos de cada Bloco Temático e é ministrado pelo Professor Coordenador que monta a atividade a partir dos resultados obtidos nos diversos estudos do bloco. Apesar de não ter atribuição direta de carga horária/crédito, devido ao exíguo tempo de duração, é caracterizado como componente curricular pela sua importância na finalização de cada Bloco Temático.

O movimento 2, favorece uma conexão do cotidiano com a produção das pesquisas, através da oficina **"Escrevendo seu espaço de investigação na rede"** que se destina à orientação ampliada para a elaboração do trabalho final do curso.

Para além dos dois movimentos curriculares, o MPED oferece também os **"Seminários"** que são atividades de encerramento dos ciclos. Este componente objetiva avaliar coletivamente os trabalhos realizados, socializar as problemáticas de investigação e viabilizar novas demandas. A estrutura de cada seminário é formulada pelos mestrandos em (carga horária não presencial) e avalizada por um Professor Coordenador.

Pensado desde o primeiro ciclo, o **"Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)"** pode abarcar diferenciadas modalidades. Como o foco do MPED é pesquisa para elaboração de projeto de intervenção nas redes de educação, os TCC não resumem-se a uma elaboração dissertativa. O MEPD conta como possibilidade de TCC: projetos de inovação pedagógica; projetos técnicos e tecnológicos de intervenção nas escolas; desenvolvimento de materiais didáticos pedagógicos; proposta de intervenção em procedimentos de gestão e de coordenação ou de serviços permanentes que interferem na prática educativa. Para a conclusão do curso o mestrando (está sendo estudada a

possibilidade de se incluir no Projeto TCC coletivos) deverá submeter seu trabalho a uma banca examinadora constituída por no mínimo três membros com nível de doutorado, admitida a possibilidade de participação de profissionais e técnicos de expressivo reconhecimento público nas áreas em que atuam.

3 Considerações finais

O MPED *"Currículo, Lìnguagens e Inovações Pedagógicas"*tem um cunho inovador em duas vertentes. A primeira, quando se assume como veículo de acesso a formação *stricto sensu* para professores no interior do Estado da Bahia, fortalecendo a relação entre a educação superior e a educação básica, aproximando ambientes de formação e de pesquisa a partir da articulação entre teorias, conhecimentos e práticas. E a segunda em seu desenho curricular ousado e inovador que se propõe como prática voltada para as emergências do cotidiano e aos *a-con-teceres* da formação no âmbito das singularidades de cada sujeito, assim como, no âmbito da coletividade dos municípios contemplados. O MPED se institui, portanto, como um projeto de intervenção na/em e para a rede, ou seja, surge no cotidiano das redes de ensino, é construído em rede, a partir das relações entre universidade e municípios, e volta-se para as possibilidades dos cotidianos das próprias redes municipais, provocando e sendo provocado, por ciclos de atualizações/emergências contínuos.

Referências:

APPLE, M. (1988) A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da(orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 59-91.

BURNHAM, T. F. (1993) Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In. BARBOSA, J. G. *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar. p. 35 – 55.

CARVALHO, M. I. S.S (2008) O a-con-tecer de uma formação. In: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168.

PRIGOGINE, I. (1996) *O fim das certezas – tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Ed., UNESP.

SERPA, F. (2009) *Rascunho digital:* dialógos com Felippe Serpa. Salvador: EDUFBA.

CURRÍCULO-AQUILES E SEU PIBID

Noeli Gemelli Reali - UFFS - noeli.reali@uffs.edu

O acontecimento PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – data de 2007 e aparece como uma das políticas de resposta aos graves problemas educacionais relacionados à formação de aprendizes de docentes e à permanência de jovens professores/as nas escolas brasileiras. Não são apenas as crianças que fogem da escola, Abandonar, correr, fugir, criar outras saídas e construir outros encantamentos para sobreviver aparecem como escolha para muitos/as docentes. Algo se passa nesse território chamado escola e essa debandada tem produzido manchas, ferimentos e enfermidades graves pelo país afora e em nossos próprios corpos. É neste contexto de dor educacional que movimentos de luta continuam a ser acionados – o PIBID é um deles. A intenção deste ensaio é jogar com o pensamento e com os experimentos "pibidianos", lançando-os para além da descrição e da reflexão. *Currículo-aquiles* e *currículo-páris* são duas imagens de pensamento – provocação deleuzeana - na tentativa de criar um conceito capaz de produzir formas de pensar. Pensar o currículo a partir de Aquiles é reconhecer nele aqueles dispositivos invencíveis do currículo que nem as ácidas e competentes apreciações das abordagens críticas ou pós-críticas do currículo conseguiram, até então, "derrubar". Tais abordagens não alteraram substancialmente a avaliação, a gestão vertical e a grade curricular – três aspectos que aqui serão discutidos. Pode ser que o PIBID seja o *currículo-páris* – aquele capaz de criar uma profunda alteração nos currículos formais, no currículo-invencível, no *currículo-aquiles*. Esta é uma possibilidade imagética que pode dar o que pensar, pois já está dando o que fazer.

Território de batalha

Este ensaio é um convite para nômades, matilhados, inconformados. Para quem acredita que em cada um de nós ainda mora um/a artista. Este ensaio é um convite a pensar o PIBID como uma potência... como um acontecimento, como um experimento rizomático. A escritura deste é uma tentativa de fazer movimentos com o pensamento de Deleuze, Guattari (Corazza & Silva , 2002) e outros matilhados. A intenção é jogar com o pensamento e com os experimentos pibidianos, lançando-os para além da descrição e da reflexão. Há um desejo de que este ensaio seja um quadro cujas imagens possam produzir outros movimentos, outras figuras e que o lido e o sentido possam ser destruídos para outro quadro ser ininterruptamente repintado.

O acontecimento PIBID, vindo das muitas vozes que se levantaram nos anos 1980, passando pelo desejo de experimentar uma prática sonhada, finalmente, mistura escola e universidade. Um estudo realizado em 1995 por Lapo e Bueno (2003) mostra que, entre 1990 e 1995, houve, no estado de São Paulo, 300% de aumento de pedidos de exoneração de docentes, com crescimento médio anual de 43%. Baixos salários, condições inadequadas de trabalho, dificuldade na formação profissional, sobrecarga de trabalho, adoecimento (especialmente a Síndrome de *Burnout* e o assédio moral), estresse, maternidade e outras oportunidades promovem o abandono do magistério. Muitas dessas situações constituem-se em verdadeiras linhas de fuga criadas para sobreviver em contextos escolares cada vez mais desérticos.

Algo se passa nesse território chamado escola. De qualquer forma, essa debandada tem produzido manchas, ferimentos e enfermidades graves pelo País afora e em nossos próprios corpos. É neste contexto de dor educacional que movimentos de luta continuam a ser acionados – o PIBID é um deles. Em 2014, há aproximadamente cem mil pessoas envolvidas[1]. Isso, certamente, dá o que fazer, dá o que falar e dá o que pensar.

Antes do PIBID, o *currículo-aquiles*

Quando o PIBID chegou, a escola com seus currículos oficiais, ocultos, vazios, como se sabe, há muito já existia. Alguns estudos revelam vários currículos tradicionais, outros anunciam o currículo tecnicista. Uns espalham as boas novas dos currículos críticos, outros proclamam os chamados pós-estruturalistas e, ainda, há os que maldizem a tudo, sem contar aqueles que nem sabem que os currículos existem – no plural. Tal profusão de currículos coexiste de maneira hibridizada, tensa e movediça. Contudo, nenhum desses currículos foi, até então, suficientemente forte para mover o *currículo-aquiles.*

O *currículo-aquiles* é uma imagem de pensamento – provocação deleuzeana na tentativa de criar um conceito capaz de produzir formas de pensar. Aquiles, figura mitológica grega, era considerado o mais valente dos guerreiros. Mestiço, de linhagem divina/humana, dizia-se que ele era invencível: nem deuses, nem reis, nem soldados podiam com ele. Pensar o currículo a partir de Aquiles é reconhecer nele aqueles dispositivos invencíveis do currículo que nem as ácidas e competentes apreciações das abordagens críticas ou pós-críticas do currículo conseguiram, até então, "derrubar". Tais abordagens, por exemplo, não alteraram substancialmente a avaliação, a gestão vertical e a grade curricular – três aspectos que aqui serão discutidos.

Raros são os movimentos de ruptura com os modelos comeniano e jesuítico de organização curricular. As grades curriculares podem ser consideradas, então, um dispositivo de poder *aquílico* à medida que permanecem praticamente intocáveis. O dispositivo, seguindo o raciocínio foucaultiano,

> [...] é uma rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. (Castro, 2009, p. 124).

Dividir, ordenar, classificar, excluir, disciplinar e controlar foram, com efeito, as principais tarefas iniciadas nesse período e magistralmente aperfeiçoadas na Modernidade. Os efeitos do panoptismo[2], modelo do esquadrinhamento social desse sistema, a partir de sua constante recriação, atravessaram a Modernidade e ganham contornos avassaladores na contemporaneidade por meio das sofisticadas tecnologias (câmaras, *chips, twitters* etc.) – cujos efeitos cada um de nós sente.

[1] Ver Porta da Capes (2014). Disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados.
[2] Ver Silva, T. T. (2000). *Documentos de identidade: introdução aos estudos de currículo.* Belo Horizonte: Autêntica.

Os chamados saberes escolares, como vasta literatura revela, funcionam como dispositivos de poder "materializados" nas ditas grades curriculares. Existem disputas e tensões nem sempre reveladas, interesses de grupos dominantes, de grupos de resistência, de grupos anarquistas e de grupos fascistas (e quem sabe quantos mais) que constituem os jogos de poder que produzem qualquer currículo escolar. As grades curriculares estão implicadas em tipos particulares de enquadramentos cognoscentes, ideológicos, culturais e particulares. Elas contaminam os sujeitos através de múltiplas entradas, muitas vezes imperceptíveis e/ou traiçoeiras. As grades curriculares, em nome de uma pretensa e competente ordem, transformaram-se em dispositivos de sujeição e reverência por meio de práticas de governamentalidade, tão bem explicada por Foucault (1979, 1995).

De modo geral, as grades curriculares convidam a um tipo de rotina intelectual e pedagógica pouco criativa e desafiadora. A pluralidade, a diversidade, a multiplicidade são desconsideradas e pouco desejáveis, pois podem desestabilizar o controle. Típico de modelos panópticos, verticalizados ou fascistas, o modelo padrão desafia os poderes dominantes, como bem denunciaram Paulo Freire, Henry Giroux, Michel Apple, Peter McLaren, dentre outros.

De maneira equivocada, alguns grupos de docentes substituíram – e ainda o fazem – a disciplina por temas curriculares, na vã intenção desfazer o "modo disciplinar". Ora, o problema não está só na ideia de "disciplina", nem na de um modelo erroneamente chamado de "disciplinar". O problema pode estar, sobretudo, na estrutura gradeada dos currículos. Uma disciplina não é em si uma dificuldade, um impedimento, visto que resulta de investimentos intelectuais e científicos de longa e profunda produção.

Talvez a teorização realizada por Basil Bernstein possa ajudar a compreender a força política da estrutura gradeada do currículo. Bernstein, em parte de sua obra conhecida como *Class, Codes and Control*, elaborada nos anos 70 e 80 do século XX, chama a atenção para as estruturas organizativas do currículo. Para ele, grande parte dos dispositivos de poder dominante passa pelas estruturas (códigos) em que a escola está organizada. O currículo-grade pode ser analisado como um tipo de código ou discurso pedagógico de forte *classificação*, em que o grau de isolamento entre seus componentes pode favorecer processos de controle e hierarquização (conteúdos, métodos e avaliação – apenas para indicar os mais visíveis). O modelo por grade *des-integra* o processo pedagógico à medida que coloca cada professor/a e cada sala de aula numa posição de incomunicabilidade.

Dessa forma, um currículo organizado a partir da ideia de grade, embora tenha um funcionamento extraordinário, tornou-se um tipo de prática educativa enclausurante e enclausuradora. Estudantes e docentes ficam "seguros/as" e aprisionados/as. O currículo pode ficar sem movimento. É como repetir todo ano o mesmo filme, a mesma novela, a mesma viagem: sempre tem uma novidade aqui e acolá, mas o roteiro é o mesmo. Este é o poder *aquílico* do currículo-grade.

Outro dispositivo *aquílico* é o da avaliação escolar, cuja ossatura não tem sofrido grandes abalos. Mesmo autores/as ou docentes que dedicaram sua vida estudando e criticando tal modelo classificatório, não conseguiram escapar desta formatação: no final atribuíram – conforme prevê a legislação – notas ou conceitos – o que dá no mesmo. O *currículo-aquiles* ganhou aliados importantes nesta batalha: as grades curriculares, os horários, os regimentos, a legislação, muitos docentes e muitos familiares que apenas compreendem e aceitam o número como

sentença final de avaliação. Isto não significa desconsiderar as experiências de desterritorialização que correram por baixo do *currículo-aquiles*. Traições, ludíbrios e comemorações sempre existiram quando o assunto é avaliação. Forçada pelo modelo por grade, a avaliação continua prisioneira e casual, individual, esporádica e final.

Como terceiro e último ponto aparece a ideia de participação, de coletivo, de gestão democrática. O *currículo-aquiles* foi cruel com este desejo sendo um estrategista perfeccionista e um grande sedutor. Novamente as grades, as seriações, muitas teorias, muitas ideologias, muitos regimentos, as arquiteturas, as eternas disputas por cargos (e salários) e uma cultura competitiva minaram o espírito de comunidade, de ajuda mútua e de parcerias, instituindo uma lógica fascista no ambiente curricular.

As experiências curriculares participativas fazem parte de uma longa tradição de lutas de muitos movimentos sociais que conquistaram espaços importantes na história contemporânea da educação brasileira. A ideia de gestão democrática ganha legitimidade, se incorpora, no final da década de 1990, ao discurso corrente dos/as profissionais da educação e ganha força na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), sancionada no dia 20 de dezembro de 1996.

Na mesma legislação aparece ainda a garantia aos sistemas de ensino de definir "as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades". Os currículos escolares, contudo, não são determinados apenas pela legislação. Sacristán (1998) explica que ele é constituído por uma diversidade de práticas sociais, culturais, políticas, acadêmicas e econômicas. Ele destaca oito subsistemas, e dentre eles o *subsistema de participação social e de controle.* O tipo de gestão adotada em uma rede de ensino ou em uma escola interfere profundamente na aprendizagem de concepções, conceitos e práticas pluralistas. Experiências democráticas e participativas são, portanto, vitais na construção de sociedades democráticas. Contudo, outros poderosos dispositivos, como os altos graus de competitividade e ambientes hostis, supra constituem-se em convites para fugir da escola - de preferência, o quanto antes.

Currículo-aquiles e o seu PIBID

Como se sabe, a lendária vida de Aquiles foi turbulenta e marcada por mortes, traições, vinganças e paixões (sobretudo pela guerra). Sua última e grande batalha foi em Troia. Decorrente de histórias antecedentes e pelos desdobramentos da própria batalha, Aquiles mata Heitor – o comandante supremo do exército troiano, filho de Príamo, rei de Troia, irmão de Páris. Como um das consequências, Troia perde a guerra e Príamo é morto. Páris, enlouquecido de dor e de ódio, acerta uma flechada no calcanhar de Aquiles, que segundo a lenda era a única parte vulnerável do corpo do grande guerreiro. Aquiles finalmente é vencido e morre.

Pode ser que o PIBID seja o *currículo-páris* – aquele que pode criar uma profunda alteração nos currículos formais, no currículo-invencível, no *currículo-aquiles*. O PIBID, para começar, não tem grade, tem moldura – sempre aberta, pronta para "rizomar", proliferar. As molduras são, portanto, abertas para conectar-se com outras possíveis experiências. As molduras aqui delimitam apenas os tempos e as impossibilidades próprias. Cada PIBID é uma obra de arte ou de "artistagem" (Corazza, 2006). Os conteúdos sejam eles amplos ou restritos (Zabala, 1999), são selecionados ou definidos por desejos, por "necessidades sentidas" do grupo e não por determinação vertical, atemporal, tão

comum aos *currículos-aquiles*. No PIBID, tais escolhas podem mudar de lugar: podem ir mais depressa ou mais lentamente, podem ficar para depois ou passar na frente. A sequência não necessita ser obrigatoriamente "lógica"; ela pode ser flutuante. A linha reta não é a única forma de aprender. As pessoas aprendem também por curvas, pontilhados, círculos, ondulações, circuitos e por suspensão. Elas aprendem por movimentos e no movimento. No PIBID, o "próximo conteúdo" está sempre em aberto, em discussão, fazendo-se sem parar. O antes pode vir depois. O esquema curricular do PIBID prova que o modelo curricular por grade pode ser modificado e trazer o arejamento tão decantado através de vasta literatura educacional.

Da mesma forma, o PIBID-*páris* explode com a avaliação *aquílica*. Inabalável durante séculos, a avaliação classificatória aqui desaparece. Ações, atividades, projetos e posturas estão em permanente avaliação. A avaliação no PIBID-*páris* ocorre de forma simultânea. Os problemas, dificuldades, acertos, conquistas são avaliados imediatamente por meio de observações, diálogos, acompanhamentos específicos, seja por meio de orientações coletivas ou individualizadas. Os ritmos particulares de aprendizagem de cada bolsista são respeitados e o efeito da ajuda mútua produz um esforço coletivo de busca e construção de conhecimentos. Fazer, refazer ou abandonar uma ação são possibilidades, e a avaliação numérica, até então invencível, sofre um ataque mortal. A avaliação passa a ser parte do processo formativo das/os jovens docentes e não mera estratégia de controle. O ideário de formação global presente desde a pedagogia grega passando pelas reformulações dos jesuítas, de Comenius, de Bloom e colaboradores e, mais recentemente, por Zabala (1998), parece encontrar um lugar para, inclusive institucionalmente, existir.

Por dentro dos subprojetos, as/os alunas/os podem experimentar uma gestão horizontal em que o processo decisório se dá pela discussão e participação ativa e criativa de seus membros. O PIBID-*páris* possibilita o exercício corresponsável e coparticipativo das decisões que envolvem sua existência. O *currículo-aquiles* sofre aqui outro golpe fatal. O planejamento das ações cotidianas é um exercício decisório que exige rigor, questionamento e sensibilidade social. Ele exige o estudo aprofundado, o debate e a reflexão compartilhada em torno dos assuntos a serem trabalhados. O trabalho curricular não pode funcionar como "pílulas de informação descontextualizada" (Sacristán, 2013, p. 11). Mesmo tendo um roteiro de ações previamente elaborado, o planejamento não se constitui numa prática verticalizada ou numa "camisa de força". Tal autonomia tem implicações profundas na formação profissional das/os bolsistas. A aposta de elas/eles lutarem por esse modelo de gestão e reproduzirem criativamente essa experiência em sua vida profissional transforma-se numa possibilidade real.

Conclusão

Com Michel Foucault a arquitetura do poder ficou exposta. Foucault potencializou nossa capacidade de percepção, fornecendo importantes e microscópicas ferramentas de análise em que as artimanhas, as possibilidades ocultas, enfim, a governamentalidade, tornou-se visível. As grades ficaram, igualmente, expostas. A sociedade disciplinar, tão bem explicada por Foucault, ainda está ativa, mas desde o início do século XX ela tem dado sinais de mudança. A tecnologização da sociedade e do indivíduo carregam novos artifícios, produzindo novas condutas e exigindo, ao mesmo tempo, novas ferramentas de análise.

Tudo indica que as escolas, os currículos, os/as docentes e os/as estudantes da sociedade disciplinar estão em fase terminal. O modelo escolar idealizado no texto *Ratio Studiorum*, publicado pela primeira vez em Roma no ano de 1599, o texto *Didática Magna*, escrito por Comenius (1978) por volta de 1630 e todo o projeto dos currículos empresariais parece que encontraram finalmente seu "páris". Contudo, mesmo com sua morte anunciada, há também uma longa sobrevida apregoada, e o currículo *aquílico* ainda atuará por décadas – quiçá por séculos.

O PIBID realiza um projeto inovador na atual educação brasileira. O programa, de certa forma, parece realizar a instigante provocação deleuzeana de "pensar o impensado". O PIBID tem desafiado o instituído, a tradição e o *currículo-aquiles*. Ele chama a atenção para o que poderia ser uma ideia potencializadora de inventar novas, diferentes e imprevistas experiências curriculares.

Poderíamos pensar, finalmente, num currículo pibidiano em que o que existe são possibilidades, criação, negociação, multiplicidade. Existe, sobretudo, um desejo profundo por ritmos e versões diferentes das histórias que serão supostamente contadas, problematizadas ou inventadas.

REFERÊNCIAS

Castro, E. (2009) *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica.

Comenius, J. A. (1978). *Didática magna.* Tradução de Nair Fortes Abu-Merhy. Rio de Janeiro: Rio.

Corazza, S. M. (2006). *Artistagens*: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica.

Foucault, M. (1995). *Arqueologia do saber*. 4. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Deleuze, G. (2000) *Conversações.* Tradução de Peter Pál Perbart. Rio de Janeiro: editora 34.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1991) *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: editora 34.

Foucault, M. (1979) *Microfísica do poder*. 11. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault. M. (1995). *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. 8. ed. Tradução de Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, RJ: Vozes,.

Lapo, F. R., & Bueno, B. (2003) Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, mar.

Sacristán, J. G. (1998*) currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Sacristán, J. G. & GÓMÉZ, A. I. P. (1998) *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Silva, T. T. (2000) (org.). *O panóptico*: Jeremy Bentham. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa*: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa Porto Alegre: Artmed,

http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados

UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - DA PERTINÊNCIA CURRICULAR AOS CAMINHOS PERCORRIDOS

Conceição, A. P. S[1]; Santana, M. V. A[2]

1.Universidade do Estado da Bahia, Brasil
2.Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Email: apsconceicao@uneb.br; madrade@uneb.br

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de evidenciar alguns aspectos em torno da Extensão Universitária nas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) a partir da flexibilização curricular. Inicia destacando algumas reflexões sobre o pensamento a uma nova concepção de Universidade Pública Brasileira, visando produzir mudanças nas políticas, na organização e gestão da Extensão Universitária e no cotidiano acadêmico. Em seguida, explicita os desafios presentes no contexto nacional e o processo de fortalecimento das ações extensionistas da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, considerando os seus diversos Campi e (re)pensando os processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, que implique relações multi, inter e/ou transdisciplinar e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade, permitindo a ampliação do acesso ao saber e desenvolvimento tecnológico e sociocultural, na tentativa de fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; reafirmando o marco legal e institucional que orienta a extensão universitária. Por fim, traz algumas considerações finais referentes ao compromisso de pesquisar e de (re)significar a participação da Universidade na elaboração das Políticas Públicas voltadas para a maioria da população, fomentando novos desafios acadêmicos e sociais através da integralização curricular na promoção do desenvolvimento da sociedade brasileira no sentido humano, ético, estético e sustentável. Enquanto possibilidade de mudança social em direção à justiça, à solidariedade, à diversidade cultural e à democracia.

Palavras – chave: Currículo; Universidade Pública; Extensão Universitária; Formação.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação[1], aprovado no Brasil em 25 de junho de 2014, determina como uma diretriz, em seu artigo2º, item V: "formação para o trabalho e para cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade". Desta forma, destaca-se neste contexto a formação profissional e cidadã como a principal missão das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), entretanto apenas o currículo formal não é capaz de atingir a abrangência desejada e, necessário se faz garantir o desenvolvimento de atividades de Extensão e Pesquisa a fim de oportunizar novos e diferentes saberes que contribuirão para uma formação mais ampla. A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade." (Política Nacional de Extensão Universitária, 2012)[2].

Faz-se necessário resgatar um pouco da história, pois os primeiros registros sobre o desenvolvimento de atividades de caráter extensionistas no Brasil aparecem na década de 1910, com a proposta de tornar o conhecimento literário e científico acessível à maioria da população. Algumas das instituições criadas à época realizavam essas atividades, como a Universidade Popular da Paraíba (1913), a Universidade Livre de São Paulo (1912). Segundo José Fagundes (1985), "as atividades desenvolvidas pela Universidade Livre de São Paulo se caracterizavam mais pela vontade e pelo idealismo dos segmentos da comunidade acadêmica dessa universidade, do que pelo interesse e necessidades da população em geral que pretendiam atingir".

Inúmeras mudanças passariam a acontecer no ensino superior brasileiro, que alcançaria o status de prioridade, a partir da década de 1930. As práticas educativas no país passaram a ser referenciadas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, que foi estabelecido pelo Decreto 19.851, de 11 de Abril de 1931. É nesse cenário que a extensão universitária é

oficialmente citada pela primeira vez, tendo por função a execução de cursos, aulas e palestras que deveriam transmitir informações úteis ao cotidiano das pessoas, com o intuito de promover a melhoria gradativa do nível de instrução da população.

Logo após a promulgação desse Estatuto, foram criadas as primeiras Universidades Públicas, como a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935). Vale ressaltar que esta instituição foi precursora no que se refere à incorporação das atividades extensionistas em seu estatuto, com a grande contribuiçãol do educador Anísio Teixeira na elaboração das diretrizes da mesma e na inovação dos cursos noturnos visando facilitar o acesso dos trabalhadores ao ensino superior.

Em 1937, intensifica os espaços para discussão dos novos rumos para a educação nas universidades brasileiras com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), apesar das IFES continuarem preferencialmente voltadas para o ensino e a pesquisa.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) criada 1983, caracteriza-se como instituição pública estadual de ensino superior e se organiza num modelo universitário de *multicampia*, que conta com 24 *campi* e 29 departamentos, com ações de ensino, pesquisa e extensão em todas as regiões e territórios de identidade da Bahia.

Evidencia-se neste trabalho a Extensão Universitária, como forma de promover uma interação transformadora na Universidade e na sociedade em que se insere, a partir da construção conjunta de novos conhecimentos que contribuam para a melhoria da qualidade de vida. Assim, essencial se faz, destacar o papel indissociável entre ensino, pesquisa e extensão especialmente. Para tanto, a discussão da flexibilização curricular tem um papel de destaque nos fóruns de discussão da Educação e, em especial, da Extensão Universitária. As discussões tem levado a proposição de políticas e ações que permitam reconhecer a importância determinante da Extensão Universitária e da Pesquisa na formação. Exemplo disso, é a obrigatoriedade das Atividades Complementares estabelecida pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura), Lei 9.394/96.

Exemplo de ações de ensino que ampliam a área de abrangência da UNEB são os cursos de graduação na modalidade Educação a Distância, ofertados em parceria com o Ministério de Educação (MEC), com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e com as Secretarias Municipais de Educação, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Plataforma Paulo Freire (PARFOR).

Na Uneb, o conceito de educação permanente integra-se conjuntamente aos conceitos de ensino e de pesquisa, e destaca-se a extensão como o lócus onde estudantes, professores e servidores técnicos se integram à vida comunitária e assumem funções estratégicas na busca de conhecimentos, trocas de saberes e produção. Esta rede de ações extensionistas entre a Universidade e a comunidade acontece formalmente através da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Quanto a ações de Extensão Universitária podemos destacar grandes Programas de Formação a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Todos pela Alfabetização (TOPA) e Universidade para Todos (UPT), que também contam com parcerias com o MEC, SEC/BA e Secretarias Municipais de Educação. A capilaridade da Universidade *multicampi* permite a possibilidade de atuar nas diversas regiões e problemas que atingem essas regiões, porém existem limitações que devem ser discutidas. Entre as dificuldades enfrentadas podemos citar a limitação de financiamento direto para a Extensão Universitária, cujo principal programa é o Programa de Extensão Universitária (PROEXT) financiado pelo MEC.Na Bahia a Fundação de Apoio e Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) não tem linha de financiamento específica para a Extensão, mas já lançou edital que contemplava a Projetos que articulavam Pesquisa e Extensão. Outra dificuldade enfrentada no caso de Programas e Projetos de Extensão financiados pelo MEC são as limitações do apoio, que não contempla muitos itens, para Universidades Públicas Estaduais e Municipais, quanto são possíveis para as Universidades e Institutos Federais. Por outro lado, muitos Programas e Projetos financiados pelo MEC e outros Ministérios não contemplam as Universidades Estaduais e Municipais. Ainda assim, a atuação da UNEB na interiorização e difusão do ensino, pesquisa e extensão universitária no Estado da Bahia é impar, pois como foi citado anteriormente, está em todas as regiões e territórios de identidade. Enquanto que, até o início de XIX a Bahia só tinha a Universidade Federal da Bahia, como Instituição Federal de oferta de ensino superior.

Merece destaque no ensino, pesquisa e extensão universitária a atuação da UNEB na formação de professores, ou seja, na Educação. Em todos os campi são ofertados cursos de Pedagogia e/ou Licenciatura com projetos de pesquisa ou extensão voltados para importantes áreas da Educação, a exemplo, da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Formação Continuada de Professores, Educação Indígena, etc.

[1] Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação;

[2] Política Nacional de Extensão Universitária, Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), FORPROEX 2012;

CONCEITO DE EXTENSÃO UNIVERSITARIA

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2010) define extensão como "A Extensão Universitária, sob o principio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e polÍtico que promove a interação transformadora entre universitário e outros setores da sociedade.

DIRETRIZES

As diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, pactuados no FORPROEX, de forma ampla e aberta, são as seguintes:

1. **Interação dialógica**
2. **Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade**
3. **Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão.**
4. **Impacto na formação do estudante.**
5. **Impacto na transformação social.**

1. INDISSOCIABILIDADE ENSINO – PESQUISA – EXTENSÃO

Critério de análise

- Reafirmação da extensãouniversitária como processo acadêmico, tendo por suposto que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa).
- Consideração do estudante como protagonista de sua formação ético-politica e técnica – operativa, sem perder de vista a necessária relação estudante-professor-comunidade, na construção e compartilhamento de conhecimentos (relação Extensão e Ensino).
- Indicação do arsenal teórico-metodológico ao qual se recorrerá quando da realização das atividades. Também, da metodologia de avaliação dos resultados (ou produtos) da ação e, sempre possível, de seus impactos sociais.
- No âmbito da relação Extensão-Pesquisa, incorporação de estudantes de pós-graduação em atividades extensionistas, ancora principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o dialogo; compromisso com a produção acadêmica a partir das atividades de Extensão seja no formato de teses, dissertações, livros ou capítulos de livros, artigos em periódicos e cartilhas, seja no formato de apresentações em eventos, filmes ou outros produtos artísticos e culturais.

2. IMPACTO NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

Critério de análise

- Integralização dos critérios logrados nas ações de Extensão Universitária.
- Os projetos devem explicitar três elementos essenciais: (i) a designação do professor orientador; (ii) os objetivos da ação e as competências dos atores nela envolvidos; (iii) a metodologia da avaliação da participação do estudante.
- Indicação de regras relacionadas a campo de estágio/ atuação, composição de grade curricular, correlação entre carga horaria e critérios atribuídos ou previsão de cronogramas de disciplinas e regras disciplinares (quando for o caso), em observâncias aos projetos pedagógicos dos cursos.

3. IMPACTO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Critério de análise

- Atuação transformadora voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e do aprimoramento das politicas públicas.
- Posicionamentos contrario à promoção de atividades que fomente a alienação cultural.

Conclusão

O fazer extensionista da UNEB alinha-se em torno de dois documentos: o Plano Nacional de Extensão, publicado em novembro de 1999; e a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), aprovado em maio de 2012, esta última, como iniciativa esta do Fórum de Pró- Reitores de Extensão das Instituições públicas Brasileiras (FORPROEX).

Vivemos um momento precioso pelo crescimento e qualificação das ações extensionistas, pelo comprometimento institucional e pela ampliação dos recursos. Há um envolvimento direto das instituições com as comunidades, o que as empodera, bem como professores e estudantes. Ações estas que fortalecem a Universidade pública, pois a extensão está em permanente mudança. Os desafios presentes no contexto nacional e o processo de fortalecimento das ações extensionistas da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, considerando os seus diversos Campi e (re)pensando os processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, que implique relações multi, inter e/ou transdisciplinar e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade, permitindo a ampliação do acesso ao saber e desenvolvimento tecnológico e sociocultural, na tentativa de fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; reafirmando o marco legal e institucional que orienta a extensão universitária. Por fim, evidencia o compromisso de pesquisar e de (re)significar a participação da Universidade na elaboração das Políticas Públicas voltadas para a maioria da população, fomentando novos desafios acadêmicos e sociais através da integralização curricular na promoção do desenvolvimento da sociedade brasileira no sentido humano, ético, estético e sustentável. Enquanto possibilidade de mudança social em direção à justiça, à solidariedade, à diversidade cultural e à democracia.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

FAGUNDES, José. Universidade e Compromisso Social – Extensão, Limites e Perspectivas. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1985.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXYENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. Política Nacional de Extensão Universitária, Manaus, FORPROEX, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Extensão ou Comunicação? 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, H. *Professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Tradução de Vera Joscelyne Petrópolis: Vozes, 2008.

GURGEL, R. M. *Extensão Universitária*: comunicação ou domestificação? São Paulo: Cortez; Autores Associados, UFC, 1986.

MACEDO, R.S. *Chrysallís. Currículo e complexidade*: *a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

Compreender e mediar a formação: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI:* para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Època, v.120).

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO BRASIL SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

ARAUJO, R. M. B.[1]; ALBUQUERQUE, H. M. P.[2]; HAAS, C. M.[3]

[1] Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil;
[2] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
[3] Universidade Cidade de São Paulo, Brasil

Email: regina.magna@hotmail.com; helenaalb@uol.com.br; celiamhaas@uol.com.br

1 Introdução

Apresentamos, nesse texto, os principais resultados da pesquisa "Pedagogia na perspectiva do aluno: impactos da nova política educacional sobre o curso", concluída em 2013, cujo objetivo foi conhece, na perspectiva dos alunos de três universidades da Região Sudeste, o que identificam como relevante no processo formativo vivenciado. As preocupações acerca da formação do pedagogo cresceram após a aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso, pela Resolução CNE nº1, de 15 de maio de 2006. As Diretrizes, ao estabelecerem o Curso de Pedagogia como *lócus* privilegiado para a formação dos professores para a Educação Infantil e o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, provocaram uma revisão dos projetos pedagógicos dando início a construção de uma nova identidade para essa formação. Há uma intensa discussão a propósito do tema e contou-se com as contribuições e reflexões de vários autores, entre eles: Saviani (2008); Cruz (2012); Silva (2006); Gatti e Barreto (2009); Libâneo (1996; 2001).

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007) o texto da referida Resolução (BRASIL, 2006) destaca o exercício docente do pedagogo na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e recusa a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia, em resumo, não é missão maior de o pedagogo atender às complexas demandas da educação brasileira.

Outro aspecto que merece atenção é o estabelecimento de 3200 horas, desvinculadas do número de anos para uma múltipla formação do pedagogo para atuar nas diversas áreas previstas nas diretrizes: docência, gestão, escolar e atividades não escolares. Nessa direção, é interessante ressaltar que, em pesquisa concluída no ano de 2011, Albuquerque, Haas e Bonifácio (2012)[1] procuraram conhecer junto aos alunos o significado de ser pedagogo no novo curso de Pedagogia-licenciatura. Identificaram que os alunos se reconhecem como professores, mas poucos compreendem a ampla formação que as diretrizes propõem, sugerindo a urgência em se esclarecer, no âmbito das políticas públicas, o sentido da formação do pedagogo, sem abandonar os novos sentidos a partir do já construído.

[1] Relatório final da pesquisa "O significado de ser pedagogo para os alunos concluintes de 2012, do novo curso de Pedagogia -licenciatura".

Na pesquisa intitulada “Pedagogia na perspectiva do aluno: impactos da nova política educacional sobre o curso” concluída em 2013 buscou-se analisar aspectos sobre o perfil dos alunos das três instituições estudadas, e ainda; a trajetória escolar; a escolaridade dos pais; o perfil profissional atual; a Universidade; e, por fim o curso de Pedagogia. Esse trabalho apresenta as percepções e impressões a respeito do curso, aspectos relevantes da formação e perspectivas do exercício da profissão na visão dos alunos do curso. Visa compreender qual a leitura que fazem da formação recebida, pois, acreditamos que o aluno diretamente envolvido no cenário da formação de professores é capaz de apontar os pontos fortes e fracos do curso que faz.

Segundo Gatti (2010, p. 1361),

> [...] é importante considerar as características dos licenciados, uma vez que estas têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional. Quem são os alunos das licenciaturas? Quais expectativas têm qual sua bagagem?

Os dados coletados permitem fazer um trabalho extensivo sobre as características dos alunos e um estudo que abrange aspectos importantes do curso de Pedagogia, mas dado o limite desse texto serão apresentados alguns aspectos em detrimento a outros. Os participantes dessa pesquisa foram os alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais; uma Municipal e uma Universidade Privada Confessional, ambas do Estado de São Paulo.

Na pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória (BOGDAN; BIKLEN, 1991), os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário que continha questões objetivas e dissertativas. A participação foi por convite, logo em duas instituições trabalhou-se com a totalidade dos alunos do último ano, na universidade privada confessional com uma amostra representativa. A Universidade Federal contou com onze (11) respondentes. Na Universidade Municipal participaram sessenta (60) alunos, a totalidade dos alunos concluintes. Na Universidade Privada responderam o questionário quinze (15) alunos, praticamente a totalidade de uma classe com número restrito de participantes. Logo, considerando as três instituições foram sujeitos da pesquisa 86 alunos. Segue a síntese dos dados obtidos nas instituições dentro das categorias citadas.

2 Dados dos alunos

2.1 Perfil

Do total de 86 participantes, a maioria é jovem, com 69 sujeitos entre 20 e 29 anos. A maioria é do sexo feminino, homens são poucos, os quais diminuem a cada ano. Predominam os solteiros, na marca dos 70 respondentes. Na universidade federal predominam os casados. Dos participantes apenas 13 têm dependentes.
A grande maioria dos licenciandos da instituição federal mora no estado e quase a totalidade em cidade próxima explicitando o benefício social da instituição, a qual tem possibilitado o acesso ao ensino superior. Nas demais instituições residem na cidade, na qual se localiza a universidade, em bairros ou cidades periféricas. A maioria da universidade federal se declara da raça negra divergindo das outras duas instituições, nas quais a maioria é de raça branca. Há poucos pardos e em número restrito os que se declaram de raça negra.

2.2 Trajetória Escolar

O Ensino Médio regular foi cursado pela totalidade dos sujeitos. A grande maioria da universidade federal e da municipal fez o Ensino Médio em escola pública, 56 participantes, sendo que 15 o cursaram em outras escolas. Na universidade privada confessional a maioria, 11 do universo de 15 cursou o Ensino médio em escola particular e 4 em escola pública. A maioria, nas três instituições está na primeira graduação, apenas 9 (instituição privada confessional e municipal) estão na segunda. Na federal alguns iniciaram anteriormente outra graduação, mas não a concluíram. A totalidade dos sujeitos pretende continuar os estudos, fazer uma pós-graduação.

2.3 Escolaridade dos Pais

Nesta categoria foram encontradas as mais acentuadas diferenças. Na universidade pública federal a maioria dos pais possuem Ensino Fundamental incompleto. Este fato conduz à compreensão de que as famílias têm envidado esforços para que seus filhos estudem e consigam ir além dos níveis educacionais alcançados por eles. De acordo com Glória:

> (...) de um modo geral, as famílias pensam e atuam ativamente no que diz respeito a escolaridade dos filhos, que na atualidade tem ocupado um lugar central no projeto familiar. Dessa forma, a escola tem sua influencia ampliada, e aos pais cabe coordenar suas funções educativas com a da escola e mesmo com as de outras instancias de socialização (2005. p. 40).

Na universidade municipal predomina na escolarização dos pais o Ensino Médio e Fundamental incompleto. Pouquíssimos são os graduados, evidenciando que os participantes constituem os primeiros da família a cursarem o Ensino Superior. Na universidade privada confessional a maioria dos pais é graduada. O contexto de escolarização dos sujeitos da pesquisa demonstra o investimento do capital cultural de suas famílias. A maioria deste público desta instituição é oriunda da classe média ou classe média alta. Dessa forma, a aquisição cultural ainda está na posse das elites. Pois, o investimento do capital cultural familiar depende dos recursos financeiros dos grupos (BOURDIEU, 1998).

2.4 Perfil Profissional Atual

Nesta categoria também se constatam algumas diferenças acentuadas. Na Universidade Federal a maioria dos participantes não trabalha e podem se dedicar mais a projetos de ensino, pesquisa e extensão. Dos poucos que trabalham apenas 1 está na área da educação. Nenhum dos alunos contam com registro regular. Nas duas outras instituições a maioria trabalha (67) e na área educacional. A maioria é registrada, um tem registro de estagiário e 19 não tem registro. Dos participantes que trabalham, a maioria (43) atua em escola privada e na Educação Infantil (41). A maioria dos alunos que trabalham nas três instituições ganha de 1 a 2 salários mínimos. Trabalhar e estudar, para a maioria atrapalha, pois, estão sempre cansados, não podem se dedicar a projetos de Iniciação Científica, todavia uns poucos acham que trabalhar na área e estudar é complementar, uma vez que podem testar a teoria apreendida no curso na vivência prática. Nas três universidades, mesmo quando ganham um pouco mais, julgam o salário muito baixo. As expectativas quanto ao mercado de trabalho são baixas mesmo indicando a relevância social do Pedagogo.

Entretanto, preocupam-se com a baixa remuneração. Ser pedagogo para a maioria dos alunos é uma realização pessoal e profissional. Apontam como prioridades em relação ao futuro profissional: ingressar na pós-graduação, investir no crescimento e aprimoramento profissional por meio de cursos de atualização e capacitação, continuar investindo na formação profissional, , mudar para empregos melhores, ganhar mais dinheiro.

2. 5 A Universidade

Na escolha da universidade os sujeitos em geral apontam que foram motivados pelo nome e pela qualidade do ensino oferecido, além da localização próxima da residência ou local de trabalho. Indicam ainda a gratuidade (9), mesmo nas privadas, graças às bolsas recebidas e em uma delas o baixo valor da mensalidade. Esperam com o título universitário a obtenção de crescimento profissional, maiores oportunidades de trabalho, melhoria das condições de vida. Percebem a educação ministrada na escola básica como o *lócus* privilegiado para a formação do cidadão. O relacionamento com as instituições, professores e entre os alunos é muito bom.

2.6 O curso de Pedagogia

Todos percebem o curso de Pedagogia como possibilidade de adquirir uma formação que contribua para a melhoria da educação e sociedade, que propicia a ampliação dos conhecimentos e demonstram gostar da área. A maioria sente-se preparada para atuar na docência na Educação Infantil. Porém uma grande parte julga-se capaz de também atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em outros espaços e na gestão. Pensam que poderão trazer melhorias para o ensino e ajudar na formação de crianças e adolescentes. Percebem a força do estágio como articulador de teoria e prática (Castro; Salva, 2012) e também julgam que nas aulas houve tal articulação, em uma das universidades mais por mérito dos alunos ao trazerem as suas vivências para a classe. Em geral estão satisfeitos com o curso. Identificam a variedade e complexidade desta atuação profissional; seja na escola , na empresa, em hospitais, repartições públicas, indústrias. Na instituição publica federal percebem dificuldades estruturais e curriculares no curso, contudo, em geral se sentem motivados. Avaliam que as atividades curriculares complementares foram enriquecedoras. Apontam aspectos do curso que devem ser melhorados e implicitamente ao fazê-lo mostram expectativas não atendidas: orientação especifica para atuar em sala de aula; didática; dinamismo, teorias que façam sentido para o cotidiano escolar; abertura para novos temas, mais ligações entre as unidades temáticas. Valorizam as unidades temáticas cujos conteúdos focalizam temas relacionados à igualdade, transformação social. Tais preferências se alinham à necessidade de formação ética do Pedagogo. Todos julgam adequado o horário e duração das aulas, porém consideram pouco tempo para a formação do gestor. Valorizam a Iniciação Científica, mas alguns não têm tempo para participar. Mostram-se seguros em relação ao seu futuro profissional e à carreira que escolheram. Avaliam positivamente o seu período de formação e não temem os desafios da profissão. Para eles **ser pedagogo** é ter a oportunidade de auxiliar a prática de outros profissionais, colaborar com a atuação de professores da Educação Básica, é atuar como docente da Educação Básica e ser o profissional responsável pela formação de alunos críticos, capazes de contribuir para modificar o futuro de forma positiva. O pedagogo é um construtor de saberes.

3 Considerações finais

Os dados apontam para a compreensão de como o pedagogo está sendo formado diante dos impactos da nova política educacional para o curso e como será sua atuação, principalmente na Educação Básica. Esses dados podem contribuir para uma reconstrução da identidade do curso de Pedagogia e mudanças nas políticas curriculares. Para os entrevistados vale a pena ser pedagogo. A maioria dos sujeitos declara que está satisfeita com o curso a ponto de indica-lo para outras pessoas.

Historicamente o curso de Pedagogia passou por muitas modificações. Regulamentado pela primeria vez, nos termos do Decreto-Lei n. 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de "técnicos em educação."

Segundo Brito (2006),

> [...] Estes eram, à epoca, professores experientes que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação à professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios

Com a promulgação dos Pareceres seguintes (CEF nº 292/1962 e CEF 252/1969), e a partir dos anos 80, começaram as reformas curriculares do curso de Pedagogia a fim de formar professores para atuarem na Pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, com a extinção dos cursos de Magistério, a formação do docente recaiu sobre o curso de Pedagogia, que foi perdendo espaço na formação dos especialista em educação, que pelas atuais Diretrizes serão formados na etapa da Especialização ou Pós-graduação.

Todas as essas mudanças fizeram com que o perfil do aluno também mudasse ao longo do tempo. Se antes tínhamos os alunos que buscavam as funções de especialistas nas várias áreas da educação escolar, hoje temos o aluno que busca uma formação docente.

Como objetivo central dessa pesquisa, que era o de analisar o perfil do aluno e o seu preparo para o mercado de trabalho, podemos concluir que eles acreditam na sua profissão como uma forma de contribuição para a melhoria da sociedade, escolheram a área porque gostam do que fazem e se sentem satisfeitos por isso. Quando vemos o interesse da maioria dos alunos em ter uma formação continuada e manifestarem o desejo de realizar Pós-graduação na área, percebemos que os mesmos se sentem motivados em continuar trilhando esse caminho. Embora a maioria reconheça que a remuneração inicial não é atrativa, pensam em seguir se especializando para alcançar o patamar desejado.

Os alunos, de um modo geral, sentem-se preparados para atuarem na docencia na Educação Infantil e poucos se sentem preprarados para a gestão escolar.

A maioria avaliou positivamente a Universidade, os professores, disciplinas cursadas e a profissão escolhida. Estabeleceram uma boa relação entre o conteúdo estudado e a prática pedagógica. Essa ponte entre a teoria e a prática, sempre tão criticada pelos alunos de algumas Universidades, é fundamental para conseguir desempenhar bem o seu papel. Segundo Houssaye (2004 apud CRUZ, 2012, p.163): "[...] só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um plus na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão de fabricação pedagógica".

A profissão, embora esteja atraindo poucos talentos, é amada pelos sujeitos da pesquisa. São eles que vão para as escolas, aplicar e aperfeiçoar o que aprenderam nessa Graduação. Eles vão lutar pela sua valorização atuando na profissão. É preciso que a sociedade entenda que o professor é fundamental, porque o que move o mundo é o conhecimento. E a maior parte do conhecimento aprendemos na escola, pelas mãos de um professor.

Referências

Brasil (2006). *Resolução CNE nº1. De 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. (1991). *Investigação qualitativa em educação.* Porto, PT: Porto Editora, 1991.

Bordieu, P. (1998). *Escritos de Educação.* Petrópolis: Vozes.

Brito, R. M. (2006). Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. *Revista Dialógica*, Amazonas, v.1, n.1. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf> Acesso em: 15 set. 2013.

Castro, A. T. K. A.; Salva, S. (2012). Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência do curso de Pedagogia. *Anais: Artigo publicado na IX Anped Sul.* Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/532/437 > Acesso em: 15 out. 2013.

Cruz, G. B. (2012). Teoria e Prática no curso de Pedagogia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop230.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

Franco, M. A.; Libâneo, J.C.; Pimenta, S. G. (2007). Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr.

Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.31, n.113, out-dez.

Gatti, B.A.; Barretto, E.S.S. (2009). *Professores do Brasil:* Impasses e desafios. Brasília: UNESCO.

Gloria, D. M. A. (2005). Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. Disponível em: <*http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n30/06.pdf*> Acesso em: 29 de janeiro de 2014.

Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar.* Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176.

_____. (1996). Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez.

Saviani, D. (2008). *A Pedagogia no Brasil História e Teoria***.** São Paulo: Autores Associados.

Silva, C. S. B. (2006). *Curso de Pedagogia no Brasil:* história e identidade**.** 3 ed. Campinas: Autores Associados.

Educação on-line e formação de professores: mutações curriculares

Roselane da Rocha[1]; Elizabeth Orofino Lucio[2]

[1]UNIFEI/ SEEDUC-RJ/BRASIL)

[2] (CAPES/PSDE/UL/UFRJ/PPGE/LEDUC/SEEDUC-RJ/BRASIL) Financiamento: CAPES/PSDE

E-mail:roselaner@prof.educacao.rj.gov.br; orofinolucio@gmail.com

Resumo

O presente trabalho discute a questão do currículo e a formação de professores por meio da educação *on-line*, com destaque para o desafio da construção de um design instrucional contextualizado. O objetivo deste artigo é analisar as adequações necessárias para a construção de um currículo de formação docente na área de linguagem com vínculos horizontais (Canário, 2005) entre os docentes e os formadores, a escola e a universidade. Dessa forma, a partir da pesquisa bibliográfica acerca do tema, buscou-se discutir a construção de um design curricular de formação docente numa perspectiva sociointeracionista (Vygotsky, 2008), com foco em um planejamento que se reconstrói na prática pedagógica compartilhada, na experiência colaborativa e na aprendizagem significativa. Para tanto, foi feita a análise do processo de construção do planejamento de um curso de formação continuada para professores da área de linguagem, desenvolvida ao longo de um curso *on-line* de Especialização em Design Instrucional para EAD, oferecido pela UNIFEI/UAB, observando-se as reconfigurações realizadas a partir das teorias apresentadas e das interações ocorridas durante o processo de aprendizagem. As discussões apresentadas destacam os desafios e as mutações curriculares necessárias, considerando-se as possibilidades das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em novos contextos educativos (Levy, 2007) e as contribuições da educação *on-line* para a formação do professor, de forma a prepará-lo para atuar em diferentes contextos de aprendizagem. Este estudo permite constatações relevantes sobre a construção de um currículo horizontal para a formação de professores na educação *on-line*, no qual as reconfigurações das ações sejam possíveis na prática social e ao longo do processo de aprendizagem, na perspectiva de uma construção curricular em rede e de um design instrucional aberto e contextualizado.

Palavras-chave: Educação *on-line* - Formação de Professores - Currículo

1 Introdução

A expansão da educação on-line apresenta novos desafios ao cenário educacional, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir um ensino de qualidade, por meio de cursos que atendam às demandas da sociedade contemporânea. Dessa forma, é necessário que este tema seja amplamente discutido para que a popularização da educação on-line não resulte em cursos que sejam uma simples transposição de metodologias, conteúdos e materiais dos cursos presenciais para a modalidade *on-line*.

Faz-se necessário, então, repensar o currículo numa dimensão ampla, sob a ótica da educação *on-line*, pois a construção curricular para esta modalidade educativa demanda aproveitar as potencialidades de interação oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) entre os sujeitos envolvidos neste processo, o que implica a

ressignificação do papel do professor e do aluno. É necessário que o aprendizado aconteça num processo contínuo de troca e produção de conhecimento, promovendo a autogestão da aprendizagem e o autodesenvolvimento.

Os estudos acerca das questões curriculares para a educação *on-line* não devem se limitar ao processo de ensino e aprendizagem em si, mas à forma como as propostas se organizam, levando-se em conta uma visão mais crítica, a fim de propor práticas pedagógicas que atendam às demandas desta modalidade.

Neste contexto, o Design Instrucional (DI) tem uma função importante e mediadora, pois se faz presente em todas as etapas do desenvolvimento de cursos virtuais, desde o diagnóstico que fundamenta o seu planejamento, até o desenvolvimento, implementação e avaliação, a fim de que os objetivos sejam alcançados e as necessidades e expectativas dos aprendizes atendidas. Zalpa (2009, para. 2) ressalta que:

> "A importância do design instrucional é reconhecida porque passa por ele a função de organizar a estrutura de um curso, além de analisar a abordagem pedagógica a ser utilizada, os objetivos a serem alcançados, selecionar os melhores veículos, a melhor forma de aprendizado (...)"

Em uma perspectiva contextualizada, as etapas do DI não ocorrem em tempos diferentes, mas se sobrepõem e se realizam ao longo do processo. Para Filatro (2008), o DI contextualizado busca atender a mecanismos que potencializam a qualidade dos cursos on-line, a partir do *feedback* obtido ao longo das atividades individuais e coletivas, possibilitando os ajustes ainda no processo de ensino e aprendizagem.

Neste aspecto, educação *on-line* deve possibilitar a interação entre os sujeitos, superando as diferenças culturais, de tempo e de espaço geográfico. Para tanto, deve privilegiar a aprendizagem por meio da ação responsiva (Bakhtin, 1995) frente às práticas didáticas planejadas e organizadas, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que promova a reflexão, interação, discussão e prática.

Sabe-se que o paradigma da educação atual não comporta mais a visão do aprendizado passivo e de cursos que utilizem os AVA como repositórios de conteúdos digitais. Ensinar exige uma postura mediadora e facilitadora ao invés de norteadora deste processo.

Para tanto, a construção de um currículo em rede, no qual as reconfigurações são possíveis conforme as necessidades constatadas e o contexto dos envolvidos no processo, por meio do diálogo no sentido Bakhtiniano e da integração das diversas mídias que, articuladas aos conteúdos, objetivos e atividades, devem privilegiar esta relação dialógica. Com esta concepção de currículo em rede as interações e conexões entre os participantes devem ser facilitadas, para que todos façam parte de uma grande "rede" de conhecimentos.

Isto posto, deve-se considerar que a expansão e da educação on-line (Santos, 2009) torna necessária a construção de uma proposta curricular que está além da noção canônica de currículo como um conjunto de conteúdos prontos elaborados pelo Ministério da Educação ou por uma Secretaria de Educação. O currículo é construído e tecido junto, em conjunto com os docentes e o design instrucional.

2 A construção curricular em rede e a formação do professor da área de linguagem

A formação do professor na educação on-line demanda criar condições para que ele possa utilizar-se das TIC reconhecendo sua autoria pedagógica para o desenvolvimento da autonomia do aluno, o que exige maior protagonismo frente aos novos espaços, tempos e culturas presentes, além de mudanças significativas em suas concepções acerca da prática docente e da construção curricular que atenda a este novo paradigma.

Sabe-se que a prática docente pressupõe saberes docentes (Tardif, 2007). Contudo, a sua formação não envolve apenas o domínio destes saberes, mas também o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática pedagógica, pautada no saber-fazer (Schön, 2000). Dessa forma, uma formação crítico-reflexiva é fundamental para a melhoria da qualidade do processo educativo e, para tanto, o currículo para a formação do professor, deve possibilitar a

articulação destes saberes docentes a um saber-fazer, em uma perspectiva que promova a ação – reflexão – ação (Schön, 2000).

A reflexão na ação e sobre a ação no processo de formação do professor contribui para as mudanças necessárias em suas concepções relacionadas ao aprender, planejar, ensinar e se comunicar em ambiente on-line. Mas este processo ocorre apenas em condições favoráveis, para que ele possa refletir não só sobre a sua experiência, mas também em relação à experiência do outro, buscando avaliar criticamente sua ação, transformando-se e à sua prática, a fim de adequar-se a esta nova realidade e esta ao contexto de aprendizagem de seus alunos.

Sendo assim, a formação de professores na educação on-line deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades que promovam a autogestão de seu processo de aprendizagem e a autonomia pedagógica, para que ele possa contribuir também para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos.

No que se refere à formação do professor de linguagem, esta realidade se faz mais presente ainda, uma vez que sua prática diária com as diferentes linguagens faz parte da grande cadeia discursiva que se forma nas relações de interação entre os sujeitos (Bakhtin, 2006). A linguagem como objeto de estudo e matéria-prima para o seu fazer docente, só pode ser trabalhada de forma eficaz se nesta perspectiva da interação e do dialogismo.

Para Bakhtin (2007) as relações de interação entre os sujeitos são processos que produzem diferentes situações comunicativas das quais estes sujeitos participam em um processo dialógico. A concepção de linguagem formulada pelo autor introduz esta nova visão acerca do sujeito, que se constitui na relação de interação com o outro e não se apresenta assujeitado, nem como autor absoluto da expressão. Isto implica uma atitude responsiva (Bakhtin, 2007) diante das situações comunicativas das quais ele participa e, neste aspecto, não seria diferente nas interações realizadas ao longo de um curso on-line frente a todos os recursos e linguagens das TIC.

Vigotsky (2008) postula que o desenvolvimento é concebido de acordo com as interações sociais e a linguagem é determinante para o desenvolvimento humano, em uma perspectiva sócio-cultural. Para ele, os sujeitos se formam na contínua interação com o meio e com o outro, mediados pela linguagem. Dessa forma, a aprendizagem está diretamente ligada ao desenvolvimento histórico-social do sujeito e este não se efetiva fora do processo de aprendizagem.

Na educação *on-line* se faz necessária a criação de uma rede de interrelações de conceitos, estratégias e pessoas, o que demanda uma proposta que privilegie o trabalho cooperativo e as relações sociais entre os sujeitos, numa perspectiva dialógica que fomente a produção de saberes docentes em seu exercício profissional e que tenha o curso *on-line* como um projeto de currículo que é construído e reconstruído na interação, sendo o professor o "instrutor do currículo, vivificando-o e co-construindo com os seus colegas e seus alunos" (Canário, 2005). E, na formação do professor da área de linguagem por meio da educação *on-line* a produção do saber docente emerge do interior de sua atividade profissional.

Nesta perspectiva pode-se afirmar que a construção curricular constitui o ponto central para que as relações de interação ocorridas no processo de ensino e aprendizagem se realizem por meio do diálogo, da reflexão, da troca de conhecimentos e experiências, resultando em uma formação reflexiva, que possibilite a reconstrução da prática docente.

3 O processo de construção de um curso on-line para a formação do professor de linguagem: mutações curriculares

Este estudo propõe a análise do planejamento de um curso *on-line* de especialização para professores da área de linguagem. O recurso de DI utilizado foi o *mapa de atividades*, ferramenta fornecida pela UNIFEI/MG, no curso de Design Instrucional para a Educação a Distância, importante para o planejamento de um curso on-line contemplando o projeto de um curso ou disciplina.

A análise do planejamento da disciplina "Leitura e Escrita: pressupostos linguísticos, aspectos cognitivos e pedagógicos", em suas versões inicial e final tem como foco as reconfigurações realizadas, a partir dos pressupostos teóricos e das interações ocorridas durante o processo de aprendizagem.

A configuração desta disciplina permitiu observar as mutações curriculares necessárias para cursos de formação *on-line*, de forma que os mesmos representem um novo modelo de construção curricular a partir de novos contextos educativos (Levy, 2007). Para o autor, a tecnologia por si só não desenvolve conhecimentos. O que contribui para o conhecimento individual ou coletivo é o tipo de utilização que dela se faz. Nota-se que a primeira versão do mapa apresenta a simples transposição dos conteúdos e atividades comuns em um curso presencial, diferente apenas na utilização de algumas ferramentas e mídias, sem aproveitar as possibilidades dos AVA.

Pretende-se enfatizar a partir desta análise os recursos dos AVA, como instrumentos de aprendizagem significativa e suas possibilidades de *feedback* para as adequações e melhoria da qualidade da educação on-line, principalmente para a formação de professores. As figuras a seguir apresentam as duas versões do mapa e suas transformações.

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EaD
Aula 1 5 horas 7 dias	Concepções de língua, leitura e ensino	✓Histórico de pesquisas sobre leitura. ✓O ensino e as concepções de língua e sujeito. ✓Aspectos cognitivos da leitura. ✓Leitura e produção de sentido ✓Estratégias de leitura. ✓A leitura inferencial e os procedimentos de leitura	▪ Descrever as principais pesquisas sobre leitura nas últimas décadas. ▪ Resumir os pressupostos teóricos sobre os processos cognitivos e aspectos discursivos da leitura. ▪ Definir as concepções de texto, discurso e gênero discursivo e suas implicações para o ensino de língua materna. ▪ Aplicar estratégias e procedimentos de leitura em uma perspectiva discursiva.	**Atividade 1**: Ler o texto "As concepções de língua, leitura e escrita e as principais pesquisas na área, nas últimas décadas e seus pressupostos teóricos" **Ferramenta**: página **Mídia: livro** **Leitura complementar:** "Concepções de leitura" "Leitura inferencial, objetivos e procedimentos de leitura" **Ferramenta**: arquivo **Mídia:** DOC **Atividade 2:** Ler a apresentação "Leitura e produção de sentidos" **Ferramenta:** página **Mídia:** PPT	**Atividade 3:** Responder ao questionário sobre Concepções prévias sobre o tema "leitura, escrita e construção de sentidos" **Ferramenta:** tarefa Mídia: DOC **Avaliativa:** sim **Valor/Peso:** 1 ponto/peso 1 **Duração:** 3 dias **Atividade 4:** **Ferramenta: questionário** **Avaliativa:** não **Duração:** 2 dias **Atividade 5:** Elaborar de apresentação em PPT sobre os aspectos cognitivos e discursivos da leitura e escrita e as concepções de língua , linguagem e sujeito. **Ferramenta**: tarefa e fórum de interação **Mídia:** PPT **Avaliativa**: Sim (FORMATIVA) **Valor/Peso**: **1 ponto/peso 1** **Duração**: 4 dias **Atividade 6:** Fazer a análise de texto empregando as estratégias e procedimentos de leitura na perspectiva discursiva **Ferramenta**: tarefa **Mídia:** arquivo em doc **Avaliativa**: Sim (FORMATIVA) **Valor/Peso**: **1 ponto/peso 1** **Duração**: 3 dias

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EaD
Aula 2 5 horas 7 dias	O texto como base do ensino de língua materna	✓ Linguística Textual: concepções teóricas, práticas e contribuições para o ensino. ✓ Leitura, escrita e os critérios de textualização.	▪ Caracterizar a Linguística textual e suas contribuições para as práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua materna. ▪ Utilizar o texto como ponto de partida para as atividades de linguagem. ▪ Identificar as principais concepções teóricas da Linguística textual ▪ Identificar em textos de gêneros variados os critérios de textualidade.	**Atividade 6**: Ler os textos "A Linguística textual e suas contribuições para o ensino" Linguística textual: da teoria para a prática em sala de aula" **Ferramenta:** página **Mídia:** PDF **Atividade 8:** Observar a presentação – "A Linguística textual e os Critérios de textualização" **Ferramenta:** página **Mídia:** PPT **Texto complementar:** "Coesão e	**Atividade 7:** Responder ao questionário sobre os critérios de textualidade **Ferramenta**: questionário **Avaliativa**: Sim **Valor/Peso**: 1 ponto/peso 1 **Duração**: 3 dias **Atividade 9:**Fazer a análise de textos de gêneros variados, observando os pressupostos da LT. **Ferramenta:** tarefa **Mídia:** arquivo DOC **Avaliativa:** sim (FORMATIVA) **Valor/peso:** 1 ponto/peso 1 **Duração**: 3 dias

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EaD
Aula 3 5 horas 7 dias	Gêneros do discurso, leitura e escrita	✓ Leitura e escrita: aspectos sociais, discursivos e pedagógicos ✓ A leitura dialógica: interdiscursividade e intertextualidade. ✓ A abordagem sócio-discursiva de Bakhtin. ✓ A interação verbal / dialogismo /polifonia. ✓ A natureza ideológica da linguagem	▪ Identificar os aspectos sociais, discursivos e pedagógicos das práticas sociais de leitura e escrita. ▪ Aplicar os conhecimentos em gêneros discursivos das diferentes esferas sociais nas práticas pedagógicas de leitura e escrita. ▪ Identificar o caráter dialógico presente nos gêneros discursivos, com base nos conceitos de interação verbal, dialogismo e polifonia.	**Atividade 10**: Ler o texto" Gêneros do discurso, leitura e escrita" **Ferramenta:** página **Mídia:** livro Leitura **complementar:** "Intertextualidade e interdiscursividade" **Ferramenta:** página **Mídia:** PDF **Atividade** 11: Observar os aspectos referentes à intertextualidade e interdiscursividade em textos de gêneros diversos **Ferramenta:** página	**Atividade 12:** Participar de fórum respondendo à questão sobre a teoria dos gêneros postulada por Bakhtin e as práticas pedagógicas de leitura e escrita. "Qual a importância das práticas dialógicas de leitura e escrita e dos pressupostos defendidos por Bakhtin para a construção de uma prática pedagógica mais eficaz para a formação de leitores competentes?" **Ferramenta:** fórum **Avaliativa:** sim **Valor/peso:** 1 ponto/peso 1 **Duração**: 4 dias **Atividade 13:** Produzir um resumo acerca dos conceitos de dialogismo, intertextualidade e interdiscursividade, com base nas leituras realizadas.**Ferramenta:** tarefa **Mídia:**arquivo DOC **Avaliativa:** sim (FORMATIVA) **Valor/peso:** 1,0/peso 1 **Duração** 3 dias **Atividade 14:** Ler e analisar textos de diferentes

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EaD
Aula 4 5 horas 7dias	**A leitura de gêneros da esfera artístico-literária na perspectiva dialógica**	✓ A leitura dialógica do texto literário. ✓ Intertextualidade e interdiscursividade entre textos literários e de outros domínios. ✓ Leitura e escrita: a imaginação, o lúdico e a estética no ensino de língua materna ✓ Leitura e fruição	▪ Identificar o conceito de dialogismo ▪ Distinguir a interdiscursividade e intertextualidade presente em gêneros da esfera literária. ▪ Caracterizar os conceitos de autor e autoria. ▪ Analisar o caráter lúdico das práticas de leitura de textos da esfera literária. ▪ Defender a leitura dos gêneros da esfera literária, como proposta de ensino atrativa para leitores de todas as idades. ▪ Organizar práticas pedagógicas de leitura e escrita que priorizem o lúdico, o imaginário e a estética nas práticas de leitura na escola.	**Atividade 15:** Ler o texto "**Leitura e escrita: a imaginação, o lúdico e a estética no ensino de língua materna**" **Ferramenta:** página **Mídia:** livro **Leitura complementar para trabalho individual e em grupo:** Texto "**Intertextualidade e interdiscursividade – as relações que permeiam o discurso e o ensino de língua materna**" **Ferramenta:** página **Mídia:** PDF **Atividade 16:** Ler do texto: "A leitura dialógica do texto literário" **Ferramenta:** arquivo **Mídia:** DOC **Leitura complementar :** Texto "O prazer de ler" **Ferramenta:** página **Mídia:** DOC	**Atividade 17**: Produzir uma resenha sobre os textos lidos nas atividades 15 e 16 **Avaliativa:** sim (FORMATIVA) **Valor/peso:** 1 p./peso 1 **Duração:** 7 dias **Ferramenta:** tarefa **Mídia:** arquivo DOC **Atividade 18 nn :** Jogo interativo – Palavras cruzadas "O prazer de ler" **Ferramenta:** hot potatoes **Avaliativa:** não **Duração :** 3 dias

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EaD
Aula 5 10 horas 14 dias	**Gêneros textuais na perspectiva interacionista sociodiscursiva (ISD)**	✓ Gêneros textuais/ discursivos como produtos das práticas sociais e como instrumentos de ensino nas atividades de linguagem ✓ Do contexto de produção a elementos da arquitetura interna dos textos: a proposta de Bronckart. ✓ O procedimento de ensino *sequência didática*, proposto por Dolz e Schneuwly	▪ Identificar as vantagens da transposição didática dos textos do cotidiano nas práticas pedagógicas. ▪ Comparar o diálogo teórico-metodológico acerca dos gêneros, a partir da perspectiva interacionista sóciodiscursiva de linguagem. ▪ Construir um modelo didático para o ensino de língua em que professores e alunos se reconheçam como sujeitos de linguagem. ▪ Caracterizar os princípios teóricos formulados por Bronckart para a análise de gêneros. ▪ Aplicar o modelo de análise textual na perspectiva interacionista defendido por Bronckart. ▪ Construir sequências didáticas a partir da leitura e produção de um gênero, como proposta pedagógica para o ensino da leitura e escrita,observando seus limites e possibilidades como estratégia pedagógica para o ensino da leitura e escrita.	**Atividade 20**: Ler o texto " O Interacionismo sociodiscursivo e as práticas pedagógicas da leitura e escrita" **Ferramenta**: página **Mídia**: arquivo DOC **Leitura complementar:** "A proposta de análise textual de Bronckart" "As SD para o estudo dos gêneros do discurso" **Ferramenta:** página **Mídia:** arquivo DOC **Atividade 21:** Observar uma SD. **Ferramenta:** página **Mídia:** arquivo DOC	**Atividade 22:** Planejar uma sequência didática a partir dos pressupostos defendidos pelos teóricos estudados (Bakhtin, Bronckart, Dolz e Schenewlly) e observação da sua aplicação prática. **Ferramenta:** tarefa **Mídia:** Arquivo DOC **Avaliativa:** sim (SOMATIVA) **Valor/peso:** 2 pontos/peso 2 **Duração:** 14 dias **Atividade 23:** Avaliação presencial: Apresentar a SD planejada. **Avaliativa:** sim (SOMATIVA) **Ferramenta: tarefa** **Mídia: PPT** **Valor/peso:** 2 pontos/peso 2 **Duração:** 1 dia **Atividade 24:** avaliação do curso **Ferramenta:** Questionário **Avaliativa:** não **Duração:** 2 dias

Figuras 1 a 5: Mapa versão inicial

Nesta versão inicial nota-se que as atividades mantêm uma concepção de aprendizagem reprodutivista (Freire, 2007). As atividades teóricas partem da leitura individual para a realização de tarefas, sem reflexão, interação ou atividades colaborativas.

Na aula 1 são previstas atividades teóricas e práticas onde apenas se reproduz informações. Nota-se que não foi prevista uma avaliação diagnóstica para conhecer as concepções prévias do professor em formação acerca das temáticas que orientam a disciplina.

A aula 2 segue o mesmo padrão, assim como a aula 3, em que os pressupostos teóricos são apresentados sem que os recursos dos AVAs sejam utilizados de forma reflexiva. Nesta aula há a previsão de um fórum, mas a abordagem está

muito distante das inúmeras possibilidades desta ferramenta. Neste caso, é proposta uma questão em que o aluno se limita a responder, sem o estímulo à troca ou discussão coletiva.

Na aula 4, cujo tema é voltado para o dialogismo e a leitura da esfera artístico-literária, não é proposta nenhuma atividade que confirme o dialogismo, a fruição e o prazer de ler estes textos, apesar de tratar do assunto. Mais uma vez são solicitadas leituras e atividades individuais. A suposta ludicidade apresentada nesta aula foi um jogo de palavras cruzadas.

A última aula apresenta um procedimento de trabalho com leitura. Primeiramente é proposto o contato com os pressupostos teóricos que fundamentam este procedimento e, em seguida, apresentado um modelo pronto. Por fim é solicitada a organização de uma proposta de trabalho de acordo com os conceitos estudados, que será apresentada no encontro presencial.

No planejamento seguinte pode se notar que os conteúdos foram mantidos, mas o aprimoramento da disciplina e as reconfigurações realizadas alteraram também a percepção acerca dos mesmos, resultando na redefinição dos objetivos, articulando-os aos conteúdos e atividades. Além disso, o foco passa a ser o desenvolvimento de habilidades, na expectativa de um saber-fazer e da aprendizagem voltada para a ação-reflexão-ação (Schön, 2000).

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EaD
Aula 1 **5 horas** **7 dias**	**Concepções de língua, leitura e ensino**	✓Histórico de pesquisas sobre leitura. ✓O ensino e as concepções de língua e sujeito. ✓Aspectos cognitivos da leitura. ✓Leitura e produção de sentido ✓Estratégias de leitura. ✓A leitura inferencial e os procedimentos de leitura	▪ Descrever as principais pesquisas sobre leitura nas últimas décadas. ▪ Comparar as concepções de língua e de linguagem como norteadoras das práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita, como construção de sentidos. ▪ Fazer a síntese os pressupostos teóricos sobre os processos cognitivos e aspectos discursivos da leitura. ▪ Relacionar as concepções de texto, discurso e gênero discursivo e suas implicações para o ensino de língua materna. ▪ Caracterizar leitura e leitura inferencial. ▪ Aplicar estratégias e procedimentos de leitura em uma perspectiva discursiva.	**Atividade 1**: Ler o texto "As concepções de língua, leitura e escrita e as principais pesquisas na área, nas últimas décadas e seus pressupostos teóricos" **Ferramenta**: página **Mídia: livro** **Leitura complementar:** "Concepções de leitura" "Leitura inferencial, objetivos e procedimentos de leitura". **Ferramenta**: arquivo **Mídia:** DOC **Atividade 2:** Pesquisar materiais de mídias diversas sobre o tema "Leitura e produção de sentidos" **Ferramenta:** página da web	**Atividade 3:** Realizar pesquisa e participar de discussão coletiva sobre tema "leitura, escrita e construção de sentidos" **Ferramentas:** pesquisa e chat **Avaliativa:** sim (DIAGNÓSTICA) **Valor/Peso:** 1 ponto/peso 1 **Duração:** 3 dias **Atividade 4:** Formação de grupos **Ferramenta:** seleção **Avaliativa:** não **Duração:** 2 dias **Valor/Peso**: **1 ponto/peso 1** **Duração**: 3 dias **Atividade 4:** Em grupo – Selecionar textos de gêneros variados e disponibilizar no grupo para leitura e análise em uma perspectiva discursiva, de acordo com os conteúdos abordados na aula. Em seguida, destacar um texto para análise coletiva e envio. Definir um membro do grupo para esta tarefa. **Ferramentas:** fórum e tarefa **Mídia:** arquivo em DOC **Avaliativa**: sim (FORMATIVA) **Duração:** 3 dias **Valor/ peso**: 1 ponto/peso 1

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EaD
Aula 2 **5 horas** **7 dias**	**O texto como base do ensino de língua materna**	✓ Linguística Textual: concepções teóricas, práticas e contribuições para o ensino. ✓ Leitura, escrita e os critérios de textualização.	▪ Caracterizar a Linguística textual e suas contribuições para as práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua materna. ▪ Utilizar o texto como ponto de partida ara as atividades de linguagem. ▪ Comparar as principais concepções teóricas da Linguística textual ▪ Analisar a tessitura do texto, em sua dimensão macro e micro estrutural. ▪ Relacionar os conceitos de texto, co-texto e contexto. ▪ Analisar, em atividades de leitura e escrita, os critérios de textualidade. ▪ Identificar em textos de gêneros variados os critérios de textualidade.	**Atividade 6**: Realizar leitura na web dos textos "A Linguística textual e suas contribuições para o ensino" http://www.recantodasletras.com.br/artigos/836244 "Texto, co-texto e contexto" http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg32/20.pdf Linguística textual: da teoria para a prática em sala de aula" http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno02-02.html **Ferramenta:** URL **Mídia:** página da web **Atividade 8:** Observar a apresentação em PPT sobre o tema "A Linguística textual e os Critérios de textualização" **Ferramenta:** página **Mídia:** PPT **Texto complementar:** "Coesão e coerência e fatores de contextualização" **Ferramenta:** página **Mídia:** hipertexto https://www.metodista.br/eduCommons/.../**coesaocoerencia**/download	**Atividade 7:** Pesquisar na internet textos sobre os critérios de textualidade e responder a um questionário sobre o tema. **Ferramentas**: página da WEB e questionário **Avaliativa**: Sim (DIAGNÓSTICA) **Valor/Peso**: 1 ponto/peso 1 **Duração**: 3 dias **Atividade 9:** Selecionar textos de gêneros variados e elaborar atividades e propostas de leitura e produção textual a partir dos mesmos, observando os pressupostos da LT. Em seguida, enviar por email ao parceiro de dupla para execução do exercício. **Ferramenta:** página da web, correio eletrônico e tarefa **Mídia:** arquivo DOC **Avaliativa:** sim (FORMATIVA) **Valor/peso:** 1 ponto/peso 1 **Duração**: 3 dias **Atividade 10:** Participar de reflexão coletiva e discussão sobre os conceitos de coesão e coerência e suas implicações pedagógicas para a leitura e escrita. **Ferramenta:** chat **Avaliativa:** não **Duração:** 1 dia

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EaD
Aula 3 **5 horas** **7 dias**	**Gêneros do discurso, leitura e escrita**	✓ Leitura e escrita: aspectos sociais, discursivos e pedagógicos ✓ A leitura dialógica: interdiscursividade e intertextualidade. ✓ A abordagem sócio-discursiva de Bakhtin. ✓ A interação verbal / dialogismo /polifonia. ✓ A natureza ideológica da linguagem	▪ Relacionar os aspectos sociais, discursivos e pedagógicos das práticas sociais de leitura e escrita. ▪ Conceber a leitura numa perspectiva dialógica, de acordo com os pressupostos teóricos de Bakhtin. ▪ Aplicar os conhecimentos em gêneros discursivos das diferentes esferas sociais nas práticas pedagógicas de leitura e escrita. ▪ Distinguir intertextualidade e interdiscursividade. ▪ Analisar e sintetizar o caráter dialógico presente nos gêneros discursivos, com base nos conceitos de interação verbal, dialogismo e polifonia. ▪ Inferir a ideologia presente nos diferentes discursos que se materializam na diversidade dos gêneros textuais.	**Atividade 11**: Ler o o texto" Gêneros do discurso, leitura e escrita" **Ferramenta:** página **Mídia:** livro **Atividade 13:** Assistir aos vídeos disponibilizados on-line: **gêneros do discurso** https://www.youtube.com/watch?v=mB3TwwXsbZg **Gênero textual e atividade social - entrevista** https://www.youtube.com/watch?v=-RbdLHhivqA **Bakhtin e sua filosofia da linguagem** https://www.youtube.com/watch?v=IJMBvQS0oQc **Ferramenta:** página **Mídia:** vídeo Leitura **complementar:** "Intertextualidade e interdiscursividade" **Ferramenta:** página **Mídia:** hipertexto http://site.unitau.br//scripts/prppg/la/6sepla/site/resumos_expandidos/ROCHA_Roseleane_de_REIS_Evelize_Maria_Monteiro_Chaves_dos_P_505_516.pdf Ferramenta: página Mídia: slideshare http://www.slideshare.net/MabelOliveiraTeixeira/interdiscursividade-e-intertextualidade	**Atividade 12:** Discutir sobre a teoria dos gêneros postulada por Bakhtin e as práticas pedagógicas de leitura e escrita. Participar do fórum posicionando-se em relação à afirmativa abaixo e argumentando de acordo com o seu ponto de vista. "As práticas dialógicas de leitura e escrita e dos pressupostos defendidos por Bakhtin são fundamentais para a construção de uma prática pedagógica mais eficaz para a formação de leitores competentes" **Ferramenta:** fórum **Avaliativa:** sim (DIAGNÓSTICA) **Valor/peso:** 1 ponto/peso 1 **Duração**: 4 dias **Atividade 14:** Produzir uma síntese coletiva acerca dos conceitos de dialogismo, intertextualidade e interdiscursividade, com base nas leituras e nos vídeos apresentados. **Ferramenta:** tarefa **Mídia:** wiki **Avaliativa:** sim (FORMATIVA) **Valor/peso:** 1,0/peso 1 **Duração** 3 dias **Atividade 14:** Formação de duplas **Ferramenta:** seleção **Avaliativa:** não **Duração:** 2 dias **Atividade 15: Trabalho em duplas - fazer a** Leitura e análise de textos de diferentes gêneros, observando a ideologia que permeia o seu discurso, de acordo com o gênero e sua finalidade, o contexto e as condições de produção. Nesta atividade cada professor em formação elabora atividade para um colega e envia pelo fórum criado para a interação entre as duplas. As atividades serão analisadas de forma colaborativa Ferramenta: fórum Mídia: arquivo DOC

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EaD
Aula 4 **5 horas** **7dias**	**A leitura de gêneros da esfera artístico-literária na perspectiva dialógica**	✓ A leitura dialógica do texto literário. ✓ Intertextualidade e interdiscursividade entre textos literários e de outros domínios. ✓ Leitura e escrita: a imaginação, o lúdico e a estética no ensino de língua materna ✓ Leitura e fruição	▪ Analisar o dialogismo presente nos textos literários. ▪ Distinguir a interdiscursividade e intertextualidade presente em gêneros da esfera literária. ▪ Inferir a ideologia que permeia o texto literário. ▪ Caracterizar os conceitos de autor e autoria. ▪ Analisar o caráter lúdico das práticas de leitura de textos da esfera literária. ▪ Defender a leitura dos gênero da esfera literária, como proposta de ensino atrativa para leitores de todas as idades. ▪ Organizar práticas pedagógicas de leitura e escrita que priorizem o lúdico, o imaginário e a estética nas práticas de leitura na escola. ▪ Conceber a leitura do texto literário em seu caráter de fruição e prazer.	**Atividade 16:** Leitura do texto **"Leitura e escrita: a imaginação, o lúdico e a estética no ensino de língua materna"** **Ferramenta:** página **Mídia:** livro **Leitura complementar para trabalho individual e em grupo:** Texto **"Intertextualidade e interdiscursividade – as relações que permeiam o discurso e o ensino de língua materna"** **Ferramenta:** página **Mídia:** PDF **Atividade 18:** Leitura do texto: "A leitura dialógica do texto literário" **Ferramenta:** arquivo **Mídia:** DOC **Leitura complementar** : Texto "O prazer de ler" **Ferramenta:** página **Mídia:** DOC	**Atividade 17**: **Dinâmica de grupo a partir da leitura e discussão sobre o texto** "As relações de Intertextualidade e interdiscursividade que permeiam o discurso dos textos da esfera literária e suas implicações para o ensino de língua materna" **Ferramenta:** fórum coletivo **Avaliativa:** sim (FORMATIVA) **Valor/peso:** 1 p./peso 1 **Duração:** 7 dias **Avaliação da Dinâmica de Grupo:** Síntese e conclusão do grupo sobre o tema abordado. **Ferramenta:** URL **Mídia:** drive **Compartilhando conhecimentos individuais:** Produção de parágrafo síntese com as idéias relevantes sobre o tema do fórum coletivo. **Ferramenta:** wiki **Avaliativa:** sim (FORMATIVA) **Valor/peso:** 1 p./peso 1 **Duração:** 3 dias **Atividade 19:** Jogo interativo – on-line: Perguntas e respostas **Ferramenta:** hot potatoes **Avaliativa:** não **Duração :** 7 dias

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EaD
Aula 5 **5 horas** **7 dias**	**Gêneros textuais na perspectiva interacionista sociodiscursiva (ISD**_	✓ Gêneros textuais/ discursivos como produtos das práticas sociais e como instrumentos de ensino nas atividades de linguagem ✓ Do contexto de produção a elementos da arquitetura interna dos textos: a proposta de Bronckart ✓ O procedimento de ensino *sequência didática*, proposto por Dolz e Schneuwly	▪ Analisar as vantagens da transposição didática dos textos do cotidiano nas práticas pedagógicas ▪ Comparar o diálogo teórico-metodológico acerca dos gêneros, a partir da perspectiva interacionista sóciodiscursiva de linguagem. ▪ Construir um modelo didático para o ensino de língua em que professores e alunos se reconheçam como sujeitos de linguagem. ▪ Sintetizar os princípios teóricos formulados por Bronckart para a análise de gêneros. ▪	**Atividade 20**: Leitura sobre o tema "O Interacionismo sociodiscursivo e as práticas pedagógicas da leitura e escrita" **Ferramenta**: pesquisa **Mídia**: página da web **Leitura complementar:** "A proposta de análise textual de Bronckart" "As SD para o estudo dos gêneros do discurso" **Ferramenta:** página **Mídia:** arquivo DOC	Atividade 21: Pesquisar na web modelos de SD e propostas já aplicadas e analisar seus pontos positivos e negativos, de acordo com os pressupostos teóricos estudados. **Ferramenta:** pesquisa **Mídia:** página da web

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Sub-unidades (Sub-temas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e mídias/ferramentas de EaD	Atividades práticas e mídias/ferramentas de EaD
Aula 6 **5 horas** **7 dias**	**Da teoria à prática**	✓ Uma proposta concreta de atividade leitura e produção de gêneros discursivos de diferentes esferas sociais	▪ Aplicar o modelo de análise textual na perspectiva interacionista defendido por Bronckart. ▪ Construir sequências didáticas a partir da leitura e produção de um gênero, como proposta pedagógica para o ensino da leitura e escrita, observando seus limites e possibilidades como estratégia pedagógica para o ensino da leitura e escrita. ▪ Defender e argumentar acerca dos limites e possibilidades da proposta em estudo.	**Atividade 22:** Observar e fazer a leitura crítica e análise da SD pesquisada, conforme os pressupostos teóricos estudados. **Ferramenta:** pesquisa **Mídia:** página da web	**Atividade 22:** Planejar e compartilhare uma sequência didática a partir dos pressupostos defendidos pelos teóricos estudados (Bakhtin, Bronckart, Dolz e Schenewlly), trocando idéias e compartilhando vivências com os colegas. **Ferramenta:** tarefa e fórum **Mídia:** Arquivo DOC **Avaliativa:** sim (SOMATIVA) **Valor/peso:** 2 pontos/peso 2 **Duração:** 14 dias **Atividade 23:** Avaliação presencial: Apresentar as SD organizadas, defendendo e argumentando sobre os limites e possibilidades da proposta em análise . Participar de síntese coletiva e conclusões. Cada professor em formação apresentará sua SD, compartilhando e trocando vivências com seus pares. **Avaliativa:** sim (SOMATIVA) **Ferramenta: tarefa** **Mídia: PPT** **Valor/peso:** 2 pontos/peso 2 **Duração:** 1 dia **Atividade 24:** avaliação do curso **Ferramenta:** Questionário **Avaliativa:** não **Duração:** 2 dias

Figuras 6 a 11: Mapa versão final

A versão final do planejamento apresenta mudanças consideráveis e pode-se perceber nesta versão o estímulo à atitude interativa e dialógica. Percebem-se as atividades colaborativas, troca de saberes e materiais, que possibilitam a análise crítica e a intervenção nas produções dos participantes, utilizando-se de recursos do AVA. Os professores em formação são solicitados a analisar, criticar e sugerir novos olhares sobre as produções.

Na aula 1 foi incluída uma avaliação diagnóstica de forma a fornecer subsídios para nortear o processo de tomada de decisões relativas ao curso para possíveis adequações caso seja necessário. Nesta aula as atividades práticas prevêem trabalhos em grupo e tarefas colaborativas. Da mesma forma, na aula 2 os pressupostos teóricos são apresentados de forma interativa, por meio de pesquisa na *web* e mídias que promovem a leitura não linear. Também é proposto questionário *on-line* e um *chat*, onde os participantes podem interagir em tempo real, promovendo a ação reflexiva.

Já na aula 3 são sugeridos *links* de vídeos *on-line*, o que possibilita o contato não só com estes, mas com novas possibilidades e diferentes linguagens para tratar de um mesmo tema. Há também a previsão de um fórum. Contudo, ao invés da resposta a uma questão como na primeira versão deste planejamento, propõe uma abordagem que exige reflexão e posicionamento crítico em relação ao objeto de estudo, desenvolvendo habilidades como a de argumentar, respeitar diferentes pontos de vista e defender as próprias ideias. A atividade seguinte, que propõe uma síntese coletiva por meio da mídia *wiki,* também permite o desenvolvimento destas habilidades. Esta aula é finalizada com uma dinâmica em duplas em que os cursistas elaboram atividades para que o parceiro de dupla execute. Esta interação enriquece os trabalhos, pois os participantes das duplas ensinam e aprendem em comunhão (FREIRE, 2007). Estas técnicas contribuem para motivar a participação, fixar os conteúdos e desenvolver habilidades sociais e cognitivas.

Na aula 4 foi proposto um outro tipo de fórum, coletivo, onde o grupo interage entre si para, posteriormente, interagir com outros grupos, com a proposta de produção coletiva e individual. Por fim, é proposto um jogo interativo, de forma a promover a aprendizagem com um caráter lúdico e mais motivador que, ao contrário do jogo sugerido na primeira versão do mapa, promove a reflexão e interação.

Nas aulas finais o professor em formação tem a oportunidade de pesquisar, conhecer, avaliar experiências concretas de trabalho com a leitura, por meio de relatos de experiências e, por fim, construir a sua própria proposta e apresentá-la no encontro presencial. Esta atividade possibilita a troca de experiências e aprimoramento dos trabalhos. Este aspecto vem confirmar que na educação on-line a interação, tanto virtual quanto real, em encontros presenciais, pode contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

As transformações observadas neste planejamento, a partir das teorias abordadas, possibilitam destacar as mutações curriculares necessárias para que docentes em formação e formadores apreendam um novo modo de agir diante de todas as possibilidades das novas linguagens das TIC em novos contextos educativos (Levy, 2007).

4 Conclusão

O currículo tem papel fundamental diante das mudanças necessárias para a melhoria da qualidade da educação *on-line*. Para tanto, o uso das TIC deve estar comprometido com o desenvolvimento humano e com a qualidade da educação, de forma que a mesma cumpra com a sua função social e transformadora.

A popularização da educação *on-line* se faz cada vez mais presente na sociedade atual e o grande desafio é garantir que esta modalidade educativa ofereça cursos de qualidade, principalmente no que se refere à formação de professores. Neste aspecto, a adequação do currículo para atender as particularidades da educação *on-line* deve estar comprometida, não só com a democratização, mas também com a qualidademdos *cursos on-line*.

Uma construção curricular flexível e com vínculos horizontais é fundamental, buscando-se a autogestão do conhecimento para que todos os envolvidos no processo estejam integrados em uma grande rede de conhecimentos. As ferramentas dos AVA podem potencializar a interação, permitindo-lhes um posicionamento dinâmico e autônomo frente ao seu processo de aprendizagem, por meio de propostas voltadas para a formação de um professor co-autor e co-construtor do processo de ensino e aprendizagem, em interação constante com os seus colegas e seus alunos.

Pode-se perceber, a partir deste estudo, que um modelo de DI contextualizado e uma construção curricular que privilegia a horizontalidade possibilitam ao professor apreender novas concepções sobre a prática pedagógica, rompendo com antigas crenças e valores, de forma a agregar à sua prática cotidiana uma postura ativa e responsiva, principalmente no que se refere à construção de um currículo que atenda às demandas da sociedade atual.

Assim, sem a pretensão de esgotar o assunto, este artigo permite constatações relevantes sobre as contribuições da educação *on-line* para a formação do professor, de forma a prepará-lo para atuar em diferentes contextos de aprendizagem e no desenvolvimento de um currículo horizontal que se construa na prática social, no qual as reconfigurações das ações sejam possíveis a partir do *feedback* obtido ao longo do processo de aprendizagem.

Silva (2003, p.150), afirma que “o currículo é trajetória, viagem, percurso”. Esta ideia sintetiza, de forma metafórica, a discussão acerca de uma construção curricular em rede (Canário, 2005), numa visão sociointeracionista (VYGOTSKY, 2008), com foco em um planejamento que se reconstrói na prática pedagógica compartilhada e na experiência de aprendizagem colaborativa.

Este deve, portanto, ser o ponto de partida para as discussões acerca das mutações curriculares necessárias para a educação *on-line*. Contudo, com as constatações e ideias aqui apresentadas, não se pretende indicar caminhos, nem encerrar as discussões acerca do currículo sob a ótica da educação *on-line*, mas sim incentivar e colocar em pauta a necessidade de um debate acerca do assunto, que deve ser motivo de maior atenção diante da atual democratização desta modalidade de educação, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

Referências

Bakhtin, M. (2007) Gêneros discursivos. In: *Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1995) A interação verbal. In: BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Canário, R. (2005) *O que é a escola?* Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora.

Freire, Paulo.(2007) *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra.

Filatro, A. (2008). *Design Instrucional na prática.* São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Lévy, P. (2007). *O que é o virtual?* São Paulo Ed. 34.

Santos, E. & Silva, M. (2009). *Desenho didático para educação online.* Em Aberto, v. 22, p. 105-120.

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

Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo*: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

Tardif, M. (2007*) Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis:Vozes.

Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Zalpa, T. (2009). *O design instrucional cuida de planejar o ensino*. Disponível em: <http://webinsider.com.br/2009/10/29/o-design-instrucional-cuida-de-planejar-o-ensino/#sthash.UIA3FGZh.dpuf> acesso em 27/10/13

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB

Pereira, H. G. [1]; Nogueira, D. X. P. [2]; Santos, C. de A. [3]

[1] Universidade de Brasília, Brasil
[2] Universidade de Brasília, Brasil
[3] Universidade de Brasília, Brasil

Email: hgpbsb@gmail.com; danielle.pamplona@gmail.com; cdealmeidasantos@gmail.com

Resumo

Este artigo versa sobre a relação entre currículo formal proposto e o currículo real implementado no processo de formação do pedagogo no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Para este estudo, realizou-se uma pesquisa quantitativa e exploratória, a partir do perfil de pedagogo prescrito no Projeto Acadêmico e análise da oferta das disciplinas obrigatórias, optativas e dos projetos curriculares, oferecidos no período de 1º semestre de 2003 ao 1º semestre de 2013, no turno noturno. Partindo do entendimento de que o currículo formal significa o currículo prescrito pela instituição e de que o currículo real é aquele que se faz na prática do cotidiano escolar, a oferta dos componentes curriculares do curso foram comparados com o que preconiza o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia. A análise dos dados revelou que o perfil do pedagogo prescrito tem a base docente como sua pedra angular, apoiado pela formação do pesquisador educacional e pela atuação em ambientes não escolares e exercício de atividades não docentes em instituições de ensino. Quanto às disciplinas obrigatórias, tanto no Projeto Acadêmico como na oferta, foram identificadas concentração na área das Ciências da Educação e também uma fragmentação da práxis, formalmente presente somente no componente Projetos. As disciplinas optativas seguiram a mesma tendência, em detrimento às Ciências Pedagógicas e Gestão. Dessas, as que foram contínuas ao longo do período muito pouco contribuem para a base docente. Os Projetos obrigatórios não correspondem às áreas dos departamentos da Faculdade e ao longo do tempo apresentou uma fragmentação na oferta e uma diluição dos esforços formativos. Concluiu-se que o currículo formal não está sendo cumprido em sua plenitude em sala de aula. O currículo real diverge daquele em sua essência, gerando lacunas nessa formação, sobretudo quanto à formação com base docente.

Palavras-chave: currículo formal; currículo real; formação do pedagogo; Universidade de Brasília.

1 Introdução

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O presente trabalho versa sobre a relação entre currículo formal proposto e o currículo real implementado no processo de formação do pedagogo no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Investiga a gestão que a Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) faz do seu currículo e como essa atividade impacta na formação dos futuros pedagogos. O trabalho faz ainda, a comparação do perfil de pedagogo proposto nas linhas do Projeto Acadêmico (PA) do Curso de Pedagogia com a formação real realizada ao longo do curso, orientando-se pela oferta dos componentes curriculares.

Tendo em vista a amplitude do tema, a pesquisa foi delimitada à gestão do currículo do curso noturno, entre os primeiros semestres de 2003 a 2013, já que o PA teve sua aprovação no ano de 2003. Passados dez anos desde sua concepção, aprovação e implantação, tal período favorece à análise proposta no presente estudo.

Assim, buscou-se responder: como se efetiva a formação do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília a partir da análise da oferta das disciplinas, no turno noturno entre o 1º semestre de 2003 e o 1º semestre de 2013?

2 Currículo: entre o formal, o real e o oculto

Uma definição precisa dos objetivos a serem implementados e, por conseguinte, do cidadão e do profissional que se pretende formar, deriva do pensamento de que o currículo existe para atender às finalidades sociais e profissionais. Nesse pensamento, Shudo (2007) comenta que a palavra currículo tem sua origem no vocábulo em latim *curriculum*, onde seu significado relaciona-se à carreira, um percurso a ser realizado. Dessa forma, a autora entende que o processo de escolaridade é um percurso a ser trilhado pelos alunos e o currículo seria o caminho a ser percorrido durante toda a escolaridade.

Tendo em vista a amplitude do conceito, Shudo (2007) ressalta que há a possibilidade de ocorrerem significações distintas em virtude de situações distintas; ela define currículo como os conteúdos e saberes contidos nos projetos educativos que formam um conjunto de atividades intencionais, metas a serem alcançadas e que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo do processo educativo.

A prática do planejamento, da organização do processo de educação, por ser intencional e sistemático, dependerá também da concepção de currículo adotado, ou seja, a organização da educação e dos conteúdos que se pretende repassar deve levar em consideração a concepção curricular adotada pela instituição de ensino (Vasconcellos, 2008). O mesmo ressalta que independente da concepção curricular adotada, o currículo deve possibilitar ao educando o compreender, o usufruir e o transformar a sua realidade.

> O currículo não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Temos que levar em conta que as atitudes, as habilidades mentais, por exemplo, também fazem parte dele. Neste sentido, o currículo que nos interessa é aquele em que o educando tem oportunidade de entrar no movimento do conceito. (p. 99)

Segundo Sacristán (2000) o currículo supõe uma concretização de fins pedagógicos, sociais, culturais e de socialização. Em nossa sociedade cabe à educação escolarizada a concretização desses fins. A prática pedagógica a que se refere o currículo é uma realidade bem estabelecida por meio de componentes, ou concepções, didáticos (seleção cultural), políticos (condições institucionais) e ideológicos (concepções curriculares) presentes na origem e na execução desse mesmo currículo, conforme expressado abaixo:

> Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. o currículo de ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialização universitária, ou de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Dessa forma, compreendemos que o conceito de currículo é amplo, assim como suas manifestações práticas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) apontam que existem pelo menos três tipos de manifestações curriculares, a saber: currículo formal, também conhecido como prescrito, currículo real e currículo oculto.

O currículo formal é o mais simples de se descrever e está presente no senso comum da maioria das pessoas. Segundo os autores "o currículo formal ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 363).

O currículo real possui um conceito mais rebuscado em relação ao conceito de currículo formal, porém de fácil compreensão.

> O currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. Alguns autores chamam de experiência o currículo tal qual é internalizado pelos alunos. É importante ter clareza de que, muitas vezes, o que é realmente aprendido, compreendido e retido pelos alunos não corresponde ao que os professores ensinam ou creem estar ensinando. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 363)

O currículo oculto difere do currículo formal e do currículo real por ser caracterizado por tudo que influencia no aprendizado e que perpassa todas as atividades escolares e que não está formalmente explicitado ou positivado nas normas e diretrizes curriculares. São valores, normas, conceitos e outros aspectos sociais e culturais que são repassados de maneira totalmente informal, sem intencionalidade educativa propriamente dita criando uma racionalização involuntária além do esperado, sem ter consciência disso.

Para esse estudo, considerou-se como currículo formal o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, e como currículo real, as listas de oferta de disciplinas e projetos, ofertados pelos departamentos da FE.

3 Delineamento da pesquisa

Segundo Gil (2007), a pesquisa pode ser definida como um procedimento racional e sistemático com o objetivo precípuo de fornecer respostas aos problemas que são apresentados.

De caráter explicativo (Gil, 2007) essa pesquisa tem com o objetivo identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno. Procura explicar o porquê, a razão do acontecimento ou da situação apresentada.

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental; visto que o procedimento para a coleta dos dados, sua diagramação e interpretação envolvem esses dois procedimentos.

A pesquisa foi bibliográfica porque foram utilizados autores cuja obra apresenta importante relevância no que se refere ao estudo dos conceitos educacionais relacionados à Pedagogia e ao tema currículo, aproveitando assim suas contribuições sobre o assunto, bem como a consulta a trabalhos monográficos disponíveis na FE.

Para a pesquisa documental foram utilizadas as normas internas da Faculdade como o próprio Projeto Acadêmico e documentos da Secretaria de Administração Acadêmica (SAA) como o Currículo de Habilitação – Graduação, Listagem de Fluxo de Curso, Lista de Oferta de Disciplinas e Lista de Oferta de projetos.

Os dados coletados foram analisados e comparados de modo que todos os aspectos fossem postos à análise, principalmente os dados obtidos na base documental, já que os mesmos, por sua própria origem, não possuem nenhum tratamento analítico prévio.

O principal documento analisado foi o PA Curso de Pedagogia. Dele foi extraído o perfil do pedagogo; as áreas dos componentes obrigatórios e os polos do projeto de formação. Assim foi definido que o caminho (áreas dos componentes obrigatórios) seria seguido e a forma (polos do projeto de formação) a ser trilhada para se alcançar o objetivo (perfil do pedagogo).

As listas de oferta de disciplinas, obrigatórias e optativas, e as listas de oferta de projetos foram analisadas, distinguindo-se número de disciplinas, carga horária, quantidade de créditos[1], separação por departamento, áreas dos componentes obrigatórios e pelos polos dos projetos de formação.

4 O formal e o real no curso de Pedagogia

A análise se deu destacando o perfil de pedagogo e suas áreas de formação. A primeira fase da análise identificou o perfil do profissional a ser formado pela FE, que tem a base docente como sua pedra angular, apoiado pela formação do pesquisador educacional e pela atuação em ambientes não escolares e exercício de atividades não docentes.

Estabelecido o perfil do pedagogo, com o caminho e a forma para que o mesmo seja alcançado, a análise concentrou-se no cruzamento e na comparação desses pressupostos do PA com o que foi oferecido em termos de disciplinas obrigatórias, optativas e projetos, e foram observadas aproximações e distanciamentos entre o previsto e o que foi oferecido.

Comparado o perfil de pedagogo e as disciplinas obrigatórias, o estudo identificou a relação entre essas disciplinas e as áreas dos componentes obrigatórios, encontrando uma concentração de distribuição de créditos e de carga horária

[1] O Regimento Geral da UnB, define que "o controle da integralização curricular é feito pelo sistema de créditos, correspondendo 1 (um) crédito a 15 (quinze) horas-aula. A hora-crédito corresponde a 55 (cinquenta e cinco) minutos, no mínimo, para atividades de ensino diurnas, e a 50 (cinquenta) minutos, para atividades de ensino noturnas, em trabalho efetivo sob coordenação docente." (UNB, REGIMENTO GERAL, Art. 75).

de 54% na área das Ciências da Educação, que está sob a responsabilidade do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF).

A relação entre as disciplinas obrigatórias e o projeto de formação revelou que novamente há o mesmo percentual de concentração no TEF e que há uma contradição no PA, em relação ao polo da Práxis. Essa contradição reside no fato de que a práxis deve permear todas as disciplinas, em função de sua essência prática, devendo estar relacionada a todas as disciplinas e polos do projeto de formação, o que não ocorre de fato, já que todos os projetos estão concentrados na Práxis, deixando de lado as Ciências da Educação e a Formação Pedagógica.

Esse descompasso terminou por gerar uma fragmentação da formação, onde não há comunicação formal entre as demais disciplinas e os projetos. Não há uma interdisciplinaridade e como consequência, vários projetos são criados, ofertados nas mais diferentes fases e extintos, diluindo assim os esforços formativos.

A continuidade das disciplinas que compõem as áreas dos componentes obrigatórios revelou que apenas duas não foram contínuas no período estudado. O TEF, com a responsabilidade sobre as Ciências da Educação, domina a formação do pedagogo, com aproximadamente 55% das vagas oferecidas. Uma possível explicação para essa concentração é que as disciplinas desse componente obrigatório colaboram diretamente para as atividades docentes.

Da mesma forma, as disciplinas que formam as Ciências Pedagógicas, de igual maneira contribuem para a ação do pedagogo em sua atividade de sala de aula, no entanto representam apenas 29,2% do total das disciplinas obrigatórias na formação do pedagogo, o que traz uma preocupação, pois essas disciplinas formarão a base formativa do aluno ao longo do ensino fundamental.

Nessa análise, o perfil do pedagogo foi comparado às disciplinas optativas. 114 disciplinas, num total de 24.202 vagas, foram analisadas e novamente a tendência de concentração nas Ciências da Educação foi observada, porém com um diferencial: as Ciências Pedagógicas, que responderam por aproximadamente 44% das disciplinas, foi responsável por 12.977 vagas, 54%, enquanto as Ciências da Educação, com 47% das disciplinas, ofereceram 9.749 vagas, ou 40%.

Outro fato importante a ser destacado na análise das disciplinas optativas é que as que foram contínuas ao longo do período não fazem parte ou em muito pouco contribuem para a base docente do pedagogo. O esforço para que essas disciplinas fossem oferecidas foi desproporcional ao benefício trazido, já que não são essenciais para a formação docente do pedagogo e sua ausência não seria sentida, podendo assim esse esforço formativo ser direcionado para disciplinas essenciais à formação do perfil proposto pelo Projeto Acadêmico.

Os projetos estão ligados ao polo da Práxis, na proposta de formação preconizada pelo PA. A eles cabem proporcionar a vivência prática da atividade docente e da prática educativa, mas sendo uma inovação, nos próprios termos do PA, eles estão concentrados na Práxis, dissociados dos outros polos, a Formação Pedagógica e as Ciências da Educação, gerando uma fragmentação no processo formativo.

O componente da Práxis responde com 31,5% do total da carga horária e dos créditos destinados aos polos do Projeto de Formação. Os Projetos 1 e 2 são concebidos e oferecidos nos mesmos moldes das demais disciplinas.

Os Projetos 3, fase 1 e 2; 4, fase 1 e 2 e 5 são igualmente obrigatórios, porém sob responsabilidade dos professores que eles próprios delimitam as temáticas dos projetos e sua metodologia. A pesquisa demonstrou que esse formato, ao longo do tempo causou uma fragmentação na oferta e uma diluição dos esforços formativos.

Essa fragmentação está latente quando se verifica que foram 410 projetos diferentes oferecidos no período de 21 semestres, sendo que apenas 11 desse total ofereceu o “ciclo completo”, ou seja, iniciaram a oferta com o Projeto 3, fase 1 e assim foi até o Projeto 5. Muito pouco se for considerado a importância dos projetos na formação do perfil proposto pelo PA.

Ao longo dessa oferta a quantidade foi se desdobrando, chegando a 1.660 projetos, distribuídos em todas as fases, sendo que a fase 1 dos Projetos 3 teve 421 ofertas, a fase 2, 413 e o Projeto 5, 398. Ressalta-se que no tocante ao Projeto 5, do total ofertado, a oferta de 93 foram apenas nessa fase, sem que existissem as fases correspondentes aos projetos 3, fase 1 e 2 e projetos 4, fases 1 e 2, o que também foge diametralmente à essência da proposta dos projetos, deixando os alunos inseguros em relação à definição de seu campo profissional.

Tendo em vista essa fragmentação e diluição, a conclusão é que o currículo formal, proposto pelo PA não está sendo cumprido em sua plenitude em sala de aula. O currículo real aplicado à formação do pedagogo na FE-UnB diverge em sua essência, gerando lacunas nessa formação, fato esse evidenciado em outras pesquisas

Em se tratando de carga horária e créditos, as disciplinas obrigatórias correspondem a 45% total do curso, as optativas com 35% e os projetos com 20%, o que aparentemente deveria ser favorável ao processo formativo. Todavia, as disciplinas e projetos deveriam ser voltadoss para a formação do aluno como estabelecido no perfil, já que as disciplinas obrigatórias pecam em não oferecer um componente prático, as optativas, com raras exceções, não contribuem com disciplinas essenciais da base docente e os projetos perdem-se na fragmentação, quantidade, efemeridade e fluidez.

O esforço formativo existiu e foi robusto quando se observam os números a ele relacionados: 24 disciplinas obrigatórias, que ofereceram 27.579 vagas; 114 disciplinas optativas, com 24.202 vagas. Um total de 138 disciplinas e 51.781 vagas que demandaram tempo, pessoal e material para serem concretizadas.

5 Considerações finais

Este trabalho versou sobre a relação entre currículo formal proposto e o currículo real implementado, no processo de formação do pedagogo do Curso de Pedagogia, do turno noturno, da FE-UnB.

A análise dos dados revelou que o perfil do pedagogo prescrito tem a base docente como sua pedra angular, apoiado pela formação do pesquisador educacional e pela atuação em ambientes não escolares e exercício de atividades não docentes em instituições de ensino. Concluiu-se que o currículo formal não está sendo cumprido em sua plenitude em sala de aula. O currículo real diverge em sua essência, gerando lacunas nessa formação, sobretudo quanto à formação com base docente.

Diante disso, recomenda-se que:

- A grande quantidade de projetos ofertada deve ser revista e os esforços concentrados para a formação do perfil proposto;
- A proporcionalidade, em termos de carga horária e créditos, entre as áreas dos componentes obrigatórios, deve ser redimensionada para que os três aspectos do perfil do pedagogo sejam contemplados, sem prejuízo entre eles;
- A continuidade das disciplinas obrigatórias não deve sofrer interrupção;
- A continuidade das disciplinas optativas deve ser revista, focando nas que fazem parte do perfil do pedagogo previsto no PA;
- A identidade profissional, com a docência como base, deve ser reforçada não só pelos projetos, mas também pelas disciplinas obrigatórias e optativas;
- A revisão dos projetos e das disciplinas deve proporcionar uma menor distância entre o currículo formal, prescrito no PA e o real, vivenciado ao longo da formação.

Referências:

Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa. (4th ed.).* São Paulo, SP: Atlas.

Libâneo, J. C; Oliveira, J. F. de. & Toschi, M. S. (2010). *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização. (9th ed.).* São Paulo, SP: Cortez.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. *(3rd ed.).* Porto Alegre, RS: ArtMed.

Shudo. R. (2007). Avaliação curricular para educação infantil e séries iniciais em função do ensino fundamental de nove anos. In M. M. Melo (org.). *Avaliação na educação.* (187-192). Pinhais, PR: Editora Melo.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO, DIDÁTICA E FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA PROFESSORES INDÍGENAS

Santos, J. N. [1]; Santos, R. F. F. dos[1]

[1] Universidade Federal do Amazonas, Manaus – Amazonas - Brasil

Email: jonisenunes@hotmail.com; rifloramar@gmail.com

Resumo

A Universidade Federal do Amazonas – UFAM[1] tem atendido as reivindicações dos povos indígenas por formação de professores através do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas – FPI, realizado em regime modular e organizado em turmas, especificamente, por etnias. A estrutura curricular divide-se em três etapas: Formação Geral; Formação Específica e Integração das Áreas. Apesar de ser um curso específico para turmas de povos indígenas, o currículo tem recebido alterações apenas na terceira etapa, quando se realiza os seminários temáticos, cabendo ao docente adequar as especificidades, de acordo com a realidade do povo. No entanto, essa adequação à turma Sateré Mawé suscitou desafios além dos previstos, em função da realidade linguística dos alunos, que têm a língua sateré mawé como a primeira língua, alguns possuem a língua portuguesa como língua estrangeira e pouquíssimos como segunda língua, demandando outra postura dos docentes no processo ensino-aprendizagem e na avaliação. Os procedimentos metodológicos do texto centram-se na revisão de literatura, na apresentação da proposta curricular do curso FPI e na reflexão dos professores do curso. A análise sobre as particularidades da turma Sateré Mawé apontam para a reformulação do currículo e do trabalho final de conclusão do curso, precedida por avaliação da matriz curricular, envolvendo professores do curso FPI, representantes de povos e organizações indígenas.

Palavras-chave: currículo; didática; formação de professores indígenas.

1 Introdução

A discussão sobre Educação Superior indígena no Brasil está em fase inicial, considerando que na década de 1990 é que se constitui uma efervescência sociopolítica para delinear a oferta desse nível de educação, reflexo de importantes relações construídas, sobretudo, ao longo da segunda metade do século passado, quando os povos

[1] Além do curso Licenciatura FPI/FACED, a UFAM conta com o curso Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, inserido no Instituto de Ciências Humanas e Letras.

indígenas, juntamente com a sociedade civil organizada, rompem com o modelo de educação destinado aos povos indígenas desde o século XVI e conquistam direitos específicos.

Lima e Barroso-Hoffman (2007, p. 8) rememoram que no século XX, o Serviço de Proteção aos Índios – SPI instalou escolas para educação de índios – ensino de "primeiras letras" e de ofício. Posteriormente, o SPI é extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, cujas ações são "teoricamente orientadas para uma educação bilíngue, pelo *Summer Institute of Linguistics*, usando método de descrição de línguas indígenas".

No período de 1970 a 1990, conforme Lima e Hoffman (2007, p. 9), ONGs, o Conselho Indigenista Missionário e a organização Operação Anchieta "passaram a contestar a ação educativa da FUNAI, propondo modelos alternativos de escolarização, que integraram a crítica à tutela de Estado, em especial na área da educação escolar, e ao mesmo tempo sua ação se potencializou com a ruína progressiva do monopólio tutelar".

A partir da década de 1990, a educação escolar indígena tem sido pautada pelas orientações de práticas diferenciadas e interculturais, instituídas na Constituição Federal de 1988, Decreto n° 26/1991, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/1996, dentre outros ordenamentos jurídicos, que reafirmam a responsabilidade do Ministério da Educação pela escolarização indígena.

Esse processo pelo qual passou a educação sistematizada indígena sinaliza a passagem do modelo assimilador ao modelo diferenciado. A escola indígena deixa de ser um dos lugares, no qual se tentava reduzir as culturas indígenas a uma homogeneidade genérica, para se transformar em "instrumento que pode lhes trazer o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e históricas esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2006, p. 43).

No que se refere à presença de indígenas no Ensino Superior, Baniwa (1999, p. 1997) destaca a atuação das organizações de professores indígenas, "que fizeram frente na mobilização dos indígenas em geral" nas décadas de 1980 e 1990, e "o investimento dos próprios indígenas no ensino superior como um meio fundamental de valorização de suas culturas, e de busca por sua autonomia política".

Nesse direção, conforme Santos (2012, p. 26), o Programa de Desenvolvimento da Educação, considerando a demanda nas comunidades por professores licenciados, "procura responder ao anseio" dos povos indígenas, incorporando o Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígenas ao seu conjunto de ações.

A criação do Curso de Licenciatura Específica para Professores Indígenas, na UFAM/Faculdade de Educação – FACED, atende à perspectiva do movimento indígena, no contexto da efetivação de políticas públicas, que considerem a alteridade, respeitem a diversidade sócio-político-cultural dos povos e são coerentes com a prerrogativa constitucional do direito à diferença e à cidadania plural.

Dessa forma, no presente texto, abordaremos o processo de elaboração e oferta do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, no qual se insere a turma do povo Sateré Mawé, que suscitou a reflexão sobre a proposta curricular da licenciatura e a busca dos docentes por alternativas didáticas e avaliativas para atender aos objetivos da formação dos alunos indígenas.

2 Protagonismo Compartilhado, Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas e Currículo

o Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas – FPI/FACED/UFAM é resposta institucional às demandas dos movimentos indígenas por formação específica de professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias. O projeto inicial do curso destinou-se a turma Mura, no período de 2008 a 2013. Posteriormente, foram feitas adequações, visando atender aos povos Sateré-Mawé e Munduruku, em 2011.

Ressalta-se que tanto a elaboração quanto as adequações ao projeto ocorreram em um processo de protagonismo compartilhado, tendo como principais sujeitos os próprios professores e lideranças indígenas, representados por suas organizações, e os professores da UFAM, coordenados por docentes da FACED.

Esse trabalho coletivo deve-se ao entendimento institucional da necessidade de estabelecer políticas de ensino, pesquisa e extensão, que garantam a participação dos envolvidos no planejamento, desenvolvimento, avaliação e resultado das ações, para atender às prerrogativas acadêmicas e aos anseios dos indígenas.

A construção desse curso específico tem como princípio ouvir as comunidades, debater e construir o projeto de formação, em Fóruns e oficinas, que se caracterizam como espaços de participação ampla da comunidade indígena envolvida no Curso para adequar a Matriz Curricular às realidades histórica e linguística do povo.

Os Fóruns e Oficinas se constituem, ainda, em espaços formativos nos quais se faz o levantamento das necessidades das comunidades frente à segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio e a socialização das reflexões oriundas das organizações indígenas sobre o Ensino Superior.

A interlocução da UFAM com lideranças e professores indígenas para elaborar a Matriz Curricular visa sensibilizar e mobilizá-los, criar condições para que os interessados possam conhecer a proposta original do Curso, formar a "Comissão de Acompanhamento da Elaboração e implantação do Curso", composta por professores da UFAM e por membros das organizações indígenas do povo solicitante.

A duração total do curso é cinco anos. Nesse período, durante dois anos ocorre a **formação geral**, para estudo de fundamentos pedagógicos, por meio de disciplinas inspiradas no curso de Pedagogia, e de noções básicas introdutórias às três grandes áreas. Nessa etapa, todos os alunos indígenas estudam juntos.

Posteriormente, inicia-se a **formação específica**, quando os alunos se dividem em três turmas, destinadas ao aprofundamento em uma das áreas: *Ciências Humanas e Sociais* – História, Geografia, Antropologia, Sociologia e Filosofia; *Ciências Exatas e Biológicas* – Matemática, Química, Física e Biologia; e Letras e Artes – Língua Portuguesa, Língua Indígena, Expressão Cultural e Práticas Corporais.

Na última etapa ocorre a **integração das áreas**, quando os alunos voltam a formar uma única turma para discutirem os resultados das pesquisas, do estágio e outras questões que surgiram ao longo do Curso e na etapa anterior.

A atividade de pesquisa no curso é inerente ao processo pedagógico para desenvolver o potencial do professor-pesquisador, produzir conhecimentos sobre o povo, registrar o cotidiano das aldeias, sistematizar e analisar as informações coletadas, e difundir esse conhecimento nas diversas sociedades.

O foco da pesquisa é a prática pedagógica dos professores, visando aperfeiçoar as metodologias de ensino e privilegiar a interculturalidade e a produção de material didático específico, em função da carência desses materiais nas escolas. Esse processo de ensino e aprendizagem, norteado pela pesquisa, possibilita o diálogo entre saberes indígenas e não-indígenas.

O Curso configura-se como espaço no qual os professores desenvolvem atividades voltadas à comunidade, imprimindo caráter extensionista, ao articular o que o aluno aprende em sala de aula com o trabalho junto à comunidade, além de garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Licenciatura FPI caracteriza-se pelos princípios da interculturalidade, por meio do qual dialogam diferentes histórias e saberes, e a interdisciplinaridade, que, segundo Luck, "representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social" (1995, p. 59).
Visando à consolidação da proposta curricular diferenciada, faz-se o levantamento, a discussão e a seleção de temas transversais específico para ser discutido na formação. Os temas selecionados pela plenária são incorporados à Matriz curricular da Turma. Assim, foram definidos para as turmas, respectivamente, os seguintes temas: Mura – Movimentos, Lutas e Direitos Indígenas; Meio Ambiente e Sustentabilidade, Bio-sociodiversidade, Arqueologia e Patrimônio Indígena, Saúde e Qualidade de vida; Sateré-Mawé - Território, Plantas em Nossa Vida, Rituais, Artes e Mitos, Forma de Trabalho; e Munduruku –Direitos e Ética Indígenas, Bio-sociodiversidade e Meio Ambiente, Povos Indígenas no Brasil.

3 Das Especificidade da Turma Sateré Mawé aos Desafios Didático e Avaliativo

EO povo Sateré Mawé tem contato com o não-índio "há quatro séculos e está espalhado em uma área de 788.528 hectares demarcadas e homologadas pelo governo federal na calha central da Amazônia brasileira, compreendendo os municípios de Barreirinha, Maués e Parintins no Amazonas, bem como Itaituba e Aveiro no estado do Pará" (PEREIRA, 1954) e, apesar do logo e violento contato com a sociedade envolvente, os Sateré Mawé têm conseguido manter a cultura tradicional e a língua materna.

Na atualidade, entre as questões que atingem os Sateré Mawé, está, segundo Weigel e Becker (2011, p. 300), a percepção de que o acervo de conhecimentos tradicionais "está se perdendo, de uma geração para outra", ocasionada "tanto porque há uma crescente desvalorização dos conhecimentos tradicionais em favor dos conhecimentos *dos brancos*, quanto porque não há registro e sistematização dos conhecimentos tradicionais".

A demanda por sistematização dos conhecimentos Sateré-Mawé mobilizou o movimento indígena a buscar formação específica aos professores, que viabializará, ainda, a atuação destes no Ensino Fundamental, na implantação de mais turmas de 6° a 9° anos e Ensino Médio na área indígena.

Franceschini at al (2012, p. 5) destaca que, na maioria das escolas das comunidades sateré-mawé, "o modelo educacional adotado não se diferencia muito do modelo das escolas rurais, sendo que a língua e os etnoconhecimentos indígenas não constituem, de fato, conhecimentos que fazem parte do programa educacional e que são trabalhados de forma sistemática na escola". Destaca ainda que a maioria dos professores que lecionam não receberam uma formação adequada e específica.

Entrelaçados os contextos atuais e a consciência do povo sateré-mawé sobre educação escolar indígena, as lideranças indicam, conforme Moraes (2003), querer identidade, currículo e calendário próprios e específicos para cada uma das escolas indígenas, apesar da imposição de um currículo que "vem de fora", ou seja, é pensado pelo não-índio.

Moraes (2003) destaca que existe uma preocupação dos professores para que "o currículo seja adaptado à realidade, não para ser usado paralelamente, mas um currículo integral, usado pela comunidade", que atenda às "necessidades da comunidade, valorize a cultura. Mas muitas vezes não depende do currículo. Se a gente for esperar que as

autoridades coloquem nosso conhecimento no currículo, a gente vai esperar a vida toda. Por isso a gente tem que trabalhar para isso acontecer ".

Um dos caminhos a trilhar para construção do currículo próprio é a formação específica de professores indígenas, que nos últimos anos, "vêm emergindo no cenário da educação indígena e indigenista, quer enquanto reivindicação do movimento indígena, quer enquanto políticas públicas, que tentam atender a 'demanda', surgida no bojo da problemática das escolas indígenas" (MORAES, 2003).

Nesse sentido, visando à consolidação de escola e proposta curricular diferenciadas que contribua com o fortalecimento da cultura, as lideranças reivindicaram formação específica a UFAM, que após cumprir os trâmites burocráticos, realizou levantamento, discussão e seleção para iniciar, em 2011, o curso FPI.

No processo de construção e adequação da Matriz Curricular do Curso FPI, parte importante refere-se à definição da política linguística específica, quando se problematiza o ensino da Língua Portuguesa e de Língua indígena, respeitando a situação sociolinguística do povo.

No entanto, no caso da turma Sateré Mawé, ao dar espaço no currículo ao fortalecimento do conhecimento tradicional, aperfeiçoamento e ampliação destes saberes, o olhar sobre a política linguística não enfatizou que a língua materna do povo, diferentemente das outras turmas, era uma língua indígena, que demandava outra reflexão, inclusive didática, para aprimorar e ampliar a prática de estudo, sistematização e pesquisa.

Cerca de 90% dos alunos da turma sateré mawé não dominam a escrita em língua portuguesa, apesar de toda vida escolar ter sido feita em língua portuguesa: alfabetização, ensino fundamental e ensino médio, demonstrando que o universo do alunos é em língua sateré, assim como grande parte do seus conhecimentos.

Nesse sentido, a adequação do currículo para a turma sateré mawé deveria ter ido além da escolha dos temas transversais, visando promover o aprendizado da língua portuguesa, enquanto estrangeira, e fortalecimento da escrita em Sateré Mawé.

A ausência do domínio da Língua Portuguesa limita o processo avaliativo escrito, conduzindo essa situação à reflexão sobre os objetivos propostos na matriz curricular e ao que está sendo desenvolvido. Assim, os professores se lançam sobre a tarefa, de forma sistemática, realizar avaliação que permita, oralmente, verificar o que o aluno tem apreendido e como poderá utilizar esse conhecimento.

Destacam-se ainda, nos relatos dos professores, os desafios e as estratégias utilizadas, durante as disciplinas, indicando limites no conhecimento sobre metodologias próprias para trabalhar com falantes de outras línguas.

No curso FPI, a avaliação reafirma o objetivo de melhorar a qualidade do Curso. Desse modo, ao final de cada módulo, verifica-se o que está proposto e se o que está sendo desenvolvido adéqua-se aos objetivos estabelecidos. Nesse processo, encaminhou-se a necessidade de reunir coordenação, corpo docente e discente, para verificar: o cumprimento dos objetivos; o funcionamento do curso; o desempenho dos professores, coordenadores e alunos; o processo de desenvolvimento curricular; o conteúdo do curso; a realização dos estágios curriculares e trabalho final.

Ressalta-se que o processo avaliativo da turma Sateré Mawé deve ser mais minucioso, visando atender ao objetivo do povo, que percebe a educação escolar "como uma prática social ampla e básica na construção da cultura, da sociedade, da realidade, na medida em que, no âmbito do simbólico, a educação participa do movimento dialético de transmissão/criação/recriação de conhecimentos que operam na organização do real" (TEIXEIRA, 1990).

O desencontro no currículo da turma sateré mawé realça o aspecto didático, que envolve o "como ensinar", marcando o contexto entre os conhecimentos acumulados pelos alunos e incitando os professores à seleção de meios que despertem o interesse pelos temas das disciplinas e proporcionem a continuidade ao processo de formação, iniciado em "outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e exclusão, de relações de poder,

enfim, que, em parte, se definem, se constróem, as identidades sociais que dividem o mundo social" (SILVA, 1997, p. 21).

Possibilitar o encontro de conhecimentos tradicionais e científicos aos alunos sateré-mawé reafirma o desafio de contribuir com a construção de uma escola indígena voltada para os costumes, mas que também seja um lugar/espaço de discussão onde se fale de tudo/sobre tudo.

4 Conclusão

O Curso FPI representa um passo significativo à consolidação da UFAM na formação de professores indígenas, por meio do atendimento à reivindicação dos povos Mura (Autazes/AM), Sateré-Mawé (Maués/AM) e Munduruku (Borba/AM), cujo processo de escolarização sobressaiu a valorização da identidade étnica e a construção da autonomia sócio-econômica-cultural, sem excluir a tradição de outros povos indígenas e os conhecimentos científicos. Nesses termos, o Curso procura dar espaço à revitalização do conhecimento tradicional e, ao mesmo tempo, à ampliação destes saberes, enfatizando a reflexão da prática pedagógica indígenas. Para tanto, flexibiliza-se diante das particularidades das turmas, apontando à reformulação dos eixos que estruturam o curso, envolvendo professores, alunos, representantes de povos e organizações indígenas.

Referências

Baniwa, G. L. (2009). Indígenas no Ensino Superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil. SMILJANIC, M. I. Et all (orgs.). *Faces da Indianidade*. UNB. Curitiba-PR. p 187-20.

Grupioni, L. D. B. (2006). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.* Edição MEC/UNESCO.

Franceschini, D. C. Et all. (2012) O Ensino de Língua Portuguesa em Comunidades Sateré-Mawé. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU.

LIMA, A. C. de S. & Hoffman, M. B. (Orgs.) (2007). *Desafios para uma educação superior Para os povos indígenas no Brasil Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. LACED, FAPERJ.

LUCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORAES, A. A. A. (2003). Saberes de professores indígenas sobre currículo: que digam, que pensem, que falem. *Anais do 14º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas-SP.

PEREIRA, M. N. (1954). *Os Índios Maués*. RJ: Organização Simões.

SANTOS, J. N (2012). *Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011)*. Dissertação de Mestrado em Educação/PPGE/UFAM.

SILVA, T. T. (1997). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* BH: Autêntica.

TEIXEIRA, M. C. S. (1990). *Antropologia, cotidiano e educação*. RJ: Imago.

WEIGEL, V. A. C. M. & BECKER, M. A. D'A. (2011). Educação, Meio Ambiente e Saúde na vida Sateré-Mawé: Uma Análise Bioecológica. *Ver A Educação*, V. 12, N. 2, P. 299- 312, Jul./Dez.

O QUE TEMOS APRENDIDO: INTERLOCUÇÕES EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES INDÍGENAS

Lucíola, I. P. C [1]; Santos, R. F. F. [2]

[1] Universidade Federal do Amazonas, Brasil
[2] Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Email: luciolapessoa@yahoo.com.br; rifloramar@gmail.com

Resumo

Pensar e viver a Universidade, hoje, exige que, cada vez mais, estejamos abertos a um mundo em transformação. Na contemporaneidade, as mudanças sócioeconômicas e culturais demandam, desta instituição, novas formas de gerir o conhecimento e as relações que estabelece com com a realidade social. O que se observa é uma intensificação e precarização do trabalho docente, desencadeando um quadro que enfatiza o individualismo, a competitividade e a produtividade. Ensino, pesquisa e extensão, bases de sustentação do trabalho na universidade, veem-se ameaçadas, seja pela predominância de um desses polos em detrimento dos outros e/ou, o que se mostra ainda mais grave, por uma hierarquização, por uma reificação da pesquisa, a ponto de dela tirar seu potencial educativo, criativo, humanizador e transformador. A inserção de nosso grupo de pesquisa – "Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico", tem nos possibilitado ricas aprendizagens, experiências inovadoras a fortalecer nossa crença de que uma outra realidade é possível. Referimo-nos às Reuniões Pedagógicas com professores da etnia Mura, espaços privilegiados de Formação Continuada, que vivenciamos ao longo da Licenciatura Indígena a eles destinada e ora concluída. De igual modo, propomo-nos a problematizar a realização dos Fóruns de Formação Continuada Mura. Neles partimos da ideia de que a docência universitária é um instrumento de possibilidades ao conhecimento intercultural, de buscas e inovações, a exigir de nós a construção de novos saberes, tendo como referência uma formação voltada para o outro e para a transformação estrutural do fazer pedagógico. Uma formação que se forja na discussão sobre o papel político do educador frente ao trabalho docente. Através dos Fóruns, foi-nos possível articular ensino, pesquisa e extensão, ressignificando e enriquecendo nossa atuação como professores de uma universidade que se quer comprometida com a realidade amazônica.

Palavras-chave: universidade; trabalho docente; formação continuada; professores indígenas.

1 Introdução

A discussão sobre a universidade e sua função social não é recente e ganha dimensões novas nos tempos atuais, quando outros sujeitos ocupam/disputam lugar nos espaços institucionais e demandam novas formas de organização, novas articulações políticas e novas pedagogias. Melhor será enfatizar que outras concepções e práticas estão sendo reclamadas. Afirmando-se como sujeitos de direitos – indígenas, caboclos, quilombolas e tantos outros coletivos sociais que têm em comum a experiência da opressão, mas também da resistência – chegam à universidade não apenas trazendo novas agendas, pautas diferenciadas, mas forçando-a a rever-se, a enfrentar a tensão permanente entre discursos e ações, a assumir suas contradições, enfim, a reiventar-se.

Propomo-nos, neste texto, trazer reflexões sobre algumas aprendizagens que temos partilhado em nosso grupo de pesquisa – "Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico" – aqui especificamente na experiência em atividades de pesquisa e formação, junto com os professores indígenas, do povo Mura (Amazonas – Brasil), bem como na construção de uma Licenciatura a eles destinada, em nossa instituição, a Universidade Federal do Amazonas -

UFAM. Ambas caracterizadas como formação continuada, permitiram-nos também ressignificar a perspectiva curricular, aprofundando sua dimensão relacional, impregnada de múltiplos sentidos, realizações e configurações.

2 Universidade: novos sujeitos, velhos e novos desafios

O esvaziamento de questões públicas no espaço público (Baumann, 2008), a ampla disseminação de um modelo educacional neoliberal, o enfrentamento de novas e desafiadoras questões teóricas e práticas, o aumento expressivo de vagas, as mudanças no mundo do trabalho, a nova função reguladora do Estado, a diminuição do suporte financeiro público são algumas das questões a exigir da universidade um novo olhar sobre si mesma e um convite a construir o futuro, tendo como base o enfrentamento dos desafios do presente. Como acentua Santos (1995, 187), "duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares".

Como afirma Chauí (2001, 120), "a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos". Historicamente vinculada aos interesses da elite dominante, vê suas estruturas abaladas quando a ela chegam sujeitos outros, historicamente subalternizados. Sujeitos que "foram vítimas de ocultamentos, inferiorizações até de sua sofrida história de afirmação de seus saberes, culturas, identidades"(Arroyo, 2012, 30). Na realidade brasileira, esse novo cenário, ao desafiar o caráter elitista de nossa universidade, exige respostas a questões que nossas instituições sequer se tinham colocado.

Se as relações entre sociedade e universidade há muito fazem parte da agenda de estudos sobre educação superior, a tensão se instala quando interesses divergentes começam a ganhar espaços e a colocar em cheque valores, saberes e modos de pensar, bem como a afetar hierarquias, ameaçando privilégios e abalando estruturas consolidadas.

Assim, com um complexo campo de significação, com sentidos que convergem e que também se diferenciam, a universidade, como toda instituição social, é palco de contradições, disputas ideológicas e complexas relações de poder. Em seu interior, fazem-se presentes ideologias, posturas e valores distintos: defesa da ótica neoliberal e da submissão ao mercado e contraposição a esta visão de mundo e modo de ser. Enfocá-la numa perspectiva sócio-política-crítica, como o faz Sobrinho (2002), implica refletir sobre seus sentidos e valores e reconhecer sua função eminentemente formativa, seu caráter público e sua forte significação social e política. Daí a necessidade de construir conhecimentos articulados, que superem a limitada orientação monodisciplinar e que, através de pesquisas com rigor teórico-metodológico e pertinência social, busquem respostas a problemas de nosso tempo e de nossa sociedade, cientes, entretanto, de que "a realidade social é muito mais complexa e cambiante que qualquer modelo teórico, a produção de conhecimentos é muito mais rápida que sua disseminação, os problemas de uma sociedade ultrapassam enormemente as propostas de solução" (Sobrinho, 2000).

Este mesmo autor (Sobrinho, 2000), com um olhar prospectivo, destaca os desafios, os obstáculos a serem enfrentados diante da perspectiva excludente do neoliberalismo, que se materializa num mundo globalizado do mercado de consumo, apagando as diferenças e impondo a aceitação de padrões gerais e comuns, mas o faz na perspectiva da resistência, reconhecendo, dialeticamente, que na própria crise se encontra a possibilidade de superação. O autor nos adverte que

> A universidade de hoje deve tematizar a sua função formativa. Na formação de pessoal de nível superior deve ser levada em conta a significação social dos conhecimentos e das habilidades como um dos importantes critérios da qualidade acadêmica. Trata-se de construir criticamente os conhecimentos, de buscar novas formas de responder a problemas específicos da realidade, entre as quais se coloca em evidência a problemática educacional. Trata-se, de modo significativamente agudo, de levantar novos problemas a respeito de novas e antigas realidades. Muitas das questões tradicionais que os currículos escolares ainda mantêm se tornaram obsoletas ou irrelevantes e não dão conta de suscitar reflexões significativas e respostas mais consistentes à nossa própria existência e a esse mundo que se transforma muito rapidamente. (Sobrinho, 2000).

Se entendemos a Universidade como espaço público, compreendemos que o seu papel está atrelado à promoção do bem comum, aos interesses coletivos. Cabe, dessa forma, asseverar um princípio fundamental da formação e das relações humanas dentro da Universidade e entre essa instituição e a sociedade mais ampla: o protagonismo dos sujeitos. Docentes, pesquisadores, funcionários técnicos-administrativos e discentes são, sob esse ponto de vista, diuturnamente comprometidos com as causas sociais e convocados à instauração de relações pautadas na igualdade

de direitos e na participação democrática. A função da Universidade — e, de modo especial, a pública — é formar, desenvolver, construir as bases para uma sociedade em que possamos ser iguais naquilo que nos humaniza e diferentes em nossas singularidades. Nas palavras de Santos (2003, 458)

> [...] temos o direito a ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Falamos, pois, de uma Universidade em que os direitos humanos e o diálogo intercultural sejam a tônica das relações educativas e em que cada qual possa ser sujeito da cultura que representa e da construção de uma sociedade aberta às múltiplas vozes que a compõem, articulando igualdade e identidade. Cabe-nos, pois, perceber o espaço universitário como local propício ao diálogo entre culturas em permanente processo de constituição, superando a busca inócua pela cultura genuína, autêntica, pura (Candau, 2008).

Frente a esse cenário, cresce, portanto, o discurso sobre a importância da formação docente aos profissionais do ensino superior, sendo, porém, poucas as iniciativas para atualizá-lo. Como destaca Isaia (2006, 67), "o discurso está mais adiantado que as práticas efetivas de formação docente continuada e em exercício". O que se observa é uma intensificação do trabalho docente, desencadeando um quadro estressante de ênfase no individualismo, na competitividade e na produtividade. Ensino, pesquisa e extensão, bases de sustentação do trabalho na universidade, veem-se ameaçadas, seja pela predominância de um desses polos em detrimento dos outros e/ou, o que se mostra mais grave, por uma hierarquização, por uma reificação da pesquisa, dela retirando ou comprometendo seu potencial educativo, criativo, humanizador e transformador. Assiste-se, pois, a apropriação de um conhecimento que comporta muito mais regulação, controle, padrões estabelecidos, do que emancipação, ações pautadas no exercício da solidariedade (Santos, 2001 & Cunha, 2005). Ao mesmo tempo, resistência a esse quadro começa a tomar vulto e a categoria docente marca presença nesse processo, construindo sua profissionalidade - movimento de constituição dos significados, sentidos, conhecimentos e práticas do ser professor ao longo do percurso profissional - articulando possibilidades e limitações. E, nessa dinâmica, as ações de formação continuada se apresentam como condição para que o desenvolvimento humano de alunos e professores se efetive.

3 Formação continuada: articulações curriculares formadoras com professores indígenas

Defendemos o processo de formação continuada no sentido emancipador, superando práticas de regulação, que buscam padronizar modos de ação docente, constituindo modelos/formas de controle sobre o desempenho e os resultados do trabalho denvolvido pelos professores (Barroso, 2004 & Cunha, 2005). Encaramos, pois, essa formação como um processo de reflexão sobre o que se faz e sobre novas possibilidades de fazê-lo, baseado no diálogo intergeracional (Isaia, 2006), na reflexão coletiva e na luta conjunta pela transformação de condições de trabalho sobre as quais os professores tomam consciência à medida que vai se tornando mais claro o seu papel como protagonistas de uma atividade que visa, em última instância, à humanização.

A inserção de nosso grupo de pesquisa – "Formação do educador no contexto amazônico" – tem nos possibilitado vivenciar momentos privilegiados de formação continuada. Trazemos neste texto reflexões sobre as Reuniões Pedagógicas com professores da etnia Mura, ocorridas ao longo da Licenciatura Indígena a eles destinada e ora concluída. De igual modo, propomo-nos a problematizar a realização dos Fóruns de Formação Continuada Mura, experiência exitosa que temos mantido no atendimento às demandas de outros povos.

As Reuniões Pedagógicas, que envolviam atividades de planejamento e avaliação do curso, configuravam-se como espaços em que os professores de diferentes áreas expunham as atividades que iriam realizar no decorrer dos Módulos, e em que os professores que concluíram as respectivas disciplinas partilhavam suas experiências, dificuldades e atividades realizadas por eles e pelos alunos. Deparamo-nos, portanto, com um processo de formação que se dá pelo movimento da práxis, em que os professores se afirmam como sujeitos de sua prática educativa, construindo suas identidades e permanentemente ressignificando suas ações docentes. Inserimo-nos, assim, na dinâmica curricular que não se encerra na abordagem dos conteúdos a ensinar e a aprender mas se amplia na

perspectiva de um projeto global de formação que extrapola o âmbito escolar e se inscreve na formação humana, em suas dimensões ontológicas, relacionais, decisórias, formadoras e transformadoras (Leite, 2013).

Desde o início de sua elaboração, o Curso de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas – turma Mura, promoveu, através de atividades e experiências participativas, possibilidades de formação continuada dentro de uma perspectiva de desenvolvimento profissional para todos os envolvidos no decorrer de seu processo, principalmente para seus docentes formadores.

Os Fóruns de Formação Continuada, realizados entre os anos de 2002 a 2005, articulados pela Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM) e pelo nosso grupo de pesquisa, "representaram mais um dos canais de participação das comunidades, possibilitando o diálogo entre as necessidades das comunidades, as aspirações frente à escolarização, o projeto de escola Mura e a formação de seus Professores" (Universidade Federal do Amazonas, 2009).

Esses fóruns contaram com a participação em média de 80 pessoas por Fórum. Entre os anos de 2002-2004, foram realizadas 3 Fóruns: Formação de Professores; Currículo; e Meio Ambiente. E entre 2004-2005, mais 3: Os Professores Mura e a construção de uma política Escolar: dialogando com as lideranças; Conhecendo as leis e os direitos para fortalecer a escola, a cultura e a identidade Mura; e o Projeto Político-Pedagógico: pensando e fazendo a educação escolar Mura.

Além de proporcionarem o diálogo entre saberes, já que envolveram a participação dos discentes/docentes indígenas e do grupo de pesquisadores, que também seriam, em sua grande maioria, os professores formadores nesta Licenciatura, os Fóruns permitiram a construção e aprofundamento teórico das temáticas selecionadas, bem como o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica existente, e as que ainda seriam construídas.

Ao lado dos professores Mura de Autazes, esses Fóruns contaram com a participação de lideranças indígenas (tuxauas e vice-tuxauas, Agentes Indígenas de Saúde – AIS, presidentes de aldeias e coordenadores de organizações indígenas. Nesles estiveram presentes representantes de mais quatro municípios do Amazonas onde também residem índios Mura (Careiro Castanho, Careiro da Várzea, Manaquiri e Itacoatiara). Participaram também duas técnicas (não indígenas) da SEMEC/Autazes. Por ocasião do V Fórum , houve representação de entidades como FUNAI, Universidade Estadual do Amazonas (UEA), SEDUC/AM, além da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

Desse modo, a realização dos Fóruns se configuraram como espaços que viabilizaram a construção de novos conhecimentos, de aprofundamento teórico, de discussões políticas e de reflexão sobre a prática pedagógica, de imersão numa experiência de formação que nos permitiu desenvolver nova perspectiva curricular em que todos os envolvidos nas ações educativas se tornam protagonistas, co-autores e não mero receptores e executores de decisões que lhes são apresentadas e, não raro, impostas.

4 Conclusão

O diálogo e a escuta de diferentes vozes na interlocução com Professores Indígenas possibilitou-nos, enquanto docentes universitários, compreender que formação continuada e currículo podem ser muito mais do que práticas prescritivas, constituindo-se como experiências inovadoras carregadas de sentido; processos curriculares formativos que se interroguem continuamente, expressão da práxis no labor pedagógico, no contexto diverso que nos provoca esta vasta Amazônia. Trata-se de enorme desafio institucional e pessoal porque são muitos os novos sujeitos. A experiência vivida com o povo Mura nos fortaleceu e nos proporcionou clareza política para enfrentar novos desafios, com a coragem necessária a quem se decide a lutar para que novas relações sociais sejam estabelecidas, pautadas na ética, na justiça e na solidariedade. Enfim, alargou nossa compreensão de que é preciso politizar a docência e repensar cotidianamente o currículo com o qual trabalhamos, assumindo novas posturas diante da formação, da docência e das práticas curriculares, renovando-as permanentemente.

Referências

Arroyo, M. G, (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Baumann, Z.(2008). *A sociedade individualizada*: histórias contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar.

Barroso, J. (2004). Os professores *e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação*. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.* São Paulo: UNESP.

Candau, V. M, (2008). Direitos *humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr.

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP.

Cunha, M. I. (2005) *Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas*. In: Cunha.M. (Org.). Formatos avaliativos e concepção de docência. Campinas, SP: Autores Associados.

Cunha, M. (2006). Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. *In* pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Isaia, S. M. A. (2006). *Desafios à docência superior: pressupostos a considerar*. In: Ristoff, Dilvo; Sevegnani, Palmira (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília: INEP.

Leite, C. (2013). Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas. In: Oliveira, Maria Rita N.S.; Pacheco, José Augusto (Orgs.) *Currículo, didática e formação de professores.* Campinas, SP: Papirus.

Santos, B. S. (1995). *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

Santos, B, S. (2001). *A crítica da razão indolente:* contra o desperdício da experiência 3 ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B.S. (2003). *Reconhecer para libertar:* os caminhos do cosmopolismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Sobrinho, D. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sobrinho, J.(2002). *Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil*. In: Freitas, L. C. (Org.). *Avaliação*: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

Universidade Federal do Amazonas. (2009). *Relatório - Seminário de Avaliação Parcial do Curso de Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas – Turma Mura. Autazes/AM*. Manaus.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CONCEPÇÕES DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NAS QUESTÕES CURRICULARES

Josinélia dos Santos Moreira - UNEB
neliauesb@yahoo.com.br

Kátia Maria Santos Mota - UNEB
motakatia@hotmail.com

Resumo

Pesquisas relacionadas à formação docente e práticas curriculares tem se manifestado como uma categoria de interesse crescente entre os estudos na área educacional, contudo ainda são escassos os trabalhos que analisam os saberes e práticas curriculares dos docentes em relação às identidades raciais, religiosas e de gênero. Concepções essas que refletem diretamente nas ações curriculares e pedagógicas referentes às abordagens dessas discussões na sala de aula. Considerando o caráter homogeneizador predominante nas escolas, nos questionamos se as concepções e práticas docentes levam em consideração a ampla diversidade identitária dos sujeitos da educação de jovens e adultos – EJA. Reconhecendo que o espaço escolar é o local sociocultural onde os sujeitos se (des) encontram nas suas múltiplas identidades culturais, constatamos ser a escola uma zona de conflito permanente por conta da dificuldade de se implantar uma pedagogia da convivência entre as diferenças. Nossa intenção é compartilhar as ações e resultados de uma pesquisa realizada como estudo de caso de uma escola quilombola, localizada na cidade de Jequié, Bahia. Trabalhamos com nove professores da EJA no sentido de investigar seus percursos formativos vinculados às suas crenças e atitudes relacionadas a situações-problema articuladas com questões raciais, religiosas e de gêneros. Dialogando com autores da Educação Multicultural tais como Banks e Banks, Candau e Moreira, Canen, Mota e da Educação de Jovens e Adultos, tais como Gadotti, Haddad, Paulo Freire e Oliveira, elaboramos o artigo em três secções: percursos formativos dos professores; concepções docentes sobre a Educação de Jovens e Adultos e posicionamentos dos professores diante das questões identitárias mencionadas.

Palavras-chave: Concepções e Práticas Curriculares; Educação Multicultural; Educação de Jovens e Adultos; Identidades Culturais.

"[...] Ou se abandona uma falsa noção de uma sociedade monocultural, para a maximização de potenciais de todos os alunos a partir de suas especificidades culturais, ou estaremos condenados a ficarmos presos a práticas promotoras de exclusões e estereótipos dominantes" (Canen, 2002, p. 176).

Na epígrafe acima, a autora Ana Canen nos chama a atenção para as potencialidades dos/as discentes existentes nas nossas salas de aula e que, a partir desses o currículo escolar e as práticas pedagógicas possam ser ressignificadas e ancoradas na concepção da educação multicultural. Corroborando com o pensamento de Canen, na perspectiva de Banks, a educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar ressignificações no sistema educacional, tendo como finalidade favorecer todos os estudantes para que "desenvolvam habilidade, atitudes e

conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos dos de sua origem" (BANKS, 1999, p. 2).

Para enfrentar estes desafios que emergem na escola e proporcionar uma educação multicultural com êxito, esta pedagogia precisa se ressignificar em vários aspectos e pensar a escola como um sistema social, no qual todas as suas principais variáveis estão estreitamente relacionadas (BANKS; BANKS, 1993). Segundo Banks e Banks não bastam apenas reformular o currículo ou proporcionar material e conteúdo específico, mas ajudar os professores e os demais membros da escola a adquirir conhecimento sobre os grupos culturais e sobre atitudes e valores democráticos para a efetivação de programas multiculturais. Os autores também chamam a atenção no currículo oculto da escola. Para autores como Banks e Banks (1993) e outros como Canen e Oliveira (2002), a educação multicultural deve significar uma reforma total da escola, um projeto para aumentar a equidade educacional no sentido de incluir a diversidade cultural, grupos étnicos e socioeconômicos.

Com base nesses pressupostos e corroborando com o pensamento de Banks e Banks (1993), de Candau e Moreira (2002), de Gadotti (1992) e de Mota (2004), é de salutar importância a abordagem das questões multi e/ou interculturais, no contexto educacional, como um princípio norteador para uma educação mais democrática visando garantir a "ascensão" de todos os grupos inseridos neste contexto, levando em consideração todas as suas aspirações e não modelada pela referência de uma educação voltada para o sucesso de uma minoria ou grupo social. Sendo assim, as reflexões desses autores suscitou-nos o desejo de investigar os percursos formativos dos professores da EJA, vinculados às suas crenças e atitudes articuladas com questões raciais, religiosas e de gêneros. Investigamos, também, como a formação docente tem colaborado, ou não, para a efetivação de uma educação multicultural nas classes da EJA no município de Jequié, Bahia.

1. Percursos Formativos dos Professores

Alguns dos pilares da formação dos professores estão pautados na reflexão do sujeito sobre sua prática docente, seus valores e suas concepções, tendo como alicerce o saber intelectual, mas levando em consideração a realidade social em que está inserido e a qual deve manter estreitas relações. Neste contexto sócio educacional que permeia a realidade das nossas salas de aula, compostas por uma diversidade étnica, não podemos deixar de abordar conteúdos relacionados com as culturas. Contudo, não vislumbramos na escola e nem dos cursos que formam os docentes uma "orientação multicultural numa perspectiva emancipatória" (SOUZA SANTOS, 2003 apud CANDAU, 2003, p. 156). Para esta prática tornar-se uma realidade faz-se necessário a reformulação do currículo e das práticas pedagógicas por parte dos professores, tomando como base as identidades e as necessidades dos grupos sociais "subalternizados".

Sendo assim, essa pesquisa foi realiza em um colégio da rede estadual, em uma escola quilombola (Colégio Estadual Doutor Milton Santos), localizada em uma cidade do interior da Bahia, onde foram pesquisadas nove professoras que lecionam na EJA. Em referência às docentes, identificamos que elas tem entre 10 a 33 anos de atuação pedagógica. Assim, a fim de analisar os entraves e sucessos do tornar-se professora, a principal pergunta referente ao percurso profissional tinha como objetivo compreender o porquê delas estarem exercendo este ofício, ou seja, as motivações para a escolha da profissão docente. Observamos que das nove interlocutoras, quatro afirmaram que escolheram esta profissão por vontade. Quatro apontaram a falta de opção e uma sinalizou "outro motivo". Após a análise das entrevistas percebemos nas entrelinhas que a escolha do ofício de professora (como falta de opção) foi apresentada, ao longo da sua história, como garantia de emprego. Concepção esta confirmada nas falas de algumas das entrevistadas quando falam sobre a sua formação inicial. Assim, uma interlocutora salienta:

> Por falta de opção, a minha formação inicial foi magistério. Depois fiz a Licenciatura e Pós-Graduação tem pouco tempo. Fiz Licenciatura em Língua Portuguesa e Especialização em Educação Especial e Inclusiva (P9).

Contudo, algumas professoras também demonstraram satisfação na escolha da profissão ao iniciar o curso de magistério, depois a licenciatura como complemento desta formação inicial. Assim comentaram:

> Com certeza eu passei pelo magistério. Foi uma época muito prazerosa, porque a turma era grande e todo mundo buscava, tinha objetivo e opção. Depois que eu fiz Letras (P8).

> Fiz Magistério e depois Licenciatura. A minha formação foi tranquila, pois sempre amadureci a ideia de que o conhecimento sistematizado é agregador e acontece nessa relação de troca, na mediação dos conhecimentos diferentes (P1).

Outro dado observado diz respeito ao caminho inverso que outras professoras fizeram, ou seja, primeiro cursaram um curso técnico, no ensino médio e, depois, optaram por um curso de licenciatura. Este fato também deixa implícita a questão da licenciatura proporcionar a oportunidade no ingresso do contexto educacional. Assim comentaram:

> Não. Não fiz magistério. A minha formação no ensino médio foi contabilidade. Técnico em Contabilidade. Aí entrei na faculdade e fiz Licenciatura em Ciências e Especialização em Biologia (P6).

> Não. Não fiz magistério. Fiz científico e licenciatura em letras e hoje estou dando aula tanto de cultura baiana, quanto de literatura e língua portuguesa (P4).

Esses discursos mostram que, apesar de não terem cursado o magistério como formação inicial, algumas professoras, após concluírem o curso técnico, optaram por cursar a licenciatura, reforçando o sentido da profissão como uma opção imediata para a inserção no mercado de trabalho[1]. Mesmo estas, em sua maioria, afirmando dedicação no que fazem, demonstram nas opções anteriores uma não aproximação com a área educacional; evidenciando que este setor parece não possuir atrativos suficientes em termos de valorização social e econômica. Também, percebemos que mesmo não sendo o magistério a primeira opção profissional de algumas, intuímos que essas docentes, ao começar a desempenhar seu papel, apresentaram comprometimento e responsabilidade com a educação.

Contudo, parafraseando Freire (2001), a educação é um fazer permanente que requer do/a professor/a um constante refazer da sua práxis, sendo este não um mero executor do currículo, nem um técnico que desenvolve ou implementa as inovações prescritas, mas um profissional crítico que pode e deve participar ativamente no processo de mudança tendo como base seu próprio contexto.

2. Concepções Docentes sobre a Educação de Jovens e Adultos

[1] A profissão de professora foi tida como uma opção imediata para a profissionalização e a inserção no mercado de trabalho, principalmente para as mulheres que residem em cidades do interior, onde as oportunidades profissionais e empregatícias são limitadas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem ao longo dos anos ganhando notoriedade no cenário nacional e acadêmico, graças às lutas e pressões dos movimentos sociais, ONGs e sindicatos. Segundo Haddad (2002, p. 07), "o campo de estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é recente. Poucas são as pesquisas e poucos são os pesquisadores". Essa é a realidade do cenário educacional brasileiro que, no século XXI, perpetua uma dívida social com mais ou menos 30 milhões de Jovens e Adultos com mais de 14 anos de idade que não são alfabetizados ou que são analfabetos funcionais. Em estudos sobre a EJA, Haddad (2002) verificou que, após a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1986, a EJA reafirmou-se como um dever do Estado e um direito de cidadania. No entanto, 12 anos após a promulgação da LDB, os estudos apontam que menos de 3% das teses e dissertações da área de educação tiveram suas pesquisas voltadas para essa modalidade. Hoje, 14 anos após as pesquisas de Haddad essa realidade não teve mudanças significativas, o que nos leva a refletir porque os pesquisadores da educação mantêm-se ainda distantes de um campo de investigação o qual atinge um contingente tão grande de pessoas.

Todos nós sabemos que o público da EJA são as pessoas mais pobres, isto é, os grupos menos favorecidos: os afrodescendentes, os que vivem na zona rural, nas periferias dos grandes centros urbanos, entre outros. Esses por sua vez tem mais dificuldade em fazer valer seus direitos básicos. Contudo, apesar dessa lógica hegemônica, observa-se que, pouco a pouco, o rompimento com esse pensamento vem ocorrendo, por meio de iniciativas, como a de Paulo Freire que após seu regresso do exílio e ao assumir o cargo de Secretário de Educação do Município de São Paulo, implantou um programa de alfabetização, o qual fazia ponte entre a tradição da educação popular e os novos direitos educacionais produzidos pelas lutas sociais.

Assim, o universo da EJA é totalmente diferenciado dos demais segmentos educacionais, pressupondo-se que o olhar dos/das professores/as vislumbre uma posição diferenciada no trato das questões pedagógicas, mediante uma formação específica para se trabalhar com essa modalidade. Portanto, a partir destas proposições perguntamos às interlocutoras, o que representa trabalhar com o público da EJA, suas percepções e opiniões acerca do cenário das turmas em que lecionam ou lecionaram. A partir dessas proposições as docentes pesquisadas responderam:

> Trabalhar com a EJA na verdade é trabalhar de forma diferenciada, porque na verdade estamos trabalhando com a modalidade de ensino compensatória que tenta resgatar estes alunos em relação à defasagem idade-série. Não é fácil, porque você enfrenta várias dificuldades. Dificuldades de alunos que não aprendem e de alunos que não querem aprender. Em relação aos alunos da noite eu percebo uma diferença. Eles são mais comprometidos, eles não têm tempo de fazer nada em casa (as atividades escolares), mas estão mais comprometidos do que os alunos do dia. [...]. (P5).

A fala da professora (P5) reflete seu conhecimento sobre o universo da educação de jovens e adultos, salientando a educação compensatória, a partir da qual se originou a EJA. Ainda em questionamento ao trabalho com a EJA, outra professora respondeu:

> Trabalhar com a EJA sempre foi algo desafiador, enriquecedor, é muito mais aprender do que ensinar (P1);

Por outro lado, também observamos que, apesar de não haver uma formação específica de professores/as para o trabalho com as classes de EJA, muitas destas profissionais demonstram ter uma sensibilidade no trato com esse público, contextualizando os conteúdos trabalhados, valorizando o tempo de aprendizagem em sala de aula e compreendendo as limitações educacionais dessas pessoas que, por meio da exclusão social, cultural ou econômica foram impedidas de frequentar a escola no período da infância, adolescência e/ou adulta. Portanto, notamos que há mais de seis décadas depois da aprovação do Decreto nº. 19.513, de 25 de agosto de 1945, o qual oficializa a Educação de Adultos no país, essa modalidade ainda não é tratada com a mesma ênfase dispensada aos demais

segmentos da educação básica, principalmente no que se refere à formação dos professores. Assim, nas atuais condições em que se encontra a educação pública no Brasil, não será fácil colocar em prática uma educação que atenda as demandas, as necessidades e os interesses das minorias desfavorecidas e historicamente discriminadas.

3. Posicionamentos dos Professores Diante das Questões Identitárias

A partir do reconhecimento do Brasil como um país multicultural e de algumas leis educacionais que apontam para o respeito às diversas culturas existentes no país e, como também nas salas de aula, torna-se fundamental a inserção das temáticas referentes às questões multiculturais, bem como a ressignificação das relações interpessoais, perpassando pelo currículo e, principalmente, pela formação dos/as professores/as. Assim, a partir destas questões surgiu o problema desta pesquisa que teve como objetivo investigar a formação docente de algumas professoras da EJA de uma escola quilombola, com enfoque nos conhecimentos sobre a educação multicultural e sua aplicação nas práticas pedagógicas. O caminho percorrido até este objetivo constituiu-se da investigação do percurso formativo dessas professoras, da identificação dos seus saberes em relação à educação multicultural, a formação para trabalhar com a EJA e as concepções que alicerçam a práxis.

No entanto, constatamos, por meio dos resultados que estas apesar de afirmarem que estão abertas às discussões acerca dos assuntos relacionados com as questões multiculturais, as mesmas se contradizem em alguns momentos. Observamos que essa negação se dá por vários motivos, dentre esses, a insegurança na abordagem dos assuntos relacionados às diversidades religiosas, sexuais, étnico-culturais etc. Sendo assim, percebemos que há um preconceito velado no que diz respeito ao trabalho com os conteúdos relacionados com as questões étnico-culturais, mesmo em escolas que deveriam ser o "palco" principal destas discussões, como é o caso das escolas quilombolas e, quando abordados estes assuntos, os mesmos são trabalhados de forma conteudista, com pouca reflexão crítica sobre os contextos sociais, econômicos, culturais e históricos. Este "silenciamento", mesmo inconsciente, muitas das vezes pode reforçar a negação da herança civilizatória dos/as educandos/as de uma escola denominada de quilombola.

Podemos concluir que a maioria das entrevistadas escolheu ser professora por falta de opção ou influência familiar, sendo que estas fizeram cursos de formação geral e, posteriormente, uma licenciatura para submergirem no campo profissional. Para essas, a docência serviu como a melhor opção para ingressar no campo de trabalho. Concluímos, também, a partir das discussões no Grupo Focal que as professoras reconhecem a existência de situações de discriminação e intolerância no ambiente escolar, inclusive apresentando alguns exemplos vivenciados na sua escola, contudo não aproveitam essas ocorrências para trazer esses temas para discussão na sala de aula. Sendo assim, os fatos mais reveladores desta pesquisa foram:

- Constatamos que as professoras demonstram sua consciência sobre a importância da formação docente continuada com ênfase na EJA para melhorar sua atuação profissional;
- Percebemos que as professoras reconhecem a especificidade cultural de uma escola quilombola, mas não conseguem materializar essa especificidade nas práticas curriculares;
- Observamos que as professoras, na prática, ignoram as diferenças culturais existentes em sala de aula e não trabalham com as temáticas e conteúdos que abordam essas peculiaridades.

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir, significativamente, como uma reflexão crítica sobre a prática docente, principalmente, as da EJA. Acreditamos nas propostas da educação multicultural como uma mudança de paradigma no contexto educacional, mas para que isso aconteça necessitamos de melhorias nas políticas públicas

educacionais, referentes à formação docente da EJA, para que a partir dessas ações, os/as professores/as possam se comprometerem com sua formação (inicial e continuada), para que estes adquiram as "ferramentas" necessárias, para exercerem suas práxis, tendo consciência do tipo de mundo, sociedade e homem/mulher que estão formando.

Referências

BANKS, J. A.; BANKS, C. A. **Multicultural education:** issues and perspectives. United States: Allyn and Bacon, 1993.

BANKS, J. **An introduction to multicultural education**. 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

CANDAU, V.M. (Orgs). **Educação escolar e culturas**: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, nº. 23, mai - ago. 2003.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**. Vol. 23 nº. 79, Campinas, 2002.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p.174-195.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e Currículo em Ação. Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 21, set/out/nov/dez. 2002. p. 61-74.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

HADDAD, S. (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEV/Inep/Comped, 2002.

MOTA, K. Multiculturalismo: perspectivas pedagógicas para uma sociedade mais solidária. **In Formadores: Vivências e Estudos**. Faculdades Adventistas Integradas da Bahia: Faculdade de Educação, Cachoeira, Bahia, ano I, jun. 2004. p. 15-26.

Currículo: uma construção discursiva do sujeito

Anita Maria Ferreira da Silva
Colégio de Aplicação Cap-COLUNI
Universidade Federal de Viçosa – MG- Brasil
anita@ufv.br

Resumo

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a ação docente e sua contribuição para o processo discursivo de construção identitária do sujeito - aluno da escola básica brasileira - face ao currículo pós-crítico, aqui, compreendido como espaço de construção identitária do sujeito social. Para tanto, baseado nos conceitos das Teorias da Enunciação de Benveniste (1996), da Polifonia e dialogismo de Bakhtin/Volochinov (1992) e de Foucault (2001) e currículo crítico de Apple (1989) e pós-crítico de Silva (2011) apresenta-se um relato de experiência de ensino, desenvolvido com alunos do 3a série do Ensino Médio, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais, Brasil. Trata-se de um projeto interdisciplinar de leitura e interpretação, que ilustra a possibilidade de concretização na prática pedagógica da teoria pós-crítico ao se discutir o processo de construção identitária do sujeito. Concluiu-se que as relações discursivas constituem os sujeitos que na enunciação revelam significados e identidades legitimadas pelas relações de poder sobre suas identidades plurais.

Palavras-chave: currículo, identidade, interação, poder, discurso.

Abstract

This paper presents a reflection on the teaching activity and its contribution to the discursive process of construction of identity the subject – student of the fundamental school- facing post-critical curriculum, here understood as a space of identity construction of the social subject - To do so, based on the concepts of theories of Benveniste of Enunciation (1996), the polyphony and dialogism in Bakhtin / Volochinov (1992), Foucault (2001), critical curriculum Apple (1989) and post-critical of Silva (2011) it is presented a report of a teaching experience, developed with students of the third grade of a high school, the School of Application of the Federal University of Viçosa, Minas Gerais, Brazil. This is an interdisciplinary project of reading and interpretation, illustrating the possibility of achieving in the pedagogical practice of post-critical theory when discussing the process of identity's construction of the subject. It was concluded that the discursive relations that constitute individuals in the enunciation reveals meanings and identities legitimated by the power relations on their plural identities.

Word-key: resume, identity, interaction, power, speech

Introdução

A problemática que envolve este trabalho recobre a questão do currículo escolar voltado para a construção identitária dos sujeitos sociais, um processo discursivo, socio-histórico e cultural, fruto interações linguageiras. Portanto, algo a ser descoberto e negociado, um processo que implica saberes teóricos, práticos e multidisciplinares. O objetivo central deste trabalho é compreender e explicar a contribuição do currículo para o processo discursivo da construção identitária do sujeito social.

Focalizo a ação do professor, no cotexto de suas relações de trabalho na escola básica brasileira que vive as injunções sócio-históricas, políticas e econômicas da sociedade pós-moderna, no campo da Educação.

O motivo de desenvolver este trabalho, em que tomo como objeto de estudo o processo de construção do sujeito e sua relação com o currículo, alimenta-se pelo interesse de apresentar para o professor conhecimentos sobre o sujeito, para subsidiar a compreensão dos objetivos do currículo crítico e pós-crítico e o planejamento de ações docentes. Considero ampla a produção cientifica brasileira sobre construção do currículo, mas, no entanto, pouco se tem sobre a relação deste com a formação identitária do sujeito.

Nesse sentido busco apresentar na forma de relato de experiência, uma proposta de intervenção pedagógica em que, a partir do exercício de leitura, interpretação e discussões sobre identidade e sexualidade.

Dada a natureza do objeto e dos meus objetivos de caráter sociointeracional e discursivo, para a construção de seu quadro teórico recorri às Teorias do Currículo de Silva (2011), da Enunciação de Benveniste (1996), do Dialogismo e da Polifonia de Bakhtin (1992) e aos estudos de Silva (2012).

Do fazer docente

Teoricamente, o planejamento das atividades docentes da escola, inicia-se pela compreensão das razões sociais, políticas e ideológicas da adoção do currículo e de seus propósitos. Portanto, é a partir de um olhar crítico que o professor cioso da extensão de sua ação estabelece os objetos e os objetivos, seleciona os critérios das escolhas, e os modos de mediação com vista à construção de estratégias didáticas.

Os estudos sobre currículo desenvolveram-se no ritmo das mudanças sociais, históricas e políticas, e provocaram a expansão e popularização das possibilidades infinitas das redes de comunicação, em tempo recorde, de produções de conhecimentos levando a profundas mudanças na sociedade globalizada Hall (2005). No entanto, nas escolas, isso não ocorre de maneira satisfatória, pois ainda se encontram presas aos modelos do currículo tradicional, enquanto as teorias do currículo discutem o currículo Pós-crítico face às transformações da Pós-modernidade.

Assim, identifica-se uma situação que requer atenção especial para as razões desse descompasso entre teoria e prática. Gerada, aparente, pela incompreensão do papel dos professores frente às políticas públicas de educação, à demanda da sociedade, e ao currículo escolar em questão.

Faz-se necessário que os professores da escola básica e, principalmente, os formadores nas academias, reflitam sobre o objetivo do ensino e sua extensão social, considerando-se, a categoria sujeito compreendida como uma construção discursiva, na e pelas relações sociais, históricas, biológicas, econômicas, culturais, etc.

Trazer essa discussão à cena implica um modo de redução, em que o professor identifica-se com a representação do outro, e na presença do outro descobre a si mesmo como sujeito, porém humanizado. E como tal é contraditório, incompleto, plural, falível, necessário e emocional.

Teorias do Currículo: relações objetivas e subjetivas

A teoria do currículo tradicional, inicia-se com (Bobbit *apud* Silva 2011) ao estabelecer critérios para a educação das massas escolarizadas com objetivo de formar o trabalhador, sofre mudanças com (Tyler apud Silva 2011) centrado na noção de organização e desenvolvimento, divide a atividade educacional em: currículo; ensino e instrução; avaliação, este modelo de currículo é conhecido como tecnocrático. Um modelo que ainda hoje, influência nossas escolas.

Diferentemente da anterior as teorias do currículo crítico e pós-crítico distinguiam-se, entre si. A primeira voltada para a divisão de classe sociais, ligada à noção modernista de um sujeito ativo e transformador, tem como seu maior defensor Apple (1989) alerta para a questão da democracia curricular, o caráter democrático, seja fora ou dentro da escola, requer reconhecimento das diferenças e que a busca pela compreensão das disparidades seja franqueada e discutida com a participação de todos.

A segunda se volta para a economia política do poder, agrega as questões discursivas mais amplas das interações formadoras do sujeito pós-moderno, descentralizado, de identidade fragmentada e múltipla oriundas de suas relações sociais, históricas, econômicas, biológicas, políticas. Em relação ao poder Silva (2011) e dominação fala das grandes corporações industriais, financeiros e comerciais, mas também atenta para os crescentes efeitos dos poderes dos mecanismos sutis que chama de “formas capilares” como os processos de dominação

centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade, o biopoder da igreja família, estado, trabalho, escola, política dentre outras descritas por Foucault (2001).

A aceitação da multiplicidade das identidades do sujeito torna a sociedade multifacetada e marcada por divisões internas, que buscam seu reconhecimento num mundo homogeneizado. Essa luta ganha cada vez mais aliados nesse momento de mudanças sociais, em que as relações dos sujeitos estão permeadas pela interação globalizadora e instantânea, características do momento de transição de um período teórico de conhecimento - dominação da palavra escrita – para o domínio da síntese imagética.

Linguagem interação

Bakhtin (1992) ao pensar a teoria linguística da enunciação interessa-se especialmente pelo sujeito e pelo sentido. Compreende a língua como uma categoria de ordem social, não abstrata, resultante da união do elemento linguístico à experiência social, materializada na enunciação. Esta, por sua vez, estabelece a ligação entre a forma e o sentido instaura a intersubjetividade e a interação entre sujeitos, por meio do enunciado. Seu uso prático está vinculado ao conteúdo ideológico, aos signos variáveis e flexíveis, devido a isso, apresenta um caráter mutável, histórico e polissêmico.

A linguagem ligada à faculdade de simbolizar constitui a parte social da língua, necessariamente, está situada num contexto sócio-histórico, cultural e ideológico daí sua característica mais importante é intersubjetividade. Constitutiva da enunciação pressupõe o eu e o Outro, mutuamente implicados. A linguagem é condição primeira da existência do sujeito.

O discurso e a enunciação dão origem ao sujeito que, ao colocar a língua em uso. No contexto enunciativo, o sujeito deixa entrever, através do uso particular que faz desse sistema de signos, traços de sua identidade sócio-histórica e cultural mostrada ou não. De onde se conclui que sua identidade é tecida por vários discursos dialogicamente.

Polifonia e Dialogismo

A polifonia constitui-se, portanto, um elemento essencial do processo identitário. Os sentidos dialógicos da palavra têm origem na polifonia, isto é nas muitas vozes polêmicas que aparecem num discurso que vão orientar a identidade do sujeito, muitas vezes contraditoras, mas sempre dialética.

A subjetividade atua, diretamente, na escolha de uma identidade particular, ou ponto de vista resultante das várias consciências falantes ou vozes. Portanto, o caráter subjetivo das identidades do sujeito resulta do modo como ele internaliza as diversas vozes, ou de sua capacidade de compreensão dessas vozes que permeiam o contexto social em que vive. Isto é, as vozes sociais são internalizadas por meio da consciência, tornam-se subjetivação individual, e como tal a seleção do que será subjetivado e o modo como ela é feita implica as vivências do sujeito, sua condição socioistórica, sua herança biológica, cultural, constituído um processo único e pessoal. Por sua vez, as identidades se realizam na enunciação por meio do dialogismo.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (1929/1992) o dialogismo é o princípio básico constitutivo do sujeito, é por meio dele com o Outro, ou seja, a partir “do encontro de duas consciências” que o “eu” estabelece a existência do sujeito. Ou seja, o encontro de dois sujeitos inseridos no diálogo, em situação de confronto. É o mecanismo por meio do qual os sujeitos estabelecem a interação.

Teoricamente, Bakhtin e Benveniste aproximam-se quando o segundo afirma que a transformação da língua em discurso está vinculada ao ato de enunciação, que, por sua vez, é estabelecido na relação do locutor com a língua. A enunciação é, então, entendida como o ato pelo qual um sujeito falante se apropria do aparelho formal da língua, pondo-a em funcionamento, portanto reconhece o sujeito discursivo dentro de um contexto linguístico Benveniste (1996) trata a subjetividade como a capacidade de o locutor se propor como sujeito. Isso se dá quando, apropriando-se da linguagem, o locutor se designa como "eu". Assim, segundo o autor, "é 'ego' que diz ego. Encontramos aí o fundamento da 'subjetividade' que se determina pelo status linguístico da 'pessoa'" Benveniste (1996).

Subjetividade: eu e o Outro

A subjetividade é reconhecida como ferramenta de produção do saber, e o homem passa a ser dotado de consciência, a apreender o real, o sujeito e o objeto tornam-se sujeito/objeto. É por meio da

subjetivação da realidade objetiva que o sujeito se apropria da realidade e ao confrontá-la, subjetivando-a, a partir de sua consciência de mundo, reduzindo- a e torna-a algo significativo pra si.

A identidade de um ser não está nele mesmo, mas naquele ser ao qual se opõe. O real é constituído por realidades que se negam inteiramente umas às outras, e essa negação ou contradição é que produz o movimento próprio real. O real é processo. É história. É dialética: negação interna dos contraditórios de cuja luta uma realidade nova nasce Chauí (1976).

Com vista a discutir e refletir sobre essa questão, apresentamos um relato de experiência que ilustra com a prática pedagógica a realização da combinação das ideias do currículo crítico e pós-crítico "para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo o que somos. Ambas nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder" Silva (2011) Trata-se de um projeto de leituras multidisciplinares com objetivo de discutir e compreender o processo discursivo de formação identitária do sujeito da enunciação, a partir do recorte do estudo da sexualidade.

Relato de uma experiência

Em sintonia com a Teoria do currículo pós-crítico de Silva (2011), nesse trabalho apresento uma proposta de reflexão sobre o processo de construção identitária do sujeito como ponto inicial do processo planejamento da ação docente.

Desenvolvemos um projeto interdisciplinar de leitura e interpretação, com o objetivo de (co) construir conhecimentos sobre os vários discursos que subsidiassem a discussão e o debate sobre a formação discursiva da identidade dos sujeitos, a partir do recorte da sexualidade. Esta atividade permitiu a criação de um fórum de discussões e reflexões sobre a origem e os efeitos dos valores, conceitos e pré-conceitos nos quais nós - comunidade do colégio - pautamos nossos pensamentos, comportamentos sociais, nossas ações e possíveis mudanças de pontos de vista. Discutimos a origem das crenças, valores, conceitos e pré-conceitos que, muitas vezes, dão origem ao empoderamento do sujeito, seja de maneira positiva ou não e que, por sua vez, são reforçadas na escola pelo currículo oculto e/ou pelo explícito, veiculado pelas atividades linguageiras.

Participaram alunos das 3ªs séries do Ensino Médio e pelos professores de Língua Portuguesa e de Literatura do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil, Desenvolvido pelos alunos das 3ªs séries do Ensino Médio e pelos professores de Língua Portuguesa e de Literatura do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil.

O projeto de leitura e interpretação teve duração de dois meses, participaram quatro turmas de quarenta alunos cada, duas professoras coordenadoras das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, e duas monitoras do curso de Licenciatura em Letras e Artes. Inicialmente, os alunos foram convidados a assistirem o documentário "Noiva do cordeiro" que aborda o modo de vida de uma comunidade essencialmente organizada e mantida por um grupo de mulheres. As quais há quatro gerações sofrem discriminações de ordem religiosa e moral, levando-as a viverem isoladas da comunidade, vendo seus filhos crescerem vitimados por um regime segregador.

Após assistirem ao documentário, discutimos sobre as impressões causadas pelos relatos das mulheres, conscientes de suas escolhas, falavam de trabalho e de resistência. Em reuniões para debates, os alunos comentaram sobre o impacto do documentário sobre seus valores e crenças, e de suas percepções sobre as diferentes realidades com as quais temos pouco contato, atentando para importância dessas interações e das trocas linguageiras, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1992) A experiência trouxe-lhes uma nova e diversa realidade, possibilitou atualizar conhecimentos formais construídos em disciplinas como história, sociologia, filosofia, e sobre seus conhecimentos informais sobre religião, direitos civis e concluímos que todos juntos não eram suficientes para explicar a questão posta, era necessário ler, falar e ouvir mais. Discursivamente, construíamos novos conhecimentos, refletíamos e mudávamos nossos posicionamentos, e crescia nosso poder de crítica, de que nos fala Silva (2011).

A segunda etapa do trabalho, iniciamos as pesquisas, leituras e interpretações, para a compreensão do tema principal "O processo discursivo de formação da identidade do sujeito e a sexualidade da comunidade do COLUNI", as turmas foram divididas em oito grupos, cada um responsável por um subtema, entre vários optamos por trabalhar o discurso da: religião, legislação, biologia, literatura, pintura, mídia, história e da comunidade. Era necessário identificar o que essas vozes nos falavam a respeito da sexualidade, dos comportamentos, dos conceitos e dos pré- conceitos Bakhtin/Volochinov (1992), Silva (2011). Dessa maneira identificarmos as leituras e as vozes que naquele momento contribuíam para nossa formação identitária. Posteriormente em seminário, discutimos as diferentes abordagens, e produzimos relatos abordando as experiências práticas e emocionais vivenciadas por todos ao produzirem os trabalhos.

Conclusão

O desenvolvimento desta atividade nos permitiu, como docente de um colégio de aplicação, refletir sobre os programas de formação de professores adotados nas academias sobre a necessidade de estabelecer uma sintonia entre a teórica e prática, especialmente, no que se refere às teorias do currículo e seus objetivos, novas perspectivas têm sido pensadas, a partir da construção discursiva da identidade do sujeito.

Quanto aos alunos é possível entrever novos olhares críticos sobre os discursos que nos permeiam, e compreensivos sobre as diferenças entre os comportamentos dos sujeitos presentes no nosso cotidiano. Embora o alcance dos conhecimentos construídos não seja mensurável, ficou a impressão de que os alunos compreenderam que as identidades são legitimadas pelas relações de poder, e ao compreender isso, o sujeito passa a ser o detentor de poder crítico, do qual fará o uso que melhor lhe provier, pois é um ser livre.

Espero que as discussões apresentadas contribuam para o desenvolvimento de novas investigações sobre a problemática em pauta e provoque reflexões sobre ações docentes e a educação básica.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, (2003).

BAKHTIN; VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENVENISTE, È. Problemas de linguística geral. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. 9. ed. São Paulo: Ática. 1997.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. 16.ed. Rio de Janeiro: Graal. 2001.

GANDIN, L. A.; PARASKEVA, J. M.; HYPOLITO, A. M. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 5-14, Jan/Jun, 2002. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf>. Acessado em 27 ago. 2014.

SILVA , T. Documentos de Identidade: uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

O *NÃO* E O *NECESSÁRIO LUGAR* DO ESTÁGIO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Rosenaide Pereira dos Reis Ramos
UESC-BA /BRASIL naidereis@hotmail.com
Raimunda Alves Moreira Assis
UESC-BA/ BRASIL assisraimunda@hotmail.com
Cornélia Guimarães dos Santos
UESC-BA/BRASIL corneliaguimaraes@hotmail.com

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que buscou investigar a concepção e o *lugar* dos Estágios Supervisionados obrigatórios nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras, Filosofia, Pedagogia e História de uma universidade pública do Estado da Bahia. A pesquisa foi do tipo documental, com abordagem qualitativa. A coleta de dados realizou-se por meio de documentos legais e acadêmico-pedagógicos (Projeto Político-Pedagógicos dos Cursos, Fichas, Roteiros, Termos, Ementas, Programas), utilizados para orientação dos estágios supervisionados dos respectivos cursos. A análise e a discussão dos dados ocorreram de modo descritivo-interpretativo, buscando identificar e explica a concepção e a prática dos estágios obrigatórios e a relação destas com a formação de professores na forma indicada nos currículos. As discussões teóricas fundamentaram-se nos trabalhos de Cunha (2003); Garcia (1995); Zeichner (2006); Pimenta (1995) Pimenta e Lima (2005); Ramos (2007; 2011). Os resultados indicaram que os estágios obrigatórios dos cursos investigados são concebidos como momento de formação e de prática profissional, mediante a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica. Entretanto, constatou-se que as práticas dos estágios se encontram burocratizadas (principalmente após a Lei Estágio nº 11.788/2008), organizadas e desenvolvidas de acordos com os professores de estágios, não sendo, portanto, fruto de uma política institucional que tenha por objetivo orientar a prática dos estágios dos cursos de licenciatura ofertados pela instituição. O trabalho é finalizado com a consideração sobre a necessidade dos estágios obrigatórios serem concebidos como ponto de referência e de convergência, assegurando o seu *lugar e* papel nos currículos dos cursos de formação de professores.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado; Formação de Professores; Currículo.

Componente curricular obrigatório, os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura se constituem em tema de discussões e críticas no campo de formação de professores. Geralmente os debates ocorrem em torno das questões relacionadas à articulação teoria e prática, a formação e atuação profissional e a relação educação a básica e superior. Entretanto, a relação teoria-prática é o ponto que alcança maior discussão, vez que, é a partir dela que se discutem as demais temáticas do estágio.

As discussões sobre os estágios das licenciaturas tem aporte na Resolução CNE/CP nº 02/2002 que, estabelece a carga horária de 400 (quatrocentas) horas para o estágio curricular dos cursos de licenciatura, distribuídas a partir da segunda metade[1] dos cursos. Essa carga horária é diferenciada para o curso de Pedagogia, cujas diretrizes (Resolução, nº CNE/CP 01/2006), estabelecem 300 (trezentas) horas para o estágio do curso.

A compreensão dos estágios como momento de formação, realizada no espaço e no contexto da atuação profissional, contribui para a defesa do estágio como uma ação que vai além da prática em si e que deve ser planejada e organizada a partir de explicações teórico-práticas, ser tomada como ponto de *referência e convergência* do currículo e, portanto, de todas as disciplinas e docentes do curso, conforme discute Ramos (2012). Nessa perspectiva,

[1] Apesar da orientação da Resolução, muitos cursos de uma mesma instituição iniciam as atividades desde o primeiro ano/semestre de ingresso do licenciando. Situação constatada na instituição de realização da pesquisa em um curso que não se constituiu em objeto de investigação.

os estágios dos cursos de licenciatura, de forma crescente, têm se constituído em um campo fértil de estudos e pesquisas sobre o *saber* e o *fazer* dessa prática na formação inicial de professores.

Com fundamento nas concepções teóricas e documentos legais o estudo apresentado foi desenvolvido a partir de um projeto de iniciação científica que se propôs a investigar, mediante pesquisa documental, a concepção e a organização dos estágios supervisionados de cursos de licenciatura em Letras, Filosofia, Pedagogia e História de uma instituição pública de Ensino Superior do Estado da Bahia. Os dados foram extraídos dos currículos dos cursos, das legislações e do material e atividades relacionados aos estágios de cada curso como: programas das disciplinas de estágio, fichas, esquemas, roteiros e outros.

Com estudos e discussões sobre as contribuições da obra de PIMENTA e LIMA (2004), *Estágio e Docência*, a pesquisa foi guiada pela concepção de estágio apontada pelas autoras como uma

> [...] atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio é atividade curricular é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é o contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA e LIMA, 2005, p. 45).

Assim, como uma ação que deve revelar-se em uma práxis docente, o estágio curricular deve possibilitar constante processo de reflexão desse momento teórico-prático na formação do professor. Sob essa concepção de recorreu-se aos estudos de Schön (2000), na discussão que levanta sobre a teoria e a epistemologia da prática e, como Serrão (2006), considera-se o estágio, como

> [...] um campo de produção de saberes próprios, que deve ser considerado de modo diferenciado ao comumente referenciado no processo de formação de profissionais. Fundamentando-se em Jonh Dewey propõe o aprender fazendo como princípio formador, pois acredita que somente o sujeito, pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos. E ainda defende a reflexão como principal instrumento de apropriação desses saberes. Assim, concebendo esse sujeito como um "practicum reflexivo" propõe uma outra racionalidade para o processo de formação de profissionais, pautada pela reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, isto é, na epistemologia da prática. Em suma, elabora um sistema de valores que transforma-se em critérios normativos para a prática profissional (SERRÃO, 2006, p.151-152).

Nesse sentido, a dimensão prática do estágio, passa a ser entendida como momento objetivo em que o aluno-estagiário é convidado/estimulado a mobilizar a sua capacidade intelectual (conceitos, teorias, crenças, técnicas), para realizar o estágio de forma consciente, reflexiva e comprometida com um trabalho pedagógico que não somente dê continuidade ao trabalho realizado pela/o professor-regente, mas ofereça contribuições que possam melhorar os processos e as relações desenvolvidas no ambiente de estágio, o que contribui para a formação pessoal e profissional do discente. Nessa perspectiva, em 1995, Pimenta afirmava:

> Da mesma forma, o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. Ademais, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação de professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente (p. 63).

Assim, depreende-se ser o estágio um momento da prática investigativa e interventiva, oportunizando aos estagiários a aquisição de conhecimentos, análises e reflexões sobre o contexto de formação e atuação profissional.

Nesse aspecto, o estágio deve realizar a dupla função: a de formação aluno e a da análise crítica do currículo do curso, incluindo as disciplinas e a prática dos docentes. Nessa direção, PIMENTA (1995) afirma:

> [...] O estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. Ademais, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e de estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade [...] da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente (p.63).

Nessa direção, o estágio é compreendido e praticado como ponto de *referência* e de *convergência* do desenvolvimento curricular. Torna-se necessário então, que todas as disciplinas do curso, e não apenas as disciplinas de estágio busquem inserir do aluno no contexto da profissão de maneira a possibilitar a percepção e a análise das condições e da dinâmica que caracterizam os espaços educativos. Sendo então, o estágio é um momento de resultado (*e também de recomeço*) do processo de formação e, portanto, todos os docentes do curso devem dispensar, conforme afirma BEHRENS *apud* SANTOS (1991):

> [...] um olhar mais centrado e profundo sobre a complexidade que se instaura em torno do processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolve na realidade educacional, impelindo os alunos a estabelecerem, em torno dessa "prática", um exercício de reflexão que contribua, por um lado, para a compreensão de tal realidade, e, por outro, para a construção de novos conhecimentos a partir da realidade da escola (p. 4).

Da legislação à prática do estágio

Na instituição dos cursos investigados a regulamentação do estágio teve início com a Resolução CONSEPE, 16/e 2008, que determina sua finalidade, forma de realização, duração, avaliação e atribuições dos setores, profissionais e licenciandos envolvidos.

O Art. 2º dessa Resolução apresenta seis finalidades para os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura:- 1) integrar o estagiário no exercício da atividade profissional docente; 2) construir, elaborar e reelaborar conhecimentos e sua aplicação na escola de educação básica e outros espaços educativos; 3)estabelecer a mediação entre universidade, escola e sociedade, concretizando o compromisso e a responsabilidade social da Universidade; 4) possibilitar a construção da identidade docente no confronto entre as teorias e as práticas necessárias através da análise sistemática da realidade educacional; 5) proporcionar a experimentação de procedimentos didático-pedagógicos à luz de concepções inovadoras do processo de ensino-aprendizagem; 6) oportunizar, como base formativa, a docência em diferentes contextos educacionais, o conhecimento da escola e dos sistemas de ensino, bem como das políticas públicas educacionais (CONSEPE- UESC, 2008).

O estudo possibilitou verificar que, tão logo se regulamentou os estágios na instituição, de forma surpresa, foi aprovada a Lei Federal nº 11.788/2008 que dispõe sobre o Estágio Obrigatório e Não Obrigatório de estudantes dos cursos de bacharelado e de licenciatura, vindo a alterar todas as legislações anteriores. Esta lei, em seu Art. 1º, concebe o estágio como

> [...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL. DOU, 26/09/2008).

A partir dessa discussão desafiadora, com fundamentação em documentos dos cursos (currículo, programas, fichas e etc.) o estudo procurou sistematizar a concepção e as práticas de estágio presentes nesses documentos.

A Concepção de Estágio

Com investigação nos projetos dos cursos[2], o estudo possibilitou identificar a fragilidade ou mesmo a ausência de um texto que traduzisse a concepção do estágio tal como apresentada pelos autores citados. Dos cursos investigados apenas o curso de Pedagogia e Filosofia se aproximam de uma concepção de estágio como atividade curricular a ser desenvolvida sob as bases teórico-práticas, comprometida com o estabelecimento do diálogo e da intervenção realidade do campo de estágio, para assim constituir-se como momento da práxis. Essa identificação conduz não somente para a discussão sobre a fragilidade das concepções encontradas, como para a reflexão sobre o *lugar e o não lugar* do estágio dos cursos de licenciatura.

Conforme se observa no quadro abaixo, a concepção de Estágio apresentada nos Projeto Acadêmico dos Cursos (PAC) revela um distanciamento da concepção de estágio que defendemos neste texto. Isto possibilita argumentar a ausência de uma discussão epistemológica, de caráter institucional, sobre o estágio supervisionado para as licenciaturas ofertadas pela instituição, de modo conceber o estágio como atividade da práxis educacional; como diretriz para organizar e desenvolver práticas pedagógicas, considerando que é/será na prática do estágio que os alunos poderão articular e integrar os conhecimentos propostos pelo currículo do curso. No quadro que segue dispõe-se o que foi sistematizado como concepção de estágio nos cursos estudados:

QUADRO I – Concepção de Estágio

CURSO	CONCEPÇÃO
LETRAS	Momento de inserção do (a) aluno (a) estagiário em sala de aula com o objetivo de aplicar projetos de extensão, nas modalidades de seminário, minicurso ou oficinas. (Extraído do Manual de Operacionalização do Estágio Supervisionado).
FILOSOFIA	Constitui-se em um momento de aquisição e aprimoramento de conhecimentos e habilidades essenciais ao exercício profissional, explorando as competências básicas indispensáveis para a qualidade da formação e atuação docente de forma crítica e construtiva. É uma permanente oficina de experimentação e criação, permitindo a articulação entre teoria e prática. (PROJETO DO CURSO, 2008).
HISTÓRIA	Além das disciplinas e ementas, não se verificou concepção de estágio do curso.
PEDAGOGIA	A Concepção do estágio supervisionado como [...] momento de preparação e de investigação profissional. (PROJETO DO CURSO, 2012).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2014.

[2] Registra-se que todos os cursos investigados foram reformulados após a Resolução CNE 01 e 02/2002

Organização e Desenvolvimento dos Estágios dos Cursos Investigados

No Curso de Letras, os alunos têm a primeira experiência prática com a escola básica por meio da disciplina Estágio I. Os alunos realizam o estágio nas três línguas de habilitação do curso, a saber: Língua Portuguesa; Língua Espanhola Língua Inglesa, feitos de formas separadas. Ou seja, cada disciplina proporciona a experiência de estágio ao aluno, aproximando-o da escola. E, após o conhecimento do campo de estágio realizam estudos, observações e coparticipações, cujos dados fundamentam a elaboração do Projeto de Estágio, desenvolvido na modalidade de seminários, regência de classe, oficinas e etc.

No curso de História consta no PAC que o estágio deve ser organizado de forma a assegurar 50% da carga horária com atividades de estudos, oficinas, seminários, atividades na escola campo de estágio e 50% com regência de classe no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio, distribuído em 04 períodos distintos.

O estágio do curso Filosofia é organizado em quatro etapas[3]. O Estágio Supervisionado I, com 90 horas proporciona orientações sobre a formação de professores, discute a literatura do ensino de filosofia, iniciação à pesquisa e planeja aulas de filosofia. O Estágio Supervisionado II, com 90 horas, assegura o trabalho de monitoria junto a uma classe com aulas de filosofia. O Estágio Supervisionado III, com 90 horas, elabora a proposta de estágio. O Estágio Supervisionado IV, com 135 horas, caracteriza-se pela regência de classe.

O estágio do curso de Pedagogia[4] e se inicia no sexto semestre na Educação Infantil com 135 horas, seguido nos Anos Iniciais do ensino fundamental com 135horas e finaliza com o estágio de Coordenação Pedagógica, com 90 horas.

No referente aos materiais utilizados para desenvolvimento dos estágios verificou-se que todos os cursos contam com fichas, roteiros, manuais, para orientar ações e comprovar frequências e aplicação de atividades didático-pedagógicas.

Considerações finais

A realização do estudo possibilitou um olhar instigador sobre os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura da instituição campo da pesquisa, ao revelar ser o estágio supervisionado concebido e desenvolvido de formas diversas, sem uma intencionalidade comum e sem identidade institucional. Tal cenário contribui para compreender que a natureza do estágio é burocrática e descomprometida com o seu real papel no processo formação de professores.

A partir dos dados da pesquisa foi possível identificar aspectos importantes a respeito dos estágios dos cursos investigados. O principal aspecto refere-se ao **não lugar** do estágio no currículo dos cursos, seguido da análise **necessário lugar** para esse momento de formação e articulação teórico-prática, para que possa assegurar o seu nos currículos dos cursos; não penas no currículo em si, mas que, partindo deste, possam orientar e referenciar todas as disciplinas do curso, e na forma de um eixo central se constitua como *ponto de referência* e de *convergência* do

[3] Resolução CONSEPE nº 092/2011
[4] No decorrer da pesquisa o currículo do curso foi reformulado e uma nova concepção e organização de estágio propostas. O estudo foi feio no currículo em desenvolvimento.

trabalho dos formadores e dos estudos e práticas dos licenciados, desde o primeiro semestre/ano do curso. É preciso conceber e pratica do estágio como parte integrante e contínua do processo de formação e, não mais, como momento de formação pela prática.

É nesta direção, que apontamos as possibilidades que a Instituição Formadora dos Professores da Educação Básica poderá assumir para si, o compromisso político de assegurar nos currículos dos cursos de licenciatura, o **necessário lugar** dos estágios obrigatórios, concebendo-os como momentos de formação e de prática profissional de todos os que atuam no desenvolvimento do currículo do curso, os gestores, os docentes e os discentes.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução n. 01, de 18 de Fevereiro de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Resolução n. 02, de 19 de Fevereiro de 2002.

BRASIL. **Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudante. Brasília, DF, 25 set. 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: Uma proposta coletiva de reconstrução**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo, PUC/SP. 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade Teoria e Prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma G. LIMA, Maria do Socorro Lucena. (2004). **Estágio e docência.** São Paulo Cortez. 2005.

RAMOS, Rosenaide P. R. **A FORMAÇÃO INICIAL EM SERVIÇO: Lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer de professores.** Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR. São Carlos – SP. 2011.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UESC, Resolução CONSEPE nº 016/2008. **Regulamenta o estágio supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura da UESC**. 21, fev. 2008.

ZEICHNER, K. **Formação de professores: contato direto com a realidade da escola**. Rev.. Presença Pedagógica. 2000 nº 34. Jul/ago. p. 5-15. 2006.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: SENTIDOS EM DISPUTA

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e aluna do Doutorado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROEPED/UERJ, Brasil.

Email: meyrester@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho situa-se no âmbito dos estudos sobre as políticas curriculares para a formação de professores da educação básica, enfocando mais especificamente o curso de Pedagogia de uma instituição de ensino norte-rio-grandense. No escopo desta pesquisa, focalizo os discursos produzidos sobre a formação docente em múltiplos contextos, os processos de tradução e os sentidos adquiridos pela reforma. Com efeito, meu olhar se volta inicialmente aos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e às significações produzidas no âmbito da proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia da referida instituição, para num segundo movimento analisar os discursos dos professores e alunos do curso sobre a proposta. Busco compreender os sentidos e traduções para essas políticas a partir dos registros pós-estrutural e pós-colonial, tomando como referência as apropriações dessas perspectivas para o campo do currículo empreendidas pelas pesquisadoras Alice C. Lopes, Elizabeth Macedo e Rita Frangella.

Palavras-chave: curso de Pedagogia; políticas curriculares; formação de professores; sentidos/traduções.

1 Introdução

O presente trabalho é resultante da pesquisa que venho realizando no curso de Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Situa-se no âmbito dos estudos sobre as políticas curriculares para a formação de professores da educação básica, enfocando mais especificamente o curso de Pedagogia de uma instituição de ensino norte-rio-grandense, tomada aqui como contexto produtivo de micropolíticas. Nessa perspectiva, busco compreender as formas locais de constituição e tradução dessas políticas, o que permite, ainda, examinar as articulações entre as dimensões macro e micro. Distanciando-me do entendimento de que as políticas são um guia de orientação para a prática, assumo a concepção de política como produção cultural, resultante de processos que envolvem negociações, traduções e disputas de sentidos.

No escopo deste estudo, focalizo os discursos produzidos sobre a formação docente em múltiplos contextos, os processos de tradução e os sentidos adquiridos pela reforma, tomando como base as seguintes questões: como se constituiu a formação discursiva sobre a formação do pedagogo na instituição em estudo? Que sentidos foram estabilizados provisoriamente? Para tanto, o trabalho está organizado em três partes. Na primeira, abordo sucintamente a ideia de política e currículo como práticas discursivas, sujeitas a processos contínuos de tradução. Em seguida, apresento alguns elementos apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e as significações produzidas no âmbito da proposta de reformulação curricular do curso em análise, para num terceiro momento me debruçar sobre os discursos dos professores e alunos do curso em relação à proposta.

2 Políticas curriculares, tradução e jogos de linguagem

O currículo tem sido um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais postas em ação em diversos países, justamente por se constituir um espaço dentro do qual se articulam e se desenvolvem lutas em torno da significação sobre o social e o político. Não obstante o intento das propostas curriculares nacionais e das orientações de organismos internacionais em estabelecer consensos no que tange ao currículo, isso somente ocorre porque negociam com demandas locais (LOPES *et al.*, 2013). Tal fato permite conceber o espaço-tempo da política como um entrecruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos, no qual não é possível a homogeneização.

Na perspectiva de entender como as políticas educacionais são produzidas, a abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e colaboradores tem se configurado num esforço de abarcar a complexidade das políticas e de romper com leituras verticalizadas dos modelos analíticos. A potência dessa abordagem consiste no reconhecimento de que o movimento dos discursos implica a circulação de ideias e a reinterpretação das políticas, constituindo híbridos culturais, na medida em que a transferência entre os contextos gera tensões entre a força reguladora dos discursos e as reinterpretações textuais procedentes da diversidade de leitores.

Com efeito, pensar o processo político como algo não saturado pelo mercado traz à tona o papel da cultura ou dos processos simbólicos na composição do social, relativizando, por sua vez, o papel do Estado. Disso decorre um entendimento da política como um processo contestado de negociação e reinterpretação. Para Ball *et al.* (2010), as políticas não são simplesmente implantadas, mas traduzidas/negociadas. Todavia, como advertem os autores, o processo de traduzir políticas em práticas não é linear, mas extremamente complexo. Esse é um processo de interpretação e criatividade (BALL *et al.*, 2010).

Reconhecendo a potência do conceito de tradução para a compreensão dos processos de significação das políticas curriculares, Lopes *et al.* (2013), a partir de um aprofundamento da perspectiva pós-estruturalista, propõem-se a pensar a política cada vez mais numa perspectiva discursiva, apoiando-se numa matriz teórico-analítica que confere ao discurso a extensão de toda linguagem possível como produção simbólica. Ao conceberem o discurso como simultaneamente linguagem e prática, tentam não reduzi-lo à força coercitiva e reguladora, tampouco estabelecer distinções entre as dimensões discursivas e extradiscursivas, além de não operar com a ideia de referente exterior ao discurso. Nessa direção, aproximam-se na noção derridiana de tradução, assumindo-a como operador teórico potente na análise das políticas de currículo, na medida em que possibilita compreender o contexto como um sistema de significação provisório, produzido por antagonismo e exclusão.

Como a ideia de tradução pode nos ajudar na análise das políticas curriculares? Para os autores, “operar com a noção de tradução coordena a investigação com a compreensão dos jogos de linguagem ou campos discursivos que

constituem o cenário da investigação (um texto) a partir de fios tramados na contingência" (LOPES *et al*., 2013, p. 398), o que, consequentemente, sinaliza a indecibilidade como marca da política. Assim, advogam que a ideia de tradução como a possibilidade de relação entre a linguagem e os objetos que ela designa permite problematizar a noção de representação plena e, por conseguinte, a reivindicação de coerência entre as políticas e as práticas.

Compreender a leitura como um efeito que resulta de um modo de ler instituído (LOPES *et al.*, 2013) põe sob suspeita a crença de que há uma correspondência precisa entre o que está proposto no documento e as demandas contextuais, bem como desestabiliza a ideia de que é possível estancar a significação por meio de uma política ou proposta pedagógica pretensamente dotada de clareza e objetividade. Com efeito, a hegemonia de dada política é permeada por decisões que repousam no terreno movediço dos jogos de linguagem, cuja estrutura da interpretação se institui tendo como base as demandas articuladas de forma precária e sempre provisória. Isso implica reconhecer, a um só tempo, a tradução como abertura à alteridade, ou seja, "aquilo que faz a política curricular acontecer na contingência, (deixar de) ser provisoriamente alguma coisa" (LOPES *et al.*, p. 408), sendo que toda produção de política está circunscrita à negociação de sentidos com o significante.

3 O curso de Pedagogia no contexto local: traduzindo as políticas de formação de professores

Ao focalizar a produção curricular no curso de Pedagogia, estou concebendo-a como uma prática discursiva, processo de significação, e não como algo determinado *a priori*. Assim, concordo com Lopes e Macedo (2011, p. 203) quando afirmam que o currículo é "um discurso que constrói sentidos". Entender a produção curricular como um discurso, cujo significado originário nunca está definitivamente dado, requer aceitar a sua abertura a leitura/tradução, a qual, por sua vez, também é vista como prática cultural de subjetivação e produção de sentidos. Parto da compreensão do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia como tentativa de representação da política para a formação do pedagogo, na medida em que institui sentidos, projeta identidades; percebo-o, também, como um texto curricular híbrido, permeado por ambiguidades que o constituem enquanto discurso político, cujo fechamento da significação é sempre adiado. A partir desse modo de entender, a elaboração da proposta curricular não compõe uma representação plena da política, dada a impossibilidade de que isso ocorra, mas, como suposta intenção, constitui ela própria uma tradução. Nesses termos, a tradução não ocorre apenas no momento da escritura/elaboração do texto/documento, mas opera de forma ininterrupta como produção singular de um contexto.

A proposta pedagógica atual do curso de Pedagogia da instituição na qual se realiza a pesquisa é resultante de um longo processo de estudos e articulações que envolveram professores, alunos e dirigentes. Esse movimento de produção curricular ganhou maior impulso a partir de 2007, com a adoção de uma metodologia de trabalho que buscava integrar os professores das demais unidades acadêmicas onde o curso é ofertado, visando à construção de uma proposta curricular comum para o profissional da Pedagogia consoante com as demandas formativas contemporâneas e considerando as especificidades locorregionais.

A elaboração da proposta teve como base a realização de um diagnóstico das demandas formativas e pesquisas realizadas por professores do curso, tomando também como referência proposições de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Todavia, sua principal inspiração foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN CP), homologadas em maio de 2006, por meio da Resolução CNE/CP n. 1/2006, documento que define os princípios, condições de ensino e aprendizagem, bem como

procedimentos a serem considerados pelos sistemas de ensino nos processos de avaliação e planejamento de seus cursos. Na resolução, a docência é articulada à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, o que inclui a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. Diante disso, colocam-se como centrais na formação desse profissional o conhecimento da escola como organização complexa, a pesquisa e a participação na gestão e organização dos sistemas de ensino, bem como a elaboração, a execução e o acompanhamento de atividades educativas. Tal enfoque pressupõe uma vinculação entre docência, gestão educacional e produção de conhecimento na área. Tudo isso demanda uma organização curricular que leve em conta que o exercício da docência desenvolve-se no contexto mais amplo sociedade, em meio a relações sociais, étnico-raciais e produtivas.

Considerando os aspectos destacados anteriormente, o curso de Pedagogia em questão organizou sua proposta curricular assumindo como princípios formativos a *relação teoria e prática*, a *contextualização*, a *interdisciplinaridade*, a *democratização*, a *flexibilização* e a *articulação entre ensino, pesquisa e extensão*, concebidos como proposições básicas para a formação do pedagogo e como parâmetros norteadores da organização do curso. Por sua vez, a estruturação do currículo foi pensada a partir de *eixos formativos* e *núcleos de estudos*, "cuja compreensão, impõe à formação um processo de constante conexão e dinamicidade entre as diversas atividades curriculares e as disciplinas" (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 47). Os eixos formativos, caracterizados como componentes contínuos e transversais do currículo, dividem-se em dois: *a educação como prática social, histórica e cultural* e *a pesquisa e as práticas educativas nos diferentes espaços educacionais*. Os núcleos de estudos se dividem em *básicos*, *de diversificação* e *aprofundamento* e *integradores*, tendo a função de nortear o processo acadêmico de formação de modo articulado em função dos eixos e princípios formativos.

Mediante a compreensão do currículo como produção de sentidos e, consequentemente, tradução das políticas de formação de professores, destaco em linhas gerais os aspectos que considero centrais na reforma pretendida pelo curso: o alargamento da formação e do horizonte de atuação profissional do pedagogo; a ampliação da carga horária do curso; o aumento da carga horária do estágio e sua diluição em três períodos; a organização dos componentes curriculares em disciplinas e atividades, fato que resulta numa maior flexibilização e diversificação desses componentes, como a inclusão de disciplinas optativas e a introdução de áreas de aprofundamento; além de atividades como os estudos introdutórios, as práticas pedagógicas programadas e os seminários temáticos. Ressalto ainda a inserção do trabalho de conclusão de curso e dos estudos integradores, que visam a instigar a participação dos estudantes em atividades específicas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Cumpre esclarecer que não é propósito deste trabalho, nem seria possível dentro do espaço que se dispõe, apresentar uma análise mais detalhada dos aspectos referidos, algo que se encontra em construção no âmbito do projeto de tese. Conforme exposto, o meu propósito consiste em problematizar, a partir da ideia de tradução, a pretensa correspondência entre proposta e implementação, bem como a ideia da política curricular como um guia para a ação, tendo por base a compreensão de que os sentidos para a formação são provisoriamente estabilizados no momento de elaboração da proposta e que o processo de significação é ininterrupto.

4 E a tradução continua: o discurso de professores e alunos sobre a formação do pedagogo

Partindo do entendimento do currículo como prática discursiva e produção de sentidos, opto também por compreender que os discursos dos professores e alunos criam um "ser" para o currículo, constituindo-se ainda em atos de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. Penso, ainda, que não há possibilidade de uma interpretação e aplicação dos sentidos propostos no PPC, tendo em vista que o fechamento é provisório e a produção curricular constitui um movimento contínuo. Para o momento, tomei como material empírico entrevistas realizadas com oito professores que atuam no curso em estudo, bem como o relatório do I Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia (SEMAPED), mais especificamente os resultados dos Grupos de Avaliação Curricular (GAC), que contam com a participação dos alunos. O discurso não se restringe, porém, à fala dos sujeitos, mas se configura na elaboração de sentidos construídos nas interações que se estabelecem entre as pessoas. Isso nos remete à compreensão de que "os sujeitos e os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente" (FRANGELLA, 2009, p. 5).

Um dos sentidos que parecem hegemônicos no discurso dos professores em relação ao novo PPC é o entendimento deste como agente catalizador de "mudanças" na formação e, consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem. Entre os aspectos destacados como representativos dessa mudança, evidencia-se a ampliação da formação, antes restrita à docência dos anos iniciais. A inserção do espaço não escolar é considerada por alguns professores como um aspecto crucial da mudança, haja vista que esse *locus* de atuação viabiliza a abertura de outros espaços de inclusão no mundo do trabalho. A organização do currículo em disciplinas e atividades é mencionada como algo positivo, uma vez que permite uma diversificação das atividades acadêmicas e a vivência de outras experiências, dado o formato de trabalho mais flexível, o que, por seu turno, favorece uma maior participação do aluno no ensino-aprendizagem, fato realçado por alguns como a principal diferença entre o currículo atual e o anterior. A articulação teoria-prática foi um aspecto recorrente no discurso dos professores, os quais advogaram que o novo currículo apresenta maiores possibilidades de articulação, na medida em que ao longo do curso são previstas várias atividades que requerem dos alunos a ida ao campo de atuação. Segundo um docente, esse *feedback* subsidia o professor na universidade "a mudar o olhar em relação à escola e suas demandas", possibilitando, ainda, a "construção de novos saberes para além da sala de aula". Vale ressaltar que, apesar de a atuação do pedagogo também ocorrer em outros espaços, o espaço escolar foi o mais citado, quando se abordava a questão da articulação teoria-prática. O trabalho em equipe foi igualmente aludido como uma das exigências da nova proposta curricular, o que ajudaria a romper com o isolacionismo e o trabalho fragmentado entre as áreas.

Para alguns professores, uma nova proposta curricular não modifica necessariamente o modo de ensinar-aprender. A esse respeito, uma professora argumenta que a proposta atual deu uma dinâmica diferente ao processo de ensino-aprendizagem, mas acredita que isso pode não "afetar a forma de pensar dos professores e suas metodologias". Destarte, apesar de considerarem que o novo currículo possibilita avanços na formação, os professores mencionaram que existem muitas dificuldades, o que leva alguns a considerarem que já é o momento de uma revisão. Entre as dificuldades citadas, destaca-se a extensão da carga horária, que teria ampliado tanto o trabalho do professor quanto o do aluno, pensamento que também se coaduna com as reflexões dos alunos sobre a proposta curricular em vigor.

Ao avaliarem a implementação da proposta, os discentes elencaram dificuldades em relação à operacionalização de componentes curriculares que, não obstante contabilizarem créditos para efeito de integralização curricular, configuram-se como atividades que excedem a carga horária semanal de aulas, o que gera para professores e alunos a necessidade de negociar espaços para orientar e desenvolver tais atividades. Além disso, foram comuns solicitações com vistas ao reposicionamento de algumas disciplinas, bem como à inserção de outras que possam dar conta da abrangência da formação. Para os alunos, os estudos introdutórios poderiam ser condensados em único período, cedendo espaço para a realização de oficinas que possam suprir demandas mais específicas, como a produção de textos científicos, dentre outras. No que se refere ao estágio, os alunos alegam que ainda há um desconhecimento do

campo de atuação concernente ao espaço não escolar, apontando divergência entre os planos de ensino apresentados na universidade e os utilizados pelos docentes nas instituições concedentes. No tocante à pesquisa, os discentes consideram que essa atividade se restringe a iniciativas isoladas de alguns professores, não se configurando de fato como eixo da formação. Os alunos entendem que as disciplinas ministradas ao longo do curso devem articular as discussões teóricas específicas com as temáticas educação especial, inclusão e diversidade, indicando que há lacunas quanto ao domínio das tecnologias, especialmente as assistivas. Por fim, sugerem a realização de avaliações que integrem diversos componentes curriculares, prática ainda pouco comum no decurso da formação.

5 Para não concluir

A produção curricular é antes de tudo um processo cultural de enunciação de sentidos que ocorre num espaço de fronteira, em que múltiplos sujeitos e discursos negociam suas diferenças. Reconhecer o currículo como discurso que tem o poder de significar, criar sentidos e hegemonizá-los requer, também, considerá-lo como um texto político, o qual circunscreve um repertório de opções em torno do qual se decide o que fazer, ao mesmo tempo que define resultados esperados. Todavia, conceber o currículo como produção de sentidos, como algo que está sendo, suscita a busca por respostas que deem conta de sua dinamicidade, das relações de hegemonia provisórias nele presentes, não sendo possível uma perspectiva de saturação total. Nessa direção, entendo a leitura/significação da política de formação de professores como impossível de acessar um dado sentido original, uma vez que, sendo ela também tradução, qualquer fixação de sentidos é sempre parcial. Desse modo, a produção curricular no curso de Pedagogia como tradução das políticas de formação de professores configura-se como um processo permeado pela repetição e diferença.

Referências

BALL, Stephen J. *et al*. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25:4, 547-560.

BRASIL. (2006). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Resolução CNE/CP n. 1. Brasília – CNE.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. (2014). Relatório de execução do I Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia – SEMAPED. UERN/FE: Mossoró.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. (2012). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. UERN/FE: Mossoró.

FRANGELLA, Rita de Cássia. (2009). Currículo como local de cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Babba. GT 12 Currículo. *32ª Reunião Anual da ANPED*: Caxambu.

LOPES, Alice C. *et al*. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

Oliveira, Meyre-Ester B.

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e aluna do Doutorado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.

E-mail: meyrester@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho aprofunda discussões anteriores sobre a formação dos professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura, focalizando mais especificamente o papel das disciplinas pedagógicas. Toma como ponto de partida pesquisas realizadas no período de 2008 a 2011, com o intuito de compreender as articulações e entrecruzamentos entre os achados dessas pesquisas, na perspectiva de problematizar o papel das disciplinas pedagógicas na formação docente. Num contexto de reformulação curricular vivenciado pelos cursos de licenciatura, entende-se que há uma hibridização entre diferentes perspectivas teóricas e concepções ideológicas que recontextualizam os sentidos das políticas no âmbito institucional (BALL, 2011). Dessa forma, compreende-se que as novas propostas curriculares comportam tanto os novos sentidos propostos pelas políticas curriculares nacionais quanto os das práticas vivenciadas no contexto de cada curso. Diante disso, interroga-se: que sentidos são (des)construídos sobre as disciplinas pedagógicas na formação docente? Que outras leituras podem emergir a partir da aproximação dos resultados das pesquisas com os aportes do registro pós-estrutural? A pesquisa põe sob suspeita a suposição de que há uma desvalorização das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas e seus resultados sinalizam que, longe de haver um discurso homogêneo sobre o lugar ocupado pela dimensão pedagógica, o que se evidencia é a diversidade de sentidos em disputa.

Palavras-chave: Disciplinas pedagógicas; formação de professores; sentidos em disputa.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Este trabalho é parte de estudos realizados nos últimos anos sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura, focalizando de modo mais específico as contribuições das disciplinas pedagógicas para a formação docente numa instituição de ensino superior norte-rio-grandense. Nossa ideia é revisitar os achados dessas pesquisas, de maneira que possamos fazer um entrecruzamento dos dados, visando ampliar/aprofundar a discussão e quiçá (des)construir novos sentidos. Assim, interrogamos: como as disciplinas pedagógicas são concebidas por diferentes sujeitos? Qual o lugar das disciplinas pedagógicas na formação docente? Que sentidos são (des)construídos sobre as disciplinas pedagógicas no decorrer da formação? Que elementos essas pesquisas sinalizam de modo a contribuir para repensar os cursos de licenciatura? E, ainda, que outras leituras podem emergir a partir da aproximação dos resultados da pesquisa com referenciais teóricos de matizes pós-estruturais?

Com o intuito de atender aos objetivos propostos, organizamos este trabalho em três partes: na primeira, apresentamos uma breve discussão acerca da formação de professores no Brasil e suas implicações para os cursos de licenciaturas; na segunda parte, contextualizamos o processo de reformulação curricular na instituição na qual se realizou o estudo; e, na terceira, esboçamos os resultados das pesquisas, de modo a buscar os fios que se entrecruzam, os diferentes olhares e sentidos produzidos sobre o mesmo objeto referido anteriormente: as disciplinas de caráter pedagógico na formação de professores.

2 A formação de professores no Brasil

No Brasil, a preocupação com a formação de professores torna-se mais evidente a partir da independência, e, apesar das muitas tentativas de propostas para esse fim, observa-se, ao longo dos dois últimos séculos, como afirma Saviani (2006), além de um quadro de descontinuidade, uma precariedade das políticas formativas. Conforme o autor, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias foram expandidos nacionalmente a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, tendo como referência os institutos de educação, implantados e concebidos na perspectiva de incorporar as exigências pedagógicas da época, contando com o suporte das escolas de aplicação nas quais se desenvolvia o caráter prático do processo formativo. Todavia, ao ser estendida para os cursos superiores, essa referência de origem foi se descaracterizando, consolidando o modelo de formação centrado nos conteúdos de cultura geral, distanciado das questões próprias do ensino-aprendizagem e, consequentemente, da prática.

Ao analisar a presença/ausência da questão pedagógica na formação docente, Saviani (2006) enfatiza a oposição entre dois modelos de formação que prevaleceram ao longo dos séculos XIX e XX: o dos conteúdos cognitivo-culturais e o didático-pedagógico. No primeiro modelo, a formação se constitui na aquisição da cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos da área de ensino. No tocante à segunda perspectiva, a formação consiste, para além dos conteúdos específicos, no efetivo preparo didático-pedagógico do futuro professor. O primeiro modelo prevaleceu, de acordo com o autor, nas universidades e demais intituições de ensino superior encarregadas da preparação dos professores secundários, enquanto que o segundo predominou nas escolas normais. Tal fato já evidencia, em grande parte, o distanciamento da universidade das questões específicas da formação de professores, que ficava a cargo das escolas normais e da própria prática. A esse respeito, o autor esclarece: “o que está em causa aí não é propriamente

uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação" (SAVIANI, 2006, p. 2).

O curso de pedagogia e as licenciaturas sofreram poucas alterações ao longo das últimas décadas do século passado. Em grande parte dos cursos, predominava um desenho curricular baseado na racionalidade técnica, que reifica a separação teoria-prática, sendo a formação concebida a partir de dois grupos de disciplinas: as científicas e as pedagógicas, tal qual o esquema 3+1 (três anos de formação específica e um ano de formação pedagógica). Todavia, o debate sobre a formação de professores se intensificou. Os anos de 1980 foram palco do movimento dos professores na perspectiva de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas, tomando a "docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação" (SILVA, 2003, p. 68, 79). Cumpre observar que esse mesmo período, no Brasil, foi marcado por significativos avanços na busca por universalização do ensino obrigatório, tanto no que diz respeito à ampliação do número de vagas quanto à expansão do ensino médio. A democratização do acesso à educação básica, por sua vez, se deu em meio a um aparato de reformas educacionais que objetivavam adequar a escola às necessidades postas pelas demandas contemporâneas. Nesses termos, a exigência de uma mão de obra docente qualificada para atender às necessidades impostas pelo contexto atual tem estado cada vez mais no centro das agendas políticas, com forte tendência ao alinhamento entre formação inicial e desenvolvimento profissional. Essa política de institucionalização da profissão docente ganha forma por meio de um "conjunto de legislações, regulamentações e ações voltadas para a implementação de um sistema relativamente integrado de ação profissional" (LESSARD, 2006, p. 204).

Nesse ínterim, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, na década de 1990, vem à tona um novo modelo curricular, no qual os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmo, passando a se constituírem como meios para promover a aprendizagem e construir competências. Integrando a agenda de reformas educacionais propostas pelo Ministério da Educação (MEC), são elaboradas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Resoluções CNE/CP n. 01 e 02 em fevereiro de 2002, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (DCN FP), as quais se constituem elemento norteador para a elaboração das propostas curriculares dos cursos de graduação. As DCN propõem um novo paradigma curricular que visa a romper com a fragmentação curricular dos conteúdos e a possibilitar novas formas de organização pedagógica dos cursos de formação de professores, tomando como base os princípios da interdisciplinaridade, da transversalidade, da contextualização e da integração das áreas por meio de projetos de ensino. Tal perspectiva objetiva contribuir para superar o distanciamento entre os conteúdos ofertados nos cursos de formação de professores e a realidade concreta das escolas.

Não obstante, concordamos com Ball (2011) quando afirma que o processo de traduzir políticas em práticas não é linear, mas extremamente complexo. Esse é um processo de interpretação e criatividade. Uma mesma política pode ser elaborada diferentemente entre as instituições, à medida que é investida de valores locais e pessoais – acordos e ajustes secundários são necessários. Isso nos remete ao entendimento de que diferentes leitores/instituições produzirão distintos sentidos para as políticas, entre as quais as Diretrizes de Formação de Professores. Na efetivação das políticas, há negociações que variam de acordo com as especificidades de cada instituição, ocorrendo um processo de hibridação entre as perspectivas existentes e as novas. A partir desse entendimento, questionamos: como se deu o processo de reformulação curricular na instituição em estudo? Como foi resolvida a tensão entre a formação específica e a pedagógica?

3 A reformulação curricular nos cursos de Licenciatura: novos sentidos para a formação de professores?

A instituição em estudo vivencia desde 2003 um processo de reestruturação curricular, desencadeado pela publicação das DCN FP. No âmbito desse gradual processo de reformulação curricular, os cursos, por meio das comissões de estudos curriculares, (re)discutiam a formação dos professores com o intuito de redimensionar suas propostas pedagógicas, de modo a atender não somente às orientações legais, como também às próprias demandas formativas. Em tal contexto, afloraram inúmeras tensões, antes latentes, subentendidas, obscurecidas, mas que agora reivindicavam legitimidade, à medida que as diretrizes sinalizavam mudanças que abalavam o próprio paradigma formativo vigente.

As propostas enunciadas no texto das DCN FP podem ser percebidas como possibilitadoras de rupturas com o modelo formativo hegemônico, ao passo que questionam a racionalidade técnica e a formação academicista que historicamente constituem a base da organização curricular das licenciaturas. Como desdobramento dessa compreensão, a formação é pensada a partir de outros parâmetros, o que permite vislumbrar a organização curricular para além da polarização entre disciplinas específicas e pedagógicas e sua hierarquização em teóricas e práticas. De acordo com esse pressuposto, as orientações contidas nas DCN instigam os cursos a instituírem uma nova lógica de organização, valorizando tanto a diversificação de percursos de aprendizagens quanto a de espaços e tempos curriculares, na perspectiva de um currículo mais flexível que se coadune com as necessidades dos futuros profissionais.

Os novos projetos dos cursos de formação de professores entraram em vigor a partir de 2006, mas isso não esgota o processo de produção curricular, entendido aqui como resultante de uma fusão de "significações que são negociadas-traduzidas-dialogadas". Nesses termos, o currículo é percebido como espaço discursivo que "institui os sentidos atribuídos às ações, fomenta e torna possíveis desejos e projeções de trabalho" (FRANGELLA, 2009, p. 10). A partir desse entendimento, concebemos que, longe de constituírem uma proposta homogênea para a formação de professores na instituição, as atuais propostas comportam, contraditoriamente, tanto os elementos suscitados pelos documentos centrais quanto os discursos e práticas já existentes, configurando-se como "discursos híbridos, negociados nas diferenças" (FRANGELLA, 2009, p. 10). Com efeito, as propostas buscaram incorporar pelo menos três aspectos suscitados pelas DCN: a *articulação teoria-prática*, com vistas a uma maior aproximação com o objeto de formação; a *flexibilização curricular*, possibilitando outros desenhos curriculares; e a *interdisciplinaridade*, anunciada como estratégia de superação da fragmentação e isolamento entre as disciplinas. As diretrizes não especificaram quais as disciplinas referentes ao conhecimento pedagógico, deixando a cargo da instituição a sua definição. Entretanto, o documento estabelece a carga horária mínima ou percentual a ser constituído por essas disciplinas, que não poderá ser inferior à quinta parte da carga horária total, o que corresponde, para os cursos de 2.800 horas, a um total de 560h. Diante disso, houve uma profusão de disciplinas intituladas pedagógicas, com fins de atingir a carga horária estabelecida, permanecendo, contudo, na maioria dos cursos Didática, Estrutura do Ensino Básico e Psicologia, fato que justifica a escolha destas para objeto de estudo.

4 A contribuição das disciplinas pedagógicas: sentidos em disputa

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Conforme mencionado, estamos nos debruçando sobre os resultados de pesquisas que realizamos em conjunto com outros docentes e alunos da iniciação científica a respeito das contribuições das disciplinas pedagógicas. Nessa direção, não será nosso objetivo apresentar de forma detalhada os aspectos metodológicos ou todos os resultados das pesquisas. O que nos interessa para o momento é revisitar tais estudos com a perspectiva de entrecruzar os diferentes olhares dos sujeitos envolvidos, buscando compreender os sentidos construídos sobre as disciplinas pedagógicas e suas possibilidades de contribuição na formação docente, a partir da aproximação com aportes teóricos pós-estruturais.

As pesquisas foram desenvolvidas no decorrer de três anos consecutivos com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)[1], através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O foco das pesquisas era o mesmo: a contribuição das disciplinas pedagógicas na formação de professores, mas, em cada ano, buscava-se analisar o objeto a partir de uma perspectiva diferente. No primeiro ano, 2008/2009, nos debruçamos sobre as narrativas de professores da Faculdade de Educação que ministram as disciplinas pedagógicas nas licenciaturas; em 2009/2010, enfocamos o objeto na perspectiva dos alunos das licenciaturas da Faculdade de Ciências Exatas e Naturais (FANAT) e da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC); e, no período de 2010 a 2011, analisamos o objeto de pesquisa sob a ótica dos alunos matriculados em estágio, com o intuito de aprofundarmos o entendimento da questão.

A primeira pesquisa tinha como objetivo investigar e refletir sobre a prática pedagógica de professores da Faculdade de Educação que atuam nas licenciaturas, ministrando as disciplinas: Didática, Estrutura do Ensino Básico e Psicologia. No que concerne às contribuições, os professores destacaram que tais disciplinas possibilitam: entender a complexidade do campo educacional; compreender as posturas, atividades e concepções que envolvem o trabalho docente; perceber as diferentes possibilidades de organizar o trabalho pedagógico; refletir sobre a disciplina objeto de estudo, sua área de atuação e seus significados no espaço/tempo; contribuir para que o graduando repense o papel do professor, da sociedade e da escola no contexto contemporâneo; identificar os saberes próprios da ação docente; refletir sobre o processo de ensinar, aprender e avaliar e perceber a ação do professor como um ato político-pedagógico. Não obstante essas contribuições, os professores explicitaram em seus relatos que percebem nos cursos de licenciatura certa desvalorização, ou secundarização das disciplinas pedagógicas. Tal aspecto pode ser constatado, de acordo com os docentes, nas relações que os alunos estabelecem com essas disciplinas e nas suas representações sobre elas.

A partir desse pressuposto, resolvemos investigar os sentidos atribuídos pelos discentes às disciplinas em foco, tendo início, assim, a segunda pesquisa. De modo geral, os discentes reconheceram que as disciplinas contribuem para a sua formação, todavia, em alguns questionários, era patente a insatisfação. Essa situação parecia paradoxal e nos conduziu a outros questionamentos: por que, apesar de reconhecerem que as disciplinas pedagógicas contribuem para a formação do professor, alguns alunos dos cursos em estudo secundarizam sua importância? Em que consiste, então, na visão dos alunos, a importância das disciplinas pedagógicas? Será que há discrepância entre as expectativas dos alunos em relação às disciplinas pedagógicas e os conteúdos ministrados? Entre os aspectos destacados pelos alunos, ressaltamos: a falta de integração entre os conteúdos específicos e os de fundamentos pedagógicos e, de forma abrangente, entre as disciplinas pedagógicas e as específicas; a pouca relação entre teoria e prática; a quase ausência de pesquisas e também de aulas de campo; pouca interação entre os professores do curso e os da Faculdade de Educação. Isso evidencia que a histórica polarização entre as disciplinas da área específica e as da pedagógica continua como um espectro a “assombrar” os cursos de formação de professores, como uma presença-ausência, mesmo sob a égide das novas Diretrizes Curriculares, o que, de certa forma, remonta à tensão entre os modelos dos

[1] As pesquisas foram desenvolvidas sob a coordenação da Profa. Maria Antônia Teixeira da Costa.

conteúdos cognitivo-culturais e didático-pedagógicos, ou, ainda, a uma versão híbrida do esquema 3+1, referidos anteriormente.

Com o intuito de tentar perceber os sentidos (des)construídos sobre as disciplinas pedagógicas ao longo do curso, decidimos dar início a mais um estudo, que ocorreu entre 2010 e 2011, tomando como referência os alunos dos cursos de Química e Ciências Biológicas que estavam desenvolvendo o estágio curricular obrigatório. No tocante à Didática, prevalece a ênfase sobre os aspectos instrumentais e psicologizantes, como se esta tivesse por si só a tarefa de proporcionar ao futuro professor todos os saberes necessários à sua prática. No que diz respeito à disciplina Estrutura do Ensino Básico, há uma menção aos seus aspectos legais, no sentido estrito do acesso ao conhecimento dos documentos que regulam a educação. Quanto à Psicologia, existe certo hibridismo entre as perspectivas comportamentalistas e psicogenéticas. De modo geral, parece predominar uma visão instrumental e aplicacionista sobre as disciplinas, não sendo possível perceber uma compreensão mais ampliada sobre a área disciplinar e sua função no campo da educação, tampouco se vislumbra como os alunos articulam as disciplinas com as áreas objeto de sua formação. O hiato é ainda mais representativo quando confrontamos os sentidos atribuídos pelos professores que ministram as disciplinas pedagógicas com os sentidos construídos pelos alunos. Ao serem instigados a falar acerca de suas expectativas em relação às referidas disciplinas, evidenciam-se, mais uma vez, os elementos constatados no estudo anterior, ou seja, a falta de articulação teoria-prática e o distanciamento da realidade da escola e do perfil formativo do curso. Ressaltam, ainda, a necessidade de maior articulação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas e de uma formação didático-pedagógica, por parte dos professores que as ministram.

5 Conclusão

Professores e alunos, participantes da pesquisa, reconhecem as contribuições das disciplinas pedagógicas na formação de professores, apontando-as como fundamentais na construção de conceitos e no desenvolvimento de práticas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Tal reconhecimento por parte dos alunos põe sob suspeita concepções, por vezes cristalizadas e unilaterais, de que há uma secundarização da formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Cumpre destacar que há sentidos em disputa, tanto no que se refere ao que significa formar os professores quanto em relação ao que representam a formação específica e a pedagógica. Pensamos, ainda, que essa é uma disputa política, na qual projetos distintos de formação buscam se afirmar hegemonicamente. É interessante problematizar que sentidos estão sendo (des)construídos sobre essas disciplinas, conduzindo a essa suposta desvalorização. Chama a atenção, também, o fato de os alunos evidenciarem que há uma discrepância entre as teorias estudadas e o ensino na universidade, bem como a pouca articulação entre as disciplinas pedagógicas e as específicas, reeditando um problema histórico da formação.

Referências

BALL, Stephen J. (2011). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítica-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais*: questões e dilemas. São Paulo: Cortez.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. (2009). Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. GT 12 Currículo. In: *Reunião Anual da ANPED*, 32. Caxambu. Disponível em: <www.anped.org.br/reuniões32ra/arquivos/gt12_578>. Acesso em: 15 ago. 2014.

LESSARD, Claude. (2006). A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. (2006). Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., Goiânia.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. (2003). *Curso de pedagogia no Brasil*: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados.

Universidade de Braga

XI COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES

VII COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, E I COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES

Desenvolvimento profissional do docente universitário: Um estudo qualitativo em seis Instituições de Ensino Superior em Portugal

Elisa Pupiales Rueda

bepupialesr@ut.edu.co

Universidad del Tolima - Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Resumo

Este estudo aborda as tendências na formação dos professores universitários a partir de estudos do caso realizados em seis instituições de Ensino Superior em Portugal (Universidade de Lisboa, Universidade do Porto, Universidade Nova de Lisboa, Universidade Aberta, Universidade do Minho e Universidade Técnica de Lisboa).

O estudo realizou-se a partir de um enquadramento de investigação qualitativa, e tem como objectivo analisar a perspectiva a partir da qual tem sido feita a formação dos professores universitários, depois das reformas implementadas no Espaço Europeu de Ensino Superior promovidas pelo processo de Bolonha. As questões de investigação que guiaram este estudo foram: Como está a ser feita a formação dos professores do ensino superior nas seis instituições mencionadas? e Quais são as principais tendências formativas que têm emergido nestes contextos. Para dar resposta a estas questões foram desenvolvidos 6 estudos de caso, a partir de entrevistas de profundidade realizadas com os coordenadores de gabinetes de qualidade, tutores, orientadores e investigadores sobre a formação dos docentes nas seis instituições estudadas.

A formação dos docentes universitários, decisiva para a qualidade da formação proporcionada no Ensino Superior, influencia grandemente a qualidade do conhecimento, da avaliação, e da motivação para a aprendizagem e formação proporcionados, revelando-se como crucial para o desenvolvimento das mais diversas áreas do saber. Segundo Pupiales (2011) "la pedagogía es la convergencia entre las acciones que constituyen el puente entre el hacer y el saber". (p.86).

Palavras chave: formação de professores, Ensino Superior, docentes universitários, inovação, qualidade.

Glosario

EEES: Espaço Europeu do Educação Superior.

TIC: Tecnologias de informação e comunicação.

Justificação

O estudo tem como objectivo identificar boas práticas do desenvolvimento profissional para docentes universitários, levado a cabo no contexto do Espaço Europeu do Educação Superior (EEES). As tarefas da profissão docente levam a um trabalho permanente, e para além de implicarem a melhoria do processo, devem contribuir também para a produção académica a partir do desenvolvimento em torno de temas de pedagogia, e assim constituir-se como uma dupla motivação para os docentes. Em esta medida é transversal ao trabalho colaborativo, para construir, partilhar, aprofundar, reflectir e desenvolver o saber pedagógico, como pretexto para o desenvolvimento profissional. Estudar o desenvolvimento na formação e as práticas com as quais se leva a cabo permite compreender as tendências através das quais os docentes exercem a sua acção, estas podem ser práticas aprendidas o herdadas, sendo que embora as segundas a maioria das vezes não sejam as mais acertadas, as primeiras muitas vezes se ficam-se pela teoria.

"no había un questionario, sím um Guião *inspirador".*

Investigadora de formação do professorado. Universidade do Oporto.

Metodologia

"Exigia muita disciplina, só podíamos trocar os textos, quando ambos os tivéssemos prontos, era uma perspectiva problematizadora da prática".

Coordenadora Gabinete do Qualidade. Universidade do Minho

Este estudo considera-se parte de um corte etnográfico, numa primeira fase foram desenvolvidos múltiplos estudos de caso, a partir da indagação dos colectivos implicados nos contextos investigados, recorrendo a; entrevistas em profundidade a seis directores de gabinetes de qualificação docente, a oito formadores de docentes, a nove tutores de formação, e a seis investigadores especializados no estudo da formação dos professores universitários.

O estudo centra a sua análise nas estratégias em torno da formação e do desenvolvimento profissional do docente de educação superior. Os testemunhos que acompanham a comunicação foram extraídos das entrevistas realizadas com os diversos participantes. *"Trabalhar neste projecto e temática orienta-nos para uma vertente más prática, da pedagogia universitária, assumindo um papel de professores investigadores".* **Docente/Investigadora Universidade do Minho.**

Universidade de Minho: Uma reflecção sobre na prática pedagógica em aula

> Eu ia para casa e escrevia um texto sobre aspectos percebidos na observação realizada, e ele docente observado escrevia também sobre sua aula, era um processo interessante, porque em muitas ocasiões se identificam diferencias na percepção que tínhamos sobre o aula tanto pelo observador, como pelo observado. **Coordenadora Gabinete Universidade do Minho.**

Estratégia Observação entre Pares

Logo a partir da observação da intervenção em aula do outro par, os docentes reflectiam e escrevia sobre o observado, e escolhem de entre os modelos pedagógicos existentes, os que tenham uma maior relação com o modelo analisado e aplicado na aula. *"o primeiro momento é uma interacção, uma escrita dialógica, mas nunca se fazia uma reunião para reflectir em aula, a experiencia foi de escrita".* **Coordenadora Gabinete qualificação docente. Universidade do Minho**

Na actividade de reflecção da intervenção em aula, converte-se a prática em objecto do estudo, à luz dos modelos pedagógicos explorados. Shön (1992) afirma que *"asumir uma perspectiva constructivista da profeção conleva a comprender a os professionales da práctica cómo artífices do mundo; um professional da práctica es al igual que um artista, um creador do cosas"* (p. 94).

O exercício desenvolve-se a partir de um trabalho em equipa, capaz do gerar uma motivação permanente por aprofundar a relação do conhecimento pedagógico teórico e prático. Por outro lado, o principal objectivo não foi avaliar o trabalho do par, mas sim usar a intervenção como um pretexto para aprofundar o saber pedagógico. *"Exigia muita disciplina, só podíamos trocar os textos, quando ambos os tivéssemos prontos, era uma perspectiva problematizadora da prática".* **Coordenadora Gabinete qualificação docente. Universidade do Minho**

O desenvolvimento profissional foi levado a cabo em duas vertentes, por um lado em a melhoria da intervenção em aula, e por outro na transformação de um saber pedagógico em saber científico.

> Não há uma relação de poder entre os dois, o objectivo é identificar questões para reflexão. É sobre a minha própria prática, respeitando a individualidade. Identificam-se

> aspectos pedagógicos desde a intervenção em aula que se podem estudar a partir da teoria. **Coordenadora Qualificação docente. Universidade do Minho**

Aprofunda-se o objecto do estudo e analisam-se os aspectos pedagógicos que têm relação com o modelo aplicado no processo. *"Identificam-se aspectos pedagógicos desde a intervenção em aula que se estudam a partir da teoria".* **Coordenadora Gabinete qualificação docente. Universidade do Minho**

Universidade do Porto: Uma perspectiva da observação para a reflexão na produção escrita sobre pedagogia.

Observação entre Pares

É uma experiencia inovadora, que promove um trabalho interdisciplinar, entre diversos programas e faculdades. Aqui o observador escreve sobre os aspectos percepcionados em aula a partir da sua perspectiva, finalizado o exercício são trocadas as reflexões escritas entre ambos os participantes; observado e observador, com o objectivo do identificar se existe ou não concordância entre as percepções de ambos. Em alguns casos coincidem, noutros não. Os temas da prática convertem-se assim em reflexões promotoras de oportunidades de desenvolvimento profissional que podem também dar origem a escritos ou artigos para serem trocados e/ou publicados. Na universidade existe um programa de formação permanente orientado para a qualificação pedagógica e tecnológica dos docentes.

> De Par em Par, é um projecto, no qual se discutem os resultados obtidos, se fazem reflexões da prática. Não tem em si uma estrutura de curso, sim um abrir de porta para partilhar. Tentamos fazer pares assimétricos com grupos de saberes diferentes, fazer observação com respeito de como trabalham os professores com os estudantes, não se incluindo a dimensão do conteúdo. **Coordenadora Gabinete Qualificação U. do Porto.**

No inicio do ano é feito o convite à participação no projecto de Par em Par a todas as 14 faculdades da universidade. Uma vez inscritos os docentes, é tido em conta se têm preferência por fazer pares entre conhecidos ou colegas, que são respeitadas dentro das possibilidades. Nas observações que são realizadas é utilizado um questionário orientador, que não deve no entanto ser visto como uma "camisa-de-forças". Este questionário, foi criado inicialmente tendo em conta as novas exigências colocadas ao ensino superior na sequência do Processo de Bolonha, e com o tempo foi revisto e complementado a partir do feedback recebido, Despois das observações, são devolvidos

e trocados os resultados da resposta ao questionário que são assim utilizados como catalisadores de uma discussão entre observadores e observado. Relativamente aos resultados globais, todos eles são anónimos, não sendo feita sequer a diferenciação entre docentes masculinos e femininos. Os **Guiões** que se partilham na plataforma, são totalmente anónimos. Desta forma respeita-se o direito a manter a confidencialidade, muito importante neste processo para a abertura dos participantes ao processo de reflexão sobre a sua prática docente.

> De Par em Par permitiu que criássemos um discurso argumentativo na educação superior. Foi uma experiencia que partiu de algumas relações pessoais e de alguém que queria trabalhar, com a ideia de que se havia um projecto europeu que podíamos fazer juntos, devíamos ver de que forma podíamos colaborar e convidar outros docentes a reflectir connosco. **Coordenadora Gabinete Qualificação U. do Porto.**

Acompahamento e implementação de TICs e de estrategias pedagógicas: Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa

> *"Em geral eles têm dificuldades em competên*cias *pedagógicas, damos-lhes apoio e assessoria sobre como pensar pedagogicamente sobre os conteúdos, já que geralmente se focam nos conteúdos disciplinares e têm dificuldades na vertente pedagógica.* **Tutora. Instituto Superior Técnico**

No Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa, realiza-se o acompanhamento aos docentes através de tutores e a partir de temas pontuais, para os quais os docentes solicitem acompanhamento. Também se desenvolvem cursos orientados ao fortalecimento do saber pedagógico, como por exemplo de coaching, de utilização e projecção da voz, de avaliação, entre outros.

> *os professores quando saem do papel de orientadores, para una vertente de aprendente, apresentam algumas resistências, a sua atitude é por vezes dicotómica, criando contradições.* **Tutora. Instituto Superior Técnico**

As estratégias devem promover a interactividade em aula, para conseguir uma maior participação do estudante no processo. A qualificação do docente está encaminhada especialmente para promover um bom acompanhamento dos estudantes neste processo. No IST define-se Tutor como *"um Docente que acompanha, de forma personalizada, um grupo de Estudantes do 1º e 2º ano dos Cursos de Licenciatura e Mestrado Integrado, procurando que esses estudantes possam desenvolver no máximo potencial o seu património intelectual, emocional e interpessoal,*

cumprindo os objectivos de excelência no ensino a que o IST se propõe". O tutorado é realizado especialmente pelo trabalho docente, pelo que é extremamente relevante que os docentes se qualifiquem para o realizar.

> este acompanhamento realiza-se na perspectiva da planificação, tratar conceitos essenciais, para explicar os conceitos, os conteúdos, e para melhorar a motivação dos estudantes nas diversas disciplinas. **Tutora. Instituto Superior Técnico**

Um dos possíveis resultados, deste melhoramento do processo pedagógico é a escrita de um artigo para publicar. Neste sentido o desenvolvimento profissional evidencia-se a partir duma perspectiva de melhoria no desempenho e desenvolvimento profissional a partir da publicação dos artígos escritos pelos docentes.

> O acompanhamiento é ao nível tecnológico, mas também há colegas que fazem acompanhamento a nível técnico/pedagógico. Por exemplo, oferecemos formação em matemática aplicada e bioquímica, mas há lacuna em formação pedagógica; porque a formação inicial de docentes não foi no âmbito da docência, e esta e uma dificuldade que transparece na prática. **Tutora. Instituto Superior Técnico**

A Universidade Nova: Acompanhamento através de parcerias para os docentes da Faculdade de Medicina

> *assessoria a intervenção docente; enquanto processo e a avaliação dos estudantes. Não há uma relação de poder entre docentes, o objectivo é identificar questões pedagógicas para reflexão.* ***Coordenadora Gabinete Qualidade Universidade Nova***

O processo desenvolve-se com os médicos/docentes, do programa de medicina. O melhoramento do processo pedagógico realiza-se a partir da assessoria personalizada aos docentes. Entre os Objectivos específicos do programa encontram-se o melhorar do processo de intervenção em aula a partir do conhecimento o aprofundado dos modelos pedagógicos e desde a reflecção na acção. A qualificação do médico/docente, desenvolve-se através de parcerias (acompanhamento), com o objectivo que a intervenção em aula se realize a partir de uma perspectiva científica da pedagogia. *"a partir da observação e análise do modelo pedagógico em aula, sistematizam-se resultados que convertem em artigos científicos para partilha e publicação".* ***Coordenadora Gabinete Qualidade Universidade Nova.***

O processo inicia-se com um curso de doze horas, sobre estratégias de intervenção e avaliação e continua com um aprofundamento sobre os modelos pedagógicos, o conhecimento de estratégias pedagógicas, segundo o modelo e a

sua aplicabilidade. Identificam-se aquelas, que melhor se adequam ao tipo de aprendizagem que o docente deseja desenvolver com os estudantes; teórico-prático, de análise, de reflexão, de sínteses, de aprofundamento, memorização, de selecção, entre outros. *"não é ensinar técnicas é assessorar para a aplicação do pensamento pedagógico, os médicos querem pensar a educação, porque são professores universitários. Aqui encontram parceiros; acompanhantes do processo, não docentes".* **Coordenadora Gabinete Universidade Nova.**

Existe também um espaço para partilhar experiências entre os docentes Sénior (com maior experiencia), e os docentes jovens. Os docentes Sénior são escolhidos entre os docentes melhor avaliados da instituição, e partilham a sua experiencia de boas práticas de intervenção em aula para motivar os docentes mais jovens, no processo de melhoria. Realizam-se duas sessões deste tipo por ano, que são depois acompanhadas por um relatório sobre a actividade *"desenvolvem um saber para identificar, porque é que este conhecimento é trabalhado neste semestre e não noutro".* **Coordenadora do Gabinete de Qualidade. Universidade Nova.**

> A Declaración da Sorbona de 25 de maio de 1998 [...] subrayaba o papel central das universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas e insistía en la necesidad de crear un Espacio Europeo de Educación Superior como medio privilegiado para fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos y el desarrollo global de nuestro continente. (Praga, 2001). Tendencias (2003).

Da Formação Presencial à Virtual: O caso da adaptação dos docentes na Universidade Aberta.

Dois efeitos da mudança do foco no ensino para o foco na aprendizagem:

> Maior exigência feita aos professores do ensino superior, que até agora não viam as suas práticas pedagógicas interrogadas; Maior pressão de outras variáveis como a diversidade dos estudantes, as taxas do sucesso escolar na organização das práticas pedagógicas. **Mouraz, A. (2013). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.**

O caso da Universidade Aberta, é excepcional, 95% dos docentes tiveram de mudar dum processo de formação presencial a um eminentemente de formação virtual, para o qual foi necessário desenvolver cursos orientados à utilização das TIC, e realizar o acompanhamento através de uma complexa rede de apoio institucional. O processo foi árduo, sendo a grande alteração do sistema assinalada pela mudança da perspectiva de desenvolver o saber e o ensino/aprendizagem a partir da utilização das TICs, tendo em conta que nem todos os docentes se encontravam no mesmo nível de conhecimento. Foi uma transição complexa que exigiu o ultrapassar de diversas dificuldades e

obstáculos mas que permitiu à UAB a transição para um modelo de ensino virtual online. Actualmente a UAB, conta com programas de formação profissional oferecidos internacionalmente à distância de um computador. Oferece 13 programas de 1º ciclo, 12 mestrados em diversas áreas e 8 áreas de formação continua para docentes.

> Objetivos del EEES; Adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables [...] a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos [...]" (Bolonia, 1999). Tendencias (2003).

Conclusões

> Por su parte, las instituciones europeas de educación superior han aceptado el reto asumiendo un papel protagonista en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, siguiendo así los principios fundamentales expuestos en la Charta Magna Universitatum, adoptada en Bolonia de 1988. **(Bolonia, 1999). Tenden**

-Depois da implementação do EEES, desenvolveu-se um trabalho em equipas de instituições de ensino superior, compostas por docentes, estudantes, investigadores, planificadores e pensadores da educação em torno da qualidade da formação oferecida.

-O trabalho sobre o EEES, desenvolveu-se e planificou a partir de diversas etapas e acções, entre elas; de reflexão, disseminação, de análise sobre as dificuldades, e possibilidades de transformação que o processo de formação requeria.

-Identificou-se que apenas 1% das instituições estudadas, tinham desenvolvido programas de melhoria da intervenção em aula antes da implementação do EEES, o qual promoveu a convergência entre os diversos sistemas de educação existentes na Europa. Todos os países orientam a formação para um mesmo objectivo; a qualidade da formação universitária.

-O EEES orientou as transformações do sistema de educação superior para a melhora da qualidade académica e da preparação dos estudantes para o mercado laboral europeu. Com este objectivo, foi necessário promover a qualificação dos docentes, fulcrais para a qualidade final deste processo. " *Nas virtualidades da observação de pares: o foco é colocado na compreensão das práticas de ensino, na mudança pessoal, e no crescimento (autoconhecimento) do professor através da reflexão própria e partilhada.* **Mouraz, A. (2013). Universidade do Porto. Seminário Ensino em Educação para o Sèculo XXI. IE. Universidade de Lisboa. 2013.**

Recomendações

Inovação pedagógica como resposta ao desafio de mudança

Neste sentido identifica-se que deve existir um estímulo ao desenvolvimento de metodologias inovadoras, para o qual se devem gerar espaços para partilhar práticas e estratégias, orientadas para o desenvolvimento de uma cultura profissional que investiga e reflecte sobre a sua prática.

É necessário promover um sistema e incentivos que reconheçam os bons resultados pedagógicos obtidos na hora de definir prioridades institucionais e assim desenvolver uma política para o desenvolvimento dos docentes universitários, e através dela, o institucional, concretizado a partir da produção de publicações que incidem no desenvolvimento profissional dos docente e das instituições.

Este acompanhamento realiza-se na perspectiva de planear e tratar conceitos essenciais, e orienta-los para identificar como explicar os conteúdos para melhorar a motivação dos estudantes nas mais diversas disciplinas.

Tutora Instituto Superior Técnico

Da aprendizagem como produto à aprendizagem como processo

"Identificam-se aspectos pedagógicos na intervenção em aula que se estudam a partir da teoria".
Coordenadora Gabinete Qualidade. Universidade do Minho

As Instituições de ensino superior devem transformar a visão do aprendizagem como produto para uma visão da aprendizagem como processo, orientado para formar profissionais competentes a partir de uma perspectiva menos compartimentada do saber pedagógico e específico/científico. É necessário considerar a docência e a investigação ao mesmo nível de importância, de contrário a docência continuará sendo o aspecto invisível do processo formativo e o seu nível de qualidade um elemento ocasional. De igual forma devem-se implementar redes de docentes e investigadores para partilhar e transferir boas práticas, dificuldades e estratégias; e para trabalhar em equipa e produzir publicações em torno deste tema *"Por exemplo têm formação em matemática aplicada, em bioquímica, mas há uma lacuna em formação pedagógica; porque a formação inicial de docentes não foi no âmbito da docência, e nota-se esta dificuldade".* **Coordenadora Gabinete Qualidade Instituto Superior Técnico de Lisboa**

Criar espaços para partilhar o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas

> *Em geral eles têm dificuldades com as competên*cias *pedagógicas, damos-lhes assessoria para promover o pensar pedagogicamente sobre os conteúdos. Eles centram-se nos conteúdos disciplinares e têm dificuldades na vertente pedagógica".*
>
> **Coordenadora Gabinete qualidade Instituto Superior Técnico.**

Com o objectivo de estimular a reflexão a partir da investigação-acção sobre a prática docente e a partir de um olhar interdisciplinar do saber pedagógico é necessária uma política institucional de desenvolvimento profissional docente, que incentive e estimule o fortalecimento da criatividade, para promover inovação a partir da intervenção em aula. Igualmente e necessário fortalecer a cultura de investigação em equipas e por sua vez compreender a sua acção educativa como uma construção intelectual que gira em torno da ciência e da praxis da pedagogia.

Igualmente é necessário visualizar e/ou criar novos cenários para promover a relação teoria-prática do conhecimento e encaminhar a formação profissional para uma formação activa do estudante. Pensar pedagogicamente conduz-nos à implementação de estratégias pedagógicas de participação dos estudantes nos processos democráticos das instituições dos quais resultará o fortalecimento de uma adequada formação para uma cidadania activa. É necessário tornar mais eficientes os campus universitários, tendo em conta que estamos a lidar com novas gerações de estudantes nativos digitais e com expectativas também relativamente à comunicação noutros idiomas, e relativas à valorização de novas culturas.

> eu ia para casa e escrevia um texto sobre os aspectos que sobressaiam na observação realizada, e o docente observado escrevia também sobre a sua aula, era um processo interessante, porque em varias ocasiões se identificam diferenças nas percepções que tínhamos sobre a aula.
>
> **Coordenadora Gabinete Qualidade. Universidade Minho.**

Promover licenças de ano sabático para o desenvolvimento da docência focadas no desempenho pedagógico

Com o objectivo de possibilitar a mobilidade dos docentes para conhecer outros contextos e estratégias de desenvolvimento pedagógico, e também complementá-la com mobilidade virtual, possibilitando desta maneira o aprofundamento, partilha e a multiplicação do conhecimento em comunidades com docentes de outros países e

continentes. *"Que devem fazer quando têm 200 alunos, não se pode falar de interactividade? Como? A partir de que estratégias?".* **Coordenadora Gabinete Qualidade. Universidade Nova**

Referencias

Camarago-Escobar, M & Pardo-Adames, R. (2008). Competencias docentes de Profesores de pregrado: Diseño y validación de un instrumento de evaluación. Vol. 7. No 2. Universidad Católica de Colombia. Recuperado en: clombia.vhttp://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/441.

Estevec, Frances. (2009). La cuestión universitaria. Boletín electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado en: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=42.

Morin, E. (1984). Ciencia con conciencia. Barcelona: Anthropos.

Pedro, P. & Mouraz, A. (2011). De Par en Par. Relatoría Final. Laboratorio de Ensino Aprendizaje. Universidad de Porto. Pág. 1-124.

Pupiales Rueda, B. (2011) El Desarrollo del Pensamiento Pedagógico de los egresados de las Facultades de Educación en la ciudad de San Juan de Pasto- Colombia. En: Revista TENDENCIAS, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño. (Vol. XII No 2., 2011) p. 82-106.

Reitcher, S. Tauch, CH. (2003) Tendencias 2003. Progreso hacia el EEES. Cuatro años después de Bolonia: pasos hacia una reforma sostenible de la Educación. Informe Asociación Europea de Universidades. 1 A 181. En: http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/espacio-europeo/2003-07-tendencias-iii.pdf. fecha de consulta 12/05/2006.

Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacía un nuevo diseño de la enseñanza en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Shön, D. (1998) El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales reflexivos cuando actúan. Barcelona:Paidós.

Tinoca, L. (2012) Avaliação 2.0: Novas tecnologias ao serviço da aprendizagem. In Iracema Cusati, Adilson Xavier da Silva e Luís Tinoca (orgs.) Perspectivas em Avaliação Educacional: Conceitos, processos e estratégias. Brasil, Curitiba, PR: Editora CRV.

Zabalza, M. A. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo Profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2002)La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas. Narcea. Madrid.

ANEXOS

Guião de entrevista a Coordinador do Gabinete de Qualidade de Universidade

A entrevista teim como objectivo conhecer a perspetiva a partir da qual desenvolve seu projeto profissional, como Coordinador do Gabinete de Qualidade de Universidade no âmbito da formação de professores.

Desde já se agradece a sua participação e colaboração.

Obrigada!

Instituição: _____

Departamento: _____

Idade: até 35__ entre 36 e 45__ entre 46 e 55__ entre 56 e 65__ mais de 65__

Formação: Mestrado__ Doutoramento__ Outra (Qual)_____

Categoria Docente: Assistente __ Professor Auxiliar __ Professor Associado __ Professor Catedrático__

Experiencia em formação de Ensino Supeior: até três anos__ entre 4 e 7 anos__ entre 8 e 12 anos __ Mais de 12 anos___

A formação universitária requere altos níveis de qualidade, assim o desenvolvimento profissional dos docentes universitários é o primeiro passo, em termos de importância para a melhoria da qualidade do ensino superior.

1.Que necessidades de mudança considera necessárias, na organização da formação dos docentes universitários segundo a perspetiva do processo de Bolonha?

2.Qual é a sua perspetiva de planeação do desenvolvimento profissional do docente?

3.Para onde deve orientar-se a perspetiva da qualificação dos docentes do ensino superior?

4. Em que medida a investigaçao complementa o trabalho de qualificaçao do docente do ensino superior?

5. Que características profissionais deve ter um bom docente universitário?

6. Como deveria ser o processo de formaçao de ensino superior, para formar profissionais de excelência?

7. Na formação superior devem-se desenvolver competências, através dos conteúdos e a partir da relação teoria-prática, independentemente do modelo permitir ou não atingir os objetivos. Qual modelo pedagógico que considera adequado e que garanta a formação de bons profissionais? caso fosse possível identificar um modelo, que modelo proporia, a partir de que perspetiva?

8. Em que medida se identifica o impacto da qualificaçao dos docentes do ensino superior na universidade?

9.Partindo da sua experiência do trabalho de planificação, como a desenvolve?

10.Quais são os principais aspetos que melhoram a qualificação de o docente universitário?.

11.Quais considera que são as estratégias de formação que melhor se adaptam, à formação de docentes universitários?.

12.Em que considera haver maior motivação por parte dos docentes para a sua qualificação, em competências pedagógicas? __ Competências tecnológicas? __

13.Que tipo de formação ou investigação desenvolve neste momento?

14.Qual é a sua concepção de investigação em sala de aula?

15.O que é para si inovar em educação?

Obrigada por sua colaboração

Universidade do Lisboa

Instituto de Educaçao

Guião de Entrevista a Docente Investigador e Innovador de Universidad

La entrevista tem como objectivo analisar na perspectiva desde a qual proponhe na qualificaçao do docente de ensino superior. O questionário é anónimo, e insere-se num projecto de pós-doutoramento sobre esta temática.

Desde já se agradece a sua participação e colaboração.

Obrigada!

Instituição:

Departamento:

Idade: até 35__ entre 36 e 45__ entre 46 e 55__ entre 56 e 65__ mais de 65__

Formação: Mestrado__ Doutoramento__ Outra (Qual)_____

Categoria Docente: Assistente __ Professor Auxiliar __ Professor Associado __ Professor Catedrático__

Experiencia em formação de Ensino Supeior: até três anos__ entre 4 e 7 anos__ entre 8 e 12 anos __ Mais de 12 anos___

La formaçao universitaria requiere altos niveles de qualidade, por cuanto é ela depende o desarrolo dos diversos ámbitos do saber, em esta medida o desenvolvimento dos docentes universitarios é o primeir aspeco em importança para a melhora de a qualidade de ensino superior.

1.Cuále cree você que são as necesidades de mudança, na organizaçao do trabalho, dos docentes universitarios según as exigencias do processo de Bolonia?.

2. Cuál è a perspectiva de desenvolvimento da la qualificaçao dos docentes do ensino superior?

3. Em que medida a investigaçao complementa o trabalho de qualificaçao do docentes?.

4.Qué características profissionais debe tener un bom docente universitario?

5. Nel processo de ensino superior, que é mais importante ter em conta dos estudantes; o desenvolvimento das competencias, os conteúdos o ele modelo de formaçao?

6. Cuál cree você que é o impacto de a qualificaçao dos docentes do ensino superior nel desenvolvimento del trabalho profissional na universidade?.

7. Partilhenos sua experença nel trabalho de innovaçao em investigaçao e sobre a prática dos docentes de ensino superior desenvolvido em sua universidade?

8. Fora da estrategia propuesta por você para o melhoramento de ensino superior,¿já outras formas o modelos para melhorar a qualifiocaçao dos docentes universitarios?.

9. Cuales fueron as estrategias máis aceptadas, pelos docentes para a melhora professsional?.

10. Em que há maior motivaçao por parte dos docentes para a qualificaçao, em desarrollo de competenças pedagógicas? __ Competencias tecnológicas? __

11. Que tipo de formaçao o investigaçao desenvolve neste momento?

12. Qual é a sua concepção de investigação em sala de aula?

13. O que é para si inovar em educação? .

Obrigada por sua colaboração

Universidade do Lisboa

Instituto de Educaçao

Guião de entrevista a Formador de Docentes universitarios

La entrevista tem como objectivo analisar a perspectiva a partir da qual tem sido realizada formação docente dos professores universitários, desde a implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior - EEES. O questionário é anónimo, e insere-se num projecto de pós-doutoramento sobre esta temática.

Desde já se agradece a sua participação e colaboração.

Obrigada!

Instituição:

Departamento:

Idade: até 35__ entre 36 e 45__ entre 46 e 55__ entre 56 e 65__ mais de 65__

Formação: Mestrado__ Doutoramento__ Outra (Qual)_____

Categoria Docente: Assistente __ Professor Auxiliar __ Professor Associado __ Professor Catedrático__

Experiencia em formação de docentes: até 3 anos__ entre 4 e 7 anos__ entre 8 e 12 anos __ Mais de 12 anos___

La formaçao universitaria requiere do altos niveles de qualidade, por quanto dela depende o desarrolo dos diversos ámbitos do saber, em esta medida o desenvolvimento dos docentes universitarios é o primeir aspeco em importança para a melhora de a qualidade de ensino superior.

1.Cuále cree você que são as necesidades de mudança, na organizaçao do trabalho, dos docentes universitarios según as exigencias do processo de Bolonia?.

2.Cuál è a perspectiva de desenvolvimento da qualificaçao dos docentes do ensino superior?

3.Em que medida a investigaçao complementa o trabalho de qualificaçao do docentes?.

4.Qué características profissionais debe tener un bom docente universitario?

5.Nel processo de ensino superior, que é mais importante ter em conta dos estudantes; o desenvolvimento das competencias, os conteúdos o ele modelo de formaçao?.

6.Cuál cree você que é o impacto de a qualificaçao dos docentes do ensino superior nel desenvolvimento del trabalho profissional na universidade?.

7. Partilhenos sua experença como formador dos docentes de ensino superior desenvolvido em sua universidade?

8. Fora da estrategia propuesta por você para o melhoramento de ensino superior,¿já outras formas o modelos para melhorar a qualifiocaçao dos docentes universitarios?.

9. Cuales fueron as estrategias máis aceptadas, pelos docentes para a melhora professsional?.

10. Em que há maior motivaçao por parte dos docentes para a qualificaçao, em
desarrollo de competenças pedagógicas? __ Competencias tecnológicas? __

11. Que tipo de formaçao o investigaçao desenvolve neste momento?

12. Qual é a sua concepção de investigação em sala de aula?

13. O que é para si inovar em educação?

Obrigada pela colaboração

Universidade do Lisboa

Instituto de Educaçao

Guião de entrevista a Asssores em estrategias pedagògicas para Docentes universitarios

La entrevista tem como objectivo conhocer còmo desarrola o acomphanamento em estrategias pedagògicas, aos docentes universitários, depois da implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior - EEES. O questionário é anónimo, e insere-se num projecto de pós-doutoramento sobre esta temática.

Desde já se agradece a sua participação e colaboração.

Obrigada!

Instituição: _____

Departamento: _____

Idade: até 35__ entre 36 e 45__ entre 46 e 55__ entre 56 e 65__ mais de 65__

Formação: Mestrado__ Doutoramento__ Outra (Qual)_____

Categoria Docente: Assistente __ Professor Auxiliar __ Professor Associado __ Professor Catedrático__

Experiencia em formação de docentes: até três anos__ entre 4 e 7 anos__ entre 8 e 12 anos __ Mais de 12 anos___

La formaçao universitaria requiere altos niveles de qualidade, por cuanto é ela na responsable da formaçao dos profesionais em os diversos ámbitos do saber, em esta medida o desenvolvimento dos docentes universitarios é o primeir peldaño em importança para la melhora de a qualidade de ensino superior.

1. Gosta de sua profissão?
   Sim __ Não __

2. En qué ámbito da acomphanamento percibe que teim maior dificultad em em no tecnológico __ o Pedagogico ____, ambos por igual __

3. Depois de o processo de Bolónia e maior a motivaçao pela melhora e ele desenvolvimento docente?: Sim __ Não __

4. Como é a motivação dos docentes pelo acompanhamento:? Alta__Media___Media baixa_____Baixa____

5. Há quanto tempo se implementó o acomphanamento dos docentes em na universidad:?

6. Qual é e perfil dos docentes que aceptam o solicitam esta posivilidade? Docentes de ciencias humanas __ Ciências naturais __, Artes visuais __, Filosofia __, Dereito __.

7. Quaís sao as estrategias máis requeridas:?

8. Como se determina o tipo de estrategia o apoio?, Se faz según niveles?____ según temáticas?____

9. Depois da assesoria se realiza algum tipo de seguimento em na intervençao dele docente nel aula?

10. Quiem proponha as asssorias, os docentes? __ A universidade? __

11. Qual é a época do ano, que já maior demanda de asesoria e de acomphanamento?

12. Faz-se algum análisis, em quanto a os resultados de melhora do processo nel aula? Sim __ Não __ Qua:?
13. O acompanhamento tein-se em conta para a futura contrataçao dele docente em na isntituçao?

14. Qual é a duracaco em horas de um processo do acompanhamento e tutoria?

15. Em que há maior demanda em competenças pedagogicas? __ Competenças tecnologicas? __

16. Quantas pessoas participam nel equipa de orientação de docentes? __ Quais e o papel de cada uma?:

17. Anterior a esta, que formaçao o asessoria recibian os docentes?

18. Que tipo de asessoria desenvolve neste momento?

19. Em qué area o ámbito o acomphanamento e mais complejo de desenvolver?

20. Há docentes que desertam dele processo de acomphamento? Sim ____ Não ____ %
21. Emtre quantas horas semanais dedica em casa ao trabalho de disenho de asessoria o tutoria? (preparar aulas, ler, construir materiais, planificar actividades)?

Menos de 10 horas __ Entre 11 e 15 horas__ Entre 16 e 20 __ Mais de 20 horas__

Obrigada por sua colaboração.

Universidade do Lisboa

Instituto de Educaçao

Guião de entrevista a Acompanhante o Tutor de Docentes universitarios

La entrevista tem como objectivo analisar na perspectiva a partir da qual tem sido realizado o acompanhamento dos docentes universitários, desde a implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior - EEES. O questionário é anónimo, e insere-se num projecto de pós-doutoramento sobre esta temática.

Desde já se agradece a sua participação e colaboração.

Obrigada!

Instituição:

Departamento:

Idade: até 35__ entre 36 e 45__ entre 46 e 55__ entre 56 e 65__ mais de 65__

Formação: Mestrado__ Doutoramento__ Outra (Qual)_____

Categoria Docente: Assistente __ Professor Auxiliar __ Professor Associado __ Professor Catedrático__

Experiencia em formação de docentes: até três anos__ entre 4 e 7 anos__ entre 8 e 12 anos __ Mais de 12 anos___

La formaçao universitaria requiere altos niveles de qualidade, por cuanto é ela na responsable da formaçao dos profesionais em os diversos ámbitos do saber, em esta medida o desenvolvimento dos docentes universitarios é o primeir peldaño em importança para la melhora de a qualidade de ensino superior.

1 Gosta de sua profissão? Sim __ Não __ por qué?

2 En qué ámbito da acomphanamento percibe que os docentes teim maior dificultad em em no tecnológico __ o Pedagogico ____, ambos por igual __

3 Depois de o processo de Bolónia e mayor a motivaçao por a melhor e ele desenvolvimento docente?:

4 Como é a motivação dos docentes pelo acompanhamento:? Alta__Media___Media Baixa Baixa

5 Há quanto tempo se implementó o acomphanamento dos docentes em na universidade:?

6 Qual é e perfil dos docentes que aceptam o solicitam esta posivilidade? Docentes de ciencias humanas __ Ciências naturais __, Artes visuais __, Filosofia __, Dereito __.

7 Quaís sao as estrategias máis requeridas:?

8 Como se determina o tipo de estrategia o apoio?, Se faz según niveles?____ según temáticas?

9 Depois da assesoria se realiza algum tipo de seguimento em na intervençao dele docente nel aula?

10 Quiem proponha as assesorias: os docentes? __ A universidade? __

11 Qual é a época do ano, que já maior demanda de asesoria e de acomphanamento?

12 Faz-se algum análisis, em quanto a os resultados de melhora do processo nel aula? Sim __ Não __ Qual:?

13 O acompanhamento tein-se em conta para a futura contrataçao dele docente em na isntituçao?

14 Qual é a duracaco em horas de um processo do acompanhamento e tutoria?

15 Em que há maior demanda em competenças pedagogicas? __ Competencias tecnológicas? __

16 Quantas pessoas participam nel equipa de orientação de docentes? __ Quais e o papel de cada uma?:

17 Anterior a esta, que formaçao o asessoria recibian os docentes?

18 Que tipo de asessoria desenvolve neste momento?

19 Em qué area o ámbito o acomphanamento e mais complejo de desenvolver?

20 Há docentes que desertam dele processo de acomphamento? Sim ____ Não ____ %

21 Entre quantas horas semanais dedica em casa ao trabalho de disenho de asessoria o tutoria? (preparar disenho, ler, construir materiais, planificar actividades)?

Menos de 10 horas __ Entre 11 e 15 horas__ Entre 16 e 20 __ Mais de 20 horas__

Obrigada por sua colaboração

Universidade do Lisboa

Instituto de Educaçao

Guión de entrevista asessor para utilizaçao de Plataforma virtual

para Docentes universitarios

Universidade:_____

Cargo que desemphena:

Edade:_____

Formaçao:_____

Programa nel que labora: _____

A quanto tempo trabalha em formacao de docentes?

1. Depois do processo de Bolonha e maior a demanda dos cursos para docentes?

---

2. Como é a motivaçao dos docentes de cursos: Alta__Media___Media-baixa_____Baixa____
3. Quais sao as mayores dificultais dos docentes nos últimos cursos?
4. Hay continuidade em algumas temáticas?
   Em quais?. Como se levan a cabo? por niveis____ Por temáticas____
5. Queim proponha as temáticas? Os docentes da universidade_____Os decanos_____
6. Qual e a época do ano, con maior demanda de cursos?
7. Qué tipo de evaluaçao se leva a cabo para os cursos?-

   _____
8. Qual è o perfil do docente que asiste aos cursos?

   _____
9. Quais è o processo para levar a cabo um curso?

   _____
10. Quantas pesoas participam na orientaçao do curso e qual è o papel de cada uma?

    _____Descreva uma sesao do clase

    _____

11. Comente alguma experença possitiva o relevante de algum estudante/docente

    _____

12. Quais temáticas se desarolaron, según na etapa del EEES.

    Emtre o 2000 e 2003

    _____

    Entre 2003- 2006

    _____

    Entre 2007-2010

    _____

    Entre 2010 -2012

    _____

13. Quais cursos estao desarrolando neste momento?

    _____

    Y cuantos docentes faz sen o curso?

    Quai foi a tematica mais demandada?

    _____

    _____Porquè_____

    _____

14. Quais temáticas tein continuidade?.

15. Encontram descerçao de docentes/estudantes? Sim ____ Nao ____ % _____

16. Quanto dura uma sesión de curso, ____ y quantas houras debem dedicar os docentes de aula em semana _____ e em sua casa _____ a os trabalhos do curso

Obrigada pela colaboraçao

Género e Cidadania nas práticas educativas do jardim de infância e da escola: receios, dificuldades e dilemas

Cardona, Maria João Cardona (Coord. Projeto)*; Uva, Marta **; Piscalho; Isabel

*Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação;CIEC/Universidade Minho; CEI/ISCTE; **Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação; *** Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação

Email: mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt; marta.uva@ese.ipsantarem.pt; isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Resumo

Trabalhar as questões de género e a educação para a cidadania desde idades precoces, coloca questões quando se analisam discursos e se procura compreender a forma como estes se concretizam a nível das práticas educativas. Promover uma atitude de auto-avaliação e questionamento foram algumas das principais preocupações que estiveram subjacentes à construção dos *Guiões* de educação: «Género e Cidadania na Educação Pré-escolar» e «Género e Cidadania no 1º Ciclo do Ensino Básico» numa parceria entre a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género e a Direção Geral de Educação. Estes apresentam um conjunto de (possíveis) respostas para a abordagem pedagógica das questões de género ao nível dos recursos e dos instrumentos de apoio à análise (e eventual mudança) da prática educativa. Partindo da aplicação prática das atividades sugeridas, no contexto desta comunicação, serão apresentados alguns resultados do trabalho de formação que está a ser desenvolvido com educadores e professores a partir da apresentação e utilização destes *Guiões*. Serão refletidos receios, dificuldades e dilemas éticos identificados e vivenciados pelos profissionais, como é o caso do «medo do conflito». Dos dados já recolhidos, parece evidente que é sobretudo na organização do grupo, na forma como é feita a gestão das interações e dos conflitos que naturalmente emergem na vida da classe, que se verificam as principais dificuldades dos/as docentes. Paralelamente, os dilemas éticos de ação que invocam dicotomias tais como: «intervir ou não»; «privilegiar o individual ou o grupal" são também evidentes nos discursos.

Palavras chave: Género; cidadania; igualdade de oportunidades e participação; prática conflito; dilemas éticos

Introdução

Desde uma idade precoce as crianças apropriam-se de ideias estereotipadas relativamente aos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens. Com esta preocupação torna-se particularmente evidente a necessidade de trabalhar as questões de género desde a educação de infância.

Mas são muitas as questões que se colocam, nomeadamente a necessidade de começar por perceber como ajudar as docentes e os docentes a desenvolver este trabalho. Nesse sentido surge a necessidade de começar por avaliar as principais dificuldades sentidas na abordagem desta temática na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

Partindo de resultados decorrentes de anteriores projetos realizados na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES) nomeadamente, o Projeto Co-Educação, projeto transnacional coordenado pela então Comissão para a Igualdade de Direitos das Mulheres, atual Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) temos vindo a realizar observações e recolha de testemunhos de crianças e docentes.

Na sequência deste trabalho, ao nível da formação (inicial e contínua) foram igualmente realizadas outras iniciativas tais como: monografias; ações de formação; construção de materiais; organização de encontros (com o apoio da CIG). Daqui emergiram várias questões que temos procurado pesquisar a nível das práticas educativas. Porquê trabalhar as questões de género? Como se podem trabalhar?

Neste texto começamos por apresentar alguns dos pressupostos teóricos de que partimos e serão descritas as várias dimensões do trabalho já realizado que deu lugar à organização de *Guiões* para apoio à (auto)formação do trabalho de género numa perspetiva de educação para a cidadania, no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

Numa segunda parte são apresentados alguns dados que têm vindo a ser recolhidos no trabalho de formação realizado, a nível nacional, com estes *Guiões*. Estes dados retratam as principais dificuldades e dilemas sentidos pelos/as docentes na sua intervenção pedagógica relativamente às questões de género no jardim de infância e na escola. Este trabalho, ainda em desenvolvimento, será a base para continuarmos a nossa intervenção a nível da pesquisa, formação e construção de materiais.

O processo de construção dos *Guiões* para o trabalho de Género e Cidadania na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico

A identidade de género é um constructo que envolve um conjunto de representações culturais associadas ao feminino ou ao masculino. Subjacente ao conceito de género, encontramos um conjunto de ideias tipificadas, reveladoras de determinados valores e ideologias. Estas muitas vezes são consideradas como sendo

determinantes biológicos, derivados das diferenças de sexo e não como características culturalmente construídas (Fernanda Henriques, 1994).

Para além do meio familiar, as instituições escolares – desde o jardim de infância – são espaços de socialização fundamentais onde a construção da identidade de género e a aprendizagem se vão consolidando. É fundamental considerar que este processo vai evoluindo ao longo do desenvolvimento, assumindo um papel decisivo na forma como é vivenciada a infância e a adolescência.

Sendo a aprendizagem dos diversos papéis sociais realizada desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem a diferenciar os papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, é também precocemente que começa uma excessiva diferenciação que muitas vezes está na base de futuras desigualdades sociais entre rapazes e raparigas, homens e mulheres.

Nos últimos anos, com o apoio da CIG, a ESES tem vindo a desenvolver diferentes atividades que visam a promoção do trabalho das questões de género na educação de infância e na escola. No âmbito deste projeto temos procedido a várias ações ao nível da construção de materiais, formação e investigação sobre as questões de género e educação para a cidadania: nas práticas educativas e nas práticas de formação do/as docentes.

Todo o trabalho de pesquisa realizado assenta na análise das práticas pedagógicas e do discurso das crianças e dos/das docentes sobre as questões de género: através do registo de observações, da análise dos resultados escolares e da realização de inquéritos por questionário e por entrevista a crianças e docentes.

Numa primeira fase deste projeto os dados começaram por ser recolhidos pelas/os estudantes da ESE nos contextos de estágio e numa segunda etapa o trabalho de recolha de dados começou a ser feito com um grupo de 20 docentes da educação pré-escolar e 20 docentes do 1º ciclo do ensino básico do distrito de Santarém em contexto de formação. Estas primeiras etapas foram cruciais para uma primeira abordagem da forma como as questões de género são (ou não) trabalhadas e sobre as principais dificuldades sentidas pelos/as docentes.

Este trabalho foi a base para a construção de materiais de apoio tendo sido organizadas publicações dos *Guiões* de Educação *Género e Cidadania na Educação Pré-escolar*[1] e no *1º Ciclo do Ensino Básico*[2], numa parceria entre a CIG e a Direção Geral de Educação. Paralelamente, para o desenvolvimento de uma componente de investigação, foram construídos instrumentos de recolha de dados para o registo de testemunhos das crianças e de docentes; e para avaliar a organização do ambiente educativo das salas de trabalho (disposição do espaço, escolha dos materiais, o papel

[1] CARDONA, Mª João (coord.); VIEIRA, Cristina; TAVARES, Teresa-Cláudia; UVA, Marta; NOGUEIRA, Conceição 2010).

[2] CARDONA, Mª João (coord.); VIEIRA, Cristina; TAVARES, Teresa-Cláudia; PISCALHO, Isabel; UVA, Marta; NOGUEIRA, Conceição (2011).

do adulto na dinamização das atividades possíveis; o envolvimento das famílias). Estes instrumentos foram concebidos de forma a também poderem ser usados autonomamente pelos /as docentes.

Subjacente à organização destas publicações esteve a finalidade de promover uma atitude mais ativa e critica relativamente às questões de género, por parte de educadoras/es de infância e professores/as do ensino básico. Neste sentido é apresentado um conjunto de sugestões para a organização do ambiente educativo e vários exemplos de atividades, a par de grelhas de análise para uma (auto)avaliação do trabalho e para a escuta e observação das crianças. É dado um grande peso à *Filosofia para crianças,* uma metodologia que nos pareceu adequada pelo questionamento e consequente atitude critica que promove.

Nas várias propostas educativas apresentadas houve sempre a preocupação de diferenciar: as que implicam a intervenção do/as docentes, perante situações que naturalmente surgem no quotidiano da classe, e aquelas que implicam uma intervenção previamente planeada. Foi feita esta diferenciação para reforçar a ideia de que as questões de género e de educação para a cidadania não podem restringir-se ao que acontece no dia-a-dia. A necessidade destas atividades serem previamente planificadas e fazerem parte integrante do projeto pedagógico é uma das principais preocupações destes *Guiões*. Para além de enriquecer os recursos pedagógicos disponíveis, a finalidade destes *Guiões* é contribuir para uma mudança qualitativa das práticas educativas, com vista à consolidação de uma cidadania plena, nas instituições, partindo de problemáticas emergentes dos próprios contextos.

Os exemplos apresentados são apenas sugestões para o desenvolvimento de outras respostas educativas que possam contribuir para um trabalho efetivo das questões de género, numa perspetiva de educação para a cidadania, garantindo que rapazes e raparigas se vejam entre si como iguais, no exercício dos seus direitos, em todas as dimensões do seu projeto de vida pessoal, académico e profissional.

O trabalho de formação realizado. Principais dificuldades e dilemas sentidos pelas/os docentes

Atualmente está em curso a fase de generalização do uso destes *Guiões* estando a ser realizadas ações de formação em diversas zonas do país no âmbito das quais foram já recolhidos novos testemunhos. Não tendo ainda os dados definitivos recolhidos nem analisados, uma vez que esta etapa do trabalho só ficará concluída em 2005, neste texto apresentamos alguns dados e reflexões relativos ao trabalho em curso, mas sobretudo dados relativos às primeiras etapas do projeto. O texto centra-se sobretudo na reflexão sobre as dificuldades e dilemas evidenciados pelo/as docentes com quem trabalhámos.

E começamos por destacar que, no geral, a maioria identifica a problemática, mas não sabe como intervir. No âmbito da relação educativa vão emergindo diferentes

situações (ao nível do discurso, nas interações com as crianças e famílias, no quotidiano das práticas educativas) que implicam questionamento, reflexão e vários níveis de decisão: na forma como organizam o ambiente educativo; na gestão dos espaços; na escolha dos livros, jogos e outros materiais; na forma como dinamizam as atividades; na forma como fazem a gestão do grupo. É neste contexto decisional que emergem os receios, dificuldades e dilemas dos/as profissionais, bem como se tornam lacunares os recursos pedagógicos existentes para colmatar esta(s) necessidade(s).

A maior parte dos/as docentes referem não ter preparação para trabalhar as questões de género. Apesar do conjunto de (possíveis) propostas dos *Guiões* serem consideradas úteis, as dificuldades sentidas manifestam-se a vários níveis, começando pelas expetativas diferenciadas que têm em relação aos rapazes e às raparigas, e que, sem uma clara consciência desta diferenciação, acabam por se traduzir em práticas educativas menos igualitárias, do ponto de vista do género. Quando auscultadas, as crianças indicam a existência de diferenças no desempenho escolar de meninos e meninas. Também é possível observar essas diferenças nas estatísticas - dimensão que nos últimos anos tem sido alvo de algumas pesquisas.

Há que reconhecer que este problema afeta meninos e meninas, sendo uma dimensão de cidadania que deve ser trabalhada desde a educação de infância, não se limitando apenas ao desempenho escolar. A intencionalidade educativa e a forma como os/as profissionais organizam o ambiente educativo tornam-se preponderantes para um processo de desenvolvimento curricular que se traduza numa ação pedagógica onde género e currículo efetivamente se articulem de forma positiva e democrática.

Os diferentes testemunhos das crianças (recolhidos pelos/as docentes ao longo dos processos de formação) permitem-nos refletir sobre a pertinência do trabalho educativo em torno das questões de género:

> " - *Os homens falam de maneira diferente (mais brutos, mais travessos). As mulheres são mais educadas.*" (Joana, 2º ano)

> " - *As mulheres trabalham mais em casa. Eles pensam mais no trabalho.*" (Filipa, 3º ano)

> " - *As mulheres nunca poderão ser Presidentes da República porque não têm autoridade nem aguentam a pressão.*" (Martim, 4º ano)

> "*As raparigas são mais mariquinhas, choram mais do que os rapazes.*" (Simão, 3º ano)

> " *Os rapazes são mais fortes e têm a mania que são os maiores.*" (Laura, 3º ano)

> " *Elas trabalham mais.*" (Guilherme,3º ano)

"Os rapazes são mais desobedientes com a professora. (…) Elas preocupam-se mais com a escola que eles." (Constança, 3º ano)

Estes excertos evidenciam um discurso estereotipado que, na maioria dos casos, surpreendeu os próprios docentes e marcou o início dos processos de formação. Na maioria dos casos é a partir do confronto com este tipo de testemunhos que a valorização do trabalho sobre as questões de género começa a fazer sentido para os/as profissionais de ensino.

O trabalho de formação realizado tem possibilitado o conhecimento sobre outras possíveis formas de trabalhar as questões de género no jardim de infância e na escola, assim como uma melhor compreensão sobre as dificuldades sentidas pela/os docentes neste trabalho.

E começamos por destacar que para a maioria destes profissionais previamente à análise das suas práticas educativas surge a necessidade de desenvolver um questionamento pessoal, assente nas suas vivências familiares e no seu percurso escolar como estudantes.

A análise das práticas educativas é geralmente feita de forma genérica, centrando-se sobretudo no papel do educador/professor e nas interações que desenvolve com as crianças, com os outros adultos, e particularmente com as famílias das crianças.

As estratégias e atividades destacadas como exemplos são geralmente desenvolvidas de forma transversal, com particular enfoque nas situações que ocorrem no quotidiano, raramente obedecendo a uma planificação prévia.

As situações planeadas que apresentam, na sua maioria, são realizadas através de dinâmicas de trabalho colaborativo, com outros/as colegas. O trabalho de equipa é referido como apoio para ultrapassar alguma insegurança e dificuldades sentidas e é evidente a existência de um *efeito multiplicador* das atividades desenvolvidas. Esta evidência é particularmente notória quando as atividades envolvem as crianças e promovem o questionamento no grupo. Como foi já referido, o envolvimento das crianças é um dos fatores que tem mais impacto no/as profissionais em formação, promovendo uma atitude de reflexão pessoal e profissional da sua forma de trabalhar e de estar com as crianças e famílias.

Mas as dificuldades e receios são muitos, nomeadamente o de enfrentar o(s) conflito(s) entre as crianças, com as famílias e com os modelos familiares das crianças, receio que leva muitas vezes a uma não-intervenção perante as questões de género que naturalmente emergem na classe. O conflito, na sua multidimensionalidade, a forma como este faz parte das práticas educativas e a forma como este é vivenciado ou evitado afeta o desenvolvimento destas mesmas práticas.

Como refere Xesús Jares, sem deixar de considerar a diversidade de pontos de vista e abordagens disciplinares que podem estar subjacentes ao seu estudo, podemos identificar 3 tipos de teorias subjacentes à definição de conflito: " *as que se centram ou dão preferência à dimensão estrutural da organização, as que se centram ou dão*

preferência às condutas dos indivíduos e as que combinam as duas perspetivas" (2002: 42).

Com base na primeira abordagem, Jares sublinha incompatibilidades relacionadas com questões pessoais e estruturais, enquanto que na segunda abordagem o conflito é encarado como "*um fenómeno dinâmico, dialético* (…) *um processo social*" com características evolutivas (idem, p. 43). Relativamente à terceira abordagem o autor sublinha a necessidade de diferenciar *falsos* conflitos de *verdadeiros* conflitos explicitando que os verdadeiros conflitos têm origem em divergências de diferentes tipos, nomeadamente de ordem ideológica, não sendo resultado de simples erros de perceção.

O conflito como dilema pessoal/profissional pode surgir, por exemplo, como um conflito de valores (do docente *versus* do aluno; os veiculados pela escola *versus* os veiculados pela família, etc.). Os dilemas são situações de conflito interior que, muitas vezes, decorrem de conflitos interpessoais, organizacionais, institucionais, constituindo situações de instabilidade e imprevisibilidade que podem ser favorecedoras de mudança (Ana Paula Caetano, 2011).

Naturalmente as situações dilemáticas e as situações de conflito fazem parte do dia-a-dia do/as docentes dos vários níveis de ensino. No entanto, como refere Jares (2002: 17), na sociedade e na escola, continua a predominar uma perspetiva muito tradicional do conflito, como indesejável e sinónimo de violência e disfunção. Os conflitos podem ser perspetivados de forma diferenciada e, acima de tudo, de forma positiva e pedagógica.

As atividades de diálogo e *discussão,* como estratégia assente na interação docente-crianças, criança-criança, podem ser um meio privilegiado para uma abordagem pedagógica de situações de conflito a par da des-construção de algumas ideias estereotipadas.

No trabalho de formação realizado destacamos ainda a diversidade de propostas de novas atividades, de novos materiais que constituem um contributo muito relevante para a continuidade das propostas apresentadas nos *Guiões* e cuja divulgação está já prevista pela CIG.

Como refere Teresa Vasconcelos (2007) pretende-se integrar as questões de género numa reflexão sobre a equidade em educação, criando uma atitude pró-ativa do/as docentes, desde a educação de infância, nas ações de formação inicial e contínua. Esta atitude pró-ativa centra-se numa perspetiva de criação de novas cidadanias, concebendo a criança como cidadã, capaz de agir sobre o seu próprio desenvolvimento.

Em síntese:

Há ainda muitas questões que se colocam no trabalho das questões de género, no jardim de infância e na escola, numa perspetiva de educação para a cidadania. É uma área sensível e difícil que a par de um maior investimento na formação inicial e contínua do/as docentes exige a construção de materiais de apoio e a organização de

metodologias e instrumentos de trabalho que favoreçam a (auto) avaliação e o questionamento pessoal e profissional. Mas há ainda muito trabalho a realizar e para o seu desenvolvimento é necessário o seu enquadramento numa linha de investigação que apoie a produção de saberes sobre a forma como as questões de género devem ser trabalhadas numa perspetiva de educação para a cidadania desde a educação de infância.

Referências

- CAETANO, Ana Paula (2010) "Os dilemas-tensão como núcleos de formação". In ESTRELA, Maria Teresa & CAETANO, Ana Paula (org.). *Ética Profissional docente, do pensamento dos professores à sua formação.* Lisboa: Educa.
- CARDONA, M. J. et al. (2010). *Guião de Educação: Género e Cidadania no Pré-Escolar*. Lisboa: CIG - WWW.cig.gov.pt/guiaoeducacao/
- CARDONA, M. J. et al. (2012). *Guião de Educação: Género e Cidadania no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIG - WWW.cig.gov.pt/guiaoeducacao/
- EURYDICE (2009) *Différences entre genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*, Bruxelles: Eurydice
- EURYDICE (2009) *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelas : CE
- HENRIQUES, Fernanda (1994) *Igualdades e diferenças. Propostas pedagógicas. Uma experiência do 1º ciclo. Propostas de trabalho para a área-escola dos 2º e 3º ciclos e secundário*. Porto: Ed. ASA
- JARES, Xesús (2002). *Educação e Conflito: Guia de Educação Para a Convivência*. Porto: ASA
- VASCONCELOS, T. (2007). "A Importância da educação e construção da cidadania" *Saber (e) Educar,* Volume 12, pp. 109-117.

A DEMADA DO DESEJO NO CURRÍCULO CONTEMPORÂNEO: ESCUTA (IM)POSSÍVEL?

Macedo, R. S. A. [1] & Soares, M. F. [2]

[1] Universidade Federal da Bahia, Brasil
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Brasil. Bolsista da CAPES – Processo nº 0211141

E-mails: rsmacedo@outlook.com; soares.moema@gmail.com

Resumo

O objetivo principal deste artigo é o de proporcionar uma reflexão sobre possibilidades de espaços de escuta dos atores curriculantes, em especial os docentes e discentes, no contexto da formação inicial de professores brasileiros, a partir dos conceitos de *ato* em Bakhtin, de *ato* e de *significante* em Lacan, de *atos de currículo* em Macedo; e de contribuições dos estudos biográfico-narrativos e da análise de discurso. De uma perspectiva que assume formação como experiência, e a fala e a escuta como elementos constitutivos deste processo irredutível, social e culturalmente mediado, abordamos a importância da escuta do desejo de docentes e discentes, e dos sentidos atribuídos a eles, para compreensão dos seus atos de currículo e de sua formação. Uma escuta que renuncia ao controle e ao poder dos especialistas em currículo e volta-se para o saber do inconsciente, para o saber sobre o desejo dos atores curriculantes, desejo que só existe porque existe falta, condição fundante da formação. O artigo apresenta, ainda, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia como espaço privilegiado para pesquisa-formação de professores EBTT (ensino básico, técnico e tecnológico), e para o desenvolvimento de metodologias capazes de criar espaços de escuta da narrativa das suas experiências, e dos sentidos que encontram para seus atos de currículo, nas diferentes modalidades de curso ali existentes.

Palavras-chave: currículo; psicanálise e educação; formação de professor

O presente artigo deriva da inspiração nascida na convergência de conhecimentos, saberes e interesses, entre orientanda e orientador, identificados na itinerância errante da investigação A DEMANDA DO DESEJO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS ETNOMÉTODOS CONSTRUÍDOS NO PROCESSO DA FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA IRREDUTÍVEL, vinculada ao grupo de estudos e pesquisas sobre currículo e formação FORMACCE em Aberto. Este trabalho encontra-se em desenvolvimento na Faculdade de Educação da UFBA (2012-2015) e visa *compreender os sentidos atribuídos ao desejo e a suas implicações na construção da experiência formativa do curso de Licenciatura em Geografia,* no contexto do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Salvador.

O interesse em discutir a (im)possibilidade de escuta da demanda do desejo de docentes e discentes no currículo das licenciaturas surgiu do desejo de, a partir de um olhar psicanalítico, entretecer os conceitos de *atos de currículo*, *discurso*, *formação* e pensar as pesquisas biográfico-narrativas e a análise de discurso, por privilegiarem a escuta, a reflexão, a significação da experiência, como lugares formativos para os professores do ensino básico, técnico e Tecnológico (EBTT) e discentes das licenciaturas do IFBA. A questão metodológica é assumida neste texto como discussão curricular, pois diz respeito ao envolvimento dos sujeitos – subjetividades únicas, atores que se movimentam e enfrentam os embates diários da sua ação pedagógica – na definição dos modos como determinados conhecimentos ganham sentidos.

Para Bakhtin[1] (1997), ato não se confunde com a ação física. Ainda que a contemple, o ato é sempre entendido como ação situada, inserida no mundo vivido, um mundo de sentido, não um mundo material puro e simples, um mundo relacional, um mundo de processos que envolvem sujeitos ímpares em interação e todos os valores da vida e da

[1] No Brasil, adotamos a tradução inglesa (Bakhtin), mas consultamos a obra, citada na referencia, *Hacia una filosofía del acto ético* (Bajtín).

cultura, científicos, estéticos, políticos, incluindo os éticos, sociais e religiosos. Em Bakhtin (1997), o ato só pode resultar de um pensamento ético[2] e é, portanto, interessado, engajado, compromissado, responsável e assinado.

O conceito de *atos de currículo* conjuga, de forma multirreferencial, o pensamento de Bakhtin com a concepção de ação da fenomenologia social de Schutz e as correntes acionalistas e interacionistas, capitaneadas por Mead e Garfinkel, onde linguagem, interação, sentido, definição de situações, produção de pontos de vista, a partir de bacias semânticas interativamente constituídas, produzem as mediações importantes para a compreensão de como a ordem social se realiza e se institui pela ação socialmente configurada. Numa perspectiva intercrítica são abordagens complementares para o nosso propósito neste texto (Macedo, 2011).

A ideia de *atos de currículo* enfatiza o interesse pela processualidade criativa, pela implicação ético-política e sua valoração passa pela participatividade e responsabilidade, através da qual atores curriculantes assumem sua unicidade e instituem materialidades. O conceito leva em conta a práxis curricular e nega as (de)formações das políticas e sistemas de ensino que no seu discurso *todo-saber*, embrenhado de sentidos muitas vezes inconfensáveis, prescrevem, normatizam, fecham-se ao diálogo e à escuta das representações, afetos, intencionalidades, crenças, valores, desejo e das experiências daqueles que, através do reconhecimento de sua singular participação, tecem o texto do currículo no cotidiano da escola.

Se para Bakhtin (1997) o discurso é, por natureza, dialógico, pois a palavra pressupõe sempre o outro, de quem antecipa reações e mobiliza estratégias, para Lacan (1992) o discurso, um laço social baseado na linguagem, de natureza intersubjetiva e constitutivo para o sujeito, tem sua base na compreensão do insconciente como discurso do Outro. Embora as teorias desses autores tenham muitos pontos de afastamento, a intersubjetividade e a pressuposição do outro é fundante para o conceito de discurso que desenvolvem. É, ainda, comum a estes autores a noção de gêneros, tipos de discurso que se referem não apenas a uma série de enunciações, mas a um certo número de relações estáveis.

Foi a partir da compreensão do insconciente como discurso do Outro, ou seja, o inconsciente como o efeito da palabra, da linguagem sobre o sujeito, que Lacan (1992) desevolveu sua teoria dos quatro discursos e definiu a estrutura dos discursos do *mestre,* da *histérica,* do *analista* e *universitário* (este último, a versão moderna do discurso do mestre). Os quatro discursos são articulações possíveis da rede simbólica e regulam, de diferentes maneiras, as relações sociais. O discurso do mestre se funda na relação entre o senhor e o escravo, na qual o senhor tem apenas o saber teórico, mas coloca o outro na posição de escravo, um escravo que possui um saber fazer do qual o senhor depende e se apropria para transformar em saber de senhor.

Destacamos aqui que as noções de inconsciente e, mais fortemente, de desejo – para Lacan (2002), desejo do desejo do outro, por incidir em um Outro imaginário – ainda são estranhas ao *discurso da educação*, pois é difícil conviver com a ideia de que possa existir um saber do qual nada se sabe e de que formação, se compreendida como fenômeno irredutível a qualquer explicação modelizada e do âmbito da experiência de sujeitos social e culturalmente mediados (Macedo & Guerra, 2012), envolve muito mais do que cognição. É também lugar de faltas, de incompletudes, de subjetividades, de significações e, como tal, não se deixa aprisionar em prescrições e normatizações.

O *discurso da educação*, na nossa concepção, se apoia no discurso do mestre/universitário, pois as políticas e sistemas de ensino, em lugar de agentes se constituem em *todo-saber* e sua verdade em um imperativo, negando o saber dos atores curriculantes e reservado-lhes o lugar de quem *nada-sabe*. Para Jorge (2002), o discurso universitário lacaniano trata de um saber que tem como pretensão objetivar o outro de forma a produzir um sujeito dissociado de seus significantes primordiais. Levando em conta que, da forma como a entendemos, não há formação sem a interpretação dos seus significantes, em outras palavras, sem a compreensão dos elementos significativos dos seus atos ou dos discursos, por aqueles que a vivenciam, é imprescindível criarmos dispositivos que, na contracorrente das políticas e dos sistemas de ensino, estejam voltados para os saberes *não-todo* dos docentes e discentes, sujeitos desejantes que possuem inteligibilidade para interpretar seus atos de currículo e interferir na própria formação. Dispositivos capazes de ressignificar o lugar do saber, como afirma Kupfer (2000; citada por Ornellas, 2012, p. 127): “matar o mestre – para falar, escutar e tornar-se o mestre de si mesmo – é uma lição que precisa ser ressignificada”. A formação está implicada, portanto, com a promoção de um novo discurso, um discurso *não-todo*, do semi-dizer, que aceita as incompletudes e os *não-saberes* que a constituem e que, por sua condição faltante, é sensível ao desejo e à interpretação dos seus significantes.

[2] A atividade ética e responsável não penetra o aspecto semântico de juízo. Em Bakhtin, não existem normas morais válidas por si mesmas. O sujeito situado e engajado no mundo há de saber o que é devido. O ato ético e responsável, que inclui pensamento e sentimento, não é um produto concebido inconcretamente e sim aquilo que qualquer pessoa cognoscente leva a cabo no seu *devenir* histórico, individual, singular, na sua existência concreta (Bajtín, 1997, p. 52).

Deste ponto em diante, centraremos nossa escrita na defesa das pesquisas interdisciplinares como experiências necessárias à formação docente. Apresentaremos, brevemente, os estudos biográfico-narrativos e a análise de discurso, com suas convergências, mas também suas divergências, como possibilidades acessíveis à bricolagem e à pesquisa-formação dos professores EBTT e discentes das licenciaturas do IFBA. A (etno)pesquisa-formação[3] é aqui compreendida como experiência densa em subjetividade, que acontece no fluxo do processo de aprendizagens significativas, valoradas por processos culturais e politico-pedagógicos. Nossa proposta é de radicalização da pesquisa-formação, no sentido de ir além da escuta das narrativas dos sujeitos envolvidos no processo, sugerindo possibilidades epistemológicas e técnicas que permitam aos docentes, e discentes em formação para docência, autorias como pesquisadores *bricoleurs* através das quais possam interpretar, produzir sentidos para os *textos* escritos nos seus atos de currículo, e avançar na compreensão de novos modos de pensar, ensinar e aprender. Kincheloe & Berry (2007) situam a bricolagem como esforço no domínio da complexidade e de transcendência do reducionismo "(…) uma tarefa ignorada por modos de pesquisa monológicos e objetivistas" e os *bricoleurs* como os que (…) buscam cultivar forma mais elevada de criatividade do pesquisador que os leva a produzir, como os poetas, conceitos e ideias sobre o mundo social que não existiam anteriormente" (p. 34-35).

Partimos das compreensões, já mencionadas neste texto, de currículo como dispositivo de formação, fundamentalmente, relacional, construído na dinâmica da intra e da intersubjetividade dos *atos de currículo*; de *discurso* e *ato* em Lacan, para quem "o *ato* é sempre um ato significante, que permite ao sujeito transformar-se *a posteriori*"[4] (Roudinesco, 1998, p. 6), assim como de que o desejo está articulado no discurso e nos atos. Lacan estabeleceu que o acesso ao desejo do sujeito somente é possível através da cadeia significante do discurso, na experiência analítica. Nesse sentido, é através das implicações do sujeito no seu próprio discurso que ele se torna capaz de subjetivar sua posição de sujeição ao desejo do Outro, assumindo, assim, esse desejo como seu. Queremos defender aqui as bricolagens entre os estudos biográfico-narrativos e a teoria da análise de discurso (AD) francesa, como é apresentada por Pêcheux (1993, 2009) e Orlandi (2013), como possibilidades de algum acesso ao desejo e aos significantes dos atos formativos.

O estudo das narrativas, intensificado nos últimos anos, tem origem, segundo Jovchelovitch & Bauer (2011), na Poética de Aristóteles e se relaciona com a crescente consciência do papel que o contar histórias possui na construção dos fenômenos sociais. Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa, Barthes (1993; citado por Jovchelovitch & Bauer, 2011) destaca que a narrativa se apresenta no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na historia, na tragédia, no drama, na comédia, na mímica, na pintura, nos vitrais de janela, no cinema, etc. Além da diversidade de formas, a narrativa, com diferentes significantes e significações, marca presença na vida humana em diferentes idades, sociedades e lugares. As histórias de vida foram redescobertas pela Escola de Chicago no início dos anos 1970 e tiveram importância considerável para a sociologia (Houle, 2012). Hoje, a narrativa é lugar de encontro entre diversas ciências sociais.

No âmbito da educação, as histórias de vida encurtam a distância entre a pesquisa e os problemas reais dos docentes, discentes e escolas, pois os sentidos atribuídos pelos sujeitos implicados convertem-se no foco central da pesquisa. O fenômeno da educação passa a ser visto como *texto*, cujo valor e sentido são dados pela interpretação dos sujeitos que o relatam. Segundo Bolívar (1998), a narrativa biográfica permite captar a riqueza dos significados dos assuntos humanos: o desejo, os sentimentos, as crenças, os valores que compartilhamos e negociamos na comunidade de aprendizagem onde nos construímos como sujeitos. É uma possibilidade metodológica e prática de formação sensível ao professor, e ao professor em formação, como pessoa, em lugar de executor de programas prescritos externamente.

Embora reconhecendo as importantes contribuições dos estudos biográfico-narrativos – a valorização do papel do docente e do discente como responsáveis pelo desenvolvimento de currículos; a percepção dos efeitos formativos da narrativa sobre o próprio narrador, ao refletir e recuperar sua história de vida; a opção política de dar-lhes a voz, dentre outros – e a capacidade dos sujeitos de interpretar seus próprios atos e o seu contexto, queremos destacar que a interpretação do desejo, e das ideologias articuladas nestes atos, exige tempo e dispositivos que não descartem os silêncios fundantes, as construções do imaginário, o *não-dito* que se esconde por trás do *dizer* (o dito), os equívocos, etc. Lacan (1998) nos diz que os sentidos dos *textos* não preexistem ao significante, pois o significante sempre se antecipa ao sentido. A ordem do significado é efeito da cadeia do significante e, justamente por isto, é na

[3] Por sua especificidade irremediavelmente experencial e sua indexicalização às bacias semânticas e culturais de onde emergem as ações, os etnométodos construídos na formação, Macedo (2007a, 2007b) lhe atribui a inflexão *etno*.

[4] O termo *a posterior* resume o conjunto da concepção freudiana da temporalidade, segundo a qual o sujeito constitui seu passado, reconstruindo-o em função de um futuro ou de um projeto, e se baseia na ideia de tempo para compreender (Roudinesco, 1998, p. 32)

cadeia do significante que o sentido se revela. É no discurso que, pela ação do inconsciente, os significantes se amarram, produzindo como efeito dessa amarração o significado. A linguagem, em Lacan, é constituída essencialmente de significantes e não de signos e de significados. Diferentemente do significante da linguística, aqui o significado não possui relação fixa com o significante. Assim, é o trabalho de interpretação do discurso que permite o acesso ao sentido.

Apropriando-se do conceito de significante lacaniano, Pêcheux concebe a língua não apenas como estrutura, mas como um acontecimento do significante em um sujeito afetado pela história, uma história que tem seu real tocado pelo simbólico (Orlandi, 2013). A análise de discurso francesa introduz no domínio dos estudos da linguagem o tema da história, do poder e da ideologia, condições em que os discursos se apresentam. O sujeito da AD se constitui e funciona pela ideologia e pelo inconsciente, nas palavras de Pêcheux (2012): "(…) a análise de discurso não pode se satisfazer com a concepção de sujeito cognitivo epistêmico, 'mestre em seu domínio' e estratégico em seus atos (face às coerções bio-sociológicas); ela supõe a divisão do sujeito como marca da sua inscrição no campo do simbólico" (p. 230). Para o autor, as formas ideológicas não se equivalem e não produzem um efeito homogêneo porque as condições de existência dos sujeitos são "distribuídas" pelas relações de produção econômica, com os diferentes tipos de contradições políticas e ideológicas resultantes dessas relações. Orlandi (2011) destaca que a conexão entre linguagem, pensamento e mundo não é unívoca, não é direta, "(...) *há uma forma social de apropriação da linguagem* em que está refletida a ilusão do sujeito, isto é, sua interpelação feita pela ideologia" (p. 110). O enunciado, para a AD, esta sempre suscetível à deriva, à possibilidade de tornar-se outro e este lugar do enunciado é o lugar da interpretação. A interpretação discursiva deve acolher a opacidade da linguagem e a compreensão dos sentidos pela história.

É a partir das convergências, e também divergências, entre as teorias/metodologias referenciadas anteriormente, que as vislubramos como bases inspiradoras para experiências de pesquisa como dispositivos formativos de professores e discentes dos cursos de licenciatura do IFBA. Pesquisas-formação que, superando a participação dos sujeitos da formação na sua configuração, tenham docentes e discentes do curso construindo seus problemas, configurando e realizando pesquisas *nas* formações com as quais estão implicados. Pensamos que as diferentes modalidades de curso ofertadas pela instituição (bacharelado, licenciatura, integrado, técnico, etc.), por permitirem aos professores e discentes a vivência cotidiana de processos de aprendizagem no nível superior e no ensino médio, caracterizam o IFBA como lugar privilegiado para realização de pesquisas-formação.

Referências

Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores: Y otros escritos.* (T. Bubnova, Trad.) Rubí (Barcelona): Anthoropos; San Juan: Universidade de Puerto Rico.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guia para indagar en el campo.* Granada, GRA: Force.

Houle. (2012). A sociologia como ciência da vida: A abordagem biográfica. In: J. Poupart (Ed.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Jorge, & M. C. (2002). Discurso e liame social: Apontamento sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: M. A. Jorge, & D. Rinaldi (Eds.), *Saber, verdade e gozo: Leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan* (pp. 17-32). Rio de Janeiro, RJ: Rios Ambiciosos.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2011). Entrevista narrativa. In: M. Bauer, & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (9 ed., pp. 90-112). Petrópolis, RJ: Vozes.

Kincheloe, J. L., & Berry, K. S. (2007). *Pesquisa em Educação: Conceituando a bricolagem.* (R. C. Costa, Trad.) Porto Alegre, RGS: Artmed.

Lacan, J. (2002). *Le seminaire, livre 6. O seminário: o desejo e sua interpretação.* Tradução não publicada, Associação Psicanalítica de Porto Alegre.

Lacan, J. (1992). *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise.* Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Lacan, J. (1998). O seminário sobre "A carta roubada". In: J. Lacan, *Escritos* (pp. 13-66). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Macedo, R. S. (2007). *Currículo, diversidade e equidade: Luzes para uma educação intercrítica.* Brasília, DF: Líber Livro; Salvador, BA: EDUFBA.

Macedo, R. S. (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Macedo, R. S. (2011). *Atos de currículo, fomação em ato?: Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.* Ilhéus, BA: Editus.

Macedo, R. S., & Guerra, D. (2012). Da indissociabilidade como necessidade ao "interveniente estranho": Sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. In: *Reunião Anual da ANPED, Anais eletrônicos: Vol. 35*, Porto de Galinhas. Recuperado de http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/trab-encomendados-35RA.html

Orlandi, E. P. (2011). *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso* (6 ed.). Campinas, SP: Pontes.

Orlandi, E. P. (2013). *Análise de discurso: Princípios & procedimentos* (11 ed.). Campinas, SP: Pontes.

Ornellas, M. (janeiro-junho de 2012). Represetação social do aluno na sala de aula e seu estilo no ato de aprender. *Educação & Linguagem, 15*, 119-133. Recuperado de https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/3350/3082

Pêcheux, M. (1993). Análise automática do discurso (AAD-69). In: F. Gadet, & T. Hak (Eds.), *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (2 ed., pp. 61-105). Campinas, SP: UNICAMP.

Pêcheux, M. (2012). Especificidade de uma disciplina de interpretação (a análise de discurso na França). In: M. Pêcheux, *Análise de discurso* (3 ed., pp. 227-230). Campinas, SP: Pontes Editores.

Pêcheux, M., & Pêcheux, M. (2009). *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio* (4 ed.). Campinas, SP: UNICAMP.

Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). *Dicionário de psicanálise.* (V. Ribeiro, & L. Magalhães, Trads.) Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PESQUISAFORM*AÇÃO* E CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO : PERCURSOS DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

LUCIO, Elizabeth Orofino [1].

[1] CAPES/PSDE/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil /Faculdade de Educação/ LEDUC/SEEDUC-RJ

Email: orofinolucio@gmail.com

Resumo

O objetivo do artigo é apresentar reflexões advindas de um estudo de tese em andamento, intitulado "A palavra conta, o discurso revela: os saberes docentes dos formadores de professores de leitura e escrita" que analisa esse saberes, em um contexto universitário, especificamente no âmbito da pesquisa *mater* "As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública, realizada pelo Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - LEDUC/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro", e seu desdobramento nos Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE). Os eventos analisados se constituem de três anos de encontros entre professoras alfabetizadoras e formadoras, que se reúnem semanalmente para construírem e compartilharem uma experiência de pesquisaformAÇÃO (LUCIO, 2014) na perspectiva discursiva (ANDRADE, 2011). Nos encontros de professores e formadores, instauram-se discursividades (AMORIM, 2004), fazendo emergir da cena enunciativa da formação o "currículo como criação cotidiana" (OLIVEIRA, 2012), com objetivos contingentes, advindos das vicissitudes do fazer educativo, voltado para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento desse estudo, buscamos subsídios na análise qualitativa de pesquisa e realizamos a análise documental das pautas dos três primeiros anos de formação, por refletirem a construção de vínculos horizontais (CANÁRIO, 2005) entre os docentes e os formadores, a escola e a universidade. O estudo nos permite categorizar *O currículo aplicado para a formação do professor de leitura e escrita* e a *Concretização de um currículo implicado pelos docentes de leitura e escrita*, apontando para a construção de um projeto curricular de formação em que o professor é um intérprete crítico da formação, sendo o instituidor do currículo de formação.

Palavras-chave: currículo; formação docente; formador; leitura e escrita.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

> "A ausência de construção de projetos curriculares de formação, dotados de coerência sistêmica, cuja pertinência seja explícita e fundamentada, constitui, sem dúvida, um dos pontos críticos fundamentais da formação de professores."
>
> (Rui Canário, 2005)

As palavras de Rui Canário que trago na epígrafe representam uma questão central no debate educacional no campo da formação de professores, principalmente na perspectiva dos formadores. Meu estudo de tese[i], em andamento, tem como um de seus objetivos conhecer os saberes docentes dos formadores de professores de leitura e escrita inicial, tendo como *corpus* de análise os discursos de professores e formadores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os discursos foram produzidos em um contexto singular de formação continuada em que professores e formadores produzem enunciados sobre o conteúdo da formação, as práticas formativas e as práticas docentes, contribuindo de forma persecutória para a origem do trabalho de tese em questão, a de que "os professores trabalham, enquanto *nós* (formadores) fazemos discursos sobre eles" (SACRISTAN, 2000).

Este artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado em seu terceiro ano de desenvolvimento, vinculada ao projeto "As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública" (ANDRADE, 2010), coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, desenvolvido no âmbito do Edital do Observatório da Educação[ii]/ Edital 38_2010 , da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES . O foco do projeto de formação continuada docente são os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE) , constituindo a arena discursiva (BAKHTIN,2009) de uma pesquisaformaAÇÃO (LUCIO,2014) em que as cenas enunciativas entre professores e formadores instauram discursividades (AMORIM, 2004) . Nesse contexto, durante três anos foram se constituindo *Encontros Artesanais de FormAÇÃO* (LUCIO,2014) em que a unidade entre o viver, o aprender e o trabalhar revelam o reconhecimento de que formadores e professores são potencialmente conhecedores e criadores do currículo de formação do alfabetizador em uma grande metrópole brasileira.

As questões principais analisadas ao longo deste trabalho estarão organizadas da seguinte forma: um pequeno panorama histórico da formação do docente alfabetizador; a contextualização do EPELLE , seguindo-se análises das pautas de formação; e, num último momento, traremos algumas considerações finais que culminarão com a proposição de um *currículo aplicado para a formação do professor de leitura e escrita* e a *Concretização de um currículo implicado pelos docentes de leitura e escrita.*

2 As políticas contemporâneas de formação docente: formação e transformação

A formação do professor do ensino fundamental, principalmente o docente que acompanha os alunos no *ensinoaprendizagem* inicial da leitura e da escrita, nomeado no contexto brasileiro como *professor alfabetizador*, tem sido alvo de inúmeras ações e políticas públicas de formação docente, voltando-se para questões relevantes, como a formação do professor alfabetizador, a busca da qualidade da formação e da profissionalização.

A década da Alfabetização (*United Nations Literacy Decade* – UNLD/2003-2012), declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 19 de dezembro de 2001, foi marcada parcialmente no Brasil pelo ciclo expansivo 2003-2008 (LEHER,2014) e por políticas de formação continuada nacionais, como o Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e por avaliações em larga escala, como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), compreendidas como iniciativas de auxiliar na resolução "de um problema estratégico do "longo do século" XX educacional brasileiro, a alfabetização" (SAVIANNI,2006).

O conjunto de iniciativas une ações de formação docente, materiais didáticos para formação continuada do professor, coleções de livros didáticos de alfabetização, conjunto de livros de literatura infantil e ratificam as especificidades do *ensinoaprendizagem* inicial da leitura e da escrita e trazem mudanças na relação universidade e escola, formador e professor.

Concebendo a formação docente como eixo central para a resolução de uma questão nacional clássica, como o *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita e "universitarizando" (FORMOSINHO, 2001) a formação docente, engendra-se a aproximação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, por meio de distintas ações governamentais, dentre elas o Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação, o decreto nº 5.803 de 2006, a criação do programa Observatório da Educação e a aprovação da Lei n° 11.502 de 2007, que cria a (Nova) CAPES. Dessa forma, os programas, as coordenações e planos governamentais registram os "descaminhos" da educação brasileira e norteiam ações da universidade, com propostas que se constituem em "um incentivo para que as Instituições de Ensino Superior, motivadas pelo Observatório da Educação, renovem seus cursos de licenciatura e organizem programas de mestrado – acadêmico e profissional - e de doutorado, contemplando os temas da alfabetização e do domínio da língua materna". (Edital 038/2010/OBEDUC).

Diante das novas perspectivas das políticas de formação, abrem-se novas ações da universidade, que, embora inicialmente encontrem-se na perspectiva das reformas educacionais internacionais iniciadas nos anos 90 (MAUÉS,2003) e possuam uma concepção de educação, de currículo e de escola próprios, possibilitam que espaços e tempos sem precedentes sejam instaurados, pois o financiamento dos editais englobam remuneração para pesquisadores, formadores e docentes, e fazem da universidade o lócus central da formação. Dessa forma, o entrelaçamento universidade e escola básica possibilitam a lógica da inovação (Canário, 2005), com processos de mudanças endógenos às escolas, em que é dominante uma lógica de mudança *instituinte,* em que existe uma relação muito próxima e direta entre os que concebem, decidem e excutam.

3. Encontros artesanais de formação e pesquisaform*ação*

Os Encontros de Professores de Leitura (EPELLE) focalizados neste artigo foram realizados semanalmente durante três anos (2011 a 2013) na universidade, e contaram com a participação de um total de setenta e cinco professoras de distintas redes de educação pública, ou seja, federal, municipal e estadual de educação , e, também, da rede privada. Algumas com participação contínua ao longo do período e outras com presenças semestrais, sendo apenas seis professoras bolsistas, o que ratifica que grande parte da participação docente foi espontânea e voluntária, o que nos instiga a refletir sobre uma questão: o que motiva os docentes a participarem

do encontro na universidade, após um dia inteiro de trabalho em uma grande metrópole brasileira, em um contexto histórico em que um leque de formações e materiais didáticos são oferecidos aos docentes pelas redes de ensino?

Com um olhar exotópico, analiso que os EPELLE, ao tomarem o desafio da formação docente, privilegiando a dialogia entre os atores da escola e formadores pesquisadores, por meio de uma proposta de *pesquisaformAÇÃO* (LUCIO,2014), em uma perspectiva discursiva (ANDRADE,2010), em que os fios dialógicos de formadores e professores são a matéria-prima da formação, colocam os professores e formadores como artesãos, ou seja, todos são potencialmente conhecedores e criadores dos encontros, o que potencializa os encontros e faz da formação um plano de vida.

4. Artesãos da formação: as pautas e o currículo

No movimento de construção artesanal semanal dos encontros, ao longo de três anos, analisamos 32 pautas que refletem e refratam distintos momentos de criação do currículo.

Originariamente, a construção do currículo realizou-se por meio de entrevistas coletivas docentes, mensagens de e-mail e debates entre docentes e formadores, em que o viés social da linguagem e o ensino da leitura e da escrita para crianças de classe popular marcavam os discursos. Os textos teóricos e da arena discursiva da formação instauram discursividades (AMORIM, 2004), em uma cadeia de enunciados que refletiam a necessidade do debate sobre os conhecimentos do campo da linguística na formação. Categorizamos este primeiro ano como um movimento de construção de um projeto curricular de formação do docente alfabetizador, como de um *currículo aplicado para a formação do professor de leitura e escrita*.

O sentidodo termo *aplicado* aqui em empregado é de dedicado , pois, no primeiro ano de formação, os docentes participaram dos eventos de formação em um movimento de co-autoria, pois seus discursos moviam a formação entre *power-point*, escrita de memórias de formação, do gênero receita para ingredientes da alfabetização; e, a cada interrogação dos docentes e dos formadores, a formação era movida, removida e reconstruída.

O segundo ano de formação apresenta-se com a singularidade da presença dos docentes como autores e atores da formação, ou seja, efetiva-se a perquisaform*ação* em que os docentes apresentam suas “práticas docentes” e retratam seu cotidiano escolar e a criação do “currículo como ação cotidiana” (OLIVEIRA, 2012) em que os docentes subvertem materiais instrucionais que direcionam o fazer pedagógico e expropriam o trabalho docente, tentando redefinir sua capacidade intelectual.

O primeiro movimento de apresentação de “práticas docentes” ocorreu no segundo ano de formação e, de forma seminal, apresenta um docente autor de sua aula e que realiza uma fusão entre fazeres científicos e pedagógicos, tornando a aula um acontecimento (Geraldi, 2010), apresentando as questões relacionadas à alfabetização das crianças de classe popular, de uma forma implicada, ou seja, envolvida e comprometida com o cotidiano de alunos reais.

5. Conclusão

Os eventos vividos na formação ratificam que pensar os acontecimentos das políticas de formação de docentes alfabetizadores, dentro das questões do atual contexto histórico vivido, dos acontecimentos *da* vida da formação e *na* formação, a partir de uma nova concepção da Universidade enquanto responsável pela formação docente dos professores da escola pública e como construtora de projeto curricular de formação, em que o professor é um intérprete crítico da formação, sendo o instituidor do currículo de formação.

Que, em tempos de crise, o nascimento do novo configure-se enquanto resposta responsiva e fundante para uma nova formação de docente alfabetizadores.

Referências :

Andrade, Ludmila Thomé de (2011). *Uma proposta discursiva de formação docente. Revista Práticas de Linguagem,1(2).*
Amorim, Marília (2004). *O pesquisador e seu outro.*

_____ (2010).*As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docents da escola pública.Observatório da Educação.*

Amorim, Marília(2004). *O pesquisador e seu outro.Bakhtin nas ciências humanas.*São Paulo:Musa.

Bakhtin, M. (VOLOSHINOV, V.) (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. . São Paulo: Hucitec.

Canário,Rui (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico.*Porto:Porto Editora.

Formosinho,J. (2001). *A formação prática de professores. Da prática docente na instituiçãode formação à prática pedagógica nas escolas. In* Campos,B. (org.) ,*Formação Profissional de professores no ensino superior.* Porto: Porto Editora.

Leher,Roberto (2014) *A submissão da universidade aos "mercados*". Revista Rubra.,19.

Sacristan,J. G.; Gómez,A.P.(2000) *Compreender e transformer o ensino.* Porto Alegre: Artmed.

Saviani,D. (2006) *O legado educacional do século XX no Brasil.* Campinas:Autores Associados.

Exemplos:

Cantor, C.R. & Smith, C.L. (1999). *Genomics: the science and technology behind the Human Genome Project (2nd ed.)*. New York, NY: John Wiley & Sons.

George, A. L. Jr. & Neilson, E. G. (2000). Genetics of Kidney Disease. *American Journal of Kidney Diseases*, 35 (4), 160-169.

Reilly, P.R. (1997). Laws to regulate the use of genetic information. In M. A.Rothstein (Ed.), *Genetic secrets: protecting privacy and confidentiality in the genetic era* (369-391). New Haven: Yale University Press.

Tingle, C.C.D. (1985). *Biological control of the glasshouse mealybug using parasitic hymenoptera*. Ph.D. Thesis, University of London, London, United Kingdom.

[i] O presente artigo é uma síntese de um capítulo da tese *A palavra conta e o discurso revela: saberes docentes de formadores de professores de leitura e escrita* (UFRJ/PPGE/2012-2015)

[ii] O Programa Observatório da Educação (Capes/INEP/SECAD) foi instituído pelo Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006, busca fomentar e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior e as bases de dados existentes no INEP.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AUTONOMIA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Maria Cândida Sérgio[1] [1], José Carlos Morgado[2] [2]

[1], [2] Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga

Email: candidasergio.20@gmail.com; jmorgado.ie@uminho.pt

Resumo

Neste texto abordam-se questões relativas à formação de professores e à autonomia curricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o efeito, mobilizam-se argumentos ancorados nas políticas de formação de professores e nas políticas curriculares e discutem-se as suas implicações na perspectiva da organização do currículo e da prática pedagógica na sala de aula da EJA. Tal ensejo, parte do princípio de que a formação de professores e a autonomia curricular se configuram como elementos estruturantes da profissionalidade docente e do currículo enquanto representação de uma seleção de formas e conteúdos que reflete as relações de poder e de saber na sociedade e na escola, em particular na escola pública onde funcionam cursos de EJA.
Com bases nos pressupostos referidos, procuramos analisar como tem decorrido, no âmbito das políticas públicas, a formação de professores para a EJA na sociedade brasileira e quais as implicações na organização e autonomia do currículo para uma prática pedagógica dialógica, emancipatória e crítica para essa modalidade de ensino.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Currículo, Autonomia Curricular, Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

A formação de professores é uma das temáticas mais discutidas no cenário atual. É visível a preocupação dos investigadores procurarem alternativas que possibilitem a melhoria da qualidade da formação dos professores. Atribui-se a estes profissionais a incumbência das mudanças e inovações na educação, na organização do currículo, na aprendizagem dos estudantes e nos resultados esperados. Porém, o efeito dessas atribuições tem gerado alguma insatisfação, refletindo-se na profissionalidade docente, na autonomia curricular, nos processos de ensino-aprendizagem e nos resultados dos estudantes, evidenciando a necessidade de se implementarem mudanças compatíveis com as especificidades e os desafios que hoje se colocam, em particular na EJA.

Estudos realizados neste domínio realçam as mudanças ocorridas ao longo dos anos na formação de professores, desde o ideário jesuítico até os dias atuais (Rivero & Gallo, 2004; Neto, 2001; Pimenta, 2008). Tais estudos enfatizam as mudanças na educação, decorrentes da implementação das Leis nºs 5692/71 e 9.394/96, que configuram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os dois normativos procuraram introduzir mudanças no âmbito da formação de professores no país, embora com propósitos bastante distintos. A esse respeito, Rivero e Gallo (2004, pp. 41-42) afirmam que:

> A primeira, reestruturou a escola em dois graus, eliminou os exames de admissão, criou a escola única profissionalizante, reestruturou o ensino supletivo e desativou a antiga Escola Normal de formação de

[1]Este trabalho faz parte das atividades do Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, financiado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
[2] Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para Ciências e a Tecnologia – no âmbito do projeto PEst – OE/CED/UI 1661/2014 do CIEd – UM.

> professores. Enquanto a segunda, contribuiu de forma significativa na estruturação e no funcionamento da educação brasileira e na formação dos docentes.

De facto, a Lei nº 9.394/96, no seu artigo 61º, promove uma contribuição substancial para a formação dos profissionais da educação, embora persistam algumas fragilidades no desempenho dos professores ao nível dos conhecimentos que possuem, das estratégias e modalidades de ensino que utilizam, da forma como organizam os processos de ensino-aprendizagem e da forma como contextualizam as tomadas de decisões, muitas delas produzidas ainda numa lógica *top-down*.

Apesar de tais fragilidades, discutir a formação de professores é reconhecer que estes profissionais são elementos fundamentais na conceção e implementação de mudanças, tanto no contexto educacional como social. Andy Hargreaves (1998), ao refletir sobre a formação de professores em tempo de mudanças, sobretudo das que decorrem da transição da modernidade para a pós-modernidade, afiança que:

> […] É nas lutas entre a modernidade e a pós-modernidade (bem como no interior de cada uma delas) que reside o desafio da mudança para os professores e para os seus líderes. É através destes conflitos que a reestruturação educativa, enquanto oportunidade para uma mudança positiva ou mecanismo de contração e de contenção, será realizada (Hargreaves, 1998, p. 4).

O professor encontra-se, assim, imerso no processo de mudanças que perpassa o contexto socioeducativo, podendo assumir um papel mais ativo ou mais passivo mas nunca uma posição neutra. A sua criticidade e a sua autonomia são referências nucleares para a prática docente, para a organização do currículo e para uma atuação humanizadora e produtora de saberes.

Partindo dos pressupostos referidos e tendo em conta os desafios contemporâneos, importa refletir sobre as políticas de formação de professores no Brasil e as suas implicações no desempenho docente na EJA.

1. Formação de professores da EJA: perspetivas e desafios

No Brasil, durante muito tempo, a formação de professores foi um assunto arredado dos debates educacionais, não constituindo motivo de interesse para os investigadores. Atualmente, tem sido um dos principais objetos de estudo de autores como Nóvoa (1992), Sacristán (1999), Pacheco (1999), Tardif (2000), Imbernón (2011) e Morgado (2005), entre outros, cujos trabalhos têm fomentado uma ampla discussão sobre a formação de professores, incidindo em temáticas tais como as abordagens pedagógicas que a fundamentam, a fragmentação dos conteúdos, a inadequação dos currículos trabalhados, a dicotomia entre teoria e prática, a autonomia e a profissionalidade docente.

A análise das temáticas referidas torna visível a necessidade de uma reflexão sobre as políticas de formação de professores, especificamente de professores da EJA, uma vez que, como afirma afiança Pacheco (1999, p. 24), "tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens ao longo de diferentes etapas formativas" que dependem das políticas educativas que conformam o próprio sistema educativo.

Essa reflexão torna-se ainda mais premente se, como sugere Paulo Freire (2003), contribuir para denunciar os modelos racionais e tecnocráticos que, durante décadas, nortearam a formação de professores. Uma formação na base de competências e habilidades instrumentais, fazendo dos professores meros técnicos de ensino, "neutros" e politicamente sem autonomia. Trata-se de um modelo que, segundo Morgado (2005, p. 34), "repousa no perfil do profissional como técnico, que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, para se atingirem determinados fins predefinidos", limitando a sua capacidade de ação perante as atuais perspetivas de mudança da sociedade e da escola do ensino básico.

A este respeito, Leite & Fernandes (2010, p. 1999) lembram que,

> Nos dias de hoje, são muitos os dilemas com que se confrontam os professores e as escolas, e são também muitos os desafios a que têm de responder, no quadro de mandatos educacionais que atribuem à instituição escolar, para além da tarefa de ensino e de formação, um inúmero conjunto de responsabilidades sociais.

De facto, os professores têm sido responsabilizados por quase tudo o que acontece na educação, esquecendo, muitas vezes, os múltiplos fatores políticos, económicos e culturais que configuram quer o contexto em que trabalham, quer a modalidade de ensino em que lecionam, neste caso a EJA.

Além disso, nas últimas décadas, a revolução científica e tecnológica que nos conduziu à denominada *sociedade do conhecimento* colocou novas exigências de mudança às escolas, o que contribuiu para avivar essa situação. É nesse sentido que Morgado (2005, p. 28) afirma que "as variáveis mais sinalizadas para interferir na mudança da escola" e dar resposta a essas exigências são "o grau de autonomia curricular e o desenvolvimento profissional dos docentes". Trata-se de uma posição corroborada por Leite & Fernandes (2010, p. 200) ao sugerirem que, para os professores conseguirem um melhor desempenho na consecução das mudanças e inovações que hoje se exigem às escolas devem "mobilizar um conjunto de novas competências e capacidades" e ser capazes de "problematizar e de refletir coletivamente sobre os quotidianos escolares", bem como sobre o que fazer para "concretizar o princípio da equidade e da justiça social".

Assim se compreende que a formação de professores assuma uma importância singular, em particular na EJA, sobretudo se for concretizada a partir de pressupostos formativos humanizadores e dialógicos que se reflitam nas práticas curriculares que desenvolvem nessa modalidade de ensino. Daí a importância da autonomia curricular e do desenvolvimento profissional docente, reconhecidos como imprescindíveis para a formação de professores "como agentes de interrogação e mudança de culturas estabelecidas, produtores e disseminadores de conhecimento pedagógico e autores da sua profissionalidade" (Vieira, 2014, p. 24).

Embora no contexto educativo brasileiro as políticas de formação (inicial e contínua) de professores para a EJA pouco tenham avançado (Soares *et al.*, 2001), relegando para segundo plano o direito à formação dos professores da educação básica que lecionam na EJA, o processo de mudança que vivemos e as exigências profissionais que lhe estão associadas, nomeadamente a assunção de uma nova postura por parte dos professores e a mudança das práticas curriculares que desenvolvem na sala de aulas, vieram avivar a necessidade de um maior investimento no campo da formação docente. Trata-se de uma necessidade inadiável uma vez que estamos em presença de mudanças que,

> (…) para além do reforço do papel da escola como espaço singular de decisão e ação educacional, [requerem que] os professores se envolvam na contextualização, modelação e enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, isto é, na (re)construção do próprio currículo (Morgado, 2009, p. 3592).

No fundo, trata-se de formar um profissional prático-reflexivo capaz de enfrentar situações de incerteza e desafios que requerem novas formas de agir e pensar, novas competências e habilidades para participar ativa e criticamente no processo de mudança e inovação do contexto em que trabalha. O professor deixa de ser um mero executor para se assumir como um profissional que atua em coletivo, se sente autónomo e é capaz de produzir novos conhecimentos pedagógicos. Como sugere Imbernón (2011, p. 41),

> O processo de formação deve dotar os profissionais de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobra a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Em síntese, defendemos um modelo de formação de professores que prepare para o desempenho de práticas alternativas, fundadas na autonomia e na colegialidade e que, tal como defendem Fullan & Hargreaves (2001), viabilizem um verdadeiro "profissionalismo interativo". No fundo, uma formação que, para além da atualização científica, pedagógica e didática, seja espaço de participação, reflexão e criticidade e prepare os docentes para agirem num mundo de incertezas e em constante mudança.

2. A autonomia curricular e o professor da EJA em tempos de mudança

No segmento anterior, alertámos para a necessidade de uma formação que permita aos professores abandonarem conceções e práticas ancoradas numa racionalidade tecnicista e na mera transmissão do conhecimento académico, fragmentado e descontextualizado, isto é, uma formação de cariz crítico e reflexivo, desenvolvida de forma participativa e numa lógica integradora (Hargreaves, 1992; Sacristán, 1999; Imbernón, 2011).

Em nosso entender, para que isso seja viável é necessário que se cumpram três pressupostos fundamentais. Em primeiro lugar, que sejam adotadas e implementadas políticas educativas que viabilizem uma descentralização de poderes, de modo a que em cada contexto se tomem decisões adequadas à realidade que aí se vive. Só assim será possível um efetiva territorialização das decisões educativas e a diluição do centralismo que tem caracterizado todo o sistema.

Em segundo lugar, é necessário criar condições para que as instituições de formação se reorganizem e renovem, de modo a mudar política e pedagogicamente o currículo que ministram e, consequentemente, as práticas que desenvolvem. Uma mudança que assenta na redefinição da profissão docente, o que só é possível na base de um

modelo de formação que possibilite a apropriação de novos conhecimentos, saberes e competências que permitam aos professores (re)pensar, (re)construir e materializar na prática educativa um currículo emancipador, humanizador e crítico, que contribua para a elevação do nível de escolaridade dos estudantes da EJA, uma modalidade de ensino que tem sido relegada para segundo plano no âmbito das políticas educativas e curriculares. Di Pierro *et al*. (2001, p.58) corroboram este pensamento ao afirmar que "o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido [e tem sido] como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica". Alterar esse facto implica que ao nível da formação de professores para EJA se substitua a base curricular tradicional, que ainda predomina, por uma base curricular com temas emergentes da cultura contemporânea, bem como o recurso a novas estratégias de organização didática. No fundo, que os *curricula* da EJA passem a "incorporar certos desafios éticos, políticos ou práticos da vida social contemporânea, relacionados ao exercício da moderna cidadania"(*idem*, p. 73).

Em terceiro lugar, é necessário que em todo este processo os professores consigam construir uma efetiva autonomia curricular, aqui entendida como a

> "possibilidade de os professores assumirem determinadas decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que se refere à adaptação do currículo nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua formação" (Morgado, 2003, p. 13).

Só assim será possível contextualizar o currículo e fazer com que o aluno seja tido como centro da ação pedagógica. Falamos aqui em contextualização como conjunto de práticas didático-pedagógicas a que os professores recorrem para "trabalhar os conteúdos curriculares de modo a aproximá-los dos alunos e dos contextos onde se desenrolam os processos de ensino-aprendizagem, tornando-os mais familiares e, assim, mais significativos e compreensíveis" (Morgado *et al.*, 2012, p. 540). Mas, para que isso aconteça, os professores devem trabalhar os conteúdos curriculares recorrendo a diversas metodologias ativas, organizar os processos de ensino-aprendizagem em torno de temas e problemas significativos para os estudantes e utilizar estratégias que permitem envolvê-los nesse processo.

Trata-se de um desafio complexo, que requer um trabalho coletivo e que os professores envolvidos nesse processo assumam uma postura interventiva e tomem as decisões que julguem necessária para a consecução dos propósitos referidos. A esse respeito, Morgado (2011, p. 13) assevera que:

> É necessário que a autonomia resulte de um processo de construção coletivo, um empreendimento dependente de todos e de cada um, que sem menosprezar os princípios e as finalidades educativas de âmbito nacional, se estruture em função de objetivos específicos da própria escola, apurados em função dos alunos qua a frequentam e das características e especificidades locais.

Em suma, a consecução dos três pressupostos que acabámos de enunciar são uma condição *sine qua non* para as mudanças que urge imprimir no campo da EJA e para a mudança de paradigma que norteia a educação em geral. Uma mudança que exige uma prática docente que não se alheie das características próprias dos jovens e adultos que a frequentam e se funde num outro entendimento do que é aprender. Mais do que acumular e/ou reproduzir conhecimentos, a aprendizagem deve ser vista como um processo dinâmico e interativo de procura de significados, exigindo que se tenham em conta os saberes que os alunos possuem e verbalizam nos seus discursos, bem como as conceções prévias que têm e que interferem na forma como se posicionam e analisam o mundo que os rodeia.

Considerações finais

Em jeito de balanço final desta breve reflexão importa reforçar quatro aspetos que julgamos fundamentais e que surgem na confluência dos segmentos anteriores.

Desde logo, a constatação de que vivemos um tempo fustigado por mudanças e transformações a vários níveis, cujos efeitos se fazem sentir nas escolas que se veem a braços com uma série de solicitações e novos desafios a que têm, obrigatoriamente, de dar resposta.

Em segundo lugar, a necessidade de as políticas educativas e curriculares serem sensíveis a essas transformações e a esses desafios e promoverem uma efetiva transferência de poderes de decisão curricular para as escolas, permitindo que se assumam como o centro de toda a ação educativa. Tais políticas contribuirão para que as escolas deixem de se configurar como meros locais de execução e, em simultâneo, para diluir a tendência de responsabilizar os professores pelo fracasso dos alunos e por tudo o que de negativo aí acontece. Como lembra Giroux (1997), o professor como intelectual tem contribuído para a construção de uma sociedade em transformação, onde o conhecimento se tornou

mais valioso e a educação um campo de poder e de interesses antagónicos, nem sempre consonantes com os propósitos que são propalados em termos retóricos.

Em terceiro lugar, a necessidade de repensar a formação – inicial e contínua – de professores, sobretudo para os que lecionam na EJA, e de adotar um modelo formativo que estimule a reflexão e a partilha e crie condições para que os docentes se apropriem dos conhecimentos científicos e pedagógicos inerentes à profissão e desenvolvam capacidades, atitudes e competências que permitam assumir-se como autênticos *facilitadores de aprendizagens*. Concordamos com Imbernón (2011, p. 47) ao afirmar que "o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, com objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão". Tal ensejo implica que, no contexto das políticas governamentais, sejam assegurados programas e atividades que contemplem essas necessidades profissionais de forma eficaz.

Ainda ao nível da formação, convém ainda lembrar que a formação de professores para atuar na EJA deve favorecer o desenvolvimento de uma significativa relação pedagógica com os estudantes, marcados por vivências e experiências de vida que não podem ser ignoradas. Por isso, a formação nesta modalidade de ensino deve estimular o desenvolvimento de capacidades e competências que permitam aos docentes apropriarem-se dos saberes que os estudantes já possuem e estimularem as suas potencialidades criativas.

Por fim, a imprescindibilidade de os professores mudarem as práticas curriculares, o que requer que se assumam como profissionais competentes e autónomos, já que continuam a ser vistos como o principal esteio da construção das mudanças e da recontextualização curricular nas instituições educativas. Daí a importância da autonomia curricular, sobretudo se viabilizar a tomada das decisões em prol dos alunos que, afinal, são a principal razão da existência da escola.

Referências bibliográficas

Cury, C. R. J. (2006). Apresentação – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:* Lei nº 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar?*. Porto: Porto Editora.

Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem.* Porto Alegre: Artes médicas.

Hargreaves. A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-Moderna.* Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Imbernón, F. (2011). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* (9ª Ed.). São Paulo: Cortez.

Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação*, Porto Alegre, 33 (3), 198-204.

Lima, J. Á. (2002). *As culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos.* Porto: Porto Editora.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J.C. (2009). Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Morgado, J.; Leite, C.; Fernandes, P.; Mouraz, A. & Figueiredo, C. (2012). O lugar da contextualização curricular nos discursos políticos sobre educação em Portugal. In A. Estrela *et al.* (Org.), *Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE: Revisitar os Estudos Curriculares – onde estamos e para onde vamos?* (pp. 540-551). Lisboa: IE, Universidade de Lisboa.

Pacheco, J. A. (1999). *O Processo Formativo do Professor.* In J. A. Pacheco & M. A. Flores, *Formação de professores e avaliação de Professores*. Porto: Editora Porto.

Di Pierro, M. C.; Joia, O. & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da Educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55. In www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/ 5541.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2014.

Presidência da República do Brasil (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 5.692/71*. In www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.ht. Acesso em: 15 de agosto de 2014.

Rivero, C. M. L. & Gallo, S (Org.) (2004). *A formação de professores na sociedade do conhecimento.* São Paulo: Edusc.

Soares, L.; Giovanetti, M. A. & Gomes, N. L. (2001). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica.

Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales, 12* (2), 23-39. Publicado en http://www.red-u.net.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA EXPRESSÃO MUSICAL NO 1º CICLO DO EB: AS LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Matias, A. M. S. & Lamas, E. P. R.

[1]Universidade de Santiago de Compostela, Espanha

Email: matias.anamaria@gmail.com; estela.lamas@mac.com

RESUMO

Envolvida no progresso do ensino da Expressão Musical, a nível do ensino básico, mais especificamente no 1º ciclo (1º CEB) empenhamo-nos em articular a formação inicial e contínua dos professores deste grau de ensino, com os princípios norteadores da Educação Artística (Eurydice, 2009). Os constrangimentos, que os professores enfrentam na promoção da educação holística, levaram-nos a procurar repensar o processo pedagógico. Após o estudo da evolução do ensino, nesta área, fizemos o enquadramento teórico do mesmo na atualidade, para conhecer, por um lado, a importância do ensino da Expressão Musical no 1º ciclo e por outro, em contrapartida, os constrangimentos que se erguem, constrangimentos esses percebidos pelos próprios docentes, quando leccionam esta área do currículo. Constatamos que o trabalho colaborativo dos professores pode ser uma ferramenta importante para ultrapassar os constrangimentos encontrados aquando da lecionação da Expressão Musical neste grau de ensino. Procuramos, pois, incentivar ao trabalho colaborativo, de forma a ultrapassar as dificuldades que se apresentam, no terreno, aos professores, no seu labor docente, com vista a promover a construção do saber, criando situações propiciadoras de uma aprendizagem ativa e significativa.

Palavras-chave**:** Expressão Musical, formação Inicial e contínua, professores do ensino básico.

1 Introdução

Tendo presente os fundamentos, que defendem e justificam a inclusão da Expressão Musical no currículo do 1º CEB, com vista ao desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, bem como o enquadramento normativo que confere responsabilidades ao nível conceptual e programático, verificamos a necessidade de procurar soluções para ultrapassar a incongruência existente, as orientações e a prática regida pelos professores generalistas desse ciclo. Desta discrepância, emergiu a vontade de investigar e, assim, criar uma sustentação científica – teórico-normativa –, que nos permitisse realizar um estudo empírico com vista a analisar as práticas docentes implementadas no ensino da disciplina referida, dando em simultâneo atenção à formação de professores – inicial e contínua –, com o objectivo de compreendermos os seus princípios e as suas pretensões. Nesta comunicação centramo-nos, pois, na compreensão da educação na actualidade, prestando especial atenção às lacunas existentes e às consequente necessidade de encontrar formas para as colmatar de forma a responder às recomendações de instituições de renome, a nível internacional, no que concerne o contributo valioso do ensino da Música para o desenvolvimento do ser humano. Por razões de espaço/tempo, não contemplamos neste texto o estudo empírico em que nos implicamos, o qual nos permitiu questionar a investigação teórico-normativa realizada.

2 A Educação na atualidade

Partindo do estudo da situação vivenciada no mundo da educação, no Estado Novo, e das transformações alcançadas com a Revolução de Abril de 1974, constatamos que a consolidação da democracia manifesta-se, em nosso entender, nas opções educativas, que se fazem, não só com vista ao desenvolvimento humano, mas também com vista ao desenvolvimento económico e social. É com base nesta ideia que surge esta última análise, centrada no ensino da música e nos professores vistos como elo fundamental para estabelecer a aprendizagem de uma linguagem que

interage com todas as outras áreas do saber, promovendo o equilíbrio necessário a uma aprendizagem ativa e significativa.

2.1 Para uma nova concepção do ensino

A articulação pedagógica e construção curricular – preocupação que vem já de algum tempo atrás – constitui-se na via a seguir. A construção de novas concepções metodológicas e a sua disseminação, reforçadas pelos conhecimentos dos profissionais docentes, recomendados em vários estudos internacionais como os da OCDE e Eurydice, viabilizará um desempenho docente de qualidade e, em consequência, a promoção do sucesso educativo e o bem-estar profissional. O relatório da OCDE, segundo Santiago, P. et al. (2012), chama-nos atenção para o trabalho colaborativo que os professores devem desenvolver de forma a articular pedagogicamente os métodos de ensino aos contextos e aos perfis dos estudantes, tornando-os deste modo capazes de optimizar as suas capacidades.

A necessidade de democratização do ensino leva-nos, hoje, a repensar o significado e amplitude das finalidades da escola, relativamente ao desenvolvimento do potencial artístico do aluno, bem como à implementação de todo o currículo de música no ensino básico, já que, neste nível, se pretende articular todos os saberes contemplados no currículo, de forma a estabelecer a ponte transversal entre as várias áreas disciplinares. Espera-se que a escola defenda a valorização de uma educação geral e alargada, para todos, preocupando-se com o desenvolvimento equilibrado do aluno, sustendo na sua autoconfiança, no seu bem-estar pessoal e colectivo, na sua autonomia, na sua capacidade de decisão, de solidariedade, de cooperação e de respeito pelos outros.

Repete-se exaustivamente que a escola não deve limitar o aluno a aprender unicamente: a ler, a escrever e a contar. Espera-se que o ensino básico, de certo modo, facilite a construção de uma bagagem mínima para fazer face às questões diárias da vida que se constitua na base e continuação de estudos futuros (Perrenoud, 1984). Alguns professores sentem necessidade de conhecimentos que lhes permitam assegurar, ao aluno, uma aprendizagem de base, embora nem sempre lhes seja fácil precisar como consegui-la em termos do processo de ensino que implementam. Para estes a importância das aprendizagens ligadas ao ler, escrever e contar continuam a consubstanciar as suas preocupações, provavelmente condicionados pela sua formação inicial, bem como por uma continuada orientação vertical ministerial, corroborada pelos órgãos de gestão, orientação essa que nem sempre contempla as especificidades dos contextos e dos perfis cognitivos.

A concepção do ensino, assumido como tarefa educativa abrangente e flexível mais que instrutiva, tem implicações claras na organização das práticas pedagógicas e, consequentemente, na avaliação das aprendizagens. A UNESCO, pelo Relatório de Delors (1996) defende que as finalidades da escola de hoje devem assentar em quatro pilares fundamentais:

- aprender a aprender
- aprender a fazer
- aprender a ser
- aprender a conviver

Este processo de descoberta do 'aprender a aprender' requer a intervenção do professor, em toda a ação educativa de forma reflexiva, junto dos alunos, nos seus hábitos e atitudes, tornando a aprendizagem enriquecedora, contemplando desse modo o 'aprender a ser' e o 'aprender a conviver', abrindo vias para um 'aprender a fazer' que, para além de pragmático, traz também vantagens a nível pessoal e social.

Segundo Román Pérez e Diez López (1999: 96), para os alunos optimizarem o potencial das aprendizagens é necessário o uso adequado de estratégias cognitivas e metacognitivas e o recurso a modelos conceptuais, isto é: "pensar sobre o próprio pensamento". Em consequência, é fundamental que os professores se envolvam nestas mudanças e que a avaliação das aprendizagens assente numa concepção formativa com vista a melhorar a forma de aprender, através da regulação, da sistematização e articulação da construção dos saberes, sempre em função dos perfis e dos contextos. Só, assim, será possível o desenvolvimento do saber fazer, isto é, das competências. O que está em causa é, pois, a optimização do ensino e aprendizagem, contemplando todas as componentes do currículo, inclusive a referente à Expressão Musical.

2.2 Repensar a formação dos professores

Deparamo-nos atualmente com várias alterações que conferem ao professor uma maior responsabilidade profissional no assegurar do processo de ensino e aprendizagem, de modo a dar resposta às expectativas sociais e políticas, assim como para desenvolver de forma coerente e sustentada a sua progressão enquanto docente. Day (2001) alega que, para serem capazes de enfrentar as vicissitudes crescentes no campo da educação, os futuros profissionais docentes só o conseguirão se se empenharem no seu desenvolvimento profissional e pessoal; para isso, terão de aceder a uma

formação inicial rigorosa e credível, comprometendo-se, desta forma, com a educação e ao mesmo tempo empenhando-se no próprio desenvolvimento profissional e pessoal. A crescente modificação e reorganização da formação inicial e a disponibilização de uma formação em exercício contínua têm ajudado os professores a trabalhar entre pares, dando aso ao trabalho reflexivo e colaborativo. Esta relação entre a formação inicial e a formação em exercício é um contributo importante para o desenvolvimento e atualização permanente dos profissionais docentes como nos têm demonstrado vários investigadores. A título de exemplo, invocamos Esteves (2002: 112), para lembrar a complexidade da formação de professores que é, hoje, exigida para dar resposta aos desafios que o processo de ensino e aprendizagem lhes coloca, o que

> só se compreende num cenário mais alargado (...) e onde avultam: a) as concepções sobre finalidades da educação e do ensino, do currículo e da aprendizagem dos alunos que tendem a prevalecer num determinado momento ou período de tempo; b) a concepção de escola para a qual o professor se prepara e onde se desenvolve profissionalmente; c) as concepções de profissionalismo, profissionalidade, profissionalização e carreira dos professores.

Day (2001) alerta para o perigo do individualismo docente, fonte de resistência à inovação no ensino que advém da formação inicial, incutindo no docente que a privacidade é uma opção segura. Também, Alarcão, já em 1997, apesar de reconhecer que a formação inicial é um dos aspectos mais importante na formação dos futuros professores, afirmava que deveria ser enriquecida, encorajada e complementada pela formação contínua em exercício, em diferentes domínios e níveis, de acordo com as necessidades de cada professor, recorrendo ao trabalho colaborativo, o qual propicia, manifestamente, a troca de ideias, conceitos e a partilha de experiências metodológicas.

2.2.1 A especificidade do 1º CEB

Não há dúvida que a escola do 1º ciclo é, hoje, um espaço em transformação, com convulsões políticas, sociais e estruturais, onde se centra o eixo fundamental, na sua história, identidade e afirmação – o professor – garantindo a polivalência das várias áreas disciplinares e não disciplinares. A escola primária, presentemente designada de escola do 1º CEB, teve um percurso conturbado em Portugal, gerando nos professores implicações, inquietudes e desânimo. A profissão de professor do 1º CEB decorre de todo um percurso sócio-histórico com diferenciadas matrizes. Muitos autores (Alarcão 1997; Nóvoa e Finger 1998; Imbernón 2005; Huberman 2000) referem que as condições iniciais de trabalho são, muitas vezes, caracterizadas pela insegurança, pela instabilidade e pelo isolamento na ação pedagógica; geram ansiedade, levam à cristalização e desencadeiam uma resistência às mudanças. A estrutura da sua carreira não considera as necessidades intrínsecas ao desenvolvimento pessoal diferenciado.

Surge, assim, a necessidade de repensar a formação destes professores. Revisitando alguns estudos feitos por Nóvoa e Finger (1998), Cavaco (1993), Bueno, Catani e Sousa (2000), verificamos que, para desenvolver uma transformação da realidade docente, torna-se necessário que os professores encontrem condições favoráveis à reflexão, à investigação e à avaliação do seu trabalho; enfatizam também a necessidade de alicerçar o trabalho na partilha de experiências e no trabalho colaborativo, que se caracteriza pela abertura à mudança, pela capacidade de contextualizar situações, posições e acontecimentos e pela vontade de intervir adequadamente no processo ensino e aprendizagem. Por sua vez, Lopes, Ribeiro, Machado e Sá (2005), identificam que, entre os anos 70 e 90, a formação docente foi-se tornado mais académica que profissional, tendo a qualidade científica da formação melhorado; em oposição, pioraram drasticamente as condições de aprendizagem informal bem como o clima de formação. Perante estes resultados defendem que a formação inicial tem que aliar a qualidade científica à qualidade pessoal e social do processo de ensino e aprendizagem.

Lopes, Ribeiro, Machado e Sá (2005) reforçam a ideia de que os Institutos Politécnicos contribuem em grande parte para a diversidade formativa dos professores, pelo reconhecimento da equidade no acesso à formação. Nestas instituições privilegia-se as áreas das Ciências da Educação, da Expressão e Comunicação bem como as experiências docentes; enfatiza-se, portanto, à prática pedagógica, contribuindo para criar condições a imbricar a relação entre as cadeiras teóricas e a prática, propiciando o desenvolvimento das competências a ela inerentes. Em nossa opinião, é a prática pedagógica que vai contribuir para uma articulação complexa mas enriquecedora do orientando com o orientador, utilizando técnicas diversificadas de forma coadjuvada, situação nova, uma vez que, nos cursos do antigo Magistério Primário, essa relação não acontecia. É nesta altura essencial que o futuro professor desenvolve relações de reflexão, cooperação e articulação pedagógica com os seus pares, equilíbrio esse, que vai ser fundamental para a sua praxis futuro; em síntese, ao disponibilizarem as ferramentas básicas, fomentam também a capacidade crítica e reflexiva, libertando o futuro professor de constrangimentos e de atitudes passivas.

2.2.2 Preocupações relativamente ao ensino da Expressão Musical

Consideramos também necessária uma reflexão sobre a formação inicial relativamente à Educação Artística, que engloba a Educação/Expressão Musical; no entanto, ao nível do 1º CEB, a formação para leccionar neste grau de

ensino é generalista e consequentemente não encontramos preocupação diferenciada ou privilegiada neste campo, factor que constitui uma lacuna no currículo, difícil de colmatar. Sabemos que neste grau de ensino a responsabilidade é de um só professor, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas (Lei de Bases, Artigo 8º 1-a), possibilidade que não é rentabilizada (Alarcão et al s/d), o que não compreendemos, atendendo à organização das escolas em agrupamentos e consequente disponibilidade de professores especialistas nas diversas áreas do currículo ao nível do 1º CEB.

Desde há muitos anos que a investigação sobre os professores generalistas e a forma como desenvolvem o currículo no ensino básico, com particular atenção para a forma como leccionam os conteúdos de Música, vem ocorrendo. A constatação de que a formação inicial não contempla os conteúdos musicais, leva a que os professores generalistas não a integrem nas suas práticas educativas.

A formação dos professores do ensino básico com enfoque na parte musical tem sido amplamente analisada por Bellochio (2003; 2002; 2001), em diversos trabalhos, alertando para a necessidade de ser contemplada, quer a nível da formação inicial quer da contínua; infelizmente, o que se constata é o desinvestimento nesta área obrigatória do currículo, facto que, segundo Figueiredo (2007; 2004), condiciona as práticas do professor generalista, no campo do ensino da Música. Corroboramos Spanavello (2003), Spanavello e Bellochio (2005) bem como Souza (2003; 2002), nas preocupações que manifestam, decorrentes da sua determinação para a inclusão do ensino da Música, linguagem importante para o desenvolvimento do ser humano, contribuindo determinadamente para a educação holística.

3 Reflexão final

Num momento em que Portugal atravessa profundas reformas, com alterações ao nível da organização curricular assim como dos modelos de formação de professores, a investigação realizada aponta para as potencialidades que podem ser exploradas, tanto na formação contínua de professores como na valorização do ensino da música, articulado com outras disciplinas e através de parcerias entre a escola e outras entidades já envolvidas em projetos de educação. Não podemos minimizar o papel daquele que é o professor, mediador do processo educativo e o qual é necessário encorajar e estimular, criando as condições necessárias para desenvolver novas concepções do processo ensino e aprendizagem e assumir atitudes empreendedoras face às alterações que constantemente assolam o mundo da educação nos nossos dias. O que pretendemos sustentar é que é indispensável que o professor desenvolva concepções de autoformação, de trabalho colaborativo, de reflexividade profissional capazes de gerar competências de inovação através da experiência, sabendo que por base tem sempre a formação inicial que não se reduziu ao princípio básico, mas que se consubstanciou na progressão individual de cada profissional docente e que se materializa no conhecimento dos seus alunos e na diversidade de olhares e saberes. Mais importante do que ter uma formação inicial especializada no Ensino da Música para o 1º CEB, é nas cadeiras que são ministradas nas Escolas Superiores de Educação, para a formação de professores do EB, que importa lhes sejam proporcionadas interações com as concepções atuais de educação, de escola, de currículo, de Educação Musical e da Música, de modo a que continue sempre atento às mudanças e procure uma permanente atualização e adequação às realidades em que se integra e aos alunos com que se depara.

Referências

Alarcão, I. et al (s/d). A formação de Professores no Portugal de Hoje. *Documento de trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtfAlarcao-Ponte(CRUP).rtf acedido em 12 de Maio, 2012.

Alarcão, I. (1997). Contribuição da Didáctica para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino. In S. G. Pimenta (Org.), Didáctica e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal, (159-189). S. Paulo: Cortez Editora.

Bellochio, C. R. (2001). O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação do educador. In C. Bellochio (Org). *Encontro Regional da Abem Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM*,(3-24). Santa Maria: UFSM. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo.../GE01-3138--Int.pdf. acedido em 5 de Janeiro de 2012.

Bellochio, C. R. (2002). Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Vol.7, (41-48). Porto Alegre: ABEM. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artig o4.pdf acedido em 6 de Janeiro de 2012.

Bellochio, C. R. (2003). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM,* Vol.8, (17-24). Porto Alegre: ABEM.

Bueno, B. O.; Catani, D. B. & Sousa, C. P. (Orgs). (2000). *A vida e o oficio de professores*. São Paulo: Escrituras.

Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.

Day, Ch. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

Eurydice (2009). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa.* Lisboa: ME – GEPE.

Esteves, M. (2002). Gestão curricular e estratégias de formação de professores. In *Gestão flexível do currículo – reflexões de formadores e investigadores*, (23-30). Lisboa: Ministério da Educação.

Huberman, M. (2000). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa A. (Org.) *Vidas de Professores*, (31-62). Porto: Porto Editora.

Imbernón, F. (2005). Qué formación permanente? In *Cuadernos de Pedagogía,* N.º 348, Julio-Agosto, (70-73).

Lopes, A., Ribeiro, A., Machado, G. & Sá, M. J. (2005). As identidades profissionais de base dos professores do 1ºceb entre o passado e o futuro. In *Actas Congresso Internacional Educação e Trabalho – representações sociais, competências e trajectórias profissionais*. Aveiro (CD-R).

Ministério da Educação. (1986). Lei 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs). (1998). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS.

Perrenoud, Ph. (1984). La fabrication de l' excellence Scolaire: du curriculum aux pratiques d' évaluation. Genève: Librairie Droz.

Román Pérez, M. & Diez López, E. (1999). Aprendizaje y curriculum. Madrid: Editorial EOS.

Santiago, P. et al. (2012), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012, OECD Publishing.

Serpa, M. (1995). Critérios de avaliação de professores do 1º ciclo do ensino básico. Tese de Doutoramento, texto policopiado. Universidade dos Açores: UA.

Spanavello, C. S. (2003). Educação musical na formação e nas práticas educativas do professor unidocente. *Encontro Anual da ABEM*, (51-57). Florianópolis: ABEM.

Spanavello, C. S. e Bellochio, C. R. (2005). Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, N.º 12, (89-98). Porto Alegre: ABEM.

Souza, C.V.C. (2002). A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Uma visita à literatura de educação musical. Vol. 8, N.º 14, (50-70). Linhas Críticas. *Revista Semestral da Faculdade de Educação da UnB*. Brasília.

Souza, C.V.C. (2003). Actuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, N.º 8, (107-109). Porto Alegre: ABEM.

O VALOR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PERCEÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Alves, M. A. ; Damião, M. H.

[1] Universidade de Coimbra, Portugal

Email: marcoalves86@gmail.pt; hdamiao@fpce.uc.pt

Resumo

O "valor do conhecimento científico" – que pode considerar-se como "valor em si" e "valor instrumental" – tem sido objeto de discussão epistemológica com implicações no campo da educação formal. Aqueles que destacam o "valor instrumental" dividem-se em função do entendimento de "instrumentalidade": uns acentuam a aplicabilidade desse conhecimento no contexto social e pessoal dos alunos; outros acentuam a sua relevância no seu desenvolvimento cognitivo. Estando esta antinomia bem patente no trabalho de investigadores, decisores, professores e formadores de professores, elegeu-se como objeto do estudo que se apresenta o de verificar o entendimento valorativo de carácter instrumental – social e pessoal ou cognitivo –, que futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico denotam relativamente à aprendizagem de conhecimentos científicos que irão lecionar. Construiu-se uma escala para avaliar duas possibilidades nesse entendimento: a que estes sujeitos consideram que lhes foi transmitida na formação, e a que assumem como sua. Depois de validada, essa escala foi aplicada a estudantes de Licenciatura de Educação Básica e Mestrado em Pré-escolar e Ensino Básico de instituições de ensino superior público. O tratamento dos dados evidenciou a primazia do valor social e pessoal imputado aos conhecimentos científicos, e isto para ambas as possibilidades. Estes dados são coerentes com as diretrizes curriculares para o dito ciclo de escolaridade, porém, não podendo negligenciar-se o valor cognitivo que a aprendizagem da ciência pode facultar, há que, em termos de implicações, discutir tanto essas diretrizes como a opção que guia para a formação inicial dos docentes.

Palavras-chave: Conhecimento científico; Valor Instrumental; Educação científica; Ensino Básico; Orientações curriculares.

1 Introdução

O valor que o *conhecimento* assume na educação escolar está longe de ser consensual: uns acentuam o seu *valor intrínseco*, o valor que tem, independentemente de outro valor qualquer; outros acentuam o seu valor *instrumental*, a utilidade que tem ou possa ter para concretizar um determinado fim.

Neste trabalho centramo-nos no *valor instrumental* do conhecimento, ao qual, dependendo da perspetiva pedagógica, pode ser imputada utilidade no desenvolvimento de processos cognitivos ou no desenvolvimento pessoal e social. Assim, numa perspetiva cognitivista os conhecimentos a integrar no currículo devem ser criteriosamente selecionados em função do seu potencial na ativação de processos de pensamento e, em sequência, pondo a tónica na relação entre estes processos e a ação (por exemplo, Shavelson & Stern, 1981; Mayer, 2011), já numa perspetiva construtivista – sobretudo de orientação social e pessoal – os conhecimentos a integrar no currículo devem decorrer, em primeira instância, de necessidades comunitárias, contextuais, grupais, individuais e conduzir à resolução de problemas reais, concretos, com vista à integração dos alunos na sociedade (v.g. Bidarra, Festas & Damião, 2007).

Esta dualidade de perspetivas encontra-se particularmente presente no ensino da ciência, objeto do nosso interesse investigativo, transparecendo nos currículos dos diversos níveis de escolaridade e de formação de professores, onde, em geral, se toma posição por uma das perspetivas, com afastamento da outra.

Para testar a asserção que acabámos de formular, e situando-nos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente, no Estudo do Meio, começámos por dar atenção ao documento que guia esta área disciplinar: *Organização Curricular e Programas* (Ministério da Educação, 2004, pp. 101-131).

Aí se definem diversos objetivos a concretizar, de entre os quais destacamos os seguintes: "estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes", "utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente", "desenvolver o respeito por outros povos e culturas", "selecionar diferentes fontes de informação (…) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples", "utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida". Os conteúdos a lecionar estão organizados em seis blocos, cuja designação se inicia pela expressão "À descoberta" (de si mesmo, dos outros e das instituições, do ambiente natural, das inter-relações entre espaços, dos materiais e objetos, das inter-relações entre a natureza e a sociedade), a qual é compatível com a conceção de aprendizagem explicitada: o aluno é "construtor do seu próprio saber, de forma sistematizada" e "organizador da informação, devendo aprender a estruturá-la para que se constitua em conhecimento". Em termos de metodologias, insiste-se na importância de ser o aluno a "identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida".

Encontramos aqui uma orientação da aprendizagem marcadamente instrumental e, de modo mais preciso, delineada sobretudo numa perspetiva social e pessoal (Alves, 2013).

2 Estudo empírico

Entendendo, pois, que o documento curricular relativo ao Estudo do Meio imputa ao conhecimento científico esse valor instrumental, pressupomos que, de modo coerente, será aquele que é veiculado nos cursos de formação de professores e também reconhecido pelos futuros professores.

Esta conjetura determinou a formulação do objetivo deste estudo: Identificar o entendimento de instrumentalidade (cognitiva e/ou social e pessoal) do conhecimento científico a ensinar no âmbito dessa área disciplinar que futuros professores referem (1) que lhes foi transmitido na formação e (2) que assumem como seu.

Para investigar tal objetivo, a partir da análise do referido documento curricular estruturámos uma escala tipo Likert em cinco categorias – *Conhecimentos; Desenvolvimento de capacidades*; *Beneficiação de uma aprendizagem*; *No sentido de*; *O ensino deve* – que se encontram especificadas no quadro I.

Quadro I: Estrutura da Escala de Entendimento do Valor Instrumental do Conhecimento

Valor cognitivo	Valor social e pessoal
Conhecimentos (derivado do ensino/da aprendizagem	
- Factos - Conceitos - Procedimentos	- Construção do seu próprio conhecimento - Descoberta, autónoma, de conhecimento - Chegada, por si mesmo, a factos, conceitos ou procedimentos
Desenvolvimento de capacidades	
- Memorização - Compreensão - Aplicação daquilo que aprenderam - Consolidação e ampliação da abstração	- Autoestima - Conhecimento de si próprio - Construção do sentido de cidadania - Ação em situações sociais concretas
Beneficiação de uma aprendizagem	
- Ativa, no sentido de "pensar em algo" - Significativa, integrando as novas aprendizagens noutras preexistentes	- Ativa, no sentido de "fazer algo" num contexto - Significativa, fazendo sentido na sua vivência concreta
No sentido de	
- Ter gosto em se apropriar do conhecimento - Perceber o que é a ciência - Agir um aprendiz de ciência	- Perceber o uso do conhecimento no seu quotidiano - Resolver problemas que a sociedade atual apresenta - Agir como "pequenos cientistas"
O ensino deve	

- Levar os alunos a adquirirem um corpo de conhecimentos que sustente os próximos - Ser organizado e direcionado pelo professor - Estruturar-se progressivamente num quadro crescente de abstração	- Ser diferenciado em função dos interesses de cada aluno - Guiar-se pelas necessidades que cada aluno apresenta - Ter um sentido eminentemente prático

O instrumento é formado por duas subescalas homólogas: uma relativa ao entendimento que o sujeito considera que lhe foi transmitido na formação (28 itens); e outra relativa ao entendimento que o sujeito considera que é o seu (28 itens). A primeira apresenta uma consistência interna de 0,903 e a segunda de 0,870.

O estudo da consistência interna indicou valores alpha de Cronbach muito bons para o instrumento, na sua globalidade (cf. quadro II).

Quadro II: Consistência interna das duas subescalas que constituem a Escala

	alpha de Cronbach	**Nº de itens**
O que lhes foi transmitido na formação	0,903	28
O que assumem como seu	0,870	28

A recolha de dados, que decorreu entre fevereiro e junho de 2013, foi efetuada em Escolas Superiores de Educação e Universidades públicas que têm cursos de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Depois de termos contactado diversas instituições e pedidas as devidas autorizações, seis responderam ao nosso pedido de colaboração, sendo que todos os visados acederam em preencher a Escala.

A amostra ficou composta por 163 sujeitos: 159 do sexo feminino e 4 do masculino. As suas idades situavam-se entre os 18 e os 52 anos (a média é de 23 anos). Relativamente ao curso, 72 eram de cursos de Licenciatura de Educação Básica (44.2%) e 91 de cursos de Mestrado em Pré-escolar e Ensino Básico (55.8%).

Para tratar os dados utilizámos o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), na sua versão 20.0, utilizando dois testes estatísticos: de Correlação de Pearson e Teste t para amostras emparelhadas.

No sentido de percebermos a natureza das relações entre as diferentes variáveis, duas a duas, recorremos à correlação de Pearson. Este procedimento permite-nos destacar duas correlações positivas fortes: entre todos os itens que se reportam ao entendimento *que lhe foi transmitido na formação* e entre todos os itens que se reportam ao entendimento *que assumem como seu*. Destacamos a correlação mais alta de r=0.95, que revela uma proximidade elevada entre o entendimento *que lhe foi transmitido na formação* e a valorização social e pessoal do conhecimento. Igualmente superior a r>0.9 situa-se a correlação entre o entendimento *que assumem como seu* e o valor social e pessoal do conhecimento (cf. Quadro III).

Quadro IIIII: Correlações entre as variáveis *o que lhes foi transmitido na formação* e *o que assumem como seu*

		r	**p**
O que lhes foi transmitido na formação	*O que assumem como seu*	,672*	
O que lhes foi transmitido na formação	*O que lhes foi transmitido na formação (cognitivo)*	,941*	
O que lhes foi transmitido na formação	*O que assumem como seu (cognitivo)*	,655*	
O que lhes foi transmitido na formação	*O que lhes foi transmitido na formação (social e pessoal)*	,950*	
O que lhes foi transmitido na formação	*O que assumem como seu (social e pessoal)*	,608*	
O que assumem como seu	*O que lhes foi transmitido na formação (cognitivo)*	,661*	
O que assumem como seu	*O que assumem como seu (cognitivo)*	,931*	
O que assumem como seu	*O que lhes foi transmitido na formação (social e pessoal)*	,614*	,000
O que assumem como seu	*O que assumem como seu (social e pessoal)*	,944*	
O que lhes foi transmitido na formação (cognitivo)	*O que assumem como seu (cognitivo)*	,698*	
O que lhes foi transmitido na formação (cognitivo)	*O que lhes foi transmitido na formação (social e pessoal)*	,789*	
O que lhes foi transmitido na formação (cognitivo)	*O que assumem como seu (social e pessoal)*	,548*	
O que lhes foi transmitido na formação (social e pessoal)	*O que assumem como seu (social e pessoal)*	,548*	
O que lhes foi transmitido na formação (social e pessoal)	*O que lhes foi transmitido na formação (cognitivo)*	,758*	
O que assumem como seu (cognitivo)	*O que lhes foi transmitido na formação (social e pessoal)*	,548*	

O que assumem como seu (social e pessoal)	*O que lhes foi transmitido na formação (cognitivo)*	,600*

*p<.01

Recorrendo, de seguida, ao Teste t para amostras emparelhadas, foi comparado, o entendimento *que lhes foi transmitido na formação* com o entendimento *que assumem como seu* no que respeita ao valor cognitivo do conhecimento. O nível de significância da análise é inferior a 0,01, o que permite afirmar a existência de diferenças significativas entre as duas médias, sendo que o valor obtido na variável entendimento *que assumem como seu* é superior ao valor obtido na variável entendimento *que lhes foi transmitido na formação* (quadro IV).

Comparámos, de igual forma, o entendimento *que lhes foi transmitido na formação* e o *que assumem como seu* no que respeita ao valor social e pessoal do conhecimento. Existem diferenças estatisticamente significativas uma vez que o nível de significância da análise é inferior a 0.01, o que permite afirmar a existência de diferenças significativas entre as duas médias: o valor obtido na variável entendimento *que assumem como seu* é superior ao valor obtido na variável entendimento *que lhes foi transmitido na formação* (quadro IV).

Quadro IV: Comparação, usando o teste t de amostras emparelhadas, entre as variáveis *o que lhes foi transmitido na formação* e *o que assumem como seu*, em termos cognitivos, e sociais e pessoais

Variáveis		Média	d.p.	t	p
O que lhe foi transmitido	em termos cognitivos	3,0412	0,367	-7,207	,000
O que assumem como seu		3,2108	0,4		
O que lhes foi transmitido na formação	em termos sociais e pessoais	3,0931	0,396	-8,014	
O que assumem como seu		3,3297	0,44		

Em suma, estes dados indicam-nos que, relativamente ao conhecimento científico, quer em termos cognitivos, quer em termos sociais e pessoais, os sujeitos denotam, uma valorização superior do entendimento *que assumem como seu*, por comparação com a valorização do entendimento *que lhes foi transmitido na formação*.

Comparámos, num terceiro passo, a variável entendimento *que lhes foi transmitido na formação* em termos de valor cognitivo e de valor social e pessoal. O nível de significância da análise é de 0,01 pelo que podemos concluir existirem diferenças estatisticamente significativas entre as duas médias. Pese embora a diferença entre as duas médias ser a menos significativa dos quatro testes realizados (0,0507), podemos dizer que essa diferença é favorável à valorização social e pessoal (cf. Quadro V).

Num último passo, comparámos a variável entendimento *que assumem como seu* em termos de valor cognitivo e de valor social e pessoal. Encontrámos também aqui diferenças estatisticamente significativas, uma vez que o nível de significância da análise é inferior a 0,01. A média da variável entendimento *que assumem como seu* em termos sociais e pessoais é superior à média da variável entendimento *que assumem como seu* em termos cognitivos, o que denota, mais uma vez, a tendência superior de valorização social e pessoal no entendimento *que assumem como seu*, em comparação com a valorização cognitiva desse *entendimento* (quadro V).

Quadro IV: Comparação, usando o teste t de amostras emparelhadas, entre as variáveis *entendimento transmitido na formação* e *o que assumem como seu* em termos cognitivos e termos sociais e pessoais II

Variáveis		Média	d.p.	t	p
O que lhes foi transmitido na formação	em termos cognitivos	3,0414	0,366	-2,607	,010
	em termos sociais e pessoais	3,0921	0,395		
O que assumem como seu	em termos cognitivos	3,2108	0,4	-5,139	,000
	em termos sociais e pessoais	3,3297	0,44		

A análise estatística permitiu-nos perceber que os sujeitos destacam o valor social e pessoal do conhecimento científico comparativamente ao valor cognitivo e isto tanto no que respeita ao entendimento *que lhes foi transmitido na formação*, como ao que assumem como seu. Por outro lado, a valorização social e pessoal do conhecimento científico é mais destacada em relação ao entendimento *que assumem como seu* quando comparado com o entendimento *que lhes foi transmitido na formação*.

Para pudermos compreender melhor o sentido das respostas dos sujeitos, incluímos, ainda, uma pergunta aberta no final da Escala: *Que razões, no seu entender, justificam o ensino de conteúdos científicos no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*. Do total de sujeitos, 143 (aproximadamente 90%) deram uma resposta. Considerámos 7 respostas (4,3%) marginais e tratámos as restantes através da Técnica de Análise de Conteúdos (Bardin, 1991). Das 187 unidades de discurso

apuradas, 83 revelavam uma valorização do conhecimento de pendor cognitivo enquanto 104 revelavam uma valorização pessoal e social (quadro VI).

Quadro VI: Dados resultantes da análise de conteúdo das respostas à pergunta aberta

Valorização do conhecimento científico	Unidades de discurso	%
Cognitiva	83	42,8
Social e Pessoal	104	53,6
Respostas marginais	7	3,6
	194	100

Verifica-se, pois, uma discrepância entre a valorização cognitiva e social e pessoal do conhecimento científico, favorável a esta última. As unidades de discurso referentes à valorização cognitiva com maior número de ocorrências foram: (O conhecimento científico) *estimula e desenvolve cognitivamente* (14); *permite novo conhecimento* (13). As unidades de discurso referentes à valorização pessoal e social com maior número de ocorrências foram: (O conhecimento científico) *permite compreender o mundo que nos rodeia* (19); *estabelece as bases para o futuro da criança* (16); *é importante para ultrapassar situações do quotidiano* (10).

3 Conclusões

Este estudo conduziu-nos a algumas conclusões dignas de registo. Os futuros professores do 1.º Ciclo atribuem ao conhecimento científico a ensinar sobretudo um valor social e pessoal. Pressupomos que tal valorização derive, em grande medida, do que lhes é veiculado durante a formação acerca das opções patentes no documento que serve de diretriz ao Estudo do Meio, *Organização Curricular e Programas*.

O facto de o entendimento *que assumem como seu* ser superior ao *que lhes foi transmitido na formação*, permite concluir a sua solidez.

Apesar de se ter detetado alguma valorização da instrumentalidade cognitiva do conhecimento científico, as respostas destacam a importância de o ligar ao quotidiano dos alunos e ao desenvolvimento da consciência de si, imputando-lhe um carácter marcadamente socializante.

As conclusões que destacámos estão de acordo com a tendência muito generalizada, nos planos teórico, curricular, de formação e prático, de desvalorização do conhecimento académico e das potencialidades cognitivas que lhe são inerentes em favor do conhecimento que a criança possui e que tem sentido no seu contexto e para o seu contexto (Quintana Cabanas, 1998).

Trata-se, no nosso entender, de uma tendência que merece uma séria discussão no nosso país, tal como tem vindo a acontecer noutros países onde a educação científica é integrada no currículo desde o princípio da escolaridade. E vemos também como necessária a ponderação dos paradigmas de ensino e de formação de professores que têm sido adotados nas instituições de ensino superior com responsabilidades formativas para a docência (Damião, 2009).

Referências

Alves, M. A. (2013). *Conhecimento científico: Sua valorização nas orientações curriculares e perceções de futuros professores do 1.º CEB.* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bidarra, M.G.; Festas M.I. & Damião, M.H. (2007). Pedagogia ou demagogia construtivista? As orientações curriculares no ensino básico em Portugal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Número extraordinario 1, pp. 2723-2733.

Damião, M.H. (2009). O estudo do ensino: Principais linhas de investigação. In C. Reis; J. Boavida & V. Bento (Coord.). *Escola: problemas e desafios* (pp. 129-148). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.

Mayer, R.E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson

Quintana Cabanas. J. M. (1998). *Pedagogia axiologica: La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

Shavelson, R. J. & Stearn, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judge-ments, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, pp. 458-498.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Felício, H. [1] & Alonso, L. [2]

[1] Universidade Federal de Alfenas, Brasil
[2] Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Email: hsfelicio@gmail.com; alonso@ie.uminho.pt

Resumo

Este texto apresenta resultados preliminares da pesquisa a cerca da formação de professores da primeira infância no Brasil que analisa a presença de aspectos da perspectiva integrada de currículo dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais Brasileiras. Considerando que a docência nestas etapas deve ser globalizante, torna-se necessário compreender como tais currículos incorporam experiências formativas integradoras.

Fundamentados em Alonso e Silva (2005), que propõem um modelo de "currículo formativo integrado" e em Roldão (2001), elegemos como corpus de análise os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais Brasileiras, e procedemos a análise documental para compreender quais e como os componentes do modelo integrado de formação estão presentes nesses documentos.

Os primeiros resultados evidenciam: Em relação ao referencial de formação, os projetos apresentam justificativas que fundamentam a integração curricular, sobretudo na afirmação do desenvolvimento humano integrado e na valorização dos processos de construção de conhecimento significativo. No que diz respeito à centralidade da prática, verificamos projetos que a concebem como eixo estruturante do curso e outros que a concentram como atividade final, especificamente nos estágios. Quanto à organização das unidades curriculares, os projetos indicam propostas de organização por eixos/núcleos temáticos, no entanto prevalece a justaposição das disciplinas isoladas. No que concerne à articulação com o contexto profissional, grande parte dos cursos intencionam a alternância dos espaços formativos, inserindo os estudantes no campo profissional desde o início da formação. Finalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento da práxis, constatamos a preocupação no sentido de formar o educador capaz de pensar a sua prática enquanto intervenção crítica no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, antecipamos algumas conclusões afirmando que, a construção de um currículo integrado supõe: assumi-lo coletivamente, superar a dicotomia teoria-prática, admitir o contexto das escolas como integrante da formação, simplificar as estruturas organizativas institucionais, conquistando autonomia na proposição de processos formativos inovadores.

Palavras-chave: Formação de Professores; Currículo Integrado; Pedagogia.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Este trabalho objetiva apresentar um estudo[1] acerca da formação inicial de professores para a Educação Infantil e Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental no Brasil, que analisa a presença de aspectos da perspectiva integrada de currículo nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia que formam os professores destinados àquelas etapas educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2010), no artigo 22, apresenta como objetivo da Educação Infantil "o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade", e no artigo 24, que tais objetivos são prolongados para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. Deste modo, é possível considerar que o trabalho pedagógico nestas etapas deve ser construído a partir de uma perspectiva integrada de currículo.

Assim partir dessa premissa, entendemos que a educação da infância[2] assume um carater especial, e, considerando as tendências contemporâneas que demandam um estreitamento relacional entre a formação e o exercício profissional, há de se julgar que as diversas dimensões do desempenho docente nos contextos educacionais precisam estar incluídas no processo de formação inicial dos professores. Assim, defendemos a pertinência de considerar a perspectiva integrada do currículo na formação inicial de professores.

2 A integração curricular na formação de professores

Beane (2002), um dos expoentes da integração curricular, a define como uma teoria de concepção curricular que defende a organização das experiências formativas, a partir de problemas e questões significativas, de tal modo que as mesmas aumentem as possibilidades de integração pessoal e social dos educandos.

Diversos pesquisadores, no atual contexto educacional, assumem a defesa da mesma e propõem que ela se materialize como tal no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que reconhecem as limitações e a rigidez do currículo organizado na perspectiva disciplinar e pautado pela justaposição do conhecimento. Integrar o currículo, segundo Alonso,

> tem a ver com a forma como as diferentes componentes da formação (Ciências da Educação/Ciências da Especialidade/Prática Profissional) se articulam no sentido de adquirirem uma coerência, que permita aos professores em formação encontrar um significado pessoal e profissional, de forma a, progressivamente, irem construindo as teorias práticas que poderão orientar a sua acção. (citado por Alonso & Silva, 2005, p. 43)

Com esta convicção, Alonso e Silva (2005) apresentam um Modelo de Currículo Integrado para a formação de professores, que se fundamenta num *referencial de formação* cuja definição deve ser pautada em um enquadramento teórico, que sustente uma compreensão alargada do currículo, entendendo-o como "projeto de formação global e integrado, participado e partilhado por todos os intervenientes e contextos de formação." (Silva, 2011, p. 700). Os *componentes* basilares neste modelo se coadunam, permitindo aos formandos atribuírem um significado pessoal e profissional às diferentes experiências propostas pelo currículo. A *práxis* alimenta uma postura metodológica que privilegie procedimentos investigativos, reflexivos e colaborativos, que devem ancorar-se no diálogo entre os sujeitos envolvidos de modo que os mesmos vão se constituindo como "sujeitos" transformados e transformadores da realidade objetiva e, neste caso, do contexto educacional no qual se inserem.

[1] Pesquisa desenvolvida no pós-doutoramento realizado na Universidade do Minho, financiado pela CAPES-Brasil, sob a supervisão da Profª. Dra. Maria Luísa Garcia Alonso.
[2] A Educação Infantil e o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental são denominados, neste trabalho, de educação da infância.

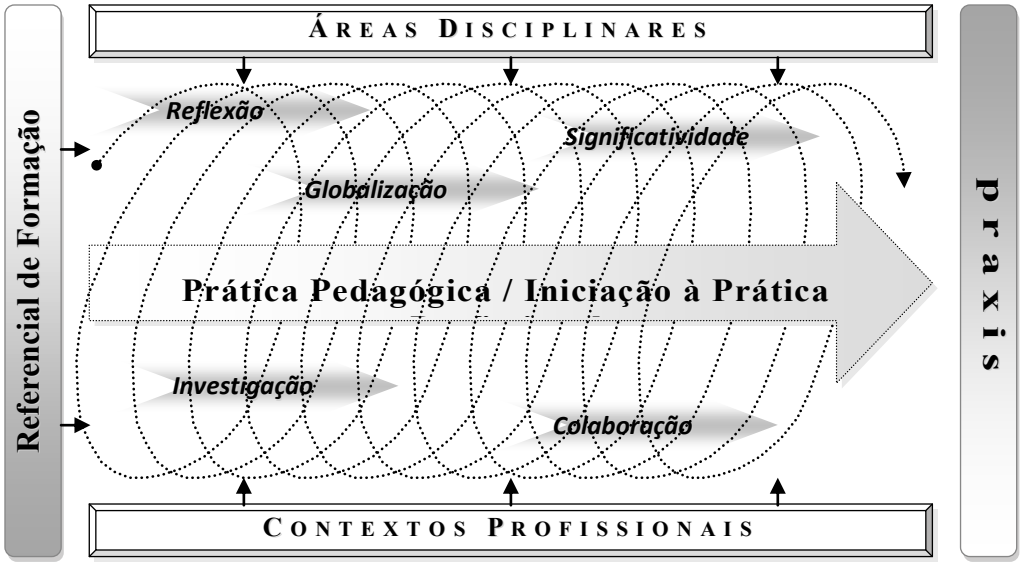


Figura 1 – Modelo Integrado de Formação (Alonso & Silva, 2005, p.60)

3 Dimensões integradoras evidenciadas nos projetos pedagógicos

Os componentes do modelo integrado de formação serviram de parâmetros para a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais Brasileiras. Tais projetos são instrumentos reveladores de opções feitas por instituições, em determinados contextos, que indicam as referências para a formação de professores, o que justifica tomarmos esses documentos como objeto de análise, a fim de reconhecer seu potencial elucidador no que se refere às perspectivas do currículo integrado.

Considerando que o universo de Universidades Federais no Brasil é de 63 instituições, nossa amostra foi constituída por 40% das universidades de cada região do país[3], totalizando 20 instituições, das quais recolhemos o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, que foram objeto de análise, a partir de uma codificação temática em função dos componentes do Modelo Integrado de Formação, assumidos como categorias centrais neste estudo.

3.1 Referencial de formação

No que diz respeito ao desenvolvimento humano integrado, Alonso (2004) assume as abordagens ecológicas como referencial, por afirmarem que este resulta da interação entre o sujeito e os contextos envolventes, que ao realizar a sua ação, transforma o contexto e é transformado por ele, o que deve ocorrer de forma regular e continuado no tempo. (Bronfenbrenner, 1995).

Nos projetos analisados encontramos afirmações que enfatizam a necessidade desta articulação com outros contextos, como elemento fundamental na organização curricular.

[3] Este índice foi estabelecido para que a região que possui o menor número de universidades seja contemplada com, pelo menos, duas instituições na amostra.

> O grande eixo articulador do Currículo de Formação dos Pedagogos é constituído pelas relações entre a realidade dos contextos de trabalho educativo e as disciplinas e atividades desenvolvidas no curso. Tais relações devem ser explicitadas para os alunos nas disciplinas e outras atividades desenvolvidas como parte de seu processo de formação. (D-3)

A participação nestes dois ambientes, "contextos de trabalho" e "instituição formadora", indica a valorização de tais contextos como espaço formativo e a flexibilização da "academização curricular" (Formosinho, 2009), da mesma forma que aponta para a necessária intencionalidade dos professores formadores, no compromisso ético de serem, eles mesmos, os responsáveis em favorecer que esta relação seja experienciada pelos formandos.

Também, os contributos das abordagens construtivistas se afirmam enquanto referenciais, que pressupõem que o conhecimento é individual e socialmente construído, através de processos de reconstrução do mesmo e da sua funcionalidade para resolver problemas da realidade (Vellas, 2010, p. 68), o que revela o "carácter eminentemente activo, autônomo, significativo e interativo dos processos de aprendizagem." (Alonso, 2004, p. 3).

Identificamos nos projetos analisados que

> a ideia de conhecimento como uma rede de significados constitui um instrumento fundamental para a compreensão do próprio processo de construção do conhecimento. A partir dessa concepção, compreender se relaciona com a apreensão de significado e o ato de significar um objeto ou um acontecimento implica concebê-lo em suas relações com outros objetos ou outros acontecimentos. Dentro dessa visão, os conteúdos comparecem de uma forma contextualizada, centrados em situações ou fenômenos significativos. As disciplinas fornecem os caminhos, o mapa para a construção de significados. (D-1)

Estes aspectos se inserem no imperativo de superar a especialização disciplinar, definida pelos "territórios de carreira dos professores formadores" (Formosinho, 2009, p. 77), desfavorecedor de um trabalho interdisciplinar e colaborativo, para assumir o conhecimento na perspectiva relacional.

3.2 Organização das áreas disciplinares

A maneira como se organizam e articulam os saberes disciplinares necessários à formação dos professores: ciências da educação, áreas da docência, didáticas específicas, tanto na sua perspectiva vertical como horizontal, condiciona inequivocamente as possibilidades de uma formação integradora de qualidade.

Nos projetos analisados, a estrutura disciplinar foi evidenciada como base na organização do currículo. Esta realidade assume a disciplina como "um mecanismo simbólico de manutenção das relações de controle e poder" (Lopes, 2008, p. 60), dos conteúdos e do trabalho pedagógico, mediante a imposição de tempos e espaços que legitimam a estabilidade do currículo. No entanto, identificamos iniciativas de integração mediante a organização de espaços e tempos disciplinares, destinada às articulações no currículo.

Essas articulações são apresentadas como imprescindíveis em todos os projetos. Uns, de forma genérica, indicam a necessidade das sua efetivação, não explicitando a forma como elas devem acontecer; ou mesmo, atribuem aos estudantes a responsabilidade de integrar os conhecimentos das disciplinas e articulá-los no seu desenvolvimento profissional.

> O curso de Pedagogia proposto tem como finalidade estimular: a articulação de todos os componentes curriculares, fecundando o trabalho educativo. (A-2)

Em contra partida, alguns projetos estabelecem "disciplinas", ao longo do curso, que objetivam realizar a articulação vertical, horizontal e lateral no processo de formação. Por exemplo, o "Seminário Integrador" que tem a finalidade de atuar como

> elemento integrador das disciplinas de cada semestre letivo, estruturado a partir das atividades interdisciplinares; como componente do Eixo Articulador, terá como objetivo principal a reflexão sobre os elementos da prática pedagógica no contexto da divisão social e

> técnica do trabalho escolar, com base nos saberes envolvidos na formação do/a pedagogo/a, por meio de observação e investigação da realidade educativa, em especial da Prática Pedagógica. (B-2)

Este tipo de disciplina atua como articuladora das demais. No entanto, corre-se o risco deste componente articulador ser transformado em mais uma disciplina que estude "sobre" a articulação e a interdisciplinaridade, sem que as mesmas sejam experienciadas no processo de formação.

3.3 Articulação com o contexto profissional

O contexto profissional, caracterizado por sua singularidade e complexidade, problematiza, a todo momento, a intervenção pedagógica (Silva, 2011, p. 547) realizada pelos professores, de modo que esta seja mais adequada e relevante para a aprendizagem dos formandos. Conceber a formação de professores na perspectiva integrada, significa evidenciar os contextos profissionais como realidades, também, formadoras.

De modo geral, os projetos analisados, valorizam tal articulação desde o início do curso, justificando que é, por seu intermédio, que a relação teoria-prática pode ser efetivada, proporcionando aos formandos possibilidades de construirem seu percurso formativo na integração entre esses dois espaços.

> Permanente articulação entre formação teórica desenvolvida e realidade educacional vivenciada, a partir da compreensão de que a unidade teoria e prática ocorre numa abordagem da relação de interdependência e de mútua determinação entre ambas. A teoria, com efeito, é reelaborada a partir da prática, sendo que a validade da teoria é verificada pela própria prática. (D-3)

Ao explicitar a necessária relação de interdependência entre os dois contextos, torna-se evidente o reconhecimento das especificidades de cada um e a importância dos mesmos no processo de formação, uma vez que, "dificilmente poderemos entender uma formação que desligue o conhecimento do contexto da ação." (Silva, 2011, p. 607). Em consequência, é necessário conferir ao contexto profissional o *status* formativo que lhe é inerente, a fim de que ele ultrapasse sua postura passiva, muitas vezes limitada no acolhimento dos formandos.

3.4 Centralidade da prática

A prática, enquanto elemento central no modelo de formação integrada, não pode ser assumida de forma independente (Zabalza, 2006). Ela deve ser um componente intencional do currículo para o qual devem convergir os demais, ao mesmo tempo que ela nutre e enriquece todo o projeto de formação.

Nos projetos analisados, a dimensão da prática é evidenciada sob duas perspectivas: (1) a prática enquanto eixo estruturante do curso; (2) a prática enquanto atividade final.

Na primeira perspectiva, verificamos que a prática perpassa todo o curso, organizada em projetos que trabalham dimensões significativas da atividade docente, sob a orientação de uma equipe de professores formadores, favorecendo a articulação dos conteúdos trabalhados nas disciplinas com os projetos desenvolvidos.

> E é nessa dinâmica de projetos que inclusive a pesquisa assume sua função, os projetos sendo momentos de articulação prático-teórica, superando a concepção de estágios de final de Curso por um processo orgânico de acompanhamento e vivência dos processos educativos tal como se desenvolvem nas organizações, escolares e não escolares. (A-1)

Na segunda perspectiva, verificamos que a prática está alocada nos períodos finais do curso, sob a forma de estágio supervisionado, orientado por um professor, em uma disciplina que assume a responsabilidade por esta dimensão.

> O estágio curricular supervisionado será precedido de uma disciplina fundamentadora e instrumentalizadora de caráter téorico-prático e será desenvolvido na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas atividades de Gestão da escola, organizado pelo que segue: 1. Momento de contato com a realidade profissional. 2. Aplicação prática dos conhecimentos teóricos assimilados ao longo do processo de formação. 3. Desenvolvimento da prática sob orientação e supervisão institucional. (E-1)

Este modelo tende a fragmentar o processo de formação, uma vez que esta prática está alocada no final do processo e é percepcionada numa perspectiva aplicativa.

3.5 Desenvolvimento da práxis

A práxis, enquanto movimento dialético de ação-reflexão-ação, é assumida como elemento que deve perpassar todos os componentes do modelo formativo integrado, sobretudo na relação teoria-prática, de modo que não seja suficiente "a análise crítica da realidade, mas antes que esta deve conduzir à procura de *práticas tranformadoras* do estado das coisas existentes" (Alonso, 1998, p. 110), à luz dos valores assumidos" no referencial teórico.

Deste modo, os projetos analisados indicam, de diferentes formas, a práxis enquanto categoria central, tanto para as atividades realizadas na instituição formadora, quanto para as atividades externas, relacionadas à prática, que envolvem os formandos e o desenvolvimento de suas capacidades reflexivas.

> A noção de práxis situada como categoria central do trabalho pedagógico ou docente demonstra de um lado, para a 'epistemologia da prática', concebida como relação dialética entre teoria e prática, na qual conhecimentos (compreensão) e saber-fazer se articulam de modo crítico no encaminhamento de uma ação transformadora, resultando a produção do saber situado. Por outro lado, a noção de práxis se refere a uma intervenção crítica em situação na qual as relações intersubjetivas ocorrem na 'ecologia' do espaço e do tempo vivenciados pelos sujeitos em ação. (B-1)

A epistemologia da prática, enquanto "estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (Tardif, 2002, p. 255), e a intervenção crítica no contexto, como capacidade de compreendê-lo e desenvolver ações que o transformem, possibilitam novos sentidos para o trabalho pedagógico de modo que este não se configure como uma prática mecânica, isenta da reflexão, mas antes como aberto, intencional e direcionado à transformação da realidade social.

4 Considerações Finais

Conscientes da especificidade dos professores da infância, acreditamos que a abordagem integrada do currículo deva ser experienciada, já, no processo de formação inicial, assumida como pressuposto que fundamente e redimensione a prática formativa.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais Brasileiras, à luz do modelo integrado de formação (Alonso e Silva, 2005), nos indicou que, embora esta formação seja caracterizada pela hegemonia disciplinar e pela relação linear entre teoria e prática, explicitam elementos daquele modelo que intencionam favorecer experiências integradoras no currículo de formação inicial de professores.

No entanto, experiências pontuais não são suficientes para abarcar a complexidade da formação e do contexto de atuação profissional. É necessário reconhecer o caráter transformador da integração curricular, como possibilidade de superação da visão dual que tem acompanhado a formação de professores, considerando ser "fundamental a exigência de um projeto de formação e a construção de um perfil profissional que permita o desenvolvimento de um currículo formativo integrado." (Silva, 2011, p. 588).

Desta forma, é possível concluir que a construção de um currículo integrado supõe: assumi-lo coletivamente, superar a dicotomia teoria-prática, admitir o contexto das escolas como integrante da formação, simplificar as estruturas organizativas institucionais, conquistando autonomia na proposição de processos formativos inovadores, inerentes ao modelo integrado de formação.

Referências:

Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da escola - Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga, Universidade do Minho.

Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. Em L. Alonso, & M. d. Roldão, *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Livraria Almedina.

Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Brasil. (2010). *Resolução n.4, de 13 de julho de 2010*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 14 de julho de 2010.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. Em P. Moen, G. Elder JR, & K. Luscher, *Examining lives in context: Perspectives on ecology of human development* (pp. 619-647). Washington: American Psychological Association.

Formosinho, J. (2009). Academização da formação de professores. Em J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.

Lopes, A. C. (2008). *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Silva, C. M. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional*. (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Vellas, É. (2010). Teorías constructivistas y organización del trabajo escolar. Em M. G. Thurler, & O. Maulini, *La organización del trabajo escolar: Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 67-86). Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2006). El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. Em J. M. Escudeiro, & A. L. Gómez (editores), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 311-334). Barcelona: Octaedro.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

"SONHAR, APRENDER E SER": AS APRENDIZAGENS POR PROJETOS

Ribeiro, S. [1]; Correia, M.; [2] & Carvalho, L. [3]

[1] Universidade do Minho, Portugal
[2] Universidade do Minho, Portugal
[3] Universidade do Minho, Portugal

Email: saraeduardameloribeiro@gmail.com; martadasilvacorreia@gmail.com; lurdesdc@ie.uminho.pt

Resumo

No Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Prática de Ensino Supervisionada tem como objetivo promover aos estudantes e às crianças a vivência e a construção de aprendizagens significativas e funcionais, através da edificação de projetos que permitam o seu crescimento e desenvolvimento enquanto cidadãos autónomos, responsáveis e críticos.

Nesta comunicação apresenta-se o Trabalho de Projeto desenvolvido em contexto de educação pré-escolar e o Projeto Curricular Integrado em contexto do 1º ciclo do ensino básico com o intuito de evidenciar a construção do conhecimento e a integração do currículo na realidade contextual da criança.

Seguindo os pressupostos da investigação-ação, o presente estudo analisa o contributo daquelas metodologias pedagógicas e curriculares para a construção momentos para cada criança *sonhar*, *aprender* e *ser* enquanto agentes ativos durante o seu processo de aprendizagem, contando com a mediação do estudante/professor.

A partir da análise dos resultados observados, considera-se que os dois projetos de investigação e intervenção proporcionaram momentos de desenvolvimento de competências pessoais e relacionais das crianças. Através de propostas construtivistas e ecológicas as crianças sonharam, aprenderam e foram um ser que possui um saber pessoal e único, valorizando esses saberes com base de novas aprendizagens. Em suma, considera-se que o trabalho por projetos poderá ser um contributo para a inovação em contextos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, provocando o confronto de ideias e de práticas que leva a escola a mudar.

Palavras-Chave: Metodologia de Trabalho de Projeto, Projeto Curricular Integrado, Integração Curricular, Aprendizagens Significativas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A construção de aprendizagens através da realização de projetos nas escolas permite que o educador/professor e as crianças assumam papéis fundamentais. O educador/professor adquire uma postura de gestor reflexivo e investigativo do currículo (Flores & Flores, 1998), o promotor e mediador do processo de ensino e de aprendizagem das crianças através de projetos educativos coerentes que conduzam ao sucesso de todos e cada um. A criança é o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, que estrutura e organiza, com a mediação do educador/professor, as suas aprendizagens, articulando os vários conteúdos. Esta prepara-se, assim, para a vida social, enquadrando-se e integrando-se na sociedade como cidadão ativo e crítico.

Katz e Chard (2009) definem projeto como um estudo aprofundado de um determinado tema, organizado e realizado em grandes e pequenos grupos, a pares e individualmente, que consiste em "explorar e investigar um tema" (p. 3). É um "plano de acção, intenção, desígnio, intento, programa, projéctil" (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002, p. 22) em que todos os intervenientes, professores/educadores e crianças, enfrentam uma situação ou um problema.

A gestão curricular permite seguir inúmeros percursos, mas neste projeto de investigação e ação, foram analisadas e colocadas em prática duas metodologias pedagógicas e curriculares: a Metodologia de Trabalho de Projeto (TP) no âmbito da Educação Pré-escolar (EPE), e a Metodologia de Projeto Curricular Integrado (PCI) no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico (1CEB).

À Metodologia de Trabalho de Projeto está inerente uma nova forma de aprender em que a prática cria vontade de agir e de refletir. Há uma aprendizagem constante que envolve aventura, parte à descoberta e se arrisca em situações difíceis de gerir, em incertezas e procura de novos valores (Katz & Chard, 2009). A criança constrói o seu próprio saber, tem um papel ativo, torna-se mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, e torna-se mais capaz de intervir socialmente. Numa sala aberta aos projetos o educador responsabiliza-se por orientar as crianças nas suas aprendizagens, tendo em conta as suas necessidades, despertando e alimentando as suas iniciativas para serem progressivamente mais autónomas.

Por sua vez, o modelo curricular do PCI, baseia-se nas perspetivas teóricas construtivistas, ecológicas, sociocríticas e humanísticas que, utilizadas de uma forma complementar, permitem trabalhar com um paradigma integrador do currículo que centraliza o aluno como construtor de aprendizagens, dando significado ao conhecimento e à experiência, com o auxílio das interações socializadoras, tendo o professor de assumir um papel de mediador e uma atitude de investigação-ação ao longo do seu percurso profissional, onde a pesquisa e a reflexão sejam elementos centrais da sua pedagogia (Alonso, 1996; 2001).

Estas metodologias encaram o currículo como um projeto de cultura e de formação (Alonso, 1996) capaz de integrar conhecimento e realidade contextual, e cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, ou seja, é uma construção social, e criam ambientes de aprendizagem que favorecem a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser e a colaborar, aprender a resolver problemas e o aprender a planificar e a avaliar (Alonso, 1996; 1998; 2004a; 2005).

2 Metodologia

Segundo o ponto de vista metodológico, a construção e desenvolvimento deste projeto foi guiado pela metodologia de investigação-ação (Cohen & Manion, 1989), possibilitando a realização de um processo reflexivo, analítico e direcionado para a mudança. Esta investigação permitiu percecionar as vantagens e desvantagens da utilização destas metodologias curriculares, possibilitando a investigação, ciclica e continuadamente, e a reflexão sobre os procedimentos utilizados e os efeitos que provocaram.

O foco do projeto de investigação prendeu-se no desenvolvimento e construção de um Trabalho de Projeto, no contexto de EPE, num Jardim de Infância, com um grupo constituído por vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos e estádios de desenvolvimento, necessidades, autonomia e interesses muito diferenciados.

Prendeu-se, também, na construção de um PCI, no contexto de 1CEB, com um grupo composto por vinte e três alunos, com oito e nove anos de idade, marcado por níveis de aprendizagem e desenvolvimento diferentes.

Através da observação participante, do levantamento das necessidades das crianças e diálogos com a educadora e professora cooperantes, constatou-se que no contexto de EPE a elaboração de trabalhos de projeto era constante, o que motivava as crianças no processo de aprendizagem de uma forma ativa, dinâmica e integrada, tendo em conta os seus interesses e as necessidades. Quanto ao contexto de 1CEB, foi possível observar que não era habitual o desenvolvimento de projetos, sendo as atividades focadas no uso do manual, o que provocava, não raras vezes, desinteresse e desmotivação na sua concretização.

Foi, então, pretendido construir e avaliar, com os dois grupos, projetos que diversificassem as práticas e proporcionassem, às crianças, aprendizagens significativas, envolvendo-as ativamente nos processos de planificação, execução e avaliação das atividades, desenvolvendo, assim, a autonomia e responsabilidade (Alonso, 1996; 2001; 2004a; Castro & Ricardo, 1994; Roldão, 1999).

O desenvolvimento deste projeto de intervenção e investigação foi suportado e justificado através de alguns instrumentos de recolha de dados dos contextos, que possibilitaram a investigação, reflexão, avaliação e reestruturação da prática, nomeadamente a observação participante, notas de campo, produções das crianças, diálogos com a educadora e professora cooperantes, reuniões tutoriais com a professora supervisora e reflexões semanais.

3 Intervenção – Construção e Desenvolvimento dos Projetos

3.1 Pré-Escolar – 1.º Momento de Prática Supervisionada

No contexto de Pré-Escolar foi construído e desenvolvido um projeto intitulado “A Viagem à Lua”, que surgiu para dar resposta e atender aos interesses das crianças, quando por curiosidade queriam saber como era a viagem à lua, sendo possível constatar um grande interesse das crianças: “É com um foguetão” (C10); “E como é um foguetão?” (C20); “Será que podemos fazer um?” (C16). A partir deste momento tentou-se percecionar quais os conhecimentos que o grupo detinha acerca desta temática: “Um homem andou na lua” (C1); “Usam umas coisas nas costas para respirar”

(C2);"Na lua flutua-se" (C4); "As pessoas vão à lua com um foguetão" (C9). Estávamos então na 1ª fase do TP - planeamento e início do projeto - cujo principal objetivo é "criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema" (Katz & Chard, 2009, p. 102). O educador de infância ajuda as crianças a construir uma perspetiva comum sobre o tema e a formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação. Nesta ocasião foram estipuladas questões que as crianças pretendiam dar resposta: "Como foi a 1.ª Viagem em que o homem pisou a lua?"; "Vamos construir a nossa história sobre a viagem à lua?"; "Vamos conhecer outra história sobre a viagem à lua?"; "Quem faz parte da viagem?"; "Como é a viagem à lua?".

Para explorarmos estas questões foram desenvolvidas atividades que proporcionassem às crianças a vivência de situações estimulantes, que mobilizassem as suas capacidades para a construção de aprendizagens funcionais, ativas e significativas, tendo em conta os seus interesses, necessidades e caraterísticas (Katz & Chard, 2009), recorrendo, frequentemente, à planificação, execução e avaliação de todas as atividades. Para este processo foram realizadas atividades, utilizando recursos, procedimentos e estratégias variados, abordando uma variedade de conteúdos articulados, nomeadamente, as pesquisas, diálogos, visualização de vídeos, desenhos, construção de uma história (planificação, textualização e revisão), de ilustrações e de um livro, visitas de estudo, construção de maquetes, dramatizações, exploração de músicas, construção de um foguetão e realização de experiências. Esta corresponde à 2ª fase do projeto - o desenvolvimento do projeto - em que o objetivo central é "permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos" (Katz & Chard, 2009, p. 104). Nesta fase, o educador incentiva o uso autónomo das competências que as crianças possuem, consolidando as suas predisposições para a busca de informação e aprofundamento do tema que lhes interessa.

Para concluir, o projeto foi divulgado aos encarregados de educação e famílias, através de uma exposição e de uma peça de teatro, pois foi possível contar com a sua participação ao longo do projeto. As crianças realizaram, também, uma avaliação final, não esquecendo que ao longo do projeto todas as atividades foram avaliadas e refletidas, onde mencionaram as aprendizagens construídas, mostrando a constante presença da integração curricular e da articulação entre os conceitos, procedimentos e atitudes. Desta forma, expuseram algumas aprendizagens que desenvolveram ao longo do projeto: "Aprendi muito com este projeto, como as figuras e os sólidos geométricos, as formas de medir, as partes que um livro tem" (C1); "Já sei o que é que os astronautas levam para a viagem à lua. Já sei como é o caminho que o foguetão faz e a força dele" (C8); "Adorei fazer o foguetão, aprendi sobre a forma dele, sobre o primeiro homem que pisou a lua, sobre a aterragem do foguetão, que ele tem várias partes" (C20). Esta fase corresponde à 3ª e última fase do TP - conclusão e reflexão do projeto - que tem como objetivo ajudar as crianças a concluir o projeto, refletindo sobre os conhecimentos adquiridos, uma fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros (Katz & Chard, 2009). As crianças comparam o que aprenderam com as questões que formulam inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, bem como o nível de entreajuda.

3.2 1CEB – 2.º Momento de Prática Supervisionada

Com este grupo foi desenvolvido um PCI, cujo núcleo globalizador era intitulado "Pequenos Investigadores: Vamos explorar as Tradições e os Costumes de Braga?", que surgiu para dar resposta aos interesses dos alunos, querendo saber que tradições e costumes existem para além do S. João. Foi realizado um diálogo onde referenciaram os seus conhecimentos prévios, adotando, assim, uma postura ativa e participativa (Coll, 2001): "Uma tradição é uma igualidade" (A2); "Uma tradição é uma festa" (A3); "São as festas em família" (A4).

Em função das ideias recolhidas, com os alunos foram estabelecidas as questões geradoras: "Quais são as Tradições e os Costumes de Braga?"; "E se explorássemos algumas Tradições e Costumes de Braga?"; "Quais as Semelhanças e as Diferenças entre o Antigamente e a Atualidade?"; "Será que na nossa sala existem Tradições e Costumes diferentes?"

Para dar resposta às questões geradoras foram escolhidas quatro tradições a serem exploradas: o Cavaquinho, a Lenda de S. Geraldo, o Rancho Folclórico e os Fidalguinhos, e realizadas atividades integradoras, recorrendo, constantemente, à planificação, execução e avaliação de todas as atividades. Foram desenvolvidas pesquisas, diálogos, redação de textos, construção de cavaquinhos, análise de lendas, construção de uma banda desenhada, visitas de estudo, construção de maquetes, manipulação de trajes, visualização de vídeos, construção de fatos, exploração de receitas, confeção de fidalguinhos e construção de cartazes.

Para finalizar, houve a divulgação do projeto, contando com a presença dos encarregados de educação e das famílias, pois participaram ativamente em todo o projeto, e um momento de avaliação final, não esquecendo que houve uma avaliação constante, onde os alunos refletiram sobre as aprendizagens desenvolvidas: "Aprendi tanta coisa sobre as Tradições todas e a trabalhar em grupo com os meus colegas" (A1); "A avaliação do projeto é muito positiva porque fizemos muitas atividades" (A9); "Adorei todo o projeto e aprendi coisas sobre o Cavaquinho, S. Geraldo, Rancho Folclórico e Fidalguinhos. Mas também aprendi sobre outras tradições, como da Guiné, Etnia Cigana e China" (A15).

4 Sonhar, Aprender e Ser: uma possível reflexão do projeto

Foi objetivo inicial perceber quais as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças através do contributo do Trabalho de Projeto e do PCI, tendo por base o desenvolvimento dos três verbos principais: ***sonhar, aprender e ser***. Os resultados foram obtidos tendo por base os diálogos com as crianças, trabalhos desenvolvidos e textos construídos nos dois contextos em estudo.

Quanto ao primeiro verbo, *sonhar*, porque todas as ações e crenças se iniciam com um sonho e este é representado pelos desejos, pelos conhecimentos prévios e pelas ideias das crianças, foi essencial perceber se as crianças foram ouvidas e tidas em conta. No contexto de EPE obteve-se respostas como: "O projeto da viagem à lua foi algo que sempre quis fazer" (C9); "Quis continuar a utilizar o PLEA, planificar, executar e avaliar e isso aconteceu" (C13);"A maior parte das atividades que fizemos fomos nós que demos as ideias" (C20). No contexto de 1CEB houve respostas como: "Desde o início sempre quis participar e falar mais nas atividades, este projeto ajudou-me nisso" (A7); "Sonhei que queria fazer coisas diferentes e foi o que fizemos" (A14); "Sonhei em aprender coisas novas" (A20). É possível referir que, em ambos os contextos, as ideias e os desejos das crianças, bem como as suas caraterísticas e necessidades, foram tidos em conta, pois foi essencial partir do que as crianças eram e sabiam (Ministério da Educação, 1997; Coll, 2001). Houve, também, uma significativa mudança no 1CEB, pois, o facto de o projeto "criar condições que permita aos alunos o desenvolvimento de competências do domínio do pensar, questionar, pesquisar, organizar, decidir, selecionar, etc" (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p. 50), fez com que os alunos fossem o centro deste processo.

Relativamente ao verbo *aprender*, houve a preocupação de perceber quais os conhecimentos adquiridos pelas crianças, nomeadamente, os conceitos, procedimentos e atitudes. No pré-escolar obteve-se respostas como: "Aprendi muitas coisas sobre a viagem à lua, mas também aprendi a ser mais responsável, a respeitar os meus amigos" (C2);"Aprendi a ser mais participativo, e que os projetos precisam das nossas ideias." (C11);"Com este projeto aprendi a construir um livro e um texto, a comportar na sala e fora dela e a ajudar e ser bom para os meus amigos" (C14). No 1CEB: "Aprendi a fazer um convite, maquetes e avaliar todas as atividades e o meu empenho" (A1); "Aprendi que é

importante prepararmos todas as atividades" (A4); "Aprendi que tudo o que aprendemos pode ser utilizado para outras coisas, como conversar com os meus pais e fazer trabalhos em casa" (A8); "Aprendi que é melhor aceitar os meus colegas" (A10). Face às respostas obtidas, as crianças conseguiram aplicar as suas competências e adquirir novas e construir aprendizagens significativas na e fora da sala, socializando e vivenciando ativamente as experiências (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002; Katz & Chard, 2009).

O verbo ser também teve um papel central pois foi essencial perceber qual a posição que as crianças tiveram e como é que interpretaram-na ao longo do projeto. No pré-escolar obteve-se respostas como: "Fui muito participativo, ajudei os meus colegas e dei algumas ideias" (C8);"Ajudei nas atividades, a professora às vezes só via o que estávamos a fazer" (C16);"Nas atividades tentei cumprir as regras e respeitar todas as pessoas" (C18). No 1CEB os alunos enunciaram que: "Este projeto foi muito importante para mim porque percebi que é importante respeitar os outros e as regras da sala" (A2); "Fui muito faladora ao longo do projeto, sei que melhorei e adorei tudo o que fizemos" (A5); "As atividades ajudaram-me a melhorar a minha postura na sala, estive mais atento e participativo" (A18). Este projeto acentuou na "participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho" (Katz & Chard, 2009, p. 5). Cada criança foi responsável, interlocutora, cooperou, partilhou, admitiu posições contrárias, negociou, agiu eticamente, assumiu compromissos e respeitou os vários intervenientes (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002).

5 Conclusão

A intencionalidade pedagógica gerou-se à volta de projetos construtivistas, que permitiram às crianças sonharem, aprenderem e serem um ser que possui um saber pessoal, valorizando-o com base em novas aprendizagens. Para além disso, permitiu-lhes experienciar um processo único e significativo de aprendizagem (Alonso, 1998), através da abordagem de todas as áreas curriculares e de conteúdo, proporcionando-lhes aprendizagens interdisciplinares e integradoras, adquirindo, assim, novos conceitos, procedimentos e atitudes. O ambiente deve ser adequado à criança e ao educador/professor, para haver a aquisição de conhecimentos, de competências para refletir, pesquisar, comunicar, expressar, resolver problemas e trabalhar em equipa, e desenvolvimento de valores (Alonso, 2005).

Este processo, que se baseou no uso de metodologias inovadoras, que permitiu uma construção de aprendizagens significativas e uma adoção de papéis ativos pelas crianças e pelo educador/professor, resume-se a uma frase que transmite a importância da ação/reflexão/comunicação na escola de hoje:

"Contaram-me e esqueci. Vi e entendi. Fiz e aprendi" (Confúcio).[1]

Referências

Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino. Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados.* Braga: Universidade do Minho. (Texto Policopiado).

[1] Frase retirada do site: http://baudasmensagens.blogspot.pt/2010/01/frases-educacao.html, consultado no dia 14/04/2014, às 22:00.

Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutivista sobre a prática de inovação/formação* (Vol. I e II). Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Alonso, L. (2001). *A Abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas nas escolas básicas.* Braga: Universidade do Minho. (Texto Policopiado).

Alonso, L. (2004a). *A construção de um paradigma curricular integrador.* Braga: Universidade do Minho. (Texto Policopiado).

Alonso, L. (2005). Reorganização Curricular do ensino básico personalizado: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. *Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo do Ensino Básico*, pp. 15-30.

Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (1994). *Gerir o trabalho de projecto.* Lisboa: Texto Editora.

Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research Methods in Educacion.* Londres: Routledge.

Coll, C. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica.* Porto: ASA.

Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Flores, M. A., & Flores , M. (1998). O professor - agente de inovação curricular. *Actas do 3.º Colóquio sobre Questões Curriculares - Reflexão e Inovação Curricular*.

Katz, L., & Chard, S. C. (2009). *A Abrodagem por Projectos na Educação de Infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Webgrafia:

http://baudasmensagens.blogspot.pt/2010/01/frases-educacao.html, consultado no dia 14/04/2014, às 22:00

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PEGADA NA AREIA: O PERCURSO QUE MARCA O INÍCIO DA VIAGEM PROFISSIONAL

Correia, M. [1]; Ribeiro, S. [2] & Carvalho, L. [3]

[1] Universidade do Minho, Portugal
[2] Universidade do Minho, Portugal
[3] Universidade do Minho, Portugal

Email: martadasilvacorreia@gmail.com; saraeduardameloribeiro@gmail.com; lurdesdc@ie.uminho.pt

Resumo

A Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico visa proporcionar momentos de prática em contexto real, em que o estudante pode vivenciar momentos dotados de investigação, ação, reflexão e colaboração que lhe permitam a construção de aprendizagens aportadas em socializações e a aquisição de competências essenciais ao exercício das suas funções. Todavia, estes tempos e espaços de prática manifestam-se muitas vezes exíguos já que se espera que o estudante seja capaz de assumir simultaneamente o papel de ator e de investigador das próprias experiências de vida, tomando consciência de si, das aprendizagens e dos conhecimentos experienciais, numa tentativa de alcançar uma formação inicial integral.

O presente estudo de natureza (auto) biográfico-narrativo analisa uma viagem que marca o início do trajeto profissional de uma estudante de PES II cujas experiências pessoais e profissionais vividas ao longo do estágio construíram *pegadas* na emergência da construção da identidade profissional. Esta identidade remete-nos para a análise, em contexto real da escola, das aprendizagens, dos conhecimentos e da socialização como dimensões chave para um percurso profissional dotado de uma formação integral, no decorrer de uma *viagem* de grande significado para o crescimento profissional do estudante.

A análise dos dados revela a importância do tempo e do espaço de prática para que o estudante possa pensar *em* e *sobre* si, vivenciar em contexto real na sua plenitude e para que possa gerar socializações repletas de significado só possíveis em contexto escolar. Concluindo, este espaço e tempo de prática criam oportunidades para que o estudante, futuro professor, se possa tornar num profissional reflexivo, autónomo e flexível na gestão do currículo e melhor compreender a importância do seu próprio percurso formativo.

Palavras-chave: Formação Profissional; Aprendizagem Profissional; Conhecimento Profissional; Socialização Profissional; Identidade Profissional.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A formação (inicial) proporcionada pelas Universidades é, segundo Roldão (2001), a primeira etapa do percurso de desenvolvimento profissional permanente, acreditando ainda que esta deve ser vista como um processo contínuo desse mesmo desenvolvimento profissional. A formação "pertence exclusivamente à pessoa que se forma" (Nóvoa, 1988, p. 120) e o estudante pode começar a compreender como é e como pode ser profissionalmente, traçando as primeiras pegadas, configurando a sua identidade, renovando os saberes e procurando ir além do que já aprendeu, ou seja, exige-se que os professores não sejam formados passivamente, mas antes se formem ativamente (Day, 2001, citado por Flores & Simão, 2009, p.7). O próprio estudante/professor, conforme o seu percurso profissional e os seus interesses, deve procurar o seu próprio caminho para se desenvolver profissionalmente (Alonso, 1998), já que, "a formação está ligada a produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida, por isso não existe um modelo de formação, existem programas diferenciados de formação contínua" (Moraes, 2004, pp. 168-169).

E, porque o desenvolvimento profissional ocorre ao longo da vida, depende de aspetos contextuais que não se podem separar da condição de pessoas e que se afirma e modifica em função das relações interpessoais que se estabelecem, da representação que cada um tem de si próprio, como pessoa e profissional (Abraham, 1972). Desta forma, a "Formação profissional" e, consequente, "Desenvolvimento profissional", enformam dimensões na formação de professores nos contextos de prática, que permitem a procura de profissionais mais capazes, autónomos e críticos, ou seja, competentes. De entre as várias dimensões relevantes da formação profissional do professor, destacamos: a aprendizagem, o conhecimento, a socialização e a identidade profissionais.

É neste confronto direto com a prática na formação que o estudante, futuro professor, poderá aplicar o que aprende e, consequentemente, desenvolver a "capacidade de estudar a maneira como ensina e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional" (Zeichner, 1993, p. 17), o que o ajudará a adquirir e "esculpir" as competências profissionais dado o carácter reflexivo e crítico que é esperado. Ou seja, é no decorrer da prática, como motor da aprendizagem e como processo que se desenrola ao longo da vida, que o estudante é capaz de desenvolver uma formação integral que lhe permite uma apropriação de saberes e a aquisição de competências do saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar. Por outro lado, é neste espaço de formação, proporcionado pela prática, que o estudante é capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos e práticos que detém (*conhecimento profissional*), ou seja, um trânsito de saberes que permite a articulação entre a teoria e prática (*aprendizagem profissional*). Além disso, na vivência deste espaço de aprendizagem e conhecimentos, o estudante estabelece, ainda, relações com os outros, as quais se caracterizam pela ética, pelo respeito e pela valorização das diferenças sociais (*socialização profissional*), permitindo o seu desenvolvimento profissional, pessoal e social (*identidade profissional*).

2 Metodologia

O presente estudo desenvolve-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que visa proporcionar momentos de prática em contexto real, em que o estudante pode vivenciar momentos dotados de investigação, ação, reflexão e colaboração que lhe permitam a construção de aprendizagens aportadas em socializações e a aquisição de competências essenciais ao exercício das suas funções.

A metodologia de investigação utilizada para desenvolver o presente estudo foi o método (Auto) Biográfico-narrativo, onde se admite ao sujeito do relato biográfico pôr em "evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui" (Nóvoa, 1988, p. 56), considerando-se que a vida é um espaço real de educação que permitirá pensar e repensar as questões de formação, tendo em conta o pensamento de que "ninguém forma ninguém", ou seja, a formação do adulto pertence exclusivamente a ele próprio como formando (Nóvoa, 1988).

Uma vez que se pretende analisar e compreender o percurso profissional no decorrer de uma prática desenvolvida em contexto de 1º ciclo do Ensino Básico, define-se apenas como questão central de investigação "Quais são os principais marcos formativos da PES para a construção da identidade profissional?". Como principal objetivo definiu-se identificar os marcos mais significativos no percurso de formação (de uma das autoras) que contribuíram para o crescimento enquanto professora e, consequentemente, para a construção da identidade profissional.

O método biográfico-narrativo permite revisar e analisar as *pegadas* de uma das autoras deste artigo, a fim de investigar e de melhor compreender o sentido da formação inicial, bem como as capacidades a aperfeiçoar no sentido de apostar numa formação sólida e contínua, assumindo o papel de ator e de investigador da própria história de vida (Souza, 2006), para assim "aprender pela experiência" (Josso, 2002).

Para sustentar a narrativa tomam-se como principais instrumentos de recolha de dados os registos diários e consequentes reflexões semanais (análise de conteúdo) e as tutorias com a professora cooperante e com a professora supervisora universitária, na tentativa de compreender a importância de vivenciar momentos de investigação, ação, reflexão e colaboração.

Para organização e análise de conteúdo dos dados contidos nos diversos instrumentos recorreu-se ao software MAXQDA 10, considerando-se as seguintes dimensões:

- *Aprendizagem profissional* compreende a construção e apropriação de conhecimentos teóricos e práticos nos contextos de aula, nas tutorias; a avaliação pessoal; os relatórios e reflexões;
- *Conhecimento profissional* compreende o conjunto de conhecimentos de diferentes áreas científicas (pedagógicas, psicológicas, sociológicas, epistemológicas) relacionado com a profissão docente;
- *Socialização profissional* abarca o saber conviver e as relações interpessoais;
- *Identidade profissional* abarca a construção do saber ser e estar ante as situações e circunstâncias da prática docente, assumindo a liderança, respeito, autonomia e ética como fundamentos elementares da identidade. (Tejada Fernández & Carvalho, 2013, p.1590)

3 Análise de dados: análise reflexiva do projeto

À luz dos domínios delineados com base no enquadramento teórico, apresenta-se uma análise reflexiva do início de uma *viagem* profissional, a partir da análise das *pegadas*. Dado que este estudo constitui um estudo autobiográfico, os dados e reflexões agora apresentados serão focalizados no "*eu*" construído, reconstruído e registado por uma das autoras.

3.1 Conhecimentos promotores de aprendizagens reais

Uma das aprendizagens importantes que construí ao longo desta viagem está relacionada com a construção, implementação e avaliação de um Projeto Curricular Integrado (PCI) com um grupo de alunos do 3º ano de escolaridade de uma escola de Braga. Este enorme desafio "obrigou-me" a encarar e assumir o currículo como um modelo aberto flexível e integrado, sustentado em perspetivas teóricas - construtivista, humanista, ecológica e/ou sociocrítica - e, simultaneamente, encarar a exigência dos processos colaborativos de reflexão e investigação das práticas curriculares. Um desafio para mim própria porque "*é na prática que posso testar as minhas capacidades, compreendendo os meus medos e as minhas lacunas*" e porque queria aprender e crescer profissionalmente, ao ponto de proporcionar aos alunos um ensino integrado e dotado de significado com vista "à melhoria da qualidade das aprendizagens" (Alonso, 2006, p. 17).

Implementar um PCI pela primeira vez revelou-se, uma das tarefas mais difíceis. A oportunidade de simular um PCI numa das unidades curriculares na formação mostrou-me uma visão irreal da realidade, criando-me uma visão de cultura de projetos que transparecia alguma simplicidade e linearidade. Todavia, construir, desenvolver e avaliar um PCI é um processo complexo e exigente, em que a reflexão, o pensamento e a consciência sobre as possibilidades e as potencialidades do projeto nos levam, muitas vezes, a alguma insegurança e até mesmo ao questionamento sobre o distanciamento teoria e prática. Aquilo que tinha aprendido parecia não fazer qualquer sentido aplicado à prática e aplicar o PCI na prática não é tão simples como parece na teoria, por toda a complexidade da realidade escolar. Fui em busca de leituras que me ajudassem a clarificar, organizar e completar o pensamento e os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos e compreendi que a teoria não está, de todo, distanciada da prática, mas que a teoria permite interpretar a prática e melhorá-la. Saber fazer esta relação, interpretação e reinterpretação foi então o grande desafio.

Implementar um PCI era mais do que um desafio, era tentar introduzir uma mudança educativa que permitia motivar os alunos para a aprendizagem, mas era também uma oportunidade para o desenvolvimento de competências profissionais como aprender a observar, planificar, intervir, analisar e refletir sobre toda a prática. Neste contexto, pretendia "ser capaz de transformar o conteúdo científico e os conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútuo dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação" (Roldão, 2007, p. 4). Com muita persistência e ambição tornei-me capaz de implementar um PCI em que proporcionei aos alunos um processo de ensino e aprendizagem quase que revolucionário naquele contexto, pois em nada tinha a ver com aquele a que estavam habituados: falar e ouvir, partilhar e dar opiniões, resolver problemas e ultrapassar desafios, pensar antes de agir, são alguns exemplos.

A título de exemplo, numa das reflexões foi registada a preparação de atividades, nomeadamente a preparação de visita ao exterior nos seguintes termos "*senti a verdadeira azáfama de que falam os professores quando realizam saídas ao exterior. Eu, pessoalmente, senti uma pequena adrenalina que muitos poderiam considerar como sendo a minha inexperiência ou até mesmo o desconhecido, mas pelo contrário, associo-a à responsabilidade depositada em mim como sendo "a responsável pela visita" e a vontade incontrolável de "dar o mundo" aos "meus" alunos, mostrando-lhes as tantas oportunidades "espalhadas por ai" que nos ajudam a conhecer e a descobrir…*".

3.2 Socializar para aprender

O processo de socialização detêm um caráter muito importante para a formação dos professores, quer ao nível das aprendizagens como das relações afetivas que se desencadeiam com alunos, professores e colegas.

O primeiro olhar vai para os alunos. Tal como escrevi numa reflexão "*Tomei o aluno como sendo capaz de pensar e refletir sobre a própria aprendizagem*", um olhar igualitário sobre todos e sobre as suas capacidades, incentivando-os a pensar e a acreditar nas próprias potencialidades. Numa das reflexões conclui ainda que "*os alunos e a opinião que eles formam de mim, enquanto futura profissional, contribuem, em larga escala, para a imagem que vou idealizando sobre o meu "eu profissional" e sobre a minha identidade profissional, ou seja, o sentimento de segurança que o grupo transmite sobre o meu trabalho, a vontade que demostram em trabalhar comigo, assim como a motivação que transmitem nas atividades conduzidas por mim, são fatores determinantes que contribuem para a construção do meu autoconceito profissional e para a valorização da minha autoestima profissional*".

Além dos alunos, também a professora cooperante assumiu um papel fundamental, uma vez que se mostrou sempre disponível para me ajudar, apontando os aspetos a melhorar, o que me ajudou a crescer mais ainda a nível profissional. Em jeito de síntese, apresenta-se um feedback dado pela professora cooperante, relativo à minha evolução no decorrer do estágio, o qual me permite compreender o sucesso deste marco importante na minha vida: "*conseguiste motivar sempre a turma com propostas muito atrativas, bem explícitas e conseguiste trazer para a sala uma nova forma de aprender. (…) Notou-se uma grande evolução ao nível dos conhecimentos dos alunos, aquilo que vais conhecendo permite-te antecipar dificuldades que eles têm, começas a saber antecipar e precaver. Outra coisa (…)à medida que o tempo passava, conseguiste abarcar a turma toda, ou seja, davas apoio a um grupo, e ao mesmo tempo, não esquecias os outros, algo que inicialmente era complicado para ti*".

Por outro lado, também as socializações travadas com a professora supervisora se tornaram um elemento fundamental para que pudesse olhar o PCI como uma oportunidade para crescer, como uma forma "saudável" de estar no ensino e como uma forma de o olhar para e com os alunos. Nas suas palavras, sentia sempre um "quê" de reflexão, ou seja, uma sugestão nunca vinha só, mas sim acompanhada de uma interrogação que nos fazia pensar. Junto dela aprendi, acima de tudo, a construir um olhar crítico e reflexivo sobre a minha intervenção, um olhar que me permitiu crescer e que me ajudou a construir um "eu" dotado de uma capacidade reflexiva muito mais refinada e completa. As palavras foram muitas e as exigências mais ainda, as quais me faziam pensar que o desafio era maior do que o que imaginara, alcançar o sucesso ao superar e assumir todas as dificuldades como verdadeiros e reais momentos de aprendizagem. Estes momentos de partilha, diálogo e muito companheirismo, repletos de reflexão e entreajuda ajudavam a enfrentar desafios.

3.3 Construindo a minha identidade profissional

Esta foi uma viagem marcada por momentos de fracassos e sucessos, incapacidade e insegurança, momentos difíceis e menos difíceis. São momentos que permitem crescer com significado, além de me ajudarem a acreditar nas minhas capacidades, uma vez que o par de pegadas que ia deixando pelo caminho, era sempre acompanhado de um outro, quer de alunos, colegas ou professores, demostrando que acreditavam no meu "eu" (pessoal e profissional). A vontade de chegar mais longe e de me tornar num profissional de qualidade, moveu-me ao ponto de introduzir metodologias inovadoras, as quais me permitiram proporcionar experiências de aprendizagem nas quais os alunos se sentem os únicos construtores ativos da própria aprendizagem. Adotei uma atitude de abertura à mudança e à inovação das práticas curriculares, de abertura às diversas aprendizagens, ao diálogo e partilha constantes com os diferentes agentes educativos.

Esta viagem profissional, oscilando entre o ver e o fazer, entre a observação e ação, ajudou-me a construir uma identidade profissional caracterizada pela inovação. Hoje acredito nas potencialidades do PCI como metodologia de ensino e aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico onde é possível abrir janelas de oportunidades ao desenvolvimento de competências, longe do "preenchimento" do manual ou fichas de trabalho.

Neste sentido, ao longo da minha formação inicial, caminhei numa luta permanente pelos meus ideais, focando-me num objetivo central, o de proporcionar aprendizagens ativas, diversificadas e com significado próprio para o aluno, construídas a partir de atividades formuladas com base nos interesses e nas necessidades do grupo, conquistando a motivação e o sucesso escolar de todos. E caminhei com o intuito de marcar pegadas significativas, as quais me permitiram pensar sobre a ação, refletindo consciente e criticamente a teoria que sustentou a minha prática. Assumi uma posição de investigador permanente, que diagnosticava e refletia sobre os problemas, na busca de "teorias adequadas (teorias práticas)" que me ajudassem a orientar a tomada de decisões, modelando, por isso, as minhas competências, as quais se mostram essenciais a todos os professores (Alonso & Silva, 2005).

4 Conclusão

A análise dos dados revela a importância do tempo e do espaço de prática para que o estudante possa pensar em e sobre si, vivenciando em contexto real na sua plenitude e para que possa gerar socializações repletas de significado só possíveis em contexto escolar. Concluindo, este espaço e tempo de prática criam oportunidades para que o estudante, futuro professor, se possa tornar num profissional reflexivo, autónomo e flexível na gestão do currículo e melhor compreender a importância do seu próprio percurso formativo.

Em jeito de conclusão podemos afirmar que este estudo permitiu centrar o olhar para a importância da formação e da Prática de Ensino Supervisionada na emergência da identidade profissional. Nesse tempo e espaço que constitui a PES há tempo e espaço para a "trilogia da formação" (Nóvoa, 1991). A PES comporta a dimensão "produzir a vida" (desenvolvimento pessoal) em que o estudante, futuro professor, tem oportunidade de se desenvolver a partir de um trabalho crítico-reflexivo acerca da sua identidade docente; por outro lado, a prática valoriza a capacidade do estudante/professor determinar quais as mudanças educativas que deve introduzir nessa mesma prática promovendo o "produzir a profissão docente" (desenvolvimento profissional); por último, "produzir a escola" (desenvolvimento organizacional) articulando a formação com a análise da cultura das escolas e das suas políticas enquanto comunidades educativas.

Referências

Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: EPI.

Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria das escolas – uma abordagem reflexiva e construtiva sobre a prática de inovação/formação*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado).

Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Almedina.

Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.

Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Moraes, A. A. (maio/ago de 2004). Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. Pro Posições, 15 (2).

Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Revista inovação, 01*, 63-76.

Roldão, M. (2001). A formação como projeto: do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 1-13.

Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida.* Lisboa: (s/e).

Souza, E. C. (2006). *Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino*. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS.

Tejada Fernández, J., & Carvalho, M. L. (2013). El práticum en la formación inicial de maestros:precepciones de los tutores de Universidad de educación infantil e primaria. *Atas de XII Symposium internacional sobre el práticum y las práticas en empresas en la formación universitária: Un praticum para la formación integral de los estudiantes.* (pp. 1583-1596). Poio: Pontevedra.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores*. Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A EDUCAÇÃO VOCAL NA INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA VOZ NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA GALIZA

Casal de la Fuente, L.[1]

[1]Universidade de Santiago de Compostela, Galiza

Email: lucia.casal@usc.es

Resumo

Diversos são os trabalhos que envolvem as dificuldades que tem o professorado no momento de controlar a emissão fluída e sã da sua voz (Segura, 2009; Fiuza, 1996), arma principal para o exercício do seu labor diário. Isto pode ser explicado, em parte, pela ausente ou insuficiente formação no âmbito da educação vocal contemplada nos planos de estudo da obsoleta "Diplomatura em Mestra/e" destas últimas décadas.

Tendo em conta que muitas condutas são aprendidas pelas crianças através da imitação, expo-las a modelos vocais incorretos não faz senão propiciar que estas assumam e reproduzam processos de emissão vocal deficientes, que podem derivar em patologias.

Para comprovar o peso que é dado pela Administração na Galiza à voz e à educação vocal no próprio currículo da Educação Infantil, damos especial atenção ao Decreto 330/2009 pelo que se estabelece o currículo da Educação Infantil na Região Autónoma da Galiza (atualmente em vigor); e ao Decreto 426/1991 (derrogado pelo anterior).

Recolhidas as referências quanto à voz que aparecem nestes escritos oficiais, assim como as que figuram noutros documentos não estritamente normativos inseridos na publicação Xunta de Galicia (2009), estabelece-se uma comparação entre os textos que datam de 1991 e de 2009. Para concluir, discute-se sobre os dados obtidos, vertebrando uma dissertação sobre o peso da educação da voz desde a tenra infância, da óptica dos conteúdos curriculares.

Palavras-chave: Educação Infantil; educação da voz; formação do professorado; currículo escolar; Galiza.

1 Introdução

Sabemos que "para os docentes de ensino primário, e sobretudo para os de Educação Infantil, a voz cantada é um recurso de grande valor" (Cortázar & Rojo, 2007, p. 71). Conhecemos também que aproximadamente "48% dos professores tem algum tipo de problema de voz falada" (Molina, Fernández, Vázquez & Urra, 2006). Estas afirmações fazem-nos pensar que nos encontramos perante um problema: se metade do professorado tem problemas de voz falada, sendo a voz cantada um recurso utilizado e valorizado para a docência na infância... como abordará a voz cantada, sem tem dificuldades com a voz falada? Aprecia-se uma baixa qualidade na emissão vocal do professorado e, consequentemente, uma transmissão de modelos vocais erróneos ao alunado. O que vem de ser expressado leva-nos também a suspeitar que não porque a percentagem restante não tenha problemas de voz podemos afirmar que os cânones de voz falada e cantada que estão a usar sejam de todo corretos.

Revendo a formação universitária oferecida ao futuro professorado na Galiza[1] distinguimos que, com respeito à voz e à educação vocal, no caso do Grau em Mestra/e em Educação Infantil, atualmente só no terceiro ano é ofertada a matéria "Música na Educação Infantil". Além desta matéria, quem optar pela Menção em Linguagens Artísticas, deverá superar "Desenvolvimento da Perceção e Expressão Musical". Não esquecendo a optativa "Educação vocal para docentes", que se oferece para ambos graus em infantil e primário, devemos sublinhar que não pertence a nenhuma menção, o qual não assegura que as professoras e professores, independentemente da menção que escolherem, devam estudá-la e, portanto, adquirir umas noções mínimas de cuidado e educação vocal. Em definitivo, a preparação com respeito aos temas de voz e educação vocal na universidade é deficitária.

Se repararmos na literatura sobre Educação Musical parece claro que "a escola de Educação Infantil deve favorecer [...] a prática ativa da música mediante o uso da voz e as possibilidades sonoras e de movimento do próprio corpo" (Pascual, 2006, p. 11): está escrito nos currículos e a defendem múltiplos pedagogas/os infantis, musicais, etc. Percebendo que as crianças aprendem por imitação (Torres, 2011) dever-nos-ia preocupar a qualidade da emissão vocal do professorado, porque o alunado assumirá os modelos que o professorado use nas suas aulas.

Neste contexto, é importante mergulhar-nos no conteúdo curricular, para conferir o peso que é dado desde a própria Administração à educação vocal na etapa infantil, atendendo aos currículos de 1991 e de 2009. Para isso:

- Procuramos, identificamos e agrupamos as referências à voz e à educação vocal nos currículos de Educação Infantil na Galiza - o derrogado currículo de Educação Infantil (Decreto 426/1991) e o vigente (Decreto 330/2009; em Xunta de Galicia, 2009) -.
- Analisamos o peso que a educação vocal ocupa em ambos currículos e estabelecemos uma comparação entre eles, elaborando assim um discurso sobre a importância da educação vocal na idade infantil e o hipotético (mas merecido e necessário) peso que a educação vocal deveria ocupar nesta etapa.

2 Pergunta de investigação e metodologia

As perguntas às que tentamos responder nesta comunicação são:

- Qual é a presença, e portanto a importância, que se lhe outorga à voz e à educação vocal nos currículos da Educação Infantil na Galiza?

[1] Vejam-se os planos de estudo que oferece a Universidade de Santiago de Compostela.

- Existem diferenças entre o texto de 1991 e o atual, publicado em 2009?

Adotamos para isso uma metodologia de carácter qualitativo utilizando o método de análise documentário e do discurso, porque para analisar os currículos e a normativa é preciso descobrir a importância do texto (Martínez, 2006). A técnica qualitativa indireta utilizada para a análise foi fundamentada nos princípios e técnicas da gramática, da sintaxe e da semântica.

3 Referências à voz na normativa de 1991 e de 2009: comparação

A respeito do Decreto 426/1991 a voz é concebida (sem diferenciar entre 1º e 2º ciclo) como:

- *Canal de expressão da linguagem oral.* Percebe-se que as crianças devem mostrar inflexões ou mudanças de entoação na sua voz em sincronia com a linguagem afetiva.
- *Via de comunicação*, através da palavra e do canto.

Mediante estas pautas achamos que, se as crianças devem mostrar inflexões na sua voz de acordo com a expressão ou emoção, terão que contar com modelos de imitação que a modo de exemplo sirvam para aprender a usar a sua voz como canal de expressão ou de comunicação. Como reforço, seria ideal contar com uma boa programação de jogos dramáticos a partir dos quais fossem trabalhadas as diferentes qualidades vocais, com as que pudessem divertir-se através da expressão dos diferentes sentimentos, manifestados através da voz.

A respeito do Decreto 330/2009 (que diferencia o currículo do 1º e do 2º ciclo) e dos textos não normativos que o acompanham, a voz é entendida como:

- *Meio de criação*. No 2º ciclo insiste-se em que as crianças explorem as possibilidades sonoras das suas vozes e em que as utilizem para criar. Inclui-se como componente a trabalhar (conteúdo) e como componente a valorizar (avaliação).
- *Modelo a imitar.* Através da escuta e compreensão da leitura em voz alta de uma leitora ou leitor competente espera-se que as crianças mostrem prazer e motivação por escutar. Inclui-se, como no ponto anterior, como conteúdo e elemento a avaliar. Nas orientações metodológicas para 2º ciclo persevera-se na/o docente como exemplo de leitor ou leitora, e inclusive como modelo do silêncio.
- *Canal de exploração do próprio som.* Um dos indicadores observáveis específicos para a avaliação é comprovar se as crianças exploram as possibilidades sonoras das suas vozes.
- *Elemento a avaliar no alunado*, respeito a que seja capaz de adequar o tom de voz a utilizar à situação que se lhe presente.

Depois de ter recolhidas e categorizadas as referências[2] à voz e à educação vocal em ambos currículos, elaboramos a tabela que segue. Recolhe-se nela a presença da voz e da educação vocal com respeito a ideias chave que sintetizam o seu peso, e a visão que dos textos obtemos delas.

Tabela 1: Comparação dos currículos de 1991 e de 2009 com respeito à consideração/presença da voz

CONCEITO	CURRÍCULO DE 1991	CURRÍCULO DE 2009[3]
Voz como meio de expressão/comunicação	√	√
Voz como meio de exploração/criação	∅	√
Professoras/es como modelo vocal	∅	√
Importância de adequar o tom de voz à situação (inflexões vocais)	√	√

√: ideia recolhida / ∅: ideia não recolhida

Fonte: Elaboração própria

Em geral, observamos que a educação vocal e o trabalho da voz comparecem nestes escritos (explícita ou implicitamente) e portanto, outorga-se uma importância de base, que se discute no ponto 4. Genericamente fala-se de leitoras e leitores (professoras/es) competentes como modelo para o alunado; de explorar as possibilidades sonoras da voz; de utilizá-la como meio de expressão, e de adequar o tom de voz às diversas situações em que nos podemos encontrar, princípio intimamente relacionado com a educação vocal.

4 Discussão e conclusões

No que diz respeito à voz, são 4 os elementos em que se podem reduzir as ideias contempladas nos textos de 2009 e de 1991:

- A voz como meio de expressão e/ou comunicação.
- A importância de aprender a ajustar a voz à situação, manipulando as inflexões vocais.
- A relevância de explorar as sonoridades da voz.
- A qualidade vocal do professorado como modelo.

[2] Ver anexo.

[3] Ter-se-ão em conta também as referências à voz que estão incluídas nos documentos não normativos que figuram na publicação da Xunta de Galicia (2009), assim como a "Ordem de 25 de junho de 2009 por que se regula a implantação, o desenvolvimento e a avaliação do segundo ciclo da educação infantil na Comunidade Autónoma da Galiza" (DOG de 10 de julho de 2009, em Xunta de Galicia, 2009).

As duas primeiras foram recolhidas tanto em 2009 como em 1991, sendo as duas últimas acrescentadas em 2009. Portanto, concluímos que, com o passar do tempo, a voz vai ocupando um espaço e importância cada vez maior nos currículos, que visualizamos por escrito nos textos institucionais analisados: quase 20 anos depois vemos o avanço que se deu nas considerações que se mostram nestes textos curriculares com respeito à voz e à educação vocal.

Por uma parte, o Decreto 330/2009, ao incluir o termo "leitor competente", assume que a professora ou professor é capaz de fazer leituras em voz alta de forma eficiente. Mas, que entendemos por "leitor competente"? A minha proposta de definição seria uma pessoa que articula corretamente, lê a um ritmo adequado, com as devidas modulações vocais (para fazer a escuta atrativa) e com uma correta impostação. Não obstante, no texto não se define este tipo de leitor ou leitora. Mesmo assim, ao fazer referência frisa-se trascendência do modelo com o que deve contar o alunado nas aulas, aspeto que é reiterado no documento não normativo sobre orientações metodológicas para 2º ciclo. Nele, o professorado é o exemplo para a leitura em voz alta. Menciona-se também o modelo do docente como "modelo do silêncio", aspeto que se torna de total significação para a educação vocal do estudantado, porque o silêncio também comunica[4], e é algo que se deve transmitir às crianças.

Por outro lado, consta como indicador observável específico de avaliação o facto de que o alunado adeque o tom de voz à situação. Tornar-se-ia enriquecedor para isso trabalhar a Teoria da Escuta (Quiñones, 2007, pp. 67-68).

Concluímos que a educação vocal está presente nos textos legislativos que incumbem à Educação Infantil na Galiza. Ben é certo que no currículo de 1991 só aparecem duas referências[5], apreciando-se no atual e documentos não normativos que se achegam um aumento tanto quantitativo como qualitativo de alusões à voz ou à educação vocal. Pressentimos de aqui que a educação vocal importa: com o passar dos anos foi adquirindo mais peso e espaço no currículo, ainda que talvez não o suficiente. Por exemplo, o facto de que não se encontrassem referências à voz ou à educação vocal na "Ordem de 25 de junho de 2009 por que se regula a implantação, o desenvolvimento e a avaliação do segundo ciclo da educação infantil na Comunidade Autónoma da Galiza", nem no documento não estritamente normativo "Achega da etapa da educação infantil à aquisição de competências básicas", põe de manifesto o pouco peso ou consideração que se tem da voz no âmbito da Educação Infantil. Contudo, profissionais não só da Educação Musical senão também da Medicina (Molina et al., 2006) e outros campos destacam a importância de levar a cabo um trabalho preventivo integrado dentro do currículo sobre o tema que ocupa esta comunicação, a educação da voz.

Referências

Cortázar, M. I. & Rojo, B. (2007). *La voz en la docencia. Conocer y cuidar nuestra herramienta de trabajo.* Barcelona: Graó.

Decreto 426/1991, de 12 de decembro, polo que se establece o currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 8/92 de 14 de xaneiro de 1992). Disponível em http://centros.edu.xunta.es/cprdonbosco/files/CURRICULO%20DE%20LA%20EDUCACION%20INFANTIL%20N%20LA%20COMUNIDAD%20AUTONOMA%20DE%20GALICIA.(D.O.G.%208-92%20DE%2014%20DE%20ENER.doc

[4] Se a música comunica e o silêncio é considerado parte da música Russo (2007) o silêncio, consequentemente, também comunica.

[5] Ver anexo.

Fiuza, M. J. (1995). *Las disfonías disfuncionales en los maestros de la comunidad autónoma de Galicia*. Tese de doutoramento, Facultade de Psicoloxía, Universidade de Santiago de Compostela.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD Trillas.

Molina, M.T.; Fernández, S.; Vázquez, F. & Urra, A. (2006). Voz del niño. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra, 50* (3), 31-43.

Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música.* Madrid: Pearson Educación.

Quiñones, C. (1997). *El cuidado de la voz. Ejercicios prácticos.* Madrid: Escuela Española.

Russo, F. (2007). Diálogos con la guitarra. *Actas Dermo-Sifiliográficas, 98* (7), 503-505.

Segura, A. (2009). *Anàlisi objectiva de la qualitat de la veu dels mestres i de les Mestres d'Educació Infantil i Primària de les escoles públiques de Castelldefels*. Llicència d'estudis, especialitat salut laboral, atorgada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la Universitat de Barcelona.

Torres, M.J. (2011). La importancia de la educación auditiva, rítmica y vocal en la etapa de educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-11.

Xunta de Galicia (2009). *Lexislación da Educación Infantil en Galicia*. Galicia: Consellería da Educación e Ordenación Universitaria, Tórculo Edicións. Disponível em file:///C:/Users/Usuario/Downloads/lexislacion_da_educacion_infantil_en_galicia.pdf

Anexos

A seguir oferecemos as referências[6] à voz e à educação vocal nos currículos da Educação Infantil na Galiza.

Tabela 2: Referências à voz no derrogado Currículo de Educação Infantil (Decreto 426/1991)

EPÍGRAFE	REFERÊNCIA
Anexo. O currículo de educação infantil *3. Área de Comunicação e representação* 3.2. Blocos de conteúdos 3.2.2. EXPRESSÃO ORAL **Factos e conceitos**	A linguagem oral como: Meio de expressão e comunicação. - Linguagem afetiva: tom de **voz**, inflexões (p. 35)
3.2.5. EXPRESSÃO RÍTMICO-MUSICAL **Factos e conceitos**	A **voz** como meio de comunicação (palavra/canto) (p. 40)

Fonte: Elaboração própria

[6] Se dentro da cela "epígrafe" não figuram todas as epígrafes superiores da hierarquia do texto, perceber-se-á que serão os mesmos que os da cela imediatamente superior, evidenciando só os epígrafes inferiores em que difiram.

Tabela 3: Referências à voz no vigente Currículo de Educação Infantil - Decreto 330/2009 (Xunta de Galicia, 2009)

EPÍGRAFE	REFERÊNCIA
Anexo I. Currículo do primeiro e do segundo ciclo de educação infantil *Currículo do 2º ciclo* Área: linguagens: comunicação e representação CONTEÚDOS **Bloco 1. Linguagem verbal** ***Aproximação à literatura***	Escuta e compreensão da leitura em **voz** alta, realizada por uma leitora ou leitor competente de contos, relatos, lendas, poesias, rimas, adivinhas, teatro...; tanto tradicionais como contemporâneas, nas duas línguas oficiais, e como fonte de prazer e de aprendizagem partilhada (p. 67).
Bloco 2. Linguagens artísticas: plástica, musical e corporal	Exploração das possibilidades sonoras da **voz**, do próprio corpo, de objetos quotidianos e de instrumentos musicais. Utilização dos sons achados para a interpretação e a criação musical (p. 68).
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	- Desfrutar partilhando a escuta e a leitura em **voz** alta de textos literários: contos, relatos, lendas, poesias, rimas, adivinhas... Este critério avaliará o interesse que demonstra em participar nas atividades de escuta e leitura de textos literários, apreciando a sua estética, desfrutando das sensações que o ritmo, a rima e a beleza das palavras produzem e mostrando interesse por partilhar interpretações, sensações e emoções provocadas pelas produções literárias (p. 71).
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	- Mostrar interesse por explorar as suas possibilidades de expressão e representação, por desfrutar com as suas produções e por partilhar as experiências criativas, estéticas e comunicativas. Observar-se-á o gosto por experimentar e explorar as possibilidades expressivas do corpo, da **voz**, dos elementos plásticos e dos sons. Valorizar-se-á também a capacidade para expressar as diferentes impressões que produzem a cada pessoa as obras artísticas (p. 72).

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4: Referências à voz no documento não normativo "Avaliação: indicadores observáveis específicos" (Xunta de Galicia, 2009)

EPÍGRAFE	REFERÊNCIA
Avaliação: indicadores observáveis específicos das diferentes áreas *Área de linguagens: comunicação e representação* Linguagem verbal: escutar, falar e conversar	*Critério de avaliação:* Utilizar a língua oral do modo mas conveniente para uma comunicação positiva com iguais e com pessoas adultas, segundo as intenções comunicativas. *Indicador específico:* Adequa o seu tom de **voz** à situação (p. 141).
Aproximação à língua escrita. Aproximação à literatura	*Critério de avaliação:* Desfrutar partilhando a escuta e a leitura em **voz** alta de textos literários: contos, relatos, lendas, poesias, rimas, adivinhas... (p. 146).
Linguagem artística: plástica, musical e corporal	*Critério de avaliação:* Expressar-se e comunicar-se utilizando meios, materiais e técnicas próprias das diferentes linguagens artísticas e audiovisuais. *Indicador específico:* Explora as possibilidades sonoras da **voz** (p. 148).

Fonte: Elaboração própria

Tabela 5: Referências à voz no documento não normativo "Orientações metodológicas para o segundo ciclo da educação infantil" (Xunta de Galicia, 2009)

EPÍGRAFE	REFERÊNCIA
Área de linguagens: comunicação e representação	*Critério de avaliação:* Utilizar a língua oral do modo mas conveniente para uma comunicação positiva com iguais e com pessoas adultas, segundo as intenções comunicativos. *Indicador específico:* Adequa o seu tom de **voz** à situação. A pessoa docente exercerá como modelo de escritora e leitora competente, mas não como uma prática pouco programada senão de maneira sistemática, durante toda a educação infantil e toda a educação primária, escrevendo notas informativas, compilando propostas, escrevendo textos coletivos, individuais…, lendo contos, cartas, textos científicos… e será modelo realizando tanto escritas e leituras em voz alta como em silêncio (p. 175).

Fonte: Elaboração própria

Devemos pôr em destaque que não se encontraram referências à voz ou à educação vocal nem na "Ordem de 25 de junho de 2009, por que se regula a implantação, o desenvolvimento e a avaliação do segundo ciclo da educação infantil na Comunidade Autónoma da Galiza" nem no documento não estritamente normativo "Achega da etapa da educação infantil à aquisição de competências básicas" (Xunta de Galicia, 2009).

Projeto de formação: perspetivas de estudantes sobre a construção do seu perfil profissional e pessoal

Ana Pires Sequeira
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
ana.sequeira@ese.ips.pt

Jorge Pinto
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
jorge.pinto@ese.ips.pt

Introdução

Uma Escola de formação de professores, enquanto microssistema ou seja enquanto instituição autónoma, espelha essencialmente três aspetos: (i) o que é hoje a escola e qual a sua missão; (ii) uma perspetiva de formação a desenvolver com os/as estudantes que os/as prepare para o agir profissional; (iii) a forma como entende e gere as aspirações dos/as estudantes na sua construção pessoal e profissional. De uma forma muito breve, e procurando explicitar algumas ideias sobre estes três aspetos, diríamos que entendemos a Escola como uma instituição complexa não só pela sua heterogeneidade cultural, mas onde importa assegurar a todos os/as estudantes um percurso escolar de qualidade quer do ponto de vista das suas aprendizagens, quer do seu desenvolvimento pessoal (Bettencourt &Pinto; 2009). Em relação ao modelo de formação procuramos construir um modelo de formação em alternância interativa, ou seja onde haja um diálogo permanente entre os saberes teóricos e os problemas que emergem da prática, sendo estes estudados tendo em conta as teorias disponíveis, mas também os novos saberes que decorrem de um agir refletido (Sequeira & Pinto; 2014a).

Em relação aos/ às estudantes e às suas expectativas sabemos que transportam uma já longa história sobre o que é a escola (Esteves; 2002), o que é aprender e o que é ser professor. Contudo, e apesar deste conhecimento, procuramos incentivar a sua disponibilidade para aprender a ser. Não se pretendendo nem impor uma certa forma de fazer considerada correta, nem tão-pouco se encoraja a prática como um conjunto de atos espontâneos. Procura-se sim, que cada estudante seja um/a construtor/a ativo/a e singular do seu referencial pessoal para o agir profissional.

Se dum ponto de vista conceptual e teórico podemos estar de acordo com um modelo curricular com estas características, a sua implementação, no terreno, não é uma tarefa fácil, nem unânime em termos dos seus diversos intervenientes (Apple; 1998), sobretudo os envolvidos na componente de formação Prática de Ensino Supervisionada, onde se integra o estágio. Esta componente é uma área de formação que reputamos não só como um espaço de ação

pedagógica para os/as estudantes, mas, também, como um espaço de intervenção de diversas equipas de docentes (da instituição de formação e da instituição cooperante), e sobretudo como um espaço de cruzamento entre esses diversos olhares, sobre o que é ensinar e aprender, qual o papel do/a estudante no seu desempenho, e, ainda, sobre que apoio lhes possibilitar, e como, estes, se veem perante os seus alunos, e as diversas equipas de docentes.

Assim, o objetivo central deste estudo procura perceber se é possível construir uma linguagem comum entre as diversas equipas de docentes, que ajude a explicitar os critérios como cada um vê a prática e a sua evolução, e consequentemente um modo concertado de apoiar os/as estudantes no quadro da reflexão sobre a prática que lhes possibilite o encontro dos seus próprios pontos de ancoragem para a sua prática profissional (Vial; 2013a).

O projeto iniciou-se em 2012/ 2013 acompanhando os/as estudantes (26) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico no seu primeiro momento de estágio em escolas do 1º ciclo, continuando em 2013/2014, com outro grupo de estudantes (30), também, no decorrer do seu primeiro momento de estágio. No início e no final do ano letivo 2012/ 2013 foram colocadas um conjunto de questões aos/às estudantes sobre as competências consideradas relevantes para a sua prática e as efetivamente adquiridas. Os resultados foram analisados tendo por base um referencial de competências (adaptado de Karner;2012.). Constatou-se que na generalidade as competências referidas pelos/as estudantes se enquadravam no referencial de competências (Sequeira & Pinto; 2014b).

Em 2013/2014, procurámos perceber se a utilização de um referencial de formação negociado com os/as estudantes, e do conhecimento das várias equipas docentes, os/as ajudaram a identificar competências não só as que consideram mais importantes para a sua prática, mas que, em simultâneo, se sentem capazes de utilizar.

Projeto de formação: entre o referencial prescrito e o pessoal

A conceção do modelo de formação em que nos situamos pressupõe, como já referido, uma alternância interativa entre os saberes disponíveis (consubstanciados através das diversas unidades curriculares das componentes de formação: didáticas específicas, formação educacional geral e formação na área da docência) e a ação localizada (inserida na componente de formação: prática de ensino supervisionada, e nas unidades curriculares que a compõem), potenciando, assim, a construção de um agir profissional situado, bem como a emergência de um referencial profissional e pessoal. Este referencial, constituído por um conjunto de competências explícitas, é, frequentemente, designado por perfil, todavia assumimos o termo “referencial” por o entendermos mais interativo na sua conceção. A figura 1 (Sequeira & Pinto; 2014b) apresenta, de forma esquemática, o modelo de formação por nós preconizado para a construção de um referencial profissional e pessoal.

Figura 1 – Conceção do modelo de formação

A ação localizada (Vial; 2013b) evidencia a relevância de um estágio supervisionado, centrado numa prática contextualizada, em torno de um trabalho articulado onde o feedback aos/ às estudantes é constante, quer no terreno (professores supervisores de estágio; professores cooperantes), quer na instituição de formação (encontros semanais entre grupos de estudantes e supervisores; reflexões críticas solicitadas periodicamente).

A figura seguinte (Sequeira & Pinto; 2014b) apresenta o modo como este processo se organiza de modo a que a articulação pretendida seja de facto um motor de feedback constante e pertinente, coadjuvante à construção de um referencial profissional e pessoal.

Figura 2 – Apoio e reflexão ao trabalho em estágio

Cientes da complexidade da consecução deste modelo (Estrela; 2002), e da complexidade inerente à construção de um referencial profissional e pessoal, questionámo-nos face ao modo como os/as estudantes o percecionam e o assumem.

Como podemos constatar o acompanhamento dos/ as estudantes, no contexto de estágio, é suportado por vários docentes com experiências, saberes e poderes diversos. Idealmente seria desejável que todos os intervenientes, como já referido, trabalhassem de uma forma colaborativa no apoio aos/às estudantes. Todavia, apesar dos esforços nesse sentido, nem sempre

é possível construir um espaço de trabalho com estas características, corre-se, assim, o risco das diferentes perspetivas se chocarem ou privilegiarem determinadas competências em detrimento de outras. Neste sentido, está em constante construção um referencial de competências que não só dê alguma unidade às diferentes perspetivas dos intervenientes, como ajude os/as estudantes a situarem-se perante a sua prática. Este referencial tem, também, a função de ser um instrumento de mediação na reflexão e no diálogo entre estudantes, supervisores e cooperantes (Altet;2000).

Apresentamos, em seguida, sob a forma de tabela, um conjunto de competências, por nós adaptadas, como já anteriormente referido.

Tabela 1 – Referencial do Perfil de Competências

Competências pessoais	Conhecimento de si próprio, disponibilidade para a aprendizagem, capacidade de reflexão, reação em situações inesperadas, (…).
Competências sociais	Comunicação com outros, trabalho colaborativo, respeito pelos outros, assumir responsabilidades, (…).
Competências de gestão de sala de aula	Liderança, organização, flexibilidade, mediação, (...).
Competências de ensino	Métodos de trabalho, adequação de materiais didáticos, planear e usar a avaliação, (…).
Competências nas áreas disciplinares	Planificação, conhecimento científico, sistematização, (…).
Competências linguísticas	Proficiência linguística na língua de ensino, linguagem corporal, (…).

Opções metodológicas

A metodologia seguida, por este estudo, inscreve-se num paradigma interpretativo, uma vez que o objetivo é compreender de uma forma aprofundada as ideias que os/as estudantes têm sobre as competências consideradas fundamentais e adquiridas ao longo do seu período de estágio (Afonso; 2005). Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, constituído por três questões abertas, relativas a que competências, no início do estágio, consideravam mais relevantes de mobilizar para a ação em sala de aula; que inseguranças sentiam em relação a alguma ou algumas dessas competências; que mudanças identificaram como adquiridas, em termos de competências, no final do estágio.

O estágio, objeto de reflexão, decorreu durante 10 semanas, em turmas do 1º e 2º ano de escolaridade. Os questionários foram preenchidos individualmente, de forma anónima, mas presencial.

A análise de dados foi feita através da análise de conteúdo, tendo como categorias as competências definidas no referencial.

As competências na perspetiva dos/as estudantes

Os dados recolhidos no ano letivo anterior permitiram perceber que, na generalidade, as competências enunciadas pelos/as estudantes, consideradas como relevantes e como adquiridas, coincidiam com as enunciadas no referencial de competências. Contudo, houve alguns aspetos que apesar de os considerarmos fundamentais para a prática profissional, não foram referidos, nomeadamente:

- a preocupação com o rigor científico (competências nas áreas disciplinares);

- a utilização da avaliação das aprendizagens nas suas múltiplas dimensões (competências de ensino);

- o recurso à sistematização após as atividades (competências nas áreas disciplinares);

- proficiência linguística na língua de ensino (competências linguísticas).

Em 2013/ 2014, no início do estágio no 1º ciclo do Ensino Básico, uma das mudanças introduzidas, em relação ao ano anterior, foi, por um lado a devolução dos resultados obtidos à nova equipa de supervisores, e por outro a negociação do referencial com os/as estudantes chamando a atenção para aspetos que, sendo por nós considerados como importantes, não o foram pelos seus colegas.

Os dados obtidos, este ano letivo, foram agrupados num quadro de análise tendo em conta as competências referidas.

Tabela 2 – Competências a mobilizar e adquiridas

	Competências mais relevantes a mobilizar para a ação	**Competências em relação às quais sentiam insegurança**	**Competências reconhecidas como adquiridas**
Competências pessoais	Reflexão sobre a prática de modo a melhorá-la. Capacidade de reagir em situações de stress. Responsabilidade.	Autoconfiança. Capacidade de não refletir sobre e para a ação. Capacidade de não reagir em situações de stress .	Reflexão sobre a prática de modo a melhorá-la . Capacidade de reagir em situações de stress. Responsabilidade.
Competências sociais	Capacidade de comunicação/comunicativa. Capacidade de comunicação com o grupo e com os pares.	Capacidade comunicativa. Capacidade de cooperação.	Relação com os alunos. Capacidade comunicativa.
Competências de gestão de sala de aula	Flexibilidade perante novas propostas. Papel de liderança na condução e apoio aos alunos na aprendizagem.	Papel de liderança (dificuldade em assumir). Gestão de sala de aula/turma.	Métodos de trabalho. Gestão de sala de aula. Papel de liderança.
Competências de ensino	Competência metodológica/didática. Promover a aprendizagem.	Competência metodológico/didática. Planear e usar a avaliação. Promover a aprendizagem.	Competência metodológico/didática. Avaliação.
Competências nas áreas disciplinares	Planificação e organização das aulas. Conhecimento dos conteúdos	Conteúdos das áreas disciplinares (receio de transmitir conteúdos incorretos).	Sistematização. Planificação.

	das áreas disciplinares.		
Competências linguísticas	Adequação da linguagem com clareza e correção linguística.	Linguagem (postura) corporal. Correção do discurso.	_____

Como se pode verificar, quer as competências julgadas necessárias para a ação pedagógica, quer as adquiridas enquadram-se no referencial de competências, como o estudante W expressa *tendo em conta as minhas experiências anteriores, considero que já tinha essas competências.*

Contudo muitas destas competências, apesar de serem consideradas importantes, os/as estudantes explicitavam o seu sentimento de insegurança em muitas delas, conforme se pode verificar no extrato seguinte*: Inicialmente pensei que já me sentia confiante para adotar uma prática reflexiva. Contudo, fui-me apercebendo que a capacidade de adotar esta prática se vai progressivamente enriquecendo, tendo em conta a variedade de experiências que vão surgindo em cada contexto* (estudante X).

Todavia, a maior parte dos/as estudantes, conforme se pode verificar no extrato anterior, reconhecem o papel da prática para superar as situações de insegurança sentidas bem como a aquisição e a consolidação de novas competências, como se exemplifica em seguida: *Reforcei a ideia de que é importante a adequação da linguagem e mais ainda, a capacidade de envolver os alunos na dinâmica de sala de aula, para que estes se mantenham interessados, motivados, ativos, desenvolvendo a autonomia.* (estudante Y), ou mesmo, *Creio que, neste momento, a minha visão inicial das competências necessárias tenha sido algo alterada já que passei a ter em conta a importância de alguns aspetos que, até à data, me tinham passado despercebidos. De entre estes pode destacar-se:*

- a importância de boas ferramentas de avaliação;

- a importância da boa gestão temporal;

- a importância de reagir positivamente em situações de stress e/ou imprevistos. (estudante Z)

Um segundo aspeto a destacar prende-se com o termos verificado que alguns dos aspetos não considerados pelos/as estudantes do ano letivo transato, o foram, agora, identificados, nomeadamente no que diz respeito às competências das áreas disciplinares e de ensino, sobretudo à necessidade de sistematização, de articulação disciplinar e de avaliação.

Em síntese, parece-nos que este referencial tem potencialidades para criar um olhar e uma linguagem comum sobre a complexidade das competências necessárias para a ação neste terreno complexo que é a prática pedagógica (Perrenoud; 1996) .

Em prosseguimento deste projeto, e tendo em conta o potencial deste instrumento, procuraremos, no próximo ano letivo, negociá-lo com toda a equipa ligada à componente de Prática de Ensino Supervisionada, de modo a ser consensualizado e que possa, também, vir a assumir-se como referencial de autoavaliação para os/as estudantes.

Referências

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico.* 1ª ed. Porto: Edições ASA.

ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, Lda.

APPLE, M. (1998) Educar à maneira da «direita». As escolas e a aliança conservadora (pp.33-66) in: *Reflexão e Inovação Curricular-Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares* Pacheco, J. A (Org.) Braga: Universidade do Minho- Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

BETTENCOURT, A.;PINTO, J. (2009) A Ação da Escola na promoção da aprendizagem de todos os estudantes. (pp 26-31). in: *Noesis, nº 78*.

ESTEVES, M. (2002*). A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ESTRELA, M.T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. (pp 17-29). in: *Revista de Educação, vol.11, nº1*.

KARNER, C. (2012). *Schulpraxis "Mein"Kompetenzprofil. Eine Forchungsreise in die eigene Kompetenzlanddschaft.* Osterreich/Austria.

PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l`urgence, décider dans l`incertitude*. Paris: E.S. F.

SEQUEIRA, A.P.; PINTO, J. (2014a). A construção de um modelo de formação de alternância interativa na formação inicial de professores: desafios e problemas (pp. 500-506). in: Teresa Estrela et all. (Ed). *Formação Profissional: Investigação Educacional, teorias políticas e práticas*. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: IE/UL http://afirse.ie.ul.pt/atas/AFIRSEActas2013.pdf.

SEQUEIRA, A.P.; PINTO, J. (2014b). Projeto de formação: contributos para a construção de um referencial profissional pessoal. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: IE/UL (no prelo).

VIAL, M. (2013a). L`auto-évaluation en formation? Origine des critères dans l`evaluation situé: le repérage entre balisage et ancrage, et usages du referential. in: *Actes du 25º colloque de l`ADMEE-Europe Fribourg 2013: Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*.

VIAL, M. (2013b) Entre accompagnement et évaluation : tensions créatives ou destructrices ? Conférence Haute Ecole Pédagogique Voud. Lausanne 28 février 2013.

O Currículo na Formação de Professores de Educação Física
A perspetiva dos Principais Atores

Lima, R.[1]; Cardoso, S. [2] & Resende, R. [1]

[1] Instituto Universitário da Maia - ISMAI, ARDH-GI, SCPD
[2] Universidade Católica Portuguesa

Email: rjlima@ismai.pt; rresende@ismai.pt ; silviacastrocardoso@hotmail.com

Resumo

A formação de Professores constitui uma peça decisiva no processo de concretização comportamental de toda e qualquer reforma do sistema educativo (Calderhead, 1998). Tal noção deve-se à consciencialização de que a formação destes profissionais não se resume à transmissão de conhecimentos, mas sim a um processo de descoberta e desenvolvimento pessoal (Aranha, 2004). Nas últimas décadas, a pesquisa acerca do aprender a ensinar, tem sido uma questão importante ao nível da formação de Professores. Esta tem sido equacionada como um processo que ocorre de forma irregular, ao longo de toda a vida profissional dos Professores (Barros, 2011). Apesar da vasta literatura existente sobre a formação de Professores, há uma necessidade de estudos longitudinais para investigar a evolução dos processos de pensamento e de comportamento de Professores, com o intuito de compreender como são automatizadas as rotinas de ensino e planeamento na fase inicial da profissão, a fase em que se concentra o maior desenvolvimento das competências específicas que caraterizam a profissão de professor (Januário, 2012).
Desta forma, através de entrevista semiestruturada a Professores Cooperantes (PC) e Coordenadores dos cursos de formação de professores de EF dos ensinos Básico e Secundário, assim como a aplicação de um focus group a cinco Estudantes Estagiários (EE), procurámos analisar a opinião dos sujeitos sobre a construção do currículo na formação de professores de EF, assim como as alterações por eles sugeridas, para que dessa forma, os futuros Professores de EF estejam mais capazes e competentes no que ao ensino da disciplina diz respeito.

1 Introdução

A profissão de professor tem particularidades que a tornam muito distinta de outra qualquer. A carreira de professor é, simultaneamente, um processo de aprendizagem que se concretiza por vários estádios da vida, articulando o papel de docente com outras funções, e no qual o sujeito está consciente das decisões que adota para marcar o seu próprio rumo profissional (Bonito & Trindade, 2008). Esta formação, desenvolvida de um modo processual, desenha um desenvolvimento profissional, que se pretende contínuo e sistemático e que envolve distintos níveis de realização: a formação inicial, a iniciação/indução, o desenvolvimento profissional permanente (Flores, 2003), ou de formação contínua, interativa, acumulativa e integrativa de uma variedade de formatos (Cardoso, 2009).
Mendonça e Cardoso (2013) apoiam-se em Flores (2003) para afirmar que a formação contínua, carateriza-se "pela socialização profissional na procura de ajustamento, marcado pela melhoria e aprofundamento dos conhecimentos e competências. Acontece durante o período da indução que decorre num espaço de 3 a 5 anos" (p. 2). Para Flores (2000), neste período acontece "a aprendizagem do papel institucional na perspetiva da socialização organizacional, que permite ao neófito integrar-se no contexto profissional, na medida em que compreende os valores, o conhecimento e o comportamento associados a determinada profissão e/ou organização" (p. 45).
Quando ao desenvolvimento profissional, na perspetiva de formação ao longo da vida, Mendonça e Cardoso (2013) referem a aprendizagem profissional contínua, através da "expansão das competências existentes, ajustamentos e apropriação de novas competências face aos desafios do desenvolvimento integral dos sistemas de ensino e educação" (p. 2).
Desta forma, no processo de alinhamento do ensino superior europeu, conhecido por Processo de Bolonha, os estados subscritores visaram estabelecer um conjunto de pressupostos e orientações

comuns que pudessem proporcionar um sistema de equivalências entre formações desenvolvidas nestes, tendo em conta a globalização das experiências e a mobilidade dos cidadãos, num processo de creditação dos graus académicos ou de processos de formação académica visando a sua continuidade em qualquer um dos estados subscritores.

Em Portugal, em consequência da aplicação das decisões de Bolonha, registaram-se alterações curriculares em toda a formação ministrada no ensino superior e a sua efetivação foi, desde logo, ancorada a um processo de avaliação da qualidade com base numa agência independente, a que se confiou os poderes de verificação e de creditação dos cursos. Aqui, a implementação do Processo de Bolonha está regulamentada, entre outras, pelo Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março com as modificações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho, pelo Decreto-Lei n.º220/2009, orientado para a formação de Professores, com base no qual surgiram reformulações e adaptações nos currículos dos cursos formadores de Professores de EF e, mais recentemente pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, que substitui os modelos de formação que estavam em vigor anteriormente.

Na ação, o professor deve delinear a sua formação e desenvolvimento profissional na perspetiva de formação ao longo da vida, integrando iniciativas de formação formal e não formal, para acompanhar o conhecimento científico e profissional da especialidade e para alimentar a intervenção educativa. Na postura, a transformação significa definir-se como investigador, na procura de melhoria permanente do seu serviço educativo junto dos alunos, investigando para intervir sobre os obstáculos ao ensino e à aprendizagem, na busca da qualidade educativa (Cardoso & Pacheco, 2013, p. 7).

É no contexto do 2º ciclo, enquanto etapa intermédia que, em Portugal, que se discute atualmente a formação de Professores, admitindo-o caracterizado pela diversidade de modelos (Rocha, 2006). Assim, distinguem-se dois: um que valoriza a aquisição de competência pedagógica para ensinar, e outro que aposta no domínio dos conhecimentos científicos que vão ser ensinados (Cardoso & Pacheco, 2013).

O Processo de Bolonha ficará para a história como um processo político fortemente governamentalizado em termos nacionais. Voluntariamente, nenhum governo nacional pareceu disposto a ficar de fora do processo, preferindo aderir, mesmo quando as consequências da criação de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, curso a curso, instituição a instituição, país a país, venham provavelmente a produzir resultados dramáticos para alguns dos participantes como, aliás, exige uma lógica de emulação de tipo mercantil, com a correspondente criação de mercados externos e internos (Lima, Azevedo, & Catani, 2008).

Pensamos desta forma, numa investigação que, não só, interpretasse os desígnios de Bolonha, mas que ajudasse a compreender como as mudanças foram assumidas nos cursos de formação de Professores de Educação Física (EF) e o que pensam os atores académicos, de escola e estagiários sobre estas mudanças e consequentes implicações na formação profissional de Professores.

Para tal, sustenta-se a investigação com dados obtidos através das perceções dos atores (singulares e institucionais) dos cursos de formação de Professores de EF, obtidas por meio de entrevistas e aplicação de questionário a sujeitos cujas participações sejam representativas para a resolução do problema de investigação.

1.1 Metodologia

Do ponto de vista metodológico, recorreu-se à metodologia qualitativa. Nesta metodologia aplicou-se o método da Grounded Theory, através da entrevista semiestruturada aos Coordenadores dos cursos de ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, aos Professores Cooperantes (PC's) e da aplicação do focus group aos Estudantes Estagiários (EE's) de quatro instituições em Portugal. Pretendemos desta forma, compreender sobre a adequação do ensino superior português às decisões e orientações integradas no processo de Bolonha, com o foco no alinhamento da formação de Professores de EF, tendo em atenção as mudanças e inovações curriculares e pedagógicas, bem como o sistema de avaliação para efeitos de qualidade e acreditação e de qualificação para a integração no mercado do trabalho.

2 Resultados

No que diz respeito aos resultados obtidos, a implementação do modelo de alinhamento do ensino superior europeu, assim como a implementação do Modelo de Avaliação da estrutura curricular dos planos de estudo estão de acordo com os pressupostos propostos na Declaração de Bolonha, estando

estes claramente refletidos na legislação nacional sobre o ensino superior. A obrigatoriedade das instituições de se orientarem segundo esses mesmos pressupostos, promoveu uma homogeneidade na estruturação curricular e na organização dos cursos, particularmente no curso de formação de Professores de EF (1º e 2º Ciclos, verificando-se que todas as instituições se empenharam em desenhar a formação segundo os ditames integrantes do Processo de Bolonha, tanto na organização curricular como na definição e distribuição do sistema de créditos ECTS.

As principais alterações verificadas, estão relacionadas com o menor número de horas práticas e um maior número de horas teóricas, nomeadamente, no que diz respeito à investigação científica. No que se refere ao sistema de avaliação, houve adaptações ao sistema de avaliação e creditação dos cursos que estão sujeitos à avaliação interna seguida de avaliação externa pela A3ES, uma novidade na avaliação do ensino superior. Este processo de mudança fez com que houvesse uma maior exigência na organização dos cursos e travando eventual proliferação na criação destes cursos, neste caso, de formação de Professores de EF.

As alterações desenvolveram uma inibição de aquisição de valências profissionais para o futuro professor, salientando-se ainda que a estruturação dos cursos de formação de Professores EF, antes da introdução do Processo de Bolonha, promovia uma maior aquisição de competências e uma melhor preparação do ponto de vista físico, pedagógico e didático, muito pelo facto destes terem um maior contacto com a realidade escolar na sua formação académica. As competências adquiridas durante a formação académica dos estudante são suficientes para o entendimento da profissão, porém, as competências principais, são adquiridas fora do ambiente académico, isto é, a ligação ao treino mostrou-se fundamental para que os futuros Professores de EF adquirirem as principais competências relacionadas com o ensino, sendo que a aquisição de experiência desportiva faz com que os estudantes se sintam mais capazes e com competências mais consolidadas.

Durante o estágio pedagógico supervisionado, os EE's sentem dificuldades na autoridade e controlo da turma, assim como na abordagem de modalidades que não estavam presentes no seu plano de estudo.

A presença do PC e do Orientador da Faculdade é fundamental, porque são elementos com outra experiência no ensino e é sempre importante a reflexão dos mesmos para com o EE. O único ponto negativo diz respeito ao contacto pouco regular do Orientador das Faculdade com os seus EE's. Neste sentido, é necessário uma maior promoção e uma maior reflexão entre os intervenientes do processo de aprendizagem.

Infelizmente, mediante a situação atual do país, não se deposita muita esperança na integração laboral imediata, ou pelo menos a médio prazo dos Professores de EF recém formados. Esta questão relaciona-se mais com o panorama atual da empregabilidade e da evolução populacional da sociedade portuguesa. Estes Professores estão dispostos a agarrar qualquer oportunidade que possa surgir no futuro próximo, não podendo recusar nenhuma oferta, mesmo que esta seja precária.

3 Conclusão

De uma forma resumida, a formação de Professores de EF está concebida e está a ser desenvolvida por forma a atingir todos os pressupostos e objetivos da Declaração de Bolonha. Mas, apesar de todas as reformulações curriculares no 1º e 2º ciclos, ainda há muito trabalho pela frente, que se prendem com as dificuldades na aplicação de metodologias e avaliações similares em todas as Unidades Curriculares dos planos de estudo. Acreditamos que, para que um estudante do 2º Ciclo possa reunir todas as competências necessárias quando ingressa no estágio pedagógico supervisionado, é preciso este ter um maior contacto com a realidade escolar e abordar, durante a sua formação académica, Unidades Curriculares de caráter prático, nomeadamente em relação à Didática e à Prática Pedagógica. No ano de estágio pedagógico supervisionado, as figuras de PC e Orientador da Faculdade são fundamentais para a construção de uma maior confiança de aprendizagem no que diz respeito ao ensino da disciplina, tendo em conta todo o seu processamento e exigências de realização. Ter alguma experiência desportiva, é um fator importante para a aquisição de competências essenciais para o ensino na disciplina de EF.

Quanto à mobilidade Docente, esta está nas intenções curriculares dos curricula de formação de Professores de EF, mas dado que as alterações suscitadas por Bolonha, são relativamente recentes, não dispomos de condições para testar se se concretiza ou não no perfil do atual Docente de EF.

Infelizmente, mediante a situação atual do país, não se deposita muita esperança na integração laboral imediata, ou menos a médio prazo dos Professores de EF recém formados. Esta questão relaciona-se mais com o panorama atual da empregabilidade e da evolução populacional da sociedade portuguesa.

Estes Professores estão dispostos a agarrar qualquer oportunidade que possa surgir no futuro próximo, não podendo recusar nenhuma oferta, mesmo que esta seja precária.

Referências:

Barros, I. (2011). *Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: estudo em estudantes estagiários de Educação Físics.* (Mestrado), Universidade do Porto, Porto.

Bonito, J., & Trindade, V. (2008). Desenvolvimento Profissional e Formação Pessoal. In P. Callapez, R. Rocha, J. Marques, L. Cunha & P. Dinis (Eds.), *A Terra: conflitos e ordem* (pp. 351-360). Coimbra: MMGUC.

Calderhead, J. (1998). Reforma na formação de professores: Lições do Reino Unido *Formação de Professores e Contextos Sociais - Perspetivas Internacionais*. Porto: Rés Editora.

Cardoso, M. (2009). *O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Física – a perspectiva do estagiário.* (Mestrado), Universidade do Porto, Porto.

Cardoso, S., & Pacheco, J.A. (2013). Fundamentos para uma visão holística do currículo: Teoria curricular e práxis pedagógica. I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação… Nas Pegadas das Reformas Educativas. Praia: Universidade de Cabo Verde.

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Eds.), *Formação de Professores* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

Januário, C. (2012). O desenvolvimento profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de Educação Física. In J. V. Nascimento & O. G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física* (Vol. 2, pp. 21-41). Florianópolis: Temas em Movimento.

Lima, L., Azevedo, M. N. L., & Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação (Campinas), 13*, 7-30.

Mendonça, A., Cardoso, S. (2013). Práticas de supervisão de estágio na perspetiva de educação comparada: Duas experiências envolvendo a Uni-CV e a UCP. I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação: Nas Pegadas das Reformas Educativas. Praia: Universidade de Cabo Verde.

Rocha, L. (2006). A formação Inicial de Professores no Quadro do Processo de Bolonha. Modelos e Desafios. *Revista Lusófona de Educação, 7*.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARADO

Rodrigues, F. A.[1]; Mogarro, M. J.[2]

[1]Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (doutoranda) / Escola Superior de Educação Almeida Garrett (docente), Portugal

[2]Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

Email: filomenarodrigues@campus.ul.pt; mjmogarro@ie.ulisboa.pt

Resumo

Sabendo que a formação inicial se constitui como o local privilegiado para a preparação de profissionais qualificados, dotados das competências necessárias para lecionarem nos contextos escolares atuais, caracterizados pela globalidade, mutabilidade e multiculturalidade, torna-se importante estudar os currículos que caracterizam essa formação. Apresentaremos, por isso, um estudo comparado de currículos atuais de formação inicial de professores, da área das ciências naturais, de duas instituições de ensino superior europeias (Universidade de Lisboa, em Portugal, e Universidade de Malmo, na Suécia), perspetivando possíveis cooperações futuras entre instituições portuguesas e brasileiras, para alargamento deste tipo de estudos ao universo luso-brasileiro.

Com este estudo pretendemos caracterizar os currículos de formação inicial de professores nas duas instituições supracitadas e compará-los no que se refere à sua estrutura e importância atribuída à componente curricular prática (prática de ensino supervisionada, isto é, o estágio). No estudo empírico foi utilizada uma metodologia qualitativa de estudo de caso múltiplo, cujo principal instrumento de recolha de dados foram as entrevistas semiestruturadas, tendo também sido recolhidos alguns dados através de observação e de análise documental.

Para a análise dos dados, foram criados quatro domínios de análise, com base na sua categorização. Dois destes domínios dizem respeito à contextualização do estudo (caracterização dos participantes e caracterização da especialização docente) e os outros dois referem-se à análise comparativa do mesmo (caracterização da formação inicial e relação entre as componentes curriculares).

Concluímos que a atual formação que habilita para a docência, em ambas as universidades, resulta de uma reestruturação "imposta" pela implementação do processo de Bolonha. Verifica-se que a estrutura é bastante diferente em ambas as instituições, destacando-se as diferenças relativas à duração da formação e à distribuição da componente curricular prática.

Palavras-chave: currículo; prática de ensino supervisionada; formação inicial de professores; ensino das ciências.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A nível europeu, a formação de professores caracteriza-se por uma enorme diversidade de modelos curriculares e de instituições de formação. No entanto, segundo Snoek e Žogla (2009), o objetivo da formação de professores é o mesmo em toda a Europa – formar professores (competentes); o que difere são os contextos de formação, que podem ser responsáveis por diferenças significativas ao nível dos currículos e práticas da formação inicial de professores.

Recentemente foi proposto, através da Declaração de Bolonha, a criação de um espaço europeu de ensino superior que permita a promoção da coesão europeia através da coerência, compatibilidade, competitividade, atratividade e da promoção do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade (Decreto-Lei n.º 42/2005). Como resultado da implementação do Processo de Bolonha, na maior parte dos países europeus, os programas de formação inicial de professores foram adaptados para a modalidade 1º Ciclo + 2º Ciclo (Snoek & Žogla, 2009).

Sabendo que Portugal e Suécia apresentam, de acordo com a OCDE (2012), níveis médios de literacia e escolarização diferenciados, analisaram-se os currículos dos cursos de formação inicial de professores da área das Ciências que estabelecem a habilitação para a docência (equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário do sistema educativo português), em duas instituições de ensino superior do espaço europeu: a Universidade de Lisboa (UL), em Portugal, e a Universidade de Malmo (UM), na Suécia.

2 Currículo: Definição do Conceito

Currículo é um conceito polissémico. A definição adotada, embora abrangente, não é exaustiva. Considera-se que o currículo corresponde a um "plano de aprendizagem" (Taba, 1962, citado por Gaspar & Roldão, 2007, p.22), ou seja, é o conjunto estruturado e organizado de conteúdos a ensinar, objetivos a atingir, competências a desenvolver e estratégias a utilizar, dependente de construções sociais, que compreende o conteúdo a ser aprendido e o processo contextualizado, formal e informal de aprendizagem (Pacheco, 2001). Este conceito pressupõe um equilíbrio entre aprendizagem teórica e prática, e inclui a componente formal, promulgada e oculta (Darling-Hammond et al., 2005).

Devido à sua importância neste estudo considera-se importante definir o que se entende por prática. A prática constitui-se como uma componente curricular que se baseia no conceito de praxis, ou seja, implica a realização de uma atividade prática ancorada no uso dos conhecimentos teóricos (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005; Alarcão & Tavares, 2010). Esta conceção de prática engloba a ideia de "aprender na prática e a partir da prática" (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005, p. 401), através da aplicação e redefinição dos conhecimentos adquiridos a partir da experiência docente, permitindo, de acordo com Tavares (1997), o desenvolvimento de competências científicas (domínio do saber), pedagógicas (saber-fazer) e pessoais (saber ser e estar).

3 Caracterização da Especialização Docente em Portugal e na Suécia

Em Portugal, a partir da implementação do Processo de Bolonha, e segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, é conferida habilitação profissional para a docência no 3º ciclo do ensino básico (CEB) e no ensino secundário, de uma ou duas

áreas disciplinares, a quem for detentor de um Mestrado em Ensino. De acordo com o mesmo Decreto-Lei, e no se refere ao Ensino de Biologia e de Geologia (MEBG), o acesso a este grau está condicionado à posse de uma Licenciatura na especialidade correspondente.

Na Suécia, o diploma em educação disciplinar, que confere a habilitação para a docência, engloba duas especializações (Govt. Bill 2009/10:89): uma para o ensino de jovens entre o 7º e o 9º ano da escolaridade obrigatória e outra para a docência no ensino secundário. Estas especializações permitem a aquisição de competências específicas para lecionar (Govt. Bill 2009/10:89): a) três disciplinas, no caso do 7º ao 9º ano de escolaridade; e b) duas disciplinas, no caso do ensino secundário.

4 Metodologia

Este estudo visa a análise comparativa dos currículos e das práticas de duas instituições de ensino superior diferentes, pelo que se seguiu uma metodologia de estudo de caso múltiplo para responder às seguintes questões: Como se caracterizam os currículos de formação inicial de professores, na UL e na UM, na área das Ciências? Quais as semelhanças e as diferenças entre os dois currículos? Qual a importância atribuída à prática? A descrição de todo o processo de construção e planeamento da investigação e de análise dos dados recolhidos, e a triangulação dos dados, efetuada por Rodrigues (2013), conferem consistência ao estudo.

Os dados empíricos foram recolhidos através de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Foram analisados documentos legislativos, estatísticas, informações disponíveis *online* em sites de instituições, estatutos das universidades e outros documentos internos que se revelaram importantes no decorrer da investigação. Em cada uma das instituições entrevistaram-se: 1) os coordenadores da formação que estabelece a habilitação para o ensino na área das Ciências; 2) os supervisores da prática profissional; e 3) os estudantes de formação inicial na área das Ciências. Devido às especificidades da formação que habilita para a docência na UM, optou-se pela realização de duas entrevistas a estudantes: um da especialização que habilita para a docência do 7º ao 9º ano de escolaridade e outro da especialização que habilita para a docência no ensino secundário. Na UL apenas foi realizada a entrevista a uma estudante dado que, neste caso, a especialização habilita para a docência no 3º CEB e no ensino secundário. Foram previamente elaborados 6 guiões de entrevista, que são semelhantes na forma e no conteúdo. No entanto, houve o cuidado de os adaptar às particularidades dos sujeitos e às especificidades da formação que habilita para a docência em cada um dos países em estudo. Estes guiões foram devidamente validados por investigadores externos. Todas as entrevistas foram integralmente transcritas e validadas pelos participantes.

O processo de recolha de dados e a leitura flutuante dos mesmos permitiu a categorização dos dados, tendo sido criados 4 domínios de análise: 1) caracterização da especialização docente; 2) caracterização dos participantes; 3) caracterização da formação inicial; e 4) relação entre as diferentes componentes curriculares. Os domínios 1 e 2 dizem respeito à contextualização do estudo e os domínios 3 e 4 referem-se à análise comparativa do mesmo.

5 Habilitação para a Docência na UL e na UM: Semelhanças e Diferenças

No que se refere à estrutura dos programas de formação inicial existem algumas diferenças. Os Mestrados em Ensino da UL que habilitam para docência no 3.º CEB e do ensino secundário têm a duração de 4 semestres. A estrutura curricular do MEBG inclui 4 componentes de formação: a formação na área de docência, a formação educacional

geral, a formação em didática específica e a iniciação à prática profissional (IPP). Esta componente está presente ao longo dos quatro semestres do curso, distribuindo-se por 4 unidades curriculares (UC) – IPP1, IPP2, IPP3 e IPP4. No entanto, só duas destas UC (IPP3 e IPP4) correspondem ao estágio. Neste caso, os conteúdos a trabalhar na prática são definidos de acordo com as propostas pedagógicas dos estudantes, ouvidos os Supervisores.

Na UM, os programas de formação inicial que habilitam para a docência na área das ciências (PDAC), têm uma duração variável: a) para a docência do 7º ao 9º ano de escolaridade, a formação tem uma duração de 9 semestres; b) para a docência no ensino secundário, a formação tem uma duração de 10 semestres. A principal diferença entre ambos os programas é a duração, a estrutura é muito semelhante. Nestes programas de formação inicial, a formação científica da área de especialização, a formação didática da área de especialização e a formação em Ciências da Educação constituem a componente académica da formação, e a prática profissional (PP) corresponde à componente prática da formação. Independentemente do nível de escolaridade a lecionar ou da área de docência, todos os programas de formação inicial da UM são compostos por 5 períodos de 4 semanas de PP. Os objetivos gerais de aprendizagem e as competências a desenvolver durante a PP são transversais a todos os níveis de ensino. Esta especialização da UM não atribui grau de Mestre aos estudantes porque, legalmente, esta não é uma condição necessária para a docência. Para poderem lecionar, os professores têm de ser detentores da graduação, que habilita para a docência, e de uma certificação, que lhes é atribuída após terem completado um ano letivo completo de docência.

A criação de disciplinas académicas de docência na UM, onde prevalece uma forte ligação da componente didática ao estudo do conhecimento científico, é considerada, pelos participantes, como um ponto forte. De referir que, na UL, existem unidades curriculares (UC) específicas para cada uma das componentes da formação, não havendo, no entanto, disciplinas especiais que se centrem exclusivamente na interligação dessas mesmas componentes. Contudo, na UL, a aposta na qualidade da formação é percecionada como um ponto forte.

Na UM, a atual organização do currículo foi também referenciada, pelos entrevistados, como sendo um ponto forte. Todavia, a falta de especificidade e clareza de alguns seminários que integram os cursos foi destacada como um ponto fraco. Ainda no que respeita a pontos fracos, foi salientada a elevada carga disciplinar da formação inicial da UL. Verifica-se que, em ambas as instituições, não há envolvimento dos estudantes na definição dos conteúdos curriculares.

No que se refere à caracterização das práticas de formação inicial verificou-se que a organização desta componente da formação, na UL e na UM, é bastante diferente. Na UL, os conteúdos a trabalhar na prática são definidos de acordo com as propostas pedagógicas dos estudantes, ouvidos os Supervisores. Na UM, a PP está organizada em torno do desenvolvimento de três competências-chave relacionadas com identidade, conhecimento e comunicação, expressas num documento que regula a componente prática da formação. É este documento que preceitua os conteúdos da prática.

Em ambas as instituições, o tipo de participação dos estudantes na prática varia de acordo com o Orientador Cooperante, sendo o contacto com esta componente efetuado de forma gradual, iniciando-se com observação. O contexto de observação, na UL, pode ser variável, no entanto, o contexto de intervenção é sempre o mesmo. No caso da UM, o contexto é sempre o mesmo em ambos os casos. Isto é visto, nesta instituição, ao mesmo tempo como um ponto forte (porque permite estabilidade) e como um ponto fraco (porque não possibilita o conhecimento de outros contextos educativos).

Quer na UL, quer na UM, o estágio decorre sempre em ambiente real. Contudo, as atividades são definidas: a) de acordo com a metodologia de ensino-aprendizagem a ser desenvolvida pelos estudantes durante as suas

intervenções, na UL; e b) pelos Supervisores, ouvidos os estudantes, na UM. Apesar disso, em ambas as instituições os estudantes têm liberdade para escolher e adaptar as metodologias que pretendem utilizar.

Em ambas as universidades é estimulada a reflexão. Todavia, este estímulo é efetuado de formas diferentes e tem focos também diferentes. Na UL, a reflexão foca-se no desempenho individual e na eficácia da aplicação da estratégia escolhida. Já na UM, a reflexão centra-se nas competências-chave da componente prática da formação e, eventualmente, em algumas diretrizes propostas pelos Supervisores.

É ainda de salientar que, na UL, a teoria, lecionada na componente académica da formação, é utilizada como base de reflexão e fundamentação das decisões que são tomadas pelos estudantes no âmbito da componente prática da formação. Já na UM utiliza-se a lógica inversa, ou seja, utiliza-se a experiência adquirida na prática para refletir acerca das teorias estudadas na componente académica da formação. Estas filosofias estão bem patentes nas estruturas de cada modelo de formação, uma vez que, na UL, a prática de estágio aparece apenas no final da formação (segundo ano), restringindo-se a duas UC (IPP3 e IPP4). Já na UM, os cinco cursos de estágio estão distribuídos ao longo de toda a formação. Assim, a componente prática está fortemente representada na UM, comparativamente ao modelo em vigor na UL (salienta-se que esta componente esteve totalmente ausente na formação científica anterior, de três anos, que os estudantes portugueses frequentaram para obter um diploma de 1.º ciclo /licenciatura, que é condição prévia para entrar no mestrado que habilita para a docência).

6 Conclusão

A comparação dos currículos e práticas de ambos os modelos de formação, no que se refere à sua estrutura e à importância atribuída à prática, permitiu verificar que a atual formação que habilita para a docência, na UL e na UM, resulta de uma reestruturação inerente à implementação do processo de Bolonha, regulada por diretrizes nacionais e institucionais próprias e pelas experiências dos respetivos corpos docentes, adquiridas em formações anteriores, havendo, em ambos os casos, uma componente investigacional marcadamente forte. De acordo com as perceções dos entrevistados, ambos os programas de formação inicial têm pontos fortes e fracos. Estes últimos poderão, eventualmente, traduzir-se em aspetos a melhorar em reestruturações futuras.

No que respeita à organização das componentes da formação na UL e na UM destacam-se as diferenças relativas à duração da formação e à distribuição da componente prática da formação. Contudo, em ambos os casos, é dado ênfase à prática, sendo esta percecionada pelos participantes de ambas as instituições como detentora de elevada importância para o desenvolvimento de competências profissionais.

Consideramos que este tipo de estudos são importantes para conhecer outras realidades, a partir das quais se pode perceber como melhorar a formação de professores. Neste sentido, não é apenas importante perceber o que se passa na Europa, mas também na comunidade luso-brasileira. É, por isso, nossa intensão estabelecer futuramente acordos de cooperação entre instituições portuguesas e brasileiras.

Referências:

Alarcão, I., Tavares, J. (2010). Supervisão: conceitos e práticas. In *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 15-44). Coimbra: Almedina.

Darling-Hammond, L., Banks, J. Zumwalt, K., Gomez, L., Sherin, M., Jacqueline, G., Finn, L. (2005). Educational goals and purposes: developing a curricular vision for teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 169-200). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. *Diário da República – I Série-A, 37*, pp. 1494-1499.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª Série, 38*, pp. 1320-1328. Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf

Gaspar, M. I., Roldão, M. (2007). Desenvolvimento curricular: conceito ou conceitos? In *Elementos do desenvolvimento curricular* (pp.17-47). Lisboa: Universidade Aberta.

Govt. Bill 2009/10:89, apresentada ao Parlamento sueco a 11 de fevereiro de 2010. *Top of the class – new teacher education programmes.* [On-line]. Fact Sheet U10.009, de 5 de Março de 2010. Retirado de http://www.government.se/sb/d/12748/a/140951

OECD. (2012). *OECD better life index*. [On-line]. Retirado de http://www.oecdbetterlifeindex.org/

Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, F. (2013). *Aprender a ensinar: estudo comparado sobre currículos e práticas na formação inicial de professores. O ensino das ciências em duas instituições de ensino superior europeias.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Snoek, M. & Žogla, I. (2009). Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments. In Swenen, A. & Klink, M. (Ed.), *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp.11-27). Heidelberg: Springer.

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-77). Porto: Porto editora.

"Colonizar: eis a questão!?" - O currículo e os programas de História portugueses e brasileiros[i]

Cláudia Sapag Ricci

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

ricci.clau@gmail.com

Maria do Céu de Melo

Universidade do Minho, Portugal

mariaceumelo@gmail.com

1. Introdução

Este texto busca analisar as diferenças e semelhanças nas abordagens propostas ao tema "A colonização do Brasil" nos currículos brasileiro e portugues, considerando a diversidade dos contextos políticos e sociais no tocante à produção desses documentos no Brasil e em Portugal. A análise será dedicada apenas aos currículos de âmbito federal que prescrevem a abordagem do tema no 8º ano em Portugal e 4º Ciclo (7º e 8º ano) no Brasil.

O ensino de História é destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Lei nº 9.394, art.º 26, 20 de Dezembro de 1996) ao tratar dos currículos do Ensino Fundamental e Médio que devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada segundo as características de cada região. O estudo da Língua Portuguesa, da Matemática e o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política (especialmente do Brasil) devem constituir o núcleo comum, assim como há obrigatoriedade da presença de Arte, Educação Física e Língua Estrangeira (a partir da 5ª série) como componentes curriculares. No caso do ensino de História, há uma sinalização explícita relativa ao conteúdo curricular a ser abordado. Segundo o parágrafo 4º. "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia." Trata-se do único componente curricular onde há uma indicação explícita sobre o seu conteúdo. A obrigatoriedade para o estudo da História e da cultura afro-brasileira e indígena no âmbito curricular tem sido objeto de estudo e pesquisa, tanto pelo seu significado político como pela abordagem da diversidade brasileira. No entanto, para esse texto, não será aqui abordado nessa sua essência, apenas como exemplo da ingerência da legislação nacional na abordagem curricular. Desta vez, não apenas restrito ao currículo do ensino de História, mas indicado também para as áreas de Arte e Literatura. Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86) não há uma referência explícita ao ensino de História, mas o princípio indicado no artigo 3 - "Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo" - mantem-se nas várias alterações ao longo do tempo e, de um modo não explícito, entra em consonância com outros para justificar e nortear a presença da História nacional no currículo nacional. Aliam-se, pois, pressupostos como defesa da **identidade nacional** e **matriz histórica de Portugal** que são e foram politicamente questionados pela vaga intenção de um uso utilitário da História. Neste documento apela à defesa do património cultural e a valorização do contexto europeu e as relações com o mundo.

2. A História e o seu ensino no currículo português e brasileiro

No documento *Programas de História, Plano e Organização do Ensino – Aprendizagem, Ensino Básico, 3º ciclo* professa-se como norte para a aprendizagem da História:

> O atender às características do desenvolvimento psicológico dos alunos que frequentam este ciclo, os quais durante a frequência do mesmo só gradualmente acederão ao raciocínio abstrato e conquistarão a autonomia socio-afectiva e moral. Por último, teve-se em conta que se assiste, actualmente, a uma permanente renovação dos estudos históricos, com uma incessante abertura a novos domínios e o cruzamento com outros campos do

> saber, o que implicou que se tivesse procurado, sempre eu possível, a integração de perspectivas inter-disciplinares no conjunto do programa. (ME, 1991, p. 121).

Reconhece-se um perfil de alunos não homogêneo considerando estudos recentes oriundos do domínio da Educação Histórica que contesta a compartimentalização e uniformização dos estádios de Piaget, exigindo aos professores uma adaptação das suas decisões didáticas aos públicos 'reais'. Há também o reconhecimento das discussões no seio dos historiadores e dos investigadores educacionais sobre a sobrevalorização da história económica e política e consequente desvalorização da histórica cultural criando um quadro multidimensional que integre as várias dimensões da vida humana e desta com a natureza. As finalidades da História neste ciclo salientam o seu contributo para a compreensão do mundo de hoje, reconhecendo a pluralidade dos modos de vida e valores culturais em tempos e espaços múltiplos, e por fim, a formação de uma "consciência cívica" que contemple não apenas "atitudes de tolerância e de respeito pelos valores democráticos", mas promova uma atitude pró-ativa e crítica face aos problemas da vida coletiva. Não se restringindo a atribuir à História uma função social, este documento elenca simultaneamente como condição e como contributos específicos da sua aprendizagem, o desenvolvimento de conceitos operatórios, a aquisição de conhecimentos substantivos históricos, competências de leitura e interpretação de vários tipos de textos. Reconhece, assim, o contributo da aprendizagem da História para o desenvolvimento de competências transversais adstritas à construção de processos de raciocínio, à mobilização de discursos escritos e orais coerentes e sustentados, e a práticas de aprendizagem reflexivas e autónomas, que se desejam crescentemente mais sofisticadas. A mesma coerência se encontra na sua seção - *Orientação Metodológica* ao prescrever a análise de documentação escrita e iconográfica, a produção de trabalhos de grupo, visitas de estudo e o uso de novas tecnologias de informação. Estas orientações sugerem um processo ensino-aprendizagem construtivista com estratégias de indagação, problematização e debate crítico, com ressalvas a um discurso mais "expositivo" na clarificação de quadros gerais de referência, desde que seja apoiado em práticas de questionamento relevante.

No documento *Parâmetros Curriculares Nacionais - História* - a preocupação com a dimensão e diversidade do território brasileiro é indicada logo no item *Apresentação*, salientando:

> É no dia-a-dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino. Estes parâmetros oferecem mais um instrumento de trabalho para o cotidiano escolar. (BRASIL, 1998, p.15)

A conceção, formulação e concretização do currículo exige a sua necessária contextualização, trazendo à cena outros sujeitos – alunos e pais. As reformulações curriculares da década de 80 ocorridas no processo de redemocratização do país, parcialmente absorvidas pelos PCNs no início dos anos 90, sugerem uma formação que incentive a participação política onde a disciplina História parece ser um *locus* privilegiado para isso.

> A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas. (Op.cit., p.36)

A ênfase no protagonismo do aluno é perceptível, também, no objetivo geral que destaca a expectativa de que os alunos possam, ao longo do ensino fundamental "ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações." (Op.cit., p.43). Como orientação metodológica sugere-se ao professor criar "situações de ensino de forma que os alunos estabeleçam relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais". (Op.cit., p.77). Os PCNs têm pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana e da perspectiva construtivista que, segundo Bittencourt (2004) norteou a maioria das reformulações curriculares dos países ibéricos e da América Latina, especialmente os do Mercosul.

Em Portugal, o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais 2001* por sua natureza prescritiva que apresenta tanto as competências como os conteúdos programáticos, tornou-se um auxiliar de consulta quotidiana a par dos livros escolares que nas suas páginas iniciais apresentam excertos de documentos oficiais. Os pressupostos defendidos especificamente para o ensino da História realçam a importância da compreensão dos conceitos substantivos e operatórios e a construção de inferências a partir de fontes diversas, recusando a visão da História

como um relato fixo do passado, almejando antes a construção de ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e explicação da realidade, que é dinâmica. De facto, uma marca-persistente é a defesa de um modelo didático orientado pelos procedimentos básicos da metodologia específica da História, onde as aprendizagens são vistas como "processos complexos de negociação não apenas de sentidos mas de atribuições várias de relevância que os sujeitos [professores e alunos] vão dando à informação, e que se constitui em processos dialógicos de construção de saberes" (Op. cit, p. 6). É coerente chamar a atenção para a invariância da progressão das aprendizagens, nomeadamente, quando sublinham que compete ao professor gerir os programas em função das características da turma e de acordo com decisões feitas no departamento /grupo disciplinar (História) da sua escola. Para a implementação de um processo de ensino aprendizagem concordante com estes pressuposto foram determinadas três dimensões e respetivas competências (ME, 2001) a desenvolver para cada ano de escolaridade, que foram organizadas em três domínios (Melo, 2008, p. 35), "…que contemplam a especificidade do pensamento histórico: a compreensão de conceitos substantivos (conhecimento declarativo) e dos conceitos operativos (conhecimento procedimental) relativos à natureza do saber histórico, e que são: Tratamento da Informação /Fontes, Compreensão Histórica (tempo, espaço, contexto) e Comunicação (…). Estas são desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Básico e continuadas no Ensino Secundário". Reforçando o papel das fontes na aprendizagem, é reiterada a importância de uma literacia visual histórica, devido à crescente vulgarização e desvalorização das imagens no quotidiano vivencial dos alunos (Melo, 2008). Ao longo do documento, seja quando são definidas as competências, seja quando são propostas especificamente experiências de aprendizagem, é clara a defesa de um processo de ensino - aprendizagem construtivista substanciado em trajetos didáticos desenhados por estratégias ativas que recusa um papel passivo e meramente reprodutor dos alunos, e onde contrariamente se valoriza o envolvimento ativo dos alunos e a construção de um pensamento crítico, já que se pretende que a disciplina de História tenha um papel promotor de uma pró-atividade social crítica dos alunos nos seus espaços vivenciais (Melo e Ferreira, 2010).

3 Conteúdos programáticos

No documento português o ensino da História é estruturado por uma linha diacrónica (não necessariamente contínua) à qual ainda se pode inferir a ideia de uma evolução "de progresso" da Humanidade, e uma sincrónica que se substancia num aprofundamento de certos momentos da sua história. A seleção para os três anos do 3º ciclo foi marcada por dois quadros de contextualização que articulam o tempo breve, o tempo médio e as estruturas de longa duração: a História de Portugal, a História da Europa, e por alguns momentos históricos de natureza e impacto mundial, e cujo objetivo é permitir aos alunos a construção de um quadro global poliproposicional. "No que diz respeito à História Portugal, estão diluídos com diferentes graus de explicitação e de atribuição de significância histórica, conteúdos que versassem as relações com outras países, povos e culturas com quem ao longo dos tempos convivemos (África, Brasil, Ásia) " (Melo, 2008, p. 20). Esta situação tanto se encontra nos programas universitários como nos programas propostos para os diferentes níveis de escolaridade do sistema educativo português. O tema - *Colonização do Brasil* é contemplado no 8º ano na temática *5. Expansão e Mudança no séc. XV e XVI* e na temática *6 - Portugal no contexto europeu no séc. XVII e XVIII*. No documento brasileiro, são propostos eixos temáticos e subtemas: para o 3º ciclo - "História das relações sociais, da cultura e do trabalho" com dois subtemas: "As relações sociais e a natureza e a terra" e "As relações de trabalho", e para o 4º ciclo - "História das representações e das relações de poder" com dois subtemas "Nações, povos, lutas, guerras e revoluções" e"Cidadania e cultura no mundo contemporâneo". A abordagem do tema *Colonização do Brasil*, apesar de não explícita, deve ser realizada no quarto ciclo durante o desenvolvimento do primeiro subtema. Reconhece-se como primeira decisão colocar o tema 'Brasil' num contexto histórico amplo europeu /mundial, relevando o impacto das dinâmicas europeias / mundiais nas nacionais. Esta é uma das características dos programas para este ciclo contemplando como já referido as conjunturas consideradas relevantes para a compreensão dos quadros históricos. No caso dos programas portugueses, podemos exemplificar o estudo da Expansão quatrocentista após o tema das Crises e revolução no século XIV, ou mais tarde, quando se enquadra a exploração económica do ciclo do açúcar e do tabaco no Brasil no fenómeno das concorrências inglesas e holandesas, a crise dinástica (A União Ibérica) (1581- 1640) ou da ida da corte para o Brasil (1807). No caso dos programas brasileiros, é no subtema relativo ao processo de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro que a conquista do território brasileiro pelos portugueses e administração política colonial são citadas, assim como as lutas pela independência política e os confrontos entre europeus e populações indígenas no território brasileiro. Apesar da indicação de uma abordagem temática predominante, no caso brasileiro, e da proposição do desenvolvimento das competências, no caso português, alguns dos "velhos" problemas do ensino de História parecem persistir (Melo, 2008): a amplitude dos conteúdos programáticos que não foram revistos; a influência de uma certa cultura escolar reprodutora e rotineira; o peso prescritivo dos manuais na delineação das práticas quotidianas dos professores; os fatores e as condições organizacionais e técnicas das escolas; as dificuldades dos professores em

determinar quais as competências a privilegiar para uma aula ou para uma unidade temática. "Este facto só poderá ser ultrapassado se, em vez do tradicional instrumento de avaliação diagnóstica centrado em saberes, utilizarmos instrumentos para a deteção do grau de literacia histórica em que os alunos se encontram" (Op. Cit: p. 40).

Palavras finais

Reconhecendo a provisoriedade e fragmentação desta análise, é possível indicar algumas diferenças e semelhanças entre os programas curriculares dos dois países. Em ambos os documentos oficiais há a sinalização de uma *função social* para o ensino de História, especialmente no tocante à formação da *identidade nacional* e de uma postura ativa, participativa e protagonista. O substrato teórico e metodológico do campo educacional parece similar, ou seja, a perspectiva de *construção de conhecimentos*, assim como em relação a revisão historiográfica, enfatizando uma abordagem processual. No entanto, são percetíveis as diferenças. Em Portugal as orientações são formuladas por uma única instituição - o Ministério da Educação, apesar dele atribuir a cada escola e respetivo departamento de História a adequação dos conteúdos à realidade concreta. No Brasil há uma variedade de proposições curriculares de âmbito estaduais e municipais. Segundo Cury (*apud* Fernandes, 2014), o problema está na LDB (1996) que outorgou aos municípios a prerrogativa de ente federativo, coisa praticamente única no mundo. O que ficou para a União foi a noção de diretrizes curriculares nacionais. A demanda por um currículo nacional, com tom mais prescritivo, parece ganhar eco nos fóruns educacionais. O que será compreendido como um "currículo mínimo" no caso do ensino de História? Os eixos temáticos, que desde a década de 80 do século passado, têm presença, pelo menos em proposições curriculares de diversos municípios e estados brasileiros, permanecerão? Atualmente, sem essa prescrição nos documentos oficiais no caso brasileiro, a definição dos conteúdos escolares tem sido feita pelos livros didáticos. Dessa forma, é possível supor que, tanto no Brasil como em Portugal, apesar das intenções e pressupostos teóricos dos documentos oficiais, a presença quase sacralizada dos livros escolares ocupa um lugar de guias modeladores das práticas dos professores.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História nas atuais propostas curriculares. IN: Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História. Brasília: MEC / SEF, 1998.

FERNANDES, Elisângela. Entrevista Carlos Roberto Jamil Cury Para o especialista, é necessário fixar padrões curriculares e metas de desempenho nacionais e punir aqueles que não segui-los. Nova Escola. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/entrevista-carlos-roberto-jamil-cury-556235.shtml. Acesso: 23/06/2014.

MELO, Maria do Céu & Ferreira, Clarisse (2010). Looking at the mirrors: Students' metacognition procedures on History learning journey. In Maria Palmira Alves, Eusébio André Machado, José António Fernandes (Orgs.). *Avaliação e currículo: Actas do 22.º Colóquio da ADMEE -EUROPA*. Braga: CIEd, UMinho, 177-188. (CD-ROM)

MELO, Maria do Céu de Melo (2008). A Formação de Professores de História em Portugal: o caso da Universidade do Minho. In Zamboni, Ernesta & Guimarães, Selva (Org.). *Espaços de Formação do Professor de História*. Campinas: Papirus.17-43.

ME-Ministério da Educação (1991). Programas de História, Plano e Organização do Ensino – Aprendizagem, Ensino Básico, 3º ciclo. (Vol. II), Direção Geral dos Ensino Básico e Secundário, Lisboa

ME-Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. *Competências Essenciais*. Direção Geral dos Ensino Básico, Lisboa.

PORTUGAL - LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 46/86. Diário da República n.º 237, Série I, de 14/10/1986. Disponível em: http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=329 Acesso: 25/06/2014.

[i] Recorte do projeto de pós-doutoramento de Cláudia Ricci (CP/UFMG) sob a orientação de Maria do Céu de Melo, e inserido no projeto "LiDEs", Equipa: Helena Martinho (Coord.), Maria do Céu de Melo e Lourdes Dionísio (CIEd/ UMinho) financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade (COMPETE) e por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do projeto «FCOMP-01-0124-FEDER-041405 (Refª. FCT, EXPL/MHC-CED/0645/2013)»

"Colonizar: eis a questão!?" - O currículo e os programas de História portugueses e brasileiros[i]

Cláudia Sapag Ricci

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

ricci.clau@gmail.com

Maria do Céu de Melo

Universidade do Minho, Portugal

mariaceumelo@gmail.com

1. Introdução

Este texto busca analisar as diferenças e semelhanças nas abordagens propostas ao tema "A colonização do Brasil" nos currículos brasileiro e portugues, considerando a diversidade dos contextos políticos e sociais no tocante à produção desses documentos no Brasil e em Portugal. A análise será dedicada apenas aos currículos de âmbito federal que prescrevem a abordagem do tema no 8º ano em Portugal e 4º Ciclo (7º e 8º ano) no Brasil.

O ensino de História é destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Lei nº 9.394, art.º 26, 20 de Dezembro de 1996) ao tratar dos currículos do Ensino Fundamental e Médio que devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada segundo as características de cada região. O estudo da Língua Portuguesa, da Matemática e o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política (especialmente do Brasil) devem constituir o núcleo comum, assim como há obrigatoriedade da presença de Arte, Educação Física e Língua Estrangeira (a partir da 5ª série) como componentes curriculares. No caso do ensino de História, há uma sinalização explícita relativa ao conteúdo curricular a ser abordado. Segundo o parágrafo 4º. "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia." Trata-se do único componente curricular onde há uma indicação explícita sobre o seu conteúdo. A obrigatoriedade para o estudo da História e da cultura afro-brasileira e indígena no âmbito curricular tem sido objeto de estudo e pesquisa, tanto pelo seu significado político como pela abordagem da diversidade brasileira. No entanto, para esse texto, não será aqui abordado nessa sua essência, apenas como exemplo da ingerência da legislação nacional na abordagem curricular. Desta vez, não apenas restrito ao currículo do ensino de História, mas indicado também para as áreas de Arte e Literatura. Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86) não há uma referência explícita ao ensino de História, mas o princípio indicado no artigo 3 - "Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo" - mantem-se nas várias alterações ao longo do tempo e, de um modo não explícito, entra em consonância com outros para justificar e nortear a presença da História nacional no currículo nacional. Aliam-se, pois, pressupostos como defesa da **identidade nacional** e **matriz histórica de Portugal** que são e foram politicamente questionados pela vaga intenção de um uso utilitário da História. Neste documento apela à defesa do património cultural e a valorização do contexto europeu e as relações com o mundo.

2. A História e o seu ensino no currículo português e brasileiro

No documento *Programas de História, Plano e Organização do Ensino – Aprendizagem, Ensino Básico, 3º ciclo* professa-se como norte para a aprendizagem da História:

> O atender às características do desenvolvimento psicológico dos alunos que frequentam este ciclo, os quais durante a frequência do mesmo só gradualmente acederão ao raciocínio abstrato e conquistarão a autonomia socio-afectiva e moral. Por último, teve-se em conta que se assiste, actualmente, a uma permanente renovação dos estudos históricos, com uma incessante abertura a novos domínios e o cruzamento com outros campos do

FORMAÇÃO E LITERATURA: RELATOS SEM FRONTEIRAS*

Wanderley, M. A.[1]; Dionísio, M. L.[2]

[1]Universidade Federal da Bahia, Brasil
[2]Universidade do Minho, Portugal

Email: lolawanderley@uol.com.br; mldionisio@ie.uminho.pt

Resumo

O presente texto, resultado de uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo, tem por objetivo contribuir para (re)pensar o papel do Ensino Superior na formação do professor de Língua Portuguesa, especificamente, na constituição do leitor literário, considerando a importância da experiência contínua e dinâmica na formação dos alunos de Letras – futuros mediadores de leitura literária em instituições de Educação Básica. Para tanto, se fez necessário compreender quais as razões que levam os alunos de Letras, em fase de conclusão de curso, no período de Estágio Supervisionado, a expressarem insegurança, medo e despreparo para desenvolver práticas pedagógicas de leitura literária. Como foco de investigação, buscou-se perceber como esses alunos se veem, como veem o curso de Letras e o conteúdo estudado na Universidade frente ao contexto profissional e de formação em que se encontram. Assim, foram ouvidos dez estudantes brasileiros da Universidade Federal da Bahia e cinco alunos portugueses da Universidade do Minho, Braga. A entrevista semiestruturada e o diário de campo foram os recursos utilizados para a coleta dos dados. Como aporte teórico, os estudos de Leahy-Dios e Menezes(2001), Dionísio (1990, 2004), Zilberman (1991), Todorov (2009), Perrone-Moisés (1998), Canário (2001), foram considerados. Os resultados desse estudo evidenciam a crise revelada pelos alunos-professores, uma vez que, quando se encontram em período de Estágio Supervisionado, em práticas de ensino, na fase conclusiva da formação acadêmica para lecionar Língua Portuguesa, não conseguem estabelecer diálogo entre as teorias aprendidas nas aulas de literatura e a prática pedagógica requerida para a mediação e formação de novos leitores literários.

Palavras chave: Ensino superior; formação; leitor; literatura.

Introdução

Com este texto visa-se contribuir para interpelar o papel do Ensino Superior na formação do professor de Língua Portuguesa, especificamente, na constituição do futuro mediador de leitura literária. Para tanto, para fins de compreender como os alunos de Letras concebem a sua formação em leitura literária e qual o papel da Universidade nessa formação, 10 estudantes brasileiros da Universidade Federal da Bahia (2010), em fase de conclusão de curso de formação de professores e cinco estudantes portugueses. do 2º ano do Mestrado em Ensino de Português na Universidade do Minho, Braga (2014), foram ouvidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas nas próprias instituições de formação, nos momentos destinados à orientação para a prática pedagógica desenvolvida no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa – componente obrigatória para obtenção do título de professor. Os encontros para a coleta de dados nos permitiram responder a algumas questões norteadoras do estudo em que este momento da pesquisa se insere, especificamente: como os alunos se veem e como veem o curso de Letras e o conteúdo estudado na Universidade, no que diz respeito à leitura literária, frente ao contexto profissional e de formação em que se encontram?

Tal como defende Canário (2001), pareceu-nos também que a forma mais pertinente de analisar o currículo não devia consistir apenas em averiguar o que fazem os professores, mas sim, em inquirir o que pensam os alunos e em que medida e de que forma lhes é "dada a palavra" (p. 42). Alinhado a essa concepção, a atitude de escuta se fez necessária no sentido de conceder a palavra aos estudantes de Letras, a fim de compreender as suas vivências e expectativas frente a sua formação inicial, sobretudo nos momentos destinados à práticas com o texto literário, em contexto de Estágio Supervisionado. É, portanto, na perspectiva do aluno – futuro mediador de práticas pedagógicas para formação de leitores literários – que este texto se desenvolve para pensar a formação do professor de Língua Portuguesa para além das fronteiras geográficas.

Diz Nóvoa (2002) que "os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação" (p.39). Com efeito, na oportunidade, os estudantes expuseram suas impressões, inquietações e anseios sobre ser professor de Língua Portuguesa. A entrevista permitiu confrontá-los com a responsabilidade que virão a ter com a formação de novos leitores, e analisar o processo de formação ao longo

do curso no que diz respeito à distância entre a teoria aprendida e a prática a ser aplicada na escola – no Brasil, Ensino Fundamental e Médio, em Portugal, Ensino Básico e Secundário - para formação de leitores de textos literários. Neste momento final de curso, quando se deparam com a realidade da sua profissão, as incertezas, os questionamentos e as perplexidades acerca da sua formação emergem, sobretudo, porque nela se inclui pela primeira vez, para a grande maioria dos estudantes, a atuação, como professor, das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura. São inúmeras as queixas quanto à opção pelo curso a denunciar a tensão entre o ser aluno e o ser professor de Língua Portuguesa.

Formação do professor de Língua Portuguesa e Literatura: relatos sem fronteiras

Na obra *Literatura em Perigo,* publicada no Brasil em 2009, o historiador e ensaísta Tzvetan Todorov alerta para a forma como a literatura tem sido oferecida aos alunos universitários, durante a sua formação acadêmica, nos cursos de Letras.

> ... o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma "disciplinar" e institucional (Todorov, 2009, p. 10).

Esta crítica sobre a forma disciplinar e institucional com que a literatura tem sido tratada nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, especificamente sobre o modo como os professores na escola básica reproduzem o método que receberam na Universidade de Letras onde o predomínio da história literária e linguística tem perdurado (Todorov, 2009, p.38), é partilhada por muitos outros. Por exemplo, já em 1991, Regina Zilberman afirmava que as "universidades de Letras concebem a literatura de uma maneira e ensinam-na de outra" (1991, p. 143). No mesmo sentido, Leyla Perrone-Moisés, em entrevista concedida a Folha de São Paulo, em 1998, dizia que os alunos de Letras passaram a ler cada vez mais teoria e menos obras literárias. Cyana Leahy-Dios e Cláudia Menezes apontam os cursos de graduação em Letras como espaços de formação de "especialistas" e de "técnicos" em detrimento da ampliação da autonomia para gerirem a própria prática (2001, p. 8), com o que nos faz entender a visão redutora pela qual a literatura tem sido estudada no interior dos cursos de Letras. Haja vista pesquisas realizadas ao longo do tempo salientarem as recorrentes práticas de ensino de leitura fechadas e autossuficientes.

Embora em contexto temporal e geográfico distinto, é claro perceber entre os estudantes entrevistados, o medo, a insegurança e o desânimo como sentimentos recorrentes, quando inquiridos sobre a Universidade frente ao contexto profissional e de formação em que se encontram. Expressões como: *"é difícil"; "completamente despreparada" e "não sei como fazer"* são dignas de nota, sobretudo, porque "a função primeira da maioria dos cursos de Letras é licenciar professores de línguas e literaturas", o que significa também prepará-los para a formação de novos leitores (Leahy-Dios; Menezes, 2001, p. 7).

Em frente às atividades desenvolvidas no período de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, os estudantes declaram a exigência sobre conteúdos que não foram trabalhados. Predomina o sentimento de solidão e insegurança por desconhecerem o quê e o como fazer do conhecimento adquirido e acumulado ao longo dos anos: *"Não há disponibilidade do professor universitário. O Curso de Letras é desarticulado. O planejamento não é explicado. Nem os minutos das aulas que devemos dar, não sabemos. Nunca fomos professores. Mas os nossos professores da Universidade não pensam nisso. Estamos ali apenas para sermos avaliados"; "O professor* (referindo-se ao professor da escola) *não é o nosso professor. Ele é professor dos alunos dele. Não é ele quem tem que nos orientar. Estamos carentes de orientação, de informação".* Para a estudante da UMinho: *"Essa disciplina* (Estágio) *exige coisas que não sabemos fazer, porque não fomos preparados para isso".* Em concordância, todos da dessa turma revelam grande descontentamento: *"Não sabemos como aplicar toda a teoria estudada que demos até aqui, na prática"*.

Embora alguns alunos brasileiros, já tragam experiências de ensino em colégios particulares ou em cursos preparatórios para os Exames Nacionais, a grande maioria nunca esteve na condição de docente. Dessa forma, também, o período do Estágio Supervisionado representa o único momento para o estudante desenvolver consciência sobre a sua capacidade para a prática pedagógica. Mas, ao serem interrogados sobre o objetivo deste momento e o tempo a ele destinado como fundamentais para a sua formação, uma estudante da UFBA afirma: *"Não me sinto preparada para ser professora. Mas tenho que demonstrar que estou. Preciso me formar".* Nesse sentido, ratificam a cobrança indevida por uma formação que não aconteceu.

Para estudantes portugueses, assim como para os brasileiros, existem sentimentos únicos de frustração com o curso de Letras. Veem o Estágio como mais uma disciplina que faz parte do currículo obrigatório, mas não encontram ligação dos conteúdos estudados com as questões práticas de ensino, concretamente no que à formação do leitor de literatura diz respeito: *"Não sabemos o que é formar leitores"; "Não me sinto preparada para formar leitores porque*

não aprendi como fazer isso"; "*Eu sei que tenho que despertar o interesse pela literatura, só que não sei como*".

Uma visão geral dos relatos dos sujeitos inquiridos aponta claramente o quanto a lógica da formação do curso de Letras não contempla as questões pragmáticas do ensino da leitura de textos literários; o que nos autoriza a dizer que a formação do estudante em Língua Portuguesa, tendo em vista a mediação de leitura literária para a formação de novos leitores, não está de facto a acontecer, talvez porque, "falta sempre o principal – a experiência do leitor" (Zilberman, 1991, p. 143). Na verdade, ao falarem sobre a presença e a leitura do texto literário ao longo da sua formação acadêmica, os estudantes destacam, por um lado, a formação – "*A minha formação de leitor literário na universidade foi precária*"; "*Na universidade não existem aulas que despertem o gosto pela leitura literária. As aulas são enfadonhas e carregadas de teoria*"; "*Vi muita teoria literária, mas não li nenhuma obra completa, apenas fragmentos de textos literários*" e, por outro lado, a própria falta de tempo para ler: *"Hoje não tenho mais tempo para viver o prazer da leitura";* ou ainda *"Estou lendo, apenas a teoria para ser aplicada ao texto literário"; "Não tenho tempo para ler por prazer"; "Gosto de literatura, mas tenho que ler textos teóricos, não sobra tempo para leituras da obra literária".*

Face às declarações destes alunos, cabe a pergunta: como se está a formar o professor-leitor no interior das Universidades de Letras? Conforme a concepção adotada, as práticas seguirão rumos próprios. Ou melhor, práticas de leituras estritamente operativas, nas quais o leitor aceita as coisas como lhes são impostas e tornam-se meros consumidores, decodificadores e repetidores de histórias e informações por outros produzidos; ou práticas que possam levá-los a construir uma perspectiva pessoal e crítica sobre o mundo que o rodeia. E, nessa perspectiva, possam, finalmente, imprimir valores na vida em sociedade que o ajudem a compreender e controlar a direção de sua vida. São questões que exigem posições definidas (Dionísio, 2004).

O fato, ao que parece diante dos relatos colhidos nesta pesquisa, é que só na fase final da sua formação inicial para ensinar Língua e Literatura, o estudante sente e demonstra as lacunas da sua formação acadêmica. Traduzido por insegurança, o vazio que sentem é, sobretudo, evidência de uma formação algo dissociada de uma formação continuada ao longo do curso. Embora a prática seja marcada pela incerteza e complexidade, não podemos perder de vista o valor da experiência como questão fundamental em todo e qualquer processo formativo.

Nessa perspectiva é que, se a organização da prática pedagógica, nos cursos de formação inicial, deve acolher a experiência, com todas as suas incertezas, no centro dos processos formativos aliada a uma "ruptura com a forma escolar" como afirma Canário (2001, p. 31), o mesmo é válido para a formação do professor futuro formador de leitores. O que vale dizer que o processo de formação inicial do professor se faz em paralelo ao processo contínuo de constituição do leitor. Por essa razão, deve ser erguido ao longo de toda a vida universitária do aluno. No entanto, a despeito da valorização da experiência que valida o processo de formação da qual nos fala Canário, os espaços responsáveis pela formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura, em ensino superior, parecem estar a investir na produção de saberes "técnicos" pouco adequados para a prática de ensino. Para trazer de volta a voz dos estudantes, objetivo deste estudo, transcrevemos o que expressam dois estudantes brasileiros: "*Acho que trabalhar com a literatura é trabalhar com as escolas literárias. Não sei fazer diferente*"; *"Na faculdade, fiquei assustado com as disciplinas de Teoria Literária, pois só via as leituras dos críticos, sem a oportunidade de ler a obra e saber como despertar interesse do leitor pela obra".* O que deveria ser motivo de prazer e uma apreciação no domínio da reflexão estética, a leitura literária passa a ser uma "atividade enfadonha" (Dionísio, 1990). Provavelmente esse sentimento traduz e justifica a lacuna que tanto preocupa os estudantes no trabalho de mediação e formação de novos leitores literários.

Considerações finais

A fim de compreender o significado do papel do ensino superior na formação do professor de Língua Portuguesa, especificamente, na constituição do leitor literário, considerando a importância da experiência no currículo como eixo de base para a formação dos alunos de Letras – futuros mediadores de leitura literária em instituições de ensino, no Brasil, Fundamental e Médio e em Portugal, Básico e Secundário - é preciso considerar o que dizem os alunos sobre a sua formação.

Ao percebermos que é na condição de estranho, de não pertencimento, que os estudantes de Letras transitam pelas veredas da profissão de professor de Língua Portuguesa e Literatura, ao mesmo tempo que não se reconhecem na condição de professor de Português e Literatura, podemos concluir que a formação universitária parece estar destituída de sentido para o desempenho do ofício. Estes estudantes atribuem a responsabilidade das suas frustrações e lacunas da formação, exclusivamente, a fatores externos a si, quando não conseguem articular a teoria estudada na Universidade com a prática a ser aplicada na sala de aula. Ou melhor, não se veem como pessoas capazes

de desenvolver um posicionamento diante dos fatos e ideias que circulam através dos textos, sobretudo, diante da linguagem literária. Ignoram, também, a contribuição que dariam para a constituição de novos leitores críticos e reflexivos capazes, portanto, de transformar a sociedade da qual fazem parte. Por outro lado, neste contexto da supervisão de estágio, destaca-se também uma certa falta de espaço para reflexão como ação crítica e transformadora (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, Fernandes, 2010, p. 33), suscetível de levar os alunos, futuros professores, a, por um lado, refletir sobre a "sua filosofia de ensino" e, nela, o papel da leitura literária; de certo modo, por outro lado, a dar um outro significado às suas aprendizagens no que à literatura diz respeito e a perspetivá-las como recursos para a concretização dos seus objetivos enquanto educadores.

Não foram raros os casos em que se destacam as queixas quanto à quantidade de disciplinas que orientem para práticas pedagógicas, uma vez que disciplinas como Didática e Estágio Supervisionado só acontecem praticamente ao final do curso. Na concepção dos estudantes, essas componentes, quando vistas em fase conclusiva da formação inicial, não são suficientes para prepará-los para exercerem com segurança a prática da docência em Língua Portuguesa, sobretudo, para a mediação com textos literários.

Apesar dos problemas apontados, será possível abrir espaço para uma visão dinâmica de formação, na qual experiência profissional e atividade de formação sejam concebidas e tratadas como "vertentes integradas e, como tal, inseridas em um tempo de progressão contínua, enquanto fenômenos únicos e dotados de irreversibilidade?" (Canário, 2001, p. 36). Face ao que nos apresentam os contextos desta pesquisa, atrelados aos relatos dos estudantes, a pergunta feita por Canário se faz atual também no âmbito da formação do professor de Língua Portuguesa, para o trabalho de mediação com a leitura.

Aluna regular da Pós- Graduação em Educação da UFBA. Bolsista da CAPES, processo nº 99999.014377/2013-06, em Estágio Avançado de Doutoramento na Universidade do Minho, Braga/Portugal.

Referências

Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no Ensino Superior* (pp. 31-46). Porto: Porto Editora.

Dionísio, M. L. (1990). Agora não posso estou a ler! *Revista Portuguesa de Educação* 3 (3), 115-127.

Dionísio, M. L. (2004). A Construção do leitor cosmopolita. *Revista Palavras*, nº 25, 67-74

Leahy-Dios, C.; Menezes, C. L. F. (2001). *Língua e literatura: uma questão de educação*. Campinas, São Paulo: Papirus.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Perrone-Moisés, L. (1998). Literatura contra a barbárie. *Folha de São Paulo*, 02 de agosto de 1998. Caderno Mais.

Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo.* Rio de Janeiro: DIFEL.

Vieira. F; Moreira, M. A; Barbosa, I; Paiva, M; Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. 2ªed. Mangualde: Edições Pedago.

Zilberman, R. (1991). *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Implicação dos docentes que formam professores de Biologia: atos de currículo no ensino superior

Madeira, A. V. M.

Universidade Federal da Bahia

Email: madeira@ufba.br

Resumo

Este trabalho trata dos processos implicacionais de docentes universitários, que lecionam disciplinas específicas, na formação de seus alunos como professores de Ciências e Biologia, em dois cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Bahia, Brasil. O contexto da atuação destes docentes incluem propostas de articulação teoria/prática em decorrência da última legislação brasileira sobre formação de professores. Reconhecendo o currículo como um dispositivo de formação socialmente construído, tomamos o conceito de "ato de currículo" para a compreensão da relação, profundamente imbricada, entre currículo e formação. A pesquisa teve abordagem qualitativa, de cunho etnometodológico com centralidade nos princípios da etnopesquisa crítica e implicada. Os dispositivos de coleta de informações incluem as narrativas dos docentes (memoriais de formação e entrevistas semi-estruturadas), bem como os diários de observação de aulas e reuniões e os projetos pedagógicos. As informações assim produzidas foram analisadas a partir de procedimentos da Análise de Conteúdo tendo como unidade de registro o "tema". A interpretação, de base hermenêutica, se deu ao longo da pesquisa e valorizou o contexto de produção da linguagem, das práticas e dos etnométodos dos docentes. Na análise das implicações dos docentes na formação dos seus alunos os aspectos afetivos e libidinais, como forma de vinculação à função de professor e de formador, foram evidenciados. Os docentes também estabeleceram implicações relativas à dedicação ao ensino; ao envolvimento com ações do curso (inclusive proposta curricular); às ações de articulação teoria/prática e ao investimento no desenvolvimento profissional. Ainda que as opções curriculares favoreçam a implicação dos docentes na formação do aluno, são os atos de currículo que instituem a práxis formativas nestes cursos. Através da compreensão e valorização dos processos implicacionais destes atores curriculares pode ser possível avançar na superação das dicotomias históricas das licenciaturas, como a articulação formação inicial e a prática do futuro professor.

Palavras-chave: Implicação; Formação de professores; Docente universitário – disciplinas específicas.

Introdução

A docência na universidade tem características próprias eenfrenta desafios decorrentes das recentes transformações sociais, sobretudo naqueles cursos que visam formar professores para a educação básica, as licenciaturas no caso do Brasil.

De acordo com Ayres (2005: 180) diversos estudos sobre as licenciaturas focam nasua dimensão pedagógica, mashá carência daqueles sobre disciplinas específicas e seus docentes.

> "Os estudos sobre formação de professores enfocando esta base pedagógica e profissional obtidas nas disciplinas teóricas [pedagógicas] e práticas [estágio] são numerosos. No entanto, [...] o debate teórico sobre o caráter da contribuição da base disciplinar acadêmica específica para a formação ainda é incipiente."

Esta investigação se desenvolve com docentes universitários de disciplinas específicas de Licenciaturas em Ciências Biológicas. Seus contextos da atuação referem-se a propostas curriculares que buscam a articulação entre aformação inicial e a prática profissional, em consonância com a última legislação brasileira sobre formação de professores, pautada em uma racionalidade prática.

O conceito de implicação é tomado a partir das perspectivas deRené Barbier e Roberto Macedo, este que diz que implicação é:

> "algo que é da própria existência se apresentando, interpretando, compreendendo [que] afirma o Ser de subjetividade, ou seja, nossa condição de sujeitos, conscientes ou não, em movimento, lúcidos, errantes." (Macedo, 2010: 71)

Com base nas concepções discutidas por esse autor podemos considerar que todos nós estamos sempre implicados com as nossas atividades, relações e situações. Estamos sempre implicados; e implicados subjetivamente, ou seja, com todas as nossas questões pessoais, profissionais, espirituais, institucionais, sociais etc. (Macedo 2010 e 2011)

Segundo Barbier (2003 apud Macedo, 2011: 123), a "experiencialidade existencial" na formação se expressa por uma implicação pessoal de uma totalidade ontológica, refletindo aspectos cognitivos, afetivos, políticos e culturais, desembocando num engajamento, numa relação com o outro e consigo mesmo simultaneamente solidária, mutualista e responsável.

Reconhecendo o currículo como um dispositivo de formação socialmente construído, associamos a este trabalho o conceito de "ato de currículo", que inclui uma ação consciente, a partir da reflexão e construção de etnométodos pelos sujeitos,para a compreensão da relação, profundamente imbricada, entre currículo e formação.

Nossa questão foi buscar explicitar de que modo são mobilizadas as implicações dos docentes na formação de seus alunos como professores de Ciências e Biologia identificando atos de currículo produzidos em suas práticas formativas.

Metodologia da investigação

A pesquisa teve abordagem qualitativa, de cunho etnometodológico (Bogdan & Biklen, 1994; Macedo, 2006) com base em princípios da etnopesquisa crítica e implicada. Isso se consusbstancia na compreensão da centralidade do sujeito nos processos complexos do cotidiano e na visão multirreferencial dos fenômenos.

Os dispositivos de produção de informações incluíram as narrativas dos docentes na forma de memoriais de formação e entrevistas.Também foram feitos registro em diários, referente às observações de aulas e reuniões e análise dos projetos pedagógicos dos cursos.

As informações foram analisadas, com auxílio do software NVivo®, a partir de procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) tendo como unidade de registro o "tema". A interpretação, de base hermenêutica, se deu ao longo da pesquisa e valorizou o contexto de produção da linguagem, das práticas e dos etnométodos dos docentes.

Os sujeitos desta pesquisa são seis docentes que lecionam disciplinas específicas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma faculdade privada e uma universidade pública estadual em Salvador, Bahia, Brasil. Quatro docentes têm formação inicial em licenciatura em Ciências Biológicas, três com título de doutor e uma de mestre. Dois docentes são bacharéis, ambos doutores. Todos possuem mais de 10 anos de experiência no ensino superior, exceto um dos docentes. Duas das docentes tiveram pequena experiência anterior de ensino no nível escolar básico.

Resultados

A busca pela compreensão do fenômeno em estudodemandou uma intensa reflexãocalcada na relação entre as informações e interpretações afeitas às narrativas e documentos e à questão norteadora da pesquisa: como se dá a implicação dos docentes e os atos de currículo no processo formativo dos seus alunos como professores de Ciências e Biologia.

Assim, no processo de categorização os elementos das narrativas e descrições foram reagrupados segundo aproximações semânticas, contemplando: 1) Dedicação ao ensino; 2) Envolvimento com a proposta curricular; 3) Proposições de atividades de articulação teoria/prática; 4) Sentimentos pela profissão e pelos alunos e 5) Investimento no Desenvolvimento Profissional.

O **modo como os docentes se dedicam às suas atividades** de ensino é marcado pela crença de que sua responsabilidade na formação é, sobretudo, transmitir o conteúdo de forma completa e correta. Assim, ainda que muitos docentes se dediquem muito na preparação e condução de atividades práticas laboratoriais ou de campo, ou mesmo na organização das aulas teóricas: slides bem ilustrados, busca pela atualização do conteúdo específico da matéria, diversificação de avaliações etc. seus atos de currículo s incluem etnométodos que reforçam a perspectiva de ensino academicista em que foram formados e que persiste na universidade. Isso se reflete na predominância de aulas teóricas de caráter explanatório, com grande volume de informações e pouca participação dos alunos, características desta concepção de formação.

Observamos que o **conhecimento e envolvimento na proposta curricular** constituem outra dimensão dos processos de implicação na formação dos seus alunos.Esta mobilização está diretamente relacionada a uma participação efetiva e autônoma em que o docente é sujeito dos processos de reconstrução curricular com foco na melhoria da formação do aluno. São atos de currículo que não se vêem situações em que há outros interesses (financeiro, disputas de poder) que orientam a reformulação curricular.

> "[...] tem aquela questão da gente fazer alteração, [...] aquelas reuniões que a gente tinha. Aquilo foi bem legal, porque a gente acabou conhecendo melhor outras disciplinas e aí a gente começou a ver os conteúdos que a gente podia trabalhar paralelo, a gente começou a reorganizar, a ter novas disciplinas, e não tinha muito aquela preocupação grande de tamanho, de redução de carga horária, né?" (Entrevista/ Professora Idalina)

As **propostascurriculares de articulação da formação inicial com a prática profissional**diferem na medida em que em uma todas as disciplinas realizam atividades que associam o conteúdo com o ensino básico. Assim, há uma demanda explícita ao docente e isso gera ações mais regulares e concretas. Na outra, a referida articulação está afeita às disciplinas pedagógicas e ao estágio e há ações pontuais dos docentes.

De uma maneira geral, em ambos os cursos, não foi explicitada relação entre o componente curricular e a futura atuação profissional do aluno, seja como biólogo seja como professor.

A falta de articulação formação inicial/atuação dos alunos como professores é reconhecida por prof. Roberto, com referência à dificuldade e às inseguranças que sente em criar tais situações pedagógicas e ao reconhecimento da importância da colaboração entre os pares como um mecanismo de superação dessa carência/deficiência.

> "[...] e inclusive é uma falha das minhas disciplinas [...] A minha intenção no futuro, sobrando tempo, é inserir uma prática [pedagógica] em pelo menos cada disciplina. Mas aí eu vou precisar me juntar com alguém que já tá acostumado a mexer com isso, já sabe como é, o que é que tem que analisar... para que a coisa seja efetiva, prá não tentar qualquer coisa né?"(Entrevista/ Professor Roberto)

Professora Denise trata diretamente da associação entre o conteúdo ministrado em sua disciplina, da área de Genética e Evolução, com questões de ensino no nível básico. Seus atos de currículo se instituem por associações com as pesquisas da área, como as questões da contextualização histórica da produção do conhecimento científico e relativas a dificuldades de aprendizagem da Biologia no nível médio.

> "Uma aluna questiona sobre a relação de Mendel e Darwin e a professora traz elementos para discussão, referindo-se a um artigo de autores da área de ensino de evolução [...]. Neste momento comenta: "Quando agente é exposto a Mendel pela primeira vez, no ensino médio, a história tá toda redondinha, os conflitos não aparecem...e não se discute o momento histórico. Há uma distorção, pois Mendel não perguntou sobre hereditariedade... seu objetivo era hibridização de plantas." (Diário de observação/ aula da Professora Denise)

As implicações dos docentes como formadores estão também altamente mobilizadas pelos **sentimentos em relação à profissão e aos alunos**.

De maneira frequente, os docentes se envolvem afetivamente com seus alunos e sentem prazer com o sentimento de contribuir para a formação de outra pessoa, como diz Idalina em seu Memorial de Formação: "É muito gratificante vê-los voar! Eles ficam felizes por darmos atenção a eles, por auxiliá-los a terminar o TCC, a se formar, a publicar um artigo, a fazer uma pesquisa, a conseguir um emprego – o primeiro emprego."

Já professora Antônia nos fala de sua identificação e satisfação com a profissão docente.

> "[...] eu gosto que me chamem de Professora Antônia, não é doutora nem nada não, eu sou a professora, porque é isso que eu realmente me considero. Uma pessoa voltada prá essa atividade que eu acho exatamente prazerosa, e que tive a oportunidade de fazê-lo muito cedo na minha vida." (Entrevista/ Professora Antônia)

A sobrecarga, o desgaste e a desilusão com a profissão são evidenciados em diversas situações pelos docentes da pesquisa, tanto da IES pública quanto da privada.

> "Amo esse ofício apesar de estar numa fase meio conturbada... Entre o amor e o cansaço, à quase exaustão. [...] piora a cada semestre e que por mais que nos unamos (os professores "idealistas"), estamos a cada dia mais sem forças. Mais exaustos, mais repensando no nosso ofício, mais refletindo sobre que outras ocupações podemos ter além desta [...]" (Memorial de formação/ Professora Idalina)

Sem desconsiderar as outras dimensões da ação docente e do ato de ensinar, e pelo contrário, assumindo a complexidade dos processos educativos, ressaltamos a dimensão afetiva na perspectiva que Estrela (2010) e outros autores abordam e defendem, relativa à ampliação desses aspectos nas investigações em educação e nos processos formativos.

Nas IESs do estudo destaca-se a falta de políticas institucionais de formação continuada que possam favorecer o

desenvolvimento profissional a partir de uma reflexão sobre a prática.

Em geral há também pouco investimento do docente na sua própria formação pedagógica, mesmo considerando a sua longa prática profissional como professor e reconhecendo a falta de formação formal específica. Nesse aspecto, revemos a concepção da docência como uma atividade que se aprende na prática, um ofício, e não como uma profissão.

As posições dos docentes em relação a atividades de natureza pedagógica oscilam da alta resistência à valorização destas atividades, notadamente para ações mais aplicadas do que discussões teóricas.

Esteves (2011: 8) em seus estudos sobre docentes universitários toma como pressuposto que:

> "o modo como os docentes, tomados individualmente, encaram sua ação pedagógica, analisam e avaliam o estado atual das suas competências nesta área e projetam o seu desenvolvimento profissional anda associado a interpretações pessoais diferenciadas acerca do que é a universidade, das missões e responsabilidades muito distintas que lhe são confiadas."

A professora Denise parte de uma situação de interação informal com uma colega do Departamento de Educação, da reflexão sobre a sua prática e da iniciativa em buscar mediante a colaboração com colegas a formação que necessita para uma atuação profissional docente mais qualificada. Sair do isolamento de sua prática possibilitou novos horizontes.

> "A minha entrada nesses grupos foi absolutamente emocional por conta de uma aproximação que eu tive com [professora do Departamento de Educação da IES] e nessas conversas da gente nós entendemos que a gente tinha angústias semelhantes e formações diferentes assim, e conhecimentos diferentes no sentido de se complementar. Eu tinha, eu tenho muita angústia quando eu entro na minha sala de aula e me deparo com alguns problemas que são de ordem didático-pedagógica, e ela por sua vez, dentro do grupo dela também precisa de um geneticista, de alguém que tivesse uma experiência maior dentro da genética por conta de alguns trabalhos." (Entrevista/ Professora Denise)

Isso nos aponta que a implicação do docente com seu próprio desenvolvimento profissional na área pedagógica, para além das ações institucionais, pode ser um fator impactante em sua prática pedagógica.

A situação relatada pela professora Denise, em sua experiência formativa em rede de pesquisa colaborativa, nos remete, também, para a discussão sobre o potencial das interações e das redes colaborativas de pesquisa como estratégia interessante que pode favorecer uma nova cultura de desenvolvimento profissional do docente do ensino superior. Estes mecanismos podem promover ruptura de alguns fatores impeditivos de uma nova cultura de formação e de profissionalização, relacionados por Leitinho (2010: 139) como a existência de um trabalho docente solitário, individualista, sem espaço garantido para o diálogo com os pares que possibilite uma troca de experiências ou ações educacionais coletivas.

Considerações Finais

Ainda que as opções curriculares favoreçam a implicação dos docentes na formação do aluno, são os atos de currículo dos docentes formadores que instituem a práxis formativas nestes cursos. Através da compreensão e valorização dos processos implicacionais destes atores curriculares pode ser possível avançar na superação das dicotomias históricas das licenciaturas, como a articulação formação inicial e a prática do futuro professor.

As implicações na formação dos seus alunos, para os docentes universitários deste estudo, são mobilizadas essencialmente pelo modo como conduzem suas práticas profissionais e por atos de currículo relacionados a dedicação ao ensino; envolvimento com o curso e sua proposta curricular; proposição de atividades articuladas ao campo de atuação dos futuros professores, a escola básica, sentimentos pela docência e pelos alunos e investimento no desenvolvimento profissional.

O estudo nos remete também para a compreensão de que diferentes dispositivos curriculares de articulação formação inicial-prática profissional não são determinantes nas implicações dos docentes na formação de seus alunos como professores. No entanto, demandas específicas a formadores destes cursos favorecem uma reflexão sobre a sua prática e a atuação do seu aluno, frequentemente gerando ações interessantes nos âmbitos dos seus componentes curriculares.

Uma reflexão importante que emerge desta pesquisa é a relação entre aspectos afetivos e emocionais do docente com sua implicação na formação dos alunos. É essencial a implicação afetiva (pela vontade de contribuir com o outro ou pelo próprio prazer), pois nutre a implicação na formação dos alunos. No entanto, isso não favorece uma formação para a realidade e as exigências que os alunos vão ter quando professores da escola básica.

Por outro lado, a partir de um investimento pessoal ou institucional é possível uma ampliação dos atos de currículo como formador implicado com a formação dos seus alunos para uma realidade escolar.

A integração em projetos e ações coletivas e com envolvimento das escolas e professores em serviço, no rumo de uma cultura mais colaborativa, é um mecanismo privilegiado e potencialmente favorável à quebra do distanciamento entre formação inicial e prática profissional e ao isolamento das práticas docentes na Universidade.

Referências

Ayres, A.C.B.M. (2005).*Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ*. Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Bogdan, R.C., &Biklen, S.K. (1994).*Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*(2nd ed). Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2011). *Modos de implicação dos professores na docência universitária*. http://hdl.handle.net/10451/8663. (Acessível em: 29 janeiro de 2013).

Estrela, M.T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal.

Leitinho, M. C. (2010). Política de desenvolvimento profissional docente: fundamentos e práticas. In: C. D.´Ávila &I. P. V. (orgs.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores* (133-146). Campinas, SP: Papirus.

Macedo, R.S. (2006). *Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação*. Brasília: Líber Livro.

Macedo, R.S. (2010). *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro.

Macedo, R.S. (2011). *Atos de currículo, formação em ato?: Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Currículo e formação*. Ilhéus, BA: Editus.

INTERPRETAÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Martins, F.[1]

[1] Universidade do Porto, Portugal

email: felisbela.martins@gmail.com

Resumo

Neste estudo pretendemos dar a conhecer como estudantes em formação inicial interpretam as ações didáticas no âmbito da planificação do processo ensino-aprendizagem da Geografia. Percebemos que abraçam sem reservas uma planificação conceptual com vista a romperem-se rotinas e concretizarem-se novas práticas e novos modos de desenvolverem a educação geográfica, mas ainda subsistem modos de a concretizar segundo uma linha direcional e linear.

Palavras-chave: Planificação do Processo ensino aprendizagem, Planificação linear, Planificação conceptual.

1. Introdução

O curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia (MEHG) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) é um curso pós – graduado composto por dois anos curriculares. O 1º ano do curso integra unidades curriculares das áreas de formação educação geral e das didáticas específicas da História e da Geografia. A Iniciação à Prática Profissional domina o 2º ano, é composta pela componente da Prática de Ensino Supervisionada, que se realiza nas escolas básicas e secundárias portuguesas e pelo Seminário Integrador realizado na FLUP, terminando com um Relatório Final de estágio, o qual deverá articular-se com o trabalho desenvolvido na prática docente e é objeto de discussão pública por um júri.

É nas Unidades Curriculares de Didática de Geografia e Aplicações Didáticas em História e Geografia (1º ano) que se inicia a primeira aproximação ao ensino da disciplina nos ensinos básico e secundário. Os estudantes familiarizam-se com o discurso geográfico e pedagógico, tomam contacto com as concepções teóricas orientadoras do desenvolvimento curricular onde é realçado o papel do professor como investigador e promotor de autonomia e as concepções de planificação e avaliação do processo ensino-aprendizagem. Pretende-se que os estudantes dominem formas corretas e originais de desencadearem uma didática de Geografia e se tornem professores desta disciplina.

Defende-se que os alunos ao chegarem à escola possuem conhecimentos prévios em função dos quais vão construir novos conhecimentos e estão longe de serem um vazio de conhecimentos. Realçamos que é preciso pôr em prática um ensino da geografia através de estratégias cognitivas e metacognitivas com o fim dos alunos tomarem consciência dos seus próprios conhecimentos. Do ponto de vista metodológico defendemos que os docentes devem promover o conflito cognitivo e privilegiar atividades por descoberta.

Neste contexto construtivista a planificação do processo ensino-aprendizagem deve partir dos pré-conceitos e centrar-se em mapas conceptuais, tendo sempre em vista que os novos conceitos só serão apropriados pelos alunos se estes forem significativos e se por eles forem percebidos à luz dos quadros conceptuais que possuem.

Este estudo pretende dar a conhecer como os nossos estudantes têm vindo a interpretar as ações didáticas no âmbito da planificação do processo ensino-aprendizagem da Geografia. Nos pontos que se seguem apresentamos o conceito, modelos e tipos de planificação abordados no MEHG da FLUP e os resultados obtidos e considerações finais sobre a pesquisa realizada.

2. CONCEITO DE PLANIFICAÇÃO

O termo planificação é um conceito transversal que se aplica nas mais diversas áreas da vida em sociedade. Etimologicamente, planificar, provém do latim, *planumfacare,* que significa tornar evidente, apresentar mais claro (Silva, 1983). Ao consultarmos o Dicionário da Língua Portuguesa (1992) o conceito planificar é definido como "desenhar ou traçar num plano (...) organizar, dirigir, segundo um plano". No campo da educação, o ato de planificar poderá ser entendido como um processo que permite ao professor pensar, organizar e agilizar a sua ação no tempo e no espaço. Hill, Yinger e Robbins (1983), citados por Garcia (1998, p.44), consideram por planificar "tudo o que o professor faz relacionado com a escola [...] de uma forma ampla, inclui qualquer ação de um professor que tem a ver com a organização das atividades relativas à escola, aos alunos, outros professores, pais, entre outros". Ainda, o mesmo autor, agora citando Clark e Peterson, advoga que planificar engloba os processos de pensamento que o professor desenvolve antes e após a interação com os alunos. Por seu turno Zabalza (1992, p.48), define planificação docente como "uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo". Noção igualmente defendida por Pacheco (1990, p.13), que ao referir-se à planificação a define como "um conjunto de conhecimentos, ideias, propósitos que o professor utiliza de forma a estruturar e ordenar o curso de acção". Arends (1995) quando fala de planificação, refere-se a este processo como um imperativo organizacional das práticas educativas, pois só através deste processo o professor consegue pensar a sua ação e transformar o currículo, tendo em conta as realidades e necessidades do contexto em que se insere. Na perspetiva de Arends (1995 ,p.92), a planificação é "vital para o ensino", pois o processo ensino-aprendizagem é demasiado importante para ficar à mercê do improviso do momento. O professor deverá traçar o seu curso de ação, determinando o que deverá ser lecionado, quais as estratégias e os recursos que deverá utilizar através do processo de planificação. A planificação é um roteiro que reflete a maneira como foi pensado o processo de ensino aprendizagem e prevê a ação do professor, estando implícita a sua forma de pensar e refletir sobre os assuntos a planificar, bem como a sua concepção de educação (*ibidem*).

O conceito de planificação foi acompanhando as várias perspetivas de educação surgindo múltiplas definições. Não obstante quase todas apresentam um denominador comum, a saber: orientar a ação do professor.

3. OS MODELOS DE PLANIFICAÇÃO

O modelo curricular que vigorou na primeira metade do século passado era um modelo de caráter tecnicista, rígido que procurava a eficácia e a eficiência do sistema de ensino. Esta abordagem estava focada em como transmitir determinados conhecimentos, sem questionar o porquê daqueles conhecimentos e não outros. Na altura o currículo era entendido como um documento único, preciso de modo a que todos os alunos fossem ensinados e aprendessem da mesma forma. Damião (1996, p.22), que cita Sancho (1990,p.99), diz-nos que "por volta dos anos 60 os movimentos de reforma curricular consideravam o professor como meros executores do currículo. Este era planificado ao detalhe por especialistas, que produziam também material que consideravam necessário para o levar a cabo (...). Os materiais curriculares dizia-se estarem feitos *à prova de professor*, (...), para poderem ser usados por qualquer professor, por pior preparado que estivesse, em qualquer circunstância, por mais adversa que pudesse parecer". A planificação era então entendida como um processo rígido e prescritivo, que contemplava um conjunto de, primeiro conteúdos, mais tarde objetivos e atividades a serem desenvolvidas e realizada na sala de aula e que o professor deveria respeitar. Neste contexto, a planificação apresentava-se como uma estruturação linear das etapas de ensino, as quais são iguais para todos (Braga, 2004). Este modelo de planificação, para além de estar baseado nos princípios tecnicistas de ensino, de acordo com Pombo (1984), é o reflexo da pedagogia por objetivos. Associada a um modelo de educação do tipo processo-produto, no qual o professor exerce intencionalmente uma influência linear e unidirecional sobre os alunos. Nesta abordagem o processo ensino-aprendizagem está estruturado entre o ponto de partida e chegada, no qual se encontram definidos os resultados a atingir e os processos para os alcançar, descartando tudo o que poderá ser imprevisto (Braga, 2004).

A abordagem pedagógica construtivista, que coloca os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem, foi ganhando apoio à medida que se foi compreendendo que a aprendizagem é um processo bem mais complexo do que anteriormente se pensava. Na perspetiva construtivista do ensino, assume-se que os alunos chegam à escola com conhecimentos prévios, sobre os quais vão construir novos conhecimentos. Porém, para que seja possível a

construção do novo saber é necessário adaptar o ensino a esta nova concepção, nomeadamente os referenciais teóricos e práticos dos professores, bem como as suas planificações. Um novo modelo de planificação é desenvolvido, a planificação conceptual, e que tem como ponto de partida as concepções prévias dos alunos a partir das quais são propostas situações –problema. Os alunos são encaminhados por etapas sucessivas, até à resolução dessas situações, com vista à promoção de aprendizagens significativas e consequentemente à construção do saber e à mudança conceptual. Nesta perspetiva, tal como defende Braga (2004,p.29), que cita Freitas e Dourado, (s/d,p.8), a planificação é um "esquema dinâmico, aberto, maleável e incompleto [...] um esquema de planificação em acção". Perante esta visão, a planificação deve integrar um processo de desenvolvimento do currículo em que o professor tem um novo papel, o de configurador do currículo, que concebe, implementa e avalia o ato educativo. Para abraçar esta nova abordagem, o professor, tem de estar mais envolvido e comprometido com a comunidade escolar em geral e com os seus alunos em particular, de forma aperceber as suas concepções prévias, para partir destas, ajudá-los na construção do seu conhecimento. Continuando a citar a mesma autora (*ibidem*,p.72) "a planificação é assumida como um método e um instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma atividade flexível, interativa, aberta e incompleta".

Ao contrário do que acontecia na planificação linear com estruturação das etapas de ensino da forma sequencial e igual para todos, Braga (2004, p.27), que cita Zabala (2001), defende que na abordagem "construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, (...), atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isto pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos, ajudando-os a desenvolver competências de *aprender a aprender*".

4. OS VÁRIOS TIPOS DE PLANIFICAÇÃO

Os professores, em contexto escolar, podem realizar vários tipos de planificações de acordo com os diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. É comum falarmos de planificação a longo prazo, medio prazo e curto prazo.

No âmbito da formação de professores que encetamos, quando falamos de planificação a longo prazo, reportamo-nos à planificação de um Plano Anual. Defendemos que é um instrumento de planificação que deve ser elaborado em equipa com espírito de colaboração entre os docentes do grupo disciplinar, ser elaborado antes do início da atividade letiva e ser registado por escrito, tornando-o num documento de consulta. Apesar de existirem vários modelos, nele são contemplados os temas e conteúdos a desenvolver (temáticos, procedimentais e atitudinais), apresentados ao longo do ano e o contexto temporal disponível para trabalhar, definindo o número de aulas para cada um dos temas. É ainda contextualizado em função dos documentos legais nacionais e locais, nomeadamente, o Currículo Nacional, os Projetos Educativos e Curriculares das Escolas e o Projeto Curricular da Turma. Dado a sua abrangência temporal o plano anual é um plano genérico e pouco detalhado, mas deverá ser a base de todos os outros planos desenvolvidos no decorrer do ano.

A planificação a médio prazo, como é o caso do Plano de Unidade Didática (PUD), permite ao professor desenvolver cada unidade de ensino, de modo articulado com o Plano Anual. É um instrumento de trabalho que permite ao professor organizar a sua prática educativa, ajustando o processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos. Uma Unidade Didática é "uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico" (Arends,2008, p.60),. Por seu turno para López (1992, p.79), unidade didática "é uma unidade de trabalho, relativa a um processo de ensino-aprendizagem articulado e completo". Os nossos estudantes são encorajados a configurarem PUD que contenham todos os elementos estruturantes (avaliação de partida, conteúdos temáticos, procedimentais e atitudinais, situações educativas e avaliação), de modo articulado em torno de um eixo organizador. São encorajados a tomarem decisões de caráter didático de modo a organizarem sequências de ensino-aprendizagem articuladas em torno de uma Situação Educativa Agregadora (SEA)[1] Desta forma pretende-se que os estudantes façam uma gestão integrada do currículo de Geografia, ou seja, conceberem o ensino da disciplina "de modo não atomizado, não centrado e vocacionado para o contexto x, y ou z e não com uma sequencialidade linear, aula após aula, conceito após conceito, etc" (Martins, 2011,p.237). É nosso objetivo

[1] Identificação de uma situação (uma ideia, uma frase, um mote) que dê coerência a cada unidade, agregando os saberes a serem promovidos, assim como os interesses dos alunos e professores, potencialidades das pessoas envolvidas e do meio em que se está inserido, dos materiais e recursos disponíveis.

"demonstrar que é possível conceber de modo integrado uma planificação passível de ser usada no terreno, de modo a romperem-se rotinas e concretizarem-se novas práticas, de modo a apropriarem-se novos modos de desenvolver a educação geográfica " (*ibidem*).

Seguindo este pensamento os estudantes realizam também uma planificação a curto prazo ou Planificação de Aula (PA). Ao contrário das outras planificações esta é pessoal pois está dirigida para um grupo turma específico e como tal deve atender às suas características. Neste tipo de planificação cabe ao professor definir o sumário, as intenções específicas que pretende desenvolver, os vários momentos didáticos (MD) de cada aula e a avaliação. À semelhança dos outros planos, também neste não existe um modelo único. Cada professor poderá decidir como elaborar a sua planificação de aula.

Para nós é fundamental que os docentes configurem os diferentes tipos de planificação procurando uma articulação e uma interdependência entre os diversos tipos de planos que realizam com o fim de os flexibilizarem e adequarem, criando uma maior solidez no processo de ensino- aprendizagem (Damião, 1996).

5. METODOLOGIA

Com o intuito de perceber como os nossos estudantes têm vindo a interpretar as ações didáticas no âmbito da planificação do processo de ensino-aprendizagem propusemo-nos analisar diferentes tipos de planificação elaborados por estes. Depois de escolherem um tema das orientações curriculares e de a discutir em grupo, cada um dos alunos elaborou 1 PUD e 1 PA. Optamos por analisar PUD e de PA dos 20 alunos que frequentaram as aulas de Didática de Geografia no ano letivo de 2013/2014. Com a leitura flutuante que fizemos de todos os documentos ficamos com a noção do conjunto de dados e informações, que posteriormente foram objeto de organização e sistematização com o objetivo de extrair significados relacionados com a investigação. Estes dados foram sujeitos à análise de conteúdo e respetiva categorização através de procedimentos fechados (Esteves, 2006,p.109), o que nos permitiu a simplificação do material recolhido.

No tocante ao PUD verificamos que 85% dos alunos começaram por a organizar identificando as condições de partida, metas curriculares e seus descritores de forma correta e 80% dos estudantes identificaram os diferentes tipos de conteúdos articulando-os convenientemente, quer com o plano anual previamente realizado, quer com as situações educativas que configuraram (SE). Apenas 10% dos alunos não identificaram diferentes tipos de conteúdos nem os articularam convenientemente. Como dissemos anteriormente, lançamos o desfio aos alunos de conceberem SEA. Não é uma tarefa fácil. Por isso foi com grande surpresa que verificamos que dos 20 alunos, 80% conceberam SEA originais, articuladas e desafiantes. Entretanto, 35% dos estudantes configuraram SE articuladas e desafiantes para os alunos, de modo a criarem ambientes estimulantes e que propiciavam atividades que não eram à partida previsíveis e 45% elaboraram situações educativas que, ora criavam verdadeiros desafios para os alunos, ora eram orientados pelo professor. Os restantes 20% configuraram SE orientadas pelo professor. Apenas um aluno teve em atenção as concepções prévias dos alunos. Ao configurarem as SE, 20% dos estudantes realizaram-nas de forma conducente à construção do saber pelos alunos e 55% conceberam-nas, mas nem todas conduziam à construção do saber. Mais difícil foi para os estudantes configurarem SE que provocassem conflitos cognitivos junto dos alunos, de modo a que estes fossem capazes de os resolver e os ajudasse a aprender a aprender. Foi também difícil organizar SE em que os alunos confrontassem pontos de vista empenhando-se em gerir relações interpessoais e que provocassem diferentes modos de abordar e solucionar questões-problema. Podemos dizer que só 15% dos alunos configuraram SE que se articulam verdadeiramente com o conceito de planificação conceptual, 60% configuraram SE com características de uma planificação conceptual e os restantes 25% configuraram a PUD muito mais numa perspectiva linear. Finalmente, 85% dos alunos identificaram a avaliação do processo e do produto do processo ensino-aprendizagem como elemento constituinte da PUD.

No tocante à Planificação de Aula (PA) continuamos a perceber que 80% dos estudantes identificaram as intenções específicas no que diz respeito aos conteúdos e objetivos específicos de aula, articulou-os com a PUD. Ainda, 65% dos estudantes conceberam MD a partir das concepções prévias dos alunos, e 25% identificaram recursos didáticos e recorreram a fontes que conduziam à construção do saber por parte dos alunos. Dos restantes 75%, 45% conceberam MD mas nem todas contemplam recursos didáticos que conduzam à construção do saber e 30% conceberam recursos que não preconizam a autonomia e a emancipação dos alunos.

No campo das diferentes formas de interação, 75% dos estudantes configuraram MD em que a interação professor/aluno e professor/turma está presente. No caso da interação professor/pequeno grupo esta percentagem

diminui para 35% e no caso de interação aluno/professor, aluno/aluno ela é da ordem dos 30%. Finalmente, 85% dos estudantes identificaram formas de avaliação formativa de acordo com os momentos didáticos consignados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como no início dissemos propusemo-nos analisar documentos de planificação configurados por estudantes-professores, de modo a realçarmos a importância das ações didáticas desenvolvidas por estes, no âmbito da formação inicial de geografia, assim como as interpretações que têm vindo a desenvolver na gestão e configuração do currículo desta disciplina escolar. Apesar de nunca antes terem tido qualquer experiência no tocante à planificação do processo ensino-aprendizagem, de inicio abraçaram a ideia de realizarem uma PUD, numa perspetiva conceptual, já que na sua maioria identificaram 1 SEA e SE articuladas, criativas e desafiantes com o fim de criarem ambientes estimulantes para os alunos. Conceberam atividades que à partida, não eram previsíveis, atendendo à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida. Contudo, à medida que concebiam SE numa PUD, estas conduziam menos à construção do saber, provocavam menos conflitos cognitivos e centravam-se mais na ação do professor acabando por ser este a solucionar os problemas.

Este fenómeno é também notório, no que diz respeito ao PA. Começam por o elaborar devidamente no que diz respeito aos seus elementos estruturantes e apelando às concepções prévias dos alunos e propondo situações problema. Começam por conceber MD apelando à ação dos discentes na construção do seu saber, mas dão primazia a recursos didáticos onde o professor exerce intencionalmente uma influência linear e unidirecional e exploram-nos de modo a preconizarem pouco a sua autonomia e emancipação.

Temos a crença que estes jovens professores abraçam com entusiasmo uma concepção de planificação conceptual com vista a romperem com rotinas, concretizarem novas práticas de modo a desenvolverem a educação geográfica, mas as suas representações sobre o processo ensino-aprendizagem e como uma planificação de aula deve ser estruturada acaba por ser mais forte e ainda subsiste uma concepção linear de planificação.

Referências

Arends, R.I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw Hill

Braga, F. (coord.) (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos :Dos projectos de planificação à planificação em Projecto.*Porto:Edições ASA.

Damião. M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em Pedagogia.* Coimbra: Minerva.

Garcia, C. (1998). *El pensamento del professor.* CEAC.

López, P. *et al* (1992). Diseño del Curriculo en el aula – una propuesta de autoformación. Mare Nostrum.

Martins, M.F.S. (2011). O Currículo Nacional de Geografia no Ensino Básico. Da concepção e do Prescrito à Confiruração do vivido. PhD Thesis, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Pacheco, J.A.B. (1990).*Planificação didática: Uma abordagem prática*. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Pombo, O. (1984). Pedagogia por Objectivos/Pedagogia com Objectivos. Logos1. 47-72. Acedido em24 de Julho de 2014, e, http://www3.uma.pt/jesussousa/CE/7PorouComobjectivos.pdf

Silva, L.M. (1983). Planificação e Metodologia: O sucesso escolar em debate. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1992). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto:Edições Asa.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CONTRIBUTOS DO MODELO CURRICULAR "PROCUR" PARA A MUDANÇA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Alves, C. [1] & Alonso, L. [2]

[1] Universidade do Minho, Portugal
[2] Universidade do Minho, Portugal

Email: cidaliaalves@ie.uminho.pt; alonso@ie.uminho.pt

Resumo

Esta comunicação insere-se num estudo de doutoramento, cujo objeto é um projeto de inovação curricular, denominado PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social. Este Projeto surgiu no âmbito da formação inicial e especializada de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, sendo constituído formalmente em 1994 e tendo ampliado o seu campo de incidência até à atualidade. Sustentado numa metodologia de investigação-ação, este Projeto foi construindo uma visão da educação centrada num Paradigma Integrador.

Com este estudo, pretende-se analisar, compreender e perspetivar este Projeto, enquanto modelo de inovação curricular em Portugal, mais concretamente perceber as condições sociais e políticas do seu surgimento, os pressupostos e princípios teóricos que o orientaram, que papel desempenhou na mudança curricular, analisando os fundamentos do instrumento metodológico utilizado para esse fim – o Projeto Curricular Integrado.

Numa altura em que continua a ser necessário persistir e investir nos processos educativos e nas questões de inovação e mudança curriculares, temos em curso o estudo de caso do PROCUR, com uma abordagem histórica, demarcado essencialmente em três momentos: numa primeira fase, pelo mapeamento epistemológico, organizacional e processual do projeto, nos seus diferentes contextos de desenvolvimento; numa segunda fase, pela análise do seu modelo curricular e pedagógico e, numa última fase, pela realização de entrevistas a uma amostra representativa de participantes no projeto, para percebermos as perspetivas e expetativas que têm sobre o mesmo.

Esta comunicação debruça-se sobre a apresentação dos resultados relativos às duas primeiras fases de investigação, dando especial enfoque à segunda fase, ao estudarmos o modelo curricular PROCUR, através da síntese dos aspetos organizativos e práticos do Projeto Curricular Integrado e da compilação e análise de conteúdo de alguns desses Projetos, arquivados ao longo dos anos no Centro de Recursos PROCUR.

Palavras-chave: Projeto curricular integrado; inovação e desenvolvimento curricular; desenvolvimento profissional; investigação-ação colaborativa; comunidades de aprendizagem.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Problemática

Tem-se assistido a discussões e debates científicos bastante profícuos, que abonam a favor de uma nova forma de encarar o aluno, o professor, o currículo e a escola. Trata-se de olhar estas dimensões com horizontes tão alargados quanto é a expansão da sociedade contemporânea. Importa-nos refletir sobre as questões curriculares numa escola, cujo contexto nos remete para "complexas e mutáveis relações intra e intersistémicas" (Alarcão, 2014, p. 3) que se denotam a nível local, regional, nacional e internacional. É nessa aparente encruzilhada que se torna importante perspetivar ações futuras não descurando caminhos já percorridos e, alguns, com êxito.

É por essa razão que partilhamos o estudo de caso, com uma abordagem histórica, que temos vindo a desenvolver sobre um projeto de inovação curricular e de formação de professores denominado PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social (Alonso, 1998). Dando os primeiros passos em 1990 na formação especializada de professores da Universidade do Minho (UM), constituiu-se formalmente, em 1994, numa rede de escolas, tendo posteriormente ampliado o seu campo de incidência. Embora os tempos áureos do PROCUR se vivessem até 2001 (Silva, 2011), os seus pressupostos, a sua metodologia e o seu modelo curricular continuam ainda muito atuais.

2 Metodologia

Os resultados de investigação que, até ao momento, reunimos resultam essencialmente da análise documental de três tipos de fontes de informação: as fontes primárias que contêm informação sobre a génese, o desenvolvimento e avaliação do PROCUR; as fontes secundárias que analisam, interpretam e comentam determinados aspetos mencionados das fontes primárias; as fontes complementares, ou seja, as produções científicas de autores que mobilizam um conjunto de teorias e saberes relacionados com temas relevantes para o PROCUR e que nos servem para iluminar, contrastar ou reforçar o discurso. Na terceira fase do trabalho faremos entrevistas a uma amostra de participantes no PROCUR para percebermos as suas perspetivas e expectativas de passado, de presente e de futuro do Projeto.

É esta simbiose de instrumentos de recolha de dados e de fontes de informação que permite dois procedimentos essenciais à validação deste estudo de caso com uma abordagem histórica (Cohen e Manion, 1989) – a triangulação e a confirmação com os participantes.

3 Resultados

Apresentamos, de seguida, os resultados relativos às duas primeiras fases de investigação que nos permitem compreender o significado e o papel do PROCUR na mudança curricular e educativa. Recolhemos e analisamos, para tal, alguns dos Projetos Curriculares Integrados construídos no âmbito do PROCUR, por aqueles que nele participaram/intervieram.

3.1 Configuração do PROCUR como projeto de inovação/formação e seu impacto na mudança das práticas

A origem do PROCUR remonta aos anos noventa do século XX, um período em que se avaliava o impacto da Reforma Curricular de 1989 (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto) e que se constatavam insucessos. Tinha como objetivo romper os dualismos existentes entre teoria e prática, transformando em realidade alguns aspetos que a Reforma já

preconizara, mas que não haviam passado da intenção (Alonso, Magalhães e Silva, 1996). Surgindo na formação inicial (Bacharelato em Professores do 1.º Ciclo) e especializada (Diplomas de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial) de professores, da UM, o PROCUR, articulou-se em torno da elaboração, desenvolvimento e avaliação de PCI´s.

Com o constatar de potencialidades nesta filosofia e estratégia de ensino e de aprendizagem, em 1994, constituiu-se uma rede de escolas onde o Projeto foi implementado, assistindo-se a um posterior alargamento a outras escolas, abarcado estabelecimentos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e jardins-de-infância. Desde então, o PROCUR influenciou o movimento da Gestão Flexível do Currículo (1997-2001) e expandiu-se aos cursos de Educação e Formação de Adultos e à Formação Contínua, continuando a destacar-se atualmente na formação inicial, especializada e contínua de professores na UM.

A grande inovação trazida pelo PROCUR recai na forma como equaciona a relação currículo/organização escolar/formação de professores/mudança de práticas. Ultrapassando uma visão tecnicista que separa estes conceitos, o PROCUR encontra nas perspetivas construtivistas, ecológicas e sócio-críticas do currículo, da inovação e da formação de professores o seu fundamento para defender a associação e a relação profícua dos mesmos. No PROCUR, encara-se o professor como investigador, enfatizando-se a importância da investigação-ação (McKernan, 2008; Coutinho *et al*, 2009) na construção do seu conhecimento profissional e no desenvolvimento de uma reflexão crítica nos alunos, ao levarem esta metodologia para o seu contexto prático de trabalho.

Numa relação entre investigadores académicos (professores da universidade) e investigadores práticos (professores das escolas) conseguiu-se o comprometimento de todos os intervenientes que, juntos, lutaram por uma mudança de discurso e de práticas, cujo objetivo se direcionava para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, para que possibilitasse uma maior abrangência de aprendizagens significativas e do sucesso escolar.

Para facilitar a mudança foram pensados e operacionalizados alguns dispositivos e estratégias como a organização em redes de escolas, o caráter formativo do Projeto, o assessoramento externo concretizado pelos professores universitários, a realização de Encontros Interescolas, a elaboração de Folhas Informativas, a criação de um Centro de Recursos, a elaboração dos Dossiers dos Projetos Curriculares, a divulgação externa e o apoio ao Projeto por autoridades de determinados organismos e respetivo financiamento.

3.2 Modelo Curricular PROCUR: a opção por Projetos Curriculares Integrados

Como vimos, o principal objeto de inovação no PROCUR foi a planificação, desenvolvimento e avaliação de PCI´s (Del Cármen e Zabala, 1991; Alonso, 1998). Assim se colmatou a necessidade de os professores serem construtores críticos do currículo, através da adequação das propostas curriculares nacionais aos seus contextos específicos de trabalho, tornando as aprendizagens significativas, relevantes e adequadas aos seus alunos, numa perspetiva de abertura ao meio e de diálogo com a comunidade. Nesse sentido, "a abordagem de PCI surge como uma proposta teórico-prática para a inovação dos processos curriculares, tornando-os mais integrados, flexíveis e participados, através de metodologias que colocam professores e alunos numa atitude de construção activa e crítica do currículo e do conhecimento que o consubstancia, em interacção com a realidade" (Alonso, 1998, p. 450).

A ideia de planificar, desenvolver e avaliar PCI advém do entendimento do currículo enquanto projeto global e integrado em "que o trabalho de construção da aprendizagem se estrutura mobilizando e organizando os diversos saberes na sua interação face a situações, tanto quanto possível, significativas para os alunos" (Roldão, 2009, p. 192). Assim se compreendem algumas das principais características dos PCI (Alonso, 1998): a) desenho progressivo e aberto; b) coerência interna entre as diferentes componentes do projeto; c) respeito pelo equilíbrio e articulação curriculares; d) planificação e gestão participada; e) desenho curricular sustentado por um quadro antropológico e

psicopedagógico; f) baseado no diagnóstico de necessidades da comunidade; g) abertura e diálogo com a comunidade; g) articulado em torno de problemas relevantes; h) organizado em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação de atividades integradoras, globalizadoras, significativas e contextualizadas, através da utilização de metodologias ativas, interativas, reflexivas e de pesquisa; i) avaliação como consciência crítica do projeto.

São estas características que dão origem ao modelo para a construção de PCI´s (Alonso, 1998, p. 433) e a consequente resposta a algumas questões que norteiam a construção dos PCI´s e para as quais são necessárias soluções criativas, criteriosas e relevantes (*Idem, Ibidem*). A Tabela 1 sintetiza essas questões e as dimensões a que correspondem.

Tabela 1 - Questões para a construção do PCI (Adaptado de Alonso, 1998, p. 434)

Questões	Dimensões a contemplar
1. Quem somos?	- Caracterização do contexto (Alunos, Famílias, Escola, Meio); - Identificação das necessidades potencialidades; - Definição e justificação dos princípios educativos que orientarão o projeto;
2. Quais as nossas prioridades de ação?	- Designação de um núcleo globalizador que integre os problemas a investigar; - Delimitação das questões geradoras que especifiquem os problemas de investigação e simultaneamente nos permitam alternativas ou possíveis soluções;
3. O que pretendemos?	- Definição de finalidades e objetivos a conseguir com o projeto; - Construção de um mapa de conteúdos global (factos, procedimentos e atitudes);
4. Como e quando vamos conseguir?	- Sequencialização e interligação das atividades integradoras; - Reflexão sobre a abordagem metodológica a utilizar; - Previsão de recursos humanos e materiais necessários; - Definição provisória de uma calendarização;
5. Como nos organizamos?	- Tomada de decisões sobre a coordenação e organização das equipas - Previsão de trocas de experiências e de comunicação entre as diversas equipas; - Definição de formas de participação de pais e restante comunidade;
6. Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?	- Investigação/avaliação contínua do projeto; - Regulação, reformulação e melhorias constantes;
7. Como saberemos o que conseguimos?	- Avaliação final e sumativa dos resultados do projeto;
8. Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade?	- Definição das formas e dos meios/recursos a utilizar para divulgar o trabalho desenvolvido.

A construção didática do PCI é concretizada através de Atividades Integradoras (AI) que entendemos como um conjunto de experiências de aprendizagem, orientadas pelos princípios de fundamentação do PCI, em que existe uma preocupação em integrar todas as áreas do saber e todas as dimensões de desenvolvimento do aluno, garantindo o desenvolvimento de competências de forma integral. Para tal, as AI são sequenciais e interligadas a partir dos problemas evidenciados pelas questões geradoras que, por sua vez, têm origem no problema central do PCI designado pelo seu núcleo globalizador.

Esta conexão, reclamada pelo PROCUR e particularmente pelo PCI e pelas AI, encontra na metodologia de investigação de problemas a sua melhor aliada para a solucionar. É esta metodologia investigativa que potencializa e enfatiza o papel do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, colocando-o no centro desse próprio processo de construção do conhecimento. A metodologia de investigação de problemas caracteriza-se por partir da negociação, com os alunos, de problemas ou questões próximos a estes e lhes propor uma dinâmica de trabalho colaborativo, em que a observação, a curiosidade e a pesquisa são estimulados, resultando em aprendizagem/desenvolvimento.

3.3 Análise de Projetos Curriculares Integrados

A análise de conteúdo dos PCI desenvolvidos no âmbito do PROCUR tem-se mostrado um trabalho holístico, dada a imensidão do legado que foi e continua a ser deixado. Selecionamos cinco PCI´s (Tabela 2) que, situados no tempo e no contexto do seu surgimento, nos fazem perceber os problemas que foram e continuam a ser trabalhados no âmbito desta metodologia.

Tabela 2 - Análise de conteúdo de uma amostra de PCI´s desenvolvidos no âmbito do PROCUR

Ano	Contexto de surgimento	Contexto de desenvolvimento	Núcleo globalizador	Problemas/Questões geradoras	Estratégias utilizadas
1994/ 1995	Rede de escolas inicial	Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Caxinas	Dizer o sim, Dizer o não	-Que relação consumismo/ecologia? -Bens essenciais: quais as diferenças? -Produtor/Consumidor: qual a cadeia de organização? -Qual o papel da publicidade?	- Debates; -Conversas com familiares; -Resolução de problemas; -Trabalho individual e de grupo; -Localização em mapas; -Realização de experiências
1997/ 1998	Rede de escolas alargada	Escola Básica 2/3 de Cabreiros	A escola e a promoção da qualidade de vida da comunidade em que se insere – A saúde / A higiene e a prevenção rodoviária	-Que alimentação para a saúde? -Que acompanhamento familiar? -Que qualidade de vida? -Que prevenção rodoviária? -Que valores? -Que sociedade? -Que normas de convívio e de civismo?	- Realização de um magusto; - Criação de cartazes, jogos, puzzles; - Visitas de estudo; - “Chuva de Estrelas” ao vivo; - Piquenique; - Atividades desportivas.
2002	Formação inicial de professores do 1.º Ciclo	Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Maximinos	Para perigos não correr as regras vou aprender	- Eu e a segurança em casa - Eu e a segurança rodoviária - Eu e a segurança na escola	-Jogos; -Diálogos; -Sessão de esclarecimento -Visita à Direção Geral de Viação.
2008/ 2009	Formação inicial de professores do 1.º Ciclo	Colégio Teresiano	Saborear a vida, cuidando o corpo	-Conheço o meu corpo? -Sei cuidar dele? -A alimentação também me ajuda a cuidar o corpo? -E o desporto, será que me pode ajudar a cuidar o corpo? -Que sabores existem? -Como saboreio a vida? -Como vivo com os outros?	-Tatear-se, medir-se e pesar-se; - Confeção de salada de frutas; -Experimentar sensações a que se associam os cinco sentidos; - Leitura e escrita; - Mímica de desportos.
2012	Formação especializada de professores do 1.º Ciclo	Centro Escolar de Vale de Lamações	Uma viagem ao universo	- Como se originou o sistema solar? - Que forma tem a terra? - Que viagens já foram feitas a outros planetas? - Que constelações existem?	- Maqueta; - Exploração de um globo terrestre; - Construção de uma linha de tempo; - Trabalhos de grupo.

Assim se compreende a abrangência do PROCUR e da utilização de PCI. Surgindo em contextos diferenciados, em fases distintas e desenvolvidos em escolas com características singulares, o alcance das temáticas trabalhadas passa pela

educação ambiental, educação para a saúde, educação para a segurança, educação para o consumismo, entre outras, salientando-se o caráter flexível e dinâmico do projeto ao permitir a opção por inúmeras estratégias de ensino e de aprendizagem.

4 Conclusão

O PROCUR preconizou, desde logo, uma relação indissociável teoria-prática, encontrando no Paradigma Integrador do Currículo o seu melhor aliado para a adequação das demandas políticas aos contextos reais de trabalho de professores e alunos.

O PCI configurou-se um importante instrumento gerador de inovação. Partindo de problemas próximos das crianças (núcleos globalizadores), o PCI foi "concretizado na realização de *Atividades Integradoras*, com uma *Metodologia de Investigação de Problemas*" (Alonso e Sousa, 2013, p. 58), o que permitiu a abertura da escola ao meio, a promoção de uma atitude científica de pesquisa, a ideia de um currículo negociado e a importância de aprendizagens significativas e funcionais, rompendo com os constrangimentos à mudança que marcaram a génese do PROCUR.

Atualmente, o PROCUR e o seu modelo curricular continuam na base da organização da formação inicial de professores da UM, bem como de alguns cursos de formação especializada e contínua, continuando também a ser objeto de produção, revisão e encontros científicos. Porém, continua a ser necessário o investimento em práticas integradoras, a reflexão em torno das questões curriculares e a consideração das necessidades e potencialidades dos contextos, com vista a garantir a adequação das práticas pedagógicas, que se configura essencial ao sucesso educativo.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2014). Refletindo sobre a escola em tempos de crise. *IN:* Silva, J.; Vieira, F.; Moreira, M. A.; Almeida, M. J. (orgs.). *Pedagogia para a Autonomia – Imaginar e Fazer a Mudança em Tempos Difíceis. Livro de Resumos do 6.º Encontro do GT-PA*. Braga: CIEd.

Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.

Alonso, L. (coord.); Magalhães, M.; Silva, M. (1996). *Inovação Curricular e Mudança Escolar: o contributo do Projeto PROCUR*. Lisboa: Ministério da Educação/Programa de Educação para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 11).

Alonso, L.; Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. *IN:* Sousa, F.; Alonso, L.; Roldão, M. (orgs.). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Edições Almedina (pp.53-72).

Cohen, L.; Manion, L. (1989). *Research methods in education*. London: Routledge.

Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.; Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *In: Psicologia Educação e Cultura*, vol. Xiii, n.º 2, pp. 355-379.

Del Cármen, L.; Zabala, A. (1991). *Guía para la Elaboración Seguimiento e Valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).

McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Roldão, M. (2009). Que Educação Queremos para a Infância? *IN:* CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.176-197). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Silva, C. (2011). *Tornar-se professor. Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.

Diferenciar para fazer aprender: Perspetivas curriculares no ensino da música

Lopes, V. A. [1]; Roldão, M. C. [2]

[1] Conservatório de Música Mestre Vicente Ângelo das Mercês, Brasil/ Academia de Música Sociedade Filarmónica Vizelense, Portugal/CEDH - Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano
[2] Universidade Católica Portuguesa/CEDH - Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano

Email: viviannealopes@gmail.com ; mrceuroldao@gmail.com

Resumo

Com a escolarização em massas e a patente heterogeneidade do público escolar emergem processos de inovação educacional, que visam agir no contexto escolar e no desenvolvimento curricular. O foco principal destas inovações consiste em contrapor este modelo excludente de ensino e de educação e mostrar que o processo de aprendizagem, em seus mais diferentes escopos, deve ser pensado como um conjunto de ações a vários níveis. Nesta comunicação, fruto do trabalho que está a ser desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, procurar-se-á perceber a composição geral deste retrato a partir de reflexões de carácter teórico; o que nos permitirá compreender, com maior acuidade, as perspetivas curriculares no âmbito do ensino da música. Estudos recentes apontam que o ensino da música realizado de forma mecânica, uniforme, e pouco imaginativa paralisa o processo criativo de aprendizagem, bloqueando resultados significativos e provocando certa resistência dos estudantes. Neste sentido, coloca-se a seguinte questão: Como promover uma diferenciação curricular inclusiva, que promova a participação ativa dos alunos e os aliciem a aprenderem música?

Palavras-chave: currículo, diferenciação curricular, ensino da música

Introdução

Não obstante os avanços científicos e tecnológicos, estudos recentes revelam a fragilidade dos sistemas de ensino. Métodos em grande medida mecânicos e tradicionais, estratégias de ensino e aprendizagem estratificadoras e deficientes, inércia das aprendizagens, um ensino ainda enraizado em práticas excludentes; parece-nos que a educação "parou no tempo" e com ela a possibilidade de se promover o sucesso das aprendizagens de todos.

Morgado (2005, p.21) afirma que "a melhoria do ensino parte obrigatoriamente de uma reconceptualização do papel da escola, assente num maior grau de autonomia e numa lógica de compromisso com os atores educativos, favorecendo o desenvolvimento curricular e a inovação centrados na escola." Esta lógica implica entretanto que a autonomia outorgada pelo Estado seja utilizada de forma eficiente pela escola e pelos atores que nela intervêm, promovendo assim, com tempo, a melhoria dos resultados de aprendizagem. Sob este prisma, espera-se também a construção de um currículo mais eficiente e mais conectado com a realidade do público que atende. Um currículo que seja diferenciado conforme o contexto e as situações de aprendizagem.

No que concerne ao ensino da música, que ainda hoje ocupa um lugar marginal nos currículos escolares, percebem-se discrepâncias a todos os níveis. Grande parte das instituições regulares do ensino da música possuem apenas um programa curricular, onde é possível encontrar uma lista de repertório que o aluno deve cumprir no decorrer do curso/ano letivo. A noção de currículo defendida neste trabalho contraria esta visão e vai ao encontro de uma lógica de flexibilidade relativamente ao educando.

Tendo em mente estas inquietações procurou-se num primeiro momento clarificar os conceitos de currículo e diferenciação curricular, o que permitiu num segundo momento interligar estes conceitos com as discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem da música.

1 Currículo – O conceito

Ao longo de décadas o currículo foi construído e percecionado como um conjunto de conteúdos a ser transmitido de forma mecânica e exaustiva pelo professor. Dentro deste contexto, os espaços de autonomia eram limitados, havendo uma vaga integração/valorização da experiência dos alunos. A partir da década de vinte os estudos sobre o currículo começam a ser formalizados pioneiramente nos Estados Unidos (Silva, 2000). Há um fervilhar de ideias e mobilizações que acabam por legitimar o currículo como campo do conhecimento educativo; o que aparece como reflexo do processo de industrialização e da massificação do ensino (Pacheco, 2001).

O americano John Dewey foi o primeiro a questionar o currículo ensinado nas escolas. Para o autor a experiência deveria ser a base da construção curricular, ou seja, aprendizagem deveria ser integrada à vida. Defensor da corrente progressista de educação, para Dewey o aluno deveria ser sempre o núcleo das preocupações (Dewey, 2007).

Outro americano relevante no campo do currículo um pouco mais tardio que Dewey foi Franklin Bobbitt. Defensor da noção de eficiência o autor compreendia o currículo como uma sucessão de coisas que "as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspetos, o que os adultos devem ser" (Bobbit, 2004, p. 74). Para Bobbitt o sistema de ensino deveria funcionar como o sistema industrial. Nesta perspetiva os alunos eram vistos como ferramentas mecânicas, oriundos de classes sociais diversas e direcionados, conforme estas origens, para funções sociais diversas.

Na década de quarenta despontam os estudos de Ralph Tyler, que fortemente influenciado pelas ideias de Bobbitt expande o seu modelo com a inserção da psicologia e das disciplinas académicas. Tyler (1949, p.56) traz a noção de currículo enquanto técnica e defende que a definição de objetivos educacionais (resultados de aprendizagem) permite ao elaborador do currículo dispor "do mais útil conjunto de critérios para selecionar conteúdos, sugerir atividades de aprendizagem, decidir da espécie de procedimentos de ensino que serão adotados, e mesmo dar execução a todas as fases ulteriores do planeamento de currículo." Esta tecnização, que posteriormente ficou conhecida como racionalidade técnica, influenciou durante muitos anos escolas não apenas nos EUA, mas em inúmeros países (Silva, 2000). Apenas a partir da década de setenta começam os movimentos contestatórios mais ferrenhos, advindos com a sociologia crítica do currículo.

No contexto português, um autor de grande influência foi João Formosinho, que criticou a ideia do *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*, presente nas escolas do país. Este modelo curricular generalista, segundo o autor, desconsidera a dimensão da diferença, aspeto fundamental para a construção da aprendizagem (Formosinho, 2007). Anos mais tarde Ribeiro (1990, p.17) concebe o currículo como um "plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos"; o que não deixa de ter similaridades com a abordagem Tyleriana do currículo. Morgado (1998, p.369), contudo, contraria esta visão e afirma que o currículo deve ser percecionado como um projeto "aberto, participado, flexível, capaz de responder aos crescentes desafios que uma sociedade, cada vez mais heterogénea lhe coloca."

Tendo em mente estas diferentes considerações, no tópico seguinte constrói-se uma síntese do conceito de diferenciação curricular com o intuito de compreender as suas dinâmicas no contexto atual e explicitar o impacto que estas abordagens têm nas práticas curriculares e no papel do professor.

2 Diferenciação curricular

Segundo Sousa (2010) a diferenciação curricular pode ser ativada nos três níveis do desenvolvimento curricular – macro (governo), meso (escola) e micro (sala de aula). A reflexão neste trabalho será feita a nível micro, ou seja, procurar-se-á refletir sobre as situações específicas das salas de aula.

Para Barata (2010, p.33), num contexto de decisão microcurricular "cabe ao professor, e de acordo com a interpretação que faz do conceito de currículo, proporcionar vias não excludentes, portanto não discriminatórias, de alcançar as aprendizagens essenciais e, por isso mesmo, básicas." Sousa (2010, p.50) complementa estas ideias e refere que "o projeto de construção de aprendizagens significativas falha quando não se consegue compatibilizar o conhecimento representado pelo currículo formal com o conhecimento resultante da experiência pessoal do aluno". As falhas entretanto, muitas vezes ficam latentes quando a responsabilidade pelo fracasso das aprendizagens é outorgada exclusivamente aos professores ou à "incapacidade" e falta de empenho/estudo dos alunos. Segundo Leite (2003, p. 23) o grande desafio para a promoção do "sucesso para todos" é "prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender." Dentro desta lógica tem-se novamente a necessidade de compatibilização entre currículo e experiência, ideia pioneiramente defendida por Dewey. Os alunos são diferentes e não podem ser vistos como uma massa homogénea pronta a receber ingredientes. Neste sentido Roldão afirma que "manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais" (Roldão, 1999, p.39). Para a autora é necessário diferenciar estabelecendo diferentes vias. Dentro deste contexto "a noção de flexibilidade curricular torna-se fundamental, uma vez que é necessário adequar os processos de ensino às características de uma população escolar heterogénea, que entra na escola com diferentes condições sociais e familiares, com diferentes experiências, conhecimentos, interesses" (Silva, 2011, p.13). Entretanto, a diferenciação curricular efetiva vai além da adequação de estratégias de ensino e do organizar atividades e interações no contexto das salas de aula. Segundo Pacheco (2008, p. 182) a diferenciação curricular "representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo." Estes "caminhos da diferença" exigem uma participação mais ativa dos professores, um conhecimento real do aluno, uma integração maior dos atores e uma abertura de espaço para atuação efetiva dos alunos na construção da aprendizagem.

3 Ensino da Música – Perspetivas Curriculares

No que concerne ao ensino da música, podem-se abordar as questões curriculares em três vias – ensino genérico, ensino artístico especializado (ensino básico e secundário) e ensino superior. Na primeira via, trata-se de pensar acerca do lugar que a música ocupa no currículo do ensino generalista. No que concerne ao ensino artístico especializado, recorre-se a uma análise do tipo de currículo que se faz nos conservatórios e academias de música. E num terceiro momento explora-se as dinâmicas curriculares no contexto do ensino superior de música.

Através de estudos realizados no contexto educacional brasileiro, nomeadamente no que concerne à presença da música no ensino genérico, Aquino (2013, p.8) refere a necessidade de "enfrentar a redução ou o esvaziamento de conteúdos de música, mesmo quando os professores alegam se valer de conhecimentos musicais em suas práticas." A redução e o esvaziamento no que concerne aos currículos do ensino básico e secundário só serão combatidos quando o currículo deixar de ser encarado apenas como um conjunto de atividades, conteúdos, ou repertório a ser apresentado ao fim do semestre. Neste sentido Swanick (1995) chama a atenção para a necessidade de um currículo menos arbitrário e que dê abertura a alguma progressão, o que em sua perceção pode facilitar os resultados da aprendizagem.

No contexto do ensino artístico especializado estudos denotam que os currículos, em sua maioria, consistem apenas em planificações direcionadas para o trabalho técnico sobre repertório. Paynter (1982) foi um dos primeiros autores a defender que o currículo em música deve oferecer oportunidades aos alunos para desenvolverem a imaginação, a sensibilidade, a capacidade criativa e o prazer (Kemp, 1992, p.117). Também para Elliott (1995, p.269) "a maneira mais razoável e eficaz para desenvolver a musicalidade de todos os estudantes de música é estruturar situações de ensino de música como modelos criteriosos de práticas musicais genuínas." Para que as situações de ensino da música sejam fundamentadas em práticas musicais genuínas entretanto, é necessários que se construam estratégias "direcionadas com materiais didáticos adequados às expectativas dos alunos; que levem em conta características particulares dos estudantes e que gerem processos de prática musical ativa e prazenteira" (Araújo, 2010, p.29).

No que concerne ao ensino superior de música, numa análise realizada no contexto português Ribeiro (2013) constatou que o currículo destas instituições permanece ainda hoje centralmente erudito. De acordo com o autor, "a perspetiva erudita não permite propostas pedagógicas e abordagens inovadoras desligadas da partitura. A partitura

ocupa um lugar absolutamente central" (Ribeiro, 2013, p.381). Nesta lógica, a particularidade dos alunos é relegada ao ostracismo, pois constrói-se uma aprendizagem alheia às experiências e perfis de aprendizagem; o que traz resultados díspares e iníquos.

Segundo Gaunt e Papageorgi (2010) torna-se necessário um desenvolvimento profissional mais substancial dos professores do ensino superior tanto em relação à prática individual como no que concerne à elaboração do currículo. Os perfis dos alunos que ingressam nas licenciaturas são variados e em função destas diferenças o ensino superior de música tem que oferecer um leque muito mais diverso de métodos e preparar os estudantes para assumirem responsabilidade pela própria aprendizagem.

Dentro deste contexto, torna-se fundamental uma diferenciação curricular inclusiva, que promova a participação ativa dos alunos e os aliciem a aprenderem música. Para isto, o currículo no ensino superior de música deve ser construído com base nas necessidades concretas dos seus atores e numa lógica de promoção do sucesso educativo.

4 Considerações finais

O ensino, de um modo geral, tem sido marcado de longa data por assimetrias, que se prendem com as questões curriculares. As discussões teóricas mostram que para fazer aprender a todos os alunos é necessário que se tenham em conta as diferenças, é necessário inovar e transformar os sistemas de ensino. O que se vê entretanto na prática é uma acentuação das disparidades e fracassos escolares. Dentro deste contexto aparece a diferenciação estratificadora, que é adequar um currículo mais fraco aos alunos de classes desfavorecidas e que consequentemente apresentam maiores dificuldades; preparando-os para num futuro, não muito distante, assumirem funções subalternas. E outorgar a uma classe privilegiada, detentora do poder, o caminho por um currículo sólido e rico em possibilidades.

O que se defende nesta comunicação é a lógica de um currículo aberto e flexível, que esteja atento às necessidades do público que atende e que parta destas necessidades para promover o sucesso das aprendizagens. Dentro deste contexto, há que se promover uma diferenciação curricular inclusiva, que busque meios e recursos, para no contexto das salas de aula, chegar ao aluno real e não ideal.

No que concerne ao ensino da música, visto por autores como Zander (2001) como "a arte da possibilidade", as assimetrias são de longe o maior bloqueio para a descoberta das possibilidades. Além do lugar marginal que ocupa no ensino genérico, nas escolas de ensino artístico especializado tanto do ensino básico/secundário como do ensino superior, os currículos são marcadamente centralistas e fundamentados na cultura erudita ocidental. Há neste contexto uma valorização extrema da perfeição técnica; o ensino é estruturado basicamente para a formação do grande "performer". Não há espaço para a diferenciação; para o conhecimento real dos alunos, dos seus gostos e interesses. Há uma formatação padrão do ensino na qual, o que não se adapta, ou é levado em *banho-maria*, ou é levado à desistência; não há margem para a integração e promoção do sucesso de todos os alunos.

Essa discussão é particularmente importante, pois abre questionamentos acerca do modo como o ensino da música tem sido conduzido. Se o lugar que ocupa nos currículos é marginal, o facto é que a própria estrutura do ensino marginaliza os alunos que fogem à "formatação dos talentos." Neste sentido, parece fundamental repensar o ensino em suas mais variadas vertentes – ensino generalista, ensino artístico especializado, ensino superior. Dentro deste contexto, é necessário que se pensem em reformulações não apenas dos currículos, mas das estratégias de ensino, das práticas em sala de aula, da formação de professores; não deixando de lado os interesses e necessidades dos alunos.

Referências bibliográficas:

Araújo, R. (2010). Música e motivação: algumas perspetivas teóricas. *Revista da APEM*, Lisboa, V. 134, 23-30.

Aquino, T. L. (2013). *Pela disciplinarização da música no currículo escolar*. 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Barata, C. (2010). *Processos e práticas de inclusão educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado*. Tese doutoramento (Especialidade em Desenvolvimento Curricular), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Bobbitt, J. F. (2004) *O Currículo*. Porto: Didáctica Editora.

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago.

Gaunt, H.; Papageorgi, I. (2010). Music in universities and conservatoires. In: Hallam, S. (coord.). *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom*. London: Institute of Education, University of London.

Kemp, A. E. (1995). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Morgado, J. C. (1998). *A (Des) Construção da Autonomia Curricular*. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP/Universidade do Minho (policopiado).

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

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2008). *Currículo: Entre teorias e métodos.* 4º Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Universidade Federal de Santa Catarina. http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf [12.05.2014].

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. J. (2013). *O Ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. Tese de doutoramento (Especialidade em Educação Musical), Instituto de Educação, Universidade do Minho.http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24878/1/Ant%C3%B3nio%20Jos%C3%A9%20Pacheco%20Ribeiro.pdf [24.06.2014].

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. ME-DEB.

Silva, A. (2011). *Adequações curriculares e Estratégias de ensino em turmas inclusivas: Um estudo exploratório no 1º ciclo.* Dissertação de Mestrado (Especialidade em Educação Especial), Escola Superior de Educação de Lisboa. http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/121 [24.06.2014].

Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.

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

Swanick, K. (1995). *Music, mind, and education.* New York: Routledge.

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Zander, B. (2001). *A arte da possibilidade*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÉIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: o caso do IFRN-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, RN/Brasil

Barros, R. B. [1]; Viana, I. C. [2]; Ramalho, B. L. [3]

[1] Universidade do Minho, Portugal / Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
[2] Universidade do Minho, Portugal
[3] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Email: rejaneb.b@hotmail.com; icviana@ie.uminho.pt; betania.ramalho@terra.com.br

Resumo

Este estudo investiga a formação e a atuação didático-pedagógica de "professores bacharéis" do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN. A maioria desses profissionais assume a docência sem formação pedagógica e sem experiência no ensino. A partir da Lei 11.892/2008, os Institutos Federais assumiram nova institucionalidade e ampliação da sua função social na condição de instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. A expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica ampliou o número de campus, de vagas em diferentes níveis de ensino, de docentes e técnicos-administrativos, gerando mudanças e desafios ainda pouco analisados. Neste contexto, procura-se compreender as perceções que têm os professores bacharéis acerca da sua atuação no magistério e as interfaces entre a sua formação inicial e seu agir na docência. Procura-se, ainda, evidenciar as necessidades formativas para o exercício da docência e caracterizar o perfil profissional destes, visando estruturar uma política de formação didático-pedagógica no âmbito do IFRN. À luz de teóricos como Freire(1996), Nóvoa(1992), Gauthier; Ramalho; Nuñez(2003), Machado(2008), Frigotto; Ciavatta; Ramos(2005), Garcia(1999), Flores; Viana(2007), Sacristán; Gómez(1998), parte-se da premissa que ser professor requer um saber plural que advém da dinâmica formativa, das experiências e das conceções pessoais. O estudo enqadra-se na abordagem de pesquisa qualitativa e recorre, como aporte teórico-metodológico, à revisão bibliográfica; análise documental; inquérito por questionário; grupo focal e entrevista. Os resultados preliminares da pesquisa evidenciam que os professores reconhecem a necessidade de formação pedagógica, porém essa expansão tem priorizado infraestrutura física, equipamentos, e contratação de pessoal, sem definir qual a identidade que está sendo conformada para essa nova face dos Institutos; nem quais os perfis e que formação trazem os novos docentes para atuarem em multicampi pluricurriculares. Considera-se que um Programa de formação continuada, em serviço, fortalecerá o projeto de expansão e interiorização, ademais contribuirá para consolidar a nova missão assumida, o que requer a adesão dos docentes face a nova identidade, focada no desenvolvimento profissional dos professores do IFRN.

Palavras-chave: Formação docente; educação profissional; ensino médio integrado.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

O presente estudo faz parte de uma pesquisa de doutoramento em curso. Aborda a problemática da formação e a atuação didático-pedagógica de "professores bacharéis" que lecionam no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do RN-IFRN. Esses professores são profissionais de diferentes áreas, graduados ou pós-graduados em nível superior, que acedem à carreira do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico por meio de concurso público. Porém, em sua maioria, assumem a sala de aula sem formação pedagógica para o exercício da docência e sem experiência no ensino.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN-IFRN é uma instituição centenária, criada em 1909 como Escola de Aprendizes artífices ofertando ensino técnico. A partir da Lei 11.892/2008, os Institutos Federais assumiram uma nova institucionalidade e ampliação da sua função social na condição de instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, oferecendo cursos técnicos de nível médio, cursos de Formação Inicial e Continuada-FIC, cursos de Graduação (tecnológico e licenciatura) e cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto-Sensu (Mestrado).

A expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica ampliou o número de campus e da oferta de vagas em diferentes níveis de ensino, inclusive nas cidades do interior, em diversos Estados do Brasil. Contratou novos servidores docentes e técnicos-administrativos, gerando grandes mudanças e desafios ainda pouco analisados**.**

Neste contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as perceções de professores bacharéis sobre a dimensão profissional do magistério, estabelecendo interfaces entre a formação inicial nas áreas específicas e a atuação docente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. À luz de teóricos como Freire(1996), Nóvoa (1992), Gauthier; Ramalho; Nuñez(2003), Machado(2008), Frigotto; Ciavatta; Ramos(2005), Garcia(1999), Flores; Viana (2007), Sacristán; Gómez(1998), parte-se da premissa de que ser professor requer um saber plural que advém da dinâmica formativa, das experiências (saberes vivenciais) e das concepções pessoais.

Perseguindo-se o viés da formação continuada, em serviço, defende-se a implementação de uma política interna de formação e atualização didático-pedagógica, no âmbito do IFRN, visando contribuir para consolidar a nova missão assumida pela instituição em seu projeto Político-Pedagógico, o que requer a adesão dos docentes face a uma nova identidade, focada no desenvolvimento profissional dos professores bacharéis do IFRN.

O estudo que aqui apresentamos enquadra-se numa abordagem qualitativa, de natureza exploratória, a partir de um estudo de caso, com interesse holístico e crítico. De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 294), ressalta-se que a pesquisa é realizada com o objetivo de promover mudanças relativas a um determinado assunto. Nela, "os próprios investigadores assumem um papel de ativistas, de agentes de mudança".

Com este interesse, a pesquisa tem como objeto de estudo as necessidades formativas para o exercício da docência no contexto da educação profissional e tecnológica, investigando-se e articulando-se aspectos teórico-metodológicos concernentes ao estudo.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A problemática do estudo

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica-EPT, o IFRN, assim como os demais Institutos Federais, para ofertar os cursos de educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, necessita contratar duas categorias de professores: professores licenciados, habilitados para ministrar as disciplinas de formação geral relativas à Educação Básica e em cursos superiores, e professores bacharéis, graduados em diferentes áreas profissionais, para lecionar disciplinas técnicas específicas. No entanto, os professores bacharéis assumem a docência, acedendo à carreira de professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico para atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, sem conhecerem o que é educação, sem conhecerem o que é a educação profissional e, ainda, sem conhecerem o que é Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Salienta-se que a situação dos professores bacharéis é legitimada pela própria legislação que rege a educação profissional no Brasil. O Art. 4º, da Resolução CNE/CEB n. 1/2008, que define os profissionais do magistério, refere:

> Integram o magistério da Educação Básica, de componentes profissionalizantes do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio, os docentes:
>
> I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;
>
> II – pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional;
>
> III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio.

No entanto, o documento apresenta também, a abertura para a contratação de profissionais não licenciados. De acordo com o Art. 7º desta Resolução é referido que:

> Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei n. 11.494/2007:
>
> [...] III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:
>
> a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço;
>
> b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério.

Assim, apesar de a legislação pertinente prever a necessidade da formação pedagógica para o exercício da docência, no que tange à atuação docente para as disciplinas técnicas, a legislação é bastante flexível, deixando a cargo das Instituições de ensino promoverem cursos de formação continuada para os professores que ingressam na docência sem ter a devida formação e os conhecimentos didático-pedagógicos.

2 Ser Professor

Parte-se da premissa de que ser professor requer um saber plural que advém da dinâmica formativa, das experiências e das concepções pessoais. Entende-se que a docência se constrói através de visões diferenciadas do papel docente no desenvolvimento do currículo, na organização do processo de ensino e aprendizagem, e dos gestos/funções profissionais no quotidiano da prática e na interface com as diretivas do sistema educacional, influenciando e comprometendo o professor com formas de interpretar e viver a profissão, o seu profissionalismo.

A ausência da formação profissional para o exercício da docência aponta para a necessidade de suscitar discussões, reflexões, estudos e pesquisas, considerando que a fragilidade na formação profissional para a docência pode gerar problemas no processo de ensino e aprendizagem. Os problemas que se apresentam dizem respeito, principalmente, às dificuldades na compreensão e efetivação do currículo, às concepções equivocadas do ponto de vista teórico-metodológico no desempenho da prática pedagógica, a problemas na relação professor-aluno, dentre outros. Para ultrapassá-los, na ausência de políticas públicas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica, defende-se que a própria instituição deve fomentar a formação continuada e em serviço voltada para a integração/socialização profissional e atualização pedagógica dos professores. De acordo com as ideias de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), julgamos ser necessário subsidiar uma melhor condição para o desempenho da tarefa de ensinar nos cursos técnicos de nível médio integrado, de forma que favoreça o processo de aprendizagem dos estudantes, tanto dos estudantes em idade regular, quanto dos estudantes da modalidade Educação de Jovens e adultos-EJA.

2.1 Uma análise aproximativa das políticas públicas educacionais e a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica-EPT

A educação brasileira vem sofrendo mudanças significativas por meio de diversas reformas nos últimos anos, assim como em todo o mundo, sobretudo nas últimas três décadas. Apesar de alguns avanços percebidos desde a implantação do PNE-Plano Nacional de Educação para a década de 2001 a 2010, há muitos desafios a serem enfrentados para que se alcancem as vinte metas estabelecidas no novo PNE para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade da educação brasileira até o ano de 2020, em especial, àquelas voltadas para formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica.

Essa situação decorre de um contexto educacional mais amplo no Brasil, no qual a questão da formação docente se tem constituído como um problema que necessita ser tratado no âmbito das políticas públicas para a Educação (Cabral Neto, 2009). Apesar da existência de diversos programas governamentais, as iniciativas têm se caracterizado como políticas de Governo e não de Estado, objetivando atender aos problemas e demandas imediatas da educação, por meio de programas especiais de caráter emergencial e provisório, principalmente no tocante à formação docente. Dessa forma, os investimentos não têm sido suficientes para suprir as reais necessidades para a estrutura, organização e funcionamento dos sistemas de ensino, comprometendo o atendimento às necessidades formativas e laborais dos professores (Nóvoa, 1992).

Na Educação Profissional e Tecnológica-EPT a situação é ainda mais grave. Para Moura (2008), é preciso refletir sobre o papel da Educação Profissional e Tecnológica nesse contexto e, consequentemente, sobre a formação dos professores que atuam nessa área de ensino. Segundo o autor:

> (...) para se avançar nessa direção é fundamental que haja uma maior articulação entre os sistemas de ensino e desses com outros órgãos e esferas de governo no sentido de aproximar as instituições públicas que atuam na EPT entre si e na sociedade (idem, p. 24).

Neste âmbito, também Machado (2008, p. 15) salienta a necessidade de um novo perfil profissional da docência, com intuito de:

> (...) formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a atual debilidade teórica e prática desse campo em relação aos aspectos pedagógicos e didáticos.

Autores como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) ressaltam que os saberes da docência articulam os saberes da experiência com os saberes científicos sistematizados a partir de conhecimentos pedagógicos necessários para o desempenho da atividade docente. De acordo com essa premissa, o processo de formação profissional é complexo, no qual intervêm muitas determinações que, na prática, levam a resultados não previstos. Para aqueles autores, a convergência entre referenciais teóricos e modelos de formação profissional é de valiosa contribuição para demonstrar a visão sistêmica dessas elaborações. Nuñez e Ramalho (2008, p. 4) destacam a profissionalização como um movimento ideológico e processo político e econômico, referem:

> A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela.

De acordo com Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Para o autor, o saber docente é um saber plural, formado pela amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Nesse sentido, Flores e Viana (2007, p. 5), em pesquisa realizada sobre o profissionalismo docente em transição, chamam a atenção para questões importantes, tais como:

> O que significa ser professor hoje? Que desafios são colocados às escolas e aos professores e que repercussões provocam no seu trabalho diário? Quais são os aspectos que se destacam (e que os professores destacam) na (re)definição da natureza do trabalho docente nos últimos anos? Que dimensões do seu profissionalismo estão a ser ameaçadas? E promovidas? Quais têm sido as implicações das mais recentes alterações curriculares no trabalho das escolas e dos professores e que efeitos têm tido na promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos?

Assim, ao refletirmos sobre a ação docente e o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por professores bacharéis no IFRN, entendemos que se faz necessário promover espaços de discussão e momentos formativos colaborativos no *locus* de trabalho, na perspectiva da melhoria do seu processo formativo e desenvolvimento profissional, de forma que possibilite um trabalho docente autônomo e comprometido com a efetiva aprendizagem dos alunos.

3 Resultados Preliminares do estudo

A partir da análise de documentos oficiais e institucionais, das vivências profissionais e da análise inicial dos dados recolhidos até ao momento (decorridos 18 meses de pesquisa), percebe-se a inexistência de uma política pública de Estado voltada para a formação dos professores, especialmente para os que atuam na EPT, bem como a inexistência de uma política interna ao nível institucional que possibilite a formação continuada/em serviço capaz de responder/problematizar conhecimentos necessários para o exercício da docência. Assim, como resultados preliminares da pesquisa, evidencia-se a necessidade de formação para o grupo de docentes aprofundar conhecimentos profissionais, uma vez que os próprios professores reconhecem a necessidade de formação pedagógica. Existe um elevado nível de qualificação profissional do grupo e os professores têm progressão funcional, de acordo com a Lei 11.784/2008. No entanto, geralmente, procuram qualificar-se nas suas áreas específicas.

Faz-se necessário a promoção de reflexões e formação contínua, visando contribuir para a construção de uma identidade docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Porém, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem priorizado infraestrutura física, equipamentos, e contratação de pessoal, no entanto, sem definir qual a identidade que está sendo conformada para essa nova face dos Institutos; nem quais os perfis e que formação trazem os novos docentes para atuarem em multicampi pluricurriculares. Considera-se que um Programa de formação continuada, em serviço, fortalecerá o projeto de expansão e interiorização, ademais contribuirá para consolidar a nova missão assumida, o que requer a adesão dos docentes face a nova identidade, focada no desenvolvimento profissional dos professores do IFRN.

Dessa forma, esta pesquisa revela a necessidade da implementação de uma política interna de formação continuada permanente, no âmbito ndo IFRN, visando à formação e atualização pedagógica continuada dos docentes. Por outro lado, salienta-se que urge a necessidade de se definirem políticas públicas de Estado, visto que no Brasil essas não têm sido desenvolvidas de forma perene, sendo estabelecidos programas emergenciais que não atendem às reais necessidades formativas e às especificidades da formação e profissionalização docente da Educação Profissional e Tecnológica.

Referências

Brasil. *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008* (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *D.O.U.* Poder executivo, Brasília, DF, Ano CXLV, n. 253, 30 dez. 2008. Seção 1. p. 1-3. Recuperado em 12 de setembro, 2009, de http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

_____. *Resolução nº 1, de 27 de março de 2008* (2008). Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *D.O.U***.** de 28 de março de 2008, Seção 1, p. 14, CNE/CEB, 2008. Recuperado em 21 de outubro de 2012, de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994) *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora.

Chaves, V.L.J., Cabral, A., Neto, & Nascimento, I.V. (2009)**.** *Políticas de educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios.* São Paulo: Xamã.

Flores, M. A. & Viana, I. C. (Org.). (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em* tempos *de mudança.* Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Frigotto, G., *Ciavatta*, M., & Ramos, M. (2005). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez.

Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte [IFRN]. (2012). *Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva.* Natal: IFRN. Recuperado em 18 de junho, 2012, de http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico

Machado, L. R. S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,* Brasília: MEC, SETEC, v.1, n. 1, junho.

Moura, D. H. (2008). A formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: *Revista Brasileira da Educação* Profissional *e Tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, v.1, n. 1, jun/2008.

_____. (2006). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Conferência* Nacional *Da Educação Profissional E Tecnológica,* Brasília, DF: Anais [s.n.], 2006.

Nóvoa, A. (org.). (1992). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote.

Nuñez, I. B. & Ramalho, B. L. (2012). A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de educación,* n. 46, v.9, 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/2504.htm.>. Acesso em: 21 de outubro de 2012.

Ramalho, B. L; Nuñez, I. B. & Gauthier, C. (2003). *Formar o professor profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios.* Porto Alegre: Sulina.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 13

CURRÍCULO, TRANSIÇÕES E TERRITÓRIOS

BIOPEDAGOGIAS NO BRASIL: medicalização como um modo de problematizar práticas contemporâneas de governamento nos currículos

Luís Henrique Sacchi dos Santos

PPGEDU/UFRGS – luishss2009@gmail.com

Como parte da exaustão do projeto da Modernidade ouvimos rumores acerca do fim da escola no final do século XX, o que também vem sendo atribuído a sua crescente incapacidade para lidar com uma de suas principais tarefas: disciplinarização/docilização dos corpos (FOUCAULT, 1987). Entendo, assim, que a escola pode estar passando da disciplinarização para o controle farmacológico dos corpos (sem, contudo, prescindir da disciplina). Nesta direção, a educação é vista como um processo de governamento, de controle e de condução das condutas (VEIGA-NETO, SARAIVA, 2011), que hoje também incorpora o sujeito cerebral (EHRENBERG, 2009; ROSE, 2007. Empregando o termo biopedagogias (HARWOOD, 2009) para compreender o conjunto de práticas que, nos currículos escolar e cultural, possibilitam levar a termo um projeto de governo das condutas sob as verdades da biomedicina, e tomando o Transtorno de Déficit de Atenção (principal causa de encaminhamento de estudantes ao Sistema Único de Saúde no Brasil) como mote, proponho, aqui, o esboço de um quadro teórico-analítico para problematizar a disseminada noção de medicalização como racionalidade e tecnologia de governamento nos currículos.

O processo de medicalização é aqui entendido como a explicação de problemas não-médicos por meio de definições e tratamentos médicos (CONRAD, 2007; PETRINA, 2006), geralmente como doenças e distúrbios. Em sua síntese historiográfica acerca da medicalização da educação nos Estados Unidos, Petrina (2006) relata a medicalização da educação como um processo que começou no século XIX, especialmente através de medidas de higiene e de eugenia presentes nas sociedades ocidentais. No contexto brasileiro, os estudos de Stephanou (2006), Veiga (2002), Gondra (2003) e Rocha (2003), no que diz respeito, principalmente, à higiene no início do século 20, podem ser apontados como alguns daqueles que fizeram a análise histórica deste processo – frequentemente associado com uma racionalidade eugênica – na escola. Esboçando-se uma periodização muito provisória da presença de racionalidades e tecnologias médicas na educação brasileira, podem-se traçar três períodos: 1) final do século 19 e período pós II Guerra Mundial, caracterizado pela centralidade da higiene e suas premissas de que a limpeza e um ambiente saudável constituíriam um cérebro, uma sociedade e nação saudáveis; 2) décadas de 1970 e 1980, caracterizado pelo uso de electroencefalogramas para encontrar desequilíbrios em ondas cerebrais, sendo os estudantes frequentemente diagnosticados como tendo disritmia; 3) e final dos anos 1990 aos dias atuais, caracterizado pelo "diagnóstico leigo" (dos professores), encaminhamento aos especialistas em saúde e, principalmente, prescrição de medicamentos como efeito de se aceitar explicações médicas para "comportamentos" que, de outro modo, poderiam ser entendidos como "fracasso pedagógico" (FREITAS, 2011; ITABORAHY & ORTEGA, 2013).

Emprego o termo medicalização, aqui, para nomear e compreender as práticas (de diagnóstico e encaminhamento) que estão acontecendo nas escolas, ao mesmo tempo em que busco problematizar os limites desse conceito para uma análise biopolítica. Em outras palavras, é útil explorar e operar com o conceito de medicalização em um determinado nível de análise. Um nível que nos permita olhar para os processos rotulados como "medicalização" não de dentro da medicina, mas para além dela (ROSE, 2007b) – parece-me que é aqui que se encontra a potência de tal problematização para a educação. Na mesma direção, é que estou igualmente interessando em usar o provocativo conceito de biopedagogias (HARWOOD, 2009), proposto nas discussões sobre a biopolítica da obesidade, como uma maneira de estender seu uso para compreender o discurso neuro/cerebral no grande âmbito "bios".

Trata-se de problematizar a medicalização no âmbito das práticas de nossas políticas da vida cotidianas, em particular aquelas que estão se dando dentro das escolas. Para tanto, entendendo as formas como o biopoder se

insere no campo da educação como biopedagogias, pergunto: as teorias do currículo, e o currículo posto em ação nas práticas cotidianas, nos permitem problematizar as verdades biológicas sobre o corpo e o cérebro? Ou, antes, essas teorias e práticas cotidianas estão ajudando a reiterar tais verdades biológicas como aquelas que permitem a identificação de problemas no nível corporal/individual? Em outras palavras, cabe perguntar se tais "problemas" estão "mesmo" na "biologia precária" dos indivíduos escolares ou no contexto da escola e da sociedade contemporâneas (FREITAS, 2011).

No caso do Transtorno de Déficit de Atenção com Hipertatividade (TDAH) – o mais evidente "transtorno" presente nas escolas contemporâneas – parece ser muito bem aceita e difundida uma tríplice aliança circular: escola - pais - médicos. A escola, "como superfície de emergência do fenômeno TDAH" (SINGH, 2006, p.451), identifica as "diferenças" no comportamento ou aprendizagem dos alunos. Os pais, surpreendidos pelos comportamentos relatados, e que dificilmente tinham notado antes, são aconselhados a levarem seus filhos ao médico. Os médicos, com base nas descrições de queixas escolares feitas por profissionais não-médicos (professores), geralmente confirmam o diagnóstico leigo e as crianças são enviadas de volta às escolas com a prescrição de medicamentos. Assim, considerando a falta de marcadores neurobiológicos (compartilhado com outros transtornos mentais) e o registro inferido de comportamentos considerados suspeitos, o diagnóstico leigo feito pelos professores (que, em geral, não têm formação pedagógica para isso em sua graduação) parece ser bem aceito.

Falar em biopedagogias no contexto educacional pressupõe problematizar a centralidade que o conhecimento tecnobiomédico tem na constituição, narração e condução de nossas vidas como seres que não apenas tem um corpo, mas que, de modo crescente, se definem através de uma dada racionalidade (a de uma cultura somática – ROSE, 2007) e das tecnologias por ela informadas na direção de se atingir um corpo de um dado tipo (com maior vitalidade, com "mais vida"). As biopedagogias estão presentes não apenas no contexto escolar, onde se articulam a tecnologias ali já instituídas (processos disciplinares, saberes consagrados, grades curriculares, objetos pedagógicos e culturais – como os livros didáticos, por exemplo –, entre outros), como se estendem e se conectam a – e mesmo se originam a partir de – um conjunto de práticas, espaços e discursos para além da escola, na articulação entre educação e saúde, indicando os caminhos supostamente corretos e verdadeiros – segundo os ditames da ciência contemporânea – em nosso tempo. É nesta direção que estou dando destaque ao termo biopedagogias (HARWOOD, 2009) para compreender o conjunto de práticas que possibilitam levar a termo um projeto de governo das condutas sob as verdades da biomedicina – algo que atualmente também se dá através da modulação química dos corpos anunciados/apontados/identificados como "fora de controle".

Neste sentido, é preciso entender a medicalização como um ponto de partida, uma forma contemporânea de sinalizar a crítica a um processo que é muito mais amplo e complexo do que "meramente" o encaminhamento dos alunos problemáticos aos especialistas somáticos (médicos e psicólogos, por exemplo), e o diagnóstico e a administração de medicamentos como uma função dos médicos. A medicalização é, antes, um indicador de uma crise social, cuja discussão vai além de simplesmente "o que devemos fazer?" como uma solução buscada em termos biomédicos, ou, como uma questão geralmente feita nas escolas. É certo que as escolas buscam por respostas imediatas acerca do que fazer, como fazer, para quem encaminhar, mas, para além das "verdades" e materialidades que se apresentam (crianças que parecem se encaixar perfeitamente naquilo que lemos, vemos e ouvimos dizer acerca de determinadas síndromes; especialistas, diagnósticos, tratamentos e medicamentos), há um conjunto de situações que deveriam ser tensionadas na direção de entender que não se trata apenas de predomínio médico ou de que sejamos meramente marionetes passivas comandadas pela indústria farmacêutica e sua publicidade. Somos o que somos porque a medicina, tal como a entendemos hoje, sempre foi parte do social, primeiro tomando a doença como seu objeto (desde o século XVIII), mas, logo a seguir, a partir de meados do século XX, tomando para si a tarefa de produzir saúde, como objeto de uma verdadeira luta política (FOUCAULT, 2010); portanto, ela fez e faz parte dos regimes constitutivos daquilo que entendemos como nós mesmos.

Assim, estou considerando este terceiro período da medicalização nas escolas como caracterizado por racionalidades e tecnologias contemporâneas de medicalização, baseadas em um estilo de pensamento "neuro" que torna a "realidade pensável de tal forma que a torna passível de cálculo e de programação" – ou, em outras palavras, intervenção (MILLER & ROSE, 2008, P.16). Intervenção significa, aqui, fazer alguma coisa sob os auspícios de uma dada

racionalidade: se o "problema" está no "cérebro desequilibrado", então a solução é agir de algum modo possível oferecido pelo nosso presente. Intervenção significa, assim, frequentemente, tecnologias de medicalização constituídas por "conjuntos de pessoas, técnicas, instituições e instrumentos para conduzir a conduta" (Ibid., p.16), a fim de "consertar" uma suposta normalidade perdida. Desta forma, racionalidades e tecnologias (de medicalização) não constituem domínios diferentes, mas representam as ligações intrínsecas entre uma forma de representar e conhecer um fenômeno, por um lado, e uma forma de agir sobre ele, de modo a transformá-la, de outro (MILLER & ROSE, 2008, p.15).

A fim de se esboçar um quadro teórico-analítico para problematizar as racionalidades e tecnologias de medicalização da educação como uma forma de governamento no Brasil, é importante perguntar: que tipo de incerteza ou perda de familiaridade foi introduzido nas formas de conduzir as crianças na escola e na vida das pessoas em geral? Que formas de entendimento, ação e narração foram interrompidos? Que formas de análise política, reflexão moral e prática técnico-científica estão sendo mobilizadas pelos atores (professores, pais, responsáveis políticos, especialistas, afetados) em relação às coisas que estão sendo feitas em nome da medicalização? Essas questões nos levam a questionar "o problema" fora dos "poderes da medicina" ou mesmo dos "poderes" da escola. Elas nos levam a perguntar acerca de que tipo de pessoas estamos nos tornando e, por isso, que tipo de conduta está impulsionando a constituição do que reconhecemos como nós mesmos. Elas nos possibilitam pensar a medicalização como uma forma de governamento, ou seja, como modos de conduzir a conduta pautados em racionalidades e tecnologias que orientam e conduzem os modos pelos quais pensamos e agimos sobre os problemas presentes nas escolas de hoje como sendo de ordem biológica/mental/cerebral. Não se pode esquecer que para governar é preciso conhecer e, portanto, identificar, analisar, avaliar, mensurar problemas e propor soluções em cada tempo (MILLER & ROSE, 2008), de modo que "identificar e diagnosticar" a presença de alunos problemáticos, encaminhá-los aos especialistas somáticos e tratá-los com medicamentos é um das formas contemporâneas de contralar os corpos que não param quietos. Portanto, racionalidades e tecnologias, pensamento e intervenção, são duas dimensões indissociáveis de um mesmo processo articulado por modos de conhecer na direção de atuar para transformar. Biologizar ou medicalizar constituem, portanto, modos bastante eficazes de tratar de questões que podem ter origens sociais (e pedagógicas) como sendo causadas por uma possível desordem interna na "biologia" dos indivíduos. Trata-se, portanto, de um modo de orientar e conduzir adequadamente em nome das novas verdades científicas, as quais encontram nos diagnósticos e medicamentos muitas das explicações que não temos para questões que nos fazemos acerca de nosso presente. As biopolíticas do século XXI, tal como discutidas por Rose (2007), apontam precisamente para presença destes processos, situados no indivíduo e, portanto, em sua biologia (considerada precária), a qual precisaria, em muitos casos, ser ampliada, reparada, melhorada ou adequada para viver em um "mundo que não pode esperar". Os novos diagnósticos médicos, a proliferação de especialistas somáticos, os medicamentos – e as retóricas criadas em torno deles, de que devolveriam, por exemplo, o equilíbrio perdido ou nunca atingido por nossos corpos, revelando, assim, nosso "verdadeiro eu" – são algumas das possibilidades produzidas por esse nosso presente para controlar corpos e mentes.

Os processos aqui discutidos estão presentes nas biopedagogias e em seus currículos, como um espaço de relações de poder, ao mesmo tempo em que formativo e produtivo (SILVA, 1999). De modos diferentes, o currículo é um espaço de instituição de práticas, modos de pensar e de ser, que, baseados em verdades tecnocientíficas do nosso tempo, estão nos tornando naquilo que somos em nome da saúde e da vida. Trata-se de um currículo tanto constituído quanto constitutivo das biopedagogias, cujos efeitos nós mal começamos a entender no que diz respeito à produção de subjetividades que podemos chamar de medicalizadas. Nesse sentido, é inegável a participação do currículo nestes processos, pois as biopedagogias (que não apenas o afetam fortemente, mas operam através dele) não apenas circulam nos espaços escolares (como as explicações mais comuns para os problemas que as escolas enfrentam com os alunos), mas principalmente porque ele está afetando a organização interna do conhecimento escolar, cuja legitimidade ainda é reivindicada em relação aos saberes que advém do campo biomédico.

Assim, não estou problematizando apenas uma nova técnica, tratamento ou produto médico-farmacológico – ao qual se recorre como modo de remediar um problema momentâneo ou como um recurso complementar à escola. Pelo contrário, trata-se de uma remodelação dos modos através dos quais os estudantes e suas formas de

aprendizagem são narrados (e como se opera sobre eles) no currículo, como constituídas e dependentes de mecanismos cerebrais. Consequentemente, junto com as "velhas" práticas disciplinares, as explicações químico-farmacológicas ganham espaço e poder explicativo no apoio a práticas de controle dos corpos que tendem a escapar dos processos de disciplinamento com os quais o currículo – ao que parece – veio tratando com maior sucesso até recentemente. Em outras palavras, estou dizendo que estamos passando por um momento em que os conhecimentos escolares estão sendo reinterpretadas a partir das verdades da neurociência contemporânea, e que isso tem efeitos concretos sobre os sujeitos escolares, sejam eles alunos ou professores. Trata-se, contudo, de um efeito que não se observa apenas sobre eles, mas de um processo social mais amplo, no qual todos nós, de uma forma ou de outra, (como pais, professores, afetados e pessoas em geral) estamos envolvidos nestas (novas) formas neuro/cerebrais de lidar com aquilo que pensamos que somos.

A classificação, o "diagnóstico pedagógico" (ou seja, a identificação dos alegados problemas de saúde dentro da escola), o encaminhamento de alunos e as licenças médicas de professores são também práticas de currículo que nos ensinam (a todos: gestores escolares, professores, pais e alunos) modos de nos conduzirmos adequadamente. Parece que já não conseguimos disciplinar tão bem os corpos, tal como outrora supunhamos fazer. O controle químico, que opera sob a responsabilidade individual e, portanto, sob a exclusão das discussões sociais que produzem esses corpos "desordenados", parece ser parte do que estamos nos acostumando fazer como práticas cotidianas culpando conexões cerebrais, a dopamina, a serotonina – em suma, qualquer "deficiência" encontrada em algum nicho individual (em sua biologia "precária"). Como sabemos, contudo, isso não é algo novo, seja na História seja história da educação.

Tentei propor, aqui, o esboço de um repertório analítico e conceitual (a medicalização vista como a ponta do iceberg de um processo fomentado por dadas racionalidades e tecnologias de poder, notadamente as biopedagogias, que operam na direção de orientar e conduzir nossas condutas rumo a uma direção desejada no contexto dos problemas de saúde contemporâneos) para problematizar a forma como o estilo de pensamento neuro/cerebral está se formando e sendo formado pelo currículo das biopedagogias. Será que estamos realmente enfrentando novos problemas de aprendizagem, comportamento e saúde nas escolas? Ou, a biomedicina, de fato, está descobrindo e desenvolvendo tratamentos cada vez mais qualificados para tratar problemas existentes? Eles são problemas de saúde ou pedagógicos? Essas questões nos levam a pensar sobre as possibilidades de resistência àquilo que parece dominar e governar nossas vidas através dessas novas descobertas neurocientíficas. Há fraturas neste diagrama de saber-poder? Quais são elas?

Referências bibliográficas

CONRAD, P. *The medicalization of society* – on the transformation of human conditions on treatable disorders. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2007.

EHRENBERG, A. O sujeito cerebral. *Psic. Clin*., Rio de Janeiro, v.21, n.1, p.187-213, 2009.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. Crise da medicina ou crise da antimedicina. *Verve*, n. 18, p. 167-194, 2010.

FREITAS, C. R. *Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. 2011.

GONDRA, J. G. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.23, n.59, p.25-38, 2003.

HARWOOD, V. Theorizing biopedagogies. In: WRIGHT, J., HARWOOD, V. (Eds.). *Biopolitics and the 'obesity epidemic'* – governing bodies. NY: Routledge, 2009.

ITABORAHY, C., ORTEGA, F. O metilfenidato no Brasil: uma década de publicações. *Ciencia e Saude Coletiva*, v.18, n.3, p.803-816, 2013.

MILLER, P. & ROSE, N. *Governing the present:* administering economic, social and personal life. Polity Press, Malden/MA, 2008.

PETRINA, S. The medicalization of education: a historiographic synthesis. *History of Education Quarterly*, v.46, n.1, p.503-532, 2006.

ROCHA, H. H. P. *A higienização dos costumes* – educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925). Campinas/SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2003.

ROSE, N. *The politics of life itself* – biomedicine, power, subjectivity in the twenty-first century. Princeton: Princeton University Press, 2007a.

ROSE, N. Beyond medicalisation. *The Lancet*, v.369, p. 369-701, 2007b.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade* – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINGH, I. A framework for understanding trends in ADHD diagnoses and stimulant drug treatment: schools and schooling as a case study. *Biosocietes*, v.1, p.439-452, 2006.

STEPHANOU, M. Bem viver em regras: urbanidade e civilidade em manuais de saúde. *Educação Unisinos*, v.4, p. 35-44, 2006.

VEIGA-NETO, A., SARAIVA, K. Educar como Arte de Governar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, p. 5-13, 2011.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, n.21, p.90-103, 2002.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Dos “assimilados” aos “Homens Novos”: Transições, rupturas e continuidades na educação em Moçambique (1950 – 1980)

BASTOS, F. B.[1]

[1]Universidade Federal do Paraná, Brasil

Email: felipebccbastos@hotmail.com

Resumo
Este trabalho propõe uma análise dos projetos e práticas educacionais em Moçambique no recorte cronológico entre as décadas de 1950 e 1980. Esse período contempla tanto os modelos de educação colonial promovidos pelas instituições portuguesas como, posteriormente, as fundamentações e políticas educacionais em vias de consolidação pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) após conquistar a independência do país, em 1975. A partir do método tradicional de levantamento de bibliografia e documentação histórica alusiva ao tema, visa-se colocar em evidência diferentes concepções do papel da educação em processos de transição histórica conflitantes, notadamente os esforços “civilizadores” de Portugal perante os “indígenas” e a formação do “Homem-Novo” socialista moçambicano. Destaca-se uma problemática de ordem teórico-historiográfica, voltada a elucidar como se compreende a educação nesse processo histórico mais amplo de transição da colônia portuguesa à independência, e desta ao marxismo-leninismo oficial da FRELIMO. O eixo central desta análise, portanto, se foca na transição dos modelos curriculares de organização escolar, arcabouços legais, diretrizes pedagógicas, alicerces teóricos e objetivos concretos da educação em território moçambicano. A partir da contraposição de diferentes políticas educacionais em um contexto histórico e espacial marcados por profundas mudanças e conflitos, se propõe problematizar a própria transição da dualidade escolar entre “indígenas” e “assimilados”, pensados em Portugal para suas províncias ultramarinas, à consolidação das escolas das Zonas Libertadas do Niassa e Cabo Delgado e a posterior promulgação da Lei 4/83, criadora do Sistema Nacional de Educação de Moçambique independente. Em que medida se verifica as rupturas históricas nessa transição, tão caras ao discurso revolucionário da FRELIMO? É possível pensar, no entanto, em continuidades entre o sistema educacional colonial e as medidas empreendidas após a independência?

Palavras-chave: Moçambique; História da Educação; Políticas educacionais; FRELIMO; Indigenato;

1 Introdução

O campo de estudos de História da Educação comparada vem sendo transformado nas últimas duas décadas. Segundo Ana Isabel Madeira (2007), as críticas epistemológicas que atingiram inúmeras áreas de conhecimento nas ciências humanas vêm, desde a década de 1960, trazendo novas questões e perspectivas teórico-metodológicas. Os efeitos das

contribuições de autores como Foucault, Derrida, Habermas e Chartier ao campo da História da Educação comparada possibilitou mudanças paradigmáticas conceituais. Para Madeira, a produção historiográfica deste campo insiste em tratar de demarcações históricas por vieses políticos, encerrando a autonomia do campo educativo e negligenciando suas temporalidades próprias. A periodização política, aplicada às questões relativas à educação, compromete e agrilhoa a leitura dos fatos educacionais à leitura dos fatos políticos. Em contraposição a esta perspectiva historiográfica tradicional, a autora se alinha a uma série de autores que, desde a década de 1990, buscam evidenciar que "as rupturas políticas não acarretam necessariamente [em] descontinuidades no campo educativo" (Madeira, 2007, p. 138). Essa nova corrente historiográfica busca chamar a atenção para a "necessidade de analisar a difusão de modelos de educação [...] numa perspectiva não linear [...] em que alguns traços são apropriados e outros transformados de acordo com interpretações e adaptações levadas a efeito nos diversos territórios" (ibid. p. 139).

Madeira defende referenciais teórico-metodológicos críticos que contemplem dinâmicas próprias à educação em contraposição aos modelos tradicionais. Nesse trabalho, propõe-se uma reflexão alinhada ao posicionamento de Madeira sobre a periodicidade dos sistemas educacionais aplicados em Moçambique entre 1950 e 1980. Essas três décadas marcam a transição política da época colonial ao estabelecimento de um regime monopartidário marxista-leninista no país independente. Contudo, a partir de uma análise historiográfica, até que ponto a emancipação revolucionária de Moçambique foi acompanhada por mudanças no plano educativo? Em que medida coexistiram continuidades e rupturas, apesar dos esforços concretos e ideológicos por parte dos novos dirigentes do país em erradicar os resquícios do passado colonial?

2 Civilizar e nacionalizar: a educação colonial no Estado Novo português

A ascensão do Estado Novo salazarista em Portugal em 1926 impôs mudanças no colonialismo português. A orientação nacionalista do regime de Salazar foi sentida em suas colônias mediante a promulgação do "Acto Colonial" em 1930, responsável pela caracterização jurídica, moral e ideológica do papel da nação portuguesa diante de seus domínios. O artigo 2º do Acto dispõe que "É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações que nêles se compreendam" (Decreto n° 18.570, 1930, p. 1308). No que se refere especificamente às populações "indígenas", o artigo 22º delibera que "Nas colônias atender-se há (sic) ao estado de evolução dos povos nativos, havendo *estatutos especiais dos indígenas* que estabeleçam para estes [...] regimes jurídicos de contemporização com os seus usos e costumes [...]" (ibid. p. 1310, grifo meu).

Os "estatutos especiais dos indígenas" aos quais se refere o decreto é caracterizador do "Regime do Indigenato" português. Para Alda Saúte, o Indigenato "assegurava que a grande maioria dos moçambicanos fosse legalmente transformada numa raça, classe, e posição cultural subordinada. A população moçambicana foi dividida em duas categorias: os indígenas [...] e não-indígenas" (Saúte, 2004, p. 157). Em outras palavras, institucionalizou-se a distinção entre africanos "não-assimilados", ou "indígenas", e brancos, mulatos e africanos "assimilados" supostamente beneficiários da plena cidadania portuguesa.

Os desdobramentos do Indigenato, somados à prerrogativa nacionalizante e civilizatória auferida pelo Acto Colonial, incidem diretamente no eixo constitutivo das políticas educacionais em Moçambique. A partir de sua vigência, a educação no ultramar passou a servir declaradamente ao propósito de assimilar os "indígenas" à "civilização" mediante a integração à Nação Portuguesa (Domingos, 2010, p. 111). É importante ressaltar que a abolição formal do Indigenato em 1961 se revelou inócua – a discriminação prevaleceu no cotidiano dos "indígenas" e "assimilados"

(Mondlane, 1975, p. 57), além dos "indígenas" continuarem impedidos de ingressar diretamente em diversas instâncias educacionais (Domingos, 2010, p. 113).

Eduardo Mondlane, intelectual moçambicano e participante ativo do processo de luta pela independência de Moçambique nas décadas de 1960 e 1970, definiu alguns dos requisitos necessários para que fosse formalizada "assimilação" dos "indígenas" segundo os critérios coloniais. Destaca-se "Saber ler, escrever e falar português corretamente [...] Ter necessária educação, e hábitos individuais e sociais de modo a poder viver sob a lei pública e privada de Portugal" (Mondlane, 1975, p. 55).

A historiografia consolidada sobre a educação colonial em Moçambique, de maneira geral, ressalta que a administração do Estado Novo agiu para consolidar a divisão do sistema de ensino colonial em dois subsistemas: o Sistema de Educação Indígena, organizado pela atividade missionária, e o Sistema de Educação Oficial, dedicado aos filhos dos colonos e assimilados e dependente da administração governamental. (Domingos, 2010, p.112; Mondlane, 1975, pp. 57-81; Saúte, 2004, p. 159).

Segundo Mondlane (1975), a educação voltada aos "indígenas" era constituída pelo "Ensino Rudimentar", denominado "ensino de adaptação" após 1956. Encarregado exclusivamente à atividade missionária subsidiada pelo Estado, cabia ao "ensino de adaptação" introduzir as crianças africanas ao uso escrito e falado da língua portuguesa e equipará-las enquanto "assimiladas" às crianças portuguesas no ensino primário (ibid. p. 73). Portanto, cabia à atividade missionária católica a "assimilação" dos africanos à nação portuguesa, conforme explicita Mondlane: "Toda a responsabilidade de educar o povo africano foi entregue à Igreja Católica [...] e a isto acresce o encargo de preparar aqueles africanos que pudessem tornar-se assimilados à cultura portuguesa" (ibid. p. 82). Alda Saúte partilha do entendimento de Mondlane sobre o papel missionário na educação colonial em território moçambicano, e indica a estrutura curricular no Ensino Rudimentar como composta pelas disciplinas de "Português, aritmética e sistema métrico, geografia e história de Portugal, desenho, trabalhos manuais, higiene, religião, educação física e musical" (Saúte, 2004, p. 159).

Ana Isabel Madeira aborda o ensino em Moçambique-colônia por outras perspectivas. Ao discorrer sobre as teorias norte-americanas de "educação adaptada" e o pragmatismo dos princípios pedagógicos escolanovistas de John Dewey, Madeira ressalta que, no contexto colonial moçambicano, tais teorias foram apropriadas para reforçar características moralizantes e civilizatórias do trabalho, priorizando currículos ativos que integrassem, ainda que subalternamente, os sujeitos africanos nas economias coloniais (Madeira, 2007, p. 332). O pragmatismo de Dewey foi ressignificado no sistema educacional colonial para "caucionar uma educação de segunda, discriminatória e subalterna", cuja "ênfase atribuída ao ensino vocacional restringiu-se a um entendimento de política educativa orientada para a educação *para* e *pelo* trabalho" (ibid, grifos no original). Essa ressignificação, prossegue a autora, acabou por legitimar "a construção de sistemas de ensino duais, segmentados em duas vias distintas, uma para europeus e 'assimilados', outra para indígenas" (op. cit. p. 456). Dessa forma, a educação de massas e, por conseguinte, o "ensino de adaptação" em Moçambique apresentavam características disciplinantes pelo viés do enaltecimento das qualidades do trabalho produtivo, subserviente da economia colonial, e "civilizatórias", partindo do ensino da língua e costumes portugueses.

Portanto, a dualidade do ensino colonial em Moçambique é concebida no enquadramento político, ideológico e social do Estado Novo salazarista de nacionalizar, civilizar e assimilar o africano à Portugal. No âmbito educacional, propôs-se currículos ativos centrados na aquisição de hábitos de trabalho pelos "indígenas". Trataremos a seguir de discorrer sobre alguns dos principais aspectos que concernem as tentativas de construção de um país socialista no pós-independência e, em seguida, contrapor linearidades e rupturas entre os traços gerais dos modelos educacionais na transição colônia-independência.

3 A criação do "Homem Novo" em Moçambique independente

Moçambique conquistou sua independência em 1975 após uma década de guerra pela emancipação de Portugal. Vitoriosa contra as tropas coloniais, a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) se organizou politicamente para assumir o controle do país. O câmbio no regime político de governo foi acompanhado de reformas institucionais, econômicas e ideológicas que trouxeram as políticas educacionais para a ordem do dia, para além da instauração de um regime monopartidário e a guinada em direção ao socialismo. Qual foi o papel desempenhado pela educação na transição de uma ex-colônia ao socialismo de base marxista-leninista?

Primeiramente, foi no contexto das "Zonas Libertadas" – notadamente as províncias de Cabo Delgado e Niassa entre 1965 e 1974 – em que surgiram as políticas educacionais da FRELIMO. Forjadas no agir estratégico da luta de libertação, tais políticas foram orientadas para promover o nacionalismo moçambicano e lançar as bases educacionais para formar trabalhadores militantes. Nesse sentido, foi articulada a união entre estudo, contemplado pelas faculdades de escrita, leitura, aritmética e "civismo", e trabalho produtivo, do cultivo agrícola à confecção de equipamentos (Mondlane, 1975; Gonçalves, 2005). Para Gonçalves, a educação escolar moçambicana estruturou-se a partir das "Zonas Libertadas", centrada no princípio pedagógico de ligação entre a teoria e a prática, isto é, escola e trabalho produtivo (Gonçalves, 2005, p. 182).

No III Congresso da FRELIMO, em 1977, foi adotado oficialmente o socialismo como regime político. Foi nesse ponto de virada ideológico em que se insere as investidas da FRELIMO na direção da educação e doutrinação dos "trabalhadores moçambicanos" na formação do Homem Novo socialista, "um Homem Novo que resultaria da destruição do homem velho, tradicional-feudal e compactuante com os valores da burguesia colonial" (Gonçalves, 2005, p. 188). O princípio pedagógico de ligação entre teoria e prática, já iniciado nas Zonas Libertadas, "deveria elevar a consciência política das maiorias sociais, incutindo nelas o espírito nacionalista, revolucionário e desenvolvimentista, segundo os ideais político-sociais defendidos pela FRELIMO" (ibid. p. 190).

Para operacionalizar as políticas educacionais de formação do "Homem Novo", em 1981 criou-se o Sistema Nacional de Educação de Moçambique (doravante SNE). Em 1983 foi promulgada a Lei nº 4/83, a qual dispõe das prerrogativas do SNE sobre a organização do sistema educacional moçambicano. Essa lei, além de ter consolidado "o caráter politécnico da educação" moçambicana, apresenta as diretrizes axiais do projeto político e educacional da FRELIMO, e define o objetivo central a ser atingido no ensino do país recém-independente: "Na construção da sociedade socialista, o sistema de educação deve, no seu conteúdo, estrutura e método, *conduzir à criação do Homem Novo*" (Lei nº4/83, sem grifos no original). O "Homem Novo" foi idealizado como "um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, [...] que assume todos os valores da sociedade socialista", cabendo aos processos educativos desenvolver "uma personalidade socialista, dotada de uma consciência nacional, patriótica, revolucionária [...] de respeito e amor pelo trabalho, pela propriedade social e pelas classes trabalhadoras (ibid.).

4 A educação no processo de transição político-social em Moçambique: uma periodicidade própria

Após uma contextualização acerca das principais dinâmicas que perpassaram a construção e definição das políticas educacionais aplicadas em território moçambicano, objetiva-se problematizar o papel da educação na transição da

colônia à República Popular de Moçambique. A tarefa de alardear o rompimento com o passado em suas duas faces colonialista e tradicionalista foi mister para os propósitos do novo governo. Contudo, a historiografia problematiza por diversas perspectivas as práticas discursivas auto-laudatórias da FRELIMO (Gonçalves, 2005, pp. 190-218).

Gonçalves é enfático ao demonstrar que, apesar das políticas educacionais frelimistas objetivarem a luta contra a mentalidade "colonial burguesa dos assimilados" e a "supersticiosa e obscurantista tradicional-feudal", elas acabaram por representar semelhanças contraditórias aos princípios educacionais aplicados na colônia. Em sua análise, a prática do trabalho na educação politécnica foi tomada na dimensão moral, constituindo "a base de formação do Homem Novo que ama o trabalho manual e as classes trabalhadoras. [...] a FRELIMO buscava, com o trabalho na escola, transformar todos os moçambicanos em trabalhadores" (ibid. p. 209) em um processo de moralização social mediante a união de teoria, trabalho e produção. O autor conclui que "a escola moçambicana, sustentada nos 'princípios universais' do marxismo-leninismo, mais se aproximou à escola ativa burguesa e não a socialista" (ibid. p. 216).

À afirmação de Gonçalves de que os fundamentos teóricos do SNE "foram os escolanovistas" (ibid.) soma-se à abordagem de Madeira sobre a educação colonial. O enaltecimento do trabalho produtivo também era característico das políticas educacionais de matriz escolanovistas aplicadas durante a administração salazarista de Moçambique.A moralização pelo desenvolvimento de hábitos de trabalho no processo educativo também pode ser considerada como um vestígio de continuidade na transição política da colônia à FRELIMO, embora servisse a propósitos específicos em cada caso: a integração subalternizada ao mercado de trabalho colonial dos "assimilados" foi ressignificada pela ação militante do "Homem Novo" na construção de um país socialista "livre da exploração do homem pelo homem" (ibid. p. 13).

É necessário afirmar, contudo, que houve rupturas de fato: o sistema de ensino dualista colonial, divido entre rudimentar e oficial foi extinto com a independência. (Gonçalves, p. 219; Mondlane, p. 216). A Lei nº4/83, embora responsável pela instrumentalização jurídica do SNE e suas prerrogativas na formação do "Homem Novo", buscou também erradicar a discriminação sócio-racial característica do sistema educacional colonial mediante a nacionalização da educação e democratização do acesso à escola. (Domingos, 2010, p. 122). Além disso, a própria organização curricular foi alterada com a transição. Por exemplo, foram substituídas as disciplinas de História e Geografia de Portugal pelas correspondentes moçambicanas após a independência (Mondlane, 1975, p. 219; Saúte, 2004, p. 159).

5 Conclusão

A transição do território moçambicano da colônia ao socialismo foi marcada por processos históricos não-lineares e conflituosos. Das prerrogativas civilizatórias do Estado Novo português à consolidação do socialismo, as políticas educacionais que recaíram sobre a formação dos sujeitos moçambicanos, seja "assimilado" ou "Homem Novo", foram constituídas em contextos históricos multifacetados e perpassados por relações de poder. Nesse sentido, reitera-se a argumentação de Madeira sobre as potencialidades teóricas de se analisar a educação em sua temporalidade própria: apesar das mudanças político-institucionais inerentes à luta e independência de Moçambique, e objetivos concretos da educação trilharam caminhos próprios, ressignificando o papel da educação ao sabor das exigências e condições historicamente constituídas. No entanto, afirmar que a educação é dotada de uma temporalidade própria não significa que ela seja inerte ou alheia aos fatos políticos. O que se propõe neste trabalho é demonstrar as imbricações, continuidades e rupturas dos processos educacionais em determinada conjuntura de transição, atendendo à complexidade das relações humanas que constituem a História.

Referências

Decreto nº 18.570 (8/07/1930). *Diário do Govêrno*, I Série, Número 156.

Domingos, A. B. (2010) *Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência 1975-1999: Descentralização ou Recentralização?* Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.

Gonçalves, A. C. (2005) *A concepção de educação politécnica em Moçambique (contradições de um discurso socialista) 1983 -1992*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Madeira, A. I. (2007) *Ler, escrever e orar*: *Uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850 – 1950*. Tese de doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.

Mondlane, E. (1975) *Lutar por Moçambique* (1ª ed). (M. G. Forjaz Trad.) Rio de Janeiro: Editora Terceiro Mundo.

Gonçalves, A. C. P. (2005) *A concepção de educação politécnica em Moçambique (contradições de um discurso socialista) 1983-1992*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Saúte, A. R. (2005) *O intercâmbio entre os moçambicanos e as missões cristãs e a educação em Moçambique*. Editora Promedia, Maputo.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CURRÍCULO DAS DÉCADAS DE 1940, 1950 E 1960, E SUA RELAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Santos, Z. C. W. N. [1]; Soares, A. F. C. [2];

[1] UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
[2] UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Email: zemilda11@yahoo.com.br; afcs_2009@hotmail.com

Resumo

A infância, como preocupação central da sociedade contemporânea, despertou o interesse em realizar a pesquisa de Mestrado, da qual advém o material base para este trabalho. Alicerçados neste estudo sobre o currículo, com abordagem metodológica de cunho qualitativo, e que abrange o recorte temporal das décadas de 1940, 1950 e 1960, buscamos neste trabalho, relacionar o currículo para infância proposto para a época, advindo do Movimento da Escola Nova no Brasil, e os fundamentos que delineiam o currículo para Educação Infantil na Contemporaneidade, e definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010). Desta forma, salientamos as potencialidades do currículo para a infância, pautado no modelo do construtivismo social. Inicialmente, buscamos fundamentação teórica em John Dewey (1959), filósofo e educador estadunidense, que impulsiona o pensamento de intelectuais brasileiros para a mudança de paradigma na educação em nosso país na década de 1930, e em Demerval Saviani (2008), que em seus estudos reconstitui os fios da educação desde o Brasil Colonial até a contemporaneidade. Os resultados da pesquisa apontam, que do ponto de vista histórico, houve um avanço significativo no que concerne a centralidade do sujeito criança e o seu reconhecimento como cidadã de direitos.

Palavras-chave: infância; currículo; educação infantil; história.

1 Introdução

Do ponto de vista da história, até a Idade Média, a educação das crianças era tarefa exclusiva da família. Era no convívio com os pares que constituíam esta organização nuclear, que a criança aprendia as tradições e modos de viver de sua cultura. Na sociedade contemporânea no entanto, cada vez mais, fica evidente as possibilidades que a criança tem de aprender tanto a cultura de sua comunidade de pertencimento, como a de outras comunidades, e por meio deste processo, se desenvolver de forma integralizada.

Tendo assim, a infância alcançado preocupação central no debate da sociedade contemporânea, buscaremos relacionar, por meio de uma breve exposição da história da educação infantil, o currículo proposto nas décadas de 1940, 1950 e 1960, impulsionados pelo Movimento da Escola Nova, com seus pressupostos e fundamentos na teoria

de DEWEY (1959), e o currículo da Educação Infantil brasileira na contemporaneidade, definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010).

Por meio desta análise, emergem as potencialidades do currículo com abordagem sócio construtivista fundamentado nos pressupostos científicos da teoria de DEWEY (1959), e nas contribuições de SAVIANI (2008), que ao descortinar as concepções pedagógicas que permeiam a educação brasileira desde o Brasil Colônia até a atualidade, traz em seu bojo como adendo intrínseco, o currículo no qual tais concepções se alicerçavam.

Tais pressupostos vem corroborar com o forte movimento por uma mudança de paradigma na educação brasileira, que assim como nos demais segmentos da sociedade da década de 1930, há um grande avanço, que se nota mais acentuado nas áreas da medicina e da tecnologia. Na educação, este movimento buscava introduzir ideias e técnicas que tornassem o processo educativo mais eficiente e realizador para o ser humano, pautava-se principalmente na ideia de que a centralidade do ensino/aprendizagem, deveria deslocar-se da figura do professor para o sujeito/aluno.

Assim, buscamos em autores como SAVIANI (2008), FARIA; BARRETO (2010) e GANDINI (2006), a fundamentação para as abordagens e arguições que se fazem necessárias para delinear o diálogo proposto acerca do currículo, das identidades, das experiências e das concepções de educação. Ao finalizar esta análise, observa-se que, embora ainda existam desafios a serem transpostos na discussão do currículo, houve avanço acentuado no reconhecimento da criança como cidadã, tendo assegurado seu lugar central no currículo educacional para a primeira infância, conforme fica evidenciado na legislação (LDB 9394/96) e nos documentos oficiais (RESOLUÇÃO N^0 5/2009 e DCNEI/2010).

2 Cuidados com a primeira infância e Educação Infantil: um pouco da história

A Revolução Industrial na Europa séc. XVIII, e a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, permite a entrada da mulher no campo de trabalho. Com a ascenção do feminino ao novo modo de subsistência, a forma de educar e cuidar dos filhos também sofre transformações. Marx (1982), ao discutir a apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares, enfatiza que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas. A maquinaria estabeleceu um meio de diversificar os assalariados, colocando, nas fábricas, todos os membros da família do trabalhador, independentemente do sexo e da idade de cada um. Se até então, o trabalhador vendia somente sua própria força de trabalho, passou a vender a força da mulher e dos filhos.

Estas transformações no campo familiar, também provocam mudanças sociais. No caso da educação, é partir da necessidade das mães trabalhadoras, que nasce a primeira modalidade de "crèche"[1]. As mães que não aderiam ao sistema buscando trabalho nas fábricas onde o regime era extremamente desumano, acabam por serem pagas pelas mães trabalhadoras para abriagrem e cuidarem dos seus filhos.

Com o aumento da necessidade de espaço para os filhos de mães fabris, começam a surgir novas formas de organização para o abrigo e cuidado das crianças. De acordo com Rizzo (2003), estas organizações eram pensadas e concretizadas por outras mulheres da comunidade. Embora não tivessem uma proposta formal, realizavam com as crianças atividades de canto e memorização de rezas, o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de internalização de regras morais.

[1] A palavra creche é de origem francesa e significa "manjedoura". Essa denominação traz a concepção de fragilidade, ou seja, reafirma a necessidade de cuidado, espaço de guarda e proteção.

A partir daí, na Europa e Estados Unidos surgem as primeiras instituições de cuidados a criança pequena, que tinham como objetivo, cuidar e proteger as crianças enquanto as mães trabalhavam. Da mesma forma, no Brasil o cuidado as crianças pequenas se constitui com caráter assistencialista e nasce da necessidade de amparar além das mulheres trabalhadoras, as viúvas e os orfãos oriundos de gestações indesejadas de mulheres da Corte. (RIZZO, 2003)

Vale aqui ressaltar que formas e arranjos foram se constituindo para atender as crianças advindas destes contextos ao longo da história brasileira. Tais percursos, alcançam e ainda permanecem por algum tempo após a criação das creches assistencialistas no Brasil, as quais eram de responsabilidade da Secretaria do Bem Estar Social. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os cuidados com a primeira infância são contemplados no Art. 208, inciso IV, como parte integrante do Sistema Educacional. Esta mudança se consolida com a transformação das creches, em instituições de Educação pela Lei 9394/96 em seu artigo 29, passando a partir daí, a alcunha de Educação Infantil, integrando o Sistema Educacional Brasileiro, como a primeira etapa da Educação Básica.

Este breve relato histórico, permite compreender como foi se constituindo a história da infância na sociedade europeia e no contexto social brasileiro, e para além de uma linha do tempo, também se descortina uma forma de cuidar que obrigatoriamente remetia a um modelo de educação e de currículo para as crianças pequenas, que serão melhor apresentados no próximo subtítulo.

2.1 O currículo para a infância como preocupação central no debate social e político nas décadas de 1940, 1950 e 1960 no Brasil

Na transição de século XIX para o século XX, as marcas deixadas pelas inovações tecnológicas, pelo avanço das descobertas científicas na área da medicina e de outras ciências, são símbolos de caracterização histórica de um período onde a promessa de vida mais longa se contrapunha aos avanços da indústria bélica que chocava o mundo com suas bárbaries. O cidadão se via entre estas descobertas, em um tempo e espaço de polarização; ora era a ciência fazendo descobertas que levavam a promoção da vida, ora tais descobertas, por meio da criação de armamentos bélicos de destruição em massa, apontavam a morte.

No campo educacional, este movimento também é percebido. Pensadores buscam introduzir ideias e fundamentos que rompessem com o velho paradigma eduacional, onde os conhecimentos eram de posse e de direito do professor, e o aluno, era concebido como servil e obediente.

O escolanovismo brasileiro, está intrinsecamente ligado as concepções de John Dewey (1959), que depositava na educação, o crédito para a construção de uma sociedade democrática. Em sua concepção, para que uma sociedade alcançasse a democracia, deveria levar em conta dois princípios básicos, primeiro, a garantia da participação de todos os indivíduos e segmentos da sociedade civil nas causas de interesse coletivo. Segundo, a livre cooperação entre os grupos e segmentos, o que até então se dava de forma isolada.

Anísio Teixeira[2] é o precursor destas ideias no Brasil. Tendo sido aluno de Dewey nos EUA da década de 1920, e estando o Brasil, no movimento de transformação impulsionado pelas novas descobertas científicas, Anísio Teixeira

[2] Considerado um expoente da educação brasileira, Anísio Teixeira participou dos movimentos pela educação entre os anos 1920 e 1970. Suas obras tanto mereceram enaltecimento como foram alvo de críticas. Ele defendia, com a laicidade na educação, outros princípios que assimilou das teorias de John Dewey, William Kilpatrick e William James.

compreende este como um chamado a escola para participar e ocupar seu lugar de responsabilidade no processo de transformação social. A contribuição da escola neste sentido, seria a de formar indivíduos aptos a agir na sociedade segundo os princípios de sua liberdade individual mas também da sua responsabilidade diante do coletivo. Assim como no pragmatismo de Dewey (1959), Anísio Teixeira recusava os sistemas fechados que pretendiam os absolutismos, outrosim, sua proposição, era de que a sociedade, impulsionada pela mudança que a escola poderia oferecer, se fundamentasse nas ideias de ciência e de democracia.

Este movimento, iniciado em 1932 com o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A Reconstrução Educacional no Brasil"[3], e que prevaleceu até o advento do Golpe Militar de 1964, contém em si, e nos documentos legais a partir daí elaborados, os princípios, as bases e os fundamentos de um currículo para a infância, que ousamos analisar e relacionar com o currículo para a infância proposto na contemporaneidade brasileira, especificado na LDB 9394/96 e nas DCNEI/2010. Tais fundamentos, e relações com o atual currículo, discutiremos no próximo subtítulo.

2.2 O currículo para a infância na contemporaneidade e as contribuições advindas da abordagem sócio construtivista

Segundo os integrantes do Movimento da Escola Nova, a educação no Brasil, desde o início da colonização até aquele período, se encontrava centrada na figura do professor e na transmissão dos conhecimentos ao aluno. O mestre detinha o saber, a autoridade, a direção do processo do ensino, e era o único modelo ao qual o aluno deveria seguir. (SAVIANI, 2008)

Na contramão deste processo, a Escola Renovada propunha de forma ousada e inovadora, a inversão do processo, a centralidade do processo de ensino aprendizagem, deveria agora, ser orientada ou direcionada para o sujeito aluno, sendo as necessidades dele as que conduziriam a reflexão por parte do Mestre quanto a sua maneira ou modo de ensinar. Aparece nesta nova concepção, uma preocupação acentuada com a natureza psicológica da criança, advindas das teorias socio construtivistas, e as orientações neste sentido, são para que os conteúdos girem em torno dos interesses infantis, devendo o professor como facilitador do processo, esforçar-se por despertar o interesse e a curiosidade da criança pequena.

Para melhor compreender a origem de tais concepções, vale ressaltar alguns princípios contidos no documento citado anteriormente que foi o precursor do Movimento da Escola Nova, e que representou um divisor de águas entre os educadores progressistas e os conservadores. Romanelli (1991), destaca alguns dos princípios enunciados:

1 - A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, **e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.**

2 - **A educação deve ser uma só, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano.** Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única, sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais.

[3] Escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época, como Carneiro Leão, Hermes Lima e Anísio Teixeira. Neste documento, foram propostas e definidas várias soluções que, a partir de então, foram sendo aplicadas à educação brasileira (ROMANELLI, 1991).

3 - A educação deve ser funcional e ativa, e **os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade da educação.**

4 - Todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação universitária.

Neste ponto, encontramos o elo de ligação que anunciamos ao início deste trabalho, a relação do currículo proposto pela Escola Nova, fundamentado na teoria de John Dewey (1959) e que remete ao currículo proposto pelo orgão de competência maior, o Ministério da Educação no Brasil. Nos documentos brasileiros que regulamentam e orientam a Educação Infantil na atualidade encontramos as seguintes definições:

Na Constituição de 1988, Art. 208. "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

Na LDB 9394/96, art. 29: A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. E na Resolução N^0 5/2009, e que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a finalidade da Educação Infantil está assim definida:

Art. 3º **O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.**

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil **deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.**

Neste objetivo comum descortinado em ambos os períodos que aqui nos prompomos a analisar, percebemos a emergencia do currículo para a infância pautado na teoria do Construtivismo Social. Sendo que em síntese, esta toma o sujeito/criança como objeto de interesse investigativo do professor, e que este por sua vez deve partir o desenvolvimento de sua prática pedagógica, da curiosidade e necessidade da criança. (FARIA; BARRETO, 2010 e GANDINI, 2006)

Um currículo concebido com estes princípios, oferece ao aluno múltiplas possibilidades de decobertas, de apropriação, de transformação e produção de conhecimentos, pois parte da premissa que este sujeito/criança é sujeito sócio - histórico e cultural, e que amparado na legislação, é também cidadão de direitos.

3 Considerações

O presente trabalho buscou relacionar, por meio da trajetória da Educação para Infância, o currículo proposto para o infante no recorte temporal das décadas de 1940, 1950 e 1960, advindo do Movimento da Escola Nova no Brasil, ao currículo proposto pelo orgão oficial competente no país, o Ministério da Educação, que norteia a Educação do infante nas instituições públicas e privadas na comtemporaneidade.

Em ambos os períodos, constatou-se que o currículo proposto, advém da concepção da criança como sujeito sócio – histórico e cultural, e que sendo desta forma constituído, sujeito com tais caracterísiticas, deve ser compreendido de forma ampla, como "ser" que deseja, pensa, tem capacidade para emitir opiniões, para decidir, criar, inventar, características estas que podem ser observadas nos seus movimentos, nas suas expressões, no olhar, nas vocalizações, etc.

Ainda, que neste currículo, emerge a possibilidade das relações dialógicas entre o adulto/professor e a criança/aluno, o que contribui para a constituição de sujeito e do respeito as subjetividades de cada um. E se há a possibilidade de diferentes formas de pensar em comum co-existëncia, há também a possibilidade da construção de sua história na relação que estabelece com seus pares. Estes pares, por sua vez, devem compreender a infância como um tempo de construção social, que contemple como suas constituintes as culturas infantis, os conceitos de infância e criança, as interações que permeiam seus ambientes de existência e convívio, os significados da infância que são próprios deste tempo infantil, a compreensão de que a infância não é um tempo de transição, mas uma condição social que corresponde a uma faixa etária com características distintas em cada um dos períodos que a compreende.

Enfim, por meio da breve análise aqui realizada, tanto na trajetória da história social como da história pautada nos marcos legais, é possível afirmar que houve avanço significativo no que concerne a centralidade do sujeito/criança no processo educacional e no seu reconhecimento como cidadã de direitos.

Referências

Brasil. (2013). Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria Especial de Informática.

Brasil. (2013). Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *(8nd ed.)*. Brasília, DF: Cämara dos Deputados, Edições Cämara.

Brasil. (2009). Ministério da Educação e Cultura. *Resolução N^{0} 05 de 17 de Dezembro de 2009.* Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Cämara de Educação Básica.

DEWEY, J. (1959) *Democracia e Educação:* Introdução à Filosofia da Educação. *(3nd ed.)*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.

Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (2006). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Tradução Dayse Batista. Porto Alegre, RS: Artmed.

Faria, V. L. B.; Sales, F. R. T. (2010). *Currículo na Educação Infantil, Diálogo com os demais elementos da Proposta pedagógica.* (1ª nd). São Paulo, SP: Scipione.

Marx, K. (1982). *Divisão do trabalho e manufatura.* In:_____. l. 1, v. 1, (386-422). O Capital**.** São Paulo: Difel.

Rizzo, G. (2003). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. *(3nd ed.)*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Romanelli, O. (1991). *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Saviani, D. (2008). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil. (2nd ed.)*. Campinas, SP: Autores Associados.

ATUALIZAÇÃO E VIRTUALIDADES EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Universidade Federal do Pará/ Brasil.

Josenilda Maués

UFPA

jomaues@ufpa.br

RESUMO

O trabalho defende o raciocínio de que o encontro entre a Universidade Federal do Pará, os currículos das licenciaturas e os docentes em exercício na educação básica do Estado do Pará quando da oferta de 21 licenciaturas por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, força-nos a transitar por movimentos contíguos de desterritorialização das imagens curriculares espaço-temporais já delineadas e de encontro com linhas de variação e indagações em horizonte virtual absoluto sobre quais outros regimes espaço-temporais possamos pensar currículos de formação docente. É possível, portanto, que estejamos experimentando um tipo de prática que se afasta de sequencialidades lineares na tríade presente/passado/futuro, passando a lidar com a acepção de um tempo múltiplo que assume a coexistência de diferentes planos desordenados que se desdobram em atualidades e virtualidades. Em termos espaciais possibilita, também, o encontro com imagens de pensamento que extrapolam a ideia de um plano interno ou externo à experiência curricular.Considerando as reordenações em termos de projeto pedagógico, espaço e tempo de formação experimentadas pelo PARFOR/UFPA acionamos neste trabalho de cunho teórico o par atual-virtual, em seu cariz deleuziano, para buscar os contornos e virtualidades dessa experiência. As conclusões apontam para o fato de que a execução desses projetos atrita centralmente coordenadas centrais na definição curricular, aquelas de ordem espaço-temporal procedendo a um movimento de desterritorialização e produção de territórios outros, participando da criação de uma espécie de entre-lugar que nos possibilita experimentar outras intensidades espaço-temporais para os currículos de formação docente em execução na UFPA.

Palavras-chave: currículo; formação docente; PARFOR

.Plano introdutório.

As bases metodológicas da investigação que dá suporte a este texto aproximam-se do que Corazza (2204) nomeia de uma **noologia do currículo** que aponta sempre para o desvio de formas dogmáticas de se pensar essa prática. Trata-se de uma pesquisa noológica, ou Pesquisa do Acontecimento, que também pode ser chamada de pesquisa experimental.

Para Corazza (2004) a noologia curricular volta-se para o estudo das imagens do pensamento curricular. Nesse tipo de pesquisa "há sempre um momento de absoluta desterritorialização, quando é inventada uma nova imagem do pensamento curricular (quase uma ausência de imagem), que não pode ser compensada nem pela comunidade imaginada de uma dada nação (pensamento curricular nacional), e exige assim a invenção de outros novos territórios." (CORAZZA, 2004,p.15)

Nessa linha de pensamento são desenvolvidos argumentos a partir das intensidades experimentadas no contato com as variações a que são submetidos os projetos pedagógicos pensados para as licenciaturas ofertadas pela Universidade Federal do Pará por meio do Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, PARFOR-UFPA, admitindo inicialmente que a execução desses projetos atrita centralmente coordenadas centrais na definição curricular, aquelas de ordem espaço-temporal.

Meu envolvimento na coordenação da formação de professores por meio do PARFOR/ UFPA e meu trânsito, pela seara deleuziana me fazem defender o raciocínio de que esse encontro entre a Universidade, os currículos das licenciaturas e os docentes em exercício na a educação básica força-nos a transitar por movimentos contíguos de desterritorialização das imagens curriculares espaço-temporais já delineadas, e pela persecução de linhas de variação e por indagações em horizonte virtual absoluto sobre quais outros regimes de signos e imagens essa experiência apresenta.

.O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR na Universidade Federal do Pará.

Em atendimento à política nacional o PARFOR foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Trata-se de um programa implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em atendimento ao disposto pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação Básica, cujas diretrizes e princípios estão ancorados no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Materializando o regime de colaboração entre a União, os Estados, o DF, os Municípios e as Instituições de Educação Superior (IES) para articular a oferta de cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, para professores da rede pública de educação

básica, o PARFOR se estruturou viabilizando a participação dos estados por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) firmados entre a Capes e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente. Por sua vez, as Instituições de Ensino Superior (IES) articulam-se ao PARFOR por meio de assinatura de Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT).

Ao firmar Acordo de Cooperação Técnica junto à CAPES, em Maio de 2009 a Universidade Federal do Pará respondeu aos desafios sinalizados pelo Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará que apontava um quadro de 40.000 professores em exercício, nas redes públicas do Pará, sem a formação legalmente exigida para atuação em território nacional.A Universidade Federal do Pará, colocou-se o desafio de investir na formação de 16.000 desses professores e, assim, mobilizou o conjunto de suas Unidades Acadêmicas envolvidas com a oferta de licenciaturas para assumir essa tarefa.

Dentre os formatos previstos pelo Programa, a UFPA optou por ofertar cursos na modalidade presencial, em seus *campi* e em outros municípios considerados polos de formação, com calendários praticados em período intensivo de férias e recesso escolar dos docentes da educação básica, com ações intervalares por uma semana entre esses períodos. Essas definições mobilizaram as unidades em um processo de reconfiguração e adequação de seus projetos pedagógicos de modo a conectar-se aos princípios estruturantes propostos pela Política Nacional de Formação de Professores e promover diálogo efetivo com a realidade da educação básica.

O PARFOR-UFPA apresenta flagrante processo de institucionalização e crescimento, elementos materializados tanto na demanda por vagas por parte das escolas quanto na efetivação de matrículas e trajetória dos docentes em formação, ofertando 21 Licenciaturas para 12.882 professores, distribuídos em 368 turmas, alocadas em 60 polos de funcionamento dos cursos.

O movimento de reconfiguração dos projetos pedagógicos das licenciaturas envolvidas considerou, sobretudo, as questões relacionadas ao tempo de um curso intensivo, ao espaço de formação que compreende tanto a ambiência universitária quanto o próprio espaço das escolas da educação básica e os sujeitos, docentes em exercício na educação básica participantes, portanto, de formação em serviço. Esse movimento redundou na proposição de projetos diferenciados daqueles praticados nos cursos extensivos, cujos círculos de virtualidade, a partir da seara deleuziana, passaremos a explorar.

.Círculos de virtualidade em currículos de formação docente por meio do PARFOR/ UFPA: inspeções a partir da seara deleuziana.

A ideia de movimentar o raciocínio no espectro das virtualidades presentes nas experiências de formação desenvolvidas por meio do PARFOR ao encarar a formação de docentes em exercício na educação básica no Estado do Pará encontra, neste trabalho, seu apoio teórico na seara deleuziana.

Operamos desse modo com o raciocínio possível de que estejamos, a partir da experiência espaço-temporal experimentada, deparando-nos do ponto de vista curricular com as indicações de um tipo de prática que se afasta em termos temporais de qualquer tipo de sequencialidade linear, lidando com a acepção de um tempo múltiplo, caótico, que assume a coexistência de diferentes planos desordenados que se desdobram em atualidades e virtualidades desdobrando-se, por sua vez, em devires. Em termos espaciais, talvez, estejamos experimentando frontalmente um tipo de imagem de pensamento que extrapola a ideia de um plano interno ou externo à experiência curricular.

A mudança de coordenadas espaço-temporais decorrente da experiência de formação docente oportunizada pelo PARFOR na Universidade Federal do Pará apresenta-nos, a partir da tonalidade assumida por este texto, potentes virtualidades e atualizações no modo de se organizar currículos e de se experimentar o trabalho formativo, o que requer, certamente, a coragem de explorar a plasticidade de um tempo que não se encerra na experiência presencial, por exemplo.

Um tempo assumido com tal plasticidade instaura ranhuras na dinâmica curricular, forçando-nos a operar com uma noção de historicidade insurgente, descontínua, modulada por variações contínuas. Possibilita-nos ousar movimentos labirínticos, recortando e decompondo o tempo, promovendo movimentos em linhas de diferentes variações, perscrutando seus jogos de forças; estabelecendo superposições, perseguindo acontecimentos. Buscando, ao cabo, as segmentarizações e linhas de fuga que esse tempo comporta e extravasa.

Vale lembrar que as dimensões, espaço e tempo, estão sendo vistas a partir das bases do pensamento que rejeita as ideias de consciência e de sujeito centrados, considerando movimentos de abertura à superfície do mundo ao mesmo tempo em que procedem a movimentos de desterritorialização e produção de territórios outros, linhas de fuga. Se assim pudermos pensar, poderemos defender que poderemos estar participando da criação de entre-lugares capaesz de delinear experiências de outras intensidades espaço-temporais para os currículos.

É preciso localizar, inicialmente, esse movimento no processo de reconfiguração dos projetos pedagógicos realizados pelas Faculdades envolvidas na oferta das 21 licenciaturas disponibilizadas pela UFPA para o PARFOR. Trata-se de alterações que, se pensadas inicialmente considerando os sujeitos, o tempo e o espaço de seu acontecimento, precisaram novamente ser reconfiguradas quando da implementação dos projetos nos primeiro momento dessa experiência a partir do ano de 2009. Foram, desse modo, e na grande maioria das situações, reconfigurações em processo e, assim, passamos a conviver com projetos que se aproximam, e se refratam, se movem, se conectam e se especificam e tem ao mesmo tempo liames e distensões em termos espaço-temporais com aqueles praticados nos denominados cursos extensivos, que acontecem ao longo do semestre letivo na Universidade Federal do Pará.

O fato de não mais nos encontrarmos na ambiência física das universidades e envolvidos em um tempo concentrado de formação, rebateu como em efeito dominó, colocando em xeque outros tópicos curriculares tais como conteúdos, métodos, avaliação, materiais e recursos, relação professor-aluno, bem como aqueles mais específicos da formação docente como prática de ensino, estágio dentre outros.

É este o processo larvário que supomos poder ser flagrado na movimentação oportunizada pelas práticas de formação que têm como referencia esses projetos semoventes, atritados permanentemente pelas condições objetivas e subjetivas dos sujeitos em formação, dos espaços e do tempo intensivo em que acontecem as atividades formativas.

Neste momento a discussão proposta por Deleuze em termos do atual e virtual, esta sendo acionada como possibilidade de atritar as coordenadas espaço-temporais hegemônicas no campo teórico e prático do currículo da formação docente, problematizando as formulações e práticas que desqualificam qualquer prática de formação docente que ocorra em tempo extensivo e não sequencial ou abrigado no interior dos muros universitários.

Vale, assim, delinear o que Deleuze denomina virtual. Em Diferença e Repetição (1988,p.335) Deleuze coloca-nos que:

> "O virtual não se opõe ao real, mas somente ao atual. O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual. Do virtual é preciso dizer exatamente o que Proust dizia dos estados de ressonância: 'reais sem serem atuais, ideais sem serem abstratos'; e simbólicos sem serem fictícios. O virtual deve até ser definido como uma estrita parte do objeto real como se o objeto tivesse uma de suas partes no virtual e nele mergulhasse como uma dimensão objetiva."

Em ambos os domínios: pensamento curricular de diferentes tonalidades representacionais e imagens de linhas diferenciais do pensamento deleuziano, o real se coloca, atualizado por processos de diferenciação.

Como nos esclarece Levy (2011,p.112-13):

> "Não se pode confundir o virtual com o possível. O possível opõe-se ao real, constituindo sua imagem, enquanto o real é a semelhança do possível. Pode-se dizer, portanto, que o processo do possível é um processo de realização calcado no princípio da semelhança. Dizer que algo é possível é o mesmo que dizer que ele pode existir, faltando-lhe apenas a existência. Por sua vez, o virtual é real em si mesmo, não se opondo assim, ao real. Ele não depende de um processo – que pode ou não ocorrer – para se realizar. Seu processo é, como se viu, o da atualização. Essa atualização não se norteia por nenhuma analogia, mas, ao contrário, pela diferença pura, divergência ou diferenciação."

Esse movimento, portanto, que transita do virtual ,- sujeito da atualização-, ao atual, - um estado de coisas, vivido, singularidade -, compreende sempre a insinuação de traços diferenciais, baseados na diferença e na multiplicidade. A atualização de virtualidades é um movimento vital e não se pode relegar ou associar o virtual ao quimérico, ao não existente, mas constituem faces de uma mesma imagem, que tem na imagem-cristal sua zona de indiscernibilidade.

Os traços diferenciais envolvidos, círculos de virtualidade, no processo de formação docente podem ser identificados em diferentes elementos que atritam as coordenadas espaço-temporais dos currículos praticados no programa de formação docente desenvolvido por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Universidade Federal do Pará.

Podemos destacar inicialmente a potência do encontro entre os professores do Ensino Superior e os professores em exercício na educação básica que se deslocam sazonalmente de diferentes pontos geográficos do Estado do Pará para a vivência desse tempo presencial. O cruzamento entre conhecimento acadêmico e conhecimento profissional, o encontro real com esses docentes, suas condições objetivas de vida, trabalho, escolarização e de frequência ao curso, seu distanciamento da dinâmica acadêmica universitária requereu, um conjunto de reordenações em termos de condições de oferta, material didático, componentes curriculares, conteúdos de formação, organização do tempo, adequações espaciais, processos avaliativos e metodológicos que atritam o formato assumido pelos currículos de formação docente na instituição.

A partir desse movimento, os projetos assumiram a forma de um processo revistos em diferentes momento a partir do encontro com os sujeitos, espaços e tempos; onde o virtual, real em si mesmo, atualizando-se tendo como base não as semelhanças mas as diferenças. Identificamos nesse movimento que se dá entre o virtual, sujeito da atualização e o estado de coisas vivido, a singularidade. Introduz-se, desse modo, traços diferenciais apoiados na diferença e na multiplicidade.

Os cursos passaram, não sem problemas, a procurar soluções peculiares para movimentar-se nessa nova condição temporal e espacial, prevendo em seus projetos diferentes formas de fazê-lo. Isso incluiu a organização de ações curriculares para tempos não presenciais conectados por diferentes formas comunicacionais e/ou tecnológicas disponíveis considerando as dimensões e condições comunicacionais da região.

Os projetos pedagógicos passaram a desenvolver atividades teórico-práticas em diferentes espaços curriculares como laboratórios, ateliês e ambiências diversas em locais do entorno de formação. Redefiniram conteúdos formativos de modo a promover um diálogo mais efetivo com as exigências da ação docente na educação básica e, ao mesmo tempo, potencializar o tempo intensivo de formação. Isso exigiu, de certo modo, a ancoragem da formação a partir de conceitos, categorias e tópicos fundamentais possíveis de ser trabalhados nos espaços-tempo em suas atualizações. Esse movimento requereu a exploração de diferentes componentes curriculares que não somente aqueles de

natureza disciplinar, envolvendo nos desenhos curriculares componentes outros tais como ateliê, oficinas, seminários, enucleações, temas transversalizados e atividades complementares.

Nesse mesmo diapasão foi necessária a redefinição de material didático adequado à ancoragem dos conteúdos curriculares propulsores dos projetos, elegendo textos possíveis de serem trabalhados no espaço-tempo reconfigurado. As alterações metodológicas também se fizeram necessáriass culminando em ações e projetos integradores e na mobilização de saberes adquiridos em situação de trabalho. Foram, do mesmo modo, impulsionados novos procedimentos avaliativos a partir de experimentações tanto na dimensão ensino-aprendizagem quanto na avaliação dos cursos realizada a cada etapa formativa.

Deslocamentos outros foram necessários para reconfiguração do formato do estágio curricular desenvolvido em diferentes dinâmicas, incorporando e problematizando a experiência docente, atravessando os locais de atuação dos docentes e seus pares, em seus campos de prática. Foram, ainda, elencados novos formatos de Trabalhos de Conclusão de Curso para além do tipo monográfico em processos de orientação e produção coletiva traduzidos em memoriais, relatos de experiência, portfólios e performances.

A incorporação de mecanismos e atividades a distancia, com ou sem auxílio de tecnologias informacionais e comunicacionais, ensejou a produção de construção de bibliotecas virtuais, de constituição de outras redes de comunicação entre discentes, docentes formadores e coordenações aproximando os docentes em formação de tecnologias disponíveis para a produção de outros entre - lugares formativos. De outro modo ações de extensão passam a adentrar os projetos pedagógicos de curso constituindo assim outros espaços-tempos de formação docente.

Como é possível identificar foram produzidas outras zonas de discernibilidade no processo formativo em cruzamentos onde conteúdos, componentes, atividades curriculares, locais de formação e tempo dilatado excedem enquadramentos espaços-temporais visíveis, mudando centros de gravidade da organização e dinâmica curriculares em processos que redistribuem coordenadas espaço-temporais de trabalho e formação docente.

É possível identificar esses circuitos semoventes como círculos de virtualidade que se conectam, que se renovam. É possível vê-los como processos de atualização que afetam tanto as imagens curriculares sequenciadas que costumamos experimentar quanto o próprio objeto currículo que adquire uma plasticidade marcada pelas singularidades que o recortam, nos diferentes espaços em que se produziram deslocamentos. E assim podem ser vistos por se tratar de movimentos construídos sobre princípios de incerteza e indeterminação que promovem circuitos moventes, em processos de atualização que afetam imagens de pensamento e o objeto currículo, não cabendo ajuizamentos sobre sua validade ou qualidade, pois que vistos em sua positividade, a partir dos efeitos promovidos em circuito.

Não se trata, certamente, de construções perenes. Imprimem movimentos particulares, efêmeros poderíamos dizer, mas produzem variações que, ao mesmo tempo em que podem reconduzir a estados vividos ou à práticas curriculares sedimentadas, fazem passar mudanças de direção. Poderemos vê-los como atuais que remetem à virtuais em circuitos onde o virtual se atualiza, formando "uma individuação em ato ou uma singularização por pontos relevantes a serem determinados em cada caso. (ALLIEZ, 1996,p.56)

Investiu-se, portanto, na criação de uma espécie de entre-lugares em termos de desenho e dinâmica curricular que, se a princípio vistos como tolhidos pelo espaço-tempo em que acontece a formação docente, podem ser assumidos como condição de possibilidade de acontecimentos e intensidades espaço-temporais para os currículos balizadas por circuitos moventes, territórios que marcam outras linhas de composição curricular.

PARA CONCLUIR...

O exame das inflexões curriculares produzidas a partir de outras linhas de composição espaço-temporais para os currículos de formação docente dos cursos ofertados por meio do PARFOR pela Universidade Federal do Pará permite-nos concluir que as tensões necessárias para processos de atualização de virtuais não se repetem e se colocam como força criativa, como potências não recognoscíveis, o que não nos permite reproduzi-las em séries sequenciais ou transformá-las em modelos a serem reproduzidos em escala.

Como nos adverte Deleuze (1998, p.223) "...a forma de recognição nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fosse a conformidade."

Grande parte do investimento da investigação educacional está em desvelar o que há por trás de algo a fim de atingir o real e a ideia de virtual, nesse campo, se coloca como algo que se opõe ao real e se alia ao possível ou ao quimérico. Se entendemos, entretanto, que o virtual não significa ausência de realidade, mas que se trata de algo que se encontra permanentemente envolvido em processos de atualização, constituindo assim sua realidade própria, poderemos pensar nessas alterações experimentadas no PARFOR/UFPA como acontecimentos imanentes que se atualizam em estado de coisas e estados vividos que fazem com que o virtual aconteça. Não se trata de algo à espera do reconhecimento dos sujeitos pois que não se localizam em lugares precisos. Trata-se de fluxos inconclusos e nem sempre localizáveis ou aprisionáveis em grades curriculares.

As experiências daí decorrentes não podem ser alinhadas em novos e permanentes formatos. Podem, contrariamente, lidar com uma temporalidade múltipla e promover o contato com um tempo multidimensional que refaz relações conteúdo-método, professor-aluno, ensino/pesquisa/extensão;

sequências estruturadas de aprendizagem; currículos pautados em pré-requisitos; divisão do aprender-ensinar em tempos de aula, liberando os corpos aprendentes para experiências em uma multiplicidades de plano onde o que é intra-curricular ou extra-curricular, intra-classe ou extra classe se dissolvem e promovem círculos diferenciados de aprendizagens e relações.

Não se trata,portanto de experimentar esses movimentos, em seus círculos de virtualidade como estágios primitivos de um real a ser construído, ou como possibilidades de um vir a se , já que sua brevidade, se dá sob princípio da indeterminação e da incerteza. Trata-se de algum modo de perseguir ima multiplicidade...uma potência.... A potência da diferença...

Referências

Alliez, Éric. (1996) Deleuze: filosofia virtual. São Paulo Ed 34,1996

Corazza, Sandra e Tadeu, Tomaz.(2003). Composições. Belo Horizonte, Autêntica.

Deleuze, G. (1998) Diferença e repetição. (3 ed.). Rio de Janeiro, Graal.

_____. (1996) Atual e o virtual. In:Alliez , Éric. Deleuze filosofia virtual. (p. 47-56). Rio de Janeiro, Ed. 34.

Deleuze e Guattari, Felix. (1992)ELEUZE e GUATTARI, Felix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro, Ed 34.

Lévy, P. (1998)O que é o virtual? (2 ed.)Rio de Janeiro, Ed. 34. 1998

CURRÍCULOS E EXPERIÊNCIAS JUVENIS: NOVA DURAÇÃO E OUTROS SENTIDOS PARA A PRODUÇÃO DO TERRITÓRIO-ESCOLA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Helder Januário da Silva Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo (hgomes@ifes.edu.br)

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Universidade Vila Velha – ES (larirodrigues22@hotmail.com)

Introdução

Diante ao um cenário de engessamento das experiências de aprendizagens, que se lança a processos de memorização mecânica de conteúdos disciplinares teóricos, transcritos na quantificação do conhecimento pela nota o currículo escolar torna-se algo 'imposto, proposto ou sobreposto' (CLARETO; NASCIMENTO, 2012), aos estudantes, que se deparam com um território-escola fechado para a produção de singularidades, o exercício da alteridade e para a produção de sentidos cognitivos, linguísticos e afetivos diferenciados.

Na contramão deste paradigma, o presente trabalho[1] objetivou compreender como as experiências dos jovens estudantes nos diferentes espaços e tempos do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) -ARACRUZ-ES podem configurar outras possibilidades de produção de currículos no território-escola. Utilizamos como instrumentos de investigação redes de conversações entre/com os alunos dos cursos de Química e Mecânica do segundo ano do Ensino Médio do IFES-ARACRUZ-ES, dos turnos matutino e vespertino, durante o ano de 2014/1 e o registro fotográfico das imagens dos diversos territórios das experiências juvenis na tessitura curricular.

Concluímos que as experiências juvenis deslocam a produção dos currículos escolares para rotas alternativas de sentidos. Traçam linhas de fuga da dureza dos conhecimentos disciplinares localizados nas salas de aula, laboratórios e, encontram outros espaços capazes de promover uma duração mais intensiva para os saberes, que visa se efetuar pela constituição de relações mais humanas, éticas, estéticas, políticas ou como uma 'comunidade de afetos' (CARVALHO, 2009).

[1] O presente estudo é oriundo de investigações tecidas pelo grupo de pesquisa "Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades" coordenado pelo professor Ms. Helder Januário da Silva Gomes

Os cotidianos do Território-Escola

O conceito de território se baseia no que Guattari e Rolnik (1999, p. 323) argumentam ser um "conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos". Desse modo, ao sermos constituídos por linhas molares (endurecidas), moleculares (flexíveis) e linhas de fuga (devires), como destacaram Deleuze e Guattari (1995), os homens estariam mergulhados em constantes movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, o que convoca a problematizar a constituição dos currículos nos cotidianos das escolas.

O cotidiano é caracterizado tanto por Certeau (1994) quanto por Deleuze (2007) por sua banalidade, e ao ser submetido às suas próprias leis vai se organizando como um espetáculo ambulante, permeado pelas artes de fazer, saber e de poder que não se aprisionam em determinações, prescrições e controle da coisa educativa. No cotidiano escolar estão presentes a burocratização das práticas curriculares, mas também na composição de outras lógicas educativas mais sensíveis, éticas e estéticas que circulam pelos espaços escolares que configuram o "lugar" ou o território-escola. Para problematizar as possibilidades de criação de novas maneiras de praticar o território-escola pelos espaços de múltiplas redes de conhecimentos e de aprendizagens, tomamos as palavras de Certeau (1994, p. 201) ao distinguir os conceitos de lugares e espaços.

> Um **lugar** é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do "próprio": os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar "próprio" e distinto que define. [...].
> **Espaço** [...] é de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidade contratuais.
> Em suma, o *espaço é um lugar praticado*. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres.

A partir das análises de Certeau, consideramos que o território-escola tem se configurado como um lugar que estipula a ordem e o controle, se alicerçando em rígidos horários de aulas que delimitam as possibilidades de se instruir e se educar. Porém, a escola como lugar é praticada pelos mais distintos movimentos criados pelos estudantes, ao encontrarem espaços não só para se apropriarem das informações disciplinares, mas para transformarem o lugar.

Em termos deleuzianos, por meio de linhas moleculares ou linhas de fuga somos capazes de desterritorializar o lugar proprietário demarcado para o aprendizado, como as salas de aulas, biblioteca e laboratórios, constituindo novas experiências educativas nos corredores, debaixo das árvores, nos bancos dos pátios, na cantina, reterritorializando outros lugares possíveis para que os conhecimentos tenham uma nova duração e sentido, como ensina Bergson (2006).

> Isso significa que partimos da ideia de que há modos de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano diferentes

> daqueles aprendidos, na modernidade, com a ciência e em todos os espaços/tempos organizados, como no mundo do trabalho e nos movimentos sociais, em especial os sindicatos e os partidos políticos. Ou seja, partimos do entendimento de que os conhecimentos são criados não só pelos caminhos já sabidos e consagrados e, que precisam ser questionados permanentemente, mas também nesse tecer de encontros e de desencontros cotidianos (ALVES, 2011, P. 17-18).

Entre as experiências juvenis *e* as desterritorializações curriculares: o que os estudantes têm a dizer?

O encontro com os jovens durante as aulas de Geografia[2] e em outros espaços do Instituto remetia sempre a indagar: como esses sujeitos praticam o currículo na escola? Solicitamos-lhes que fotografassem os espaços nos quais os processos educativos se estabeleciam, tanto de modo formal (com professores e aulas), ou informal e depois tecemos redes de conversações sobre suas experiências, pois, uma "conversação estabelece-se sempre onde o individual se mescla com o social" (CARVALHO, 2009, p. 189).

Deleuze e Guattari (1995) ajudam a pensar que o currículo no território-escola é atravessado por linhas que tentam nos moldar com a necessidade voraz do domínio dos conhecimentos, da garantia do maior coeficiente de notas, paralisando corpos e mentes no lugar correto: a sala de aula. Seríamos nós capazes de aprender apenas em territórios predeterminados?

Não negligenciando a importância da sala de aula como um espaço para a prática do saber, o que afirmamos é que esse processo não começa e termina dentro das quatro paredes. A sala de aula é um lugar para a prática e tessitura de múltiplas redes de conhecimentos

A este respeito, foi possível perceber que os jovens reconhecem nesse lugar a condição de apropriação de conhecimentos, mas também apresentam outros sentidos que esse espaço ganha a partir dos encontros estabelecidos nele.

[2] - Essas indagações são foram relatadas e compartilhadas ao grupo de pesquisa pelo professor Helder Januário da Silva Gomes, que é responsável pela disciplina de Geografia do Instituto Federal do Espírito Santo – ARACRUZ

Quadro 1 – Sala de aula vazia

Fonte: Arquivo dos estudantes.

Para alguns estudantes, a sala de aula se constitui, no sentido de Certeau (1994) como “um lugar do próprio” ou como diz Deleuze e Guattari (1995) um território dominado por uma “macropolítica”, ou seja, encontra-se engessada pela lógica de domínio de certos conteúdos disciplinares para “passar de ano” ou conviver com a frustração das recuperações ou da reprovação.

> *Esse lugar apesar de ruim carrega lembranças da escola, as recuperações! Mas apesar de tudo e um belo exemplo de um lugar o qual eu não transformei fisicamente, porém o meu “Eu” o repreende pelas lembranças ruins desse lugar (Estudante 12).*

A sala de aula como um lugar de imposições institucionais, desenha uma linha endurecida de mortificação dos corpos juvenis, o que não é percebido pelos alunos como um espaço-tempo apenas de cumprimento de tarefas, e os que não se encaixam nessas demandas precisam conviver com o pesadelo da recuperação ou reprovação, marcando muitos estudantes com lembranças de um triste momento de exclusão.

Os jovens criticam o fato de estarem imersos em linhas molares que tentam enquadram suas experiências curriculares. Entretanto, a lógica do saber e do não saber, dita uma ordem em muitos discursos e pensamentos que, mesmo percebendo que há uma tentativa de ocupação incessante, reafirmam em suas falas a importância da sala de aula pela apropriação recognitiva do conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade.

> *Eu vejo a sala de aula como um lugar totalmente adaptado para ocupar muitos alunos, a fim de que todos possam se acomodar em suas cadeiras e mesas para se sentirem confortáveis na hora de estudar. Muitos não veem o tamanho do poder que uma sala de aula tem, não só pelo conforto, mas sim pelo que ela representa, o saber de anos e anos de raça humana (Estudante 1).*

Porém, Deleuze e Guattari (1995) indicam que entre as linhas que nos constitui, também é possível a fuga da apropriação de conteúdos disciplinares que ocorre de forma individual e competitiva, deslocadas dos sentidos da vida dos alunos, isso é o que permite fazer da sala de aula um espaço de invenção. Essas linhas possibilitam a desterritorialização dos sentidos da sala de aula, tornando-a num lugar praticado coletivamente pelos estudantes, em redes de aprendizagens, de relações e de afetos.

> *Nós participamos efetivamente dos espaços, principalmente na escola, não somos apenas espectadores, o transformamos com a nossa presença, como é o caso das salas de aula. Uma sala de aula vazia não se compara a uma sala cheia, já que nela não há só interação entre os alunos, mas também entre os professores e demais servidores (Estudante 2).*

Quadro 2 – Sala de aula praticada pelos estudantes

Fonte: Arquivo dos estudantes.

As múltiplas experiências juvenis nas salas de aula desterritorializam o currículo imposto pela lógica de um pensamento padronizado e agenciam outras linguagens como a música, as redes de conversações entre os estudantes e os encontros de corpos, que potencializam a produção de currículos em constantes movimentos de criação.

Quadro 3 – Encontro dos estudantes pela e com a música

Fonte: Arquivo dos estudantes.

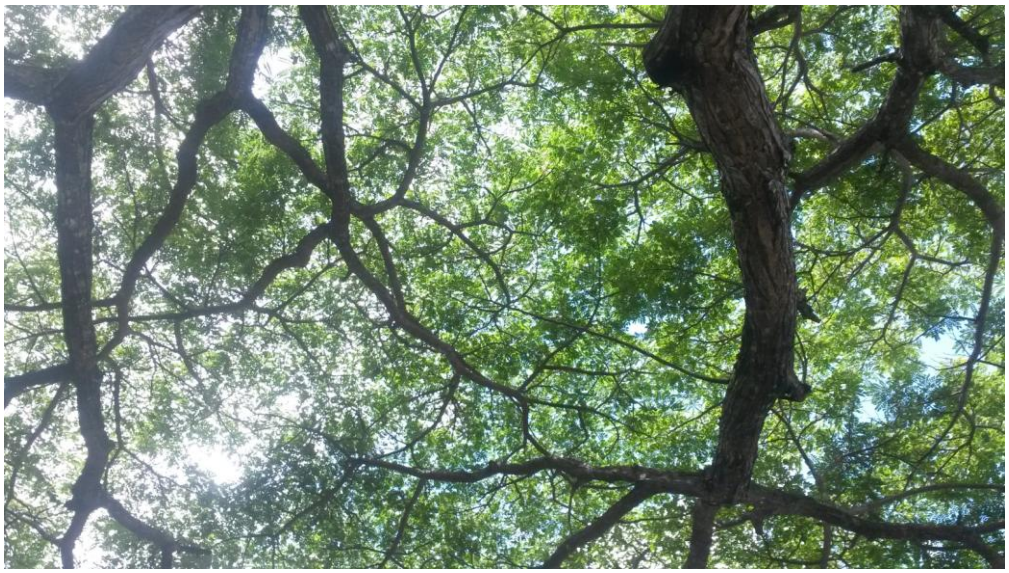
Bergson ajuda pensar nas experiências curriculares para além da homogeneização, da individualidade e do enquadramento da singularidade, pois

> De facto, sentimos que nenhuma das categorias do nosso pensamento – unidade, multiplicidade, causalidade mecânica, finalidade inteligente, etc. – se aplica exatamente às coisas da vida: quem pode dizer onde começa ou termina a individualidade, se o ser vivo é um ou vários ou se é o organismo que se dissocia em células? É inútil tentar integrar o vivente em qualquer uma das nossas molduras. Todas as molduras se quebram. São demasiado estreitas, demasiado rígidas sobretudo para aquilo que queremos colocar nelas (BERGSON, 2001, P .8).

As redes de conversações e as imagens fotográficas dão indícios para pensar como o currículo escolar não consegue ser aprisionado ou emoldurado por uma racionalidade moderna. A sala de aula é lugar de invenção e as práticas educativas se espalham pelo território-escola. Os alunos ao praticarem os mais diversos espaços, desde os mais tecnológicos até os mais naturais, tecem linhas de fuga dos modelos burocráticos de aprendizagem esperados pela unidade de ensino.

> *Em nossa escola há equipamentos de alta tecnologia, consequência do grande avanço dos estudos do homem nos últimos anos, no entanto também existem muitos espaços verdes, evidenciando a grande importância da natureza no ambiente de aprendizado (Estudante 2).*

Quadro 4 – Encontro com a natureza



Fonte: Arquivo dos estudantes.

Linhas que deslocam o sentido e a duração do tempo escolar. Apostam em redes de conhecimentos tecidas entre a sala de aula *e* os laboratórios *e* bibliotecas *e* a natureza *e* o outro. Os significados das experiências juvenis são nômades, se movimentam de acordo com os desejos de aprender, conversar e de se relacionar.

A composição do território-escola está num processo constante de fazimento e de significações, como se evidencia em outras conversas com os jovens:

> *Esse é o lugar onde os alunos têm seus momentos de descontração, conhecido como "O Toldo". Durante aulas vagas e intervalos sempre há aí pessoas rindo, conversando, jogando tênis de mesa, gritando, brincando... Um lugar de alegria em que muitos se divertem e passam mais tempo com seus amigos (Estudante 3).*
>
> *Este local é onde os alunos passam a maior parte do tempo livre fora das salas de aula, onde é possível se descontrair, praticar um esporte como o tênis de mesa, fazer novas amizades, discutir sobre as aulas, provas. Particularmente gosto muito desse ambiente, pois foi onde foi possível conhecer pessoas de outras salas (Estudante 10).*

Quadro 5 – Experiências juvenis no Toldo

Fonte: Arquivo dos estudantes.

Os jovens explicitam que o lugar só se configura como um espaço de significados e conhecimentos quando é praticado, vivido por múltiplos sujeitos *e* suas histórias *e* desejos *e* expectativas *e* encontros. O "toldo" não é apenas um lugar para brincar, mas também para brincar. É um espaço para aprendizagens desterritorializadas, que por ora são agenciadas pela preocupação e debates sobre as provas e os trabalhos escolares, saber instituído. Mas que também permite fugas para a prática de esportes, a linguagem corporal, a afetividade pela amizade, a alegria, as conversas com o "outro" e a criação de um novo território existencial para as experiências escolares dos estudantes.

Um outro tempo escolar é vivido não de forma linear. É um tempo puro de vivenciar diferentes linguagens que potencializam o território-escola. Assim, os estudantes indicam a importância deste tempo não controlado e homogeneizado que permite que o currículo e a escola sejam percebidos como uma 'comunidade de afetos' (CARVALHO, 2009).

A ocupação dos diversos espaços produz um território-escola e experiências curriculares que não só se deixam burocratizar, mas que pelos usos cotidianos, reinventam um tempo puro para os acontecimentos educativos.

*Cantina, local de se alimentar, local de "bater um papo" com os amigos no intervalo. A afetividade se dá pelo contato com novas **conversas**, com novos interesses (Estudante 5).*

A cantina da escola tem um grande papel para o envolvimento dos alunos, pois é no horário de intervalo que eles se comunicam ali mesmo, onde há várias culturas, famílias, classes sociais e jeitos de pensar distintos, abra-se um espaço novo para a interação entre os alunos (Estudante 6).

Quadro 6 – Experiências de outro tempo escolar pelo encontro com xadrez

Fonte: Arquivo dos estudantes.

A nova duração (BERGSON, 2006) criada pelos jovens dão novos sentidos para as redes de saberes, fazeres e poderes que circulam nos espaços e tempos do Instituto. Num espaço comum, a vida se encontra, os desejos se aproximam, concentrar-se ao jogar xadrez com os amigos é o convite de um tempo puro que agencia o pensamento a se movimentar.

As desterritorializações curriculares provocadas pelos estudantes afirmam que as práticas educativas nas escolas são múltiplas e que o aprender não se localiza apenas no lugar do instituído (salas de aula e/ou laboratórios e/ou bibliotecas). A prática do território-escola favorece que as diversas linguagens sejam inventadas e experienciadas pelos jovens em outro tempo e com novos sentidos cognitivos. A cognição passa a ter o sentido de acontecimento, de encontro com o "outro" do pensamento: com outros estudantes, com professores, servidores, jogos, músicas, natureza, cantina, toldo ...

*Esse é o meu lugar favorito da escola, pois é um lugar onde meus amigos e eu nos encontramos para ouvir música, tocar violão e jogar **conversa** fora. É um local bem fresco e um pouco afastado das outras pessoas, fatores que favorecem a diversão. Em minha opinião existir locais desse tipo é super importante pois em meio de tanto trabalho e estudo, existe a necessidade de um descanso e uma pausa para se distrai e esquecer um pouco os "problemas" (Estudante 14).*

*Cantinho na árvore, local de conversa com os amigos. O afeto se dá pela **conversa** com os amigos (Estudante 16).*

Quadro 7 – Conversações entre jovens e natureza e saberes escolares

Fonte: Arquivo dos estudantes.

Nesse sentido, as narrativas destacam a importância das redes de conversações para a produção de novas "redes de relações que se estabelecem entre esses saberes escolares e os demais saberes sociais" (ALVES, 2011, p. 50).

É muito bom sair pela porta deste corredor e ver o lado de fora da escola no recreio, tentar sair um pouco do clima de estudos, da temperatura fria promovida pelo ar-condicionado e sentir o calor e ***conversar*** *livremente (Estudante 13).*

Quadro 8 – Experiências juvenis nos corredores

Fonte: Arquivo dos estudantes.

Novos sentidos para os currículos no Território-Escola: tentativas de não concluir

Os estudantes evidenciam que o currículo vivido no Instituto é elaborado cotidianamente pelas potencialidades das conversas estabelecidas com o "outro". As narrativas juvenis ressaltam que os espaços escolares são praticados pelo agenciamento de enunciações coletivas que vão tecendo a recriação de saberes, fazeres e poderes de modo compartilhado entre/com os jovens.

As redes de conversações com os estudantes apontaram que as experiências juvenis ocorrem no/pelo encontro e é a partir dele que o currículo escolar ganha sentido, pois aprender é tornar-se livre, é desejar o pensamento, é ser nômade. Aprender é praticar espaços de liberdade, povoar o território-escola, desterritorializar os sentidos enrijecidos, provocar nova duração para as aprendizagens, vivenciar um tempo puro de conhecimentos envoltos por afetos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. 3. Ed. São Paulo : Cortez, 2011.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. – 3ª ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães**. O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Braísilia, DF: CNPq, 2009.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1 artes de fazer. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

CLARETO, Sônia Maria; NASCIMENTO, Luiz Alberto Silvestre**. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção**. Currículo sem fronteiras, v.12, n.3, p. 306-321, Set/Dez, 2012.

DELEUZE, Gilles. DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. – Rio de Janeiro : Graal, 1988, 1ª edição, 2ª edição, 2006.

_____. **Imagem-Tempo**. 1985. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. – Brasiliense. 1ª edição, 2007.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1.Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

Jovens e adultos em privação de liberdade: sujeitos sociais que se afirmam no território do conhecimento e do currículo

Elenice Maria Cammarosano Onofre
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Paulo. Brasil. Contato: 55 (16) 99707-8586

Resumo

A intenção deste texto é tecer reflexões sobre formas de organização curricular, destinadas à educação escolar de jovens e adultos em um espaço singular – a prisão. Esta instituição se propõe a (re)inserir pessoas à vida em sociedade, melhor preparadas para o convívio social e dotadas de conhecimentos, habilidades e valores que, na maioria das vezes, não tiveram assegurados ao longo da vida. Os impactos, sinalizados por estudos na área, evidenciam que as aprendizagens escolares revelam resultados pouco significativos, o que nos leva a questionar: que desenhos curriculares podem ser mais adequados aos estudantes em privação de liberdade? Pode-se inferir, diante de estudos e vivências no contexto, que os critérios de seleção e organização curricular pouco dialogam com os saberes, desejos e expectativas das pessoas a que se destinam, e que a complexidade do estar no mundo do cárcere pouco dialoga com as aprendizagens na escola. Nessa perspectiva, embasada em especialistas no tema EJA e currículo e na obra de Freire, pretende-se sugerir proposta curricular para as escolas de unidades prisionais caracterizada pela transversalidade entre as áreas do saber e de projetos que priorizem aprendizagens significativas na (re)construção do projeto de vida.

Palavras-chave: currículo e escola na prisão; organização curricular na EJA; aprendizagem significativa

Anunciando encruzilhadas

As formas de organização curricular destinadas à educação de jovens e adultos, com ênfase nos espaços educativos das prisões, se constituem como o foco das reflexões deste texto. Nesses espaços encontram-se duas lógicas do que significa o processo de reabilitação: o princípio fundamental da educação, que é por essência transformador, e a cultura prisional que visa adaptar o indivíduo ao cárcere. Tomando esse ângulo, estamos diante de uma situação paradoxal, e se faz necessária a compatibilização da lógica da segurança com a lógica da educação em um foco de convergência, com o objetivo de encaminhar à sociedade um cidadão com um projeto de vida adequado à convivência social.

As pessoas em privação de liberdade, embora tenham suspenso por tempo determinado seu direito de ir e vir, têm garantidos por lei os demais direitos, e a educação é um deles. O maior desafio, no entanto, é implantar ações educativas significativas, uma vez que a instituição penal institucionaliza e retira a autonomia e a educação, que por outro lado liberta e humaniza as pessoas.

Nesse contexto singular cabe interrogar: quem são os sujeitos sociais que buscam a escola na prisão? Que saberes buscam para sobreviver, no momento presente, e para construir um projeto de vida para a volta à sociedade?

Ancorando-nos no estudo de Oliveira (2007), procuramos elencar alguns apontamentos que subsidiam a discussão em torno dos desenhos curriculares, independente do local onde os processos educativos acontecem. Para a autora, as propostas curriculares e práticas são inadequadas aos perfis socioeconômico-culturais dos estudantes jovens e adultos, porque a tendência é a da fragmentação do conhecimento e a organização do currículo em uma perspectiva em que não há diálogo entre as experiências vividas e os conteúdos escolares.

Oliveira (2007) sinaliza também que cada educando tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos, e, portanto, não faz sentido pressupor um trajeto único para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem.

Um terceiro ponto é enfatizado por Oliveira (2007): os problemas enfrentados no interior das escolas decorrem da organização curricular; no caso da Educação de Jovens e Adultos, mais um agravante se interpõe, já que idade e vivências dos estudantes são ignoradas, mantendo-se nas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças.

Tomando nossas reflexões, com base no estudo de Oliveira (2007), emergem algumas questões na singularidade do espaço prisional: os desenhos curriculares para as escolas das unidades prisionais devem ser transplantados da escola regular 'fora dos muros'? Os critérios e modos de seleção e organização curricular dialogam com os saberes, os desejos e expectativas dos jovens e adultos em privação de liberdade? A arquitetura prisional, as dinâmicas internas da 'sociedade dos cativos', as experiências pouco exitosas nos processos escolares que vivenciaram em suas trajetórias de vida são aspectos considerados na organização dos desenhos curriculares para as escolas das prisões?

Ancorados nestas indagações e com base em estudos na área de educação escolar nas prisões, realizados desde o ano de 1997, em experiências educativas com alunos e professores de unidades prisionais, no mapeamento de interesses de jovens e adultos aprisionados no estado de São Paulo/Brasil, fomos construindo algumas proposições para uma organização curricular que atenda às demandas dos sujeitos sociais em privação de liberdade e que têm o direito de se afirmar no território do conhecimento e do currículo.

Alicerçando escolhas e concepções

Considerando a importância que tem na EJA o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes que os alunos trazem para as salas de aula, a reflexão sobre a questão dos conteúdos a serem trabalhados assume uma dimensão que lhe é específica. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo resignificam as experiências das quais participam. Esse processo tem gerado variadas possibilidades de organização curricular, igualmente válidas, como manifestações de alternativas práticas tecidas no cotidiano das escolas.

No dizer de Paiva & Sales (2013), as formas mais tradicionais de seleção e abordagem dos conteúdos encontradas no ensino regular devem dar lugar a formas alternativas que favoreçam a escolarização de pessoas excluídas desse processo. Nesse sentido, a definição prévia e coletiva de princípios norteadores do trabalho de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para o trabalho na EJA, na medida em que incorporam essas prioridades.

Paiva & Sales (2013, p. 6) indagam: Que conteúdos são necessários para jovens e adultos que buscam uma escolarização tardia? A resposta pode ser a de que os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito.

Nessa perspectiva, para as autoras, o objetivo do trabalho pedagógico é promover possibilidades dos conteúdos contribuírem para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes e que sejam capazes de ações concretas na sua vida cotidiana. Não se trata, no entanto, de reduzir conteúdos para "facilitar", mas adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida.

O que se observa, nesse século, é que o sentido da aprendizagem desvela o mito de que a escola é a instituição por excelência onde se aprende, porque todos os espaços sociais cumprem essa função. Pode-se afirmar que as aprendizagens acontecem em práticas sociais, nas formas como homens e mulheres se projetam no mundo, agindo sobre eles e transformando-os, para si e para produzir o que se vem conhecendo como "complexidade do mundo" (OLIVEIRA, 2007).

Na configuração dos sujeitos da EJA, Arroyo (2001, p. 12) sinaliza que "a EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes". No esteio dos sujeitos da diversidade posta pelo autor, alguns grupos têm conquistado lugar de visibilidade e assumido identidades sociais singulares: sujeitos do campo, privados de liberdade, quilombolas, negros, entre outros. Estamos, portanto, diante de 'novos' sujeitos sociais, e a questão que emerge no âmbito do currículo é: que aprendizagens esses sujeitos buscam para seus projetos de vida?

Tomando a perspectiva da inclusão, recorremos a algumas obras de Freire (1987; 1981; 1980; 1993) em busca de subsídios que possam ser integrados às políticas e às práticas curriculares comprometidas com o respeito à diferença e à pluralidade cultural.

Para este autor, é através do princípio da capacidade dialógica que as pessoas procuram respostas para as inquietações e as opções de vida: para as buscas do prazer e as satisfações individuais, para estabelecer redes de solidariedade e de apoio, de criação e de emancipação. Fica claro, portanto, que os espaços educativos devem

promover possibilidades para novas formulações sobre estar na vida e identificar caminhos por onde intervir e atuar na busca da satisfação de suas necessidades e de espaços de liberdade.

Ora, se o século XXI distingue-se pela diversidade cultural e se é a partir dessa nova configuração de organização de grupos que são construídas as relações entre as pessoas e o mundo (Freire, 1981), como a escola e outras instituições de educação não escolar devem organizar suas práticas de forma a aglutinar heranças de saberes acumulados com as especificidades de interesses diversos, alguns deles contextuais e particulares?

Fica-nos, portanto, evidenciado que a obra de Freire persegue a utopia da libertação a partir das diferenças, e essas diferenças possibilitam, através do dialogo, a construção da história e a busca do inédito viável.

Algumas reflexões propositivas: para que mais grades?

As reconstruções históricas reafirmam os padrões eurocêntricos como nucleadores dos saberes e evidenciam que a história e as lutas históricas de coletivos pensados na inferioridade e negatividade têm ainda legitimidade nos currículos escolares. Nessa perspectiva, nossa agenda de tarefas não pode prescindir da luta contra as representações sociais negativas das camadas marginalizadas – os chamados 'novos' sujeitos sociais –, com o intuito de identificar/analisar e propor formas de pensar e construir saberes, valores, culturas e identidades positivas.

Certamente, o campo do currículo é um espaço profícuo para a luta dos educadores preocupados com a inclusão social, uma vez que uma das funções dos currículos e da docência é contribuir para que esses sujeitos sociais se libertem de imagens negadas e que os inferiorizam.

Iniciamos a tessitura de algumas proposições para o desenho curricular das escolas de unidades prisionais, objeto deste texto, mas, recorrentes aos demais espaços escolares, nos reportando a Arroyo (2011, p. 279), "de que nos servem conhecimentos que não nos ajudem a conhecer-nos?".

Reconhecendo que nos espaços prisionais é fundamental a escuta de pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema penitenciário, abrir espaços para as narrativas de vida é dar-lhes oportunidade de saber-se no passado-presente em que estão atolados. É resgatar cidadania e dignidade, pois deixam de ser um número conferido com base no crime cometido ou em seu número de matrícula.

No dizer de Arroyo (2011),

> Contar de si, da indagação sobre o viver, passam de um viver sem sentido para os sentidos do viver humano construídos em coletivo na escola. A escola não se limita a transmitir saber acumulado, mas reconhece que na escola, nas salas de aula há autores, que continuam esses processos de partir de experiências sociais de resistência [...] Nessas narrativas de saber de si aparecem lutas por viver, sobreviver por dignidade, de solidariedades que vão dando sentido às perdas (p. 282).

Portanto, para Arroyo, nas narrativas de perdas há a busca por sentidos, a luta, a vida no presente, construção de outro futuro, de outro viver mais digno e justo, pois a incerteza e a perda estão entre as vivências mais marcantes do viver.

Tomando a perspectiva de um desenho curricular de 'grades rompidas',

> Os currículos e as didáticas podem se propor como dever do oficio da docência, que ao aprender a ler, aprendam a se ler, que ao prender ciências aprendam explicações científicas sobre seu viver, que ao aprender história aprendam histórias e memórias, sua história na História, que ao aprender geografia aprendam os sem-sentido dos espaços precarizados, que aprendam os sentidos históricos de suas lutas (ARROYO, 2011, p. 284).

Repensar os currículos nessa direção é uma exigência do avanço da construção dos direitos e do aprofundamento das desigualdades e leva os estudantes à compreensão dos porquês de sua condição no passado e no presente, e garante o direito a entender-se, a ler e interpretar o real que os oprime.

Pensando na especificidade de aspectos do currículo que atendem às demandas dos espaços de privação de liberdade, Arroyo (2011) nos oferece pistas relevantes ao afirmar que

> Os currículos para se manterem vivos têm de fincar sua raízes sob o chão histórico, nas experiências humanas extremas onde encontram sua condição de saberes vivos, atuais. Fertilizar as velhas raízes, chegar a elas no presente para re-fundá-las e enxertá-las com as novas indagações, sentidos e sem sentidos que vêm das velhas-novas vivências sociais tão extremas. Supõe deixar de pensá-los e tratá-los como folhas em branco, sem experiências, sem indagações, sem modos de pensar e de pensar-se. Supõe superar a ingênua visão que espera deles competências, linguagens, pensares porque são imaginados sem pensares, sem indagações e sem leituras (p. 286).

Nesse sentido, faz-se necessário propor para a EJA em prisões uma organização curricular flexível, tendo em vista as especificidades do contexto e dos estudantes. Também é preciso se atentar à ausência de espaços apropriados, o que leva à formação de salas com estudantes em diferentes estágios de escolarização. Metodologicamente, pode-se optar pela Pedagogia em Eixos Temáticos, que possibilita que as aulas sejam compartilhadas, com organização de atividades individuais e grupais, respeitando os ritmos e níveis de aprendizagem de cada estudante. Nessa perspectiva, devem ser propostas formas de trabalho pedagógico interdisciplinares, adequadas ao contexto da Educação de Jovens e Adultos – alunos com diferentes histórias e experiências de vida, trajetórias escolares interrompidas e não bem sucedidas, alta rotatividade, entre outras.

Nesse sentido, temos procurado avançar na direção de uma opção metodológica que tem a preocupação com o homem em situação de privação de liberdade (o contexto e sua relação com o passado-presente-futuro), e diante do desafio de quebrar as 'amarras' da lógica linear em direção a uma educação significativa (Onofre, 2013).

As Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA em privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Resolução CNE 02/2010) explicitam que o currículo não tem seus limites estabelecidos pela sala de aula, reiteram a importância da ampliação de tempos e espaços escolares e a transversalidade nos conhecimentos – o que permite a busca por alternativas metodológicas ancoradas na postura interdisciplinar, organizando as aprendizagens por áreas de conhecimento.

As disciplinas se constituem, portanto, em fonte de onde podem emergir os eixos temáticos, em busca de aprendizagens significativas e que levem os estudantes a melhor compreender quem eles são, porque ali estão suas expectativas de vida presente e futura.

A matriz curricular é construída em áreas de conhecimento que se organizam em disciplinas: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Humanas. Importante esclarecer que, de acordo com a singularidade de cada unidade prisional, são desenvolvidos projetos que se constituem como atividades curriculares complementares. Assim, atividades de Informática são, por exemplo, complementares em Linguagens e Códigos; Projeto Revendo Escolhas, em Ciências Humanas; Projeto Cidadania e Educação em Direitos Humanos, em Ciências Humanas; Projeto Leitura, em Linguagens e Códigos; discussão de filmes, cordel e poesia, em Linguagens e Códigos; etc.

Os exemplos explicitados anunciam o entrecruzamento e diálogo entre saberes escolares e não escolares que se complementam em uma perspectiva interdisciplinar. Por considerarmos que os indivíduos se educam em diferentes práticas sociais e que a escola é uma delas, as ações que dialogam com os conteúdos conceituais se constituem como parte do currículo prescrito e do currículo em ação, desenvolvido no espaço escolar.

O que queremos enfatizar é a relevância de se estabelecer sintonia com a situação concreta dos homens a quem estamos falando. O que se propõe é a construção de uma matriz curricular na perspectiva libertadora – é o momento de se realizar a investigação do que Freire denomina universo temático –, descobrindo-se como as pessoas em privação de liberdade significam sua realidade, qual sua percepção de mundo. Faz-se necessário construir *com* eles o universo mínimo temático.

Nesse momento estamos diante de um desafio necessário, caso optemos por uma educação libertadora. Transportar para o interior das escolas das unidades prisionais conhecimentos construídos *por* e *para* homens livres é um caminho que nos mantém em nossa zona de conforto. Este conhecimento pode e deve ser levado, mas em dimensão diferente: em um processo de busca da temática significativa para eles. É preciso investigar seu pensar, uma vez que "este não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido a uma realidade" (Freire, 1993, p. 117).

Assim pensando, não é possível defender uma proposta de mera transposição de escola convencional, dos currículos, dos materiais, da formação docente para interior dos espaços educativos da prisão, pois são espaços de confronto, de diálogo, de luta e resistência, em busca de uma educação emancipatória construída *com* os sujeitos e não *para* os sujeitos.

Nesse sentido, sugerimos uma EJA em prisões, pautada nos ideais de educação popular, que tenha o homem e a vida como centro do processo educativo em que o aprender a ler, a escrever e interpretar perpasse esse movimento de (re)construção da cidadania e da dignidade humana.

Finalizando, trazemos Prestes (2013, p. 338): "é bem provável que, em algum ponto do infinito Freire esteja dialogando sobre a educação, suas utopias e suas práticas de liberdade". Essa é a razão da nossa andarilhagem, desde o ano de 1997, para melhor compreender a educação escolar em espaços de privação de liberdade, em busca de caminhos para devolver a esses sujeitos sociais sua dignidade e seu lugar em todos os territórios a que têm direito.

Bibliografia

Arroyo, M., G. (2011). O saber de si como direito ao conhecimento. In: _____. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 279-257.

_____. (2001). A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos, n. 11.*

Brasil. (2010). *Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. (Resolução n. 2/2010). Brasília.

Freire, P. (1980). *Conscientização*: *teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes.

_____. (1981). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, I. B. de. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, *n. 29*, 83-100.

Onofre, E. M. C. (2013). Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. *Revista Eletrônica de Educação* (São Carlos), *v. 7*, 137-158.

Paiva, J. & Sales, S. R. (2013). Contextos, perguntas, respostas: o que tem de novo na educação de jovens e adultos? *Revista Arquivos Analíticos de políticas educativas*, *v. 21* (69), 1-14.

Prestes, E. M. de T. (2013). Revisitando as ideias de Paulo Freire e João Francisco de Souza: educação popular, diversidade cultural e currículo. *Espaço do Currículo*, *v. 6* (2), 328-339.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Diversidade cultural, relações de gênero e infância: o uso das mídias como possibilidade de repensar o currículo escolar além-fronteiras

Odinino, J. P. Q. [1]

[1] Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Email: juodinino@gmail.com

Resumo

Configuram-se enquanto território de constituição do coletivo infantil, as redes de relações sociais, culturais e geracionais que em seu conjunto agregam significados à experiência da infância. A partir do contexto escolar, compreende-se a criança como importante agente cultural, inserida numa rede de significados vivenciados intergeracionalmente, dadas as intersecções dos laços sociais familiares e das vivências escolares, bem como na imersão de uma ampla rede midiatizada. O artigo, como parte de uma pesquisa do estágio pós-doutoral, traz algumas experiências em realidades escolares da região da grande Florianópolis com o intuito de inter-relacionar e elucidar as práticas curriculares voltadas às questões da diversidade cultural e das relações de gênero voltadas à categoria infância. No contexto da sociedade globalizada busca-se contemplar a diversidade cultural, conferindo uma atenção especial às novas subjetividades infantis mediadas tecnologicamente, potencializadoras de múltiplas e inovadoras expressões culturais. Toma-se a escola como um rico espaço de produção, legitimação e circulação de saberes. Partindo da concepção de escola multicultural e antissexista, de princípios além-fronteiras, valorizam-se diferentes e expressivas manifestações simbólicas, as quais por sua vez tendem a acionar matrizes e memórias culturais locais, ainda que ressignificadas pelos novos contornos das subjetividades contemporâneas mediatizadas.De olho no avivamento e no empoderamento dessas vivências, busca-se romper com as dicotomizações e normatizações impostas tanto pelos conteúdos midiáticos de amplo alcance quanto pelas engessadas práticas escolares de herança missionária, letrada e eurocêntrica. O recurso da produção fílmica junto às crianças visa consolidar-se enquanto rico espaço para expressão, valorização, exercício da reflexividade e da prática da alteridade, promovidas pelo intercâmbio de ricas e inventivas produções simbólicas feitas de crianças para crianças.

Palavras-chave: gênero; infância; mídia; currículo; diversidade cultural

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

O tema da infância tem urgido uma reflexão decorrente das transformações nos cenários econômico, sócio-cultural e político, os quais recaem inerentemente às instituições que lidam com grupos dessa faixa etária, com destaque às escolas. Entre essas mudanças destacam-se: a popularização das mídias e a possibilidade de constituição de múltiplas narrativas e expressões culturais; a importância do universo do consumo midiático nas configurações identitárias infantis; e as mais recentes políticas educacionais brasileiras, como a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade e a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Desse modo, a infância tem clamado uma reflexão a partir de dois principais vieses: 1) pela importância do legado geracional conferido ao papel da educação frente às gerações futuras e 2) a disseminação dos direitos infantis que clamam ao reconhecimento das crianças enquanto cidadãs e importantes produtoras culturais no contexto da sociedade contemporânea. Busca-se pensar em possibilidades de atuação e intervenção que incitem a superação, a reflexividade e a resistência contra padrões de comportamento disseminados pelas práticas culturais num sentido mais amplo, tanto midiático como escolar. Esse estranhamento de estereótipos e padrões de gênero, os quais encontram-se atravessados por outras categorias, permitirá pensar e produzir novas narrativas que questionem, transgridam e experimentem inovadoras e criativas possibilidades de constituições das subjetividades infantis, o quais incidam e dialoguem com os currículos escolares.

Um elemento importante para as novas subjetividades infantis situa-se na centralidade que as mídias e as novas tecnologias usufruem nos rearranjos culturais contemporâneas. Estas carecem de um estudo aprofundado, pois na atual conjuntura há uma tendência em se privilegiar o modo de vida urbano e tecnológico, também identificado como modelo-norteador dos processos de escolarização. Porém, as mídias podem também ser tomadas tanto como constituintes dos processos de exclusão social quanto pensadas enquanto possibilidades de inovadoras construções narrativas e de expressão e de afirmação identitárias a partir de uma proposta de intervenção e inovação pedagógica. No processo de construção dessas narrativas infantis insurgem referenciais provenientes da cultura midiática infantil (Buckinham, 2000), com destaque aos desenhos animados. Com relação às mídias de amplo alcance, estas são compreendidas como veículos comunicacionais: ferramenta tecnológica que possibilitam inovadoras construções narrativas, a serviço da inclusão e do empoderamento cultural e tecnológico dos grupos infantis. Sendo assim, busca-se concomitamtemente consolidar um mapeamento analítico das principais mídias remetidas às crianças, privilegiando aspectos que clamem às diferenças culturais como as construções de gênero bem como o modo pelo qual as mesmas são apropriadas e ressignificadas em alguns contextos cotidianos infantis

A pesquisa de pós-doutorado, financiada pelo programa PNPD/Capes, vinculada ao Observatório de Práticas Escolares da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a coordenação da profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes, vem realizando uma proposta de intervenção voltada às práticas culturais atravessadas pela presença e usos das diferentes mídias em dois grupos diferenciados de primeiro ano do ensino fundamental da região da grande Florianópolis. A escolha dessas realidades escolares foi determinada pelos seguintes motivos: aos desafios lançados a turmas do primeiro ano, devido à política de antecipação desse nível de ensino, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos - Lei 11.274/2006, reconhecidas as dificuldades de conciliar o ranço conteudístico disseminado pela cultura escolar junto a importância de reconhecimento e valorização das experiências atribuídas à infância, onde o lúdico, a imaginação e a brincadeira ganham destaque, reiteradas inclusive nas orientações curriculares deste nível (Brasil, 2007). Foram escolhidas duas realidades escolares e infantis distintas com o intuito de promover uma melhor interlocução junto às crianças, na medida em que a proposta era de construção de narrativas audiovisuais que pudessem ser trocadas entre os dois grupos infantis, a partir de um intercâmbio intercultural audiovisual. A escolha dos grupos além de primar pela diversidade sócio-cultural, procurou vincular-se às instituições

parceiras do projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo: "*Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola.*" A agregação à pesquisa maior vai de encontro aos objetivos de atentar, sobretudo, para elementos didático-pedagógicos que revelam sua relação com possíveis inovações curriculares durante os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, ambas escolas escolhidas são públicas, mas divergem com relação ao público atendido, pela localidade e administração. Uma delas possui gestão federal, localiza-se numa região mais central da capital catarinense e contempla um público bem diversificado em relação a classe social e procedência segundo dados já levantados por pesquisas do grupo. A segunda escola é estadual, localiza-se no município de São Bonifácio, de cerca de 3000 habitantes segundo dados do IBGE, sendo seu público predominantemente proveniente da área rural e de origem alemã. É importante ressaltar que ambas participam do projeto federal *UCA – Um computador por aluno*, de modo que esta importante mediação tecnológica tem sido considerada na análise de maneira privilegiada.

Dando seguimento às pesquisas já realizadas pelo grupo, a exemplo dos dados levantados pela pesquisa *"Aulas conectadas? Mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa entre os projetos UCA em Santa Catarina"* realizada entre 2012 e 2014, foi constatada mais especificamente pela pesquisa de mestrado parte da pesquisa maior, desenvolvida por Stela M. M. Götz (2014), em que ela buscava compreender as percepções dos/as alunos/as sobre o uso do laptop educacional, que os/as alunos/as revelavam uma preferência pelo uso livre dos computadores, ressaltando os jogos no rol de suas preferências. A partir dessa pesquisa, foi constatado que havia em quatro das realidades escolares pesquisadas na ocasião que as crianças demonstravam predileção pelas atividades livres, reconhecendo as práticas pedagógicas como cansativas e desestimulantes. Assim, a proposta visa promover espaços no cotidiano da sala de aula que ultrapassem a simples reprodução de saberes escolares, mas que possam também oportunizar às crianças a construção de vivências e saberes locais a fim de que possam romper também com a polarização entre as atividades escolares e os momentos livres, entendendo esses últimos como aqueles em que as crianças vivenciam e reafirmam com maior plenitude suas identidades infantis. Com isso, pretende-se pensar em estratégias de conciliação entre essas práticas a fim de oportunizar a colaboração e a construção coletiva de saberes e conhecimentos, a partir dos usos das ferramentas tecnológicas.

A proposta da troca de experiências entre os diferentes grupos tem permitido além da construção de narrativas diversificadas das quais possam derivar aprendizagens de diferentes contextos culturais, a promoção e valorização da circularidade desses repertórios no sentido de exaltar e problematizar a diversidade regional, de gênero, de classe social, de etnia entre outros. Pretende-se conhecer os modos de produção e reprodução cultural das crianças e identificar os processos simbólicos postos em ação no momento de apropriação e reinscrição da cultura do "outro" nos seus próprios modos de conhecimento e comunicação do real.

2 Desenvolvimento

A pesquisa tem procurado dialogar com as políticas públicas voltadas à infância a fim de avaliar de que modo as mesmas respondem às diferentes realidades culturais permeadas pelas mídias e pelas tecnologias bem como ensaiar e incentivar novos usos no campo da produção e do protagonismo infantil. Numa parceria com as instituições escolares do projeto maior do grupo de pesquisa busca-se instrumentalizar crianças e profissionais da educação a partir de pequenas oficinas de manejo e/ou construção de recursos midiáticos simples e acessíveis. Visa-se registrar vivências, saberes e expressões culturais locais que serão intercambiadas entre as crianças das duas instituições, a partir do uso do "uquinha" e de outras ferramentas acessíveis às realidades pesquisadas. Como estratégia

comunicativa junto aos grupos infantis fora lançado o seguinte desafio: quais seriam os tesouros/riquezas culturais (aquilo de mais peculiar, próprio, característico de sua comunidade) de sua vida vocês gostariam de registrar para contar para um/a amigo/a de outra turma de primeiro ano de outra escola? Além disso, como poderíamos fazer chegar essas informações a colegas que estão longe geograficamente?

Das experiências iniciais já vivenciadas com as crianças, inicialmente com as da Escola de São Bonifácio, é possível constatar de fato a reprodução da segregação por gênero nos contextos das atividades tidas como livre e a presença dos conteúdos midiáticos nas falas das crianças. A inserção da pesquisadora nesta realidades escolares se deu a partir da proposta de desenvolvimento de uma parceria junto às professoras responsáveis pelas turmas. Chegou-se a um acordo que seria mais proveitoso atuar com as crianças em alguns momentos em pequenos grupos. Como estratégia de aproximação sugeri às crianças que usássemos nomes fictícios tendo em vista a preservação de suas identidades além da garantia de criação de uma atmosfera mais lúdica. Neste momento já surgiram os referenciais aos personagens de desenho animado, de jogos de game e outros conteúdos midiáticos. A fim de testar a percepção das crianças quanto à forma de trocarmos informações sobre suas realidades com outras crianças de localidade distante, as mesmas já sinalizaram conhecimentos de diversas tecnologias, como computadores, redes sociais, filmagens, cartas etc. Em meio a esse elencamento também surgiram sugestões inusitadas como “pelo papai Noel” ou “Coelhinho da Páscoa”, reafirmando a centralidade da imaginação e da brincadeira entre esses grupos. Questionei também de que modo poderíamos fazê-lo em registro a partir do que tínhamos disponível e eles/as sugeriram filmagens e desenhos – apenas alguns/mas destacaram a carta ou a escrita como possibilidade. Nesse sentido, disponibilizei folhas e canetas coloridas para os registros “do que mais gostavam e queriam mostrar para outras crianças”. Uma primeira importante constatação a partir de uma interpretação inicial dos desenhos é que houve uma certa recorrência nos registros produzidos pelos meninos e pelas meninas: enquanto os primeiros desenharam veículos voadores, serras elétricas, motos e outros personagens, simulando o movimento e a liberdade, as meninas em sua grande maioria desenharam casas padronizadas. A hipótese inicial relaciona-se ao peso social conferido à esfera doméstica, além do fato das expectativas recaírem para uma maior necessidade provação, conferindo pistas para uma suposta submissão peculiar à condição social feminina. Este ponto está sendo investigado para que possamos afirmar com maior propriedade, mas não deixam de ser informações relevantes para a pesquisa e para a forma como as crianças mostram-se para o mundo. Numa segunda etapa, entramos num consenso da importância de realizarmos filmagens, a *webcam* denominada “olhinho” do laptop educacional, foi apontada. Mas de posse de uma pequena filmadora busquei a familiarização do equipamento a partir de testes em captação de imagens, junto a pequenos grupos. Ainda que numa fase inicial, esse recurso pretende ser amplamente utilizado, levando em conta os elementos e dados que o mesmo pode contribuir com a pesquisa.

Assim, através de uma proposta inicial pensada junto aos/às profissionais das escolas parceiras, o objetivo de promover trocas interculturais, tem como desdobramento o levantamento e o registro de características regionais, para além das visões estanques e estereotipadas acerca de cada um desses grupos, como forma de garantir a circularidade de informações em forma de expressões fílmicas, fotográficas, de histórias, animações, blog páginas da internet entre outras, na medida em que possibilita o acesso a repertórios culturais diferenciados, colocando em jogo a diversidade cultural pelo contato com “o outro”. O suporte necessário para seu desenvolvimento tem sido decorrente de oficinas de manejo e apoio às produções audiovisuais promovidos em parceria com a equipe pedagógica das referidas instituições. Com o propósito de promover as trocas desses materiais entre as crianças, observa-se que à significância da experiência desse processo como um todo, que prevê a construção coletiva de todas as etapas, da captação e produção das imagens à edição, consiste na valorização, na afirmação e no empoderamento cultural propiciados em cada uma dessas etapas. Enfim, o produto final, a produção fílmica, ainda que não o mais importante da pesquisa visa à contribuição de avivar e retomar memórias e vivências dos repertórios locais no sentido de conferir novos significados a partir dos usos de múltiplas linguagens audiovisuais. Estas últimas por sua vez serão

viabilizadas pelas tecnologias e mídias que serão consideradas mais apropriadas e acessíveis para cada uma dessas realidades culturais infantis, levando em conta os significados da presença e da mediação possibilitada pelo do *laptop* educacional.

Arendt (1195) argumenta que a relação humana com o mundo, mediada pela educação, nunca está dada de antemão, mas tem de ser tecida novamente a cada novo nascimento, no qual vem ao mundo um ser inteiramente novo e distinto de todos os demais. Desse modo, a educação não pode jamais ser entendida como algo dado e pronto, porém tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual insurgem novos sujeitos e novas realidades. A autora aponta que a crise da educação vivenciada nos novos contextos político e social está relacionada à desvalorização da força da tradição e dos conhecimentos herdados das gerações anteriores, de modo que a questão norteadora da pesquisa busca compreender e pensar alternativas de conjugar o legado científico, humanístico e filosófico com as atuais demandas em torno da diversidade cultural e as múltiplas expressões culturais e artísticas potencializadas pelos veículos comunicacionais.

3 À guisa das primeiras conclusões

Tais questões consolidam o pano de fundo da análise sobre o papel das mídias no cotidiano infantil, no sentido tanto de fornecer subsídios para se pensar em alternativas e maneiras de compreender as culturas infantis, onde os referentes midiáticos têm sido reconhecidos como determinantes das sociabilidades infantis (ODININO, 2011). Enfim, a análise em andamento não se restringe apenas a compreensão crítica e teórica acerca dessa conjuntura social infantil, pois também buscará pensar caminhos alternativos que proporcionem novas possibilidades e vivências infantis em contextos educativos, recorrendo às mídias e às novas tecnologias como formas de conjugar inovadores processos que sejam mais inclusivos e atentos à valorização de matrizes culturais locais. Do ponto de vista de uma prática intervencionista que vise contribuir para amenizar essas discrepâncias culturais vivenciadas no seio escolarizante e à influência dos repertórios midiáticos, é fundamental que estes sejam exaltados para problematização dos valores, ideologias e visões disseminados nos conteúdos e nos comportamentos. O fio condutor encontra-se nos estabelecimento de práticas e relações sociais que sejam mais igualitárias, para além dos modismos, da resignação consumista e da desigualdade dos padrões de gênero promovidas no contexto das culturas escolares e reafirmadas nas culturas midiáticas de amplo alcance.

4 Referências Bibliográficas

Ariès, Philippe (1978). *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Zahar Editores

Benjamin, Walter (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Duas Cidades, Ed.34

Brasil (2007). *Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* /organização Jeanete Beauchamp, SandraDenise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica

Brougère, Gilles (2004). *Brinquedo e Companhia.* São Paulo: Cortez

Buckingham, David (2000). *After The Death Of Childhood: Growing Up In The Age Of Electronic Medi***a**. Londres: Polity Press

Butler, Judith (1998). Performativity´s Social Magic In SHATZKI, Theodore & NATTER, Wolfgang (org.). *The Social and Political Body***.** London, New York: The Guilford Press

Cohn, Clarice (2005). *Antropologia da Criança.* Rio de Janeiro: Zahar

Corsaro, William (2011). *Sociologia da infância.* Trad. Lia Reis. Porto Alegre: Artmed

Fantin, Monica (2011). *Crianças, cinema e educação: além do arco-íris.* São Paulo: AnnaBlume

Fernandes, Florestan (1979). As Trocinhas do bom Retiro. *Pro-posições* nº 43, p. 229-254, 2004 (cap.2). In: *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 2ª edição

France, Claudine (1998). Cinema e Antropologia. Campinas: Unicamp

FReire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra

Freitas, Marcos Cezar de Freitas & Moysés Kuhlmann Jr.(orgs.) (2002). *Os intelectuais na história as infância.* São Paulo: Corte.

Freitas, Marcos Cezar (2010). Prefácio – Educar na infância: a perspectiva do compromisso. In SOUZA, Gizele (org.) *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais.* São Paulo: Contexto, 2010

Girardello, Gilka. *Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa.* São Paulo, Tese de Doutorado: USP, 1998

Götz, Stela M. M (2014). *O laptop educacional na escola: com a palavra os alunos. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em educação*, UDESC, 2014 (no prelo)

Louro, Guacira Lopes(1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista***.** Petrópolis: Vozes,

Mendes-Lunardi, Geovana M (2011). *Aulas conectadas? Mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa entre as escolas do projeto Uca em Santa Catarina*. Projeto de pesquisa apresentada ao CNPQ para solicitação de auxílio à pesquisa – edital CNPq/Capes/SEED-MEC n. 76/2010. Udesc – Centro de Ciências Humanas e Educação, Florianópolis

Ortner, Sherry (1996). *Making Gender: The Politics and Erotics of Culture*. Boston: Beacon Press

Quinteiro, Jucirema & Carvalho, Diana Carvalho de. (orgs.) (2007). *Participar, brincar e aprender: exercendo os direitos da criança na escola.* Brasília, DF: CAPES, 2007.

Sarmento, Manuel Jacinto (2001). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. IN; GARCIA E LEITE (org.). *Em defesa da educação infantil.* Rio de Janeiro, DP7A. p.13-28

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 14

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E DISCIPLINAS ESCOLARES

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR PARA A REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO

Cupolillo, A. V.[1]; Copolillo, M.[2] & Muniz, N. L.[3]

[1] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
[2] Universidade Federal Fluminense, Brasil
[3] Universidade Federal Fluminense, Brasil

Email: amparo@ufrrj.br; magatha@uol.com.br; neysemuniz@globo.com

Resumo

Este trabalho apresenta o resultado do processo de elaboração da política pública de governo que criou uma proposta curricular para a Educação Física nas escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Como docentes atuantes nesse campo, no âmbito das Universidades Federal Fluminense e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, bem como, como professoras pesquisadoras dos cotidianos escolares e Coordenadoras de Área do Projeto de Incentivo à Docência, financiado pela agência de fomento CAPES, partimos de nossas experiências para elaborarmos uma proposta embasada nas contribuições de autores que pensam currículo como uma forma de política cultural. Elaboramos uma proposta curricular que considera as especificidades da cultura corporal no âmbito da educação física escolar e, ao mesmo tempo, reconhece que na educação escolarizada, circulam redes multiculturais que não podem ser desprezadas por conterem bagagens prévias de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos. Portanto, ao escrevermos a proposta norteadora do currículo para a educação física, consideramos as possibilidades dialógicas com as demais disciplinas curriculares, bem como, com o currículo extra-escolar. Neste sentido, defendemos que a compreensão de currículo não pode se ater a grades ou listagens; é algo mais complexo, pulsante e construtor de sentidos e significados.
Palavras-chave: estudos curriculares; Educação Física; políticas públicas.

1 Introdução

No ano de 2011, o Estado do Rio de Janeiro buscou implementar ações imediatas e de longo prazo em diferentes frentes, que pudessem promover melhorias na educação básica. Entre as diversas frentes diagnosticadas como

deficitárias e carentes de ações mais intensivas, o currículo apareceu como importante elemento a ser enfatizado, já que até então a rede estadual não dispunha de um documento curricular oficial para todas as disciplinas escolares. Assim, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) iniciou um processo de construção de um currículo mínimo a ser apresentado a todas as escolas da rede estadual. Essa medida tinha por objetivo organizar as ações, os conteúdos, as metodologias e as avaliações praticadas pelos professores, além de oferecer a eles subsídios para a construção de seus planejamentos pedagógicos.

Para essa ação a SEE buscou parceria com as Universidades Públicas do Estado para que essas disponibilizassem professores de cada disciplina para coordenarem o processo de elaboração dos currículos das disciplinas escolares. A equipe responsável pela elaboração do documento final foi constituída, assim, por professores das Universidades e professores da rede estadual de ensino. Na área da Educação Física, trabalhamos com uma equipe composta por duas professoras universitárias e mais sete professores da rede estadual, que foram selecionados a partir de chamada pública.

A dinâmica proposta pela SEE para a elaboração dos currículos cumpria fases específicas para cada disciplina e fases interdisciplinares. Os currículos mínimos da rede estadual do Rio de Janeiro foram elaborados tendo como importante fio condutor uma abordagem que buscou distanciar-se da excessiva fragmentação característica das propostas curriculares mais centradas na ciência positivista de viés cientificista. Outras duas importantes atividades presentes na dinâmica proposta pela SEE foram as consultas públicas, presencial e on line. Essas atividades aconteceram após a elaboração de uma primeira versão do documento. Essas consultas foram de grande valia, pois permitiram o debate com as diferentes propostas de Educação Física escolar, bem como com a diversidade social, cultural e econômica das regiões mais longínquas do Estado.

2 Perspectivas teóricas da equipe de Educação Física

Entendemos, desde o início do processo, que estávamos contribuindo para a elaboração de uma política pública de governo e, portanto, com algumas propostas e definições já determinadas. Assim, o termo “Currículo Mínimo”, bem como a utilização das terminologias “competências e habilidades” foram uma determinação, ainda que as equipes tivessem a liberdade de significá-los conforme suas perspectivas teóricas.

Encaramos as possibilidades de apontar para uma proposta curricular para a Educação Física que, com base em concepções emancipatórias do currículo, entendesse currículo “não como um conjunto de conteúdos e métodos a serem apreendidos pelo aluno/a, mas sim como um esforço de introdução a um determinado modo de vida” (MOREIRA, 1998, p.9). Neste sentido, entendemos que a compreensão de currículo não pode se ater a grades ou listagens, pois é algo muito mais complexo, pulsante, construtor de sentidos e significados.

> O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2002. p.27).

Os autores que buscamos para dialogar assumem o caminho teórico-metodológico do campo de estudos denominado estudos com os cotidianos. De acordo com Ferraço (2009), afirmamos que é imprescindível pensar e teorizar sobre currículo não apenas a partir da perspectiva da prescrição, mas, sobretudo, a partir do que é de fato realizado nas salas de aula (nós diríamos nas quadras de aula também). Nas palavras desse autor, consideramos que

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

> Se por um lado, o currículo prescritivo pretende uma abordagem totalizadora e homogênea da prática educacional, por outro, os currículos reais, realizados, sugerem uma abordagem plural, multirreferencial, rizomática e policrônica, que considere o imprevisto como também determinante dos currículos. Para tanto, faz-se necessária uma metodologia sociológica fortemente centrada nas ações cotidianas. (FERRAÇO, 2009, p.8)

Entendemos que currículo pode ser compreendido como artefato social em interação tanto com dimensões macro social, quanto com a singularidade das instituições e dos sujeitos que o materializam no cotidiano, tendo como elementos importantes de análise as tradições, os costumes, as normas e distribuição de poder. Um jogo entre o macro e o micro social, em que os diferentes cotidianos e a diversidade das estruturas sociais, políticas e econômicas estão em permanente interação, num conjunto de negociações diárias que produzem alternativas de ação no interior da escola.

Conscientes das contradições dos construtos competências e habilidades, decidimos aprofundar a discussão em torno dos termos, numa tentativa de construirmos um significado mais adequado à nossa perspectiva teórica acerca do currículo. Conforme Sacristán (2011), na origem, os termos competências e habilidades surgem na Europa e Estados Unidos na segunda metade do século XX, como uma resposta pedagógica às demandas provenientes do mundo do trabalho, embora no discurso apareçam como alternativas curriculares e pedagógicas progressistas, já que se utilizam da crítica feroz ao modelo educativo tradicional e conteudista. Despontam, assim, como capacidades imediatas a serem desenvolvidas pela educação formal com vistas a atender às necessidades educativas e profissionais do mundo produtivo e, portanto, com forte viés utilitarista e funcional. Nesse sentido, lidam com o conhecimento de forma a consolidá-lo como capacitação, reagindo fortemente à educação de caráter mais academicista e crítico.

Santomé (2011) aponta para as contradições do termo e alerta que são polissêmicos, embora sua origem e filosofias subjacentes sejam aquelas ligadas à tecnoburocracia, cujo diagnóstico acerca dos problemas dos sistemas de ensino levam em conta apenas as grandes avaliações nacionais e internacionais, sem considerar efetivamente as realidades dos professores e de suas salas de aula.

Considerando o caráter polissêmico dos termos, os alertas dos autores com os quais debatemos e ainda, a nossa própria discussão, identificamos a necessidade de construirmos um sentido próprio para os termos, que fundamentassem a elaboração do Currículo Mínimo da Educação Física (CMEF). Assim, antes da formulação das competências no documento final, fizemos uma exposição do resultado de nossa discussão, apresentando os significados dados aos termos.

> O entendimento desses conceitos busca ultrapassar suas lógicas tecnicistas originais, ainda presentes na educação. Competências são compreendidas como capacidades de trabalhar coletivamente e construir reflexões críticas, despertando o gosto por aprender a aprender ao longo da vida, agindo e reagindo numa multiplicidade de sentidos e significados. Habilidades são entendidas como procedimentos e atitudes que complexificam as aprendizagens de conhecimentos escolarizados, religando-os à vida cotidiana (CMEF, 2011, p 3).

Após assinalarmos essas definições, construímos dez competências curriculares para a disciplina Educação Física. Essas competências aparecem no documento final como parâmetros para a formulação dos objetivos gerais dos planejamentos de ensino e de aula dos professores. Essas competências têm como fundamento concepções de Educação Física que procuram tencionar as tendências mais tradicionais, buscamos perspectivas que se fundamentam na construção do conhecimento tendo o corpo sujeito como elemento norteador.

3 Produto da Pesquisa: Currículo Mínimo da Educação Física para a Rede Estadual do Rio de Janeiro

Posicionamo-nos frente ao entendimento de que a Educação Física escolar é um campo de conhecimento que lida com a cultura corporal como forma de linguagem e expressão, tendo como orientação teórico-prática reconhecer e compreender os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e as atividades rítmicas e expressivas como manifestações das dinâmicas de contextos socioculturais diversos.

Cabe à Educação Física escolar afirmar-se como uma prática pedagógica que parte da dinâmica cultural de seus alunos no que se refere às questões do corpo e do movimento para ampliá-la, discuti-la e transformá-la. Com base nessas considerações, argumentamos que a proposta curricular considera as especificidades da cultura corporal no âmbito da Educação Física escolar e, ao mesmo tempo, reconhece que dentro dessa educação escolarizada, circula uma rede de multiculturalidades que não pode ser desprezada por conter uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos que os alunos/as trazem para o interior das escolas.

No que diz respeito a ampliar as possibilidades de conhecer os jogos e os esportes, a nossa preocupação começa nos primeiros anos do ensino fundamental, reconhecendo que é fundamentalmente importante conhecer as origens dos jogos populares, identificar jogos que façam parte da cultura corporal da comunidade local e identificar e vivenciar as estratégias de jogo dentro das modalidades esportivas.

Caminhando para o ensino médio enfatizamos a importância das práticas esportivas para além das competições intra e extraescolares. Reafirmamos a necessidade das propostas de diálogos com os discentes, no sentido de que se tornem capazes de compararem o conceito de autoridade e autoritarismo no esporte, transportando-o para a vida cotidiana, conhecerem os efeitos das drogas lícitas e ilícitas no organismo e seus malefícios para a saúde, reconhecerem os jogos como meios de educação para o lazer, compreenderem o lazer como elemento essencial para o desenvolvimento da personalidade, em contraposição à ideia de lazer como atividade de recuperação para o trabalho.

Ressaltamos que em nossa proposta a Educação Física escolar contempla cinco eixos temáticos listados a seguir, transversalizados pelas temáticas saúde e lazer: esportes (contemplando todas as modalidades institucionalizadas ou não, bem como os esportes de aventura), jogos, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e lutas.

Numa interlocução com o campo da Saúde, a Educação Física deve ter como princípio ampliar a compreensão da condição humana, articulando as dimensões biológica, antropológica, sociológica, política e econômica, com vistas a potencializar o exercício ativo da cidadania, enfatizando e contextualizando as questões éticas e estéticas.

Considerando o binômio trabalho e lazer, a Educação Física tem como responsabilidade promover a reflexão crítica acerca do mundo do trabalho, suas exigências e contradições, problematizando e tencionando a compreensão de lazer como utilização produtiva do tempo livre.

Portanto, fica declarado que a nossa proposta curricular para a disciplina Educação Física na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro complexifica as especificidades da nossa cultura corporal de movimento como potencializadora de um processo de formação humana amplo, crítico e contextualizado nos diferentes espaços e tempos escolares, preservando a autonomia do educador e as especificidades de cada escola que, com seus saberes e fazeres cotidianos, são sempre únicas.

4 O Currículo Mínimo e o Subprojeto Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem como objetivo oferecer a oportnidade de aproximação do licenciando com o dia a dia da escola para que o mesmo possa se entender no papel de professor/educador, num movimento dinâmico de vivência supervisionada no cotidiano escolar. Além disso, também exerce um importante papel na formação continuada dos professores supervisores buscando uma aproximação entre a escola e a formação universitária a partir da figura de seus coordenadores.

Nesse processo, tanto o licenciando, quanto os demais atores envolvidos no Programa são beneficiados, na medida em que tem-se a oportunidade de correlacionar os conteúdos teórico-metodológicos aprendidos na formação inicial com a dinâmica presente na realidade da escola, oxigenando a prática pedagógica e dinamizando as ações escolares com vista à construção de intervenções cada vez mais qualificadas.

Na experiência vivenciada por três professores de educação física coordenadores de área PIBID do subprojeto Educação Física da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro observou-se que o Currículo Mínimo, apresentado como referencial para o trabalho docente, mostrou-se como um ponto comum.

Nesse contexto, temos observado, junto aos professores das escolas parceiras, a necessidade da flexibilização curricular, no sentido de permitir ao professor ampla e irrestrita liberdade de ação, para que possam desenvolver o trabalho pedagógico ancorados em sua própria realidade. Essa perspectiva, enfatizada em nosso projetos PIBID, visa encorajar os atores escolares, especialmente os licenciandos, a compreenderem o cotidiano escolar e o currículo como espaço de luta, em permanente mudança, proveniente das dinâmicas que movem as ações cotidianas dos sujeitos que habitam os espaços escolares e a sociedade.

5 Considerações finais

Afirmamos a necessidade imperativa de que as políticas educacionais sejam sempre elaboradas e pensadas a partir dos cotidianos vividos, e tendo como companhia permanente os atores que habitam esses cotidianos, ou seja, os professores. Qualquer iniciativa de melhoria da qualidade da educação não acontecerá sem a participação e o acordo com esses sujeitos que são, no limite, aqueles que podem pôr em prática as ações pensadas, elaboradas e expressas nas políticas educacionais. Assim, nos parece basilar que os órgãos públicos responsáveis pela condução das ações e políticas educativas dos Estados e Municípios, resgatem a confiança dos professores e da sociedade, no sentido de que esses sintam-se agentes responsáveis pela educação da sociedade. Do nosso ponto de vista, isso só será possível na medida em que os professores tiverem de volta o seu prestígio, expresso por condições dignas de trabalho, salários condizentes com a importância da tarefa executada e a sua voz posta em destaque em momentos de elaboração de políticas no campo educacional.

Contudo, necessitamos afirmar que esse documento ainda precisa ser mais e melhor trabalhado junto aos professores da rede estadual, no sentido de deixá-los falar, criticar e apontar as realidades dos seus cotidianos de trabalho, identificando pontos de aproximação e afastamento, permitindo-lhes total autonomia e respeitando as suas capacidades de transformar e modificar quando necessário, por exemplo, a organização dos eixos norteadores de cada bimestre. Enfatizamos que a diversidade da nossa rede, as especificidades de cada contexto escolar e a

autonomia docente devem ser respeitadas e consideradas na execução da proposta que consideramos potente para nortear a concepção de uma Educação Física crítica, mas, totalmente impotente para aprisioná-la a um único modelo para ser meramente executado.

Estamos cientes de que esse documento significa um marco na forma como essa disciplina é vista no contexto das propostas curriculares. O fato de historicamente ser considerada eminentemente prática e de cunho recreativo, por algumas vezes dificultou a sua inserção como componente curricular capaz de lidar com a cultura corporal de movimento de forma crítica, reflexiva e formadora de sujeitos críticos e capazes de conduzir a sua vida, transformando a realidade em que vivem. Por isso, entre outros fatores, qualificamos positivamente essa proposta de currículo mínimo que, apesar de todas as suas limitações e incompletudes, foi construída tendo em vista a perspectiva que emancipa a Educação Física escolar do discurso hegemônico que a aprisiona a repetições e reproduções alienantes, para ser parte do processo de formação cidadã a partir da qual todo sujeito deve ter direito de individual e coletivamente se organizar por meio da sua escolarização. Nesse sentido, a inserção do debate sobre o currículo mínimo em um programa direcionado à formação inicial de professors nos parece fundamental para que se amplie e se aprofunde cada vez mais, as propostas de uma Educação Física escolar mais crítica e significativa para a população brasileira.

Referências:

FERRAÇO, C. E. (org.) (2005). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez.

GIROUX, H. (1998). Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T.T da; MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios Contestados – o currículo os novos mapas políticos e culturais*. (144-158). Petrópolis, R. J. : Vozes.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C. & ALVES, N. (orgs.) (2002). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez.

MOREIRA, A. F. (1998). O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T.T da, MOREIRA, A. F. (orgs.). *Territórios Contestados – o currículo os novos mapas políticos e culturais*. (7-20). Petrópolis, R. J. : Vozes.

RIO DE JANEIRO. (2012). *Currículo Mínimo 2012: Educação Física. Ensino Fundamental 6° ao 9° ano e Ensino Médio 1ª a 3ª série.* Rio de Janeiro: Nova Imprensa Oficial.

SACRISTÁN, J. G. (1998). Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (orgs). *Territórios Contestados – o currículo os novos mapas políticos e culturais.* (82-113). Petrópolis, R. J. : Vozes.

SACRISTÁN, J.G. (2011). Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J. G. *et al. Educar por competências*: *o que há de novo?* (13-63). Tradutor: LIMA, C.H. L. Revisão Técnica: PIMENTA, S. G. Porto Alegre: Artmed.

SANTOMÉ, J. T. (2011). Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. *et al*. *Educar por competências*: *o que há de novo?* (161-197). Tradutor: LIMA, C.H. L. Revisão Técnica: PIMENTA, S. G. Porto Alegre: Artmed.

SILVA, T. T. (2002). *Identidade e diferença*: *a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Coelho, K. dos S.[1]&Silva, R. M. G. da[1];

[1]Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Email: kakascoelho@hotmail.com; proferejane@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como propósito investigar e analisar os discursos e práticas de professores de Ciências concernentes à integração curricular no PROEJA. Para o desenvolvimento da investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Na coleta de informações realizaram-se entrevistas semi estruturada e análise documental. Os resultados sugerem territórios disciplinares com saberes limitados; tensão na organização espaço-temporal da classe e nas atividades escolares; conhecimentos organizados com base na multidisciplinaridade e tentativas de integração de conteúdos que privilegiam mais o domínio conceitual.

Palavras-chave: currículo integrado, Ensino de Ciências, PROEJA.

1 Introdução

Preocupações com a qualificação dos processos formativos ofertados aos jovens e adultos, provocaram avanços nas diretrizes legais, no sentido de superar os tradicionais currículos fragmentados e rígidos. No Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA tais avanços ganham contornos mais definidos com a orientação de um currículo integrado que prima pela articulação da formação específica (técnica) com a formação geral, pela integração da teoria com a prática e pela articulação das diferentes disciplinas.

Uma das diretrizes para a implantação do currículo integrado é que este não se limite ao acréscimo de disciplinas[1] técnicas à matriz curricular do ensino médio, ou à revisão de conteúdos e de carga horária. Desse modo, não é a justaposição de conhecimentos, mas uma abordagem do meio real como totalidade para a compreensão global das realidades e a promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade[2].

Destarte, o currículo integrado pressupõe que os componentes disciplinares se interrelacionem e superem "as fronteiras artificiais do conhecimento especializado e integrem conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem uma aprendizagem mais integrada, para que possa oferecer aos alunos algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos" (Sacristán, 2000, p. 299). Todavia, tecer essa relação entre os diversos campos de saber só será possível com a realização do planejamento coletivo envolvendo todos os professores.

> De qualquer maneira, independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade (Brasil, 2007, p. 51).

Não é possível a construção de currículo integrado, no qual os professores exercem a docência, sem o encontro, o diálogo e a interação com os outros professores, com os alunos, gestores, servidores e comunidade. Realizar a tessitura de uma proposta de integração curricular é um desafio aos professores que ainda não tem muita clareza conceitual e metodológica sobre o currículo integrado (Fraser, 2000). É relativamente, a essa proposta curricular que este trabalho se propõe investigar e analisar os discursos e práticas de professores de Ciências concernentes à integração curricular no PROEJA.

[1] Para Santomé (1998, p. 55) disciplina é "uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão" Para ele, as propostas, como a interdisciplinaridade, surgem e se desenvolvem apoiando-se nas disciplinas.

[2] A inter e a transdisciplinaridade vêm passando por constantes debates teórico-ideológicos sobre sua definição. Gadotti (2004, p. 4) define que "nas ciências da educação a transdisciplinaridade é entendida como a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado sobre a base de uma axiomática geral, ética, política e antropológica" Enquanto que para ele a interdisciplinaridade "está no âmago de cada disciplina. As disciplinas não são fatias do conhecimento, mas a realização da unidade do saber nas particularidades de cada uma"

2 Metodologia

Para o desenvolvimento da investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa. Utilizou-se como instrumento de coleta de informações a entrevista semiestruturada e análise documental. Por meio dessa técnica, buscou-se obter informações, ou seja, coletar dados relativos à formação profissional e à atuação docente no PROEJA. Ressaltando os discursos e práticas de professores de Ciências concernentes à integração curricular no PROEJA.

As entrevistas foram realizadas com seis (6) dos sete (7) professores de Ciências (Química, Física e Biologia) do PROEJA que atuam no Instituto Federal de Santa Catarina. As mesmas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. E nas transcrições, os professores entrevistados foram representados por letras do alfabeto. A análise dos dados realizou-se por meio da análise textual discursiva (Moraes & Galiazzi, 2011).

3 Resultados e análise dos dados

3.1 Currículo integrado e PROEJA

Os professores entrevistados apontam que o trabalho na perspectiva do currículo integrado está ainda em construção. Eles argumentam que o programa é novo e que estão aprendendo.

Integração no PROEJA. Mas como o curso é muito novo e está todo mundo meio que aprendendo, está meio complicado. Entende? Porque tem certos conteúdos, que nem eu te falei da poliamida, um dos polímeros para tecidos. Eu não posso entrar muito porque se não eu vou atrapalhar as aulas lá na frente. Lá no... quando o professor for utilizar. Entende? Então tem certas coisas que a gente está aprendendo ainda. Porque na verdade os conteúdos eles vão se interagir. (D)

Como fazer a integração? Essa talvez seja a pergunta mais frequente entre os professores. Entretanto, ao tentar responder essa pergunta, eles têm a clareza de que um ensino que leve em consideração o currículo integrado não proporciona

[...]um educar que vai mudar muitas vezes a profissão, mas é um educar que vai mudar um cidadão. Então, essa é a grande... o grande ponto da questão.(D)

O currículo integrado é necessário para uma formação politécnica, "que pressupõe a plena formação do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho" (Machado, 1992, p. 21).

Segundo o Documento Base, "o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o fazer" (Brasil, 2007, p. 41). Entretanto, percebe-se entre os professores a necessidade de estudo para a efetivação do currículo integrado, pois "*está todo mundo meio que aprendendo, está meio complicado",* ao mesmo tempo em que sinalizam a necessidade de tempo para o planejamento integrado.

Eu vejo assim... que enquanto proposta do curso, para todos os cursos, eu acho importante ainda seria para PROEJA em função das limitações que esses alunos tem em relação aos saberes, os conhecimentos prévios, é... deveria ter tempo de planejamento integrado.(E)

Sem planejamento integrado não há como construir um currículo integrado. Nesse sentido, o documento base esclarece que,

> independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade (Brasil, 2007, p. 51).

Assim, o ensino no PROEJA só assumirá efetivamente um currículo integrado na medida em que o planejamento constituir-se um processo contínuo e coletivo.

3.2 Currículo integrado em ação

Ninguém aprende sem ver um sentido naquilo que está aprendendo. Partindo desse pressuposto e remetendo a proposta do PROEJA que se destina a uma integração da educação básica com a educação profissional, a aprendizagem só fará sentido na vida dos jovens e adultos se os temas selecionados forem de interesse deles. Nessa perspectiva, os professores entrevistados procuram aproximar o ensino de Ciências com a área profissional escolhida pelos educandos.

É...sim, como por exemplo, quando a gente fala ali de células. Aí fala de fibras têxteis, como é que é essa estrutura celular?,está falando ali da membrana, celulose, como que são essas fibras, onde se encontram, que resistência ou como isso tá relacionado com os tecidos. Tecidos de algodão. É... essa relação a gente tem que procurar sempre fazer. E tentar fazer pensar nesse sentido.(E)

O que eu queria discutir na física, sobre alavancas? Diferentemente, por exemplo, da apostila lá da enfermagem, que eu também faço uma discussão de alavancas, mas ai... alavancas da habituada ao corpo humano, que no corpo humano você tem praticamente varias alavancas. Todos os nossos movimentos são movimentos de alavancas. Como esse tema é um tema vinculado ao conteúdo do primeiro ano do ensino médio, que a partir da mecânica, da estática, estática, de um pouco de alavancas, então, foi dois enfoques diferentes, que no caso da enfermagem adota-se o corpo humano como eixo temático e no caso do PROEJA farinha ((na verdade, o professor quis se referir à cozinha)), eu tenho o engenho de farinha, que daí está é um ligado um pouco pela pauta sobre alimentação, costumes. Então é um pouco isso. (M)

Os conteúdos principais da física, (...) procura amarrar de uma forma que tenha significado para eles, como eles fazem parte do curso de enfermagem, nós procuramos sempre relacionar com a questão do corpo humano sempre que possível... ou de algum aparelho relacionado a enfermagem, no caso a eletricidade.(R)

É possível compreender que mesmo sendo professores que trazem na bagagem saberes específicos de suas disciplinas - Química, Física ou Biologia - eles procuram relacionar com o curso escolhido - PROEJA Cozinha, Enfermagem ou Vestuário.

Evidencia-se, portanto, que o currículo praticamente não estabelece relações entre as disciplinas. É um processo individual, mas de certa forma flexível, porque o professor estabelece a seleção dos conteúdos e a forma como deseja abordá-los. No tocante as propostas de currículo integrado nos últimos anos, o que tem se destacado é uma crítica a organização disciplinar. A integração entre as disciplinas permite que as diversas áreas de conhecimento se encontrem e se relacionem, promovendo a troca de saberes entre os professores.

Por sua vez, a despeito da formação dos jovens e adultos, para os professores ela não deve ser estritamente para atender aos conhecimentos específicos da área profissional escolhida por eles, mas deve ser contemplado também o *"conhecimento global"*.

Sempre me apoio no curso que eles estão fazendo. No caso, enfermagem. Toda a química voltada para a enfermagem. Todos os conhecimentos - claro que tem que ter o conhecimento global - mas puxando sempre para esse... conhecimento deles na área.(G)

Mas existe a especificidade da Biologia também. Também! Que está ali proposta para ser trabalhada como conhecimento também. (E)

Este parece ser o currículo em ação, dar sentido a formação de jovens e adultos que procuram uma integração da educação básica com a educação profissional, sem contrapor ao ideal de empreender uma formação que atenda as necessidades do ambiente social e cultural, como meio da vida humana.

Conclusão

Os resultados obtidos revelam territórios disciplinares com saberes limitados; tensão na organização espaço-temporal da classe e nas atividades escolares; conhecimentos organizados com base na multidisciplinaridade e tentativas de integração de conteúdos que privilegiam mais o domínio conceitual.

É possível inferir pelos depoimentos dos professores que há pouca interação entre eles, sendo assim promovem um currículo com perspectiva de incompleto porque não efetivam uma verdadeira articulação entre as disciplinas.

Analisando o currículo em ação, "o que se observa é que não há somente um currículo nas escolas, mas muitos em ação, embora se tenha a tendência de pensar que ele é único e que pode homogeneizá-lo". (Paiva, 2004, p. 218). Acrescenta-se, o fato que este currículo moldado pelos professores proporciona um ensino que não ocorre isolado das situações vivenciadas pelos jovens ou adultos do PROEJA, mas voltado aos seus interesses quotidianos e pessoais (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002), e articulado com a área profissional escolhida pelos jovens e adultos.

Referências:

Brasil. (2007). Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA. *Documento Base.* Retirado de <http://portal.mec.gov.br/setec>.

Cachapuz, A. F. C., Praia, J., & Jorge, M. P. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino de Ciências*. Ministério da Educação: Lisboa.

Fraser, D. (2000). Curriculum integration: what it is and what it is not, *SET*, 3, 34-37.

Machado, L. (1992). Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In Coletânea CBE. *Conferência Brasileira de Educação. Trabalho e Educação*. Campinas, Papirus.

Moraes, R., & Galiazzi, M. do C. (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12, 1, 117-128. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>.

Paiva, J. (2004). "Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento" In Frigotto, G. & Ciavatta, M. (Orgs.), *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho* (207-235). Brasília: MEC, SENTEC.

Sacristán, G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Editora Artmed.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o curriculo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

Planejamento de ensino e traduções (im)possíveis de uma proposta curricular

Oliveira, L. M. [1]; Santos, L. L. C. P. [2]

[1] Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Brasil
[2] Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, Brasil

Email: leiama2005@yahoo.com.br; luciolaufmg@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo apresenta os desafios enfrentados por professoras do 1º ciclo do Ensino Fundamental para construírem seus planejamentos, tendo como referência a proposta curricular da rede de ensino em que atuam. Apresenta as formas criadas pelo corpo docente para interpretar o currículo e traduzi-lo na elaboração de planejamentos trimestrais, que comunicarão o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula em cada disciplina. Os dados ilustram a dificuldade em explicitar a prática em um documento escrito, articulando elementos importantes do processo de ensino aprendizagem, a saber, capacidades, conteúdos, metodologia e avaliação. Este texto discute ainda os fatores que contribuem para que o planejamento seja visto como forma de controle e perda da autonomia do professor, quando seu formato confronta práticas já sedimentadas pelo corpo docente. Neste sentido defende a necessidade de se compreender o ato de planejar como uma ação política inerente ao trabalho docente, de maneira que não seja reduzido a uma fiscalização sobre a implementação da proposta curricular oficial.

Palavras-chave: planejamento, currículo, trabalho docente.

1 Introdução

A rede municipal de educação de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil) vem adotando, desde 2007, um currículo único para o ensino fundamental[1], formalizado no documento "Desafios da Formação: proposições curriculares para o ensino fundamental". Este documento apresenta as capacidades/habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada área disciplinar. Buscando conhecer as repercussões desta proposta curricular no trabalho das professoras que atuam no 1º ciclo do Ensino Fundamental, realizou-se a pesquisa intitulada "Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte" (Oliveira, 2013), que se configurou em um estudo de caso do tipo etnográfico em uma escola da rede, utilizando a observação participante, a análise documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados, que foram analisados com recursos da análise de conteúdo.

O texto que segue apresenta as discussões sobre currículo e planejamento observadas na referida pesquisa. Articula-se os dados coletados com o debate teórico sobre o currículo prescrito e o ato de planejar, demonstrando os processos vivenciados pelas docentes em suas tentativas de ler e compreender o currículo e traduzi-lo em um planejamento trimestral, solicitado pela Secretaria Municipal de Educação.

2 Currículo escrito e planejamento do ensino

Segundo Goodson (2011), o currículo escrito é um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para justificar determinadas intenções básicas de escolarização que, por meio da promulgação, serão

[1] Na rede municipal, o ensino fundamental tem duração de nove anos e é divido em três ciclos. O 1º ciclo atende crianças na faixa etária de 6/7/8/9 anos e compreende o 1º, 2º e 3º ano de escolarização.

operacionalizadas em estruturas e instituições. Para o autor, os conflitos que surgem em torno da definição do currículo escrito são provas visíveis da luta constante que envolve as definições de objetivos e aspirações em torno da escolarização, definições que se tornam referenciais para a avaliação e para uma análise dos ideais postos para a educação em uma determinada época. O que apresentamos neste artigo é a tentativa de um grupo de professoras para entender e traduzir essas definições, expressas em um conjunto de capacidades/habilidades a serem desenvolvidas por meio do ensino das disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

O currículo, ao ser traduzido em um projeto didático, envolve decisões pré-ativas, interativas e pós-ativas. Jackson (1968),[2] citado por Pacheco (1996, p. 104), define por pré-ativa "toda decisão tomada pelo professor na ausência de alunos, o que implicará maior racionalidade", enquanto as decisões interativas "são aquelas tomadas num contexto de realização do currículo". Entendemos, então, que o planejamento engloba um conjunto de decisões pré-ativas elaboradas racionalmente pelo professor. Nesta perspectiva, o ato de planejar é uma competência imprescindível para que o professor configure os vários elementos didáticos que fundamentarão sua ação de ensinar. No entanto, esse é um processo complexo, principalmente face às mudanças no currículo e na forma de planificá-lo. É um processo que alia compreensão de bases conceituais, habilidades metodológicas, interesses e experiência dos professores.

As Proposições Curriculares foram elaboradas em um contexto em que os docentes da rede municipal de Belo Horizonte demandavam orientações mais precisas sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala e a Secretaria Municipal de Educação buscava reverter os baixos resultados da rede nas avaliações externas. O documento define capacidades/habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nas diferentes disciplinas, englobando aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, à realização de operações mentais simples e complexas, como contar, ordenar, ler interpretar, classificar, inferir, sintetizar e ao desenvolvimento de atitudes que favoreçam a autonomia do aluno e a assimilação de valores importantes para a convivência em sociedade. (Belo Horizonte, 2009). Compreender o significado dessas capacidades e expressar a forma como seriam trabalhadas na sala de aula tornou-se uma exigência para a atividade docente na rede e, consequentemente, na Escola Arco-Íris[3].

Nos primeiros anos de existência da Escola Arco-íris, os projetos de trabalho formaram a base de suas práticas pedagógicas. Esses projetos eram organizados coletivamente e pautavam as ações do corpo docente. Não havia obrigação de apresentar um plano de aula para a coordenação ou direção, e cada professor agia de uma forma, conforme relatou Cristina, professora da classe de 7 anos. Essa prática se modifica em 2010 com a exigência da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de que cada professor elaborasse um planejamento trimestral para cada disciplina. Tal planejamento deveria ser feito a partir de uma planilha definida pela SMED e deveria ainda ser apresentado à coordenação e direção, mudando radicalmente a lógica adotada até então pela escola.

O planejamento trimestral é solicitado a todas as professoras, visando comunicar à coordenação, direção e à acompanhante pedagógica[4] os rumos da prática de ensino desenvolvida na sala. Tem como objetivo garantir a implementação das Proposições Curriculares nas escolas e resgatar práticas mais formais de planejamento. Nas planilhas, as professoras descrevem, por disciplina, a capacidade, o conteúdo trabalhado, a metodologia e as formas de avaliação, além de indicarem se a capacidade será introduzida, retomada, trabalhada ou consolidada, em uma disposição que pode ser observada na Figura 1.

2 JACKSON, Philiph. Life in classrooms. New York: Holt, Reinhard e Vinston. 1968

3 Os nomes da escola e das educadoras são fictícios.

4 Acompanhante pedagógica é uma professora da rede designada para fazer parte da equipe de formação/monitoramento da Secretaria Municipal de Educação, com a função de acompanhar um grupo de escolas.

Figura 1 – Fragmento da planilha de planejamento trimestral

Capacidade/ Habilidade	Descrição da capacidade/habilidade	Forma de abordagem (I, R, T,C)	Conteúdo trabalhado	Metodologia utilizada para o desenvolvimento da capacidade	Forma de avaliação

Legenda: (I) introduzir; (T) trabalhar; (C) consolidar; (R) retormar

Fonte: dados da pesquisa

A proposta deste modelo de planejamento causou certo incômodo no professorado. Para alguns a planilha significava uma forma de controle, um trabalho a mais, uma afronta à autonomia docente em sala de aula.

> A gente percebe dificuldade. Em determinados momentos a gente tem a impressão que nós perdemos o hábito de planejar. Parece que, por um tempo, a coisa ficou solta. Então, quando você chega com uma planilha, tudo assim, prontinho, tem que ser nesse parâmetro... desse jeito ... você vai preencher isso bonitinho... Isso irrita um pouco. Parece que elas têm a impressão assim: "Estão fiscalizando o meu trabalho!" "Eu tenho que colocar aqui tudo que eu falo dentro da minha sala. E eu não quero isso, eu estou perdendo a minha liberdade, a minha autonomia na minha sala!" "Eu tenho que fazer o que está aqui..." Isso aparece, mas a gente percebe também uma vontade da grande maioria do segundo turno de entender e de fazer o planejamento dentro daquilo [planilhas]. (Gabriela, coordenadora).

A maioria das professoras manifestou dificuldade em traduzir as capacidades em conteúdos, bem como em registrar esses conteúdos na forma de um planejamento mais formal. Essa dificuldade por vezes desperta angústia, preocupação e o receio de estar "fazendo errado". Há o argumento de que essa dificuldade advém de uma mudança na organização da prática educativa. Segundo algumas docentes, antes das Proposições, o professor selecionava o conteúdo a ser ensinado e procurava atividades correspondentes para trabalhar na sala de aula. Com a implementação da nova proposta curricular, as docentes têm sido estimuladas a considerar as capacidades definidas, que, segundo elas, nem sempre trazem o conteúdo de forma explícita. Uma vez definida a capacidade e a partir daí identificado o conteúdo, tem início a busca por atividades, que, mais do que conter o conteúdo trabalhado, devem atender ao desenvolvimento da capacidade proposta. A fala da professora Cristina expressa esse movimento.

> Agora está ficando mais difícil porque agora a gente está escolhendo primeiro as capacidades e habilidades. [...] A gente seleciona o que a turma está precisando, o que você vai querer trabalhar com eles nas capacidades e, a partir delas a gente vai procurar as atividades. Então assim é mais difícil. (Cristina, professora da classe de 7 anos).

Ao ser indagada por que é mais difícil, Cristina responde:

> Porque a gente já pegava as atividades, já tinha um domínio com a alfabetização, [...] já sabia a sequência. Agora dá mais trabalho pra gente estar relacionando a atividade à capacidade. Então acho que está mais complicado, mas o resultado é melhor. (Cristina, professora da classe de 7 anos).

A proposta de conduzir o ensino a partir do desenvolvimento de capacidades parece então se confrontar com práticas já sedimentadas pelas docentes para escolher qual conteúdo e qual atividade trabalhar em determinado ano do ciclo.

Apesar das queixas, as professoras afirmam que têm utilizado as Proposições Curriculares como orientação na escolha dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos. No entanto, pudemos observar que outros materiais influenciam nesta escolha, em especial o livro didático. Utilizando o livro e outros materiais para superar suas dificuldades em definir os conteúdos apropriados às capacidades/habilidades, algumas docentes realizam um movimento inverso à estratégia recomendada pela SMED: definem primeiro os conteúdos, considerando o livro didático e as atividades que

têm em mãos, e depois analisam em quais capacidades estas atividades se encaixam. Percebe-se que esta estratégia se conecta com as experiências anteriores das docentes, quando selecionavam os conteúdos a serem abordados sem fazer correspondência com capacidades/habilidades. As docentes criam formas de interpretar e reinterpretar o currículo e de traduzi-lo no dia-a-dia escolar e, quando isso não é possível, selecionam o conteúdo que já consideram comum trabalhar no ciclo.

Foi possível observar na fala das professoras uma insegurança em decidir por si mesmas o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e um medo de estar fazendo escolhas equivocadas, o que leva a maioria a recorrer aos livros didáticos e desejar que houvesse, na proposta curricular, a indicação mais explícita dos conteúdos a serem ministrados. Camila expressa esse sentimento:

> Por que, por exemplo, se está cobrando o conteúdo por que na hora que a Proposição foi feita ela já vem com conteúdo? Por que a gente tem que ficar aqui, às vezes quebrando a cabeça e a gente coloca o que não está certo, né? Por que já não foi elaborado dessa maneira [com conteúdo]? Então eu acho complicado. (Camila, professora da classe de 7 anos).

Esse desejo, entretanto, é um ponto a ser analisado, pois chama a atenção a dependência de muitas professoras em relação a alguém que supervisione e oriente o trabalho ou a algum material didático. Além da fala acima, frases como "o que eles querem com aquilo [capacidade]?" ou "a gente não sabe por que tirou as supervisoras" ou "onde está o material didático pra eu fazer isso?" nos despertaram essa reflexão. Contreras relaciona essa postura "dependente" com o processo de racionalização do ensino, que, como sabemos, separa quem planeja e quem executa, indicando a "perda de autonomia dos professores na realização do seu trabalho profissional.". (Contreras, 2002, p. 38). A pouca participação dos docentes nos macro-contextos que debatem e planejam a educação tem seus efeitos nos micro-contextos e parece instaurar uma contradição, pois na sala de aula, o que se espera são educadores "praticantespensantes" de currículos "pensadospraticados" (Oliveira, 2012) para construir um processo de ensino-aprendizagem mais crítico, democrático e significativo.

As docentes utilizam ainda algumas estratégias para facilitar o trabalho de apresentar as planilhas à coordenação, tais como aderir a um planejamento já pronto ou dividir entre o agrupamento[5] as disciplinas, sendo que a professora responsável por História, por exemplo, faz um planejamento comum para as turmas do mesmo ano do ciclo, conforme observa a coordenadora Gabriela. Percebe-se também uma grande dificuldade das professoras em detalhar as estratégias de ensino, o que é fortalecido por contarem com um tempo restrito para um planejamento mais detalhado. Há muitas outras coisas a serem feitas e a preparação das atividades diárias a serem desenvolvidas com os alunos ganha prioridade na contabilidade do tempo docente. É a preparação dessas atividades que indica as formas individuais que as professoras utilizam para organizar o dia-a-dia escolar, planejar o ensino na sala de aula e estabelecer ou não um elo entre o planejamento trimestral e as proposições curriculares.

Definir a metodologia e a avaliação também tem sido um exercício difícil para o corpo docente, conforme constatamos nas falas das coordenadoras e na análise de alguns planejamentos. Segundo a coordenadora Esmeralda, a maioria do corpo docente (e também a coordenação) tem dúvida em indicar metodologias que realmente possam ajudar o estudante a atingir algumas capacidades definidas no planejamento, e às vezes a relação entre metodologia e capacidade não apresenta muita coerência. No entanto, Esmeralda observa que, às vezes, quando indagadas sobre as metodologias definidas para o desenvolvimento de certas capacidades, as professoras descrevem com facilidade a forma como trabalharam, embora aquele procedimento metodológico não esteja registrado no planejamento. Em outros casos, pelo contrário, a docente apresenta um plano de trabalho, mas as atividades e avaliações elaboradas permitem inferir que o que foi planejado não foi realizado na sala de aula.

Construir novas formas de avaliação está na pauta de discussão do Projeto Político-Pedagógico da escola. Como avaliar

[5] O termo "agrupamento" refere-se ao conjunto de professoras que trabalha com o mesmo ano do ciclo.

as capacidades? Buscando responder essa pergunta, a coordenação pedagógica tem refletido, juntamente com o corpo docente, sobre a necessidade de superarem a forma mais legitimada de avaliação nas instituições escolares, a saber, a prova escrita, que, segundo a coordenação, por vezes é elaborada como um instrumento para treinar os alunos para fazerem as avaliações externas, deixando de aferir outras capacidades que tais avaliações não contemplam e que não são necessariamente avaliadas com provas escritas. Pudemos observar, por exemplo, uma preocupação das docentes em trabalhar mais com questões de múltipla escolha, selecionando questões de provas antigas para compor o rol de atividades a serem trabalhadas nas salas de aulas, com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos neste aspecto. Algumas professoras entendem, segundo foi observado, que certos alunos têm desempenho ruim nas provas por não terem experiência com provas objetivas. Além disso, a falta de um saber que oriente as docentes em realizar avaliação com foco na capacidade trabalhada parece provocar um desencontro entre a avaliação e o planejamento, conforme nos indica a fala de Bita:

> [...] a pessoa planeja e quando você pega uma avaliação dela, a avaliação que ela fez não tem nada a ver com aquelas capacidades que ela colocou. Então quer dizer: ela está planejando porque alguém está cobrando, porque a direção está cobrando, porque coordenação está cobrando, porque a gerência vai cobrar. (Bita, acompanhante pedagógica indicada pela Secretaria Municipal de Educação).

Diante da breve discussão apresentada neste texto, observa-se que o planejamento é o momento em que a prática é colocada em questão pela equipe da Escola Arco-íris; momento em que ela é pensada globalmente, articulando seus variados componentes (capacidades, conteúdo, metodologia, avaliação) e ainda o perfil da turma, o perfil do professor, sua trajetória profissional. Os dados indicaram que por muito tempo as professoras da Escola Arco-íris (e de toda a rede, ao que parece) entenderam que não precisavam elaborar um planejamento em que as diversas dimensões do ato de ensinar estivessem articuladas. Além disso, há o desafio vivenciado pelas docentes novatas que não possuem experiência na realização desta ação. A retomada de uma forma mais descritiva e analítica de planejamento traz então dificuldades e a necessidade de um grande investimento intelectual das docentes. O desafio é fazer com que este investimento intelectual não se constitua em um trabalho a mais, feito apenas burocraticamente, mas que seja uma oportunidade de reflexão crítica da proposta curricular.

3 Considerações finais

Os dados da pesquisa nos permitem refletir o quanto o currículo se articula com os conhecimentos conceituais das professoras, seus modos de conceber o processo ensino aprendizagem e as funções que devem desempenhar para concretizá-lo. A realização do planejamento nos moldes como vem sendo proposto tem obrigado as docentes a revisitar o texto curricular, o que não garante sua aplicação no dia a dia da sala de aula. Por isso, um desafio posto para o corpo docente da escola é a transformação do planejamento trimestral em um referencial de ajuda para suas práticas, de forma a não reduzi-lo apenas ao cumprimento de uma tarefa demandada pela coordenação pedagógica.

Se, por um lado, o planejamento trimestral pode ser um convite para a discussão do currículo, por outro pode ser visto unicamente como um instrumento de controle, que diminui a autonomia docente e é utilizado como fiscalização da prática. Fazer do planejamento um instrumento de controle compromete a compreensão do ato de planejar como uma ação política inerente ao trabalho docente, correndo-se o risco de o professor deixar de fazê-lo quando a cobrança diminuir ou fazê-lo apenas para constar nos arquivos da gestão. Daí a necessidade de que os instrumentos que são elaborados e utilizados na implementação de uma reforma curricular sejam previamente debatidos com os professores e feitos em conjunto com a comunidade de docentes, porque quando criados pelos órgãos gestores e levados às escolas poderão parecer aos docentes como mecanismos de supervisão e controle de sua da prática.

4 Referências bibliográficas

Belo Horizonte (2009). Secretaria Municipal de Educação. *Desafios da formação: proposições curriculares para o Ensino Fundamental.* Textos introdutórios. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte.

Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores (2. ed.).* Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.

Goodson, I. (2011). *Currículo: teoria e história (11. ed)*. Tradução: Attílio Brunetta.. Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, L. M. de (2013) *Trabalho docente e mudanças curriculares: um estudo sobre a rede municipal de Belo Horizonte*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação.

Oliveira, I. B. de (2012). *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação).

Educação (matemática) em escolas multisseriadas do campo de regiões de colonização alemã do Rio Grande do Sul/Brasil

Gelsa Knijnik (gelsak@gmail.com) – Unisinos – Brasil

Ieda Maria Giongo (igiongo@univates.br) – Univates – Brasil

Marli Teresinha Quartieri (mtquartieri@univates.br) – Univates – Brasil

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma investigação cujo objetivo consistiu em analisar formas de vida escolares e não escolares de duas regiões de colonização alemã do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil: o Vale do Rio dos Sinos e o Vale do Taquari, especialmente a educação matemática praticada nas escolas multisseriadas rurais/do campo ali existentes. Busca, com isso, contribuir para o que vem sendo produzido sobre esta temática que, nos tempos atuais, tem se complexificado em países como o Brasil.

Autores como Abramovay (2000) discutem as novas configurações que hoje assumem o que, até então, vinha sendo nomeado, dicotomicamente, espaço rural e espaço urbano, mostrando que tal complexidade abrange não somente a relação rural-urbano ou, dito de outro modo, a relação cidade-campo, mas também a homogeneidade econômica, social e política de cada um desses espaços.

No que diz respeito à multisseriação, essa foi a forma de organização característica das escolas paroquiais de regiões de imigração alemã do Rio Grande do Sul, no passado, e que ainda hoje se faz muito presente nos espaços marcados pela ruralidade (não só nas regiões de colonização alemã do Estado do Rio Grande do Sul). O Censo Escolar do INEP[1] mostra que, no ano de 2009, havia 58 061 escolas exclusivamente multisseriadas no país (das quais 3017 localizadas no Estado do Rio Grande do Sul, abrangendo 91 224 turmas). Vale mencionar, ainda, o que escreve Hage (2010, p. 465) sobre indicativos de que a matrícula em escolas exclusivamente organizadas sob a forma de multisseriação, no Brasil, na atualidade, deve ser superior a um milhão de alunos. Considerando o grande contingente de crianças que, na atualidade, estudam em escolas multisseriadas, vêm sendo formuladas políticas públicas endereçadas especificamente às essas escolas, entre as quais o Programa Escola Ativa (Wanderer & Knijnik, 2014).

O trabalho está organizado em quatro seções. A primeira delas consiste nesta introdução. A seção seguinte apresenta o referencial teórico do estudo e, na terceira, o material de pesquisa seguida da última, referente à análise.

Referencial teórico

[1] Dados fornecidos, em 26 de julho de 2010, via e-mail, pela Coordenação de Sistematização da Informação DEED / INEP.

O estudo tem como referencial teórico a perspectiva etnomatemática, concebida como uma caixa de ferramentas que possibilita estudar os jogos de linguagem matemáticos de diferentes formas de vida e suas semelhanças de família e analisar os discursos da matemática acadêmica e da matemática escolar, analisando seus efeitos de verdade. Essa perspectiva é conformada na interlocução com as ideias de Ludwig Wittgenstein que correspondem ao que é conhecido como sua obra de maturidade e as teorizações de Michel Foucault. Como discutido em Knijnik e Giongo (2009), as noções de *formas de vida*, *uso*, *jogos de linguagem* e *semelhança de família* são centrais na fase tardia do pensamento wittgensteiniano, da qual a referência mais conhecida é *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 1999).

No prefácio desse livro, escrito em 1945, o filósofo escreve que seus "novos pensamentos apenas poderiam ser verdadeiramente compreendidos por sua oposição ao [s]eu velho modo de pensar, tendo-o como pano de fundo" (Ibidem, p. 26). Refere-se Wittgenstein, aqui, a seu primeiro livro – o *Tractatus Logico-philosphicus* – e aos deslocamentos filosóficos que então apresentava, sob a forma de "anotações, em breves parágrafos" (Ibidem, p. 25). Em efeito, nesse período, Wittgenstein concebe a linguagem não mais com as marcas da universalidade, perfeição e ordem, como se preexistisse às ações humanas. Como expressa no aforisma # 98 das *Investigações Filosóficas* (Wittgenstein, 1999, p. 63): "Não aspiramos a um ideal: como se nossas proposições habituais e vagas não tivessem ainda um sentido totalmente irrepreensível e como se tivéssemos primeiramente de construir uma linguagem perfeita". Assim como contesta a existência de uma linguagem universal, o filósofo problematiza a noção de uma racionalidade totalizante e *a priori*, admitindo a constituição de diversos critérios de racionalidade.

Ademais, nessa fase, Wittgenstein repudia a noção de um fundamento ontológico para a linguagem, que assume um caráter contingente e particular, adquirindo sentido mediante seus diversos usos. Dessa forma, sendo a significação de uma palavra gerada pelo seu uso, a possibilidade de essências ou garantias fixas para a linguagem é posta sob suspeição, possibilitando-nos questionar também a existência de uma linguagem matemática única e com significados fixos.

As posições wittgensteinianas acima enunciadas são úteis para que possamos por sob suspeição a noção de uma linguagem matemática universal, que poderia ser "desdobrada", "aplicada" em múltiplas práticas produzidas por diferentes formas de vida. Ao contrário, tais posições nos levam a admitir a existência de diferentes matemáticas (geradas por diferentes formas de vida), que ganham sentido em seus usos.

Glock (1998, p.173) discute a noção de forma de vida, considerando que tal noção enfatiza o "entrelaçamento entre cultura, visão de mundo e linguagem" Desse modo, pode-se dizer que a noção de *forma de vida* passa a ser compreendida, na obra da maturidade de Wittgenstein, como uma engrenagem que possibilita a produção dos *jogos de linguagem*. "A forma de vida é o ancoradouro último da linguagem", expressa Condé (1998, p.104), mostrando que a significação das palavras, dos gestos e, pode-se dizer, dos jogos de linguagem que identificamos como "se parecendo" aos da Matemática na qual fomos socializados, os critérios de racionalidade que neles estão imbricados são constituídos nas e pelas formas de vida.

Wittgenstein (1999) explicita que os diferentes jogos não possuem uma essência invariável que os mantenham completamente incomunicáveis uns dos outros, nem uma propriedade comum a todos eles, mas algumas

analogias ou parentescos, o que o filósofo denomina *semelhanças de família*. Glock (1998) expressa que se pode compreender a noção de *semelhanças de família* não como um fio único que perpassasse todos os jogos de linguagem, "por uma complexa rede de semelhanças que se sobrepõem e se entrecruzam, do mesmo modo que os diferentes membros de uma família se parecem uns com os outros sob diferentes aspectos (compleição, feições, cor dos olhos, etc.)" (Ibidem, p.325).

Na perspectiva etnomatemática que formulamos, as noções foucaultianas de regime de verdade, discurso e poder-saber são importantes. Tais noções permitem o exame dos jogos de poder e seus efeitos, que acabam por instituir como 'verdade' que existe somente uma matemática. Seguindo os ensinamentos de Foucault, estamos assumindo que admitir a existência de uma única matemática é uma verdade que circula no discurso científico e também no escolar, uma verdade cuja produção, como ocorre com todas as demais verdades, estaria "circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam e a efeitos de poder que ela induz e que se reproduzem" (Foucault, 2001, p. 14).

Pôr "sob suspeição" os discursos eurocêntricos que instituem as matemáticas acadêmica e escolar, analisando seus efeitos de verdade, seria, num certo sentido, entrar na luta contra a coerção a que se refere Foucault. É promover uma insurreição "não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição de saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico, organizado no interior de uma sociedade como a nossa" (Foucault, 2005, p. 15).

Material de pesquisa

Este trabalho enfoca, de modo específico, a educação matemática de escolas multisseriadas rurais/do campo de duas regiões de colonização alemã do Estado do Rio Grande do Sul: o Vale do Rio dos Sinos e o Vale do Taquari. O Vale do Rio dos Sinos, localizado na região metropolitana de Porto Alegre, capital do Estado, possui, atualmente, diferentes divisões político-administrativas. Para fins de delimitação, será utilizada a abrangência dada pelo Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Rio dos Sinos (CONSINOS), que inclui os municípios de Ivoti, Sapiranga, Canoas, Esteio, Campo Bom, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Portão, Nova Santa Rita, Dois Irmãos, Sapucaia do Sul, Nova Hartz, Estância Velha e Araricá.

O Vale do Taquari, localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul, é composto por 36 municípios. Segundo o Censo de 2008, possui 316.298 habitantes, descendentes de imigrantes alemães, italianos e portugueses. Diferentemente da década de 70 do século passado, quando mais de 70% da população do Vale residia no meio rural, o acentuado desenvolvimento industrial favoreceu a inversão deste índice: atualmente, mais de 70% da população está alocada nos centros urbanos. Segundo informações fornecidas pelas Secretarias Municipais de Educação do Vale do Taquari, cinco municípios majoritariamente de colonização alemã possuem escolas rurais/do campo com turmas multisseriadas distribuídas em Westfália, Teutônia, Santa Clara, Estrela e Arroio do Meio.

No que diz respeito a análises históricas de questões vinculadas à Geometria, cabe destacar a obra *Uma história da matemática escolar no Brasil 1730-1930* (Valente, 2007), na qual o autor faz referência ao livro de Joseph Querret: *Leçons élémentaires d'arithmétique pratique*. Ao assinalar que se tratava de uma "aritmética *prática*" (Ibidem) [grifos do autor], Valente, apoiado em Rulon e Friot (1962, p. 175) mostra que esta "praticidade" se evidenciava no estudo de temáticas como medidas de áreas e aplicações à agrimensura e que "aqui [na obra] está a origem dos subtítulos de várias obras didáticas de aritmética e geometria traduzidas para o português e que assinalavam 'noções de agrimensura e nivelamento" (Ibidem, p. 178).

O material empírico da pesquisa foi gerado mediante entrevistas individuais - gravadas e posteriormente transcritas -, realizadas com oito professores dessas escolas, situadas em cinco diferentes municípios; observações em sala de aula; e reuniões, com a presença dos docentes que atuavam em municípios geograficamente próximos.

Resultados

A análise do material de pesquisa permitiu a emergência de quatro unidades de análise. A primeira delas evidencia que nas duas regiões estudadas, as novas configurações socioeconômicas do campo, com a mecanização da produção agrícola e a crescente submissão à lógica do mercado, estão produzindo uma radical transformação nas formas de vida das famílias de "colonos", com repercussões nas escolas onde seus filhos estudam. Os excertos abaixo apontam para esta ideia:

Entrevistadora: E mais ou menos, o senhor sabe quantos litros elas dão por dia?

Agricultor: Em média? Ontem e sexta deu 17 a 18 litros por vaca.

Entrevistadora: E já sai aquele leite contado no resfriador?

Agricultor: Tem no computador. O desafio do pessoal do SEBRAE é que nós tamos trabalhando e produzindo, correndo de manhã, 15 a 18 horas por dia e não sentamos pra pensar. E essa é uma preocupação deles (Agricultor do Vale do Taquari).

As minhas filhas não sabem fazer assim, talvez elas tenham aprendido isso de uma forma diferente na escola, mas não é do mesmo jeito que eu faço (Pai de um aluno do Vale dos Sinos).

Quando eles sabem fazer a conta de cabeça eu deixo. Daí eles fazem e colocam só a resposta final, mas na hora de corrigir no quadro eles tem que montar a conta, até porque tem os outros colegas que não entendem né (professora do Vale dos Sinos).

A análise dos excertos acima permite inferir, por um lado, que as novas configurações econômicas determinam os modos como os agricultores devem produzir, ou seja, estes ficam submetidos aos ditames do mercado com a exigência, dentre outros, de trabalhar excessiva quantidade diária de horas e compreender como são constituídos os preços dos produtos a serem vendidos. Por outro, tais demandas acabam por excluir das aulas de Matemática modos de operar com conceitos matemáticos diretamente vinculados à forma de vida camponesa, como apontaram os pais dos estudantes entrevistados. Tal operação de exclusão teria, nessa ótica, o propósito de fazer com

que os alunos, desde os primeiros anos de escolarização, operassem com regras vinculadas à matemática escolar, o que os permitiria, por exemplo, calcular os itens que influenciam o preço de venda de seus produtos.

Essas novas configurações também alteram as relações campo-cidade antes existentes naqueles contextos, com as crianças deixando de participar das atividades laborais camponesas, conforme expresso nos excertos a seguir:

Hoje as crianças não sabem o que querem ser, porque não precisam trabalhar. A gente já sabia o que queria ser. Nós chegávamos do colégio e a mãe mandava fazer os temas, depois tratar os porcos, as vacas, fazer pasto. Hoje não é assim. As crianças não podem mais (Agricultor do Vale do Taquari).

Aqui é muito calmo. Não tem muitas famílias morando aqui. Assim... algumas famílias saíram e foram morar em outro lugar e outras pessoas vieram pra cá. Acho que isso aconteceu, das famílias se mudarem, porque aqui não tem emprego, ou se trabalha na agricultura, ou tem gente que tem sitio de lazer, e tem gente que trabalha na cidade e só vem pra cá dormir mesmo. [...] as pessoas mais velhas até ficam [em Morro dos Bois], mas muitos filhos foram embora pra morar no centro que é melhor para trabalhar e é mais perto de tudo (mãe de aluno do Vale dos Sinos entrevistada por Junges (2012).

A terceira unidade de análise aponta que a matemática escolar praticada nas escolas examinadas é conformada por jogos de linguagem que apresentam semelhança de família com aqueles usualmente presentes nos livros didáticos, com as avaliações de larga escala operando como controle do processo educativo. Em efeito:

A gente sempre pensa ah tem que saber somar, tem que saber dividir, tem que saber multiplicar, tem que saber diminuir. E isso é o principal, é a base de toda matemática, e todo resto fica pra trás, todas as outras coisas acabam ficando (Professor do Vale do Taquari).

Muitos cálculos e histórias matemáticas, até o caso da geometria eu vou dizer assim, a gente trabalha as figuras geométricas, o perímetro, a área, e fica mais por aí. Claro que tu vai trabalhar as medidas, todos tipos de medidas, frações, números decimais, então a matemática do 5º ano já é bem mais aprofundada (Professor do Vale do Taquari).

A quarta unidade de análise - são ensinados um número reduzido de jogos de linguagem matemáticos vinculados à área da Geometria – pode ser observada nos excertos a seguir.

Nós temos que nos ater nos nossos planos de estudos. O plano de estudos da nossa escola para o 4º e o 5º ano estabelece o seguinte: "identificar características de figuras geométricas, semelhanças e diferenças entre si.". Então isso nós estamos tentando fazer. Então há um aprofundamento na questão do calculo de área, perímetro. A gente mostra, mas não exige. No decorrer dos anos ficou mais esquecido porque não se exige mais nos planos de estudos. Aí o professor precisa seguir algo planejado por algo maior. Aí fica isso em segundo ou terceiro plano (Professor do Vale do Taquari).

Assim, o que está no currículo do município eu dou, mas a Geometria é sempre mais para o final do ano e às vezes não dá tempo (Professor do Vale dos Sinos).

A gente sempre pensa ah!, tem que saber somar, tem que saber dividir, tem que saber multiplicar, tem que saber diminuir. E isso é o principal, é a base de toda matemática, e todo resto fica pra trás, todas as outras coisas acabam ficando. Entre a geometria, em outras situações a gente acaba priorizando as quatro operações, e questões que

precisam de mais reflexão a gente acaba deixando. A gente acaba priorizando as quatro operações. (Professora do Vale do Taquari).

Observa-se que os docentes entrevistados privilegiavam o ensino da aritmética, em particular as quatro operações fundamentais. Esses temas, usualmente presentes nos livros didáticos e nas avaliações em larga escala, estas últimas propostas pelos órgãos governamentais brasileiros com o intuito de verificar e emitir notas e pareceres sobre a aprendizagem dos alunos. Nessa ótica, o ensino de temas vinculados à Geometria ficam, como bem apontaram os professores entrevistados "*em segundo ou terceiro plano"* e *"às vezes não dá tempo".*

As ideias aqui expressas têm nos levado a pensar sobre o que tem sido nomeado por "escolas do campo" tendo em vista que, em nosso estudo, os espaços onde elas se situam têm se transformado. Em particular, a análise das observações e entrevistas efetivadas com docentes e membros das comunidades examinadas nos mostrou que as fronteiras que delimitam os espaços urbano e o rural são frágeis e tênues.

Referências:

Abramovay, R. (2000). *Funções e Medidas daRuralidade no Desenvolvimento Contemporâneo*. Ministério do Planejamento. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Texto para Discussão, n. 702, Rio de Janeiro.

Condé, M. (1998). *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume.

Foucault, M. (2001) *A Ordem do Discurso. 7ª* edição. São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (2005) *Em defesa da Sociedade*: curso no Collége de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes.

Glock, H. (1998). *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Hage, S. (2010). *Concepções, práticas e dilemas nas escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate*. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; SANTOS, Lucíola. (org.). Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica.

Junges, D. (2012). Família, escola e Educação Matemática: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos – RS. Dissertação (Mestrado em Educação). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Knijnik, G.,Giongo, I.M. (2009). *Educação matemática e currículo escolar: um estudo das matemáticas da escola estadual agrícola de Guaporé*. Zetetike (UNICAMP). , v.17, p.61 – 80.

Valente, W. R. (2007). *Uma história da matemática escolar no Brasil 1730-1930*. São Paulo: Annablume: FAPESP.

Wanderer, F., Knijnik, G. (2014). Processos avaliativos e/na educação matemática: um estudo sobre o Programa Escola Ativa. Revista Educação (PUCRS. Online), v. 37, p. 92-100.

Witgenstein, L. (2009). Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda.

Educação matemática e educação linguística nas escolas da imigração alemã (1900-1938): um estudo dos jornais das associações de professores do Rio Grande do Sul/Brasil

Gelsa Knijnik (gelsak@unisinos.br) - Unisinos

Maria Luísa Lenhard Bredemeier (mlbredemeier@unisinos.br) - Unisinos

INTRODUÇÃO

Os últimos 30 anos têm sido marcados pela intensificação, em nível internacional, de processos migratórios (Castles, Stephen/ Miller, Marc J. (2009), que acabam por povoar as escolas com crianças que, em geral, não se comunicam na língua do país, o que tem produzido repercussões no âmbito de sua aprendizagem escolar. Como mostra Wenning (2013), um imperativo pedagógico da contemporaneidade é de que os filhos de imigrantes aprendam a "nova" língua para poderem ter êxito em sua escolarização e, como consequência, se inserirem no mundo do trabalho.

Nosso trabalho investigativo na região de colonização alemã do Rio Grande do Sul (Bredemeier, 2010, Knijnik & Wanderer, 2013) indicou que, passados quase 200 anos, ainda hoje os jogos de linguagem dos "dialetos alemães" são ali praticados. Assim, podemos dizer que, nesta forma de vida específica, a apropriação da língua do país não implicou no desaparecimento dos jogos de linguagem do país de origem.

No Brasil, na área da Educação, muitos são os estudos que examinam, desde diferentes perspectivas, processos de imigração no país ocorridos a partir do século XIX, em especial aqueles do Estado do Rio Grande do Sul, nas comunidades de imigrantes italianos e alemães (Kreutz, 1994, Luchese, 2007). No que diz respeito a pesquisas relacionadas especificamente à educação matemática nas escolas de imigração alemã no Brasil, é importante mencionar os trabalhos de Wanderer (2007), Gaertner (2004) e Mauro (2005). No âmbito da educação linguística, devem ser mencionadas as pesquisas desenvolvidas por Schneider (2007) e Breunig (2007). O presente artigo insere-se nesse conjunto de trabalhos que buscam elucidar questões educacionais do passado, mais especificamente, aquelas relacionadas às escolas de imigração/colonização alemã do Estado do Rio Grande do Sul, à formação de seus professores e a seu currículo, enfocando, em particular, questões ligadas à educação linguística e à educação matemática.

1 MATERIAL DE PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO

O material de pesquisa examinado neste trabalho é conformado por dois periódicos pedagógicos que circularam entre os anos de 1900 e 1939, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, e que tinham como público-alvo os professores que lecionavam nas escolas da imigração alemã (Kreutz & Arendt, 2017a, 2007b).

O periódico publicado pela Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul foi o *Mitteilungen des Katholischen Lehrer- und Erziehungsvereins in Rio Grande do Sul* [Comunicações da Associação de Professores e Educadores Católicos no Rio Grande do Sul] (a partir de 1907, o título passou a ser *Lehrerzeitung - Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrevereins in Rio Grande do Sul*) [Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul]. Esse periódico circulou de 1900 a 1939, tendo sua publicação sido interrompida entre novembro de 1917 e janeiro de 1920, em consequência da Primeira Guerra Mundial (Kreutz, 1994). Ao todo, foram, portanto, 396 números.

O *Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul - Folha da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul* foi o periódico editado pela Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul entre os anos de 1902 e 1938. Arendt (2005) indica que, em 1931, o nome do periódico sofreu alteração para *Allgemeine Lehrerzeitung, herausgegeben und verlegt vom Deutschen Evang. Lehrerverein von Rio Grande do Sul [Jornal Geral do Professor, editado e publicado pela Associação de Professores Evangélicos Alemães do Rio Grande do Sul]*.

O referencial teórico-metodológico do estudo encontra-se no pensamento de Michel Foucault, Paul Veyne e Ludwig Wittgenstein, no que é conhecido como o período tardio de sua obra. Como mostramos em outros estudos (Knijnik, 2012, Knijnik, Wanderer, Giongo e Duarte, 2012) há consistência na articulação, em um mesmo estudo, de noções advindas dos dois primeiros intelectuais franceses contemporâneos com as do filósofo austríaco, uma vez que, mesmo que estejamos cientes de pertencerem a tradições filosóficas distintas, significam a linguagem desde uma mesma perspectiva, do que decorrem outras muitas aproximações.

Em *A Arqueologia do Saber*, marco importante do domínio arqueológico da obra de Foucault, o filósofo discute as formas de trabalho e de análise da historiografia clássica em contraponto a uma historiografia contemporânea, sendo essa última à qual ele se dedicará. Na introdução do referido livro, enfatiza que a historiografia contemporânea pontua novos elementos e salienta a valorização das rupturas, das interrupções e das transformações como centro das atenções dessa nova maneira de lidar, segundo ele, com os “mesmos problemas”. E esses problemas, para Foucault, se concentram em um ponto bem determinado, “a crítica do *documento*” (FOUCAULT, 2005a, p.7). [grifo do autor]. As ideias do historiador francês Paul Veyne, sintonizadas com o pensamento de Foucault, também se apresentaram como relevantes na conformação do referencial teórico-metodológico do estudo, principalmente no que diz respeito ao escrever História e aos modos de operar com documentos ao se fazer História.

Foi exatamente nosso interesse em examinar as práticas linguísticas e matemáticas das escolas de imigração alemã do primeiro terço do século passado que apontou para a importância de incorporar, em nossos estudo, noções

de Wittgenstein que correspondem à fase tardia de seu pensamento, presentes em sua obra "Investigações Filosóficas". Dessa obra nos interessa, aqui, destacar as noções de *formas de vida*, *uso*, *jogos de linguagem* e *semelhanças de família*, que, como mostrado por autores como Vilela (2007) e Knijnik, Wanderer, Giongo e Duarte (2013), nos ajudam a pensar sobre tais práticas, em especial àquelas associadas à matemática escolar e ao ensino do português.

2 RESULTADOS DO ESTUDO

Nesta seção, apresentamos parte dos resultados obtidos no exercício analítico realizado sobre o material de pesquisa. Em especial, enfocaremos três desses resultados, todos associados à educação linguística e à educação matemática. O primeiro deles refere-se à constatação de que os jornais indicavam que formas de vida do país de origem, anteriores à imigração, deveriam ser utilizadas, pelos professores, como referentes pedagógicos e que artefatos da forma de vida da imigração eram importantes para o aprendizado escolar. Os excertos abaixo expressam essas ideias:

> "O germano Ingo vai caçar e atira: 3 Ursos, 4 Lobos, 6 Ure(?).(13 animais selvagens) Herrmann quer trazer os peixes para o almoço. Ele pesca 7 vezes e 13 peixes. Einhand vai até o bosque e traz 18 kg de mel, que divide com seu vizinho. Durante uma cruzada, uma tribo trouxe 70 prisioneiros como escravos..." *Jornal da Associação de Professores Evangélicos, junho 1937, pág.7*

> "Aqui no Brasil encontra-se a pátria das crianças; aqui elas viverão, trabalharão e falecerão. E elas não devem aprender a língua do país? Como eles deverão sobreviver no contato com os órgãos públicos, com a Justiça, no serviço militar sem a língua do país? Centenas e mais de centenas de situações as conduzem, nos negócios e na vida, ao contato com pessoas que só falam o português". *Jornal da Associação de Professores Católicos, julho de 1934, p. 2.*

O segundo resultado aponta para a importância do uso de materiais concretos, conhecidos dos alunos e, muitas vezes, construídos por eles mesmos.

> "A fita métrica encontra-se em todas as casas da colônia. Todos os meninos e meninas a conhecem. Os meninos gostam de lidar com serrote e plaina. A estes pequenos operários dá-se a incumbência de fabricar bastões de 1 metro de cabos de vassoura ou ripas, e trazê-los à escola." *Jornal da Associação de Professores Evangélicos*, *setembro 1934, pág.5.*

> "Acima de tudo, eu gostaria de encontrar um livro apropriado à nossa realidade para o ensino de português. Os primeiros passos que se encontram em cartilhas ou outros materiais didáticos assemelham-se a um curativo de emergência. Precisamos de um livro que se disponha a, nada mais, nada menos, ensinar crianças de 11 a 12 anos, por

um período de dois anos, no que se refere ao vocabulário, à linguagem do dia-a-dia de uma pessoa comum. Além disso, se deveria ensinar o necessário para o comércio e o trato com o governo." *Jornal da Associação de Professores Católicos, janeiro-fevereiro de 1920, p. 6.*

O terceiro resultado diz respeito aos jogos de linguagem linguísticos e matemáticos com regras associadas à oralidade, que deveriam ser prioritariamente implementados. Um dos objetivos da matemática escolar era o "domínio do cálculo oral". No entanto, não havia exclusividade da oralidade, como indica o excerto abaixo, extraído do Jornal *da Associação de Professores Católicos*:

"E agora vamos fazer exercícios e calcular, oralmente e por escrito. A escolha exata do cálculo de cabeça ajudará a compreensão. *Jornal da Associação de Professores Católicos, abril de 1934, pág. 9*

Como mostra o excerto acima, o "cálculo escrito" era também incentivado, mas o "cálculo de cabeça" era o responsável por "ajuda[r] [n]a compreensão". Ademais, vale destacar que à apresentação de exemplos de jogos de linguagem a serem trabalhados seguiu-se a orientação de que esses „dever[riam] iniciar qualquer aula". Recorrentemente, havia a indicação de que o ensino dos jogos de linguagem da matemática oral tivessem precedência com relação aos da matemática escrita. O excerto abaixo, extraído do Jornal da Associação de Professores Católicos, de abril de 1935, pág.1, expressa essa ideia:

"Aritmética

Tema novo: A multiplicação por escrito

Preparação: Repetir oralmente a tabuada, para construir a multiplicação por escrito."

O mesmo se repete no excerto que segue, de março de 1900, do Jornal da Associação de Professores Católicos:

"No primeiro ano, todos os cálculos devem ser exclusivamente de cabeça, pois os exercícios no quadro devem servir apenas de representação escrita dos cálculos feitos de cabeça." *Jornal da Associação de Professores Católicos*, junho de 1900, pág. 6.

Quanto ao ensino de português, igualmente se salienta a importância da oralidade, como afirmado em:

"É até mesmo muito importante destacar que as primeiras aulas de português sejam orais. Sem livro. Sem escrever." *Jornal da Associação de Professores Católicos, outubro de 1930, p. 3.*

"A parte da lição em português é lida frase por frase e traduzida para o alemão, ao mesmo tempo em que cada palavra é controlada. No que diz respeito às partes da lição em língua alemã, inicialmente escolho de cada lição, mas também da minha memória, frases condizentes que são traduzidas para o português oralmente e por escrito. Quanto às traduções por escrito, devemos ser modestos nas nossas expectativas. (....) Só com crianças bem dotadas podem-se

introduzir exercícios por escrito. Esses se estruturam da seguinte forma: o professor dita frases em alemão e o aluno as escreve em português." *Jornal da Associação de Professores Católicos, outubro-novembro de 1903, p. 78.*

Em síntese, tanto no que diz respeito à educação matemática como à educação lingüística, a importância e o papel das formas de vida antes e depois da imigração nos processos escolares; o papel de artefatos conhecidos dos alunos e/ou produzidos por eles e a valorização das práticas orais em aula. Tais tendências tinham papel relevante em um movimento dessas escolas que pode ser significado como a busca de uma educação que permitisse aos descendentes dos imigrantes sucesso em sua inserção nas formas de vida do país de acolhida, mas que, ao mesmo tempo, garantisse a manutenção das formas de vida de sua comunidade de origem. O exame do material de pesquisa apontou, ainda, que os tensionamentos e conflitos quanto ao ensino de português e de matemática nas escolas situadas nas comunidades em que imigrantes de fala alemã tiveram papel de destaque entre o início do movimento migratório (1824) e a Campanha de Nacionalização conduzida pelo Governo Vargas e que muitos são os significados a eles atribuídos.

Tanto no âmbito da educação matemática como no da educação linguística, as práticas e os usos envolvendo os saberes e as competências entendidos como fundamentais para as formas de vida dos imigrantes e de seus descendentes se salientam pela convergência quanto à constituição de um debate veiculado nos periódicos pedagógicos que circulavam junto aos professores das escolas daquele espaço-tempo bem como quanto aos esforços de estabelecer, por meio desse debate, os parâmetros para o ensino de matemática e de português nas escolas em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Isabel Cristina (2004). Jornal da Associação de Professores Evangélicos Alemães no Rio Grande do Sul. In: DREHER, Martin N., RAMBO, Artur Blásio, TRAMONTINI, Marcos Justo (Orgs.). *Imigração e Imprensa*. Porto Alegre: EST / São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo.

ARENDT, Isabel Cristina (2005). *Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul [Jornal Geral para o professor no Rio Grande do Sul].* 2005. 271 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

BADE, Klaus J. (2007). *Leviten lesen: Migration und Integration in Deutschland.* Abschiedsvorlesung mit Grußworten und ausgewähltem Schriftenverzeichnis, IMIS-Beiträge, H. 31, V & R Unipress, Göttingen.

BREUNIG, Carmen Grellmann (2007). "Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!" Bilinguismo como pedagogia culturalmente sensível. In: *Calidoscópio*, São Leopoldo, vol. 5, nº 1, p. 31-44, jan-abr.

CASTLES, Stephen, MILLER, Marc (2009). *The age of migration*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Comissão europeia (2008). *Livro Verde*. Visitado em 23/08/2014, disponível em:

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:PT:PDF

DREHER, Martin. O desenvolvimento econômico do Vale do Rio dos Sinos. In: *Estudos Leopoldenses.* Série História. Vol. 3, n.2, 1999. p.49-70.

DÜVELL, Franck (2006). *Europäische und internationale Migration*. Münster, LIT Verlag.

EACEA (2014). *Integração escolar das crianças imigrantes na Europa*. Acesso em 23/08/2014, disponível em:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101PT.pdf

FAUSEL, Erich (1936). *Dr. Rotermund – Ein Kampf um Recht und Richtung des evangelischen Deutschtums in Südbrasilien.* São Leopoldo: Rotermund.

FOUCAULT, Michel (2005). *A Arqueologia do Saber* (7ª Ed.). Rio de Janeiro, Forense Universitária.

GOGOLIN, Ingrid et all (2013). *Sprabilon: Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive*. In: REDDER, A., WEINERT, S. Sprachförderung und Sprachdiagnostik: interdisziplinäre Perspektiven. Münster, Waxmann.

KREUTZ, Lúcio, KREUTZ, Sophia (2002). *Impressos pedagógicos, afirmação do Projeto Republicano e contraposições (1870-1920)*. ASPHE / FaE/UFPEL, Pelotas (11): 97-116, abr.

KREUTZ, Lúcio (2004). *Professor Paroquial. Magistério e Imigração Alemã.* Pelotas: Seiva.

KNIJNIK, Gelsa (2012). Differentially positioned language games: ethnomathematics from a philosophical perspective. *Educational Studies in Mathematics*, v. 80, p. 87-100.

KNIJNIK, Gelsa, WANDERER, Fernanda, GIONGO, Ieda & DUARTE, Claudia (2012). Etnomatemática em movimento. Belo Horizonte: Autêntica.

KREUTZ, Lúcio, ARENDT, Izabel Cristina (Orgs.) (2007a). *Allgemeine Lehrrzeitung für Rio Grande do Sul, Vereinsblatt des deutschen evagelischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul, 1901-1939* / Jornal da Associação de Professores Evangélicos do Rio Grande do Sul, 1901/1939 (Publicação digitalizada da coleção, com introdução explicativa sobre a fonte em lígua alemã e portuguesa). 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, v. 1.

KREUTZ, Lúcio, ARENDT, Izabel Cristina (Orgs.) (2007b). *Lehrerzeitung. Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrevereins in Rio Grande do Sul, 1900-1939* / Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul, 1900 - 1939 (Publicação digitalizada da coleção, com introdução explicativa sobre a fonte em língua alemã e portuguesa). 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, v. 1.

KREUTZ, Lúcio (1994). *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul.* São Leopoldo: UNISINOS.

LUCHESE, Terciane Ângela (2007). *O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS 1875 a 1930*. 2007. 495 f. Tese (Doutorado em Educação). Área de ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

NORTON, Bonny (2000). *Identity and language learning*: social processes and educational practice. 1st. ed. Harlow, Pearson Education.

OAS (2009). *Mapping of Public Policy for the "Education of Migrant Children and Youth" Project - 2009*. Visitado em 23/08/2014, disponível em: http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=H00RnAXttlY%3D&tabid=1232

PAIVA, César (1984). *Die deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungspolitik.* 1984. 269 f. Dissertation (Doktor der Philosophie) – Universität Hamburg.

RAMBO, Artur Blásio (1996). *A escola comunitária teuto-brasileira católica. A Associação de Professores e a Escola Normal.* São Leopoldo: UNISINOS.

SCHNEIDER, Maria Nilse (2007). *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul***.** 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

VEYNE, Paul (1995). *Como se escreve a história*. 3. ed. Brasília: UnB.

WENNING, Norbert (2010). *Interkulturelle Pädagogik – ein Spielball sich verändernder gesellschaftlicher Rahmen-bedingungen?* In: EWE – Erwägen Wissen Ethik, 21. Jg., Heft 2, 2010, p. 215-217.

_____(2011). *Modelle zur Beschreibung der Migration.* In: Arno Kreus, Wilfried Korby, Norbert von der Ruhren: TERRA Geographie für Rheinland-Pfalz. Ausgabe für Gymnasien und Gesamtschule. Schülerbuch. Oberstufe. Stuttgart: Klett, S. 219. Teilabdruck von: *Migration*. In: Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland. Herausgegeben von Cornelia Schmalz-Jacobsen und Georg Hansen, München: Beck, 2011, p. 219-222.

_____ (2013) *Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom?* In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, p. 127-150.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Identificação da Concepção de Natureza do Currículo Temático *Água e Ambiente*

Santos,M.J [1]; Gonçalves,P.W [2]

[1] Instituto Federal de Educação,Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil – Campus Sertãozinho
[2] Universidade Estadual de Campinas / Ensino e História de Ciências da Terra, Brasil

Email: maqui@ifsp.edu.br; pedrog@ige.unicamp.br

Resumo

Este estudo tem como objetivo caracterizar a revista Química Nova na Escola de 1995 a 2013. Seleciona artigos que tratam de questões ambientais voltados para o tema água e identifica concepções de natureza veiculadas pelo periódico. O levantamento preliminar foi feito por: titulo, resumo e palavras-chave (termos ambiente, meio ambiente, Química Ambiental e palavras que indicassem relação com temas ambientais). A etapa seguinte selecionou artigos que tratam do tema água. Foram identificados 23 artigos da QNE. A revista QNE dá subsídios a professores deste componente curricular, nela podem encontrar metodologia de ensino e orientações curriculares que caracterizam elementos para o currículo planejado conforme definido por Gimeno (2000). A pesquisa é qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) e segue preceitos de análise de conteúdo (Bardin, 2004). Categorias estabelecidas para análise dos artigos: ano de publicação e concepção de natureza (esta desdobrou-se nas subcategorias: naturalista, sistêmica e antropocêntrica utilitarista). O maior número de artigos sobre a temática da água foi publicado de 2005 a 2013. As concepções de natureza identificadas foram: 19 artigos classificados dentro de antropocêntrica utilitarista, 4 dentro de sistêmica. Certos referenciais teóricos permaneceram no horizonte de análise: Gimeno (2000) e Lopes (2006) sobre programas e currículos; Casini (1987), Reigota (2009), Grün (2009) e Zvi Assarf e Orion (2005) para estudos filosóficos e ambientais.

Palavras-chave: Ensino de Química, Natureza, Ambiente, Água

1. INTRODUÇÃO

No currículo da educação básica, o conhecimento das Ciências Naturais constitui papel fundamental no desenvolvimento de conhecimentos para compreender a dinâmica dos processos naturais e sociais e formas de raciocinar para tratar o meio ambiente.

Os conceitos químicos podem ser ensinados por meio do ciclo dos materiais para examinar as interações que ocorrem entre as esferas terrestres. Ao priorizarmos este caminho, os alunos conseguem compreender os nexos, que ocorrem entre hidrosfera, atmosfera, crosta terrestre e biosfera, vislumbrando assim uma perspectiva sistêmica da natureza e uma compreensão abrangente dos problemas ambientais da atualidade (Orion, 2009).

A interface com as Ciências da Terra propicia um trabalho interdisciplinar, pois, qualquer estudo do ambiente envolve elementos da natureza inseridos em um complexo sistema de ciclos biogeoquímicos.

O objetivo principal da investigação é identificar a perspectiva de natureza presente em artigos da revista Química Nova na Escola (QNE) que tratam do contexto da natureza, dos fenômenos inseridos na temática da água no período de 1995 a 2013.

2. JUSTIFICATIVA

Na disciplina Química, a temática da água tem papel relevante para ensinar vários conteúdos importantes para os alunos compreenderem o funcionamento da natureza e as questões ambientais.

Neste estudo procuramos descrever: as concepções de natureza veiculadas pelos artigos da revista QNE que tratam da temática ambiental relacionados a hidrosfera.

Verificamos que Souza, Ferreira e Costa (2011) analisaram artigos da QNE referentes à temática ambiental no período de 1995 a 2000 e constataram que a mesma foi introduzida na escola por influência dos PCN e para melhorar o Ensino de Química.

Santos, Cortes e Bejarano (2011) buscaram conhecer a interdisciplinaridade (ID) no ensino de Química nos artigos da QNE no período de 1995 a 2010. Revelaram que alguns artigos indicam fraca relação com ID, mas outros alcançam a articulação de objetivos, parcerias de vários professores e integração por problema de estudo.

Estes e outros trabalhos sobre artigos QNE distinguem-se desta pesquisa porque descrevemos a concepção de natureza veiculada pela QNE, ou seja, que concepção de natureza foi transmitida por 18 anos de existência da revista.

2.1 Ensino de Química e Geociências: possibilidades de integração curricular no contexto da natureza e questões ambientais

Earley (2013) defende que o ensino de Química deve ser integrado e perseguir a perspectiva sistêmica. Outros autores defendem a mesma perspectiva para programas e currículos deste campo de conhecimento.

Isso configura um esforço de setores acadêmicos para influenciar as distintas instâncias do currículo (que segundo Gimeno Sacristán, 2000, vão desde o currículo prescrito ao currículo em ação e avaliado) caracterizando parte da comunidade epistêmica (termo usado por Lopes, 2006).

Rosa e Rocha (2003) defendem o uso dos ciclos biogeoquímicos para tratar fenômenos ambientais e desenvolver o raciocínio dos alunos.

Orion (2009) enfatiza que os ciclos naturais devem ser tratados por meio de situações cotidianas ao invés de tratamento analítico dos campos científicos específicos.

Em relação à perspectiva da natureza procuramos apoio em Casini (1987), Reigota (2009), Grün (2009), Zvi Assarf e Orion (2005) para estudos filosóficos e ambientais que permitiram perceber a polissemia do termo e aprofundar a evolução histórica do mesmo.

A partir dos séculos XVI e VII ocorrem mudanças nessas ideias, os estudos de Galileu, Descartes, Bacon, Newton e outros contribuíram para separar homem e natureza. Isto abriu o caminho para as ideias antropocêntrica e mecanicista da natureza que, por sua vez, serviu para sustentar o capitalismo industrial (Casini, 1987; Grün,2009).

Reigota (1990) defende que as práticas educativas da educação ambiental são concebidas a partir da perspectiva de ambiente (natureza) e identificou as seguintes representações sociais do meio ambiente: Antropocêntrica, Globalizante e Naturalista.

Zvi Assaraf e Orion (2005) defenderam a ideia sistêmica de natureza para Ciências da Terra. Orion (2009) avança e propõe um modelo de currículo, no qual os conceitos devem ser desenvolvidos por meio dos ciclos geoquímicos, biogeoquímicos, cadeia alimentar e ciclos de energia.

Cervato e Frodeman (2012) defendem que o tempo geológico deve ser considerado pelas questões ambientais (mudança climática, fim era do petróleo, perda de biodiversidade, taxas de consumo).

Todos os elementos citados indicam caminhos promissores para aproximar o Ensino de Química e questões ambientais por meio das Ciências da Terra, visando estimular desde funções cognitivas dos estudantes até sua formação cultural.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa qualitativa e indutiva conforme é indicada por Bogdan e Biklen (1994). Faz análise de conteúdo usando procedimentos sugeridos por Bardin (2004). A coleta foi realizada para identificar os artigos que tratam de questões ambientais na QNE e apresentem no título, no resumo e nas palavras chaves os termos *natureza ambiente*, *meio ambiente*, *Química Ambiental* e *Química Verde*. Após esse procedimento, complementamos a busca com outros termos correlatos às questões ambientais: água, poluição, lixo, combustíveis, metais, corrosão. Para identificar as concepções da natureza nos artigos, elegemos a categoria concepções da natureza e as subcategorias: naturalista, antropocêntrica utilitarista e sistêmica (Reigota, 1990; Grün, 2009; Zvi Assaraf & Orion, 2005).

4 RESULTADOS

A QNE é uma publicação da Sociedade Brasileira de Química (SBQ). Entre 1995 e 2013 foram publicados 528 artigos; dentre estes identificamos 63 (11,93%) voltados para questões ambientais. A água está presente em 23 (36,50%) artigos, a maior parte publicada de 2005 a 2013 (16). Ver Tabela 1.

Ano	Nº de Artigos Publicados Anualmente na QNE	Nº de Artigos Voltados à Temática Ambiental	Nº de Artigos relacionados ao Tema Água
1995	22	0	0
1996	19	0	0
1997	20	1	0
1998	24	1	0
1999	25	2	1
2000	21	2	1
2001	22	1	0
2002	22	4	1
2003	25	5	2
2004	24	2	2
2005	22	5	3
2006	24	3	1
2007	22	6	2
2008	41	6	1
2009	41	8	2
2010	38	5	2
2011	36	4	1
2012	40	3	1
2013	40	5	3

Tabela 1: Número de Artigos Publicados Anualmente e voltados à Temática Ambiental e ao Tema água no Período de 1995 a 2013.

A análise mostrou que a perspectiva antropocêntrica utilitarista de natureza predomina em 19 artigos, em quatro identificamos a perspectiva sistêmica de natureza.

5. DISCUSSÃO

5.1 REVISTA QUÍMICA NOVA NA ESCOLA E CONCEPÇÕES DE NATUREZA

No período de 1995 a 2001, conforme Tabela 1, a temática ambiental é pouco tratada nos artigos publicados pela revista. Entre 2002 a 2007 tem-se um aumento e uma regularidade no número de artigos que tratam de questões relacionados ao ambiente. A partir de 2008 o número de artigos publicados praticamente dobra.

É importante ressaltar que a temática ambiental passa a ter uma importância e regularidade maior na revista a partir de 2002, depois da publicação dos PCNs (BRASIL, 1999) e das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN^{+} (BRASIL, 2002). Este documento estabeleceu os temas estruturadores do ensino das Ciências Naturais no ensino médio. No ensino de Química, são indicados como temas: hidrosfera, atmosfera, litosfera e biosfera.

No período de 1995 a 2001 são publicados apenas dois artigos relacionados à água. No período de 2002 a 2007, a temática ambiental fica mais expressiva, e por sua vez o número de trabalhos que envolvem o tema água adquire regularidade em todo período. A partir de 2008 dobrou o número de artigos publicados pela QNE, mas o número de artigos sobre a temática ambiental permanece o mesmo. Em 2004, 100% dos artigos publicados sobre questões ambientais são relacionados à água e nos anos de 2005 e 2013 o tema água perfaz 60% dos artigos voltados a questões ambientais. Podemos inferir por esses dados, que a partir de 2002, os temas ambientais passam a ter uma importância significativa na revista QNE e nesse contexto os diversos aspectos que permeiam a temática da água começam a ser considerados pela comunidade epistêmica (Lopes, 2006) de Química.

5.2 CONCEPÇÃO ANTROPOCÊNTRICA UTILITARISTA DA NATUREZA

Os artigos analisados tratam de diferentes aspectos que envolvem o tema água: chuva ácida, maresia, oxigênio dissolvido, sabão, detergentes, poluição, contaminação, tratamento e qualidade da água.

As questões ambientais são tratadas por meio de experimentação ressaltando aspectos microscópios e voltados para o mundo do trabalho, da tecnologia e do cotidiano. Alguns utilizam a perspectiva CTS e CTSA. A natureza é vista como algo negativo, cujos fenômenos prejudicam o cotidiano das pessoas. O ciclo da água e suas interações com as esferas terrestres não são contemplados por tais artigos. Abaixo expomos alguns exemplos.

Coelho e Marques (2007) tratam de uma pesquisa realizada com um grupo de professores sobre o contexto no qual atuavam, cuja cidade é marcada pela poluição gerada pela mineração da produção de carvão. Dentro deste cenário, os autores defendem que a chuva ácida é um tema social e que deve ser considerado pelos professores de Química ao ensinar os alunos. O argumento põe o foco em como mineração do carvão interfere no ciclo da água e produz a chuva ácida.

Wartha, Reis, Silveira, Guzzi e Jesus (2007) desenvolveram uma atividade de experimentação para abordar o tema eletroquímica a partir das transformações provocadas pela maresia (fenômeno comum em cidades litorâneas). O estudo da maresia no artigo tem como objetivo “apontar o sentido das transformações químicas que ocorrem nos

metais, transformações mais conhecidas como corrosão" (p.17). Os autores enfatizam os prejuízos que a maresia provoca nos materiais utilizados pelo homem.

Maia e Wharta (2010) exploram reações de sabões e detergentes para exemplificar a degradação ambiental de cidades do sul da Bahia.

Freitas Filho et al. (2013) usam o rio Capibaribe para um trabalho interdisciplinar com alunos do 2º ano do ensino médio para compreender: "*Como os aspectos biológicos, físicos e químicos interferem na qualidade dos rios e quais as suas implicações para os seres vivos?*" (p.249). Foram realizados experimentos do âmbito da Química, da Física e da Biologia para verificar a qualidade da água.

A qualidade da água é foco do estudo de Silva e Mortimer (2012) que envolveram licenciados e alunos da educação básica. Utiliza-se a experimentação para verificar parâmetros físicos, químicos e biológicos da qualidade da água de uma lagoa de Belo Horizonte e assim ensinar conceitos químicos.

Os artigos citados centralizam o olhar em aspectos que indicam a exploração e uso dos recursos naturais e geração de poluição e de contaminação das esferas terrestres. A relação da natureza e sociedade estão voltadas mais para ações antrópicas nas quais o homem está desconectado da natureza, buscando desvendar seus mistérios e assumindo o domínio sobre a mesma (GRÜN, 2009).

5.3 CONCEPÇÃO SISTÊMICA DA NATUREZA

Os aspectos que indicam uma concepção sistêmica da natureza estão situados na interação entre as esferas nos processos terrestres, nos fluxos e balanços de materiais e nas relações de tempo e transformação. Os artigos abaixo exemplificam esses aspectos.

Quadros (2004) apresenta uma proposta para o ensino de Química com o tema água. Dentro dessa temática, a autora propõe utilizar o ciclo da água para desenvolver diversos conceitos químicos do ensino médio. Além do ciclo da água, a autora ressalta a importância do ciclo dos nutrientes N, S, P e K para desenvolver conceitos químicos.

Felix e Cardoso (2005) associam os reservatórios do ciclo da água e o balanço hídrico. Argumentam que há "uma sequência fechada de fenômenos através dos quais a água passa da superfície da crosta terrestre para a atmosfera e regressa àquela na forma de precipitação" (p.47).

Zuin, Ioriatti e Matheus (2009) descrevem uma atividade realizada com alunos do ensino fundamental e médio de uma escola pública estadual em horários extraclasses, nas aulas de Biologia e Ciências para avaliar a qualidade da água de bacia hidrográfica de uma cidade. Os autores descrevem a dinâmica da natureza por meio de interações entre as esferas terrestres, detectadas por variáveis como: temperatura, pH e concentração de oxigênio dissolvido na água.

Os autores sugerem que muitas transformações oriundas das interações entre as esferas terrestres ocorrem dentro de uma escala de tempo. Segundo Orion (2009) a visão sistêmica da natureza permite ensinar os ciclos naturais, dentro de um contexto relevante e significativo para os alunos, como é o caso dos aspectos ambientais que estão relacionados com a vida cotidiana dos alunos.

6 Conclusões

Identificamos 23 artigos relacionados ao tema água, sendo que a maioria apresenta a perspectiva antropocêntrica utilitarista de natureza e apenas quatro a ideia sistêmica de natureza.
Os artigos tratam do tema água e de questões ambientais. No tema água a maioria dos artigos trata de poluição, contaminação, chuva ácida, maresia. As questões ambientais envolvem todos os tópicos vinculados à água e incluem, ainda, biocombustíveis e efeito estufa. Ambos descrevem e prescrevem atividades didáticas realizadas com alunos de diferentes idades. Assinalamos que atividade de campo tem se tornado mais comum nas atividades pedagógicas.
Os artigos do tema água veiculam predominantemente a concepção antropocêntrica de natureza. Como esta é predominante, isso sugere que a concepção mais veiculada pela QNE é justamente a antropocêntrica.
Apesar disso, há certo grupo de artigos que adota uma concepção sistêmica e integrada. Isto sugere que há espaço para aproximar Química e Ciências da Terra no ensino.
Nossa intenção é propiciar o debate e reflexão sobre a percepção de natureza presente na QNE, considerando sua importância no cenário nacional para a formação de professores na área Química. Esse é um primeiro esforço neste sentido, visto que estamos com uma pesquisa em andamento.

Referências

Abrahans, S.K.; Horning, P. & Aires, J. (2011). A História e a Filosofia da Ciência na revista Química Nova na Escola. *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campinas.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa. Edições 70, (obra original publicada em 1977).

Ben-zvi-Assarf, O. & Orion, N. (2005). Development of System Thinking Skills in the Context of Earth System Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (5), 518-560.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista,Trad.) Portugal, Porto Editora, (obra original publicada em 1991).

Brasil. Ministério da . (2002). *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC.

Brasil. Ministério da Educação. (1999*). Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*.Brasília:MEC/SEMTEC.

Casini, P.(1987). *As Filosofias da Natureza* (2a ed.). (A. F. Bastos & L. Leitão, Trad.). Lisboa: Editorial Presença Lda, (obra original publicada em 1975).

Cervato, C. & Frodeman, R. (2012). The significance of geologic time: cultural, educational, and economic frameworks. *The Geological Society of America*, 486, 19-27.

Coelho, J.C. & Marques, C.A. (2007). A chuva ácida na perspectiva de tema social: Um estudo com professores de Química*. Química Nova na Escola*, 25, 14-19.

Earley Sr. J.E. (2013). A new "Idea of Nature" for Chemical Education. *Science & Education*, 22 (7), 1775-1786.

Felix, E. P.& Cardoso, A. A. (2005). Fatores Ambientais que afetam a precipitação úmida. *Química Nova na Escola,* 21, 47-50.

Freitas Filho, J.R. Almeida, M.A.V. Pina, M.S.L. Reis Filho, A.F. Oliveira, M.G. Arruda, A.M. Dantas, V.A. & Souza, M.V.J. (2013). Relato de uma experiência pedagógica interdisciplinar: experimentação usando como contexto o Rio Capibaribe, *Química Nova na Escola*, 35 (4), 247-254.

Gimeno Sacristán, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática* (3a ed.). (E. F. F. Rosa. Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Lopes, A.C. (2006). Discursos nas Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras,* 6 (2), 33-52.

Orion, N. (2009). Learning progression of system thinking skills from K-12 in context of Eart Systems. A Summary of three independent studies of 4^{TH}, 8^{TH} and 12^{TH} grades students. In: *II Simpósio de Pesquisa em Ensino e História de Ciências da Terra e IV Simpósio Nacional de Ensino de Geologia do Brasil*. São Paulo.

Quadros, A.L. (2004). A água como tema gerador do conhecimento químico, *Química Nova na Escola*. 20, 26-31.

Reigota,M.(1990).*Les représentations sociales de l'environnement et les pratiques pêdagogiques quotidiennes des professeurs de sciences à S.Paulo-Brésil*. Tese de Doutorado. Louvain La Neuve, Universidade Católica de Louvain.

Ribeiro, E.M.F., Maia, J.O. & Wharta, E.J. (2010). As questões ambientais e a Química de sabões e detergentes. *Química Nova na Escola*, 32 (3), 169-175.

Rosa, A.H. & Rocha, J.C. (2003). Fluxos de matéria e energia no reservatório solo: da origem à importância para a vida. *Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola*, (5) 7-17.

Santos, J.A. Cortes Júnior, L.P. & Bejarano, N.R. (2011). A interdisciplinaridade no Ensino de Química: Uma análise dos artigos publicados na revista Química Nova na escola entre 1995 e 2010. *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.* Campinas.

Silva, P.S. & Mortimer, E.F. (2012). O projeto água em foco como uma proposta de formação no PIBID. *Química Nova na Escola,* 34 (4), 240-247.

Souza, B.V. & Ferreira, L.M. (2011). Contribuições à investigação da temática ambiental no Ensino de Química a partir da Revista Química Nova na escola. *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.* Campinas.

Wartha et al. (2007). A maresia no Ensino e Química. *Química Nova na Escola*, 26, 17-20,

ZUIN, V.G., IORIATTI, M.C.S. & MATHEUS, C.E. (2009). O emprego de parâmetros físicos e químicos para a avaliação da qualidade de águas naturais: uma proposta para a Educação Química e Ambiental na perspectiva CTSA. *Química Nova na Escola*, 31 (1), 3-8.

CURRÍCULO, CONHECIMENTO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL HOJE

Bittencourt, J.[1]

[1]UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Email: janebitten@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar, do ponto de vista curricular, com foco no conhecimento escolar, as opções epistemológicas que estão na base da atual proposta para implementação gradativa da educação integral na educação básica brasileira. Pretendemos, por meio desta análise, compreender as atuais epistemes propostas em relação à organização curricular diante da possibilidade de ampliação do tempo escolar, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Este objetivo tem sua pertinência no fato de que, embora a educação integral tenha um histórico no passado, esta se apresenta hoje de maneira peculiar devido ao atual contexto que caracteriza as políticas educativas, principalmente no que se refere à incorporação, por meio de hibridismos, de questões curriculares contemporâneas ao debate educacional relativo às possibilidades de uma formação integral. Este trabalho se desenvolve por meio da análise bibliográfica e da análise documental baseada nas últimas resoluções pertinentes à educação básica que tratam da educação integral, assim como nos documentos publicados pelo Ministério da Educação, principalmente a partir de 2007, com a oficialização do Programa Mais Educação, destinado ao ensino fundamental. Consideramos ainda as recentes resoluções a respeito do ensino médio que regularizam a ampliação do tempo escolar, como é o caso das diretrizes para o Programa Ensino Médio Inovador. Finalizamos esta análise em torno da seguinte conclusão principal: no contexto educativo atual, marcado pelo princípio de gestão democrática numa perspectiva sistêmica, não identificamos uma epistemе clara a respeito do conhecimento escolar na base das propostas de educação integral. Isto indica duas implicações: de um lado, a possibilidade de múltiplas formas de reorganização curricular na implementação da educação integral no país e, de outro lado, a precariedade do debate epistemológico a respeito do conhecimento escolar de modo a embasar eventuais inovações curriculares efetivas no âmbito da busca de uma formação integral.

Palavras-chave: conhecimento escolar; educação integral; formação integral.

1 Introdução

Este trabalho tem por foco a análise das proposições curriculares referentes ao processo de implementação gradativa da educação integral na educação básica brasileira. Esta questão é relevante, tendo em vista que, desde sua previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), iniciativas governamentais voltadas para a ampliação e implementação gradativa da educação integral têm se intensificado nos últimos anos, vindo mesmo a constituir uma das metas do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) em vigor. Nesta perspectiva, a centralidade do debate a respeito do conhecimento escolar é fundamental, já que toda proposta de integralização curricular, tendo em vista uma permanência ampliada de crianças e jovens na escola, deverá incidir sobre as atuais formas de organização curricular da educação básica.

Neste trabalho consideramos que proposições oficiais, documentadas por meio de resoluções, pareceres e programas de governo, como é o caso dos documentos aqui considerados, compõem o cenário de certa política pública e são, por sua vez, por esta definidos. Esta dupla determinação entre a política pública e as proposições curriculares pressupõe intenções e relações de interesses, mas também concepções de conhecimento e formas de compreender e de representar o mundo e, particularmente, a escola. É neste sentido que utilizamos o termo

episteme, derivado dos estudos de Foucault, desenvolvidos notadamente na obra Entre as palavras e as coisas (FOUCAULT, 2006). Destacamos a afirmação do autor de que uma episteme se refere à análise das condições de emergência de discursos e de seus respectivos controles discursivos, assim como de seus procedimentos regulativos. Epistemes, portanto, não são livres, mas indicativas e ao mesmo tempo construtoras de formas de representar as coisas, por meio da produção discursiva, as palavras. É importante observar ainda que a identificação de uma episteme é também um olhar, uma construção discursiva, portanto a análise aqui proposta se refere a uma possibilidade, dentre tantas.

Assim, com o intuito de apresentar uma episteme possível em torno do atual movimento de implementação da educação integral no Brasil, focalizamos, inicialmente, o contexto no qual se constróem discursos oficias em torno desta questão. Em segundo lugar, destacamos de que maneira é possível identificar, nesta dupla determinação entre políticas públicas e propostas curriculares, uma episteme, na qual colocamos em destaque as proposições sobre formas de conceber o conhecimento escolar e de organizar currículos. Finalmente, tecemos as conclusões finais deste estudo.

2 A política pública em vigor para a educação integral

A denominada democratização da educação no Brasil, que se acentua a partir da promulgação da LDB em 1996, é marcada, entre outros fatores, pela adoção do princípio de gestão democrática dos processos educativos, associado à consolidação dos sistemas de ensino, tendo por base a colaboração e autonomia entre as diferentes esferas, isto é, federal, estadual e municipal. Estes princípios, cujo amadurecimento pode ser observado ao longo da década de 2000, tornam-se evidentes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), datado de 2007, que visa operacionalizar o Plano Nacional de Educação então em vigor.

Nestes Planos, que apresentam um conjunto de ações para todos os níveis da educação básica, podemos identificar, como confirmam as análises de Saviani (2007), dois pilares fundamentais, o técnico e o financeiro. O técnico se refere à operacionalização do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), instrumento de acompanhamento e avaliação da educação brasileira criado em 2005, conjuntamente com a institucionalização progressiva de avaliações nacionais de desempenho dos estudantes em todos os níveis de ensino. O pilar financeiro se refere à criação do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), abrangendo toda a educação básica, com o intuito de regulamentar as formas de arrecadação, distribuição e partilha de recursos entre os entes federados de modo a financiar a educação.

Assim, em um contexto que se autodenomina marcado pelo esforço de democratização dos processos educativos em todas as instâncias, com base na colaboração, partilha e autonomia, identificamos um panorama fortemente regulativo do ponto de vista técnico e financeiro. Estes se articulam com base em uma meta central, a qualidade total da educação, que se refere à melhoria gradativa dos índices da educação nacional, derivados das avaliações em grande escala.

Estudos da legislação educacional recente a respeito da educação básica, datadas de 2010, como é o caso das mais recentes Resoluções (BRASIL, 2010a; 2010b), conforme indicamos em outro trabalho (BITTENCOURT, 2014),

possibilitam a evidência do deslizamento da concepção de sistemas de ensino conforme está proposto na LDB de 1996, para uma abordagem sistêmica mais ampla, de âmbito não só organizacional mas agora também curricular, o que consideramos constituir um projeto educativo no qual a educação integral tem seu lugar.

É neste lugar que situamos as diretrizes a respeito da educação integral publicadas a partir de 2007, sistematizadas por meio de documentos oficiais e seus respectivos Programas, como é caso do Programa Mais Educação, voltado para o ensino fundamental e o Programa Ensino Médio Inovador. Conforme a Resolução n.4 (BRASIL, 2010a), que sintetiza os propósitos contidos em ambos, "deve-se ampliar a jornada escolar em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário da escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens".

A análise dos documentos norteadores destes Programas permite acompanhar, na construção destas propostas, o desencadeamento de novos conceitos, que buscam tecer a organicidade da educação brasileira, como veremos a seguir.

3. Premissas curriculares na implementação da educação integral

No que diz respeito ao ensino fundamental, centramos esta análise nos três documentos norteadores da implementação do Programa Mais Educação (Brasil, 2009b; 2009c; 2009d). No primeiro deles, Gestão Intersetorial do Território, destacamos como foco geral da educação integral o direito à educação e a co-responsabilidade nos processos educativos, daí o conceito de intersetorialidade, definido como a "articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão" (BRASIL, 2009b, p. 26). Esta forma de gestão da educação integral está baseada no conceitos de interdependência intrínseco à complexidade dos processos sociais numa visão sistêmica, o que pressupõe a confiança nos parceiros setoriais, em seus respectivos projetos e ações, incluindo parcerias entre o público e o privado no atendimento às atividades propostas, por exemplo, pelo Programa Mais Educação, já que muitas destas exigem espaços, materiais e equipamentos próprios que não se encontram nas escolas.

No documento Texto Referência para o debate nacional (Brasil, 2009c), constam justificativas para a implantação da educação integral hoje: a necessária superação das desigualdades sociais; a consideração das diferenças de origem étnica, sexual ou sociocultural dos estudantes, e ainda as mudanças socioambientais, globais e tecnológicas da sociedade contemporânea. Neste mesmo documento, identificamos uma menção à articulação entre saberes clássicos e contemporâneos, buscando-se soluções pedagógicas criativas. Com este intuito, afirma-se que a escola deve se tornar uma comunidade de aprendizagem, isto é, "uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo próprio para educar a si própria" (BRASIL, 2009c, p.31), em referência ao conceito de cidades educadoras. Dessa maneira, o papel da comunidade é revisto, considerando-se suas especificidades culturais, valores, práticas e crenças (BRASIL, 2009c) na composição do projeto formativo em educação integral, a ser construído pela escola. O documento conclui, a respeito do currículo, que "a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social" (BRASIL, 2009c, p.33).

No documento Rede de saberes: pressupostos pedagógicos de Educação Integral (BRASIL, 2009d), a educação integral é anunciada como "educação integral intercultural", termo que se refere à consideração das culturas e dos saberes relativos à comunidade escolar, os chamados saberes comunitários. Sendo a comunidade agente educadora, os saberes comunitários propostos no documento se referem a temáticas e práticas sociais associadas à cultura local, tais quais: habitação; vestuário; alimentação; expressões artísticas, etc. Estes se organizam nos chamados macrocampos, que visam servir como interfaces para articular os saberes escolares com os saberes comunitários, na política intersetorial já mencionada.

No capítulo 8 deste mesmo documento, intitulado "Saberes escolares", estes são definidos como:

> Quando utilizamos a expressão saberes escolares, é preciso esclarecer, nos referimos às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma prática diferenciada para estudados em formação. Aqui os saberes escolares se constituem além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar; são também habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos. (BRASIL, 2009d, p.43).

A listagem de saberes escolares, apresentada logo em seguida, cita, entre outros: querer conhecer; estimar; estudar algo com atenção; determinar categorias; imaginar; produzir; realizar sínteses; confrontar pontos de vista, etc. São, portanto, evidentemente, habilidades ou procedimentos.

A referência aos conhecimentos escolares é feita, neste documento, em relação às áreas do conhecimento, organizadas de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). A cada área é mencionado o conjunto de disciplinas curriculares correspondentes.

Cabe mencionar ainda que neste mesmo documento há uma rápida menção ao conceito de integralidade, que se refere à ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Entretanto, as relações entre estas dimensões formativas e o conjunto de saberes e conhecimentos considerados (saberes escolares/saberes comunitários/áreas do conhecimento/disciplinas escolares) não são problematizadas nem discutidas.

Em relação às propostas de implementação de uma educação integral em nível médio, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), visa, segundo sua Portaria de lançamento (BRASIL, 2009a), "apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional". Seus pressupostos podem ser identificados nos documentos curriculares sistematizados na Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012), que define diretrizes curriculares para o ensino médio. Nesta, propõe-se, para o Ensino Médio, a adoção dos princípios norteadores trabalho/ciência/cultura/tecnologia, com diversas diretrizes, como a formação integral do estudante, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e ainda a integração curricular com base nos princípios de interdisciplinaridade e contextualização.

A partir dos pressupostos acima, as Orientações Curriculares do ProEMI, datadas de 2014 (BRASIL, 2014), seguindo as orientações anteriores (BRASIL, 2001), propõem a organização das atividades no contraturno por meio também de macrocampos, definidos agora de maneira mais genérica, como **“**um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (BRASIL, 2014, p.8). Neste caso, a ênfase não é mais a articulação entre saberes escolares e saberes comunitários, estes últimos nem mesmo mencionados, mas o eixo formativo trabalho/ciência/cultura/tecnologia.

Além destas prescrições curriculares presentes nos dois Programas comentados, cabe destacar orientações curriculares mais gerais presentes nas Resoluções sobre a educação básica, como é caso da menção às redes de aprendizagem, que se referem à:

> […] escolha de uma abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola que oriente o projeto político-pedagógico da escola e resulte do pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição dos eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem (BRASIL, 2010a).

4. Uma episteme possível

Como conclusões desta análise, destacamos, como uma característica de uma episteme possível, a busca da organicidade em torno do conjunto de resoluções, portarias e documentos norteadores da educação básica, assim como nos documentos oficiais a respeito da implementação da educação integral.

Em seu aspecto curricular, esta episteme se refere às chamadas redes de aprendizagem, ou seja, à ampliação dos espaços e tempos escolares, com o devido reposicionamento dos saberes e dos sujeitos. Entretanto, conforme procuramos indicar, embora permaneçam indicações a respeito de uma desejada integração curricular por meio da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade ou da transversalidade, já presentes em documentos curriculares anteriores ao debate sobre educação integral, agregam-se agora, por meio de novos hibridismos, outros conceitos, como é o caso da intersetorialidade e dos macrocampos. Além disso, é peculiar a consideração de saberes escolares enquanto habilidades, um indício, talvez, da permanência velada da concepção de competências.

É interessante ressaltar que a proposta de inserção dos saberes comunitários, assim como os macrocampos, nos dois casos, do ensino fundamental e médio, não vem acompanhada do debate curricular a respeito do conhecimento escolar, certamente a principal fragilidade destas propostas oficiais para implementação da educação integral. Espera-se, provavelmente, que cada escola ou cada rede de ensino saiba concatenar as disciplinas escolares tradicionais com os macrocampos propostos, isto é, turno e contraturno.

Além disso, o conceito de formação integral, que seria central neste debate, não é explorado nem no que se refere ao ensino nem à aprendizagem, embora seja evidente, na vasta produção discursiva que caracteriza estas propostas, a centralidade no sujeito. A menção a um currículo intercultural serve apenas para justificar a valorização dos saberes comunitários e não propriamente a possibilitar uma reflexão sobre a constituição histórica, social e cultural dos currículos escolares.

Frágil, portanto, no que se refere ao debate curricular, esta episteme é forte em sua contraface, os mecanismos de regulação e controle da educação. Considerando-se esta aparente contradição, resta indagar de que modo se desenvolverão de fato, ao longo dos próximos anos, as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras em tempo integral, já que os documentos analisados indicam apenas prescrições. Na dinâmica dos currículos em ação, podem-se esperar alternativas e, quiçá, inovações.

Referências

Bittencourt, J. (2014). O projeto educativo para a educação básica e a educação integral. In *Projetos Formativos em Educação Integral: investigações plurais*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC (no prelo).

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.

Brasil. (2000). Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF:MEC, SEB.

Brasil. (2009a). Conselho Nacional de Educação**.** Câmara de Educação Básica. Portaria nº 971, , que institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Diário Oficial da União, Brasília, DF: Brasília.

Brasil. (2009b). Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território.* Brasília, DF: MEC, SECAD. (Série Mais Educação).

Brasil. (2009c). Ministério da Educação. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, DF: MEC, SECAD. (Série Mais Educação).

Brasil. (2009d). Ministério da Educação. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos de educação integral*. Brasília, DF: MEC. (Série Mais Educação).

Brasil. (2010a). Conselho Nacional de Educação**.** Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, DF.

Brasil. (2010b). Conselho Nacional de Educação**.** Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, DF.

Brasil. (2011). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador.

Brasil. (2014a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador.

Brasil. (2014b). Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, DF.

Foucault, M. (2002). *As Palavras e as Coisas.* São Paulo: Martins Fontes.

Saviani, D. (2007). O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade,* Campinas, SP, 28, (100), p. 1232-1255.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

PRODUÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES: convergências e divergências entre textos curriculares oficiais e currículos praticados

STRAFORINI, R.[1]

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Email: rafaelstrafo@yahoo.com.br

Resumo

A pesquisa tem como objetivo central compreender os movimentos de convergência e divergência; ou ainda as permanências e interdições entre os documentos curriculares oficiais de geografia dos anos iniciais de escolarização – que no Brasil corresponde do 1o ao 5o anos do Ensino Fundamental – produzidos nas esferas de poder federal, estadual (São Paulo) e municipal (Campinas) em três tempos/contextos distintos: i) final dos anos 80; ii) meados e final dos anos 90 e; década de 2010. Identificamos que os documentos curriculares produzidos nesses três diferentes "espaçostempos", embora se enunciem como novas propostas e concepções de uma geografia escolar capazes de responder às mudanças sócio-espaciais de seus respectivos tempos, nunca abandonaram totalmente as concepções já estabelecidas na tradição da geografia escolar, sejam elas mais fincadas no campo do saber geográfico, sejam elas no da Educação. Assim, novos discursos, roupagens ou traduções são apresentados para velhas questões desse campo disciplinar, num processo de bricolagem em que alguns discursos são recontextualizados, outros são hibridizados a outros, aparentemente antagônicos, são interditados. Concluímos, ainda que parcialmente, que esses documentos correspondem cada qual ao seu tempo e em seu conjunto na atualidade em um mosaico textual normativo que, ao mesmo tempo em que conflitam entre si por definição de hegemonia discursiva, também compartilham de discursos próximos e estão presentes nas práticas curriculares dos docentes.

Palavras-chave: ensino de geografia, currículo, discurso, disciplina escolar

[1] Projeto financiado pela FAPESP e pelo Programa de Auxílios à Pesquisa para Docentes em Início de Carreira (PAPDIC)/FAEPEX - Unicamp

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

As pesquisas que estamos desenvolvendo nos últimos anos têm procurado compreender os currículos da geografia escolar para além da perspectiva estadocêntrica, em que os documentos curriculares são produzidos pelo Estado (em suas diferentes esferas de poder) tornando-se guias rígidos a serem seguidos pelos sujeitos escolares, cabendo a estes implementarem os conteúdos e atividades previamente definidos à revelia de sua autonomia. Também estamos nos distanciando das produções textuais produzidas pela comunidade geográfica sobre as políticas curriculares cujo foco tem sido a crítica aos documentos-textos, sobretudo aqueles que se circunscrevem ao contexto das reformas neoliberais da década de 1990 até os dias atuais. Nossos trabalhos recentes tem se fixado no enfoque pós-estruturalista em que "se busca superar a separação entre a proposta [curricular] e sua implementação, bem como entre estrutura e agência, por meio de abordagens discursivas." (LOPES & MACEDO, 2011, p. 235). Nesse sentido, fundamentados em Lopes (2008, 2006, 2004) e Lopes & Macedo (2011), buscamos romper com uma leitura bi polarizada de políticas curriculares, marcada ora pela exclusividade da ação do estado, ora pela de seus praticantes; para uma leitura de recontextualização por hibridismo, onde estas diferentes escalas fazem parte do mesmo processo, pois, acreditamos na necessidade de se buscar novos caminhos teóricos que possibilitem uma leitura de currículo para além do papel hegemônico do estado.

Nas duas últimas décadas vários documentos curriculares vêm sendo produzidos e justificados com o forte discurso em defesa de uma educação de qualidade. Tal discurso, em virtude sua força discursiva, apresenta-se para a sociedade como se fosse a própria reforma educacional (LOPES, 2004). No que diz respeito aos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1 ao 5 anos), merece destaque a influência exercida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados na década de 1990, em virtude de sua circularidade e capilaridade em outras políticas educacionais, tais como Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, Provinha Brasil, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, entre outros. Mais recentemente (2010), a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNEF), novos documentos curriculares passaram ser produzidos nos níveis estaduais e municipais para esse nível de escolarização, uma vez que a definição dos programas escolares de ensino passaram a ser de responsabilidade dos sistemas educacionais que compõem o Sistema Nacional de Educação,[2] respeitando a base nacional comum na Educação Básica[3].

Embora a base nacional comum prevista no documento referente ao Ensino Fundamental (DCNEF) deixe bem claro no seu artigo 15 que a área Ciências Humanas será formada por Geografia e História; e no seu artigo 30 de que nos três anos iniciais do Ensino Fundamental deva-se assegurar o acesso a alfabetização e o letramento, as múltiplas

[2] Art. 7º A concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional. (Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010)

[3] Ver Capítulo II – Formação Básica Comum e Parte Diversificada, Art. 14, 15, 16 e 17 que definem a base nacional comum e a parte diversificada dos currículos.

linguagens, a matemática, a ciência, a história e a geografia; no documento referente à Educação Básica nacional (DCNGEB) a especificação disciplinar Geografia e História não aparece explicitamente, mas apenas como um conjunto de conhecimentos em que a base comum deverá ser composta por língua portuguesa, matemática e também "o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena"[4]. Neste documento ainda é previsto que a formação básica das crianças se dará a partir do "i) desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; ii) **foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos.**"[5] (grifo nosso).

No que diz respeito ao ensino de geografia para os anos iniciais, essa constelação de normatividades desencontradas entre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos (DCNEF) vem produzindo na escala dos Estados e Municípios interpretações ou traduções diversas desses textos, a exemplo da proposta de retirada total das áreas de Ciências Humanas e Ciências do currículo dos três primeiros anos do ensino fundamental da rede estadual paulista, focalizando-se apenas na alfabetização da língua portuguesa e na matemática, conforme foi amplamente publicado pela mídia ao longo de 2013. Nesse sentido, concordamos com Ball (1994) de que as políticas curriculares podem ser entendidas simultaneamente como textos e como discursos. Lopes & Macedo (2011, p. 248), analisando o ciclo de políticas de S. Ball afirmam que:

> as políticas [curriculares] são marcadas pela heterogeneidade, conflito e ambivalência. Alguns estudos são desenvolvidos procurando entender como as propostas curriculares dos estados e municípios modificam discursos e textos que circulam no ciclo contínuo, principalmente a partir da difusão de textos do contexto de produção.

As políticas curriculares recentes também foram traduzidas pela comunidade geográfica como o fim expresso da Geografia – enquanto componente disciplinar – no ensino fundamental, sobretudo nos anos iniciais (1 ao 5 anos). Na contracorrente, os documentos acima mencionados não causaram tanto alardes ou pessimismos em nosso grupo de pesquisa, pois já vínhamos acompanhando um processo de rarefação tanto de conteúdos geográficos quanto da própria geografia enquanto disciplina escolar nas práticas curriculares das professoras que atuam nesse nível de escolaridade, efeito do próprio processo de recontextualização das políticas produzidas tanto no contexto de influência quanto no de produção (BALL, 1994).

Nas escolas do município de Campinas (SP) que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental nas quais desenvolvemos nossas pesquisas, tanto nas municipais quanto nas estaduais, numa simples e rápida consulta às professoras sobre quais os documentos curriculares de geografia são apropriados em suas práticas curriculares, vários foram os documentos citados. Os professores da rede estadual citaram: i) os Parâmetros Curriculares Nacionais Geografia (1997); ii) as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Ensino Fundamental – anos iniciais (Ciências da Natureza e Ciências Humanas – História e Geografia) – versão preliminar (2013) e; iii) para nossa surpresa, a Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1 Grau (1988). Já as professoras da escola municipal, excluindo o documento produzido pelo Estado de São Paulo em 2013, e por questões óbvias, além desses outros também citaram as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – anos iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação (2012).

[4] Ver Capitulo II, Art. 14 e nos § 1, 2 e 3 das (Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010). Vale ressaltar que esses conhecimentos estes já estavam previstos no art. 26 da Lei nº 9.394/96

[5] Ver demais objetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Art. 24, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010).

Oras, se há uma constelação de documentos normativos que tratam tanto dos currículos de base nacional comum quanto da parte diversificada a serem implementados nos Estados, Municípios e nas escolas, não haveria de ser diferente quanto aos documentos curriculares acionados pelos professores em suas práticas. No entanto, o que há de mais relevante nas respostas das professoras não é a total superação de um documento sobre o outro, mas a permanência, a sobreposição ou o amalgamento entre eles, não em sua totalidade, mas de fragmentos que se articulam discursivamente em torno de alguns sentidos preservados ou que desejam ser preservados num processo de recontextualização por hibridismo pelos sujeitos praticantes curriculares. Revelado esse processo, nos deparamos, então, com vários documentos curriculares que se apresentam discursivamente sempre como inovadores e como o antídoto final para uma geografia escolar desinteressante aos olhos de quem aprende e, também, de quem ensina. Nesse sentido, nos debruçamos sobre estes documentos com o objetivo de compreender os padrões interdependentes de estabilidade e de mudança dos discursos em cada novo documento produzido. Para tanto, buscamos como fundamentação as contribuições de I. Goodson para compreender os padrões de estabilidade e mudança.

2 Documentos curriculares: permanências, mudanças e discursos provisórios

A noção de permanências e mudanças curriculares desenvolvida por Goodson (1997) nos servem para entender as disciplinas escolares como construções sociais e políticas, em que seus atores ou sujeitos envolvidos “empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 27). Para o autor, as pesquisas preocupadas em compreender qualquer análise de reforma curricular devem estudar de formar inter-relacionada os aspectos internos e externos às próprias disciplinas. Ainda afirma que “quando o interno e o externo estão em conflito ou (dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum” (GOODSON, 1997, p. 27), ou seja, a estabilidade ou conservação ocorre quando as mudanças planejadas num determinado nível – o organizacional, por exemplo (entendido aqui como a vida escolar e as ações dos professores e alunos) – não estão em sintonia com as ideias e os interesses produzidos em outros níveis – o institucional, por exemplo (entendido aqui como os aspectos externos à escola, os níveis de ensino e os tópicos curriculares. (FERREIRA, 2007; GOMES, SELLES & LOPES, 2013). Por outro lado, para que haja mudança é preciso, então, que existam apoios externos às práticas curriculares que ocorrem no nível organizacional. Para Vilela (2013, p. 44) “isto depende de que certas estruturas criadas e mantidas pelos docentes encontrem apoio e significados culturais” em outras escalas, ou seja, no institucional. Para as autoras acima, apoiadas em Y. Goodson, mesmo que haja estabilidade e/ou mudança, não significa que o processo se estabiliza, uma vez que as disciplinas escolares não podem ser compreendidas como blocos monolíticos, mas como um processo conflituoso e de disputas entre tradições disciplinares e entre sujeitos, que atuam nos três contextos do ciclo de política de Ball (influência, produção e de prática). Para Lopes & Macedo (2011) a análise entre macro e micro, ou entre aspectos internos e externos é central nos estudos curriculares, ainda mais quando os estudos procuram entender como algumas propostas curriculares dos estados e municípios modificam discursos e textos que circulam no ciclo contínuo, sobretudo aqueles textos oriundos do contexto de produção.

A constelação de textos curriculares relacionados ao ensino de geografia que circula a escola e a comunidade disciplinar de geografia revela discursos hegemônicos fixados provisoriamente em torno de sentidos sempre negociados (cadeia de equivalências) daquilo que deve permanecer e mudar a partir das tradições utilitária,

pedagógicas e acadêmicas (GOODSON, 1990) da própria disciplina escolar (Geografia), revelando o caráter contingencial e precário desses discursos.

3 Algumas considerações preliminares sobre o processo de convergência e divergência / permanências e mudanças nos documentos curriculares de ensino de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental

Considerando o objetivo geral da pesquisa que busca compreender como os sujeitos praticantes do ensino de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Campinas-SP recontextualizam por hibridismo os diferentes currículos oficiais de geografia produzidos nas três esferas de poder (Federal, Estadual e Municipal), fez-se necessário num primeiro momento um estudo detalhado dessa constelação ou mosaico de documentos curriculares que circulam junto às professoras que lecionam nesse nível de escolaridade e também na comunidade disciplinar de ensino de geografia, a saber: i) *Proposta Curricular para o Ensino de Geografia para o Primeiro Grau*, elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP (SÃO PAULO, 1991); ii) Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia - 1ª a 4ª séries. (BRASIL, 1997); iii) *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Ensino Fundamental - Anos Iniciais*, Ciências da Natureza (Ciências da Natureza), Ciências Humanas (Geografia e História) - versão preliminar (SÃO PAULO, 2013) e; iv) *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais*: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico de Campinas (CAMPINAS, 2012).

Ao mergulharmos na análise destes quatro documentos curriculares fomos surpreendidos – ainda que inicialmente - por uma enorme quantidade de sobreposições textuais, que mesmo que inscritos em filiações teórico-metodológicas divergentes, carregam sentidos discursivos muito convergentes, fixando e mantendo ao longo do tempo alguns discursos hegemônicos similares para esse nível de escolaridade. Para que pudéssemos visualizar tais discursos, organizamos um quadro comparativo em que identificamos quatro grandes enunciados curriculares discursivos, a saber: i) concepção curricular; ii) concepção pedagógica; iii) concepção epistemológicas de geografia e; iv) geografia escolar: articulações entre concepções pedagógicas e espistemológicas da geografia. Dentro de cada um desses enunciados encontramos outros enunciados menores que percorrem toda a textualidade desses documentos curriculares.

A exemplo de Pereira (2011, p.163) que ao analisar as pesquisas sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais identificou que o exterior constitutivo articulador de "demandas diferenciadas em uma cadeia de equivalência" é o discurso hegemônico de educação de qualidade ruim a ser superado, em nossos documentos curriculares o seu discurso hegemônico instaurador de legitimação é também a má qualidade do ensino de geografia nos anos iniciais. Assim, os documentos são sempre apresentados como uma nova proposta que se seguida deixará para trás o ensino-apredizagem de uma geografia escolar ruim, alienada e alienante. No entanto, o antagônico desse discurso de novo que se almeja, revelado pela sistematização dos enunciados discursivos, é que há uma estabilidade de discursos fixados, sobretudo, na própria tradição pedagógica do ensino de geografia dos anos iniciais, como a defesa da interdisciplinaridade, a necessidade de se valorizar a realidade do aluno como ponto de partida de modo a aproximar os conteúdos curriculares ao vivido; a defesa dos conhecimentos prévios como princípio metodológico; articulação escalar entre local-global, o letramento e leituras de mundo pelo espaço; entre tantos outros pontos.

Concluímos, ainda que parcialmente, que esses documentos correspondem cada qual ao seu tempo, em seu conjunto e na atualidade como um mosaico textual normativo que, ao mesmo tempo em que conflitam entre si por definição de hegemonia discursiva, também compartilham de discursos muitos próximos.

Referências

Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-Structural approach.* Buckingham: Open University Press.

Ferreira, M. S. (2007). Investigando os rumos da disciplina Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, jun., pp. 127-144.

Gomes, M. M.; Selles, S. E. & Lopes, A. C. (2013). Currículo de Ciências: estabilidades e mudanças em livros didáticos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 02, abr./jun., p. 477-492.

Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo.* Lisboa: Educa.

Goodson, I. (1990). Tornando-se uma Matéria Acadêmica: Padrões de Explicação e Evolução. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n°2, p. 230-254.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.

LOPES, A. C. (2008). *Políticas de integração curricular.* Rio de Janeiro: Eduerj.

_____. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*. v. 6, n. 2, jul/dez, p. 33-52.

_____. (2004). Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio-ago. ANPED, p. 109-118.

Pereira, T. V. (2011). Discursos que produzem sentidos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade. *Educação em Revista*, v. 27, n. 02, p. 151-176.

VILELA, Carolina. (2013). *Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso*. Tese. (doutorado em Educação). Rio de Janeiro, UFRJ/FE.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS: INVENTANDO SUJEITOS ESCOLARES

Bocasanta, Daiane M. [1]

[1] Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Email: daianebocasanta@gmail.com

Resumo

Este trabalho trata de um recorte de uma pesquisa mais ampla, que teve como objetivo problematizar a Iniciação Científica, que cada vez mais precocemente passa a ser endereçada a alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil. Especificamente, o estudo aqui apresentado guiou-se pela seguinte questão de pesquisa: como os sujeitos escolares são posicionados nos documentos que versam sobre a inserção da Iniciação Científica no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?. O material examinado foi composto por documentos que podem ser considerados como "manuais" para capacitar os professores a utilizar práticas relativas à Iniciação Científica, com alunos de Anos Iniciais: dois livros produzidos no âmbito do Governo Federal, "Ciências", volume 18 da coleção Explorando o Ensino e "Iniciação Científica: um salto para a ciência", o livro "Metodologia científica ao alcance de todos", de Celicina Azevedo e uma reportagem da "Nova Escola", revista de grande alcance entre os docentes brasileiros. Os aportes teóricos que deram sustentação à investigação situam-se em uma perspectiva pós-metafísica. Em especial, a pesquisa serviu-se de formulações elaboradas por Michel Foucault, como "governamentalidade" e "manifestação da verdade", e, por Ian Hacking a noção de "invenção de pessoas". O exame do material empírico indicou que: a) os manuais apresentam ao professor um conjunto de manifestações da verdade que devem se fazer presentes na Iniciação Científica realizada nos Anos Iniciais. Essas manifestações da verdade posicionam os sujeitos escolares de modos específicos em relação ao conhecimento tecnocientífico; e b) os alunos são posicionados como "crianças curiosas" e os professores como "orientadores"ou "mediadores de aprendizagem". Isso acaba por desenhar o campo de ações e de possibilidades desses sujeitos.

Palavras-chave: Iniciação Científica; Anos Iniciais; Currículo.

1 Introdução

O presente trabalho trata-se de um recorte de uma investigação em que busquei entender o lugar da Iniciação Científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que mais recentemente chega às escolas como indicadora de uma educação de qualidade. Esse interesse surgiu de minha trajetória docente, ao deparar-me com essa prática em meu lócus de trabalho a partir de 2011: o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escola

federal, localizada em Porto Alegre (RS) – Brasil. Especificamente, o texto aqui apresentado foi constituído a partir da seguinte questão de pesquisa:

Como os sujeitos escolares são posicionados nos documentos que versam sobre a Iniciação Científica no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

2 Referencial Teórico e material empírico

O referencial teórico utilizado situa-se em uma perspectiva pós-metafísica. Em especial, servi-me de noções elaboradas por Michel Foucault. Contemporaneamente, o pensamento desse filósofo francês tem se mostrado bastante produtivo na elaboração de diversos estudos, tais como aqueles realizados no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade (GIPEMS/UNISINOS), no Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós/UFRGS) e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS).

Da maneira mais apropriada de que fui capaz, busquei usar o pensamento de Michel Foucault como uma inspiração na produção desta investigação. As noções foucaultianas têm apresentado grande potencial quando se trata de problematizar ideias e práticas que pareciam resistentes a uma análise antes de Foucault. (PETERS; BESLEY, 2008). Assim, tudo aquilo que antes se apresentava institucionalizado, ossificado e destinado à repetição interminável na compreensão e nas interpretações acadêmicas (PETERS; BESLEY, 2008) – como algumas práticas que de forma sub-reptícia adentram o currículo escolar e se instalam sem maiores questionamentos –, à luz de Foucault, parece passível de crítica e problematização. Isso nos proporciona a sensação de que, "depois de Foucault, é como se tivéssemos de revisitar a maior parte das importantes questões relacionadas ao poder, conhecimento, subjetividade e liberdade na educação". (PETERS; BESLEY, 2008, p. 21).

Para esta investigação, reuni os seguintes textos, que compuseram o material escrutinado: o boletim *Iniciação Científica: um salto para a ciência*, um livro que faz parte da coleção chamada *Explorando o Ensino* – o volume 18, *Ciências*, o livro *Cultura Científica: um direito de todos, os* livros *Verde* (BRASIL, 2001), *Branco* (BRASIL, 2002), *Azul* (BRASIL, 2010) e *Estratégia Nacional de C,T&I* (BRASIL, 2012), o livro de Celicina Azevedo (2013), *Metodologia científica ao alcance de todos,* blogs, sites, desenhos animados e revistas como a *Nova Escola.*

4 A curiosidade na aula de Ciências: a invenção das crianças curiosas e dos professores orientadores

Nos documentos analisados, identifiquei "manuais" que regulam o fazer dos professores, incitados a formar, em crianças e jovens, atitudes próprias dos cientistas, tais como observar, fazer experimentos e investigar. Refiro-me ao boletim *Iniciação Científica: um salto para a ciência*, o volume 18, *Ciências: Ensino Fundamental*, da coleção *Explorando o Ensino*, ao livro *Metodologia Científica ao alcance de todos* (2013) e à reportagem intitulada "Foco na pesquisa", da *Revista Nova Escola* de setembro de 2013.

O sujeito infantil a ser regulado, moldado e inventado pela instituição escolar (mas não só por ela) é caracterizado de diferentes modos. Entre as características que aparecem conectadas a esse sujeito, está a curiosidade. Ora ela surge como algo inato no ser infantil:

> *As crianças são curiosas e investigadoras* e este tipo de atividade geralmente as agrada bastante. (CUNHA et al., 2010, p. 74, grifo nosso).

> Pela *curiosidade natural, as crianças já sabem do assunto*. Com base nisso, a professora ajuda todas a aprofundar seus conhecimentos. (FERREIRA, 2013, p. 39, grifo nosso).

Ora como algo a ser estimulado, construído ou apropriado:

> A observação do céu é uma atividade fascinante. Em particular, quando olhamos para o Sol e as estrelas, *é possível aprender muito e estimular os alunos a serem mais observadores e curiosos*. (OLIVEIRA, 2010, p. 143-144, grifo nosso).

> Esse seria um interessante projeto de pesquisa que você poderia propor aos seus alunos, *estimulando a curiosidade das crianças* e *mediando* as diferentes linguagens científicas necessárias para ampliar a compreensão do fenômeno estudado. (ROSA; BEJARANO, 2010, p. 152, grifo nosso).

Como podemos observar no primeiro conjunto de excertos acima, as crianças são descritas como "curiosas e investigadoras" e como indivíduos com capacidade de espantar-se frente a eventos cotidianos da natureza. No segundo conjunto, a curiosidade da criança é colocada como algo a "ser estimulado", seja pela observação de algum fenômeno, seja pela realização de feiras de ciências ou, ainda, pela proposição de um projeto de pesquisa. Em algumas publicações e em produtos da mídia, inclusive, vemos surgir a ideia de que as crianças são "pequenos cientistas". Estou assumindo aqui, apoiada em autores como Hacking (2009) e Popkewitz (2011), entre outros, que atribuir determinadas características aos indivíduos acaba por fabricá-los.

Hacking (2009), inspirado em Foucault, afirma que quem somos não se resume apenas ao que fizemos, fazemos ou faremos, mas envolve também aquilo que poderíamos ter feito e podemos vir a fazer. O autor destaca também que as palavras afetam pessoas, coisas e animais de diferentes formas. Assim, portanto, a não ser quando interferimos, o que coisas e animais fazem independe de como os descrevemos.

De forma análoga, fui levada a pensar acerca de novas categorias que estamos vendo emergir hoje em dia, ou seja, as de "crianças curiosas" e "pequenos cientistas". Desde cada vez mais precocemente, na escola ou na mídia, as crianças são assujeitadas para valorizarem a ciência e desejarem ser cientistas. Em outras palavras, no material analisado, pode-se ver a indicação de que seria necessário desenvolver práticas de Iniciação Científica junto ao público escolar como uma forma de corresponder às características "naturalmente" presentes nos sujeitos infantis e de ampliá-las.

O material também me permitiu identificar que o professor que trabalha com Iniciação Científica em sala de aula é considerado um orientador de aprendizagens, devendo focar suas aulas na atividade de "fazer perguntas". A prática pedagógica parece ganhar espaço desde que parta de perguntas. O professor é, inclusive, questionado quanto à sua capacidade de ouvir e ler as perguntas dos alunos. Ao mesmo tempo, os textos expressam o entendimento de que "tudo" pode ser perguntado ou que "tudo" pode transformar-se em pergunta e desencadear uma pesquisa, desde a atividade das formigas até o fogo no queimador de um fogão. Do mesmo modo, há uma forte valorização daquilo que a criança diz. O livro didático perde o papel de portador da "verdade", que só pode ser atingida mediante processos investigativos. Ao professor, cabe a função de escutar o que diz o aluno e orientar a pesquisa que responderá suas perguntas. O aluno é concebido como aquele que possui a capacidade de criar as perguntas certas, as que o professor poderá utilizar como mote de suas aulas. A fala da criança é tomada como uma fala eivada do frescor da juventude e de sua capacidade inovadora.

Nesse cenário, a esfera do saber configura-se como dissociada da esfera da tradição, tendo em vista que aquele que ensina – o professor – não é mais o embaixador de nenhuma tradição preexistente que tenha valor em si mesma. (NARODOWSKI, 2011). Observa-se uma ênfase no papel do professor como alguém que escuta o aluno e que o ajuda a resolver as questões que o próprio estudante elabora. O professor não possui as respostas de antemão. Ele pesquisa e aprende junto com o estudante. Como é afirmado em um dos documentos aqui analisados: "o papel do professor deve contemplar o desejo de conhecer junto com seus alunos, numa parceria que reafirma uma competência interessada em instigar no jovem o desejo e os caminhos de buscar o conhecimento". (LIMA, 2005, p. 26). Se o professor da Modernidade era o embaixador da tradição e o espelho onde as crianças deveriam mirar-se para chegarem a ser adultos de bem (segundo a clave da sociedade moderna), o professor da Pós-Modernidade não tem

tradições para representar, e, pelo contrário, sua própria entidade adulta não tem – em si mesma – nenhuma relevância representativa, do ponto de vista de sua legitimidade social. (NARODOWSKI, 2011). Ser adulto vale pouco, e, em certos contextos sociais, enfrenta-se uma desvalorização por sê-lo. (NARODOWSKI, 2011).

5 Considerações Finais

Seguindo o pensamento de Hacking (2009), podemos pensar materiais como os que analisei como formas de encaixar pessoas dentro de determinadas categorias, que passam a existir a partir de descrições que limitam o campo de possibilidades e de ações dos sujeitos. No caso em questão, observamos a passagem da forma como se descrevia a relação entre aluno e professor, antes marcada pela assimetria e pela infantilização (NARODOWSKI, 2011), para o estabelecimento de novos tipos de relações. Isso desnaturaliza algumas práticas antes inerentes ao fazer pedagógico para colocar outras em boca de cena. Criam-se demandas no campo pedagógico, pois se estabelece certo desconforto ao tirar-se a estabilidade do solo por onde antes alunos e professores transitavam. Isso tem a ver, como aponta Lopes (2008), com o descompasso entre o tempo escolar e o tempo dos sujeitos.

Entretanto, cabe salientar que não se trata apenas de nomear e descrever coisas e pessoas. Como bem assinala Lopes (2008) a partir de Hacking e Foucault, não existe uma linguagem perfeita capaz de dar conta daquilo que descreve, mas sim uma linguagem viva, dinâmica, que cria o que descreve. Nesse sentido, podemos argumentar "que construímos pessoas a partir de um intrincado jogo de relações de saberes estabelecidos entre distintos campos e bases epistemológicas". (LOPES, 2008, p. 61). Pessoas são inventadas a partir de classificações, avaliações, instituições, ditos de especialistas, textos, conhecimentos médicos, estatísticas, imagens, etc. Tanto a criança curiosa quanto o professor orientador constituem-se no entrecruzamento dos ditos produzidos em diferentes instâncias. No material de pesquisa aqui examinado, esse aluno curioso e esse professor orientador surgem nas imagens e reportagens veiculadas na mídia, nos desenhos animados, nos documentos elaborados pelos *experts* do Estado, nos manuais para professores e até mesmo nos pôsteres (produzidos por alunos e professores!).

No que concerne ao estudante, este deve assumir uma postura bem mais ativa e questionadora. O professor, por sua vez, deve orientar um bom número de atividades experimentais que proporcionariam a chamada "enculturação científica". Assim, o professor orientador – que não detém todas as respostas – e o aluno curioso complementam-se em um novo modo de configurar a sala de aula.

Em segundo lugar, destaco que, analisando em uma clave pós-metafísica as descrições aqui examinadas, que caracterizam o professor como um mediador ou orientador de aprendizagens e o aluno como um indivíduo curioso, podemos pensar que elas se inserem no quadro de uma série de transformações pelas quais está passando o currículo escolar.

Podemos inferir o caráter tático que deve ser atribuído tanto ao professor orientador quanto ao aluno curioso. Isso acontece tendo em vista que, frente a esse aluno que não é mais tão dócil, não basta um professor disciplinar, que vigie o tempo todo, que transmita algum conhecimento ou que faça ameaças de um exame. Nesse contexto, o professor orientador precisa posicionar-se de outro modo. Com esse aluno flexível e adaptativo, que precisa ser convencido do rumo que deve tomar, habituado e, porque não dizer, apaixonado pela mudança, o professor também precisa ser tático. Como exemplo disso, podemos utilizar a reportagem da *Revista Nova Escola* (2013) antes analisada. Ali o professor é convidado a utilizar diferentes táticas para manter o interesse do aluno curioso no jogo: escolher as perguntas certas – de preferência, a partir do interesse dos alunos –, oferecer os materiais para um desafio – no caso, o experimento de fazer uma lâmpada acender –, fazer as intervenções necessárias no momento certo, sanar as dúvidas quando o interesse dos alunos estiver se esmaecendo e, depois, fazer as novas intervenções.

Em síntese, neste trabalho, busquei mostrar que novas configurações estão se instalando na escola e que, com isso, novas descrições de como ser aluno e de como ser professor também estão sendo processadas. Acompanhando Hacking e Foucault, podemos dizer que essas descrições são bem mais do que um jogo de palavras, pois elas têm a capacidade de criar categorias de sujeitos e, assim, campos de inteligibilidade em que esses sujeitos acabam por acomodar-se.

Referências:

Azevedo, C. B. (2013) *Metodologia científica ao alcance de todos.* 3. ed. Barueri: Manole.

Brasil. Ministério da Ciência e Tecnologia (2010). *Livro Azul:* 4ª conferência nacional de ciência tecnologia e inovação para o desenvolvimento sustentável. Brasília: MCTI/Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.

Brasil. Ministério da Ciência e Tecnologia (2002). *Livro branco*: ciência, tecnologia e inovação. Brasília: MCT.

Brasil. Ministério da Ciência e Tecnologia (2001). *Livro verde:* ciência, tecnologia e inovação. Brasília: MCT.

Brasil. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (2012). *Estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação 2012 – 2015:* balanço das atividades estruturantes. Brasília: MCTI.

Brasil. Ministério da Educação (2010). *Ciências*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Coleção Explorando o Ensino. v. 18).

Cunha, A. M. O.; Freitas, D.; Silva, E. P. Q. (2010) O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ciências*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Explorando o Ensino, v. 18).

Deleuze, G. (2006) *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Díaz, E. (2007) El conocimiento como tecnología de poder. In: Díaz, E. (Org.). *La posciencia*: el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad. 3. ed. Buenos Aires: Biblos, p. 15-36.

Ferreira, A. R. (2013) Foco na pesquisa. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano 28, n. 265, p. 36-44, set.

Fischer, R. M. B. (2012) *Trabalhar com Foucault*: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica.

Foucault, M. (2010) *Do governo dos vivos*: curso no Collège de France, 1979-1980: excertos. Tradução, transcrição e notas de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé.

Foucault, M. (2012) *Ditos e escritos IV*: estratégia, poder-saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Hacking, I. (2009) *Ontologia histórica.* São Leopolo-RS: Unisinos.

Knijnik, G.; Duarte, C. (2010) Entrelaçamentos e dispersões de enunciados no discurso da educação matemática escolar: um estudo sobre a importância de trazer a "realidade" do aluno para as aulas de matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 863-886, dez.

Lima, M. E. C. (2005) Feira de ciências: a produção escolar veiculada e o desejo de conhecer no aluno. In: Brasil. Ministério da Educação. *Iniciação Científica:* um salto para a ciência. Brasília: TVEscola, boletim 11, jun. p. 20-28.

Lopes, M. C. (2008) Inclusão: a invenção dos alunos na escola. In: Rechico, C. F.; Fortes, V. G. (Org.) *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: UFRR.

Moraes, R.; Ramos, M. G. (2010) O ensino de química nos anos iniciais. In: Brasil. Ministério da Educação**.** *Ciências*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Coleção Explorando o Ensino. v. 18).

Narodowski, M. (2011) Formar docentes en tiempos de equivalencias generalizadas. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*. Bogotá/Colombia, n. 20, primeiro semestre.

Oliveira, A. J. A. (2010). Conhecendo o céu no seu cotidiano. In: Brasil. Ministério da Educação**.** *Ciências*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Coleção Explorando o Ensino. v. 18).

Peters, M. A.; Besley, T. (2008). Introdução. In: Peters, M.; Besley, T. (Org.) *Por que Foucault?*: novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed,. p. 11-24.

Popkewitz, T. S. (2011) Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. *Cadernos de Educação*, Pelotas, FAE/PPGE/UFPEL, n. 38, p. 361-394, jan./abr.

Revista Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita, ano 28, n. 265, p. 36-44, set. 2013.

Rosa, M. I.; Bejarano, N. R. R. Química nos anos iniciais para integração do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação**.** *Ciências*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino. v. 18).

Veiga-Neto, A. *Foucault & a Educação.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Veiga-Neto, A; Lopes, M. C. Há teoria e método em Michel Foucault?: implicações educacionais. In: Clareto, S. M.; Ferrari, A. (Org.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

A LUTA PELA INCLUSÃO E MANUTENÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO ORDENAMENTO CURRICULAR DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Arnaut de Toledo, C. A.; Malvezzi, M. C. F.

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Email:caatoledo@uem.br; mcfmalvezzi@hotmail.com

Resumo

Este trabalho analisa o processo de inclusão do Ensino Religioso como componente curricular obrigatório na escola pública brasileira, apesar do Estado brasileiro adotar o princípio de laicidade, defendido pelo regime republicano. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental e bibliográfico, na qual a regulamentação do Ensino Religioso é analisada com base nos documentos aprovados a partir da década de 1990. O texto está estruturado em três sessões. A primeira apresenta o princípio de laicidade na educação no contexto da Revolução Francesa. A análise da gênese do princípio de laicidade está fundamentada no pensamento do iluminista Condorcet, ressaltando as condições sociais, políticas e econômicas que foram determinantes para a construção desse princípio, na França, em meados do século XVIII. A segunda sessão destaca os desdobramentos do princípio da laicidade na educação brasileira, a partir da Proclamação da República, em 1889, até a aprovação da Lei n. 9. 475/97, que tornou obrigatória a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas em todo o país. São apontados os interesses políticos e econômicos que motivaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – PCNER, de 1997, atendendo aos interesses dos grupos religiosos, especialmente os da Igreja Católica, para manter a hegemonia no campo educacional. A terceira sessão aponta a luta empreendida pela Igreja Católica para a manutenção do Ensino Religioso no ordenamento curricular, revelando a importância do currículo como mecanismo de formação e controle social. As análises são realizadas à luz das perspectivas teóricas de autores como Antonio Gramsci e Michael Apple.

Palavras-chave: educação brasileira; ensino público; currículo; legislação educacional.

Introdução

A organização do currículo escolar pressupõe concepções a respeito dos conhecimentos escolares que implicam na formação da identidade que se pretende construir nos educandos. Por ser um campo de poder e também de disputas, o currículo não é neutro. Ele está permeado de valores e conceitos considerados essenciais, tanto para a transformação como para a manutenção da sociedade. Concepções como verdadeiro ou falso, certo ou errado, e ainda o que pode ser considerado como conhecimento científico ou conhecimento religioso, dependem do ponto de vista dos que participam do ordenamento do currículo. A inclusão do Ensino Religioso como componente curricular obrigatório na escola pública brasileira se insere nesse contexto de disputas e contradições.

No ano de 1997, a publicação do documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) e a aprovação da Lei Federal nº 9.475 garantiram ao Ensino Religioso um espaço no currículo escolar brasileiro, bem como o pagamento dos professores desse componente curricular pelos cofres públicos. No entanto, a publicação dos PCNER e a aprovação da Lei Federal não foram suficientes para equacionar a questão em torno da laicidade do ensino público no Brasil. A Lei tornou obrigatória a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas de todo o país, proibiu o proselitismo, a fim de garantir o respeito à diversidade cultural e religiosa. Apesar dos PCNER terem sido elaborados para garantir a efetividade da Lei nº 9.475/97, há divergências quanto à oficialidade do documento pelo fato de não ter sido elaborado por especialistas do Ministério da Educação (MEC), mas por educadores vinculados ao Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER), entidade civil formada por representantes de diferentes tradições religiosas.

Como a preservação da laicidade do ensino público é uma questão que ocupa a centralidade das reflexões sobre a presença do Ensino Religioso na escola pública brasileira, torna-se essencial uma análise sobre o princípio de laicidade da educação, a partir de suas origens na Revolução Francesa.

A construção do princípio de laicidade nos períodos da Revolução Francesa

No século XVIII, a França enfrentou o auge de uma crise econômica, que se arrastava desde o reinado de Luiz XIV (1638-1715). Gerada pela baixa produção agrícola, falência das manufaturas, despesas com o luxo da Corte, guerras e pagamento de dívidas, a crise atingiu seu ápice durante o reinado de Luiz XVI (1754-1793), fomentando ainda mais os antagonismos entre as classes do Velho Regime. O agravamento da situação econômica resultou no estabelecimento da crise social e política, fazendo eclodir, no ano de 1789, a Revolução Francesa. Inspirada no iluminismo, a Revolução "[...] se opunha aos princípios de autoridade e tradição, às diversas formas de desigualdade, aos privilégios e às arbitrariedades da administração monárquica" (LOPES, 1981, p. 29). Com a Revolução Francesa, uma nova forma de educação passou a ser defendida pela burguesia, com vistas à emancipação política dos homens.

Foi nesse contexto que os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passaram a compor as discussões sobre a constituição da escola pública. Esses princípios foram amplamente discutidos nos vários projetos, sobre a publicização da instrução, apresentados aos dirigentes da Revolução, entre eles, o projeto de Condorcet. Intitulado **Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública,** o projeto apresentado à Assembleia Legislativa (1791-1792), foi elaborado com base no texto que Condorcet havia publicado em partes durante o ano de 1791, **Cinco memórias sobre a instrução pública.**

Na defesa pela laicidade do ensino público, Condorcet atribuiu à instrução pública a função de ensinar somente conteúdos científicos, estabelecendo os limites entre os deveres do Estado e da família. Para ele, os pais deveriam ter o direito de eles mesmos educarem sua família na confissão religiosa, segundo a livre escolha de cada cidadão, isentando o Estado da responsabilidade de promover o ensino da diversidade religiosa de seus cidadãos. "É preciso, portanto, que o poder público se limite a regular a instrução, deixando às famílias o resto da educação" (CONDORCET, 2008, p. 47). O pensador iluminista atribuiu também à instrução pública a importante tarefa de difundir as luzes da razão, como condição *sine qua non* para a libertação dos preconceitos que aprisionam os homens, sejam eles de ordem política ou religiosa. A verdade não seria mais admitida por meio da imposição de dogmas religiosos, mas pelo esclarecimento proveniente do uso da razão.

A preocupação quanto à associação da moral à religião também foi expressa por Condorcet. Ele defendeu a separação entre os dois ensinamentos, por considerar que a intervenção do Estado, como autoridade política, em assuntos religiosos, comprometeria a liberdade de consciência dos cidadãos. Cabe lembrar aqui que esse posicionamento de Condorcet foi desconsiderado, por exemplo, na década de 1920, no Brasil, quando à disciplina de Moral foi incorporada a moral cristã, abrindo um precedente para o retorno do Ensino Religioso na década de 1930. Essa incorporação da moral religiosa à moral cívica foi por ele combatida: "O poder público não tem o direito de associar o ensino da moral ao ensino da religião. [...] nenhuma autoridade tem o direito de preferir uma à outra, e disto resulta a necessidade de que o ensino da moral seja rigorosamente independente de tais opiniões" (CONDORCET, 2008, p. 47).

Se considerarmos a época em que Condorcet viveu, não seria sem propósito afirmar que a crítica desenvolvida pelo pensador francês, referente à função do Estado quanto à oferta da instrução pública, em vários aspectos, encontra respaldo também nos dias atuais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, Art. 213, permite a destinação de recursos públicos para escolas confessionais.

Os questionamentos feitos pelo pensador francês, no final do século XVIII, não diferem, em muitos aspectos, das questões que têm sido levantadas no Brasil, quanto à oferta do Ensino Religioso na escola pública contemporânea. A permanência desse componente curricular na escola pública laica demanda maiores esclarecimentos sobre as relações entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro nos dias atuais.

A laicidade do ensino público no contexto brasileiro e a hegemonia católica

Com a proclamação da República no Brasil, em 1889, o Ensino Religioso foi excluído do currículo da escola pública brasileira. Isso, porém, não foi aceito pela Igreja Católica sem resistência. A Igreja passou a lutar politicamente pela reintegração do Ensino Religioso no espaço escolar e, após quatro décadas, logrou sua primeira vitória, durante o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), por ocasião da reforma educacional do ministro Francisco Campos, no ano de 1931, que instituiu a volta facultativa do Ensino Religioso.

A constante militância da Igreja Católica fez com que o Ensino Religioso fosse mantido na Constituição de 1988, em vigência, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1996, embora a primeira

versão do artigo 33, que trata do Ensino Religioso, proibisse o financiamento desse ensino pelos cofres públicos. Sete meses após a aprovação da LDB, o texto original do artigo 33 foi alterado, pela Lei Federal nº 9.475/97. A Lei determina que o Ensino Religioso deve assegurar "o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo" (BRASIL, 1997). A proibição de proselitismo foi uma forma que os legisladores encontraram para possibilitar o pagamento dos professores de Ensino Religioso pelos cofres públicos, sem comprometer o princípio de laicidade, adotado pelo Estado brasileiro.

Concomitantemente à alteração do artigo 33 da LDB, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) elaborou o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), uma proposta pedagógica revestida de caráter científico e epistemológico, e destituída de proselitismo. De acordo com os PCNER e a Lei n. 9.475/97, o Ensino Religioso deve abandonar o caráter teológico, confessional e proselitista e assumir uma nova configuração, fundamentada no conhecimento do fenômeno religioso em todas as suas manifestações**.** Contudo, uma particularidade dos PCNER requer considerações. O Ensino Religioso não teve seus parâmetros elaborados por especialistas do Ministério da Educação (MEC), como as demais áreas de conhecimento, mas, por uma entidade civil. Essa particularidade levanta uma questão sobre a oficialidade dos PCNER: teria o MEC assumido o documento elaborado pelo FONAPER, como documento oficial? No sítio eletrônico do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER), vinculado ao FONAPER, consta apenas que o documento foi entregue ao MEC em outubro de 1996 e publicado pela Editora Ave-Maria em 1997. Não há informação referente ao posicionamento do MEC com relação à proposta pedagógica elaborada pelo FONAPER. Por outro lado, Roseli Fischmann relata que, no ano de 1996, o documento elaborado pelo FONAPER foi entregue diretamente no gabinete do Ministro da Educação para ser analisado pelos especialistas do MEC. No entanto, eles se negaram a analisar e validar o documento, pois como agentes do Estado brasileiro se sentiam impedidos "de fazer qualquer análise de um texto que incorporava questões religiosas" (FISCHMANN, 2006, p. 6).

A relação do Estado brasileiro com a Igreja Católica não pode ser analisada sem considerar que a hegemonia da religião católica no Brasil é uma realidade histórica. A Igreja participou ativamente do processo de colonização pelos portugueses, no século XVI. Por meio do regime de padroado, manteve aliança com os soberanos até a Proclamação da República. E, mesmo com a instituição do princípio de laicidade, conseguiu voltar a ocupar o espaço público educacional.

Importa destacar que o Brasil é o maior país católico do mundo, com o percentual de 68,43%. Os evangélicos somam 20,23%, os "sem religião" representam 6,72% da população e as religiões alternativas chegam a 4,62% (NERI, 2011). Os dados censitários são relevantes para o entendimento das relações de poder e, consequentemente, da luta pela hegemonia no campo religioso. Tomando-se por base a concepção de hegemonia, desenvolvida por Antonio Gramsci (1891-1937), a disputa entre grupos sociais antagônicos ocorre na prática, por meio de uma ação real e não se configura apenas como um conceito abstrato. Inserida numa concepção dialética da história, a luta hegemônica deve ser analisada criticamente, no contexto

[...] de uma luta de 'hegemonias' políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de 'distinção', de 'separação', de independência apenas instintiva, e progride até à possessão real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 1981, p. 21).

É nesse sentido que a constituição do FONAPER deve ser analisada. Apesar de congregar pessoas de diferentes tradições religiosas, desde sua criação no ano de 1995, o Fórum tem sido coordenado por pessoas ligadas às tradições religiosas cristãs. Nesse caso, tem prevalecido o discurso da igualdade de representação religiosa, situado no nível da abstração, tendo em vista que, na prática, a direção das ações tem se concentrado no grupo religioso dominante, configurando-se em uma estratégia política utilizada pela religião hegemônica para a manutenção do poder, sob o pretexto democrático.

O Ensino Religioso como área de conhecimento

A constante militância da Igreja Católica para ocupar espaço na escola pública brasileira deve ser analisada também no contexto das disputas pelo poder no campo do currículo. A inclusão do Ensino Religioso no ordenamento curricular, por meio de uma proposta pedagógica supostamente científica e neutra, revela a importância do currículo

como mecanismo de formação e controle social. O currículo não é neutro e nem aleatório, pelo contrário, é um campo de poder e também de disputas.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1995, p. 59).

Além disso, as relações de poder que permeiam o ordenamento curricular não se referem "[...] somente ao poder econômico, mas ao poder cultural também, embora os dois estejam estreitamente entrelaçados" (APPLE, 1989, p. 37). Na luta pelo poder, antigos paradigmas são abandonados e novas propostas são construídas. A mudança do caráter teológico do Ensino Religioso para o caráter científico ilustra bem essa questão, considerando-se que

Uma ciência não é 'apenas' uma área de conhecimento ou técnicas de descoberta e formulação de justificações; é um grupo (ou melhor, grupos) de indivíduos, uma comunidade de estudiosos [...] à procura de elaborar projetos mais amplos. Como todas as comunidades, é dirigida por normas, valores e princípios que são tanto manifestamente vistos como latentemente sentidos. Por ser construída por indivíduos e grupos de estudiosos, também possui uma história significativa de debate intelectual e interpessoal. Em geral, o conflito é gerado pela introdução de um paradigma novo e quase sempre revolucionário que desafia as estruturas básicas de significado anteriormente aceitas pelo corpo de cientistas, dividindo desse modo, efetivamente a comunidade. Esses debates estão relacionados aos modos de aquisição de conhecimento verificável, ao que se deve considerar como exatamente científico, aos próprios fundamentos básicos sobre os quais se sustém a ciência. Também estão relacionados a situações como as de interpretações conflitantes de dados, a da propriedade das descobertas e a muitas outras questões (APPLE, 1982, p. 134).

A defesa pela cientificidade do Ensino Religioso representou a introdução de um novo paradigma, fundamentado no respeito à diversidade cultural religiosa. Isso tem justificado a manutenção do Ensino Religioso como área de conhecimento na escola pública brasileira. No entanto, "[...] um currículo que pretenda inserir a diversidade cultural religiosa não descuidará do aspecto crítico, buscando uma proposta emancipatória e transformadora das relações de dominação e exclusão que se estabelecem na sociedade e na escola" (CAVALCANTI, 2011, p. 171). Resta saber se a proposta pedagógica elaborada pelo FONAPER se insere nesta perspectiva.

Conclusão

A oferta do Ensino Religioso está amparada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como pelos demais documentos que orientam a organização da educação brasileira. No entanto, a manutenção desse ensino na escola pública, sob a tutela financeira do Estado, ainda encontra resistência nos meios políticos e educacionais. Diante dos embaraços que perpassam a manutenção do Ensino Religioso na escola pública brasileira contemporânea, algumas questões demandam esclarecimentos, por um lado, do poder público e, por outro lado, dos grupos religiosos, entre elas: uma formação integral que contemple o respeito às diferenças culturais e religiosas tem que, necessariamente, se desenvolver à margem do discurso religioso? Até que ponto os grupos religiosos estão dispostos a desistir das relações de poder que desfrutam aqueles que mantêm vínculo com o poder público?

Sem essas respostas, não há como prever até quando a questão em torno da permanência ou retirada do Ensino Religioso da escola pública brasileira estará na pauta de discussões nos meios políticos e educacionais. Mas, seguramente, qualquer medida que implique na exclusão desse componente curricular da escola pública brasileira não será aceita sem luta ou resistência pelos segmentos religiosos.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
_____. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-87.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.475***,* de 22 de julho 1997. Dá nova redação ao artigo 33 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Currículo e Diversidade Cultural: uma abordagem a partir do Ensino Religioso nas escolas públicas. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**, v. 1, n. 3, maio/ago, 2011.

CONDORCET, Jean-Antonie. **Cinco memórias sobre a instrução pública.** Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

FISCHMANN, Roseli. Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. **Revista Contemporânea de Educação,** v. 1, n. 2, jul./dez. 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

LOPES, Eliane Marta SantosTeixeira. **Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII.** São Paulo: Loyola, 1981.

NERI, Marcelo Côrtes (Coord.). **Novo Mapa das Religiões.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Centro de Políticas Sociais, 2011.

A ESCRITA DA HISTÓRIA DA DISCIPLINA CIÊNCIAS EM UM GINÁSIO DO SUL DE MATO GROSSO BASEADA NOS INSTRUMENTOS DESCRITOS EM RELATÓRIOS DAS DÉCADAS DE 1930 E 1940

Serafim, M. C.[1]; Assis, W. S.[1]; Pessanha, E. C.[1];

[1]Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Email: ceci_marry@hotmail.com; wand-assis@hotmail.com; eurizep@uol.com.br

Resumo

Este artigo analisa um conjunto de cinco instrumentos científicos mencionados nos relatórios de um ginásio do sul de Mato Grosso. Esses instrumentos são fontes privilegiadas e têm contribuição relevante, pois nos permitem associá-los com outras fontes capazes de reconstituir a história da disciplina Ciências no ensino secundário. Assim, considerando que a institucionalização da escola secundária na década de 1930 representou um intenso processo de negociação curricular, principalmente nas disciplinas científicas que aumentaram sua presença no currículo, examinamos registros da existência de suportes materiais das práticas curriculares em documentos localizados no arquivo da escola: "Termo de abertura e exame de material de 1938", "Livro de inventário de 1938" e "Relatório de inspeção prévia de 1941". Esses instrumentos foram recomendados na Portaria ministerial de 15 de abril de 1932 do Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir da acepção de que a cultura material escolar opera na reconstrução de pistas, analisamos as informações sobre os instrumentos selecionados como base para a escrita da história das disciplinas escolares para as quais se destinavam. Partindo desse pressuposto, o objetivo deste artigo é analisar como os instrumentos científicos selecionados, Baroscópio, Areômetro, Manômetro de Ar Comprimido, Vasos Comunicantes e Máquina Pneumática constituem objetos para atividades de demonstração ou de experimentação. Os resultados mostraram que todos os objetos selecionados destinavam-se a atividades de demonstração, função coerente com a proposta curricular oficial para essas disciplinas.

Palavras-chave: ensino de ciências; instrumentos científicos; ensino secundário.

1 Introdução

Artefatos materiais considerados elementos estruturais para o funcionamento da escola, como edifícios, mobiliários, utensílios, materiais pedagógicos, manuais, livros didáticos, entre outros, têm-se constituído como fonte relevante de pesquisa.

Esses artefatos vêm sendo observados como reveladores dos modos de organização curricular da escola e modernização educacional. O exame minucioso dessas fontes tem fomentado o encontro dos historiadores da educação com uma nova tendência teórico-metodológica: a cultura material escolar. A busca por esses indícios revela a potencialidade da cultura material escolar como alternativa para a pesquisa histórica, visto que os artefatos materiais empregados no ensino portam vestígios capazes de indiciar a história de determinada instituição, assim como práticas curriculares instituídas historicamente.

Com o objetivo de analisar como determinados objetos se vinculam a atividades de demonstração ou de experimentação, selecionamos um conjunto de cinco instrumentos científicos: Baroscópio, Areômetro, Manômetro de Ar Comprimido, Vasos Comunicantes e Máquina Pneumática. Nessa direção, o presente trabalho se insere na possibilidade de utilizar os instrumentos científicos (artefatos materiais) como fontes de pesquisa para a história do ensino de ciências no ensino secundário em um ginásio do sul de Mato Grosso.

Criado pelo Decreto Estadual nº 229, de dezembro de 1938, na cidade de Campo Grande, na época Estado de Mato Grosso, o Liceu Campograndense, atualmente Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, foi inaugurado em 18 de março de 1939, destinado a ministrar aos alunos o ensino secundário fundamental. Em 1940 o pedido de inspeção preliminar ao curso secundário fundamental foi indeferido e somente no ano de 1942, tiveram início as aulas

sob regime de inspeção condicional e em 1944 foi declarado estabelecimento oficial equiparado, habilitado à prestação dos exames do artigo nº 91, da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

O recorte temporal adotado abrange as décadas 1930 e 1940, período em que foram produzidas duas reformas: Francisco Campos e Gustavo Capanema, em âmbito nacional, significativas para o ensino secundário da época. Partimos da hipótese que essas foram expressões do ideário da Escola Nova, amplamente difundidos no decorrer do século XX, ancoradas nas prescrições que concedem prioridade à compreensão mais do que à memorização, investindo em exercícios práticos, utilizando laboratórios e realizando experimentações.

2 O ensino de ciências no contexto das reformas Francisco Campos e Capanema

A partir da década de 1930, com a crise do modelo oligárquico agroexportador, o contexto político, social e econômico do país sofreu muitas mudanças, provocando maior interesse pela educação, pois a industrialização exigia melhor escolarização. Nesse sentido, o ensino secundário era objeto de polêmicas, pois muitos o consideravam acadêmico e propedêutico, de caráter meramente preparatório ao curso superior. Essas polêmicas se expressaram nas disputas entre os defensores dos estudos literários e os dos científicos que perpassaram o século XIX e se tornaram destaque no século XX. Um dos argumentos a favor dos estudos científicos era a necessidade de modernização da sociedade brasileira e da educação

O processo de modernização pensado para o Brasil trouxe para o campo educacional novos desafios configurados no que havia de mais moderno, como métodos e objetos escolares.

De inspiração francesa, o currículo do ensino secundário distribuía os estudos científicos em todos os anos, ainda com predominância dos estudos literários. Porém a inspiração francesa chegava ao exagero da reprodução dos programas na íntegra, além de serem adotadas bibliografias francesas para o estudo das ciências físicas e naturais.

A partir do século XX evidenciou-se uma mudança, surgindo um movimento cujo objetivo “[...] era a elaboração de materiais didáticos [...] que incluíssem conteúdos selecionados e organizados de modo a se tornarem relevantes para a maioria das escolas brasileiras.” (Barra & Lorenz, 1986, p. 1971)."

O ensino secundário passou por várias reformas estaduais na Primeira República, mas foi na atuação de Getúlio Vargas (1930-1945), no período republicano, que o Ministério da Educação e Saúde, foi formado e, pela primeira vez, reformas em âmbito nacional foram efetivadas, precisamente a Francisco Campos e Gustavo Capanema, no âmbito das quais podem ser analisadas as propostas para o ensino de ciências.

2.1 Reforma Francisco Campos

A reforma Francisco Campos foi efetivada por um conjunto de cinco decretos: Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931; Decreto nº 19. 851, de 11 de abril de 1931; Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931; e Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Considerada a mais importante na história da renovação da educação brasileira, essa reforma, segundo Souza (2008, p 147), “sinalizou os rumos da ação do Estado na tentativa de constituição de um sistema nacional de educação pautado nos princípios da racionalidade e uniformização. “

Com o intuito de organizar e controlar o ensino secundário criou-se um serviço de inspeção destinado à fiscalização de todas as escolas de ensino secundário que deveriam seguir a estrutura do Colégio Pedro II, até então considerado modelo. A equiparação de todos os estabelecimentos oficiais ao Colégio Pedro II, segundo Moraes (1992, p. 300), “[...] possibilitou a mesma oportunidade às escolas particulares que se submetessem à inspeção”, ficando vedada qualquer possibilidade de autonomia ao ensino secundário. Dessa forma, a equiparação dos estabelecimentos não seria um direito, mas uma concessão que o poder público chamava a si e que impunha, a esses estabelecimentos uma função social que neles não pré existia.

Ainda sobre a organização do ensino secundário, dispõe o Decreto nº 18.890, de 11 de abril de 1931, que o mesmo para funcionar deveria apresentar ao Ministério da Educação e Saúde Pública instalações, edifícios e material didático apropriado, além do corpo docente inscrito no Registro de Professores e regulamento aprovado previamente pelo Departamento Nacional de Ensino.

Alinhada a um currículo mais científico, a reforma Francisco Campos indicava matérias que ressaltassem o aprendizado do conhecimento científico, a importância da experimentação e do uso de laboratórios, evitando

procedimentos metodológicos que enfatizassem a memorização, colocando em prática os que favorecessem a participação dos alunos.

2.2 Reforma Gustavo Capanema

A Reforma Gustavo Capanema foi regulamentada por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas do Ensino. Em 1942 foram aprovadas as leis do Ensino Industrial e Secundário e, em 1946, as leis do Ensino Primário, Normal e Agrícola.

Em relação ao ensino secundário, conforme dispõe o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, a reforma recuperou o caráter humanista ocultado pela reforma Francisco Campos, além de reestruturar o ensino que passou a ter quatro anos de ginásio e três anos de colegial, esse dividido em curso clássico e científico.

Nesta reforma as finalidades do ensino secundário foram redefinidas, distinguindo-se do ensino primário. Assim, de acordo com o art. 1º, as finalidades são: formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; e dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (Decreto-lei, 1942).

Quanto ao controle realizado pela inspeção, esse foi reajustado em decorrência da expansão do ensino, no qual duas categorias de estabelecimentos passaram a serem considerados, os equiparados e os reconhecidos·.

3 Instrumentos científicos do laboratório de Ciências Físicas e Naturais: vestígios da cultura escolar

Neste trabalho, consideramos que a cultura escolar é especifica do espaço da escola e que existem tantas culturas quantas instituições. Desse modo, em outras palavras conforme asseveram Silva e Pessanha (2013, p. 20),

> *O conceito, ou a categoria, cultura escolar evidencia uma questão, isto é, a escola é uma instituição da sociedade que possui suas próprias formas de ação e de razão construídas no decorrer de sua história, tomando por base os confrontos e os conflitos oriundos do choque entre determinações externas a ela e suas tradições.*

Assim, a partir da acepção que a materialidade presente na escola é resultante do processo da produção/reprodução dos valores neles implicados de bens culturais, não separamos cultura material escolar da própria cultura escolar.

A disciplina escolar Ciências Físicas e Naturais fazia parte do currículo do curso ginasial no, no período estudado. As orientações para o ensino dessa disciplina contidas nos documentos legais incluíam uma grande e detalhada lista de instrumentos científicos.

Esses instrumentos científicos do laboratório de Ciências Físicas e Naturais do ginásio do sul de Mato Grosso são mencionados em um conjunto de documentos encontrados no arquivo da escola: Livro de Inventário de 1938, que contém uma lista de Material pertencente ao Liceu Campograndense; Livro de Atas que inclui ata de 1940 informando a abertura de nove volumes com material destinado aos laboratórios; Relatório de Inspeção Prévia de 1941 com listas de materiais registradas nos laboratórios; e Relatório de Inspeção Prévia de 1956, com fotografias que confirmam que a escola atendia às exigências legais.

Neste texto escolhemos um conjunto de cinco instrumentos mencionados nos relatórios já citados, destinados a atividades de demonstrações e de experimentação.

Figura 1: Objetos para ensino de Ciências

	Descrição: Areômetro Instrumento que se baseia no princípio de Arquimedes, utilizado para determinar a densidade ou uma massa específica de líquidos ou sólidos, ou grandezas relacionadas. São geralmente em metal e vidro, são constituídos por um flutuador cilíndricos que na parte inferior se prolonga por um reservatório onde é colocado lastro, e na parte superior por uma haste graduada.
	Descrição: Baroscópio Serve para exemplificar o Princípio de Arquimedes para corpos submersos em gases. Consiste numa balança de pequenas dimensões cujos extremos possuem uma esfera oca e outra maciça, menor, que se equilibram no ar.
	Descrição: Manômetro Constituído por um tubo de cristal instalado e numa prancha em madeira. O seu funcionamento baseia-se na lei de Mariotte. O tubo tem a sua extremidade superior fechada e a extremidade inferior apresente um tubo que comunica com o recipiente contendo um gás cuja pressão se pretende conhecer.

	Descrição: Máquina Pneumática Utilizada para rarefazer o ar contido num recipiente hermeticamente fechado. Seu funcionamento baseia-se nas propriedades elásticas do ar. O corpo principal da bomba pneumática é formado por um cilindro de aspiração (em latão ou cristal), interior do qual se desloca um êmbolo. Este cilindro está ligado através de um tubo metálico disco circular de vidro esmerilado, designado platina da maquina.
	Descrição: Vasos comunicantes Também denominado Vasos de Pasqual, tubos de nível ou tubos de equilíbrio. Constituído por um conjunto de tubos de vidro, de diferentes configurações, mas com os mesmo diâmetros que estão colocados na posição vertical ou obliqua, ligeiramente estão afastados na sua parte superior e na sua parte inferior estão fixos em uma conduta horizontal que os interliga.

Fonte: http://baudafisica.web.ua.pt/.

Os instrumentos científicos selecionados correspondem às atividades de demonstração, conforme está descrito no relatório de inspeção prévia de 1956, que apresenta uma lista dividida em materiais de demonstração, experimentação e reagentes. Logo, esses correspondem à demonstração, função coerente com a proposta curricular oficial para essas disciplinas.

A presença de instrumentos científicos variados atendia aos objetivos enaltecidos nos programas de colocar o aluno em contato com atividades de observações, de demonstrações e de práticas, atendendo às exigências de ensino de cada matéria. As atividades de demonstração prática eram obrigatórias e faziam parte do programa de Ciências Físicas e Naturais exigidos nos exames de licença, que era exigido para procedência no segundo ciclo e certificação do segundo ciclo.

4 Conclusão

Consideramos que as Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, ambas estabelecidas no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), cuja finalidade era dar organicidade, racionalidade e padronização, foram as bases para a expansão contínua do ensino de Ciências no currículo.

De acordo com as recomendações específicas para o ensino de Ciências Físicas e Naturais, em relação às instalações e instrumentos científicos podemos considerar que o ginásio estudado, atendia as prescrições de um método experimental de ensino, isto é, que priorizasse a participação dos alunos.

Ao buscar compreender como os instrumentos científicos selecionados constituem objetos para atividade de demonstração ou experimentação, isto é, como indiciam possíveis usos desses no período de 1930-1940, não conseguimos verifica se esses instrumentos existentes nas escolas e compatíveis com as legislações foram efetivamente usados para realizar atividades de um ou outro tipo.

No entanto, é válido supor que a aquisição desses pelas escolas se sustentou na perspectiva de desenvolver nos alunos o hábito da observação e da experimentação e ainda considerar o uso dos laboratórios e atividades experimentais como espaço significativo no ensino das disciplinas científicas.

Referências

Barra, V.M. & Lorenz, K.M. (1986). Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período 1950 a 1980. *Ciência e cultura*, 38(12), 1970-1983.

Decreto n. 18.890, de 18 de abril de 1931 (1931). Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Recuperado em 23 de agosto de 2014, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html

Decreto-lei n. 4.244, Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942 (1942). Lei orgânica do ensino secundário. Recuperado em 23 de agosto de 2014, de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html

Goodson, I.F. (1997). *A construção social do currículo.* Lisboa: Educa.

Moraes, M.C.M. (1992). Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* 73(174), 291-321.

Silva, F.C.T. & Pessanha, E.C. (2013). Observatório de cultura escolar: de espaçotempo de estudos a configuração de um programa de pesquisa. In F.C.T. Silva & M.V.M. Pereira (Org.). *Observatório de cultura escolar estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar***.** Campo Grande: Ed. UFMS.

Souza, R. F. (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Climatologia Geográfica na Escola- práticas curriculares, livro didático e os saberes docentes

Autor: Prof. Denizart Fortuna

Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense

Introdução

É necessário que o professor tenha uma posição independente e crítica em relação ao livro didático e não se limite a ele enquanto único recurso pedagógico. No entanto, o livro por ser escrito, impresso e acessível às redes oficiais de ensino graças ao Programa Nacional do Livro Didático, expandido a partir dos anos noventas, possui, de saída, considerável apelo junto ao professorado. Aquela consideração e essa constatação baseiam-se em levantamentos e pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre o emprego do livro didático nas salas de aula de distintas redes públicas de ensino no Brasil, sobretudo no segmento de ensino fundamental (LAJOLO, 1996; SANTOS, 2010).

No caso do ensino de geografia, o livro didático, por parte de um grande número de professores brasileiros, é a primeira referência e exclusiva para o desenvolvimento da aprendizagem (RUA, 1992; SPÓSITO, 2003; FORTUNA, 2013). Porém, a carga horária dessa disciplina é, em geral, reduzida em nossa grade curricular escolar acarretando a esses professores um excessivo número de turmas que, por

extensão, leva ao maior número de planejamentos, provas, trabalhos, reuniões pedagógicas, conselhos de classe.

A categórica afirmação inicial também parte do entendimento de que o livro didático é um artefato social, especificamente um produto concreto de uma política cultural. Depreende-se, daí, a compreensão acerca da seletividade dos conteúdos nele presente; veículo da produção e consagração dos significados; manifestação de representações sociais cuja finalidade também é a (re)produção das políticas de identidade. Ainda que tal entendimento não esteja restrito a uma única perspectiva das reflexões sobre as questões curriculares, este trabalho centra-se, especialmente, no campo dos Estudos Culturais.

Reconhecendo-se esse contexto, a investigação empreendida a partir do levantamento ainda em curso em unidades escolares da rede oficial de Niterói (RJ) tem revelado que o emprego do livro didático é o usual e primordial para o ensino da climatologia geográfica. Esse recorte compreende a parte inicial da investigação sob a minha responsabilidade intitulada *Climatologia Geográfica na Escola: práticas curriculares, livro didático e saber docente*, iniciada em 2013, sobre os saberes empenhados na mediação didática do conteúdo em tela nas aulas de geografia do ensino fundamental, principalmente no segundo segmento, considerado até o momento como o recurso mais importante nas práticas curriculares dos professores.

Livro didático e linguagem

Segundo Marisa Lajolo, livro didático é a obra empregada em aulas e cursos, provavelmente, escrito, editado, comercializado tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Esse torna-se instrumento específico e decisivo no processo ensino-aprendizagem por conter os conteúdos específicos das disciplinas escolares (LAJOLO, 1996). Usualmente, a linguagem formal é a adotada nessas produções cuja estrutura em períodos completos (e não raro com termos técnicos) apresentam definições de conceitos abstratos e processos de raciocínios mais complexos.

Mesmo assim, em seu esforço heurístico, nota-se estilos variados entre essas obras no sentido da visualização e favorecimento à criação de imagens mentais por parte do leitor. Para tanto, as figuras de linguagem (símile, metáfora, analogia, expressão idiomática, ironia), ilustrações, desenhos esquemáticos, mapas e croquis fazem-se presentes. Enfim, os livros didáticos possuem a capacidade de "carregar" diversas linguagens para a significação do mundo.

De leituras mais críticas, depreende-se que a significação do ato da linguagem é mais do que "transferir" ou comunicar informações de caráter denotativo. Igualmente, sua função é comunicar ao ouvinte a posição que o falante efetivamente ocupa (ou acredita que ocupa) na sociedade em que vive, ou seja, "[...] *o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico* (BOURDIEU apud GNERRE, 1998, p. 5). Em outras palavras, é preciso estar atento que a adoção e as formas de uso das linguagens implicam

interpretações mais amplas fortemente imbricadas com a cultura, ideologias e representações sociais.

A partir dessa caracterização, depreende-se que o livro didático pode promover experiência estética, envolvimento afetivo e produção de (novos) significados assim como é portador e produtor de ideologias, veículo de produção de política cultural. Entretanto, no caso da disciplina de Geografia, sobretudo de um conteúdo proveniente das ciências consideradas naturais seria possível considerar a experiência estética e o envolvimento afetivo? Quais (re)significados seriam possíveis tratando-se de um conteúdo marcado por conceitos da geografia (física) e da meteorologia, aliás, de alicerces metodológicos considerados "neutros"? Valeria o emprego de outras linguagens ao seu ensino? E a oportunidade dos discentes em desenvolver o "letramento" de caráter científico? São questões preliminares que envolvem a seguinte indagação básica: os saberes empenhados pelos professores de Geografia nas práticas curriculares desse conteúdo produzem o quê? Aqui, o intuito é discutir sobre as linguagens e, por extensão, os processos envolvidos na transformação do conteúdo científico em conteúdos da "climatologia escolar" presentes nos livros didáticos de Geografia.

Linguagem e a produção dos saberes nos livros didáticos.

A hipótese está condicionada à premissa de que qualquer divulgação/transmissão de conhecimento que não esteja ligada aos "círculos" de produção de onde é originada não o transfere ou o reproduz como um decalque para outros

espaços institucionais (LOPES, 1997). Apesar de alguns desafios no ensino dos conteúdos escolares serem comuns ao que se refere à "passagem" do conhecimento científico para o saber escolar, aqueles são distintos assim como os enfoques, as bases epistemológicas e as lógicas de raciocínio.

A reflexão sobre as questões do "como ensinar" implica em análises ou orientações nem um pouco superficiais haja vista sua vinculação à teoria do currículo, especificamente à história das disciplinas e à didática das ciências (LOPES, 1996, 2007). E não pode deixar de repetir que essas reflexões estão articuladas a uma concepção que entende que os saberes veiculados na escola incluem as práticas sociais e não estão ligados apenas a uma cultura sistematizada cientificamente.

Contrária à expressão "transposição" e renomeando como "mediação didática"[1], Alice Ribeiro Casimiro Lopes (1996, 2007) afirma que não se reproduz o conhecimento científico nos espaços escolares. Na defesa de uma epistemologia escolar, entende que o que acontece é um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido dialógico. Ensinamos apenas os produtos ou os resultados, não o processo de constituição de um fenômeno ou de um conceito, sua

[1] Embora seja uma consideração relevante, Chevallard esclarece que a escolha de tal termo refere-se ao seu sentido musical, que designaria a passagem de formas melódicas de um tom para o outro ou um processo de "transformação adaptativa" a um novo contexto (CHEVALLARD, 1991, p. 3). Apesar das críticas relativas à concepção do termo, Alice Casimiro Lopes, professora e pesquisadora de referência nos estudos acerca do currículo, reconhece o seu mérito ao pressupor, de saída, o reconhecimento de um distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes (1997, p. 273). A mesma autora emprega "mediação didática" ainda que não resulte em fundamentação teórica distinta.

historicidade, então, retiramo-los do conjunto de problemas e questões que os originaram (2007, p. 564).

Embora críticas sejam feitas, o conceito de transposição didática elaborado por Yves Chevallard esclarece alguns processos envolvidos na transformação de um conteúdo científico para o escolar. Em seu livro *La Transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado* (1991) [2] aprofunda sua argumentação e esmiúça os elementos que caracterizam o funcionamento didático a partir da conceituação ao supor processos de: descontemporalização (o saber ensinado é exilado de sua origem e de sua produção histórica); desnaturalização ("[...] *o saber ensinado possui o incontestável poder das 'coisas naturais', no sentido de uma natureza dada, sobre a qual a escola agora espera sua jurisdição*" [MARANDINO, 2004; p. 97]); descontextualização (o componente científico, quando deslocado das questões que ele permite resolver e dos conceitos com os quais constitui uma teia de relações, tem sua natureza alterada [LOPES, 1997a; GABRIEL, 2001]); e, finalmente, despersonalização (como se o saber ensinado não tenha sido produzido, a autoria é inexistente ou abúlico).

Esse percurso analítico é essencial para a compreensão da climatologia geográfica e suas abordagens na escola, pois o próprio indica onde ocorrem as modificações do estatuto teórico daquele conhecimento pelos círculos de pensamento intermediários entre pesquisa e o ensino. Assim, tendo por base a ideia de que o saber científico sofre um processo de transformação ao se tornar conhecimento ensinável, a

[2] A referida publicação é a mais difundida no Brasil e publicada em 1991, mas vale ressaltar que a tradução é indireta, isto é, do espanhol a partir do original em francês do livro *La Transposition Didactique* cuja primeira edição francesa é de 1985.

proposta da existência de uma epistemologia escolar é para marcar a distinção da epistemologia em vigor nos saberes de referência.

Esse reconhecimento faz desse conceito um importante instrumento de inteligibilidade. No plano teórico, ao remeter a discussão para a passagem de outro tipo de saber, ele justifica a necessidade da introdução no campo da didática de uma reflexão epistemológica que leve em conta a pluralidade de saberes (CHEVALLARD, 1991). No plano metodológico, esse conceito permite tomar distância, interrogar as evidências, desfamiliarizar-se da proximidade enganadora entre os saberes, oferecendo assim, a possibilidade ao pesquisador de exercer uma constante vigilância epistemológica, indispensável a esse tipo de reflexão (GABRIEL, 2001). Sendo assim, o conceito de transposição didática evidencia o processo obrigatório de transmudação.

A apresentação do reconhecimento das transformações sofridas pelos saberes, nesse caso, na instituição escolar, é fundamental para que não se crie a visão míope acerca do conteúdo em análise uma vez que pertença às ciências naturais. De maneira breve, o intuito é esclarecer a premissa da investigação de que não trabalha-se com as devidas adaptações em nome da "boa" didática. Por conseguinte, as linguagens empregadas não transferem o conhecimento científico da climatologia aos espaços escolares, mas, sim, elas acabam por produzir outros saberes.

Sob a premissa de um currículo mínimo comum a todo território nacional, as orientações governamentais apresentam pontos e considerações políticas sem engessar as opções metodológicas dos conteúdos e suas formas de trabalho por parte dos docentes e da comunidade escolar. De

acordo com os primeiros levantamentos da investigação sobre as abordagens do conteúdo em tela em sala de aula realizada entre novembro de 2013 e maio de 2014, constatou-se a ciência do professorado responsável por lecionar a disciplina de geografia no tocante às posições político-educacionais dos últimos documentos oficiais assim como a necessidade da análise crítica acerca da "neutralidade" do uso dos conhecimentos da natureza presentes nos livros didáticos. Nesse sentido, nosso levantamento também indicou a mesma apreensão não só em relação aos livros didáticos, mas também nos atlas escolares como portadores e reprodutores de discursos referenciados no espaço e tempo.

Isso não significa que o desvelamento dos discursos presentes nos textos, ilustrações e representações presentes nessas obras seja colocado à prova e transmudado em novas práticas curriculares sob a orientação dos docentes. A propósito, segundo os mesmos, ainda que a criatividade para a confecção de materiais didáticos seja uma prática constante, os livros e as coleções de mapas são muito utilizados (quando não são os únicos recursos empregados) ao se tratar do ensino das classificações climáticas como unidade curricular. Desse modo, a análise dessas produções como instrumentos pedagógicos é essencial na compreensão da aprendizagem proporcionada pelas instituições de ensino não só em consideração aos limites e potencialidades, mas também aos fundamentos epistemológicos do saber escolar.

A título de exemplo, citamos a distorção relativa às ilustrações que representam as estações do ano em alguns livros didáticos, sobretudo do primeiro segmento Fundamental. Árvores em processo de desfolhação e o uso

de casacos grossos pelas personagens ou precipitação nevada para os meses outonais e invernais, respectivamente, podem ser consideradas típicas representações "descoladas" de nossas realidades. Se a referência é o caso brasileiro, por que não atribuirmos às figuras suas fontes e referências? Por que seriam dissociadas de nossas realidades climáticas? E mais: por que não proporcionarmos essa discussão enquanto parte do conteúdo curricular? Apesar de diversidade climática em nosso território, essas representações pouco traduzem as características de tais estações até mesmo nos estados meridionais. Desse modo, dependendo da localização e da vivência dos estudantes, muitos estranharão a ida à praia ou o uso de roupas leves no período das férias escolares "de inverno" (junho, julho e agosto).

Isso significa que o reconhecimento dos produtos do ensino superior e do escolar são qualitativamente diferentes não é suficiente. Há que evidenciar as fontes e referências das origens. Esse é o claro exemplo da descontextualidade presente nos recursos pedagógicos supracitados. É necessário mesmo com as características inerentes ao componente curricular em análise a reflexão de sua produção e usos discursivos das representações. Nesse posicionamento, os recursos pedagógicos - por mais inovadores e sofisticados em termos técnicos - não atribuem soluções absolutas aos desafios do ensino.

Algumas considerações

Nesse sentido, aponta-se para uma reflexão que diz respeito à concepção e ao lugar (posicionamento) docente em relação aos objetivos e a produção desse ensino. Em primeiro lugar, o esforço é conceber o espaço escolar ou

qualquer outro de cunho formativo como produtor de conhecimento por excelência. Em segundo lugar e vinculado ao primeiro, a perspectiva é conceber o trabalho educacional baseado na significação dos conteúdos e no desvelamento dos discursos e respectivas representações diante das contextualidades.

Logo, não só se exige um perfil docente que saiba aonde quer chegar, com domínio do que vai lecionar, do como lecionar, mas também de formação epistemológica[3] sólida. Torna-se provocativo o estudo das formas e práticas pedagógicas ao tratar-se do ensino de um conhecimento de cunho natural o que não o redime de sua relatividade enquanto corpo de conhecimento passível de apropriações discursivas repletas de intencionalidades. O emprego dos livros didáticos faz parte e é objeto desse estudo haja vista seu caráter discursivo: sua linguagem engendra modos de funcionamento e finalidades que produzem significados, por consequência, ideologias.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

[3] A epistemologia escolar trata da problemática da construção dos saberes escolares mediante o reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e de transmissão. Nessa perspectiva, possível afirmar que ela pressupõe a assunção de uma epistemologia plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento (GABRIEL, 2001).

FORTUNA, D. A climatologia na escola – uma análise sobre as abordagens da climatologia nos livros didáticos utilizados no segundo segmento do ensino fundamental das escolas municipais do distrito-sede de Campos dos Goytacazes (RJ) entre 2008 e 2010. **Relatório de Pesquisa**. Campos dos Goytacazes: UFF, 2013.

GABRIEL, C. T. Usos e abusos do conceito de transposição didática – considerações a partir do campo disciplinar de História. In: **IV Seminário Perspectivas do Ensino de História**. Ouro Preto: UFOP, 2001.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan.-mar. 1996.

LIMA, L. C.; NOGUEIRA, S. R. P. **A Climatologia abordada nos livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental**. Trabalho de Graduação em Licenciatura. Fortaleza: UCE, 2009.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: quando as ciências se transformam em disciplinas**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

_____. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. **Química Nova,** v. 05, nº 20, 1997.

_____. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

LOPES, J. J. M. Saberes locais e Geografia Escolar: algumas reflexões para a formação de professores em Geografia. In Fernandes, N. S. M. et al (orgs.). **Formação de professores: projetos, experiências e diálogos em construção**. Niterói: EdUFF, 2008.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 95-108, mai.-ago. 2004.

NELSON, C., TREICHLER, P., GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, J. H. V. Livro didático: o grande vilão? Disponível em: http://www.scribd.com. Acesso em: 18 ago. 2010.

SPÓSITO, M. E.. As diferentes propostas curriculares e o livro didático In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: CONTEXTO, 2003, p. 297-312.

TUNES, R.; SANTOS, C.. A climatologia geográfica e o meio ambiente: proposta de prática para o ensino fundamental. IN: **IV Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica**. Rio de Janeiro: CD-ROM. 2000.

VERCEZE, R. M. A.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 3, p. 83-102, jan.-jun. 2008.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CURRÍCULO *PENSADOPRATICADO:* A DESINVIZIBILIZAÇÃO DE PRÁTICAS COM POTENCIAIS EMANCIPATÓRIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Marcelo Paraíso Alves[1,2], Cassio Martins[1], Gustavo Alves Vinand Kozlowski de Farias[1], Ronaldo Figueiró Portella Pereira[1,3], Maria de Fátima Alves de Oliveira[1], Lijamar de Souza Bastos[4], Fábio Murat do Pilar[2], Rosane Moreira Silva de Meirelles[1,5]

1- Centro Universitário de Volta Redonda – UNIFOA – Volta Redonda – RJ

2- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ – Volta Redonda – RJ.

3- Centro Universitário Estadual da Zona Oeste – UEZO – Campo Grande – RJ.

4- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRIO – Rio de Janeiro – RJ.

5- Instituto Oswaldo Cruz – Fiocruz – Rio de Janeiro - RJ

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que há uma crescente divulgação da EA pelo processo educacional. No entanto, diversos autores mencionam que tal tema se apresenta de maneira multifacetada, e em muitos casos as propostas ainda se encontram fragilizadas em sua prática pedagógica (Guimarães, 2011; Loureiro, Layrargues & Castro, 2011).

Portanto, torna-se relevante considerar a EA como sendo aquela que atua com a capacidade da promoção da compreensão dos conflitos socioambientais: o conflito entre a apropriação privada - modo de produção capitalista - e o interesse coletivo, as relações de desigualdade social e as respectivas exclusões oriundas deste paradigma (sociedade e natureza, gênero, sexualidade, questões raciais, dentre outras), permitindo o despertar de uma pedagogia da indignação ou do conflito, capaz de mobilizar e instrumentalizar ações emancipatórias na realidade atual (Guimarães, 2011).

Cabe destacar que as práticas emancipatórias mencionadas se desenvolvem a partir da discussão sobre o projeto educativo emancipatório de Santos (1996) na qual defende a ideia de que "é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de (...) produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais (...)" (Santos, 1996, p. 17).

No projeto mencionado pelo autor, as opções dos participantes da ação pedagógica e a conflitualidade que a deve marcar, não podem e não devem ser produtos exclusivos de ideias e reflexões, mas encharcados de emoções, sentimentos e paixões o que, para Santos (op. cit), permitiria ampliar os sentidos possíveis e as compreensões acerca dos conteúdos de ensino, que em nosso caso, teria como centralidade a EA.

Assim, o objetivo deste estudo foi visibilizar indícios de práticas com potenciais emancipatórios em Educação Ambiental, tendo como centralidade a concepção de currículos *pensados praticados* (Oliveira, 2012).

O presente trabalho teve como centralidade as práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos (4 docentes e 32 discentes) que compõem o 4º período do curso de Automação Industrial do IFRJ *campus* Volta Redonda – RJ, por

intermédio de um projeto de ensino com caráter interdisciplinar (Educação Física, Filosofia e Biologia), implementado sob a forma de Visitação Técnica, Educação Ambiental(EA) e das práticas de Esportes Radicais em Unidades de Conservação (UC) no ano de 2012 e 2013.

A metodologia foi construída a partir de quatro ações complementares: primeiro, a ação interdisciplinar entre quatro campos do saber (Educação Física, Filosofia, Geografia e Biologia) na intenção de articular conceitos necessários à compreensão da crise socioambiental: leitura de textos, debates, seminários, produção de trabalhos, resenhas; segundo, os procedimentos realizados para as inserções nas Unidades de Conservação (Visitas Técnicas no Morro da Urca e Pedra da Gávea) vivência corporal com implementos de escalada, rapel, tirolesa e aulas expositivas sobre as inserções em Unidades de Conservação (UC); terceiro, as ações metodológicas realizadas para a apreensão dos dados da pesquisa (entrevista e iconografia). Por fim, a utilização do método indiciário (Ginzburg, 1989) na tentativa de captar sinais de práticas com potenciais emancipatórios nas ações realizadas no IFRJ-VR a fim de estabelecer uma aproximação junto aos pressupostos estabelecidos por Santos (2010).

O Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) enredado à epistemologia enunciada por Santos (1996; 2002; 2010), permitiu perceber as práticas corporais como sinais potencializadores de uma possível EA. Os indícios no estudo seguem os pressupostos de Ginzburg (1989), que buscam decifrar as pistas dos sujeitos por meio do saber venatório, que consiste em passar de fatos aparentemente insignificantes (pistas) para a realidade complexa, não observável diretamente.

Nesse sentido, o autor apontando dissensões entre os dois modos de ler e compreender uma determinada ‘realidade’ - a adivinhação (Divinatório) voltada para o futuro (arte divinatória mesopotâmica) e a decifração venatória para o passado (narrativa dos caçadores), revelam a atitude, o esforço intelectual e rigoroso em ambos os casos, sendo por ele, considerada muito próximas: análises, comparações e classificações formalmente idênticas (Ginzburg, 1989).

2 DA REGULAÇÃO ÀS PRÁTICAS POTENCIALMENTE EMANCIPATÓRIAS

Pensar a crise socioambiental que nos assola atualmente nos movimenta em direção a necessidade de compreensão do que vem ser a crise instaurada na sociedade contemporânea. Vivemos em um contexto histórico de profundas crises e contradições. Para Machado, Mello & Branquinho (2012) se percebidas de maneira dicotômicas são consideradas inúmeras crises sobrepostas. Mas, se concebidas a partir de uma ótica complexa, buscando estabelecer relações, podemos compreendê-las como indícios interdependentes de uma mesma causa: o modelo moderno de percepção da realidade.

Tristão (2004) reitera tais pressupostos ao afirmar que a crise ambiental na atualidade não é apenas uma crise ecológica, mas uma crise do pensamento da sociedade ocidental. A autora ainda adverte que é impossível resolver os complexos problemas ambientais, sem reverter suas causas, seus valores, intervir e transformar os sistemas de conhecimento. Daí emerge o centro da crise, pois para Santos (2002), o projeto sócio-cultural da modernidade é rico e munido de diversas possibilidades, porém também se reverte de muitas contradições, o que permitiu cumprir inúmeras promessas, mas em

contrapartida, está irremediavelmente incapacitada de outras, por exemplo: a diminuição do quadro de miserabilidade social.

Segundo Santos (1996) enfrentamos hoje uma crise que se revela entre a regulação e a emancipação, entretanto, na atualidade a discrepância entre experiências e expectativas está desconfigurada, porque está invertida: as expectativas para a maioria da população mundial estão se tornando cada vez mais negativas.

O autor menciona que a modernidade se assenta em dois pilares: o da regulação e o da emancipação. Os pilares são constituídos, cada um deles, por três princípios complexos, que se encontram entrelaçados estabelecendo um diálogo constante estando ligados por correspondência.

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do estado, o princípio do mercado e o princípio da comunidade. Por sua vez, o pilar da emancipação se constitui a partir de três lógicas de racionalidade: a Estético-Expressiva da Arte e da Literatura, a Moral-Prática da Ética e do Direito e a Cognitivo Instrumental da Ciência e da Técnica.

Na concepção de Santos (2002) foi o dualismo concebido entre estado e sociedade civil que permitiu emergir o maior dualismo do pensamento político moderno. A formulação deste dualismo articulado ao princípio do *laissez faire* explica a atuação política do estado. A matriz que determina suas ações está pautada no pensamento filosófico de cunho liberal, estabelecendo a lógica da dominação política e da acumulação de capital durante o século XIX, essa política preconizava uma intervenção do estado justificadas em nome do mercado minimizando as ações do ator que deveria ser o principal: o estado protetor.

No pilar da emancipação, o projeto é ainda mais ambíguo. No domínio da racionalidade cognitivo-instrumental, a ciência se desenvolveu de forma espetacular, principalmente pela conversão desta em força produtiva, acarretando um reforço de sua vinculação ao mercado. No domínio da racionalidade moral-ética, a comunidade mais uma vez é solapada, ao considerar que toda responsabilidade ética e moral é simplesmente transferida ao indivíduo e o formalismo jurídico transformado em política jurídica hegemônica por intermédio do movimento de codificação do código civil. E, finalmente a racionalidade estético-expressiva, que é transformada, pautada nos novos códigos de civilidade, na autonomização e a especialização traduzidas na alta cultura (separação da arte e da vida), associada a ideia de “cultura nacional” pautada na concepção do Estado Liberal (Santos, 2002).

No campo da regulação as transformações foram profundas e exacerbadas a ponto de colonizar os princípios do estado e da comunidade, pelos princípios neoliberais. Diante do inconformismo perante as consequências apresentadas e da articulação com a profunda crítica à epistemologia da ciência moderna, Santos (2002) busca construir outro paradigma pautado em um “Conhecimento Prudente para uma Vida Decente”, considerando que a racionalidade estética-expressiva é a que condensa melhor as antinomias da situação presente e, portanto, aquela em que são mais fortes os sinais para intervenções futuras. Já em relação ao pilar da regulação o mais negligenciado foi o da comunidade, considerando que este quase foi absorvido pelos pilares do mercado e do estado, em decorrência também foi o princípio menos obstruído, portanto, “o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação” (Santos, 2002, p. 75).

Tristão (2005) comenta que Santos (2002) ao buscar a superação do referido modelo, nos remete a dois tipos de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. O conhecimento-emancipação trabalha com uma dimensão que privilegia a saída de um estado de ignorância, que o autor chama de colonialismo, para um estado de saber que possui em sua base a solidariedade. Já o conhecimento-regulação é um percurso que parte de um estado de ignorância designado de caos em direção a um estado de saber denominado de ordem.

Partindo do referido pressuposto, Santos (2002) adverte que o princípio da comunidade deve ser desenvolvido a partir de duas dimensões: a participação e a solidariedade, por considerar que a participação abarca outras possibilidades no campo da vida cotidiana, permitindo avanços para um conhecimento-emancipatório. Portanto, a Educação Ambiental pensada e defendida neste trabalho se propõe fundamentalmente a pensar a partir de uma gnose pluritópica na tentativa de compreender as especificidades dos grupos sociais em seus conflitos, o modo como produzem seus meios de vida na interação com o modo de produção da sociedade capitalista, como criam suas condutas e se situam na sociedade, para que se estabeleçam processos coletivos, pautados na ação dialógica, na participação e no inconformismo com todas as formas de exclusão, vinculando-se a uma educação para construção de uma vida mais justa e decente na forma de uma Comunidade Interpretativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES - A EXPERIÊNCIA E A VISITA TÉCNICA: *ENSINANDOAPRENDENDO*

Pensar a partir do currículo “praticado” (Oliveira, 2003), requer refletir sobre as exigências oficiais contidas no currículo, mas também considerar as singularidades dos sujeitos que vivenciam o tempo e o espaço particularizado do IFRJ-VR. Essa perspectiva de compreensão da “realidade” – Estudos do Cotidiano – nos movimenta em direção a uma ótica que compreende os sujeitos (alunos e professores) como autores das práticas pedagógicas construídas.

Nesse sentido, a partir da aplicação das discussões e reflexões teórico-epistemológicas (Guimarães, 2011; Dias & Júnior 2009) realizadas pelo coletivo de docentes e discentes, percebemos que as atividades desenvolvidas e as experiências realizadas (inserção em duas Unidades de Conservação), bem como a produção do vídeo como material didático-metodológico permitiu a aproximação das práticas realizadas no IFRJ-VR rumo a uma possível EA emancipatória e ao conhecimento prudente (conhecimento-emancipação).

Assim, a visita técnica realizada na Pedra da Gávea (Parque Nacional da Tijuca) buscou enfrentamento aos valores desenvolvidos pela sociedade atual: o individualismo exacerbado, o uso utilitário do espaço, a relação sujeito-objeto, dentre outros.

Nesse sentido, os alunos ao chegarem ao local da visita, foram se deparando com as consequências das ações humanas nas áreas que deveriam ser preservadas, foram estimulados a refletir acerca dos comportamentos inadequados para se

evitar maiores danos ao espaço mencionado (Figuras 1, 2 e 3). Um aspecto importante a salientar, é que os discentes receberam como tarefa avaliativa, um trabalho a partir da produção de um curta metragem, utilizando as visitas técnicas como centralidade. Tal procedimento deveria obedecer alguns procedimentos dentre eles a produção coletiva: cooperação. A tentativa foi romper com a perspectiva de produção individualizada, promovendo a participação e a solidariedade conforme proposto por Santos (2002): "a solidariedade pode ser traduzida por um conjunto de princípios ou por fonte de critérios percebidos como um saber decisivo para garantir o futuro da humanidade" (Tristão, 2005, p. 255).

Fig.1

Fig.2

Fig. 3

Figuras da Visita Técnica a Pedra da Gávea (produzidas pelos autores)

Outro aspecto a ser considerado nesta prática avaliativa foi o estímulo dos alunos na busca por outros conhecimentos, priorizando outros saberes para além da perspectiva escolástica (linguagem oral e escrita). Não queremos aqui dizer que a produção histórica do conhecimento não é importante, mas discutir outras possibilidades de construção de conhecimento possível de serem *fabricadas* (Certeau, 1994). Assim, a visita técnica mencionada no corpo deste trabalho se insere neste contexto, por exemplo: os alunos utilizaram outras formas de linguagens para narrar os conhecimentos apreendidos (avaliação): linguagem corporal – nas ações de caminhar pelas trilhas e a linguagem áudio-visual – produção de vídeos.

Realizar o mergulho nas UCs mencionadas permitiu vivenciar sentidos como uma forma de "desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão cognitivo instrumental e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza" (Guimarães, 2011, p. 28).

Fig. 4

Fig. 5

Figuras 4 e 5 - Morro da Urca (produzidas pelos autores)

Os depoimentos de alguns alunos revelam indícios (Ginzburg, 1989) de valores vivenciados por eles:

Aluno 1:

No morro da Urca onde haviam lugares que a subida era difícil e ajudar os amigos tornou-se necessário.

Aluno 4:

Uma hora na visita técnica, no Morro da Urca, apareceram os micos, e dei a dica a minha colega para esconder a comida e ficar parada e calma, para não assustá-los.

Em diversos momentos os discentes se depararam com situações inusitadas que os movimentaram a uma ação coletiva, solidária, participativa, rompendo com uma ótica individualista: "a solidariedade confere sua dimensão ética ao conhecimento-emancipação e à participação de sua dimensão política. Com isso, quero dizer que, como seres humanos, dependemos da solidariedade que, por sua vez, pressupõe a participação" (Tristão, 2005, p. 257).

Recordando Betrán e Betrán (2006), o esporte praticado em ambientes diferenciados - como foi no Morro da Urca e Pedra da Gávea - apresenta-se como prática constituinte de um projeto que subsidia novos padrões motores. Os autores reforçam a ideia de que essas ações – esportes radicais, esportes de aventura, dentre outras nomenclaturas -, exigem de seus praticantes a utilização de novos recursos motores (ver fig. 7 e 8).

Em relação ao exposto Marinho e Inácio (2007), comentam que as possibilidades de inserção da referida atividade promovem a transformação na relação do ser humano com o meio ambiente, a mudança das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a utilização da natureza como um espaço de vivências educativas e não utilitárias, mercantilistas ou de modismo.

Diante do contexto apresentado, parece haver possibilidades de rupturas com as práticas pedagógicas tradicionais realizadas na escola. Práticas pedagógicas que promovam, a partir da compreensão da crise socioambiental, uma releitura de mundo e que tenha como centralidade um conhecimento prudente pautado no Pilar da Regulação pelo Princípio da Comunidade, e, no Pilar da Emancipação pela Racionalidade Estético-Expressiva da Arte e da Literatura, pois é a que tende a superar a racionalidade cognitivo-instrumental, uma vez que "a arte não é susceptível de definição e que, por isso, nem os artistas nem os teóricos a conseguiram definir com sucesso até hoje" (Santos, 2002, p. 76).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de produção singular apresentado, buscamos contribuir para o debate acerca da construção de uma EA, desenvolvendo aulas e metodologias que buscam superar uma prática pedagógica desvinculada do contexto socioambiental. Portanto, este trabalho se articula a um paradigma que procura romper com relação dicotômica teoria e prática repensando os conhecimentos produzidos e os seus impactos na sociedade que nos envolve.

Dentro desta perspectiva, procuramos impedir que o estudo não se resuma a modelos prontos e acabados para aplicação em sala de aula ou em ambientes previamente preparados para as atividades didáticas de maneira engessada. Para isso, trabalhamos com os seguintes pressupostos: Primeiro, a ideia e a valorização da prática singular, pois esta torna possível desequilibrar o conhecimento (perspectiva interdisciplinar) proporcionando debates sobre as potencialidades e limitações de metodologias dos múltiplos campos do saber; Segundo, que advém do primeiro, a ruptura com o pensamento abissal, que é a superação da monocultura do saber científico; Terceiro, a valorização da solidariedade, pois esta reverte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório. Por fim, o conhecimento emancipação, defendido aqui, deve estar pautado na experimentação, na resolução de problemas, no prazer e nas atividades lúdicas para a EA emancipatória considerando a solidariedade e a participação que aqui disputamos em seu sentido contra-hegemônico, um processo pedagógico que busca intervir na constituição de uma reinvenção da organização social capaz de produzir um conhecimento capaz de produzir uma vida mais decente.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Betrán, J. O. & Betrán, A. O (2006). Proposta pedagógica para as atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) na Educação Física no ensino médio. In A. Marinho, A. & H.T, Bruhns. *Viagens, lazer e esporte* (pp. 180-209): o espaço da natureza. São Paulo, SP: Manole.

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Dias, C. A. G., & Junior, E. D. D. A. (2009). *Em busca da aventura: Múltiplos olhares sobre esporte, lazer e natureza*. Niterói, RJ: Editora da UFF.

Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. 2 ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Guimarães, M. (2011). Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: Loureiro, C. F . B; Layrargues, P. P; Castro, R. S. (orgs). *Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental* (pp. 15-29). 2. Ed. São Paulo, SP: Cortez.

Loureiro, C. F. B, Layrargues, P. P & Castro, R. S. (orgs). (2011). *Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental.* 2. Ed. São Paulo, SP: Cortez.

Machado, C. J. S., Mello, M. B. C. & Branquinho, F. (2012). Uma aproximação teórica entre os postulados do ideal de sustentabilidade e a Sociologia das Ausências de Boaventura Sousa Santos. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, 8*(1), 288-310.

Marinho, A., & de Deus Inácio, H. L. (2007). Educação Física, meio ambiente e aventura: um percurso por vias instigantes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *28*(3), 55-70.

Oliveira, I. B. (2003). *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Santos, B. S. (1996). Para uma Pedagogia do Conflito. In Silva, L. E. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais* (pp. 15-33). Porto Alegre, RS: Sulina.

_____. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4 ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2010) A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In Santos, B.S & Meneses, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp. 11-43). São Paulo, SP: Cortez.

Tristão, M. (2005). Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. *Educação e Pesquisa, 31* (2), 251-264.

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Flávia Roberta Torezin Liba

UniÍtalo – Centro Universitário Ítalo Brasileiro
flavia.liba@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem como tema o conhecimento escolar de Educação Física, mais especificamente, a relação teoria e prática veiculada no discurso pedagógico da referida disciplina. O foco de investigação da pesquisa incidiu em verificar e analisar se existe a relação teoria e prática nas prescrições para esse componente curricular e como se configura essa relação, visto que a tendência no ensino da Educação Física escolar, atualmente, é a de que se estabeleça uma relação entre o "saber fazer" (prática) e o "saber sobre o fazer" (teoria), superando a perspectiva de uma disciplina de natureza somente prática, que vigorou por muito tempo na história da Educação Física escolar. O estudo foi realizado segundo uma abordagem mista de investigação, que associa aspectos quantitativos e qualitativos, e de forma empírica. Tem a pretensão de oferecer subsídios para a discussão e melhor compreensão acerca do processo de constituição do conhecimento escolar de Educação Física. A pesquisa utilizou como fonte a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os procedimentos de pesquisa adotados foram a análise documental, utilizando como referência teórico-metodológica, a teoria de Bersntein, especificamente nos aspectos que incidem sobre o processo de recontextualização do discurso pedagógico e o conceito de classificação. Os resultados obtidos evidenciam a possibilidade de flagrar o processo de recontextualização por meio da análise das instâncias que o constituem, além de revelar que o estabelecimento da relação entre o "saber fazer" e o "saber sobre o fazer" em Educação Física vem sendo mais valorizado no discurso pedagógico oficial.

Palavras-chave: currículo, educação física, relação teoria/prática

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar a análise do discurso pedagógico oficial presente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, para o componente curricular Educação Física, tendo como foco a relação entre teoria e prática.

A Educação Física passou por diversas transformações, desde o seu surgimento na escola, até os dias atuais. Suas finalidades foram se alterando de acordo com as finalidades da própria escola e com o tipo de homem que se pretendia formar para a sociedade na qual a escola estava inserida e, desta forma, alteraram-se também as prescrições para seu ensino.

De acordo com Bracht (2010) o conteúdo de Educação Física foi marcado, até meados da década de 1980, pela ideia de atividade física, enquanto, em outras disciplinas, o conteúdo sempre foi entendido como um conhecimento de caráter conceitual. Essa atividade física tinha como principal objetivo melhorar a aptidão física e a saúde, e era feita por meio da ginástica, das lutas, dos jogos e dos esportes.

Esse entendimento, segundo Bracht (2010),

> (...) conferiu um caráter diferenciado à Educação Física no que diz respeito aos *modus operandi* das disciplinas escolares, que se caracterizam normalmente por dispor de um conjunto de conhecimentos mais ou menos estável, registrado e sistematizado em livros-textos ou livros didáticos, incluir registros sistemáticos dos alunos em seus cadernos e avaliações escritas. No caso da educação física, compreendida como atividade, esses elementos não faziam sentido, já que não havia um conhecimento (embora se buscasse a transmissão e internalização de valores) a ser registrado e, sim, uma atividade física que impactava o corpo e o comportamento dos alunos. (p. 1)

A visão de corpo era marcadamente biológica, sendo a aptidão física o critério fundamental para a seleção de conteúdos e para a organização sequencial da Educação Física, bem como para a realização da avaliação. (BRACHT, 2010).

Na década de 1980, surge um movimento denominado movimento renovador, que se caracterizou pela crítica à função atribuída até então à Educação Física no currículo escolar. Essa mudança pretendeu promover uma "desnaturalização" do seu objeto (BRACHT, 2010).

A "desnaturalização" de seu objeto, de acordo com Bracht (2010) quer dizer,

> (...) que o corpo não é mais entendido somente como uma dimensão da natureza (em nós) e sim, principalmente, como uma construção cultural, portanto simbólica. O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, assim como, no extremo, a própria noção de natureza é uma construção histórica. Nesse entendimento, as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas, como eram chamadas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Promove-se, então uma "culturalização" do objeto/conteúdo da Educação Física. (...) Isso vai ampliar em muito o conteúdo de ensino da Educação Física como disciplina escolar e indicar também uma mudança de sentido, de função para sua presença na escola. (BRACHT, 2010, p. 3)

Desta forma o objetivo da Educação Física na escola passa ser o de introduzir o aluno no universo da cultura corporal do movimento, propiciando a ele a construção de um amplo acervo cultural, de uma dimensão específica da cultura, a cultura corporal de movimento (BRACHT, 2010).

De acordo com Bracht (2010), já não basta um saber fazer, pois o conteúdo da Educação Física assume um duplo caráter: um saber fazer e um saber sobre esse fazer, ou seja, uma relação entre a teoria e a prática. E tais saberes devem ser tematizados de forma historicizadas, para que fiquem claro aos alunos que os movimentos são construções socioculturais que abrigam significados datados.

A partir dessas considerações, surgiu a questão norteadora desta pesquisa: a relação entre teoria e prática está presente nos discursos oficiais prescritos para a Educação Física escolar?

2. Referenciais teóricos metodológicos.

Para responder a questão acima, a partir da análise do discurso pedagógico oficial (DPO) presente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PPC), optou-se pela teoria de Berstein, como referencial teórico, mais especificamente pelo conceito de classificação.

Segundo Bernstein (1996), a classificação refere-se ao grau de fronteira entre discursos, agências e sujeitos. Onde a classificação é forte (+C), por exemplo, os discursos estão separados por limites fortes. Onde a classificação é fraca (-C), há uma reduzida separação entre os discursos.

As análises desenvolvidas na presente investigação incidem na relação entre discursos centrando-se na relação intradisciplinar e, nesta, focalizam-se na relação teoria/prática. Assim, do ponto de vista da intradisciplinaridade, as relações entre a teoria e a prática, contempladas no DPO da proposta focalizada nesta pesquisa (PPC), podem ser traduzidas por diferentes valores de classificação. Considerou-se que a classificação seria forte sempre que se verificasse ausência da relação entre a teoria e a prática e que esta seria fraca sempre que esta relação estivesse presente.

3. Instrumentos de coleta e análise de dados

Para organizar as informações presentes e selecionadas na PPC, foi utilizado um protocolo que possibilitava o uso de uma escala de correspondência entre as unidades de análise das seções escolhidas e quatro graus e gradiente positivos de classificação. Para tal análise foi considerado: (1) contemplação somente da parte prática, (2) contemplação da parte prática e de alguns conceitos teóricos, mas sem relação entre eles (3) contemplação da parte prática e teórica e alguma relação entre eles (4) contemplação da parte prática e teórica e total relação entre eles.

Para análise, de modo a caracterizar a relação buscada, foi utilizado o conceito de classificação da teoria de Bernstein. Assim, do ponto de vista da intradisciplinaridade, a relação entre teoria e prática veiculada no DPO das propostas curriculares, pode ser traduzida em diferentes valores de classificação, correspondendo o valor extremo da

classificação mais fraca (C--) a uma integração/unificação da teoria e da prática e o valor extremo de classificação mais forte (C++) a uma separação muito marcada entre a teoria e a prática.

Para operar essa análise e avaliação foi construído um Quadro com critérios, instrumento que contém uma escala de classificação de quatro graus (C++, C+, C-, C--), cujos valores fortes (++, +) ou fracos (-, --) expressam no texto da proposta curricular, respectivamente, a ausência ou a presença da relação teoria/prática. De acordo com esta escala, explicitada no Quadro 1, se o texto expressa apenas conteúdos relacionados ao "saber fazer" ou a procedimentos, contempla apenas a dimensão prática (P) da aprendizagem e é classificado com o grau C++; se o "saber fazer" e o "saber sobre" de formas separadas é classificado com o grau C+; se expressa a relação entre o "saber fazer" e o "saber sobre", mas a ênfase recai sobre os procedimentos, contempla a relação entre as duas dimensões da aprendizagem (T e P), mas a dimensão prática adquire maior estatuto sendo classificado com o grau C-; se expressa a relação entre o "saber fazer" e o "saber sobre" evidencia que foi atribuída igual ênfase aos conceitos e aos processos, contempla a relação entre as duas dimensões da aprendizagem (T e P), em que ambas possuem igual estatuto, sendo classificado com o grau C--.

Quadro 1. Critérios para operar análise e avaliação com escala de classificação das proposições curriculares (PPC) da disciplina de Educação Física.

C+ + e C+		**C - e C --**	
O texto não contempla relações teoria/prática		O texto contempla relações teoria/prática.	
C+ +	C+	C -	C --
O texto expressa o "saber fazer", contemplando apenas a dimensão prática (P) da aprendizagem.	O texto expressa o "saber fazer" e o "saber sobre", mas não à relação entre ambos. Não contempla a relação entre as dimensões teórica (T) e prática (P) da aprendizagem.	O texto expressa a relação entre o "saber fazer" e o "saber sobre" e evidencia que foi atribuída maior ênfase ao "saber fazer" Contempla a relação entre as duas dimensões da aprendizagem (T e P), mas a dimensão prática possui maior estatuto.	O texto expressa a relação entre o "saber fazer" e o "saber sobre"e evidencia que foi atribuída igual ênfase aos conceitos e procedimentos. Contempla a relação entre as duas dimensões da aprendizagem (T e P), possuindo ambas igual estatuto.

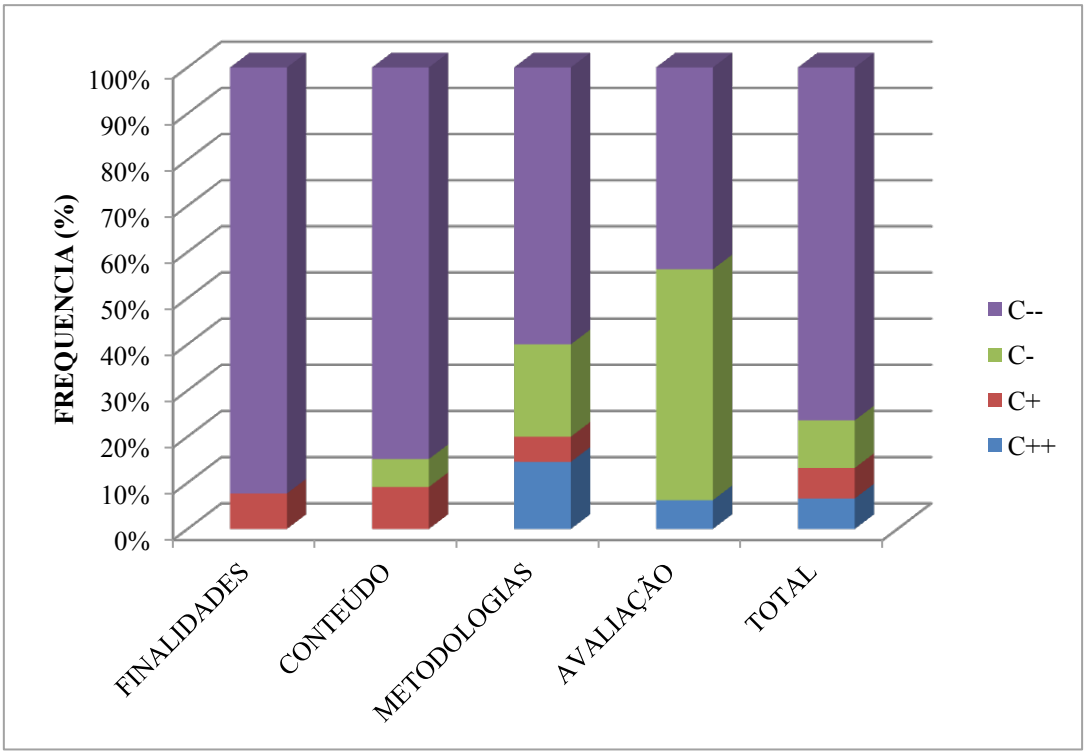
Figura 1. Distribuição da relação teoria-prática expressa no texto da PPC.

A organização da PPC e os objetivos do estudo condicionaram a seleção dos indicadores usados no protocolo de registro e de análise das propostas. Ponderados estes requisitos, foram escolhidos os indicadores - *Finalidades/Objetivos/Competências de ensino/aprendizagem*, *Apresentação dos conteúdos (Temas/Unidades de ensino)*, *Sugestões metodológicas/Atividades de ensino/aprendizagem* e *Atividades/Sugestões de avaliação* - para proceder à análise da relação teoria/prática no texto das propostas. Estes indicadores traduzem áreas de análise que estão habitualmente presentes em qualquer programa.

4. Análise da PPC (DPO) quanto à relação teoria e prática

Para a análise da relação entre teoria e prática expressa na PPC, elaborou-se, com base nos dados coletados, os gráficos que se apresentam na Figura 1. Estes gráficos apresentam a distribuição das unidades de análise em função da escala de classificação (C++, C+, C-, C--), em percentagem relativa, na globalidade da proposta.

Figura 1. Distribuição da relação teoria-prática expressa no texto da PPC



Observando os dados da Figura 1, relativamente à globalidade da PPC, verifica-se que as unidades de análise mais frequentes são do tipo C-- (76,5%), seguindo-se as do tipo C- (10,3%), e com menor frequência as do tipo C+ e C++ (6,6% cada uma). De acordo com o quadro teórico de referência, pode-se inferir que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo valorizou, nesta proposta, a relação entre teoria e a prática, uma vez que 86,8% das unidades de análise são dos tipos C-- e C-.

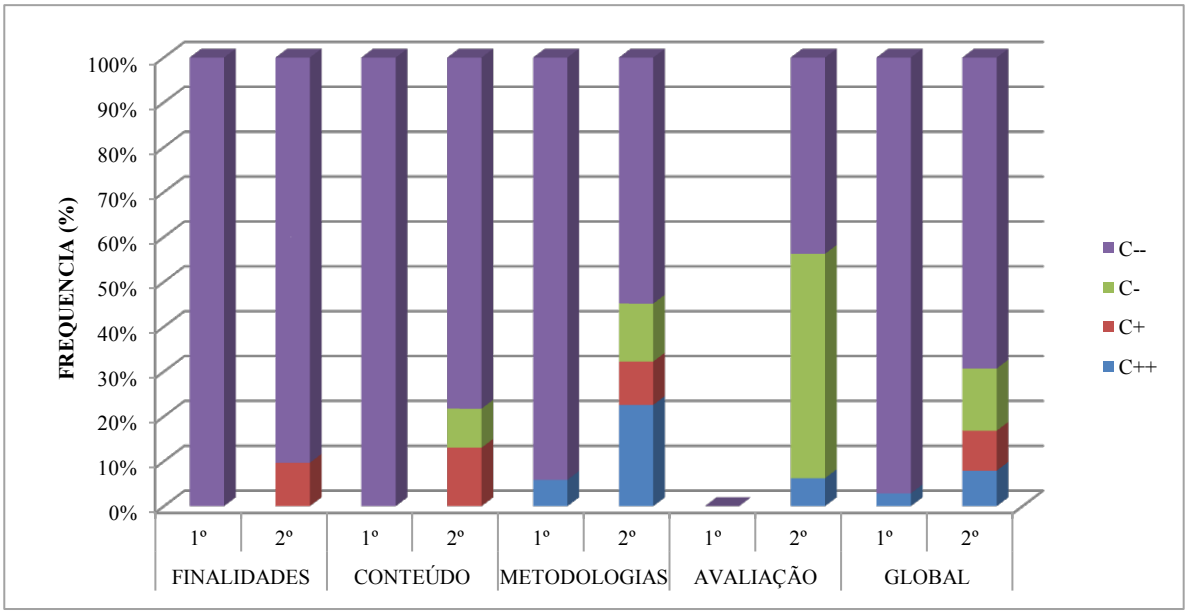
No que diz respeito à interpretação dos dados, em função dos indicadores selecionados para a análise da proposta, verifica-se que nas unidades de análise referentes aos indicadores *Finalidades/Objetivos/Competências de ensino/aprendizagem e Apresentação dos conteúdos* foi valorizada a relação entre teoria e prática, tendo sido atribuída igualdade de estatuto à teoria e à prática, com 92,3% de C-- às unidades de análise do indicador *Finalidades/Objetivos/Competências de ensino/aprendizagem* e 84,8% de excertos do tipo C-- do indicador *Apresentação dos conteúdos.*. Porém quando observado os indicadores *Sugestões metodológicas* e *Atividades/Sugestões de avaliação*, apesar da valorização da relação entre teoria e prática, com 80% e 83,75%, respectivamente nos dois indicadores, dos tipos C-- e C-, não se pode afirmar que a igualdade de estatuto para a teoria e a prática, foi valorizada, pois se pode observar apenas 60% e 43,75%, respectivamente, de unidades do tipo C--, havendo maior incidência de C++ em metodologias e incidência de C- em avaliação.

De qualquer forma, a separação entre teoria e prática não está sendo valorizada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, pois tanto na interpretação dos dados globais, quanto dos indicadores, a incidência de unidades do tipo C++ e C+ fica abaixo de 20%, ou seja, na análise verifica-se mais forte relação entre teoria e prática.

4.1. Análise Comparativa da Relação Teoria e Prática Expressa nas Orientações Gerais e nas Sugestões Específicas da PPC.

A Figura 2, elaborada com base nos dados coletados, mostra a análise comparativa da distribuição da relação entre teoria e prática, em função da escala de classificação, nos princípios curriculares gerais (1º nível de análise) e nas orientações/sugestões específicas (2º nível) para cada um dos indicadores da proposta e para a globalidade dos dados de cada nível.

Figura 2. Comparação da distribuição da relação teoria-prática no 1º e 2º níveis de análise da PPC



A análise dos dados globais relativos à distribuição da relação entre teoria e prática no 1º nível da PPC (orientações gerais) revela que há quase exclusividade de unidades do tipo C-- (97,1%), o que evidencia uma forte relação teoria/prática e a valorização da igualdade de estatuto das duas dimensões. No que diz respeito ao 2º nível de análise (sugestões específicas), os dados também revelam uma forte relação entre teoria e prática com predomínio de unidades do tipo C-- e C- (83,2%) e uma maior ênfase na igualdade de estatuto da teoria e da prática. Há uma pequena incidência de unidades de análise que evidenciam a separação entre teoria e prática com 16,8% de C++ e C+.

Estes dados sugerem uma recontextualização da mensagem contida no DPO da PPC em termos da relação entre teoria e prática, quando os princípios curriculares gerais da PPC (1º nível) são traduzidos em orientações específicas da disciplina (2º nível), pois neste nível há pequeno aumento na valorização da separação entre teoria e prática, quando comparado aos dados do 1º nível.

É possível afirmar que há uma recontextualização dentro de uma mesma proposta, pois apesar de serem os mesmos sujeitos que elaboraram tanto as orientações gerais, como as orientações específicas, o discurso se alterou, alterando, portanto, o contexto. Nas orientações específicas são sugeridas tarefas detalhadas aos professores e não apenas um projeto de ensino. De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 207), "as tarefas, formalmente estruturadas como atividades de ensino e aprendizagem dentro de ambientes escolares (...) constituem um modelo metodológico, limitando o significado real de um projeto de educação que pretende algumas metas e que se guia por certas finalidades.

Ao proceder-se, agora, à comparação dos dados entre o primeiro e o segundo nível de análise da PPC, em função dos indicadores selecionados para o estudo da relação entre teoria e prática (Figura 2) verifica-se que a recontextualização, anteriormente referida, ocorreu principalmente no âmbito dos indicadores *Sugestões metodológicas* (1º nível com 5,9 de C++ e 94,1% de C-- e 2º nível com 22,6% de C++, 9,7 de C+ e 12,9 de C- e 54,8 % de C--). Embora ainda permaneça tendo maior incidência as unidades de análise que atribuem igualdade de estatuto à teoria e à prática, nota-se um aumento na frequência de unidades que se referem somente à prática ou à teoria e à prática de formas separadas, quando comparadas ao 1º nível.

Observando o indicador *Apresentação dos conteúdos,* verifica-se também que ocorreu a recontextualização, mesmo que pequena, pois no 1º nível os dados revelam 100% de unidades do tipo C--, já no 2º nível foram encontradas 8,7% de unidades do tipo C- e 13% de unidades do tipo C+, ou seja, em alguns trechos, mesmo evidenciando a relação entre teoria e prática, a ênfase recai sobre a prática e em outros trechos, a prática e a teoria aparecem de formas separadas. Não foi possível a comparação dos dados entre os dois níveis de análise quanto ao indicador *Atividades/Sugestões de avaliação,* porque a proposta não apresenta sugestões gerais sobre avaliação no 1º nível de análise.

Quando analisados os diferentes indicadores no 2º nível verifica-se que nas metodologias e avaliação há maior incidência de orientações para o "fazer" e para o "avaliar" e menos sobre o "saber" nessas instâncias.

Em síntese, a recontextualização que ocorre da mensagem veiculada no DPO da PPC é mais acentuada no âmbito do indicador *Sugestões Metodológicas*, no qual foi possível observar um aumento da valorização da prática. Nos demais

indicadores, a análise dos dados revela que não há alterações significativas. Desta forma, pode-se inferir que as orientações curriculares específicas da disciplina se aproximam das orientações curriculares gerais da proposta.

5. Considerações finais

Dos resultados da análise global da PPC, parece que é possível inferir que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo enfatiza no DPO a relação entre teoria e prática, valorizando a igualdade de estatuto da teoria e da prática, que se reflete também nos indicadores que orientaram esta análise. Estes aspectos foram considerados muito positivos, porque pode proporcionar um espaço de intervenção propício a uma mudança, no sentido das orientações que a investigação educacional tem defendido para o ensino da Educação Física, qual seja, a relação entre o "saber fazer" e o "saber sobre o fazer".

A análise comparativa da mensagem veiculada no DPO da PPC, quanto à relação entre teoria e prática entre as orientações gerais e as sugestões específicas da PPC, observou-se que a recontextualização operada no interior da PPC, não foi de grandes proporções, pois na maioria dos indicadores, exceto em *Sugestões Metodológicas*, a maior ênfase continua sendo dada para a relação entre teoria e prática, com valorização da igualdade de estatuo entre ambas. No indicador *Sugestões Metodológicas* a recontextualização não foi de grandes proporções, mas quando comparado aos outros indicadores, tivemos um maior aumento na incidência de unidades de análise que valorizam a separação entre teoria e prática. Esse resultado pode explicar a prática de alguns professores que foram observados em uma escola pública, os quais separam a teoria da prática, quando da implementação da PPC. De qualquer forma, é possível afirmar que a mensagem veiculada na PPC vai ao encontro das orientações que a investigação educacional tem defendido para o ensino da Educação Física.

6. Referências Bibliográficas

Bernstein, B. *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

Bracht, V. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro.

Gimeno Sacristán, J. (2000) O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

Morais, A. M. e Neves, I. P. 2006. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.2, nº 2, jul-dez, pp. 115-130.

A Permanência das disciplinas de História e Filosofia nos Currículos das Licenciaturas: possibilidades de produção do conhecimento na docência

OLIVEIRA, Terezinha

Pesquisa Financiada pelo CNPq – PQ-1D

Universidade Estadual de Maringá - Br

teleoliv@gmail.com

MENDES, Claudinei Magno Magre Mendes

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

mendes.claudinei@gmail.com

INTRODUÇÃO

Existem várias maneiras de tratar a questão da permanência das disciplinas de História e de Filosofia nos Currículos das Licenciaturas. À primeira vista, aquela que seria a mais desejável consistiria em examinar diretamente a importância e o papel dessas duas disciplinas para a formação docente. Assim, a relevância e o papel delas indicariam a necessidade da sua conservação na grade curricular dos cursos de Licenciatura. Evidentemente, poucos contestariam o papel das duas disciplinas na formação geral do docente a fim de torná-lo um profissional com uma perspectiva mais ampla da disciplina que ministra.

Todavia, antes de entrarmos propriamente no tema da importância das disciplinas de História e de Filosofia nos Currículos das Licenciaturas, examine-as da perspectiva da história, pois ao procedermos dessa maneira poderemos assinalar que são conhecimentos que surgiram da própria exigência de se estruturar a sociedade. Dito de outro modo, a História e a Filosofia foram e são condições intrínsecas da existência dos homens.

HISTÓRIA E FILOSOFIA: COMPANHEIRAS DO HOMEM

A História e a Filosofia acompanharam o homem em grande parte da sua trajetória. Evidentemente, ao fazermos essa afirmação estamos considerando a História e a Filosofia em seu sentido mais amplo. Se consideradas em um sentido mais restrito, ambas são formas de conhecimento que, além de bastante recente, pertencem a um período curto, caso levarmos em conta o tempo compreendido pela existência dos homens. Mas, se ponderarmos esses dois ramos do conhecimento em seu sentido mais amplo, observaremos que os povos, desde os seus primeiros estágios de desenvolvimento, sempre se valeram da História e da Filosofia para se explicarem e entenderem o mundo em que viviam.

Examinada a questão por esse ângulo, é preciso ainda levar em conta que a História — considerada como uma explicação da origem das coisas e dos homens — e a Filosofia — entendida como uma reflexão e uma explicação do mundo — apresentavam-se nos povos mais primitivos, primeiro, sob a forma do Mito e, em seguida, da Religião. História e Filosofia encontravam-se, nesses casos, fundidas no Mito e na Religião. Somente em épocas mais recentes é que as três formas de manifestação da consciência, a Religião, a História e a Filosofia, separaram-se, constituindo, cada uma delas, um ramo do conhecimento distinto e específico.

Em suas formas mais primitivas, os homens valeram-se dos mitos com o intuito de conferir uma ordenação ao mundo, explicando a origem das coisas e a sua própria. Dito de outra maneira, eles se valeram de uma forma de explicação que continha tanto a História como a Filosofia. Brandão (1986, p. 13), tratando da impossibilidade de se compreender a literatura greco-latina sem levar em conta os mitos, assinala que estes "[...] se apresenta[m] como um sistema que tenta, de maneira mais ou menos coerente, explicar o mundo e o homem". Dessa maneira, o mito pode ser entendido, sem prejuízo quanto ao seu valor intrínseco, como uma espécie de História e Filosofia em seu estado embrionário.

Além disso, de um modo geral, os estudiosos costumam assinalar que o mito expressa o desejo de uma compreensão do mundo. Assim, em *Mito e Significado*, Lévi-Strauss (1985, p. 19) observa:

> [...] que esses povos que consideramos estarem totalmente dominados pela necessidade de não morrerem de fome [...] são perfeitamente capazes de pensamento desinteressado, ou seja, são movidos por uma necessidade ou um desejo de compreender o mundo que os envolve, a sua natureza e a sociedade em que vivem.

De acordo com Moyers (1990), um estudioso norte-americano da mitologia, teria imaginado o início dos mitos quando os nossos primeiros ancestrais contaram histórias uns aos outros a respeito dos animais que matavam para alimentar-se e acerca do mundo sobrenatural para onde os animais pareciam ir quando morriam.

Eliade (1972, p. 9), por seu turno, objetivando definir o mito, observa que ele conta uma história sagrada "[...] graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição".

Assim, o mito é elemento decisivo para a estruturação e coesão da sociedade. Na verdade, nenhuma delas pode existir sem um corpo de ideias que lhes certa estrutura e coesão. Assim, os mitos constituíam uma explicação para a sociedade daquilo que existia e se praticava. Também, funcionava como elemento de pertencimento: os membros de dada sociedade se reconheciam e se identificavam por meio dos seus mitos..

Por isso, um grande equívoco que se pode cometer é contrapor o mito ou a religião à ciência, à História ou à Filosofia. Com efeito, é preciso entender que cada época possui sua forma própria de consciência e, por conseguinte, não podemos desprezar ou ignorar as formas ditas primitivas da consciência. Graves (2008, p. 17) critica a moda que, nos últimos dois mil anos, consiste em repudiar os mitos, como se fossem fantasias bizarras e quiméricas, um gracioso legado da infância da inteligência grega. Ainda segundo esse autor, o mito foi depreciado pela Igreja para enfatizar a importância espiritual da Bíblia. Por fim, Graves (2008, p. 23) assinala que boa parte do mito grego nada mais é do que história político-religiosa.

Alguns exemplos podem nos mostrar que os gregos e romanos valeram-se de uma forma de História, aquela baseada em mitos e lendas, para se explicarem e explicarem o mundo em que viviam. Assim, na

apresentação do livro *As 100 melhores histórias da mitologia*, Franchini e Seganfredo assinalam que as histórias contidas nesse livro, abarcando as principais raízes da mitologia antiga, englobam a história da humanidade como era vista pelos antigos gregos e romanos. Os temas seriam o surgimento do Universo, o aparecimento dos homens, a descoberta do fogo dentro outros.

Se o mito constituiu a forma que os homens encontraram para conservar as relações sociais, suas lembranças e conseguir explicações sobre suas ações, tornando-o, a um só tempo, Religião, História e Filosofia, não menos importantes para a manutenção das explicações da vida foram os teólogos/filósofos medievais.

Nesse período histórico, a memória torna-se elemento fundamental para a constituição de uma sociedade, mentalmente, cristã. Agostinho de Hipona, por exemplo, destaca a lembrança como condição vital de aprendizagem “Há todavia, creio, certa maneira de ensinar pela recordação, maneira sem dúvida valiosa” (AGOSTINHO, 1973, p. 323), pois, por meio dela, nos lembramos sempre de quem somos. Do ponto de vista de uma das maiores autoridades do medievo, a recordação, juntamente com a linguagem, é a condição para a formação da pessoa porque é por ela que os homens aprendem e podem ensinar.

Hugo de Saint-Victor, um mestre teólogo/filosofo do século XII, também valoriza a lembrança, que designa como memória, para destacar a relevância de se preservar os princípios cristãos, responsáveis pela manutenção da sociedade. Em *Didascalicon: da arte de ler*, o mestre Vitorino salienta que "Aqueles que se dedicam ao saber teórico devem dispor de inteligência e de memória ao mesmo tempo, coisas que em qualquer estudo ou disciplina estão tão conexas que, se uma faltar, a outra não pode conduzir ninguém para a perfeição (HUGO DE SAINT-VICTOR, 2001, p. 49).

Para ele, a condição para os homens chegarem à 'sabedoria' é o uso da inteligência e da memória porque essas são características que assinalam as diferenças existentes entre os homens e os demais animais. Assim, somente os homens podem lembrar-se, por conseguinte, conservarem sua história "[...] o fundamento e o princípio da ciência sagrada é a história [...]. Dispondo-se a edificar, portanto, ‘primeiro ponha o fundamento da história, depois, por meio da significação simbólica, erga o edifício da mente como fortaleza da fé (HUGO DE SAINT-VICTOR, 2001, p. 241)

A história, para o Mestre Vitorino, é o fundamento da sabedoria, portanto, aquele que não a conhece não se torna sábio, logo, não pode ser cristão. A história é o que permite aos homens edificar os seus princípios de fé e de religiosidade, pois ela se efetiva por meio da lembrança.

Em *Didascalicon ...*, o Mestre não se limita a tratar somente da história como princípio da vida cristã. Ele salienta também o significado da filosofia "A filosofia é, portanto, o amor, a procura, e uma certa amizade para com a Sapiência [...] que, não carecendo de nada, é mente viva e ”única razão primordial das coisas" (2001, p. 53).

A filosofia está associada, segundo Saint-Victor, às coisas da mente. Por isso ela é tão fundamental aos homens, pois só os homens possuem o intelecto. O filósofo deve ser aquela pessoa que busca a perfeição e beleza de todas as coisas existentes. Como a filosofia é a condição da reflexão humana, ela é a primeira de todas as artes "A filosofia é a arte das artes e a disciplina das disciplinas’, Isto é, aquela para a qual todas as artes e disciplinas olham" (HUGO DE SAINT-VICTOR, 2001, p. 83). Na perspectiva do Mestre Vitorino, todas as demais áreas do conhecimento necessitam da sabedoria ‘causada’ pela filosofia; por isso ela deve ser a disciplina presente em todas as outras ". Mais adiante o Mestre salienta que “[...] podemos definir a filosofia assim: a filosofia é a

disciplina que investiga exaustivamente as razões de todas as coisas humanas e divinas" (HUGO DE SAINT-VICTOR, 2001, p. 59).

Para o Mestre Vitorino a Filosofia é a explicitação da vida dos homens por isso, de acordo com ele: "[...] somos obrigados a alargar a filosofia para todos os atos dos homens, de modo que já é necessário haver tantas partes da filosofia, quantas são as diversidades das coisas, às quais, como ficou claro, ela se refere (HUGO DE SAINT-VICTOR, 2001, p. 61). Portanto, ele não a restringe a único aspecto do saber, mas a torna o campo do conhecimento no qual todas as ações humanas são circundadas.

Evidentemente não podemos tecer comparações entre o seu entendimento de filosofia com o que se define a filosofia, na atualidade, dentro de um campo curricular no qual ela se torna uma disciplina. Todavia, não podemos também desconsiderar que, ainda hoje, ela expressa o sentido primeiro do homem, por ser a possibilidade de explicação mental do que somos e do que fazemos. Daí a relevância da sua conservação nas grades curriculares das licenciaturas, uma vez que por meio dela poderemos formar pessoas capazes de entender o conhecimento como condição de reflexão e ação.

Sob esta perspectiva não menos relevante são as formulações do Mestre Tomás de Aquino, teólogo e filósofo medieval, acerca da virtude da prudência. O trato das virtudes humanas é uma inquietação que está presente em muitos dos escritos do Mestre Dominicano. Recuperaremos aqui, no entanto, as formulações sobre a virtude da prudência porque nela ele destaca a importância da memória para os homens serem e praticarem ações prudentes.

> O esquecimento diz respeito ao conhecimento e, portanto, pode-se por esquecimento perder totalmente arte e ciência, que consistem em razão. [...] O esquecimento, porém, pode tornar-se um impedimento para a prudência, já que ela, para comandar, precisa de alguns conhecimentos, que, pelo esquecimento, podem desaparecer (TOMÁS DE AQUINO, 2005, p. 26-28).

Um dos aspectos mais importantes para recuperarmos as formulações do Mestre Dominicano acerca da virtude da prudência está associado à ideia de que, para que o homem seja prudente, ele precisa lembrar-se de quem é, do que faz e, especialmente, do que conhece.

As reflexões de Tomás de Aquino estão relacionadas à sua concepção de homem e de relações sociais e, particularmente, influenciada pelo seu tempo presente que é o século XIII. A ambiência citadina e a necessidade de os homens agirem em comum e com vistas à conservação do bem público norteiam as reflexões de Tomás de Aquino já que as pessoas precisam conservar o que aprenderam para saber agir na sociedade. É, pois, em virtude dessas condições que os homens precisam se lembrar de quem são e dos papeis que desempenham na vida particular e pública.

Certamente não pretendemos comparar o século XIII e o Mestre Tomás, professor da Universidade de Paris, com o século XXI e os professores contemporâneos, mas, indubitavelmente, os nossos professores não podem se esquecer de seus papéis na sociedade e da importância de lembrarem-se do conhecimento para formar as novas gerações que estão emergindo. Exatamente por essa razão faz-se também necessário o ensino da história, da prudência e da memória na sua formação como docente.

Ao tecermos essas formulações acerca da história e da filosofia na formação das pessoas e, especialmente, nos docentes, não podemos desconsiderar as palavras de Le Goff, no verbete *Passado/Presente*

quando observa que: "A distinção entre passado e presente é um elemento essencial da concepção de tempo. [...] é um problema primordial da operação histórica" (LE GOFF, p. 207-208).

De acordo com as palavras do historiador, a história é condição para a construção da noção de temporalidade. É ela que nos permite entender o presente, já que sem que tenhamos clareza do que se constituiu o passado não poderemos nos lembrar sequer de quem somos. Nesse sentido, ao buscarmos em autores e temas de outros tempos os argumentos para construir nossas formulações acerca da relevância da história e da filosofia nos currículos das licenciaturas, procuramos evidenciar pela própria história a finalidade desses conhecimentos.

Assim, a permanência social dos homens, desde o momento de sua formação/educação, depende da compreensão histórica do tempo e da memória histórica já que desde a infância as crianças são formadas por meio das lembranças das tradições e dos conhecimentos produzidos na e pela história, seja por meio da individualidade, seja por meio do coletivo. Sob este aspecto, o autor conserva a história, a memória, a temporalidade e o ensino como aspectos essenciais a condição de humanidade.

Cumpre observar, após essas considerações que não examinaremos, em detalhes, o percurso da historiografia, desde os gregos, os romanos antigos e os medievais até a nossa época. Quisemos apenas assinalar que os homens, em diferentes etapas, recorreram, basicamente, a dois modelos de explicação dos acontecimentos humanos, o mito e a história. Ainda que distintos, basicamente sempre foram, primeiro, tentativas de explicar as origens dos homens e das coisas; em seguida, narrativas e explicações dos acontecimentos humanos.

Assim, se os homens entenderam que a História, tanto na forma do mito quanto da História e da memória propriamente dita, foi fundamental para sua existência, elemento intrínseco à sua vida, elemento indispensável para dar uma ordenação ao mundo e à sociedade, então, podemos afirmar que, na atualidade, os homens não podem dispensá-la.

Em linhas gerais, o que foi dito acima sobre a História pode ser afirmado sobre a Filosofia. Perine (2002, p. 36) assinala que a Filosofia tem consciência, desde a sua origem, do seu parentesco com o mito. Acrescenta que, se não é sua filha, ao menos, é sua irmã mais nova, estabelecendo, desde o seu nascimento, uma fascinante relação de amizade e confronto com ele.

Com efeito, como procuramos destacar ao longo do texto, a História e a Filosofia, entendidas em seu sentido mais amplo, primeiro na forma de Mito e, em seguida, na de Religião, por fim, na forma como conhecemos na atualidade, foram elementos essenciais à vida dos homens, instrumentos para darem um sentido geral à sua existência, explicando a origem de tudo e seu sentido geral. Passemos agora ao nosso tema específico, que é justamente assinalar a importância e, por conseguinte, a necessidade da permanência dessas duas disciplinas, História e Filosofia, na formação dos professores.

IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA E FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Passaremos, agora, do plano mais geral para um plano mais específico, que é a formação dos professores e a necessidade que ela contemple a História e a Filosofia. Não podemos ficar no plano geral, indicando que os homens não podem viver, encontrar-se organizados socialmente, sem uma explicação do mundo e da sociedade. Precisamos indicar a importância e o papel dessas duas disciplinas na formação do docente.

A primeira coisa que devemos destacar é que a História possibilita que desnaturalizemos tudo aquilo que diz respeito aos homens. Qualquer aspecto da sua vida, qualquer que sejam as instituições, qualquer que seja a forma da docência, por exemplo, tudo é expressão da História.

Para indicar a importância e a necessidade de a História e a Filosofia figurarem na formação dos professores é necessário chamarmos a atenção para duas questões.

A primeira é que tudo o que é humano é histórico, ou seja, tudo que foi produzido pelos homens é história e, por conseguinte, um fato histórico. Por isso, a História, isto é, o conhecimento histórico, tem como função primeira desnaturalizar tudo o que foi produzido pelo homem em sociedade. Desse modo, o que, em nossos dias, julgamos como algo natural é um fato histórico, isto é, foi criado em determinadas condições e, dependendo das mudanças ocorridas na sociedade, tende ao desaparecimento. Isso permite compreender que determinada crença ou instituição é o resultado da história, portanto, não podemos ver isso como algo equivocado ou errado. Os povos indígenas, por exemplo, acreditavam que o Sol e a Lua eram deuses. É preciso estudar o modo de vida desses povos para compreender as razões que os levou a elaborar essa forma de religiosidade.

A segunda questão, derivada da primeira, é que a História possibilita que nosso conhecimento acerca das ciências, em especial, não seja "chapado", no sentido de que o saber atual é o verdadeiro e, por isso mesmo, não precisamos conhecer a sua história. Como muito bem observou Veyne (1984, p. 13), a história das ciências não é a da descoberta progressiva do método correto e das verdadeiras verdades.

Aliado a tudo isso, temos a Filosofia. Conjuntamente com a História, a Filosofia pode mostrar as diferentes formas de os homens pensarem a si mesmos e o mundo. São distintas maneiras de se pensar, mas, como salientado, não podemos ver isso como certo ou errado, mas como um imenso esforço para entender o mundo de acordo com os instrumentos mentais de que dispunham.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO DE HIPONA. [Santo] (1973). *De Magistro*. São Paulo: Abril Cultural.

BRANDÃO, J. S. (1986). *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes.

CAMPBELL, J. (1990). *O poder do mito.* São Paulo: Palas Athena.

ELIADE, M. (1972). *Mito e realidade.* São Paulo: Perspectiva.

FRANCHINI, A. S. & SEGANFREDO, C. (2007). *As 100 melhores histórias da mitologia*: *deuses, heróis, monstros e guerras da tradição Greco-romana*. Porto Alegre: L&PM.

GRAVES, R. (2008). *O grande livro dos mitos gregos*. São Paulo: Ediouro.

HUGO DE SAINT-VICTOR. (2001). *Didascalicon: da arte de Ler.* Petrópolis: Vozes.

LE GOFF, J. (2003). *História e Memória*. Campinas: UNICAMP.

LÉVI-STRAUSS, C. (1985). *Mito e significado.* Lisboa: Editora 70.

MOYERS, B. (1990). *O poder do mito.* São Paulo: Palas Athena.

PERINE, M. (2002) Mito e filosofia. *Philòsophos*. Revista de Filosofia, Goiânia, v. 7, n. 2.

TOMÁS DE AQUINO. (2005). *A Prudência***.** A virtude da decisão certa. São Paulo: Martins Fontes.

VERNANT, J. P. (2001)**.** *Entre* mito *e política.* Trad. de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp.

VEYNE, P. (1994). *Acreditavam os gregos em seus mitos?* Ensaio sobre a imaginação constituinte. São Paulo: Brasiliense.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS (2007 a 2012) COMO EXPRESSÃO DAS TENDÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Costa, H. L. Q. G. da [1]

[1] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Email: heloisa.ufms@gmail.com

Resumo

Este texto está delineado por aproximações ao objeto de pesquisa de doutoramento, que busca analisar a elaboração de Currículos Nacionais e Locais de Matemática. Os nacionais organizados pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio (PCN, 1998; PCNEM, 1999; DCNEF, 2010; DCNEM, 2012), os locais publicados por duas redes de ensino, de um estado membro do Brasil, no período de 2007 a 2012. Para tanto, nosso desenho metodológico orienta-se pelas técnicas da pesquisa bibliográfico-documental. As análises pretendidas estão ancoradas nos estudos curriculares críticos e objetivam desvelar a intenção curricular construída a partir de conhecimentos a serem distribuídos, assim como suas formas de acesso e distribuição, expressas nos documentos analisados. Formas constituídas em uma espécie de consonância com as tendências da Educação Matemática e de suas articulações, tais como Etnomatemática, Educação Matemática Crítica e Modelagem Matemática. Nos limites aqui impostos, incursionamos por análises constituídas no estudo dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio. Entendemos que os conteúdos selecionados para estas etapas de ensino configuram-se como conhecimento dos poderosos uma vez que são próprios daqueles que dominam a Matemática. Questionamos se estes conhecimentos também conferem poder aos que dele se apropriam, possibilitando a estes indivíduos a ocupação de novas posições no espaço de lutas que habitam. Espaço esse determinado pela hegemonia dos valores matemáticos dominantes, que orienta a percepção para aceitar como mais dotado de valor os conhecimentos curriculares que mais se aproximam dos ideais fixados pela essencialização da Matemática moderna.

Palavras-chave: Currículo; Matemática; Ensino Fundamental e Médio

Notas Introdutórias

Este texto está delineado por aproximações ao objeto de pesquisa de doutoramento, que busca analisar a elaboração de Currículos Nacionais e Locais de Matemática. Os nacionais organizados pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio (PCN, 1998; PCNEM, 1999; DCNEF, 2010; DCNEM, 2012), os locais publicados por duas redes de ensino, de um estado membro do Brasil, no período de 2007 a 2012.

Nos limites aqui definidos, este texto, propõe-se apresentar o estudo de três documentos curriculares locais, propostos para a Matemática e suas articulações com as outras disciplinas, emanados por distintas redes de ensino, a saber: uma municipal que publicou seu último documento curricular em 2008, e outra estadual que publicou um último documento em 2007 e uma reescrita deste 2012.

Para tanto, nosso desenho metodológico orienta-se pelas técnicas da pesquisa bibliográfico-documental e as análises pretendidas estão ancoradas nos estudos curriculares críticos e objetivam desvelar a intenção curricular construída a partir de conhecimentos a serem distribuídos, assim como suas formas de acesso e distribuição, expressas nos documentos analisados. Formas essas constituídas em uma espécie de consonância com as tendências da Educação Matemática e de suas articulações, tais como Etnomatemática, Educação Matemática Crítica e Modelagem Matemática. Nos limites aqui impostos, incursionamos por análises constituídas no estudo dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio.

Entendemos que os conteúdos selecionados para estas etapas de ensino configuram-se como conhecimento dos poderosos uma vez que são próprios daqueles que dominam a Matemática. Questionamos se estes conhecimentos também conferem poder aos que dele se apropriam, possibilitando a estes indivíduos a ocupação de novas posições no espaço de lutas que habitam.

Espaço esse determinado pela hegemonia dos valores matemáticos dominantes, que orienta a percepção para aceitar como mais dotado de valor os conhecimentos curriculares que mais se aproximam dos ideais fixados pela essencialização da Matemática moderna.

Conhecimentos poderosos: Etnomatemática, Educação Matemática Crítica e Modelagem Matemática

Existem vários questionamentos quanto à efetiva “finalidade da escola”. A escola pode ser pensada como local instituído para a “vulgarização da ciência de referência”. Tal vulgarização mostra-se alicerçada na inculcação de que o conhecimento matemático é de difícil entendimento e, se ancora na tentativa de exclusão e/ou inclusão de conteúdos deste conhecimento, apontando para o que nos querem fazer pensar.

Young (2007) nos instiga a considerar uma diferenciação entre dois tipos de conhecimento; o conhecimento definido como *conhecimento dos poderosos* relaciona-se ao fato de determinados conhecimentos terem sido historicamente acessados por aqueles com maior poder na sociedade, já o *conhecimento poderoso* é por ele definido como o conhecimento especializado, visto como capaz de oferecer novas formas de pensar o mundo. Tal conhecimento justifica o “investimento” das famílias em educação escolar, visto que é um objetivo da escolarização é oferecer acesso ao conhecimento especializado. Seria a partir da apropriação desse *conhecimento poderoso* que o estudante teria a possibilidade de refletir sobre as formas e contextos de vida e sobre as probabilidades de transformação da realidade.

O papel da escola passa ser muito mais abrangente do que o de preparadora do estudante para o trabalho, ela deve preparar o aluno para a vida em sociedade, ensinando-o a pensar e agir como sujeito crítico da estrutura social da qual faz parte.

Tendências atuais em Educação Matemática, como a Etnomatemática, a Educação Matemática Crítica e a Modelagem Matemática, preconizam que novas abordagens consideradas importantes, quando devidamente

aplicadas ao processo *ensinoaprendizagem*[1], podem contribuir na formação do sujeito capaz de se apropriar do *conhecimento poderoso*

A Etnomatemática foi um termo cunhado por D'Ambrósio, na década de 1980, e tem o objetivo de descrever as práticas matemáticas de grupos culturais, a partir de uma análise das relações entre dois tipos de conhecimento matemático; o acadêmico utilizado pelos matemáticos que produzem cientificamente o conhecimento matemático e por vezes presente nos ambientes escolares e o não acadêmico relacionado às diversas formas de lidar com a realidade nos diferentes contextos culturais.

A Etnomatemática, como preconiza D'Ambrósio (2000), interfere na proposta para o trabalho pedagógico, uma vez que lança mão dos diferentes meios, de que as diversas culturas utilizam-se, para encontrar explicações a sua realidade e solucionar desafios que surgem no cotidiano, portanto, não se limita à Matemática.

A Educação Matemática Crítica, surgida na década de 1980, apresenta-se como uma tendência atual na Educação Matemática e propõe, com o aporte teórico da Teoria Crítica, que o trabalho com a Matemática direcione a prática e a pesquisa educacional à tentativa de superação das diferenças sociais. Este movimento preocupa-se, fundamentalmente, com os aspectos políticos da relação de poder existentes na Educação Matemática.

Tais relações de poder, incluindo todos os interesses por detrás do assunto, podem estar imersas em determinada organização curricular, pois nas palavras de Skovsmose (2001) "os princípios fundamentais da estruturação do currículo são derivados delas ou estão de acordo com as relações de poder dominantes na sociedade". Este autor afirma ainda que a Matemática, quando conduzida criticamente, pode levar a transformações sociais e para tanto é preciso fazer Educação Matemática Critica por meio de um caminho de socialização do estudante na atual sociedade tecnológica, produzindo possibilidades de atitudes críticas voltadas a esta própria sociedade.

O uso da Modelagem Matemática na história da ciência, noticiado desde a antiguidade, deu-se como forma de descrever e resolver problemas práticos, entretanto ainda sem pois o uso da linguagem matemática. A importância do uso do recurso da Modelagem Matemática ganha força a partir do século XX, já com a utilização da linguagem matemática moderna, na medida em que promove conexões de conteúdos matemáticos com diversas outras áreas do conhecimento, seja na área das ciências exatas, das ciências da natureza e mesmo nas ciências humanas.

A partir da década de 1980 o uso da modelagem começa a fazer parte da metodologia de ensino de Matemática acompanhando as tendências da Educação em estimular o aprendizado reflexivo nas salas de aula. Neste período a modelagem se consolidou como uma abordagem pedagógica, tornando-se uma nova forma de encarar o ensino da Matemática, o que delineou questões importantes do processo *ensinoaprendizagem* da Matemática na medida em que, além de ampliar o conhecimento matemático, ajudaria sobremaneira na estruturação da forma de pensar e agir do aluno. Como reforça Bassanezi (2002) "A Modelagem Matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real".

Observamos que as tendências da Educação Matemática se apresentam complementares, em particular, na premissa básica de explorar a vivência do aluno. Esta característica se faz presente na Etnomatemática ao preconizar que o conhecimento deveria "brotar" do contexto cultural em que o aluno estivesse inserido. Já na Educação Matemática Crítica apresenta-se na constante preocupação em levar o aluno ao questionamento da sociedade em que vive e, por fim, na Modelagem Matemática ao se estimular a escrita, em linguagem matemática, de um problema real e consequentemente a solução do problema acompanhado da reflexão sobre resultados obtidos.

Parâmetros e Diretrizes Curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio: um mapeamento inicial das formas de acesso e distribuição dos conhecimentos poderosos

[1] De acordo com Silva (2008), isto é, para expressar compreensão acerca da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem.

Pensando no conhecimento de Matemática como agente de intervenção na realidade, temos situações do cotidiano nas quais decisões devem ser tomadas a partir da análise Matemática de alguns dados. Questionamos, portanto, se ao elaborar um currículo, não seria desejável contemplar o acesso pleno aos conhecimentos matemáticos, dos básicos àqueles mais sofisticados explícitos e ocultos no cotidiano.

A partir disso, estamos interessados em analisar não apenas quais conteúdos matemáticos foram privilegiados elaboração dos documentos curriculares, mas, sim, que interesses guiaram o processo de seleção e legitimação.

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum modo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2000).

Em nossas primeiras incursões de análise detectamos indícios de algumas tendências atuais da Educação Matemática, ao nível do discurso oficial. Neste nível a urgência de atenção na abordagem social dos conteúdos matemáticos por meio de seus fundamentos e uma seleção intimamente ligada à reflexão do movimento da sociedade em seu âmbito social, político e econômico, pressupõe uma concepção de Matemática mais totalizante, isto é, menos submetida aos processos de *ensinoaprendizagem*, para o qual teoria e prática, conteúdo e forma se apresentariam articulados entre si com o intuito do desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e da autonomia nos educandos - práxis.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados a partir de 1998, mencionam a modelagem como um ambiente de aprendizagem no qual os alunos têm a possibilidade de utilizar a Matemática para indagar e/ou investigar situações oriundas de outras áreas da realidade.

Os documentos curriculares estaduais na área de Matemática apresentam a necessidade de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências, propondo orientações pedagógicas ao professor, no sentido de que seja oferecido ao aluno oportunidade de compreender e interferir na realidade em que está inserido.

> A educação precisa ser, cada vez mais, de dedicação, de criatividade e compromisso com um ensino que prepare o educando a aprender a aprender, pois só a educação liberta para a vida e constrói a verdadeira cidadania. [...] a competência permite a mobilização de conhecimentos, atitude e capacidades para que se possa enfrentar determinada situação, selecionando recursos, num momento e na forma adequada. (Mato Grosso do Sul, 2007)

Vestígios da valorização dos contextos sociais e das experiências anteriores dos alunos precedendo a introdução de conceitos matemáticos apresentam-se de forma recorrente nos documentos locais analisados:

> [...] se incorporem, aos contextos cotidianos, as experiências e a linguagem natural do aluno no desenvolvimento das noções Matemáticas, sem, no entanto, negligenciar-se que a escola pode possibilitar a ele ir além do que parece saber, tentando entender como ele pensa, que conhecimentos traz de suas experiências de mundo fazendo as interferências necessárias para levá-lo a ampliar progressivamente suas noções Matemáticas. (Campo Grande, 2008)

Observamos que, para o alcance de tais objetivos os referenciais curriculares analisados propõem a utilização da resolução de problemas como elemento motivador do trabalho, ao mesmo tempo, que estimula um maior envolvimento dos alunos com as atividades matemáticas, de tal forma que percebam o desencadear da construção do conceito matemático ali envolvido, a partir de experiências significativas com esse conceito.

Diretrizes curriculares em âmbito nacional, estadual e municipal não raramente reforçam a importância da formação do sujeito crítico capaz de intervir na realidade e com objetivo da formação desse sujeito, por que não dizer, "completo" os documentos investigados apresentam algumas orientações específicas para a operacionalização dos conteúdos matemáticos.

Percebemos, portanto que, em alguns aspectos, os documentos dialogam, mesmo que implicitamente, com o que preconizam as tendências atuais da Educação Matemática. Destacamos, ainda, na seção de bimestralização dos conteúdos de Matemática, os conteúdos formais são seguidos das competências e habilidades definidas para aquele tópico, sem entretanto definir processos para a aquisição das mesmas.

Notas Finais

As reflexões sistemáticas sobre o currículo têm estado diretamente relacionadas com a massificação da educação, o aceleramento da industrialização e a intensificação dos movimentos migratórios no início do século XX. Nesse contexto a instituição escolar constitui-se num aparelho ideológico central por atingir uma população quase que totalmente e por um período prolongado, já que, em sociedades modernas, a escola está presente na vida de seus sujeitos desde a infância até, pelo menos, a adolescência.

As propostas curriculares têm constituído objeto de disputa ideológica de grupos que buscam obter a hegemonia na definição de valores, atitudes e conhecimentos que devem fazer parte da formação das nossas crianças e adolescentes. Essas propostas também refletem um ideário que permeia mais amplamente a sociedade, de tal modo que elas podem também ser consideradas testemunhos de um tempo, marcos que cristalizam certos valores compartilhados.

Os documentos curriculares nacionais, estaduais e locais, nas diferentes etapas da educação básica, têm colocado, em consonância com uma tendência mundial, a necessidade de centrar as práticas curriculares no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar do conteúdo conceitual. Isso implica em uma mudança significativa, por parte dos operadores do currículo e, consequentemente, da gestão da aprendizagem, que sem dúvida tem que ser revista.

Entendemos como Young (2011) que a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento não são ações neutras e desinteressadas, elas atendem na realidade aos interesses dos grupos que detém o poder econômico e que viabilizam por meio da imposição cultural, formas de opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos. Precisamos refletir sobre se o que é proposto para ser ensinado de fato empodera o sujeito ou apenas o "prepara" para um trabalho pré definido para ele.

Observamos nos documentos de 2007, 2008 e 2012, em que pesem serem publicados por secretaria distintas, pouca articulação entre os dois tipos de conhecimentos definidos por Young, mesmo na presença de vestígios dos dois, eles nos pareceram desarticulados, uma vez que não se concretizou a passagem de um para o outro.

A atenção, então, volta-se para questão de até que ponto os documentos citados apresentam propostas concretas para a Matemática, que sugiram de forma clara um currículo inovador, pautado em ações estimuladoras que proporcionem ao estudante um real empoderamento do sujeito.

Referências

Apple, M. W. (2000). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: T. T. Silva & A. F. Moreira (Org.). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo, SP. Cortez.

Bassanezi, R. C. (2002). *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia.* São Paulo, SP. Contexto.

Brasil. (1997). Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / primeira à quarta série e quinta à oitava série, 2 vols.* Brasília, DF.

_____. (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF.

_____. (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.* Brasília, DF.

Campo Grande. (2008). Secretaria Municipal de Educação – SEMED. *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º ao 2º e 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 2 vols.* Campo Grande MS.

D'Ambrósio, U. (2000). Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança. In: *Congresso Brasileiro de Etnomatemática, Palestra de encerramento*. São Paulo, SP.

Mato Grosso do Sul. (2007). Secretaria de Estado de Educação - SED. Superintendência de Políticas de Educação. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino – cadernos Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2 vols.* Campo Grande, MS.

_____. (2012). Secretaria de Estado de Educação - SED. Superintendência de Políticas de Educação. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino. – cadernos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2 vols.* Campo Grande, MS.

Silva, F. C. T. (2008). Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; Santos, R. A. (Org.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. (1ed.); Brasília, DF. Junqueira & Marin, v. 1,. 67-108.

Skovsmose, O. (2001). *Educação Matemática Crítica: A questão da democracia.* Campinas, SP. Papirus.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? In: *Educação e Sociedade*. vol. 28. Unicamp: Campinas, SP.

_____. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, 609- 623.

CONFLITOS NO CAMPO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: PROBLEMATIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Cláudio Pellini Vargas

Doutorando em Educação pelo PPGE da UFJF / MG, Brasil.
Bolsista FAPEMIG - Email: prof.pellini@yahoo.com.br

Considerações iniciais

No presente trabalho, problematizo o currículo contemporâneo da Educação Física (EF). Na sua estrutura, primeiramente, compreendo o currículo como artefato construtor de identidades almejadas pela modernidade (MOREIRA, 2008). Simultaneamente, articulo a discussão às teorias críticas da EF desenvolvidas por Valter Bracht, destacando a crise epistemológica da área. No seu desenvolvimento, parto do seguinte pressuposto: a EF não produz um conhecimento próprio tendo por referência os padrões modernos da racionalidade científica. Tal ideia leva ao questionamento dos seus conteúdos focados essencialmente no esporte e nas ciências biológicas, e que visam atender às coerções ideológicas neoliberais, observadas em alguns discursos e em currículos dos cursos de formação. Advogo que o currículo da área deva ser compreendido como um texto que envolve práticas de sentido, apresentando-se fértil à incorporação de saberes histórico-culturais e estético-expressivos. Por fim, advogo que não "posicionar" um sujeito no interior de uma única cultura por meio do currículo, pode ser a melhor forma de contribuir com a construção de sua identidade.

O texto expõe uma tensão de cunho epistemológico, pois ao mesmo tempo em que defendo a manutenção da sistematização de conteúdos nos currículos das demais disciplinas escolares apoiado em Michael Young, sustento que a EF constitui-se numa alternativa diferente, contrapondo-se a esse modelo vigente. A discussão tem por objetivos: (1) promover um diálogo entre possibilidades de forças que costumam colidir, e (2) contribuir para que a internacionalização do campo da EF se desenvolva redimensionada em novas bases epistemológicas.

O currículo da EF, a crise epistemológica e a esportivização

Entre as incontáveis possibilidades de se construir identidades na contemporaneidade, o campo curricular se destaca pelo potencial transformador. Quase que de forma hegemônica nas teorias sobre currículo, argumenta-se que o mesmo se tornou um artefato construtor de identidades (MOREIRA, 2008), e que tende a posicionar o sujeito, previamente, numa única cultura. Dessa forma, pressupõe-se que os conhecimentos são determinados por grupos (pré)estabelecidos que privilegiam (pré)conceitos e visões de mundo, obrigando os indivíduos à manutenção de uma identidade mais rígida e, por vezes, socialmente desvalorizada.

Afirmou Michael Apple (2006), sobre a análise da hegemonia, que a abordagem mais proveitosa para se organizar o pensamento e a ação relativos à educação deve buscar explicar os reflexos manifestos e latentes ou codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social, sobre o nível de consciência das pessoas em uma determinada situação histórica ou socioeconômica.

Para além de sua complexidade, a ideia tem por essência refletir sobre o fato dos sistemas estruturais hegemônicos dominarem a vida cultural. Segundo o autor, isso inclui práticas do cotidiano, como as escolas e o ensino e os currículos que adotam. Dessa forma, torna-se compreensível que os currículos da EF também sejam parte integrante do processo e por isso, são legítimos objetos de problematização.

Ao pensarmos o berço da EF na modernidade, verificamos as intenções higienistas e militaristas que lhes perpassavam a essência dentro da escola no Brasil. Bracht (1989) destaca que a Educação Física não desenvolveu a este tempo um corpo de conhecimentos que a diferenciasse fundamentalmente da instrução física militar. Do mesmo modo, o processo de esportivização ocorrido a partir da década de 1920 e que se intensificou no período pós-guerra, incorporou ao campo novos códigos e funções. Estava a identidade da EF estabelecida com um meio-ambiente regido pelo cruzamento de três instituições: a Militar, a Esportiva e a Escolar.

A partir de 1964, a instituição escolar ganha visibilidade e é tida como um potente espaço de controle social e manutenção da ordem pelos militares. Agregue-se o apelo televisivo referente às questões do nacionalismo por meio da emulação esportiva. Com o cenário da Guerra Fria, passa a ser fundamental para o Estado ostentar uma sociedade atlética pronta para a batalha. Assim, o esporte passa a ser a vitrine do momento, gerando como consequência uma EF escolar que absorve as características mais essenciais da competitividade.

Nos anos de 1980, teorizações críticas são formuladas e o campo passa a ser questionado sobre sua autonomia e sua conduta pedagógica (BRACHT, 1989). Pressupondo que a função essencial da escola seja formar cidadãos críticos, aptos a pensar sobre si mesmos e sobre a sociedade na qual estão inseridos mediante, primordialmente, a aquisição de conhecimentos diferentes dos adquiridos no senso comum ou em sua esfera pessoal (YOUNG, 2011), a EF deveria então assumir seus códigos e funções.

Mas como pensar o seu conteúdo curricular se a EF não possui uma sustentabilidade epistemológica (BRACHT, 2007), sendo atravessada pela reprodução esportivista? A área, se analisada como uma disciplina nos moldes da modernidade racionalista, é frágil por não elaborar instrumentos próprios de investigação da realidade. O movimento, por si só, não pode ser um conhecimento, mas sim o aspecto central de um determinado tema da cultura corporal (esporte, dança, luta, ginástica ou jogo) que, no âmbito da área, é interrogado por outras disciplinas, como a Física ou a Biologia. Assim, criam-se os conteúdos “científicos” da EF, mas ela mesma, não tem o seu. Tal assertiva é um dos sustentáculos da crise epistemológica que a área ainda enfrenta no contexto brasileiro e suas consequências afetam os currículos, as avaliações, a formação e o trabalho docente (VARGAS; MOREIRA, 2012).

De fato, a cultura hegemônica na EF é o esporte. Mesmo com as reformas, observa-se claramente a continuidade da “reprodução” de condutas competitivas esportivas atreladas ao olimpismo. Mas deverá esse ser o foco? Se o “conteudismo” das disciplinas científicas tem sido questionado como reprodutor de identidades centradas exclusivamente

na racionalidade – e que reforçam uma sociedade essencialmente voltada para os meios de produção capitalista – que poderemos dizer sobre a reprodução fomentada pelo conteúdo esportivo curricular?

Portanto, sustento que o currículo da área passe a ser compreendido como um *texto que envolve práticas de sentido*, e para o qual não pode haver nenhuma forma unilateral de leitura. Ao questionar as formas de reprodução da cultura hegemônica, busco valorizar as diversas leituras de mundo, o que me suscita possibilidades quando me debruço sobre as manifestações corporais privilegiadas pela área.

Entretanto, dificuldades emergem, pois a EF apresentou-se como "científica" pelo *status* de uma superioridade da razão em detrimento do corpo. Assim, ela atendeu aos imperativos da racionalidade e da abordagem positivista de ciência (BRACHT, 2007). Já nos dias atuais, o *status* do esporte e do atleta campeão, é o que parece prevalecer, o que trona o desafio de superação ainda mais complexo para a EF na escola. Após o período histórico no qual a área se identificou com valores racionais biológicos, militaristas e higienistas, nas últimas décadas ela se deslocou para uma nova absorção de conteúdos de emulação esportiva.

Portanto, parece ser fundamental que nossas práticas sejam compreendidas de modo mais amplo para que não seja reproduzido nos dias de hoje – por meio de "nova roupagem" – o consumo acrítico da indústria mercadológica. Será demais questionar os apelos da mídia a respeito do excessivo "culto ao corpo" e da prática essencialmente competitiva no esporte? Que identidades são forjadas em tais práticas? Em que medida as necessidades do mercado (esportivo) influenciam os currículos e a EF escolar?

Um objeto para além do esporte e da técnica

Sustento que a desestabilização do esporte de rendimento no currículo da EF seja primordial para que se abra um maior espaço às concepções que fomentem a formação crítica do aluno e que este processo de criticismo perpassa por dimensões específicas, as quais destaco em saberes histórico-culturais e estético-expressivos, aspectos amplamente relacionados à área. Convém ressaltar, que a inclusão sistematizada de tais dimensões não implica a eliminação da biologia ou do esporte.

Apresento aqui, parte da grade curricular de um curso de EF (licenciatura e bacharelado) de uma renomada universidade pública federal brasileira. Como exemplo, ao ingressar no curso o estudante têm como opção as seguintes disciplinas[1]:

> **1º Período:** (1) Iniciação ao Atletismo, (2) Prática de expressão rítmica e corporal, **(**3) História da EF e do Esporte, (4) Introdução ao Estudo da Corporeidade, **(**5) Introdução a Educação Física, (6) Anatomia Humana, (7) Biologia celular.
>
> **2º Período:** (1) Iniciação a Natação, (2) Iniciação ao Atletismo II, (3) Fisiologia I, (4) Fundamentos da Ginástica, (5) Bioquímica, (6) Crescimento e Desenvolvimento, (7) Ética, organização profissional e desportiva.

[1] As disciplinas em destaque são as das áreas humanas.

> **3º Período:** (1) Iniciação ao Voleibol, (2) Cinesiologia, (3) Concepções Metodológicas Aplicadas a Ginástica, (4) Iniciação ao Handebol, **(**5) Ética, organização profissional e desportiva II, (6) Iniciação a Dança, (7) Pesquisa em EF, (8) Tópicos Especiais em EF (Fisiologia), (9) Salvamento aquático.
>
> **4º Período:** (1) Elementos de Estatística, (2) Biomecânica, (3) Iniciação a Ginástica Artística, (4) Educação Física Adaptada, (5) Iniciação a Ginástica Rítmica, (6) Educação Física na Saúde, (7) Iniciação ao Basquetebol, (8) Pesquisa em EF II.

Observemos que até o quarto período, das 31 disciplinas obrigatórias, apenas 04 são das humanidades e nenhuma é oriunda da Pedagogia. Kunz (2006) é enfático e diz que a pedagogia no âmbito da Educação Física é pouco estudada, partindo em geral, direto para as metodologias ou didáticas de ensino. Onde estarão as Psicologias e Sociologias Educacionais? Com uma formação pedagógica aligeirada, os professores seguem para a escola despreparados para uma atuação crítica sobre seus alunos, o que julgo ser a tarefa básica de tal relação. O quadro exposto (comum ainda em muitas universidades brasileiras) contribui para a perpetuação das hegemonias vigentes no interior da EF escolar. Continua Kunz, denunciando que no movimento de reforma curricular da formação profissional do educador físico ficou claramente evidenciada uma ênfase maior nos cursos de bacharelado. Esta possibilidade atende melhor a um mercado de trabalho em expansão, como as academias, escolinhas esportivas (...). A questão da formação de um profissional que atue na escola e seja capaz de se apropriar das mais avançadas pedagogias e ciências educacionais para relacioná-las com sua especificidade, o "se-movimentar humano", mais uma vez não foi lembrada.

O fato é que os alunos da graduação citada anteriormente só têm contato com disciplinas pedagógicas nos últimos períodos de sua formação, quando devem optar entre bacharelado ou licenciatura. Contudo, o caminho já foi demasiadamente marcado pela "técnica". Em outras palavras, a maioria dos graduandos já está com sua identidade profissional pré-construída e atrelada à face técnico-biológica (isso sem falar do enfoque esportivo pelo qual passaram na maioria das escolas na Educação Básica), e tendem a optar pelo bacharelado que, num contexto neoliberal mais amplo, poderá oferecer o emprego "mais imediato" (e muitas vezes mais curto) em academias de ginástica ou escolinhas esportivas.

O processo mencionado dificulta a formação mais integral de um professor que possa compreender o seu aluno como um todo. Destaco ainda que os estudantes de graduação estudam questões referentes à escola, à aprendizagem e à formação crítica, apenas num curto intervalo de tempo: no último ano da formação. Dessa forma, não há possibilidade de se alcançar qualidade formativa do docente, e tal precarização se estende à formação do aluno em nível escolar.

Questiono se o professor de EF precisa de tantas subdivisões esportivas na base de sua formação. Não será viável, por exemplo, a criação de disciplinas como *Iniciação aos Esportes Coletivos* e *Iniciação aos Esportes Individuais* que reúnam as modalidades em grupos, deixando o aprofundamento técnico de cada uma delas para a fase final do curso, ficando a escolha a cargo do próprio graduando como disciplina opcional? Isso abriria espaço para a inserção das disciplinas humanas, fundamentais na grade inicial dos cursos de formação. Em que medida hoje, há o distanciamento de um elaborador curricular da EF da realidade educacional das escolas brasileiras?

Mas mesmo se a hegemonia esportiva permanecer, não será lícito que se possam prever conteúdos que problematizem tais temáticas nos diferentes períodos históricos da humanidade? É sabido que as grades curriculares de

EF escolar preveem o estudo histórico de seus subtemas corporais, mas isso ocorre com uma carga horária reduzida, o que leva o docente a não parar a prática para problematizações teóricas. Para além dessa dificuldade, os alunos também não gostam. Naturalmente, os professores não querem se deparar com os "mal estares" advindos do "ter que" ensinar a EF numa perspectiva crítica: dá mais trabalho e eles não vão receber aumento salarial por isso. Assim, julgo que exista uma tensão séria e difícil de ser superada.

Outra questão trata da busca, por parte do docente de EF escolar, de orientações para suas práticas pedagógicas que, em sua expectativa, deveria compor a grade curricular no nível escolar. É comum encontrarmos professores que esperam dos currículos, diretrizes, fórmulas ou métodos "instrumentais" para motivarem seus alunos. Sustento que isso seja um equívoco. Ao currículo cabe a função de "guia" dos conteúdos a serem ministrados e à pedagogia cabe a preocupação com metodologias e didáticas. Entretanto, como foi mostrado, as disciplinas pedagógicas estão praticamente ausentes da formação básica.

Para Young (2011), essa visão "instrumentalista" do currículo pode levar a um efeito ruim, ou seja, à proliferação de diretrizes para professores. Isso presume que a falta de motivação dos estudantes está atrelada a orientação curricular para os docentes. Como Young, sustento a necessidade de maior apoio ao conhecimento pedagógico e sobre a matéria lecionada, o que levaria a um maior profissionalismo dos mestres. Agregue-se que, num contexto político mais amplo, no qual se observa uma perseguição de notas que visam responder a uma hierarquia nacional de classificação das escolas, o currículo passa a ser uma forma de "prestar contas", ao invés de servir como um guia sistematizado de conteúdos.

Um segundo problema está na questão econômica. Um currículo visto como um "instrumento" possibilita aos governos declarar que soluções econômicas e sociais podem ser resolvidas alterando os conteúdos sistematizados. Isso negligenciaria a finalidade maior da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Sustento assim, que os currículos de EF devem também colaborar para experiências complementares às vivências prévias dos alunos. Refiro-me novamente a hegemonia do conteúdo esportivo. Não será demais reconhecer que o esporte competitivo já é massificado e difundido, principalmente pela mídia? Tal reprodução deverá ocorrer na escola? No espaço destinado a uma ampliação cultural e científica dos alunos?

Minha preocupação volta-se, então, para as práticas corporais como artefatos culturais distintivos, postos no currículo da EF como objetos de estudo. Por possuírem uma gama de movimentos carregada de múltiplos sentidos, as brincadeiras, os esportes, as danças, entre outras manifestações, constituem-se em formas de expressão, produção e reprodução de significados culturais. Defendo que tais significações precisam ser analisadas de uma forma diferenciada, considerando-se as múltiplas construções da linguagem e não apenas aquela socialmente construída pela modernidade. Busco argumentar que o currículo de EF necessita ser repensado diante dos avanços que emergem no cenário epistemológico contemporâneo, ou seja, as práticas corporais, e os contextos políticos nos quais estão inseridas, terão sentidos e significados diferentes, respeitando-se a construção histórica e cultural das inúmeras localidades existentes.

Cito algumas formas que suponho alternativas de se desenvolver a EF na escola, atendendo as dimensões específicas citadas anteriormente: (1) os jovens do Ensino Médio poderiam buscar compreender os diversos significados políticos e ideológicos dos *esportes coletivos e individuais* em contextos de diversos países (ao invés de só jogar bola); (2)

poderiam ser problematizadas as significações das *lutas* no ocidente e oriente ao longo dos tempos (ao invés de só lutar ou jogar capoeira); (3) deveriam ser explorados os múltiplos estilos estético-expressivos das *danças*, desde os primórdios da humanidade, ou mesmo do *teatro*, compreendendo seus códigos e sentidos (ao invés de só ensaiar coreografias para apresentar em festinhas para os pais).

Assim posto, pensar e elaborar um currículo de EF significa agregar componentes que incentivem o discente para condições mais favoráveis: (1) à uma compreensão histórico-crítica da cultura corporal; e (2) à maior percepção e sensibilidade estético-expressiva. Seria uma elevação à preocupação parcial acrítica técnica-desportiva para incumbir-se das questões de interpretações epistemológicas globais por meio de seu objeto de estudo: o movimento, o que lhe traria maior capacidade crítica na vida adulta.

Considerações últimas

Sustento evocar uma subversão do pensamento tradicional, ou seja, compreender que não "posicionar" um sujeito no interior de uma única cultura por meio do currículo é a melhor forma de contribuir com a construção de sua identidade. Parece ser fundamental que o sujeito compreenda "quem" ele é no processo de formação no qual está inserido. Mais essencial, entretanto, me parece ser a compreensão de como chegar a tal subversão, escapando às prescrições excessivas e sem a desqualificação do conhecimento. Portanto, argumento que o currículo deva privilegiar o território das "fronteiras" culturais e o professor do novo milênio deve ser capaz de "conviver bem" nas pontes que separam as múltiplas formas de se pensar o mundo.

Concluindo, uma reconstrução da identidade epistemológica do campo parece ser fundamental para que se encontrem novos caminhos para uma formação em EF de qualidade e, para tal, sustento imprescindível o enfrentamento das tensões citadas. Busco algo que fomente um processo que nos torne pessoas mais solidárias e mais críticas, em harmonia com as exigências da vida incerta no Século XXI.

Referências bibliográficas

APPLE. M. (2006). **Ideologia e Currículo.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.

BRACHT, V. (1989). Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. 1(2): 12-19.

BRACHT, V. (2007). **Educação Física & Ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. 3ª ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí.

KUNZ, E. (2006). Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: KUNZ, E; TREBELS, A. H. (Orgs.). **Educação Física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí, RS: Editora Unijuí.

MOREIRA, A. F. B. (2008). Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. **Currículo:** questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 14ª ed.

VARGAS, C. P.; MOREIRA, A. F. B. (2012). A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146.

YOUNG, M. F. D. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 48.

REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM *ENTRE OS MUROS DA ESCOLA*: O CURRÍCULO COMO FOCO

Antonio Serafim Pereira
UNESC/Brasil
asp@unesc.net

Introdução

Entre os muros da escola[1], obra de Bégaudeau (2009), retrata, pelo olhar do narrador-protagonista, Professor François Marin, os conflitos produzidos nas relações sociais entre seus personagens.

O clima conturbado do contexto escolar, construído pelo imaginário do autor, decorrente do choque entre subjetividades reguladoras das pessoas e regulações sociais, produz um cenário contraditório de conservação e emancipação.

A experiência estética vivenciada pela leitura da obra nos instigou a prosseguir na sua análise. destacando as questões que tal experiência nos possibilitou formular, dentre as quais: considerando a metodologia, os saberes e os conflitos sociais que perpassam a sala de aula representada, é possível se vislumbrar possibilidades curriculares emancipatórias? Na sua resposta buscamos referências em Goodson (2007); Sacristán (1999); Santos (2009), Silva (2001); Laclau (2011), entre outros.

Tomamos a decisão de produzir este trabalho, tendo conhecimento de que o valor textual do romance de Bégaudeau (2009) tem oferecido dados relevantes para a produção de múltiplas análises, como a de Zuin (2009), que analisa a questão do papel colonizatório que a escola assume ao impor uma cultura estabelecida, retratada na obra/filme, fechando-se à formação de novas identidades culturais. Não a perdemos de vista; essa e outras. Contudo, o foco de nossa análise é o que anunciamos.

Quando se é um dos... compondo a cena

Marin é professor de língua francesa num colégio público da periferia parisiense que atende alunos adolescentes, imigrantes de diferentes nacionalidades, entre elas, africanas e asiáticas.

Se entendermos que o currículo "faz seleções, recorta, alimenta e privilegia certas representações de ser humano, de tempo e espaço" (Gomes, 2008, p. 67), contribuindo para a formação de identidades culturais, podemos iniciar este segmento perguntando: a que perspectiva curricular o professor Marin mais se vincula?

Uma de suas preocupações era com o aproveitamento do tempo escolar, fator importante no processo de aprendizagem dos alunos para ele. Desde o primeiro dia de aula, os exortava: "...quero que, quando tocar o sinal, todos façam fila imediatamente" (Bégaudeau, 2009, p. 12). Comentava que a perda de tempo no formar a fila, chegar

[1] Título original *Entre les* murs, publicado pela Gallimard (2006).

até a sala e se acomodar, os colocava em desvantagem em relação a outros colégios, que trabalhavam mais horas semanais. E o fazia com o pensamento não apenas no tempo perdido, mas no atraso da aprendizagem em relação aos alunos das escolas com maior tempo escolar.

Qualquer um de nós diria que a preocupação de Marin é procedente. O que se questiona é: a que aprendizagem se refere? Algumas situações da sua aula, envolvendo a dinâmica empreendida, o conhecimento ministrado e as relações sociais decorrentes do ensino representado, ajudam a elucidar essa e outras questões.

Em uma de suas aulas, apresenta aos alunos uma frase para que destaquem dela os complementos. Ao fazê-lo, se deparam com palavras não conhecidas. Desse modo, recorriam ao professor para esclarecer-lhes. Em suas respostas se evidencia certa insegurança no significado das palavras, como aconteceu com a expressão "em suma". À pergunta da aluna Cyntia: "Prô, não entendo por que há suma no meio da frase." (Bégaudeau, 2009, p. 88), diz prontamente: "em suma significa no final das contas" (p. 88). Conjecturando de que não era bem aquilo, refaz o que disse: "É mais ou menos no final das contas" (p. 88). Inseguro por sua resposta, convoca os alunos a ignorarem a palavra sob a justificativa de que ela não servia para nada. Ao que uma aluna retruca: se o autor "usou em suma, nós não podemos tirar, se não isso quer dizer que não serve para nada." (p. 89). Sem alternativa para negar o dito, Marin simplifica: "... para os complementos isso não serve para nada." (p. 89). Diante da insistência da aluna em levar a palavra em conta, o professor, bruscamente, encerra a discussão: "Bem, então você leva em conta por um bom tempo e depois termina o exercício porque agora já não há mais tempo." (p. 89).

Em outra situação, Alyssa, percebendo que Marin usara o ponto-e-vígula ao escrever uma frase no quadro, pergunta sobre seu uso. Respondendo-a, diz que "é bastante complicado. É ao mesmo tempo mais que uma vírgula e menos que os dois pontos." (Bégaudeau, 2009, p. 91). Ao que a aluna repete a pergunta. Sem outro retorno, ele conclui: "É melhor não complicar muito a vida com isso" (p. 91).

É notório o apego de Marin à gramática normativa francesa, prática de ensino que se filia à perspectiva que Oliveira & Wilson (2008) designam de formalista por se fixar em atividades de análise linguística que ficam restritas à palavra, ao sintagma ou à oração. Tal concepção de ensino dá sustentação ao desenvolvimento de um currículo prescritivo (Goodson, 2007),, que se fecha à linguagem interacional, afastando a possibilidade de professores e alunos, pelo diálogo, elaborar e se apropriar de significados mais contextualizados.

A situação a seguir ilustra bem o que comentamos: ao se deparar com a expressão "ficar de bode", expressa no final de um texto, Faiza pergunta o significado ao professor. Ante a investida súbita de uma aluna, que profere, espontaneamente, a resposta, Marin questiona: "...por que se diz "ficar de bode" e não "ficar de cabra", por exemplo?" (Bégaudeau, 2009, p. 152). Atraídos pela expressão e sob o estímulo da pergunta formulada, vários alunos levantam hipóteses explicativas e compartilham histórias particulares. Em plena euforia da conversa, Marin se arma como um extintor, lembrando-lhes do simulado do dia seguinte. Resultado? É ele mesmo quem diz: "silêncio instantâneo" (p. 153).

O descaso com as considerações dos alunos reafirma a centralidade do conhecimento abstrato, descontextualizado das suas vidas cotidianas. Logo uma disciplina que se ocupa da linguagem – forma, por excelência, de relação e comunicação entre as pessoas! O professor, instrumento de distribuição do conhecimento normativo, cúmplice de um poder, cuja dimensão não lhe é muito clara, e alijado da discussão fundamentada e crítica da sua

prática, passa a ser um dos baluartes do projeto curricular prescritivo hegemônico que, por suas evidências históricas, sabemos a quem beneficia (Goodson, 2007).

A esperança pode advir de aulas como a da metáfora que os alunos deveriam identificá-la num texto dado. Tendo identificado pela leitura, que o segundo pensamento inverte o sentido do primeiro, uma das alunas ressalva ao professor, o que ele lhe articula: "para entender bem a inversão de sentido de uma frase [...] temos que reler todo o trecho. Faremos isso da próxima vez, agora, eu gostaria de terminar a identificação das metáforas." (Bégaudeau, 2009, p. 250). O que um dos alunos, aproveitando-se do ensejo, solta à queima roupa: "de todo jeito, só tem defunto nessa escola". À reação do professor de que não via relação com o que estavam estudando, o estudante repete o que disse, agora lhe oferecendo o significado da metáfora: "é um bando de defunto, não tem o que discutir, é isso". (p. 250).

É o professor utilizando o texto como simples pretexto para a aplicação da norma metalinguística sem oferecê-lo aos alunos como objeto de estudo. Preocupação que necessitaria ser básica em sua aula: leitura de texto para compreensão de seu sentido, análise linguística no texto e produção textual, práticas que devem interligar-se e desenvolver-se de forma interacional. (Geraldi, 2006; Marcuschi, 2002).

Apesar das prescrições e regulações, nesta e em outras situações, são os alunos que oferecem os conteúdos para repensarmos o ensino prescritivo. São eles que, no desejo de melhor compreender os conhecimentos em estudo, trazem os saberes extraídos de suas contingências, como contribuição para aprofundar a compreensão do conhecimento que estava sendo ensinado; que foram desconsiderados. Entretanto, no desconforto do ensino formalista, os alunos nos brindaram com momentos primorosos em que exercitaram, a seu modo e à revelia do professor, o currículo que Goodson (2007) denomina de narrativo.

Identidades culturais se entrecruzam?

A diversidade cultural é questão latente e manifesta no contexto escolar, como sói acontecer nos grupos e instituições sociais. Em se tratando da sala de aula em apreço, os contornos multiculturais são muito próprios, criando embates também muito especiais.

Marin não se declarava preconceituoso em relação aos alunos imigrantes. Em uma situação, que chamou de hora de convivência, na qual levantaram queixas sobre casos de racismo e preconceito entre estudantes imigrantes e franceses e entre os próprios imigrantes de nacionalidades diferentes, entre os fixados e os recém-chegados, chegou a exortá-los a receberem bem quem estava chegando. Para justificar sua recomendação, argumentou que quem chega num lugar diferente enfrenta dificuldades em relação à cultura do novo contexto. Uma delas pode ser em relação à língua.

É interessante notar, que em meio a posições como essa, o apego do professor à cultura europeia, particularmente à francesa, se evidenciava. Entre elas, destacamos a aula sobre a concordância do verbo no particípio em que, para exemplificar, usou como sujeito da frase um nome de pessoa muito conhecido na França sobre o que

um dos alunos o inquiriu: “Prô, por que nos exemplos é sempre Véronique e nunca [...] Fatimah ou qualquer outro nome?” (Bégaudeau, 2009, p. 198), referindo-se a um nome conhecido no país africano[2] do qual provinha.

Numa outra situação em que disponibilizou tempo para a expressão livre[3] dos alunos “sobre o que gostariam de dizer ao mundo se lhes fosse dada essa oportunidade” (Bégaudeau, 2009, p. 155), Marin apenas acompanhou suas interlocuções sem se intrometer ou cercear suas manifestações.

Vivendo a comoção da copa das nações da África, o tema não poderia ser outro, numa turma com significativo número de estudantes africanos. Entre as intervenções dos alunos, garimpamos a manifestação de desagrado de um deles em relação à postura dos colegas malineses, que após a derrota do time de seu país, dizerem que não estavam mais interessados nos jogos e que, inclusive, não se consideravam mais africanos. Em sua alocução, disse-lhes: “... não sejam maus jogadores e continuem a ser africanos, mesmo se têm uma equipe fraca”. (p. 156).

Vale destacar, que esta foi a única ocasião em que os alunos tiveram a oportunidade de discutir sobre um assunto que lhes interessava muito de perto. Seja porque o futebol era por eles apreciado, seja por tratar-se de acontecimento que envolvia seus países de origem. Fora isso, a euforia e excitação dos estudantes pelos jogos foram tratadas pela escola como dispersão ou possibilidade de dispensa de aula em caso de desatenção total deles, ignorando a hipótese – que poderia ser interessante – aventada por um dos professores de que se poderia passar os jogos em classe e planejar o ensino a partir deles. (Bégaudeau, 2009).

Na prática, em situações de embate entre alunos ou entre alunos e professores, que envolviam questões de ordem cultural, a posição de Marin revela-se muito tímida. Ele próprio se dizia preferir tratar de questões locais às globais. Talvez por isso, não se envolvesse, desviasse o assunto ou fizesse considerações evasivas a esse respeito, como no desconserto entre uma colega professora e seus alunos, do qual presenciou.

À proposta da professora de que deixassem suas marcas em um dos muros da escola, a metade dos alunos,[4] contrariando-a, desenharam os nomes de seus países. Tendo percebido que seus desenhos tinham sido desfeitos pela professora, a reação foi imediata: “Na verdade, vocês querem que a gente ponha França e ponto final”; “vocês querem que todo mundo seja igual a vocês...”; “...é como se apagassem os alunos, isso não se faz”. Marin perguntado sobre a atitude da colega respondeu: “não sei se isto se faz, mas vocês não tinham nada mais original do que pintar o nome de um país? [...] se me pedissem para fazer alguma coisa que me representasse, eu nunca escreveria França...” (Bégaudeau, 2009, p. 245). Em realidade, ele é de um país, que não precisa estar sendo nomeado para ser reconhecido. Todavia, entre o que indicou, para responder à aluna em que coisas pensaria, citou o famoso e jovem poeta francês Rimbaud.[5]

Essas situações confirmam a assertiva de Laclau (2011) de que “todo contexto é essencialmente vulnerável e aberto, que o fato de que uma possibilidade, dentre outras, tenha sido escolhida é algo puramente contingente” (p. 177). Quer dizer, cada contexto em seus significados e seus processos de determinação, reprodução e regulação guardam a possibilidade de produção, autonomia e emancipação. Ou como argumenta Sacristán (1999), o professor pode agir baseado nos marcos de referência de pensamento, finalidade e restrição que lhe oferece o contexto.

[2] Apoiado por outro aluno africano que se rejubila por tratar-se do nome de sua avó.
[3] Atividade eventual proposta em final de período letivo sob o pretexto de que os alunos não estavam mais dispostos a trabalhar, subtendido à costumeira aula formal de todo dia.
[4] Turma final da escola.
[5] Viveu parte da segunda metade do século XIX.

Entretanto, pode haver em suas ações intencionais consequências inesperadas, porque o domínio sobre todo o contexto de ação não lhe pertence unicamente.

As iniciativas dos alunos alcançam a possibilidade emancipatória, porque decorrem de situações preexistentes de opressão que os tolhiam de intervir no contexto de forma participativa. Elas constituem significados produzidos por eles na vivência da própria opressão. Pode-se dizer, que por esse meio, eles experimentaram um processo de desconstrução-ruptura daquilo que os aprisionava, produzindo possibilidades de libertação. (Laclau, 2011).

Entretanto, nas situações que envolvem questões multiculturais, não temos evidências na obra, que nos permitam aplicar positivamente o pensamento deste autor. Pode-se apenas conjecturar: os alunos ao se opor à cultura francesa, o fazem como forma de excluí-la ou estão reivindicando que sua identidade cultural seja considerada? Lutam para que a cultura francesa se flexibilize, diminuindo sua prevalência, que os tornam menores? Que ambas as culturas se solidarizem? Sim, porque a possibilidade de mudança no campo multicultural existirá à medida que a identidade cultural oprimida "colocar no mesmo terreno tanto o que ela afirma quanto o que exclui", isto é, quando "rejeitar tanto aquilo que nega sua identidade quanto a identidade própria". (Laclau, 2011, p. 59).

As situações evidenciam, no entanto, um contexto monocultural em que se debatem diferentes identidades culturais. A relação entre as pessoas é marcada pela falta de solidariedade, que, para Santos (2009) significa não reconhecer a identidade do outro. Então, os alunos são peças fundamentais na desconstrução desse cenário em prol de um espaço escolar multicultural. Eles se debatem entre o silêncio, a ininteligibilidade e a indiferença em relação às suas identidades e a identidade do outro. Resistem ao silêncio que bloqueia a pronuncialidade dialógica da sua cultura, que os afastam da cultura do outro, a francesa. Lutam, por conseguinte, pelo reconhecimento solidário das diferenças em tensão. Possível, segundo Santos (2009), pela tradução, por meio da qual "uma necessidade, uma aspiração, uma prática numa dada cultura pode ser tornada compreensível e inteligível para outra cultura". (p. 31).

É nesse sentido que o currículo escolar pode contribuir na ultrapassagem dos territórios monoculturais, colocando-se como prática cultural e como prática de significação, comprometida com a formação de novas identidades culturais, plurais e cidadãs. (Silva, 2001). Melhor dizendo, poderá contribuir para a produção de um conhecimento emancipatório, que revaloriza "a solidariedade como forma de saber [...] obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade". (Santos, 2009, p. 81).

Finalizando...

Do jogo pedagógico conturbado da sala de aula a sua continuidade amenizada sob disfarce, reportando-se aos últimos momentos do filme, Zuin (2009, p.1249) pergunta:

> A bola rola no pátio, disputa alegre entre os times dos professores e dos estudantes. Ela quica e o jogo corre, pois todos estão coenvoltos na mesma partida. Torcida. Expectativa e esperança de dias melhores. O sol, manso, participa da festa. As linhas de campo são definidas provisoriamente e referendadas coletivamente. Camisas cosmopolitas de times diversos, o resultado desse jogo é um empate. Será esse mesmo o fim?

Não acreditamos que o jogo de forças, que interatuam no contexto escolar e social por extensão, chegue a tanto. Chegar ao ponto de equilíbrio, harmonia e igualdade? Não podemos ser ingênuos a tal ponto. No atual contexto social, suspeitamos de suas conveniências, pela deformação a que têm sido alvo para ocultar a hegemonia de relações imperialistas, autoritárias e excludentes. Entretanto, consideramos que, a consciência crítica acerca das manipulações desmobilizadoras de experiências mais emancipatórias pode ameaçar o poder das regulações dominantes, enfraquecendo-o, afim de que identidades subjetivas e culturais, diferentes e diversas, se solidarizem nos termos de Santos (2009).

E então, podemos ensaiar uma resposta à pergunta formulada por Zuin (2009). Ó, não! Outras perguntas: É pertinente interpretarmos que a cena final nos remete a pensar, que no jogo das intercomunicações sociais, há espaços para reflexões e aprendizagens que produzam possibilidades emancipadoras, apesar das regulações a que se está sujeito? Que a luta não é pelo empate impossível (?), mas pelo ganho recíproco de cada uma das partes que passam a experimentar, pelo diálogo, a importância da alteridade?

Quando nos dispusermos a identificar os muros que nos aprisionam e os que aprisionam os outros; a querer que os outros se despeguem de seus muros e juntos, numa cruzada, transpusermos, pelo menos os muros mais fortes, poderemos construir experiências mais humanas, democráticas e emancipatórias.

Bibliografia

BÉGAUDEAU, F. (2009). *Entre os muros da escola*. São Paulo: Martins.

GERALDI, J. W. (2006). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

GOMES, N. L. (2008). Os múltiplos sons da liberdade. In: TEIXEIRA, Inês A. C.; LOPES, José S. M. (Orgs.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica.

GOODSON, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação,* v. 12, n. 35, mai./ago., p. 241-252. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf. Acesso em: 03/11/2012.

LACLAU, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucena, p. 19-36.

OLIVEIRA, M. R. & WILSON, V. (2008). Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, p. 235-242.

SACRISTÁN, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, B. S. (2009). *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez.

SILVA, T. T. (2001). *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica.

ZUIN, V. G. (2009). Para além dos muros da escola. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1245-1249, set./dez. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso: 04/03/2013.

A noção de tempo veiculada no livro didático de História: estratégias de progressão do conhecimento entre o ensino fundamental e o ensino médio

Caimi, F. E. [1]; Oliveira, S. R. F. [2]; Ribeiro, L. F. C. [3]

[1] Universidade de Passo Fundo, Brasil
[2] Universidade Estadual de Londrina, Brasil
[3] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil

Email: caimi@upf.br; sandraoliveira.uel@gmail.com; luis.ribeiro@sertao.ifrs.edu.br

Resumo

Ao se assumir, no sistema educativo brasileiro, a tarefa de estender a educação obrigatória dos quatro aos dezessete anos e de integrar três níveis de escolarização numa mesma etapa (educação básica), assume-se também a responsabilidade de organizá-lo sob os princípios da boa transição, de modo que se observem critérios de graduação, coerência e continuidade entre os níveis. Concebendo o livro didático como suporte cultural e como dispositivo pedagógico que veicula, dentre outras demandas, uma determinada proposta curricular, se espera que nele estejam contidas estratégias que evoquem noções de ordenamento, sequência e progressão do conhecimento. A partir de tais pressupostos, delimita-se o presente estudo na análise comparada entre quatro coleções didáticas de História destinadas aos anos finais do ensino fundamental e quatro destinadas ao ensino médio, tomando duplas de coleções da mesma autoria e da mesma editora para cada segmento, com o propósito de investigar quais estratégias são mobilizadas para garantir a progressão do conhecimento histórico, cotejando os livros do 6º ano do ensino fundamental com os do 1º ano do ensino médio. Os resultados preliminares apontam que as obras analisadas tratam a temporalidade histórica predominantemente a partir do tempo físico, repetindo, no ensino médio, praticamente a mesma abordagem desenvolvida no ensino fundamental, o que evidencia limitada preocupação com a progressão e complexificação do domínio desta importante noção para a aprendizagem histórica.

Palavras-chave: ensino de História; livro didático; temporalidade histórica; progressão do conhecimento.

1 Introdução

A educação secundária é considerada a etapa mais complexa do sistema de escolarização por muitos pesquisadores, tanto no Brasil (Moehlecke, 2012), quanto nos países europeus (Sacristán, 1996; Sánchez, 2013).

Nos limites deste estudo, pretende-se problematizar o tema da progressão do conhecimento histórico na transição dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio, partindo do seguinte pressuposto: na medida em que o Estado brasileiro assume a tarefa de estender a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos e de integrar três níveis de escolarização numa mesma etapa, no caso, a educação básica, há que providenciar o manejo de ações coordenadas entre os níveis e articulação entre os agentes educativos (Brasil, 1998; 2012).

Concebendo o livro didático como suporte cultural e como dispositivo pedagógico que veicula, dentre outras demandas, uma determinada proposta curricular, se espera que nele estejam contidas estratégias que evoquem noções de ordenamento, sequência, continuidade, gradualidade e progressão. A partir de tais pressupostos, realiza-se a análise comparada entre quatro coleções didáticas de História destinadas aos anos finais do ensino fundamental e quatro coleções destinadas ao ensino médio, tomando duplas de coleções da mesma autoria e da mesma editora para cada segmento[1]. O propósito é investigar quais estratégias são mobilizadas para garantir a progressão do

[1] O corpus documental foi constituído das seguintes obras: BRAICK, Patrícia R. Estudar História: das origens do homem à era digital. 6º ano, 1.ed. São Paulo: Moderna, 2011. BRAICK, Patrícia R.; MOTA, Myriam B. 1º ano, 3.ed. História: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2013. COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer História. 6º ano, 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2012. COTRIM, Gilberto. História global: Brasil e geral. 6º ano, 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2013. FIGUEIRA, Divalte G.; VARGAS, João T. Para entender a História. 6º ano, 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2012. FIGUEIRA, Divalte G. História. Coleção Integralis. 1º ano, 1.ed. São Paulo: IBEP, 2013. VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 6º ano, 2.ed. São Paulo: Scipione, 2012. VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. História geral e do Brasil. 1º ano, 2.ed. São Paulo: Scipione, 2013.

conhecimento histórico, cotejando os livros destinados ao 6º ano do ensino fundamental e ao 1º ano do ensino médio, das oito coleções.

A questão central do presente estudo diz respeito à progressão do conhecimento histórico, suas condições de possibilidade, limitações e potencialidades nos processos de ensinar-aprender História, bem como suas especificidades em dois segmentos de escolarização: os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

No esforço de situar os estudos sobre a construção e a progressão do conhecimento histórico, dialogamos especialmente com Lee e Ashby (2000), Lee e Shemilt (2003), Freeman (2011), Ford (2013), Carretero et al. (2013). Segundo Freeman (2011), a progressão na aprendizagem da história se caracteriza por três elementos fortemente inter-relacionados – conhecimentos, conceitos e habilidades –, que formam um bloco de construção sobre o qual os alunos progridem no domínio da cognição histórica. O *conhecimento* diz respeito à profundidade e à complexidade dos conteúdos históricos (ou conceitos substantivos); os *conceitos* apontam como os alunos desenvolvem e aplicam o seu entendimento conceitual da história como um processo, por exemplo, cronologia, causalidade, mudança, interpretação; por fim, as *habilidades* necessárias para mobilizar conhecimentos e conceitos no entendimento de diferentes temas e épocas, como o inquérito, a utilização e análise de fontes, a apresentação e a comunicação.

Grosso modo, a progressão pode ser caracterizada por diferentes habilidades, como capacidade de fazer ligações e conexões dentro e entre períodos históricos; aprofundamento gradativo da compreensão de conceitos históricos substantivos; maior compreensão e proficiência no uso de instrumentos de análise histórica, os conceitos de segunda ordem; crescente capacidade de aplicar conhecimentos e mobilizar estratégias de compreensão conceitual em diversos textos e contextos históricos; ampliação do domínio da narrativa histórica, com o aprimoramento gradual da habilidade de comunicar o conhecimento por meio de linguagem adequada e pertinente ao campo (Ford, 2013).

1 Livro didático de História e progressão do conhecimento: esse diálogo existe?

Esta parte do estudo é dedicada à análise de um recorte realizado sobre oito coleções didáticas, sendo quatro de ensino fundamental e quatro de ensino médio, tomadas em pares da mesma autoria principal e da mesma editora[2]. Busca-se analisar como as coleções tratam a progressão do conhecimento histórico e quais estratégias utilizam para complexificar a abordagem entre o ensino fundamental e o ensino médio. Dado o volume de material contido nas oito coleções, delimitou-se a análise nos livros do 6º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio de cada coleção, em virtude de que nesses livros a proposta curricular de conteúdos se repete integralmente nos dois segmentos de escolarização. Em cada um dos oito livros tomou-se para análise o capítulo ou tópico que trata na abordagem sobre a temporalidade histórica, por ser este um campo fértil para se analisar as estratégias de progressão e complexificação adotadas para a construção dessa dimensão de análise da História.

Assumindo a tese de que não se tem modelos conceituais prontos para a progressão do conhecimento histórico, nem tampouco para a construção da noção de tempo histórico dos estudantes, a análise empreendida sobre o corpus documental tem a modesta intenção de identificar se as obras operam com alguma estratégia de progressão quanto à abordagem da temporalidade histórica, sem a pretensão de indicar modelos conceituais.

A leitura flutuante do material permitiu a identificação de quatro unidades de registro (Bardin, 1977) que guiarão a análise, a saber: 1) concepção de tempo; 2) divisão e medição do tempo; 3) calendários; 4) periodização da História. As próprias unidades de registro já dão indicativos de que as coleções operam predominantemente com a concepção de tempo físico e com a cronologia, em detrimento de outros operadores conceituais mais complexos.

Adentrando na análise, verifica-se que as obras seguem um mesmo padrão quanto à localização do capítulo ou tópico que trata da dimensão temporal no estudo da História. Em geral, o tema comparece nos dois capítulos iniciais das obras, podendo ser em capítulo específico (caso de três livros) ou em tópico dentro de capítulo mais abrangente (caso de cinco livros). Constata-se que há um padrão que se repete em todos os livros, seja no ensino fundamental ou no ensino médio: 1) quanto ao número de páginas, ocupa-se uma média de cinco para essa abordagem no conjunto, variando de três a nove páginas por livro; 2) quanto à posição e à sequência da abordagem, geralmente nas primeiras trinta páginas do livro; 3) quanto aos itens que compõem cada abordagem, invariavelmente,

[2] As oito coleções, listadas anteriormente, foram apresentadas em seu conjunto, sem identificar na análise de quais obras se está tratando a cada momento. Para tanto, adotou-se os códigos CEF-1 e CEM-1, respectivamente para Coleção do Ensino Fundamental 1 e Coleção do Ensino Médio 1; CEF-2 e CEM-2, para o segundo par de coleções; CEF-3 e CEM-3 para o terceiro par de coleções e CEF-4 e CEM-4 para o quarto par de coleções.

parte-se da concepção de tempo, trata-se da divisão e medição do tempo, dos diferentes tipos de calendários, segue-se com a periodização da História e encerra-se com atividades.

A *concepção de tempo* assumida pelas coleções é predominantemente a do tempo físico, tomando alguns fenômenos da natureza, como rotação, translação, fases da lua, para explicar os principais marcos cronológicos. No ensino fundamental, todas as coleções tratam do tempo físico, dando ênfase à cronologia, mas duas partem do tempo vivido, procurando aproximar-se das experiências dos estudantes ao tratar da passagem do tempo de acordo com as sensações e percepções cotidianas (CEF-1 e CEF-3). O tempo histórico é apenas mencionado por CEF-3, sem que o tema seja desenvolvido. No ensino médio, as coleções repetem inteiramente a abordagem do tempo físico, sem qualquer estratégia de progressão, com exceção de CEM-3. Verifica-se tênue esforço de complexificação da noção de tempo nas quatro coleções do ensino médio, ao introduzir com pouco mais ênfase a ideia de tempo histórico e ao problematizar a coexistência de experiências históricas distintas no mesma temporalidade cronológica.

A segunda unidade de registro extraída do material diz respeito ao tratamento da *divisão e medição do tempo.* Neste item não se identificou qualquer estratégia de complexificação, havendo apenas a repetição da abordagem nos dois segmentos. As medidas do tempo são justificadas pela necessidade de organizar o tempo, especialmente nas sociedades industriais. Em geral, os livros seguem o mesmo padrão: iniciam apresentando as principais medidas de tempo (hora, ano, década, século, milênio); indicam alguns instrumentos de medida (relógio de sol, clepsidra, ampulheta, relógio mecânico); fornecem a "fórmula" matemática para descobrir a que século as datas pertencem; tratam da conceituação principal do calendário cristão (antes de Cristo e depois de Cristo).

Seguindo na lógica de explicitar o tempo físico, as coleções abordam os diferentes *calendários* (terceira unidade de registro deste estudo) criados pelas sociedades para a organização do tempo coletivo. Em geral, os livros do ensino fundamental e do ensino médio seguem o mesmo padrão para apresentar o tema: justificativa da necessidade dos calendários; diferentes sociedades têm calendários distintos; os calendários mais conhecidos são o judaico, o islâmico e o cristão. Eventualmente se aborda outros calendários, como o dos antigos gregos e romanos, o Asteca ou o chinês, sem desenvolver o assunto. Por fim, se justifica a adoção do calendário cristão no mundo ocidental. Mais uma vez, estão ausentes estratégias de progressão, uma vez que a mesma abordagem se repete nos dois segmentos, alterando-se apenas aspectos formais, como o tamanho da letra; a presença maior ou menor de imagens para ocupar os espaços; mais citação de autores no ensino médio.

Como ponto alto na abordagem da temporalidade, as coleções trazem a *periodização da História* (quarta unidade de registro), geralmente denominada como "divisão tradicional da História". O padrão de tratamento da periodização é basicamente a mesma nos livros do ensino fundamental e do ensino médio, com algumas nuanças de aprofundamento da abordagem no nível médio. Vejamos alguns recortes, como exemplos, no quadro a seguir.

Quadro 1 – O uso da periodização nas coleções didáticas

6º ano - Ensino fundamental		**1º ano - Ensino médio**	
CEF-1	"Outro problema criado pela divisão tradicional da história, foi classificar de pré-história todo o período anterior à invenção da escrita (...). Atualmente, os pesquisadores reconhecem que todos os povos têm história" (p.27).	CEM-1	"O conceito de Pré-história, para muitos, expressa certo preconceito ao excluir da história os povos que não conheciam a escrita. Ainda hoje existem culturas que desconhecem a escrita e, apesar disso, são agentes da sua própria história" (p. 19)
CEF-2	"O uso do termo Pré-História, no entanto, tem sido bastante criticado" (p. 20). Saiba, porém, que a periodização tradicional da História também recebe críticas de diversos historiadores. Uma delas considera que essa divisão do tempo é eurocêntrica: está organizada tendo como centro ou referência os eventos ocorridos na Europa ou aqueles que afetaram esse continente (...) (p. 21).	CEM-2	"O termo Pré-História costuma ser criticado, pois o ser humano, desde seu surgimento, é um ser histórico, mesmo que não tenha utilizado a escrita (...). Outra crítica à periodização tradicional é seu caráter eurocêntrico, já que ela foi elaborada com base no estudo de apenas algumas regiões da Europa, do Oriente Médio e do norte da África. Portanto, não pode ser aplicada a todas as sociedades do mundo" (p. 19).
CEF-3	"Essa divisão em períodos foi feita por historiadores europeus, tomando por base a história da Europa. Nós a adotamos por conta da influência que esses	CEM-3	"Atualmente, alguns historiadores contestam essa divisão que carrega a ideia de que a História se desenvolve em etapas evolutivas, que vão desde o surgimento dos seres humanos até a moderna

	historiadores tiveram, no passado, entre os estudiosos brasileiros. Tal divisão não faz nenhum sentido se considerarmos a história e o ponto de vista de povos não europeus (...). Porém, vários fatos da história europeia geraram consequências dentro e fora da Europa, especialmente nos países que foram colonizados pelos europeus (...). Por isso, quando estudamos esses fatos e suas consequências, podemos aceitar a convenção que divide a história em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea" (p. 25).		sociedade industrial. (...) Hoje sabemos que não se podem acomodar os acontecimentos da História em simples etapas. O passado de cada sociedade apresenta aspectos específicos que resultaram num presente diferente. Por isso, não há razão para considerar qualquer sociedade inferior ou superior a outra" (p. 11). (...) Apesar de todos esses problemas, essa forma de organizar o estudo do passado continua a ser utilizada. Todavia, devemos estar alerta para não fazer interpretações preconceituosas" (p. 12).
CEF-4	"Fique ligado: A divisão acima é bastante criticada pelos historiadores, pois leva em conta os fatos mais significativos da história da Europa, que nem sempre tiveram importância para povos de outras regiões" (p. 18).	CEM-4	"Medir o tempo histórico e dividi-lo em períodos (ou seja, periodizá-lo) é igualmente um ato arbitrário, pois a escolha do ponto inicial da contagem e dos eventos mais importantes é feita por algumas pessoas, segundo sua compreensão do mundo e da existência humana, e seguida por outros, sem que necessariamente exista uma concordância de todos" (p. 18).

Fonte: sistematização dos autores sobre o *corpus* documental

Em ambos os segmentos se apresenta a divisão geral em Pré-História e História; a Pré-História é apresentada em suas subdivisões (paleolítico, neolítico e idades dos metais) em algumas obras; a História tem a divisão quadripartite (idades antiga, média, moderna e contemporânea) apresentada em todas as coleções; também são fornecidas imagens de linhas do tempo com esta periodização em todos os livros, geralmente ilustradas e sem resguardar as proporções que o uso da escala garante. Por fim, todos os livros analisados tratam a periodização como uma espécie de "mal necessário", pois apesar de ser apontada como uma convenção arbitrária, eurocêntrica, ideológica, se justifica por ser amplamente utilizada na historiografia mundial e por facilitar o diálogo comum na área da História.

2 Conclusão

No estudo realizado, buscamos investigar quais estratégias são adotadas na elaboração das propostas dos livros didáticos para viabilizar a progressão do conhecimento histórico no percurso educativo do ensino fundamental para o ensino médio, tomando como unidade de análise a noção de tempo. O que se verificou foi a ausência de cuidado com a diferenciação e a complexificação da proposta de trabalho entre os dois segmentos. Os livros didáticos de História destinados ao 6º ano do ensino fundamental e ao 1º ano do ensino médio operam com noções elementares de temporalidade, circunscritas essencialmente ao tempo físico. Com isso, a proposta do ensino fundamental é quase que integralmente reproduzida no ensino médio, submetendo os estudantes à repetição de conteúdos, conceitos e noções temporais.

Diante dos desafios da escolarização de massa, das difíceis condições do trabalho docente, do lugar privilegiado que o livro didático ocupa na organização do trabalho escolar, temos a tarefa de fazer desse produto cultural/suporte pedagógico um auxiliar efetivo para o ensino e a aprendizagem. Essa tarefa passa pelo esforço de aproximar as discussões acerca do desenvolvimento cognitivo produzidas no âmbito acadêmico das instâncias de produção didática e dos espaços escolares. Desafio que é de todos, de pesquisadores, professores, gestores de políticas educacionais, autores e editoras de livros didáticos.

Referências

Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE). (1998) Parecer CNE/CEB n. 15, de 01 jun. 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE). (2012) Parecer CNE/CEB n. 5, de 04 maio 2011. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF.

Carretero, M.; Castorina, J. A; Sarti, M.; Alphen, F. V. & Barreiro, A. (2013) *Propuesta Educativa*, Año 22, n. 39, v.1, p.13-23, Junio.

Fernández, A. S. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Ensenãnza de las ciências sociales*, v. 6, 2007, p. 19-29.

Ford, A. (2013) *Setting us free?* Making progression & assessment meaningful in a post-levels world. p. 1-26. Disponível em: <http://www.andallthat.co.uk/>. Acesso em: 10 mar. 2014.

Freeman, J. (2011) *Progression and coherence in history*: how to plan across the key stages. Primary History. The Historical Association. Spring p. 33-34. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Freeman%20(1).pdf>. Acesso em: 25 fev.2014.

Lee, P. & Ashby, R. (2000) Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: Peter, N. S.; Seixas, P. & Wineburg, S. *Knowing, teaching e learning history*: national e international perspectives. New York: New York University. p. 199-222.

Lee, P. & Shemilt, D. (2003) *A scaffold, not a cage*: progression and progression models in history. London: Teaching History, n. 113, p. 13-24.

Moehlecke, S. (2012) O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49. Jan.-Abr. 2012.

Pozo, J. I. (2002) *Aprendizes e mestres.* A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sacristán, J. G. (1996) *La transición a la educación secundaria*: discontinuidades en las culturas escolares. Madrid: Morata.

Sánchez, J. J. (2013) O currículo da educação secundária. In: Sacristán, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo.* Porto Alegre: Penso, p. 370-384.

APONTAMENTOS CURRICULARES: O DEBATE EM TORNO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Moura, A. C. [1]; Neves, S.G. [2]

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Email: licacmoura@hotmail.com; sandragarcianeves@bol.com.br

Resumo

O debate em torno da problemática do conhecimento, não é recente. Pelo contrário, talvez seja uma das questões centrais, discutidas ao longo da história do currículo. A forma como o conhecimento é desenvolvido ao longo deste trabalho, encontra-se articulado às mudanças das concepções do que vem a ser currículo ao longo dos anos, que por sua vez, se transformam em virtude das mais variadas funções atribuídas à educação, em um contexto historicamente construído, onde o que sobressai é o contexto econômico-sócio-político no qual esse currículo é produzido. Não trataremos aqui, de todo e qualquer tipo de conhecimento, até por que, seria por demasiado logo e fora do contexto deste trabalho, que tem como objetivo, discutir e contribuir com alguns apontamentos que consideramos importantes para o campo do currículo na área da educação. Iremos nos debruçar sobre uma discussão sobre o conhecimento científico e a forma como este vem sendo compreendido no contexto de análise do currículo. Embora, na história do conhecimento científico, a pesquisa científica nas ciências humanas e sociais tenha tentado se apropriar do modelo das ciências exatas e naturais, ela não chegou a se apropriar completamente, uma vez que nas ciências humanas e sociais, e consequentemente, no campo da educação, o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível são da mesma natureza. Nesse sentido, trabalharemos com base na pergunta: qual o conhecimento considerado relevante para o currículo na contemporaneidade? Na tentativa de responder a esta pergunta, faremos uma discussão sobre a lógica entre o vem sendo pensado sobre o conhecimento científico e os conhecimentos disciplinares acadêmicos na sociedade contemporânea, dita sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: Conhecimento; currículo; educação.

1. Introdução

O objeto deste trabalho é o conhecimento, mas especificamente, o conhecimento científico e a forma como vem sendo compreendido no contexto de análise do currículo. A ideia apresentada neste trabalho traz um debate que discutimos em uma disciplina obrigatória para os alunos da linha de *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*, do doutoramento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que trata sobre Teoria do Currículo, mas propriamente dita sobre um dos temas da aula, a problemática do conhecimento.

Pensando a problemática do conhecimento na sociedade atual, este trabalho tenta responder a pergunta: qual o conhecimento considerado relevante para o currículo na contemporaneidade, através de uma discussão sobre a lógica entre o vem sendo pensado sobre o conhecimento científico e conhecimentos disciplinares acadêmicos, na sociedade contemporânea, dita sociedade do conhecimento.

Segundo Lopes e Macedo (2011), o conhecimento vem sendo significado em quatro importantes e diferentes perspectivas do campo do currículo: perspectiva acadêmica, perspectiva instrumental, perspectiva progressivista e perspectiva crítica. Cada uma dessas perspectivas traz inúmeros autores, que têm maior expressão em momentos históricos determinados. Na atualidade, apesar da perspectiva crítica se destacar na academia no campo do currículo,

podemos encontrar traços de todas as demais perspectivas nas distintas significações de currículo que disputam espaço no contexto educacional.

Antes de abordar, mas propriamente dito, o currículo e a problemática do conhecimento, apresentaremos, de forma sucinta, as quatro perspectivas mencionadas e que configuram com maior ênfase as discussões sobre o conhecimento no campo da educação, seguindo a linha de apresentação das professoras Alice Casimiro e Elizabeth Macedo.

Na perspectiva acadêmica, afirma-se a existência de regras e métodos de legitimação de saberes, onde alguns destes saberes são considerados como conhecimento, e seguindo essa lógica, todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é um conhecimento. Nessa abordagem, o conhecimento seria "um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas" (LOPES e MACEDO, 2011, p. 71), e nesse sentido, normalmente, vincula-se essa concepção de conhecimento ao conhecimento científico. Contudo, podemos incluir nessa perspectiva, os saberes que não são tratados como ciência, apesar da lógica dessa concepção de conhecimento, ser a lógica dos conhecimentos disciplinares acadêmicos.

Na perspectiva instrumental, o conhecimento também deve ser legitimado pelas regras e métodos rigorosos da academia, entretanto, tem como principal referência a razão instrumental, ou seja, busca legitimar-se através do atendimento a certos fins, sem problematizar, de fato, os processos que levam a esses determinado fins. Nessa perspectiva, o conhecimento relevante a ser ensinado vincula-se a formação de habilidades e de conceitos que atendam as demandas da produtividade social, política e econômica (LOPES e MACEDO, 2011).

A perspectiva progressivista traz a referência aos saberes disciplinares acadêmicos, evidenciando que nem o conhecimento, nem o currículo devem depender apenas da lógica dessas disciplinas, pois o conhecimento nessa concepção é embasado na experiência pessoal, também pensando determinados fins, mas sempre voltados para o bem-estar social, formando cidadão, e não deve ter uma finalidade voltada para o funcionamento do sistema. O interesse e experiências dos alunos são de suma importância para a seleção dos conhecimentos relevantes que devem fazer parte do currículo (LOPES e MACEDO, 2011).

A perspectiva crítica, diferente das outras acima apresentadas que abordam o conhecimento com base em regras e métodos previamente definidos pelas disciplinas acadêmicas, problematiza o que se entende por conhecimento, deixando claro que o conhecimento não é um dado neutro, pois "conecta o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia" (LOPES e MACEDO, 2011, p. 77). Dentro dessa concepção, torna-se importante: questionar por que alguns saberes são entendidos como conhecimento, e outros, não; discutir pontos importantes como os critérios utilizados na seleção desse conhecimento, buscando relacionar como a estrutura econômico-sócio-política atua nesses processos, assim como influenciam nos significados atribuídos aos diferentes saberes.

Após uma pequena síntese sobre as perspectivas que configuram com maior ênfase as discussões sobre o conhecimento no campo da educação, e que vem trazendo diferentes abordagens para o campo do currículo, vamos trabalhar com base na pergunta: qual o conhecimento considerado relevante para o currículo na contemporaneidade? Para isso, precisamos abordar a problemática do conhecimento, e a questão do currículo no campo da educação.

2. Conhecimento e currículo no campo da educação

A educação, na contemporaneidade, tende a ser tratada como se fosse uma abstração e o currículo, como um conjunto de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Entretanto, que conjunto de conhecimentos é este? Pra que e a quem serve estes conhecimentos? Quem legitima e deslegitima um tipo de conhecimento?

As necessidades e demandas da sociedade contemporânea direcionam a economia, o governo e consequentemente a educação, uma vez que estes governos dedicam seus esforços a reformar o sistema escolar e aprimorar o capital humano, seguindo seus interesses. Com isso, segundo Young (2007), as escolas, e a educação como um todo, serviriam para adequar os resultados das escolas com as necessidades da economia, em uma espécie de vocacionalismo em massa; e para transformar a educação em si, em um mercado, onde são disputados alunos e fundos, com uma preocupação concentrada em resultados, e não no processo de construção em si.

É nesse contexto, que implica necessidades, poder, e controle, na relação entre educação e sociedade, que devemos pensar o conhecimento e as questões curriculares. Segundo Apple e King (1989), os conhecimentos escolares e a forma como são selecionados, organizados e avaliados, são opções baseadas em valores, em ideologias e significados

institucionalmente estruturados, que contribuem para manter privilégios sociais definidos pelo sistema capitalista, criando e recriando hegemonia dos grupos dominantes, e por isso, devem ser problematizados.

No campo do conhecimento em educação, os debates entre as variadas perspectivas políticas e epistemológicas, ou seja, entre os diferentes interesses e compromissos, resultam em formas diferentes de pensar a questão do conhecimento, por isso, vamos considerar, na discussão sobre o conhecimento no campo da educação, dois elementos, que em nosso entendimento, são importantes para compreender a forma como o conhecimento vem sendo trabalhado na contemporaneidade: a relação sujeito e objeto, e principalmente, a questão da historicidade.

Nas ciências exatas e naturais, sujeito e objeto são elementos que constituem, de forma mutuamente dependentes, o processo de conhecimento, mas são de natureza distinta. O mesmo não acontece com a relação sujeito e objeto na pesquisa nas ciências sociais e humanas, pois embora, na história do conhecimento científico, a pesquisa nas ciências humanas e sociais tenha tentado se apropriar do modelo das ciências exatas e naturais, ela não chegou a se apropriar completamente, uma vez que nas ciências humanas e sociais, o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível são da mesma natureza – a natureza humana e social.

Um aspecto do conhecimento que explica seu dinamismo, ou seja, a sua condição de processo é a dimensão dialética do conhecimento, já que é nessa constante formação, como processo, que o conhecimento assume sua condição histórica. “O conhecimento é produto histórico. O conhecimento-processo é a própria história, é a experiência da história, da existência social. E é no momento da história que as contradições intrínsecas, próprias a toda relação social, aparecem” (LEITE, 1993, p. 24). Nesse sentido, ignorar, portanto, a condição histórica do conhecimento seria restringir as possibilidades críticas de investigação de determinada problemática, reduzindo as escolhas a serem realizadas, tanto no que diz respeito às escolhas das teorias, das definições de sujeito, dos métodos, da delimitação do objeto, favorecendo adoção acrítica de concepções epistemológicas. Se a história das relações do homem entre si e a história da relação dos homens com o mundo não forem consideradas, a história e a relação sujeito e objeto perdem sentido no processo de problematização do conhecimento.

A proposta desse trabalho é pensar o conhecimento científico no intuito de pensar como ele adentra as discussões sobre o que deve ou não constar no currículo escolar, o que é relevante ser ensinado e aprendido no contexto da sociedade atual, dita sociedade do conhecimento. Para dar importância para um determinado conhecimento e apresentá-lo como conhecimento relevante, busca-se justificá-lo e legitimá-lo dentro de argumentos que são conduzidos por interesses próprios do sistema, obedecendo a uma hierarquia de classes e favorecendo uma ideologia.

Segundo Veiga-Neto e Nogueira (2010), a Ciência vem se estruturando e se desenvolvendo ao longo dos anos, como uma prática que busca objetividade, uma vez que assume o caráter objetivo daquilo que ela mesma considera ser a realidade. A questão é que o conhecimento nunca é um dado objetivo, ele é condicionado e relativo. Para Michael Young (2000) o conhecimento implica não oferecer qualquer critério de verdade e nenhuma epistemologia explícita para os diferentes saberes, questionando quem tem o poder de validar certos saberes como sendo conhecimento e, portanto, verdades, em detrimento de outros saberes que não recebem o *status* de conhecimento, e logo, não são considerados verdadeiros.

Nessa perspectiva, falar que o conhecimento científico é superior a outros saberes sociais é aceitar que esta verdade é legítima e que o conhecimento pode ser objetivo, ignorando toda a subjetividade que configura conhecimentos e sabres. Young (2000) rejeita a suposta superioridade do conhecimento científico por considerar que a superioridade destinada a esses saberes contribui para manter as hierarquias de classe e a desigualdade social.

Foucault (1967) apud Veiga-Neto e Nogueira (2010) afirma que ainda que o saber não seja o conhecimento científico, este último não pode existir sem o saber, pois o saber é diferente dos conhecimentos que são apresentados nos livros científicos, mas é aquilo que torna possível, em determinado momento, o surgimento de uma teoria, de uma opinião ou prática. Dessa forma, “o saber não é oposto à ciência ou ao conhecimento mas, sim, é aquilo que permite a construção da ciência e do conhecimento” (VEIGA-NETO e NOGUEIRA, 2010, p. 77). Nesse sentido, afirmar o caráter objetivo do conhecimento científico seria reificar este conhecimento, colocando-o acima de qualquer conhecimento escolar ou não escolar, e de qualquer saber ou prática.

É necessário que pensemos o que está oculto na legitimação de um conhecimento científico em detrimento de todos os outros, e quem tem o poder para tal. Segundo Goodson (1997), a definição, a organização, e a estruturação do conhecimento não podem ser entendidas como um processo natural e inocente, pois mascara alguns interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração. Os interesses científicos e políticos sustentam a seleção de determinados conhecimentos e mostram de que forma eles dão origem a diferentes configurações curriculares. “Nesse sentido, é necessário que se abra a caixa preta do currículo, para que possamos captar a complexidade e as

implicações políticas inerentes à organização do ensino e da forma como se estrutura e organiza a escola e o ensino" (GOODSON, 1997, p. 14).

O debate sobre o conhecimento no campo do currículo deve ir além do relativismo da aceitação dos múltiplos saberes como sendo, igualmente, válidos aos conhecimentos científicos. Deve levar em consideração também, que os conhecimentos não são estáticos ou definitivos, pois existe uma história, que carrega relações econômico-sócio-políticas que definem as mudanças no que é dito como conhecimento.

A forma como o próprio conceito de currículo é descontextualizado de sua história, enquanto conceito educacional, traduz que as problemáticas que cercam o currículo, não são naturais ou inocentes, pois tenta legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros, através do deslocamento de sentidos do conceito de currículo, como sendo o conjunto de problemas do ensino, ou substituto para a questão da didática e ainda vemos uma transferência como se currículo fosse questão de metodologia.

Segundo Goodson (1997), o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar certos objetivos. Pensando o conceito de currículo, podemos dizer que é um conceito multifacetado, na medida em que se define e redefine, e negocia com base em uma série de níveis, sendo difícil identificar seus pontos críticos. Por isso, precisamos pensar o currículo pautado em uma história do currículo.

Uma perspectiva histórica de análise nos permite expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional. Goodson (1995) afirma que, precisamos utilizar a história para revelar o aspecto contingente e histórico dos currículos educacionais. A história do currículo nos ajuda a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças, flutuações, e as mais diversas transformações, uma vez que está em constante fluxo e movimentação, logo, não podemos interpretar o currículo como um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento na busca por formas melhores e mais adequadas, mas devemos tentar captar as rupturas e disjunturas que fazem parte dessa história.

3. Considerações finais

Em meio ao que vem sendo apresentado como conhecimento relevante na análise do currículo, a proposta deste trabalho foi discutir a importância de um cuidado ao abordar o currículo com base, pura e simplesmente, no que ele apresenta em sua síntese. Pois vimos que o currículo é um produto dinâmico de lutas entre diferentes grupos que tentam impor seus interesses em detrimento de outros, ele é fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças, que tentam fixar um conhecimento hegemônico como um conhecimento de senso comum, um conhecimento universal sistematizado e único.

Embora não tenhamos nos aprofundado sobre a discussão sobre a história do currículo, pois esta não era a proposta do trabalho, vimos a necessidade de afirmar a importância da análise curricular dentro de uma perspectiva histórica para compreensão não só do significado conceitual de currículo, mas para um entendimento sobre como as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos diferentes contextos econômicos, políticos e sociais nos quais são produzidos.

O debate em torno do conhecimento talvez seja o que mais se destaca ao longo da história do currículo, por isso, tentamos contribuir com alguns apontamentos sobre o conhecimento e a forma como vem sendo tratado no campo do currículo, no intuito de pensar esta construção atrelada às articulações da sociedade contemporânea.

Referências

Apple, M. W. (1989). Currículo e poder. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n. 2. p.45 - 57.

Apple, M. W. & King, N. R. (1989). Qué ensenãn las escuelas? In J. G. Sacristán & A. P. Gómez. *La enseñanza y su práctica*. Madrid: Akal, 37 - 53.

Goodson, I. F. (1995). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes.

Goodson, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.

Leite, S. B. (1993). Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. *Em aberto*, Brasília, v. 12, n. 58, abril/junho, p 23 - 29.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.

Veiga-Neto, A. & Nogueira, C. E. (2010). Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo. In: Santos, L. L. C. et all. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 67 - 87.

Young, M. (2000). *O currículo do futuro: da "Nova Sociologia da Educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papirus.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez, p. 1.287 - 1.302.

CURRICULO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TENSÕES E CONTROVÉRSIAS

Tauchen, G.[1]; Silva, J. A.[2]

[1] [2] Universidade Federal do Rio Grande- FURG

E-mail: gionaratauchen@furg.br; joaosilva@furg.br

Resumo

As relações entre os saberes e conhecimentos mobilizados na docência, bem como as modificações de natureza didática e metodológica impressas aos conteúdos de ensino, têm sido objeto de grande interesse e atenção em diferentes programas de pesquisa. O presente estudo objetivou discutir o tratamento pedagógico dos conteúdos escolares analisando alguns conceitos e depoimentos reflexivos de professores sobre o tema. O estudo, orientado pela investigação-ação educacional , foi balizado nas obras de Bernstein (1996, 1998), contemplando os processos de recontextualização dos discursos para a escolarização. Participaram da pesquisa 18 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus depoimentos, registrados em diários, foram analisados por meio do Discurso do Sujeito Coletivo . A partir dessa organização, foram elaborados três discursos coletivos, intitulados: a) O que é o currículo dos anos iniciais? e b) Qual a gênese do currículo dos anos iniciais? Percebemos que o currículo produzido, legitimado e verdadeiramente empregado não é aquele que consta nos documentos, nos livros didáticos e nas previsões legais, mas que habita um imaginário coletivo, ou seja, o campo recontextualizador, a respeito do que é ou deveria ser. O currículo acontece na herança de uma tradição já instituída, como espólio de um já vivido e tido como referência. O currículo-herança procura naturalizar-se como próprio, como um instituído inquestionável e dado, pois surge do discurso pedagógico fabricado a partir de regras recontextualizadoras, que, por vezes, opõem-se a norma pública e legal, própria do campo redistributivo. O estudo também evidenciou uma tensão entre a dimensão ideológica do discurso pedagógico, que comporta contradições, clivagens, dilemas (de ordem técnica) e o discurso regulador (de ordem moral).

Palavras-chave: currículo; processos de recontextualização; ensino.

1 Considerações iniciais

As relações entre os saberes e conhecimentos mobilizados na docência, bem como as modificações de natureza curricular, didática e metodológica impressas aos conteúdos de ensino, têm sido objeto de grande interesse e atenção em diferentes programas de pesquisa em educação.

Visando contribuir com algumas reflexões e problematizações no campo do currículo, da didática e da formação de professores, o presente artigo vem discutir os processos de recontextualização dos discursos para a escolarização, buscando compreender o que é o currículo dos anos iniciais e qual a sua gênese, a partir da perspectiva dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas do sul do Brasil.

2 Discursos e dispositivos pedagógicos no âmbito do currículo escolar

Bernstein, em suas obras (1996, 1998), voltou-se para o estudo dos aspectos de transmissão do conhecimento escolar, identificando os princípios subjacentes à pedagogização do conhecimento. Neste sentido, propõe o conceito de dispositivo pedagógico, o qual regula a comunicação, conforme um conjunto de regras, provisoriamente estável, fornecendo "a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de *regras redistributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação*" (Bernstein, 1996, p. 254, grifos do autor).

As regras redistributivas regulam "*quem* tem acesso a *qual* conhecimento, transmitido por *quem* e em que *condições* [...] (Leite, 2007, p. 31)", definindo quais os conhecimentos que podem ser considerados "pensáveis" e "impensáveis" pelas sociedades e sistemas educacionais. Bernstein (1996) considera que o controle sobre o impensável situa-se nos níveis superiores do sistema educacional, mais preocupado com a produção do discurso. Já o pensável, regulado pelo poder e situado nos níveis inferiores do sistema educacional, preocupa-se mais com a reprodução. Por meio das regras redistributivas, "o dispositivo pedagógico representa tanto o controle sobre o "impensável" quanto o controle sobre aqueles que podem pensa-lo" (idem, p. 257). Assim, as regras redistributivas

regulam o conhecimento, as formas de consciência e de prática, bem como as relações de poder, as quais estão relacionadas às fronteiras e aos espaços que colocam as pessoas e os discursos em diferentes posições.

Submetidas às regras redistributivas, são organizadas as regras de recontextualização, as quais criam o discurso pedagógico. Bernstein (1996, p.258) define o discurso pedagógico "como uma regra que embute um discurso de competência (destrezas de vários tipos) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro". O autor explica que o discurso pedagógico é um princípio que desloca um discurso de sua prática e o recoloca de acordo com seu próprio princípio de focalização e seleção. Neste processo de deslocamento e recolocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática imaginária, criando, inclusive sujeitos imaginários. Este princípio que constitui o discurso pedagógico é denominado princípio recontextualizador "que, seletivamente, apropria, recoloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos" (idem, p. 259). Neste sentido, o discurso pedagógico distancia-se dos discursos que recontextualiza, tornando-se um significante para uma outra coisa, diferente dele próprio. Este "outro" varia conforme os princípios de organização das sociedades e dos sistemas educacionais, ou seja, as regras regulativas (do Estado, dos sistemas educacionais, das políticas curriculares) são pré-condições para qualquer discurso pedagógico mas, o discurso pedagógico também cria regras de ordem moral, relações e identidades que constituem condições para essa transmissão.

Para o autor, o princípio recontextualizador produz a especialização do tempo, do texto e do espaço. No âmbito escolar, o tempo transforma-se em idade, o texto em conteúdo relacionado à idade e o contexto, em transmissão, valores de enquadramento e classificação. Assim, "as regras de recontextualização regulam não apenas a seleção, a sequência, o compassamento e as relações com outros sujeitos, mas também a teoria da instrução da qual as regras de transmissão são derivadas" (ibidem, p.261), construindo modelo de sujeito pedagógico, modelo de contexto pedagógico e modelo de competência pedagógica comunicativa. Em última instância, o "dispositivo pedagógico é, assim, um governador simbólico da consciência, em sua criação, posicionamento e oposicionamento seletivo de sujeitos pedagógicos" (p. 266). Segundo a análise de Leite (2007), os "agentes recontextualizadores" incluem agentes especializados na produção dos discursos educacionais, tais como editoras, instituições de Educação Superior, entre outras. Estas instituições especializadas "[...] estariam na origem da já tradicional oposição entre teoria/pesquisa e prática pedagógica" (idem, p. 32).

3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo é decorrente de um projeto balizado pela investigação-ação educacional (Carr e Kemmis, 1988), realizado no âmbito do programa Observatório Nacional da Educação, no período de 2010 a 2013. Neste período, participaram da equipe 18 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As discussões referentes aos processos de planejamento e as reflexões sistematizadas nos diários de bordo, compuseram o material de análise deste artigo, onde assumimos o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (Lefèvre; Lefèvre, 2005) como forma de análise dos dados. Segundo os autores, o DSC é obra dos fragmentos de discursos individuais agrupados por semelhança de sentidos e é elaborado pelo pesquisador e analista de discurso. A metodologia do DSC consiste em avaliar declarações e outros materiais verbais que venham a constituir o *corpus* da pesquisa, retirando de cada um deles as ideias centrais ou ancoragens a partir de expressões-chave a que se referem.

A organização do DSC é dividida em três etapas: expressões-chave, ideias centrais e ancoragens (Lefèvre E Lefèvre, 2005). A etapa final do DSC é a elaboração da síntese, ou seja, empregar um discurso único, escrito na primeira pessoa do singular, mostrando as expressões-chave que indicam as ideias centrais ou ancoragens similares. À medida que esse DSC vai sendo construído, ocorre à explicação da realidade apontada pelos participantes, as semelhanças e diferenças que eles instituem no meio no qual estão inseridos, assim como vão brotando seus comportamentos e práticas e representações sociais.

A partir dessa organização, elaboramos três discursos coletivos, que foram intitulados: a) O que é o currículo dos anos iniciais?; b) Qual a gênese do currículo dos anos iniciais?

3.1 O que é o currículo dos anos iniciais?

Ao presenciarmos concepções aparentemente contraditórias no espaço escolar, passamos a nos questionarmos onde está e o que é o currículo a que se remete o professor dos anos iniciais. Notamos que, muitas

vezes, é mais do que um documento, mas configura-se como um instrumento de defesa, conforme evidencia-se neste discurso coletivo:

> O currículo é muito fechado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, as sugestões curriculares do município e os outros documentos determinam efetivamente o que pode ser ensinado. Não podemos ensinar nada de diferente ou inovador, pois assim não daríamos conta do que é determinado. Gostaríamos de fazer práticas diferenciadas, mas o currículo nos impede de fazê-lo, pois é muito rígido. Temos de cumpri-lo à risca. Por vezes é difícil saber o que ensinar e abordar, pois as crianças têm muitas dificuldades. Muitas delas estão no final dos anos iniciais e não sabem ler direito, então é preciso focar nessa deficiência e não se ater somente ao currículo previsto.O livro didático é utilizado apenas eventualmente. Pode-se retirar uma atividade ou texto, mas não segui-lo. Em geral, não utilizamos, pois não condiz com os conteúdos que devem ser ensinados para as crianças naquele ano ou são muito avançados. No mesmo sentido, as avaliações externas, tal como a Prova Brasil, não são apropriadas, pois não correspondem à realidade local haja vista que os conteúdos abordados não são ensinados para as crianças. A avaliação é feita em um local do centro do país e por isso não condiz com nossa realidade.
>
> DSC 1- Discurso Coletivo sobre o que é o currículo dos anos iniciais.

Como podemos ver nessa assertiva, o discurso recontextualizado do currículo, no sentido de Bernstein (1996), fornece justificativas para a manutenção de um ensino tradicional e releva a impossibilidade de inovar e de propor práticas diferenciadas. Esse mesmo currículo é o que explica o desempenho baixo dos estudantes nas avaliações externas ou o distanciamento do uso do livro didático, pois estes não estariam vinculados ao currículo da escola. Assim, o currículo é inflexível, inegociável e, ao mesmo tempo, isenta o professor de comprometimento com a tomada de decisões sobre o fazer de sala de aula e os resultados ali produzidos, pois tudo está determinado no currículo. Assim, as regras redistributivas, que comportam o discurso pedagógico oficial (DPO), que opera na realização das interrelações entre o discurso instrucional e o discurso regulativo, manifestam-se na consciência dos sujeitos que atuam no campo recontextualizador.

No contexto da pesquisa, ao problematizarmos qual o espaço do ensinar e aprender Ciências e Matemática nos anos iniciais, as respostas sempre vinham com algum tipo de argumento que minimizava essas áreas ou mostrava dependência e atribuía maior importância ao ler e escrever. Assim, o tempo de ensino e os esforços empreendidos em Matemática e Ciências eram muito relativos.

Percebemos que o currículo produzido, legitimado e verdadeiramente empregado não é aquele que consta nos documentos, nos livros didáticos e nas previsões legais, mas que habita um imaginário coletivo, ou seja, o campo recontextualizador, a respeito do que é ou deveria ser. Quando se presta a defender o trabalho do professor e justifica-lo, existe em termos legais e é inexorável, mas quando essa potência deveria então fazer uso de seu poder, ele se torna adaptável e flexível. Assim, ousamos dizer que o currículo-documento é oco, pois seu recheio depende daquele a quem serve. Além disso, a partir do discurso que se produz, o professor dos anos iniciais, no que tange ao currículo-documento, tende a concebe-lo a partir do seus próprio ponto de vista, pois ao olhar para os diferentes parâmetros, sugestões curriculares, portarias e decretos, foca-se e concebe aquilo que reforça aquilo que já acreditava.

Nesse sentido, Alves e Oliveira (2010) tentam compreender as práticas curriculares que denominam de “reais”, as quais segundo elas configuram-se como complexas e relacionadas a fazeres e saberes, e que nem sempre integram um todo coerente. As autoras acreditam que os currículos criados na prática

> misturam elementos das proposições formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo em que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho (Alves; Oliveira, 2010, p. 96).

Juntamente com o que os professores sabem, acreditam e a complexidade da sala de aula, nossa prática de pesquisa tem evidenciado que o currículo se configura com um instituído, perpetuado por uma tradição que apaga os

traços de sua constituição e alicerça-se na intuição, na perpetuação do saber-fazer e no desejo daqueles que o manejam. O currículo é aquilo que se quer que ele seja.

3.4 Qual a gênese do currículo dos anos iniciais?

Parece-nos propicio perguntar, neste momento, onde está o currículo dos anos iniciais. Qual a sua origem? Onde está a currículo-gênese? Na tentativa de nos aproximarmos dessas questões vamos fazer o esforço de condensar mais algumas concepções que coletamos em nossas pesquisas.

> O que eu ensino é o que tem que ensinar naquele ano. É o que está no currículo. Todo mundo sabe o que tem que ensinar. Cada ano tem seus conteúdos e é preciso dar atenção para ver todos, pois, caso contrário, faltarão conteúdos para o ano seguinte. Quando eu comecei na escola foi em função de uma professora que se aposentou. Ela me disse o que a turma estava aprendendo e me passou a lista de conteúdos. Desde então, eu sempre pego o terceiro ano, pois já estou mais acostumada. Eu já tenho todas as atividades e meu caderno já está pronto. De vez em quando, eu pego uma folhinha ou atividade com a professora da outra turma do terceiro ano. Todo mundo sabe que a terceira série é o ano em que se ensina a tabuada. Está no currículo daquele ano. Agora com a introdução do primeiro ano foi um problema, pois não sabíamos se a tabuada deveria ser ensinada no terceiro ou quarto ano. Aí no currículo novo consta que no terceiro ano é até a tabuada do 5 e no quarto ano do 6 ao 9.
> DSC 2- Discurso coletivo sobre as origens do currículo dos anos iniciais.

A partir dessas assertivas podemos ver que o currículo é elemento presente na compreensão das professoras. Está ali e de tão presente, é algo próprio, orgânico, nascido junto com a própria definição do que são os anos iniciais. Entretanto, as origens do currículo, não estão, no aparato legal que o sustenta, mas em uma perpetuação do saber-fazer. O currículo acontece na herança de uma tradição já instituída. Ele é espólio de um já vivido e tido como referência.

Para pensarmos esse currículo-herança é importante remontarmos a ideia de o campo recontextualizador. Segundo Bernstein (1996), as regras redistributivas definem a legalidade e aquilo que é impensável, mas esse currículo-herança está no campo da recontextualização do discurso pedagógico, isto é, se alicerça no pensável a partir do dispositivo pedagógico estabelecido. A aparente contradição surge do embate entre as regras distributivas e contextualizadoras, que se convivem, simultaneamente, no campo da educação. O currículo-herança procura naturalizar-se como próprio, como um instituído inquestionável e dado, pois surge do discurso pedagógico fabricado a partir de regras recontextualizadoras, que, por vezes, opõem-se a norma pública e legal, própria do campo redistributivo.

No mesmo sentido, questionamos os pontos de vista que ocupam-se apenas do estudo de documentos legais sobre o currículo a fim de elaborar conjunturas sobre a realidade escolar. Eles lançam um olhar sobre o currículo-documento, sem que isso, de fato, seja o que acontece na sala de aula. Dessa maneira, entendemos que o currículo em ação origina-se a partir do currículo-herança e do campo reconstextualizador e não das políticas públicas e normas legais.

A inflexibilidade do currículo não provém da rigidez da norma e da lei, mas da austeridade da tradição. As contradições que surgem são apenas aparentes. Elas colocam em oposição as práticas exercidas com os documentos, mas não são estes que verdadeiramente inspiram o currículo em ação. Ao analisarmos as mesmas assertivas que construímos em relação ao currículo-herança e as tradições naturalizadas, podemos observar uma coerência sobre as concepções e ações em jogo. Igualmente, esta ideação permite compreender por que a inconformidade das professoras em relação ao livro didático e as avaliações externas. Estes artefatos constroem-se com base na lei e na norma, como produto das regras distributivas. Opõem-se ao currículo-herança, que é o realmente praticado no campo recontextualizador da escola.

5 Considerações finais

A partir do estudo realizado, evidenciam-se as tensões entre o "campo recontextualizador oficial" e o "campo recontextualizador pedagógico". O primeiro, dominado pelo Estado e seus agentes especializados, tem a função de configurar e limitar o campo de recontextualização pedagógica, constituído pelos professores.

Neste contexto, vemos que a ideia de gênese do currículo decorre de um nascimento quase imaculado, isto é, o currículo tem mãe - a tradição - mas não tem pai. É uma partenogênese curricular. A própria tradição produz mais de si mesma. Diferentes políticas e ações externas têm nenhum ou pouco efeito sobre o currículo em ação, pois são adaptados ao instituído, que funciona como uma espécie de filtro ou lente ocular permitindo passagem apenas ao que pode ser adaptado ao já feito.

Nesta perspectiva, há uma grande tensão na dimensão ideológica do discurso pedagógico, que comporta contradições, clivagens e dilemas, pois resulta da combinação do discurso instrucional (de ordem técnica) e do discurso regulador (e ordem moral). Assim, a principal atividade recontextualizadora é a de constituir o "quê" e o "como" do discurso pedagógico.

Referências:

Alves, N.; Oliveira, I. B. (2010). Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: Lopes, A. C.; Macedo, E. *Currículo:* debates contemporâneos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 78-102.

Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico.* Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes.

___(1998). *Pedagogía, control simbólico e identidade*. Teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza:* la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca.

Lefèvre, F. ; Lefèvre, A. M. C. (2005). *Discurso do sujeito coletivo:* um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: EDUCS.

Leite, M. S. (2007). **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira & Martin.

MESTRADO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE OS COMPONENTES CURRICULARES

Tauchen, G.[1]

[1]Universidade Federal do Rio Grande-FURG

E-mail: gionaratauchen@furg.br

Resumo

A ampliação dos Mestrados Profissionais, no Brasil, vincula-se às transformações econômico-sociais das últimas décadas, que têm induzido a expansão e a diferenciação do sistema produtivo, das instituições e dos cursos de graduação e de pós-graduação. O presente estudo objetivou investigar as áreas e ênfases dos componentes curriculares que integram as propostas dos cursos de Mestrado Profissional voltados ao Ensino de Ciências e Matemática. O estudo dos 16 cursos foi realizado por meio da abordagem de Métodos Mistos (Creswell e Clark, 2013) e Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados evidenciam que as disciplinas que integram as propostas curriculares destinam-se, em mais de 50%, à abordagem de disciplinas de cunho disciplinar e especializado, bem como às didáticas específicas nas áreas de física, química, matemática, biologia e ciências. Em muitos programas, observa-se, nas ementas, o estudo de conteúdos característicos do ensino de graduação, sem uma efetiva diferenciação entre os níveis de ensino. Na categoria Fundamentos, destaca-se a presença de disciplinas voltadas ao estudo da Filosofia da Ciência ou Epistemologia, História da Ciência e História da Matemática, evidenciando a ênfase, neste aspecto, aos estudos sócio-históricos. Os estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem e teorias da aprendizagem correspondem a 17% das disciplinas. Este aspecto sugere a necessidade de problematização sobre a pouca ênfase neste componentes, uma vez que os produtos gerados, estruturados a partir dos estudos disciplinares, vinculam-se ao ensino e à qualificação deste. Por fim, observou-se pouca ênfase aos estudos inter, multi e transdisciplinares, no contexto das disciplinas que categorizamos como Transversais, distanciando-se da característica apregoada pela área. Enviar trabalho completo: Aguardando confirmação da inscrição de todos os co-autores.

Palavras-chave: mestrado profissional; currículo; pós-graduação.

Considerações iniciais

A ampliação dos mestrados profissionais, no Brasil mais recentemente, vincula-se às transformações econômico-sociais das últimas décadas, que têm induzido a expansão e a diferenciação do sistema produtivo, das instituições e dos cursos de graduação e de pós-graduação. Em virtude de tais demandas, em 1995, a Capes constituiu uma Comissão para discussão sobre o tema, culminando com a Portaria nº 47/1995. Destaca-se, deste documento, a diversificação dos trabalhos finais e a indução ao autofinanciamento. O trabalho final "poderá tomar formas como, entre outras, dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos" (Capes, 1995, p. 2), mantendo-se a expressão do domínio do conhecimento do estudante sobre o objeto de estudo, demonstrando o envolvimento também com a pesquisa. No ano de 1998, foi lançada a Portaria de nº 80, que discute o reconhecimento dos cursos e as diretrizes que devem ser seguidas. Neste sentido, compreende-se que Mestrado profissional ressalta estudos com uma visão mais técnica, com a pretensão de alcançar desempenho qualificado profissionalmente.

Em 2009, a Portaria de nº 17 da Capes, informa a regulamentação e avaliação dos programas de Mestrado Profissional e apresenta seus objetivos: "capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho" (Art. 4º). Percebe-se a ênfase no mercado de trabalho e que os profissionais atuem em diferentes ambientes, além do acadêmico, contribuindo para a qualidade desses setores. Neste mesmo ano, a Capes lançou o Edital 005/CAPES 2009, para a chamada de novas propostas de cursos de Mestrado Profissional, que tem como foco "formar e capacitar profissionais qualificados para transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local" (Capes, 2009). Conforme Barros et al (2005, p. 130), o mestrado profissional vem ocupar de "[...] uma produção intelectual com forte cunho de aplicação imediata, diferenciando-se daquela fundamentalmente acadêmica em função da clientela preferencial e do produto final a ser obtido".

Neste contexto, uma das Áreas que vem expressando a ampliação dos programas de Mestrado Profissional é a do Ensino que, desde 2011, está inserida na grande Área Multidisciplinar. No triênio 2010-2012, foram avaliados 38 cursos de mestrado acadêmico (MA) e 54 de mestrado profissional (MP). É importante destacar que, só no último triênio, foram criados 28 MP e 12 MA.

Assim, para ampliar nossas compreensões sobre os componentes curriculares que sustentam os percursos formativos junto aos mestrados profissionais na Área do Ensino, selecionamos 16 programas de Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática, reconhecidos pela Capes. O estudo também objetivou analisar os campos de conhecimento que integram os componentes curriculares, bem como as áreas presentes nas disciplinas de conteúdos disciplinares e de conhecimentos pedagógicos. O ensino, como grande responsável pela formação humana, encontra nos Programas de Mestrado Profissional, a possibilidade de ampliar os conhecimentos e melhorar a qualidade formativa dos profissionais, refletindo nos locais em que atuam.

As reflexões sociológicas e históricas sobre as disciplinas escolares ou curriculares vinculam-se aos estudos sobre os saberes escolares. Ou seja, por meio de tais estudos podemos compreender a gênese, os paradigmas e as influências em que se constituem os saberes ensináveis no conflituoso percurso de conquista de legitimidade, estatuto científico e territorial no interior do currículo.

Abordagem metodológica

A pesquisa caracteriza-se como abordagem de Métodos Mistos (Creswell e Clark, 2013), pois combinou elementos de abordagem qualitativa e quantitativa com a intencionalidade de ampliar os entendimentos sobre a temática em estudo. Primeiramente, foram selecionados, junto aos cursos recomendados e reconhecidos pela Capes, os programas que integram a área do Ensino e, mais especificamente, aqueles que possuem no título as palavras Ciências e Matemática, sendo selecionados para o estudo 16 programas, totalizando 307 disciplinas.

Após a localização dos programas, identificamos os respectivos endereços eletrônicos e mapeamos as disciplinas que os integram, bem como as ementas e a carga horária. Os dados coletados foram estudados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), estruturada a partir das etapas de pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados. Assim, os resultados e as discussões que seguem, expressam a síntese dos achados da pesquisa, contemplando, também, a exemplificação de algumas disciplinas e ementas.

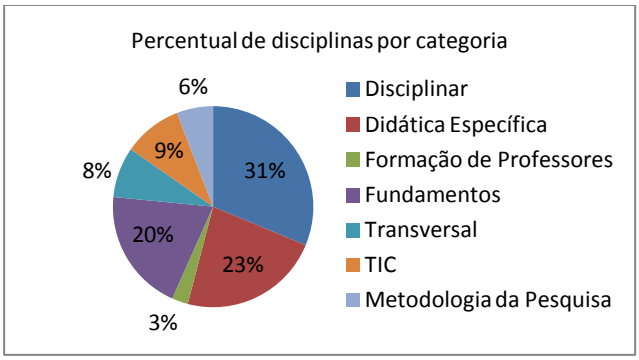
Resultados e discussões

Os estudos sobre o currículo são permeados por múltiplas concepções e definições e podem ser abordados desde a análise das intenções educativas, expressas nos documentos oficiais, até as dinâmicas e interações vivenciadas nas realidades educativas (Sacristán, 1998). Independente da abordagem, entendemos que o estudo sobre os componentes curriculares pode ampliar nossas compreensões sobre “o que se deve aprender” junto aos mestrados profissionais, uma vez que em alguma medida o currículo se preocupa com a produção do conhecimento. Assim, compreendemos o currículo não somente como procedimentos, técnicas e métodos, de fato esses fazem parte da sua conjuntura, mas o que nos interessa são as questões políticas, sociológicas e ideológicas que atravessam as formas de organização e da produção do conhecimento na pós-graduação. Moreira e Tadeu (2011, p. 14) afirmam que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Ou seja, os componentes curriculares dos programas de pós-graduação transmitem uma visão de mundo e de certa maneira estão veiculados a uma ideologia e, consequentemente, estão envolvidos com o processo cultural e social.

Assim, a partir da análise dos componentes curriculares de cada programa, emergiram as seguintes categorias: Disciplinar, Didática Específica, Formação de Professores, Fundamentos, Tecnologias da Informação e

Comunicação (TIC) e Metodologia da Pesquisa. Após essa categorização, foram elaboradas subcategorias, de modo a contemplar as áreas do conhecimento presentes.

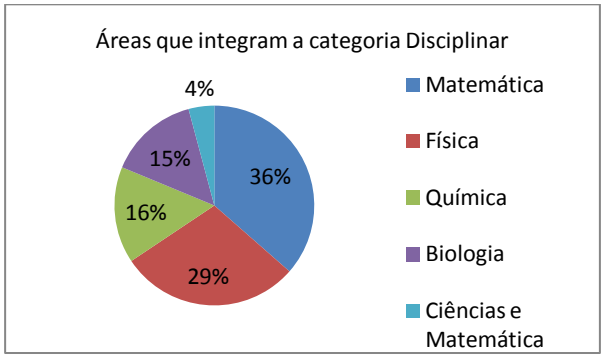
Figura 1: Categorias emergentes do estudo.



Fonte: Os autores

Percebemos que quase um terço das disciplinas são de cunho disciplinar, ou seja, destinam-se e objetivam abordar os conteúdos conceituais específicos e especializados das ciências da natureza e exatas. De modo geral, este bloco de disciplinas expressa o conhecimento da área científica da Química, Física, Ciências Biológicas, Matemática e Ciências, tais como: Física Clássica, Fundamentos de Álgebra, Tópicos em Geometria, etc. Ainda sobre a categoria disciplinar, podemos destacar que as disciplinas específicas da área de Matemática ocupam mais de um terço das disciplinas dessa categoria, enquanto que as disciplinas da área de Ciências e Matemática, que possuem um caráter interdisciplinar, ocupam somente 4% da mesma, de acordo com a Figura 2.

Figura 2: Categoria Disciplinar



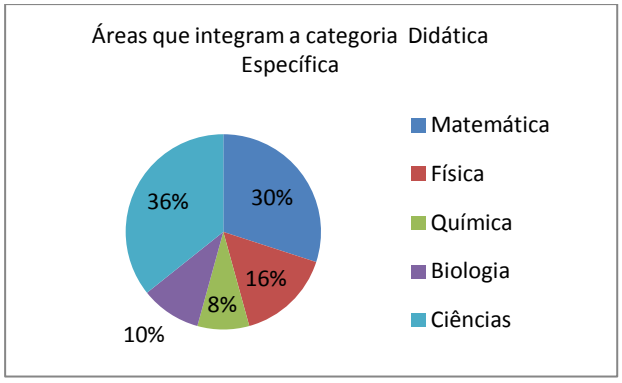
Fonte: Os autores

Os componentes curriculares técnico-científicos devem ser integrados com aqueles de natureza pedagógica. A integração pode ocorrer, sendo a carga horária de prática pedagógica indissociada da carga horária teórico/prática específica do componente curricular e através de seminários integradores. Para cumprir com este propósito, o quadro docente deve conter professores com formação em áreas da educação, do ensino de ciências e das áreas específicas (Física, Matemática, Biologia e Química) com conhecimento e experiências para oferecer uma formação dos acadêmicos numa perspectiva interdisciplinar e integradora das Ciências Exatas e da Terra pois é “na perspectiva dos

limites das ações num coletivo de professores, levando em conta a necessidade de trocas e parcerias nos 'diálogos entre sujeitos e seus saberes' [...]."(Souza 2007, p.308).

Nesta perspectiva, as disciplinas de conteúdo disciplinar articulam-se às disciplinas que categorizamos como Didática Específica, as quais abordam as relações teórico-práticas e as metodologias referentes ao ensino das áreas supracitadas, tais como Experimentação no Ensino de Ciências, Matemática e suas metodologias, Fundamentos Metodológicos da Educação em Ciências e Matemática. Essa disciplina, por exemplo, possui "[...] ênfase na reflexão teórica sobre os fundamentos epistemológicos e gnosiológicos das propostas metodológicas voltadas ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem".

Figura 3: Categoria Didática Específica



Fonte: Os autores

Nessa categoria podemos perceber que dois terços das disciplinas são da área de Ciências ou de Matemática, tais como Metodologias do Ensino de Ciências, Didática e Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática, entre outras. É importante ressaltar que grande parte das disciplinas que integram as categorias Didática Específica e Disciplinar, são muito similares ou, até mesmo, iguais as disciplinas estudadas nos cursos de graduação como, por exemplo, as disciplinas de Tópicos de Física Clássica, Tópicos de Matemática e Debates conceituais em Física, que expressam, em suas ementas, respectivamente: "dinâmica, fluidos, ondas, termodinâmica, eletro-magnetismo, ótica" (UCS); "estudo e aprofundamento de conteúdos básicos para o ensino da Matemática, tais como: estudo dos conjuntos numéricos e seus obstáculos, funções, figuras tridimensionais e bidimensionais[...]" (UNICSUL); "definições e conceitos de física do ensino médio, normalmente debatidos em sala de aula. O processo de ensino-aprendizagem em física do ensino médio. O livro didático de física do ensino médio [...]" (IFES).

Os componentes curriculares dos Mestrados Profissionais (MP), na categoria formação de professores, localizamos apenas 3%, os quais são, em sua maioria, optativos. Os conteúdos das disciplinas apresentam como foco de estudo a "reflexão crítica da prática docente", "investigação e discussão sobre os teóricos da área da ciências e matemática", "formação inicial e continuada", entre outros. No que concerne às disciplinas, consideramos que o processo de reflexão precisa ser desenvolvido como uma competência essencial na formação do docente, pois está relacionada com a possibilidade de novos olhares sobre a prática do professor e a sua atuação pedagógica.

Nas ementas, as especificidades da formação de professores, apontam a importância do estudo sobre os referencias teóricos e dos fundamentos da formação de professores. Segundo Nóvoa (1991), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.

Por isso, o presente estudo reforça que os programas de pós-graduação devem proporcionar uma formação prática, mas também voltada para o debate sobre a formação docente e a identidade profissional, que segundo Pimenta (1997), se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, como também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Na perspectiva de Nóvoa (1991, p.1), "a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente)", ou seja, além de preparar os sujeitos para a solução de problemas práticos, através do conhecimento cientifico, os pós-graduandos precisam articular teoria e prática em um processo de formação permanente.

A categoria de Fundamentos ocupa um espaço significativo no currículo dos referidos mestrados profissionais. Podemos observar que as disciplinas que interagem nesta categoria sugerem uma aproximação com as questões de cunho pedagógico e da educação escolar, mas destaca-se a presença de disciplinas que abordam a Filosofia da Ciência ou Epistemologia, História da Ciência e História da Matemática, correspondendo à cerca de 50% das disciplinas que integram esta categoria.

As ementas, em sua grande maioria, trazem elementos teóricos para a discussão e, complementarmente, os tópicos relacionados ao contexto local da atividade docente: a experiência da atividade escolar. Tal percepção foi evidenciada na seguinte ementa: "estudo dos fundamentos e práticas da avaliação da aprendizagem, numa perspectiva histórica e de mudança, tendo em vista a transformação que se opera no aluno durante o processo de aprendizagem e as novas propostas curriculares" (IFG).

As disciplinas não se propõem apenas a pesquisa acadêmica, pois, precisam desenvolver a formação continuada com a expectativa de aprendizagem e aplicação, bem como a aquisição de estratégias pedagógicas para atuação do profissional. As análises das ementas nas disciplinas de fundamentos expressam essa preocupação em oportunizar, para o aluno, um panorama teórico-educacional integrado, visando à intervenção e a apropriação no contexto escolar. Notamos o interesse com o contexto de aplicação, ou seja, produzir conhecimento para solução de problemas e inovação (FISCHER, 2003). As disciplinas também apresentam uma ênfase na problematização do conhecimento científico, no conhecimento pedagógico ao incentivar um diálogo "[...] entre concepções epistemológicas e práticas pedagógicas" (UNIVATES).

Em relação à transversalidade, a maioria das disciplinas destinam-se aos estudos no campo da Educação Ambiental; Ciência, Tecnologia e Sociedade e o que denominamos de articulação disciplinar, ou seja, estudos sobre a inter, multi ou transdisciplinaridade.

Dentro da categoria TICs encontram-se 29 disciplinas que abordam temas como Fundamentos de Tecnologia Educacional, Objetos de Aprendizagem, Produção de material didático, avaliação na educação online e Educação à

Distância, entre outras, representando 9% do total das disciplinas discutidas no estudo. Entende-se que as tecnologias estão presentes nas propostas de atividade de ensino/aprendizagem, oportunizando melhor interação destes recursos com atividades de pesquisa, ensino e processos inovadores. A interação com os processos tecnológicos, computadores, web, mídias e softwares, tem proporcionado atividades diferenciadas, que possibilitam desenvolver atividades dentro da sala de aula como no ambiente virtual. As ementas dos mestrados profissionais estudados, buscam apresentar novas propostas de atividades que utilizam as tecnologias de informação e de comunicação nas atividades educativas, promovendo a interação do aluno com as inovações tecnológicas que fazem parte do cotidiano tanto educacional quanto social. O desenvolvimento de uma cultura em informática é essencial na reestruturação da gestão da educação, na reformulação dos programas pedagógicos, na flexibilização das estruturas de ensino, na interdisciplinaridade dos conteúdos[...] (Kenski, 2003, p.86).

Na categoria metodologia da pesquisa, que corresponde a 6% das disciplinas que integram o currículo dos cursos, observamos ênfase no estudo da produção científica e no instrumental para a organização dos processos de pesquisa. Na disciplina Pesquisa no ensino de ciências, por exemplo, está previsto na ementa "a pesquisa no ensino de ciências e matemática no Brasil e no exterior. Análise crítica de artigos. As associações de pesquisadores em ensino de ciências e matemática e o fomento às pesquisas em educação científica. [...] O artigo científico e suas características. Principais portais de pesquisa e sua utilização" (FURB). Na disciplina Introdução à pesquisa aplicada, "introdução às metodologias quantitativa e qualitativa da pesquisa em educação aplicadas à pesquisa em Ensino de Ciências. Estrutura de projetos e documentos científicos. Leitura e análise de documentos acadêmicos e artigos da área do curso" (UNICENTRO).

Considerações finais

A partir do estudo realizado, evidencia-se que as disciplinas que integram as propostas curriculares dos cursos de mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática, destinam-se, em mais de 50%, à abordagem de disciplinas de cunho disciplinar e especializado, bem como às didáticas específicas nas áreas de física, química, matemática, biologia e ciências. Em muitos programas, observa-se, nas ementas, o estudo de conteúdos característicos do ensino de graduação, sem uma efetiva diferenciação entre os níveis de ensino. Na categoria Fundamentos, destaca-se a presença de disciplinas voltadas ao estudo da Filosofia da Ciência ou Epistemologia, História da Ciência e História da Matemática, evidenciando a ênfase, neste aspecto, aos estudos sócio-históricos. Os estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem e teorias da aprendizagem correspondem a 17% das disciplinas. Este aspecto sugere a necessidade de problematização sobre a pouca ênfase neste componentes, uma vez que os produtos gerados, estruturados a partir dos estudos disciplinares, vinculam-se ao ensino e à qualificação deste. Por fim, observou-se pouca ênfase aos estudos inter, multi e transdisciplinares, no contexto das disciplinas que categorizamos como Transversais, distanciando-se da característica apregoada pela área. Por outro lado, há uma grande variedade de campos disciplinares, demandando maiores estudos sobre as formas de integração, bem como os efeitos das diferenciações entre os mestrados profissionais e acadêmicos.

Referências

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições.

Barros, E. et al (2005). *O debate sobre o mestrado profissional na Capes*: trajetória e definições. *RBPG*, v. 2, n. 4, 124-138.

Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico.* Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes.

___. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidade*. Teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata.

Brasil (2005). Parecer CFE n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*. n. 30, Set /Out /Nov /Dez.

___. (2011) Ministério da Educação. *Portaria nº289*, de 21 de março de 2011. DOU Seção 1- Nº 55, 22 de março.

Capes (2005). Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995. *RBPG*, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul.

Carvalho, A.M.P.de; Gil-Pérez, D. (2011). *Formação de professores de Ciências:* tendências e inovações. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127.

Creswell, J. W; Vicki, L. C. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos.* Porto Alegre: Penso.

Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus. Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores.* In: *Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 15-38.

Pimenta, S. G. (1997). *Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor***.** Revista Nuances, Vol. III, 1-14.

Sacristán, J. G.; Gómez, I. P.(1998). *Compreender e transformar o ensino*. POA: Artmed.

Santos, L. C. P. (2000). *Bernstein e o campo educacional:* relevância, influências e Incompreensões. *Cadernos de Pesquisa,* n. 120, 15-49.

Souza, M. L.; Galiazzi, M. C. (2007)*Educação Ambiental em projetos de Aprendizagem:* as lidas de um grupo de professoras na tecitura de uma rede de coletivos. In: Galiazzi, M. C. *et al. Construção curricular em rede na educação em ciências:* uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí.

CURRÍCULO INTEGRADO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DOS ALUNOS

Maria Aparecida Lucca Paranhos[1]; Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso[2]; Maristela Maria de Moraes[3]

RESUMO: Este estudo objetiva analisar uma proposta de Currículo Integrado em um contexto de ensino e aprendizagem com vistas à ampliação da formação histórico-cultural dos alunos. Entende-se que a escola e o currículo podem ser instrumentos de controle social e a composição deste currículo com elementos da cultura próxima ao aluno, mediada pela literatura e teatro é uma ação que favorece o processo de humanização, socialização e formação de sujeitos autônomos. Os conhecimentos de diferentes componentes curriculares dão suporte para resolver problemas concretos e complexos que exigem compreender fenômenos sob diferentes olhares. Nesse contexto, intensificou-se o contato com textos literários que abordam problemáticas locais, numa relação com o universal. Propiciou-se a apreciação da arte do teatro reconhecendo tais linguagens como mediadoras do conhecimento da história local. Compõem o *corpus* dessa pesquisa alunos dos 3º e 4º anos do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha do Câmpus Santo Augusto. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Foram propostas questões sobre aspectos histórico-sociais do espaço rural da região para que os alunos argumentassem a respeito. Fez-se a análise discursiva dessas escritas, com base em Morais & Galliazzi (2012). Os grupos leram, analisaram e discutiram obras da literatura rio-grandense, assistiram ao espetáculo teatral "Quem faz gemer a terra" e foram provocados a escrever e debater a respeito. Retomaram-se, então, as questões propostas no início da pesquisa a fim de analisar se os sujeitos reconstruíram as visões sobre os aspectos histórico-culturais locais. Evidencia-se que os alunos se apropriaram de informações, repensaram questões culturais e ampliaram de forma considerável as competências em leitura e escrita.

Palavras-Chave: *Currículo Integrado, interdisciplinaridade, formação histórico-cultural*

Introdução

Este texto apresenta e busca refletir sobre uma proposta de Currículo Integrado com vistas à ampliação da formação histórico-cultural dos alunos de um curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha) Câmpus Santo Augusto. Tanto o município de Santo Augusto como os atendidos pelo IF Farroupilha possuem uma estrutura fundiária com base em latifúndios e, consequentemente, isso reflete nos movimentos sociais de luta pela terra.

Na atualidade, ainda depara-se, de um lado, com o modelo tradicional de ensino que se dá por meio do currículo formal, disciplinar, fragmentado; de outro, com o currículo integrado que se fortalece a partir da Resolução 06/12 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil.

O modelo tradicional pode ser compreendido como um paradigma no qual o professor é o detentor do conhecimento e ainda a principal fonte de informação. Assim, o ensino está fundamentado na transmissão do saber do professor para os alunos, os projetos políticos pedagógicos e as aulas desenvolvidas são totalmente fragmentados. O currículo formal é dividido por disciplinas com campos de conhecimento específicos, delimitados e estanques, que devem ser esgotados por professores e alunos em prazos convencionalmente estabelecidos.

Por outro lado, a proposta do currículo integrado busca articular teoria e prática, o que torna o conhecimento integrado e interdisciplinar. Para tanto, faz-se necessária uma mobilização com uma ação docente integrada, coletiva, de forma a orientar as estratégias a serem utilizadas. Para Santomé (1998), o currículo integrado converte-se em uma categoria "guarda-chuva", agrupando uma variedade de práticas educacionais desenvolvidas em sala de aula.

Nesta pesquisa, a prática interdisciplinar se organiza em torno de um problema que emerge na sala de aula sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). A partir da estruturação da pesquisa, os conteúdos das disciplinas auxiliaram na compreensão daquela realidade, interagiram dinamicamente, estabelecendo conexões e mediações.

O currículo integrado pode ser definido como um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. Tais relações entre os

[1] Docente do IF Farroupilha; Mestre em Línguística; BOLSISTA CNPq
[2] Doutoranda em Educação nas Ciências (Unijuí); Bolsista CAPES/PROSUP
[3] Doutoranda em Educação nas Ciências (Unijuí); Bolsista CAPES/PROSUP
E-mail: maria.paranhos@iffarroupilha.edu.br; claudia.ilgenfritz@hotmail.com; marimmm1@hotmail.com

problemas e suas hipóteses de solução devem ter como pano de fundo as características socioculturais do meio em que o processo se desenvolve.

Uma forma de vivenciar o currículo integrado ocorre quando são trazidos exemplos da realidade para a reflexão dos discentes. No caso do ensino da Literatura e da Língua Portuguesa, no contexto desta pesquisa, foram apresentados autores e textos que traduziam a história, os conflitos próximos deles para, a seguir, relacionar com a produção literária brasileira. O diferencial mais evidente é que o currículo integrado instiga o discente à reflexão e à significação do que aprende enquanto o ensino tradicional apresenta inicialmente as teorias, sem relação com o local, o social o que dificulta a criação de um pensamento crítico sobre o assunto.

A justificativa para a realização deste estudo se deu pelo fato de perceber com a prática docente e com base em leituras, que existem fragilidades que podem ser apontadas do ensino tradicional através do currículo formal, como, por exemplo, a leitura de uma obra literária clássica e, ainda, para escrever textos com competência.

Percurso Metodológico

O *corpus* dessa pesquisa foi composto pelo grupo de alunos dos 3º e 4º anos do curso Técnico em Agropecuária. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que se desenvolveu em fases distintas. Inicialmente, foram propostas questões sobre aspectos histórico-sociais do espaço rural da região para que os alunos argumentassem a respeito. Tais questões possibilitaram que os alunos apresentassem seus conhecimentos acerca das: transformações ocorridas no campo em decorrência do processo de industrialização e das políticas agrícolas de incentivo à monocultura; conflitos agrários; movimentos sociais; sujeitos sociais que participam de movimentos sociais agrários.

Foi feita análise discursiva (ATD) dessas escritas, com base em Morais & Galliazzi (2011). Os grupos foram provocados à leitura, análise e discussão de aspectos estéticos de obras literárias e assistiram ao espetáculo de teatro "Quem faz gemer a terra". Criou-se um blog rumosdolerescrever.blogspot.com com o objetivo não só de aproximar os alunos das tecnologias e significar esse uso em contextos de aprendizagem, mas também publicar as ações e os textos produzidos. Retornou-se, pois, a provocação das questões propostas no início da pesquisa a fim de analisar em que medida os sujeitos apropriaram-se de novas visões da história e cultura locais.

Focalizou-se o olhar sobre as categorias emergidas das escritas dos alunos acerca das experiências vivenciadas. São trazidos excertos das escritas para ilustrar a discussão. Os alunos participantes foram denominados pela inicial do seu pré-nome, preservando o sigilo dos participantes e, ao mesmo tempo, acompanhando a autoria de suas observações.

Processo de formação histórico-cultural dos alunos: contribuições de um currículo integrado

Inicialmente, convém pontuar a diferença visível entre as respostas escritas no questionário inicial e no final, não só em termos de argumentatividade, mas também na clareza das respostas. Além disso, houve dificuldade de analisar os questionários, pois muitas respostas eram incoerentes com a pergunta, ou apresentavam estruturas que impossibilitaram a construção de sentidos e revelavam a necessidade de um trabalho mais intenso de leitura e produção textual. Durante a aplicação dos questionários, houve alunos que perguntaram o significado de palavras como "latifundiário, êxodo rural, processo de modernização capitalista". Tais conceitos seguramente foram discutidos ao longo da formação desses alunos, porém não resultaram em conhecimento construído.

Serão apresentadas algumas categorias e excertos referentes às perguntas dos questionários respondidos pelos alunos no intuito de expor suas concepções antes e depois do trabalho realizado. É uma tentativa de apresentar possibilidades de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, bem como, que currículo pode ser visualizado. As categorias e os excertos a seguir, evidenciam a visão dos alunos sobre a questão agrária na região, marcada por conflitos agrários, onde se inicia o MST no RS. As escritas evidenciam um desconhecimento sobre a estrutura fundiária brasileira e de sua origem histórica.

A partir do questionário inicial foram selecionadas três categorias: *As grandes propriedades são resultado do trabalho e herança familiar; As grandes propriedades são resultado de esforço pessoal* e que existiriam *Políticas favoráveis ao grande produtor.* Com relação à primeira categoria que considera a presença de latifúndios no país como resultado de trabalho e herança familiar, os alunos escrevem que "Herdaram de seus pais e têm direito de ter as terras(V)" ou ainda, "O pai já era proprietário de grandes terras (E)".

Há evidências do desconhecimento das origens da agricultura latifundiária no país. A existência do latifúndio é entendida como sendo resultante do trabalho dos antepassados, esforço ou ambição pessoal. Isso pode ser visualizado ao analisar a categoria *As grandes propriedades são resultado de esforço pessoal* quando os alunos apontam que os latifúndios são resultado da "Conquista de terra por mérito próprio(G)"; "Acreditam no poder para crescer e acaba crescendo(D)"; "Querem a todo custo aumentar suas propriedades (V)".

Também, com relação à presença de trabalhadores Sem Terra, revela-se uma visão preconceituosa. Convém considerar que 95% desses alunos são filhos de minifundiários ou de ex-trabalhadores rurais que migraram para a cidade em busca de melhores condições de vida. Mesmo que esses conteúdos e conceitos tenham sido apresentados pela escola em diferentes tempos do processo de escolarização, é possível reconhecer discursos sustentados pelo senso comum. O currículo formal pode ter previsto esses conhecimentos e conceitos, mas a fragmentação e descontextualização da prática não possibilita a significação para a vida dos sujeitos.

Isso pode ser melhor explicitado a partir das categorias e excertos com relação ao Perfil dos Participantes do MST. As categorias que emergiram foram: *A perda das terras; Aproveitadores do dinheiro público; Falta de conhecimento; Apropriação indevida* e, por fim, *Um trabalhador que deseja ter sua terra.* É visível, nos excertos, o entendimento de forma simplificada e até mesmo preconceituosa no que diz respeito ao trabalhador sem terra. O integrante do MST "perdeu a terra para o governo(GU)", "cansou de trabalhar para os outros (C)". Também a ideia preconceituosa, difundida na sociedade, de que são aproveitadores do governo. "Muitos fazem parte para **se aproveitar de benefícios do governo"** (GU); também a percepção de que são pessoas "**sem escrúpulos, arruaceiros que não pensam nem em trabalhar na terra**(D)**",** ou ainda **"**Um cidadão que quer **pegar as terras dos outros, invadindo-as" (E).**

Tais excertos possibilitam observar que o discurso do senso comum predomina entre os alunos e não se percebem como minifundiários. Ao longo do ano, o trabalho de leitura e escrita foi intensificado, com a exposição a diversos gêneros e linguagens, provocando-os ao debate crítico dos fatos que emergiam nesses contextos. Então, lançou-se, novamente o questionário. A análise das escritas suscita três grandes temas a partir dos quais foi possível depreender as categorias apresentadas a seguir. Inicialmente apresenta as afirmações dos alunos sobre *as mudanças conceituais sobre aspectos histórico-sociais, a partir das experiências vivenciadas*. Num segundo momento sobre *as mudanças interpessoais e intrapessoais* e, por último, sobre *a significação das aprendizagens e a função do docente como mediador dessas aprendizagens*.

As categorias que emergem com relação às mudanças conceituais são: *A presença de latifúndios é decorrência do êxodo rural e falta de conhecimento do pequeno agricultor*; *Participante do MST colonos que perderam suas terras por endividamento e falta de conhecimento; Ausência de políticas públicas para o pequeno produtor; A monocultura foi um fator que contribuiu para o êxodo rural; Financiamentos com juros altos*.

O debate da questão agrária brasileira está intimamente ligado ao processo histórico de colonização do país. Inicia-se no período das capitanias hereditárias, passando pelos ciclos econômicos do açúcar, mineração, borracha, pecuária e café até os dias atuais, a questão da posse da terra esteve presente no cenário político brasileiro (MATTEI, 2005).

De acordo com Fernandes (2005), desde a fundação do MST, as famílias participantes da ocupação têm se diferenciado. Na década de 1980, as famílias sem-terra participantes das ocupações eram predominantemente de origem rural, a partir da década de 1990, a participação de trabalhadores de origem urbana aumentou em decorrência da intensificação da mecanização da agricultura.

A mudança conceitual quanto à presença de latifundiários e de trabalhadores rurais sem terra foi bastante significativa. Um dos fatores mais apontados pelos alunos foi a falta de conhecimento dos agricultores para manejar as culturas que exigiam tecnologia, o que resultou no endividamento dos minifúndios. Essa constatação dos alunos embasa-se nas leituras das obras que relatavam casos fictícios de perdas de terra, tais como o de Guedes em "Porteira Fechada".

Podemos enxergar essa mudança conceitual em falas que se referem à presença de latifúndios como sendo decorrência do êxodo rural e falta de conhecimento do pequeno agricultor como "As pessoas saem do campo com o objetivo de **crescer na cidade"** (SA), ou ainda, "Com financiamentos **surgiram dívidas devido ao mal estudo da proposta feita"** (V). Antes do trabalho realizado, o entendimento sobre a presença dos latifúndios se sustentava unicamente na visão do senso comum, atribuída ao resultado do trabalho ou do esforço pessoal.

A importância do planejamento do professor e de sua concepção sobre que currículo deve ser considerado na escola, podem ser vistos na categoria *Participante do MST colonos que perderam suas terras por endividamento e*

falta de conhecimento, pois os alunos conseguem enxergar esses sujeitos como "Pessoa com escolaridade **baixa que não teve conhecimento técnico necessário** (...) e se endivida" (SA); ou, que "São pessoas que têm uma vida difícil. Uma pessoa **que tem vontade de ter sua própria terra** e viver em cima dela, **tirando para sua sobrevivência"**(V).

Já com relação ao grande tema *as mudanças interpessoais e intrapessoais* emergiram as categorias *melhora na autoestima; ampliação do nível da linguagem; identificação com as personagens; ampliação do conhecimento de mundo e possibilidade de inovação de metodologias de ensino.*

Ao visualizar os excertos é possível reconhecer a ampliação da visão de mundo desses sujeitos, principalmente por realizar um trabalho com vistas a complexificar o processo de análise e construção do conhecimento. Ao considerar as concepções prévias dos alunos, se redimensiona o trabalho criando estratégias para que estas sejam colocadas em xeque. Quando o currículo não é mais fechado e estanque, a possibilidade de dar significado tanto ao que o aluno já conhece quanto ao que vai construindo é impossível de ser quantificado.

E os alunos reconhecem isso, como é o caso de Mo quando se refere à identificação com os personagens das histórias lidas. Diz ele que "Dessa forma com todas as atividades que nos foram propostas como os filmes, os livros, o teatro, os belos textos que sempre nos foram trazidos, tivemos novidades. **Essas metodologias sempre nos trouxeram algum ponto de vista que nos identificava com as obras. Assim podemos com a vontade e a perseverança de todos evoluir e hoje ser mais completos com a escrita e a forma de interpretar melhor o mundo ao nosso redor".**

Os estudos de Vigotski e Piaget indicam para a essencialidade da mediação e da interação na construção do conhecimento. O professor com o conteúdo e metodologias e o aluno que processa as informações tendo como ponto de partida sua cultura, seus conhecimentos para construir sentidos sobre o que está sendo estudado. Com isso, o aluno, em um processo inicialmente interpessoal, depois intrapessoal capta e interioriza a informação, reconstrói e atribui sentidos às informações a partir de experiências anteriores, gerando para si novos conhecimentos.

O pensamento de Paulo Freire contribui com esse processo, pois apresenta uma crítica radical a um modelo de educação baseado na reprodução social de cunho autoritário e dominador. Ler o mundo, para Freire, é criar e recriar cultura. Nas palavras do pedagogo "O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem" (1981, p.72). Freire acreditava que a educação deve cumprir a tarefa de propiciar aos homens condições de desenvolvimento de sua consciência e leitura crítica do mundo, incentivando intervenções e ações no sentido da libertação. Freire defendia também que as ações entre educador e educando deveriam priorizar o aprofundamento do conhecimento e a leitura crítica do mundo, numa permanente construção e apreensão da realidade com vistas à construção de uma consciência crítica.

Conclusões

Ficou evidente o aprimoramento das habilidades de leitura e expressão, em especial a escrita. Foram muitas as atividades de escrita e reescrita de textos, o que conferiu seriedade à tarefa. Entenderam a necessidade de o texto ser visto como um processo, em constante reconstrução e não como um produto acabado. Desenvolver a criticidade diante das próprias escritas e desejar melhorar seu desempenho foi uma das questões importantes ao longo do projeto.

A presença de diferentes linguagens, do cinema, da literatura, da música, do teatro, da pintura, escultura, não só possibilitou esse olhar multidisciplinar, como também tornou os encontros provocadores e possibilitadores de novas visões diante dos fatos. É visível o aprimoramento do conhecimento desses jovens, tanto no que diz respeito às questões conceituais potencializadas na pesquisa quanto no desenvolvimento das competências de ler e escrever. O nível de leitura e escrita dos alunos que ingressam do Curso Técnico em Agropecuária é precário. Isso precisa ser visto como um desafio a ser enfrentado, ao contrário, continuará como um dado a mais o número de reprovações e evasões.

A pesquisa possibilitou superar a estrutura linear e fragmentada dos conteúdos disciplinares por meio da interlocução com diferentes disciplinas para propiciar a produção de um currículo integrado, que prioriza o estudo dos conteúdos escolares situados em contextos de relevância social e de vivência cotidiana dos estudantes. Assim, produzem sentidos e significados para eles; articula-se teoria e prática pelo uso dos recursos culturais - linguagem, leitura e escrita.

Referências bibliográficas

MATTEI, L. *Reforma Agrária e programas de assentamento rurais*: o dilema atual da questão agrária brasileira. In: FRANÇA, G. S. & FRANÇA, C. G. da. *Assentamentos em debate*. Brasília: NEAD, 2005.

MORAIS & GALLIAZZI, *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SANTOMÉ, J.T. *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 1998.

VIGOTSKI, L. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

UM BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA ESCOLAR NO BRASIL

Araújo, I. H. T. F. de [1]; Rocha, G. O. R. da [2]

[1] Universidade Federal do Pará, Brasil
[2] Universidade Federal do Pará, Brasil

Email: izahelena@ufpa.br ; genylton@gmail.com.br

Resumo

A motivação desta investigação foi fazer um "estado do conhecimento" sobre a história da matemática escolar no Brasil na produção de teses e dissertações, com a finalidade de examinar os objetos de estudo inventados pelos pesquisadores, os períodos históricos privilegiados, as fontes investigadas e os fundamentos teóricos que subsidiaram essas pesquisas. Este estudo se constitui uma parte da elaboração da tese "A matemática como componente curricular do ensino secundário no Ginásio Paes de Carvalho (1889-1930)", situada no município de Belém do Pará na Amazônia brasileira, e permite fazer um diagnóstico sobre os temas relevantes, emergentes e recorrentes da área, bem como organizar as informações existentes e apontar caminhos para novas pesquisas. Foram adotados os pressupostos teóricos da História das Disciplinas Escolares e de pesquisas situadas na História da Educação Matemática. O instrumento de coleta de dados foi o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do qual foram obtidos os resumos dessas produções, eleitos os lugares de consulta e pesquisa. Foram analisados os resumos de doze teses e sete dissertações, defendidas no período de 2007 a 2012. Os resultados obtidos mostram que as produções de teses e dissertações privilegiaram o Movimento de Matemática Moderna e suas reverberações na matemática escolar brasileira e que o período histórico recorrrente se concentra nas décadas de 1920 a 1980. Foi identificada a predominância de aportes teóricos referentes a História Cultural nos fundamentos teórico-metodológicos das investigações e uma grande variedade de fontes de pesquisa para o estudo da temática. Estes resultados apontam que a história da matemática escolar no Brasil se constitui como um campo fértil para novas investigações, que permite a invenção de novos objetos e novas abordagens teórico-metodológicas, suscitando novos olhares e novas perspectivas para a matemática escolar brasileira.

Palavras-chave: Matemática escolar; História das disciplinas escolares; Estado de conhecimento.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A motivação principal desta investigação foi fazer um "estado do conhecimento" sobre a história da matemática escolar na produção de teses e dissertações no Brasil, com a finalidade de examinar os objetos de estudo inventados pelos pesquisadores, os períodos históricos privilegiados, as fontes investigadas e os fundamentos teóricos que subsidiaram essas pesquisas. A realização deste balanço sobre a história da matemática escolar nos permitiu fazer um diagnóstico sobre os temas e objetos de estudo relevantes, emergentes e recorrentes, bem como organizar as informações existentes e apontar caminhos para novas pesquisas. Este estudo se constitui uma parte da elaboração da tese "A matemática como componente curricular do ensino secundário no Ginásio Paes de Carvalho (1889-1930)", situada no município de Belém do Pará na Amazônia brasileira, elaborado com intuito de apontar o ineditismo da tese e sua relevância acadêmica e social.

Segundo Ferreira (2002), nas últimas duas décadas, as pesquisas denominadas como "estado do conhecimento" têm se destacado no âmbito da produção acadêmica, e têm em comum "o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentanto responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares" (p. 258).

Na construção do nosso "estado do conhecimento", privilegiamos as produções de teses e dissertações publicadas pelo Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dentre as informações coletadas, privilegiamos os resumos, pois considerávamos obter por meio deles as categorias objeto de estudo, finalidades da pesquisa, fundamentos teóricos e percurso metodológico. Segundo Ferreira (2002), os resumos, mesmo diante de sua heterogneidade, cumprem com suas finalidades, quando informam ao leitor sobre o trabalho de qual se originam:

> De todo modo, pode-se estabelecer a partir de uma certa ordenação de resumos uma rede formada por diferentes elos ligados a partir do mesmo *suporte material* que os abriga, pela *opção teórica* manifesta, pelo *tema* que anuncia, pelo *objetivo* explicitado da pesquisa, pelo *procedimento metodológico* adotado pelo pesquisador (p. 268, grifos da autora).

Pintassilgo, Teixeira e Dias (2008) fizeram um balanço acerca da história da matemática escolar em Portugal, nessa investigação, esses autores apresentaram contribuições no que se refere aos aportes teóricos que contribuem com o campo da História das Disciplinas Escolares, além de fazer um balanço sobre as investigações feitas em quatro teses e treze dissertações, destacando as principais fontes utilizadas nesse contexto. Porém, não encontramos investigações que façam um balanço dessa produção no Brasil, o que nos motiva a apresentar uma História da produção acadêmica brasileira acerca dessa temática.

O texto de André Chervel intitulado "História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa" (1990) é um clássico que fundamenta pesquisas situadas tanto no campo da História Social, quanto no campo da História Cultural. Fundamentados em Chervel (1990), assumimos a matemática enquanto disciplina escolar e, como historiadores dessa disciplina, nos deparamos com três problemas generalizados, o primeiro relacionado a sua gênese, o segundo em relação à sua função e o terceiro ao de seu funcionamento (CHERVEL, 1990, p. 182).

Valente (2007) é muito competente quando escreve uma história da matemática escolar que contempla sua gênese e transformações, no período de 1730 a 1930, privilegiando a história dos conteúdos dispostos nos livros didáticos da época. Para Chervel (1990), os conteúdos são o pivô ao redor do qual a disciplina de constitui, mas destaca que seu papel é mais amplo, pois a disciplina se impõe colocar os ensinos da "idade escolar" em relação "com as finalidades as quais eles estão designados e com resultados concretos que eles produzem" (p. 187).

Além disso, Valente (2007) é uma referência no que se refere a história da matemática escolar no Brasil. Ele coordena o GHEMAT – Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática que reúne pesquisadores de diversos estados e universidades do país que atuam em projetos temáticos de pesquisa sobre a educação matemática nos diversos níveis de escolaridade. De acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), a História da Educação Matemática se constitui uma linha de pesquisa específica da História da Educação e tem como objetivo desenvolver pesquisas com vistas à compreensão histórica do ensino e aprendizagem da matemática, da formação de professores de matemática e do trajeto de constituição da matemática escolar.

2 O Banco de Teses da CAPES

O Banco de Teses da CAPES foi criado em julho de 2002 e está disponível em http://bancodeteses.capes.gov.br/. Por meio desse banco de dados, a CAPES disponibilizou "referências e resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações". Todos os dados dispíniveis são fornecidos à CAPES pelos programas de pós-graduação brasileiros, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

O período em que efetuamos a coleta de dados foi de novembro de 2013 a maio de 2014, período em que fizemos as buscas por meio descritores relativos ao nosso tema. O primeiro termo que inserimos foi "história da educação matemática", com o qual obetivemos 18 registros de teses defendidas no período de 2006 a 2012. Essa primeira busca foi realizada em novembro de 2013, momento em que optamos por selecionar apenas teses, uma vez que desejávamos conhecer as pesquisas desenvolvidas em nível de doutorado. Porém, fazendo uma outra busca em maio de 2014, percebemos que houve alterações nos resultados, pois obtivemos 25 registros, sendo onze dissertações de mestrado, oito teses de doutorado e seis trabalhos de mestrado profissional, defendidos no período de 2010 até os dias atuais, embora não haja nenhum registro de trabalhos defendidos nos anos de 2013 e 2014. Essa alteração talvez seja resultado da nova versão implementada pela CAPES ainda no final de 2013.

Na busca de novos trabalhos, utilizamos também os termos "história do ensino de matemática", "história das disciplinas escolares" e "disciplinas escolares", sendo que nos dois últimos, fizemos o refinamento para os que tratavam da disciplina escolar matemática. Após a finalização das buscas, demos início a análise dos resumos, identificando em cada um o objeto de estudo, as finalidades, os fundamentos teóricos e o percurso metodológico.

Quadro 1: Teses defendidas no período de 2007 a 2012

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Nº	TESE	AUTOR	DATA DA DEFESA	IES	ÁREA DE CONHECIMENTO
1	Livros didáticos de Algacyr Munhoz Maeder sob um olhar da Educação Matemática	Adilson Longen	01/07/07	UFPR	Educação
2	Matemática e Educação Matemática: a dinâmica de suas relações ao tempo do Movimento da Matemática Moderna no Brasil	Aparecida Rodrigues Silva Duarte	01/09/07	PUC-SP	Educação em Ciências e Matemática
3	Euclides Roxo e a constituição da Educação Matemática No Brasil	Bruno Alves Dassie	01/04/08	PUC-RJ	Educação
4	O Ensino de Matemática no Rio Grande do Norte nos idos de 1960 a 1980	Liliane Dos Santos Gutierre	01/12/08	UFRN	Educação
5	GRUEMA: uma contribuição para História da Educação Matemática no Brasil	Lucia Maria Aversa Villela	01/12/09	UNIBAN-SP	Educação em Ciências e Matemática
6	Ensino de Matemática nas Séries iniciais no Estado de Mato Grosso (1920-1980): uma análise das transformações da cultura escolar.	Laura Isabel Marques Vasconcelos	01/12/10	PUC-PR	Educação
7	Uma história da constituição da Matemática do Colégio no cotidiano escolar	Maryneusa Cordeiro Otone e Silva	01/05/11	PUC-SP	Educação em Ciências e Matemática
8	Um estudo da contribuição de livros didáticos de Matemática no processo de disciplinarização da Matemática Escolar do Colégio - 1943 A 1961	Denise Franco Capello Ribeiro	01/11/11	PUC-SP	Educação em Ciências e Matemática
9	Uma história do ensino de Matemática nas séries iniciais do Colégio Pedro Ii (1984 - 2009)	Gloria Maria Alves Ramo	01/08/12	UNIBAN-SP	Educação em Ciências e Matemática
10	Memórias de ex-alunos do Colégio De Aplicação da Universidade da Bahia sobre o ensino da Matemática Moderna: a construção de uma instituição modernizadora	Diogo Franco Rios	01/09/12	UFBA	Educação em Ciências e Matemática
11	Do primário ao primeiro grau: as transformações da Matemática nas orientações das Secretarias De Educação de São Paulo (1961 - 1979)	Denise Medina De Almeida Franca	01/09/12	USP	Educação
12	O Movimento da Matemática Moderna no ensino técnico industrial no Brasil e em Portugal: impactos na cultura escolar	Barbara Winiarski Diesel Novaes	01/04/12	PUC-PR	Educação

Fonte: Banco de Teses da CAPES

Quadro 2: Disertações defendidas no período de 2007 a 2012

Nº	DISSERTAÇÃO	AUTOR	DATA DA DEFESA	IES	ÁREA DE CONHECIMENTO
1	As cônicas na matemática escolar brasileira: história, presente e futuro.	Mirella Bordallo	01/12/11	UFRGS	Ensino de Ciências e Matemática
2	Elementos históricos do ensino da álgebra no contexto do Mato Grosso: uma análise feita nas práticas registradas no texto didático do professor Firmo José Rodrigues (1920-1930)	Katia Guerchi Gonzales	01/02/11	UFMS	Enisno de Ciências e Matemática
3	O ensino de matemática da Academia do Comércio de Santa Catarina nas décadas de 1930 e 1940.	Juliano Espezim Soares Faria	01/07/11	UFSC	Educação
4	Implantação da matemática moderna na década de 1960 e 1970 no município de Pato Branco - PR	Eunice Nunes Dobrowolski	01/06/11	PUC-PR	Educação
5	O ensino de geometria nos grupos escolares do Estado de São Paulo (1890 a 1930)	Manoel Francisco Barreiros	01/07/11	UNIBAN-SP	Ensino de Ciências e Matemática
6	Matrizes: história de um conteúdo escolar	Marcelo dos Reis Lopes	01/05/12	UFRJ	Ensino de Ciências e Matemática
7	Da Corte à Província, do Império à República, do Liceu de Goiás ao Colégio Pedro II: dinâmicas da circulação e apropriação da matemática escolar no Brasil (1856-1918)	Viviane Barros Maciel	01/02/12	UFMS	Ensino de Ciências e Matemática

Fonte: Banco de Teses da CAPES

3 Objeto de estudo, finalidades, fundamentos teóricos e fontes de pesquisa

A primeira análise que apresentamos é sobre os objetos de estudo e finalidades das pesquisas, essas categorias contemplam também os períodos históricos e lócus de pesquisa privilegiados pelos pesquisadores. Identificamos que seis, dentre as doze teses, privilegiaram a temática referente às influências do Movimento de Matemática Moderna[1] nas relações entre cultura acadêmica e cultura escolar (DUARTE, 2007); na modernização do ensino (GUTIERRE, 2008; RIOS, 2012); na produção de livros didáticos (VILLELA, 2009); nas orientações metodológicas para professores de

1 O Movimento de Matemática Moderna foi um movimento internacional de institucionalização universal da "matemática moderna" nos currículos e programas escolares do ensino primário e secundário, ao longo das décadas de 1950 e 1960 (DIAS, 2009, p.75)

séries iniciais (FRANCA, 2012) e seus impactos no ensino técnico (NOVAES, 2012). Dessa forma, o período histórico privilegiado pelos autores, situa-se nas décadas entre 1950 a 1980.

Duas teses abordam as contribuições de um matemático para o ensino de matemática de seu tempo, o período histórico compreende o período de atuação desses atores sociais, que está entre 1920 e 1960 (LONGEN, 2007; DASSIE, 2008). Outras duas teses tratam da constituição da disciplina escolar matemática para o Curso Colegial, atual ensino médio, uma aborda durante a implementação da Reforma "Francisco Campos"[2] e da Reforma "Capanema"[3], elegendo como período histórico as décadas de 1930 a 1950 (SILVA, 2011) e a outra somente durante a Reforma "Capanema", privilegiando o período de 1943 a 1961 (RIBEIRO, 2011).

Por fim, duas teses abordam o ensino da matemática nas séries iniciais, uma focaliza as transformações ocorridas na cultura escolar no período de 1920 a 1980, no Estado do Mato Grosso (VASCONCELOS, 2010), e a outra o processo de construção e implantação de uma proposta de ensino no Colégio Pedro II, no período de 1984 a 2009, no Estado do Rio de Janeiro (RAMOS, 2012).

Quanto às dissertações, duas dissertações têm como objeto de estudo a história de conteúdos da matemática escolar, uma aborda a história das seções cônicas no período de 1892 até os dias atuais (BORDALLO, 2011) e a outra a história das matrizes no período de 1930 a 1980 (LOPES, 2012). Três trabalhos abordam a história do ensino de matemática: o ensino da álgebra no ensino secundário no período de 1920 a 1930 (GONZALES, 2011), o ensino de geometria no ensino primário no período de 1890 a 1930 (BARREIROS, 2011) e o ensino da matemática para o comércio nas décadas de 1930 e 1940 (FARIA, 2011). Uma dissertação trata da implantação da matemática moderna nas escolas nas décadas de 1960 e 1970 (DOBROWOLSKI, 2011) e outra trata das matemática que se constituiu para o ensino no Estado de Goiás no período de 1856 a 1918 (MACIEL, 2012). Destacamos nas dissertações os trabalhos que abordam a história de conteúdos matemáticos específcos, pois não encontramos esses objetos de estudo nas teses.

Nosso objetivo inicial era analisar os fundamentos teóricos e o percurso metodológico adotados pelos autores, porém, durante a análise dos resumos, percebemos não ser possível identificar o percurso metodológico das teses e dissertações, devido a ausência de informações. Optamos então, por substituir o percurso metodológico por fontes de pesquisa, o que também é relevante para quem trabalha com história das disciplinas escolares (PINTASSILGO; TEIXEIRA; DIAS, 2008).

Seis autores anunciam como fundamentos teóricos-metodológicos de suas pesquisas os aportes da História Cultural (DUARTE, 2007; GUTIERRE, 2008; VILLELA, 2009; VASCONCELOS, 2010; FRANCA, 2012; NOVAES, 2012), os demais, embora não se remetam a História Cultural, assumem perspectivas de autores como Marc Bloch (LONGEN, 2007; RAMOS, 2012), Roger Chartier (SILVA, 2011; RIBEIRO, 2011; RIOS) e Norbert Elias (DASSIE, 2008), que são referências

2 A reforma "Francisco Campos" foi a reforma em que o Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, implantou uma série de decretos, sendo que o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, deu organização ao ensino secundário e o Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário nacional. Foi a primeira reforma da educacional brasileira que passaria a ter uma vigência sobre todo território nacional e que, pela primeira vez, dava uma estrutura orgânica ao ensino secundário (ROCHA, 1994).

3 A reforma "Capanema" foi a reforma educacional empreendida pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que pôs em prática um conjunto de leis reformadoras, dentre elas, o Decreto-lei nº 4.224, que reformava o ensino secundário brasileiro, com o caráter de construção/consolidação do nacionalismo-patriótico (ROCHA, 1994).

nessa perspectiva histórico-cultural. Em três resumos, os autores anunciam fundamentar-se, também, na História das Disciplinas Escolares, especificamente, em André Chervel (VILLELA, 2009; SILVA, 2011; RIBEIRO, 2011). Apenas Villela (2009) e Novaes (2012) anunciam utilizar também os aportes teóricos de Dominique Julia para tratar de cultura escolar.

No que se refere as dissertações de mestrado, quatro autores desenvolveram suas pesquisas na perspectiva da História Cultural, sendo que dois trabalhos se referenciam também em pesquisadores brasileiros da História da Educação Matemática (LOPES, 2012; DOBROWOLSKI, 2011), três anunciam utilizar os escritos de André Chervel sobre a HDE (DOBROWOLSKI, 2011; MACIEL, 2012; LOPES, 2012;). e um apresenta como referência apenas Marc Bloch e Le Goff (BARREIROS, 2011). Gonzales (2011) e Faria (2011), anunciam apenas André Chervel no que se refere a HDE e em Bordallo (2011), não foi possível identificar os fundamentos da pesquisa.no resumo.

Quanto as fontes investigadas mobilizadas pelos pesquisadores, tanto das teses, quanto das dissertações, percebemos o uso de uma variedade de fontes depesquisa, tais como, livros didáticos; legislações educacionais da época; arquivos escolares; arquivos pessoais de professores; provas de alunos; relatórios escolares; depoimentos de agentes escolares; entrevistas; programas de ensino; revistas de ensino; revistas de matemática; documentos oficiais; diários de classe e livros de atas de professores.

4 Novos olhares, novas perspectivas

Os resultados obtidos neste balanço apontam que a história da matemática escolar no Brasil se constitui como um campo fértil para novas investigações que permite a invenção de novos objetos e novas abordagens teórico-metodológicas. Se considerarmos que a trajetória da matemática escolar no Brasil tem início em 1730 (VALENTE, 2007), temos um vasto campo de investigação ainda inexplorado, o que torna urgente a realização de pesquisas que tratem da história a matemática escolar em períodos históricos anteriores às decadas de 1920, que ainda não são privilegiados na produção das teses.

Verificamos ainda que os lócus das pesquisas se concentram nas regiões Sul e Sudeste do país, conforme os locais dessas produções acadêmicas, os Programas de Pós-graduação. Poucos trabalhos são produzidos ou apresentam como lócus, instituições escolares/cidades/estados das regiões Nordeste e Centro-Oeste e nenhum trabalho que apresenta a história da matemática escolar na região Norte. Dessa forma, percebemos que nossa pesquisa de tese, que tem como objeto de estudo “a matemática enquanto componente curricular do ensino secundário do Ginásio Paes de Carvalho (1889-1930)”, é relevante e traz importantes constribuições para as discussões no campo da HDE e da História da Educação Matemática no Brasil, em especial, no que se refere a história da matemática escolar na Amazônia brasileira.

Referências:

Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação, 2, 177-229.*

Ferreira, N.S.A. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação e Sociedade, 23 (79), 257-272.*

Pintassilgo, J.; Teixeira, A.; Dias, I.C. (2008). A história da disciplina de matemática: abordagens teóricas, fontes e estudos (contributos para um campo de pesquisa). Revista de Investigação em Educação Matemática, 17(1), 1-43. Recuperado de http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4003

Valente, W.R. (2007). *Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930) (2nd ed.)*. São Palo, SP: Annablume, FAPESP.

Análise crítica dos procedimentos de adaptação curricular para crianças com Paralisia Cerebral: Revisão Sistemática da Literatura

NUNES SOBRINHO[1], F.P. & CINDRA, E.L.[2]

[1]Universidade Católica de Petrópolis/[2] Universidade Católica de Petrópolis

e-mail. fnunessobrinho@yahoo.com.br; ericacindra@hotmail.com

Resumo

O objetivo da presente pesquisa é analisar, criticamente, os procedimentos de adaptação curricular atualmente em uso para alunos com Paralisia Cerebral (PC), na faixa etária compreendida entre 6 e 9 anos de idade. Trata-se de pesquisa descritiva, de caráter qualitativo, apoiada nas estratégias de Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Para tanto, foi conduzido um rastreamento em bases de dados secundárias referente às publicações no período 1997-2014. Quanto aos critérios de elegibilidade, foram selecionados e analisados, exclusivamente, relatórios de pesquisas cujos resumos ou texto completo atendessem os objetivos propostos. Ao término desta RSL, no total foram encontrados, aproximadamente, 300 textos, incluindo-se artigos, teses, dissertações e capítulos de livros. Em síntese, 17 textos foram incluídos e criticamente analisados. Após esta análise crítica, concluiu-se que, na atualidade, de maneira geral, os procedimentos de adaptação curricular carecem de evidências cientificas sobre a sua eficácia, para o atendimento dessa clientela. Há, de fato, necessidade de ações de Políticas Públicas, baseadas em indicadores, que conduzam à melhoria do processo de adaptação curricular para esse contingente de crianças com necessidades especiais.

Palavras-chave: adaptação curricular para PC; melhores práticas; Plano Educacional Individualizado; Revisão Sistemática da Literatura.

1 Introdução

O objetivo da presente Revisão Sistemática da Literatura é analisar, criticamente, os procedimentos de adaptação curricular, utilizados para alunos com Paralisia Cerebral (PC), na faixa etária entre 6 e 9 anos de idade, no contexto da Escola Inclusiva.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, o conceito de Escola Inclusiva implica em uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas (MEC/SEESP, 1998). Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. De fato, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos.

No Brasil, a necessidade de se estruturar um currículo para a Escola Inclusiva foi oficializada a partir das medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação,

com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento, explicita-se o conceito de adaptações curriculares, consideradas como estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998, p.15).

Há dois tipos de adaptações curriculares, as chamadas adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas (Brasil, 2000). Adaptações de acessibilidade ao currículo se referem à eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e metodológicas as quais se constituem pré-requisitos indispensáveis para que o aluno frequente a escola regular com autonomia e participe das atividades acadêmicas juntamente com os demais colegas. Estas incluem as condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas de acesso, banheiros adaptados, apoio de intérpretes de LIBRAS e/ou capacitação do professor e demais colegas, transcrição de textos para Braille, comunicação alternativa, tecnologia assistiva de alto e baixo custo e outros recursos pedagógicos adaptados.

Considerando-se o que é proclamado pelas ideologias inclusionistas, como também pelos documentos oficiais, no âmbito da Educação Especial/Educação Inclusiva, a clientela de crianças diagnosticadas com Paralisia Cerebral (PC) tem o seu desempenho escolar comprometido por falta de ações psicopedagógicas e também pela quase ausência de procedimentos adaptativos de acesso ao currículo (Fernandes, 2014; Borges, 2011; Huanga, Diamond, 2009; Peeters, Moor, Verhoeven, 2011). Os documentos oficiais apontam, por exemplo, mobiliários adequados, equipamentos específicos, materiais adaptados, sistemas e materiais de comunicação alternativa, recursos humanos especializados ou de apoio, adaptação espacial, etc. (BRASIL, 2000, p.14).

Foram utilizados procedimentos de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), como instrumento que agrupa, sintetiza e integra evidências científicas geradas por resultados de pesquisas empíricas, metodologicamente controladas com rigor e que fundamentam a tomada de decisões na escolha das melhores práticas em Educação Especial/Educação Inclusiva (Medrado, Gomes & Nunes Sobrinho, 2014). Foi conduzido um rastreamento em bases de dados Eric; Psico Info; Cochrane Library; Campbell Colaboration; Lilacs; Scielo, Portal da Capes; IUSDATA; Google Scholar; Sage Journals; Pubmed e Medline.

Nesse contexto, os autores da presente pesquisa se lançaram no rastreamento do conhecimento produzido, notadamente no que se refere às técnicas e procedimentos utilizados nos programas de adaptação curricular de crianças, com Paralisia Cerebral. Como complemento, esses pesquisadores revisaram relatórios de pesquisas que abordam a avaliação da eficácia desses programas.

2 TEMAS:

- Currículo, Conhecimento e Disciplinas Escolares.
- Currículo e Políticas Educacionais

Trata-se de pesquisa exploratória, qualitativa e descritiva, com utilização de procedimentos da Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Esta revisão sistemática foi operacionalizada através de busca eletrônica, conduzidos em nível nacional e internacional. Para tanto, foram acessadas bases de dados.

Com o objetivo de padronizar a linguagem de busca dentre as diversas bases de dados eletrônicas, foram utilizados os descritores de saúde DeCS e Mesh. Para a estratégia de busca, os descritores e termos livres foram escritos em inglês e português "adaptação curricular para PC"; "melhores práticas"; "Plano Educacional Individualizado". Esses foram utilizados isoladamente ou combinados entre si, com o auxílio dos operadores boleanos *AND* e *OR*, de acordo com as especificidades de cada base de dados pesquisada, no período de abril a julho de 2014.

A pergunta formulada que norteia a presente pesquisa é a seguinte: Quais as técnicas e os procedimentos atualmente utilizados para fins de adaptação curricular de crianças com Paralisia Cerebral, na faixa etária de 6-9 anos de idade? A pergunta complementar é: Qual o grau de eficácia desses modos de intervenção educacional neste contingente infantil?

As RSL recuperadas foram analisadas em relação aos critérios de inclusão. Os artigos resgatados abordavam a formação inicial e continuada em Educação Especial, ausência de recursos humanos e materiais, necessidade de rearranjo ambiental para crianças com maior comprometimento motor e comunicacional; rejeição à ideia de inclusão de crianças com Paralisia Cerebral em sala de aula comum/regular.

Foram excluídos da pesquisa os estudos que obtiveram resposta negativa em qualquer uma das três questões formuladas, não correspondendo, portanto, ao conteúdo de interesse da pergunta inicial.

Inicialmente, cada RSL foi submetida à primeira avaliação dos títulos seguida de leitura integral do resumo, que foram eliminados quando não se enquadravam nos critérios de busca previamente determinados.

3 Conclusão

Estabelecidas as categorias e suas classificações, as conclusões desta pesquisa são apresentados, conforme abaixo:

Autores	**Participantes/ tipo de pesquisas coleta de dados/procedimentos de adaptação curricular e resultados.**
Borges, J. A, 2011	50 docentes da Educação Pré-escolar e 100 do Ensino Básico./Pesquisa descritiva/ Procedimentos não explicitados/ a) a maioria dos professores não possui formação na área da Educação Especial; b) desconhecem ou não têm materiais didáticos adequados. A falta de recursos humanos e materiais condicionam muito a inclusão destes alunos.
Briant, M.,E.,P, e Oliver,	11 participantes/ pesquisa descritiva / aula expositiva, debates, e específicas como:

F.,C.,2012.	avaliação dos alunos, adaptação do material, atividades em duplas, parceria com o professor da sala de apoio e acompanhamento à inclusão/ os participantes identificaram a necessidade de apoio institucional para seu trabalho, incluindo possibilidades de formação a partir das demandas cotidianas.
Erickson, K.A., Koppenhaver, D. A., Yoder, D.E., Nance, J., 1997	1 participante / Estudo de caso qualitativo/Observação participante/ Tecnologia Assistiva. Prognóstico positivo em leitura, escrita e comunicação.
Fernandes,C.A. J,2014	80 professores / Survey/ Procedimentos não explicitados / a) 80% concordam com a inclusão de PC e 29% com mais de 20 anos de serviço não concorda com o apoio a alunos com PC dentro da sala de aula; b) 70% entende que o apoio a alunos com NEE deve realizar-se em contextos inclusivos da sala de aula c) 43% não acredita que estes alunos venham a desempenhar um papel ativo na sociedade.
Fisher, D., Frey. N., 2001.	3 participantes/pesquisa descritiva/ Programa de ensino Individualizado (PEI)/ a)acomodações e modificações individualizadas; b) colaboração entre a equipe de ensino c) envolvimento de pares; d) desconexão entre PEI, currículo e instrução.
Garbin, T.R, 2008	5 participantes/Pesquisa descritiva /Tecnologia assistiva/Ambiente de comunicação alternativo de Realidade Aumentada (AMCARA)/ aumento do número de informações escritas como: redigir uma frase, demonstrar seu pensamento e desejos através de letras, símbolos, palavras e sons.
Huang,H.;Diamond, K. E., 2009	155 professores de pré-escola/Quase-experimental/ Procedimentos não explicitados / a) os professores responderam diferentemente, aos tipos de deficiências, independentemente do rótulo diagnóstico; b) responderam mais positivamente para as crianças com deficiências leves, como Síndrome de Down e Deficiência Física (PC) .
Hutchinson, N. L., Martin, A. K.; 1999	28 participantes/ Pesquisa descritiva de campo/ a) fornecer suporte para a formação de professores; b)criação de ambientes de aprendizagem inclusiva; c)indicações sobre o grau em que futuros professores desenvolvem suas crenças e práticas sobre o ensino inclusivo/adaptações curriculares informadas no curso para professores.
Kavak,S. T., Bumin, G., 2009.	26 participantes/ Pesquisa quase experimental/mobiliário especialmente projetado/ encontradas mudanças significativas no que se refere à habilidade de caligrafia./ Não ocorreu diferença significativa na variável pega.
Melo, F.R.L.V., Martins, L.A.R.,2007	14 participantes/ estudo de caso/ Procedimentos não explicitados / necessidade de implementação de ações mais efetivas direcionadas a: priorizar a elaboração do projeto político pedagógico; desenvolver programas de orientação educativa junto à comunidade escolar; buscar apoios e convênios para a aquisição de recursos e equipamentos específicos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno com sequelas decorrentes da PC; investir na formação continuada e apoiar mais os professores em sua prática pedagógica, para lidar com a diversidade, particularmente, com os com PC.
Peeters, M., Moor, J., Verhoeven, L.; 2011	52 crianças com PC/Questionários para avaliar habilidades /Procedimentos diversos/ a) Crianças com PC envolvidas em mais atividades de rima usavam menos softwares educacionais; b) houve diferenças entre os grupos em relação à quantidade de atividades de leitura de livros, tais como a leitura de contos de fadas; c) crianças com PC recebiam instrução de alfabetização mais emergente fora da sala de aula; d) o grupo de crianças com PC, em média, passou mais tempo fora da sala de aula para a instrução adicional, como o ensino de reparação ou terapia fonoaudiológica.
Rebelo, P.C.P.S., 2014	125 participantes /Pesquisa descritiva com uso de questionário/ Procedimentos não explicitados/ a) para as docentes, há vantagens da dança para crianças com Paralisia Cerebral. b) os docentes masculinos revelam menor convicção; c) a dança, quando utilizada em termos educacionais, é promotora do desenvolvimento da criatividade das crianças com PC.

Rebelo, M., C., A, 2011	7 participantes/pesquisa descritiva/ fichas de trabalho adaptadas, trabalho cooperativo discente, abordagem diferenciada das matérias e flexibilização do tempo no sentido /necessidade de investir na formação de professores na área das necessidades educativas especiais tanto em nível da formação inicial como no nível da formação contínua.
Saraiva, L. O., Melo, F. R. L. V., 2011	5 participantes/pesquisa descritiva de campo/ Procedimentos não explicitados /verificada a ausência de mobiliário adequado (cadeira e mesa); falta do mobiliário escolar adequado às condições do aluno com Paralisia Cerebral; implicações que dificultam não apenas o processo de aprendizagem, podendo afetar a saúde, considerando-se o posicionamento e a postura na vida desses alunos.
Santos, P.F.,Barbato, S.B, 2006.	12 participantes/entrevistas semi-estruturadas/a relação de cooperação estabelecida entre os professores regulares e o professor hospitalar contribui para a compreensão do processo de inclusão escolar dos alunos, bem como o esclarecimento de dúvidas e questões sobre diagnósticos, tratamentos e mediações.
Silva, D.B.R, 2007	10 participantes Aplicação/ estudo de caso/ Procedimentos não explicitados / a) existem restrições do uso do banheiro. Crianças com PC apresentam restrição do banheiro, transportes públicos. b) necessidades acentuadas de assistência para execução de tarefas c) poucos alternativas de acessibilidade física aos de fácil acessibilidade nas escolas.
Zascavage, V.T., Keefe, C. H., 2007	20 participantes /Entrevista qualitativa/ Tecnologia Assistiva/ os modelos empregados apresentaram entrelaçamentos quanto ao financiamento de treinamento para professores, materiais de sala de aula e Tecnologia Assistiva.

Na seleção dos relatórios das investigações científicas concluídas, os bancos de dados totalizaram um número de 300 textos. Desses 5 foram descartados os duplicados e os que não se encaixavam nos critérios de inclusão. Em síntese, foram 17 textos relatórios que corresponderam às questões objetivas da pesquisa.

Como resultado conclusivo, pode-se afirmar que a presente pesquisa fundada na Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sugere que os artigos rastreados, na sua maioria, não informam a respeito das práticas utilizadas no processo de adaptação curricular para crianças com PC. Por outro lado, os artigos que informaram a respeito dessas práticas apresentam o Programa de Ensino individualizado (PEI), como prática eficaz na adaptação curricular.

Referências

BORGES, J. A, (2011) Atitudes dos educadores e professores Dos concelhos de alijó, murça e vila Pouca de aguiar na inclusão de alunos Com paralisia cerebral. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

BRASIL,(2000) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.017/2001. MEC/ SEESP, Brasília.

BRIANT, M.,E.,P, E OLIVER, F.,C., BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. (2012). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n.1.

ERICKSON, K.A., KOPPENHAVER, D. A., YODER, D.E., NANCE, J., (1997) Integrated Communication and Literacy Instruction for a Child with Multiple Disabilities. *Focus on autism and other developmental disabilities* Vol. 12, number 3, Fall 1997, pages 142-150.

FERNANDES, C.A. J, (2014) A Inclusão das Crianças com NEE, Portadoras de Paralisia Cerebral nos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Lamego: um estudo centrado na perceção dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de mestrado. Universidade de Trás-dos-Montes e Alto Douro.

FISHER, D., FREY. N. (2001).Access to the Core Curriculum Critical Ingredients for Student Success. *Remedial and Special Education* 149 Vol. 22, Number 3, Muy/June- 2001

GARBIN, T.R. (2008) Ambientes de comunicação alternativos com base na realidade aumentada para crianças com paralisia cerebral: uma proposta de currículo em ação.Tese de Doutorado. Universidade Catolica de São Paulo.

HUANG,H.;DIAMOND, K. E. (2009). Early Childhood Teachers' Ideas about Including Children with Disabilities in Programmes Designed for Typically Developing Children**.** *International Journal of Disability, Development and Education* Vol. 56, No. 2, June 2009, 169–182.

HUTCHINSON, N. L., MARTIN, A. K. (1999) Fostering Inclusive Beliefs and Practices During Preservice Through Communities of Practice . *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 1999 22: 234 DOI: 10.1177/088840649902200405.

KAVAK,S. T., BUMIN, G. (2009) The effects of pencil grip posture and different desk designs on handwriting performance in children with hemiplegic Cerebral Palsy. *J. Pediatr* (Rio J).;85(4):346-352

MEDRADO,C.; GOMES, V.,M.; & NUNES SOBRINHO, F.P. (2014). Atributos teórico-metodológico da revisão Sistemática das pesquisas em Educação Especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores praticas inclusivas In Leila Regina de Paula NUNES, L.R.P (Org). Novas Trilhas: modos de fazer pesquisa em Educação Especial.

MELO, F.R.L.V., MARTINS, L.A.R (2007). Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola**,** *Rev. Bras. Ed. Esp*., Marília, Jan.-Abr. 2007, v.13, n.1, p.111-130.

PEETERS, M., MOOR, J., VERHOEVEN, (2011). Emergent literacy activities, instructional adaptations and school absence of children with cerebral palsy in Special Education, *Research in Developmental Disabilities* 32 (2011) 659–668.

REBELO, M., C., A, (2011). Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais**.** Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa.

REBELO, P.C.P.S. (2014). A Importância da Dança, enquanto terapia, na Inclusão de Crianças com Paralisia Cerebral. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor.

SARAIVA, L. O., MELO, F. R. L. V. (2011). Avaliação e participação do fisioterapeuta na prescrição do mobiliário escolar utilizado por alunos com paralisia cerebral em escolas estaduais públicas da rede regular de ensino. *Rev. Bras. Ed. Esp*., Marília, v.17, n.2, p.245-262, Mai.-Ago.

SANTOS, P.F.,BARBATO, S.B. (2006). Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 245-261, jul./dez.

SILVA, D.B.R. (2007). Avaliação das atividades de crianças com paralisia cerebral na escola regular: participação, níveis de auxílio e desempenho .Dissertação de mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

ZASCAVAGE, V.T., KEEFE, C.H. (2007). Reflection of Models of Social Construct in Educational Decisions for Literacy Instruction. *Journal of disability policy studies* vol. 18/no. 1, pp. 32–42.

O CURRÍCULO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O CONHECIMENTO SOBRE SAÚDE E OBESIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA CIDADE DE MACEIÓ, ALAGOAS, BRASIL

Chalita, M. A.[1]

[1] Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Email: chalita1101@yahoo.com.br

Resumo

A obesidade e o sedentarismo são duas grandes ameaças à saúde pública no século XXI (OMS, 2004). A escola é uma instituição destinada a formar e educar a pessoa humana, através de um processo de ensino e aprendizagem, procurando o melhor desenvolvimento dos educandos. Buscou-se neste estudo investigar os Parâmetros Curriculares Nacionais e perceber como o conhecimento sobre saúde e obesidade é abordado na disciplina de Educação Física escolar, em especial ensino médio das escolas públicas estaduais na cidade de Maceió no Estado de Alagoas do Brasil.

Como estratégia metodológica para a recolha dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, sendo elaborados dois guiões de entrevista: um para professores de Educação Física e outro para alunos do 3º ano do ensino médio. Foram realizadas trinta e uma entrevistas com professores, já com os alunos as entrevistas foram em grupo ou "*focus group*", com o objetivo de discutir o tema, sendo trinta e uma turmas. Para interpretação do "*corpus*" foi utilizada a análise de conteúdo, ou seja, um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter o conteúdo das mensagens (Bardin, 2004).

Conclui-se que nas aulas da disciplina de Educação Física escolar, o tema da obesidade é abordado em parte, apesar de haver indicações nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A atividade desportiva que envolve o corpo, oferece uma oportunidade de aquisição de conhecimentos e competências que podem contribuir para a prevenção da obesidade. O essencial é ensinar o desporto através das suas dimensões cultural, social e axiológica, pois desta maneira o entendimento da disciplina na escola se fará com sentido e significado para a vida dos alunos.

Palavras-chave: Escola, Educação Física, Currículo, Saúde, Obesidade.

1 Introdução

A obesidade é considerada um importante problema de saúde pública na sociedade contemporânea, e de acordo com a OMS (2004) é tida como uma epidemia global. A prevalência de sobrepeso e a conseqüente obesidade vêem crescendo, na infância e bem como na adolescência, e tende a persistir na vida adulta.

Bento (2007) se refere as preocupações da OMS – Organização Mundial da Saúde, que o sedentarismo e a obesidade são as duas grandes ameaças à saúde pública no século XXI. A instituição social da escola e o sujeito social no papel do professor de Educação Física podem intervir principalmente na prevenção e promoção da saúde pública, juntamente com o apoio do Estado, formam um conjunto social com possibilidades de fomentar políticas públicas de saúde, neste sentido contribuindo com o bem estar da população. Sendo o desporto uma das contribuições mais valiosas, Garcia (aceito para publicação, p. 110) destaca que:

> "O desporto, com toda a sua justificação axiológica, ultrapassa em muito aquilo que dele seria expectável, abrangendo uma infinidade de campos humanos de onde destacamos, também, este de tentar deter os efeitos nefastos que o sedentarismo provoca ao homem".

Desta forma um dos meios de tratar sobre o assunto da obesidade, pode e deve ser o meio escolar, uma vez que tem a característica de ser considerado um ambiente social adequado para tratar de conhecimentos para a vida. De acordo

com Saviani (2005)[1] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, elaborado, com o objetivo do aluno adquirir conhecimentos e competências necessárias, afim de refletir sobre os acontecimentos na sociedade e tomar suas decisões na vida.

Nesse sentido Freire (2011)[2] diz que a verdadeira educação é aquela que pretende estimular o educando a refletir sobre a realidade a qual estão inseridos, ou seja, o ensino deve ter conexões com o contexto social, econômico e cultural da sociedade.

Para isso o currículo da escola e das disciplinas devem direcionar os melhores caminhos na educação dos alunos. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) entendem que a criança na escola é um ser humano histórico e social, e se faz presente de uma estrutura familiar que também está integrada no meio social, sofrendo influências da cultura, localizado em determinado espaço e tempo histórico (Brasil, 1998).

Os PCNs tomam como essência da educação, o desenvolvimento das capacidades do aluno, procedimento em que os conhecimentos e/ou conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a obtenção e progresso dessas capacidades (Brasil, 1997).

O ensino nesta concepção desenvolve-se a partir da abordagem dos conteúdos em níveis conceituais[3], procedimentais[4] e atitudinais[5], que envolvem valores, normas e atitudes. Sendo que os mesmos conteúdos devem de certa forma serem discutidos em diversos níveis de ensino, além da incorporação de outros, visto que a profundidade e a complexidade se amplificam ao longo do ensino.

Neste pensamento os PCNs da disciplina Educação Física escolar apontam objetivos em relação à saúde, e um deles pode ser evidenciado, o de conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos de qualidade de vida e agir com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.

Gaya (2009, p.25) sobre a disciplina escolar Educação Física, diz que:

> "É por essência educação e, como tal, através do ensino e do treino das manifestações da Cultura Corporal do Movimento Humano, se constitui como uma disciplina normativa e formativa de valores, de conhecimentos, de atitudes e habilidades".

Bento (1989) salienta que habilitar os cidadãos, especificamente a juventude, para uma vida saudável, manifesta em confiança e em recetividade para o compromisso, e estabelece uma tarefa social de primeira dimensão e é indiscutivelmente um objetivo nobre para a disciplina e a prática desportiva na escola.

Corroborando Garcia (aceite para publicação, p. 109) diz que:

> "O papel do desporto em muitas das suas manifestações pode ser, então, de uma importância vital para o bem da humanidade. Combater o sedentarismo e muitos dos males a ele associado, preservando assim a vida humana, poderá ser uma das mais importantes missões que hoje em dia se pode colocar ao mundo do desporto".

Neste sentido o objetivo deste estudo foi de investigar os Parâmetros Curriculares Nacionais e perceber como o conhecimento sobre saúde e obesidade é abordado na disciplina de Educação Física escolar, em especial ensino

[1] Dermeval Saviani (2005). Pedagogia Histórico-Crítica.
[2] Paulo Freire (2011). Pedagogia da Autonomia.
[3] Conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade.
[4] Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta.
[5] Já os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas. Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possam adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes.

médio, com os professores e alunos das escolas públicas estaduais na cidade de Maceió no Estado de Alagoas do Brasil.

2 Metodologia

De caráter descritivo esta investigação trata de descrever as características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo, documentos ou realidade pesquisada (Lakatos & Marconi, 2006). Neste estudo, o universo[6] de investigação foi constituído por professores e alunos das escolas que oferecem o 3º ano do ensino médio da educação básica[7] da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte no município de Maceió (SEEE-AL).

Já a população amostra que de acordo com Almeida & Feire (1997) é o conjunto dos indivíduos, casos ou observações extraídos de um universo, sendo 31 professores e 31 turmas, totalizando setecentos e cinquenta e quatro alunos do 3º ano do ensino médio.

Para a recolha dos dados optamos pela entrevista com os professores e alunos, visto que possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social. (Lakatos & Marconi, 2006). Porém a entrevista utilizada com os alunos foi do tipo *focus group* (grupo focal), a qual para Westphal et al. (1996) é um procedimento técnico que prevê a captação de dados por discussões cuidadosamente planejadas, onde os entrevistados exprimem suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sobre uma realidade específica, sendo muito valioso de ser utilizado em programas educativos.

O *corpus* deste trabalho foi formado pelo documento oficial, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais bem como pela transcrição das entrevistas realizadas. No processo analítico foi utilizada a análise de conteúdo para interpretação do *corpus*, que de acordo com Bardin (2004) pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição, o conteúdo das mensagens.

3 Resultados e Discussão

Adotamos o procedimento de descrição e interpretação das "falas" coletadas através das entrevistas com os professores de Educação Física e com os alunos do 3º ano do ensino médio. Para um melhor entendimento apresentamos os resultados num primeiro momento das entrevistas dos professores e logo em seguida os resultados das entrevistas com os alunos.

3.1 Entrevista com os professores

A partir dos diálogos com os professores de Educação Física entrevistados, podemos identificar que os mesmos buscam explorar em suas aulas a temática saúde, porém não acontece de forma regular, ou seja, o tema é discutido com os alunos de forma assistemática, sendo assim em poucos momentos, como declara esse professor:

> "A questão saúde nos PCNs eu tenho visto que nós os professores, peco até na minha parte, que tem sido um tema muito vago, e assim mesmo é tratado como um sistema muito esporádico, você não trata a fundo, a questão de Educação Física, a questão da saúde dentro da Educação Física". (Fala de um professor)

Neste trecho retirado da entrevista percebemos que a temática sobre a saúde é abordada nas aulas de Educação Física, mas também entendemos que ainda que se tenha a intenção, não está acontecendo de uma forma mais estruturada. O tema sobre a saúde parece que ainda precisa ser sistematizado pelo professor para ser melhor discutido com os alunos em sala de aula, apesar dos PCNs já indicarem.

[6] De acordo com Almeida e Feire (1997) o universo diz respeito a todos os sujeitos, fenômenos ou observações passíveis de serem reunidas como obedecendo a determinada característica.
[7] Este é o último ano obrigatório do ensino oferecido gratuitamente pelo governo brasileiro, motivo da escolha do nível de ensino, ou seja, o final da educação básica.

A educação relacionada à saúde e nutrição é necessária à promoção da saúde e, que a educação pode ser uma opção de instrumento pedagógico, sendo na escola o melhor ambiente para o aprimoramento de ações educativas. A escola, sendo vista como a instituição de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, onde se incorporam valores únicos e essenciais para a vida, é o lugar ideal ao desenvolvimento de ações educativas na promoção à saúde, exercendo com muita preponderância, pois os alunos se encontram em desenvolvimento de comportamentos e hábitos juntamente com a capacidade de observar, pensar e agir que devem ser estimulados (Pelicioni & Torres, 1999).

Em específico o tema da obesidade é considerado muito importante de ser abordado nas aulas de Educação Física na escola, visto que a obesidade hoje se manifesta em grandes proporções na população mundial, inclusive no Brasil e em Alagoas do mesmo modo. Os mesmos ainda julgam importante o aluno entender que a obesidade também está associada a questão da alimentação, e que para isso se tornar mais claro é interessante associar este tema da obesidade a outros conhecimentos. Desta forma os professores entendem que adquirindo os conhecimentos específicos da Educação Física os alunos possam entender melhor e agir em benefício próprio, e assim captar informações extremamente essenciais para uma vida saudável no sentido de entender melhor a manifestação da obesidade.

Um dos professores buscou discutir a temática com os alunos, e entende que a obesidade hoje se manifesta pela mudança de hábitos da humanidade ao longo do tempo. Pois hoje temos uma grande parte da população obesa em decorrência de hábitos que até bem pouco tempo os homens não tinham, e que na atualidade muitos problemas surgiram, sendo o sedentarismo um dos fatores a contribuir. É necessário o aluno compreender este fenômeno contextualizado, pois o mesmo poderá de certa forma construir valores, saberes e atitudes relacionados com a vida atual.

Os assuntos relacionados à obesidade são considerados um problema emergente na nossa sociedade, e um tema relevante a ser discutido e desenvolvido na escola, porém não ficou tão claro nas respostas de como este conhecimento pode fazer parte do trabalho que se desenvolve na escola.

3.2 Entrevista com os alunos

Percebemos algum entendimento dos alunos sobre as questões da saúde, tendo importância e um assunto valioso em ser adquirido para a vida, pois irá influenciar na qualidade do modo de viver. Ainda o tema é valorizado por parte dos alunos quando percebem os problemas que a sociedade pode enfrentar quando se encontra desprovida de saúde.

De acordo com Monteiro et al. (1995) ao estudar a obesidade e a sua transformação gradual e progressiva no mundo, diz que é seguro reconhecer que o crescimento envolve definição de preferências e estratégias em ações de Saúde Pública, especialmente a questão da prevenção e ao controle de doenças crônicas, conservando um lugar de destaque às ações de educação. Podemos entender que a educação é um fator primordial, pois intervir na prevenção da obesidade é a relativamente mais fácil, menos caro e potencialmente mais efetivo (Francischi et al., 2000).

Ainda foi comentado que muitas vezes a própria sociedade impõe valores corporais estéticos e quem está fora dos padrões muitas vezes é discriminado, assim os obesos e também as pessoas muito magras sofrem com isso. É preciso uma conscientização da sociedade sobre essa questão, e se desde cedo estes conhecimentos são discutidos na escola, talvez exista menos preconceito para com as pessoas consideradas fora do padrão idealizado.

> “Se a gente tem conhecimento não vai julgar alguém obeso por que as vezes a gente fica julgando, preconceito é isso, que a pessoa não tem, não sabe, fica julgando só porque é gorda, e tal, discriminando. Se a gente tem assunto, se a gente sabe, não vai discriminar, vai tentar entender. E para ajudar a tratar também”. (Turma)

Sobre essa questão Garcia & Lemos (2003) comentam acerca das palavras belo, beleza e estética, quando reconhecidas através da visão humanista, não mais poderão ser analisadas como elementos simbólicos de pouco valor dos novos tempos, mas vistas como valores da existência, pelo que deverão ter o seu espaço no processo educativo, não podendo a escola estar alheia destes valores em nenhum dos seus ciclos ou níveis de ensino.

4 Conclusão

O conhecimento sobre a saúde nos PCNs de Educação Física fica evidente quando são tratadas as questões do corpo, já sobre a obesidade o documento não é tão explícito, porém é possível se fazer relações com a temática ainda quando se referem aos cuidados corporais, e sobre a construção social do corpo.

Os professores de Educação Física de certa maneira buscam discutir este tema com os alunos, porém sem uma regularidade e sem uma estrutura sistematizada, sendo necessária uma organização mais eficaz, em decorrência das realidades e necessidades individuais dos alunos e de cada escola, apesar de já haver alguma indicações nos PCNs. Os alunos de maneira geral percebem o assunto da obesidade, demostrando algum conhecimento, tendo uma preocupação social, porém se faz necessário mais intervenções neste tocante.

A obtenção de capacidades e conhecimentos desde a idade escolar sobre saúde e obesidade poderá de certa forma facilitar a prevenção de doenças, sendo as aulas de Educação Física escolar uma oportunidade muita rica na aquisição das competências para isso. Principalmente nas questões relacionadas ao ensino do desporto, visto que é o eixo curricular básico da Educação Física escolar e valioso na contribuição para a saúde.

5 Referências Bibliográficas

Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Lusografe.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 3ª ed. Lisboa: Edições 70.

Bento, J. O. (2007). Em defesa do Desporto. In: Bento, J. O. & Constantino, J. M. (Org). *Em defesa do desporto: Mutações e valores em conflito* (pp. 9-55). Coimbra: Edições Almeida S.A.

Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Primeiro e segundo ciclos - Educação Física* / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos - Educação Física* / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

Francischi, R. P. P., Pereira, L. O., Freitas C. S., Klopfer M., Santos, R. C., Vieira, P., & Lancha Júnior, A. H. (2000). *Obesidade: atualização sobre sua etiologia, morbidade e tratamento*. Campinas: Rev. Nutr. 13(1): 17-28.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra Editora.

Garcia, R. P. (aceite para publicação). *No labirinto de desporto: Um olhar da antropologia*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Garcia, R. P. & Lemos, K. M. (2003). *A estética como um valor na Educação Física*. São Paulo: Revista Paulista de Educação Física, 17 (1), 32-40.

Gaya, A. C. A. (2009). *Educação Física: A vertente pedagógica da cultura corporal do movimento ou 100 parágrafos em defesa da formação única - subsídios para o debate sobre a reformulação curricular na EsEF-UFRGS*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Escola de Educação Física.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2006). *Fundamentos de metodologia científica*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas Editora.

Monteiro, C. A., Mondini, L., de Souza, A. L., & Popkin, B. M. (1995). *The nutricion transition in Brazil*. European Journal of Clinical Nutricion, 49 (2), 105-113.

Organização Mundial da Saúde (OMS). (2004). *Obesidade: Prevenindo e controlando a epidemia global*. São Paulo: Roca Editora.

Pelicioni, M. C. F & Torres, A. L. (1999). *Escola promotora da saúde*. Universidade de São Paulo. São Paulo: Saúde Publica.

Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. (9ª ed) Campinas, São Paulo: Autores Associados Editora.

Westphal, M. F., Bogus. C. M., & Faria, M. M. (1996). *Grupos focais: Experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil*. Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana, 120 (6), 472-482. Consult. 20 Jan 2011, disponível em http://hist.library.paho.org/Spanish/BOL/v120n6p472.pdf.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Galian, C. V. A.[1]; Sampaio, M. M. F.[2]

[1]Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, Brasil

[2]Docente aposentada/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

E-mail: claudiavalentina@usp.br; merces@superig.com.br

Resumo

Esta comunicação tem por objetivo recuperar uma discussão há muito presente no campo da educação: a centralidade das competências na concepção e organização do discurso pedagógico oficial. Apresenta-se uma retomada de aspectos ligados às transformações mais amplas que incidiram sobre o currículo e focaliza-se a noção de competência, a fim de destacar os efeitos potenciais de sua força nos documentos curriculares. Em seguida, são identificadas tendências assumidas pelo processo de recontextualização dessa noção, segundo o conceito de Bernstein, em propostas curriculares de produção recente para o Ensino Médio. Salienta-se a complexidade do processo que vai da prescrição central até os diversos níveis de ação de múltiplos agentes, na constituição do teor assumido pelos sistemas educativos de estados e municípios e, também, nas escolas. O aprofundamento e o detalhamento das orientações assumem direções diferentes, tomando as competências como objetivos específicos dos conteúdos, em algumas propostas; como elementos centrais do processo formativo, atingidos como consequência do processo de conhecimento, ressaltando a valorização de experiência e aprendizagem, em outras; ou como elementos norteadores da seleção de conteúdos, subordinando-os a essas diretrizes. Nesse processo de recontextualização da noção de competência, também foi identificada uma discussão mais própria da questão, em algumas propostas, e a defesa da não subordinação do conhecimento às competências e habilidades. A análise evidencia que a noção de competência revela sua atualidade e sua utilidade nesses documentos, mostrando claramente, no detalhamento, sua face técnica e instrumental: como orientadora de programação e organizadora de listagens que dividem o trabalho em passos definidos e de curta duração.

Palavras-chave: Currículo do Ensino Médio; Competências; Recontextualização.

1 Introdução

Em novembro de 2010 o Ministério da Educação (MEC) publicou em seu sítio eletrônico o Relatório de Análise de Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2010). Esta investigação incidiu sobre propostas curriculares elaboradas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, entre o final da década de 1990 e a primeira década dos anos 2000. Uma das características identificadas na análise das propostas curriculares de ensino médio é a recorrência à noção de competência.

Neste sentido, este artigo tem por objetivo recuperar uma discussão há muito presente no campo da educação: a centralidade das competências na concepção e organização do discurso pedagógico oficial, tomadas em suas múltiplas faces expressas em textos híbridos. O impulso para tal investida está diretamente ligado ao teor do Relatório supracitado, que evidenciou ser "indiscutível que as orientações centrais, que se seguiram à LDB 9.394/96, fizeram sentido e direcionaram as propostas, especialmente no foco sobre a aprendizagem e na ênfase sobre a formação de competências e habilidades" (BRASIL, 2010, p. 412).

Assim, inicialmente focaliza-se a noção de competência na perspectiva de alguns autores, a fim de destacar os efeitos potenciais de sua presença nos documentos curriculares. Em seguida, são

identificadas tendências assumidas no processo de recontextualização dessa noção em propostas curriculares. Por fim, são desenvolvidas algumas considerações sobre o processo de recontextualização da noção em propostas para o Ensino Médio.

2 A discussão acadêmica sobre as competências

O debate sobre o impacto da noção de competência no campo da educação não pode ser apresentado como uma novidade, nem no Brasil, nem no âmbito internacional, mas tampouco deixou de ser relevante, o que se confirma no dado apresentado no início deste artigo acerca da presença desta ideia nas propostas curriculares de produção recente no Brasil.

Retomar-se-ão aqui alguns aspectos dessa discussão com o propósito de identificar algumas das ponderações acerca do processo que levou ao quadro atual de força dessa lógica nos documentos delineadores do currículo.

O que Barretto (2012) destaca pode explicar em parte o forte apelo do conceito de competência, uma vez que, aparentemente, ele responde à questão da articulação entre os saberes da escola e os da vida, reclamada há muito por diferentes segmentos da sociedade: "o ensino por competência pretende [...] suprir o vácuo entre os conhecimentos adquiridos na escola, [...], e os conhecimentos mobilizados na ação, [...] efetivamente empregados para tornar significativos os acontecimentos do cotidiano, ainda que possuam menos alcance explicativo que os primeiros" (p. 146-147).

Entretanto, muitas são as críticas no campo acadêmico à forma pela qual se busca construir tal articulação, na transferência da noção de competência do campo da formação de trabalhadores para os debates sobre o currículo escolar. Tais críticas, segundo Barretto (2012), ligam-se principalmente à "vertente que alia a lógica da competência ao caráter instrumentalizador do ensino, a uma visão utilitarista do currículo, voltada predominantemente ao 'saber fazer' e afeita, sobretudo, aos interesses do mundo empresarial" (p. 146).

Crahay (2006) é um exemplo de autor que discute a insuficiência do conceito de competência para as discussões no campo da educação. Ele indica que: "a noção de competência remete a um agir em situação, o que implica a mobilização articulada de recursos cognitivos múltiplos. [...] esta noção traduz claramente uma perspectiva utilitarista, [...]: a cognição é subordinada à ação, ela mesma norteada por um problema a resolver" (p. 98). Ser competente, nessa perspectiva, se refere a algo que é da ordem do "saber mobilizar", não reside nos recursos a mobilizar. Para o autor, trata-se, ainda, de uma mobilização de recursos numa ação que deve garantir o que denomina como "complexidade inédita" que seria o indicativo da qualidade de uma competência (CRAHAY, 1998, p. 99).

Para esse autor, os adeptos dessa lógica renunciam ao enfrentamento do problema de como fazer o inventário de recursos cognitivos necessários para a formação dos sujeitos e focalizam sua atenção em outro problema: a avaliação do "saber mobilizar".

No Brasil, Barretto (2012) aponta Perrenoud como o autor mais referido no discurso das políticas curriculares para o ensino básico. Ela afirma que, para ele, "a ideia de competência exige operações mentais de alto nível ao requerer a mobilização de conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação" (p. 147). Mas Crahay (1998) afirma que, para Perrenoud, a noção de competência renova a difícil questão da transferência, do deslocamento de recursos já adquiridos, para serem utilizados ou aplicados em outra situação; não se refere à transformação desses recursos, apenas à sua transferência. Crahay (1998) defende que mobilizar é mais do que utilizar ou aplicar: é também adaptar, diferenciar, integrar, generalizar ou especificar, combinar, orquestrar, coordenar (p. 100). Assim, este autor não considera que a noção de competência oferece um quadro conceitual à altura da expectativa de que seria uma ferramenta para eliminar a distância entre os conhecimentos construídos na escola e os saberes mobilizados na ação.

Também Weelahan (2007) auxilia na compreensão desse aspecto, que se expressa numa relação empobrecida com o conhecimento, restringindo-o ao contexto imediato no qual será aplicado:

> A menos que os estudantes tenham acesso aos princípios generativos do conhecimento disciplinar eles não serão capazes de transcender o contexto particular. Eles precisam saber como esses complexos corpos de conhecimento funcionam juntos se terão que decidir *qual* conhecimento é relevante para um propósito *particular* e se terão a capacidade de transcender o presente para imaginar o futuro (WEELAHAN, 2007, p. 648. Grifos da autora. Tradução nossa).

Assim, Weelahan e Crahay destacam a fragilidade da noção de competência para as discussões sobre o currículo e ressaltam a importância do acesso ao conhecimento não diretamente aplicável ao contexto imediato na formação disponibilizada nas escolas, o que também ressalta Barretto. Esta autora ainda salienta que a natureza do conceito parece servir mais à busca por mecanismos de avaliação de resultados: "quem se vale amplamente da noção de competência, na verdade, são os avaliadores" (p. 147).

3 Das propostas curriculares analisadas

Neste texto, admite-se que os documentos curriculares expressam os resultados de diferentes processos de recontextualização, desenvolvidos por múltiplos agentes, sujeitos a pressões de variadas naturezas. Este conceito, desenvolvido por Bernstein (1996), se refere ao processo de transformação de um texto no movimento que faz de um contexto para outro. Neste deslocamento, inicialmente o texto é descontextualizado para, na sequência, ser alocado num novo contexto. Assim, novos sentidos vão sendo criados, ainda que se mantenham ligações com o contexto de produção do texto.

Assim, o que se focaliza neste texto é a possível tendência assumida pela recontextualização da noção de competência desde os documentos oficiais federais – aqui representados pelo texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – até a sua passagem para as propostas curriculares de estados e municípios. Que novos sentidos surgem? Que antigos sentidos se reafirmam?

No relatório referido anteriormente (BRASIL, 2010), as propostas foram classificadas de acordo com a relação estabelecida com os documentos curriculares oficiais. Assim, formaram-se três grupos, de acordo com as seguintes categorias: (1) A: Aplicação das orientações centrais; (2) E: Elaboração diferenciada, com fidelidade às orientações centrais e (3) D: Distanciamento em relação às orientações centrais (BRASIL, 2010, p. 412). Optou-se pela análise das propostas que foram produzidas num contexto de maior autonomia em relação às definições centrais – as propostas dos grupos E e D.

Considerando o grupo de dez propostas do Grupo E, pudemos identificar três diferentes abordagens das competências. A primeira delas deles, reúne três propostas que as assumem de maneira mais ligada às questões de organização do currículo, sem detalhamento de sua relação com os conteúdos, como segue no excerto de uma delas: "Os conteúdos que compõem o Currículo Básico foram organizados a partir das indicações de competências e habilidades, seguindo diretrizes nacionais apresentadas em diferentes documentos do MEC".

A segunda abordagem reúne quatro propostas que acolhem a ideia mas a discutem numa perspectiva formativa, tomando-a como consequência do processo de aquisição do conhecimento, como no seguinte excerto:

> [A proposta visa] possibilitar ao educador e educando o domínio e a inserção em nossas raízes e identidades, bem como oportunizar aos educandos a construção de habilidades que, de uma forma ou de outra, interferem nas relações que definem sua vida em todos os aspectos. Dessa forma é imprescindível que conteúdos, habilidades e prática de sala de aula tenha um olhar voltado para o universo multicultural do aluno (a).

E a terceira perspectiva, afirma o desenvolvimento das competências como elemento central do processo educativo, ao qual se submete o conhecimento, na busca por resolver situações problemáticas concretas. Reúne três propostas, cujo excerto abaixo exemplifica o entendimento presente neste grupo de documentos:

> Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje.

Já no Grupo D, cada proposta opera o distanciamento de forma diferente. Uma delas faz a separação entre as listagens de competências e habilidades, ligadas à aprendizagem de procederes, por um lado, e os conteúdos organizados em listagens ligadas às disciplinas, por outro, sem articulação entre elas.

Outra, propõe uma concepção de competência diferente da que consta nos PCN, de base construtivista e funcionalista, optando por uma concepção crítico-emancipatória que nega "uma visão construtivista e funcionalista desses termos e defende um conceito de competência que englobe a dimensão crítico-emancipatória".

As outras duas propostas sequer se referem à noção. Uma, propõe uma concepção de educação e de conhecimento distinta das orientações centrais, na perspectiva da politecnia, que busca a formação integral do cidadão, contemplando o trabalho intelectual e a atividade prática, sem a supervalorização de um em detrimento do outro. E a última, faz a defesa da centralidade do conhecimento, tendo os conteúdos como elementos centrais da proposta.

O que se ressalta é a complexidade do processo que vai da prescrição central até os diversos níveis de ação de múltiplos agentes, na constituição do teor assumido pelos sistemas educativos e, também, pelas escolas. Nesse sentido, vale retomar a ideia de recontextualização por hibridismo: no caso da última proposta apresentada, que historicamente se distancia das prescrições centrais, revelam-se as marcas de uma filiação teórica assumida há muito tempo, ligada à pedagogia critico-social dos conteúdos, que rejeita uma concepção de currículo que secundariza o conhecimento em detrimento da aquisição de competências ligadas a resolução de problemas concretos, sem apontar para a reflexão crítica acerca da própria prática social.

4 Algumas considerações

A questão das competências aparece nos documentos que orientam os sistemas educativos brasileiros desde a década de 1990, estabelecendo as bases para a produção de propostas curriculares. Assim, são pontos centrais da Declaração de Jontiem (1990) e do Plano Decenal de Educação (1993) concentrar a atenção na aprendizagem e prover as crianças, jovens e adultos de competências fundamentais para participar na vida econômica, política, social e cultural do país. Na continuidade, a LDB 9.394/96, os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e outras medidas constituíram as reformas que buscaram associar acesso e permanência com qualidade e equidade.

No Relatório antes referido (BRASIL, 2010), afirma-se que: "Ao menos desde as orientações curriculares advindas da Lei 5.692/71, tornou-se consensual propor e avaliar a formação de habilidades, na referência da psicologia do desenvolvimento, em direção ao desenvolvimento cognitivo, ao raciocínio lógico necessário à aprendizagem das disciplinas" (BRASIL, 2010, p. 9).

No contexto da ditadura militar, em que foi promulgada a Lei 5.692, parece razoável entender que a preocupação com a racionalidade, eficiência e controle, teve relação direta com a apologia do planejamento, que se tornou uma exigência e invadiu a organização das escolas e o detalhamento do currículo. Um destaque importante dessa orientação refere-se à questão das capacidades. O estudo de Nagle (1973) sobre a reforma destaca a preocupação com os objetivos comportamentais, que se

explicitava na Resolução n. 853, de 1971, ao indicar que o ensino das matérias deveria sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, de capacidades, como de observação, reflexão, decisão e ação, por exemplo. Tais capacidades, entendidas como objetivos ou finalidades, seriam convertidas em padrões de comportamento para serem consideradas válidas. No detalhamento, essa relação entre conteúdos e capacidades ganhava espaço nas proposições que se seguiram.

Itens de conteúdos e listas de habilidades/objetivos comportamentais passaram a associar-se estreitamente. Contudo, entendia-se também haver uma relação muito estreita entre aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O foco organizador do processo pedagógico continuava a ser o ensino, constituindo a pauta da atuação do professor.

Contudo, o conjunto dessas orientações constituía um modelo imposto. Nos anos de 1980, tendências críticas se juntaram às lutas por redemocratização e novas propostas foram produzidas, com foco na cultura dos alunos e na participação dos educadore, ainda que o modelo curricular continuasse sendo pautado na orientação da Lei n. 5.692.

Até o final dos anos de 1990, esse roteiro de conteúdos detalhados por disciplinas ainda se fazia presente na organização do processo pedagógico, como se constatou em pesquisas (ex. SAMPAIO, 1998), uma vez que as novas propostas não ganharam a tradução em manuais ou orientações mais detalhadas.

No entanto, todas as mudanças que se seguiram, no âmbito social e econômico do país, resultaram em novas orientações. Retomaram-se os mesmos temas, em novos arranjos, necessários para compatibilizar o sistema escolar com as novas direções e prioridades sociais. As reformas vêm mergulhadas nas novas exigências do capitalismo, na etapa do mercado globalizado. Volta a preocupação com as capacidades e habilidades; estão aí as competências, que agora tornam-se centrais, como saídas para formar o indivíduo flexível e criativo, dotado de empregabilidade.

O currículo, que passa a ser pensado nessa nova perspectiva é o currículo por competência, interdisciplinar e contextualizado, enraizado nas questões da realidade social, adaptado à reconfiguração no mundo da economia e do trabalho. Prover os educandos de competências fundamentais, por outro lado, tem uma consequência sobre a proposição do currículo e sobre a organização do processo pedagógico: exige focalizar na *aprendizagem,* e não mais no ensino, o desdobramento dos componentes disciplinares e a atuação do professor.

A LDB também provocou outras mudanças na organização do ensino, como a modalidade de ciclos e a progressão continuada, com alterações na avaliação e no desdobramento da proposta pedagógica, exigindo a priorização da aprendizagem. Isso trouxe desequilíbrios e um novo encaminhamento se fazia necessário.

Essa questão encontrou uma certa solução no currículo por competência, que apontou um caminho para a aprendizagem, porque competência não é como conhecimento que se transmite, mas significa a mobilização de um saber operacional. Daí que as competências fundamentais se detalham em habilidades. Vai ficando claro porque parece fácil afirmar os conteúdos como meios, sem valor em si mesmos, selecionados por sua utilidade, para formar habilidades e a avaliação que se configura nos limites das habilidades propostas.

No processo de recontextualização, as competências se tornam instrumentos de controle: do trabalho da escola e dos docentes, da atividade dos alunos. É o que se evidencia no estreitamento do processo pedagógico, preso às habilidades e resultados de avaliação, e na aceitação das escolas e professores, em busca de roteiro seguro para atuar.

Se essa aceitação explicita relações com o que já estava presente, por outro lado, também revela vinculação com as exigências em que se fundam as atuais reformas. Resta perguntar sobre o contexto em que se fundam e se justificam tais reformas – sobre as novas condições culturais, de circulação acelerada de informação e de estimulação midiática. Investigar essa relação contribuirá para pensarmos se estamos vivendo uma mudança mais geral, da necessidade de ensino para a de aprendizagem, uma nova virada instrucional, usando a expressão de David Hamilton (2001), ao analisar a mudança de ênfase, no século XVI, da aprendizagem para a organização da instrução, nos primórdios da escolarização moderna. Ou será que se trata de uma onda antiga, que sempre vem e vai, mostrando

a oscilação entre um polo mais estreito e técnico e a busca de uma senda mais clara e ampla, que propicie uma atuação de fato educadora para a escola e seu currículo?

A análise das propostas revela que competências e habilidades são, tendencialmente, os elementos centrais do currículo. Essa tendência vai se explicitar mais claramente em alguma propostas, traduzindo a relação entre conteúdos e habilidades, no que denominam *expectativas de aprendizagem*. Em busca de esclarecimento sobre a questão, a consulta a propostas atuais de alguns municípios, como o de São Paulo, permitiu constatar a familiaridade dos propositores, especialistas nas diferentes disciplinas, com esse modelo e a aceitação dos professores das escolas envolvidas nesse processo de discussão e proposição curricular. Este ponto nos permite esboçar uma hipótese sobre a direção do processo de recontextualização do conceito de competência, dos seus novos sentidos, dos antigos sentidos que se reafirmam – o conceito revela sua atualidade e sua utilidade, mostrando claramente sua face técnica e instrumental, no detalhamento. Surge como orientador de programação, como organizador de listagens que dividem o trabalho em passos bem definidos e de curta duração, substituindo o parcelamento diário de lições sequentes, arrumadas em complexidade crescente.

Referências

Barretto, E. S. de S. (2012). Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. In: L. L. de C. P. Santos, & A. M. P. Favacho (Orgs.). *Políticas e práticas curriculares*: desafios contemporâneos (pp. 135-149). Curitiba, PR: CRV.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais***:** Ensino Médio. Brasília.

Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio***.** 2010. 448 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=936> Acesso em 20/02/2012.

Hamilton, D. (2001). *A virada instrucional*. Construção de um argumento. Texto de trabalho apresentado no Seminário de História do Currículo. Programa de Estudo Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

Nagle, J. (1973). *A reforma e o ensino*. São Paulo: EDART.

Sampaio, M. das M. F. (2013). Propostas curriculares e o processo ensino-aprendizagem. In: F. de C. T. Silva, & M. V. M. Pereira (Orgs.). *Observatório de Cultura Escolar*: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar (pp. 69-97). Campo Grande, MS: Editora UFMS.

Weelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 28, nº 5, 637-651.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Solução de Problemas e Resolução de Conflitos como componentes curriculares no âmbito da educação profissional: realidade ou desafio na formação do trabalhador?

Moraes, M. A. C. de[1]; Miranda, G. F.[2]; Okuyama, F. Y.[3]

[1,2,3] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre

Email: marcia.amaral@poa.ifrs.edu.br, fabio.okuyama@poa.ifrs.edu.br, guilherme.ifrs@gmail.com

Resumo

A lei brasileira 11.892/2008, que efetiva a criação dos Institutos Federais, institui o desenvolvimento a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Com a crescente globalização das relações produtivas, as pessoas estão interagindo de forma diversa, intensa e intercultural, ao mesmo tempo em que as mudanças no mundo do trabalho ocorrem num ritmo muito mais acelerado. A sociedade contemporânea é marcada pela dificuldade nas relações interpessoais, em que o cidadão trabalhador necessita não só da consciência de sua condição, mas também das relações interpessoais com intuito de solidificar tais relações, objetivando o bem-estar de suas mútuas necessidades. Em tempos de sociedade líquida, termo utilizado por Zygmunt Bauman para definir a sociedade marcada pelas relações fluidas e frágeis, as relações no mundo do trabalho tendem a se individualizar e as dificuldades enfrentadas passam a ser encaradas como situações de conflitos, de disputa, onde as relações são marcadas pelo binômio ganha-perde. Inúmeros estudos revelam que grande parte dos conflitos, dificuldades e problemas relativos ao mundo do trabalho decorrem da incapacidade humana de se relacionar adequadamente e da tendência a encarar situações de conflito como situações de disputa. O presente artigo contribui para a mudança da cultura individualista das relações de trabalho e para o aprimoramento das relações interpessoais no ambiente laboral, já que se embasa numa perspectiva sistêmica da negociação, que envolve a construção de competências e habilidades interpessoais e interorganizacionais de aprendizagem. Além disso, a perspectiva sistêmica compreende a mediação como integrante do grande conjunto que constitui a negociação e que representa ferramenta primordial, ainda que na maioria das vezes inconsciente, no campo das interações humanas. Nessa perspectiva, o presente artigo pretende investigar os desenhos curriculares de cursos voltados para a educação profissional, verificando as inserções e o papel de disciplinas curriculares que discutam e preparem o profissional para as práticas de negociação e de mediação, fundamentais para que possam exercer a contento o seu papel no mundo do trabalho, bem como conquistar a condição de bem-estar nesse universo e mais, construir e viver de forma plena a sua condição de cidadão. Esta pesquisa foi desenvolvida através da análise de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de cursos técnicos e de graduação de cinco Institutos Federais do Brasil, tendo como critério de escolha as

instituições com o maior número de campi de cada uma das cinco regiões do País (sul, sudeste, centro-oeste, nordeste e norte). Para a análise, foram realizadas categorizações afim de demonstrar a incidência da solução de problemas e da resolução de conflitos nas organizações curriculares das instituições estudadas. Essa investigação constatou a difícil acessibilidade a esses documentos para fins de avaliação, como também o precária formação no que diz respeito ao assunto. Entende-se que pensar na formação profissional, com vistas à solução de problemas e à resolução de conflitos, constitui-se iniciativa fundamental para qualificar os cursos técnicos e superior e, por consequência, a formação do trabalhador.

1. Introdução

A sociedade contemporânea e o mundo do trabalho experimentam uma atmosfera bastante competitiva e belicosa que marca e transversaliza grande parte das interações humanas. Os ambientes de trabalho tendem a ser tensos, definidos como grandes arenas de sobrevivência, de modo que as relações humanas, mescladas com o universo produtivo, acabam por reduzir-se a uma grande teia competitiva, na qual a busca pela superação do outro consiste no objetivo principal. A sociedade global é marcada pela complexidade e traz consigo a necessidade de que o cidadão trabalhador tenha na sua formação conhecimentos específicos sobre a própria condição humana, sobre a natureza das relações interpessoais, sobre a negociação - aqui entendida como processo através do qual os grupos ou as pessoas envolvidas, com o objetivo de construir uma relação duradoura, se deslocam de suas posições originais no sentido de alcançar a satisfação percebida de suas mútuas necessidades (Pessoa, 2009). São inúmeros os estudos que revelam que grande parte dos conflitos, dificuldades e problemas relativos ao mundo do trabalho decorrem da incapacidade humana de se relacionar adequadamente e da tendência a encarar situações de conflito como situações de disputa (Ury, 2009; Fisher 1985; Ury, 2005; Thompson, 2008; Junqueira, 2009; Moraes & Moraes, 2012).

“Mas o que aprendemos antes de mais nada da companhia dos outros é que o único auxílio que ela pode prestar é como sobreviver em nossa solidão irremível, e que a vida de todo mundo é cheia de riscos que devem ser enfrentados solitariamente... O 'cidadão' é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade - enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à causa comum, ao bem comum, à boa sociedade ou à sociedade justa...” (Bauman, 2000, p.45). As palavras de Bauman retratam o perfil humano da modernidade líquida, designação dada aos tempos atuais pelo autor. Na medida em que a sociedade se torna fluida e que os seres humanos abdicam da sua condição de cidadãos para experimentar a

condição de indivíduos - ainda que tenham a ilusão do engajamento político travestido nas práticas da política-vida - as relações no mundo do trabalho tendem a se individualizar e as dificuldades enfrentadas passam a ser encaradas como situações de conflitos, de disputa, onde as relações são marcadas pelo binômio ganha-perde (Fischer, 1985).

Nesse contexto, definido e nominado por Bauman (2001) como modernidade líquida, o presente artigo é resultado de uma pesquisa intitulada *Negociação, Solução de Problemas e Resolução de Conflitos no âmbito da educação profissional: realidade ou desafio na formação do trabalhador?* e tem por objetivo pesquisar a cultura de formação profissional que atente para a negociação e a mediação éticas e colaborativas no ambiente de trabalho. A investigação da origem dos conflitos disfuncionais (que estão a serviço da destruição das relações e da produtividade coletiva) revela que grande parte dos trabalhadores não tem ciência do modo como se comunicam e negociam os sentidos com os seus interlocutores. Nesse sentido, essa pesquisa pretende investigar em que medida tais conteúdos se fazem presentes nos currículos da educação profissional e o quanto essas práticas transversalizam o processo de aprendizagem discente.

A Lei nº 11.892 de 2008 (Brasil, 2008) efetiva a criação dos Institutos Federais. Segundo a lei federal, os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Os Institutos Federais trazem como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. Porém dentre seus objetivos previstos em lei – o foco principal da pesquisa – o desenvolvimento a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Portanto, essa articulação pressupõe pensar no ensino, na pesquisa e na extensão de maneira inseparável, onde cada dimensão é relevante e imprescindível na formação do educando-cidadão (Amaral, 2011, p. 16).

A investigação sobre os “desenhos curriculares” de cursos voltados para a educação profissional, torna-se importante em relação as inserções e o papel de disciplinas curriculares que discutam e preparem o profissional para as práticas de negociação e de mediação, fundamentais para que possam exercer a contento o a contento o

seu papel no mundo do trabalho, bem como conquistar a condição de bem-estar nesse universo e mais, construir e viver de forma plena a sua condição de cidadão.

2. Modernidade Líquida: As consequências na sociedade

Para Bauman (2001) o momento presente pode ser caracterizado como a era da liquefação do projeto moderno, a modernidade líquida. O processo também foi descrito por Marx "tudo que é sólido se desmancha", porém a modernidade não se contenta em derreter esses antigos clássicos sólidos que moldam a vida humana desde milênios, a modernidade almejava de tudo o melhoramento, o progresso, a razão. Segundo Fragoso (2011) a modernidade pode ser então pensada como um processo de destruição criativa que desenraizava o velho para (re)enraizá-lo de outra forma. A atual modernidade caracteriza-se justamente pela fusão de forças ordenadoras que permitem ativamente (re)consolidar e (re)empacotar os antigos sólidos em novas formas sociais modernas. Os padrões sociais de referência que balizavam a ordem social da modernidade tornaram-se liquefeitos, a classe, o Estado-nação, a cidadania, juntamente com a livre expansão global das forças de mercado e o retrocesso da veia totalitária da ordem moderna libertaram os indivíduos de seus grilhões atados a uma ordem rígida e racional-instrumental.

A modernidade adentrou num processo agudo de privatizações e individualidades, na qual desvinculou o tradicionalismo sólido da modernidade, possibilitando o rompimento entre a construção particular da vida, o binômio "político-vida" e a estruturação política da sociedade. Bauman (2001) afirma que o fenômeno mais aparente dessa desvinculação é o processo de desregulamentação política, social e econômica que se manifesta na expansão livre dos mercados mundiais, no desengajamento coletivo e esvaziamento do espaço público. O ser humano não possui mais padrões de referência, nem códigos sociais e culturais que o auxiliem, concomitantemente, a construir sua vida e a se inserir no interior das condições de classe e cidadão.

3. Resolução de problemas e solução de conflitos: o desafio social

A Negociação está cada vez mais presente no nosso cotidiano. Conforme Rodrigues & Oliveira (2013) essa realidade do mundo em transformação faz com que jogos de interesses se choquem, e com isso surjam os conflitos, além de diversos outros fatores que interferem no processo relacional das pessoas dos grupos e organizações. O tema negociação vem passando por um desenvolvimento intenso nos últimos anos, o processo de negociação e tomada de decisão, desde a sua preparação até a execução e a forma de lidar com quem está do outro lado, remete à necessidade de aprofundamento dos estudos sobre tomada de decisão em ambientes de negociação. Segundo David Berley (*The Positive Negotiation Program* – 1984), negociação é um processo, em que duas ou mais partes, com interesses comuns e antagônicos se reúnem para confrontar e discutir propostas explícitas com o objetivo de alcançarem um acordo.

Entendemos conflito como uma percepção das diferenças entre pessoas. É um processo interacional, que se dá entre duas ou mais partes, em que predominam as relações antagônicas. O processo conflitivo constitui-se numa incompatibilidade que nasce, cresce e se desenvolve entre pessoas e pode morrer, estacionar, ser negociado ou evoluir para uma situação incontrolável, de acordo com Suares (2002, apud Fiorelli *et all*, 2008). O conflito pode advir da divergência de uma ideia, opinião, atitude ou comportamento. Por conseguinte, essa divergência pode gerar um problema ou uma oportunidade a quem quer que seja, que equivalerá à semeadura do processo de negociação.

4. Currículo: a prática social dominante

No presente trabalho, parte-se de uma concepção de currículo que privilegia a ideia de integração. Bernstein (1996) analisa o conceito de currículo a partir dos processos de compartimentação dos saberes, nos quais ele introduz os conceitos de classificação e enquadramento. A classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre os conteúdos, enquanto o enquadramento, à força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica. À organização do conhecimento escolar que envolve alto grau de classificação associa-se um currículo que o autor denomina ‘código coleção’; à organização que vise à redução do nível de classificação associa-se um currículo denominado ‘código integrado’.

Conforme Bernstein, a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promova maior

iniciativa de professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. O autor aposta na possibilidade de os códigos integrados garantirem uma forma de socialização apropriada do conhecimento, capaz de atender às mudanças em curso no mundo do trabalho mediante o desenvolvimento de operações globais. Isso contribuiria para a construção de uma educação mais igualitária, visando à superação de problemas de socialização diante dos sistemas de valores próprios das sociedades industriais avançadas. No presente estudo, parte-se do pressuposto que o currículo deve se organizar a partir de um código integrado e que as temáticas como negociação, resolução de problemas e de conflitos são temas transversais que deveriam estar inseridos em qualquer contexto de formação profissional.

5. Sistematização da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida através de análise de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) – documentos que expressam os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso – de cursos técnicos subsequentes ao ensino médio (último nível da educação básica brasileira), como também de cursos de graduação dos cinco maiores Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, um de cada região do País (centro-oeste, nordeste, norte, sudeste e sul). As instituições de ensino selecionadas foram:

- **Região Centro-Oeste**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), com 10 campi;
- **Região Nordeste:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), com 18 campi;
- **Região Norte**: Instituto Federal de Educação, Ciência de Tecnologia do Pará (IFPA), com 11 campi;
- **Região Sudeste:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), com 34 campi;
- **Região Sul:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), com 12 campi.

Após a leitura dos PPCs, realizou-se um processo de categorização afim de identificar se os temas negociação, solução de problemas ou resolução de conflitos são descritos em: **a)** No corpo do PPC; **b)** Perfil do Egresso; **c)** Disciplina Curricular ou Disciplina Eletiva.

6. Resultados e Discussões

A partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) obtidos, somente um curso se enquadrou nos critérios estabelecidos. O curso superior em Tecnologia em Processos Gerenciais ofertado no IFRS - Campus Porto Alegre possui uma disciplina optativa do curso chamada Estudos em Negociação, na qual – de acordo com a ementa da disciplina – efetua um estudo das estratégias e técnicas de negociação como ferramentas profissionais do tecnólogo em processos gerenciais, como também análise dos estilos de negociação e da prática da negociação implementadora.

A partir da análise realizada, percebe-se que é praticamente inexistente a atribuição de valor à formação atitudinal do profissional, na medida em que a preocupação curricular parece permanecer no âmbito dos currículos de coleção em detrimento à perspectiva da integração. Tal fato evidencia o quão distante as instituições formadoras se encontram da realização de um trabalho voltado para o atendimento dos aspectos relacionais que envolvem o mundo do trabalho e que, com certeza, têm o condão de alavancar ou de ancorar projetos e ações. Urge, nesse sentido, que se faça uma reflexão e uma consequente reformulação dos desenhos curriculares dos cursos da educação profissional no cenário brasileiro.

7. Considerações Finais

Na sociedade atual, torna-se crescente a importância e a necessidade de se negociar. A negociação não é somente um ferramenta colaborativa da administração, mas também um novo olhar sobre as relações interpessoais. Segundo Mocellin (2007) individualismo qualitativo está associado ao romantismo. É um individualismo crítico, e mesmo oposto, à ideia de homem universal. Ele leva, através do exercício da distinção e da diferença, a uma parcial ruptura com a impessoalidade característica da modernidade - promovida pelo

dinheiro e pela vida na metrópole. Por trás dele subjaz a crítica romântica à razão universal e ao modo de vida moderno, de modo que a ênfase na distinção e na diferença se torna uma reafirmação dos sentimentos e da interioridade. Ou seja, com o individualismo, em tempos de modernidade líquida, o sujeito é distinto por intermédio de seus recursos, tornando- se uma identidade individual passageira, rompendo com a fixidez. O presente artigo denuncia a necessidade dos Institutos Federais, em razão da sua identidade institucional, promoverem o desenvolvimento local e/ou regional. Em articulação com o projeto de pesquisa que originou o presente trabalho, criou-se o Centro de Resolução de Problemas e de Solução de Conflitos (CRPC) do IFRS, o qual fornece meios e auxílio na mediação de conflitos como ação extensiva para sociedade, a fim de que criar uma cultura da mediação na qual o binômio ganha-perde altere-se para o binômio ganha-ganha.

8. Bibliografia

Amaral, D.P.; Oliveira, R.J. (2011). Na contramão do ensino médio inovador: propostas do Legislativo Federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. *Caderno Cedes*, 31 (84); Campinas;

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar;

Bauman, Z. (2009). Entrevista sobre a educação: Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Caderno Pesquisa*, 39 (137). São Paulo;

Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Ed Vozes, 1996.

Decreto Lei nº 11.892/2008 de 29 de dezembro. *Ministério da Educação*. Brasília;

Decreto Lei nº 12.527/2011 de 18 de novembro. *Advocacia Geral da União*. Brasília.

Fischer, R.; Ury, W. (1985). *Como chegar ao sim: a negociação de acordo e concessões*. Rio de Janeiro: Ed. Imago;

Fragoso, T. O. (2011). Modernidade líquida e liberdade consumidora: o pensamento crítico de Zygmunt Bauman; *Revista Perspectiva Sociais*, 1 (1), p. 109-124, Pelotas.

Moraes, P.V.; Moraes, M.A.C. (2012). *A negociação ética para agentes públicos e advogados*. Belo Horizonte: Ed. Forum;

Pessoa, C. (2009). *Negociação aplicada: como utilizar as táticas e estratégias para transformar conflitos interpessoais em relacionamentos cooperativos*. São Paulo; Ed. Atlas;

Rodrigues, L.C.; Oliveira, J.V. (2013); *O Processo de Negociação, sua estrutura e importância no contexto atual*. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Resende.

Thompson, L. (2008). *O Negociador*. São Paulo: Ed. Pearson Prentice Hall;

Ury, W. (2010). *O não positivo*. São Paulo: HSM.

A história do currículo de educação física escolar no Brasil

Caldeira, B. M. de M. F. [1]

Carneiro, E. G. P. [2]

Email: barbaramcaldeira@hotmail.com; elianegerk@gmail.com

[1]Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

[2]Universidade Católica de Petrópolis/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar as influências dos diferentes currículos de Educação Física na prática de atividades físicas escolares. O termo currículo designa o conjunto daquilo que se ensina e aprende, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo inferir-se para além do escrito ou prescrito oficialmente, ou seja, o que é efetivamente ensinado e aprendido na sala de aula ou fora dela. A história do Brasil mostra que os programas de atividades físicas passaram por mudanças de acordo com as diversas concepções sobre a Educação Física. Iniciou-se com a Educação Física Higienista, priorizando a saúde dos indivíduos, logo após a Educação Física Militarista, visando à obtenção da saúde capaz de suportar combates e guerras, passando para a Educação Física Pedagogicista, mostrando à sociedade uma Educação Física como prática eminentemente educativa. Iniciou-se então a Educação Física Competitivista, cujo objetivo era a caracterização da competição e por fim a Educação Física Popular, sustentando-se quase que exclusivamente numa teorização transmitida oralmente para os trabalhadores no país. Assim, os currículos sempre foram importantes na escolha das práticas de atividades físicas.

Palavras-chave: currículo; educação física; Brasil

1. Introdução

Nos dias atuais a Educação Física no ensino escolar de acordo com Gebara (2002), deve estar integrada ao projeto político e pedagógico da escola. Ao longo da história têm sido atribuído a Educação Física, incumbências diferenciadas que a caracterizaram/caracterizam como componente curricular responsável pela educação do corpo. Segundo Forquin (1996) a expressão, "componente curricular" é sinônimo de matéria escolar, matéria de ensino e identifica os conteúdos do currículo. O termo currículo, num sentido mais corrente designa o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se

aprende; tendo como referencia alguma ordem de progressão, podendo inferir-se para além do escrito ou prescrito oficialmente, ou seja, o que é efetivamente ensinado e aprendido no interior da sala de aula, ou fora dela, enfim, currículo num sentido geral e abstrato é a dimensão cognitiva e cultural do ensino, qual seja, seus conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores.

Assim para Souza; Vago (1997), currículo amplia o significado de organização disciplinar, do sentido de regras de conduta, para o sentido de organização disciplinar como: objetivos, partes e matérias do ensino. Diante do exposto, pode se dizer que um componente curricular é, no sentido de matérias de ensino, não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas, um elemento da organização curricular da instituição.

Para Rodrigues (2003) em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao discente uma reflexão acerca de uma dimensão de cultura e que aliado a outros elementos dessa organização curricular, visam a contribuir com a formação cultural do aluno. Para compreender as principais influências que marcaram e caracterizaram a Educação Física, é necessário considerar suas origens no contexto histórico, especialmente no cenário brasileiro, ao qual, será dada ênfase.

2. A história da Educação Física

No século XIX a Educação Física esteve estreitamente vinculada ás instituições militares e médicas. A história de Educação Física em muitos momentos se confunde com as dos militares. Dois anos após a chegada da família real no Brasil, foi criada a Escola Militar pela Carta Régia de 04 de dezembro de 1810 com o nome de Academia Real Militar; a ginástica alemã é introduzida na escola militar em 1860; a escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo foi fundada pela missão militar francesa em 1907 e o Centro Militar de Educação Física foi criado em 1922, com o objetivo de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações, ficando evidenciada a presença militar na formação dos primeiros professores civis de Educação Física (MEDINA, 1993). A Educação Física neste século foi entendida segundo Castelani (2003) como um elemento de extrema importância para forjar o indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, buscava construir seu

próprio modo de vida. Nessa compreensão segundo Marinho (1980) juntavam-se os médicos, que tinham a tarefa de passar à sociedade algumas das leis morais essenciais à família, os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira. A concepção denominada Educação Física Higienista era uma concepção particularmente forte nos anos finais do Império e no período da Primeira República (1889 - 1930), que se preocupava em instituir a Educação Física como agente de saneamento público, agindo como protagonista num projeto de assepsia social, tendo um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação.

O liberalismo do início do século XX no Brasil para Medina (1993) acreditou na educação, na Educação Física e particularmente na escola, como redentora da humanidade. Sobre os ombros da educação e da escola foram depositadas as esperanças das elites intelectuais na construção de uma sociedade democrática e livre dos problemas sociais. Os liberais não titubeavam em jogar às costas da ignorância popular a culpa pelos problemas sociais que, em verdade, se originavam da perversidade do sistema capitalista. Para o autor a função de assegurar a saúde e o vigor dos corpos, aumentando a reprodução e longevidade dos indivíduos, incrementar a população do país e melhorar os costumes privados e a moral pública, observa-se uma tentativa simplista de resolver os problemas da saúde pública na escola através da Educação Física.

De acordo com Castelani (2003) vários pontos defendidos pelo pensamento liberal em relação à Educação Física, e que culminaram naquilo que estamos designando de Educação Física Higienista, estão vivos, ainda hoje, permeando os discursos de autoridades governamentais, de pedagogos, de médicos e professores de Educação Física. A Educação Física Higienista, preocupada com a saúde, perdeu terreno para a Educação Física Militarista (1930 - 1945), que derruba o próprio conceito de saúde, para vinculá-lo agora a saúde da Pátria. Esta concepção segundo o autor, visava impor a toda sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de quartel, cujo objetivo fundamental era a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra, enfim, a formação de um cidadão-soldado capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem. É nessa construção do novo homem que podemos entender a Educação Física como uma disciplina necessária.

Para Filho (1996) a Educação Física deveria ser suficientemente rígida para elevar os cidadãos da nação à condição de servidores e defensores da Pátria. O seu papel seria de colaboração no

processo de seleção natural, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da depuração da raça. Para Ghiraldelli (2004) a influência militarista na Educação Física brasileira é um componente forte e duradouro. Em 1921, através de decreto, impôs-se ao país como método de Educação Física oficial, o famoso "Regulamento nº 07", ou "Método do Exército Francês". Em 1931, quando do início da vigência da legislação que colocou como disciplina obrigatória nos cursos secundários, o "Método Francês" foi estendido à rede escolar. A Escola de Educação Física do Exército, fundada em 1933, funcionou praticamente como pólo aglutinador e coordenador do pensamento sobre a Educação Física brasileira durante as duas décadas seguintes. Somente na elaboração da Constituição de 1937 é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória em todas as escolas brasileiras.

A ideia central da concepção para Castelani (2003) era o aperfeiçoamento da raça, seguindo assim as determinações impostas pelas falsas conclusões defendidas pela biologia nazifascista. A ordem e a disciplina dos militares tornaram-se marcantes na ginástica, sendo eles próprios os professores nas escolas, ou melhor, instrutores nas escolas, onde os alunos eram adestrados de acordo com os modelos apresentados por seus instrutores. Derrotado o nazifacismo após 1945, a Educação Física Militarista foi obrigada a se reciclar. Isto não significa, de maneira alguma, que a prática da Educação Física, após esta derrota, tenha se livrado dos parâmetros impostos pela Educação Física Militarista.

A concepção Pedagogicista (1945 - 1964), é a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou disciplinar a juventude, mas de ser uma prática eminentemente educativa (DARIDO, 1999). Para o autor a ginástica, a dança, o desporto, são meios de educação dos discentes. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais, etc. o sentimento corporativista de valorização do profissional da Educação Física permeia a concepção. Assim, é possível forjar um sistema nacional de Educação Física, capaz de promover a Educação Física do homem brasileiro, respeitando suas peculiaridades culturais, físico-morfológicas e psicológicas.

Segundo Ghiraldelli (2004) do final do Estado Novo até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um grande debate sobre o sistema de ensino brasileiro.

A Lei 4024/61 estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio. Gradativamente o esporte ocupa mais espaço nas aulas de Educação Física com a introdução do Método Desportivo Generalizado, contrapondo aos antigos métodos de ginástica tradicional. As fortes influências da tendência tecnicista, sofridas na educação aparecem na Lei n. 5.540, em 1968 para o ensino superior e na Lei 5.692, em 1971 para o ensino de 1º e 2º graus, onde a Educação Física torna-se obrigatória em todos graus de ensino, teve seu caráter instrumental voltado ao desempenho técnico e físico do aluno. No âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450 de 1971, considera-se a Educação Física como a atividade que por seus meios, processos e técnicas desenvolvem e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, torna-se um dos eixos fundamentais de ensino em busca de novos talentos, para participar de competições internacionais representando a pátria. O efeito desse modelo não deu certo (GHIRALDELLI, 2004).

Para Filho (1996) o descontentamento cada vez maior da sociedade brasileira com o autoritarismo presente ao longo dos governos militares no final dos anos 70 passou a clamar pela abertura política - a redemocratização. Na Educação Física nacional, questionamentos e contestações das práticas e das políticas da época são travados. A produção literária na área passa a ser intensa e versa principalmente sobre as concepções que historicamente vinham formatando e orientando as suas práticas. Aos problemas que emergiam na Educação Física escolar neste período o Estado responderia com uma nova legislação em 1971.

Na Lei nº 5692/71, a Educação Física torna-se obrigatória em todos os graus de ensino, e teve seu caráter instrumental voltado ao desempenho técnico e físico do aluno. A partir do decreto nº 6450 de 1971, a Educação Física é regulamentada como componente curricular do ensino de 1º e 2º graus, hoje ensino Fundamental e Médio (FILHO, 1996). Segundo o autor a Resolução SE nº 8, mais uma vez enfatiza a necessidade de constar a Educação Física no currículo escolar ao observar que ela *"se constitui em componente curricular obrigatório em todas as séries do ensino de 1º e 2º graus, nos termos do Decreto Federal nº 6450/71"*. (São Paulo, 1985: 493). A Educação Física entendida, como componente curricular obrigatório, terá o planejamento de suas atividades subordinado á escola, de modo que contemple seu plano geral de trabalho e com ele se harmonize.

3. Educação Física e Currículo

Na área escolar segundo Castelani (2003) a legislação educacional indica que a Educação Física como componente curricular obrigatório, será tratada como "atividade", no ensino de 1º e 2º graus, "disciplina", quando se constituir em componente do Ensino Profissionalizante de Habilitação Específica de 2º grau para Magistério, compondo assim o Currículo Pleno da Escola para esta habilitação. Então, em termos de concepção de ensino, o Decreto nº 69.450/71 aponta a Educação Física para o campo da "Atividade", compreendendo-a como "esporte e recreação" no currículo escolar, como podemos ver no artigo 1º e 2º do mesmo.

> "Artigo 1º - A educação física, atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. Artigo 2º - A educação física desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino" (BRASIL, 1996).

Na década de 80 a Educação Física Escolar, voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passa a priorizar o segmento da primeira a quarta e também a pré-escola. Tira-se a função da Educação Física de promover os esportes de alto rendimento e o enfoque passa a ser o desenvolvimento psicomotor (CASTELANI, 2003). Passa-se a discutir as relações entre educação Física e sociedade sob a influencia das teorias críticas da educação, sobre o seu papel e sua dimensão política. Há uma mudança de enfoque, amplia-se á visão da área biológica, enfatizando as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como um ser humano integral (DARIDO, 1999). De acordo com o autor, os objetivos da disciplina se embasam em objetivos educacionais mais amplos, o conteúdo torna-se diversificado e os pressupostos pedagógicos mais humanos, opondo-se á visão comportamentalista expressa no ensino esportivo. Nessa época, vários outros autores ganharam destaque com suas produções de cunho filosófico, sociológico, histórico, antropológico e pedagógico. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 9394/96, a obrigatoriedade do ensino da Educação Física é de responsabilidade dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, dos sistemas de ensino, bem como das próprias escolas (CURY, 2005).

Souza e Vago (1999) comentam sobre o ensino de Educação Física em face a LDB e acentuam que é importante registrar que essa obrigatoriedade esta também explicitada no Parecer nº

376/97, de 11/06/97, do Conselho Nacional de Educação, que reafirma o parágrafo terceiro do artigo 26 da LDB, enfatizando que a Educação Física é, sim, componente curricular da educação básica, cuja oferta deverá estar integrada á proposta pedagógica da escola. Também o Parecer nº 5/97, de 07/05/97, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, garante que os componentes curriculares que integrarão a base comum nacional somam-se á Educação Física, nos termos da Lei.

O Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria da Educação Fundamental (MEC/SEF), mobilizou a partir de 1994 um grupo de professores pesquisadores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 1997, foram lançados os documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (primeira a quarta séries) do Ensino Fundamental e no ano de 1998 os relativos aos 3º e 4º ciclos (quinta á oitava séries), incluindo um documento específico para a área de Educação Física (CURY, 2005).

Segundo Cury (2005) os Parâmetros Curriculares Nacionais tem a função primordial de subsidiar a elaboração ou versão curricular dos estados e municípios, dialogando com suas propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. Ou seja, um referencial para todo o país, que procura respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas, permitindo aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando, ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetiva, cognitiva e sociocultural dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento do seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e avaliações da prática de Educação Física.

Conclusão

O presente artigo buscou apresentar questões importantes sobre a trajetória e a inserção curricular da educação física escolar no ensino básico no Brasil.

Referências

Brasil, *Ministério da Saúde*. Resolução 196/96. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde resolve aprovar diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Em 10 de outubro de 1996.

Brasil, *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros Curriculares Nacionais, Educação Física: MEC, 1998.

Castellani, L. F. *Educação Física no Brasil*: *a história que não se conta.* 8. ed., Campinas: Papirus, 2003.
Cury, Carlos Roberto Jamil. *Políticas inclusivas e compensatórias.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, p.11-32, abr. 2005.

Darido, S. C. et al. *Educação Física No Ensino Médio: Reflexões e Ações*. *Revista Motriz*, Rio Claro, v.5. n. 2, p. 138-145, 1999.

Filho, Carol Kolyniak. *Educação Física: uma introdução*. São Paulo: Educ, 1996

Forquin, Jean Claude. *As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1996.

Gebara, A. "Sociologia Configuracional: as emoções e o lazer". In: Brunhs, H. T. Lazer e Ciências Sociais: Diálogos Pertinentes. São Paulo: Chronos, 2002.

Ghiraldelli, JUNIOR. Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

Marinho, Inezil Penna. *História Geral da Educação Física.* São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.

Medina, João Paulo Subirá. *A Educação cuida do Corpo... e mente: bases para a renovação e transformação da educação física*,11ª. Ed. Campinas, SP: Papirus,1993

Rodrigues, David. *A Educação Física Perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas.* Rev. da Educação Física/ UEM Maringá, v. 14, nº 1, p. 67 – 73. 2003.

Souza, Eustáquia Salvadora de VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino da Educação Física em face da nova LDB. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.) *Educação Física escolar frente à LDB e aos PCN's: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedgraf, 1997

Soares, Carmem Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil.* Campinas-RS, Autores Associados, 1994.

ENTRE TERRITÓRIO E CHARUTOS: UM ESTUDO SOBRE CURRÍCULO ENTRE OS GUARANI MBYÁ DO RIO DE JANEIRO

Danielle Bastos Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
daniellebastoslopes@hotmail.com
Claudia Maria Felício Ferreira Tomé
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
claudiapatu@hotmail.com
Thiago Ranniery Moreira de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
t.ranniery@gmail.com

Introdução

Neste texto versamos nosso trabalho em campo entre os Guarani Mbyá do Rio de Janeiro. Inscrito de maneira intermitente entre os sete anos de pesquisa interior a proventos da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Habitantes entre Ti (Terra Indígena) de Itatim, município de Paraty. A Terra Indígena logrou demarcada pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) entre 1995 e 1996. O território compreende 79 hectares distribuídos entre 26 famílias e 120 habitantes. Inscrito neste, a Escola Indígena Estadual Tava Mirim. Inaugurada mais tardiamente entre julho de 2001 consignada em pareceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Paraty, Grupo de Voluntários Amigos do Dr. Aldo Lo Curto e FUNAI. O corpo discente incide todos os infantes e jovens da TI; alocados, seriados de acordo com a idade. Atido o corpo docente, entre mais dois professores habitantes da comunidade. Entre a inscrição do campo, os dizeres matizados reportaram a insatisfação com as terras acidentadas de Itatim. Estreita para caça, plantio e investida em pouco solo de reserva de matas para o sagrado cosmologizado entre as divindades, os *nhe'ë* (espírito, alma espiritual mbyá). A instituição - escola fora relatada o instrumento estratégico, ansioso por parte dos moradores para extensão da demanda política na relação com o território, saneamento básico, saúde etc. Neste sentido, vamos percorrer, em limite que nos é admitido, o processo de negociação, agenciamento entre demanda por território entre relação de escola-currículo- socialidade guarani.

Política Curricular Ameríndia entre Brasil - Rio de Janeiro

Na condição de valorada política e socialmente a Educação Intercultural Indígena foi promulgada em primeira vez, no Brasil, pelo artigo 210º da Constituição Federal rumando convenções de outros países da América Latina. Testemunhando que: *"o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*". Pouco adiante, uma primeira definição foi produzida em 1991, com um Decreto Presidencial que apartava da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) as suas atribuições conjunto à educação formal. O Ministério da Educação e Cultura

(MEC) tornou-se o responsável pela então integração da escolarização indígena acerca dos sistemas de ensino regular e pela coordenação das políticas referentes a um ensino "diferenciado" por todos níveis e modalidades de ensino. As secretarias estaduais e municipais ficaram encarregadas da execução dessas políticas. Pouco mais, iguais direitos incorporam-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.9394/1996). E, o PNE (Plano Nacional de Educação, Lei n° 10.172/01) firmado em 2001, consignava um capítulo inteiro sobre a Educação Escolar Intercultural e Bilíngue Indígena, que assumiu como uma meta adentrar a invenção da categoria de professor ameríndio, enquanto carreira específica do magistério; publicação de material didático pedagógico específico entre outras modalidades. No ano de 2008, foi aprovado o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena) bosquejado com participação e orientação dos professores de diferentes etnias para tanto. (BESSA FREIRE, 2004). Nestes anos, é imprescindível reparar, perceba o leitor, que até a Constituição Federal de 1988, em legislados e Cartas anteriores se herdou o construto assimilacionista de "*integração do índio à comunhão nacional*" entre redações juramentadas. (BASTOS LOPES, 2014) O índio habitara uma "categoria transitória" conjurado à extinção. A tratar que para serem valorados deveriam obrigatoriamente integrar-se à comunhão brasileira. Notabilizado que, até o termo do Código Civil de 1916, que outorga a política tutelar e regulamenta a civilidade no país, o ameríndio foi ajuizado 'incapaz', conjuntamente aos jovens dos 16 e 21 anos e os pródigos. Revogada esta condição apenas em 2002, quando um novo fora então legislado.

Tipicamente, no Rio de Janeiro, a escolarização tem seu princípio no ano de 1985. Quando Algemiro da Silva na Ti de Sapukaí, Angra dos Reis, iniciou a alfabetizar crianças debaixo de um maracujazeiro. (LITAIFF, 1999; BORGES,1998, PISSOLATO,2006) Hoje, Escola Indígena Estadual Guarani Karaí Kuery Renda. Erigida com proventos da FUNAI. E, pouco adiante, perto do riacho que corta Ti de Itatim, distrito de Paraty, o professor Sérgio Silva logrou tomar letras da população entre 1996. Adentrando o espaço da Opy (casa de reza). Visto que por julho de 2001, fora, então, erigida larga escola, com carteiras mesas, refeitório, lousa e aproximadamente sessenta alunos. Entre cinco e quinze anos, matriculados na Escola Indígena Estadual Tava Mirin. (BESSA FREIRE, 2004). No entanto, vale sublinhar que Itatim, nosso projeto de trabalho em campo, atualmente, permeia por um período de transição entre as lideranças. O cacique Miguel nos últimos anos tem iniciado a transferência do caciquado para seu filho mais velho, Joaquim. Foi com Joaquim que detivemos acessibilidade ás primeiras informações. Todos entre a TI se designam docentes ameríndios mbyá. Formados entre cursos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e graduação de professor entre cursos de nível médio. E, recentemente Algemiro Poty, nível superior. Que graduou o curso de Licenciatura no Campo, oferecido pela UFFRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro).

Travessia Guarani: População Mbyá

Assim, entre terras baixas da América do Sul, o que etnograficamente tem designado o que escapa limítrofes de planície Andina e solapa floresta amazônica e Planalto Central (VIVEIROS DE CASTRO, 2013), no Brasil, a população Guarani transita em torno dos 53.301 índios. Tratando-se da segunda maior população ameríndia. Povoando perto de 9% cerca das 800 mil populações distribuídas nos 611 Territórios Indígenas (TIs) e centros, mercados urbanos, abrigados em território nacional. (FUNASA, 2010). Ademais, os Guarani aparecem, também, cabe aqui explanar entre

herança logística, mapeados em parte do território do Paraguai, Uruguai, Bolívia e Argentina. São apresentados corriqueiramente secionados entre os três (sub)grupos[1]: Ñandeva, Kaiowá e Mbyá. Incluindo os chiripuanos ou chiriguanos, habitantes do Paraguai e Bolívia.

Entre Território, Currículo e Charutos

Tomando nota de narrativas entre a fumaça dos charutos (*petenguás*). Observávamos a instituição que era pouco utilizada, permanecida trancada a maior parte dos dias, semanas, meses. A lição do português presenciamos os professores lecionando entre pedras, gravetos, encosto das árvores. A educação ritualística, habitual nos fora relatada a que se inscreve interior à Casa de Reza (A *Opy*) ou no proferir de Sr. Miguel, o Cacique (membro chefe). Neste sentido, interior a paradas, instantes para o fumo no (*petenguá)* íamos equivocadamente traduzindo (VIVEIROS DE CASTRO,2005) socialidades surgentes. O instante para o fumo do charuto, incide um importante período ocorrido logo cedo, atido nos primeiros trabalhos de aragem do campo e produção do artesanato, cerâmica, para a venda no centro histórico de Paraty. Uma habitualidade rotineira. Assim, pronto, entre baforadas, entre o cacique e seus outros moradores, indagávamos o motivo, premência da instituição. Ivanilde, a dirigente do Posto de Saúde nos instruía:

> "(Ivanilde) Ué, é uma escola diferenciada. Temos dois professores e estamos pedindo o reconhecimento dessa formação, mas está muito difícil. O conhecimento guarani está muito ligado a nossa tradição. A reza é a cultura de todos nós. E acontece na *Opy*. Aqui a escola é muito importante para aprendermos o português, a matemática do *juruá* (não – índio). E pra continuar garantindo nosso território. Precisamos saber sobre as leis, regulamentação e para tudo isso o português é importante.

Entre o território outra moradora, Eva, filha de Miguel, o cacique, *payé* (líder espiritual), pontificava:

> "(Eva) Para nós a escola é importante, mas nossa escola ensina nossa religião e língua e pra isso não precisa ficar aberta todo dia. A terra pro mbyá é sagrada. É a partir dela que nos constituímos e relacionamos, somos parte da terra. Aqui plantamos de tudo, mas há muita aridez e muitos turistas que cortam a estrada pra entrar aqui dentro. Então temos que proteger e pra isso a escola forma o guarani. Para ficar mais esperto. "

A instituição aduz, por efeito, travestida no elemento extra – aldeia. Raramente utilizada, mas, introjetada estratégica na reivindicação por melhores condições da aridez do solo, delimitação do território, acessibilidade à saúde, saneamento etc. Transcrita apartada da ritualização habitual dos guarani. Isto porque sua educação ritualística, tradicional instrui a ocorrida no cotidiano habitual da Opy, transmitida pelo *paye*. Aonde, casos como das políticas

[1] Incide a classificação mais habitual, embora não frequentemente correspondam aos etnônimos utilizados pelos próprios, que se autodesignam em significantes outros. (MELIÀ,2011) No Paraná, os Ñandeva que se nomeiam Avá-Guarani ou Avá-Katú-Eté. Os Kaiowá, tido Pãi– Tavyterã ou Ava Kaiowá. E, estado de São Paulo, subgrupos que se designam Tupi.

curriculares descritas acima (RCNEI, PCNEI, DCNEI) disposta entre parâmetros, normas, objetivos são diluídas, hibridizadas (BHABHA, 1998) entre socialidade, temporalidades distintas. Nesse passo, Aracy Lopes (1987) ainda nos anos 80, advertira que a "corporalidade" adornada entre movimento, ação, sentido, plástica se constitui em um dos mecanismos centrais no processo de educação das crianças índias. Quando essas articulações são muito menos construídas por expressões verbais encapsuladas, do que articulações dramáticas, gestuais, estéticas no qual a ornamentação corporal da criança traduz relevante aspecto sobre sua situação social. Tracejando-se sob suspeita, portanto, a linha tênue entre uma educação diferenciada e outra guetizante. Vertendo nossa atenção para que, se o "direito" a uma escola "a favor" dos índios fora reivindicação de variadas lideranças indígenas ainda nos anos 80, como suster que políticas públicas, até então, segundo a autora, "uniformizadoras por definição", não imponham um novo modelo - padrão de "escola indígena diferenciada". Introduzindo em suspeita, até que nivelamento esse objeto "diferenciado" seria ansiado: ensino médio, universitário ou outra extensão.

Anunciada parte em campo guarani, entre Ti, pouco habitual a normatizações, fechamentos de currículo, pensamos os caminhos da noção de Currículo como prática discursiva, "Enunciação da Diferença" (MACEDO, 2002, 2006, 2011). Currículo, aparece, então, não como ente, não como coisa, nem tão pouco como real a ser prescrito. Nesta via, um currículo é possuidor de um caráter fugidio, intersticial que ao inverso da aposta pela melhor definição "relativa" entre currículo oculto, formal, currículo prescrito, currículo prático, currículo vivido entre outros tantos mais empenhos de delimitação (classificação), este, opta por acolher a diferença sem uma hierarquia suposta, imposta. Aonde o que constituirá um "currículo", será justo e somente a diferença, seu movimento e caractere diferido: do aluno em relação ao professor, professor em relação ao diretor. Interpretado como prática discursiva negociada de maneira consensual ou conflituosa, mas aturdido como nada além do discurso e da negociação com os sistemas de "diferença" que o determinam, estreitam sob suposta lógica substantiva, "estruturante". Disposta ali, toda a função de socialidade deste indivíduo na escola ou na sociedade. Vislumbrado, que só sei quem sou porque não sou o Outro, só sei que sou guarani porquanto não sou o *juruá*, sei que sou o citadino porque não sou o selvagem, aldeão guarani mbyá e assim por diante. Impresso em um movimentar assimétrico que todo e qualquer fechamento (limite de identidade) será configurado como sempre provisório e particularmente, mais performático do que essencializado.

Nesse limite, se seguirmos a proposição de território, largamente devedora de Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1980), ao agenciamento escola-currículo-aldeia, o modo pelo qual conexões discursivas são compostas entre esses significantes, produz um território que é um conjunto de projetos nos quais se vê desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. Denotando o quanto qualquer território existe enquanto processo permanente de *se tornar* algo que não se fixa e não se estratifica, mas é fluido e se interrompe quando da coagulação deste fluxo (DOEL, 1999), esse performativo curricular vem enunciar a inscrição territorial da TI, em si mesma, uma negociação com sentidos outros de socialidade, temporalidade e espacialidade. Sinônimo de apropriação e subjetivação, esta territorialidade, como sugerem Rolnik e Guattari (1996), é tanto relativa a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente "em casa". A escola se torna, portanto, um intercessor pelo qual se pode traçar um lugar existência e, ao mesmo tempo, que se exige reconhecimento de tal existência, um movimento tradutório que currículo vem compor. Nesse interim, se não existe território sem condição de desteritorrialização (DELEUZE; GUATTARI, 1980), escola e currículo

surgem desde já deslocados de si mesmo, dizendo e fazendo a mesma e outra coisa no endereçamento de subjetividades e espacialidades, uma terriotorialização que inscreve e faz fazer diferenças, ou se quisermos, toda uma outra cosmologia.

CONSIDERAÇÕES

Ao lado de um currículo preocupado com as delimitações, os enraizamentos e as hierarquias de territórios, regiões e lugares, vê-se instituir a força de um movimento, uma espécie de geografia cosmológica, que se esvazia de sentido as políticas curriculares indígenas, está mesclada por entidades híbridas como os territórios-rede, os lugares de conexão e de passagem, inscrito na TI. Sem cair no extremo de uma escola e uma currículo que nada faz, seria preciso reconhecer a multiplicidade de des-re-territoralizações inscritas entre os guaranis mbyá, para podemos reclamar uma parcela do currículo como acontecimento. Mesmo que se tenha a sensação de se estar retornando para um mesmo e único ponto ou território, a própria concepção de território mostra o currículo como um elemento de passagem, um território que é sempre transitório, que é sempre aberto a agenciamentos. Nesta circularidade, talvez a questão seja de enxertar possibilidades outras nos passos curriculares e que o currículo já seja ele mesmo um fugir – não saída de um lugar para outro, mas um partir aberto que seja sempre o da negociação de sentidos tradutórios entre territórios e culturas. Entre territórios e charutos, currículos permitem margear canais para se distribuírem, experimentarem, criando linhas de fuga, que consiste em não fugir da vida ou se acovardar de existir, mas, ao contrário, ao criarem linhas de fuga, o currículo entre os guarani mbyá permite exatamente produzir novos mundos possíveis.

Referências

BASTOS LOPES, Danielle (2014). *O Direito dos Índios no Brasil: A Trajetória dos Grupos Indígenas nas Constituições do País.* Revista Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 83-108.

BESSA FREIRE, Jose R. (2004) A trajetória da educação indígena no Brasil: uma perspectiva histórica. In: *Educação Escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase.

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

BORGES, Paulo. (1998) *Ymã ano mil e quinhentos: escolarização e historicidade guarani mbyá na aldeia de Sapukai*. Dissertação de Mestrado (Educação) Universidade Estadual de Campinas. UNICAM, São Paulo.

BRASIL (2002). PROGRAMA PARAMETROS EM AÇÃO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>.

_____.(1998) REFERENCIAL NACIONAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INDÍGENA Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>e.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. (1980) *Mille plateaux - Capitalisme et schizophrénie. Les Éditions de Minui*t, Paris. (1995) Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Rio de janeiro: Ed. 34.

DOEL, Marcus. *Poststructuralist Geographies: the diabolical art of spatial science*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1999.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA SAÚDE (Funasa). (2010) Sistema de Informação e Atenção à Saúde Indígena (Siasi). Demografia dos povos indígenas.

LITAIFF, Aldo. (1999) *Les fils du soleil: mythes et pratiques des indiens Mbyá-Guarani du littoral du Brésil*.Thése (Ph.D.) em Anthropologie.Montréal, Université de Montréal.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (2002) O pensamento curricular no Brasil. In:_____. (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (2011) *Teorias do currículo.* São Paulo: Cortez.

MACEDO, Elizabeth. (2006). *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural***.** *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, maio/ago, p. 285-372.

MELIÀ, Bartolomeu. (2011) *El Mundo Guaraní*. Asunción.Paraguai. Ed. Banco Interamericano de Desarrollo, BID.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. (2006*) A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani*). Tese de doutorado. (Antropologia) Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional. PPGAS.

SILVA, Aracy Lopes. (1987) Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. In:_____(Org.) *A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2ºgraus*. São Paulo. Brasiliense. 1987.

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo de. (2005) Equívocos da Identidade. In. Gondar, Jô e Dodebei, Vera (org.). *O que é Memória Social.* Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. Rio de Janeiro.

_____. (2013) *A Inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify. 5ª. Ed. São Paulo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO CONCEITOS ATRAVÉS DO DIÁLOGO HERMENÊUTICO

PUREZA, A.R[1] & DIAS, M.C[2]

[1,2] Universidade Federal do Pará

Resumo: O presente trabalho relata a experiência pedagógica em uma Escola de Educação Infantil no município de Igarapé-Miri/PA. Enfatiza a possibilidade de trazer para a Educação Infantil a construção de conceitos relacionados à Educação Ambiental com crianças de 05 anos, turmas de Jardim II. Tem como principal objetivo refletir sobre a necessidade da escola articular-se a um planejamento que considere a educação ambiental e as múltiplas possibilidades de intervenções pedagógicas nesta área, valorizando a participação ativa da criança através do diálogo, aqui analisado na perspectiva da Hermenêutica Filosófica de H. G. Gadamer. A escola deve dinamizar conceitos e reflexões com as crianças, valorizando o ato de planejar para que atenda aos objetivos propostos pela mesma. Neste sentido, este relato apresenta inicialmente, nas considerações iniciais, a filosofia norteadora do trabalho desenvolvido na escola. Posteriormente disserta sobre a concepção de educação ambiental defendida. E dando continuidade relata a experiência e os resultados obtidos, enquanto experiência significativa e, portanto, uma experiência relevante a ser socializada e motivar outros educadores a desenvolverem práticas como estas. Esta discussão traz o aspecto lúdico próprio da educação infantil e como elemento norteador o diálogo a partir da concepção de Hans Georg Gadamer. A educação ambiental em foco nesta experiência pedagógica não acontece em uma atividade isolada, mas como postura e atitude permanente da escola nas suas diversas ações, para que a criança cresça entendendo que é natural e importante preservar, cuidar e amar o meio em que vivemos. Ao concluir remete-se a importância desta experiência frente à relevância dos seus resultados com as crianças pequenas na construção de uma consciência ambiental que possa garantir para as gerações futuras qualidade de vida e, portanto, respeito à natureza, deixando também a possibilidade de diálogos frente a esta temática na escola.

Palavras-chave: Educação Ambiental – Educação Infantil – Diálogo Hermenêutica

1- Considerações iniciais

Não há como pensar em educação institucionalizada, seja qual for a faixa etária, distanciando o ensino das necessidades que a sociedade remete. É preciso uma educação que também responda aos problemas emergentes. Dessa forma não há como pensar em uma escola que em pleno século XXI, com toda sua peculiaridade, esteja descompromissada em contribuir com a formação de gerações que valorizem a vida, respeitem a natureza e, assim, preservem a sua própria existência, garantindo-lhes qualidade de vida.

A humanidade está à frente de sérios problemas ambientais, no entanto temos homens e mulheres que não reconhecem simples hábitos importantes para o meio ambiente, como utilizar com responsabilidade a água, a importância das árvores, e porque separar o lixo, por exemplo. Enfim, diante dessa fatal realidade não há como a escola isentar-se do compromisso de construir uma consciência ambiental. E isto num primeiro momento pode

parecer um trabalho a mais para uma escola que historicamente ainda prende-se a tarefa de ensinar a ler e escrever no seu sentido restrito, assim como a supervalorização das operações matemáticas, destacando em seu fazer o ensino da língua e do conhecimento lógico matemático em detrimento das demais áreas de conhecimento, tais: conhecimento do mundo e natureza e sociedade como explicitam os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI,1998), fruto de uma educação que reflete a lógica da construção do conhecimento a partir da valorização das ciências sob a lógica metódica positivista.

Como sabemos, desde o momento em que o conhecimento é atrelado a um ambiente cientificista da modernidade, o campo das ciências modernas é marcado pelo debate que legitima o conhecimento a partir da primazia das ciências objetivadoras, reivindicadas por Francis Bacon, Renê Descartes e o Iluminismo. *No entanto esta hegemonia da forma de conceber e se relacionar com o conhecimento e entender o sujeito parece cavar um abismo entre sujeito e objeto, negligenciando o próprio ser, que investiga integrado ao objeto investigado* (ROHDEM,2002, p.12). É preciso quebrar essa barreira de uma educação que legitima um conhecimento objetivo, mensurável, para alcançarmos um sentido maior para a educação. E assim, abrir novos horizontes de aprendizagem, que valorize o outro, o diálogo e a construção significativa da aprendizagem, trazendo para a escola outros saberes.

Portanto, frente a esse contexto, as experiências escolares em suas práticas pedagógicas podem situar-se dentro de novas perspectivas contra- hegemônicas no ponto de vista cognitivo, ético, político e social. Assim, dentro da perspectiva crítica de Educação Ambiental defendemos aqui, ao contrário da ênfase em comportamentos, a importância da formação de atitudes que orientam as posturas dos sujeitos.

> Essa distinção entre atitude e comportamento vai influenciar diferentes modos de compreensão do ato educativo. Há orientações pedagógicas que concebem a finalidade e a efetividade da educação como mudança de comportamentos, enquanto outras pensam o processo educativo nos termos da formação de atitudes. Com a EA não é diferente. Nela há muitas atividades e programas que operam de acordo com uma orientação comportamentalista e consequentemente enfatizam, por exemplo, a mudança de comportamento de agressão ou indiferença ao meio ambiente para comportamentos de preservação e condutas responsáveis, ao passo que outras orientações valorizam como finalidade de sua ação a formação de uma atitude ecológica(CARVALHO,2006, p. 178).

Isso nos leva a refletir que buscar comportamentos ambientais em nossos alunos pode estar ligado a coerção, sem que os mesmos acreditem ou reflitam nas razões de tais comportamentos. Dessa maneira o comportamento se dá de forma mecânica, sem reflexão alguma apenas para seguir regras estabelecidas de comportamentos ditos corretos (Gonzaga, 2011, p.03).

> Cabe reconhecer que gerar comportamentos individuais ordeiros, preocupados com a limpeza de uma área ou com a economia de recursos ambientais como a água ou energia elétrica, pode ser socialmente desejável e útil, mas não significa necessariamente que tais comportamentos sejam integrados na formação de uma atitude ecológica e cidadã.(CARVALHO 2006, p. 181)

Como vemos, dentro desta perspectiva, torna-se importante bem mais que comportamentos mecanizados articular-se a uma prática educativa na EA que vise a formação de atitudes na construção de valores de forma a

compreender o meio ambiente como uma rede interligada entre sociedade e natureza. Muitas práticas educativas realizadas na escola a partir de um enfoque comportamentalista (behaviorista) nem possui uma matriz teórica que a sustente dentro da escola(fundamentada no PPP da escola), mas resulta da forma como fomos educados e acabamos por reproduzi-la.

É a partir desse olhar quanto a importância das práticas de educação ambiental nas escolas que a instituição a qual refere-se este artigo vem debatendo a temática, trazendo a necessidade da prática da educação ambiental voltada para a reflexão, valorizando a fala das crianças, buscando quebrar os ditames de uma educação que historicamente determina quem fala, quem ouve e o que se aprende.

2- A experiência na escola

No projeto político pedagógico da escola encontram-se os objetivos que orientam as ações pedagógicas. Neste sentido, de acordo com o documento, as práticas de educação ambiental trabalhadas, inserem-se em uma perspectiva crítica, com base na dialética, apresentando referências a partir de Lima (2002), Loureiro (2004, 2006) e Carvalho (2006).

Uma das grandes áreas de atuação da educação infantil, contida nos referenciais curriculares para a educação infantil, chama-se Sociedade e Natureza, aqui vimos o espaço oportuno para um planejamento compromissado da escola com a Educação Ambiental, sem perder de vista o lúdico e o dinamismo, tão necessários nesta faixa etária de ensino. Portanto, é uma questão de planejamento. E assim, trazemos a experiência do Jardim II, do Centro Educacional Dinâmico/Ig.Miri-Pa.

Trata-se de uma escola particular do município de Igarapé-Miri/Pa. Atua à 10 anos numa proposta pedagógica que não assume uma filosofia defendida por um teórico específico, mas dialoga com muitos autores que valorizam a infância e enfatizam suas múltiplas capacidades de construir saberes, entre eles Paulo Freire e Vigotski.

A escola, em sua proposta pedagógica, define a criança *como um ser em desenvolvimento, dotado de potencialidades e habilidades a serem desenvolvidas na interação com o meio em que vive* (PPP, 2013, p.03). Ao mesmo tempo que define escola como *espaço de construção, de interação e múltiplas aprendizagens em relação com o outro (* PPP, 2013, p.03). Assim, nesta mesma proposta o professor aparece como *o mediador e orientador da aprendizagem, necessário e importante para que se crie oportunidades significativas de aprendizagens* (PPP,2013, p. 04). Neste contexto, a proposta pedagógica define como conhecimento *aprendizagens significativas que visam a valorização de habilidades e competências na criança, definidas como linguagem oral e escrita, conhecimento lógico matemático, natureza e sociedade, movimento, música e arte, fazendo ênfase a educação ambiental como temática a ser desenvolvida nas demais áreas do conhecimento, em particular, na área de natureza e sociedade* (PPP, 2003, p.05). Enfatiza também a valorização do lúdico nos procedimentos metodológicos adotados considerando e respeitando a infância.

A escola adota como metodologia as sequências didáticas, abordando temáticas ao longo dos bimestres que aparecem como norte para as atividades desenvolvidas.

Pensamos ser importante dar espaço neste artigo para toda essa filosofia de educação adotada pela escola, pois assim é possível compreender a articulação dos fundamentos que norteiam as ações da escola frente a educação dos pequenos.

Desta forma, a experiência aqui reportada está relacionada a sequência didática: "Uma viagem ao formigueiro", a qual em uma das suas partes pontua a educação ambiental, trazendo como subtítulo :" Educação Ambiental na educação infantil : Construindo conceitos através do diálogo hermenêutico".

Este artigo não pretende colocar a experiência de toda a sequência trabalhada com as crianças (pois abrange outras áreas de conhecimento), mas enfatizar a importância do planejamento escolar em buscar temas que dêem possibilidades de variadas aprendizagens as crianças, e portanto, não excluir a educação ambiental, enfatiza-se, portanto, a parte desta sequência que refere-se a educação ambiental. Lembramos que esta não é uma experiência pontual, mas que a escola articula em todas as suas sequências a ênfase à educação ambiental. A experiência aconteceu no período de outubro à dezembro de 2013. Seguindo estes passos:

1.Planejamento da Sequência Didática juntamente com a coordenação pedagógica da escola, a qual intitulou-se como " Uma viagem ao formigueiro", tendo vários subtítulos como: **As formigas se comunicam** (ligada mais diretamente ao eixo linguagem oral e escrita); **As formigas e seus grupos**, **vamos conhecer e contá-los** (articulando-se ao eixo conhecimento lógico matemático) e também **As formigas estão no meio ambiente** (ligado ao Eixo natureza e sociedade e transversalidade a educação ambiental).

2.Apresentação da sequência aos pais das crianças uma prática da escola a cada bimestre).

3.Apresentação do tema da sequência para todas as crianças. Como o tema é o formigueiro, neste dia faz-se teatro, desenhos, pinturas, músicas, curiosidades sobre a formiga valorizando sempre o falar das crianças. Enfim trata-se de um momento onde o tema se aproxima das crianças e múltiplas possibilidades de aprendizagem se apresentam nos diferentes eixos que a educação infantil trabalha.

4.Após a apresentação da sequência iniciamos o desenvolvimento das atividades ou oficinas de aprendizagem como costumamos chamar.

Na educação infantil, natureza e sociedade, corresponde ao eixo de aprendizagem sobre o mundo físico e social. Entre 4 e 5 anos vemos nossas crianças capazes de dar explicação mais elaboradas e menos fantasiosas, claro que ainda distantes de explicações cientificas formais da sociedade em que vivem.

Atividades de explorações dos espaços, do ambiente e as investigações sobre diferentes temas são imprescindíveis para que os pequenos sejam educados para a curiosidade. Assim o objetivo da sequência didática estava em oportunizar *para as crianças a construção do conceito de natureza e estabelecer uma relação homem/natureza/sociedade.*

Entendendo que a escola tem um compromisso ambiental educativo e deve fazer a vinculação do tema ambiental aos conteúdos, é que atividades relacionadas a vida no formigueiro foram relacionadas a educação

ambiental (o formigueiro foi a ponte que abriu inúmeras oportunidades de aprendizagens) enfatizando-se , sua relação com a natureza, sua forma de sobrevivência, sua organização e recursos que precisam para viver, levando as crianças a refletirem sobre a natureza, seus elementos, as necessidades do homem, nossa forma de viver (por vezes diferentes e próximas das formiguinhas).

Interessante no desenvolvimento da sequência é OUVIR as crianças, sua lógica de percepção do mundo, a concepção de natureza, preservação e cuidar que ela já tem, e a partir das suas vivências. Ouvir as crianças possibilita mediar atividades a serem trabalhadas oportunizando a construção de novos conceitos em relação ao que já entendem sobre meio ambiente.

Valorizando a fala das crianças, realizou-se atividades de pintura, colagem, pesquisas com auxílio dos pais, atividades com musicalidade, teatro (fantoche), tudo dentro da temática natureza. A formiga torna-se alvo de investigação da criança, e todos sempre tem algo a contar relacionado a elas, e estando a formiga inserida no meio em que vivemos as crianças se sentiram curiosas em aprender sobre elas, e elas, as formigas, tornaram-se nossas fontes de diálogo com as crianças e ponte criativa para as reflexões sobre o homem e a natureza. Como recursos, foram utilizados livros de história que trazem a formiga no seu enredo, assim como vídeos, músicas, papeis variados para as atividades, lápis colorido, tinta guache, areia, plantas e outros materiais ao alcance da escola, como papelão, garrafas peti para desenvolvimento das oficinas, todas as ações tinham o caráter lúdico.

A escola não é a única forma de informação, portanto o sucesso na atividade não é 100%, mas algo ficará na formação dos pequenos que certamente contribuirá ao longo da sua vida escolar.

A escola tem a capacidade de dinamizar conceitos e oportunizar reflexões, e não podemos desprezar a capacidade das crianças em perceber o meio em que vivem e construir suas concepções as quais não são definas por eles em palavras, mas nas suas ações, observáveis dentro da escola e que muitas vezes ensinam os próprios pais a modificarem também suas atitudes.

No diálogo com a “formiga”, tratou-se sobre plantas, água e o conceito de ambiente. As falas e as produções das crianças evidenciavam sua compreensão sobre o meio ambiente, possibilitando um rico diálogo para ampliação de conceitos e reflexões significativas do meio em que vivemos. O trabalho culmina com a participação de um grupo de crianças na VI Feira de Ciências do Mac-FEICIMAC , feira esta de caráter Nacional, realizada no município, com premiações e credenciamentos para outras feiras, onde os pequenos foram premiados com medalhas de honra ao mérito por sua brilhante participação.

Como acreditamos na formação de pequenos pesquisadores e construtores de conhecimento, compartilhamos na citada feira com os resultados do nosso trabalho: A construção do conceito de cuidar da natureza e sua importância, a importância da água e sua preservação, tudo isso representado na amostra de trabalhos realizados pelas crianças. Enfim, o trabalho revelou os objetivos traçados, também nos ajudou a perceber o potencial das crianças na pesquisa e na experiência, onde os mesmos com nossa ajuda (escola) construíram um formigueiro artificial.

Ressalta-se que a avaliação do trabalho foi realizada através dos registros de acompanhamento pedagógico das crianças, onde aparecem o desenvolvimento das crianças a partir dos objetivos traçados nas sequências. Numa

turma de 25 crianças, os quais satisfatoriamente apresentaram excelente resultado quanto aos objetivos traçados, evidenciando a sensibilização frente aos cuidados com a natureza, e nossa relação com a mesma. As atividades de desenho e pintura revelaram a capacidade dos pequenos no entendimento da natureza intimamente ligada ao homem o que deixou a escola toda muito satisfeita. Destas 25 crianças, 03 não concluíram toda a sequência por questões de saúde e 01 criança foi transferida para uma escola em outro município antes da culminância da sequência, sendo que as demais 21 crianças concluíram com sucesso todas as atividades. Sendo que destes, 04 participaram da VI FEICIMAC, como expositores do trabalho (Figura 1).

Figura 1: Socialização da aprendizagem na Feira de Ciências.

3 - Considerações finais

Ao escrever este artigo revivemos a emoção que sentimos no percurso da experiência aqui compartilhada, uma emoção que só tem aqueles que dividem diariamente o ambiente escolar com as crianças pequenas, e percebem neles a bagagem de conhecimentos que têm, sua percepção do mundo, do homem, da sociedade, da natureza, a sua lógica, fruto das experiências que já viveram. Cada descoberta, cada história, suas novidades, suas interrogações são fonte inesgotável de conhecimento (e estas são muitas, são verdadeiros filósofos!). Muitos deles tem verdadeiras teses para explicar os fenômenos. Mas é preciso ouvi-los, dialogar e estabelecer uma relação de troca e construção do conhecimento.

> Só aquele que não ouve ou ouve mal, que permanentemente só escuta a si mesmo, aquele cujo ouvido está, por assim dizer, cheio do alento, que constantemente se infunde a si mesmo ao seguir seus impulsos e interesses, não é capaz de ouvir o outro. Isto é como acentuo em todos os níveis que se pode imaginar, o traço essencial de todos nós. Apesar disso, fazer-se sempre de novo capaz para o diálogo, isto é de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira e própria elevação do ser humano em direção à humanidade.(GADAMER, 2000, p.139).

Penso que o maior resultado nesta experiência não é para as crianças, e sim para nós professores, ao entendamos que teremos mais qualidade de vida no nosso planeta, se valorizarmos a participação fundamental da escola neste grande projeto, e que, portanto, a educação infantil não está isenta dele, mas ao contrário é base fundamental.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA. C.L.S.; FLICKNGER, H.G.;ROHDEN,L. **Hermenêutica filosófica- nas trilhas de Hans Georg Gadamer**. Edipucrs. 2000.

BRASIL. **Referêncial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental Brasília. MEC/SEF, 1998. 3 vol.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
DIAS, G.F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003
GADAMER, H. G. **Verdade e Método- Traços fundamentais e uma Hermenêutica Filosófica:** Vozes. 2000.
_____. **Verdade e Método II:** Vozes.2012

GACKI, S.R.S. **Aproximações da Ética do diálogo em Gadamer- Um horizonte Hermenêutico para a educação.** Poiésis-Unisul. V. 5.

LAGO,C. **O diálogo como modo de ser da experiência estética e da educação em Hans Georg Gadamer.** Educação Unisinos.2013.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: discussão sobre a presença na formação de professores

Paraense da Paixão, A.J[1]; Ferreira, M. E [2]

1.Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará / Universidade do Estado do Pará / Brasil
2.Universidade do Estado do Pará / Brasil

RESUMO

O governo brasileiro, após apelos da sociedade, identificou a defasagem do ensino considerando aspectos como a presença maciça de professores "leigos" (terminologia para indicar formação precária) ou atuando em disciplinas para as quais não possuíam formação, lançou o PARFOR, programas de Formação de professores. O programa é desenvolvido em parceria com as universidades públicas e atinge principalmente professores de regiões distantes da capital do estado. No estado do Pará o programa está presente em 70 municípios, atingindo 19.160 professores. O presente trabalho tem como objetivo analisar a presença da disciplina filosofia da educação desenvolvida nas diversas licenciaturas ofertadas pelo programa as dificuldades encontradas pelos professores e estudantes. A constatação primeira é de que o currículo não sofre nenhuma alteração daquele desenvolvido nas licenciaturas regulares desenvolvidas ao longo dos semestres nas universidades. A pergunta que se impôs no presente estudo foi: Como a filosofia da Educação pode cumprir seu papel conciliando dificuldade com os termos filosóficos e a necessidade da formação crítica? Como os professores se posicionam quanto a possibilidade de incompreensão e a necessidade de compreensão por parte dos discentes? Os discentes percebem a importância desse componente curricular para a sua pratica pedagógica? O estudo consiste em análise da experiência e da análise de documentação como projetos de cursos, Avaliações. Considera-se no estudo as teorias curriculares onde se faz um dialogo com a teoria pós crítica e com o pensamento complexo de Edgar Morin. As conclusões apontam para as dificuldades dos discentes na compreensão da linguagem filosófica presente nos textos e a antecipação docente em relação aos mesmos conceitos sem a exigência de retrabalha-los junto aos discentes. O estudo possibilitará um novo olhar sobre o currículo do programa PARFOR desenvolvido no âmbito da Universidade do Estado do Pará

PALAVRAS CHAVE: Currículo; Filosofia da Educação; Amazônia; Formação de Professores

1. INTRODUÇÃO

A ditadura militar desenvolvida no Brasil no período de 1964 a 1985 nos deixou algumas heranças bastante perversas. No campo social uma dessas heranças foi, sem dúvida, uma geração com pouca ou nenhuma cidadania, no sentido de se reconhecer sujeitos de direitos. A atuação do governo militar para que essa situação ocorresse foi minar espaços estratégicos como é o caso da educação, para tanto empreendeu reformas educacionais e uma delas foi a retirada do ensino de Filosofia e de Sociologia dos currículos das escolas de ensino fundamental. Ainda que não se possa exigir desses dois componentes a permanecia ou não de cidadania, é inegável que as mesmas, por sua natureza, possibilitam espaço de debates capaz de fomentar um senso crítico mais aguçado. Assim, o ensino da filosofia permaneceu restrito ao ensino superior, mas tratado, em algumas graduações como disciplina eletiva.

Com o termino da ditadura esse componente curricular toma novo fôlego e retorna ao ensino fundamental, mas a geração que não trabalhou com filosofia nessa etapa de ensino ao ingressar no ensino superior se ressente desse conhecimento que permaneceu sendo exigido. Dessa forma, somente nos últimos cinco anos os que atuamos no ensino superior estamos recebendo discentes que mantém certa intimidade com a filosofia, no entanto, alguns projetos de formação de professores voltados para um público que viveu aqueles 25 anos, convivem com a realidade de sua formação ter tido contato com essa área de conhecimento.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o papel da filosofia da educação em um desses projetos de formação de professores que vem sendo desenvolvido no país e que tem como alvo as regiões cujo índice de professores que atuam na educação básica e que não possuem habilitação para tal. Como interlocutor teórico elegemos Antônio Joaquim Severino, especificamente em um ensaio discute a ideia de formação humana e sua relação com a Filosofia da Educação e a escolha não é randômica, ela se á porque o autor em pauta é sem sombra de duvida um dos mais citados quando trata-se de filosofia da Educação no Brasil.

Apresentaremos inicialmente o que entendemos por filosofia da educação, logo em seguida o programa de formação de professores e culminamos com os resultados de investigação feita junto aos discentes do referido projeto.

2. A Filosofia da Educação

O epiteto Filosofia da Educação, pode ser tomado em dois sentidos, o primeiro como sendo os fundamentos do processo educacional, questões como antropologia filosófica subjacente ao processo educacional, para citar uma, ou ainda substantivando propostas educacionais de uma instituição. O segundo sentido refere-se ao componente curricular desenvolvido em algumas licenciaturas que versa sobre o pensamento filosófico voltado sobre a atividade de educar das sociedades humanas.

Como componente curricular a Filosofia da Educação traz como um dos seus objetivos *desenvolver o senso crítico dos educandos para que os mesmos sejam capazes de analisar o processo educacional desenvolvido ao longo do tempo* outro objetivo fácil de ser percebido é *apresentar as ideias dos filósofos acerca da atividade educativa.*

Exige-se, portanto desse componente que desenvolva aspecto que aqui chamaremos de atitudinais e ao mesmo tempo trabalhe os chamados conteúdos da filosofia, ainda que os objetivos não sejam excludentes entre sí, percebe-se que essa exigência, considerando os outros componentes curriculares, é feita de modo especial á filosofia da Educação, de outro modo pode se dizer que cabe á filosofia a formação humana, pois,

> Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. [...]. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. (SEVERINO, 2006, p. 621)

3. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, focaliza-se as políticas púbicas para educação, assim como o amplo debate da qualidade do ensino nos seus diversos níveis e modalidades, envolvendo a formação docente, e as críticas das possibilidades mercantilistas para esta formação, já que houve um crescimento dos números de faculdades em todo o Brasil por conta da exigência da legislação.

O Art. 62, da LDBN 9394/96, estabelece que:

> *A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal*.

Por conta da nova redação e exigência da legislação, em todo o Brasil ocorreu uma crescente busca para se obter nível superior, uma vez que seria necessária a formação neste nível, crescendo o número de instituições particulares que a baixo custo ofereciam os cursos de licenciatura de forma aligeirada, segundo Giroux *" E*m vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico" (1997, p. 159).

Este tipo de formação pouco tem contribuído para que o professor se torne um intelectual, capaz de refletir sobre sua prática e enfrentar os desafios educacionais com base no conhecimento cientifico, e não de forma espontaneista e empírica.

No estado do Pará, os índices apresentados pelas pesquisas nacionais é a região que aponta para um déficit na questão da formação dos profissionais da educação, sobretudo nos municípios do estado.

No entanto, considerando o grande percentual de professores sem nível superior principalmente nos municípios do estado de difícil acesso pela dimensão geográfica do estado, esta ação não atendeu as necessidades reais.

As pesquisas apontaram que em todo o Brasil existia a necessidade de mudar este quadro, e ainda a baixa procura dos estudantes que ingressam na universidade pelos cursos de licenciatura, principalmente pelo baixo salário oferecido pelos estados e pelas prefeituras municipais.

A partir desta realidade o Governo Federal, intensificou as propagandas nas mídias chamando atenção para que os jovens procurassem as licenciaturas, e definiu o piso salarial nacional para todos os professores do Brasil e posteriormente lança os programas de formação docente iniciando com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, ensino a distancia, concomitante lança-se nacionalmente, Programa de Formação de Professores – PARFOR.

O programa tem como principal objetivo conduzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: **I. Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; **II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e **III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Portanto, o programa não está voltado somente para aqueles professores que não possuem o ensino superior, mas também para aqueles que desejam uma segunda licenciatura e porque investir em uma segunda licenciatura, devido a avaliação feita pelo governo sobre a primeira formação. Muitas delas foram feitas na modalidade a distancia e por instituições privadas e que não conseguiram impactar de forma positiva na qualidade do ensino.

O PARFOR Possui 2.145 turmas, em 422 municípios brasileiros, localizados em 24 unidades da federação, a maior demanda para a formação do professor é no estado do Pará, seguido dos estados de São Paulo e Maranhão. Iniciado em 2009, o programa está presente em 70 municípios, atingindo 19.160 professores, ofertando 27 as seguintes licenciaturas: letras, matemática, pedagogia, educação física, geografia, filosofia, ciência da religião e ciências naturais.

A partir da análise dos dados do Educacenso 2007, revelaram que somente 10% das funções docentes exercidas na Educação Básica, ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio no Pará são desempenhadas por professores habilitados de forma adequada. Os 90% necessitam de formação inicial por não serem graduados ou por serem graduados em área diferente de sua

4.O Papel da Filosofia da Educação nas Licenciaturas do PARFOR

O componente curricular Filosofia da Educação faz-se presente em quase todas as licenciaturas mantidas pelo programa de formação dos professores e para compreender o papel daquele componente no programa de formação supra citado decidiu-se no primeiro momento desenvolver análise documental. Para tal elencou-se dois documentos básicos: a matriz curricular e os resumos dos Trabalhos de Conclusão de Curso das seguintes licenciaturas: Pedagogia, Filosofia, Ciências da Religião, Ciências Naturais ofertadas pela Universidade do Estado do Pará.

Com exceção do Curso de Ciências Naturais todos os outros apresentam a filosofia da Educação em sua matriz curricular. As ementas desses cursos trazem como objetivo despertar o senso crítico e apresentar o pensamento dos filósofos sobre o fenômeno educação. Evidencia-se, dessa forma para aqueles cursos a necessidade de formar um senso crítico e o despertar para isso seria tarefa da discussão filosófica.

Quando fez-se análise sobre os temas e resumos dos trabalhos de Conclusão de Curso, perscrutou-se em busca de temas e palavras que pudessem fazer link com as ementas de filosofia da educação, disciplina desenvolvida nos primeiros semestres de formação. As palavras elucidativas escolhidas foram: *senso crítico, cidadania, ética, epistemologia.* Também se buscou referencia ao nome de algum filósofo já que os mesmos são referidos nas citadas ementas

O resultado apontou para uma ausência completa das palavras elucidativas bem como de nome de algum filósofo considerado clássico. Se a tradição declarasse Paulo Freire como filósofo, como acreditamos que seja, o resultado seria bem diferente do obtido. A filosofia da educação, portanto tem um papel de pouca ou nenhuma relevância a se

considerar esses resultados.

As razões que elencamos para esse desalentador[3] resultado são pelo menos três a) o caráter técnico da maioria das graduações, ou seja, a compreensão de que se deve dar ênfase á prática em detrimento das disciplinas ditas teóricas, em cujo elenco encontra-se a filosofia da educação; b) aliado a essa razão pensa-se o conhecimento de forma não complexa, como nos ensina Morin, é como se a Didática, por exemplo, estivesse impossibilitada de dialogar com a filosofia e por fim, c) a cultura deixada pelos anos de chumbo que nos impossibilitaram a reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governo Brasileiro, vem desenvolvendo uma politica de aprimoramento acadêmico dos professores "leigos", que atuam na educação básica, e nesse sentido lançou mão de parceria com as universidades públicas no sentido de melhorar a qualidade do ensino, em consonância com a *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem,* apresentada pela UNESCO em 1990. As regiões norte e Nordeste do país são aquelas que mais se ressentem dessa qualidade de ensino.

A filosofia da Educação tem presença apenas formal na maioria dessas licenciaturas. Formal, pois os objetivos e conteúdos da mesma não se replicam no restante da formação dos professores. A interrogação sobre o papel da filosofia da educação na formação de professores nos levou a questionar os sentidos que a palavra *formação* recebe ao longo do período de graduação no projeto de aprimoramento. Uma impressão que fica é que o aprimoramento refere-se ao aspecto burocrático da formação, ou seja, os dados estatísticos serão modificados e serão verdadeiros, não se poderá negar, e o governo poderá continuar comemorando e afirmando que apesar dessas dificuldades, os dados do Censo Escolar 20009 mostram que, em dois anos, o número de docentes que atuavam na rede de educação básica e não haviam cursado licenciaturas reduziu pela metade.

O componente curricular Filosofia da Educação nos cursos de graduação é sempre obrigatório, mas permanece apenas como "mais um", pois o diálogo com os outros componentes não se faz presente. Se a função de fomentar a criticidade dos discentes foi ou não alcançada talvez seja difícil de constatar ou mensurar, mas a busca pela cidadania naqueles que foram formados com a presença desse componente só poderemos perceber daqui a alguns anos, ainda que saibamos que outros fatores podem ser influenciadores dessa busca, mas a filosofia certamente não pode deixar de estar presente entre eles.

Referências

Giroux, H. (1997). *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Medias: Porto Alegre.
LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 20 de junho de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
Severino, A.S. **(**2006) *A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.* Educação e Pesquisa, São Paulo, 32 (3), pp. 619-634, set./dez. Recuperado em http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf
Silva, C. Azzi, D. e BOK, R. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. In Haddad. S. (org.*). Banco Mundial, OCM e FMI: O impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

[3] Desalentador, pois os autores são titulares da disciplina em vários dos cursos citados.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A POSITIVIDADE DO CONHECIMENTO EM POLÍTICAS CURRICULARES DO/NO TEMPO PRESENTE: O CASO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Terreri, L.[1]; Santos, A. V. F.[2] & Ferreira, M. S.[3]

[1]Universidade Federal do Rio de Janeiro e Inep, Brasil
[2]Universidade Federal do Rio de Janeiro e Inep, Brasil
[3]Universidade Federal do Rio de Janeiro, Bolsista CNPq e JCNE/FAPERJ, Brasil

Email: leterreri@gmail.com; andrevfs@gmail.com; marciaserra.f@gmail.com

Resumo

Nesse trabalho, apresentamos a reflexão teórica que temos desenvolvido em torno de uma abordagem discursiva para os estudos em História e em Políticas de Currículo, que investigam o tempo presente, com foco na questão do conhecimento. Ele articula três investigações em andamento no 'Grupo de Estudos em História do Currículo', que se situa no 'Núcleo de Estudos de Currículo' da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ): duas voltadas para as políticas curriculares para a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas, produzidas a partir dos anos 2000, e a terceira voltada para as políticas de avaliação para o ensino médio que ocorrem no Brasil a partir dos anos 1990. Realizamos esta reflexão colocando em diálogo Michel Foucault, Thomas Popkewitz e historiadores que nos ajudam a inverter o modo como vimos articulando passado, presente e futuro na análise da produção de políticas no (e do) tempo presente. Interessa-nos, especialmente, pensar o conhecimento como uma produção discursiva que é permeada por relações positivas de saber-poder e que está envolvida em uma alquimia das disciplinas, sejam elas acadêmicas ou escolares, em um processo no qual ocorre uma mescla de práticas regulatórias que constituem o 'self'. A produção de políticas de currículo e de avaliação se dá, portanto, de forma entrelaçada com a produção de conhecimento, configurando 'regimes de verdade' que nos dizem acerca de quem somos e do que sabemos. No caso das Ciências Biológicas, temos percebido dinâmicas discursivas próprias que regulam o conhecimento sobre o ensino – com foco na avaliação – e a formação de professores, produzindo 'sistemas de raciocínio' que colocam os acontecimentos discursivos em um jogo de relações que estabelece novas séries, não se referindo à sucessão dos instantes do tempo ou à pluralidade dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Currículo; Políticas de Currículo; Conhecimento; Discurso; Ciências Biológicas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Neste trabalho, em que temos especial interesse na questão do conhecimento, apresentamos a reflexão teórico-metodológica que temos desenvolvido em torno de uma abordagem discursiva para os estudos em História e em Políticas de Currículo (ver FERREIRA, 2013), colocando em diálogo Michel Foucault e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo (VEIGA-NETO, 2009; FISHER, 2001; POPKEWITZ, 1997, 2001, 2008) com historiadores (GABRIEL, 2012) que nos ajudam a inverter o modo como vimos articulando passado, presente e futuro na análise da produção de políticas no (e do) tempo presente.

Articulamos três investigações em andamento no *Grupo de Estudos em História do Currículo* (GEHC), que se situa no *Núcleo de Estudos de Currículo* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). Em uma das pesquisas, intitulada "O PIBID da CAPES/DEB e de todos nós interessados nos discursos curriculares da formação de professores em Ciências Biológicas"[1], o objetivo é compreender a produção discursiva dos conhecimentos acerca da formação inicial de professores em Ciências Biológicas, no âmbito das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse é um programa conduzido pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, a partir de 2007[2], assume a responsabilidade de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, em nível superior, no país.

Outra pesquisa toma a formação de professores em Ciências Biológicas como tema central e se intitula "Sentidos das relações entre teoria e prática em cursos de formação de professores em Ciências Biológicas: entre Histórias e Políticas de Currículo"[3]. Ao abordar as reformas curriculares ocorridas a partir dos anos 2000 em diferentes instituições do país, tem como objetivo investigar a produção discursiva de sentidos de prática em espaços/tempos curriculares como a *Prática de Ensino das Ciências Biológicas* (ver TERRERI & FERREIRA, 2013) e a *Prática como Componente Curricular* (ver VIANA *et al.*, 2012 e 2013; FERREIRA, SOUSA & CASARIEGO, 2013).

A terceira pesquisa focaliza políticas de avaliação para o ensino médio que ocorrem no Brasil a partir dos anos 1990 e se intitula "Regularidades discursivas e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)". Tem por objetivo identificar e compreender as regularidades discursivas que têm significado a mudança curricular para o ensino médio e as condições que configuram a possibilidade de emergência de tais discursos, focalizando dois momentos históricos específicos: 1998, quando o exame é instituído, e 2009, quando ele é reestruturado e é introduzida uma série de inovações.

Tais investigações contribuem para a trajetória recente do GEHC, no qual investigações vêm sendo produzidas na interface entre o campo do Currículo e as diversas áreas voltadas para o 'ensino de', articulando a História e as Políticas de Currículo com a Formação de Professores e as Teorias Sociais do Discurso, com destaque para os diálogos com Michel Foucault e Thomas Popkewitz. Ao realizar um balanço das produções acadêmicas desse grupo entre 2005 e 2012, Ferreira (2013) apresenta as escolhas e os desafios que têm nos conduzido no sentido de investigar currículos, disciplinas e conhecimentos como produções discursivos, buscando operar com uma noção de poder mais produtiva e contingente. Nesse movimento, os estudos mais recentes do grupo (ver as dissertações de MATOS, 2013 e LUCAS,

[1] Projeto de pesquisa de doutorado, em andamento, desenvolvido pela primeira autora desse texto, parcialmente financiado pela CAPES (Bolsa de demanda social entre 10/2012 e 02/2014) e FAPERJ (Bolsa Nota 10 entre 03/2014 e 05/2014).
[2] BRASIL. Lei 11.502/2007 de 11/07/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 09/01/1992; e altera as Leis nº 8.405, de 09/01/1992, e 11.273, de 06/02/2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm . Último acesso em 11/02/2014.
[3] Projeto de pesquisa coordenado pela segunda autora com recursos do CNPq e da FAPERJ.

2014; e as teses de VILELA, 2013 e FONSECA, 2014) vêm buscando compreender as disputas travadas em diferentes campos do saber, que objetivam validar e hegemonizar certos conhecimentos, regulando a produção de subjetividades discentes e docentes.

2 A produção discursiva do conhecimento nas políticas curriculares

No diálogo com Gabriel (2008) e Gabriel & Ferreira (2012), apostamos na centralidade do conhecimento nos debates curriculares, já que, reinvestido de um sentido político transformador, apresenta potencialidades para discutir relações de poder e a dimensão política do currículo, este entendido como prática de significação e espaço de enunciação. Tais aspectos nos permitem focalizar as condições de produção, distribuição e consumo dos conhecimentos em práticas discursivas situadas em sistemas de significação específicos.

Interessa-nos, especialmente, pensar o conhecimento como uma produção discursiva permeada por relações positivas de saber-poder. Buscamos compreender de que modo o poder opera na vida social, considerando-o não apenas como centralizado e repressivo, mas, sobretudo, como disseminado, capilar, produtor de normas, padrões e subjetividades. Esta noção de poder está longe de entendê-lo como "desconfiança generalizada e ávida por localizar uma certa força malévola, dissimulada e enganadora que encobriria a 'verdadeira realidade', 'boa' e 'justa'", mas longe também está de uma visão inocente, nos possibilitando "reconhecer a existência de um jogo de correlação de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas representações, sentidos, e instituídas 'realidades'" (COSTA, 1998, p. 41).

Adotamos uma noção de discurso para além da fala ou da escrita, interpretando-o como *prática discursiva,* definida como "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica e geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa" (FOUCAULT, 2012, p. 144). O discurso pode ser entendido, ainda, como "um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação" (FOUCAULT, 2012a, p. 131) e como um sistema de relações que compõe formações discursivas, as quais abrangem um sistema de dispersão que possui certa regularidade (FOUCAULT, 2012a). As regras (ou a regularidade discursiva) são o que agregam enunciados dispersos, criando séries e uma unidade discursiva dentro de uma formação discursiva. As regras, unidades e séries formadas não estão dadas, mas são interpretadas e construídas pelo olhar e o fazer do pesquisador, situado em determinado momento no tempo e no espaço. Nesta perspectiva, nos interessam mais as regras das práticas discursivas e as regularidades dos discursos que constroem as coisas do mundo, do que as próprias coisas desse mundo.

No caso da formação inicial, buscamos compreender de que forma determinadas práticas discursivas ordenam os espaços e tempos do ensinar e aprender a ser professor de Ciências Biológicas, no âmbito de disciplinas acadêmicas e de programas singulares. Em Terreri & Ferreira (2014), por exemplo, identificamos que a defesa da articulação entre teoria e prática, da necessidade de superação do modelo *3+1* e da importância da reflexão, bem como a presença de um discurso que focaliza as falhas e as ausências, constituem regras discursivas que delineiam o que pode ou não ser dito e feito no âmbito da pesquisa e das ações para a formação docente.

Ao pensar o conhecimento como produção discursiva, nos apropriamos da *epistemologia social e histórica* de Thomas Popkewitz para investigar padrões de conhecimento construídos discursivamente e que, historicamente, ordenam e regulam nossas formas de pensar e agir. De acordo com Jaehn & Ferreira (2012), esse autor foca na linguagem e suas formas normalizadoras de constituição da realidade, dedicando especial atenção aos padrões discursivos que atribuem

significados à escolarização e, também, aos padrões historicamente formados de conhecimento, relacionados ao poder e às instituições, questionando normas e padronizações coletivas que organizam a vida social. Nesse sentido, ele toma os discursos como sistemas de conhecimento e os conhecimentos como efeitos de poder. Nessa perspectiva, o poder do conhecimento está no fato de não ser apenas conhecimento. Afinal, a fusão do conhecimento público/pessoal modela a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis, disciplinando nossas escolhas e possibilidades, sendo essas, portanto, efeitos de poder (POPKEWITZ, 2001).

No caso das políticas curriculares, entendemos que elas são produzidas em um sistema de conhecimentos que normaliza o que *é* desejável e o que *não é* tanto para o ensino de Ciências e Biologia quanto para a formação de professores. A partir desse sistema, os currículos são construídos e reconstruídos e os saberes normalizados, contribuindo para a produção de subjetividades específicas. Assim, como temos percebido em uma das pesquisas mencionadas, as regularidades discursivas produzidas no âmbito do Enem em dois momentos históricos distintos vão se alterando, regulando o *quê* e *como* seria o bom ensino. É nesse contexto que temos destacado, por exemplo, a ênfase nas *áreas do conhecimento* como uma tecnologia de organização do conhecimento escolar, levando professores formados em uma tradição disciplinar a buscar novas estratégias de abordagem para os conteúdos listados na matriz de referência do exame.

Para Popkewitz (2001), o currículo realiza uma alquimia do conhecimento disciplinar, que faz com que o mundo e os eventos pareçam objeto da lógica, removendo as amarras sociais do conhecimento e criando padrões de regulação e de constituição do *self*. Deste modo, tanto as disciplinas escolares e acadêmicas quanto as *áreas do conhecimento* supramencionadas tendem a tratar o conhecimento como um conteúdo inconteste, encobrindo o debate e as lutas em um sistema de ideias estável que é apresentado às crianças e aos professores. Cabe-nos, então, questionar e compreender, empiricamente, como essa alquimia funciona, ou seja, de que modo padrões discursivos construídos no âmbito da formação discursiva das Ciências Biológicas regulam o ensinar e aprender Ciências e Biologia na Educação Básica e na formação de professores, normalizando subjetividades discentes e docentes.

O currículo cria regulação, pois sua produção implica regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo (POPKEWITZ, 2008). Deste modo, pode ser concebido como uma tecnologia que contribui para a regulação social em um processo de autodisciplinamento e de formação do *self,* onde as relações entre conhecimento e poder estão mediadas pelas práticas discursivas e suas formas normalizadoras de constituição da realidade (POPKEWITZ, 1997). A ideia de regulação social permite tomar o conhecimento objeto de questionamento, entendido como um sistema historicamente contingente de relações cujos efeitos produzem poder (POPKEWITZ 2008), bem como explorar as ideias e as regras entranhadas nas práticas da formação inicial de professores em Ciências Biológicas do ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica.

Buscamos investigar os conhecimentos produzidos e legitimados no âmbito das políticas curriculares para a formação docente em Ciências Biológicas e para o ensino médio de forma *não essencializada*, entendendo que esses conhecimentos não se definem por eles mesmos, sendo significados contingencial e provisoriamente e devendo ser questionados de forma permanente.

3 Considerações finais

Como já explicitado, os três estudos que vimos desenvolvendo no campo do Currículo, no âmbito do GEHC, têm sido produzidos e articulados em um profícuo diálogo entre o método arqueológico proposto por Michel Foucault a História do (e no) tempo presente. Tal movimento se apoia, entre outros aspectos, na reflexão de Popkewitz (2001, p. 15) quando defende a necessidade de entendermos que “as ideias inserem projetos políticos e que um dos papéis das práticas

intelectuais é questionar o dogma reinante sobre o significado intelectual dos atores e as regras do progresso". Entrar na análise e interpretação das políticas curriculares e do conhecimento implica, portanto, penetrar em um terreno perigoso, que desafia as ideologias de pesquisa prevalecentes. É preciso examinar de perto os padrões de conhecimento, contribuindo para desestabilizar as formas disponíveis e vigentes que internalizam e fecham os espaços ocupados tanto por definidores dos textos políticos quanto por professores nos contextos da formação inicial docente e da Educação Básica, abrindo tempos e espaços para outras possibilidades. Afinal, para Popkewitz (2001, p. 15):

> Reconhecer como as categorias, as diferenciações e as distinções "determinam" agendas para orientar a ação é abrir um espaço potencial para práticas alternativas silenciadas nas práticas disponíveis. O humanismo ao qual me refiro é uma reinserção dos nossos selves na história, entendendo como o self tem sido humanamente construído através das práticas materiais do próprio conhecimento.

Referências bibliográficas

Costa, M. V. (1998). Currículo e política cultural. In M. V. Costa (Org.). *O currículo nos limiares do* contemporâneo (37-68). Rio de Janeiro: DP&A.

Ferreira, M. S. (2013). História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In A. M. P.Favacho; J. A. Pacheco; S. R. Sales (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e* tensões (75-88). Curitiba: CRV.

Ferreira, M. S.; Sousa, B. G.; Casariego, F. M. (2013). História do Currículo: investigando a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas em instituições no estado do Rio de Janeiro. In *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em* Ciências (1-7). Belo Horizonte: ABRAPEC.

Fischer, R. M. B. (2001) Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 197-223.

Fonseca, M. V. R. (2014). A *disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) (1939-1968): arqueologia de um discurso*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Foucault, M. (2012). *A arqueologia do saber.* 8. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Foucault, M. (2012a). *A ordem do discurso.* 22. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Gabriel, C. T. (2008). Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". IN: CANDAU, V.M. & MOREIRA, A.F. *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas.* Petrópolis: Vozes.

Gabriel, C. T. (2012). Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História* (Online), 32, 187-210.

Gabriel, C. T.; Ferreira, M. S. (2012). Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos 'sob rasura' no debate curricular contemporâneo. In: J. C. Libâneo; N. Alves (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e* Currículo (227-241). São Paulo: Cortez.

Jaehn, L. & Ferreira, M. S. (2012). Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de IvorGoodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, 12(3), 256-272.

Lucas, M. C. (2014). *Formação de professores de Ciências e Biologia nas décadas de 1960/70: entre tradições e inovações curriculares*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Matos, M. C. (2013). *Sentidos de educação física escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1992-2008)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Popkewitz, T. S. (1997) *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Popkewitz, T. S. (2001). *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor.* Porto Alegre: Artmed.

Popkewitz, T. S. (2008) História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. (173-210) Petrópolis: Vozes.

Terreri, L. & Ferreira, M. S. (2013). Políticas curriculares para a formação de professores: sentidos de teoria e prática nas Ciências Biológicas. *Revista de Educação Publica* (UFMT), 22, 999-1020.

Terreri, L. & Ferreira, M. S. (2014). Regularidades discursivas no ensino de ciências: o que é/deve ser a formação de professores em Ciências Biológicas? *No prelo*.

Veiga-Neto, A. (2009) Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação,* 34, 83-94.

Vilela, C. L. (2013). *Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Viana, G. M.; Munford, D.; Ferreira, M. S.; Moro, L. (2012). Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas Ciências Biológicas. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), 28, 17-49.

Viana, G. M.; Munford, D.; Ferreira, M. S.; Moro, L. (2013). Construindo sentidos de relações teoria-prática na formação de professores de Ciências da Natureza e Biologia. In *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* (1-8). Belo Horizonte: ABRAPEC.

PEDAGOGIA DA ESCRITA ATRAVESSADA POR OUTRAS LINGUAGENS: APROPRIAÇÕES DE NARRATIVAS VERBOVISUAIS EM HISTÓRIAS ESCRITAS POR CRIANÇAS

Araujo, L. C. [1]; Arapiraca, M. de A. [2]

[1] Universidade Federal da Bahia, Brasil
[2] Universidade Federal da Bahia, Brasil

Email: lica@ufba.br; marya@ufba.br

Resumo

O artigo apresenta discussões advindas de uma pesquisa de doutorado desenvolvida em contexto escolar, cujo objetivo foi tornar observáveis, em histórias escritas por crianças, os modos de apropriação de elementos de narrativas verbovisuais presentes em seus repertórios – quadrinhos, mangás, desenhos animados, filmes, seriados e games – que revelam relações intertextuais diversas e intercâmbios entre diferentes linguagens. Discute-se sobre os modos de narrar na contemporaneidade, a partir da análise de marcas de apropriação de elementos de narrativas verbovisuais – conteúdos, universos, estrutura, linguagem, formatos – da perspectiva de uma pedagogia da escrita atravessada por outras linguagens, no âmbito de discussões sobre práticas curriculares de ensino da escrita que abranjam as intensas interelações entre as linguagens oral, escrita e visual. Em termos pedagógicos, discute-se sobre as implicações dessas apropriações e desses modos de narrar nos textos das crianças e sobre os desafios que tais formas de escrever, compor textos e intertextos trazem para o ensino da linguagem escrita, defendendo-se a possibilidade de, a um só tempo, a escola validar as apropriações e inserções das crianças e assegurar o trabalho com a textualidade própria da escrita e as características do texto narrativo. Para tanto, além do levantamento do repertório de apropriações intertextuais nas histórias, a pesquisa abrangeu um acompanhamento de situações de produção e revisão dos textos, nas quais se revelam as negociações dos autores em torno dos sentidos e estruturação de suas narrativas e o conhecimento metalinguístico que ativam. A discussão fundamenta-se na perspectiva de linguagem, sujeito e autoria de Bakhtin e em uma concepção de sujeito receptor ativo dos produtos da mídia que negocia sentidos em sua 'compreensão responsiva' desses. Busca-se contribuir, a partir do campo do ensino da escrita, com a discussão sobre um currículo para as novas subjetividades na contemporaneidade.

Palavras-chave: escrita, narrativas verbovisuais, intertextualidade

Introdução:

Quando as crianças escrevem textos narrativos, o fazem a partir de um repertório vasto de outras narrativas que conhecem de livros, da tradição oral, de filmes, animações, seriados. As narrativas que as crianças têm produzido em contexto escolar mostram a frequente relação que têm com as narrativas verbovisuais. É a partir desta constatação que se situou a pesquisa de doutorado, fonte das reflexões do presente artigo, centrada na discussão

sobre o ensino da escrita atravessado por outras linguagens. A problemática envolve uma dimensão cultural mais ampla, discutida na tese, mas foca a atenção no ensino da língua escrita, da perspectiva de uma pedagogia da escrita atravessada por outras linguagens. Nesse sentido, situa-se no âmbito de discussões sobre práticas curriculares de ensino da escrita que abranjam as intensas interelações entre as linguagens oral, escrita e visual.

As formulações de Bakhtin (1994) sobre gêneros discursivos e hibridismos dos textos e das linguagens podem se somar àquelas dos estudos culturais e as do campo da comunicação para pensarmos nos processos híbridos que estão na base do intercâmbio entre linguagens. Segundo Martin-Barbero e Rey (2004), as culturas oral, escrita e visual configuram modos diferentes de ver, ouvir, aprender, sentir, experimentar e de ser. Não são, entretanto, estanques, hierarquizadas, mas se integram e transformam umas a partir das outras numa complexa hibridização. Os próprios gêneros de texto de diversas esferas discursivas (BAKHTIN, 1994) são heterogêneos, híbridos por natureza, constituídos de várias linguagens. Nos processos complexos de comunicação da sociedade contemporânea, essas linguagens – oral, escrita, visual – se encontram e se imbricam de modo também complexo, irredutível a cada uma delas em separado, sendo imprescindível avaliá-las à luz desses processos híbridos. As apropriações de elementos das linguagens visuais/audiovisuais e digitais na escrita narrativa de crianças em contexto escolar apontam a necessidade de estudos e debates para pensarmos no ensino da escrita frente a esses novos desafios. Afinal de contas, além de nos provocarem a refletir sobre a escrita, a multiplicidade de linguagens e a discursividade na contemporaneidade, é preciso também considerar a legitimidade dessas apropriações no sentido de que se referem a produtos culturais que as crianças consomem, nos quais se reconhecem e que constituem seus modos de ser, agir, dizer e dizer-se. O campo da educação ganha muito em se aproximar da visão que as crianças e jovens têm desses produtos, os reconhecendo como expressão de sua subjetividade, identidade e cultura, e tentando compreender melhor as novas subjetividades constituídas nesse contexto de diversas referências.

Para uma nova tendência da teoria da recepção em comunicação, em consonância com os estudos-culturais (MARTIN-BARBERO e REY, 2004), com perspectivas da sociologia da infância (SARMENTO, 2003 SARMENTO e GOUVEIA, 2008) e também da antropologia da criança (COHN, 2005), o receptor dos meios de comunicação se situa numa relação marcada pela negociação com a produção cultural das mídias. Os significados, nessa perspectiva, não estão dados, mas são produtos de uma negociação. Em vez de lugar de absorção passiva, meramente reprodutiva, como é considerada em algumas abordagens, a recepção passa a ser concebida como o lugar de um reconhecimento, de construção de sentidos, de negociação e tensão[1]. No plano da *responsividade,* da compreensão *responsiva*, o homem é um ser de resposta, conforme assevera Bakhtin (1994), perspectiva que pomos em diálogo com essas formulações.

É a partir desse entendimento que refletimos sobre os novos repertórios que se colocam como base intertextual e modelo de linguagem e narração para a produção de narrativas pelas crianças. As apropriações de elementos das linguagens visuais/audiovisuais em suas produções apontam a necessidade de estudos e debates para pensarmos no ensino da escrita frente a esses novos desafios. A escola não pode pretender que as crianças, tendo o convívio frequente com essas diversas mídias, narrativas e linguagens, tenham como modelo de narração apenas o texto escrito em seu formato tradicional. É preciso investigar mais esses modos de narrar e de escrever, como formas

[1] Também as teorias da recepção da leitura e da literatura redimensionaram o papel do leitor no processo de construção de sentido.

dinâmicas, em usos legítimos, astuciosos e criativos de uma linguagem heteroglóssica por natureza, e contribuir, a partir do campo do ensino da escrita, com a discussão sobre a constituição de um currículo para as novas subjetividades na contemporaneidade.

No âmbito de discussões sobre práticas curriculares de ensino da escrita que possam lidar com a dinâmica viva da linguagem, esse artigo visa a apresentar parte dessa pesquisa, desenvolvida em contexto escolar com crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Modos de apropriação de narrativas verbovisuais

Os textos que compuseram o corpus estudado foram produzidos na escola no contexto de um projeto de produção textual que justificava sua revisão e reescrita, com uma posterior circulação dos textos em um evento e no próprio cotidiano da escola. A pesquisa contou com dois dispositivos: o levantamento do repertório de marcas de apropriação e a participação da pesquisadora em situações de revisão e reescrita dos textos. A análise das marcas de apropriação de elementos de narrativas verbovisuais – conteúdos, universos, estrutura, linguagem, formatos – permitiu tornar observáveis esses modos de apropriação nas histórias escritas pelas crianças, que revelam relações intertextuais diversas e intercâmbios entre linguagens.

A partir da constituição do repertório de modos de apropriação, discutiu-se sobre suas implicações no ensino da escrita, bem como, a possibilidade de a escola validar tais modos de narrar, de se apropriar das narrativas verbovisuais e, a um só tempo, assegurar o trabalho com a textualidade própria da escrita – diversa do texto apoiado na imagem. Para apoiar a discussão sobre uma pedagogia da escrita atravessada por outras linguagens, diversas situações de revisão e reescrita dos textos também foram observadas, para problematizar a negociação que os autores dos textos fazem na produção de seus textos, entre suas apropriações intertextuais, os intercâmbios entre linguagens, as exigências de um texto escrito e a construção de sua autoria.

Nesse sentido, lacunas na textualização das histórias, aparentemente apoiadas em uma visualidade ausente no texto, mas presente na imagem mental dos autores, bem como a inserção de elementos visuais para complementar a informação verbal, foram aspectos que, junto com as diferentes relações intertextuais estabelecidas com os textos fonte, constituíram aspectos observados nas situações de produção e revisão das histórias.

Quanto ao repertório de modos de se apropriar, foram observadas nos textos ora apropriações de conteúdos e universos presentes nas narrativas visuais/audiovisuais contemporâneas, próprias da cultura infanto-juvenil, ora das linguagens específicas desses formatos – quadrinhos, mangás, desenhos animados, animes, games, filmes, seriados. Observou-se, igualmente, a apropriação de outros aspectos, como os próprios formatos, a exemplo de histórias apresentadas em forma de quadrinhos e de mangás, com as páginas e os quadros organizados a partir da direção da escrita japonesa, da direita para a esquerda.

Em termos de conteúdos e universos, são frequentes as apropriações de temas, personagens e situações provenientes dessas narrativas fonte. Algumas histórias se apresentam como reescritas de episódios ou filmes efetivamente assistidos, ou como histórias inventadas, mas mantendo o universo de referência. Por vezes, aparece o

desenvolvimento de novas aventuras de uma saga, com novos episódios bem coerentes com o universo fonte, como acontece nos *fanfics*[2].

Em alguns casos, apenas alguns trechos das histórias trazem referências ou se inspiram em filmes ou animações – ou a uma situação presente neles. Outras vezes, trazem grande parte desses universos, mas procurando mascarar essa referência, pela troca dos nomes dos personagens. Muitos textos trazem apropriações de apenas um ou alguns elementos dessas narrativas, mas não o universo como um todo. Em alguns casos, a apropriação é bem pontual: o nome de um personagem, de um lugar, um objeto mágico ou modo de agir próprio ao universo referido. Podemos citar a referência a um objeto mágico próprio ao universo Harry Potter, a capa da invisibilidade, em uma história que nada tinha a ver com bruxos.

Ainda em termos de conteúdos e universos, há também textos que entrelaçam referências diversas, mais ou menos atestadas, numa trama intertextual de muitas alusões a narrativas diversas, um mosaico de referências, percebidas pelo pesquisador e/ou atestadas pelas crianças. Apropriações mais difusas, que não aludem a um filme, desenho animado ou seriado específicos, mas a um conjunto de obras que trazem esses aspectos, como se fossem aspectos que estivessem "no ar do tempo", também aparecem, como bandas de música que anseiam a fama; heróis mirins responsáveis por ações espetaculares, dentre outras situações.

Os modos de se apropriar dos elementos das narrativas visuais variam bastante, revelando uma multiplicidade de operações. As crianças recortam, reconfiguram, misturam, hibridizam, montam e desmontam as narrativas de seus repertórios para apropriar-se deles em suas próprias narrativas.

Quanto às apropriações relativas a elementos da linguagem, observamos inserções desses elementos no fluxo da própria escrita, e também a ocorrência de representações visuais complementares ao texto escrito.

No primeiro caso, encontramos inúmeras ocorrências de elementos frequentes na linguagem dos quadrinhos, como uso de onomatopeias, a repetição de consoantes sugerindo gagueira ou hesitação, uso de signos visuais para representar xingamentos e de hífen para separar sílabas, sugerindo uma fala pausada, escandida, enfatizada. A caixa alta ou expansão de letras e sinais de pontuação para representar grito, surpresa ou enfatizar a fala, também aparecem com frequência. No caso da inserção de elementos visuais no texto, constatou-se o uso de balões ou figuras cinéticas que dão ilusão de impacto, contornando, na linearidade da linha do papel, algumas onomatopeias. Especialmente interessante foi o uso de signos visuais da linguagem musical para modalizar uma fala, dando-lhe certo tom melódico, certa entonação, como no exemplo: "♫ Quem são vocês?♫ - Perguntaram as musas todas juntas"; ou, ainda, representando trecho efetivamente cantado.

Alguns aspectos que podemos atribuir à linguagem audiovisual dos desenhos animados e do cinema se apresentam nas histórias, como a construção de mundos possíveis próprios às animações e a referência a um som que não pertence ao espaço diegético da cena, por exemplo, como no cinema. Alguns elementos presentes nos games foram igualmente observados, narrativizados em algumas histórias, como a morte reversível de algum personagem e a passagem por fases. Os mangás inspiraram histórias que, além do universo ninja, frequente no gênero, trazem caracteres no estilo japonês e termos japoneses, explicados em um glossário, como fazem os próprios mangás traduzidos.

[2] *Fanfic*, ou *fan fiction*, em inglês, refere-se à "ficção criada por fãs", narrativa escrita geralmente na internet, com base em livros, filmes ou quadrinhos, não fazendo parte do enredo oficial da narrativa a que fazem referência, correndo em paralelo a essas, mas usando o seu universo.

Entre apropriação e autoria...

Apropriar-se de elementos de outras narrativas e da cultura visual, e utilizar-se deles em novos textos constitui um processo dialógico legítimo, um intercâmbio natural entre linguagens, manifestação de um repertório narrativo e linguístico diversificado, que pode nutrir as criações infantis. Bakhtin (1981, 1994) argumenta que a experiência discursiva é sempre um processo de apropriação mais ou menos criativo das palavras do outro. É isso que fazem as crianças, e é isso que fazem as próprias narrativas de hoje e de sempre.

Por outro lado, os sujeitos têm a possibilidade de singularizar seus discursos na interação viva com as vozes sociais e, nesse sentido, o termo "apropriação", tal qual usado nesse contexto, abrange a ideia de "tomar emprestado" e, a um só tempo, "tornar próprio", ou seja, estabelecer gestos de autoria, quando da transposição para a escrita. Apropriar-se não é necessariamente de forma reprodutiva, mas estabelecendo uma dinâmica centrífuga (BAKHTIN, 1998), ao reutilizar os elementos emprestados, transpostos, recontextualizados.

A diversidade de apropriações, de intertextos, de diálogos entre discursos e entre linguagens que pudemos observar nas produções escritas no decorrer da pesquisa, bem como a negociação que foi possível observar nas situações de produção, revisão e reescrita dos textos, revelaram uma riqueza de procedimentos das crianças ao escrever, construir e negociar sentidos, jogando com a memória narrativa de seu repertório e retrabalhando diversos recursos expressivos provenientes de diferentes linguagens.

A escrita resulta da invenção humana, o que nos falta talvez seja dar crédito a esse fenômeno quando os autores são crianças. Crianças que asseguraram seu lugar como sujeitos de linguagem e mostraram, em suas produções, a dinâmica centrífuga e inventiva da linguagem escrita, em seus diálogos fecundos com a cultura visual.

Por outro lado, observaram-se igualmente situações em que essas apropriações se constituíam em um aspecto tensivo ou perturbador da estruturação da narrativa verbal e da textualidade escrita, mostrando que as crianças estão em seus processos de construir as habilidades textuais e que nem sempre podem articular bem as transposições que fazem em suas histórias.

Os "achados" da pesquisa apontam para um campo fértil de práticas curriculares de ensino da escrita atravessada por outras linguagens, na dinâmica viva do seu uso pelos sujeitos, destacando-se aí situações riquíssimas de reflexão metalinguística, que validam, ao mesmo tempo, a permanência alvissareira da heterogeneidade dos textos.

Referências

BAKHTIN, M.M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
_____. *Estética da criação verbal*. (1994). São Paulo: Martins Fontes.
_____. (1998). *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. São Paulo: Unesp.
COHN, C. (2005). *Antropologia da criança*. Col. Passo a passo, 57. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. (2004). *Os exercícios do ver:* hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
SARMENTO, M. J. (2003). *Imaginário e culturas da infância*. Cad. Educ. Fae/UFPel, Pelotas (21):51-59, jul./dez.
SARMENTO, M. e GOUVEA, M.C.S. (orgs.). (2008). *Estudos da infância, educação e práticas sociais*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.

CLUBE DO RPG – O LÚDICO NA FORMAÇÃO DE VALORES

XIMENES, Lavínia de Melo e Silva - CAp-UFPE, lavínia.ximenes@gmail.com
AMARAL, Ricardo Ribeiro - CAp-UFPE - amaral_rr@yahoo.com.br
BRANDÃO, Márcia Maria Rodrigues Tabosa - CAp-UFPE, marciamrtb@hotmail.com

A criação de espaços para reflexão sobre formas de contribuir para o processo de formação dos indivíduos tem sido uma demanda cada vez mais constante no espaço escolar e um desafio no cotidiano do educador. Esta preocupação ocorre por se reconhecer que a escola, enquanto âmbito privilegiado para promover o pleno desenvolvimento do ser humano, não pode abster-se de sua função social e normativa na perspectiva desse indivíduo *vir a ser* mais humano, mediante a integralidade de suas dimensões básicas (física, sensorial, emocional, mental e espiritual[1]) e das relações humanas estabelecidas.

Esta visão vai de encontro à ideia de que a escola deve colaborar prioritariamente para o desenvolvimento cognitivo do aluno, em função da demanda relativa aos conteúdos e às competências projetadas para o trabalho a ser desenvolvido nas disciplinas, minimizando o trabalho que envolve atitudes e valores, aspectos situados à margem no domínio dos programas dos componentes curriculares.

Na perspectiva de Rovere (2009, p.39), "A escola é um espaço de gente e esse espaço vai se (trans)formando e se constituindo como uma rede de coexistência a partir das pessoas e da maneira como essas pessoas se relacionam com outras pessoas".

Corrobora com esta afirmação Esclarín (2006, p.128-129) afirmando ser

> [...] evidente que, se quisermos colher determinados valores, devemos semeá-los e cultivá-los na prática. [...] A ênfase educativa, portanto, não pode ser colocada simplesmente em educar para, mas em educar em: educar em e para a participação, em e para a cooperação, em e para a convivência, em e para a democracia. As escolas devem ser concebidas e estruturadas como lugares de encontro na diversidade de gênero, de oportunidades, de raças, de culturas.

Nesse sentido busca-se o fortalecimento dos vínculos afetivos, do conhecimento e cuidado de si através da exaltação dos valores humanos que se constitui em uma condição unicamente humana. Enquanto os animais agem movidos pela dinâmica do instinto, o ser humano precisa aprender, desde o nascimento, que é no convívio com os outros

[1] A concepção de integralidade das dimensões humanas desenvolvida neste texto fundamenta-se no pensamento de Röhr (2010).

semelhantes que se torna humano, embora seja possível perceber o afastamento de um viver humanizado devido à falta de cultivo e fortalecimento dos vínculos essenciais intra e interpessoais.

Nessa direção, Sanmartín (2005, p.48) afirma que "quando nos relacionamos com o meio no qual nos desenvolvemos, as coisas, as pessoas e as situações não nos deixam indiferentes", sendo tal fenômeno relevante particularmente quando o ser humano encontra-se em momento de "tomar decisões e incorporar em seu esquema de valores o que é mais e o que é menos importante, o que beneficia o indivíduo e o que é melhor para o grupo" (p.45).

Esta não é uma tarefa fácil, ela começa na família, deve encontrar espaço na escola e ser ampliada em cada novo grupo, onde são criados recursos internos, emocionais e psíquicos que visam à formação da personalidade e do desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com Rovere (2009, p.48):

> Valores são saberes práticos que utilizamos para atuar na vida e que nos auxiliam nas escolhas, diante dos dilemas que enfrentamos diariamente. [...] É uma capacidade mental que não é lógica, cognitiva, objetiva e metódica, simplesmente, mas intuitiva, sensível e reflexiva, que nos torna criativos, flexíveis e originais.

São eles que assinalam a conexão entre o pensar, o sentir e o agir. Em assim sendo, tanto a vontade como a convicção interna, que são posicionamentos subjetivos, mobilizam o indivíduo a adotar determinados valores que norteiam sua conduta. O estudo dos valores, que se refere aos critérios de cada pessoa e grupos sociais, remete aos comportamentos morais e éticos.

> Valores são fundamentos éticos e espirituais que constituem a consciência humana. [...] Tal qualificação é inerente ao indivíduo e essa prática é a garantia de que nossa vida está associada a uma evolução de consciência, ao aprimoramento técnico e intelectual pessoal como modo de autopreservação e desenvolvimento. (RICOTTA 2006, p. 103)

Conforme Arroyo (2011), aprendemos padrões e comportamentos quando fazemos escolhas, sendo fundamental, nessa direção, criar na escola um ambiente propício para que as pessoas se posicionem aprendendo e criando oportunidades de educar sua liberdade.

A hierarquização dos valores demanda por parte do indivíduo uma capacidade superior de "coerência no pensar e no agir" de modo que esta postura "indica reta ordenação, e esta depende dos valores mais altos, que são os que dão unidade e eficiência ao agir e pensar humanos" (QUINTÁS, 2004, p.276).

A educação em valores reforça o propósito de uma formação integral que focalize a exaltação dos pilares fundamentais da educação primando pela convivência humana em todos os setores da vida em detrimento da proposta de educação que reforça a ideia do conhecimento intelectual com um fim em si mesmo.

De acordo com Brandão e Crema (1991, p. 114):

> ... se a transformação de um adulto é tão difícil, pode ser mais fácil começar com os jovens. Se partimos de uma perspectiva do todo e das necessidades do nosso mundo, a educação – e, particularmente, a assistência ao crescimento do indivíduo durante a época de maior plasticidade – destaca-se como a melhor estratégia através da qual possamos inconscientemente intervir em nossa transformação evolucionária.

A proposta de criação de espaços que estimulem práticas sociais de caráter lúdico tem a intenção de contribuir para uma maior aproximação entre os interesses apresentados por crianças e adolescentes e o que a escola oferece visando o desenvolvimento de valores significativos nesse período de desenvolvimento integral, considerado por ser

> [...] uma fase rica para desenvolver valores e atitudes de convívio – a dignidade, a solidariedade, a justiça, a coragem, o cuidado com as pessoas, com o meio ambiente e com a comunidade. O debate sobre dilemas morais é uma modalidade bastante rica para que adolescentes dêem significado aos valores e às atitudes (SÃO PAULO – Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social, 2007).

Nessa perspectiva, as ações do Clube do RPG, descritas abaixo, ratificaram nosso entendimento de que o cultivo de valores na escola, associado à contextualização dos componentes curriculares, às experiências, rotinas e vivências escolares, convergem para uma ampla proposta formativa no âmbito da educação básica.

O RPG e os *Board Games* como Agregadores de Valores

Dentre os diversos recursos possíveis para a vivência de valores na escola, destacamos o uso do *role playing game* (RPG) e dos jogos de tabuleiros (*board games*) como instrumentos de grande potencial para a consecução de tal finalidade.

Pesquisas comprovam que o RPG favorece a prática da cooperação, respeito mútuo, ética, socialização, companheirismo, etc., entre aqueles que o vivenciam, seja numa sessão de jogo casual entre amigos ou na sua aplicação dentro de sala de aula (AMARAL, 2008; RIYIS, 2004; MARCATTO, 1996;). Isso acontece pelo fato desses valores fazerem parte das

regras do próprio RPG, no qual seus participantes trabalham em constante cooperação em prol da conquista de objetivos buscados no desenrolar do jogo.

Uma aventura de RPG nada mais é do que uma contação de histórias coletivamente, em que cada participante contribui com uma parte do conto, a partir das experiências vividas por seu personagem. Em uma sessão de RPG, um dos jogadores fica incumbido de pensar e verbalizar uma determinada situação na qual possam ser inseridos os personagens dos jogadores restantes com a finalidade de resolver uma determinada situação-problema que surgiu a partir da história contada pelo primeiro jogador (que no RPG é chamado de mestre do jogo).

É importante dizer que toda a experiência vivenciada numa aventura de RPG permanece todo o tempo no campo das ideias e da imaginação. Os seus participantes imaginam as cenas descritas pelo mestre e verbalizam as ações do seu personagem, no decorrer da trama. Visando definir o que é possível ou não de ser realizado por cada personagem, existem regras que definem que habilidades cada personagem possui e como podem ser utilizadas. Essas regras também determinam testes, feitos a partir da rolagem de dados, para definir se as ações são realizadas com sucesso ou não. De forma similar, os jogos de tabuleiros (*board games*) também são capazes de promover situações em que seus jogadores precisam discutir sobre estratégias, sabendo ouvir e respeitar as falas dos demais. Nesse sentido, estamos nos referindo a jogos que possuem uma mecânica cooperativa, na qual todos os jogadores enfrentam os desafios propostos pelo próprio jogo, como uma equipe, cada um com habilidades ou instrumentos diferentes dos demais de modo que possam ajudar-se mutuamente durante a realização do jogo.

De acordo com Gòmez e Samaniego (2005, p.123), “[...] cooperação é um tipo de comportamento que exige a ação contínua de várias pessoas com a intenção de alcançar um objetivo comum”, mediante ações coordenadas que possam favorecer “o enriquecimento pessoal e a exploração gratificante das possibilidades criativas em um ambiente em que ninguém é discriminado, excluído, derrotado ou eliminado” (p.128).

Desse modo, acreditamos que a prática de *board games* cooperativos pode ser bastante útil para discutir a prática de valores, visto que a todo o momento o grupo deve unir-se para discutir estratégias capazes de vencer o jogo e manter a coesão do grupo. Nessas discussões, os participantes precisam estar abertos para ouvir atentamente as

opiniões de cada jogador e utilizar o que cada jogador/personagem tem a oferecer para o bem de toda a equipe.

O Projeto "Clube do RPG" foi desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFPE no decorrer do ano letivo de 2012 e contou com a participação efetiva de 14 alunos da 1ª série do Ensino Médio. Foram realizados 20 encontros, duas vezes por semana com duração de 1h cada, durante o horário do almoço.

Durante o período de desenvolvimento das atividades, com a utilização dos *board games*, bem como ao término da aventura de RPG, foram realizadas discussões, debates e dinâmicas que envolvessem a formação e a prática de valores, tais como a cooperação, a ética e o respeito mútuo, conforme descrição abaixo:

"Zona de Conflito" – Uma Aventura de RPG

Nos encontros do "Clube do RPG" foi desenvolvida a aventura "Zona de Conflito", na qual os alunos puderam experimentar as dificuldades, anseios e dilemas dos pracinhas brasileiros durante a 2ª Guerra Mundial.

Nesse momento o professor (mestre do jogo), apresentou aos jogadores uma situação fictícia em que todos representavam soldados brasileiros em combate, durante a 2ª Guerra Mundial, na Itália. O objetivo desses soldados era resgatar um grupo de oficiais feitos prisioneiros num acampamento alemão antes que fossem transferidos para um campo de concentração. Ao receberem a missão, foram orientados a agir com cuidado e silenciosamente, de modo a evitar grandes confrontos visto que formavam uma equipe muito pequena e caso fossem capturados, não haveria tempo hábil para uma nova equipe resgatá-los antes de seguirem para o campo de concentração. Seus personagens possuíam habilidades condizentes com a missão e seus armamentos eram do mesmo tipo utilizado pelo exército brasileiro à época da 2ª Guerra Mundial.

Para realizar a missão, os jogadores passaram por três situações-problema, a saber:

1) Encontro com uma patrulha de reconhecimento: Os personagens encontraram uma patrulha motorizada na estrada que os levava até o acampamento alemão. Cabia a eles optar em ocultar-se ou atacar a patrulha inimiga.

Frente às possibilidades de ação discutidas, o grupo preferiu atacar o jipe, atingindo o motorista e esperando com isto que houvesse outras perdas, demonstrando grande satisfação no momento da execução da ação, descrita abaixo:

- "Vamos matar todos do jipe", dizia um.
- "Não, a gente mata só o motorista", afirmava outro.
- "É melhor abater a todos", comentava o terceiro.

Após esse momento o grupo deparou-se com a segunda situação-problema:

2) Atravessar um posto avançado inimigo: Na metade do caminho até o acampamento, precisaram atravessar um posto avançado que guardava um canhão alemão de alcance médio. Eles precisavam tomar o canhão ou destruí-lo, sem possibilitar que algum soldado escapasse e avisasse o acampamento alemão. Entretanto, eles tinham a liberdade para decidir como realizar essa missão.

Nesse momento o grupo mais uma vez planejou a ação optando por uma abordagem violenta embora fosse possível encontrar alternativas menos impactantes como exposto a seguir:

- "Pipoca tudo!"
- "Explode o negócio!"
- "Detona tudo!"
- "Eu mato e quebro o pescoço!"

Nesse processo de escolha, identificamos que a postura do "tenente" era, em muitas situações inapropriada e antiética, estimulando os atos de violência de seus subordinados. Importante ressaltar que, na adolescência, o processo de identificação com figuras de referência é fundamental no sentido como a realidade é apreendida, a linguagem é utilizada, os vínculos socioafetivos são estabelecidos, a autoimagem é estruturada.

Concluída essa etapa, o grupo deparou-se com a seguinte situação-problema:

3) Resgatar os brasileiros: Chegando ao acampamento, precisavam resgatar os soldados brasileiros, presos na estação ferroviária, sem despertar a atenção dos alemães. A cena foi preparada de modo que os personagens pudessem chegar até o local em que os soldados

eram mantidos prisioneiros, sem a real necessidade de um combate direto com os alemães. Além disso, os personagens dos jogadores possuíam algumas habilidades que favoreciam a incursão ao acampamento inimigo, tais como furtividade e infiltração.

Entretanto, percebemos que o grupo manteve a postura dos encontros anteriores, agindo com violência desnecessária. Alguns personagens chegavam a correr perigo, em busca de soldados alemães para neutralizá-los, muitas vezes atacando-os pelas costas. Por outro lado, houve jogadores que hesitavam diante de uma ação violenta, procurando exaustivamente outras formas de resolver o conflito.

Ao final da aventura, no encontro subsequente, seguiu-se um momento de reflexão sobre a vivência da aventura, a partir da música "Soldados" (Legião Urbana). Nesse momento, foram resgatadas as estratégias utilizadas pelos jogadores durante a aventura, através das falas citadas acima, questionando as escolhas feitas relacionando-as a posturas éticas. O grupo conseguiu refletir e compreender que poderia ter utilizado outras estratégias a fim de solucionar as situações-problema enfrentadas, pois mesmo estando numa situação adversa os indivíduos devem mover-se por valores humanos.

Os Jogos de Tabuleiro - *Board Games*

Após o término da aventura e até o final do projeto, os encontros continuaram com o uso de *board games* cooperativos ou semi-cooperativos: Panic Station, Red November, Mehinaku, Descent: Journey in the Dark, Elder Sign e Munchkin. Cada um desses jogos promovem situações de maior ou menor interação entre seus jogadores e mecânicas que levam em consideração tanto a sorte como exclusivamente o poder estrategista do grupo.

No decorrer dos encontros em que foram utilizados *board games* cooperativos foi possível reconhecer a necessidade do trabalho em grupo, pois sem este posicionamento todos os jogadores poderiam correr o risco de perder o jogo. Por conta disso houve uma mobilização dos envolvidos visando ajudar-se mutuamente, aceitando as sugestões dadas pelos demais ou mesmo sugerindo ideias. A intenção era pensar de modo coletivo para atingir os objetivos que beneficiariam o grupo e consequentemente fazer com que avançassem nas aventuras propostas.

Quando os jogos tinham um caráter semi-cooperativo percebemos posturas diferenciadas, alguns jogadores demonstraram espírito cooperativo enquanto outros, em

determinados momentos, colaboraram motivados por troca de favores no jogo. Entretanto certos jogadores mantiveram-se motivados apenas por obter êxito sem cooperar e até mesmo buscaram dificultar a jogada dos demais participantes. Este tipo de postura individualizada motivou o surgimento de novas ações desta natureza.

No sentido de refletir sobre as experiências vividas com o uso dos *board games* cooperativos e semi-cooperativos, foi proposto um exercício de associação de ideias diante da apresentação de quatro palavras-estímulo: Jogo, Jogar, Ajuda e Jogadores. As referidas palavras foram escolhidas no intuito de fazer os participantes identificarem que, não apenas em uma atividade lúdica, mas em todas as situações vividas individual e/ou coletivamente, a tríade sentir-pensar-agir será motivadora do comportamento humano.

Assim, para os participantes, o sentido de "Participação", "Comunicação", "Ego" e "Diversão", está associado a Jogo, sendo destacadas as funções estruturadora, relacional, comunicativa, lúdica e subjetiva dessa atividade humana. Concepção essa que se evidencia diante da associação feita pelos participantes ao jogo enquanto ação - ato de Jogar - que suscita sentimentos e emoções ("Orgulho", "Satisfação", "União"), ativa o pensamento e o raciocínio ("Estratégia", "Organização"), configura as relações e os valores sociais ("Companheirismo", "Amizade", "Compartilhar"), desenvolve o juízo moral ("Regras", "Ganhar/Perder", "Prêmio"), reafirmado pelo caráter social e interativo de Ajuda entre os Jogadores ("Entrosamento", "Trabalho em Equipe").

Diante do exposto, ratificamos que a experiência vivida durante a realização do Projeto Clube do RPG possibilitou, de forma lúdica, a reflexão sobre a importância dos valores sociais e coletivos no contexto das relações humanas, bem como da estreita conexão estabelecida entre o jogo e o jogar numa perspectiva relacional e dialógica, formativa e de humanização, evidenciando a relevância do cultivo dos valores como componente curricular na educação básica e a escola como *lócus* privilegiado de promoção da formação humana.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ricardo (2008). *Uso do RPG pedagógico para o ensino de Física*. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: UFRPE.

ARROYO, Miguel G. (2007) *Imagens Quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 4.ed. Petrópolis, RJ:Vozes.

BRANDÃO, Dênis M. S. e CREMA, Roberto (1991). *Visão Holística em Psicologia e Educação*. 2. ed.. São Paulo: Summus.

ESCLARÍN, Antônio P. (2006). *Educar para humanizar*. São Paulo: Paulinas.

GÒMEZ, Roberto Sánchez e SAMANIEGO, Víctor Pérez (2005). A Aprendizagem através de Jogos Cooperativos. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (org.) *Aprendizagem Através do Jogo*. Tradução: Valério Campos. Porto Alergre: ARTMED.

QUINTÁS, Alfonso L. (2004). *Inteligência Criativa: descoberta pessoal de valores*. São Paulo: Paulinas.

MARCATTO, Alfeu (1996). *Saindo do quadro – uma metodologia lúdica e participativa baseada no role playing gam*e. 2. ed. São Paulo: A. Marcatto.

RICOTTA, Luiza (2006). *Valores do educador: uma ponte para a sociedade do futuro*. São Paulo: Ed. Ágora.

RIYIS, Marcos (2004). *Simples – sistema inicial para mestres-professores lecionarem através de uma estratégia motivadora*. São Paulo: Ed. do Autor.

RÖHR, Ferdinand (org) (2010). *Diálogos em Educação e Espiritualidade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

ROVERE, Maria Helena M. (2009). *Escola de valor: significando a vida e a arte de educar*. São Paulo: Ed. Paulus.

SANMARTÍN, Melchor Gutiérrez (2005). Aprendizagens de Valores Sociais Através do Jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (org.) *Aprendizagem Através do Jogo*. Tradução: Valério Campos. Porto Alergre: ARTMED.

SÃO PAULO (2007). *Parâmetros das ações socioeducativas: igualdade como direito, diferença como riqueza*. Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social. São Paulo.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

LIVRO DIDÁTICO E CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR: repensando sobre as relações de autoria

Ralejo, A. S. [1]; Monteiro, A. M. F. C. [2]

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
[2] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Email: drikaralejo@hotmail.com; anamont@superig.com.br

Resumo

A prática educativa é implicada com múltiplas interações e condicionantes em situações concretas, que envolve a improvisação e habilidade pessoal para enfrentar essas situações transitórias e variáveis. Os livros didáticos também se configuram como parte dessa realidade entre demandas e contingências externas mobilizadas pelos projetos de seus autores. Em nossas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, consideramos o livro didático como objeto cultural constitutivo do conhecimento escolar produzido por meio de relações entre grupos de pessoas, em uma dada conjuntura, que constroem uma realidade de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo diferentes relações de poder. Neste trabalho, temos como objetivo compreender como as diferentes visões e valores partilhados por esses grupos sociais são relacionadas e estabelecidas por meio de negociações que buscam articular os diferentes sentidos que estão sendo disputados. Assim, consideramos que um livro didático apresenta marcas de subjetividades dos grupos em disputa para que a sua versão da história tenha maior visibilidade e seja expressa na obra. Mas compreendemos também que essas diversas demandas só se tornam concretas quando ganham a forma física em seus textos, transmitidas por uma voz. É sobre o "autor" de livro didático que voltamos nosso olhar, encarando-o como sujeito mobilizador de saberes e demandas e produtor de um conhecimento escolar. Esse autor tem autonomia? Até que ponto a autoria é individual e/ou coletiva? Desenvolvemos essa discussão a partir das contribuições de Michel de Foucault no texto intitulado "O que é um autor?". Acreditamos que essa discussão venha a contribuir a investigação sobre o conhecimento escolar e a repensar sobre o papel do sujeito produtor desse conhecimento.

Palavras-chave: currículo; conhecimento histórico escolar; livro didático; autoria

1 Introdução

O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações em que estão envolvidos diversos condicionantes desde sua concepção à prática educativa. Essas condições estão relacionadas com situações concretas, mas que não

possuem uma definição fixa uma vez que envolvem improvisação e habilidade pessoal, em situações transitórias e variáveis (Tardif, 2002).

Os livros didáticos, como elemento constituinte do saber escolar, também estão envolvidos com esses condicionantes desde o momento de sua produção ao seu uso pelo leitor final (seja aluno, professor, pais). Seu papel deve ser considerado em um contexto mais geral em que aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos conferem uma dimensão própria, diferente daquela na qual o saber acadêmico é produzido e publicizado.

A produção de livros didáticos então está inserida nessas interações entre as demandas e contingências externas com os projetos de seus autores. São produtos de relações entre grupos de pessoas com poderes diferenciados, em uma dada conjuntura (Monteiro, 2013a). Por isso o livro didático é um objeto tão complexo, desde sua produção, aos papéis que lhe são atribuídos na educação e as funções que podem adquirir.

Este trabalho tem por objetivo levantar uma problematização sobre a questão de autoria inserida no campo do da produção do conhecimento histórico escolar. Para realizar essa discussão, em um primeiro momento, destacamos o livro didático como objeto curricular que expressa um conhecimento escolar. Em um segundo momento, abordamos as relações de poder que estão envolvidas na produção desse conhecimento. Por fim, buscamos compreender como se estabelecem as relações subjetivas de autoria de livros didáticos inserido nesse contexto complexo de demandas que exigem negociações das diversas esferas de poder.

2 Livro didático: currículo e conhecimento

Para iniciar esta discussão, faz-se necessário definir o que estamos compreendendo como currículo e de que forma essa perspectiva se relaciona com o tema de livros didáticos. Como um lugar no qual se estabelecem diferentes relações entre a escola, o professor e o aluno, o currículo é um campo disputado nos estudos e pesquisas relacionados às políticas educacionais e à escolarização, e representa uma base de estabilidade e coerência sobre os conhecimentos que serão ensinados a fim de contribuir para a formação escolar.

O currículo é uma construção sócio-histórica e cultural, e como tal, não possui um caráter fixo. Ele muda de acordo com a sociedade, perpetuando algumas crenças e ressignificando outras através de embates entre sujeitos que defendem diferentes concepções sobre ciência, ensino, aprendizagem e objetivos do processo de escolarização (Monteiro, 2013b).

O livro didático é um material que expressa um currículo escrito ao propor uma visão de ensino através de enfoques e conteúdos específicos de uma disciplina, além de contribuir para a formação geral do aluno. Ele é um objeto cultural constitutivo do conhecimento escolar produzido por meio de relações entre grupos de pessoas, em uma dada conjuntura, que constroem uma realidade de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo diferentes relações de poder (Silva, 2011).

Assim, os livros didáticos expressam resultados de processos da produção de conhecimentos com a finalidade de estabelecer modos de ensino distintos das finalidades acadêmicas. E como é um objeto ligado ao seu tempo, esse material passa por estabilidades e mudanças estabelecidas de acordo com as demandas do grupo que ocupa a esfera de produção.

2.1 Valorização dos estudos sobre conhecimento

Mas o que é conhecimento? A definição para esse tipo de conceito é algo de grande complexidade, mas só se tornou uma questão a partir do momento em que a formação do currículo passa a ser questionada. Young (2013) aborda a naturalização do conhecimento como um fator que gera uma crise dos estudos curriculares. Para a superação dessa crise, o autor aponta que é preciso tornar o conhecimento como o centro das pesquisas, focalizando a "epistemologia social escolar" que caracteriza o currículo como um espaço de produção (e não reprodução) em que se articulam fluxos do conhecimento científico com os saberes dos professores, dos alunos, da cultura escolar, da escola e da sociedade (Monteiro, 2013b).

Valorizamos a discussão do conhecimento nos estudos curriculares porque é através dele que sentidos são produzidos. Um ensino sem uma diretriz torna-se "solto no ar", podendo-se perder os objetivos da educação. Mas esse conhecimento deve ser problematizado, porque está fundamentado através de relações de saber e poder. Sendo trabalhado de forma crítica, o conhecimento não prende o sujeito a uma determinada visão, mas torna-se um ponto de partida que permite o aluno alcançar outros patamares de raciocínio.

Percebemos o livro didático, dessa forma, como um conhecimento que é ponto de referência para a educação escolar. Ele pode ser problematizado e questionado sobre seu estilo de abordagem e as seleções realizadas pelo autor, mas é a partir dele que podemos desenvolver novos horizontes que poderão ser trabalhados em sala de aula. Ele não representa o currículo em sua plenitude, mas é parte dele, e sendo assim, deve ser valorizado.

2.2 O conhecimento *escolar*

O conhecimento escolar é um conceito em disputa que ganha sentidos ambivalentes e provisórios de acordo com o contexto discursivo específico, os horizontes teóricos e o campo disciplinar em que está submetido e oferecem diferentes possibilidades de articulações discursivas (Gabriel e Castro, 2013; Gabriel e Ferreira, 2012). Essa disputa se realiza devido ao seu papel estratégico e crucial no espaço escolar pelo processo de produção, de classificação e de distribuição do *conhecimento disciplinarizado.*

O conceito de *conhecimento disciplinarizado* é um termo utilizado por Gabriel e Ferreira para se referir ao aspecto amplo que compõe o conhecimento para além do conhecimento científico. Ele está relacionado com o conhecimento científico, mas não é uma redução deste. Junto a ele, são mobilizados sentidos do 'conhecimento popular', 'conhecimento comunitário', 'conhecimento do aluno' e 'conhecimento contextualizado', ou seja, o conhecimento não é algo externo ao sujeito, mas são produzidos através de lutas hegemônicas em contextos históricos particulares por aquilo que se caracteriza no adjetivo "escolar". O conhecimento escolar possui uma natureza própria e uma especificidade devido a sua relação com a educação e o objetivo de construir a autonomia dos sujeitos no contexto da democracia social (Schmidt, 2005, p. 42).

> (...) para que a identidade de *conhecimento disciplinarizado* seja fixada, é preciso estabelecer, por meio da lógica da diferença, um limite 'autêntico' que defina a fronteira entre aquilo que *é* e aquilo que *não é* identificado como escolar. O jogo entre essas duas lógicas se faz, assim, por meio de pontos discursivos privilegiados estabelecidos por práticas articulatórias constantes e provisórias e em função dos interesses em disputa em um contexto específico. (Gabriel e Ferreira, 2012, s/n)

A seleção do que deve ser ensinado dentro do universo escolar atende a justificativas que as legitimam como mais próprias para o ensino. Enquanto certos aspectos são mobilizados e valorizados, outros são ocultados e esquecidos. Essa seleção se justifica porque não é possível abranger todos os conteúdos, por isso as escolhas são

feitas "segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas" (Forquin, 1993, p.144 *apud* Gabriel e Castro, 2013, p. 105). Já uma segunda justificativa para a escolha é baseada na ideia de "valor" de cunho cultural e epistemológico, pois nem todos os conhecimentos são passíveis de ser ensinados, do ponto de vista ético-cultural e político ou do ponto de vista epistemológico.

3 As relações de poder na produção do conhecimento

Ao adotar uma perspectiva crítica curricular, somos levados a reconhecer as diferentes relações de poder que estão envolvidas em qualquer prática escolar. Mas quem ou quais grupos sociais estão envolvidos na esfera que compete decidir o que será ensinado? Da esfera governamental que buscam afirmar e legitimar posicionamentos e conhecimentos que deverão estar presentes nos currículos aos professores que produzem textos e significados a partir de influências e dos instrumentos que dispõe em sua prática (Monteiro, 2013b), há um grande número de sujeitos que estão envolvidos em disputas no processo educacional.

Não consideramos a produção do livro didático somente como produto de uma relação dicotômica entre "dominados" e "dominantes". Este instrumento incorpora sentidos e significados de diferentes contextos: das práticas docentes, dos textos oficiais e de uma influência internacional. Essas diferentes visões, valores e significados são partilhados por grupos sociais que estabelecem relações de negociação de modo a incorporar diferentes sentidos e significados (Monteiro, 2009). Essas lutas pela hegemonia das definições de conhecimento são políticas e ocorrem em escalas espaço-temporais diferenciadas (Gabriel e Ferreira, 2012).

Se um determinado grupo político ganha a luta pela hegemonia sobre o que ensinar, isso não significa que os sentidos por eles defendidos sejam permanentes. Gabriel e Ferreira (2012) defendem que o conceito de hegemonia não corresponde a um lugar a ser conquistado ou combatido, mas em processos de significação que buscam preencher o sentido de universal, uma representação impossível de ser concretizada, mas é legítima a luta por sua busca. Essas várias relações de poder em disputa impede que haja uma totalização, permitindo que sempre aconteçam deslocamentos simbólicos. Assim, não existe um conhecimento que seja "verdadeiro" ou que possua uma essência dessa verdade. Tudo faz parte de uma mediação e negociação de sentidos estabelecidos pelo discurso e linguagem.

As relações envolvidas no processo de produção de livros didáticos estão imbricadas de relações de poder. Compreendemos essas formas de poder de maneira mais ampla, que não está preso somente ao autor e às relações políticas. Nas políticas de representação de sentidos de conhecimento no livro didático há a participação de diversos sujeitos que atuam com uma mesma meta – publicar um livro – mas que possuem objetivos distintos. Perceber o papel desses sujeitos que participam da elaboração e consumo da obra torna-se fundamental para compreender as formas de constituição dos saberes e das práticas escolares, dos diversos modos de escrita, leitura, organização do texto, edição e impressão.

Entendemos que o conceito e as práticas de *poder* é um ponto central para o desenvolvimento desta linha teórica. Há mecanismos pelos quais o poder se inscreve no currículo, na constituição dos saberes pedagógicos e na política cultural. É necessário fazer um contínuo exame sobre estas relações que estão constantemente em luta e criando novas relações a cada momento. Ou seja, não se trata de um poder centralizado e repressivo, e sim um poder disseminado, circulante e produtivo.

4 Autoria: subjetividades e negociações

Encontramos na argumentação de Michel de Foucault um ponto de partida para a reflexão sobre o lugar da autoria na produção do conhecimento escolar expresso no livro didático. Em um pronunciamento realizado em 1969, o filósofo manifesta sua preocupação com a presença/ausência dos autores em suas obras. Foucault acredita que a aparente ausência do autor dos textos é ocasionada pelos caminhos que a escrita contemporânea vem tomando. Na sua concepção, a existência do autor é real, mas a sua presença se manifesta de forma sutil, indireta e perigosa. Podemos não ver sua atuação direta quando lemos um texto, mas os sentidos estão postos e sendo acolhidos e concebidos como verdade pela sociedade.

Autores de livros didáticos, ao buscar transmitir um conhecimento escolar legítimo e indiscutível em sua obra, procuram apagar signos de sua individualidade e opções que são por eles feitas. Mas embora os autores busquem não apresentar essas marcas, seriam possíveis elas serem totalmente apagadas?

Quando estamos lidando com sujeitos, não podemos considerá-los como recipientes vazios que são somente preenchidos pelas demandas externas e reproduzem discursos anteriores. Esse tipo de perspectiva "desempodera" esses atores sociais e desconsidera seus saberes. Devemos pensar nesses sujeitos como profissionais que possuem uma história de vida, se relacionam com a cultura escolar e social e que utilizam e produzem saberes específicos para dar um novo significado sobre o conteúdo a ser ensinado (Tardif, 2002 p. 228).

Interessar-se pelos saberes e subjetividade dos sujeitos é tentar compreender o processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais. É certo que os autores não são professores no momento da produção, mas se aproximam muito dessa realidade educacional como mediadores da cultura e saberes escolares. Podemos considerar o autor como "um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta" (Tardif, 2012 p. 230).

Apesar da relativa autonomia que os autores possuem na produção, não podemos esquecer que o livro didático é um objeto submetido às regras da indústria cultural e isso implica nos desafios que o autor deve enfrentar para mobilizar essas demandas e exigências dos órgãos oficiais, com questões econômicas relacionadas ao mercado editorial, às expectativas sobre a recepção da obra por professores e alunos, e articulando com um projeto pedagógico de sua autoria a ser viabilizado pela obra (Monteiro, 2013a, p. 210). A análise sobre a apropriação dessas políticas pelos autores ajuda a compreender os processos de produção dos livros didáticos e como os autores reinterpretam essas políticas e mostram diferentes leituras, realizando assim, diferentes projetos.

Os autores são levados constantemente a administrar essas demandas sociais ao mesmo tempo em que defendem sua visão sobre o que ensinar. Ele tem o desafio de mobilizar diversas demandas buscando se aproximar das vivências pessoais e coletivas dos alunos e professores. Tudo isso é apropriado e ressignificado com o objetivo de produzir um conhecimento escolar em que os sujeitos poderão sentir que é parte dele (e não algo externo), em uma ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (Schmidt, 2005, pp. 44-45).

O crescente interesse do público alvo e das demandas sociais por uma escola democrática e de inclusão social, fez com que não só os professores, mas também os autores trabalhassem de forma a atender uma expectativa de vencer o crescente desinteresse dos alunos para que eles possam aprender e atingir seus objetivos. Inaugura-se assim, novas funções que os livros didáticos passam a desempenhar, acompanhando os variados meios de ensino e

utilizando novas narrativas e discursos, com outras abordagens que buscam trabalhar questões de forma crítica e utilizando uma linguagem mais atual conforme a realidade dos alunos (Silva; Carvalho, 2004).

Ainda ficam muitas questões a serem investigadas em trabalhos futuros sobre os limites da autoria. Até que ponto ela é um ato individual e a partir de que momento ela passa a ser coletiva?

Referências:

Foucault, M. (2001) O que é um autor. In: *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). (264-298) Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Gabriel, C. T.; Castro, M. C. (2013) Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão* (UFRN), v. 45, p. 82-110.

Gabriel, C. T.; Ferreira, M. S. (2012) Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos 'sob rasura' no debate curricular contemporâneo. In: Libaneo, J. C. et al. (Orgs.) *Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo*. (227-241) São Paulo: Cortez.

Monteiro, A. M. F. C. (2013a) Livros didáticos de história para o ensino médio e as orientações oficiais: processos de recontextualização e didatização. IN: Galzeani, M. C. B. et al. (Org.) *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História.* Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp.

_____. (2013b) Conhecimento poderoso: um conceito em discussão. In: Favacho, A. M. P. et al. (Orgs.) *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*(58-73). Curitiba: CRV.

_____. (2009) Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: Engel, M. et. al. (Org.) *Livros de história na escola: trajetórias e usos*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Schmidt, M. A. (2005) Saber escolar e conhecimento histórico? *História & Ensino*, Londrina, v. 11, pp.35-49.

Silva, T. T. da. (2011) Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: *Alienígenas em Sala de Aula* (9ª Ed.). Petrópolis: Vozes.

Silva, R. C.; Carvalho, M. de A. (2004) O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador. In: *III Encontro de Pesquisa em Educação e II Congresso Internacional em Educação: Educação – práticas pedagógicas e políticas de inclusão.* (67-68) Teresina: EDUFPI.

Tardif, M. (2002) *Saberes Docentes e Formação Profissional*. (14.ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Young, M. (2013) A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: Favacho, A. M. P. et al. (Orgs.) *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. (11-31) Curitiba: CRV.

A REALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA EM ESCOLAS DE SÃO MATEUS, ESPÍRITO SANTO, BRASIL: DIFICULDADES E DESAFIOS

Barbosa, L. C.; Prado, G. M.

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

E-mail: luluanacastro@hotmail.com; gustavo.m.prado@ufes.br

Resumo

A investigação dos problemas do quotidiano escolar e os esforços para que se alcance a sua compreensão e explicação têm possibilitado o avanço progressivo na área dos estudos curriculares. Faz-se necessário analisar cada problema não só a partir de um olhar externo, mas também segundo o ponto de vista de quem o vive. No processo de desenvolvimento curricular, o currículo real ou currículo em ação é o que melhor representa o dia a dia da escola. Esta pesquisa teve como objetivo fornecer um diagnóstico sobre como os currículos de Ciências e Biologia são realizados em escolas das redes municipal, estadual e privada situadas no município de São Mateus, interior do estado do Espírito Santo, Brasil. Para tanto, buscou-se conhecer a qualidade da formação e a carga horária de trabalho dos professores, bem como as metodologias e recursos didáticos utilizados. A pesquisa permitiu constatar que nas escolas públicas do município a falta de espaço para a prática de experimentos ainda é uma realidade. Tanto os professores das escolas públicas quanto das escolas particulares apontaram a pouca disponibilidade de transporte como uma das principais dificuldades para que o processo ensino-aprendizagem em Ciências e Biologia seja realizado também em espaços não escolares. Outro fato relevante detectado foi que grande parte dos professores de Ciências e Biologia do município apresenta carga horária de trabalho superior a 40 horas semanais, o que pode ser apontado como um dos principais fatores determinantes da baixa utilização de aulas diferenciadas na realização do currículo dessas disciplinas. Apesar disso, a pesquisa revela também uma disposição dos professores em utilizar inovações metodológicas como forma de melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: desenvolvimento curricular; professores; formação; métodos.

1 Introdução

A investigação dos problemas do quotidiano escolar e os esforços para que se alcance a sua compreensão e explicação têm possibilitado o avanço progressivo na área dos estudos curriculares. Faz-se necessário analisar cada problema não só a partir de um olhar externo, mas também segundo o ponto de vista de quem o vive.

No processo de desenvolvimento curricular, o currículo real (Kelly, 1981) ou currículo em ação (Sacristán, 2000) é o que melhor representa o dia a dia da escola. Segundo Kelly (1981), currículo real denota aquilo que se faz na prática e, para Sacristán (2000), o valor de qualquer currículo se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. Desta forma, conhecer as condições de trabalho dos professores é uma das etapas essenciais para que se possa analisar e entender problemas inerentes ao processo de desenvolvimento curricular e, como consequência, propor estratégias que promovam a alteração dos pontos considerados insatisfatórios neste processo.

Outro fator a ser considerado na análise do desenvolvimento curricular diz respeito à qualidade de formação dos professores. Nesse sentido, Esteves (2012) considerou a participação dos professores como a de atores de primeira grandeza na construção do currículo, ponderando que tal participação pressupõe uma formação exigente e profunda. Seguindo-se uma das perspectivas apresentadas por Pacheco (2005), de que o currículo é um projeto compartilhado, resultante de uma racionalidade prática, e que as decisões dos professores não são apenas desejáveis, mas inevitáveis, torna-se fundamental conhecer a formação e condições de trabalho destes profissionais para que se perspective de que forma o currículo é e será trabalhado.

Em se tratando dos currículos de Ciências e Biologia do ensino básico no Brasil, de maneira geral pode-se dizer que a sua realização tem estado sujeita às mesmas circunstâncias históricas, políticas e econômicas que determinaram, e

ainda influenciam fortemente, as condições de trabalho e formação dos professores de outras áreas curriculares. Analisando sucintamente os últimos 60 anos, percebe-se que à medida que os avanços tecnológicos significavam cada vez mais desenvolvimento econômico, cultural e social, as reformas curriculares passaram a priorizar as áreas intimamente relacionadas a estes aspectos, dentre elas o ensino de Ciências e Biologia na educação básica. Leite (2009), em sua análise sobre os papéis que têm sido atribuídos à escola e aos professores em Portugal, mas que se aplica também ao Brasil em vários aspectos, verificou que a própria formação de professores era centrada na aquisição de conhecimentos do campo disciplinar a que viriam a ficar vinculados e nas técnicas de transmissão desses conhecimentos. Para esta autora, a formação ocorria sob as bases do que hoje consideramos o paradigma tradicional de racionalismo acadêmico), numa concepção de currículo limitado ao conjunto das matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão.

Dada a íntima relação entre ciência e tecnologia no modo como a sociedade passou a se organizar e estruturar, novas discussões em torno da forma como o ensino de Ciências era conduzido surgiram, buscando incorporar ao ensino tradicional metodologias voltadas à formação do aluno como cidadão crítico (Delizoicov & Angotti, 2000). O ensino passou então a valorizar não somente aspectos puramente ligados à construção do conhecimento científico nos estudantes, dando ênfase também à aprendizagem a partir da valorização da relação entre os sujeitos. Procurava-se, assim, estimular o desenvolvimento de cidadãos interagidos com o meio em que se faz parte, tendo senso crítico para as transformações que acontecem a sua volta (Krasilchik, 2005).

Em contrapartida às orientações curriculares e às vertentes pedagógicas das décadas finais do século XX, percebe-se que o ensino praticado se distancia destes pressupostos educativos e da possibilidade de transformação da prática docente em sala de aula. Hodson (1986) e Nascimento (2009) acreditam que muito deste distanciamento se deva à dificuldade de muitos professores em romper com os paradigmas do ensino tradicional, uma vez que esta concepção fez parte de sua formação científica e pedagógica e acaba sendo reproduzida no exercício docente. Também há que se ponderar que, apesar da repercussão das ideias de uma organização curricular sustentada por uma raiz social e democrática voltada para práticas pedagógicas de atenção ao aluno, o que de fato ocorreu neste período foi uma reforma curricular que manteve a valorização das disciplinas tradicionais, conforme afirmado por Leite (2009).

Além dos problemas advindos da qualidade da formação docente de grande parte dos professores, outro fator complicador do ensino de Ciências está relacionado aos recursos didáticos disponibilizados nas escolas, uma vez que tais recursos são instrumentos importantes nas metodologias de ensino adotadas pelos professores em sala de aula.

De forma geral, ao se enxergar no professor a figura de um mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem, acredita-se que o uso de diferentes meios e modalidades didáticas ampliará suas chances de proporcionar estímulo nos diferentes alunos em contextos diversos de ensino-aprendizagem. Realçam-se, então, as relações do vínculo professor-aluno e ajustam-se as melhores modalidades didáticas de ensino ao contexto escolar no qual está inserido (Sobrinho, 2009).

Entretanto, para buscar novos procedimentos didáticos o professor deve adquirir, durante sua formação profissional, condições de optar pelas metodologias mais apropriadas aos contextos em que o processo ensino-aprendizagem acontecerá. A maneira como o currículo irá se realizar estará na dependência direta deste profissional. É por isso que, embora não se deva atribuir aos professores toda responsabilidade pelos resultados no processo ensino-aprendizagem, quaisquer que sejam as propostas de mudanças, elas devem reconhecer o papel preponderante deste profissional como agente modificador. São os professores os que estão diretamente expostos às dificuldades do ambiente escolar (Delizoicov, Agotti & Pernambuco, 2002; Paca & Villani, 2000).

Os problemas relacionados à temática abordada no presente estudo, apesar de já discutidos, ainda não estão amplamente mapeados. É neste contexto que os dados aqui apresentados, por serem provenientes de uma região que engloba o norte do estado do Espírito Santo, sul da Bahia e leste de Minas Gerais, ainda pouco conhecida quanto a diversos problemas relacionados à educação, podem ser compreendidos como subsídios importantes para pesquisas mais amplas sobre o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento curricular.

2 O quadro como se apresenta

De acordo com os dados obtidos junto a oito professores de Ciências e Biologia da rede municipal, seis da rede estadual e quatro da rede privada de ensino básico do município de São Mateus e de observações nas escolas em que atuam, foram alcançados os resultados apresentados a seguir.

2.1 Formação e carga horária de trabalho dos professores

Quanto ao nível acadêmico de formação, a maioria dos professores de Ciências e Biologia, considerando-se as redes municipal, estadual e privada, têm pós-graduação *lato sensu*. Uma pequena parcela tem graduação e outra já concluiu o mestrado.

Em relação à modalidade de graduação cursada, dos dezoito professores entrevistados, dezesseis possuem licenciatura em Ciências Biológicas, um é bacharel em Farmácia e outro bacharel em Ciências Biológicas. Registra-se que os dois não licenciados atuam na rede privada de ensino.

Quanto à carga horária de trabalho, a rede municipal foi a que apresentou, destacadamente, o maior número de professores que acumulam mais de 40 horas semanais. Na rede estadual a maioria dos professores trabalha entre 26 e 40 horas por semana. Apenas na rede privada de ensino todos os professores trabalham 40 horas semanais ou menos, tendo, a maioria, menos de 15 horas semanais de trabalho.

2.2 Metodologias e recursos didáticos

Quanto aos recursos e métodos didáticos mais utilizados pelos professores de cada rede de ensino, de uma lista que inclui recursos audiovisuais e de informática, práticas em laboratório, projetos e discussões, jogos e aula expositiva, esta última foi a opção mais frequentemente apontada.

De acordo com um professor entrevistado, o uso de alguns recursos acaba atrapalhando o tempo de aula. Segundo ele: "*... há incompatibilidade em o que se tem e o que se usa; o datashow até ser instalado e desinstalado, leva em média 10 a 15 minutos*".

Ao relacionar as dificuldades para aplicação de diferentes procedimentos didáticos, a maioria dos professores apontou a indisponibilidade de transporte como o maior empecilho para atividades em espaços não escolares. Em relação às aulas práticas, cerca de 30% dos professores das redes municipal e estadual entrevistados apontaram a falta de estrutura e materiais, além do número elevado de estudantes por turma, como os principais fatores limitadores para sua realização.

Segundo um professor da rede estadual, uma das dificuldades para realização de aulas em espaços não escolares é o pouco tempo disponibilizado por disciplina: "*Poucas aulas semanais fazem com que o professor priorize aulas teóricas, devendo cumprir o Currículo Básico Comum...*".

2.3 Estrutura para aulas práticas

Das nove escolas analisadas, apenas quatro apresentam laboratório para aulas práticas, sendo que três delas são da rede privada e apenas uma da rede estadual. Ainda assim, somente os laboratórios das escolas particulares oferecem equipamentos para realização de atividades relacionadas aos conteúdos curriculares.

Segundo um professor da rede estadual: "*... realizar experimentos em um laboratório de Ciências facilita a aprendizagem do aluno".*

Outro professor diz que: "*... o laboratório da escola em que eu leciono não tem infraestrutura, mas muitas atividades são desenvolvidas na própria sala de aula...".*

3 Considerações

A grande maioria dos professores entrevistados tem licenciatura em Ciências Biológicas. Este quadro, logicamente considerado fator positivo para a realização dos currículos de Ciências e Biologia em São Mateus, fornece apenas os primeiros dados para que se alcance um diagnóstico satisfatório sobre o desenvolvimento curricular no ensino básico do município. É necessário compreender ainda se os currículos realizados nas instituições de ensino superior têm possibilitado aos professores se sentirem preparados para a ação pedagógica junto aos estudantes do ensino básico. Mais que isso, conforme sugerido por Felício e Possani (2013), é necessário compreender se a vivência acadêmica tem possibilitado aos professores analisarem criticamente a sua ação pedagógica, seja do ponto de vista dos conteúdos e da metodologia, bem como de sua postura ideológica, marcada pela sua identidade profissional e prática investigativa. Esse próximo passo é necessário diante dos insucessos que ainda são observados na busca pela melhoria da educação de base nas diversas regiões do Brasil. É possível que, por problemas de formação pedagógica, muitos professores ainda tenham dificuldade em assumir o seu papel como educadores de fato, mantendo-se como meros

transmissores de conhecimentos cristalizados e por vezes ultrapassados. Talvez ainda falte a muitos professores uma consciência de sua efetiva atuação na construção e realização do currículo e, indo um pouco mais além, talvez falte a consciência de que esta atuação, quando inovadora, não deve ser encarada como uma transgressão, mesmo diante de um sistema que induz ao acatamento acrítico dos currículos apresentados (*sensu* Sacristán, 2000).

Apesar de representarem uma pequena parcela do total amostral, dois dos professores entrevistados não são licenciados em Ciências Biológicas. Diante disso, deve-se ponderar sobre as observações de Hamburger e Matos (2000), que sugerem que quando os professores não são graduados em licenciatura na disciplina que trabalham, pode ocorrer falta de motivação tanto para o professor quanto para o estudante. Esta, quando aliada a precariedade de condições de trabalho nos laboratórios, limita o ensino a uma ação completamente teórica e expositiva. Além disso, deficiências na formação pedagógica e no domínio dos conteúdos específicos acarretam séria limitação à utilização da experimentação no processo ensino-aprendizagem. A esse respeito, vale uma reflexão sobre o argumento de Young (2011), de que o conhecimento da disciplina fornece aos professores a base de sua autoridade. Esta autoridade é aqui entendida como a capacidade do professor em atender aos estudantes num momento em que estes se sentem ameaçados ou deslocados ao passarem da vivência cotidiana, na qual os conceitos são desenvolvidos por suas experiências, para a escola, que trata o mundo como um objeto sobre o qual se pensa. Apenas o professor bem preparado em sua formação deverá alcançar esta autoridade.

Em relação à carga horária dos professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Ciências Naturais destacam que as atividades práticas, para serem efetivas em facilitar a aprendizagem, devem ser cuidadosamente planejadas, levando em conta os objetivos pretendidos, os recursos disponíveis e as ideias prévias dos estudantes sobre o assunto (Brasil, 2002). Entretanto, a jornada de trabalho do professor pode ser apontada como um fator importante na baixa utilização de metodologias diferenciadas no âmbito das aulas de Ciências e Biologia, já que muitos deles apresentam carga horária de trabalho superior a 40 horas semanais, conforme observado neste estudo. Neste contexto, a falta de tempo para o planejamento acaba atuando como forte barreira para que o professor desenvolva seu trabalho a partir de uma prática inovadora, mantendo-o como mero transmissor de conhecimentos.

Os professores das escolas da rede pública destacaram o elevado número de estudantes por turma e a falta de estrutura e materiais como os principais problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Estes problemas, que se traduzem em limitações para atividades diversificadas nas aulas de Ciências e Biologia no município de São Mateus, vão além das condições pedagógicas para sua realização. No processo do desenvolvimento curricular elas apresentam, também, o fator da gestão escolar e o caráter político, pois a infraestrutura de cada escola e a questão financeira influenciam em diversos aspectos abordados neste estudo.

Este estudo trás uma parcela das investigações que tiveram início após a criação dos cursos de licenciatura e do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, em 2009, como consequência do processo de interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo. A recente criação do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica possibilitará a ampliação das frentes de pesquisa sobre a educação de base nesta região e também no leste de Minas Gerais e extremo sul da Bahia. Espera-se que toda esta movimentação acadêmica se configure em melhoria na formação de professores e no processo de desenvolvimento curricular e, consequentemente, que contribua para o aumento da autoestima de uma região que, apesar de sua riqueza histórica e cultural, tem permanecido à margem de políticas que promovam o seu adequado desenvolvimento.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (2002). *PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.* Brasília: MEC: SEMTEC.

Cardoso, L. (2007). Entrevista com o professor Hilário Fracalanza. *Revista da SBEnBIO*, n.1.

Delizoicov, D. & Angotti, J. A. (2000). *Metodologia do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez.

Delizoicov, D.; Angotti, J. A. & Pernambuco, M. M. (2002). *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez.

Esteves, M. (2012). Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores. In: Santos, L. L. C. P. & Favacho, A. M. P. (Org.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012. p. 21-33.

Felício, H. M. S. & Possani, L. F. P. (2013). Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 13 (1), 129-142.

Hamburger, E. W. & Matos, C. (2000). *Desafio de ensinar Ciências no século XXI*. São Paulo: Estação Ciência; Brasília: CNPq.

Hodson, D. (1986). Philosophy of science and science education. *Journal of Philosophy of Education*, 12, 25-57.

Kelly, A. (1981). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harper e Row.

Krasilchik, M. (2005). *Prática de ensino de Biologia (4 ed.).* São Paulo: Universidade de São Paulo.

Leite, C. (2009). "Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança". *Educação*, 34 (2), 251-264.

Nascimento, F. (2009). Pressupostos para a formação crítico-reflexiva de professores de ciências na sociedade do conhecimento. In: Mizukami, M. G. N. & Reali, A. M. M. R. (Org). Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa. São Paulo: UdUFSCar, 2009, p. 35-72.

Paca, J. L. A. & Villani, A. (2000). La competencia dialógica del professor de ciências en Brasil. *Enseñanza de Las Ciencias***,** 18 (1), 95-104.

Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

Sobrinho, R. S. (2009). *A importância do ensino da biologia para o cotidiano.* 2009. 38f. Monografia (Graduação). Fortaleza: Faculdade Integrada da Grande Fortaleza.

Young, M. F. D. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 609-623.

As vozes conflitantes presentes no desenvolvimento de um projeto de matemática orientado na perspectiva da Educação Matemática Crítica

Wanderley Sebastião de Freitas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Email: Wanderley.freitas@ifmg.edu.br

Resumo

Este trabalho buscou analisar como se desenvolveu um projeto de modelagem matemática orientado na perspectiva da Educação Matemática Crítica. Um grupo de alunos voluntários do terceiro ano do ensino técnico integrado ao médio de uma escola técnica federal foi convidado para participar da pesquisa que investigou o tema "A relação da exploração mineral e o desenvolvimento das cidades do Alto Paraopeba". Foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa na condução da investigação e na análise do material empírico produzido. Para subsidiar as análises, buscou-se autores do campo da educação matemática, com destaques para Ubiratan D'Ambrósio e Skovsmose, bem como do campo da educação, como Paulo Freire e Giroux, cujas ideias partem de um núcleo comum em prol da emancipação humana. Os resultados apontaram que o ambiente construído contou com a coexistência de múltiplas vozes conflitantes. Foi possível perceber uma significativa contribuição de disciplinas da área técnica para a consolidação do "coletivo pensante" formado pelos atores *grupo de modelagem - novas tecnologias* na construção das ideias matemáticas requisitadas pelo projeto, e o estabelecimento de um cenário onde as certezas, tão difundidas pela tradição da matemática escolar, foram desafiadas. Entretanto, o interesse de se utilizar a matemática como um instrumental de apoio para inserir os alunos no debate de questões políticas e socioeconômicas, relacionadas com o entorno sociocultural dos mesmos, mostrou-se como algo estranho e afastado do discurso real das disciplinas escolares. Isso reforça a tese defendida por Giroux de que as disciplinas escolares deveriam ampliar seus objetivos para além de preocupações marcadas pela racionalidade instrumental e legitimar tanto um discurso quanto ações que tenham impacto político.

Palavras-chave: Educação Matemática Crítica; modelagem matemática; discurso escolar;

Introdução

O presente trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado[1] que procurou investigar como um projeto de modelagem matemática, orientado dentro da perspectiva da Educação Matemática Crítica, pôde ser construído por um grupo de estudantes voluntários do terceiro ano do ensino técnico, integrado ao médio, de uma escola da rede federal de ensino. Deve-se destacar que a Educação Matemática Crítica é um movimento que assume uma concepção crítica de educação e que, por isso mesmo, entende que o ensino da própria matemática pode, e deve-se constituir, como um importante instrumento no processo que visa auxiliar homens e mulheres a se integrarem em um mundo de forma mais consciente e crítica, tal como desta Skovsmose (1994, 2000).

Desenvolver uma concepção de educação com essa magnitude requer uma aproximação teórica e prática da educação problematizadora defendida por Freire (2003). Para o autor essa concepção de educação carrega a prerrogativa de contribuir para que as pessoas se integrem ao seu mundo, principalmente numa direção que as conduza a um processo de aperfeiçoamento de suas respostas frente aos desafios de seu tempo.

[1] Tese de Doutorado "A matematização crítica em projetos de modelagem", desenvolvida sob a orientação da Prof[a]. Dra. Jussara de Loiola Araújo, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Considerando o campo da Educação Matemática, D'Ambrósio (1986) defende ideias que se alinham de forma consistente com essa concepção de educação crítica, principalmente quando reflete sobre a forma com que historicamente se estabelece e é construída a estrutura curricular associada ao ensino de matemática no Brasil. Para o autor, o ensino dessa disciplina é desenvolvido dentro de um currículo pré-fixado, ditado por tradições culturais distantes, com ênfase principalmente na quantidade de conteúdos e na especialização de um determinado tipo de conhecimento. A ideia é reconhecer e afastar dessa lógica que tem moldado a prática educacional da educação matemática.

Apoiando-me em Giroux (1996, p.31), enfatizo que essa lógica funciona dentro de um contexto operacional "livre de compromissos éticos", na qual o mundo se afasta do mundo "como ele realmente é". Considerando os projetos de modelagem matemática orientados na perspectiva da educação matemática crítica, espera-se que a matemática seja utilizada como um importante instrumento de apoio para investigar uma dada situação do entorno sociocultural e político dos estudantes. Visa-se, dessa forma, contribuir tanto para o envolvimento quanto para o crescimento político dos envolvidos no processo.

O Conceito de político aqui destacado tem conexões estreitas com que Freire (2003) denomina de vocação ontológica dos seres humanos em *serem mais.* O ser mais significa compreender que a realidade social não existe por acaso, mas como produto da ação histórica dos seres humanos. Para o autor, uma educação com objetivos ampliados exige a compreensão de que os seres humanos "são o produto desta realidade e se esta, na inversão da práxis" se volta contra eles e os condiciona, transformar a realidade é tarefa histórica dos homens" (Freire, 2003, p,37).

Foi adotando essa concepção de educação que um projeto de modelagem matemática foi desenvolvido por um grupo de cinco alunos do terceiro ano do curso Técnico em Mecânica, integrado ao ensino médio, de uma escola da rede federal de ensino denominada IFMG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais), localizada na cidade de Congonhas.

Cabe destacar que nesta pesquisa, ao adotar uma abordagem qualitativa para analisar o desenvolvimento do projeto, buscou-se compreender o cruzamento das ideologias forjadas nos diversos espaços sociais, e principalmente educativos, trazidos pelos participantes do projeto, com destaque para aqueles envolvendo as disciplinas de matemática e ou da área técnica. O objetivo foi identificar as diversas vozes trazidas e reconfiguradas no desenvolvimento do ambiente construído, principalmente elucidando aquelas que se vinculam, se aproximam ou se afastam da concepção de educação problematizadora requisitada na condução do projeto. Segundo Bakhtin (2000), a identificação dessa multiplicidade de vozes é que possibilita determinar o lugar social e a ideologia subjacente ao mesmo numa formação discursiva.

As vozes conflitantes no desenvolvimento do projeto

O convite feito ao grupo de alunos participantes do projeto de modelagem foi o de fazer uso da matemática como um instrumental de apoio para desenvolver um trabalho que favorecesse a compreensão da relação existente entre a exploração mineral e sua importância para o desenvolvimento das cidades do Alto Paraopeba. Cabe destacar que a região é composta por Congonhas e cidades circunvizinhas, cujo histórico de desenvolvimento socioeconômico

está diretamente associado à questão da exploração de minério de ferro, bem como a uma organização industrial vinculada à mesma.

Num primeiro momento, o grupo procurou analisar como a CFEM (Compensação Financeira pela Exploração Mineral), que resenta uma espécie de royalty mineral destinado às cidades que abrigam em seus territórios atividades relacionadas com a exploração mineral, participava na composição orçamentária das cidades de Congonhas e demais municípios da Região do Alto Paraopeba. O grupo mobilizou-se para construir uma investigação acerca de como essa compensação financeira, em conjunto com os principais tributos que chegavam aos cofres municipais, afetavam a composição orçamentária das cidades. Além disso, procurou investigar e traçar um perfil com os principais indicadores socioeconômicos das cidades investigadas. A condução do projeto auxiliava o grupo a procurar analisar a evolução destes índices ao longo dos anos, e principalmente investigar, de uma forma mais ampla, os desdobramentos sociais, políticos e econômicos dessa dependência histórica vinculada à exploração mineral das cidades do Alto Paraopeba.

Apesar do grupo de alunos se envolverem, de uma forma crescente, na exploração dessa temática, o ambiente construído revelou trazer consigo o entrecruzamento de diversas vozes conflitantes com a concepção de educação problematizadora requisitada na condução do projeto. Na sequencia destacarei como a intenção de se utilizar a matemática como um instrumental de apoio para auxiliar a busca da compreensão da temática investigada, facilitando dessa forma um pretenso processo de conscientização, tal como destacado por Freire (2003), ainda não era assimilado pelos componentes do grupo de uma forma mais contundente no início do projeto. O episódio selecionado abaixo revelou que, embora o grupo tivesse optado por aceitar participar do projeto, a intenção principal era “estudar matemática”.

Pesquisador: *Vocês estão vendo que neste projeto a gente vai aprender muito mais que matemática, estudar as situações das cidades do Alto Paraopeba?*

Alair: *Mas seu projeto tem o intuito de ensinar matemática também, através dessa pesquisa?*

Pesquisador: *Sim, mas não é o mais importante, mas podemos tentar construir um modelo matemático também.*

João Vila: *É um mini-cálculo.*

Tamires: *Minha dificuldade é a matemática, não sei se a hora quando ela vier eu vou gostar igual eu estou gostando tanto*.

Alair: *Eu entrei no projeto para aprender um pouco de matemática, porque eu pretendo ser engenheiro. A gente também pode acompanhar melhor as receitas, o orçamento dos municípios, a arrecadação dos municípios*.

Pesquisador: *Tem alguma novidade até agora para vocês?*

Alair: *Para te falar a verdade eu não sabia nada, eu estou aprendendo bastante até agora, quanto cada imposto representa na arrecadação dos municípios, quais são esses impostos, de onde eles são provenientes*...

A dúvida apontada por Alair ao procurar saber se o projeto, tal como vinha sendo conduzido, também contemplaria o estudo de matemática, coloca em relevo a intenção primeira de estudar novos conteúdos dessa disciplina, talvez um “mini-cálculo” como apontado por João Vila. A voz ideológica trazida por Alair reforça as reflexões destacadas por Pais *et e al* (2010) de que uma intenção pedagógica ampliada, tal como vinha procurando desenvolver no projeto de matemática, apesar de estar presente no discurso oficial do currículo do Brasil, e em especial na proposta do currículo de Matemática elaborada pela Secretaria da Educação Média e Tecnológica, como

se pode notar nos parâmetros curriculares nacionais de Educação (PCN, 1999), pode estar muito afastada ou ausente do discurso real sobre o qual a escola se apoia.

Conforme destacam Pais *et al* (2010), a elucidação dessa divergência pode contribuir para entendermos o estranhamento dos alunos acerca do papel assumido pela matemática em projetos orientados na perspectiva da educação matemática crítica. Ainda que a inserção de resolução de problemas e projetos de modelagem vem ganhando espaço nos currículos de matemática, D'Ambrósio (1999, p.32) destaca a importância de se utilizar a estrutura da matemática para lidar com questões centrais da nossa sociedade, principalmente para atender aquilo que considera importante numa educação matemática que é a "promoção da democracia e equidade social".

Apesar do estranhamento trazido por Alair, o grupo conseguiu assimilar a proposta da concepção adotada na condução do projeto ao longo dos encontros. Todavia, cabe destacar que, a partir da experiência vivenciada na pesquisa, o esforço para valorizar e adotar uma concepção crítica na orientação de projetos de modelagem na educação matemática carece de ter dois convites: um primeiro, que carrega o propósito de convidar os alunos para construir um ambiente de ensino e aprendizagem de matemática dentro de um paradigma investigativo, tal como aponta Skovsmose (2000); e um segundo, re-convidando-os para que esse ambiente se alinhe com uma perspectiva crítica de educação, principalmente na forma de conceber que a matemática, tal como destacado por D'Ambrósio (1999), seja um importante instrumento para aproximar a comunidade escolar de questões relacionadas com o universo sociocultural e político dos alunos.

Destaco que o primeiro convite traz em seu bojo uma prerrogativa de apostar que os objetivos da matemática desenvolvida nos currículos escolares podem ser ampliados, não se limitando a interesses restritos que valorizam, de uma forma sistemática, a construção de ambientes que valorizam a cultura de testes e exercícios, principalmente quando operam, tal como Skovsmose (2000, p.75) denomina, dentro do "paradigma do exercício". Nesses ambientes a busca pelo caminho único, ditados por um currículo estabelecido, auxilia a realimentar a visão absolutista da matemática, dentro da qual o conhecimento matemático se posiciona no interior do reino das verdades inquestionáveis. Diferentemente, nos ambientes que operam dentro de uma concepção que busca a construção de ideias matemáticas pelos próprios alunos, denominados de "cenários para investigação" por Skovsmose (2000), os alunos são convidados a desenvolver atividades abertas, que se distanciam daquelas consideradas tradicionais.

Considerando o segundo convite, conforme destacado por Freitas (2013), ele precisa ser (re) alimentado, uma vez que procura adotar uma concepção de educação conflituosa com as vozes que operam e dominam o discurso real nas escolas. Tal como a pesquisa mostrou, esse convite precisou ser realimentado em todas as esferas das atividades forjadas no projeto, uma vez que o uso instrumental da matemática como suporte para alimentar e desenvolver uma proposta de educação ampliada, problematizadora e emancipatória, pareceu algo estranho e excêntrico ao discurso predominante da matemática escolar considerada pelos alunos participantes do projeto.

A fala de Alair, destacada na sequência, quando o grupo foi entrevistado ao final do projeto, e levado a analisar toda a trajetória, bem como as ações empreendidas pelos participantes durante os encontros, auxilia na elucidação dessa constatação.

Alair: *Quando o Wanderley fez o convite para a gente participar do projeto eu pensei que era algo puramente matemático, igual aos próprios exercícios que a gente tem em sala. É (...), eu ia pegar e desenvolver só conta, matemática e matemática (...). aí, a hora que a gente começou a pegar o lado social da coisa, assim(...), a gente viu a arrecadação dos impostos, onde cada coisa é aplicada, como é que é (...), me deu um choque não é! Foi completamente diferente do que eu estava esperando*.

Com relação ao primeiro convite, a pesquisa mostrou que a construção de um ambiente investigativo foi consolidada pelo "coletivo pensante" formado pelos atores *grupo de modelagem - novas tecnologias*, e contou sobremaneira com o apoio das áreas técnicas. Esse resultado reforça as reflexões de Borba e Villarreal (2005) acerca do potencial dessa unidade na produção das ideias matemáticas em projetos de modelagem no âmbito da educação matemática. Cabe sublinhar que, diferentemente da matemática disciplinar, de uma forma geral, as disciplinas da área técnica valorizam as experimentações e simulações, fazendo uso de recursos tecnológicos. Além disso, a concepção difundida por elas se aproxima daquela esperada nos ambientes investigativos, dentro da qual as certezas, bem como a busca pelo caminho único, são questionadas e colocados à prova.

Os enunciados de Alair e Isadora fazem um entrecruzamento das ideologias e crenças que se operam na tradição da matemática escolar, nas áreas disciplinas das áreas técnicas, bem como no projeto desenvolvido.

Alair: *Também na área técnica, além de não ter um único caminho, tem algumas coisas que não tem uma única resposta. Por exemplo: quando você vai fazer um dimensionamento de uma engrenagem, existe um determinado valor que, a partir daquele valor, o seu sistema vai funcionar perfeitamente, ou seja, não precisa ter exatamente um valor x.*

Isadora: *No livro tem aquele caminho e aqui (no projeto) a gente vai ver, pode acontecer isso, pode haver uma tendência, mas se mudar tal fator pode acontecer isso...*

Cabe destacar que a construção de ambientes, no âmbito da educação matemática, dificilmente reúnem de uma forma sistemática, características de ser um ambiente investigativo e crítico, uma vez que há uma gama de vozes contraditórias que estão presentes e circulam no ambiente educativo. A necessidade do segundo convite, dessa forma, se alinha com a defesa de Giroux (1986) acerca da necessidade dos educadores promoverem um trabalho coletivo com objetivos ampliados e fora dos contornos limitantes de suas disciplinas escolares. O autor defende que uma educação com interesses ampliados, para além de se preocupar exclusivamente com formas de aprendizagem e conhecimentos disciplinares, deve carregar dentro de si "um foco político", principalmente no sentido de favorecer o crescimento intelectual dos grupos envolvidos nas análises das "condições sociais, políticas e econômicas que determinada uma sociedade, e das restrições que elas promovem" (GIROUX, 1986, P. 309).

A (re) alimentação do segundo convite, ao longo do desenvolvimento do ambiente construído para a realização do projeto de modelagem, possibilitou aos envolvidos, bem como a toda comunidade do campus do IFMG, promover um grande debate com as principais lideranças políticas das cidades do Alto Paraopeba, cujo tema foi "A relação da exploração mineral para o desenvolvimento das cidades do Alto Paraopeba".

Dessa forma, reforço que a necessidade do segundo convite carrega dentro de si um compromisso, bem como todos os riscos, de se apostar na promoção de uma prática e concepção educacional transformadora. A construção e promoção de um ambiente que se aproprie desse discurso crítico não é algo fácil, e mostrou ser "excêntrico" aos alunos, tal como foi revelado nesse trabalho. Todavia, apostar nessa possibilidade é contribuir para que a vocação ontológica dos seres humanos em *serem mais*, visando à construção de uma sociedade mais justa e democrática, tal como apontou Freire (2003), não seja negligenciada, nem considerada excêntrica, no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M.(2000). *Estética da criação verbal*. 3ª ed.. São Paulo: Martins Fontes.

Borba, M. C. Villarreal, M.E. (2005). *Humans-with-Media and the Reorganization of Thinking:* Information and Communication Technologies, modeling, Visualization and Experimentation. New York: Springer.

BRASIL. (1999). Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96): nova LDB. Rio de Janeiro: Dunya/Qualitymark.

D'ambrósio, U. (1999). *Da realidade à ação*: reflexões sobre educação e matemática. 4ª.ed. São Paulo: Samus, 1986.

_____. Literacy, matheracy and techonocracy: A trivium for today. *Mathematical thinking and Learning*, v. 1, n. 2, p. 131-153.

Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. 17 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, W. S.(2013). *A matematização crítica em projetos de modelagem*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte.

Giroux, H.(1986). *Teoria crítica e resistência em educação*: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes.

_____. (1997). *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pais, A; Fernandes, E; Matos, J, F; Alves, A, S. (2010). Methodology in critical mathematics education: a case analysis. In: *Proceedings of the sixth International Mathematics Education and Society Conference,* vol.1, 03. p. 408-417.

Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers,.

_____. (2000). Cenários para Investigação. In: *Bolema - Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, n.14, p. 66-91.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA EM FINAIS DO SÉCULO XX E INÍCIO DO XXI: por entre regulações, implementações e inovações curriculares

Fajreldin Paim, M. C. P.

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil

Email: maria.fajreldin@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa investigou a política curricular para a educação básica, implementada na década de 1990, focalizando as elaborações curriculares do Ministério da Educação (MEC), a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), dos anos de 1997 e 1998a, respectivamente, do Ensino Médio, aprovado em 2000, e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998b. Tal focalização deu-se, por um lado, na perspectiva de estudar as formas de implementação e regulação organizadas pelas reformas curriculares em finais do século XX para a escola básica brasileira; e, de outro, analisar o processo de legitimação/justificação/problematização da função social da escola básica, a partir dos determinantes do novo contrato educativo inaugurado em finais do século XX. O questionamento que nos orientou delineou-se na seguinte formulação: quais as implicações dos processos/formas de regulação e implementação organizadas pelas reformas curriculares em finais do século XX, na configuração da seleção e distribuição de conhecimentos pela escola básica brasileira? Para responder a essa indagação, partimos da hipótese de que essa escola, reinventada pelas reformas educacionais em finais do século XX, encontra-se delineada pela problemática da democratização da escola pública, fazendo emergir a ideologia da inovação. Nosso desenho metodológico delineou-se pelos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. Em conclusão, apontamos a necessidade de seguir o debate em favor do conhecimento curricular, baseado nos saberes historicamente acumulados para que os alunos tenham possibilidades de apreender a complexidade do mundo no qual estão inseridos e atuar no sentido de modificar suas condições de existência, contribuindo para um projeto de mudança social que beneficie a toda coletividade social.

Palavras-chave: Escola Básica; Políticas curriculares; Reforma Curricular; Educação escolar.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Esta pesquisa investigou a política curricular para educação básica brasileira, focalizando as seguintes elaborações curriculares do Ministério da Educação (MEC): Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª série) do ensino fundamental e nos anos de 1997 e 1998a, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovados em 2000, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do ano de 1998b. Esses documentos oficiais estão organizados em documentos introdutórios, documentos por áreas do conhecimento e Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde, trabalho e Consumo), para o do ensino fundamental, apontados como uma inovação curricular. A focalização nesses documentos se deu na perspectiva de entender o papel atribuído à educação escolar básica, a partir dos determinantes do novo contrato educativo, inaugurado em finais do século XX, e que se estende até o presente momento histórico. Nesse contrato, atribuiu-se à educação escolar o papel de incluir todos os indivíduos na sociedade produtiva, fomentando a crença de que a inclusão social pode ser alcançada pela inclusão educacional.

No final da década de 1990, a reorganização mundial do modo de produção capitalista imprimiu a necessidade de uma reforma da educação escolar básica, em nível mundial. Nesse sentido, diversas conferências internacionais, organizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras, focalizaram orientações e diretrizes para as reformas educativas, nos países considerados em desenvolvimento, entre eles, o Brasil. Desta maneira, partimos da hipótese de que essa escola, reinventada pelas reformas educacionais em finais do século XX, encontra-se delineada pela problemática da democratização da escola pública, fazendo emergir a ideologia da inovação. Ideologia essa que se apresenta na recorrência aos discursos da qualidade e do controle da qualidade, da avaliação institucional, eficácia e da eficiência, da racionalização como determinantes da política curricular. Nosso desenho metodológico foi delineado pelos procedimentos da pesquisa qualitativa e, como procedimentos, as técnicas orientadas pela pesquisa bibliográfica, fundamentada na seleção e análise de referenciais em torno das temáticas: teorias curriculares, sociologia da escola, do currículo e do conhecimento escolar nas discussões levantadas por diversos pesquisadores do campo educacional, dentre os quais se destaca o quadro teórico-metodológico apresentado pelas teorias críticas, nas análises de Apple (2006), Young (2007), Bourdieu; Passeron (2008), Moreira (2010), entre outros. Acrescem-se, a esse procedimento metodológico, as técnicas da pesquisa documental para a análise direta das diretrizes e objetivos em um conjunto de documentos legais, na esfera nacional e internacional.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO: aportes políticos, econômicos e sociológicos

O final do século XX e o início do novo milênio foram caracterizados por um profundo processo de transformação, em razão da crise estrutural do modelo de produção capitalista. As mudanças, no mundo produtivo, foram vislumbradas com a aceleração da globalização do capitalismo, isto é, um novo ciclo de expansão desse modo de produção, que passou a se articular globalmente e a coordenar os rumos políticos, econômicos e sociais da comunidade global. Assim, a esfera econômica, por meio de instituições, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC), têm delineado linhas de ação que os governos nacionais devem adotar.

Desse modo, sendo a educação escolar vista como uma das áreas estratégicas para os investimentos nos países considerados em desenvolvimento torna-se o grande eixo das recomendações e diretrizes das instituições internacionais, subsidiadas pela premissa de que a educação contribui para o crescimento econômico das nações, a partir do incremento da produtividade individual.

Assim, atribuiu-se à educação escolar o papel de incluir todos os indivíduos na sociedade produtiva, fomentando a crença de que a inclusão social pode ser alcançada pela inclusão educacional, inaugurando, portanto, para o final do século XX e início do século XXI, um novo contrato educativo. De acordo com Dubet (2004), entende-se o novo contrato educativo na perspectiva da proposição, não somente da acessibilidade a todos, independente de discriminação na escola, e, sim, assumindo formas de "incluir a todos". Os contratantes (sociedade e governo) seriam responsáveis pela educação inclusiva e não o indivíduo.

No intuito de cumprir com essas finalidades, a escola foi "reinventada" para atender as demandas individuais e coletivas dos processos produtivos, numa sociedade em constante transformação. Nesse sentido, os debates sobre educação escolar, financiados por organismos internacionais, assentaram-se sobre o desenvolvimento de políticas curriculares, principalmente nos países em desenvolvimento, que enfatizassem a construção de currículos com "objetivos cognitivos", isto é, desenvolver capacidades, destrezas e habilidades e "objetivos afetivos", desenvolver valores e atitudes nos indivíduos.

Nesse sentido, o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso como presidente da República, (1995-1998) pode ser considerado como o momento do efetivo incremento dos pressupostos neoliberais, no campo educativo brasileiro, na presença de organismos internacionais, como o Banco Mundial, por meio de medidas que visavam tornar a escola mais competitiva.

Diante do quadro apresentado, ressalta-se que, o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 foi utilizado como justificativa para implementação da reforma educativa, centralmente determinada pela implantação de política curricular para a educação básica, objetivada na construção e publicação, de Parâmetros e Referencial Curricular para a Educação Básica pelo Ministério da Educação (MEC).

No âmbito dos referenciais, encontramos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998b) e, como Parâmetros, os Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (1997, 1998) e Médio (2000), imprimindo a exigência da fixação de "conteúdos mínimos" para as etapas da educação básica, de forma a assegurar a *formação básica comum*, ao mesmo tempo, respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988).

A publicação pelo MEC tratou-se, na verdade, de uma política construída de forma invertida, pois caberia à Câmara da Educação Básica (CEB), vinculada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), primeiramente, deliberar sobre *diretrizes curriculares,* para a Educação Básica, que serviriam como norteadoras na construção dos currículos com conteúdos mínimos. Em síntese, o MEC operou uma política centralizada, assumindo-se como órgão responsável pela elaboração do currículo nacional para educação básica.

2 CURRÍCULO DA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA: IMPLEMENTAÇÃO, REGULAÇÃO E INOVAÇÃO

De maneira geral, os documentos introdutórios dos PCNs e Referencial Curricular apresentam, como objetivo principal, o de serem referenciais de qualidade para educação escolar básica, no Brasil. Além disso, afirmam configurarem-se em propostas abertas e flexíveis, a serem concretizadas nas decisões regionais e locais sobre currículos escolares, sem constituir um modelo curricular homogêneo e impositivo. Afirmam, ainda, respeitar a diversidade sociocultural e política das diferentes regiões brasileiras, ao estabelecerem um "núcleo comum de conhecimentos", em âmbito nacional, para a educação infantil, o ensino fundamental e médio, e outra parte "flexível" a ser complementada por conhecimentos regionais e/ou locais.

Os documentos expõem que, mesmo em face das diferentes necessidades de aprendizagem procedentes de diferenças socioculturais marcantes, existe o que é "comum a todos", aqueles conhecimentos que em qualquer lugar do país, independente da região, todos têm o direito de aprender, cabendo ao Estado assegurar esse direito. (BRASIL, 1997).

Os PCNs para as séries iniciais (1ª a 4ª série), do Ensino Fundamental, propõem, como objetivo central, a formação para a cidadania, e orientam que, para a concretização do exercício da cidadania, faz-se necessário que todos os indivíduos tenham acesso à totalidade dos "recursos culturais relevantes" e, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo que remetem, à importância dos Temas Transversais, que apresentam discussões sobre inserção no mundo do trabalho, do consumo, saúde, educação sexual, meio ambiente. (BRASIL, 1997, p. 27).

Os PCNs advertem para o fato de que a atual conjuntura coloca para a escola novas demandas, posto que não baste capacitar os alunos para habilitações futuras, mas ter em vista uma formação escolar que possibilite a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, já que os novos saberes produzidos a cada dia demandam um novo perfil de profissional, capaz de lidar com diversas tecnologias, linguagens, ritmos e processos. (BRASIL, 1997, p. 28).

Assim, as orientações para educação escolar são de que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho, a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Contudo, os PCNs apresentam o conhecimento escolar como o elemento central do currículo, e o meio pelo qual o aluno desenvolve *capacidades* de ordem: *cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal, inserção social, ética e estética.* (BRASIL, 1997, p. 47-48). Cabe destacar que os PCNs propõem uma mudança de enfoque nos conteúdos curriculares, ou uma ressignificação, passando a abarcar, para além de fatos e conceitos, normas, valores e atitudes.

Para as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), encontra-se, nos PCNs, a afirmação de que a conjuntura mundial e a nacional postula uma educação básica voltada para a construção da cidadania, retomando as orientações para as séries iniciais do ensino fundamental.

Para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) explicita que a educação das crianças pequenas deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, considerando-as como um ser completo e indivisível.

O documento aponta para a necessidade de uma educação infantil que integre as funções de "cuidar" e "educar", como o ato de valorizar e ajudar a desenvolver as capacidades (física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social) na perspectiva de um desenvolvimento integral. (BRASIL, 1998b, p. 47).

No que concerne à etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, o documento introdutório dos PCNs, ou parte I, intitulado "Bases legais", afirma que diante da consolidação da democracia no Estado brasileiro, as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos ordenam que a escola abra possibilidades para integração dos alunos nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho, no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2000).

Diante do exposto, as reformas curriculares, que ocorreram no final do século XX em diversos países do mundo, entre eles o Brasil, constituíram um campo fértil para as investigações das "teorias críticas do currículo".

Nessa perspectiva Moreira (2010), afirma que críticas vêm sendo tecidas em relação à implantação de um currículo nacional, no Brasil. Nesse sentido, considera-se contraditório falar em currículo nacional, visto que, o currículo só ganha vida nas salas de aula, quando experienciado pelos estudantes.

De maneira geral, na leitura dos documentos, pode-se observar que tanto os PCNs quanto os RCNEI atribuem à escola básica o papel de formar cidadãos críticos, participativos, autônomos, etc. Nos documentos analisados, afirma-se que tal formação será alcançada mediante acesso de conteúdos socialmente relevantes como meio para o desenvolvimento de capacidades de ordem cognitiva, afetiva, ética, estética...

As análises de Apple (2006), Young (2007), Bourdieu e Passeron (2008) corroboram para o entendimento de que quem está na posição de poder (político e econômico) tentará definir o que é admitido como conhecimento, o quanto qualquer conhecimento é acessível para grupos diferentes, e quais são as relações aceitas entre as diferentes áreas do conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis. Embora esse processo de controle e manipulação não seja necessariamente consciente, essa é uma questão relevante para o entendimento dos aspectos entre distribuição cultural e poder econômico, na sociedade.

Seguindo a análise das aproximações propostas para este trabalho, serão evidenciadas apenas as abordagens dos dois documentos introdutórios dos PCNs para o ensino fundamental em relação aos Temas Transversais. Cabe destacar que os documentos introdutórios dos PCNs, para o ensino médio e RCNEI, para educação infantil, não abordam tais temas objetivamente, fato que justifica sua não focalização.

Os documentos introdutórios dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental apresentam o que se pode chamar de "inovação". Tal inovação foi justificada, pelo MEC, como forma de adequar a educação escolar aos "novos" tempos econômicos, políticos, culturais e sociais visualizados, na sociedade contemporânea, isto é, os Temas Transversais, Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

O MEC, que justifica a inclusão dos Temas Transversais, entre outros, como uma tentativa de integração entre as áreas do conhecimento.

NOTAS FINAIS

As evidências, a partir das análises operadas, corroboram o entendimento de que o capitalismo, em épocas de crise, reinventa-se e/ou reconstrói-se, com o objetivo de manter-se hegemônico. Em tempos presentes, a ênfase se dá em torno das mudanças no mundo produtivo, sob a égide da globalização. Nessa conjuntura, agências internacionais, como, o Banco Mundial, o FMI, a Unesco, "recomendaram" ajustes estruturais; entre eles, a reforma dos sistemas de ensino, principalmente, dos países em desenvolvimento, em finais do século XX.

Contudo, decorrentes da rearticulação do capital, de um lado, as políticas implementadas intensificaram os processos de exclusão social em escala global; de outro, colocaram em foco a concepção dessas instituições sobre a falta de qualidade e os baixos índices de escolarização, sobretudo, em países como o Brasil, responsáveis pela crise socioeconômica, enfrentadas pelo atual quadro do capitalismo. Nesse embate, a educação escolar é responsabilizada por problemas originados para além dos seus muros.

No interior dessa lógica, reinventou-se a função social da escola com enfoque na formação dos cidadãos para atuar em uma sociedade democrática, manter a coesão social e, ainda, reeditou-se a teoria do capital humano com a premissa de que a educação escolar incrementa a produtividade individual.

Esse quadro, aliado ao crescimento econômico das nações, contribuiu para a formulação de um novo contrato educativo para o qual a inclusão escolar asseguraria a inclusão social e a formação da sociedade inclusiva, em finais do século XX. Esse contrato, imerso em um discurso ideológico, localiza, nas reivindicações das chamadas minorias, a necessidade da constituição de um processo de inclusão pautado na premissa de "todos na escola". Tal ideia foi objeto de discussão em conferências e reuniões internacionais, nacionais e locais sob o princípio do desenvolvimento da educação escolar básica, em âmbito mundial que foram fundamentais para materialização de programas e projetos alinhados aos interesses neoliberais. A reforma curricular da década de 1990, objetivada nos Parâmetros e Referencial Curricular para a educação básica, é exemplo dessa materialidade.

A seleção dos conhecimentos escolares e/ou conteúdos curriculares, trazida pelos PCNs e RCNEI, explicita uma concepção própria para a relação educação e conhecimento que estava inaugurada, qual seja, ser cidadão para atuar em uma sociedade democrática implica adquirir "capacidades". Trata-se de traduzir, no plano educacional, a ideia de que não há lugar para todos. O discurso hegemônico propala que isso é natural, que o problema não é coletivo, mas individual.

A introdução dos Temas Transversais, além de desocultar o que era reconhecidamente entendido como oculto, vai ao encontro do propósito, entendido como "inovação" , divulgando conhecimentos valorados de aceitação, tolerância, ou seja, comportamentos baseados em princípios éticos. Assim capacidades e/ou competências, atitudes, valores são os "conhecimento realmente úteis e necessários" para/no discurso oficial da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

BONAMINO, Alicia. Avaliação em larga escala e currículo escolar: Quais as relações? In: PACHECO. C. L. et al. (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Portugal: Porto, 2011. p. 230-237.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries):** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio):** parte 1 - bases legais**.**

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**, pesquisador em currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. (Coleção Perfis da Educação, n. 2).

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS DISTORÇÕES NO CURRÍCULO INTEGRADO - DISCUTINDO A REALIDADE DO IFSUL – CAMPUS PELOTAS

Rostas, M. H. S. G [1]; Martins, E. P. [2]; Haerter, L.[3]; Lima, M. R. R.[4]

[1]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
[2]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
[3]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
[4]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Email: **mrostas@pelotas.ifsul.edu.br; ericapmartins@gmail.com; leandro@pelotas.ifsul.edu.br; reginalima52@gmail.com**

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir o papel da Linguagem presente na proposta curricular de cursos de formação profissional a partir dos componentes curriculares vinculados ao que se denomina formação propedêutica. O percurso dessa investigação perpassa pela ideia de concepção do curso e do mapeamento das competências e habilidades necessárias ao profissional que se pretende formar. Tendo como plano de fundo esse viés, discutimos a posição ocupada pelos componentes propedêuticos no mapa formativo e no cotidiano da escola. Analisamos as ações necessárias para ajustar à integralidade proposta pelo Decreto nº 5.154/04, cujo teor prevê uma formação que contrapõe a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, embasados pelas concepções do Decreto nº 2.208/97. Este estudo baseou suas análises em Frigotto et al (2005), Kuenzer (2007) e Silva (2009). Focamos, ainda, os desafios inerentes ao Ensino Médio integrado em função da sua dupla função: formação para o mundo do trabalho e garantia da oferta de condições para que os alunos prossigam sua formação acadêmica. Ressaltamos que a implementação do Ensino Médio integrado estabelece uma integração efetiva de conhecimentos propedêuticos e técnicos no universo da formação técnico-profissional. Compreender o atual contexto da Educação Profissional é um dos grandes desafios da prática pedagógica que possui uma perspectiva de integração curricular. Por fim, com base em estudo avaliativo com docentes e equipe pedagógica envolvida nesses cursos, verificamos que a integração prevista nos documentos prescritivos do currículo e amparados na legislação regulamentadora do Ensino Médio integrado encontram eco na prática pedagógica dos cursos, nessa modalidade, ofertados pelo IFSul – Campus Pelotas.

Palavras-chave: proposta curricular; formação propedêutica; linguagem.

1. Introdução

Este artigo discute o desenho da proposta curricular de cursos de formação profissional, a partir de seus componentes curriculares, vinculados ao que se denomina formação propedêutica. O percurso dessa investigação perpassa pela ideia do que seja o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico, pelas concepções que resultam no mapeamento das competências e habilidades necessárias para criação de um curso, pelos decretos 5.154/04 e 2.208/97.

Destacamos que são muitos os desafios inerentes ao Ensino Médio integrado em função da sua dupla função: formação para o mundo do trabalho e, ainda, uma formação que garanta a oferta de condições para que os alunos prossigam sua formação acadêmica. Ressaltamos que a implantação do Ensino Médio integrado estabelece uma integração efetiva de conhecimentos propedêuticos e técnicos no universo da formação técnico-profissional. Compreender o atual contexto da Educação Profissional é um dos grandes desafios da prática pedagógica que possui uma perspectiva de integração curricular. Por fim, com base em estudo avaliativo com docentes e equipe pedagógica envolvida nesses cursos, verificamos a integração prevista nos documentos prescritivos do currículo e amparados na

legislação regulamentadora do Ensino Médio integrado encontram eco na prática pedagógica dos cursos, nesta modalidade, ofertados pelo IFSul – Campus Pelotas.

2. Ensino profissionalizante e ensino propedêutico

A Lei 9.394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, propugna que o ensino profissionalizante deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação, em consonância com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. A mesma legislação estabelece ainda que o ensino profissionalizante deve abranger cursos de formação inicial e continuada, de qualificação profissional, de Educação Profissional técnica de nível médio, de nível de graduação e de nível de pós-graduação.

Em sua gênese, o ensino profissionalizante brasileiro esteve ligado a uma perspectiva assistencialista, estando vinculado à noção de serem destinados aos menos favorecidos, que precisavam de uma habilitação profissional para exercer um ofício que lhes garantissem a subsistência.

Por outro lado, durante muitos anos, ao longo da história da Educação no Brasil, o ensino propedêutico[1] esteve voltado à ideia de ser uma ferramenta de intelectualidade, que permitia aprender a pensar. Esta característica é explícita, particularmente no ensino médio, campo no qual se observa uma grande dualidade entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico, ao passo que o primeiro atua no âmbito do saber fazer e o segundo no âmbito do saber pensar. Pereira e Passos (2010, p. 12) destacam que "o dualismo entre Ensino Médio propedêutico e profissionalizante, estabelecido na política educacional brasileira, configura-se como expressão da herança histórica que distingue educação para o trabalho e educação para os estudos superiores".

3. Criação de um curso: concepção e discussões que resultam no mapeamento das competências e habilidades necessárias

Mais do que um ato legal autorizado pelo ministro da educação, a criação de um curso é um momento de grande articulação entre demandas sociais e saberes institucionais. O novo perfil de profissional exigido pelo mercado motivou discussões que produziram mudanças na concepção vigente sobre a educação.

É este o cenário que apresentamos neste artigo. Como se dá o processo de gestação de um curso de formação profissional? Como se organizam e se agrupam os componentes curriculares vinculados ao que se denomina formação propedêutica? O percurso desta investigação perpassa pela ideia de concepção do curso e das discussões que resultam no mapeamento das competências e habilidades necessárias. Após verificar as matrizes curriculares dos diversos cursos de formação profissional – nível médio – ofertados pelo IFSul – Campus Pelotas observamos que:

1. Há uma distância entre os profissionais que elaboram e os que executam o currículo proposto para esses cursos;
2. A matriz curricular de cada curso possui vasta enumeração de habilidades e competências que os alunos deverão desenvolver, porém é preciso aprofundar os estudos no sentido de verificar a eficácia na relação dos conteúdos e a formação pretendida;
3. Há uma grande rotatividade dos professores nas atividades docentes junto aos componentes curriculares. Visto isso, percebemos que o grupo que concebeu o projeto e desenhou a matriz não se mantém na íntegra.

1 Propedêutica é uma palavra de origem grega que se refere ao ensino. Pode ser um curso ou parte de um curso de introdução de disciplinas nas áreas de artes, ciências, educação e outras. Pode ser entendida como um curso introdutório que supre a necessidade básica de conhecimento em um assunto, mas não dá capacidades profissionais. Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/51484/o-que-e-propedeutica#ixzz3BgrewUT2. Acesso em: 12 de marco de 2014.

Com isso se as ementas e descrições das disciplinas, assim como o perfil de cada uma delas não estiver claro, o eixo norteador que concebeu o perfil do profissional pode ser desviado.

4. Observamos a necessidade, ainda, de aprofundar as análises, verificando, não só a composição do curso, mas a composição de cada componente curricular.

De posse dos dados coletados, em um primeiro momento, buscamos a legislação que subsidia a Educação Profissional a fim de buscar indicadores de análise. O Decreto 2.208/97 foi um dos grandes regulamentadores do ensino profissionalizante até 2004, tendo como princípio a articulação entre educação e trabalho. De acordo com Coelho (2013, s.p.), tal decreto teve impactos no dualismo já existente entre a educação propedêutica e a profissionalizante:

> Com a aplicação desse decreto, foi reforçado o dualismo entre a formação geral e a formação profissional, característico da educação profissional brasileira, mantendo em sua estrutura a separação entre a formação geral - propedêutica - destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, e a formação técnica, dedicada a preparar para o mercado de trabalho imediato.

O decreto apresentou dois conceitos hodiernos para a educação: competências e habilidades. De acordo com suas premissas, caberia ao Ministério da Educação e do Desporto (nome dado à época ao Ministério da Educação) estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais deveriam prever tanto a carga horária mínima para os cursos, como os conteúdos mínimos a serem abordados, bem como habilidades e competências básicas de acordo com cada área profissional. Nesse sentido, inserimos a necessidade de identificar competências e habilidades que seriam norteadoras de cursos, em consonância com o perfil profissional que o estudante, com determinada formação, deveria ter.

Dessa forma, o currículo por competências ganha espaço dentro da educação, objetivando promover o alinhamento entre formação e emprego. Nesse sentido, se observa que:

> Os componentes da competência podem ser descritos também como o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver. A competência existiria quando esses saberes são mobilizados e articulados para a resolução de problemas no campo de atuação profissional. A competência visaria ao desempenho eficiente e eficaz e este [...] é o que verdadeiramente pode ser utilizado para aferir e avaliar essas competências profissionais. (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 22)

4. A integralidade proposta pelo Decreto nº 5.154/04 e a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante a partir do Decreto nº 2.208/97.

Desde sua criação, a Educação Profissional brasileira atravessou diversas reformas evidenciadas nos dispositivos legais, como leis e decretos, que formam a regulamentação desta modalidade de ensino.

Somente a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, manifesta a articulação, sem restrições, entre os ensinos secundário e profissional, abolindo, dessa forma, a discriminação contra o ensino profissional por meio da equivalência plena, colocando-se, formalmente, um fim na dualidade de ensino. No entanto, é importante assinalar que a dualidade só acabou formalmente. Os currículos se encarregaram de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos permaneceu privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior.

A Lei nº 9.394/96 regulamenta o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Dentre suas finalidades, está prevista a consolidação e o aprofundamento do Ensino Fundamental e o reconhecimento àqueles que concluírem o

curso básico, do ingresso no Ensino Superior. De outra forma, possibilita, ainda, a LDB o ingresso do aluno em carreira técnico-profissional, depois de atendida a formação geral, conforme o artigo 36, parágrafo 2º, seção IV da aludida lei. Assim, o aluno pode optar entre o Ensino Médio de caráter propedêutico como aprofundamento de Ensino Fundamental, ou pelo Ensino Médio Técnico Profissionalizante.

Com o intuito de regulamentar os artigos 39 a 41 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi criado o dispositivo do Decreto 2.208/97, que preconizava a separação entre formação propedêutica e formação técnica, aprofundando a dualidade na Educação Profissional, baseada na concepção que a educação para o trabalho era destinada às camadas menos favorecidas da sociedade, enquanto que a formação propedêutica era ofertada aos filhos da elite, com a finalidade de prepará-los para que viessem assumir cargos de destaque na sociedade.

Frigotto et.al (2005, p.22) destaca que "a gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a publicação do Decreto nº 5.154/04 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela remoção do entulho autoritário".

Um currículo na perspectiva integrada pressupõe uma concepção de formação além da instrumentalização para o mercado de trabalho, baseia-se na possibilidade de desenvolver uma postura crítica da realidade a partir da compreensão das conexões existentes nos diferentes campos dos saberes.

5. Considerações finais

Como visto, o Decreto nº 5.154/04 rege que a educação propedêutica ou geral é inseparável da Educação Profissional, em suas mais variadas dimensões, compreendendo o trabalho enquanto princípio educativo e aliando formação humanística com formação técnica, contribuindo para a superação da ainda existente dicotomia entre o trabalho manual e intelectual. Uma das maneiras possíveis de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico, é justamente o ensino integrado.

> A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política [...] (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Nesse sentido, o ensino integrado possui uma dupla função. Essa modalidade de ensino tem como proposta tanto a formação para o mundo do trabalho quanto à formação acadêmica, de modo a assegurar o prosseguimento de estudos do aluno, compreendendo o Ensino Médio como etapa final da educação básica.

Conforme observa Ramos (2005), uma proposta curricular para esta modalidade está concebida em alguns pressupostos:

> [...] o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; [...] à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; [...] o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; [...] baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que

> permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; [...] baseado numa pedagogia que vise a construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, [...] centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (p. 108-109).

Tais pressupostos buscam reconhecer a educação básica como direito subjetivo, como fundamental para a construção de um projeto de nação em suas mais variadas dimensões dentre as quais destacamos a cultural, a econômica e a política e, ainda, enquanto espaço de apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade, dando a base de conhecimentos e valores, sobretudo, aos filhos das classes trabalhadoras (FRIGOTTO, 2005).

A formação omnilateral ou omnilateralidade é um modelo de formação humana que contempla as inúmeras dimensões do ser humano. É detentora de forte inspiração marxiana na medida em que seus fundamentos foram buscados na filosofia social de Marx (MARX; ENGELS, 2005; MARX, 2012), precisamente, em alguns manuscritos nos quais o filósofo trabalha a temática da educação, mostrando a emancipação humana, enquanto seu grande projeto de vida, conquistada através da superação do Estado capitalista, cuja ideologia não cria condições favoráveis para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Todas essas questões são essenciais para se pensar numa formação integrada entre Ensino Médio e Educação Profissional, desde a formação para a vida até a compreensão mais ampla sobre as transformações no mundo do trabalho. Concordamos com Ciavatta (2005) quando coloca que a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a aprovação do Decreto nº 5.154/04 que "[...] trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação [...]" (p. 102).

Por fim, pensar uma prática educativa é indicar um ato de pensamento verbal. Quando se pensa no currículo escolar desenvolve-se uma ação intelectual e comunicativa. Lidar com essa complexidade de fatores na sistematização de uma ação educadora intencional exige um instrumento mediador que permita compor unicidade entre essa multiplicidade, que possibilite a coerência interna e externa dessas relações em suas instâncias individuais e coletivas. Esse instrumento, compreendemos ser a linguagem, tanto no desempenho de sua função intelectual como comunicacional.

7. Referências

Brasil.(1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/1996, de 20 de dezembro.

Ciavatta, Maria. Ramos, Marise. (2002) A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres in Revista Brasileira de Educação, v. 17, nº 49, jan-abr.

Ciavatta, Maria. (2005) A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, p. 83-105.

Coelho, Juçara Eller. (2013) O Decreto nº 2.208/97 e a reforma da Educação Profissional na Unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina in VII Congresso Brasileiro de História da Educação no Brasil. Cuiabá/MT. Anais do evento.

Frigotto, Gaudêncio. (2005) Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: Frigotto, Gaudêncio et al (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, p. 57-82.

Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise (Orgs.) (2005) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez.

Frigotto, Gaudêncio. (2005) A gênese do Decreto nº 5.514/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) Ensino Médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez.

Gramsci, Antonio. (1998) Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Ed. 6ª. S. Paulo: Civilização Brasileira.

Kuenzer, Acacia. (2007) Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez.

Kuenzer, Acacia. (2007) Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª ed. S. Paulo: Cortez.

Marx, Karl. Engels, Friedrich. (2005) Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Boitempo.

Marx, Karl. (2012) Crítica ao programa de Gotha. São Paulo: Boitempo.

Pereira, Samara Cristina Silva. Passos, Guiomar de Oliveira. (2014) Educação e Dualidade – A trajetória da Educação Média no Brasil in Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Teresina, 01 a 03 de dezembro de 2010. Disponível em <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4058>, acessado em 01 ago.

Ramos, Marise. (2005) Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al (Orgs.). Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, p. 106-127.

Saviani, Dermeval. (2007)História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados.

Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). (2009) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9ª ed. Petrópolis: Vozes.

Silva, Tomaz Tadeu da. (2009) Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Currículos de Ciências: discursos sobre gênero e sexualidade em livros didáticos (1970 a 1990)

Luisa de Lemos Alves

Mestranda do PPGE[11]/UFRJ – Bolsista CAPES (luisaalves.bio@gmail.com)

Maria Margarida Gomes

Faculdade de Educação/UFRJ (margaridaplgomes@gmail.com)

Resumo

O trabalho tem por objetivo investigar aspectos da evolução sócio-histórica dos currículos de Ciências do oitavo ano do Ensino Fundamental – etapa em que tradicionalmente é abordado o corpo humano –, no que toca os discursos (Michel Foucault) envolvendo gênero e sexualidade. Com base em estudos sobre a história das disciplinas escolares (Ivor Goodson), selecionamos e analisamos um conjunto de livros didáticos de Ciências, de mesma autoria, publicados durante as décadas de 1970, 1980 e 1990. Desse modo, procuramos compreender como os discursos presentes nesses livros vão influenciando e sendo influenciados pelas visões hegemônicas sobre gênero e sexualidade. Partimos da premissa de que os livros didáticos são construídos em meio aos diversos movimentos sociais que, no interior da comunidade disciplinar, participam da constituição da disciplina escolar Ciências, consistindo assim em fontes de estudo sobre o seu ensino. Dessa forma, as tensões e disputas por hegemonia entre os discursos envolvidos na produção dos currículos podem ficar evidenciadas nesses materiais. Dentre as mudanças curriculares observadas, podemos destacar o fortalecimento do discurso médico sobre a sexualidade com a ocorrência de conteúdos de saúde; a emergência de enunciações sobre a genitália masculina externa – o pênis –, mas não sobre a correspondente feminina – a vulva; novas formas discursivas de tratar o feminino e o masculino no contexto do sistema endócrino; e o fortalecimento da dimensão cultural nos discursos sobre gênero e sexualidade. Em meio às mudanças destacadas, são percebidas também estabilidades curriculares, como a permanência do predomínio de contornos masculinos nas representações de corpos didáticos e a manutenção do uso do termo "homem" como sinônimo de "ser humano". Concluímos relacionando a análise a aspectos históricos constitutivos dos currículos escolares em Ciências.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos as primeiras análises realizadas a partir de uma investigação sócio-histórica sobre os currículos da disciplina escolar Ciências, em relação a gêneros e sexualidades.[2] Buscamos levantar indícios a respeito de como tais temáticas vêm fazendo parte dos currículos da referida disciplina, em meio às disputas de poder em que as disciplinas escolares estão envolvidas. Para isso, selecionamos e analisamos três livros didáticos de Ciências publicados durante as décadas de 1970, 1980 e 1990 tendo como base os estudos sobre história das disciplinas escolares de Ivor Goodson (1983, 1997, 1998). Procuramos compreender como os discursos[3] (Foucault, 2008) sobre gênero e sexualidade, presentes nesses materiais, influenciam e são influenciados por visões hegemônicas.

Referenciais teórico-metodológicos

Adotamos uma perspectiva que procura mesclar as contribuições de Ivor Goodson e Michel Foucault em relação aos estudos históricos. Para isso, buscamos em cada um dos autores conceitos e categorias que sejam potentes para nossa análise. Em relação ao fazer histórico, Foucault (2008) destaca a existência de uma nova forma de fazer história que,

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação.

[2] O trabalho é parte do projeto de dissertação intitulado "Currículo de Ciências: as temáticas de gênero e sexualidade em livros didáticos", desenvolvido no contexto dos estudos sobre história do currículo, currículo de Ciências e constituição do conhecimento escolar do NEC – Núcleo de Estudos de Currículo da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

[3] Para Foucault (2008), discurso é um conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva, ou seja, entre os quais pode ser descrito um semelhante sistema de dispersão, e entre cujos objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas temáticas se pode definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações).

diferentemente da história "em sua forma tradicional", coloca a noção de descontinuidade como um dos elementos fundamentais em sua análise. Nesse sentido, a análise arqueológica proposta pelo autor valoriza as contradições, descontinuidades, rupturas, destacando que "a ruptura não é um tempo morto e indiferenciado que se intercalaria – não mais que um instante - entre duas fases manifestas; não é o lapso sem duração que separaria duas épocas e desdobraria, de um lado e de outro de uma falha, dois tempos heterogêneos; é sempre, entre positividades definidas, uma descontinuidade especificada por um certo número de transformações distintas." (Foucault, 2008, p. 196).

De acordo com Goodson (1983, 1997, 1998), as disciplinas escolares são construções sócio-históricas, "amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições", passando por constantes conflitos "em relação a status, recursos e território" que influenciam a seleção de conteúdos, métodos e objetivos de ensino considerados legítimos. Para o autor, as disciplinas sofrem disputas entre tradições acadêmicas – ligadas aos interesses da formação universitária –, utilitárias – ligadas ao dia-a-dia dos alunos e à formação profissional – e pedagógicas – associadas aos processos de aprendizagem. Em meio a tais disputas entre grupos e tradições, tanto internos quanto externos à comunidade disciplinar, existem padrões de estabilidade e mudança curriculares. Como exemplos de estabilidade, Gomes (2008) e Gomes, Selles & Lopes (2013) identificam nos currículos brasileiros da disciplina Ciências enfoques organizadores dos currículos: história natural; ecologia; anatomia, fisiologia e saúde humanas; ciência e experimentação; ciência e tecnologia e vida cotidiana. Tais enfoques encontram-se distribuídos ao longo dos quatro volumes de livros didáticos destinados ao atual Ensino Fundamental II. Considerando que os conteúdos de corpo humano, especialmente reprodução – incluídos no referido enfoque – são os que usualmente propiciam as discussões sobre gêneros e sexualidades nos currículos de Ciências, optamos por incluir em nossa análise apenas os livros que apresentam os conteúdos relacionados ao enfoque do corpo humano. Analisamos, então, o terceiro volume de três coleções de livros didáticos de Ciências produzidos para o equivalente ao atual segundo segmento do Ensino Fundamental, um da década de 1970, uma de 1980 e um da 1990.

A escolha dos livros didáticos como fontes de estudo justifica-se pela sua relevância nas definições do que é tido como currículo. Desse modo, operando com os estudos de Ivor Goodson, consideramos que os livros didáticos são construídos em meio aos diversos movimentos sociais que, no interior da comunidade disciplinar, participam da constituição da disciplina escolar Ciências, consistindo assim em fontes de estudo sobre o seu ensino (SELLES & FERREIRA, 2004; GOMES, 2008; GOMES, SELLES & LOPES, 2013). Podemos igualmente, a partir da visão de Michel Foucault (2008), considerar que as obras analisadas são atravessadas pelos diversos discursos constituintes da *episteme*[4] da época de sua produção, carregando consigo pistas das tensões e disputas pelas quais eram influenciadas.

Na tentativa de manter razoavelmente estáveis as posições de sujeito dos enunciados de cada livro, optamos por seguir um mesmo grupo de autores. É importante deixarmos claro que não se trata de uma tentativa de fixar sujeitos essencializados, pois reconhecemos que "um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos." (Foucault, 2008, p. 105). No entanto, consideramos que tais posições tornam-se mais diversas ao se alterarem as influências que sofrem. Para Foucault (2008), é o conjunto de discursos e seus cruzamentos que torna possíveis as individualidades, que no presente contexto referem-se aos autores dos livros. Assim, buscamos valorizar as variações da *episteme* ao longo do tempo em detrimento das variações existentes dentro de um mesmo tempo histórico.

Estabilidades e mudanças nos discursos sobre gênero e sexualidade

Em meio às disputas por status, recursos e território entre grupos e tradições internos e externos às disciplinas escolares, configuram-se padrões de estabilidade e mudança curriculares. De acordo com Goodson (1997), as mudanças curriculares são mais lentas e graduais quando há falta de harmonia entre os fatores internos e externos às comunidades disciplinares, situação na qual podemos observar uma maior estabilidade curricular. Em busca dos padrões de estabilidade e mudança nos discursos sobre gênero e sexualidade nos currículos de Ciências, utilizamos

[4] Foucault (2008) entende *episteme* como "o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciência, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros, ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências, na medida em que se prendam a práticas discursivas vizinhas mas distintas. (...) A *episteme,* ainda, como conjunto de relações entre ciências, figuras epistemológicas, positividades e práticas discursivas, permite compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso" (p. 214 e 215).

como fonte de estudo três livros: um da década de 1970, livro 1[5], um da década de 1980[6], livro 2[7] e um da década de 1990[4], livro 3[8]. A seguir, apresentamos alguns aspectos relacionados a saúde, genitália externa, sistema endócrino e cultura, que se destacam nos três livros analisados e que podem ser consideradas mudanças curriculares com base em Goodson (1997).

Saúde

Nos livros 1 e 2 não há menção a doenças sexualmente transmissíveis, métodos anticoncepcionais ou gravidez na adolescência. No livro 3, por outro lado, há um capítulo inteiro dedicado a essas questões. Podemos observar, no aparecimento dessas temáticas, o fortalecimento do discurso médico sobre a sexualidade. De acordo com Altmann (2001, p. 579), "atualmente a intensificação das preocupações com a orientação sexual na escola está vinculada à proliferação de casos de AIDS/DST e ao aumento de casos de gravidez entre adolescentes." Tal ligação se faz com clareza no livro analisado, com a citação em diversos momentos do crescente problema de saúde pública, como: "Atualmente o aumento do número de doenças sexualmente transmissíveis preocupa as autoridades mundiais de saúde." (livro 3, p. 89) e: "É cada vez maior o número de meninas-mães na faixa etária de 13 a 15 anos." (livro 3, p. 92). Pode ser notada, também, a maior preocupação com a saúde feminina nesse contexto, sendo defendido que: "É importante que as mulheres façam o teste ginecológico anualmente" (livro 3, p. 89), sem que tal sugestão seja feita em relação aos homens. É citado, ainda, sobre as doenças sexualmente transmissíveis, que: "As mulheres e crianças são as maiores vítimas" (livro 3, p. 91).

Genitália externa

Nos livros 1 e 2 não são tratadas as genitálias externas – pênis, escroto e vulva. Neles, escroto e pênis são apenas mencionados brevemente no contexto dos testículos, que estão "situados na *bolsa escrotal*" (grifo original, livro 1, p.74; livro 2, p. 116) e da uretra, que termina "na extremidade do pênis" (livro 1, p.74; livro 2, p. 116). A palavra vulva sequer aparece no texto. Nas imagens, apenas as estruturas internas são retratadas (fig. 1, 2, 3 e 4).

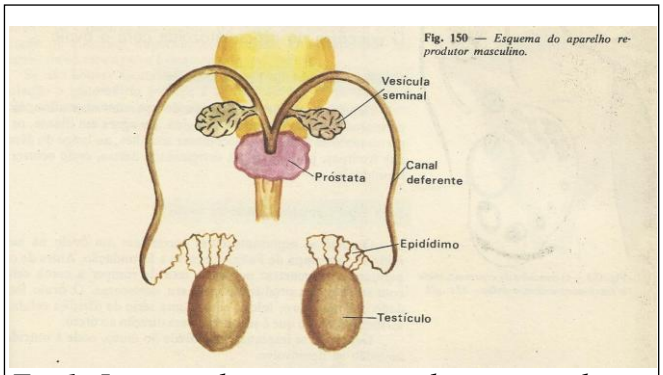


Fig 1: Imagem do sistema reprodutor masculino. Livro 1.

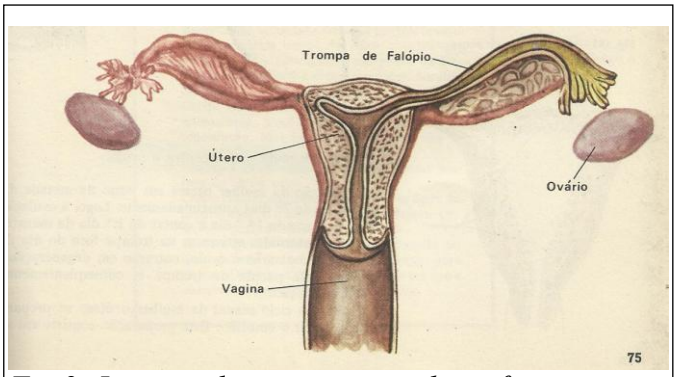


Fig 2: Imagem do sistema reprodutor feminino. Livro 1.

[5] Silva, P. M.; Fontinha S. R. (1975) *Ciências no 1º grau*, v. 3: o homem – sua biologia e sua ecologia. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

[6] Período das publicações fornecidas por S. R. Fontinha em entrevista a Gomes (2008).

[7] Silva, P. M.; Fontinha S. R.; Michael, T. (s/d) Ciências 3: o homem, seu corpo e suas funções; o corpo humano, saúde, ecologia. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

[8] Silva, P. M.; Fontinha S. R. (s/d) Ciências, vol. 3: O homem - Seu corpo - Sua história - Sua ética. São Paulo. Editora Nacional.

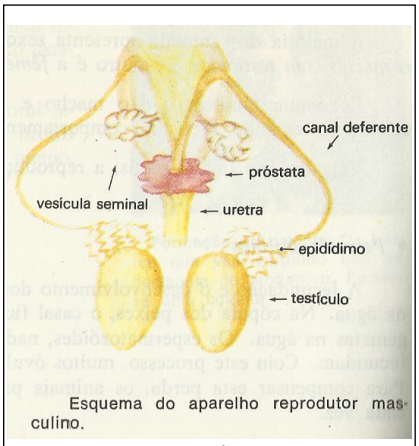


Fig 3: Imagem do sistema reprodutor masculino. Livro 2.

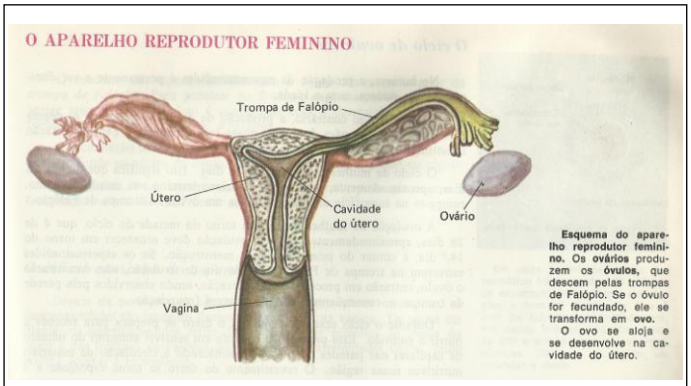


Fig 4: Imagem do sistema reprodutor feminino. Livro 2.

Já no livro 3, as enunciações sobre o pênis tornam-se mais expressivas, havendo uma seção assim intitulada, que traz informações sobre sua função e seu funcionamento (sensibilidade, excitação e ereção). As imagens passam, também, a incluir pênis e bolsa escrotal (fig. 5 e 6), inclusive algumas daquelas encontradas fora do capítulo de sistema reprodutor, como é o caso de uma versão computadorizada de um desenho de Andreas Vesalius, trazido no capítulo de músculos e ossos (fig. 7). Continua, porém, havendo silêncio em relação à genitália externa feminina – a vulva. No caso feminino, mesmo a parte interna experimenta certo silenciamento nas décadas de 1970 e 1980, com o tópico "vagina" se resumindo a "uma câmara que comunica o útero com o exterior" (livro 1, p. 75; livro 2, p. 117). No livro 1990 já podemos encontrar mais informações sobre essa estrutura, como comprimento médio, função, acidez e a presença do hímen.

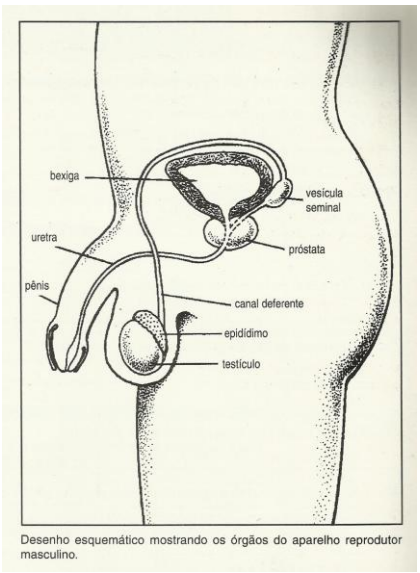


Fig 5: Imagem do sistema reprodutor masculino. Livro 3.

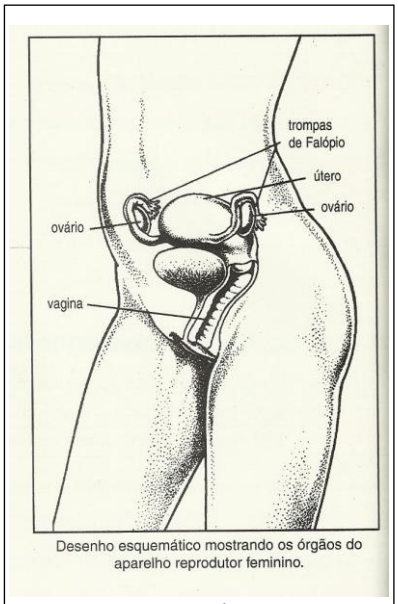


Fig 6: Imagem do sistema reprodutor feminino. Livro 3.

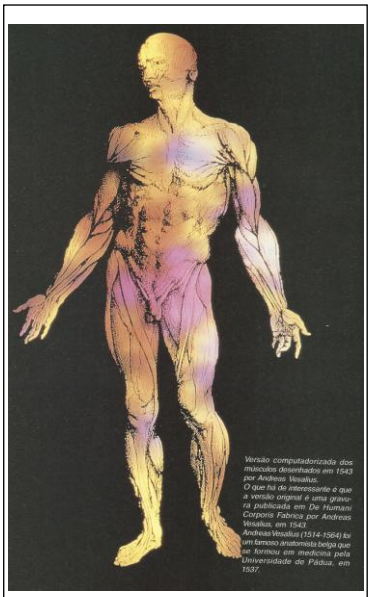


Fig 7: Imagem do capítuo sobre músculos e ossos do livro 3.

Sistema endócrino

Curiosamente, o livro 1 traz, no contexto do sistema endócrino, uma única imagem, de contornos masculinos, para

mostrar todas as glândulas – inclusive testículos e ovários (fig. 8). O corpo masculino frequentemente serve como modelo de corpo didático (Macedo, 2007), restando ao corpo feminino a posição de "outro", de anatomia desviante, só merecendo destaque no que toca seu sistema reprodutor. A inclusão de estruturas femininas que fazem parte do sistema reprodutor, como útero e ovários, em um contorno masculino é o extremo da secundarização do feminino, pois sequer lhe garante destaque para a dimensão reprodutora. Tal imagem expressa que o corpo masculino serve como modelo geral para tudo que diz respeito ao humano, até a reprodução. Podemos notar, ainda, uma desproporção entre o tamanho do útero e dos ovários em relação às demais estruturas, inclusive os testículos – as estruturas femininas aparecem com tamanhos consideravelmente menores. No livro 2, embora as glândulas ainda sejam representadas em uma única imagem, ela apresenta contornos mais andróginos, e com proporções mais próximas das anatômicas (fig. 9). No livro 3, por sua vez, já podemos encontrar duas imagens para representar as glândulas, uma de contorno feminino e uma de contorno masculino, lado a lado (fig. 10). Nela, os testículos são representados em tamanho menor em relação às demais estruturas. Além de mudanças na representação imagética, observamos também uma mudança textual: as glândulas do sistema reprodutor só passam a estar incluídas no corpo do texto, com seção própria, no livro 3. Sobre os testículos, é explicitado seu papel na produção de testosterona e a função desse hormônio no desenvolvimento de caracteres sexuais secundários. Sobre os ovários, por outro lado, o texto limita-se a explicitar sua produção de hormônios, sem detalhar a função de cada um.

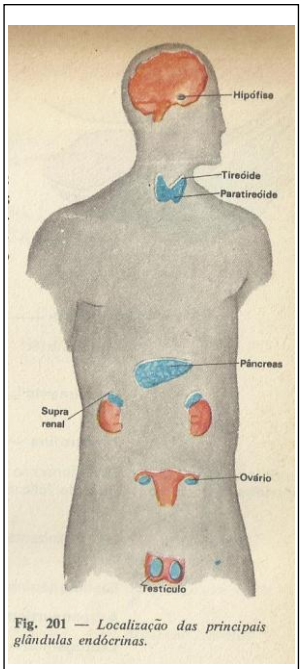


Fig 8: Imagem do sistema endócrino. Livro 1.

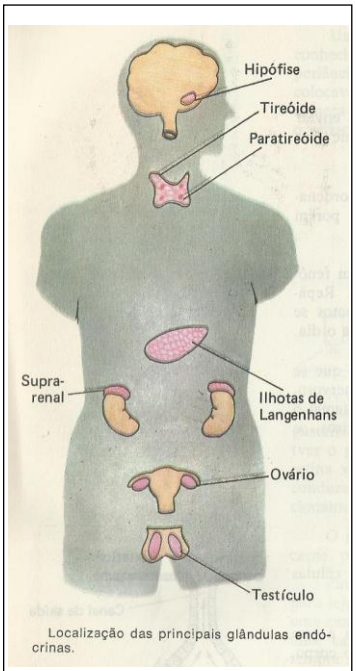


Fig 9: Imagem do sistema endócrino. Livro 2.

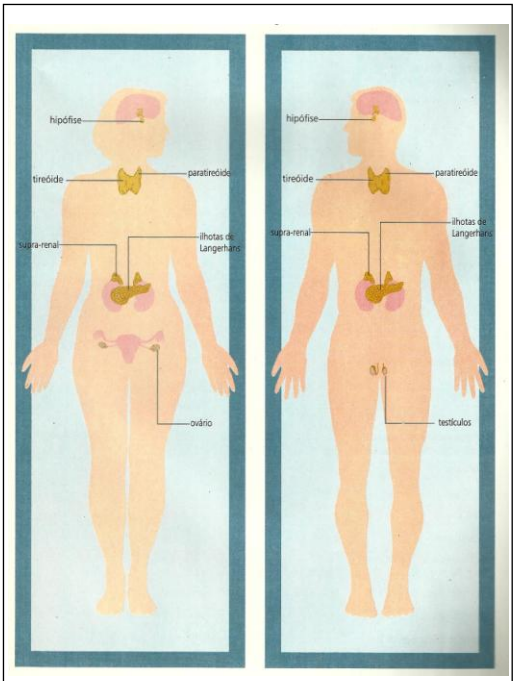


Fig 10: Imagem do sistema endócrino. Livro 3.

Cultura

Os livros 1 e 2, embora tragam alguns elementos relativos à cultura humana ao longo dos seus capítulos, não fazem tal relação com a sexualidade, estando os capítulos dedicados à reprodução limitados à discussão de fatores biológicos. O livro 3, por sua vez, amplamente permeado por tópicos sobre cultura, traz um exemplo marcante no início do capítulo sobre reprodução:

> Já na espécie humana, a reprodução não é apenas uma questão biológica. Ela abrange aspectos sociais e psicológicos. Com a reprodução surgem os filhos, que devem sempre ser resultado do amor. Os casais e seus filhos formam grupos sociais que estabelecem regras de convivência, de moralidade, valores individuais e coletivos, enfim, criam sua cultura. (...) O relacionamento sexual, na maioria das vezes, é por amor e prazer. (Livro 3, p. 70)

Podemos perceber, nesse trecho, o fortalecimento da dimensão cultural nos discursos sobre sexualidade, antes

limitados à anatomia e fisiologia reprodutivas.

Em meio a tais mudanças, podemos perceber estabilidades curriculares que se mantêm em todos os livros analisados. Por exemplo, há predomínio de contornos masculinos nas representações de corpos didáticos em todas as obras, bem como o uso constante do termo *homem* como sinônimo de *ser humano*. Tais permanências indicam a força da tradição patriarcal de utilização do homem, macho, como padrão, que mantém as mulheres na posição de *outro*, de *desviante*. Ainda que haja diferenças anatômicas e fisiológicas entre machos e fêmeas da espécie humana, elas não são reconhecidas no corpo didático. De acordo com Macedo (2007):

> O fato de marcar a diferença homem/mulher apenas ao referir-se ao sistema reprodutor é uma constante nos documentos curriculares de ciências, expressando uma característica que, de acordo com Schienbinger[9] (2001), é uma das marcas da ciência. Segundo a autora, o corpo da mulher nunca foi estudado, tendo os investimentos em pesquisa com mulheres sido canalizados apenas para a reprodução. (p. 50)

Conclusões

A partir da análise realizada, pudemos perceber indícios de padrões de estabilidade e mudança nos currículos de Ciências ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990. Encontramos evidências do atravessamento do livro 3 pelo discurso médico sobre a sexualidade, a partir da ocorrência de conteúdos de saúde; da emergência de enunciações sobre a genitália masculina externa, mas não sobre a correspondente feminina; da influência de novas formas discursivas de tratar o feminino e o masculino, no contexto do sistema endócrino; e do fortalecimento da dimensão cultural nas enunciações sobre a sexualidade. Percebemos, em meio a tais mudanças, estabilidades curriculares que perpassaram todos os materiais analisados: o predomínio de contornos masculinos nas representações de corpos didáticos e a manutenção do uso do termo *homem* como sinônimo de *ser humano*. Ambos os exemplos indicam o uso do masculino como padrão para a espécie humana, mantendo o feminino restrito ao espaço de *outro* do homem, recebendo atenção apenas para sua capacidade reprodutiva.

Referências Bibliográficas

Altmann, H. (2001). *Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais.* Estudos Feministas, Florianópolis, UFSC, v. 9, n. 2, p. 575-585.
Goodson, I. F. (1983). *School subjects and curriculum change: case studies in curriculum history.* Londres; Canberra: Croom Helm.
Goodson, I. F. (1997). *História de uma disciplina escolar: as ciências.* In: GOODSON, I. F. A construção social do currículo. Lisboa: Educa.
Goodson, I. F. (1998) *Currículo: teoria e história.* Petrópolis: Vozes.
Gomes, M. M. (2008). *Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências:* aspectos sócio-históricos de sua constituição, Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
Gomes, M. M.; Selles, S. E. & Lopes, A. C. (2013). Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. *In*: *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 39, p. 477-492.
Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
Macedo, E. (2007). *Um Discurso Sobre Gênero nos Currículos de Ciências*. Educação & Realidade, *32*(1), p. 45–58.
Selles, S. E. & Ferreira, M. S. (2004). Influências Histórico-Culturais nas Representações sobre as Estações do Ano em Livros Didáticos de Ciências. *Ciência & Educação* 10 (1): 101-110.

[9] SCHIENBINGER, Londa. *O Feminismo mudou a ciência?* Bauru-SP: EDUSC, 2001.

2 XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A LEITURA NA MATEMÁTICA: o currículo em questão

Costa, D. C. S. [1]; Oliveira, R. M. G. [1]

[1]Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Email: daienecassia@hotmail.com; rmgalvao2012@gmail.com

Agência Financiadora: Observatório da Educação OBEDUC/ CAPES

1

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar os documentos que compõe o currículo da disciplina de matemática no intuito de verificar a existência ou não do trabalho com a leitura para a compreensão de problemas matemáticos. A metodologia abrange a análise dos principais documentos de formação do currículo escolar: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná; o Projeto Político Pedagógico de uma instituição pública estadual de ensino, o plano de ação de gestão democrática desta mesma escola; e, o livro de registros dos professores da disciplina de matemática. A investigação partiu dos dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), dos resultados de uma pesquisa sobre leitura em matemática, para conceber o cenário no qual estão inseridos os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, para então investigar os documentos citados. Para o entendimento mais amplo deste processo, também foi verificado nas ementas do curso de licenciatura em matemática de uma universidade pública, a existência de disciplinas relacionadas à leitura para o ensino da matemática, além da aplicação de uma entrevista com os docentes de matemática da escola investigada para a verificação do trabalho com a leitura de problemas com os alunos. Para a análise dos dados, a base teórico-metodológica utilizada foi o Materialismo Histórico Dialético. Os resultados demonstram a inexistência de conteúdos voltados ao ensino da leitura na matemática, reafirmam a dificuldade dos alunos com relação à leitura e interpretação, além de demonstrar que os docentes preferem atividades que envolvam pouca leitura. Este estudo serviu como justificativa para a elaboração de projetos de intervenção relacionados à leitura do programa OBEDUC (Observatório da Educação) e, também contribuiu como sugestão para alterações no currículo da disciplina de matemática.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação. Materialismo Histórico Dialético. Projeto de Intervenção.

1

2 XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

A leitura se faz presente em todas as disciplinas do currículo. No ensino da matemática, a leitura se apresenta como recurso essencial para a obtenção de informações, de dados numéricos que possibilitam ao aluno o entendimento dos enunciados e consequentemente facilitam a resolução de problemas. Entender e oportunizar a reflexão acerca do papel da leitura como mediadora do processo de ensino e aprendizagem da matemática se constitui um desafio ao educador e em uma oportunidade ao aluno de um ensino mais significativo da disciplina.

O artigo parte de uma pesquisa sobre leitura em matemática para depois investigar alguns documentos oficiais da educação, tais como: Diretrizes Curriculares da Educação Básica, o livro de registro de classe, além de uma entrevista com os professores de matemática da educação básica, e também, a consulta a ementa da universidade para a verificação da formação do professor de matemática, com o objetivo de analisar o papel da leitura no ensino da matemática a nível de formação do professor e currículo escolar.

2 Obeduc , Ideb e Prova Brasil

O Observatório da Educação (OBEDUC), a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) são responsáveis por desenvolver projetos de integração entre as IES (Instituições de Ensino Superior), as licenciaturas e a Educação Básica. No ano de 2014, os trabalhos desenvolvidos pelo OBEDUC direcionam para a implantação de Projetos de Intervenção, com objetivo de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Uma das seis escolas participantes do programa OBEDUC possui como foco o entendimento das dificuldades de leitura no ensino da matemática, denominada neste artigo de escola A. Para a análise deste artigo foram consideradas as notas alcançadas pela Escola A na Prova Brasil, sendo o objetivo desta avaliação mensurar a qualidade do ensino por meio das notas obtidas pelas instituições de ensino.

Com relação à Proficiência em Matemática, a Escola A participou da Prova Brasil nos anos de 2009 e 2011 e alcançou os valores de (229,05) em 2009 e de (238,24) em 2011. Em termos de descritores relacionados à matemática é possível dizer que os alunos chegaram ao 9º ano, demonstrando que "[...] reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades; resolvem problemas relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de intervalos [...]". (BRASIL, 2011), dentre outras competências relacionadas a este descritor. Mas, o nível alcançado por esta instituição é inferior à média do município: (257,64) em 2007 e (254,91) em 2009. O Ideb (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) da Escola A de (2,9) em 2007 e (2,6) em 2009, também inferiores à média municipal de (3,9) em 2007 e (4,1) em 2009, que apontam a existência de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Para compor o cenário na qual a escola A está inserida foi realizada uma atividade com os alunos por Oliveira, Machado e Luppi (2014) no intuito de verificar se a leitura dos enunciados seriam ou não um entrave à resolução dos problemas. Participaram da pesquisa três turmas do 6º ano. Os alunos receberam um teste com quatro problemas matemáticos de raciocínio lógico. No final do teste havia um exercício de arme e efetue. A grande maioria dos alunos não conseguiu resolver os quatro problemas propostos por que não leram e/ou não entenderam o que se pedia. Ao mesmo tempo obtiveram maior êxito no exercício de arme e efetue que não envolvia a leitura.

3 O papel da leitura na matemática

No que concerne ao trabalho com a leitura em sala de aula, Fonseca e Cardozo (2005) expõem que os momentos dedicados à leitura não estão presentes nas aulas, pois os professores ainda relacionam o ensino da disciplina a resolução de exercícios. As dificuldades apresentadas por grande parte dos alunos para a resolução de problemas podem estar relacionadas ao entendimento da linguagem. Este fato se deve principalmente aos equívocos e ambiguidades da linguagem. Os estudantes muitas vezes não percebem que os termos possuem diferentes sentidos determinados pelo contexto em que se apresentam. Para Bakhtin (1992 apud BRÄKLING, 2006) as dificuldades de entendimento da linguagem pelo sujeito em determinadas situações, se faz mediante o desconhecimento de um gênero textual.

4 Leitura e formação de professores

A complexidade da leitura é construída a partir das nossas representações, da forma como vemos o mundo, sempre permeando a nossa linguagem e nosso pensamento (REZENDE, 2009). Na medida em que lê, aquele que lê se transforma e dessa forma transforma a prática pedagógica. Entretanto, para que o professor incentive o hábito da leitura em seus alunos é fundamental que ele também seja um leitor (PAIVA et al., 2005). Para Martins (2006), a leitura permite a compreensão das coisas a partir do momento que são incorporadas pelo mesmo.

Os desafios estão sempre presentes na formação e a docência no seu exercício exige múltiplos saberes que necessitam ser compreendidos nos seus significados e em suas relações. Para compreender essa complexidade na formação é fundamental entendê-la como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências. Dessa forma, a formação é resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (CUNHA org., 2010).

As necessidades de estruturação das ações pedagógicas estão postas, a docência tem compromissos que vão além da transmissão de conteúdo, suas dimensões científicas, técnicas, culturais, históricas, estéticas e políticas se inserem em um campo social em que a formação tem relação íntima com a vida tanto do aluno quanto do professor. A partir do entendimento de que o professor exerce papel fundamental na transformação do ensino, cabe à pesquisa analisar os documentos oficiais que abrangem não só a sua formação, mas também interferem no seu campo de atuação.

5 Análise dos documentos oficiais da educação

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná consistem em um documento que norteia as ações das instituições estaduais de ensino deste estado. Neste documento estão presentes os denominados conteúdos estruturantes por ano/série que indicam aos professores o caminho a seguir em sala de aula. As DCEB estão fundamentadas teoricamente no Materialismo Histórico e Dialético, pois compartilham do anseio da formação integral e humana dos alunos, reafirmando a importância do professor como autor do plano de ensino e tendo nos conteúdos científicos a base para o conhecimento.

Especificamente, foram analisados os conteúdos estruturantes e os conteúdos básicos presentes nas DCEB. Percebe-se no quadro 1 a seguir algumas citações que fazem referência a atuação da linguagem no ensino da matemática, mas não se especifica e também não se direciona o trabalho docente para o tema.

1

2 XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Quadro 1 – Especificações de leitura no ensino da matemática presentes nas DCEB do Estado do Paraná.

Na Educação Básica, é preciso estabelecer uma relação intrínseca entre pensamento e linguagem, ou seja, a linguagem algébrica entendida como expressão do pensamento matemático. p.52
A Matemática é a linguagem das grandezas [...] p. 54
O Tratamento da Informação é um conteúdo estruturante que contribui para o desenvolvimento de condições de leitura crítica dos fatos ocorridos na sociedade e para interpretação de tabelas e gráficos que, de modo geral, são usados para apresentar ou descrever informações. p.60
Ao final do Ensino Fundamental, é importante o aluno conhecer fundamentos básicos de Matemática que permitam ler e interpretar tabelas e gráficos. p.61

Fonte: DCEB (2008)

O Projeto Político Pedagógico da escola A, documento que possui também a intenção de direcionar os planos de aulas dos professores, apresenta com relação à leitura, no quadro 2 a seguir, apenas duas citações, além de apresentar um projeto de leitura que em realidade não contempla as especificidades exigidas pela leitura em matemática, assim nota-se que é percebida a necessidade da leitura, mas não há um envolvimento maior desta instituição para a temática.

Quadro 2 – Especificações de leitura no ensino da matemática presentes no PPP da escola A.

Considera-se que a avaliação deve acontecer ao longo do processo do ensino- aprendizagem, ancorada em encaminhamentos metodológicos que abram espaço para interpretação e discussão, que considerem a relação do aluno com o conteúdo trabalhado, o significado desse conteúdo e a compreensão alcançada por ele. p. 107
Para a inserção do indivíduo no mundo das relações sociais, é importante salientar que a compreensão e a tomada de decisões, diante de questões políticas e de problemas sociais, dependem da leitura e da interpretação de informações complexas. p. 107
Projeto: Leitura e interpretação. Direcionado a todos os alunos, leitura de textos sobre temas diversos. Total de textos no ano de 2011: 4 textos

Fonte: PPP (2011, Escola A)

Com relação ao plano de ação da gestão democrática, documento que apresenta os problemas e desafios encontrados no ambiente escolar, como também apresenta as possíveis soluções para resolvê-los, não foi citado a problemática com a leitura em matemática e por isso nenhuma ação foi indicada para o mesmo.

No livro de registros dos professores da disciplina de matemática, buscaram-se nas atividades do 6º ano (escolhido por ser o período em que o conteúdo de resolução de problemas está mais presente) indicações de conteúdo relacionado à leitura em matemática. Nota-se no quadro 3 a seguir que a ênfase adotada pelos professores está no exercício repetitivo de problemas que contemplam o uso direto de equações e contas, sem o envolvimento da problemática da leitura e interpretação dos enunciados de problemas.

Quadro 3 – Análise do livro de registro do professor de matemática do 6º ano da Escola A. 2011-2013

Anos	Indícios de trabalho com a leitura no ensino da matemática
2011	Conteúdos generalizados referentes ao ano escolar: Resolução de problemas; relembrando conceitos de números decimais; exercícios da olimpíada de matemática; lista de exercícios; filme matemática do amor; jogo borboleta de Moçambique.

2012	Valor posicional e leitura de um número natural; definição e representação numérica; resolução de problemas; regras para resolução; a importância dos parêntesis; significado dos termos nas potências; leitura e interpretação do texto: como surgiram os números; símbolos das operações.
2013	Conteúdos generalizados do ano escolar sem especificações sobre leitura.

Fonte: Livro de registros de aula (2011- 2013)

Observa-se que no livro de registro dos professores, o enfoque está na resolução de problemas nos anos de 2011 e 2012. Nestes anos, este conteúdo aparece repetida vezes, mas é inexistente no ano de 2013. Com relação à leitura, os professores do ano de 2012 mencionaram algumas atividades ligadas ao tema leitura e interpretação. Isto demonstra que apenas em um ano dos três analisados houve a preocupação com a temática em sala de aula.

Na análise da ementa constata-se que o objetivo do Curso de Matemática – Habilitação: Licenciatura - é o de preparar o professor de Matemática para exercício do magistério no Ensino Fundamental e Médio, capaz de exercer uma liderança intelectual, social e política e, a partir do conhecimento da nossa realidade social, econômica e cultural e da área de Matemática, nos seus aspectos histórico, filosófico, sociológico, psicológico, político, didático e pedagógico, possa atuar efetivamente no sentido de melhorar as condições de ensino e aprendizagem vigentes, visando ao desenvolvimento de princípios éticos e de solidariedade para o exercício da cidadania. (**RESOLUÇÃO CEPE n° 0230/2009).**

O que se observa no quadro 4 a seguir é que mesmo constando em seus objetivos que o curso de licenciatura deva oportunizar as múltiplas dimensões e as relações entre a matemática e as outras áreas do conhecimento, podemos perceber na ementa do curso que as disciplinas propostas não apresentam relação com a leitura para o ensino da matemática.

Quadro 4- Ementa do curso de graduação: Licenciatura em Matemática

1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie	4ªsérie	DISCIPLINAS OPTATIVAS
Cálculo I	Cálculo II	Análise Real	História da Matemática	Tópicos de Educação para a Inclusão
Geometria Analítica e Álgebra Linear	Didática da Matemática	Tópicos de Educação Matemática II	Modelagem Matemática na Perspectiva da Educação Matemática	Matemática Financeira
Elementos da Matemática	Estruturas Algébricas	Prática e Metodologia do Ensino de Matemática I	Prática e Metodologia do Ensino de Matemática II	Estatística B
Geometria e Desenho	Tópicos de Educação Matemática I	Prática e Metodologia do Ensino de Matemática I: Estágio Supervisionado	Prática e Metodologia do Ensino de Matemática II: Estágio Supervisionado	Matemática e Meio Ambiente
	Educação Matemática e Tecnologia de Ensino	Introdução às Equações Diferenciais Ordinárias	Filosofia da Matemática	
	Física I	Estatística A	Seminários de Matemática e Educação Matemática	
		Cálculo Numérico	LIBRAS	

Fonte: RESOLUÇÃO CEPE n° 0230/2009

O quadro 5 apresenta os dados coletados da entrevista aos professores da escola A. De acordo com os dados é possível verificar que os docentes percebem que a leitura é o maior entrave ao entendimento dos problemas, mas mediante esta percepção não propõe atividades diferenciadas que venham a contribuir com a melhoria da leitura na matemática.

Quadro 5 – Tabulação da entrevista em forma de questionário aos professores de matemática da Escola A.

1- Os alunos apresentam dificuldades na resolução de problemas?	Sim: 3
2- A que se atribui a dificuldade dos alunos para a resolução de problemas	Leitura: 3 Números: 1
3- Existem aulas específicas de leitura em matemática para a resolução de problemas?	Não: 3
4- No trabalho com os conteúdos existe um momento dedicado a leitura e interpretação dos enunciados?	Não: 2 Sim:1
5- Como são trabalhados os conteúdos de resolução de problemas?	Leitura dos enunciados: 2 Repetição de exercícios: 3

Fonte: Entrevista com os professores de matemática Escola A (2014)

Foram entrevistados todos os professores de matemática do 6º ano escolar da Escola A, num total de três. Percebe-se que o trabalho com a leitura no ensino da matemática é pouco enfocado, com algumas exceções como no caso da pergunta cinco em que os professores relatam fazer a leitura dos enunciados, ao mesmo tempo na pergunta anterior a maioria respondeu que não existe um momento dedicado a leitura dos enunciados. Sendo que a maioria considera que a leitura representa ser o principal entrave à resolução de problemas, como verificado nas respostas da pergunta 2.

Conclusão

Constata-se com a investigação que existe uma conscientização dos profissionais da educação de que grande parte das dificuldades nas resoluções de problemas em matemática advém do déficit de leitura dos alunos. Pode-se considerar que nos documentos analisados não existem ações de transformação desta realidade, evidenciando a necessidade de alterações tanto no currículo escolar, como na ementa do curso de licenciatura em matemática, para que a formação esteja mais condizente com as reais necessidades dos alunos, pois a riqueza do processo de ensino e aprendizagem está na apropriação de conhecimentos, sendo que estes possam ser transformados em ações e que neste caso propiciem a leitura de enunciados de forma mais elucidativa para o entendimento como um todo.

Referências

BOLETIM GEPEM / Nº 46 - JAN./JUN. (2005) /73-82 Disponível em: http://magiadamatematica.com/wordpress/wp-content/uploads/2012/03/instigante.pdf acesso em 20 de julho de 2014.

BRÄKLING, Kátia. (2006) Escrita e produção de texto na escola. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/oassuntoe/index.cfm?pagina=interna&id_tema=9&id_subtema=3&cd_area_atv=2 >. Acesso em: 20 de julho de 2014.

BRASIL. MEC/INEP. (2011). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb. Acesso em: 29/07/2014.

CUNHA, M. I. da. (2010) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Junqueira&Marin, Araraquara, SP.

FONSECA, M. da C., CARDOSO, C. de A. (2005). Educação Matemática e letramento: textos para ensinar Matemática, Matemática para ler o texto. In: NACARATO, A. M. e LOPES, C. E. **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 63 - 76.

MARTINS, M.H. (2006) **O que é leitura**. 19. Ed. São Paulo: Brasiliense.

OLIVEIRA, K.L. BORUCHOVITCH, E. SANTOS, A.A. (2008) **Leitura de desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental**. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: 20 de julho de 2014.

OLIVEIRA, R.M.G. MACHADO, F. A. LUPPI, M. A. R. (2014) A leitura no ensino da matemática. XVII Endipe.

PAIVA, A. M. S. de, SOARES, F. do S., DORNELAS, G. N., Sá, I. P. de, VILLELA, L. M. A., OLIVEIRA, R. de. (2005). **Relatos de experiência: A dimensão instigante da leitura na formação de professores de matemática.** Universidade Severino Sombra, Vassouras-RJ

RESOLUÇÃO CEPE n° 0230/2009 disponível em: http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/2010/resolucao_230_09.pdf

REZENDE, L. A. de. (2009). **Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas**. Londrina: Eduel.

O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO, DA EXPLICITAÇÃO VERBAL E DA INTERAÇÃO EM GRUPO NO ENSINO DE LEITURA DE REPORTAGENS: A PRÁTICA DOCENTE E A AVALIAÇÃO POR CRIANÇAS

Lima, Juliana de Melo; Leal, Telma Ferraz
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
ju.mlima@yahoo.com.br; tfleal@terra.com.br

Os dados a serem discutidos neste texto são um recorte de uma pesquisa em que foram analisadas 23 aulas de duas professoras do ano 5 do Ensino Fundamental que desenvolveram uma sequência didática com reportagens e 105 entrevistas com crianças. Neste artigo, analisaremos como as professoras conduzem um dos momentos da sequência didática, planejada a partir de uma perspectiva sociointeracionista de ensino, identificando se e como os princípios didáticos da argumentação, da explicitação verbal e da interação em grupo foram favorecidas em atividades de leitura de reportagens, assim como se os estudantes reconheciam tais princípios pedagógicos na prática das docentes.

A perspectiva sociointeracionista de ensino da língua materna

Ao longo da história, diferentes concepções de ensino pautaram as propostas curriculares, o que refletiu, entre outros aspectos, no modo como os conteúdos eram e são propostos e na própria definição do que é objeto de ensino na escola. De acordo com Soares (1998), é na década de 80 que emerge uma concepção que "vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização" (p. 59). Nessa perspectiva, a língua é vista como produção histórica produzida por diferentes interlocutores, tal como proposto por Bakhtin (1997, p. 289): "a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se".

Segundo Leal e Brandão (2012), tal concepção de ensino da língua tem forte influência sobre os documentos curriculares de 26 redes de ensino de secretarias estaduais e municipais de capitais brasileiras. Adotando essa perspectiva, tais documentos defendem que o objeto de ensino visa o trabalho com os diferentes gêneros, em diferentes situações comunicativas. A partir dessa abordagem, propõe-se o ensino da língua como um processo de interação e reflexão visando desenvolver atividades que permitam a progressão, priorizando situações comunicativas. Dolz e Schneuwly (2004) explicitam que é tarefa da escola:

> preparálos (os estudantes) para dominar a língua em situações variadas; desenvolver uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação; construir representações das atividades de escrita e de fala em situações complexas (2004, p. 49).

Neste artigo, parte-se dessa concepção de língua para analisar a mediação docente em situação de leitura de reportagem.

METODOLOGIA

Nesse estudo foram analisadas duas aulas (uma de cada docente), vivenciadas durante uma sequência didática com o gênero reportagem, que foi planejada coletivamente em reuniões de um grupo de pesquisa formado por professores da rede pública de 2 municípios de Pernambuco (Brasil), estudantes e professores da Universidade Federal de Pernambuco.

A sequência didática foi pautada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), contemplando atividades de leitura, produção e reflexão sobre reportagens. Após cada aula observada, alguns alunos foram entrevistados. No total foram entrevistadas 51 crianças. As entrevistas tratavam das opiniões das crianças sobre o que tinham vivenciado.

Análises dos dados

Para a análise selecionamos uma aula do módulo 3, que constava de leitura de reportagens que abordavam o maltrato aos animais.

A professora 1 incentivou a discussão sobre o assunto e estimulou a argumentação sobre o texto. Considerou os conhecimentos dos alunos sobre as temáticas, valorizando a participação deles, como é ilustrado pelo extrato a seguir:

P: O título da reportagem: “Humanos passam um dia em jaula”. Conseguiram ouvir atentos?
A: Sim. Só uma coisa que eu não escutei quem criou, quem fez.
P: Quem escreveu a reportagem? Eu li. Valdir Benário Benardin. O que vocês acharam dessa reportagem?
A: Boa.
P: E sobre o assunto da reportagem? Você concorda?
A: Eu concordo.
P: Concorda com o quê?
A: Quem vive na jaula é animais, é ladrão.
P: Você concorda com o ponto de vista do menino que disse que quem fica em jaula é ladrão?
A: Eu concordo. Não pelo ponto de vista desse menino, não. Eu concordo pelo ponto de vista dos biólogos.
P: O que chamou atenção pelo ponto de vista dos biólogos?
A: Assim, essa era uma iniciativa para que as pessoas não jogassem pedras, nem alimentem os animais.
P: Você não gostou de ter sabido que um dia alguém teve a ideia de ficar dentro da jaula de um zoológico para conscientizar as pessoas sobre o que não devem fazer com os outros animais?
A: Concordo, porque isso que ele fez é pra gente não tratar mal os animais, porque se a gente joga alguma coisa no animal é como se a gente estivesse jogando na gente. Se eles estão ali é porque eles já viram alguém jogando pedras nos animais, fazendo estas coisas.
(...)
P: Alguma vez vocês ficaram indignados com a atitude de alguma pessoa ou de alguma criança?
(...)
A: Tinha uma cachorrinha bem pequenininha. Ela estava cheia de pulga. Aí o homem falou assim: eu não quero mais essa cachorra não porque ela está me dando muito trabalho, estou gastando muito dinheiro. Ele pegou a espingarda e matou cachorra.
P: Pela fala de vocês aqui, a maioria viu e se indignou com maus tratos aos cachorros, aí a prefeitura tem um serviço que recolhe esses cachorros que está na rua e passa um período lá, eu não sei precisar o tempo que ela passa com o

cachorro esperando o dono. De repente, a gente pode até investigar sobre isso, e aí a prefeitura faz esse serviço de recolher todos esses animais que estão ali na rua e passa esse período com o animal esperando o dono ou dona. Se o dono ou a dona não aparecer aí vai dar um destino a esse animal. O que vocês acham?
A: Eles matam.
P: O que vocês acham da atitude da prefeitura de recolher esses bichos que ficam soltos e depois dar um destino?
A: Eu acho bom, porque na rua ele fica passando fome e depois a prefeitura pode dar um destino melhor pra ele.

Nesse trecho foram contemplados dois princípios: favorecimento da explicitação verbal e da argumentação. Os estudantes opinavam sobre a reportagem, justificando seus pontos de vista, relacionando com os argumentos das pessoas entrevistadas. A importância desses princípios é alicerçada no pressuposto de que por meio da explicitação do conhecimento, novos saberes são construídos. Segundo Karmiloff-Smith (1996), os seres humanos são possuidores de diferentes níveis conhecimentos e com a progressão dos níveis de representação, os alunos passam a ter conhecimentos mais conscientes, explicitando-os.

Foi observado também que houve incentivo à participação dos alunos, com a solicitação de que exemplificassem outras situações vivenciadas de maltrato aos animais. A professora atendeu ainda ao princípio da interação em grupos, pois, após a discussão inicial, organizou a turma em grupos para realizar a leitura de outras reportagens e discutir no grande grupo. Tal situação possibilitou a cada criança "trocar informações, bem como a partilhar estratégias de resolução de problemas e modos de pensar sobre os conteúdos mobilizados para a realização das atividades propostas" (LEAL, GUERRA E LIMA, 2012, p. 87), como está ilustrado no trecho a seguir.

P: Vamos ver essa equipe aqui. Qual foi o assunto que vocês leram?
A: Tubarão foi morto a pauladas só porque mordeu banhistas.
P: Olha a fala de Amanda. O tubarão foi morto só...
A: Professora, o que tem a ver esse daqui com o que a gente leu (fazendo referência à reportagem lida anteriormente) é que fala pra gente não jogar pedras em animais. Os surfistas jogaram pedras, atacaram ele com o pau, então é isso que tem a ver...
(...)
A: A gente precisa ver que o tubarão mordeu a mão dele e levou oito pontos, aí quando chegou à praia os banhistas pegaram o tubarão e na areia começaram a dar pauladas.
P: Você trouxe um elemento muito importante. Não foi apenas no objetivo de tentar proteger o surfista que as pessoas espancaram o tubarão, não. Eles foram além disso, mesmo o tubarão já na praia as pessoas não resistiram, o animal estava imobilizado e não podia mas atacar ninguém.
(..)

O trecho mostra que a professora 1 realizou um novo momento de discussão sobre as reportagens lidas e solicitou que os alunos identificassem a temática abordada, relacionando com a reportagem lida anteriormente e argumentando sobre as situações expostas nos textos. A docente monitorou a compreensão de textos dos alunos, levando-os a comparar os textos, argumentando sobre as semelhanças entre eles, em consonância com o que é defendido por Leitão (2014, p. 113),

> O engajamento efetivamente reflexivo e crítico em argumentação envolve bem mais que a mera exposição de ideias e/ou o compartilhamento de opiniões divergentes sobre um mesmo tema ou problema. O potencial reflexivo da argumentação reside, sobretudo, no cotidiano desafio (que traz para o argumentador) de buscar e explicitar as bases em que fundamenta suas afirmações e, por outro lado, de ouvir, avaliar e efetivamente responder a pontos de vista e argumentos que divergem dos seus.

Nos extratos de entrevista a seguir pode ser identificado o posicionamento de crianças sobre a condução da aula pela professora:

E: Você achou interessante a leitura da reportagem “Bicho Homem”?
A: Sim, porque ela falava sobre os seres humanos, como eles se comportam diante dos animais, aí um homem, uma mulher e duas crianças ficaram dentro duma jaula pra ver o que as pessoas iam fazer com eles.
E: Você gostou de fazer atividade em grupo?
A: Sim, porque o grupo discute sobre as questões e é mais fácil de fazer.
(...)
E: Você achou importante as duas leituras?
A: Sim, porque a gente lendo a gente se informa mais, aprende mais, assim a gente sabe o que tá acontecendo no mundo.
E: O que você acha de dar sua opinião após ler reportagens?
A: É bom, porque assim a professora vê se a gente entendeu direito o assunto.

No trecho acima, o aluno demonstrou estar atento à aula. Valorizou as temáticas abordadas e se posicionou sobre elas. Reconheceu a importância do trabalho em grupo e percebeu que a professora monitorou as aprendizagens dos alunos. Outra aluna também demonstrou seu posicionamento diante da aula.

E: Você gostou da aula de hoje?
A: Sim.
E: Por quê?
A: Porque ensina a gente a não maltratar os animais.
E: Qual a parte da aula que você achou mais interessante?
A: Na hora que a professora leu a reportagem do “homem-bicho”.
E: Por que você gostou dessa leitura da reportagem?
A: Porque eles se trancaram na jaula pra apresentar aos outros que não é para maltratar os animais.
E: Você gostou de fazer atividade em grupo?
A: Sim, porque o grupo pensando junto aí aprende mais.
E: Cada grupo leu uma reportagem sobre tubarões e a professora, no início da aula, leu uma reportagem sobre homens da manchete “Bicho Homem”, você achou importante essas duas leituras hoje?
A: Sim, porque os homens maltratam muito os animais e não é pra fazer isso, porque se fosse com eles, eles não queriam que fizessem isso com eles.
E: O que você acha de dar sua opinião após ler reportagens?
A: Bom, porque todo mundo vai ficar sabendo a minha opinião.

A aluna demonstrou a importância do trabalho em grupos e os momentos em que eles podem explicitar suas opiniões sobre os temas discutidos.

A professora 2 também incentivou a participação dos alunos, mas fez a leitura da reportagem Bicho Homem com pouca exploração dos pontos de vista dos alunos sobre o tema, focando mais a identificação do assunto do texto.

P: Essa reportagem tava na Folha de São Paulo no dia 21 de outubro de 1996.
A: Faz tempo.
P: Mas é bem atual, né? Qual o tema dessa reportagem?
A: Bicho homem.
P: É o titulo. E qual o tema?
A: Homem preso na jaula?
(...)
P: Experiência de quê?
A: Comportamento.
P: De quem?
A: Das pessoas.
P: Com relação a quê?
A: Umas com as outras.

(...)
O que é que Eduarda achou do texto? Vamos agora ver como a reportagem foi escrita. Quem olhou e perguntou observaram uma ilustração. E aí os daqui da frente já foram dizendo: é jaula. Essa ilustração já antecipou um pouquinho do texto num antecipou?
A: Já.
(...)
P: Agora vamos formar grupos para fazer leitura de outros textos.

Percebemos que a professora questionava os alunos para que eles identificassem a temática abordada na reportagem, monitorando as respostas e fazendo novas perguntas. Ela favorecia a explicitação verbal, mas não solicitava o posicionamento mais aprofundado, de modo que não estimulava a argumentação sobre a temática abordada. Houve uma tentativa para explorar a opinião dos alunos, através da pergunta: "O que é que Eduarda achou do texto?", mas sem continuidade. Após a identificação da temática, a professora poderia ter explorado os pontos de vista dos estudantes, mas finalizou a discussão e iniciou outro momento da aula, com a leitura de reportagens em grupos. De acordo com Leitão (2014, p. 106),

> Produzir argumentação que favoreça aprendizagem e reflexão na sala de aula depende essencialmente: (1) da disponibilidade do professor para se engajar em argumentação com os alunos, bem como para fomentar a argumentação entre eles; (2) da sua possibilidade de identificar e/ou criar oportunidades para argumentação; (3) do seu domínio dos conteúdos e raciocínios próprios de sua área de ensino, de modo que consiga criar e sustentar uma argumentação nessa área.

Após as atividades em grupo, os alunos socializam as leituras. A docente 2 fez uma discussão sobre os textos trabalhados, resgatando os conteúdos, estimulando a identificação de algumas partes composicionais da reportagem, como manchete, tema central, autores. A professora incentivou a participação dos alunos, no entanto, em alguns momentos ela se antecipava e dava respostas às questões sem esperar as respostas. Em outros momentos, ela não só aguardava, como retomava o que as crianças tinham dito, valorizando suas intervenções, como pode ser verificado no trecho a seguir.

P: Sobre o texto alguém quer falar?
A: Isso é muito errado matar o coitado do tubarão.
P: Mas vejam, prestem atenção o argumento de Weni é importante. O argumento de Weni é o seguinte: banhista é pra ir até onde?
A: Antes da pedra.
P: Até os arrecifes de arenito, né isso?
A: Eu passo dali tia.
P: Você passa? Mas você passa sabendo que aquele espaço dali não é permitido. O que vocês estão falando que passam, que quando a maré tá muito baixa, que aí a água fica baixinha, a gente consegue ir andando até as pedras, mas quando a maré tá normal. Ela tá dizendo o seguinte: não foi o tubarão que tomou o espaço do homem não, o tubarão tava após a pedra. O homem que pensa que calcula, o homem que cria estratégias, ele foi lá, trouxe esse animal até a areia, porque ele sabe que esse animal respira dentro de água então ele iria morrer, matou. Como?
A: Paulada.
P: Com pancadas, com paulada, com facada. O ponto de vista de Weni é o seguinte: o tubarão ele foi morto.
A: Injustamente.
P: Injustamente porque ele não estava ali invadindo. E Rafael colocou uma coisa interessante também. Ele pra se defender ele mordeu o homem. Alguém tá pensando que o tubarão pensou e saiu com a ideia de: eu vou morder aquele homem?
A: Não.

P: Foi um momento de defesa, mas claro que o tubarão perdeu a?
A: Vida.

A professora valorizou o posicionamento de dois alunos, mas não problematizou sua intervenção e não favoreceu que os demais alunos comentassem sobre a posição defendida. Percebemos também que a docente assumiu mais o turno de fala que os alunos, favorecendo pouco a explicitação verbal dos mesmos. Apesar disso, os alunos avaliaram a aula positivamente:

E: Você gostou da aula de hoje?
A: Gostei.
E: Por quê?
A: Porque é interativa, a gente aprende muitas coisas.
E: Como?
A: É reportagem. Coisa do tubarão mesmo foi bom.
E: Qual a parte da aula você achou mais interessante?
A: Interessante foi a parte da reportagem com tubarão. Tem várias histórias de antigamente que a pessoa não sabe.
E: Você gostou da leitura da reportagem bicho homem?
A: Gostei. Ela diz como se fosse a pessoa no lugar do animal.
E: E por que isso é interessante?
A: Porque ela diz como o animal é tratado, se a pessoa gosta do adulto ali ou fora da jaula.
E: Certo, depois vocês leram a reportagem em grupo para dizer sobre a reportagem dos tubarões. Você gostou de ter feito atividade em grupo?
A: Gostei porque interagi com tudo e a pessoa aprende mais.

O aluno demonstrou a importância da temática, do gênero abordado e das estratégias usadas em sala, como a atividade em grupo, salientando que interagiu e aprendeu mais na aula. Outra aluna também teve interesse na aula devido ao tema.

E: Você gostou da aula de hoje?
A: Gostei
E: Por quê?
A: Porque eu gosto muito de animais.
E: Qual a parte da aula você achou mais interessante?
A: Nenhuma. Achei triste.
E: Mas a aula foi boa?
A: Foi, mas matar eles eu não gostei muito não, que mataram o tubarão só porque mordeu uma pessoa, e quando uma pessoa maltrata um animal mata essa pessoa? Não mata não. Fica viva ainda aí.

CONCLUSÕES

A partir dos dados, pôde-se concluir que as professoras mediaram situações de leitura de reportagens, estimulando as crianças a explicitarem seus conhecimentos verbalmente, em pequenos grupos e coletivamente, embora com mediações diferentes quando ao estímulo à argumentação.

Comparando as abordagens das docentes, percebemos que a professora 2 confrontou menos os pontos de vista dos alunos em relação à professora 1, que também aguardava mais as respostas das crianças ao serem questionadas. As crianças perceberam que as professoras favoreceram o diálogo e que isso ajudou a aprender mais, embora não tenham percebido que os momentos de discussão sobre os temas poderiam ser aprofundados.

Esta pesquisa, portanto, evidencia a importância da mediação docente nas situações de leitura, e da necessidade de aprofundamento acerca dos modos como podem favorecer as aprendizagens. Outro resultado

relevante foi que as crianças avaliam as aulas considerando aspectos sutis da prática pedagógica, sendo necessário maior espaço nas escolas para ouvir o que eles dizem.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Dolz, Joaquim e Schneuwly, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: Dolz, Joaquim e Schneuwly, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola***.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Dolz, Joaquim, Noverraz, Michèle e Scheneuwly, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, Bernard, Dolz, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Karmiloff-smith, Annette. *Auto-organização e Mudança cognitiva.* Substratum, 3, V.1, p. 23-55, 1996.

Leal, Telma Ferraz e Brandão, Ana Carolina Perrusi Alves. *Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil.* Relatório de pesquisa CNPq. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

Leal, T. F; Guerra, Severina E. M. da S; Lima, J. de M. Atividades em grupo: que benefícios podem trazer ao processo de aprendizagem?. In: *O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna.* Belo Horizonte: Autêntica 2012.

Leitão, S. Argumentação na sala de aula: argumentar para aprender e aprender a argumentar. In: Leal, T. F. e Suassuna, Lívia (org.). *Ensino de Língua Portuguesa na educação básica.* Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Soares, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In Bastos, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO DA ESCOLA DE VÁRZEA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AMAZONAS

Souza, J. C. R. de

Centro de Estudos Superiores de Parintins/Universidade do Estado do Amazonas

Email: jcramosdesouza@hotmail.com

Resumo

O estudo de Geografia permite fazer uma leitura de mundo, para tanto necessita de um currículo que mostre o mundo para a criança compreendê-lo e situar-se nele como cidadão conhecedor e leitor de sua realidade. Este artigo procura apresentar uma análise sobre currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia, na tentativa de proporcionar aos sujeitos da pesquisa, os leigos e profissionais da Geografia uma discussão sobre o currículo existente (oficial) e o que poderia existir (ideal) na condução do ensino na escola de várzea. A discussão parte de elementos teóricos fundamentais sobre currículo e análise da proposta curricular adotada na escola de várzea para em seguida contextualizar o objeto de pesquisa conduzindo ao que poderia ser estudado como conteúdo a partir do vivido, sendo a escola um espaço a ser percebido, concebido já que é vivido, ganhando significado o ensino de Geografia. É dada a oportunidade da fala aos sujeitos os quais puderam demonstrar as mudanças a serem feitas no currículo, para que tanto o professor quanto o estudante conheçam o lugar em que vivem e assim possam verificar como está e o que está sendo ensinado em Geografia, a partir dos resultados das atividades desenvolvidas com os alunos de 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira do Município de Parintins. Dessa forma, há necessidade de mudança da proposta curricular para uma que oportunize o fortalecimento do sentimento de identidade do estudante da escola de várzea a partir da compreensão do seu lugar de vida.

Palavras-chave: currículo; geografia; escola de várzea.

1 Introdução

Este artigo sintetiza as reflexões analíticas da pesquisa realizada sobre currículo em escolas ribeirinhas do município de Parintins-Amazonas. A reflexão sobre o currículo e o ensino de Geografia, tentou compreender os desafios enfrentados pelos professores rurais e assim colaborar com possíveis propostas condutoras de espaços de aprendizagem mais próximas dos estudantes ribeirinhos, no sentido de decifrarem seu lugar de vida. O objetivo proporcionou compreender a postura dos sujeitos sociais, professores e estudantes ribeirinhos, diante do currículo da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins, usando como referencial a relação dialética entre o proposto no currículo oficial das escolas rurais e o vivenciado por aqueles respectivos atores sociais na Escola Pedro Reis Ferreira.

A metodologia qualitativa permitiu conhecer e analisar o currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia. Procurou compreender as pessoas que foram envolvidas na pesquisa como sujeitos, chegando a conhecê-las melhor e experimentar o que elas sentem em suas lutas cotidianas na sociedade, e assim conhecer o lugar onde vivem. Os procedimentos metodológicos foram respaldo em Merleau-Ponty (1999, p.3) porque acreditamos, como ele, que "[...]. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem o qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada [...]". A técnica aplicada observação livre, anotações de campo, alicerçadas em Triviños (1987) que afirma ser necessário observar naturalmente não simplesmente olhar. No caso da entrevista, levou-se em conta a orientação de Minayo (2004), pois de acordo com ela a técnica em questão é o procedimento mais usual no trabalho de campo.

Os outros sujeitos participantes da pesquisa foram os estudantes ribeirinhos da escola de várzea do Município de Parintins, propriamente da Escola Pedro Reis Ferreira. Com estes, foi aplicado uma atividade (pode ser considerado um questionário aberto), estes além de responderem as perguntas, deveriam representar de forma gráfica as respostas, na tentativa de se chegar à cartográfica.

Esta atividade foi necessária porque através dela pôde-se perceber se o currículo adotado e o ensino de Geografia aproximam-se do conhecimento vivido pelos alunos, já que acreditamos como Cavalcanti (1998, p.13) que "[...] o conhecimento escolar se constrói pelo confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos [...]".

Foram perseguidos os caminhos do currículo para ver o sentimento de identidade dos estudantes, na tentativa de discutir um currículo que atenda a dimensão existente entre o que é aprendido na escola e o vivenciado no cotidiano das crianças.

2 Do currículo à escola e ao ensino de geografia

O currículo sendo o caminho a ser seguido para a construção de conhecimentos a partir da prática pedagógica permite ampliar a capacidade de aprendizagem dos estudantes quando os conteúdos passam a ter significados para suas vidas, passando a ser um propulsor do exercício da cidadania; direção encaminhada, também, pelo processo ensino – aprendizagem dos conteúdos de Geografia do 6º ano.

A discussão sobre o ensino de Geografia tem procurado apontar maneiras pedagógicas que possibilitem ao estudante a leitura das diferentes situações de vivência com os lugares, para que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Com isso é esperado que o estudante desenvolvesse a capacidade de identificar e refletir sobre os diferentes aspectos da realidade existente, mesmo porque o espaço vivido por estes sujeitos é e, continuará sendo, o ponto de partida para a compreensão da sua realidade, do seu cotidiano.

É importante destacar que a construção do conhecimento através do ensino escolar está relacionada às influências significativas advindas da proposta curricular de Geografia adotada nas escolas.

Essa perspectiva do currículo, da escola e do ensino de Geografia projetada tem o sentido de qualificar as múltiplas relações percebidas entre estes elementos dentro e fora da escola. Porque, segundo Silva (2005), a teoria do currículo é uma questão de identidade ou de subjetividade, porque quando se pensa em currículo não se deve pensar apenas em conhecimento, mas pensar a partir do que somos, naquilo que nos tornamos, neste caso, nossa identidade e nossa subjetividade. Sacristán (1998) defende o modelo de interpretação que concebe o currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas, permitindo analisar o curso de objetivação e concretização do currículo em vários níveis assinalando suas múltiplas transformações.

A seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações. Assim, entende-se que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social.

2.1 Brasil: mudanças curriculares que afetaram as escolas ribeirinhas do Amazonas

O Brasil vem, desde a década de 1990, passando por mudanças substanciais no sistema educacional. Estas mudanças ocorreram com a reformulação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, no sentido de melhorar o processo ensino/aprendizagem. Há fatores de destaque impulsionadores dessas mudanças.

As exigências do próprio capitalismo quando implementa vários ajustes na esfera econômica, consequentemente transformam as estruturas já existentes, não só para atender a demanda de mercado, mas para a sociedade acompanhar os ritmos e exigências do próprio capitalismo, no que diz respeito ao consumo e a nova ordem mundial.

É importante ressaltar a divisão do Parâmetro do ensino fundamental em duas partes: a primeira procura mostrar a caracterização da área de Geografia (abre uma discussão em torno da evolução do pensamento geográfico e das escolas que a fundaram e que influenciaram a Geografia no Brasil); trata também dos temas transversais – estes abrem possibilidades no entender do currículo pós-crítico, quando se trata de Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo – deixando aberturas para que o professor possa trabalhar de forma diferente suas aulas porque não vai estar preso a uma relação de conteúdos como propunha o currículo tradicional. A segunda parte do PCN de Geografia apresenta sugestões de conteúdos por eixo, embora não sejam específicos por série, deixa clara a possibilidade de seleção dos conteúdos pelo professor, abrindo espaço para a criatividade. Isto não quer dizer que seja perfeito, mesmo porque precisa ser retroalimentado na sua mudança e atualização.

Outra vertente aberta são as sugestões dos professores como caminhos para os educandos aprenderem o conteúdo ministrado, mas aqui esbarra na questão da transparência do que está sendo sugerido com o que está sendo pontuado. Isto leva a perceber a sala de aula como um lugar bastante complexo e o é, já que, diariamente é expressada a afetividade entre os próprios estudantes, entre estes e o professor e deles com a própria escola, deixando transparecer o grau de maturidade e individualidade do estudante.

3 O município de Parintins como possibilidade de conteúdo curricular

É preciso pontuar os aspectos geográficos do município de Parintins para a utilização no ensino da geografia, parte importante de composição curricular para as escolas de várzea. Além disso, a descrição permite trabalhar os espaços abstratos, para poder construir uma geografia de significantes e significados, que possibilite compreender Parintins a partir da imagem simbólica construída cotidianamente. Isto pode ser encaminhado a partir da utilização dos mapas mentais, que são eixo da orientação das pessoas dentro do lugar ou do espaço geográfico. Quando se pensa sobre o mundo rural e o urbano ou se pensa sobre um bairro ou mesmo um país, há de considerar a sua construção antes no imaginário, conduzindo o estudante à compreensão do espaço vivido ou percebido, assim analisado por Nogueira (2002) as crianças interpretam ou produzem os mapas a partir de suas vivências.

É importante salientar a importância do mapa mental como instrumento de ensino de Geografia, por trabalhar com o imaginário, o qual não deve ser compreendido como o pensar sem sentido, mas o das possibilidades das representações e o de criar as imagens dos espaços locais e globais, para entender as suas intra e inter-relações, pois Nogueira (1994) diz que o conhecimento é adquirido nas experiências temporais, espaciais dos indivíduos.

Assim, o ensino de Geografia permite ao educando, no estudo da compreensão dos espaços, fazer essa leitura do seu cotidiano, de sua realidade e de outras realidades, com isso compreendendo o significado das diferentes paisagens ou lugares projetados, tendo sempre novo sentido para cada educando.

As várzeas são intercortadas por inúmeros canais, vegetação densa e grande biodiversidade faunística e ave-fauna, além das crendices projetadas nos imaginários, nas histórias de visagem e dos encantados que existe dentro do rio Amazonas. Aspectos não trabalhados no currículo escolar.
Outra preocupação presente neste estudo de compreensão do currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia no município de Parintins e consequentemente o sentimento de identidade, pode estar no compromisso de encontrar caminhos para poder agir de forma mais efetiva contra os preconceitos e outros desfechos na construção de fortalecimento das identidades das minorias existentes. Por isso, se procura apontar a necessidade de lutar para desenvolver uma nova proposta curricular ou um corpo de conhecimento que possa valorizar as inter-relações e as condições do processo de adoção de um currículo mais crítico.

4 O reflexo do currículo na aprendizagem dos estudantes da escola de várzea

Ao considerar o sujeito participante da pesquisa: o estudante, como um dos centros desta discussão e interpretação da proposta curricular do município de Parintins, procurou-se compreender a postura dos sujeitos sociais e até que ponto o ensino de Geografia está ajudando-os a fortalecer seu sentimento de identidade e consequentemente a ter a alfabetização geográfica que possibilite o exercício da cidadania, para ajudá-lo no processo de construção de cidadão ou cidadã ativo da sociedade, onde tenham competências de elaborar compreensão dos fenômenos e processos, sejam eles naturais ou sociais.
Ao navegar sobre a proposta curricular e os conteúdos de Geografia nela contidos, onde todos os interesses estão voltados para o estudante e sua aprendizagem na leitura e compreensão de sua realidade, no entendimento das transformações do espaço próximo e distante pela organização da sociedade e do entendimento sobre as paisagens em suas dinâmicas próprias.
A aprendizagem, segundo Oliveira (2002), é um exercício mental a partir da experiência adquirida no meio físico e social, adquirida ao longo do tempo não passivamente, mas em constante exercício sobre os conteúdos articulando uns com os outros. A percepção da aprendizagem dos sujeitos da pesquisa e o reflexo do currículo no ensino de Geografia estão baseados em dados coletados através de questionário e desenhos, onde foi possível observar o empenho em construir o que estava sendo proposto a eles e o que vivenciavam diariamente. Ressalta-se a faixa etária destes sujeitos – está na média escolar da série: 12 anos, os quais estão seguindo normalmente seus estudos e mantendo uma frequência integral às aulas.
O resultado obtido com as respostas dos estudantes possibilitou verificar se há compreensão dos conceitos e da importância da Geografia para vida cotidiana, onde está inserida sua vida escolar e qual a base do conhecimento adquirido na tentativa do perceber em que medida o currículo e o ensino de Geografia auxiliam no fortalecimento da identidade do estudante ribeirinho.
O que é Geografia? “A geografia é a ciência que estuda o espaço, que analisa os satélites, os planetas, os oceanos e rio e mais lagos, nosso rio Amazonas uma parte de um rio” (Aluno/a da Comunidade de Brasília).
Fica evidente, nos conteúdos aprendidos pelos estudantes, muito do que é repassado pelo livro didático e também muito expressivo o vivido por eles na várzea. É notável, certa dificuldade dos estudantes em expressar a importância da Geografia para sua vida e para as pessoas da comunidade, do município de Parintins e pessoas em geral. As respostas presas no livro didático: “Porque ela mostra o nosso planeta por dentro e por fora e ensina muitas coisas” (aluno/a da Comunidade do Paraná do Espírito Santo de Baixo).
As respostas não surpreendem apontando para dois aspectos: um voltado para as questões de astronomia e a outra para os aspectos naturais. As limitações das respostas evidencia a deficiência do estudante em compreender sua realidade a partir dos conteúdos estudados. O ensino de Geografia deve conduzir o estudante a compreender as

relações sociais para entender as transformações do espaço, tomando cuidado para não naturalizar todo conteúdo estudado bem como o social.

A questão procurou refletir e confrontar a dupla realidade de aprendizagem vivenciada pelos estudantes ribeirinhos, onde estabelecem compreensão sobre o processo de construção de uma prática que determine a ação do currículo no lugar. A geografia da escola vista na escola é a do livro didático, mas o que visualizam nos seus trajetos de barco é a complexidade que se apresenta no seu dia-a-dia, as inter-relações água, terra, floresta, ar, assim pode ser dito que o aprendido na escola não está sendo associado à realidade vivida. A geografia percebida cotidianamente é mais rica em detalhes de informações e deixa transparecer certa harmonia existente no lugar.

Por residir próximo a margem do rio, este ganha significado de vida, porque há peixe. Por conta disso os pais não deixam que joguem lixo no rio, senão o rio morre. Nota-se nessas informações o que aprendem tanto na escola quanto nas conversas com seus pais. Fica perceptível como o estudante da escola de várzea processa as informações e também a construção do seu sentimento de identidade, evidenciando o agir e reagir diante das contradições e das influências do exposto pela cidade, onde estão abertos à possibilidade de sua incorporação a novos conhecimentos.

No contexto educacional é perceptível a reprodução dos conteúdos dos livros didáticos e pouca referência ao vivido e aprendido pelos estudantes no seu cotidiano e especificamente o desdobramento do currículo não oficial que deveria ser canalizado para o oficial, por representar para muitos professores como programa de ensino, conteúdos ou matriz curricular. Na realidade existe uma pluralidade de definições e cada uma pressupõe concepções implícitas.

A escola e o currículo devem ser o caminho para dar significado à vida das pessoas, para que possam se descobrir como sujeitos ativos e capazes de processar mudanças onde estiverem e por estarem construindo nova cultura e novos saberes de compreensão do rural e dos reflexos das mudanças globais. Em cada remada uma lição aprendida, em cada roçado um exemplo de vida e em cada suor ou calo na mão a expressão de sabedoria, apreendida na escola ou na da vida, mas respeitada pela dignidade de ser ribeirinho.

5 Conclusão

Navegar pelo Currículo da escola de várzea e pelo ensino de Geografia no município de Parintins abriu a possibilidade de ir ao encontro de uma realidade já conhecida em uma escola de várzea, marcada pelas remadas nas canoas, a favor ou contra a correnteza do rio Amazonas, e guardadas na lembrança, as quais despertaram inquietações que conduziram à vontade de compreender a realidade dos estudantes ribeirinhos e viver certos momentos de descoberta de suas felicidades.

O estudante demonstra o quanto entende da realidade aprendida no seu dia-a-dia, a qual está distante dos ensinamentos adquiridos na escola. É neste processo que está inserido o ensino de Geografia, preso ainda na quantificação e descrição, tornando-se fragmentado. É importante lembrar que nenhum professor é culpado deste processo, por mais que não possua formação em geografia é louvável seu esforço em tentar encontrar alternativas novas de ensinar Geografia, sabedor de suas limitações.

O ensinado na escola não atende a necessidade do estudante e muito menos permite consolidar e fortalecer seu sentimento de identidade. Logo, refletir sobre a eficiência do ensino de geografia é abrir espaço de construção do currículo a partir da proposta dos atores educativos e dos sujeitos da aprendizagem, da escola de várzea, os quais darão significados a cada item proposto conduzindo a compreensão do espaço vivido.

Referências:

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos.* Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Magistério: Formação de trabalho pedagógico).

MERLAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. (tradução Carlos Alberto de Moura) – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social:teoria, método e criatividade.* 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. In. PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa.* São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Mapa mental: recurso didático no ensino de geografia no 1º grau.* São Paulo, 1994. 171 f. (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1994.

OLIVEIRA, Lívia. O ensino / aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In. PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa.* São Paulo: Contexto, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sob a prática*. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, T.T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 2. ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

CURRÍCULO CHEIO, ESCOLA VAZIA: O ABANDONO COMO EFEITO DE UMA ESCOLA INSTRUCIONISTA

Peixoto, L.A.G. [1]; Ataide, L.L.[2], Fortes, L.V.R.[2], Levy, L.K.[2] Munhoz, M.L.R.[2]; Tombini, S.T.[2]

[1] Universidade de Brasília, Brasil/ Colégio Marista de Brasília Ensino Médio (Maristão)
[2] Colégio Marista de Brasília Ensino Médio (Maristão)

Email: leandrograss@gmail.com; lloboataide@gmail.com; laisvasconcelos06@gmail.com; luisa.klevy@gmail.com; marialuizarmunhoz@gmail.com; ssttodd@gmail.com.

Resumo

O abandono escolar é um fenômeno constituinte do cenário educacional brasileiro e mundial. Entre as causas que incitam tal fenômeno, encontra-se o desinteresse do aluno. Nesse contexto, vigora a concepção tradicional de ensino, que prioriza o educador como aquele que detém o conhecimento e transmite-o utilizando-se do poder da palavra. Tal modelo, denominado por Paulo Freire como educação "bancária", acaba por subestimar o estudante e colocá-lo como sujeito passivo do processo de aprendizagem, potencializando o seu desinteresse pela escola. Partindo desta perspectiva, este artigo tem como finalidade colocar em discussão a relação fundamental entre currículo, entendido como trajetória do processo de aprendizagem, e o fenômeno do abandono escolar. A hipótese estabelecida indica o desinteresse do estudante e o abandono escolar como diretamente associados às práticas escolares que remetem à educação "bancária" e à instrucionista. De modo a avaliar a relação estabelecida, fez-se necessária a adoção do método qualitativo de pesquisa, sustentado pelo discurso de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal, que abandonaram os estudos ao longo do ano letivo e os retomaram posteriormente. Os discursos dos sujeitos da pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo focal, cujos dados gerados destacam os efeitos de um currículo conteudista que inviabiliza o diálogo no processo de aprendizagem e gera o desinteresse dos estudantes, consequentemente potencializando o abandono escolar.

Palavras-chave: abandono escolar; currículo; educação bancária; instrucionismo.

1 Introdução

O fenômeno do abandono constitui um dos objetos de pesquisa mais recorrentes no campo da educação. Entendido como o afastamento dos estudos ao longo do ano letivo – diferentemente da evasão, quando o aluno não se matricula no ano seguinte – abandonar os estudos representa uma situação recorrente no contexto educacional brasileiro, em especial na rede pública de ensino. Uma parte significativa das pesquisas acerca do abandono trata suas causas, com destaque para aquelas atreladas ao ambiente cultural e econômico dos estudantes, como baixa renda, drogas, conflitos familiares, entre outros. Um dos fatores de maior incidência nos levantamentos sobre abandono

escolar é o desinteresse manifestado pelos próprios estudantes. Enquanto uma causa com relativa subjetividade, pode-se associar desinteresse tanto a fatores de ordem social e independentes do contexto escolar, bem como também pode possuir explicações que residem na dimensão pedagógica.

A causa do desinteresse ainda é instigadora, podendo apresentar potencial vínculo com o currículo, compreendido em seu sentido *strictu senso* como trajetória e no contexto escolar como percurso de aprendizagem. A pesquisa aqui apresentada destinou-se à associação entre currículo, práticas docentes e o desinteresse do aluno, uma das causas do abandono. Tomando como base teórica as contribuições de Paulo Freire e Pedro Demo sobre as características do modelo escolar tradicional, a pesquisa tem como hipótese a existência de uma escola instrucionista, fundamentada em um modelo bancário de educação, como fator gerador de desinteresse e o consequente abandono. A prática docente ainda baseada em mera transmissão de conteúdo, com baixa inovação pedagógica, que situa o aluno como sujeito passivo do conhecimento, apresenta-se como elemento desmotivador que acaba por estimular o educando a abandonar a escola e comprometer seu futuro.

De forma a estabelecer esta relação do modelo e da prática docente com a baixa motivação do educando, a pesquisa se apoiou em uma abordagem qualitativa e utilizou-se das narrativas de estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal, Brasil, obtidas por meio de entrevistas e grupos focais. Mediante a análise das narrativas foi possível aferir o forte vínculo existente entre práticas escolares desapropriadas de diálogo, criadoras de hierarquia entre educador e educando, com o fato desses sujeitos não encontrarem mais satisfação no cotidiano escolar. Portanto, será apresentada mais uma contribuição para o entendimento do fenômeno, com foco no processo curricular e pedagógico, baseando-se em uma abordagem crítica das práticas escolares e seus efeitos na condição do discente.

2 Educação “bancária” e instrucionista

Frente à questão do porquê do abandono escolar, surge a necessidade de entender as causas desse problema que tanto afeta o cenário educacional brasileiro. Para compreender o fenômeno do abandono em sua plenitude, é preciso entender o contexto em que o problema está inserido, bem como os conceitos atrelados à sua existência. Somente assim fica possível responder às dúvidas provocadas por esse fenômeno: o que gera o desconexo entre a escola e o aluno? Onde estão as raízes do problema? Afinal, qual é o porquê do abandono escolar?

Ao analisar a relação entre aluno e escola, por consequência é analisado o sistema educacional. Mediante essas reflexões, Freire estabelece a noção da educação “bancária” para destacar o modelo educacional em que a proposta consiste em simples repasse do conhecimento:

> “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos e a de receberem os depósitos, guardá-los e arquviá-los.” (Freire, 2014, p. 80)

O cerne da educação "bancária" está na transmissão do conhecimento do educador ao educando, criando uma relação hierárquica entre o detentor do conhecimento (professor) e aquele que o receberá (aluno). Nesse contexto, acredita-se que somente o professor detém o conhecimento e é capaz de transmití-lo, enquanto o aluno mantém uma postura passiva diante do aprendizado. Trata-se de um modelo educacional instrucionista em sua essência, em que "em vez de formar, educar, emancipar, contenta-se com instruir, treinar, domesticar" (Demo, 2008). Essa relação é reforçada pelo tipo de currículo que a educação "bancária" geralmente aborda: um currículo fundamentalmente baseado em conteúdos, cuja função não é delimitar a trajetória de evolução do aprendizado, mas sim estipular com rigor as matérias e os conteúdos a serem ensinados e absorvidos pelos alunos. É um currículo estático, que raramente abre possibilidades para o crescimento pessoal ou criação própria dos alunos.

Esse modelo de educação, fundamentada na instrução e não na construção, inspira passividade nos alunos. A relação entre o educando e o educador, ou mesmo a relação entre o educando e o seu próprio aprendizado, fica em segundo plano frente ao cumprimento do currículo conteudista. Na teoria de Freire, estes são sinais da falta de diálogo, ou seja, da interação construtiva entre o professor e o aluno. O diálogo, por sua vez, é apontado como o gerador do pensar crítico que humaniza os indivíduos, sendo um quesito existencial e vital à aprendizagem e à autonomia do aluno. O diálogo advém da humildade e do respeito de um indivíduo para com o outro; no âmbito da educação, isso consiste na construção mútua de conhecimentos ao ultrapasssar a hierarquia de educador-educando. Com isso em consideração, o diálogo torna-se um elemento importante fundamental da educação: "sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação" (Freire, 2014, p. 115). Alunos da educação "bancária" não travam relações de diálogo com seus educadores e vice-versa. Além disso, o aluno não detém autonomia sobre a construção do conhecimento. Isso pode vir a desestimular o aluno em seus estudos, ou retirar-lhe importância da educação.

Para o aluno que está impossibilitado de participar ativamente do seu aprendizado, isto é, o aluno do sistema instrucionista, renegado à falta de autonomia, a expansão do seu conhecimento pode ser uma tarefa difícil. O ambiente escolar em que está inserido está impregnado de antidialogicidade e hierarquia, atrapalhando a aprendizagem plena e o crescimento pessoal. Nessa perspectiva, os professores passam também a cultivar uma certa descrença em relação ao empenho dos seus alunos, mesmo sem conhecê-los ou sem estarem cientes das dificuldades individuais de cada estudante. Essa descrença afeta a relação entre os educadores e educandos, consequentemente prejudicando o ensino.

Esse ciclo vicioso é um fenômeno conhecido como "profecia autorrealizadora", definida como "a expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra, acaba por se converter em realidade" (Queiroz, 2001). A profecia autorrealizadora é uma consequência da falta de diálogo, característica do modelo educacional bancário e instrucionista. A falta de autonomia dos alunos é também produto dessa forma de ensino, também como a passividade frente à educação e ao desinteresse no currículo conteudista. A questão a ser analisada e discutida é se a convergência desses fatores culmina no abandono escolar.

3 Método

De modo a avaliar a pertinência do modelo escolar "bancário" e instrucionista no abandono escolar, optou-se pela utilização do método qualitativo de pesquisa a fim de captar detalhadamente os motivos que levam à incidência

de tal fenômeno. A pesquisa qualitativa permite melhor entendimento das subjetividades daqueles que abandonaram os estudos regulares, gerando dados com grande riqueza de detalhes e informação. Para Flick (2009, p. 16) a pesquisa qualitativa: "[...] parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas praticas do dia-a-dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo."

Desta forma, foram realizados os procedimentos de entrevistas semiestruturadas e grupo focal de modo a coletar as narrativas de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública de ensino do Distrito Federal, Brasil, cuja maioria resignou os estudos em um determinado período. Os dados gerados a partir dessas técnicas constituem a base da pesquisa em foco, que busca associar o modo "bancário" e instrucionista de se ensinar o currículo escolar com a desmotivação e o abandono dos estudos.

As entrevistas, pré-elaboradas, foram aplicadas em seis estudantes e possuíam o itinerário dividido em três tópicos principais, de forma a abranger os assuntos pertinentes ao estudo e evitar que temas fora do contexto fossem levantados. O primeiro tópico buscava identificar cada indivíduo de maneira a criar um maior entendimento acerca da realidade deste (nome, família, trabalho entre outros). Em seguida, inquiria-se sobre o histórico escolar do entrevistado, visando contemplar os motivos pelos quais este abandonou os estudos, o que o desmotivava no ambiente escolar e quais eram suas recordações acerca dos professores, tanto as positivas quanto as negativas, sendo esta última feita com o intuito de se investigar a ocorrência da "profecia autorrealizadora". No último tópico, realizava-se uma análise escolar atual, retornando o indivíduo para o contexto em que está inserido atualmente no EJA e inquirindo sobre o que o desmotiva no ensino presentemente e o que mudou de melhor ou pior na escola da época prévia ao abandono para a época de retorno aos estudos.

O grupo focal seguiu o mesmo itinerário das entrevistas e contou com a participação de 6 (seis) estudantes. Apesar de possuir o roteiro semelhante às entrevistas, o grupo focal, por estimular discussões em grupo e a troca de narrativas, fornece uma quantidade maior de dados com mais riqueza em detalhes. Dias (2000) resume que "a sinergia entre os participantes leva a resultados que ultrapassam a soma das partes individuais" sendo a prática do grupo focal essencial para analisar os motivos que levaram os participantes ao abandono escolar.

4 Resultados e Discussão

Com base nas entrevistas com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas visitadas no Distrito Federal, foi possível inferir diversos procedimentos e comportamentos docentes incompatíveis com uma proposta de aprendizagem fundamentada no diálogo e na autonomia. Raiva, impaciência, frieza, desmotivação, opressão e julgamentos preconcebidos foram indicados como entraves ao aprendizado quando presentes no cotidiano educacional. Dessa forma, indica-se a existência de uma educação não dialógica e autoritária, em que não há uma busca pela participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento. Davi, 16 anos, aluno da 8ª série da EJA, relata que professores da sua antiga escola aplicavam a matéria unicamente para satisfazer o que era estipulado no programa, negando-se a responder quaisquer dúvidas, acusando que a dificuldade em relação à sua aula era devido à falta de atenção, acrescentando ainda que o próprio estudante não estava disposto a aprender o conteúdo. Esse tipo de comportamento vindo de docentes ilustra o conceito de educação "bancária" descrito por Freire (2014), que destaca o papel do professor como opressor e detentor do saber, subestimando a real capacidade dos educandos.

Quando o educador se desinteressa pelo desenvolvimento de seus alunos, passando a enxergá-los como "caixas vazias", perde-se, então, a possibilidade de construção de um aprendizado mais colaborativo e efetivo, em que tanto o estudante quanto o professor aprendem durante o processo. Dessa maneira, o docente, desacreditado, se acomoda-se. Este passa apenas a reproduzir o material decorado por falas simples e "facilitadas", restringindo ainda mais a aprendizagem. Devido a esse tipo de atitude instrucionista, o aluno se desmotiva com o próprio estudo, como é observado na narrativa de Mariana, 15 anos, que cursa a 8ª série e já vivenciou diversos conflitos entre colegas e professores e conta que, além da ajuda e conselhos de sua mãe, foi sua vontade de estudar que a fez permanecer no colégio: "No semestre, passado o professor brigou com o aluno, discutiu... daí eu não queria mais vir pra escola". Mariana também descreve situações em que várias vezes foi conversar com alguns professores, que lhe respondiam de maneira grosseira: "Aí eu tava quase desistindo, até conversei com minha mãe que eu não queria mais vir por isso.".

A mera exposição do conteúdo torna a experiência educacional monótona. A indiferença e a ineficiência do professor em procurar novas formas de desenvolver os conteúdos, ou da administração educacional de aceitar novas propostas, como debates, grupos vivências, projetos de pesquisa e escrita, vídeos, fotos, simulações, tornam as aulas cansativas e desinteressantes para os alunos. Em virtude disso, o cansaço, o tédio e a dificuldade na associação da matéria, muitas vezes são vistas pelo docente de maneira equivocada, ao considerá-los "rebeldes" e/ou negligentes.

Com uma opinião falsa anteriormente formulada, o docente muitas vezes predefine o futuro dos alunos que não se adequam ao perfil desejado, dócil e passivo com boletim satisfatório. Esse grupo de discentes com o futuro "determinado" sofre com a visão e o comportamento do professor, que demonstra incerteza de suas capacidades e habilidades. No entanto, o professor progressista mostra-se interessado na participação ativa de seus alunos, atuando como mediador da aprendizagem e das relações que se estabelecem no contexto escolar. Assim, na visão construtivista, a escola incentiva a liberdade e a autonomia de seus educandos, não adotando uma posição conservadora/estática em relação às potencialidades do estudante e ao contexto social, criando uma relação dos conhecimentos trazidos de fora da escola com os gerados ali por meio de diversas ferramentas.

Em ambientes onde o diálogo se mostra eficiente, a aprendizagem se torna dinâmica, tornando o estudante agente ativo da própria formação. Tal fato pode ser exemplificado na fala de José:

> '"O professor Cezar passa a aula naquele tom de brincadeira, faz todo mundo entender, mas ao mesmo tempo se divertir, então aí não deixa a gente ficar, como posso dizer, naquela preguiça como se a gente não tivesse fazendo nada."

A imposição conteudista adicionada à ineficiência do diálogo torna-se um desafio no meio da aprendizagem. Para um educador, é necessário paciência para testemunhar a vulnerabilidade do discente, entender a defasagem, caso exista, e o potencial individual de cada estudante, além das situações exteriores à escola, que terminam por interferir nas questões acadêmicas. O sistema educacional atual, na maior parte das escolas brasileiras, mostra-se ineficiente, alunos desinteressados indo para aula por obrigação, assim o abandono surge como alternativa do adolescente se livrar de tal sistema educacional.

5 Conclusão

A motivação do aluno e seu interesse pelos estudos podem ser alterados por situações que estão ou não vinculadas ao ambiente escolar. A condição socioeconômica, os fatores sociais e culturais têm o potencial de conduzir o estudante ao sucesso ou ao fracasso escolar. Tão significativos quanto os fatores de ordem externa à escola, são aqueles intrínsecos ao ambiente de aprendizagem, como o método e a estrutura disponíveis para situar o aluno em uma condição de interesse e envolvimento. Uma proposta pedagógica que não dá ao educando a oportunidade de ser mais (Freire, 2014), sendo capaz de ressignificar o conhecimento e sua própria existência, tende a alimentar condições de desânimo e consequentemente levá-lo a abandonar a escola.

Os resultados aqui obtidos comprovam a hipótese da associação entre currículo, prática pedagógica e o fenômeno do abandono escolar. As narrativas dos estudantes evidenciaram que a iniciativa docente fundamentada essencialmente na instrução do conhecimento não dá chances ao aluno de participar ativamente da aprendizagem. A hierarquia e a ausência do diálogo promovem uma passividade que em certo tempo se transforma em desinteresse ocasional do abandono. A submissão do educando torna-o alvo de enquadramento, objeto de projeção que satisfaz a um modelo cuja função é reproduzir o conhecimento.

Pretende-se que o referente estudo sirva como mais um recorte analítico do fenômeno do abandono escolar que, embora seja objeto já largamente abordado, tem pouca exploração sobre quanto o modelo pedagógico tende a reforçá-lo. Ao mesmo tempo, representa uma discussão que pretende trazer a necessidade de reflexão sobre os processos de aprendizagem, tomando a questão curricular como aspecto essencial na construção de práticas capazes de romper com a escola instrucionista.

Referências

Demo, P. (2014) *Aula, meu xodó!* . Disponível em: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/xodo.html>. Acesso em: 5 ago. 2014..

Dias, C. A. (2000). Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*, *10*(2).

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa: Coleção Pesquisa qualitativa*. Bookman.

Freire, P. (2014). *Pedagogia do Oprimido.* 56ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Queiroz, L. D. (2001). Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anpad).* Disponível em <www. anped.org.br/reunioes/ 25/lucileidedomingos queirozt13. rtf>

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ESCOLA QUE FAZ CIÊNCIA: CURRÍCULO E APRENDIZAGEM PELA PESQUISA NO ENSINO MÉDIO

Peixoto, L.A.P.[1]; Córdova, R.B.[2]

[1] Universidade de Brasília/ Colégio Marista de Brasília Ensino Médio - Maristão
[2] Universidade de Murcia / Colégio Marista de Brasília Ensino Médio - Maristão

Email: leandrograss@gmail.com; cordovarey@gmail.com

Resumo

Uma das considerações fundamentais na estruturação de processos educacionais, entre eles o currículo escolar, refere-se àquilo que o estudante deve aprender e para o que servirá esse conhecimento. O modelo tradicional de ensino sustenta a tese de que a aprendizagem se dá fundamentalmente pela aula, mediante um processo de transmissão e instrução do conhecimento por parte do professor. A elaboração, a autoria e a autonomia ficam, nesse contexto, como promessas para um futuro no mundo universitário, muitas vezes não cumpridas. A atividade da pesquisa, entendida como produção e ressignificação do conhecimento, ainda é vista como "coisa da universidade", privilégio da academia, incapaz de ser promovida pela escola. O ambiente escolar permanece, então, como o lugar da hierarquia, do repasse, da cópia e da reprodução. Considerando esse contexto, o presente texto evidenciará uma experiência de aprendizagem via pesquisa no contexto da educação básica, em especial no Ensino Médio. Tomando como objeto o programa de iniciação científica "Maristão faz Ciência", desenvolvido no Colégio Marista de Brasília – Ensino Médio desde 2011, o trabalho apresenta e analisa uma experiência concreta de estruturação e prática da pesquisa no ambiente escolar, abordando seus efeitos na aprendizagem, na autonomia do estudante e sua relação com o professor. Serão relatados os fundamentos e as condições para práticas educativas fundamentadas na pesquisa, evidenciando de que forma estes se fazem presentes na experiência do programa. Partindo de uma abordagem qualitativa acerca das propostas e práticas realizadas, busca-se relatar uma alternativa de desenvolvimento curricular fundamentado na autoria, que rompe com o instrutivismo tradicional e amplia as perspectivas acerca do conhecimento no ambiente escolar.

Palavras-chave: currículo; pesquisa; aprendizagem.

1 Introdução

Pesquisar é, na maioria dos países, uma atividade acadêmica ainda associada restritivamente ao contexto universitário. Mesmo em países de economia desenvolvida e acesso amplo ao conhecimento, como nos Estados Unidos, pesquisar ainda é coisa rara no contexto da educação básica. Experiências bem sucedidas de pesquisa no

ensino primário e secundário podem ser encontradas isoladamente em algumas realidades, a exemplo dos sistemas educacionais escandinavos. A aposta na pesquisa como fundamento da aprendizagem (DEMO, 2008) tem sido comprovadamente efetiva quando se considera os níveis de aprendizagem dos contextos que a assumem.

A pesquisa representa uma alternativa viável para superar as barreiras erguidas durante séculos no sistema de ensino. Ao disponibilizar ambiente para que educadores e educandos a desenvolva, viabiliza-se a oportunidade de construírem habilidades e competências complexas (PERRENOUD, 1999), como relacionar dados coletados para a formulação de uma hipótese, bem como aprimorar atividades colaborativas, conforme sugerido por Howard Gardner (2010) criador da teoria das Inteligências Múltiplas.

Como forma a demonstrar a viabilidade da pesquisa no ambiente escolar, será aqui relatada a experiência do Programa "Maristão faz Ciência", existente desde 2011 no Colégio Marista de Brasília Ensino Médio (Maristão), cujo objetivo é promover a iniciação científica para estudantes desta escola. Antes restrito aos grupos de pesquisa paralelos à rotina formal da escola, o programa demonstra também resultados na rotina da sala de aula, mediante projetos de professores orientadores que reformularam sua prática pedagógica baseada nas experiências proporcionadas pelos projetos de pesquisa. Além de atestar a possibilidade de produzir conhecimento no espaço escolar, a experiência em questão serve também para ratificar os efeitos de uma aprendizagem cujos fundamentados são a autoria e a autonomia do estudante, evitando o instrucionismo.

2 Escola, pesquisa e conhecimento

2.1 O Sistema escolar

Eric Hobsbawn, ao analisar o século XX, apontou o fato de após a II Guerra Mundial as relações e instituições terem sofrido grandes transformações. Rápidas e profundas a ponto de alterarem o cenário social e cultural. Entretanto, a observação poderia ser mais ampla, bastando observar que alguns seguimentos sociais permaneceram anacronicamente estagnados. É o caso da escola e dos sistemas de ensino. Dizemos anacronicamente porque seria esse o primeiro ambiente a promover as transformações, mas a realidade é oposta.

Por mais que surjam centenas de projetos e teorias sobre a educação formal, poucos conseguem romper os limites impostos pela resignação e burocratização, que enrijeceram o processo de ensino e aprendizagem. A escola transmite valores e princípios, é responsável pela formação integral do sujeito, cidadão, pessoa humana. Por esse motivo, precisa se diferenciar de outros espaços, porque, apesar de "vender" um produto, não é um mercado. Por isso, Philippe Meirieu (2005) diz: "A qualidade da escola não pode ser medida apenas pela satisfação dos alunos, dos pais ou dos professores". É legitimo o desejo dos professores, estudantes, gestores e famílias de promoverem mudanças na instituição escolar. Essas transformações, muitas vezes rasas, caracterizam-se como modalidades, mas não chegam a ser uma "política escolar". Tratar-se-ia muito mais de uma ação superficial e efêmera. Radicalizando o postulado por Meireiu, seria um modismo que preserva o sistema.

2.2 Ensino ou aprendizado?

É comum que estudantes com bons resultados acadêmicos tenham dificuldade de explicar fenômenos cotidianos. Isso seria uma evidência da educação inadequada, porque está distante das demandas ordinárias, seja do

sujeito ou da sociedade. As escolas aparentemente produziram sujeitos capazes de memorizar e regurgitar informações. Tratar-se-ia de uma aprendizagem maquinal, pois algo muito frequente na educação é encontrar no "currículo, os sinais de não entendimento, entendimento errôneo ou concepções erradas são flagrantes". (Gardner, 271)

Gardner (2010), Perrenoud (1999), Meirieu (2005) e outros pesquisadores se dedicam a propor reformas para Currículo, Instrução e Avaliação. Nesse sentido, os currículos abordariam menos tópicos, para viabilizar a análise os temas com maior riqueza de detalhes, destacando "questões essenciais e ideias generativas"; processos que valorizem as subjetividades, utilizando tecnologias e mídia apoiadas pelos professores que fomentariam debates e análises sofisticadas. A avaliação seria autêntica. Verificando os tipos de desempenho necessários para a vida individual e social. Deve ser contínua, realizada regularmente como parte integrante do currículo. Precisa envolver os professores, bem como os próprios estudantes. Inaugura-se, então, uma nova perspectiva para o aluno no processo de aprendizagem:

> "Os alunos são solicitados a descobrir padrões em dados que obtiveram em seus próprios projetos, ao invés de serem solicitados a selecionar, em conjunto de múltiplas escolhas, o princípio que parece governar a forma dos dados de uma pessoa". (Gardner, 2010, p.271)

A escola, antes local de recepção, torna-se ambiente de produção, onde em grupos ou individualmente podem desenvolver atividades de maneira colaborativa, trocando experiências e contribuindo para o outro superar algumas barreiras. A colaboração auxilia o sujeito porque enquanto um possui a inteligência linguística mais bem trabalhada, outro pode ter a interpessoal. Todos os seres humanos são capazes, basta que lhe seja ofertada a oportunidade para experimentar e construir saberes (GARDNER, 2010).

2.3 Pesquisar para evitar o instrucionismo

Gardner (2010) aponta que o ser humano pode não apresentar excelência em todas as áreas, mas isso não significa sua inaptidão cognitiva. Sua teoria oferece uma alternativa para aqueles estudantes e educadores frustrados com os pífios resultados alcançados no sistema de ensino, pautado pelo ordenamento curricular. Quando o educador deixa a zona de conforto, vista como a aula expositiva, e integra-se à pesquisa, inicia um processo cognitivo inefável, visto que as habilidades e competências desenvolvidas servirão tanto para a atividade acadêmica e profissional, como também para seu cotidiano. Por sua vez, o estudante desmotivado com aulas expositivas, pode interessar-se por elaborar um projeto e iniciar uma pesquisa sobre um conteúdo que realmente lhe interesse.

Nota-se que ainda há certa resistência em relação à pesquisa como exigência e prática necessária ao docente, em especial no nível da educação básica. Principalmente na América Latina, com destaque para o Brasil, prevalece a ideia de que o papel do professor consiste fundamentalmente em "dar aula". Não se pode atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade desse papel, uma vez que a própria formação docente está fundamentada em assistir às aulas na universidade. Emerge, portanto, uma contradição. Como pode alguém que não pesquisa ter o que ensinar? Se no mundo acadêmico a habilidade mais valorizada é a autoria, porque a atitude de ensinar ainda prevalece na escola? A herança da educação bancária (FREIRE, 2014), ou também configurada como instrucionista (DEMO, 2010), promoveu certo engessamento da capacidade inovadora do professor que ainda enxerga na aula expositiva um instrumento eficaz de aprendizagem.

Ao assumir uma prática pedagógica fundamentalmente instrutivista, o docente automaticamente nega a possiblidade da autoria. Dessa forma, a escola vira apenas espaço de ensino, sem necessariamente garantir a aprendizagem:

> O professor é cunhado como reprodutor instrucionista, fiando-se na aula. Não faz o menor sentido introduzir pesquisa para aprimorar aula, porque seria enfeitar defunto. "Ensino" não há que ser aprimorado. Há que ser substituído por "aprendizagem" e centrada no aluno. (DEMO, 2010, p.19)

Alternar a proposta da aula que reproduz o conhecimento para um processo gerador de autonomia e estimulador de autoria requer a tomada da pesquisa como fundamento e prática docentes. Não há condições para o fomento da autoria sem obrigatoriamente estabelecer a pesquisa como prática. Não se trata de transformar os estudantes da educação básica em pesquisadores profissionais, mas sim de possibilitá-los a uma relação menos submissa no ambiente escolar à medida que se tornam livres para se apropriar e produzir conhecimento. Nesse processo, acaba também por se desenvolver a capacidade reconstrutiva do estudante, viabilizada quando se dá abertura para o questionamento. Aprender sem questionar é uma atitude de submissão e que sem autoria apenas reproduz conhecimento. Questionar deve fazer parte do professor e do aluno, e constitui-se como requisito para produção de um novo conhecimento. Em suma, professor que não está disposto a aprender tampouco é capaz de fazer que o aluno aprenda.

3 Pesquisando na escola: a experiência do programa Maristão faz Ciência

A mudança nos rumos da escola instrucionista em direção a uma aprendizagem reconstrutiva pode ser comprovada em diferentes contextos. É cada vez crescente a quantidade de experiências bem sucedidas quanto ao aprendizado baseado na autoria e na colaboração. Buscando tornar-se mais uma delas, em 2011 o Colégio Marista de Brasília Ensino Médio (Maristão), deu início ao seu programa próprio de iniciação científico, intitulado Maristão faz Ciência (MFC).

Por meio da formação de grupos de pesquisa com vistas ao aprendizado adequado do modo de proceder do fazer científico, o programa se assemelha ao modelo dos programas já constituídos no ensino superior brasileiro, como o Pibic[1]. Partindo de experiência de pesquisas em diferentes campos do conhecimento, são produzidos trabalhos compatíveis com as possibilidades de alunos do ensino médio, mas que os qualifiquem à participação em eventos científicos. Trata-se também de atender ao Projeto Educativo Marista, na formação do perfil de aluno pesquisador, comunicador e solidário:

> Na perspectiva de educação marista, os sujeitos são motivados a aprender e a reaprender de forma a construir e reconstruir relações entre saberes na busca pelo conhecimento. Isso significa dizer que nossas práticas educacionais visam à formação de um sujeito pesquisador que questione, argumente, produza e teste

[1] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação científica. < http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>.

> hipóteses, de modo a estabelecer e restabelecer novas relações entre os conhecimentos adquiridos. (PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO SUL, 2010, P.98)

Desde seu início, o programa tem possibilitado a uma parcela significativa dos estudantes e professores da escola viver a experiência da iniciação científica. A cada início de ano letivo é inaugurado um edital de seleção para professores que desejam participar como orientadores para inscrevam seus pré-projetos. Embora o pré-projeto seja de iniciativa do professor, isso não impede a possibilidade de que os estudantes interessados proponham temáticas, como ocorreu em algumas ocasiões. A seleção segue normas semelhantes às estabelecidas nos modelos tradicionais de aceitação de projetos científicos do contexto acadêmico universitário. Necessitando apresentar todos os elementos, desde a fundamentação teórica até o cronograma de pesquisa, os pré-projetos são avaliados e selecionados conforme o número de vagas do ano corrente. Os professores selecionados passam, então, a receber uma remuneração pela carga horária referente à orientação dos projetos.

Feita a seleção dos projetos pela Comissão Científica da escola, composta por direção, coordenação e membros externos, é lançado o edital para estudantes. Com um número médio de 6 (seis) vagas por projeto, os estudantes se inscrevem apresentando uma carta de interesse, que será posteriormente utilizada como referência na entrevista com os professores orientadores. Feita a seleção, dá-se início às pesquisas, que duram 1(um) ano. Nesse período professores orientadores e estudantes pesquisadores se comprometem participar dos cursos de metodologia promovidos pelo MFC. Com pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, com os mais variados objetos e recortes temáticos, alguns dos trabalhos produzidos foram publicados em revistas e eventos científicos nacionais e internacionais. Os resultados podem ser verificados na tabela abaixo:

ANO	PRODUÇÕES ACADÊMICAS	ESTUDANTES PESQUISADORES	PROFESSORES ORIENTADORES	PUBLICAÇÕES/ COMUNICAÇÕES
2011	3	14	6	1
2012	10	53	11	6
2013	15	76	19	3
2014	1	68	10	1
TOTAL	29	211	46	11

Tabela 1 – Resultados do Programa Maristão faz Ciência até agosto/2014.

O MFC possui uma Revista[2] *on-line* própria, que tem por objetivo a divulgação dos trabalhos realizados. Além disso conta também com uma estrutura física específica na escola, possuindo salas equipadas para que os estudantes e os professores tenham condições de realizar as atividades de pesquisa com qualidade satisfatória. Há um professor coordenador do programa, encarregado de organizar atividades de rotina como elaboração dos editais, cursos de formação, encontros de pesquisadores e eventos de comunicação dos trabalhos. Um desses eventos é realizado ao

[2] www.maristao.org.br

final do ano letivo. Trata-se do Simpósio Maristão faz Ciência, que em 2014 vai para sua terceira edição e tem como objetivo dar visibilidade às pesquisas e permitir que toda a comunidade escolar tome conhecimento daquilo que foi produzido pelos grupos.

No último triênio, o Maristão tem mantido uma média de 1.400 (mil e quatrocentas) matrículas a cada ano. O número de estudantes que participam da iniciação científica ainda é baixo, se comparado de forma proporcional ao universo da escola. Um dos desafios da instituição consiste na ampliação da experiência da pesquisa para um conjunto maior de alunos, fato que tem ocorrido de uma forma indireta e paralela ao programa. Muitos professores, tendo participado como orientadores de grupos de pesquisa, já inovam seu fazer pedagógico em virtude da experiência adquirida no MFC. Tem sido cada vez mais comum a criação de projetos voltados para a produção de diferentes modalidades de texto ou produtos que estejam apoiados em uma rotina de pesquisa.

O fato é que, aos poucos, a escola está consolidando a cultura de pesquisa em seu ambiente, não experimentada somente pelos grupos de iniciação científica, mas estendida à rotina da sala de aula. Prova disso é o crescente interesse dos estudantes pelo fazer científico, fato que tem levado a escola a ampliar suas parcerias com instituições de ensino superior para a promoção de atividades que os aproximem da universidade como feiras de profissão, palestras, saídas de campo e visitas a centros de pesquisa.

No Brasil, a cultura de um ensino médio voltado para os exames ainda é forte, em especial na rede privada de ensino. A maioria das famílias exige que a escola proporcione uma preparação aos estudantes que os habilite para o ingresso à universidade. Embora se acredite que a aula expositiva seja principal recurso para “treinar” o estudante e capacitá-lo para a aprovação nos vestibulares, o MFC tem dado uma demonstração de que competências e habilidades desenvolvidas nas atividades de pesquisa agregam um potencial indiscutível aos estudantes. De todos os estudantes participantes do programa, quase a totalidade ingressou em universidades federais e a grande maioria deles tem mostrado grande êxito na seleção de projetos e oportunidades em seus meios acadêmicos. Enfim, trata-se de uma experiência de inegável sucesso e comprovada efetividade no que diz respeito à aprendizagem e a uma proposta inovadora de ensino médio.

4 Conclusão

A organização formal e tradicional da escola e do sistema educacional, onde em uma sala retangular ficam reunidos jovens de idades similares, escutando o professor, recebendo a informação configura-se como uma modalidade. Por esse motivo, pode ser transformado, ainda que o macrossistema se encontre enrijecido e temeroso de aceitar inovações. A proposição e a execução de pesquisa acadêmica no Ensino Médio certamente são insuficientes para inaugurar uma forma diferente de ensino e aprendizagem, não obstante, apresenta-se como uma alternativa para a formação massiva de cidadãos, pessoas aptas a executar determinada atividade de maneira acrítica e alienada.

A sala de aula não é um modelo perfeito, por mais que tenha sido eficaz durante mais de um século, mas pode conviver com outra situação/modalidade, em que o educador e o estudante trabalhem de maneira colaborativa, assim rompendo a “barreira sanitária” estabelecida na escola tradicional, que dificulta a aprendizagem dos estudantes. A finalidade da escola e do sistema deveria ser mais abrangente que a formação de jovens preparados

para os desafios do século XXI. Para isto é preciso permitir que o aluno seja capaz de reconstruir, oportunizando por consequência uma nova perspectiva do papel da escola. Aprender pesquisando não representa apenas a possibilidade de um estudante mais criativo e preparado para os desafios sociais de seu tempo, indica também um novo rumo para a escola, uma possibilidade para sua ressignificação social.

Referências

Demo, P. (2008). Metodologia para quem quer aprender. São Paulo: Atlas, 2008b.

_____. (2002). Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Tempo Brasileiro.

Freire, P. (2014). Pedagogia do Oprimido. 56ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gardner, H. (2010). Inteligências múltiplas. São Paulo: Artmed.

Meirieu, P. (2005). O cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender. São Paulo: Artmed.

Perrenoud, P. (1999). Construir as competências desde a escola. São Paulo: Artmed.

Província Marista do Brasil Centro Sul (2010). Projeto Marista para o Ofício de Aluno. 1. Ed. V. 7. São Paulo: FTD.

Entre o planejado e o praticado na escola: as táticas das crianças

Simone Ribeiro

C.A. João XXIII/ UFJF - simonerib@gmail.com

Andréa Serpa de Albuquerque

FACED/UFF – andreaserpauff@gmail.com

Nesse início de século, num mundo globalizado, onde cada vez mais as fronteiras são deslocadas, acirrando os embates identitários entre grupos em disputa pela hegemonia, múltiplas questões são geradas nos diferentes campos da existência humana. A centralidade da cultura explode como um marco referencial. A cultura mais do que nunca se coloca como um campo de luta em torno da significação social. A cultura é, nessa concepção, um campo conflitante de significação. O que está centralmente enredado nessa luta é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. Os grupos hegemônicos lutam para universalizar os seus significados sociais, silenciando até mesmo a existência de outros significados. No contexto da modernidade, sobretudo nos países colonizados, a escola tem sido moldada para cumprir este papel de homogeneizadora de significados e de identidades culturais. Entretanto, Homi Bhabha (1998), nos ajuda a perceber que também é parte da realidade colonial não conseguir cumprir o projeto de dominação, tal qual foi formulado. Esse processo, do ponto de vista da produção do conhecimento e da cultura, tem se caracterizado como via de mão dupla, em que tanto a cultura dominante, quanto a cultura dominada são profundamente modificadas. Por outro lado, o reconhecimento do caráter híbrido do conhecimento e da cultura produzida ao longo da história da dominação colonial, nos permite focalizar essa história não apenas do ponto de vista da dominação, mas do ponto de vista da resistência a essa dominação. “O híbrido carrega as marcas do poder, mas também da resistência”. (SILVA, 1999).

Muitas são as falas que ressaltam o papel das escolas e professores na reprodução de um saber descontextualizado, mas em nossa reflexão, não podemos desprezar a dimensão político-ideológica da escola como espaço de contradições. Estudos do cotidiano têm apontado que algumas professoras e professores, algumas escolas, alguns alunos e alunas, algumas famílias, alguns grupos subvertem a “norma” e descobrem que só aprende quem vivencia o incomparável prazer de aprender, que só aprende o que a escola pretende ensinar quem apreendeu o sentido do que lhe é ensinado, que só aprende quem se vale do que lhe é ensinado para mudar a vida. E, mais que tudo, que quando as escolas se propõem a refletir sobre as condições que geram o ensinar aprender, trazendo para si a responsabilidade de construir, no cotidiano, um projeto político-pedagógico que rompa com práticas pedagógicas homogeneizadoras a aprendizagem acontece fazendo com que, entre outras coisas, as famílias sintam-se reconhecidas e respeitadas e se aproximem da escola tornando o processo de ensinar e aprender muito mais amplo e significativo.

A pesquisa que sustenta esta reflexão procurou investigar práticas curriculares desenvolvidas numa escola de ensino fundamental, buscando compreender a lógica da vida cotidiana das escolas, em suas especificidades e singularidades, independentemente daquilo que as torna semelhantes e que permite enquadrá-las em modelos. O objetivo foi o de descobrir pistas daquilo que na realidade cotidiana escapa àquilo que é esperado e i investigar as

possibilidades do modelo indagativo como ferramenta para a formação docente assim como detectar obstáculos de ordem social que dificultam o exercício da cidadania e da educação nas escolas.

Esta forma de conceber a pesquisa implica numa outra perspectiva epistemológica e política, que não opera por oposições e exclusões, mas pela busca e explicitação das conexões. O que nos exige o esforço de superar o paradigma de disjunção e redução, clássico na arquitetura do pensamento e das formas de conhecimento modernas. Edgar Morin (2007) é um dos acompanhantes que nos propõe a recuperação da unidade e da diversidade, do todo/partes por meio do paradigma da complexidade. Para este autor no cotidiano nos valemos de conhecimentos que precisam ser incorporados à nossa rotina. Mas como tudo pode ser surpreendido pelo acaso temos que nos valer das estratégias que nos obrigam a pensar, refletir. Nesta mesma direção Freire (1983, 28) nos diz que somos seres de “práxis”, de ações e da reflexões. O pensamento mágico, doxa, se fixa no programado como nos diz Freire, não “ad-mira”, aquilo para o qual não tem respostas, suas ações programadas não são suficientes para dar conta do inesperado, busca então a razão explicativa para o tanto percebido. Sem se valer do pensamento complexo ou de “captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos”. Podemos então dizer que os pensamentos singulares estão para as ações programadas assim como os pensamentos complexos estão para a estratégia – reflexão. A complexidade necessita de uma estratégia (ou como nos ensina Certau (1994) de uma tática segundo o lugar que o sujeito esteja na relação homem-mundo num determinado tempo e lugar).

Se entendemos estas afirmações como premissas as ações cotidianas prescindem de pensamentos singulares, mas isto não quer dizer que as ações cotidianas não nos surpreendam, não comportem o inesperado. Diante disto procuramos refletir e usar o pensamento complexo.

O papel da escola é o de trabalhar na formação de sujeitos livres, que tenham plena consciência de sua capacidade de conhecer, mas também que se reconheçam enquanto sujeitos no mundo, portanto tendo seus conhecimentos (e ações) problematizados na realidade concreta na qual são gerados e sobre a qual incidem. Neste sentido pessoas com um repertório menor de informações, têm menos pensamentos simples para refletir sobre complexidade das situações inusitadas às quais está exposto no dia-a-dia. Isso não quer dizer que sujeitos com muitas informações sejam capazes de pensamentos mais complexos. “um todo é mais do que a soma das partes que o constituem” (MORIN, 2007, 87) Ou que o fato de grupos populares que geralmente têm acesso a menos conhecimentos simples, geralmente circunscritos a um determinado tempo/espaçotenham sua capacidade de reflexão reduzida. “Não só a parte está no todo. O todo está no interior da parte que está no interior do todo.” (MORIN, 2007, p.88)

Refletir sobre a realidade é a capacidade que cada sujeito tem de se reconhecer enquanto parte de um todo que não é sem ele e é, ao mesmo tempo, mais do que ele. O todo é sempre relativo ao conjunto das partes embora seja sempre mais do que a junção das mesmas. Cada parte traz em si o todo. (MORIN, 2007)

Se a pessoa se reconhece enquanto sujeito cognoscente, ou seja, livre no sentido freireano, tem acesso às condições nas quais as relações humanas se dão. Passa a ser uma questão de escolha as opções que fará na vida. A

tendência homogeneizadora da sociedade nos faz crer que só há um jeito de se viver, e faz com que todos busquemos os mesmos estilos de vida.

Para a escola e para nós que educamos, professores e familiares, esta discussão se traduz em um quase dilema: Como balizar a necessidade de integração à sociedade, de fazer conviver com o que já está posto, ou seja, assumirmos o papel de socializadores dos conhecimentos, tradições, modos de comportamento etc. produzidos socialmente pela humanidade e, ao mesmo tempo, o papel de estimuladores da liberdade e da desordem enquanto possibilidade de criação do novo?

Neste sentido, a pesquisa realizada assumiu o desafio de problematizar e buscar compreender como os professores pensam o conhecimento escolar, como planejam suas práticas cotidianas e como estas realmente acontecem nas salas de aulas e também buscamos refletir sobre como os/as alunos/as e suas famílias pensam o conhecimento escolar e a forma como ele é tecido. Partimos do pressuposto de que, na maior parte das vezes, os grupos populares têm lógicas diferentes e que podem não ser compreendidas pelos professores e professoras formados em outras lógicas o que pode gerar a dificuldade de estabelecer um diálogo realimentador de processos de aprendizagem tanto no que se refere às crianças quanto ao seu próprio. E entendemos que é no espaço tempo cotidiano que os currículos reais são criados, para além dos limites das prescrições e normas curriculares oficiais a explicitação de práticas curriculares variadas tais como, planejamentos, práticas avaliativas, etc. e a reflexão sobre como estas práticas se traduzem em usos pelos diferentes consumidores (CERTEAU, 1994) pode apontar perspectivas de como a escola se organiza tanto no que se refere aos currículos, pensados, propostos e praticados, como também no que se refere à questão da cidadania e dos direitos de acesso aos conhecimentos escolares por parte das populações pouco escolarizadas. Neste artigo nosso objetivo é refletir sobre três narrativas que se passaram na escola onde se realiza a pesquisa e cujo enredo se constrói a partir da construção/desconstrução de identidades.

A escola onde acontece a pesquisa está situada em uma cidade média de Minas Gerais e atende a crianças de 4 a 12 anos oriundas, em sua maioria, de bairros de periferia. Entre as quais um número significativo de famílias possui algum ou mais de um membro envolvido com o uso de drogas e a criminalidade. A escola tem uma estrutura física restrita aos espaços construídos, por ser verticalizada e funcionar em um prédio cuja função é destinada também ao funcionamento de outra instituição que ocupa o primeiro andar do prédio. A escola funciona em horário integral e oferece aos alunos um repertório de atividades diversificadas como informática, dança, música, literatura e teatro e possui em seu quadro vários professores com formação superior e pós graduação.

Durante a investigação muitas situações cotidianas nos chamaram a atenção e nos levaram a refletir sobre várias questões que atravessam nossos processos formativos e nossas docências. Neste artigo nos debruçamos sobre uma narrativa que nos ajudou a refletir sobre a expressão: *“Os que não sabem ler são os engraçadinhos, mas nós somos comportados.”*

> Num momento da aula, a professora entregou aos alunos um poema e os orientou a lê-lo. Observei que uma parte da sala agia como se nada tivessem ouvido a respeito da tarefa, pois continuavam a realizar as ações que faziam antes do recebimento da atividade, inclusive movimentações e conversas durante a aula. Aconselhei um aluno que se assentasse para ler, mas fui interrompida por um outro, com a seguinte frase: " não adianta, tia! Os que não sabem ler são os engraçadinhos , mas nós somos comportados. (Caderno de Campo, 1)

Este trecho do caderno de campo de uma das pesquisadoras gerou em nós algumas perguntas: O que seria ser "engraçadinho" e o que seria ser "comportado" para aquelas crianças? De onde surgiu tal expressão? Uma confabulação da própria mente da criança ou uma repetição das famosas "frases prontas" que são utilizadas para definir situações correntes no dia a dia? Se alguns não sabem ler porque a atividade de leitura foi encaminhada a todos de modo igual? Como as crianças se tornam alunos?

A institucionalização que se desenvolveu na modernidade demandava uma uniformização dos sujeitos: submeter todos aos mesmos horários se traduzia na negação das necessidades individuais em nome de um sujeito abstrato, genérico e necessário à configuração daquela época. Até hoje, entretanto, as crianças, que na escola se tornam alunos, devem apresentar os mesmos conhecimentos, sentir fome, vontade de ir ao banheiro, ter disposição para fazer as tarefas ou brincar nos mesmos horários.

Os sons e os gestos, sobretudo a ausências destes e a capacidade de se submeter são práticas que se esperam das crianças quando estão dentro da escola. No entanto, a dinâmica é de movimentação, barulho e de insurgência permanente das crianças. Mesmo que para quem observa de modo apressado possa parecer que tudo transcorre como o esperado na prática, o cotidiano revela uma série de ações que ocorrem em paralelo e são invisíveis e inaudíveis para quem pretende ver somente a dimensão opressora da realidade. Os próprios corpos se revelam menos dóceis do que imaginávamos, e as crianças circulam, autorizadas ou não, pelo espaço escolar.

Certeau (1994) nos mostra as resistências que subvertem os instrumentos do poder de seu próprio interior. Ao olhar para o cotidiano, revela as "microrresistências que fundam microliberdades" (Giard, 1994, p. 19). O ser "engraçadinho" é uma tática que as crianças mostram na sua relação com a disciplina escolar. A tática diferencia-se da estratégia pela ausência de uma delimitação que lhe forneça autonomia; não tem um projeto global, "opera golpe por golpe... o que ganha não se conserva... Em suma, a tática é a arte do fraco" (Certeau, 1994, p. 100-101). As escolas se estruturam em um sistema que se baseia sobretudo em torno do poder: o poder de definir quem é, o que sabe e o que pode fazer o outro.

No entanto, apesar de sua estrutura disciplinar e característica institucional, a escola tem em seu cotidiano, mudanças as vezes imperceptíveis impostas pelas práticas dos sujeitos comuns que podem, através de pequenas astúcias e táticas de resistência, modificar elementos estabelecidos pelo poder que disciplina, definindo novos usos ou diferentes combinações. Certeau (1994) afirma que estas táticas têm seus limites, pois aproveitam o momento, no entanto, temos observado que, às vezes, acabam por criar a possibilidade de novas transgressões, de novas configurações, ao evidenciar a

multiplicidade e diversidade nos espaços sociais, que tendem à integração da diferença pela homogeneização disciplinar. Nos interessa aqui reforçar a ideia das práticas que fogem ao esperado insinuando a possibilidade de mudança e nos ajudam a pensar o cotidiano a partir do que ele apresenta enquanto possibilidade de invenção. As práticas dos fracos que, de maneira sutil e silenciosa criam brechas na opressão, ou seja, na construção do cotidiano, as crianças não serão meras reprodutoras dos padrões socioculturais vigentes. "Esses modos de proceder e essas astúcias (...) compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina... " (Certeau, 1994, p. 41-42).

Ao mesmo tempo em que aprendem a ser alunos, as crianças vão exercitando sua imaginação e capacidade de resistência. As maneiras de fazer as atividades escolares se traduziam numa gama de acontecimentos transformados em ocasiões e olhar estas práticas cotidianas procurando “pistas” que revelam que as crianças não se submetem de maneira passiva ao instituído, pelo contrário, se apropriam e ressignificam.

A influência da escola deve ser compreendida à luz de sua evolução histórica, da qual emergiu como instituição destinada a instruir os educandos da classe privilegiada sendo, portanto, por longo período, restrita a poucos. É com o processo de modernização da sociedade que a escola se faz necessária para a formação da população em geral, no entanto, a educação escolar, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, sempre foi diferenciada entre os segmentos sociais. A escola busca romper com as estratégias educativas próprias da família e da comunidade que se configuram pela fragmentação e assistematização, pois apresenta-se com o intuito de produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural relacionada com a divisão do trabalho e relações de dominação.

Desse modo, os “*engraçadinhos*” são os que nos mostram que outras configurações são possíveis. Que outras escolas coexistem dentro da escola. Expressões como estas são ditas e ouvidas por diversas vezes no ambiente em que atuamos, e talvez por serem tão rotineiras são consideradas como comuns e por isso, muitas vezes, essas palavras atuam invisivelmente no interior daqueles a quem são destinadas construindo identidades que, embora não tivessem sido planejadas pela professora, mas eram parte significativa do que os alunos estavam aprendendo na escola.

Entre o ser aluno e o ser criança o sujeito assume identidades diferentes, que se mostram em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2006). Assim, o papel da pesquisa com o cotidiano é contribuir para desinvisibilizá-las, pois isto requer um exercício de olhar o que está por traz, olhar as práticas educativas nesta perspectiva requer uma visão sistêmica, complexa, ecológica, do conhecimento. É um desafio pensar a complexidade. Para ir além do que está aparente e buscar os pontos que estão escondidos, ouvir, ver, sentir outros lados da mesma moeda propomos uma série de ações que, imbricadas entre si, nos possibilitem ter diferentes visões dos processos.

Mas como o olhar que capta é o mesmo que se perde entre tantas possibilidades nosso propósito é estar com cada um dos sujeitos no seu cotidiano, buscando compreender suas lógicas e suas concepções sobre o ensinar e aprender, sobre as relações em os seus e os conhecimentos dos outros. Estes sujeitos imbricados com tantos pontos que os ligam, expressam a riqueza da diferença e abrem um amplo leque de possibilidades para o processo pedagógico, pois este

incorpora a singularidade do processo de cada sujeito, ao encontrar espaço para a ausência, para o silêncio, para a contradição, para os desvios, portanto, para a diferença. Nessa perspectiva, deixam de ser espaços fechados e se tornam fronteiras, que o cotidiano instaura como espaços de contato, lugares de trânsito e transitórios, portanto, tempo/espaço de múltiplas possibilidades. Como nos diz Zaccur (2003, p.197): "Pesquisar com o cotidiano é ser sempre um aprendente da humanidade que nos habita."

Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano – Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. A invenção do cotidiano I: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes,1994, p. 9-32.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 3ª ed., 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZACCUR, E. Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA R. L. (org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS CURRICULARES NO PERCURSO FORMATIVO DOS/AS ESTUDANTES

CARMINATI, C. J.

Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.

E-mail: cjcarminati@gmail.com

Resumo: No presente texto, abordaremos as diversas perspectivas da presença da disciplina de filosofia no contexto da sua reintrodução no currículo, a partir das diretrizes Curriculares Nacionais que a institui enquanto disciplina obrigatória dentro de uma expectativa de objetivos, conteúdos e metodologias e sua prática efetiva com alunos/as de três séries em uma escola pública de ensino médio. Durante nossa pesquisa, acompanhamos durante um semestre letivo as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas por uma professora e alunos/as mesclando uma síntese entre observação e pesquisa participante. Ao final da pesquisa, aplicamos um questionário para compreender como os/as alunos/as relacionavam os conteúdos ensinados/aprendidos com as demais disciplinas do currículo, que importâncias atribuíam a filosofia, aos seus conteúdos, as metodologias de ensino e como incorporavam as novas tecnologias da informação e comunicação para sua formação e aprendizagem, tanto nas aulas quanto nas atividades extraclasse. Os resultados das análises desta pesquisa abrem um debate em torno de cinco aspectos que vamos explicitar ao longo do texto e que remetem a cuidados necessários tanto para os professores quanto para os/as formadores nos cursos universitários: 1) as culturas que se hibridizam nas relações sociais de produção e de consumo induzem a um novo perfil sócio político da juventude estudantil; 2) os modelos de ensino centrados no professor tendem a um esvaziamento de conteúdos e significados; 3) as culturas dos/as estudantes precisam ser compreendidas pela escola e interpretadas pelos/as professores/as nas suas relações Inter curriculares; 4) a percepção dos/as estudantes quanto a importância da filosofia no currículo remete a uma avaliação e revisão de seus métodos de ensino e aprendizagem; 5) e, a necessária articulação interdisciplinar na abordagem dos conteúdos que tenham por base a leitura e a escrita enquanto eixo articulador da formação.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; Estudantes; Currículo; Formação

1. Introdução

No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais e da reintrodução da disciplina de filosofia nos currículos de ensino médio no Brasil, o desafio que atualmente perpassa a prática docente gira em torno da escolha dos conteúdos a serem ensinados nas aulas, dos objetivos do ensino, das questões teórico-metodológicas, suas relações com a sociedade, com o mundo dos estudantes e, sobretudo da

contribuição destes para a formação humana e integral, pretendida para os estudantes de ensino médio.

Sabe-se que muitos esforços vêm sendo envidados a fim de que esta iniciativa recente no país não se desmereça pela falta de bons professores ou pela incapacidade de tradução dos conteúdos filosóficos da disciplina, a idade e contextos dos estudantes, ou por ausência e comprometimento dos governos para com a educação pública. Todavia, marcados por uma cultura ainda presente de desvalorização da filosofia, do seu inexpressivo lugar na escola, pois na lógica dos tecnocratas ou dos agentes autointitulados guardiões dos valores liberais, carece-se, de um enfoque que indique novos sentidos a esta formação.

Tendo passado por diferentes momentos quanto a sua presença ou ausência, a disciplina atualmente busca seu espaço e procura consolidar-se num currículo que também vendo sendo ampliado com outras configurações, procurando atender aos diversos universos que os atuais desafios de vida em sociedade nos impõem.

Preocupados com as dinâmicas seguintes à reintrodução da filosofia nas escolas, procuramos acompanhar aulas em séries do ensino médio, com o objetivo de compreender como alunos avaliam os objetivos da disciplina, quais as expectativas para a sua formação, que relações estabeleciam a partir da filosofia com as demais disciplinas do currículo.

É neste sentido que queremos compreender os sentidos da filosofia, como os conteúdos filosóficos podem contribuir para um melhor aprofundamento das questões atinentes aos seus interesses e necessidades, além de que estes devem ser apresentados na perspectiva de valores a serem ampliados e em que medida a leitura de textos filosóficos possam ser capazes de indicar caminhos articuladores enquanto base para a sua formação. De acordo com Girotti (2012), o aspecto desafiante fira em torno de “o que dar”, “porque dar” e “como dar”. Essas três perguntas incidem diretamente “na própria impostação do ensino, levando a uma escolha entre diversas abordagens, para objetivos, mapas conceituais ou através da pesquisa.”

2. A filosofia no currículo

As pesquisas em escolas geralmente são eivadas de um contorno relacional pouco agradável, seja pela histórica relação de campo exploratório de dados, seja pela baixa contribuição que as pesquisas acabam dando aos professores e a estas instituições, seja pelas formas relacionais de aproximação e convivência. Sabe-se, via de regra, que em escolas onde estes aspectos estão presentes, as escolas acabam ficando na dependência destas instituições, por conta do conhecimento e do lugar que ocupam socialmente. Por esta razão, preocupados com os desdobramentos da pesquisa, tomamos os cuidados habituais, dignos de constituir uma relação respeitosa com a instituição, com alunos e professores da disciplina de filosofia. Talvez estes aspectos tenham sido os mais importantes para submissão do projeto de pesquisa à avaliação da Gerência Regional de Educação, que autorizou-nos a entrar na escola e apresentarmos o projeto de pesquisa a Direção e ao professor de filosofia e assim realizarmos nossa pesquisa.

Nossa presença nas aulas nos permitiu acompanhar as situações reais de ensino e aprendizagem dos alunos a partir de seus olhares e contextos sociais, mediados pelo processo de socialização e formação que ocorrem na sala de aula. Esta recepção abriu-nos duas perspectivas de pesquisa: a de conhecer as dinâmicas e motivações e a participação enquanto pressuposto motivacional para as aulas, assim como as articulações entre os conteúdos, entre os conhecimentos das aulas e da disciplina de filosofia com as demais disciplinas do currículo. Foram realizadas três observações participantes nas diferentes séries do Ensino Médio e uma visita para aplicação dos questionários, na EEB Simão Hess.[1]

Das observações destes três meses de nossa presença na escola, poderíamos relatar e afirmar experiências relacionadas a cultura em geral, a instituição, as pessoas, ao currículo, aos conteúdos, às metodologias, a avaliação, relacionamentos e aprendizagens. Procuraremos, porém, indicar apenas os aspectos que nos parecem pertinentes a esta apresentação, particularmente pela curiosidade que nos guiou a respeito da percepção da importância da disciplina e das relações curriculares entre a disciplina de filosofia e as demais áreas de conhecimento. Ao longo de toda a pesquisa os princípios de Ferreira (2012), guiaram-nos como uma bússola que levamos ao nosso lado no dia a dia.

> À profissão de investigador são indispensáveis o rigor, a seriedade, a autodisciplina, a autocrítica, a criatividade, a resiliência, a capacidade de assumir falhanços. Norteia-a uma curiosidade à qual o dado não contenta e que leva a ir sempre mais longe. O investigador estabelece uma meta e propõe vários trajetos para alcançá-la. Exige-se-lhe que saiba formular hipóteses, que teste as hipóteses existentes e as suas próprias hipóteses, ou seja, que saiba reconhecer os erros e ultrapassá-los. E que tenha uma consciência clara do papel que desempenha na comunidade científica que, com o seu trabalho, ele ajudará a crescer.

3. O que dizem os alunos?

A partir da perspectiva dos alunos, é bastante expressiva a forma negativa com que os alunos em geral avaliam a presença da disciplina na sua formação. Dos alunos da 1ª série que responderam ao questionário, 37% afirmaram que a filosofia não tem nenhuma importância para a sua formação; 42% afirmaram que ela tem uma importância significativa; para os demais 21%, tem uma importância relativa. Este alto percentual "nenhuma importância", atribuída pelos estudantes desta 1ª série, como pode ser observado no gráfico 1 abaixo, indicam um alerta sobre as relações entre a filosofia e a vida dos estudantes, assim como entre as velhas formas ou modalidades de ensino, que já não respondem mais às necessidade e atuais desafios presentes pela cultura dos jovens.

[1] A escola situa-se no bairro Trindade; a professora é graduada em Filosofia e especialista em Ontologia e Linguagem, ambas pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Fonte: questionário

Dentre os comentários referentes à sua importância relativa e significativa, destacamos os de maior expressão:

- pra mim é importante porque eu gosto muito de saber sobre as coisas;
- é importante para a minha formação;
- vai ajudar quando eu for para a faculdade e precisar usar meus conhecimentos na matéria;
- para nós sabermos o que aconteceu no antepassado e para mim saber mais.

Para a mesma pergunta, vemos que um menor grupo de alunos da 1ª série (a) respondeu "nenhuma importância" (19%), mas é preocupante a resposta dos outros 54% que lhe atribuem "importância relativa". Eis no gráfico 2, a síntese das respostas.

Gráfico 2 -

Fonte: Questionário

Dentre as respostas que indicam importância relativa à filosofia na formação, destacamos:

- pois se eu não aprender não irá mudar nada;
- para o vestibular;
- porque a filosofia me ajuda em algumas matérias;

- porque abre a mente;
- é necessário refletir sobre muitas coisas;
- para o meu futuro; e
- me ajuda a pensar na vida.

Dentre as justificativas que atribuem importância significativa, encontramos as seguintes respostas:

- porque pensar exerce o meu intelecto e consequentemente, me evolui;
- para a faculdade;
- porque é bom para a vida;
- porque a gente conhece a história de vários filósofos famosos e importantes da história;
- tudo deve ter lógica para o pensamento.

Além disto, dentre as respostas que atribuem nenhuma importância à filosofia nas escolas, destacamos:

- porque eu não gosto;
- tenho poucas aulas e é difícil de entender;
- pra mim, a matéria não vai me ajudar no futuro.

Assim, o desafio está posto, pois persistindo este tipo de realidade, estamos tendo indicações de um fim pouco promissor das iniciativas governamentais de reintrodução da filosofia no ensino médio. Porém, a questão está posta aos professores: que sejam capazes de responderem a esta situação com capacidade intelectual, autocrítica e relacional. Sobre a pergunta em torno da importância dos conteúdos ensinados na disciplina de filosofia da 1ª série (b), temos as seguintes respostas.

Gráfico 3

Fonte: questionário

Dentre as respostas que atribuem importância da disciplina para a reflexão, destacamos a seguir as escolhas dos alunos.

- importante para a gente refletir e saber as coisas;
- ajuda a entender as dúvidas da vida;
- a filosofia é a base de tudo. Se eu pensar, vou ter noções dos caminhos. Filosofia é vida, tudo;
- para questionar e também saber o por que de tudo e as respostas;

- para o nosso conhecimento e para que nós possamos conhecer os filósofos mais famosos e importantes da história;
- é importante para o meu futuro, e carreira. A filosofia nos faz refletir sobre a vida, mesclando a matéria com o nosso cotidiano
- para a prova do Enem.

Para os alunos da 2ª série, as respostas sobre a importância da filosofia, são as seguintes:

Gráfico 4

Fonte: questionário

Além disto, relatamos abaixo, os aspectos atinentes a cada um dos sentidos atribuídos pelos alunos da 3ª série do ensino médio, como segue nas respostas.

Gráfico 5

Fonte: Questionário

Das respostas selecionadas, faremos uma breve indicação do que pensam os alunos e porque responderam optando por estas dimensões.

Nenhuma importância:

- pra mim não tem importância;
- não gosto;

-importância relativa;
- pois se eu não aprender não irá mudar nada;
- Para o vestibular;
- porque a filosofia me ajuda em algumas matérias;
- porque abre a mente;
- é necessário refletir sobre muitas coisas;
- Para meu futuro;
- filosofia é o pensar e estamos sempre pensando;
- me ajuda á pensar na vida.

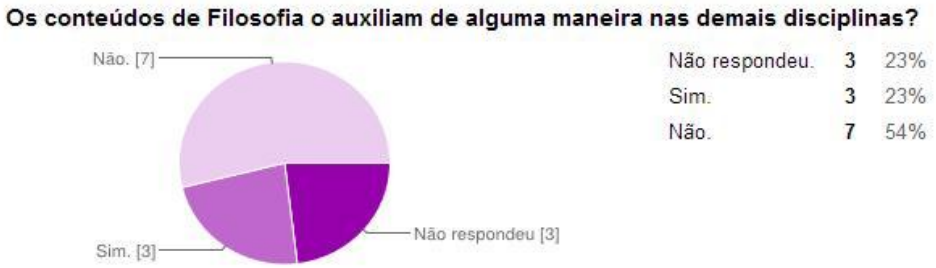
Importância significativa

- nos ajuda muito;
- porque pensar exerce o meu intelecto;
- para a faculdade;
- porque é bom para vida;
- porque a gente conhece a história de vários filósofos famosos importantes da história;
- para o pensamento;
- ajuda o questionamento dos fatos;
- para a prova do ENEM;
- Para podermos ter uma compreensão da vida.

Assim, de acordo com Almeida Junior (2011), nenhuma filosofia deve ser ensinada "[...] fora do espaço e do tempo [...]":

> O objetivo do professor de Filosofia não é ensinar história, nem a história das ideias, mas ensinar os conceitos ou algum determinado conceito, no pensamento de um filósofo. [...] não se deve reduzir o ensino de Filosofia ao *historicismo,* entendido como ensinamento puro e simples da relação entre a teoria dos filósofos e os períodos nos quais viveram; nem tampouco no *enciclopedismo*, que seria a mera repetição erudita dos conceitos e ideias dos filósofos a serem memorizados como as fórmulas matemáticas, ou fatos históricos (ALMEIDA JÚNIOR, 2011, p. 45-48).

Além disto, são bem complexas a relações entre os conteúdos da filosofia com as demais disciplinas, como pode ser observado no gráfico 6 dos alunos da 2ª série, abaixo.



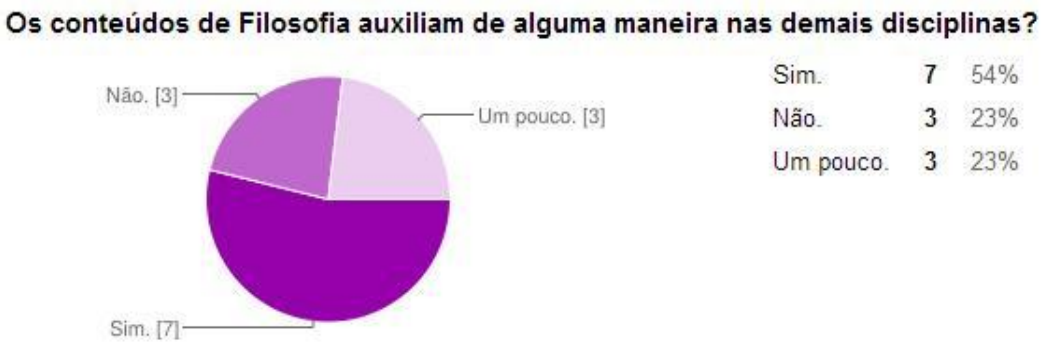
Fonte: Questionário.

Nas justificativas dos expressivos 54% que disseram que os conteúdos de filosofia não auxiliam na aprendizagem dos conteúdos das demais disciplinas, uma resposta se destaca e coloca em discussão outros aspectos relativos ao ensino/aprendizagem: "Não acho que a filosofia seja bem explicada pra

gente". Esta afirmação, feita na forma negativa, indica dificuldades ou problemas nos aspectos teórico-metodológicos ligados diretamente à atividade de ensino, portanto, ao modo de ensinar. Esta reação dos alunos pode indicar que os conteúdos e metodologias estão deixando a desejar nesta turma, como discutiremos ao final deste texto.

Diferentemente, os alunos da 3ª série da EEB Simão Hess, apresentam a seguinte situação em relação à articulação e contribuição para com as demais disciplinas (Gráfico 7).

Gráfico 7

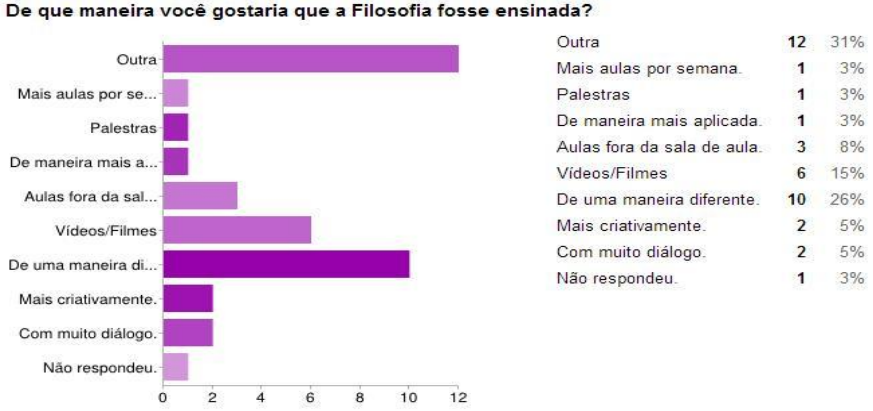


Fonte: Questionário.

As respostas dos alunos do último ano do ensino médio dão indicativos de uma relação maior entre as disciplinas do currículo. Dentre suas justificativas, podemos encontrar e destacar as seguintes:

- ajudam na matéria de Sociologia;
- apenas em detalhes históricos e filosóficos;
- principalmente em História e um pouco em matemática;
- as vezes uma matéria tem ligação com a outra;
- ajuda nos conhecimentos dos assuntos das outras matérias.

Outro aspecto importante relacionado a isto e indicativo de uma necessária mudança na forma de ensino para as aulas, fica expresso no gráfico 8 abaixo.



Fonte: questionário

Dentre as justificativas indicadas pelos alunos, e que representam 31% dos que pedem “outra” maneira para o ensino da filosofia, encontram-se:

- de forma que explique mais do que escreva;
- mais irreverente, engraçada e com vídeos;
- uma maneira diferente da que a professora ensina. Poderia falar mais sobre a mitologia grega;
- Menos matéria e mais vídeos;
- com muito diálogo e conversar sobre várias coisas que acontecem na sua vida e no seu dia a dia;
- com desenhos, filmes, na rua.

4. Perspectivas e desafios curriculares – à guisa de conclusão

Sabe-se que diante da multiplicidade de opções, seja na perspectiva de ensino por autores, seja na perspectiva da história ou das temáticas, que um modelo de ensino não é óbvio para a filosofia e que isto remete a conhecimentos por parte dos professores que transcendem a sua formação meramente acadêmica, foca-se principalmente na perspectiva didático-pedagógica. Além disto, é necessário pensar num modelo que articule os sentidos que a nossa sociedade atribui enquanto importância à filosofia e aos desafios que estas impõem à formação das futuras gerações.

De acordo com Girotti (2012), “não é somente a filosofia que entrou em crise, mas sim todos os campos do saber; eles perderam a sua estabilidade; a mesma função dos conteúdos mudou, de um saber aprendido se está passando a um saber ativo, da fase teórica se está passando a uma fase prática.”

Além disto, à medida que as sociedades se complexificam nas suas relações com o mundo globalizado, que impactam sobre os modelos tradicionais, sobre as dinâmicas das culturas, repercute na criação de novos sentidos, novos valores, numa juventude, com suas atuais potencialidades, suas atuais perspectivas, de formação, de culturas localizadas nas cidades, nas periferias, local que majoritariamente vivem os jovens. Estes jovens em geral são filhos da classe trabalhadora e por sua vez eles mesmos já estão inseridos no mundo do trabalho, como condição de sobrevivência e a partir desta situação apostam na escolarização como formação capaz de qualificar e alterar na sua condição social.

A contribuição dos conteúdos da filosofia poderia ser dirigida para formar melhor os seus aspectos intelectuais, psíquicos, intelectuais e sociais. Estes sujeitos precisam ser vistos em suas manifestações e em suas condições reais, concretas. A escola deve contribuir para esta formação. Daí a necessidade de superarmos os modelos de ensino e as concepções de racionalidades centradas no professor.

Em geral, quando os alunos reclamam da importância que designam a disciplina para sua formação estão denunciando um modelo de escola, um modelo de ensino que está falido, que precisa ser mudado, que precisa ser ampliado. As questões do nosso tempo devem perpassar o debate, a formação e as escolhas, a fim de que os conteúdos sejam abordados em perspectiva filosófica e multidisciplinar.

A atividade docente muitas vezes é conflituosa com os próprios conteúdos ensinados, uma vez que alguns conteúdos ensinados contrastam com muitas relações antidemocráticas no interior das escolas. Isto acaba gerando nos professores de filosofia que trabalham com temáticas mais atuais e que tenham

a democracia como foco, certo desconforto, sobretudo ao abordar os temas como democracia, liberdade, autonomia, quando as gestões e relações na escola são pouco transparentes e autoritárias.

Assim, para concluir recorremos ao que Girotti afirma:

> Devemos superar a sequência tradicional que prevê como cadência a lição, o estudo individual e a interrogação, e, no seu lugar, dar vida a uma "comunidade de alunos e docentes" empenhados coletivamente na análise e no aprofundamento dos objetos de estudo e na construção de conhecimentos compartilhados; e para fazer isso, o docente deve mudar seu papel, deve se tornar o artesão que cria um ambiente idôneo à aprendizagem enquanto constrói com os seus estudantes os objetos do seu conhecimento, que sabe valorizar o conteúdo disciplinar e, contemporaneamente, também a capacidade operativa do estudante, fazendo com que o trabalho escolar assuma a dimensão de seminário ou de laboratório onde os exercícios encontrarão espaço, indispensáveis para promover os elementos básicos de um saber prático e operativo. (GIROTTI, 2012, p. 43)

Referências

Almeida Júnior, J. B. de. (2012) Os eixos de organização dos conteúdos e a problematização no ensino de filosofia. In: *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 24 – 39, jan. / jun.

Frerreira, M. L. R. (2012) Ensinar e Investigar. In: *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 24 – 39, jan. / jun.

Girotti, A. (2012) Didáticas, metodologias e experiências a respeito do ensino da Filosofia no ensino médio. In: *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 24 – 39, jan. / jun.

Navia, R. (2010) O ensino médio de Filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países. In: RIBAS et al. *Filosofia e Ensino*. Ijuí: Unijuí.

Paviani, J. (2007) Filosofia e Sociedade. In: SARDI, Sérgio A. Et al. *Filosofia e Sociedade*. Ijuí: UNIJUÍ.

SARDI, Sérgio A. *Filosofia e Sociedade*. Ijuí: Unijuí.

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS SENTIDOS DA PROFISSÃO E DAS PRÁTICAS CURRICULARES

JESUS, Cláudio Castro
Universidade Católica de Petrópolis
decastroclaudio@ig.com.br

Introdução

Dentre as diversas abordagens existentes no campo da educação física escolar, vêm ganhando força aquelas que trabalham com o conceito de cultura corporal do movimento, rompendo com o pensamento que dissocia atividades corporais e mentais.

Outro aspecto que vem se afirmando numa perspectiva crítica refere-se ao questionamento quanto ao caráter alienante da Educação Física escolar e as propostas de modelos com perspectiva de transformação social.

Os estudos de Medina (2002) abordam o fato de que o sistema dominante interfere nas relações corpo-sociedade, definindo, de certa forma, os limites de nossa estrutura corpórea.

Daolio (2001) nos ajuda a perceber a necessidade de consciência das expressões corporais como manifestação do contexto social no qual o indivíduo insere-se e que o professor de Educação Física, ao intervir em cada corpo individualmente, também o faz no grupo social. Quando o professor prioriza as técnicas esportivas, que se apresentam como gestos pré-concebidos, não leva em consideração o histórico de vida do educando e suas reais necessidades, deixa de estimular o lado criativo e, portanto, a capacidade de adaptação às situações contextuais e consequente autonomia, o que acaba proporcionando ao estudante, aprender, somente, a responder aos comandos.

Procurando refletir sobre as práticas de Educação Física escolar, utilizo as considerações de Mészáros (2008) a respeito da existência de alternativa à globalização capitalista, pois ao educar precisamos conscientizar os estudantes quanto às necessidades e possibilidades do determinismo neoliberal.

O autor esclarece que o objetivo principal é a emancipação humana, porém a educação foi transformada em instrumento de dominação, servindo à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, além de transmitir valores que legitimam os interesses dominantes.

> Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (p. 15).

A crise do sistema público de ensino dá-se, principalmente, devido às demandas do capital e aos cortes dos orçamentos públicos destinados a essa área. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (Idem, p. 27).

Freitas (1991) manifesta seu desagravo quanto aos professores que percebem e divulgam uma concepção de mundo ingênua e acrítica, que pensa o homem somente a partir de suas necessidades biológicas. Esse pensamento foi amplamente divulgado nos cursos de mestrado espalhados pelo Brasil, principalmente nos anos oitenta.

O autor procurou trazer os fatos históricos de um período que parece distante, porém muito semelhante à situação do esporte entretenimento com o qual nos deparamos atualmente, promovido pelos neoliberais capitalistas.

Naquele momento a ótica era declaradamente a luta de classes contra o compromisso idelógico-liberal sob o modelo da "democracia burguesa". Esse grupo cria o mito do Homo sportivus, desconexo da realidade política e social, competitivo e individualista ao extremo.

Ao professor de Educação Física competia fortalecer e disciplinar o Homo sportivus sem maiores preocupações além das técnicas, em detrimento das relações políticas e pedagógicas de sua prática, ajustando o 'caráter aos moldes do modelo fornecido aos "instrutores" pelo poder que executam a "nova ordem", como os administradores executam as ordens dos senhores do capital' (p. 22).

Atualmente, padrões técnicos mais elevados tornam-se referência para crianças e jovens, o que de um lado forçará a elevação do nível de habilidades, pois as crianças aprendem por imitação, mas por outro lado, coloca paradoxos: como alcançar o nível técnico do esporte profissional nas escolas? Há um evidente descompasso entre nível técnico difundido pelo esporte-espetáculo da TV e as reais possibilidades de alunos, professores e escolas atingirem-no.

Atribui-se mais destaque ao esporte formal, antes mesmo das vivências das interações lúdicas, tolhendo as oportunidades de experimentação corporal e apontando para a imitação dos gestos dos adultos, interferindo nos processos criativos, na autoestima, na socialização etc.

Observando as aulas práticas de Educação Física escolar, pode-se perceber a prevalência do ambiente competitivo em detrimento da cooperação e da inclusão de maior parte dos alunos nas aulas de educação física, o que restringe a participação e compromete os propósitos da disciplina no currículo.

Ocorre aí o perigo de pouca reflexão nas práticas docentes, pois se o professor não questiona as relações de poder, consequentemente, produzirá e reproduzirá identidades, desconsiderando as diferenças, o que acarreta a manutenção do *status quo***.**

A identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à mesma.

Aceitando as diferenças somos capazes de desestabilizar as ações sociais, criando outras realidades, colaborando para a hibridização que segundo Silva (2000, p.87) “se dá entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder / ao confundir a estabilidade e a fixação da identidade, a hibridização, de alguma forma, também afeta o poder”.

Creio na Educação Física escolar de acordo com as possibilidades das teorias críticas de currículo, numa perspectiva multiculturalista, corroborando com o que afirmam Moreira e Silva (2002, p. 16): “procurando entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos”.

Esse tipo de entendimento pode facilitar ao professor de educação física escolar a conduta de reflexão referente ao papel social, a partir de sua prática profissional, evitando a alienação e consequente papel de reprodutor e divulgador do modelo dominante. É latente a necessidade de todo processo formativo haver orientação que mostre a relação entre ética, trabalho e convivência.

Por isso pretendo analisar, no doutorado em educação da Universidade Católica de Petrópolis, as trajetórias de professores de Educação Física, situados em diferentes ciclos de desenvolvimento profissional, atuando no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, focalizando o município de Petrópolis.

Recorrendo à técnica de Histórias de Vida, utilizando depoimentos, procurarei entender essas trajetórias. Objetivando melhor conhecer as identidades dos mesmos, seus interesses ao ministrar aulas e as relações estabelecidas nas práticas.

Há de se levar em consideração as dificuldades desse profissional, desde sua formação nos cursos de graduação até as suas condições de trabalho e remuneração. É fato que as necessidades, muitas vezes as mais básicas, não são respeitadas. Ainda assim, há professores conscientes e preocupados em garantir as melhores oportunidades aos estudantes e interessados em desenvolver as melhores ações para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Apesar da diversidade de interesses existem aqueles que realizam práticas conservadoras e renovadoras, ainda que por vezes não diferenciem essas ações.

Multiculturalismo

A seguir, recorro a textos nos quais há referência aos aspectos políticos nos discursos e práticas de currículos e as consequentes configurações de identidade oriundos destes, além de material cujo enfoque é relacionado aos grupos de pesquisa e programas de pós-graduação em currículo.

Para tal, utilizo textos de Antonio Flavio Barbosa Moreira (2001, 2013a, 2013b) que ao abordar esses temas, revela questões atuais, tanto no Brasil quanto em países ocidentais, fundamentado por textos de autores relevantes, principalmente William Pinar e Michael Apple, além de conclusões de suas próprias pesquisas e dos debates predominantes na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS).

Devido a sua preocupação relativa aos efeitos do processo de globalização excludente – em destaque o aumento das desigualdades econômicas, o desemprego crescente, desaparecimento de produções culturais autônomas, assim como a destruição das instâncias coletivas – leva-o a recomendar como

resposta a esta realidade a educação multicultural nos ambientes educacionais, podendo tornar o mundo menos opressivo e injusto.

Defende a adoção de embate político às propostas oficiais dos sistemas formais de ensino, procurando tornar mais valorizadas as opiniões daqueles que vivem silenciados e oprimidos pela lógica em que a sociedade produz sentido e significado de si mesma.

Duas questões são destacadas, primeiramente como as identidades culturais são tratadas nos sistemas escolares e como as identidades estão sendo representadas em propostas curriculares, em materiais didáticos e em outros artefatos culturais.

Sustenta que é necessário que se desenvolvam pesquisas que procurem melhor entender como nossas teorias, propostas e práticas multiculturais formam-se a partir da mistura de distintos matizes políticos, do questionamento e da renovação das relações de poder, bem como da hibridização de saberes, valores, manifestações culturais e identidades. E cita Peter McLaren em seu comprometimento com justiça social e emancipação.

No texto em que procura dialogar com Pinar, Moreira (2013) destaca que os temas transformação, emancipação, caráter relacional e temporalidade tornam-se comuns nas teorizações dos movimentos políticos e que deve ser objetivo central selecionar conteúdos nas diversas disciplinas que desestabilizem a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual nos currículos escolares, objetivando desnaturalizar os critérios usados para justificar a superioridade de determinados grupos.

Em outra publicação, Moreira (2013b) ressaltou a importância da escola como espaço de crítica cultural, de pesquisa e de formação para o trabalho. É necessário desenvolver no estudante a capacidade de crítica cultural, de crítica do existente, de questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, com a intenção de mostrar que as coisas não são inevitáveis. O que é visto como natural e sem questionamento, assim o é por atender à manutenção dos privilégios de determinados grupos sociais.

Uma segunda sugestão refere-se à escola como espaço de pesquisa, construção e reconstrução de conhecimento, na qual o professor, ao participar do esforço por universalizar bens materiais e simbólicos necessários ao enfrentamento de problemas comuns, precisa cruzar a fronteira entre o acadêmico e o político, o que exige sair do confortável terreno acadêmico e entrar em contato com o mundo exterior (sindicatos, movimentos sociais e outros grupos). Precisa incentivar o conhecimento engajado (Bourdieu, 2001) – uma política de intervenção no mundo político que obedeça às regras e aos métodos do campo científico. Isso requer um trabalho cooperativo e que os docentes se constituam em pesquisadores das práticas que organizam e coordenam ou aprendam a centrar o ensino na habilidade de pesquisar.

A proposta é que as lutas educacionais se associem às lutas com outras frentes, com cooperação, negociação, participação, polifonia, respeito à diferença e capacidade de dialogar para melhor atingir a qualidade negociada via currículo.

Uma terceira proposta é que se conceba a escola como espaço de formação para o trabalho, porém com uma análise criteriosa das relações de trabalho existente, objetivando contribuir para a construção de identidades que se coloquem se oponham aos valores hegemônicos. Valorizar a escola implica a valorização do ensino, do currículo, do conhecimento escolar e das identidades.

As decisões curriculares precisam pautar-se nas contribuições das análises nacionais e internacionais que têm enfocado *o conhecimento escolar*, assim como nos estudos que consideram a *cultura* mais ampla, discutindo fenômenos como globalização, diferença, identidade, multiculturalismo, pluralidade cultural, hibridização etc, claramente identificáveis nas sociedades de hoje.

O autor discorre a respeito do movimento denominado internacionalização do campo do currículo, considerando-o como o sucessor do movimento da reconceptualização do início da década de 1970, que superara o campo instrumental que prevaleceu nos cinquenta anos anteriores. Esclarece que no ano 2000 ocorreu a primeira conferência sobre o movimento de internacionalização e que no ano seguinte foi organizada a Associação Internacional para o Avanço de Estudos Curriculares (IAACS), sob a liderança do canadense William Pinar.

No texto de Moreira (2011) é constante a preocupação quanto a projetos internacionais que provoquem homogeneização cultural, por isso a defesa ao que Gough (2004) chamou de estímulo a coalizões transnacionais, no intuito de expansão de ideais nacionais democráticos para propósitos educativos internacionais, ampliando a noção de identidade nacional compartilhada. Além da abordagem relacionada às esferas locais, nacionais, regionais e globais na prática curricular e debates sobre direitos humanos, justiça social, democratização, identidades nacionais, religiosas, e étnicas, gênero e exclusão social.

Preocupado com os efeitos da globalização nos estudos, nas práticas e nas políticas curriculares, se refere a estudos que destacam como o mundo contemporâneo tem afetado os currículos escolares e como é abordada a temática da construção de identidades nacionais e globais. Não descuidando do propósito de desenvolver nos estudantes uma visão internacional, ou seja, um espírito cosmopolita que vá além dos limites da nação.

Concorda com Truiet (2003) quando afirma que há de se evitar tanto um diálogo que conduza a uma fusão de horizontes em que não se tolerem nem a diferença nem o dissenso, assim como um diálogo supostamente democrático, no qual se façam ouvir com mais nitidez as vozes dos grupos hegemônicos. Destacando mais uma vez o discurso sobre autonomia, respeito, reconhecimento e cosmopolitismo, atento aos discursos, vozes e interesses locais, para garantir multiplicidade e pluralismo no processo de hibridização.

Histórias de vida de professores de Educação Física escolar

No que é relativo ao professor de Educação Física recorro a Silva e Neto (2011) e a preocupação quanto aos saberes docentes, presentes nas trajetórias de vida pessoal e profissional, que influenciam na construção da identidade docente. Para esses autores, descobrir a identidade do professor modifica a política de educação escolar para a transformação social.

Chamam atenção para o fato da necessidade do resgate da autonomia e da identidade profissional do docente, o que é possível através da consciência que são produtores de seu corpo de conhecimento. Essa tomada de consciência pode ser desenvolvida pelas técnicas metodológicas de "história de vida" e "memorial de formação".

Recorrendo a Vieira (1999), compartilho da preocupação referente à necessidade de uma formação mais reflexiva, enfatizando a aprendizagem ao invés do ensino, objetivando "uma mudança que tem que passar essencialmente por uma metamorfose pessoal dos actores. Dos actores que têm que se tornar sujeitos de si próprios na sua reconstrução identitária" (p. 349).

É fato que para haver mudanças nas práticas docentes é necessário que haja mudanças de representações dos mesmos, o que exige uma parcela de desconstrução e reconstrução dos universos simbólicos dos professores. Faz-se necessário, portanto, mudanças quanto à reflexão e à consciência da opção do professor, muito mais que as tecnologias ou o método de ensino utilizado.

A preocupação daqueles que lidam com as ciências humanas e sociais pela busca da "objetividade na subjetividade das metodologias qualitativas possibilita a utilização das Histórias de Vida, no intuito da construção de sentidos a partir dos fatos temporais pessoais" (Idem, p.72). Por isso a preocupação com a infância do professor e do contexto no qual nasceu podem nos aproximar do entendimento de que o processo docente é marcadamente ensino e não aprendizagem.

Outra autora preocupada com as trajetórias de vidas de professoras é Lelis (1996), que investigou as competências e compromissos para além das conjunturas econômicas, sociais e políticas, envolvendo as trajetórias pessoais de professoras. Apesar da consciência de que os relatos podem não ser a mais fiel verdade, examinou as possíveis relações entre as lembranças da escolarização, os sentidos conferidos ao trabalho docente e as mediações entre a vida privada e a vida profissional.

Dentre os questionamentos utilizados, destacam-se a socialização familiar na infância, na adolescência e na juventude, além dos significados imprimidos ao magistério; as relações entre experiências escolares – inclusive a formação profissional – e a construção das representações sobre a prática docente; experiências docentes, valores e práticas sobre a relação pedagógica e também o trânsito entre vida privada e vida profissional. Para fundamentar essa dúvida, utiliza o questionamento de Mediano e Lüdke (1994) quanto a ser a escola o locus de socialização profissional, determinante nos modos de trabalhar.

Procurando respaldar o uso de histórias de vida e de narrativas biográficas, Lelis utiliza os argumentos de Goodson (1992, p. 75): "o indivíduo em relação à história de seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo".

Referências bibliográficas

Daolio, J. (2001). *Da cultura do corpo.* 6ª ed. Campinas: Papirus
Freitas, M.C. (1991). *A miséria da Educação Física*. Campinas: Papirus.
Lelis, I.A.O.M. *A Polissemia do Magistério: entre mitos e histórias* – Tese, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação.
Medina, J.P.S. (1990) *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. 2ª ed. Campinas: Papirus.

Mészáros, I. (2008) *A educação para além do capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo.
Moreira, A.F.B. (2001) *A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil* (1995 - 2000): avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, nº 18.
_____. (2012) *Os grupos de pesquisa em currículo nos programas de pós-graduação em educação no Brasil: a configuração de um campo de estudos e o processo de sua internacionalização*. In*:* Pereira, M. Z. C., Lima, I. S., (org.). *Currículo: políticas educacionais em debate*. Campinas: Alínea, 2012.
_____. (2013) *Currículo e transgressões: dialogando com William Pinar*.
_____. (2013) *Currículo e gestão: propondo uma parceria*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80.
Moreira,A.F.B.; Silva, T.T. (org.)(2002). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
Silva, M.F.G.; Neto, S.S. (2011) *Os saberes docentes na história de vida do professor de educação física*. Curitiba: CRV.
Silva, T.T. (2000) *A produção social da identidade e da diferença*. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes.
Vieira, R. (1999) *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Entre o planejado e o praticado na escola: as táticas das crianças

Simone Ribeiro

C.A. João XXIII/ Universidade Federal de Juiz de Fora

simonerib@gmail.com

Andréa Serpa de Albuquerque

FEUFF/Universidade Federal Fluminense

andreaserpauff@gmail.com

Nesse início de século, num mundo globalizado, onde cada vez mais as fronteiras são deslocadas, acirrando os embates identitários entre grupos em disputa pela hegemonia, múltiplas questões são geradas nos diferentes campos da existência humana. A centralidade da cultura explode como um marco referencial. A cultura mais do que nunca se coloca como um campo de luta em torno da significação social. A cultura é, nessa concepção, um campo conflitante de significação. O que está centralmente enredado nessa luta é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. Os grupos hegemônicos lutam para universalizar os seus significados sociais, silenciando até mesmo a existência de outros significados. No contexto da modernidade, sobretudo nos países colonizados, a escola tem sido moldada para cumprir este papel de homogeneizadora de significados e de identidades culturais. Entretanto, Homi Bhabha (1998), nos ajuda a perceber que também é parte da realidade colonial não conseguir cumprir o projeto de dominação, tal qual foi formulado. Esse processo, do ponto de vista da produção do conhecimento e da cultura, tem se caracterizado como via de mão dupla, em que tanto a cultura dominante, quanto a cultura dominada são profundamente modificadas. Por outro lado, o reconhecimento do caráter híbrido do conhecimento e da cultura produzida ao longo da história da dominação colonial, nos permite focalizar essa história não apenas do ponto de vista da dominação, mas do ponto de vista da resistência a essa dominação. “O híbrido carrega as marcas do poder, mas também da resistência”. (SILVA, 1999).

Muitas são as falas que ressaltam o papel das escolas e professores na reprodução de um saber descontextualizado, mas em nossa reflexão, não podemos desprezar a dimensão político-ideológica da escola como espaço de contradições. Estudos do cotidiano têm apontado que algumas professoras e professores, algumas escolas, alguns alunos e alunas, algumas famílias, alguns grupos subvertem a “norma” e descobrem que só aprende quem vivencia o incomparável prazer de aprender, que só aprende o que a escola pretende ensinar quem apreendeu o sentido do que lhe é ensinado, que só aprende quem se vale do que lhe é ensinado para mudar a vida. E, mais que tudo, que quando as escolas se propõem a refletir sobre as condições que geram o ensinar aprender, trazendo para si a responsabilidade de construir, no cotidiano, um projeto político-pedagógico que rompa com práticas pedagógicas homogeneizadoras a aprendizagem acontece fazendo com que, entre outras coisas, as famílias sintam-se reconhecidas e respeitadas e se aproximem da escola tornando o processo de ensinar e aprender muito mais amplo e significativo.

A pesquisa que sustenta esta reflexão procurou investigar práticas curriculares desenvolvidas numa escola de ensino fundamental, buscando compreender a lógica da vida cotidiana das escolas, em suas especificidades e singularidades, independentemente daquilo que as torna semelhantes e que permite enquadrá-las em modelos. O

objetivo foi o de descobrir pistas daquilo que na realidade cotidiana escapa àquilo que é esperado e i investigar as possibilidades do modelo indagativo como ferramenta para a formação docente assim como detectar obstáculos de ordem social que dificultam o exercício da cidadania e da educação nas escolas.

Esta forma de conceber a pesquisa implica numa outra perspectiva epistemológica e política, que não opera por oposições e exclusões, mas pela busca e explicitação das conexões. O que nos exige o esforço de superar o paradigma de disjunção e redução, clássico na arquitetura do pensamento e das formas de conhecimento modernas. Edgar Morin (2007) é um dos acompanhantes que nos propõe a recuperação da unidade e da diversidade, do todo/partes por meio do paradigma da complexidade. Para este autor no cotidiano nos valemos de conhecimentos que precisam ser incorporados à nossa rotina. Mas como tudo pode ser surpreendido pelo acaso temos que nos valer das estratégias que nos obrigam a pensar, refletir. Nesta mesma direção Freire (1983, 28) nos diz que somos seres de “práxis”, de ações e da reflexões. O pensamento mágico, doxa, se fixa no programado como nos diz Freire, não “ad-mira”, aquilo para o qual não tem respostas, suas ações programadas não são suficientes para dar conta do inesperado, busca então a razão explicativa para o tanto percebido. Sem se valer do pensamento complexo ou de “captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos”. Podemos então dizer que os pensamentos singulares estão para as ações programadas assim como os pensamentos complexos estão para a estratégia – reflexão. A complexidade necessita de uma estratégia (ou como nos ensina Certau (1994) de uma tática segundo o lugar que o sujeito esteja na relação homem-mundo num determinado tempo e lugar).

Se entendemos estas afirmações como premissas as ações cotidianas prescindem de pensamentos singulares, mas isto não quer dizer que as ações cotidianas não nos surpreendam, não comportem o inesperado. Diante disto procuramos refletir e usar o pensamento complexo.

O papel da escola é o de trabalhar na formação de sujeitos livres, que tenham plena consciência de sua capacidade de conhecer, mas também que se reconheçam enquanto sujeitos no mundo, portanto tendo seus conhecimentos (e ações) problematizados na realidade concreta na qual são gerados e sobre a qual incidem. Neste sentido pessoas com um repertório menor de informações, têm menos pensamentos simples para refletir sobre complexidade das situações inusitadas às quais está exposto no dia-a-dia. Isso não quer dizer que sujeitos com muitas informações sejam capazes de pensamentos mais complexos. “um todo é mais do que a soma das partes que o constituem” (MORIN, 2007, 87) Ou que o fato de grupos populares que geralmente têm acesso a menos conhecimentos simples, geralmente circunscritos a um determinado tempo/espaçotenham sua capacidade de reflexão reduzida. “Não só a parte está no todo. O todo está no interior da parte que está no interior do todo.” (MORIN, 2007, p.88)

Refletir sobre a realidade é a capacidade que cada sujeito tem de se reconhecer enquanto parte de um todo que não é sem ele e é, ao mesmo tempo, mais do que ele. O todo é sempre relativo ao conjunto das partes embora seja sempre mais do que a junção das mesmas. Cada parte traz em si o todo. (MORIN, 2007)

Se a pessoa se reconhece enquanto sujeito cognoscente, ou seja, livre no sentido freireano, tem acesso às condições nas quais as relações humanas se dão. Passa a ser uma questão de escolha as opções que fará na vida. A

tendência homogeneizadora da sociedade nos faz crer que só há um jeito de se viver, e faz com que todos busquemos os mesmos estilos de vida.

Para a escola e para nós que educamos, professores e familiares, esta discussão se traduz em um quase dilema: Como balizar a necessidade de integração à sociedade, de fazer conviver com o que já está posto, ou seja, assumirmos o papel de socializadores dos conhecimentos, tradições, modos de comportamento etc. produzidos socialmente pela humanidade e, ao mesmo tempo, o papel de estimuladores da liberdade e da desordem enquanto possibilidade de criação do novo?

Neste sentido, a pesquisa realizada assumiu o desafio de problematizar e buscar compreender como os professores pensam o conhecimento escolar, como planejam suas práticas cotidianas e como estas realmente acontecem nas salas de aulas e também buscamos refletir sobre como os/as alunos/as e suas famílias pensam o conhecimento escolar e a forma como ele é tecido. Partimos do pressuposto de que, na maior parte das vezes, os grupos populares têm lógicas diferentes e que podem não ser compreendidas pelos professores e professoras formados em outras lógicas o que pode gerar a dificuldade de estabelecer um diálogo realimentador de processos de aprendizagem tanto no que se refere às crianças quanto ao seu próprio. E entendemos que é no espaço tempo cotidiano que os currículos reais são criados, para além dos limites das prescrições e normas curriculares oficiais a explicitação de práticas curriculares variadas tais como, planejamentos, práticas avaliativas, etc. e a reflexão sobre como estas práticas se traduzem em usos pelos diferentes consumidores (CERTEAU, 1994) pode apontar perspectivas de como a escola se organiza tanto no que se refere aos currículos, pensados, propostos e praticados, como também no que se refere à questão da cidadania e dos direitos de acesso aos conhecimentos escolares por parte das populações pouco escolarizadas. Neste artigo nosso objetivo é refletir sobre três narrativas que se passaram na escola onde se realiza a pesquisa e cujo enredo se constrói a partir da construção/desconstrução de identidades.

A escola onde acontece a pesquisa está situada em uma cidade média de Minas Gerais e atende a crianças de 4 a 12 anos oriundas, em sua maioria, de bairros de periferia. Entre as quais um número significativo de famílias possui algum ou mais de um membro envolvido com o uso de drogas e a criminalidade. A escola tem uma estrutura física restrita aos espaços construídos, por ser verticalizada e funcionar em um prédio cuja função é destinada também ao funcionamento de outra instituição que ocupa o primeiro andar do prédio. A escola funciona em horário integral e oferece aos alunos um repertório de atividades diversificadas como informática, dança, música, literatura e teatro e possui em seu quadro vários professores com formação superior e pós graduação.

Durante a investigação muitas situações cotidianas nos chamaram a atenção e nos levaram a refletir sobre várias questões que atravessam nossos processos formativos e nossas docências. Neste artigo nos debruçamos sobre uma narrativa que nos ajudou a refletir sobre a expressão: *“Os que não sabem ler são os engraçadinhos, mas nós somos comportados.”*

> Num momento da aula, a professora entregou aos alunos um poema e os orientou a lê-lo. Observei que uma parte da sala agia como se nada tivessem ouvido a respeito da tarefa, pois continuavam a realizar as ações que faziam antes do recebimento da atividade, inclusive movimentações e conversas durante a aula. Aconselhei um aluno que se assentasse para ler, mas fui interrompida por um outro, com a seguinte frase: " não adianta, tia! Os que não sabem ler são os engraçadinhos , mas nós somos comportados. (Caderno de Campo, 1)

Este trecho do caderno de campo de uma das pesquisadoras gerou em nós algumas perguntas: O que seria ser "engraçadinho" e o que seria ser "comportado" para aquelas crianças? De onde surgiu tal expressão? Uma confabulação da própria mente da criança ou uma repetição das famosas "frases prontas" que são utilizadas para definir situações correntes no dia a dia? Se alguns não sabem ler porque a atividade de leitura foi encaminhada a todos de modo igual? Como as crianças se tornam alunos?

A institucionalização que se desenvolveu na modernidade demandava uma uniformização dos sujeitos: submeter todos aos mesmos horários se traduzia na negação das necessidades individuais em nome de um sujeito abstrato, genérico e necessário à configuração daquela época. Até hoje, entretanto, as crianças, que na escola se tornam alunos, devem apresentar os mesmos conhecimentos, sentir fome, vontade de ir ao banheiro, ter disposição para fazer as tarefas ou brincar nos mesmos horários.

Os sons e os gestos, sobretudo a ausências destes e a capacidade de se submeter são práticas que se esperam das crianças quando estão dentro da escola. No entanto, a dinâmica é de movimentação, barulho e de insurgência permanente das crianças. Mesmo que para quem observa de modo apressado possa parecer que tudo transcorre como o esperado na prática, o cotidiano revela uma série de ações que ocorrem em paralelo e são invisíveis e inaudíveis para quem pretende ver somente a dimensão opressora da realidade. Os próprios corpos se revelam menos dóceis do que imaginávamos, e as crianças circulam, autorizadas ou não, pelo espaço escolar.

Certeau (1994) nos mostra as resistências que subvertem os instrumentos do poder de seu próprio interior. Ao olhar para o cotidiano, revela as "microrresistências que fundam microliberdades" (Giard, 1994, p. 19). O ser "engraçadinho" é uma tática que as crianças mostram na sua relação com a disciplina escolar. A tática diferencia-se da estratégia pela ausência de uma delimitação que lhe forneça autonomia; não tem um projeto global, "opera golpe por golpe... o que ganha não se conserva... Em suma, a tática é a arte do fraco" (Certeau, 1994, p. 100-101). As escolas se estruturam em um sistema que se baseia sobretudo em torno do poder: o poder de definir quem é, o que sabe e o que pode fazer o outro.

No entanto, apesar de sua estrutura disciplinar e característica institucional, a escola tem em seu cotidiano, mudanças as vezes imperceptíveis impostas pelas práticas dos sujeitos comuns que podem, através de pequenas astúcias e táticas de resistência, modificar elementos estabelecidos pelo poder que disciplina, definindo novos usos ou diferentes combinações. Certeau (1994) afirma que estas táticas têm seus limites, pois aproveitam o momento, no entanto, temos observado que, às vezes, acabam por criar a possibilidade de novas transgressões, de novas configurações, ao evidenciar a

multiplicidade e diversidade nos espaços sociais, que tendem à integração da diferença pela homogeneização disciplinar. Nos interessa aqui reforçar a ideia das práticas que fogem ao esperado insinuando a possibilidade de mudança e nos ajudam a pensar o cotidiano a partir do que ele apresenta enquanto possibilidade de invenção. As práticas dos fracos que, de maneira sutil e silenciosa criam brechas na opressão, ou seja, na construção do cotidiano, as crianças não serão meras reprodutoras dos padrões socioculturais vigentes. "Esses modos de proceder e essas astúcias (...) compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina... " (Certeau, 1994, p. 41-42).

Ao mesmo tempo em que aprendem a ser alunos, as crianças vão exercitando sua imaginação e capacidade de resistência. As maneiras de fazer as atividades escolares se traduziam numa gama de acontecimentos transformados em ocasiões e olhar estas práticas cotidianas procurando “pistas” que revelam que as crianças não se submetem de maneira passiva ao instituído, pelo contrário, se apropriam e ressignificam.

A influência da escola deve ser compreendida à luz de sua evolução histórica, da qual emergiu como instituição destinada a instruir os educandos da classe privilegiada sendo, portanto, por longo período, restrita a poucos. É com o processo de modernização da sociedade que a escola se faz necessária para a formação da população em geral, no entanto, a educação escolar, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, sempre foi diferenciada entre os segmentos sociais. A escola busca romper com as estratégias educativas próprias da família e da comunidade que se configuram pela fragmentação e assistematização, pois apresenta-se com o intuito de produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural relacionada com a divisão do trabalho e relações de dominação.

Desse modo, os “*engraçadinhos*” são os que nos mostram que outras configurações são possíveis. Que outras escolas coexistem dentro da escola. Expressões como estas são ditas e ouvidas por diversas vezes no ambiente em que atuamos, e talvez por serem tão rotineiras são consideradas como comuns e por isso, muitas vezes, essas palavras atuam invisivelmente no interior daqueles a quem são destinadas construindo identidades que, embora não tivessem sido planejadas pela professora, mas eram parte significativa do que os alunos estavam aprendendo na escola.

Entre o ser aluno e o ser criança o sujeito assume identidades diferentes, que se mostram em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2006). Assim, o papel da pesquisa com o cotidiano é contribuir para desinvisibilizá-las, pois isto requer um exercício de olhar o que está por traz, olhar as práticas educativas nesta perspectiva requer uma visão sistêmica, complexa, ecológica, do conhecimento. É um desafio pensar a complexidade. Para ir além do que está aparente e buscar os pontos que estão escondidos, ouvir, ver, sentir outros lados da mesma moeda propomos uma série de ações que, imbricadas entre si, nos possibilitem ter diferentes visões dos processos.

Mas como o olhar que capta é o mesmo que se perde entre tantas possibilidades nosso propósito é estar com cada um dos sujeitos no seu cotidiano, buscando compreender suas lógicas e suas concepções sobre o ensinar e aprender, sobre as relações em os seus e os conhecimentos dos outros. Estes sujeitos imbricados com tantos pontos que os ligam, expressam a riqueza da diferença e abrem um amplo leque de possibilidades para o processo pedagógico, pois este

incorpora a singularidade do processo de cada sujeito, ao encontrar espaço para a ausência, para o silêncio, para a contradição, para os desvios, portanto, para a diferença. Nessa perspectiva, deixam de ser espaços fechados e se tornam fronteiras, que o cotidiano instaura como espaços de contato, lugares de trânsito e transitórios, portanto, tempo/espaço de múltiplas possibilidades. Como nos diz Zaccur (2003, p.197): "Pesquisar com o cotidiano é ser sempre um aprendente da humanidade que nos habita."

Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano – Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. A invenção do cotidiano I: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes,1994, p. 9-32.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 3ª ed., 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZACCUR, E. Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA R. L. (org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO DO IFMT

Silva, I. A. [1] , Faria, E. C. [2] & Milani, M. R.[3]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil
[3] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil

Email: iraneide.silva@cba.ifmt.edu.br; egle.faria@cba.ifmt.edu.br; miriam.milani@cba.ifmt.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre os desafios impostos ao componente curricular língua estrangeira no âmbito do ensino profissionalizante, bem como se o atual modelo de ensino contempla um currículo integrado no contexto dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, *Campus* Cuiabá. Nesse sentido, buscou-se identificar e analisar qual o significado atribuído ao ensino de línguas estrangeiras modernas na atualidade, considerando seus limites e possibilidades, bem como as razões de sua inclusão no currículo do ensino médio integrado ao técnico para, então, compreender como o ensino de idiomas se efetiva na atual prática pedagógica escolar dessa instituição. O estudo, de cunho qualitativo, utilizou como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa documental e a técnica de Grupo Focal (GF) conduzida com jovens estudantes do ensino médio integrado ao técnico, com idades entre 15 e 18 anos. O material verbal coletado foi submetido à Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2009) e interpretado em conjunto com a análise documental. Os resultados apontam para uma atenuação da relevância dos objetivos do ensino de idiomas, o que pode estar relacionado diretamente com a carga horária destinada a este componente curricular. Por outro lado, as reflexões suscitadas são reveladoras de uma disciplina circunscrita, atualmente, por desafios de múltiplas faces, o que indica a necessidade de reavaliação de seus objetivos de forma a contemplar de forma mais efetiva a integração entre os conteúdos de formação geral e profissional.

Palavras-chave: Educação Profissionalizante. Currículo. Línguas Estrangeiras.

1 Introdução

Na atual conjuntura econômica social brasileira se idealiza uma educação que forme um jovem preparado para enfrentar os desafios da complexidade social, política, cultural e econômica, exigidos pelo atual mundo do trabalho. Nesse contexto de formação, os Institutos Federais se diferenciam de outras instituições educacionais públicas e

privadas do país que ofertam o Ensino Médio aos jovens brasileiros. Os institutos são responsáveis pela oferta de 50% de suas vagas do Ensino Médio para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados de acordo com o previsto na Lei 11.892/08.

Em termos ideais, cada instituto federal deve considerar sua condição no contexto das políticas de desenvolvimento praticadas na região geográfica onde se localiza, além das especificidades de seus cursos, currículos, quantidade e formação de seus professores e clientela discente, para que oportunize a garantia de qualidade do ensino. Além desses fatores, há que se considerar o número de alunos por turma, a carga horária reduzida para línguas estrangeiras e as próprias condições estruturais da escola que acabam muitas vezes inviabilizando o ensino das diferentes habilidades linguísticas nas aulas de línguas estrangeiras. É nesse contexto, onde atuamos como professoras de Línguas Estrangeiras – inglês e espanhol, que surge o interesse em estudar a atual configuração do currículo desse currículo no nível médio de ensino integrado ao técnico, tendo em vista diversas mudanças ocorridas no contexto institucional advindas de legislação governamental.

Este estudo, se propõe a identificar e analisar qual o significado atribuído ao ensino de línguas estrangeiras modernas na atualidade, considerando seus limites e possibilidades, bem como as razões de sua inclusão no currículo do ensino médio integrado ao técnico para, então, compreender como o ensino de idiomas se efetiva na atual prática pedagógica escolar dessa instituição.

2 Revisão da Literatura

A temática ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na escola dos dias atuais, mais especificamente no contexto das escolas públicas, tem sido amplamente discutida e vem revelando uma preocupação crescente em relação aos processos de aprender e ensinar. As demandas trazidas pela condição globalizada do mundo em vivemos caracterizam-se, dentre outros aspectos, pela popularização dos sistemas de tecnologia e informação e uma das primeiras consequências é a inversão no fluxo de informações, estas pensadas no âmbito escolar. Chassot (2000) destaca que

> (...) a globalização determinou em tempos que nos são muito próximos uma inversão no fluxo do conhecimento. Se antes o sentido era da Escola para a comunidade, hoje é o mundo exterior que invade a Escola. Não há, evidentemente, a necessidade (nem a possibilidade) de fazermos uma reconversão (Chassot, 2000, p. 82).

Tal circunstância faz com que haja uma exigência maior quanto a diferentes enfoques de ensino, pois os jovens que vão a escola, presentemente, vivem em um mundo onde a circulação de informações ocorre numa velocidade muito rápida. E, nessse sentido, é importante que a escola proporcione, para o aprendiz, uma experiencia permanente onde as relações entre o aprendido e o observado seja uma realidade, fazendo com que seja estabelecida uma ponte entre a teoria e a prática (Brasil, 2000). E, nesse contexto, é importante refletir sobre a inserção do componente curricular línguas estrangeiras nos cursos de nível médio profissionalizante.

A partir da relação que deve existir entre teoria e prática, entende-se que a organização curricular do ensino médio deve prever a organização dos conteúdos dentro de uma perspectiva integrada, promovendo o diálogo entre as diferentes áreas do saber. No entanto, não parece existir uma idéia clara do que seja currículo integrado ou de como ele deve acontecer na prática pedagógica.

Lopes e Macedo (2011) ensinam que para cada modalidade de organização disciplinar, existem difrentes modos de interpretação do que seja a integração. Esas autoras afimam: "(...) podemos ter propostas de currículo integrado que passam pela tentativa de superar as disciplinas. A integração não é, portanto, exclusivamente associada às perspectivas críticas, muito menos às teorias mais atuais de educação" (Lopes & Macedo, 2011, p.123)

E, ainda, para essas autoras (*op. cit*) pode-se agrupar as diferentes propostas de integração curricular em três modalidades organizadas em função dos princípios que são utilizados como base da integração, a saber: integração pelas competencias e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas e integração via interesses dos alunos, buscando referências nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas.

Nesse contexto torna-se relevante estudar se o componente curricular línguas estrangeiras nas diferentes especificades do ensino médio integrado ao técnico possui articulação com as disciplinas de formação técnica, visando à formação integral do profissional-cidadão crítico e reflexivo e em condições de atuar no mundo do trabalho. Interessa-nos, nesse estudo, investigar os cursos de nível médio integrado ao técnico oferecidos pelos IFMT, *campus* Cuiabá cujas matrizes curriculares dispõem a oferta de Linguas Estrangeiras – inglês e/ou espanhol, e pressupondo a existência de uma proposta de ensino baseado na integração das distintas áreas de conhecimento. Como destaca Sacristán (2000):

> À medida que o currículo é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as ideias e os valores, por um lado, e a prática, por outro, supõe uma oportunidade para realizar uma integração importante na teoria curricular. Valorizando adequadamente os conteúdos, os vê como linha de conexão da cultura escolar com a cultura social. [...] Sendo expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educativa concreta e é, por sua vez, afetado pela mesma (Sacristán, 2000, p. 53).

3 Metodologia

O estudo de natureza qualitativa foi constituído de duas fases: a primeira, delineada pela técnica de pesquisa documental, de cunho descritivo e exploratório, que contou com as contribuições de Mogalakwe (2006) e os estudos de Scott (1990), que define um documento como um artefato cuja principal característica é um texto escrito produzido por indivíduos e grupos no transcorrer de suas práticas diárias, de acordo com seus propósitos, concepções, e apresentado para alcançar esta finalidade.

Nesta fase do estudo, foram investigadas oito matrizes curriculares e oito ementas de línguas estrangeiras referentes aos cursos de ensino médio integrado ao técnico do IFMT – *campus* Cuiabá. A título de melhor ilustrar a presença de línguas estrangeiras nos cursos, apresenta-se a Figura 1.

Departamentos	Cursos	Línguas Estrangeiras	Carga horária
Departamento de Área de Informática (DAI)	Curso de Ensino Médio Integrado de Informática	Inglês	2 aulas semanais 1º ano 2 aulas semanais 2º ano
		Espanhol	2 aulas semanais 3º ano
Departamento de Área de Eletroeletrônica (DAEE)	Curso de Ensino Médio Integrado de Eletrônica Curso de Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica Curso de Ensino Médio Integrado de Telecomunicações	Inglês	2 aulas semanais 1º ano 2 aulas semanais 2º ano 2 aulas semanais 3º ano
		Espanhol	2 aulas semanais 4º ano optativas
Departamento de Área de Construção Civil (DACC)	Curso de Ensino Médio Integrado de Edificações	Inglês	1 aula semanal 1º ano 1 aula semanal 2º ano 1 aula semanal 3º ano
	Curso de Ensino Médio Integrado de Agrimensura	Espanhol	1 aula semanal 1º ano 1 aula semanal 2º ano 1 aula semanal 3º ano
Departamento de Área de Serviços (DAS)	Curso de Ensino Médio Integrado de Eventos	Inglês	2 aulas semanais 1º ano 2 aulas semanais 2º ano 2 aulas semanais 3º ano
		Espanhol	2 aulas semanais 1º ano 2 aulas semanais 2º ano 2 aulas semanais 3º ano
	Curso de Ensino Médio Integrado de Secretariado	Inglês	1 aula semanal 1º ano 1 aula semanal 2º ano 1 aula semanal 3º ano
		Espanhol	1 aula semanal 1º ano 1 aula semanal 2º ano 1 aula semanal 3º ano

Figura 1- Distribuição do componente curricular Línguas Estrangeiras por departamento, cursos e carga horária.

Na segunda fase, esta pesquisa buscou a apreensão do conhecimento acerca do objeto de investigação, mediante uma interação com estudantes do Ensino Médio Integrado do IFMT. Nessa fase, a recolha dos dados contou com a técnica de Grupo Focal (GF) que, pela natureza de sua abordagem exploratória, favorece a emersão dos objetos em estudo, ou seja, os participantes ao debaterem as questões, trazem possivelmente elementos aninhados em suas vivências cotidianas.

Gatti (2005) afirma que como técnica de pesquisa, esta metodologia favorece a emersão de ideias e perspectivas, tornando visível pela interlocução dos participantes, aspectos da temática estudada, facilitando a lógica dos elementos que conduzem as respostas, e que com outras técnicas poderiam ser difíceis de captar.

Participaram do GF oito estudantes com idades entre 15 e 18 anos, sendo cinco do sexo feminino e três do sexo masculino, todos matriculados, respectivamente, nos cursos de Secretariado, Eventos, Edificações, Agrimensura, Eletrotécnica, Eletrônica, Telecomunicações e Informática. Os critérios para a elegibilidade dos participantes do GF foram os seguintes: (I) aceitar participar das discussões e (II) estar matriculado nos cursos do Ensino Médio Integrado do IFMT.

O instrumento para a condução do GF foi um guia de tópicos contendo além das informações sócio demográficas, temas orientadores e desencadeadores de reflexões acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, majoritariamente, solicitou-se dos participantes que falassem livremente sobre as aulas de inglês e espanhol. A entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita.

O procedimento para as análises do material verbal advindo do GF deu-se pela Análise de Conteúdo Temática. Esta técnica, enquanto método, configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2009).

4 Resultados

O material verbal sobre a temática "O Ensino de Língua Estrangeira no currículo do ensino médio integrado ao técnico do IFMT", obtido na sessão de GF e analisado pelo método de Análise de Conteúdo favoreceu a emersão de núcleos de sentido, os quais favoreceram a identificação de quatro categorias temáticas.

A primeira categoria, denominada "Semelhanças e diferenças entre as línguas e a motivação para aprendizagem", aglutinou interlocuções acerca das comparações entre o aprendizado das línguas estrangeiras e a língua materna, retratando-as em níveis diferenciados em termos de facilidade e dificuldade de aprendizagem. Faz-se necessário destacar que, para os participantes, a aprendizagem de espanhol encontra-se ancorada em vivências afetivas, o que parece não ocorrer com a aprendizagem de inglês, sendo que nesta língua, a motivação para a aprendizagem encontra-se atrelada à música. Apresentam-se a seguir trechos dessa categoria

> Ainda sou nova, tenho apenas 16 anos, mas já faço parte daqueles que se destacam em um meio de trabalho. Desde pequena, estudo espanhol e cada vez mais tenho me apaixonado por essa língua, não muito diferente do nosso português. Em minha opinião o inglês é mais complicado, porém chamativo, muitas músicas que escuto são em inglês e isso faz eu me aproximar dessa língua também.

> As minhas aulas de inglês e espanhol são boas. Gosto mais de espanhol do que de inglês, este (*sic*) que eu acho mais difícil de aprender. O espanhol é mais parecido com o português, o que deixa a gente sem medo de falar. O inglês parece que a gente nunca sabe se está aprendendo, mas as músicas em inglês são legais, gosto disso.

A segunda categoria, intitulada "Interação com falantes nativos de inglês e espanhol", reuniu as falas dos participantes sobre a oportunidade que tiveram ao interagir com os falantes nativos de inglês e espanhol por ocasião dos jogos da Copa do Mundo, ocorridos em Cuiabá no mês de junho de 2014. A título de ilustração desta categoria apresentam-se os excertos:

> Tanto o inglês quanto o espanhol, é (*sic*) muito importante, essa parte do aprendizado, tem como se tirar uma base de como será o mundo lá fora. Por conta desse tipo de aprendizado tive a oportunidade de conversar com pessoas de outros países que estiveram em minha cidade durante a Copa do Mundo.

> Ouvi os chilenos e os australianos conversando e fiquei com vontade de entender o que estavam falando, só que não consegui entender tudo, no caso do espanhol foi mais fácil entender, mas o inglês, quase nada.

A terceira categoria nomeada "O livro didático e a carga horária das aulas" aninhou verbalizações dos estudantes sobre o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras mediada por livro didático. Vale ressaltar que nestas verbalizações há indícios que o livro didático possivelmente não esteja favorecendo a ponte entre a formação geral e a formação técnica. Os excertos que seguem são característicos desta categoria.

> Eu acho que o livro de inglês pede muitos exercícios, a gente passa muito tempo completando e respondendo textos que não tem a ver com o nosso curso e ainda só tem uma aula por semana, eu acho que precisava pelo menos duas para que a gente pudesse aprender melhor.

> As aulas são às vezes cansativas, tem (*sic*) que ler textos sobre assuntos nada a ver, e daí responder as perguntas sobre o texto e falar disso com os colegas e a gente não quer. É muito chato, nesta parte é chato.

A quarta categoria "Desmotivação a aprendizagem e aspectos gramaticais" espelham o significado que os estudantes deste estudo atribuem ao aprendizado de línguas estrangeiras permeado por recorrentes sentimentos de desmotivação e sensação de inutilidade. Pode-se observar pelas interlocuções dos participantes que há indícios de carência de conteúdos agregadores ao curso técnico. Os fragmentos, a seguir, ilustram esta categoria.

> Quando tem que estudar a gramática é sempre a mesma coisa, acho muito monótono. Acho que deveria ter textos do meu curso. Não sei se com isso eu gostaria mais, por enquanto não gosto das aulas de línguas.

> A parte de gramática é muito cansativa, a gente fica escrevendo, completando e eu fico pensando o que tem a ver com o meu curso. Eu achava que devia haver mais conteúdo do meu curso.

A análise documental do Projeto Político do Curso e das matrizes curriculares dos cursos investigados revelaram uma atenuação na importância da inserção de línguas estrangeira nos cursos. Isso parece relacionar-se às recentes mudanças ocorridas nos projetos desses cursos e empreendidas pelos respectivos departamentos. Nesse sentido, a redução na carga horária de aulas de língua inglesa, devido à inserção da língua espanhola como disciplina obrigatória para a maioria dos cursos investigados parece contribuir para tal resultado. De outra parte, a análise das ementas revelou, na atualidade, uma dissonância entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Apesar de haver uma tentativa de integração entre as disciplinas de línguas estrangeiras e as disciplinas de formação técnica, percebe-se que isso não

tem ocorrido na prática pedagógica. Nesse sentido, a inserção do livro didático obrigatório aparece como indicativo do descompasso detectado.

5 Considerações finais

As análises do estudo documental mostraram a existência de uma desigualdade na distribuição de carga horária entre os cursos o que possivelmente possa levar a uma desmotivação por parte dos alunos que possuem uma carga horária menor de língua estrangeira. Os conteúdos propostos nas ementas parecem não motivar aos alunos para a aprendizagem da língua estrangeira porque devido a carga horária reduzida, acaba-se não oportunizando a oralidade.

Os resultados advindos do GF revelaram a existência de elementos denunciadores de desafios impostos devido a concepções já arraigadas quanto ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, ou seja, as interlocuções dos participantes mostraram indícios de descompasso entre o que é esperado de um currículo integrado ao contexto dos cursos de Ensino Médio ofertados pelo IFMT *campus* Cuiabá.

Diante disso, pode-se inferir a existência de um descompasso entre o que se espera de um ensino aprendizagem de línguas estrangeiras atrelado ao currículo integrado e o que ocorre no dia a dia, em contexto de sala de aula. Talvez, esta incongruência observada entre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras orientadas para formação geral *versus* ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras dirigido para a formação profissional seja resultado da oferta de livros didáticos que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) doa aos alunos das escolas públicas.

Os excertos dos alunos, mostrados neste estudo, são sinalizadores de relevância para muní-los a assumir um protagonismo de mudança em seus contextos de aprendizagem. Todavia, sabe-se que quaisquer mudanças por menores que sejam não ocorrem sem a participação de outros segmentos que em contexto educacional passa pelos docentes, gestores e comunidade de pais.

Desta forma, uma possível e simples intervenção dar-se-ia por atrelar no Plano de Ensino, para cada curso de ensino médio integrado ao técnico, um material instrucional construído pelos professores e em sintonia com as determinações impostas ao currículo integrado.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam fornecer contribuições para reflexões acerca das questões que atualmente impõem limitações ao componente curricular língua estrangeira no contexto do ensino profissionalizante, como também promover diálogos com os gestores educacionais e professores dos departamentos de cada curso no sentido de promover alterações no atual currículo visando uma integração curricular de fato.

Referências

Chassot, A. (2000). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Edunijuí.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo.* Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.

Brasil. Ministério da Educação. (2002). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. Decreto-Lei nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm.

Gatti, B. A. (2009). *Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas.* Brasília: Líber Livro.

Macedo, E. & Lopes, A. C. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Editora Cortez.

Mogalakwe, M. (2006). *The Use of Documentary Research Methods in Social Research.* African Sociological Review. 10 (1), (221-230). Disponível em: http://www.codesria.org/IMG/pdf/Research_Report_Monageng_Mogalakwe.pd.

Sacristán. J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Scott, J. (1990). *A Matter of Record, Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity Press.

Escola, currículo e conhecimento histórico escolar: sentidos de negro mobilizados na sala de aula

Warley da Costa;

UFRJ, warleydacosta30@gmail.com

Marcela Castro;

UFRJ, marcelamoraesdecastro@gmail.com

Este texto se insere no diálogo sobre conhecimento escolar articulado às questões étnico-raciais, no enfrentamento dos desafios epistemológicos da discussão sobre conhecimento histórico escolar e de como ele vem sendo (re)contextualizado. Uma discussão, em diálogo com as abordagens discursivas, que situamos no quadro de expansão das demandas endereçadas à escola pública no Brasil especialmente após a implementação da Lei 10.639/2003. Neste trabalho analisamos os conteúdos sobre a história da África e dos afro-brasileiros no currículo de História que considera a escola como campo discursivo capaz de adjetivar o conhecimento como escolar que, no jogo político, hegemonizam sentidos de conhecimento escolar.

Desse modo, organizamos o trabalho em duas partes: na primeira trazemos uma reflexão sobre a relação currículo e conhecimento histórico escolar e a na segunda analisamos as fixações de sentidos de negro no espaço escolar.

Currículo e conhecimento histórico escolar

Considerando que a produção do conhecimento escolar pode ser entendida como uma prática discursiva, propomos nesta seção trazer a reflexão epistemológica da teoria da transposição didática em interface com a teoria do discurso. O objetivo é que possamos definir o que entendemos por conhecimento escolar, no processo de didatização do conhecimento histórico a partir do diálogo com sua ciência de referência.

Sobre o termo conhecimento escolar, consideramos como uma construção discursiva que como tal, mobiliza disputas em torno da produção e fixação de seus significados, relacionados a tempo e espaço histórico definidos. Seus sentidos encontram-se, contingencialmente fixados, ou hegemonizados, pois estão associados às diversas finalidades da educação, no contexto de negociação de suas significações. A partir deste quadro teórico o que é adjetivado como escolar, coloca face a face as lutas pelos processos de significação do conhecimento escolar, por meio dos quais alguns sentidos são apresentados como hegemônicos, enquanto outros são silenciados.

No que se refere aos processos de transposição didática, é possível afirmar que se constituem como operações discursivas em meio a disputas por fixações de sentidos hegemônicos de saberes considerados escolares (ou não) configurando-se como elemento central nas disputas no campo do currículo para fixar o que adjetiva o escolar no diálogo com as ciências de referência.

Visando compreender a relação do saber escolar, com os seus saberes de referência, imbricados no jogo político por sua legitimação, nos aproximamos da epistemologia social escolar que se preocupa, por um lado com as questões sobre a construção dos saberes que circulam na escola a partir do reconhecimento de suas condições de produção e transmissão e de outro pressupõe a assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento que se legitima através das relações de poder (GABRIEL, 2006, p.2).

Desse modo Gabriel (2006) reforça o entendimento de que a escola se configura como um espaço de produção de conhecimentos específicos, em alguma medida, diferentes de outros saberes produzidos em meios sociais diversos com a capacidade de interferir nos sujeitos que nela transitam. Ela aponta para uma epistemologia social escolar, que pode ser significada como um sistema discursivo atravessado por diferentes fluxos cujas fixações entre o escolar e o não-escolar.

Mediante este processo o social/político aparece como instância legitimadora do conteúdo, considerando que sua constituição é uma resultante do jogo político, na articulação de elementos, que ocupam o exterior constitutivo da cadeia de equivalência do que pode ser adjetivado como escolar, ao levar em conta a proposta de uma epistemologia social escolar do conhecimento.

Desse modo, é incontornável compreender ainda que “a objetividade do conhecimento escolar, implica em colocá-lo em um outro plano conceitual percebendo que esse lugar da objetividade é resultante da luta hegemônica” (GABRIEL, 2011).

Por estes caminhos, importa compreender os mecanismos que entram no jogo político do processo de significação dos saberes escolares em “situações de criações didáticas de objetos”. (CHEVALLARD, 2009) Assim, interessa, nesse quadro teórico, trazer as tensões que envolvem os sentidos de objetivação, de busca do que é “verdadeiro” e “legítimo” como conhecimento escolar entre os processos de significação para fixar sentidos de conhecimento escolar.

Trata-se de reconhecer o jogo pela definição do que deve estar na “pauta do verdadeiro” e de admitir que a estrutura narrativa do conhecimento escolar é diferente da referente ao conhecimento acadêmico, mobilizando lógicas e regimes de verdade que incluem, mas não se reduzem, àquelas legitimadas no campo acadêmico (MORAES, 2012, p.75). Neste propósito, podemos perceber que a estrutura narrativa do conhecimento escolar assume outra especificidade que está relacionado à aposta de Chevallard (2009) em relação à diferenciação entre os saberes, atribuindo assim um lugar particular ao conhecimento escolar.

É possível observar que a contribuição da epistemologia escolar neste campo é bastante significativa para o reconhecimento da especificidade deste conhecimento escolar, elaborado pelo professor em sala de aula, pois por meio dela se compõe uma “cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola” (MONTEIRO, 2007, p.83).

Para Chevallard (2009) este trabalho de reelaboração didática mobiliza, tanto os saberes de referência, de ordem epistemológica, quanto os saberes sociais, considerado de ordem axiológica. A dimensão de ordem axiológica assume uma centralidade ao se pensar no processo de didatização da disciplina história, na medida em que educadores e pesquisadores da área necessitam operar os valores éticos, morais, cívicos, políticos e culturais ao exercerem suas funções.

Em linhas gerais, podemos dizer que o saber histórico é produzido a partir das escolhas teóricas e axiológicas pelas quais se orientam os diferentes atores envolvidos em sua produção, na tensão entre subjetividade e objetividade no processo de produção do saber histórico. Se, por um lado, o desejo da verdade em busca da inteligibilidade da leitura de mundo expressa a necessidade de objetividade desse conhecimento, por outro, as tendências subjetivistas – aí incluindo a interpretação e a narração – soltam as amarras do significante conteúdo. No caso das questões que envolvem as problematizações étnico-raciais privilegiadas neste texto, estas tensões assumem um movimento ondulatório, ora privilegiando a dimensão epistemológica e ora a dimensão axiológica.

Sentidos de negro/não negro nas aulas de História

Nossa intenção é analisar as refigurações narrativas de alunos de história do terceiro ano de ensino médio de uma escola pública a partir dos jogos de linguagem fixadores de identidade e de diferença em meio a estratégias discursivas que envolvem o conhecimento histórico escolar considerado válido a ser ensinado.

Este movimento é impulsionado a partir do quadro de expansão das demandas com relação à escola pública no Brasil, que mantém relação com os processos de democratização do ensino.

Neste contexto, as demandas por igualdade e diferença assumem relevante papel no que concerne às reivindicações históricas que disputam, no espaço público, o seu reconhecimento no currículo escolar. Estas duas ordens de demandas, quando articuladas, sintetizam**,** segundo Gabriel (2011) a luta hegemônica em nosso presente em torno do que se adjetiva como escolar.

Assim, diante da crise do regime moderno de historicidade, do esgotamento da escola da modernidade, que se encontra “sob suspeita”, algumas questões assumem relevante papel em nossa proposta: Como enfrentar a discussão em torno do processo de objetivação do conhecimento escolar dessa disciplina específica? Como retomar a questão das subjetividades no processo de construção e distribuição do conhecimento escolar? E ainda, como, no campo do currículo, investir em outras articulações discursivas possíveis e subverter as que são até hoje hegemônicas (GABRIEL & COSTA, 2011, p. 129)?

No propósito de explorar tais questões trazemos para análise a forma como o significante África é acionado pelos alunos, nas respostas a uma questão de prova, observando as associações discursivas dos sentidos de negro, no referido contexto.

> Aos olhos do capitalismo europeu, a África apresentou-se como um rico estoque de terras e mão de obra a serem exploradas. Para isso os africanos foram arrancados de seu modo de vida ancestrais e atirados nos trabalhos e nas plantações das minas. **Explique o porquê da partilha da África**. **Diga qual a visão que vocês têm do continente Africano. Essa visão é real ou foi construída numa visão eurocêntrica?** (Questão de prova 2011).

Consideramos importante nos deter, ainda que de forma breve, em alguns aspectos da formulação da questão, já que, como instrumento de avaliação, ela pode ser considerada um fragmento do processo de reelaboração didática, condensando fluxos de sentidos vindos de diferentes campos de referência. Além de sintetizar o que é considerado como válido para ser ensinado e aprendido.

Uma primeira observação diz respeito ao formato do enunciado da primeira parte da questão. Ele tende a influenciar a resposta do aluno, o induzindo a um posicionamento crítico em relação à Europa, que aparece como a vilã e dominadora da população africana. Esse tipo de reflexão crítica está na base da desconstrução da imagem negativa do continente africano, ainda hegemônica nos discursos sobre esse território e presentes nas ações referenciadas nas determinações do documento *Diretrizes Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais* de 2004.

Além disso, importa sublinhar que essa questão comporta três perguntas que exigem respostas diferenciadas. A primeira – *Explique o porquê da partilha da África* – solicita que os alunos mobilizem conteúdos da história da expansão imperialista neste continente; a segunda – *Diga qual a visão que vocês têm do continente africano* – é de cunho mais generalista, mobilizando as representações dos alunos desse continente, não exigindo aprendizado de algum conteúdo histórico; a terceira – *Essa visão é real ou foi construída numa visão eurocêntrica?* – exige do aluno um trabalho de reflexão crítica sobre a representação de África.

Uma primeira leitura do conjunto das 26 respostas para a questão da prova supracitada permite entrever que a primeira pergunta das três que compuseram essa questão foi respondida por apenas três alunos, como mostra um fragmento abaixo.

> **A partilha da África foi feita pela disputa** da Alemanha com outros continentes porque queria explorar as riquezas da áfrica e utiliza-la como fornecedora de matéria prima (Questão da prova 2011- Elizabeth Correa).

Essa escassez de respostas, que privilegia a dimensão epistemológica do conhecimento histórico escolar, parece ser uma pista interessante a ser explorada na medida em que vai ao encontro de uma tendência observada sobre o sentido de conhecimento escolar privilegiado nesse contexto discursivo.

Em contrapartida, a segunda pergunta foi a mais respondida. De modo geral, os alunos, ao exporem sua visão, já apresentavam uma reflexão crítica, ainda que não necessariamente desenvolvida como solicitada na terceira pergunta, em particular no que dizia respeito ao uso do conceito de eurocentrismo para desenvolver um possível novo olhar sobre a África. Sobre esse aspecto, o fragmento a seguir pode ser visto como a exceção da regra, pois, embora não tenha explorado esse conceito, é possível inferir seu entendimento na forma como usou o significante “eurocêntrica”:

> Hoje em dia as pessoas olham para a áfrica como um país alegre que superou os problemas e vem evoluindo economicamente **e acabando com essa imagem eurocêntrica** (Questão da prova 2011– Pedro Luís).

Como permite entrever o fragmento abaixo, as respostas oscilaram entre uma visão otimista e valorativa desse continente que reatualiza uma visão romantizada da África e uma visão que o coloca no lugar do injustiçado, da vítima da exploração capitalista:

> Minha visão sobre a áfrica era um país muito pobre que cresceu muito mas não o bastante para se tornar rico e ainda existe muita miséria. **Tem muita coisa a ser avaliada e consertada num pais tão sofrido e rico de histórias** e a visão que temos da áfrica que **é um país de negros imundos** e **pobres mas as pessoas que pensam assim são aquelas preconceituosas inúteise vês que são seres independentes de sua cor** (Questão da prova 2011 –Graziela Santos).

Nessa perspectiva, a análise do material empírico nesta seção permite destacar tanto o tipo de articulação discursiva entre cientificidade e conhecimento histórico privilegiado, bem como, e talvez esse seja o aspecto mais significativo, a ausência de fluxos de cientificidade, na maioria das refigurações narrativas analisadas.

Nesse caso, este tipo de articulação pode ser vislumbrado, com relação aos fluxos de cientificidade, em termos da presença de vestígios de diferentes matrizes historiográficas. Ainda que a presença de fluxos de cientificidade possa ser considerada em termos de um diálogo com as perspectivas teóricas que atravessam o campo da pesquisa histórica, importa também sublinhar que esse diálogo é igualmente seletivo. Assim, algumas matrizes historiográficas se veem mais representadas do que outras como é o caso da historiografia escolar de inspiração marxista, incorporada à cadeia de equivalência definidora do sentido de África.

> A única coisa que importava e que ainda **importa para eles é o lucro**. Pobres submissos são fontes de renda mas pobres revolucionários são sinônimos de prejuízo, afinal se um pobre rebelde conquistar outros pobres com sua ideologia de transformação, inicia-se **um processo de lutas de classes. É o proletariado despertando para sua atual condição de vida** e principalmente despertando para uma mente consciente de que mudar é possível (**se houver mobilização em massa, claro**). **A áfrica até hoje sofre os reflexos e consequências da colonização e pior, agora é extremamente explorada à favor de seus algozes**. (Questão da prova 2011 – Lara Priscila)

Do mesmo modo, é possível vislumbrar vestígios de hibridizações entre matrizes historiográficas. Traços da matriz de uma história cultural que valoriza a pluralidade e diversidade cultural do continente, entremeados com aspectos característicos da historiografia de inspiração marxista, podem ser vislumbrados no fragmento abaixo.

> A visão que tenho do continente africano é que ele é um continente com povos com uma boa estrutura econômica, social e política e religiosa com povos pobres e alguns com sua própria cultura. **Alguns povos são mulçumanos, outros possui outras religiões e que não é um continente só de negros porque vivem lá pessoas de várias raças e** que o povo aprendeu com o passar dos anos a transformar esse continente em um continente melhor. Eu sei que no passado esse continente foi muito explorado e devido

> aos europeus que se achavam superiores mais só sabiam roubar as riquezas da áfrica e até hoje sofre com esse prejuízo**.** (Questão da prova 2011 – Elizabeth Correa)

A ausência de fluxos de cientificidade, um outro aspecto observado, pode ser percebido pelo uso predominante, nas refigurações analisadas, da linguagem cotidiana, coloquial, em detrimento de uma linguagem mais conceitual. Neste contexto discursivo a relação estabelecida entre cientificidade e conhecimento escolar, se constitui como fraca ou praticamente inexistente. Em alguns casos o conhecimento acadêmico, necessário para legitimar o conhecimento escolar é expelido da atividade e entendido como algo complementar.

Considerações finais

As implicações pedagógicas e políticas dessas constatações, em relação à incorporação dos fluxos de cientificidade nessas refigurações narrativas, me parecem importantes para a reflexão sobre a forma como as demandas de diferença, em particular as relacionadas às questões étnico-raciais, vêm sendo introduzidas no currículo de História. Importa destacar algumas considerações que esta análise vem apontando.

Em primeiro lugar, reconhecemos a potencialidade heurística do entendimento sobre o processo de produção do conhecimento escolar nesse quadro teórico, o que é indispensável para o desenvolvimento dos argumentos sobre os processos de significação em tela na pesquisa.

Em seguida, a importância pedagógica e política de se considerar o papel desempenhado pelo conhecimento científico na produção do conhecimento escolar. Assim, os conteúdos podem garantir dentro da cadeia de equivalência do conhecimento escolar fluxos de cientificidade que os legitimam perante as demandas de cada presente voltadas à instituição escolar.

A maioria dos fragmentos discursivos aponta para a presença de um processo de reelaboração didática, no qual são efetuadas articulações discursivas entre sentidos de negro, África; racismos fixados como hegemônicos em diferentes campos de referência como, por exemplo, a academia, os movimentos sociais, as Diretrizes Curriculares. No entanto, um olhar mais atento indica igualmente que essas articulações não apresentam um equilíbrio entre as diferentes unidades diferenciais que entram em jogo nesse processo. Ao mobilizarem com pouca força os fluxos de cientificidade, essas refigurações perdem não apenas em legitimidade, frente às comunidades disciplinares que legitimam a veracidade desse conhecimento aprendido, mas também em potencial de subversão das relações de poder hegemônicas. Nos fragmentos analisados é possível perceber como o fluxo de cientificidade não participa com força dessa cadeia de equivalência. Percebe-se que em alguns casos o sentido de negro fixado hegemonicamente, no âmbito do Movimento Negro no Brasil é mobilizado nessa cadeia de equivalência com mais força. Desse modo, as configurações narrativas tendem a se aproximar das estratégias discursivas mobilizadas ora nas demandas de diferença lideradas pela população afrodescendente, ora nas matrizes historiográficas de inspiração marxista, sem, no entanto, traduzirem,

tanto em um como em outro caso, um diálogo estreito com os fluxos de cientificidade, como mencionado anteriormente.

Referências Bibliográficas:

CASTRO, Marcela Moraes de. **Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo.** 2012. 136f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. **Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea**. (no prelo).

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica:** Del saber sábio al saber esnseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 3ª ed., 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Um objeto de ensino chamado História:** A disciplina de História nas tramas da didatização. PUC- RJ, Rio de Janeiro, 2003. (Tese de Doutorado)

_____. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 32, nº 64, p. 187-210, 2012.

_____.e COSTA. Warley da. Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Revista Educação e Realidade,** v. 36, nº1 (jan./abr. 2011). Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 2011, p. 127-146. Disponível em: http://www.ufrgs.br/Edu_realidade.

MONTEIRO, Ana Maria F.C.. **Professores de História:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **"Conteúdos importantes" em História no currículo da educação básica:** um estudo a partir da Disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

Nas lentes do campo do currículo: o conhecimento como demanda popular

RAMOS, Ana Paula Batalha
UFRJ- ramossoares@ig.com.br

Como anunciado no título, o trabalho em tela problematiza a questão do conhecimento como elemento incontornável no campo do currículo procurando pensá-lo como demanda popular que interpela escola e universidade. Entendidas como espaços de seleção, distribuição e produção de conhecimentos legitimados, a escola e a universidade são terrenos políticos de disputa de sentidos de conhecimento.

Nessa lógica, o conhecimento é tomado neste texto como um significante que para além das disputas de sentido, um objeto potencialmente estratégico e audaz na construção de processos de democratização de escola e universidade, seja no acesso, na distribuição e na própria função dessas instituições.

Nas linhas deste traçado, o conhecimento ganha a condição de demanda na medida em que os fluxo de sentido deste objeto dão acesso ao jogo político dos sentidos de escola/universidade. Pensar o conhecimento como demanda significa produzir sentidos numa arena política onde alguns fluxos de sentidos são contingencialmente hegemonizados em detrimento de outros. Nesta direção, me filio ao pensamento pós-fundacional (LACLAU, 2001; MOUFFE, 2005; MARCHART, 2009; RETAMOZO, 2009) no contexto das teorizações do discurso, para desenvolver as reflexões aqui propostas. Esta postura epistêmica traz deslocamentos importantes, dentre eles a possibilidade de escape de uma abordagem essencialista ou mesmo profética ao operar no espaço *entre* as teorias curriculares cujo foco de análise recai sobre a questão do conhecimento, já que nada há fora dessa esfera discursiva. É por meio do discurso que se produzem e negociam sentidos alterando, assim, a lógica para pensar, ser/agir e com/sobre as coisas deste mundo (LACLAU e MOUFFE, 2001).

Esta abordagem exige o exercício intelectual de pensar “o político” como condição ontológica do social (MARCHAT, 2009) de falta constitutiva que permite questionar os próprios processos de identificação relacionados a disputas pela significação.O processo de atribuição de sentidos admite a ambivalência, a adoção de posições fluídas, modificáveis conforme diferentes demandas e contextos discursivos específicos.

Neste contexto teórico, desenvolvo as ideias considerando que o conhecimento é construído discursivamente, num sistema que lhe confere a condição de demanda no campo do currículo. Ainda que os discursos tenham força para impor uma ordem e uma necessidade de urgência em um campo de significação, a condição contingente da própria significação, impede que ela se efetive, já que não há algo pleno - o conhecimento verdadeiro e sim a condição de estar no verdadeiro. À medida que os discursos particulares são fixações precárias de significado social, o campo discursivo é marcado por um excedente de significado que nunca pode ser completamente esgotado por qualquer discurso específico.

Assim, os adjetivos "científico", "popular", "disciplinarizado", "escolar"... atuam como suplemento na tentativa de buscar o máximo de adesão possível por parte de outras demandas endereçadas ao campo curricular. Portanto, as relações de poder são constituídas no jogo político, as disputas são para sair da posição do particular para

a condição de universal, ou seja, de definição do que é nomeado conhecimento disciplinarizado (GABRIEL &FERREIRA, 2011).

Para desenvolver as reflexões este trabalho se organiza em três seções: a primeira, dedica-se a apresentar as teorizações do discurso, armando uma perspectiva para olhar um objeto chamando conhecimento. A segunda trata da discussão do conhecimento disciplinarizado como elemento contingente dos discursos do campo do currículo. Por fim, a terceira seção explora o interesse anunciado no título: a defesa do conhecimento como demanda.

Situando a conversa...

Em diálogo com a perspectiva teórica aqui privilegiada, assumo as implicações de explorar o conhecimento disciplinarizado de investigação como elemento de um campo da discursividade por acreditar que "*nada tem sentido a não ser no interior de um discurso*".(GABRIEL, 2010, p.11)

Ao assumir esta posição teórica, dialogo na pauta das proposições pós-fundacionalistas (LACLAU, 1996, 2001, MOUFFE, 2005; MARCHART, 2009) procurando fugir das abordagem essencialista no jogo de definição do conhecimento disciplinarizado. Os pós- fundacionistas tecem críticas ao estabelecimento de fundamentos invariáveis e absolutos a priori, ou seja, se opõem à possibilidade de pensar o mundo, como realidade estruturada a partir de fundamentos. Assim, é uma *"constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais, tais como a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento" e não deve ser confundido com o "antifundacionalismo ou com um vulgar pós-modernismo do tudo-vale*" (MARCHART, 2009, p.14).

Consiste em conceber o social como uma pluralidade de diferenças e significados, de modo que não há nenhuma essência, isto é, nenhum fundamento que consiga abarcar essa pluralidade de forma total. Diante de toda crítica ao essencialismo é importante esclarecer que o prefixo "pós" não significa oposição e sim, uma proposta de deslocamento que assume a posição de tratar as coisas desse mundo inseridas no campo discursivo. Sob essas lentes, o discurso é ordem do relacional, uma categoria que une palavras e ações, assim os elementos que definem as coisas não pré-existem.

Desse modo, não há previamente um universal que se particulariza, mas sim uma particularidade que pode ser universalizada no jogo discursivo. O universal não pode ser entendido como,uma característica essencializada da realidade, mas sim como algo que se constrói na luta política de significação. Embora seja um significante com capacidade de catalisar sentidos de grupos específicos, simultaneamente não assume a condição de representação do todo, pois este representa a lógica do permanente deslocamento contingente das fronteiras constituintes do discurso. Um discurso é constituído por unidades diferenciais e equivalencias que compõem o jogo político de definição dos sentidos.

Esclareço que a unidade seja ela diferencial ou equivalencial é um significante flutuante, pois os significados só são fixados pelos conteúdos estabelecidos por forças antagônicas, portanto circunstanciais e contingenciais. Desse modo, conhecimento científico, conhecimento popular, conhecimento/ cultura, conhecimento/conteúdo, conhecimento didatizado, disciplinarizado ... enfim, adjetivos ou complementos que no contexto discursivo do campo do currículo são significados, já trazem pistas de posições com e contra algumas perspectivas para pensar cada um

desses termos.

Nos limites do que interessa tratar, o significante conhecimento disciplinarizado permanece como um elemento contingente a ser transformado em momento necessário nas articulações discursivas que compõem as discussões do campo do currículo. Nessa linha, opero na pauta da epistemologia das demandas (RETAMOZO, 2009) para defender a função política das instituições: escola/universidade. Isso significa reconhecer que estas se constituem e se reforçam no jogo político de produção e de distribuição do conhecimento disciplinarizado, validado e legitimado a ser ensinado. Nesse movimento político são formuladas demandas/exigências à esses espaços por diferentes grupos de interesse envolvidos com a sua dinâmica interna e externa - gestores dos diferentes níveis de planejamento, políticas educacionais, dispositivos legais, professores, alunos, comunidades disciplinares, comunidades epistêmicas...

As proposições de Retamozo (2009) permitem o entendimento de que as reivindicações estão vinculadas à aplicação em um determinado momento, tendo seus endereçamentos de acordo com as questões que as constituem como tal. Desse modo, sugere ser *"importante investigar a capacidade das instituições que administram a ordem social, para dar respostas, para definir, mover ou remover o conflito*"(p.6).

Este trabalho, entra no jogo de definição posicionando a escola/universidade como um campo social de demandas (RETAMOZO, 2009; GABRIEL, 2012) que mobiliza estratégias discursivas específicas para nomear conhecimento disciplinarizado no campo do currículo. Essa proposição permite olhar para as articulações discursivas, menos preocupada com os consensos e mais atenta a unidades diferenciais colocadas na mesma cadeia de equivalência definidora desse conhecimento, bem como àquelas produzidas como antagônicas em torno deste termo.

Nas linhas do conhecimento disciplinarizado

Tratar o significante *conhecimento* considerando seu próprio movimento de definição, ou seja, entendê-lo como discurso, permite pensá-lo com elemento chave no jogo político para pensar sentidos de escola/universidade me colocando em um terreno contestado "onde os sentidos em disputa configuram as demandas de diferentes grupos sociais envolvidos nesse debate" (GABRIEL & FERERIRA, 2012: 230) . Não cabe aqui analisar os sujeitos ou grupos que as constituem, pois entendo as demandas sociais como uma “necessidade” aderida coletivamente. Esse entendimento, porém não significa abrir mão de contextualização dos espaços/tempos articuladores das demandas, mas sim entendê-las como elementos do jogo político que movimenta as fronteiras do que é nomeado conhecimento.

Adjetivar o conhecimento como discipliarizado, acena para o dilema que envolve a relação entre o que se tem entendido por conhecimento científico e não científico de ordem disciplinar. Este dilema diz respeito a uma concepção de ciência que ignora a diversidade epistemológica do mundo, conferindo a este campo “o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (SANTOS, 2007, p. 5). Neste processo, os saberes que conseguiram legitimar-se como científicos no espaço específico disciplinar foram apropriados pelos grupos hegemônicos como “seus”. Portanto, o sentido de conhecimento disciplinar, mais precisamente de conteúdo, tende a ser associado a

esse tipo de fixação hegemônica do termo ciência. Entendo que essa associação é uma estratégia política para dar relevo à ciência, com elemento que bloqueia a expansão dos sentidos de conhecimento**.**

Nesta linha, assim como Gabriel & Ferreira (2012), coloco *sob rasura* o significante *conhecimento disciplinar,* reconhecendo a potencialidade da vinculação do primeiro ao contexto do segundo, propondo uma outra construção discursiva que traduza essa associação. Ao investir na expressão "conhecimento disciplinarizado" (GABRIEL & FERREIRA, 2012:228), o posiciono como estratégia discursiva para enfrentar as demandas endereçadas à escola/universidade diretamente associadas a sua função no que se refere à socialização e à democratização do acesso ao conhecimento.

Retomo essa construção buscando possibilidades de mover as fronteiras conhecimento de forma a produzir outras configurações discursivas nas quais conhecimento poderoso (YOUNG,2013) conhecimento disciplinarizado, passem a ser vistas como unidades diferenciais garantindo o fluxo de cientificidade conferida ao conhecimento. Isso significa que os termos *conteúdo disciplinar* e *conhecimento científico* se apresentem simultaneamente, não como vilões, mas como elementos diferenciais e equivalentes na definição do conhecimento.

Reconhecer os deslocamentos das fronteira do conhecimento do modo aqui proposto é admitir que existe um processo de seleção que deixa de fora alguns saberes, criando uma diferenciação a todo momento disputada e questionada. Há sempre um fechamento contingente, uma fronteira que estabelece os limites entre o que é e o que não disciplinar/científico.

A proposta aqui defendida é fugir das cristalizações que confrontam duas posições binárias e opostas, representadas por um relativismo radical, comuns ao debate educacional (o qual nega a possibilidade de estabelecimento de qualquer regime de verdade), e por um universalismo acrítico (crença na existência de verdades absolutas e definitivas) para se pensar o conhecimento.

Proponho investir nessa fronteira de modo a possibilitar outros imaginários que facultem tanto as experiências culturais quanto os fluxos de cientificidade na escola/universidade em direção a um projeto de democracia radical tal qual é proposto pelas teorizações laclaunianas. Defendo, assim, o reconhecimento das unidades diferenciais que reúnem demandas distintas, mas quando articuladas no jogo da definição, borram suas marcas de singularidade/especificidade e deslizam suas inscrições de: conhecimento como verdade, indispensável à compreensão de mundo, conceituais, do cotidiano, tácitos, sistematizados ou não, culturais... E no jogo de definição preservam a dimensão *ensino* e o *conhecimento* sem deixar que estes assumam a posição exterior constitutivo no contexto discursivo da escola e da universidade.

Assumo a condição de operar no universo de sentidos posicionando que o conhecimento disciplinarizado carrega fluxos de cientificidade, possibilidades de ação acumulados pela experiência, valores e crenças que disputam e fixam sentido do que é considerando relevante a ser ensinado por uma determinada disciplina, num espaço-tempo. Embora as diferentes áreas disciplinares carreguem marcas dos discursos das suas próprias histórias de luta pela constituição de sua base disciplinar específica, essa demanda se torna particular e por isso, tende a ser apagada quando articulada com a demanda de legitimação do conhecimento a ser ensinado na escola/universidade.

Neste jogo, as unidades diferenciais - ciência; conteúdo, culturas, valores, competências, habilidades - na configuração do conhecimento não são percebidas, por sua vez, como portadoras de uma suposta positividade plena. Esses termos são igualmente compreendidos em suas incompletudes articuladas em meio a um sistema de diferença. A potencialidade dessa discussão não está na compreensão dos processos de identificação/significação que ora apagam, ora reforçam as diferenças no processo de produção de novas articulações hegemônicas.

O conhecimento como demanda

Na concepção laclauniana, as unidades diferenciais constituem demandas democráticas que implicam alguma forma de exclusão, um exterior constitutivo, que se constitui em meio a processos de nos processos de identitificação/ diferenciação. A (im)possibilidades de equivalências e diferenças que fazem parte o jogo político que movimentam demandas variadas nos processos de identificação/definição.

A pluralidade de demandas se movimentam no jogo de definição em busca de equivalências que constituem uma subjetividade social mais ampla. Quando acontece a articulação de demandas em torno de um comum, no contexto da teoria do discurso, essas exigências são nominadas: demandas populares.

Para ocupar tal condição no jogo político, uma unidade/demanda particular passa ora por esvaziamentos, ora por excesso de preenchimento de sentido, à medida que representa contingencialmente a totalidade. Ela busca conquistar o máximo possível de adesões por parte das outras demandas envolvidas no processo, articulando sentidos para que estas se sintam de alguma forma suplementadas e solidarizadas na representação por essa demanda particular, que também se abre para representar tantas outras. Esse é o processo de construção de uma hegemonia, à medida que um significante particular, na busca pela universalização, passa a representar algo mais amplo, ou seja, quando um particular assume a função de universal. Como afirma Laclau: “o universal não é outra coisa senão um particular que em certo momento passou a ser dominante” (1996, p. 53).

Nessa linha, a hegemonia é constitutiva no campo discursivo, pois emerge, segundo Laclau (1996), da “*interação política entre os grupos*” ou da “*apresentação da particularidade de um grupo*”, e na dimensão de contingência o sistema de significação/ identificação se constitui não como uma necessidade justificada pela busca das essências, mas pela condição de um preenchimento de sentido sempre estratégico, no jogo político.

Os processos de significação/identificação não se pautam em bases essencialistas definidas previamente e, portanto, o exercício de definição do seria conhecimento ocorre em meio a disputas, exigências e antagonismos formulados em contextos específicos. Essa definição acontece com estabilidades provisórias sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio a processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos *vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que fixa o sentido* (GABRIEL, 2012) e se antagonizam com um exterior constitutivo para constituí-lo como tal.

Interessa-me aqui reforçar que as demandas particulares advindas de comunidades disciplinares específicas são mobilizadas no jogo de definição do conhecimento e incidem diretamente em questões curriculares, em

particular nos processos de produção e seleção de conhecimentos. Desse modo, por intermédio de formulações e encaminhamento de demandas, são constituídas as comunidades epistêmicas em uma rede de relações que participam dos processos de produção de sentidos de conhecimento.

Com este trabalho, entro na luta política para situar a dimensão do conhecimento disciplinarizado entendendo que os deslizamentos produzidos pela hibridização entre as demandas de direito e as demandas de conhecimento quando alçada à condição de demanda popular deslocam as fronteiras do universal/particular constituindo outras hegemonias. Fecho contingencialmente, concordando com Burity (2008) que o conhecimento disciplinarizado " [...] é capaz de assumir a representação de um conjunto de outras demandas igualmente particulares sem deixar aquela demanda particular, passa a falar/agir em nome desse conjunto, estamos diante de uma hegemonia (p.48)" que merece ser problematizada.

Referências

GABRIEL, C.T. _____. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente? In: GONÇALVES, Marcia de Almeida; MONTEIRO, Ana Maria; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice (org). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV/Editora, 2011

Estudos curriculares face às demandas de nosso presente. Conferência realizada por ocasião do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro: 2012.

_____. O “Outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico, In PEREIRA, A. A. & MONTEIRO, A. M. (orgs) Ensino de Historia e culturas afro-brasileiras e indígenas, Rio de Janeiro, Pallas Editora, 2013

GABRIEL, C. T e FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C. e ALVES, N. (orgs.) Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LACLAU, E. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Difel, 1996.

_____. Hegemony & Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics. 2001, 2ª ed.

LACLAU& MOUFFE, Ernesto; Chantal. Hegemonia y estratégia socialista. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica, 1986/2001.

MARCHART, O. El pensamento político pós-fundacional, La diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou Y Laclau. Buenos Aires: Fondo de cultura Economica. 2009.

MOUFFE, C. On the political. Routledge, New York. 2005.

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y El estúdio de los movimientos sociales. Santiago: Cinta Moebio, 2009, vol. 35,p.110-127.

SANTOS, Boaventura de Sousa.Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais, Cronos, Vol. 8, Nº 1, p. 23-40. Também publicado na Revista Brasileira de Ciências Criminais, 64, Jan./Fev. (2007)

YOUNG,M . A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In:Currículo: conhecimento e avaliação divergências e tensões. Org: André Márcio Picanço, José Augusto Pacheco e Shirlei Rezende Sales . 1a ed. Curitiba: Editora CRV, 2013

Interdisciplinaridade para as diferentes áreas do conhecimento do currículo da Educação Básica

Torres, M. C. A. R. [1]; Leal, C. M. [2] & Santos, S. J. S. [3]

[1], [2], [3] Centro Universitário Metodista IPA

Email: maria.rodrigues@metodistadosul.edu.br ; claudia.leal@metodistadosul.edu.br ; sandra.santos@metodistadosul.edu.br

Resumo

O Centro Universitário Metodista IPA constitui parceria com o PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID/CAPES. Buscando formar egressos com o perfil necessário para dar conta dos desafios dos currículos da Escola Básica. Formou-se grupos de licenciandos que atuaram em quatro áreas: História, Matemática, Música e Pedagogia, assessorados por professores do centro universitário e das escolas parceiras. O fio condutor das ações foi o desafio de um currículo interdisciplinar. Onde buscou-se a integração de disciplinas e conceitos presentes nos currículos das escolas parceiras. As oficinas desenvolvidas foram organizadas com atividades lúdicas e sistematizadas que envolveram temas de história, cultura e identidade, de português e de matemática. As atividades planejadas, aplicadas e avaliadas interdisciplinarmente pelos licenciandos, ressignificou para eles o "*fazer educação hoje*".

Palavras-chave: interdisciplinaridade; docência; reflexão; planejamento coletivo;

1. Introdução

No contexto nacional sabe-se que é preciso redirecionar a docência, as metodologias, os currículos, etc. Para dar conta da demanda educativa de hoje veio do Governo Federal uma iniciativa fundamental ao país: através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) tornou-se possível aos graduandos e seus respectivos cursos, buscar essas transformações já atuando na docência. O texto abaixo reúne parte da trajetória de licenciandos de Música e Pedagogia, bolsistas CAPES, ligados ao PIBID IPA, em busca da compreensão dos desafios da docência hoje.

Em agosto de 2012 O Centro Universitário Metodista IPA constitui parceria com o PIBID, buscando atribuir aos licenciandos o perfil necessário para dar conta dos desafios contemporâneos dos currículos da Escola Básica. Reuniu-se licenciandos dos Cursos de Música e Pedagogia, dividindo-os em quatro grupos mistos, que atuaram em diferentes áreas do conhecimento cada um: História, Matemática, Música e Pedagogia, assessorados por professores do centro universitário e das escolas parceiras, formando um tripé: universidade, licenciando e escola, em prol da educação pública. O fio condutor das ações foi o desafio de um currículo interdisciplinar. Partindo do pressuposto que

> “uma ciência verdadeira não pode construir-se isoladamente e manter-se em um egoísmo epistemológico, fora da comunidade interdisciplinar do saber e da ação”, assim como “[..] é necessária uma cooperação interdisciplinar em numerosos âmbitos de investigação relativos ao meio e aos recursos naturais [...] e às atividades culturais" (ZABALA 2002, p. 26).

Os licenciandos desenvolveram atividades didático-pedagógicas com alunos e professores das escolas de educação básica. As oficinas foram organizadas com base em atividades lúdicas e sistematizadas que envolveram temas de história, português, música e de matemática, muitas vezes abordados através da música, pois tinha-se o privilégio de ter graduandos de música entre os componentes dos grupos mistos.

O texto a seguir pretende trazer algumas das atividades planejadas, aplicadas e avaliadas interdisciplinarmente pelos licenciandos. Trazendo ao longo desse relato a forma como essa experiência ressignificou para os bolsistas o "*fazer educação hoje*".

2. Subprojeto História - Entre Música, Pedagogia e História: o resgate do popular

Introdução:

O Subprojeto de História foi composto por um grupo com seis bolsistas de iniciação à docência[1], dentre estudantes de pedagogia e música, um coordenador do subprojeto e um professor supervisor[2] de cada uma das duas escolas envolvidas com formação em História.

Nas primeiras reuniões do projeto surgiram os desafios de congregar formações específicas em música, pedagogia e história em propostas para duas escolas de educação básica. Acreditamos que os bolsistas de iniciação à docência, a coordenação do projeto e os professores supervisores das escolas haviam construído em sua formação, até aquele momento, culturas pedagógicas preponderantemente apoiadas nos conceitos técnicos de cada área.

No primeiro semestre do projeto, o grupo concentrou-se em desenvolver as leituras a respeito de uma formação científica inicial que fundamentasse teoricamente para desenvolver uma produção didática que contemplasse alguns dos alicerces do fazer científico do jovem iniciante.

Nas leituras e reflexões sobre a observação do espaço escolar nos deparamos com questionamentos a respeito das rotinas, tempos e espaços escolares. Quando discutimos aspectos sobre a importância da flexibilidade e do relativismo encontramos na escola suas contradições e acertos, e, por fim, ao encararmos a interdisciplinaridade, olhamos para nós mesmos e percebemos o desafio: construir projetos interdisciplinares, que gerassem interesse em aprender na Escola Básica e experiências significativas aos bolsistas de iniciação à docência.

O que é ser popular? O Resgate no Instituto de Educação General Flores da Cunha.

O Instituto de Educação General Flores da Cunha é uma escola pública que integra desde a sua fundação, 1936, a história da cidade de Porto Alegre/RS, no Brasil. Nesta Escola, o Subprojeto História atuou com turmas de primeiras séries do ensino médio na perspectiva de um trabalho interdisciplinar para discutir e refletir com os alunos a respeito da história e da cultura da escola, do passado e do presente, por meio de imagens de documentos e objetos do Arquivo da Escola.

Foi realizada uma primeira oficina, onde os alunos do Ensino Médio assistiram e debateram sobre o vídeo produzido pelos bolsistas a respeito do que era “ser popular” nos anos de 70, 80, 90 e 2000 culminando na escolha e

[1] Caroline Terra, Guilherme Geyer, Juliana Sapper, Leandro Oliveira, Laís Santos, Mariana Franciski, Maura Reis, Vanessa Brandeburski .

[2]Karina Sassi, Laura Montemezzo

debate sobre as fotos de personalidades, atitudes ou objetos os quais os estudantes consideram populares na atualidade.

Após foi realizada uma pesquisa no arquivo da escola, onde os bolsistas permaneceram durante três meses fotografando fotos, imagens, documentos históricos, reportagens de jornais de época, boletins de personalidades que estudaram na Escola, fotografias dos ambientes à época de sua inauguração. Posteriormente os documentos foram catalogados em quatro categorias: arte, educação, vestimenta e espaço físico e foram apresentados aos estudantes do ensino médio, que inspirados nas imagens de arquivo, fotografaram e registraram o ambiente atual da Escola. É importante ressaltar que havia um projeto de reforma da Escola para o ano seguinte.

Entre outubro e novembro de 2013, os alunos produziram um vídeo por turma utilizando as imagens de arquivo e as atuais. Nestes vídeos pudemos perceber as diferentes narrativas que os adolescentes puderam construir a respeito do passado e do presente de sua escola.

História da Música no Ensino Fundamental

Ministrada em turmas do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Medianeira, esta oficina objetivou contextualizar o processo histórico das artes visuais e da música ao longo do tempo. A atividade foi desenvolvida através de uma apresentação de *power point* elaborado pelo Bolsista na disciplina de História da Música do Curso de Música – Licenciatura IPA contento uma narrativa fictícia que se utiliza de obras de pintores famosos acompanhada pela narração do texto e de uma trilha sonora composta por músicas de compositores de diferentes períodos históricos.

Após assistirem o *power point*, os alunos foram convidados a retratarem a transição dos períodos clássico e romântico à música moderna. Assim, os alunos da Escola produziram a narração da história junto à música dos compositores desse período. Foi construída uma linha de tempo produzindo uma síntese em um produto visual criado por meio da utilização de técnicas diversas.

A partir destas experiências interdisciplinares realizadas pelo PIBID/ IPA juntamente com as escolas parceiras envolvidas, começamos então a incorporar práticas interdisciplinares positivas à cultura pedagógica dos bolsistas, supervisores e coordenadores do projeto.

3. Subprojeto Música - Entre ritmos, vozes e objetos sonoros

Abertura:

O Subprojeto Música PIBID/CAPES/IPA atuou entre os meses de agosto de 2012 e dezembro de 2013 no Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio, na cidade de Porto Alegre/RS, no Brasil, com seis bolsistas do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista IPA. Como objetivo principal da proposta do PIBID, cabe ressaltar a riqueza desta oportunidade, tanto para os bolsistas licenciandos do Curso de Música, como para os alunos da escola, para a professora supervisora da escola e para a coordenadora deste subprojeto, no sentido do exercício constante com a atividade docente.

No decorrer deste Projeto, destacamos que tivemos a oportunidade de ler artigos e também de pesquisar e conhecer autores das áreas da Educação e da educação Musical que referenciaram as observações iniciais nas escolas,

a análise dos documentos legais, as discussões nas reuniões do subprojeto e gerais do grupo, assim como na organização dos resumos acadêmicos, nos planejamentos de aulas e nas práticas musicais. Estas ações delinearam e constituíram o nosso campo de iniciação à docência com um olhar interdisciplinar. No que tange ao processo de práticas interdisciplinares, Ponso (2008) nos lembra que

> Promover uma prática docente baseada em ações interdisciplinares requer parceiros de trabalho entre os quais a escola é o primeiro. A direção deve ser parte atuante e acreditar na proposta de trabalho e ser parte atuante, permitindo o tempo necessário de amadurecimento e consolidação das parcerias (2008, p.14).

Este Projeto englobou alguns períodos para a observação e conhecimento de todas as escolas parceiras, assim como a análise de seus documentos legais como o PPP, Regimento da escola para que pudessem conhecer algumas das concepções pedagógicas que embasam as diretrizes e os fazeres pedagógicos, além da sua estrutura física e das dinâmicas que são tecidas do cotidiano escolar.

Souza (2008), em suas reflexões a respeito do aprender e ensinar música no cotidiano, pontua que

> Na contemporaneidade, discussões sobre aprendizagem e ensino permeiam quase todos os níveis e setores da nossa sociedade e têm um lugar seguro tanto nas conversas diárias como nos debates científicos [...] Dessa maneira, a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual – consciente ou inconscientemente – criamos sentido e fazemos o mundo possível (2008, p.7).

Nosso grupo de bolsistas

Este grupo foi formado por seis bolsistas de iniciação à docência[3], uma professora supervisora da escola[4] que atuava com aulas de Música e eu, a coordenadora do Subprojeto Música. As turmas envolvidas no Projeto, nas quais foram realizadas as observações e práticas musicais, foram nove turmas do Ensino Médio e mais um grupo de alunos para oficinas de música no contraturno.

Quando falamos de grupo, ressaltamos o quanto nos tornamos um grupo em muitos sentidos, pois não significava somente a atuação dos bolsistas na escola em duplas ou individualmente, mas também um leque de ações tais como as reuniões semanais, os planejamentos coletivos, as práticas musicais compartilhadas, as apresentações na escola ou em outros espaços, as reuniões gerais, oficinas de construção de instrumentos e formação para professores, a participação em congressos e seminários, assim como o desafio de leituras e da escrita coletiva. Um grupo com suas dinâmicas distintas e que envolvia seus integrantes nas suas diferenças e semelhanças, em um constante movimento de ensinar e aprender, de mesclar saberes e fazeres de diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva de entrelaçar e de interagir.

Desafios, Ações e Considerações

Ao encerrarmos o período de atuação nesta Escola, cabe ressaltar as aprendizagens e desafios que permearam este trabalho, impregnado de sonoridades, ritmos, criações musicais, acordes no violão, melodias nas

[3] Bruno André, Cristina Fernandez, Eduardo Duarte, Eliana Haas, Felipe Claudio, José Luiz Gularte, Sinval Junior.

[4] Ana Paula Farias

flautas, vozes e percussão corporal, mesclados aos passos e coreografias de danças, ao som na hora do recreio e tantos outros evento sonoros que se misturaram e compuseram a paisagem sonora desta escola.

Foram momentos de desafios e dúvidas de como trabalhar com adolescentes, de como organizar uma aula de música para alunos do Ensino Médio, de compartilhar as escolhas de um repertório musical com estilos diversos, de pesquisar e trabalhar com metodologias e abordagens pedagógico musicais distintas, em um movimento contínuo de ouvirmos e adentrarmos nos múltiplos "mundos musicais" dos nossos alunos.

Desta maneira percebemos que o PIBID foi muito importante para todo o grupo, por entendermos o fazer e pensar as práticas docentes antes dos estágios supervisionados e porque nos deu a oportunidade de estarmos em sala de aula e de termos contato direto com os alunos, fazendo parte da vida pulsante de uma escola.

4. Subprojeto Pedagogia - (Re)criar a docência para ensinar e aprender

O Subprojeto Pedagogia[5] iniciou suas atividades com seis graduandos, sendo três bolsistas do curso de música e três do curso de Pedagogia. Pode-se dizer que para os graduandos, o gatilho motivacional foi o desafio de contribuir para as aprendizagens no Ensino Fundamental, trazendo para sala de aula o cotidiano dos alunos, transformando o conteúdo tradicional, em algo que fizesse sentido para eles (bolsistas) e para os alunos, buscando assim sentirem-se parte ativa do processo ensino-aprendizagem[6].

O subprojeto Pedagogia IPA colocou-se à disposição das escolas parceiras[7] para desenvolver projetos interdisciplinares. No entanto, surgiu o que poderia ter sido um limitador, pois nas referidas escolas havia preocupação premente com a matemática. Sendo acadêmicos, alguns da pedagogia e outros da música, transformaram essa demanda restrita em um caminho potencial para a ação docente, propondo-se a agir interdisciplinarmente sobre as "*lacunas de matemática que os alunos acumularam ao longo de sua vida escolar*". Planejaram ações didático-metodológicas que, permeadas pela pedagogia e pela música, tratavam de matemática, de língua portuguesa, conhecimentos gerais e outras áreas do conhecimento.

Mais do que isso, era a oportunidade de colocar em prática o que se idealiza durante o curso de graduação: tratava-se portanto de uma oportunidade concreta de transpor para a prática o que o curso de licenciatura teoriza. Os bolsistas juntaram movimento, ritmo e música para ensinar as quatro operações básicas da Matemática e a escrita no Português. As diferentes oficinas utilizaram-se também de paródias musicais com base nas músicas do dia a dia dos alunos, pré-adolescentes em sua maioria.

As oficinas propostas, buscavam o prazer de aprender e também desenvolver valores, princípios, desafios, aprendizagens, auto-estima e solidariedade. Tornou-se relevante a escuta entre colegas bolsistas que planejavam juntos, de lugares diferentes, no caso pedagogia e música. Do ponto de vista científico para trabalhar coletiva e colabortivamente o grupo respaldava-se na ideia de que

[5] Foram bolsistas do Subprojeto Pedagogia IPA: Antonia Figueiredo, Daiane da Silva Rosa, Ênio Santos, Camila Coelho, Diogo Jackle, Daffny Lemes, Dimitri Corrêa, Laura Montemezzo e Karina Sassi.
[6] Conforme relatado por eles no Artigo (RE)APRENDER A CRIAR, INVENTAR E DIVERTIR PARA, ENFIM, APRENDER E ENSINAR, publicado nos Anais do ELAED 2013.
[7] No caso do Subprojeto Pedagogia as escolas parceiras foram o Instituto de Educação General Flores da Cunha e a Escola Estadual Medianeira, ambas situadas em Porto Alegre/RS.

> [...] cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos um em relação aos outros. Cada relação social constitui, por conseguinte, uma totalidade nela mesma, produtiva de características novas e transformando o indivíduo [...] (PIAGET 1993, p. 34,35).

Ter atuado no espaço escolar e conhecido suas potencialidades e limitações, enquanto conheciam suas próprias potencialidades e limitações para a docência, foi uma experiência impar para aqueles seis bolsistas. O ir e vir de planejamentos que se respaldavam em feedbacks, em trabalho coletivo em êxitos e frustrações acrescentou em cada bolsista lições processuais sobre o que "*é ser professor e como é atuar na escola*". O que encontra eco em THURLER (2001, p. 105) quando destaca que:

> Explicitando e confrontando seus pontos de vista, explorando coletivamente novas vias didáticas e pedagógicas e verificando a pertinência das abordagens escolhidas, os professores serão levados continuamente a mobilizar e desenvolver na ação os saberes de ação e de inovação indispensáveis para enfrentar os problemas e os desafios que lhes reserva o ambiente complexo no qual exercem seu ofício.

Com certo um otimismo pedagógico, natural aos que acreditam em educação, é possível afirmar que o PIBID talvez esteja inaugurando um "novo tempo" para a docência, ou seja, (re)criando-a para viabilizar no hoje o ensinar e o aprender.

5. Considerações finais

Escrever sobre as experiências vividas dentro de cada subprojeto, dar luz à essas experiências e às reflexões que elas propiciaram ao longo de 2012/2013, faz ressurgir a certeza em torno da importante contribuição que esse projeto tem representado para os bolsistas, para as escolas, para as licenciaturas e para os demais atores que ele atinge.

O PIBID IPA, através das leituras, das produções escritas e da participação em congressos, seminários e outros eventos, representa uma possibilidade de estudos que amplia a formação científico-acadêmica dos bolsistas, para que possam melhor planejar e sustentar sua produção didática. Os bolsistas do PIBID evidenciaram mudanças em sala de aula, nos seus respectivos cursos, dessa forma, professores dos cursos verbalizaram essa percepção e quiseram compreender melhor do que se tratava o PIBID. Isso marcou a participação no PIBID como um movimento circular, em que os bolsistas levaram propostas e mudanças para as escolas, mas também foram transformados por essas experiências e isso acabou repercutindo num processo de pesquisa e reflexão de seus próprios professores, na academia. Fechando assim um circuito, ou quem sabe iniciando-o.

No início os bolsistas dedicaram algumas horas para conhecer cada escola parceira: seus documentos norteadores; seus instrumentos de trabalho, tanto burocráticos, quanto pedagógicos; sua organização de tempos e espaços, etc. Isso garantiu uma adequação de qualidade aos seus planejamentos, e subsidiou o momento seguinte, em que realizaram observações dos alunos e das práticas docentes. Isso faz pensar no quanto, antes do PIBID, os cursos de formação orientavam sobre a importância do Diagnóstico Institucional, mas em contrapartida transpor essa

orientação para a prática dos estagiários e egressos era difícil. A experiência êxitosa dos bolsistas trouxe para as escolas e para licenciaturas uma ressignificação do Diagnóstico Institucional.

Algumas dessas experiências foram mais ligadas a interdisciplinaridades, outras marcadas pelos conteúdos que abarcavam. Houve as que nasceram do ritmo, da história ou da cultura e outras que foram concluídas com isso. Houve desafios individuais e de grupo, alguns superados, outros transformados em degrau para superação. A vibração de constituir-se indivíduo, iniciando um aprendizado de docência, ao mesmo tempo em que constrói e transforma novas possibilidades para essa mesma docência, e para os discentes aos quais ela se dirige, é uma possibilidade extremamente complexa. O que se destaca justamente é a demanda urgente de *qualificar* a educação, os educadores e os espaços que formam esses educadores.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, C. L. & PIMENTA, S. G. (1990). **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez.

PIAGET, J. (1993). **Estudos Sociológicos**. Ed Forense: Rio de Janeiro.

PONSO, C. (2008). **Música em diálogo – Ações interdisciplinares na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Sulina.

SOUZA, J. (org). (2009) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Sulina.

THURLER, M. G. (2001). **Inovar no interior da escola**. Ed Artmed: Porto Alegre.

ZABALA, A. (2002). **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed Editora.

A Flexibilização Curricular em Ciclos de Aprendizagem pela via da interdisciplinaridade: mudar é difícil, mas é possível

AGUIAR, Denise Regina da Costa

Doutora pela Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Email: costaag@uol.com.br

Introdução

O presente texto é um recorte de minha pesquisa de doutorado que objetivou analisar a proposta da organização curricular em ciclos de aprendizagem, de acordo com referenciais freireanos, nos sistemas públicos de ensino, estaduais e/ou municipais, a partir da década de 90.

Para isso foi atualizado o estado do conhecimento realizado sobre o tema da progressão escolar e ciclos, por meio da análise de dissertações e teses produzidas no período de 2003 a 2009 e desenvolvido também um estudo de caso ilustrativo para elucidar empiricamente a proposta curricular em ciclos de aprendizagem, numa perspectiva crítico-emancipatória fundamentada em Paulo Freire.

Em toda a sua obra, Paulo Freire pensa a existência concreta, a vida humana, e propõe, a partir da afirmação total de uma ética universal humana, uma ontologia, uma concepção de educação, uma epistemologia, uma gnosiologia, uma pedagogia crítico-libertadora e anti-hegemônica, comprometida historicamente com os oprimidos e excluídos.

Para Paulo Freire, não existe dicotomia entre ensinar-aprender, teoria-prática, saber popular-conhecimento científico, ética-estética, consciência-mundo, leitura do mundo-leitura da palavra, pensar-fazer, política-pedagogia, sujeito-objeto de conhecimento, relação afetiva- relação cognitiva.

Propõe a construção de um novo paradigma curricular crítico-libertador, que supere e transforme o dominante paradigma curricular técnico-linear inspirado em Ralph Tyler e a educação bancária.

Para Freire: *Na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos*. (2004, p.59).

A pedagogia crítico-libertadora parte da negatividade da ética menor, do contexto real dos oprimidos e das vítimas, para uma positividade da ética universal humana, uma ética maior, de valorização ontológica do ser humano, como possibilidade de construção de uma vida digna, um *ser mais, um ser humano* consciente de sua ação, em permanente processo de busca para a superação de todo os tipos de opressão existentes na escola e na sociedade.

Nesse contexto, a pedagogia crítico-libertadora parte da situação-limite, ou seja, de uma situação de opressão da realidade social concreta, objetivando a reflexão consciente da situação pelos oprimidos, para uma nova ação, o ato-limite. A busca da superação da situação-limite e da opressão, expressa a luta pela superação do não ser e pela assunção da vocação ontológica do *ser mais*.

Ao situar a questão da situação-limite dentro da escola, verifica-se que a educação ministrada pelos educadores aos educandos, até então, tem contribuído para legitimar o status opressor e a sociedade opressora.

A dimensão epistemológica, gnosiológica, político pedagógica na organização curricular em ciclos de aprendizagem.

Para Freire, a epistemologia está intimamente imbricada com a humanização, na busca da realização da vocação ontológica de *ser mais*.

Toda epistemologia é um ato político e expressa intencionalidades e valores: *a favor do que, a favor de quem, para que, por quem e para quem* é produzido o conhecimento científico. Assim, a diretividade da prática educativa explicita um sonho, uma intencionalidade, uma opção ética, política e pedagógica, sem neutralidade.

Na epistemologia crítica, a construção do conhecimento ou o ato cognoscente humano intenciona a conscientização da realidade na totalidade concreta, uma reflexão crítica no mundo, com o mundo e sobre o mundo, em interação com os outros, num processo de (re)construção permanente, criando possibilidades novas de ações para transformar a realidade social, que está situada num determinado tempo e espaço.

A educação problematizadora considera como exigência existencial e como essência da práxis transformadora a ação dialógica.

O conhecimento científico é histórico e se encontra em permanente processo de construção. Todo ato educativo, num *quefazer* crítico-libertador, pressupõe o conhecimento do conhecimento existente produzido pela humanidade, para a construção de outro conhecimento novo e não necessariamente inédito.

Nas palavras de Freire, *ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã*. (2001 p.31).

Para Freire, há dois momentos que determinam o ciclo gnosiológico, *o, em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e o, em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.* (2001 p.31).

Uma situação gnosiológica de construção de conhecimento se dá na tríade, de A com B, mediatizados por objetos de conhecimento, ou seja, entre educadores e educandos mediatizados por objetos de conhecimento com temáticas significativas.

> A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças e desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2004, p.84).

Não há dicotomia entre a objetividade da realidade e a subjetividade humana, mas uma unidade dialética entre ambas, de acordo com o contexto histórico-cultural e a unidade espaço-tempo.

Da mesma forma, não há dicotomia entre educador e educando, pois ambos são sujeitos cognoscentes, mediatizados por objetos cognoscíveis, que realizam atos cognoscentes na criticidade, no pensar certo, na educação autêntica.

> O educador refaz a sua cognoscibilidade através da cognoscibilidade dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica. (FREIRE, 2003, p.124).

Ensinar e aprender, portanto, é um processo indissociável, pois *ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar* (FREIRE, 2001, p.26), ou seja, o ato de aprender historicamente precedeu ao de ensinar. Ao mesmo tempo, quem ensina aprende, ao ensinar, e quem aprende ensina, ao aprender. É nessa relação dialética e dialógica que existe a possibilidade de se estruturar uma prática educativa inovadora e uma lógica escolar diferenciada.

O processo ensino-aprendizagem é resultado da interação, numa relação horizontal, entre intersubjetividades, numa relação de dialogicidade entre educador-educando e educando-educando. Educadores e educandos são sujeitos do processo, autônomos, curiosos, críticos, criadores e conscientes de sua história, de sua cultura e de sua humanidade. Todo ser humano é *programado para aprender* e não para submeter-se.

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza, deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (FREIRE, 2001, p.26).

Pensar uma prática educativa nessa totalidade, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, requer um novo sentido e uma ressignificação radical da lógica escolar, da concepção curricular técnico-linear, visando à superação do ensino bancário.

A organização da escola em ciclos caracteriza-se como uma *pedagogia em movimento*, de mobilização participativa e democrática, escrita e reescrita criticamente, com compromisso e intencionalidade política, por todos os sujeitos envolvidos no processo: educadores, educando, pais, comunidade e secretaria de educação.

A flexibilização curricular pela via da interdisciplinaridade.

A flexibilização curricular em ciclos é estruturada, a partir de conteúdos significativos emergentes da problematização, dos conflitos e necessidades, da realidade concreta e existencial da comunidade escolar, com o objetivo de superar toda a forma de discriminação humana, de gênero, de raça, de classe e cultural.

Nesse sentido, o educador problematizador inicia o diálogo pelo levantamento preliminar da realidade local, para a construção do programa curricular. Assim, o programa curricular será construído, a partir da problematização da realidade concreta, da situação existencial, da relação objetividade-subjetividade, da relação educando-mundo, considerando as necessidades e conflitos da comunidade educativa.

Ao realizar o levantamento da realidade local, os educadores buscam a escolha das situações significativas, das *situações-limite*, para ruptura do conhecimento, no nível do senso comum. O aprofundamento do estudo pelo conhecimento científico e pela reflexão teórica crítica sobre a prática possibilitará à comunidade educativa superar a compreensão ingênua que tem sobre essa realidade.

O trabalho com o tema gerador tem a intencionalidade de possibilitar à comunidade educativa a organização de uma ação política imediata de enfrentamento, de *atos-limite*, de respostas para a superação e negação da situação-limite desumanizante já problematizada.

Assim, educadores-educandos exercitam-se em seus *quefazeres* cotidianos como seres da práxis crítico-libertadora, seres de reflexão e ação para a transformação da realidade concreta desumanizante.

Educadores e educandos, então, constituem-se como sujeitos históricos, numa existência situada, num determinado tempo e espaço, podendo tridimensionar o tempo – passado, presente e futuro -, o que permite a (re) construção e a continuidade da história humana, a (re)construção e continuidade do conhecimento científico, numa determinada unidade epocal.

O conjunto de ideias, valores, temas de uma determinada unidade epocal constituem a temática significativa ou os temas geradores que explicitam motivações humanas e serão trabalhados pelo coletivo de educadores de cada escola, de acordo com a materialidade concreta da realidade situada.

O tema gerador, como objeto de estudo, representa a história humana vivenciada e reflete o objeto de conhecimento que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática.

A partir da definição da codificação-descodificação dos temas geradores, cada educador, em diálogo com outros educadores e com seus educandos e com os saberes de experiência feito de cada educando, considerando os diferentes ritmos de aprendizagens e o conhecimento científico em cada área do conhecimento, elabora o programa curricular interdisciplinar para sua turma.

O tema gerador se constitui num ponto, em que as áreas de conhecimento se relacionam interdisciplinarmente. O trabalho com o tema gerador exige uma nova organização curricular da escola, requer a experimentação do trabalho coletivo, a mudança de postura do educador, em sua relação com o conhecimento e com as interações em sala de aula.

A partir da elaboração do programa curricular interdisciplinar com temáticas significativas, o educador inicia o preparo das atividades para desenvolvimento em sala de aula, o que implica o planejamento das aulas e da metodologia dialógica, pelo coletivo dos educadores, com rigorosidade metódica.

O desafio posto para o educador, após a definição dos temas geradores, é problematizá-los de maneira curiosa e instigante, de modo que leve o educando a percepção do contexto socioeconômico e cultural de sua existência, à observação dos fatos, à conscientização crítica de sua realidade, ao *des-velamento* do mundo desumanizante.

Para isso, o educador deve conhecer profundamente a área do conhecimento científico a ser trabalhado e o espaço externo, o local, o bairro, as ruas, etc. Todos esses locais serão investigados e debatidos, por meio de visitas, conversas informais com moradores locais, registros fotográficos, videográficos, notícias de jornais, registros no caderno de campo, com observações sobre a forma de ser das pessoas, a linguagem, os valores, e outras dimensões que se fizerem necessárias.

O observado e registrado pelo educador será discutido, no coletivo com os demais educadores da escola e com a comunidade escolar, para a apreensão do conjunto de contradições e escolha de algumas contradições, para a elaboração da codificação na investigação temática. Para Freire, o educador precisa ter conhecimento, objetivos, competência técnica para o desenvolvimento do trabalho.

> (...) no momento em que o professor inicia o diálogo, ele sabe muito, primeiro em termos de conhecimento, depois em termos do horizonte ao qual ele quer chegar. O ponto de partida é o que o professor sabe sobre o objeto, e onde quer chegar com ele. (2003, p.128).

Então, em aula, o educador parte de uma situação codificada, de uma situação existencial concreta, de uma situação que pode ser representada por desenhos, fotos, vídeos, cartazes, textos de leitura, por alguns elementos constitutivos em interação, que remete, por abstração, à situação da realidade concreta.

O educador provoca a descrição da situação dialeticamente, uma abstração da realidade concreta de reconhecimento do educando no objeto e do objeto como situação concreta, em que se encontra o sujeito.

O educador dialetiza o ato de pensar na análise da situação, indo do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, o que permite a descodificação, ou seja, a análise crítica da situação codificada, para superá-la.

Pode-se dizer que o educador, ao trabalhar com a situação codificada, trabalha com os temas significativos para aquela comunidade e, ao propor o *des-velamento* da realidade, necessita criar contratemas para que a descodificação se efetive.

Os educadores, no coletivo, elaboram questões geradoras para problematizar os temas geradores e gerar conteúdos que favoreçam o desocultamento das contradições da realidade implícitas na temática e que possibilitem os educandos de interagirem com o conhecimento, construindo-o.

O encaminhamento do contratema ou questões geradoras será feito para toda a escola. As questões geradoras serão elaboradas pelo coletivo dos educadores e de acordo com a faixa etária de cada turma.

Após o processo de descodificação, os educadores elaboraram a redução temática, buscando sintetizar as temáticas significativas para aquela turma, buscando estabelecer as unidades de aprendizagem, numa sequência lógica, de modo a desenvolver toda a temática, de maneira contínua e articulada, ou seja, provocar a construção do conhecimento em espiral.

No processo de redução temática, Freire destaca a possibilidade de o educador estabelecer um tema dobradiça, ou seja, acrescentar temas importantes, que, por ventura, não tenham sido sugeridos pelos educandos, mas que são fundamentais para o trabalho com aquela temática.

Nessa dinâmica, o educador precisa preparar atividades para o trabalho, em sala de aula, que sejam criativas, desafiadoras, curiosas epistemologicamente, instigadoras, de acordo com a realidade do educando e seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento.

A aula caracteriza-se como espaço e tempo de ação cultural, como círculos de investigação temática, de desenvolvimento da problematização, da curiosidade epistemológica, de construção do conhecimento coletivo, a

partir do saber de experiência feito do educando e do conhecimento científico, das questões emergidas, das curiosidades, da pesquisa e das dúvidas levantadas sobre a temática significativa.

A aula caracteriza-se como um espaço de desenvolvimento da autonomia, da apreensão crítica da realidade pelos educandos, para a transformação radical da realidade social, para o que Freire denomina de empowerment social de classe social.

A aula, portanto, deve provocar o educando para a pergunta, o risco intelectual, o pensar crítico e o agir, a reflexão e a ação, a criação do conhecimento, a motivação de aprender, a paixão de conhecer.

Conclusão

A proposta da flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem numa perspectiva freireana, crítico-libertadora, caracteriza-se por um projeto em movimento, em permanente construção, em que *mudar é difícil, mas é possível*, porque provoca a ruptura e superação da organização da escola seriada numa concepção de educação bancária voltada para a seletividade e expulsão, sobretudo das camadas populares ao acesso ao conhecimento e a permanência na escola com qualidade social, enfim, ao direito à educação.

A organização da escola em ciclos pressupõe o respeito ao aluno, ao ritmo de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. Para Freire, *educar é substantivamente formar*, formar o ser humano, um sujeito histórico-social, consciente da sua realidade, capaz de valorar, escolher, refletir, ler o mundo, criticar, mudar, transformar a realidade.

O regime em ciclos implica uma nova forma de trabalho do professor, com articulação coletiva, adequando os conteúdos, a metodologia e uma nova concepção de ensino-aprendizagem, vinculando a aprendizagem de cada educando, a partir de um conhecimento significativo. Implica também um constante estudo e planejamento com muita rigorosidade metódica.

A proposta dos ciclos de aprendizagem busca ressignificar o processo de construção do conhecimento pelo educando, a partir do paradigma epistemológico crítico-libertadora, que articula as características socioculturais, considerando a realidade de cada escola e dos educandos com a dimensão do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia*:* saberes necessários à prática educativa. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 38ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 13ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

OS TRABALHOS MANUAES NO CURRÍCULO DO ENSINO PRIMÁRIO: GOYAZ (1930)

Gonçalves, A. M.[1]; Muniz, T. A.[2]

[1]Universidade Federal de Goiás, Brasil
[2]Universidade Federal de Goiás, Brasil

Email: anamaria.23@uol.com.br; tamirismuniz@gmail.com

Resumo

O presente artigo é parte de um projeto de pesquisa sobre a institucionalização da escola primária pública em Goiás. Propomos como foco de análise a disciplina Trabalhos Manuais, que se constituiu em um componente obrigatório no Programa do Ensino Primário em Goyaz em 1930. Realizamos a análise da disciplina Trabalhos Manuais numa perspectiva histórica buscando desmontar o caráter natural e apolítico das disciplinas escolares. Nesse sentido, nos apoiamos nos estudos de Ivor Goodson e André Chervel, haja vista a defesa do currículo como artefato cultural e das disciplinas escolares como construções sociohistóricas. Buscamos problematizar essa construção social em sua relação com o processo mais amplo de disciplinarização dos saberes e de difusão de uma determinada forma escolar. Vale lembrar que a disciplina Trabalhos Manuais visava despertar o gosto pelo trabalho em geral e não o aprendizado de um ofício. Em termos metodológicos utilizamos fontes documentais. Dos resultados obtidos destacamos o caráter de disciplinamento, rotinização e sequência gradual contida no Programa, assim como o desenvolvimento de habilidades vinculadas à vida prática e a distinção de atividades específicas para meninas e meninos. Enfatizamos a escola como espaço de socialização, daí a importância da discussão das representações presentes na proposta de ensino, a qual consagrava a ideia de dois mundos distintos: o masculino e o feminino, bem como a manutenção do paradigma de submissão da mulher à esfera privada. Na análise problematizamos, também, que a proposta dos Trabalhos Manuais na escola primária converge com o vetor de renovação educacional uma vez que se apresenta em contraposição ao preconceito em relação ao trabalho manual, típico de regimes escravocratas, implicando, pois, na constituição de homens e mulheres com uma nova visão das atividades produtivas.

Palavras-chave: Ensino Primário, Trabalhos Manuais, Disciplina Escolar.

1 Introdução

A tarefa de pensar a disciplina “Trabalhos Manuaes” no currículo do ensino primário em Goiás, nos anos 1930, nos coloca a necessidade de voltar à definição de “disciplina escolar”. Segundo Chervel (1990, p. 178) até o século XIX essa expressão designava tão somente “a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso”. O autor assinala que, sob a acepção atual: “os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história” (CHERVEL, 1990, p. 180)

Chervel demarca, ainda, que o termo não rompe em absoluto com o sentido do verbo *disciplinar*, carregando a dimensão de que uma *disciplina* “é igualmente, [...], em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. (CHERVEL, 1990, p. 180)

Assim, conforme Chervel, as disciplinas escolares e, por conseguinte, os saberes escolares, não são simples adaptação ou transposição de uma ciência de referência, mas uma criação, com itinerário próprio, que em certa medida obedece a demandas da esfera social. Em outros termos, resultam de uma combinação, que envolve vários elementos, e funcionam em estreita colaboração com as finalidades atribuídas. Temos, pois, com essa visão o estabelecimento de uma corrente que se opõe à identificação da escola como aparelho de reprodução, conservadorismo e inércia.

Goodson (1990, 1997) a partir da concepção do currículo como construção social, estabelece importante análise acerca dos padrões de estabilidade e mudanças das disciplinas escolares (não vamos tratar aqui das diferenciações entre matérias e disciplinas), desvelando os processos de seleção, de disputas, *status*, os quais nos ajudam a entender a legitimidade ou não de determinados saberes no currículo. Com essas análises, o autor nos auxilia na identificação e avaliação da gama de recursos empregados pelas comunidades disciplinares nos processos de inserção/exclusão de uma determinada disciplina escolar no currículo.

Julia (2001) é outro estudioso que, a partir da discussão da cultura escolar, contribui significativamente com os estudos sobre disciplinas escolares ao alertar para as relações entre as diferentes culturas: escolar, religiosa, política, popular. Avaliamos que ao explicitar o entendimento de, pelo menos três caminhos de pesquisa nesse campo, dentre os quais a preocupação com as normas e finalidades da escola e os conteúdos ensinados, nos ajuda a entender a história de uma determinada disciplina. Vale destacar, ainda, que para Julia (2002, p. 60) uma disciplina escolar "se encontra presa entre os objetivos que lhe são conferidos e o público ao qual se dirige: [assim] as mudanças que intervêm no dispositivo pedagógico são frequentemente ligadas às modificações das características dos alunos".

Nessa perspectiva, o presente texto examina o caráter de disciplinamento, rotinização e sequência gradual contida no *Programa de Trabalhos Manuaes para o Ensino Primário* (PTMEP, 1930), assim como o desenvolvimento de habilidades vinculadas à vida prática e a distinção de atividades específicas para meninas e meninos. Por último, focaliza como a proposta dos trabalhos manuais na escola primária converge com o vetor de renovação uma vez que se apresenta em contraposição ao preconceito ao trabalho manual, implicando, pois, na constituição de homens e mulheres com uma nova visão das atividades produtivas.

2 A Reforma do Ensino Primário Goiano

O discurso relativo à modernização da educação nacional tornou-se unânime nos anos finais do século XIX. Desse modo, temas como: métodos de ensino, inserção de novas disciplinas nos programas escolares, manuais didáticos, mobiliário e materiais escolares, arquitetura e formação de professores se constituíram em objeto de reflexão. (SOUZA, 2008)

No sentido de evidenciar algumas dessas dimensões destacamos no capítulo IV do *Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz* (REPEG, 1930), art. 36, alínea d, que trata das competências do Conselho Superior de Ensino, a preocupação com os métodos de ensino: "estudar e ensaiar a introducção gradativa dos recentes processos de instrucção primaria de Decroly, Dalton, Montessori, Plane, suggerindo meios práticos de adopta-los à instrucção publica do Estado".

A nova tendência se revela também no Título I – Da orientação do ensino primário – Capítulo II - *Dos fins do ensino primário*, onde consta que: o professor deve conciliar as exigências da instrução coletiva com os interesses e as particularidades da criança; é indispensável transformar a escola em uma sociedade em miniatura; os processos de ensino devem ser ativos; as matérias que constituem o programa do ensino primário devem oferecer à criança possibilidade de observação, reflexão, invenção e de aplicação das noções adquiridas; os programas devem ter em vista os centros de interesses da criança.

Segundo Souza essa tendência produziu certa homogeneidade nos currículos das escolas primárias no Brasil, em paralelo com o que acontecia em outros países que desenvolveram seus sistemas nacionais de ensino nos séculos XIX e XX. No caso brasileiro, percebemos, também, um processo de desqualificação do antigo modelo de organização escolar e o questionamento dos programas e do ensino verbalista.

Assim, o método intuitivo ou lições de coisas adquiriu destacado papel, com base nas idéias de Pestalozzi e Froebel. Segundo essa abordagem o ensino deveria ir do particular para o geral, do concreto para o abstrato, pressupondo que a aquisição

de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação. Desse modo, o método intuitivo foi divulgado nas legislações dos anos finais do século XIX, consubstanciado nas "lições de coisas".

Vidal (2000), no entanto, destaca que muitas das novidades apresentadas pelos escolanovistas na década de 1920 se faziam presentes nas reformas dos anos finais do XIX. "A ruptura entre uma e outra formação discursiva não vinha associada a uma alteração dos enunciados, mas de seus significados". (VIDAL, 2000, p.498) Assim, a educação primária sob o modelo de ensino simultâneo nas escolas graduadas, a edificação de prédios escolares com mobiliários próprios, a ampliação do rol de disciplinas são elementos que compuseram a nova racionalidade organizativa do trabalho escolar, portanto, constituinte do ideário reformista.

3 O Programa de Trabalhos Manuaes

No sentido de estabelecer a historicidade da disciplina Trabalhos Manuaes no currículo das escolas primárias, de modo especial no âmbito da reforma de 1930, problematizando sua relação com o processo de disciplinarização dos saberes, de difusão de uma determinada forma escolar e sua relação com o contexto mais amplo, apresentamos o *Programa de Trabalhos Manuaes para o Ensino Primário*, adotado nas escolas públicas de Goiás.

O programa traz a preocupação em não estabelecer diferenciação de espaços das aulas de trabalhos manuais, destacando que poderiam: "ser feitos na própria classe, sem inconveniente algum, antes com a vantagem da economia de tempo e de instalações mais ou menos dispendiosas". (PTMEP, 1930) O argumento centrava-se no reconhecimento de que os horários dos cursos primários destinavam pouco tempo para esta disciplina, podendo ser melhor aproveitado sem perda de tempo com saída de uma sala para outra e com morosos preparativos. Recomendava, no entanto, que os alunos fossem orientados a tomar o cuidado de forrar e proteger as carteiras com folhas de jornais e que os mestres fossem vigilantes no intuito de evitar estragos, desperdício e desasseio.

Notadamente, o programa explicita instruções médico-higiênicas. Um breve mapeamento nos permite localizar que elas forneciam o modelo de organização escolar, retirando da esfera privada o monopólio da formação de meninos e meninas. A esse respeito Gondra (2000, p. 527) destaca: "apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, [...] do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, do recreio, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais".

O programa de trabalhos manuais masculinos acentua a ideia de que para o homem havia uma variedade ilimitada de tarefas, visto que todas as artes e ofícios passavam pelas mãos dos homens. No entanto, salientava que nas exposições escolares o que se via era que "os trabalhos masculinos faziam sempre uma triste figura ao lado dos trabalhos femininos", em razão dos artefatos serem "toscos e mal acabados, sem nenhuma utilidade, reveladores da má vontade e do descaso com que eram confeccionados". (PTMEP, 1930)

Quanto à execução dos trabalhos nas escolas havia o reconhecimento de que alguns professores, apesar da boa vontade e dedicação, eram incapazes de dar uma aula de trabalhos manuais. Nesses casos, o programa recomendava que se lançasse mão do expediente de auxílio de outras classes para que a turma não ficasse de todo prejudicada nessa disciplina. "Com esta troca de alumnos, com esta mudança e auxílio recíproco dos professores e com a cooperação dos alumnos habilidosos, não mais haverá classes sem trabalhos e todas farão bella figura na exposição final". (PTMEP, 1930)

A dimensão prática e utilitária dos trabalhos manuais nas classes escolares, assim como a necessidade de rigor e zelo na execução das tarefas é fortemente destacada: “Exijam sempre delles toda a attenção, todo o cuidado e todo o capricho naquillo que sahir de suas mãos. Cada um deve dilligenciar-se por ser perfeito em tudo o que fizer”. (PTMEP, 1930)

Outro aspecto a se destacar é a importância atribuída aos trabalhos manuais: “nenhum povo precisa tanto do ensino de trabalhos manuaes em suas escolas como o nosso”. O foco central era romper com a aversão aos trabalhos manuais, definida como: “Vicio de educação e influencia ancestral, originada decerto no trabalho servil que por tantos annos manteve a vida econômica do paiz”. A concepção defendida era de que o ensino manual deveria seguir paralelamente o ensino mental, um complementando o outro, “ambos devem ter igual desenvolvimento e merecer igual attenção, como nos paizes mais cultos, afim de se dar aos educandos a capacidade de fazer, de criar, de produzir, de realizar pelas próprias mãos”. (PTMEP, 1930)

Emblematicamente a finalidade atribuída à disciplina “Trabalhos Manuaes” no currículo escolar demarca a mudança cultural que se queria operar em relação à representação do trabalho na sociedade brasileira e, especificamente, goiana. Nessa configuração moderna o trabalho é colocado como edificante. Chervel (1990, p. 188) aponta que em diferentes épocas foram atribuídas finalidades diferentes às disciplinas: religiosas, sócio-políticas, psicológicas, culturais e de caráter mais sutis, “de socialização do individuo no sentido amplo, da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes, etc”.

Quanto à sistematização do ensino recomendava-se que os professores organizassem séries educativas de cada ramo dos trabalhos manuais, com exercícios graduados e com os fundamentos de cada arte, antes de iniciar os trabalhos de aplicação. Para chegar a bom termo, cada professor poderia organizar as suas séries de acordo com sua prática e as lições da experiência. Assim, ao término da série educativa de cada gênero de trabalho, os alunos deveriam passar a confeccionar objetos de aplicação. Tal indicação tinha o propósito de acentuar o caráter prático e utilitário, “com o fim de iniciar as crianças nas pequenas indústrias domésticas, que não deixam de concorrer para maior conforto e alegria do lar e para allivia-lo de não poucas despesas”. (PTMEP, 1930)

O documento destaca, ainda, a necessidade realizar a exposições dos trabalhos escolares masculinos e femininos, para maior realce dos artefatos apresentados por uma e outra seção. “As exposições de trabalhos são excellentes e efficazes meios de propagada de toda e qualquer casa de ensino. Os paes, e com elles o publico em geral, avaliam as escolas pelas suas exposições. Onde mais se trabalha, ahi mais se deve aprender”. Na acepção dos proponentes, por essas atividades seria possível julgar a orientação do ensino, assim como se revelar os métodos adotados, os processos seguidos em cada disciplina e os resultados alcançados. “Numa época em que se prega com calor o ensino activo, a instrução pela ação e o ‘aprender a fazer, fazendo’ é bem de ver a necessidade e o valor das exposições escolares”. (PTMEP, 1930) As exposições escolares se constituíam, portanto, em espaços de visibilidade da educação escolar. As escolas transformavam a disciplina “Trabalhos Manuaes” em uma espécie de vitrine do seu êxito educativo.

No ensino das atividades dos trabalhos manuais para meninas o programa realçava a seguinte tarefa a ser desempenhada pela professora: “não somente deve occupar-se em que as alumnas adquiram uma determinada destreza technica e conhecimento dos trabalhos que executam, como também da influencia educativa desse ensino”. Aqui a ênfase aconselhada é especificamente a prática. “O trabalho methodico serve para adquirir a necessária habilidade e os competentes conhecimentos, enquanto que, no trabalho applicado ou útil, confeccionam-se peças e objectos que são empregados no lar”. (PTMEP, 1930)

De acordo com o programa, a professora, no ensino dos trabalhos manuais, deveria formar o sentimento da vida doméstica, despertando o gosto e o amor aos trabalhos úteis e, quando possível, relacioná-lo com outras matérias. Maluf e Mott (1998) assinalam que o Código Civil brasileiro de 1916, na mesma perspectiva do que se registrava nos manuais de economia doméstica, consagrava a inferioridade da mulher em relação ao homem. Tratava-se de uma ordem jurídica que apresentava o

homem como provedor da família, responsável por sua representação legal e administração dos bens. Sob essa ótica, limitava os horizontes das mulheres brasileiras ao "recôndito do lar", trazendo representações de um comportamento feminino ideal, reduzindo as atividades e aspirações femininas até enquadrá-las no papel de "rainha do lar".

4 Conclusão

Ao propormos como foco de análise a disciplina "Trabalhos Manuaes", componente do *Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz*, 1930, buscamos demarcar como as atividades apresentadas tinham o intuito de despertar o gosto pelo trabalho em geral e não o aprendizado de um ofício. A leitura do programa nos permitiu explicitar as normas, instruções e/ou orientações indicadas para a inserção de novas práticas individuais e coletivas no currículo, concebidas como método ativo e prático a ser vivenciado por professores e alunos.

Conforme Chervel, a despeito das finalidades se alterarem a cada época, cada "disciplina" é um modo de disciplinamento do espírito. Assim, identificamos na disciplina "Trabalhos Manuaes" o propósito de desenvolver habilidades vinculadas à vida prática e a distinção de atividades específicas para meninas e meninos. Se tomarmos a escola como *lócus* importante de socialização é fundamental destacarmos o papel desempenhado quanto às relações de gênero, uma vez as representações presentes na proposta de ensino consagravam a ideia de dois mundos distintos: o masculino e o feminino, bem como a manutenção do paradigma de submissão da mulher à esfera privada.

Do mesmo modo enfatizamos o currículo como espaço diferenciador, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenação e hierarquização. Na acepção de Goodson (1997), tratamos da explicitação das funções do currículo escolar que se consubstancia em elemento de integração, mas também de diferenciação. Por fim, problematizamos que a proposta dos trabalhos manuais na escola primária convergia com o vetor de renovação uma vez fortalecia a máxima "aprender fazendo", associando o ensino ao "ver" e "fazer".

Referências:

Correio Official do Estado de Goyaz. *Programa de Trabalhos Manuaes para o Ensino Primário, publicado***.** 5ª feira, 22 de Abril de 1930.

Chervel, A. (1990) História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, (2), p. 177-229.

Estado de Goyaz. (1930). *Decreto nº 10.640, de 13 de fevereiro***.** Regulamenta o Ensino Primário do Estado de Goyaz.

Gondra, J. G. (2000). Medicina, Higiene e educação Escolar. In: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. de.; Veiga, C. G. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

Goodson, I. F. (1995). *Currículo:* teoria e história. Petrópolis: Vozes.

Goodson, I. F. (1997) *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA.

Julia, D. (2001). "Cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº 1, p. 9-43, jan/jun.

JULIA, D. (2002). Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E (orgs.). *Disciplinas e integração curricular:* história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, p. 37-71.

Maluf, M. E Mott, M. L. (1998). “Recônditos do mundo feminino”. In: NOVAIS, F. A (Org.) *História da vida privada no Brasil*. Vol 3 (República: da Belle Époque à Era do Rádio). São Paulo: Companhia das Letras.

Souza, R. F. de. (2008). *História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez.

Vidal, D. (2000). Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. G. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O conceito de "disciplina escolar" nas pesquisas brasileiras sobre a História das disciplinas e a História do currículo: possíveis diálogos e aproximações.

Bitencourt, P. R. [1]

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Email: pauloraphaelsb@gmail.com

Resumo

O objetivo desse trabalho é analisar como o conceito de disciplina escolar vem sendo mobilizado nas pesquisas brasileiras que abordam a História das disciplinas e a História do currículo. As contribuições de autores como Ivor Goodson (1995, 1997, 2001), André Chervel (1990), Thomas Popkewitz(2001) e Raimundo Cuesta-Fernandez(1998) tem servido como aportes teóricos fundamentais nessas pesquisas. Nesse sentido, defendemos uma maior aproximação e diálogo entre esses autores. Seus estudos permitem mobilizar de diferentes maneiras o conceito de disciplina escolar: pela relação conhecimento e poder, pela via da linguagem e do discurso ou pela cultura escolar e seus códigos. Acreditamos que isso possa contribuir para uma maior compreensão da relação currículo, conhecimento e disciplina. No Brasil, atualmente, muitos discursos têm defendido uma maior ligação entre as disciplinas, visando inclusive reformular o currículo acabando com a sua organização disciplinar. Para as autoras FERREIRA e GABRIEL (2012) o conceito de disciplina escolar está sob "rasura" no debate educacional contemporâneo. Buscamos nessa pesquisa contribuir para um profícuo debate dentro do campo da educação e do currículo

Palavras-chave: currículo, disciplina escolar, história do currículo, história das disciplinas escolares.

1 Introdução

O sistema escolar moderno estabelecido e moldado nos século XIX e XX encontra na divisão em disciplinas o seu ponto fundamental de funcionamento: a organização dos tempos e espaços, a separação dos campos de conhecimento, a identidade dos diferentes professores, tudo na escola é ordenado a partir das disciplinas. Para alguns autores, a organização disciplinar é essencial para a escola. Segundo LOPES e MACEDO (2011): "a organização disciplinar escolar se mantém dominante nos currículos de diferentes países, ao longo da história, porque é concebida como uma instituição social necessária." (LOPES e MACEDO: 2011, pág. 108)

O pesquisador inglês Ivor Goodson (2001) pensa de forma semelhante ao afirmar que

"ela é o principal ponto de referência no trabalho da escola no ensino secundário contemporâneo: a informação e o conhecimento que são transmitidos nas escolas são selecionados e organizados através das disciplinas. O professor é identificado pelos alunos e relacionado com eles, principalmente através da sua especialização disciplinar." (GOODSON: 2001, pág. 178)

Nesse sentido, analisaremos nesse artigo como o conceito de disciplina escolar vem sendo mobilizado por pesquisas na área da educação que abordam a História das disciplinas escolares e a História do currículo. O autor André Chervel(1990) destaca que essa forma de designar as diferentes áreas de conhecimento dentro da escola possui uma história curta, tendo em vista que até finais do século XIX os termos mais utilizados eram cursos, matérias, objetos de ensino. Somente após a 1º Guerra Mundial que termo disciplina, associado a ideia de gimnastica intelectual, tornou-se a forma comum de designar as áreas de ensino.

O processo de disciplinarização dos conhecimentos escolares ocorrido com o passar do tempo promoveu uma grande separação e especialização levando os profissionais de cada área a um processo identificação com seus pares dentro de uma "comunidade disciplinar". (GOODSON, 2001) Além disso, as mudanças ocorridas dentro do currículo escolar levaram muitos pesquisadores se debruçarem sobre a História das disciplinas escolares ou a História do currículo escolar.

No momento atual, muitos discursos da área da educação têm defendido a importância de se buscar uma maior ligação e aproximação entre as disciplinas, rompendo o abismo que existe entre elas. Algumas propostas curriculares visam inclusive reorganizar o currículo escolar acabando com as disciplinas. Para as autoras FERREIRA e GABRIEL (2012) o conceito de disciplina escolar está sob "rasura" no debate educacional contemporâneo. (FERREIRA e GABBRIEL: 2012, pág. 277)

Esses trabalhos analisados foram selecionados em periódicos qualificados da área de educação. O primeiro deles é de Lisete Jaehn e Marcia Serra Ferreira intitulado "Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz" publicado na revista digital Currículo sem Fronteiras, volume 12, em 2012 . A partir desse trabalho, pretendemos buscar as contribuições teóricas de Ivor Goodsom e Thomas Popkewitz enfatizando a compreensão dos dois sobre as disciplinas escolares.

O segundo trabalho selecionado foi o das autoras Eurize Caldas Pessanha, Maria Emília Borges Daniel e Maria Adélia Menegazzo chamado "Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa" publicado na Revista Brasileira de Educação no ano de 2004. Nesse artigo as autoras apresentam algumas reflexões sobre suas pesquisas nessa área e as possibilidades de diálogo com autores que tratam sobre cultura escolar. O último artigo selecionado, da autora Katia Abud, trata da disciplina escolar de História e seu código disciplinar (CUESTA-FERNANDEZ, 1998), intitulado "A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular" artigo publicado na Educação em Revista no ano de 2011.

2 Temas

O primeiro artigo que vamos analisar foi produzido pelas autoras JAEHN e FERREIRA que realizam pesquisas sobre História do currículo. Nesse artigo, as autoras apresentam um debate teórico com as duas vertentes teórico-metodológicas que tem servido de referência na área de História do Currículo, tanto no Brasil quanto em nível internacional, a partir de seus principais representantes que são, respectivamente, Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. (JAEHN e FERREIRA, 2012, PAG. 25)

O objetivo das autoras e ampliar a compreensão acerca das noções de 'história', de 'currículo', assim como da relação entre 'conhecimento e poder'. A primeira referência teórica fundamental para as pesquisas na área da história do currículo apresentada é o trabalho do inglês Ivor Goodson. Para o Ivor Goodson:

"o currículo é compreendido como o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – 'metas e objetivos', conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado." (JAEHN e FERREIRA, 2012, PAG. 25)

Pesquisador proveniente da Nova Sociologia da Educação, para Goodson(1995) o currículo deve ser visto como uma construção social e histórica onde as relações entre conhecimento e poder se estabelecem e se fixam. Nesse sentido, seus trabalhos fornecem diversos insights para o estudo histórico das disciplinas escolares e acadêmicas, na busca da compreensão de como elas se constituem historicamente.(JAEHN e FERREIRA 2012, pag. 25).

Sobre as disciplinas escolares, Ivor Goodson apresenta três hipóteses fundamentais: a primeira delas entende que as matérias escolares não constituem entidades monolíticas, são amálgamas mutáveis (GOODSON, 1995) de subgrupos disciplinares e tradições que mediante afirmações, conflitos e mudanças se constituem enquanto disciplina. O currículo é entendido, nesse sentido, como um processo de "invenção da tradição", utilizando um conceito de Eric Hobsbawn(1994).

A segunda hipótese entende que as disciplinas escolares se formam inicialmente por objetivos pedagógicos e utilitários, ligados a aspectos práticos e emergentes da realidade. Com o passar do tempo, as disciplinas se tornam cada vez mais acadêmicas, em um movimento de justificação científica daquele conhecimento (JAEHN e FERREIRA, 2012, pág. 259). A última hipótese, diz respeito ao entendimento que a discussão em torno do currículo pode ser interpretada em termos dos conflitos entre matérias escolares em busca de status, recursos e território.

Para GOODSON(1995) os profissionais ligados as disciplinas formam uma "comunidade disciplinar" um movimento social de profissionais (professores e pesquisadores) ligados às disciplinas científicas, acadêmicas e escolares, semelhante ao que acontece com outras profissões ou associações. (JAEHN e FERREIRA, 2012, pág. 260) As autoras destacam a existência de divisões de grupos e conflitos dentro da comunidade disciplinar não formando, nesse sentido, um grupo homogêneo.

O outro teórico apresentado pelas autoras é o pesquisador americano Thomas Popkewitz que mobiliza em suas pesquisas elementos da história social e cultural constituindo assim um gênero híbrido, que denomina a partir da terminologia de Peter Burke , de uma pesquisa sociocultural. Entendendo o currículo como um processo de regulação social, Popkewitz valoriza os padrões discursivos que são produzidos historicamente, deslocando a história dos sujeitos para pensar na linguagem.

Para Popkewitz as disciplinas escolares servem como instituidoras das relações de poder e dos conhecimentos socialmente produzidos. Assim, o currículo é compreendido "uma imposição do conhecimento do 'eu' e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. Não há imposição através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir." (POPKEWITZ, 2008, p. 186).

Com isso, Popkewitz enfatiza o papel disciplinador do conhecimento ensinado na escola, entendendo linguagem como elemento formador e normativo dos sujeitos. A disciplina escolar, de acordo com Popkewitz, constitui uma tecnologia social que produz efeitos de poder, possibilitando a investigação de como cada comunidade disciplinar – como comunidade discursiva – 'normaliza' o conhecimento no seu percurso histórico.(JEAHN e FERREIRA, 2012, pág.270)

Segundo as autoras desse texto, é possível estabelecer um dialogo entre as contribuições teóricas de GOODSON e POPKEWITZ, sobretudo quando se estuda o currículo, os conhecimentos historicamente produzidos e as disciplinas escolares. Essas autoras afirmam que

"entendemos que ambas as formas de produzir conhecimento são férteis para problematizar currículos hegemonicamente posicionados e realizar outros estudos. As aproximações entre elas ampliam o leque de possibilidades da análise histórica do currículo, ajudando-nos a perceber a escolarização de um modo mais complexo e fluido nas diversas situações de pesquisa. Como sinalizamos anteriormente, entendemos que relacionar as duas perspectivas teóricas permite investigar como a história vai sendo construída fora e dentro da escola, pelas políticas e pelo próprio discurso pedagógico."(JEAHN e FERREIRA, 2012, pág. 269)

No segundo artigo que iremos analisar, as autoras PESSANHA, DANIEL e MENEGAZZO refletindo sobre a trajetória das pesquisas que trabalham com a História das disciplinas escolares, chamam a atenção para a fecundidade e as possibilidades que o estudo da cultura escolar pode trazer para repensar a História do currículo. Pesquisadoras desse campo, elas participam do projeto intitulado "As disciplinas escolares como forma de analisar a educação na escola" destacando o papel da escola como lócus central dessa história das disciplinas utilizando como referencial teórico principal a produção de André Chervel(1990).

CHERVEL(1990) em seu trabalho intitulado "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de investigação" afirma que as disciplinas são concebidas como entidades disciplinares, construídas dentro própria escola e independente de qualquer realidade alheia a ela, no que podemos afirmar ser uma cultura escolar. A disciplina escolar possui epistemologia e finalidades próprias que não se submetem a universidade e a ciência de referência.

Nesse sentido, rompe-se a tradicional visão que aceita a escola como mera transmissora de conhecimentos produzidos e validados fora dela. Para CHERVEL(1990), as disciplinas podem demostrar a autonomia e o papel criativo do sistema escolar, sendo vistas por ele como criações espontâneas e originais do sistema escolar para formar os indivíduos e transmitir cultura.

As pesquisas que trabalham com a História das disciplinas escolares devem estar atentas a uma dupla documentação: aquela que trata dos objetivos planejados, tais como os textos oficiais, os discursos ministeriais, as leis, os programas de ensino, métodos e exames como também a documentação que trate da realidade pedagógica como cadernos, anotações, boletins de ocorrência e toda materialidade produzida dentro da escola.

Segundo as autoras desse artigo as práticas escolares fornecem elementos sobre a produção de conhecimento que não se encontra na academia, entendendo a disciplinas como produto da cultura escolar e não como mera vulgarização da ciência. Para as autoras:

"é preciso analisar a constituição de uma disciplina escolar como "produto e processo que impõem significado às práticas humanas" (Menegazzo, 2001), isto é, como cultura. Nesse sentido, é preciso incorporar a essa discussão não apenas um número cada vez maior e diversificado de disciplinas, mas, principalmente, ampliar a discussão dessas histórias, incorporando a discussão sobre a cultura que as produziu e é produto delas." (PESSANHA, DANIEL e MENEGAZZO: 2004, pag. 58)

A escola nesse sentido passa a ser vista como lugar da cultura, da formação. Existe uma especificidade interna na escola que permite afirmarmos a existência de uma cultura escolar que não deve ser necessariamente vista como oposta a cultura da sociedade.

Nesse caminho, a história das disciplinas se aproxima dos estudos da cultura escolar permitindo assim novas fontes e metodologias de pesquisa. A história da cultura escolar tem como foco a análise de normas e práticas para a

transmissão do conhecimento assim como os valores e comportamentos instituídos em cada época. O uso de documentos pouco utilizados pela historiografia tradicional, tais como, cadernos, provas, anotações de professores faz com que se busque entender as praticas discursivas escolares que são produzidas na e pela a escola.

O terceiro e último artigo, da autora Katia Abud, trata sobre a disciplina escolar História enfatizando as permanências dentro do ensino dessa disciplina desde as suas primeiras formulações, provenientes do século XIX no Colégio Pedro II, até os dias de hoje. Utilizando como referencial teórico as contribuições de Raimundo Cuesta-Fernandez, a autora afirma que através da analise dos programas curriculares podemos observar a manutenção de um código disciplinar.

Para Raimundo Cuesta-Fernandez, código disciplinar se entende por "uma tradição social composta por ideias e princípios (científicos, pedagógicos, políticos etc.) sobre o valor da matéria de ensino e por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a imagem social da História como disciplina escolar." (CUESTA FERNÁNDEZ, 1998, p. 20). Nesse sentido, a autora defende como hipótese a permanecia de um código disciplinar no ensino de História que impõe uma tradição de conhecimentos e conteúdos nessa disciplina.

O início da produção historiográfica no Brasil no século XIX coincide com a preocupação do estado Imperial brasileiro com a formação da ideia de nação. Dessa forma, foi criado no ano de 1837 o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro é responsável por escrever a História da nação brasileira. Nesse mesmo ano, com objetivo de formar as classes superiores, é criada a primeira escola secundária do país, o Colégio Imperial D. Pedro II. Segundo Abud (2011):

"O nascimento da História no Brasil coincide temporalmente com o nascimento do curso secundário e a inclusão da História como uma de suas matérias. Alguns meses depois da criação do Colégio D. Pedro II, foi inaugurado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que passou a congregar pensadores em busca da identidade nacional brasileira. Desse grupo saíram os primeiros professores de História para a instituição escolar."(ABUD: 2011, pag. 165)

Observamos que o trabalho da autora Katia Abud embasado no referencial teórico de Cuesta-Fernandez procura analisar a manutenção de um código disciplinar no ensino de História no Brasil. Diferente das disputas, tensões e rupturas que para Goodson (2001) fazem parte das disciplinas, a autora ressalta as continuidades e permanências que instituíram e legitimaram o ensino.

3 Conclusão

Após a análise desses artigos podemos chegar algumas conclusões, ainda que de forma provisória e contingencial. A primeira delas é o interesse que a história das disciplinas e a história do currículo vêm desenvolvendo nos últimos anos, sobretudo nos cursos de pós-graduação em Educação. A segunda e que o uso dos referenciais teóricos apresentados nesse artigo, vem ser constituindo a base para a maioria das pesquisas dessa área.

Percebemos, contudo, que muitas pesquisas optam pela a escolha de um ou outro autor como base teórica e metodológica. Os pesquisadores que trabalham com as ideias de Ivor Goodson buscam entender as relações entre conhecimento e poder estabelecido através da História do currículo assim como a constituição sócio-histórica das disciplinas escolares. Por outro lado, pesquisas que utilizam Thomas Popkewitz como embasamento valorizam os aspectos da linguagem, do discurso e da cultura dialogando com as perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernas. As pesquisas que usam as contribuições de André Chervel têm como enfoque a cultura escolar entendendo as disciplinas como entidades produzidas na e pela escolar. Já as pesquisas, sobretudo na área do ensino de História, que dialogam com Raimundo Cuesta-Fernandez procuram compreender que conjunto de conhecimentos, ideias, valores e práticas se configuram a cada época e legitimam determinados ensinos da História.

Defendemos, nesse sentido, um maior dialogo e aproximação entre os teóricos que pesquisam sobre a história das disciplinas e a história do currículo. Acreditamos, que apesar das diferentes vertentes e análises propostas por eles, suas contribuições podem ser validas para se pensar esse campo de pesquisa no Brasil.

Assim, concordo com FERREIRA e GABRIEL(2012) quando afirmam que apesar do conceito de disciplinar escolar estar sob "rasura" no debate educacional contemporâneo, ele ainda não foi descartado, ainda é fundamental para se pensar o campo do currículo e as formas de democratização da escola. Para essas autoras, compreender a relação com o conhecimento é fundamental para se entender a força que a tradição disciplinar possui na produção sócio-histórica dos currículos escolares, propondo o que elas definem ser um "conhecimento disciplinarizado".

Referências (exemplos):

Abud, K. M. (2011) A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educcação em revista*, Curitiba, n. 42

Chervel, A.(1990) História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.2. Porto Alegre: Pannomica, p.177-229, 1990.

Ferreira, M. S. & Gabriel, C. T.(2012) Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos "sob rasura" no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C. e ALVES, N.(org.) *Temas de Pedagogia. Diálogos entre didática e currículo.* São Paulo: Cortez Editora.

Goodson, I.(2012) *Currículo: Teoria e história*. 12º edição Petrópolis, RJ: Vozes.

Jaehn, L.; Ferreira, M. S.(2012) Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12,

Lopes, A. C. & Macedo, E.(2011) *Teorias de Currículo*. São Pulo: Cortez

Pessanha, E. C.; Daniel, M. E. & Menegazzo, M. A.(2004) Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*. n.27.

POR UMA ESCOLA PROTAGÔNICA

Funchal, C. H.[1]; Ferraz, L. S.[2]

[1]**Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**
[2]**Universidade Católica de Petrópolis**

Email: cintia.diel@gmail.com; lara.sayao@ucp.br

Resumo

Diante do fluxo de transformações e demandas contemporâneas, cada vez mais imperativo às formas de socialização, reconfigura-se o mundo da cultura sob o domínio da *mass media*. Observa-se uma tendência à hibridização dos saberes e à criação de tecnologias combinadas, em busca de uma compreensão mais ampliada sobre a realidade. Nesse contexto, a produção de conhecimento e as novas tecnologias alcançam uma dimensão estratégica, exigindo o reconhecimento da necessidade de alternativas pedagógicas aos modelos de educação básica. Assim, um grupo de docentes em atuação efetiva assumiu a tarefa de construir um currículo que integrasse a base nacional comum de disciplinas à formação profissional em produção de áudio e vídeo. A incorporação da comunicação e do audiovisual como metodologia pedagógica foi pensada de modo a levar os alunos a superar a mera apropriação dos produtos de comunicação e a assumir uma postura mais protagônica, que toma a comunicação como processo de construção de saberes e práticas. Dessa forma, trabalhamos a construção de conhecimento em rede, a partir de projetos de trabalho e matrizes conceituais, eixo-norteadoras para a organização interdisciplinar do currículo, o que significa a construção de novos modelos de sociabilidade e trabalho que caminham na contramão do individualismo, valorizando o diálogo, a cooperação e o espírito de equipe. A proposta desta comunicação é discutir a construção e a reconstrução coletiva do currículo do **Curso de Ensino Médio Integrado em Produção de Áudio e Vídeo do Colégio Estadual Dom Pedro II** (Rio de Janeiro – Brasil), **em atividade desde 2008**, a partir das reflexões teóricas que o constituem.

Palavras-chave: alternativas pedagógicas; comunicação e audiovisual; conhecimento em rede.

1 Quem somos

Nossa história começa com a adesão a uma proposta do governo federal, por meio do MEC, voltada para a busca de alternativas pedagógicas aos modelos de formação em nível médio, tendo em vista ajustar as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas em consonância com as necessidades do mundo do trabalho. Estruturamo-nos, assim, a partir de três pilares integrados − ciência, cultura e trabalho −, este último como princípio organizativo do currículo.

Por integração entendemos a efetiva aliança entre o ensino propedêutico e a experiência profissional, então decidimos tratar o espaço escolar não apenas como mais um lugar onde se "deposita conhecimentos", mas um local que constrói a competência de produzi-lo, abraçando o desafio de construir um currículo que desse conta da proposta do MEC, a qual decidimos atrelar ao campo da Produção de Áudio e Vídeo, devido às peculiaridades do mundo do trabalho em nossa cidade e às discussões do cotidiano do cidadão que o envolvem.

Configuramo-nos num curso de duração de três anos, em horário integral. Nossa proposta curricular foi pensada e estruturada a partir de três conjuntos de componentes: Base Nacional Comum (com disciplinas e carga horária iguais às do ensino médio regular), Parte Diversificada e as Específicas da Área Profissional, cujo princípio primordial é a convergência de saberes e práticas. Assim, apesar de se preservar, de alguma forma, a estrutura disciplinar, visto sua adequação fundamental ao modelo vigente na rede pública, reorganizamos o currículo da BNC de forma a nos possibilitar um fazer didático através de projetos de trabalho.

Nossa gestão é compartilhada, de modo que todo o corpo docente tem atribuições educacionais, institucionais e de gestão propriamente dita, organização essa que ultrapassa o espaço da sala de aula, o que não só nos confere mais autonomia e responsabilidade para pensar as ações pedagógicas, mas também amplia e complexifica nossa construção curricular.

2 A (re)construção curricular

Considerando o alto índice de evasão escolar no EM, atribuído geralmente ao desinteresse do adolescente pela vida colegial, cujo modelo vigente baseia-se na concepção de currículo como **conjunto de conteúdos**, nosso processo de construção procurou se orientar na direção do currículo como **conjunto de experiências escolares** que tivessem capacidade de, ao mesmo tempo formar o jovem para: o prosseguimento nos estudos no Ensino Superior; a vida, desenvolvendo neles a capacidade reflexiva, crítica e criativa; e o mundo do trabalho, visando que essa é a última etapa do ensino básico.

Tal escolha se pautou na visão de que a organização disciplinar rígida do conhecimento, a qual privilegia a teoria, é um fator de distanciamento entre saberes escolares e questões objetivas que se colocam para docentes e discentes. Por isso, propomo-nos a subverter a disciplinarização tradicional do conhecimento. Daí uma organização curricular que tenha como mola propulsora a experiência a ser vivida na escola, que, vária por natureza, passa a ser o centro da ação pedagógica e permite que, como educadores, comprometamo-nos com a transformação social e com a emancipação do homem como ser no mundo, o que, consequentemente, faz com que os saberes populares e a práxis insurjam naturalmente como elementos centrais nessa discussão curricular.

Essa nossa condição, por sua vez, veio ao encontro de uma necessidade própria da conjuntura social que reclama a concepção das políticas curriculares como políticas culturais, que focalizem a cultura, as cotidianidades, as representações e discursos dos diferentes agentes envolvidos nas práticas pedagógicas, tendo como pretensão reclamar o reconhecimento da diversidade de sujeitos em interação na escola, inerente à produção de conhecimento.

Afinal, entendemos que, tal como está organizada, a escola pouco faz sentido para nossos alunos. É preciso, pois, que pensemos um currículo que reconecte a vida, em toda a sua dinâmica e complexidade, aos processos de ensino-aprendizado, de modo que ele possa promover aprendizagem realmente significativa.

Para tanto, tivemos que tomar o currículo como um processo não só técnico, mas cultural, visto que hoje, com a *mass media*, as sociedades contemporâneas são marcadas pela interconexão e mudança constantes, rápidas e avassaladoras e, à medida que os sujeitos são postos em intenso estado de confronto e incerteza, surgem na pauta questões bastante significativas de natureza ética e política, que exigem novos processos cognitivos, sociais e culturais e podem permitir à escola dar conta da complexidade e transitoriedade dos novos tempos.

Encarando que tal fato é uma oportunidade e que as múltiplas dimensões, relações e significações do conhecimento das coisas do mundo passam necessariamente por variadas formas de contato e aproximação, procuramos mostrar que a razão é instrumento necessário, mas que o sensível, o intuitivo, o imaginário também têm seu lugar. Por tudo isso, a ciência e outras formas de conhecimento têm se colocado em diálogo. Daí a necessidade de tomar o currículo como um organismo em movimento, não só cultural e técnico, mas também epistemológico.

Cultural porque ele é parte do modo como a escola vive e se reconhece, e de sua interface e fluidez com o mundo em toda a sua abrangência. Nesse sentido, abarca as contradições e movimentos socioculturais de seu tempo, é historicamente determinado. Mas não é apenas objeto da cultura, visto que produz cultura, ressignificando seu tempo e lugar.

Técnico porque não é mera abstração, mas se realiza a partir de atividades e estratégias mais ou menos planejadas e organizadas por educadores e estudantes. Não é mera experiência que flui, mas projeto educacional racionalmente elaborado a partir de uma competência técnica.

Epistemológico porque se desenvolve a partir de uma concepção de sociedade, de homem e de conhecimento. Não se institui no vazio, mas num campo de conhecimentos e práticas cognitivas e nele é fruto de opções teórico-metodológicas.

Assim, no limite de nossa experiência, propomo-nos a refletir sobre alguns aspectos epistemológicos e técnicos que nos mobilizam na (re)construção de nosso currículo, a saber: a ideia de que para integrar conhecimentos e práticas curriculares é preciso assumir uma outra epistemologia, que se opõe à racionalidade que a tudo disciplinariza, e tomar o conhecimento como constructo complexo, organizado em rede; e o desejo de construir novas práticas curriculares, que coloquem o conhecimento em ação e ressignifiquem a escola a serviço da construção de uma nova realidade social, mais humana e mais justa.

Na busca de superar os limites da abordagem disciplinar, temos observado a emergência de propostas de organização do currículo em torno de *áreas de conhecimento, temas geradores* e *projetos de trabalho*. A reunião de

conhecimentos afins em campos mais abrangentes é resultado do reconhecimento do processo de hibridização que vem se dando entre os conhecimentos de diferentes áreas, à luz do paradigma da complexidade.

O trabalho com temas geradores ressurge propondo-nos tratamento multidisciplinar para questões da atualidade, geralmente ancorados nos interesses de alunos e professores, de modo que as diferentes disciplinas participam de um planejamento e de uma ação integrados. Nesta proposta, frequentemente, diferentes saberes são valorizados e ganham certo *status* que pode lhes render maior visibilidade dentro do já tão concorrido espaço destinado aos conteúdos privilegiados pelo currículo.

Ao lado das propostas por uma pedagogia ativa, a pedagogia por projetos é aquela que parece mais fértil à emergência de uma abordagem interdisciplinar do conhecimento. Nela o currículo passa a se constituir de *projetos de trabalho* em que *diferentes saberes e ações se articulam na solução de um problema*. Mais que apenas uma aproximação entre áreas de conteúdo, ou a articulação entre temas, exige lidar com os problemas complexos, o que remete a uma outra ordem de organização do conhecimento. A lógica subjacente a este modelo admite um novo arranjo do currículo escolar fundado em ao menos três princípios:

No 1º propomos a dissolução dos princípios de territorialidade e linearidade do conhecimento, pois o conhecimento é tido como referente a uma realidade que, embora multifacetada, constitui-se numa totalidade complexa. Assim, o conhecimento sendo produto e processo nesta/desta realidade deve necessariamente ser concebida a partir de uma ***abordagem interdisciplinar e dinâmica***, fundada na certeza de que nenhuma "ciência" é autossuficiente para dar conta da realidade.

No 2º inferimos que a transferência e a integração dos conhecimentos se fazem a partir do desenvolvimento de certas competências. Não há saber em si mesmo, mas saber em relação a uma experiência, um fazer. A ideia de um currículo organizado em torno de competências, embora implique uma nova visão e um rearranjo dos componentes fundamentais clássicos da situação educativa (educando, educador, fins, conteúdos e estratégias), não implica a desvalorização dos processos de transmissão e produção de conhecimento, visto que praticamente toda ação humana pressupõe um conhecimento prévio.

E no 3º, em consequência disso tudo, reconhecemos que competências e conhecimentos se desenvolvem no devir, no projeto de intervenção do homem sobre sua realidade. É necessário, portanto, além de formar sua competência técnica, como sujeito de conhecimento, também e, especialmente, formar sua competência política, como sujeito histórico, como agente de transformação.

Isto implica trabalhar para a mobilização de recursos cognitivos de ordens diferentes: por um lado, os saberes e, por outro, um *habitus*, ou seja, um conjunto de esquemas construídos a partir de vivências, que permite gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas.

Mas que metodologia daria conta de organizar habilidades e competências, uma vez que essas são demandadas pelo fazer de cada dia?

Não existe resposta acabada para esta pergunta. Tomamos, assim, algumas referências em nossa prática, como a proposta de conhecimento em rede, ou redes conceituais. A estrutura em rede pressupõe que o currículo não se organiza a partir de um conjunto de conteúdos formais listados (sejam cognitivos, atitudinais ou comportamentais), mesmo que articulados, mas fundamenta-se num esforço por ir em busca dos conceitos-raiz dos diferentes campos do saber e da forma como esses conceitos se enraízam, se fundem, se amalgamam a outros dentro do mesmo campo ou em campos afins. E ainda, de que maneira é possível conceber sua universalidade e integralidade, consideradas as múltiplas dimensões da competência e da ação humana.

Destarte, a elaboração de redes conceituais se objetiva em um mapa que aponta relações entre conceitos ou expressões usados para representar ideias/proposições, conceitos em elaboração; embora guardem diferentes graus de importância, não implicam sequência, temporalidade, nem hierarquias de poder, mas expressam relações significativas do ponto de vista epistemológico.

A elaboração de mapas conceituais para fins curriculares exige, em primeiro lugar, a distinção de noções centrais nas diferentes disciplinas, a partir de um propósito educativo (do projeto de formação, no campo específico onde se insere a ação pedagógica). Dessa forma, em diferentes cursos, mesmo envolvendo as mesmas disciplinas, serão diferentes os mapas conceituais elaborados, considerados os diferentes objetivos a que eles respondem.

Identificados os conceitos-chave, passamos a conectar esses elementos em torno da problemática central do projeto de modo que seja possível visualizar alguns pontos de partida e de integração. Conceitos unificadores se tornam eixo-norteadores no projeto curricular. Nesse sentido, a elaboração de redes conceituais é importante instrumento e

critério para seleção e organização de conteúdos na elaboração da matriz curricular, permitindo visualizar quais conceitos são periféricos ou centrais e de que forma eles se relacionam com as competências que se deseja mobilizar, seja no momento de implementação ou de avaliação do projeto.

Mas esta metodologia não é apenas uma nova roupagem para velhos modelos de ensino. Esta proposta desloca a ênfase no saber ou saber fazer para o agir. Assim, o conhecimento é meio e não fim do processo educativo. E, portanto, os conhecimentos e as competências se referem não apenas a processos fundamentais do pensamento, mas englobam ainda interações sociais, afetivas, culturais e psicomotoras de todos os sujeitos envolvidos. Isto remete pensar a ação pedagógica organizada a partir de projetos.

A pedagogia de projetos não é uma novidade do século XXI. Diferentes autores vão considerar diferentes elementos e procedimentos no desenvolvimento de projetos pedagógicos. No entanto, podemos considerar que, para a maioria deles, todo o projeto deve ter vínculo estreito com a realidade, ou seja, estar constituído a partir de *situações-problema que se colocam para os grupos e comunidades envolvidos*. Não problemas artificiais, mas situações concretas, que coloquem o aprendiz diante de uma série de decisões frente à problemática. Dessa forma, o projeto elaborado deve *oferecer obstáculos* que levem os alunos a investir conhecimentos prévios, reelaborar conceitos, concepções e representações, criar novos saberes, desenvolver habilidades e competências, de forma que, muitas vezes, o obstáculo torna-se *o ponto nodal da ação pedagógica*.

Assim sendo, se por um lado é necessário planejamento cuidadoso de todas as etapas do projeto, por outro, seu desenvolvimento requer flexibilização constante diante do que a realidade demanda. Um projeto pedagógico nestes termos é fruto, em primeiro lugar, de cuidadoso diagnóstico da realidade, que permita identificar situações do cotidiano às quais se deva adequar seu grau de desenvolvimento e sua competência técnica. Exige também rigorosa análise teórico-metodológica, de modo a antever os desafios conceituais e operacionais colocados para sua eficácia. E ainda a reflexão constante sobre o movimento dialético que todo esse processo encerra, de modo a manter as condições necessárias para seu sucesso.

Diante da complexidade desse quadro, muitos são os desafios enfrentados pelos que desejam desenvolver projetos pedagógicos com uma proposta interdisciplinar:

Abertura ao diálogo e à mudança – Precisamos estar disponíveis para conversar, relativizar as verdades, aprender a ouvir, a valorizar o que o outro diz, sente e pensa, estar aberto, com ternura e amor, à negociação necessária à integração de saberes e experiências;

Construir uma linguagem comum - Precisamos construir uma "linguagem" que interpenetre saberes. É quando o grupo encontra pressupostos e referências comuns e sente que, embora seus elementos falem de diferentes lugares, podem compartilhar ideias, reflexões, saberes.

Onde termina a disciplina e começa o interdisciplinar – Quando é necessário, ao contrário do que muitos pensam, um aprofundamento da análise no próprio campo, a partir de um movimento que nos possibilite encontrar nossas similitudes, pontos de convergência.

A prática como critério de verdade – Em que temos aprendido a tomar a prática como ponto de partida e às vezes como ponto de chegada, mas necessariamente como espaço de construção de verdades, lugar da mediação entre o homem e o mundo e de realização de um projeto *que é permanentemente pensado*.

Não paralisar diante da provisoriedade e da incerteza – Quando devemos ultrapassar nossas fronteiras e estabelecer diálogo rico com os vizinhos mais distantes, rever conceitos e práticas, que agora serão objeto de permanente negociação, o que se não bem administrado, pode gerar superficialização e paralisia.

Consolidar e ampliar parcerias - Todo projeto interdisciplinar exige, dada sua natureza, consolidar e ampliar parcerias, ter um companheiro de jornada, com quem dividimos angústias e alegrias, dúvidas e descobertas, fortalece-nos.

As condições institucionais - Um projeto dessa natureza exige investimento da instituição envolvida na *superação dos obstáculos de ordem material e cultural* para que seja possível a construção de um projeto coletivo, em que se potencialize o encontro, o apoio à execução de ações conjuntas, disponibilizando o tempo, o espaço e os recursos necessários. Mais que isso, dado que a escola se insere num sistema de ensino maior, requer discutir as políticas sistêmicas voltadas para o controle da ação docente que engessam ou fomentam a inovação pedagógica.

3 Conclusão

Mas, se o fazer interdisciplinar se coloca como um desafio, para que mudar? A resposta está na possibilidade de romper as barreiras linguísticas, conceituais, estruturais, epistemológicas e, até mesmo institucionais, que nos aprisionam, o que, mesmo não sendo tarefa fácil, apresentou-se a nós como uma oportunidade de fazer junto, em comunhão e pela comunhão, como uma metodologia de trabalho que se tornou uma *postura científico-pedagógica de olhar para o outro como um olhar para si com outros olhos*. Um profundo exercício de humildade (fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade), que resgata o próprio sentido de ser e fazer-se humano, de ser protagonista de sua própria história, assim como da história de seu entorno.

4 Referências Bibliográficas

Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento.* São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk.

Castells, M. (2002). *Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Fazenda, I. C. A. (1994). Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus.

Moreira, M. "Mapas conceituais e aprendizagem significativa". Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>.

Morin, E. (2002). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional*: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Área profissional. Comunicação.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

ALTERAÇÕES NO TEMA ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS DO PROGRAMA DE MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO

***José António Fernandes*[1], *Ailton Paulo de Oliveira Júnior*[2]**

[1]Universidade do Minho

[2]Universidade Federal do Triângulo Mineiro,

E-mail: jfernandes@ie.uminho.pt; ailtonpaulo@matematica.uftm.edu.br

Resumo

Neste trabalho analisam-se as alterações ocorridas no recentemente aprovado Programa de Matemática para o Ensino Básico (2013), no tema Organização e Tratamento de Dados, relativamente ao programa anteriormente em vigor (2007), tendo por referência as recomendações atuais para o ensino da estatística. Para tal, procedeu-se a uma análise de conteúdo dos dois programas escolares, estruturada nas seguintes dimensões: gestão do tempo; objetivos gerais; conteúdos; indicações metodológicas e recursos. Em termos de resultados obtidos, diferentemente do programa anterior, no programa de 2013 omitem-se indicações metodológicas e recursos, que se traduzem na não referência aos projetos investigativos, ao trabalho de grupo e às calculadores e computadores, revelando um retrocesso relativamente às recomendações dos investigadores para a abordagem desta temática.

Palavras-chave: programa de matemática; ensino básico; Organização e Tratamento de Dados; orientações curriculares.

1. Introdução

O reconhecimento da importância do desenvolvimento da competência de usar e interpretar dados para o exercício de uma cidadania crítica e para a promoção do raciocínio e sentido estatístico, seja na tomada de decisões pessoais, no trabalho ou em outras áreas científicas (Burril & Biehler, 2011), está na origem da crescente importância que tem sido dada às questões do ensino e aprendizagem da estatística.

Os vários materiais disponíveis para o ensino e aprendizagem da estatística (e não só) influenciam o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos, como é o caso do Programa de Matemática para o Ensino Básico (Ministério da Educação e Ciência, 2013). Neste caso, o caráter mais acentuadamente prescritivo de algumas dimensões do programa escolar poderá ter um grande impacto sobre o ensino e a aprendizagem da estatística: diretamente sobre o ensino dos professores, os manuais escolares e os exames e, indiretamente, sobre a aprendizagem dos alunos.

Neste texto, analisam-se e discutem-se as alterações verificadas no Programa de Matemática para o Ensino Básico (Ministério da Educação e Ciência, 2013) em relação ao programa anteriormente em vigor (Ministério da Educação,

2007) no que concerne ao tema Organização e Tratamento de Dados. Nessa análise está subjacente o confronto entre as orientações curriculares dos programas e as recomendações atuais para o ensino e a aprendizagem da estatística.

2. Orientações atuais para o ensino e aprendizagem da estatística

De entre a multiplicidade de domínios relevantes a ter em conta no ensino e aprendizagem da estatística, referimo-nos, de seguida, aos domínios do conteúdo, das tarefas e dos recursos.

2.1. Conteúdo

Burril e Biehler (2011), baseando-se em diferentes perspetivas sobre o ensino da estatística, designadamente, a estrutura para o pensamento estatístico de Wild e Pfannkuch (1999), a visão da estatística como um processo diferente da matemática, a literacia estatística e a estocástica, e adaptando os critérios de Heymann e de Heitele para as ideias fundamentais em matemática e em estocástica, respetivamente, estabeleceram sete ideias estatísticas fundamentais: *dados* – entendidos como números com um contexto; *variação* – identificar e medir a variabilidade dos dados para prever, explicar ou controlar; *distribuição* – noções de tendência e dispersão que fundamentam o raciocínio acerca de distribuições empíricas de variáveis estatísticas e de distribuições teóricas de variáveis aleatórias, e resumos de distribuições amostrais; *representação* – gráfica ou outro tipo de representação e transformações de representações (transnumeração); *associação e relações de modelação entre duas variáveis* – relações entre variáveis categoriais e dados numéricos; *modelos de probabilidade para processos de geração de dados* – modelar relações estruturais hipotéticas com origem numa teoria, simulações ou grandes quantidades de dados; *amostragem e inferência* – relação entre amostras e população e extração de conclusões dos dados com algum grau de incerteza.

Por outro lado, estes autores preconizam que os professores e os alunos devem desenvolver hábitos estatísticos, tais como: usar dados reais; construir intuições; começar com um gráfico para investigar associações e analisar diferentes representações de distribuições; explorar representações alternativas dos dados; investigar e explorar antes de introduzir fórmulas.

2.2. Tarefas

Decorre, do que foi referido, que a comunidade de educação estatística vem valorizando, na aprendizagem da estatística, o recurso a tarefas envolvendo dados reais, relativos aos próprios alunos ou com eles relacionados (Fernandes, Carvalho & Ribeiro, 2007; MacGillivray & Pereira-Mendonza, 2011). O recurso a este tipo de tarefas, em que o contexto é particularmente saliente, reveste-se da maior importância em termos do desenvolvimento de significado e da própria estatística. Neste último caso, a perspetiva da estatística como uma ciência dos números em contexto (Moore, 1992) é da maior relevância para a motivação e envolvimento dos alunos na aprendizagem.

De entre os diferentes tipos de tarefas, os projetos de natureza investigativa assumem-se como experiências de aprendizagem com um potencial específico ao constituírem "veículos ideais para o envolvimento do aluno na aprendizagem de resolução de problemas em contexto e para sintetizar componentes da aprendizagem" (MacGillivray & Pereira-Mendonza, 2011, p. 109), o que não é imediatamente inerente a qualquer tipo de tarefa.

Este tipo de tarefa constitui um contexto natural para os alunos experienciarem o processo de realização de inquirições estatísticas reais através da escolha de uma problemática, estabelecimento de um plano, recolha e exploração de dados e formulação de conclusões. Estas fases de exploração dos projetos investigativos, embora

possam divergir de autor para autor, partilham uma estrutura subjacente ao ciclo investigativo de Wild e Pfannkuch (1999): Problema; Plano; Dados; Análise e Conclusão (PPDAC).

Para MacGillivray e Pereira-Mendonza (2011) é também necessário que os projetos investigativos façam fazer parte da formação dos professores que ensinam estatística, avançando que eles devem: 1) fazer parte da educação matemática dos programas de formação dos futuros e atuais professores; 2) enfatizar o ciclo investigativo como meio de ensinar o pensamento estatístico e desenvolver a compreensão e conhecimento estatístico; 3) sempre que possível, poder ser adaptados ao uso escolar; e 4) constituir as mesmas experiências de aprendizagem que, mais tarde, vão propor aos seus alunos.

O trabalho em grupo dos alunos está estreitamente relacionado com os projetos investigativos pois "um forte sentido de pertença ao grupo facilita o trabalho em equipa à medida que o projeto se desenvolve através da obtenção de dados, exploração e análise (se apropriado), interpretação e relato no contexto" (MacGillivray & Pereira-Mendonza, 2011, p. 113). Além disso, a aprendizagem colaborativa, que lhe está associada, fornece oportunidades aos alunos de diferentes capacidades e níveis escolares, podendo ainda facilitar aos professores a obtenção de informação quando observam e apoiam o trabalho dos alunos.

2.3. Recursos

De entre os diferentes recursos passíveis de ser usados no ensino da estatística, referimo-nos particularmente às novas tecnologias, incluindo calculadoras, computadores e internet, cujo uso é mais enfatizado no caso da estatística do que em outras áreas da matemática.

Para Jolliffe (2007), a chamada revolução tecnológica está na origem das maiores alterações no ensino da estatística, ao permitir aos alunos resolver problemas reais com dados reais e relatar os resultados obtidos de uma maneira que não era fazível no passado. Por outro lado, os educadores acreditam que o uso de dados reais em tópicos de interesse dos alunos contribui para a sua motivação em aprenderem estatística e para gostarem de o fazer (Fernandes, Carvalho & Correia, 2011). Em Fernandes, Vasconcelos e Gonçalves (2013) refere-se que "quase todos os alunos gostaram das aulas de Estatística com tecnologia e sentiram-se motivados pelo seu uso, salientando-se (…) a facilidade, rapidez e rigor da construção dos gráficos e (…) os aspetos de raciocínio, interativos e de sentido crítico" (p. 521).

Segundo Ben-Zvi (2000), são vários os atributos dos computadores que parecem contribuir para o desenvolvimento do sentido e significados dos alunos, nomeadamente: a capacidade de operar de forma rápida e precisa; ligar dinamicamente múltiplas representações; simplificar procedimentos; fornecer feedback e transformar uma representação como um todo num objeto manipulável. Para este autor, as representações como um todo, podendo ser editadas, transformadas, combinadas, separadas em partes, armazenadas, evocadas, etc., "implicam uma reorganização da atividade cognitiva e uma mudança do foco de atenção para um nível cognitivo superior" (p. 141).

Estes atributos da tecnologia alteram as assunções acerca do que deve ser aprendido e implicam que o currículo de estatística seja reformulado de acordo, incluindo os materiais de ensino, as práticas de sala de aula e a forma de os alunos aprenderem. Neste sentido, Moore (1997) perspetiva as ferramentas tecnológicas como meios de apoiar os alunos na construção ativa do conhecimento, proporcionar oportunidades para os alunos refletirem sobre fenómenos observados, ajudar os alunos a desenvolver capacidades metacognitivas e renovar o ensino e o currículo na base de fortes sinergias entre conteúdo, pedagogia e tecnologia.

3. Aspetos metodológicos

No presente estudo analisam-se as principais alterações verificadas no Programa de Matemática para o Ensino Básico em vigor (Ministério da Educação e Ciência, 2013) em relação ao programa anterior (Ministério da Educação, 2007) no que concerne ao tema Organização e Tratamento de Dados, tendo subjacente as recomendações atuais para o ensino da estatística.

Tendo em conta a própria organização dos dois programas objeto de estudo, a análise das alterações no tema Organização e Tratamento de Dados foi orientada pelas dimensões: gestão do tempo; objetivos gerais; conteúdos; indicações metodológicas e recursos. Assim, estas dimensões, que orientaram a análise de conteúdo realizada, resultaram da organização dos próprios programas escolares e, consequentemente, assumem um caráter *a priori*.

4. Alterações no tema Organização e Tratamento de Dados

A nível do tema Organização e Tratamento de Dados destacam-se alterações ao nível da gestão do tempo, dos objetivos gerais, dos conteúdos, das indicações metodológicas e dos recursos, que são abordadas a seguir.

No programa de 2013 são sugeridos, a título de indicação, a *distribuição dos tempos* escolares pelos vários temas matemáticos em cada ano escolar do 2º e 3º ciclos, o que não acontece no programa de 2007. Embora sem caráter prescritivo, os tempos sugeridos no programa para cada tema matemático tendem a influenciar a importância dada ao respetivo tema, seja pelos professores, pelos manuais escolares ou mesmo pelos alunos.

Considerando o total dos tempos propostos conjuntamente no 2º e 3º ciclos, apresentam-se na Tabela 1 as percentagens dos tempos relativos ao 2º ciclo, 3º ciclo e total dos dois ciclos em cada tema matemático do programa.

Tabela 1 – Tempos totais sugeridos (em %) nos temas matemáticos do 2º ciclo, 3º ciclo e no total dos dois ciclos.

Temas matemáticos	% de tempos totais		
	2º ciclo	3º ciclo	Total
Números e Operações (NO)	12	7	19
Geometria e Medida (GM)	18	21	39
Álgebra (ALG)	9	25	34
Organização e Tratamento de Dados (OTD)	4	4	8

Nota: No caso do 3º ciclo incluíram-se os tempos relativos ao tema Funções, Sequências e Sucessões (FSS) no tema ALG.

Pela Tabela 1 constata-se que as percentagens de tempos sugeridas para o tema de OTD são iguais no 2º e 3º ciclos (4%) e muito inferiores às dos outros temas matemáticos, no total, menos de metade do que no tema NO, que é o tema matemático imediatamente a seguir.

A questão do tempo sugerido em OTD agrava-se ainda mais na medida em que neste tema se incluem conteúdos de "Gráficos cartesianos" no 5º ano e, embora sem interferir nas percentagens da Tabela 1, de "Representação de conjuntos" no 1º e 2º anos.

Também são referidos *objetivos gerais* em ambos os programas, centrados no tema OTD no programa de 2007 e genéricos, abstratos e comuns aos vários temas matemáticos, portanto sem referência ao tema, no caso do programa de 2013: identificar/designar (objetos matemáticos); estender (generalização); reconhecer (validação); saber (conhecimento); reconhecer, dado… (justificar com casos); provar/demonstrar (demonstração); justificar (evocação). De entre estes objetivos, os quatro primeiros são comuns aos três ciclos de ensino e os três últimos são relativos apenas ao 3º ciclo.

Ao nível dos *conteúdos*, não se destacam diferenças importantes entre os dois programas, abordando-se essencialmente os mesmos conteúdos. No caso do programa de 2013, a propósito do domínio Probabilidade, do 9º ano, refere-se a "Comparação de probabilidades com frequências relativas em experiências aleatórias em que se presume a equiprobabilidade dos casos possíveis" (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 27). Ora, a utilização do conceito frequencista de probabilidade apenas nestas situações reduz a sua aplicabilidade aos casos em que é aplicável o conceito clássico de probabilidade. Embora podendo estar implícita a possibilidade de controlar as estimativas das probabilidades através das probabilidades obtidas pela lei de Laplace, que são estabelecidas *a priori*, tal contraria a natureza do próprio conceito frequencista de probabilidade, especificamente ao não clarificar que esta definição de probabilidade pode aplicar-se a experiências em que os acontecimentos são ou não equiprováveis (Fernandes,1999).

Já ao nível das *indicações metodológicas* a situação é diversa, pois no programa de 2013 assume-se, explicitamente, a não especificação de sugestões metodológicas com a justificação de promover a autonomia das escolas e dos professores, e em última instância de melhorar a aprendizagem dos alunos.

> A experiência acumulada dos professores e das escolas é um elemento fundamental no sucesso de qualquer projeto educativo, não se pretendendo, por isso, espartilhar e diminuir a sua liberdade pedagógica nem condicionar a sua prática letiva. Pelo contrário, o presente Programa reconhece e valoriza a autonomia dos professores e das escolas, não impondo metodologias específicas. (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 28)

Sendo divergente com algumas orientações recentes, que apontam para a necessidade de avaliar as competências dos professores, tal posição pode entendida que os professores têm formação adequada neste âmbito.

Diferentemente, no programa de 2007, neste tema matemático, tal como nos restantes, são feitas muitas sugestões metodológicas, seja em termos de abordagem ou de tarefas, como se salienta na Tabela 2.

Tabela 2 – Indicações metodológicas ao nível da abordagem e das tarefas no programa de 2007, segundo os níveis de escolaridade

Nível de ensino	Indicações metodológicas	
	Abordagem	Tarefas
1º ciclo	– Aprendizagem baseada em atividades do dia-a-dia.	– Situações diversificadas. – Investigações ou projetos (sobre características dos alunos e temas do Estudo do Meio). – Trabalho em grupo. – Conexões com outras áreas curriculares. – Realização de experiências aleatórias envolvendo moedas, extração de bolas de sacos e dados.

2º ciclo	– Resolução de problemas identificados pelos alunos. – Formular questões relacionadas com outras disciplinas.	– Investigações ou projetos estatísticos em grupo. – Realização de experiências aleatórias envolvendo dois dados, moedas e extração de bolas de sacos com e sem reposição.
3º ciclo	– Investigações estatísticas baseadas em situações reais.	– Projetos em grupo (assuntos relacionados com outras disciplinas, temas da atualidade nacional e internacional, interesses dos alunos). – Exploração de gráficos enganadores e amostras enviesadas.

Da Tabela 2 destaca-se a recomendação da realização de investigações ou projetos estatísticos em todos os três níveis de escolaridade, desenvolvidos pelos alunos em pequenos grupos. O destaque dado a este tipo de tarefas decorre ainda dos tópicos elencados neste tema matemático no 3º ciclo: planeamento estatístico e tratamento de dados.

Por outro lado, preconiza-se a aprendizagem da Estatística com base em atividades relacionadas com o dia-a-dia, com outras disciplinas e com os próprios alunos e seus interesses, o que enfatiza o significado e a utilidade da estatística. Simultaneamente, a realização de atividades nestes contextos pode contribuir para o desenvolvimento de um mais profundo sentido de cidadania e crítico do aluno. Em relação ao sentido crítico, ele é referido explicitamente no programa através da exploração de gráficos enganadores e amostras enviesadas.

Em termos de *recursos*, no programa de 2007, salienta-se a referência ao uso de calculadoras e computadores no 2º e 3º ciclos, aludindo à folha de cálculo e à internet. No caso do programa de 2013, em geral, assume-se uma posição restritiva no uso destes recursos, afirmando-se que

> o uso da calculadora no Ensino Básico apenas é expressamente recomendado em anos escolares mais avançados e sobretudo em situações pontuais de resolução de problemas que envolvam, por exemplo, um elevado número de cálculos, a utilização de valores aproximados, operações de radiciação ou a determinação de razões trigonométricas ou de amplitudes de ângulos dada uma razão trigonométrica, quando não haja intenção manifesta de, por alguma razão justificada, dispensar esse uso. (Ministério da Educação e Ciência, 2013, pp. 29-30)

Além destes recursos tecnológicos, no caso das Probabilidades, é também recomendada a realização de experiências aleatórias com moedas, dados e sacos de bolas, bem como tabelas e diagramas de árvore, os quais se revelam particularmente adequados para descrever o espaço amostral e determinar o número de casos favoráveis e possíveis tendo em vista a determinação da probabilidade na perspetiva clássica. O recurso a tabelas e diagramas de árvore para determinar e comparar probabilidades de acontecimentos compostos também é referido no programa de 2013.

5. Conclusão

A não inclusão de recomendações metodológicas no programa de 2013 pode ter por consequência a desvalorização de orientações atuais para o ensino da matemática. No caso da estatística, destaca-se a ausência de referência aos projetos investigativos e a tarefas que envolvam dados reais, relativos aos alunos ou relacionados com os seus interesses, que são unanimemente recomendados na área da educação estatística (e.g., Fernandes et al., 2007; MacGillivray & Pereira-Mendonza, 2011).

Por outro lado, à realização de projetos investigativos está geralmente associado o trabalho de grupo dos alunos, forma de trabalho que também não está prevista no programa de 2013 e que é vista pelos professores como particularmente adequada no caso da estatística (Fernandes, et al., 2011).

Como no caso das recomendações metodológicas, também no programa de 2013 são quase inexistentes as referências aos recursos a usar no ensino, advogando-se um uso mais restritivo da calculadora e não fazendo qualquer alusão ao computador. Ora, o uso destas tecnologias são amplamente preconizadas no ensino da estatística (e.g., Ben-Zvi, 2000; Jolliffe, 2007).

Em síntese, no programa de 2013 omitem-se importantes recomendações atuais para o ensino e aprendizagem da estatística que constavam do programa anterior, o que constitui um retrocesso em relação ao que é preconizado pela generalidade dos autores e instâncias de educação estatística.

Agradecimento

Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do CIEd-UM e do proyecto Significados de la probabilidad en el currículo de la enseñanza obligatoria y la formación de profesores con la referencia EDU2013-41141-P.

Referências bibliográficas

Ben-Zvi, D. (2000). Toward understanding the role of technological tools in statistical learning. *Mathematical Thinking and Learning*, 2(1-2), 127-155.

Burril, G., & Biehler, R. (2011). Fundamental statistical ideas in the school curriculum and in training teachers. In C. Batanero, G. Burril, & C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics – Challenges for teaching and teacher education: A joint ICMI/IASE study* (pp. 57-69). New York: Springer.

Fernandes, J. A. (1999). *Intuições e aprendizagem de probabilidades: uma proposta de ensino de probabilidades no 9.º ano de escolaridade*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Fernandes, J. A., Carvalho, C. & Ribeiro, S. A. (2007). Caracterização e implementação de tarefas de Estatística: um exemplo no 7.º ano de escolaridade. *Zetetiké*, 15(28), 27-61.

Fernandes, J. A., Carvalho, C. F. & Correia, P. F. (2011). Contributos para a Caracterização do Ensino da Estatística nas Escolas. *Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)*, 24(39), 585-606.

Fernandes, J. A., Vasconcelos, P. F., & Gonçalves, C. V. P. (2013). Potencialidades do uso da folha de cálculo na construção de tabelas e gráficos estatísticos. In J. M. Contreras, G. R. Cañadas, M. M. Gea & P. Arteaga (Eds.), *Actas de las I Jornadas Virtuales en Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria* (pp. 515-522). Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.

Jolliffe, F. (2007). The changing brave new world of statistics assessment. In B. Phillips, & L. Weldon (Eds.), *The Proceedings of the ISI/IASE Satellite on Assessing Student Learning in Statistics*, Voorburg: International Statistical Institute.

MacGillivray, & Pereira-Mendonza (2011). Teaching statistical thinking through investigative projects. In C. Batanero, G. Burril, & C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics – Challenges for teaching and teacher education: A joint ICMI/IASE study* (pp. 109-120). New York: Springer.

Ministério da Educação (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Autor.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Autor.

Moore, D. S. (1992). Teaching statistics as a respectable subject. In F. Gordon, & S. Gordon (Eds.), *Statistics for the twenty-first Century* (pp. 14-25). Washington, DC: The Mathematical Association of America.

Moore, D. S. (1997). New pedagogy and new content: The case of statistics. *International Statistical Review,* 65*,* 123-165.

Wild, C. & Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry (with discussion). *International Statistical Review*, 67(3), 223-265.

O currículo do ensino liceal feminino português: as iniciativas legislativas de 1888, 1890 e 1906

Casulo, J. C.

Universidade do Minho, Portugal

Email: jcasulo@ie.uminho.pt

Resumo

Criados por Passos Manuel em 1836, só sete décadas depois é que os liceus portugueses se começaram a abrir ao público feminino. Na realidade, pesem embora iniciativas legislativas anteriores nesse sentido, em 1888 e em 1890, apenas em 1906 se criou o primeiro liceu feminino em Portugal, concretamente o liceu Maria Pia, em Lisboa.

O intuito desta comunicação é, precisamente, apresentar o currículo oficialmente estabelecido para o ensino liceal feminino, não só no documento legal de 1906, que teve eficácia prática, mas também nos dois que o antecederam, os quais, apesar de não terem tido qualquer influência imediata na realidade sobre a qual legislaram, abriram e preparam o caminho que levou à instituição legal e efetiva do ensino liceal feminino em Portugal.

Utilizou-se uma metodologia heurística no tocante à deteção e compilação dos textos a estudar e, no concernente à respetiva interpretação, socorremo-nos da reflexão e de procedimentos analítico, comparativos e de síntese.

Palavras-chave: Curriculo – Ensino feminino – Liceus – Monarquia constitucional – Portugal

1. Introdução

Apresenta-se, nas linhas que se seguem, a parte dos resultados, relativos ao período da monarquia constitucional, de uma investigação mais vasta sobre a principal legislação que determinou o curriculo dos liceus portugueses ao longo da sua existência (1836-1975/8). Assim, como o título o indica, na presente circunstância limitaremos o nosso objetivo à exposição do que, sobre temática curricular liceal feminina, foi prescrito em três documentos legais datados, por ordem cronológica, de 1888, 1890 e 1906.

Não nos esqueçamos, todavia, de que a publicação desta legislação não significou que a realidade se tivesse transformado imediatamente e que logo tivesse começado a vigorar, efetivamente, o ensino liceal feminino, como lembra Machado (2011) : “No tocante à legislação que respeita ao ensino feminino, importa salientar que

a promulgação de leis não significa a sua imediata exequibilidade. Entre a teoria e a realidade há um fosso significativo e, nesta matéria de ensino secundário feminino, as leis promulgadas levarão muitos anos até serem postas em prática". Consequentemente, deve-se ter presente que o estudo dos textos legais não é a descrição da realidade sobre a qual eles se debruçam.

No quadro de uma metodologia que pressupõe o prévio trabalho heurístico, faremos uma interpretação analítica, sintetizadora e comparativa das passagens, pertinentes para o acima referido objetivo, da carta de lei de 9 de agosto de 1888 sobre os ensinos primário e secundário, do regulamento (desta mesma lei) de 6 de março de 1890 e do decreto de 31 de janeiro de 1906 (e respetiva apresentação) que aprova a organização do liceu Maria Pia. Termina-se com a conclusão e a bibliografia.

2. A carta de lei de 9 de agosto de 1888

Em 1888, ocupando José Luciano de Castro, pelo Partido Progressista, a presidência do Conselho de Ministros, e sendo João Worm Júnior responsável pelas questões da educação, foi plasmada em texto legal a política portuguesa para o ensino liceal feminino, através da carta de lei de 9 de agosto, publicada no Diário do Governo nº 184, de 14 do mesmo mês. Dispunha este texto legal, nos três capítulos que o compunham, sobre os ensinos primário, secundário feminino e secundário masculino, precisamente por esta ordem. Foi, pois, o capítulo II, englobando os artigos 13ª a 24ª, que tratou da questão do ensino liceal feminino.

Autorizando-se o governo, no artigo 13º, "a estabelecer em Lisboa, Porto e Coimbra institutos destinados exclusivamente ao ensino secundário feminino" (Carta, 1888), assim se elencavam, no artigo 15º, as doze matérias a neles lecionar: 1) Moral, direito usual e religião; 2) Língua e literatura portuguesa; 3) Língua francesa; 4) Geografia geral e especialmente a de Portugal e suas possessões – noções muito sumárias de cronologia; 5) História geral (resumo) e especialmente a portuguesa; 6) Matemática elementar; 7) Ciências físico-naturais; 8) Pedagogia, higiene e economia doméstica; 9) Desenho; 10) Música; 11) Ginástica; 12) Trabalhos manuais.

Com interesse para o nosso objetivo, apenas importa mais assinalar, neste documento, o artigo 22º, por nele se incumbir o governo de regulamentar os vários aspetos da lei, entre eles os de natureza curricular: "A duração do curso, a distribuição das matérias de ensino (…) serão fixadas em regulamentos especiais que o governo fica autorizado a decretar" (Carta, 1888).

3. O regulamento de 6 de março de 1890

Assim foi que, dois anos volvidos, em 1890, desta feita na vigência de um governo dos regeneradores liderado por António de Serpa Pimentel, que também assumia a pasta dos negócios do reino, o diário oficial nº 54, de 6 de março, trouxe a público um regulamento para o ensino secundário feminino, com data do mesmo dia 6 de março. Do concernente à regulamentação do plano de estudos ocupam-se os dois primeiros artigos, já para remeter para o anexo com o quadro curricular (artigo 1º), já para lembrar (artigo 2º) que a lecionação de quaisquer outras disciplinas, a ministrar para além das constantes do anexo, teria que obedecer a "instruções especiais do governo" (Regulamento, 1890). Das duas partes do referido anexo resulta o seguinte quadro geral:

Quadro I **Regulamento de 6 de março de 1890 (distribuição anual das disciplinas e respetiva carga letiva semanal)**				
Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Moral, direito usual e religião	1h	1h	2h	-
Moral, direito usual e religião. Pedagogia, higiene e economia doméstica	-	-	-	5h
Língua e literatura portuguesa	3h	3h	3h	3h
Língua francesa	3h	3h	3h	3h
História geral (resumo) e especialmente a portuguesa. Geografia geral e especialmente a de Portugal e suas possessões: noções de cronologia	3h	3h	3h	3h
Ciências físico-químicas	3h	3h	3h	2h
Matemática elementar	3h	3h	3h	2h
Desenho	1h e 45m	1h e 45m	2h	2h
Lavores	1h e 45m	1h e 45m	2h	2h
Canto	2h	2h	2h	2h
Ginástica	1h e 30m	1h e 30m	2h	2h
Total de horas por semana	23h	23h	25h	26h
Fonte: Regulamento de 6 de março de 1890 (D. G. nº 54, de 8 de março)				

Analisando o Quadro I, constata-se, desde logo, que o curso é estruturado em quatro anos, cada um deles com uma carga horária global que não se diferencia muito dos demais, sendo mesmo idêntica nos dois primeiros anos.

São criadas, ao todo, onze disciplinas que, do primeiro ao último ano do curso, são sempre as mesmas a ministrar, excetuando-se o caso isolado da agregação das cadeiras de Moral… e de Pedagogia…, no quarto ano.

Atendendo à sua carga horária, o primeiro lugar na ordem de importância das disciplinas neste currículo é partilhado entre as de Língua e literatura portuguesa, Língua francesa e História/Geografia, vindo, logo após, com igual peso horário, as de Ciências físico-químicas e de Matemática elementar. Ocupam as seguintes posições Canto, Desenho e Lavores - estas duas em igualdade de circunstâncias- e Ginástica. Em penúltimo lugar figura a disciplina agregada de Moral, direito usual e religião e Pedagogia, higiene e economia doméstica, sendo a última a de Moral… quando desagregada da de Pedagogia. Porém, estas duas últimas posições invertem-se, passando, então, a Pedagogia para último lugar, se for considerada uma divisão entre a Moral… e a Pedagogia… que obedeça a uma divisão equitativa, entre as duas, das cinco horas que lhes são atribuídas no quarto ano.

Globalmente, são discerníveis três grandes áreas formativas neste plano de estudos: 1) área de formação social e pedagógica (Moral, direito usual e religião/Moral…Pedagogia, higiene e economia doméstica); 2) área de formação inteletual, nas vertentes literária e científica (Língua e literatura portuguesa, Língua francesa, História/Geografia, Ciências físico-químicas e Matemática elementar; 3) área de formação artística e física (Desenho, Lavores, Canto e Ginástica).

4. O decreto de 31 de janeiro de 1906 e respetiva apresentação

O decreto de 31 de janeiro de 1906 distingue-se dos dois documentos anteriores porque, nas páginas da folha oficial (D. G. nº 48, de 23 de fevereiro) que antecedem aquelas em que ela surge, publica-se um texto que procede à sua apresentação e justificação. Com efeito, ao longo das cinco secções destacadas em que esta apresentação se estrutura (seis secções, se aceitarmos como tal a fórmula final), fundamenta-se não apenas tudo quanto é disposto nos dezanove artigos que compõem a lei, mas também a própria educação feminina. Governava, então, novamente, um ministério progressista, também novamente dirigido por José Luciano de Castro, tutelando Eduardo José Coelho os assuntos da educação.

Esta apresentação dos fundamentos dos diferentes aspetos do decreto parte de uma explicação sobre a situação, na altura, do ensino liceal feminino em Portugal, explicação esta que reconhece que a legislação

anterior "não logrou ter prática realidade" (Apresentação, 1906), assim tendo acontecido porque "em volta da proposta de lei que criara os liceus do sexo feminino muito se discutira e muito se variara em teorias sobre o problema da educação da mulher" (Apresentação, 1906) e porque o "gabinete [chamado da *acalmação*] de 1892 [presidido pelo independente José Dias Ferreira] impediu-lhe o caminho" (Apresentação, 1906).

Daqui o atraso registado na implementação do ensino liceal feminino, atraso entretanto ultrapassado porque os "tempos, porém, mudaram e a experiência de fora e também a de dentro (…) arraigaram no espírito convicções diferentes das que abalaram nos seus inícios a formosa lei e entibiaram a ação do Estado" (Apresentação, 1906). O texto continuava defendendo a impossibilidade de se ignorar que, para esta mudança de mentalidade, tinha contribuído assinalavelmente "o exemplo vivo dado pela cidade de Lisboa com a criação, em 1885, da Escola Maria Pia" (Apresentação, 1906), sob a responsabilidade do município da capital e não do Estado, escola que, tendo começado por ser um "estabelecimento de educação geral e profissional" (Apresentação, 1906) se tinha convertido, entretanto, num "verdadeiro liceu feminino, no molde dos institutos criados pela carta [de lei] de 9 de agosto de 1988" (Apresentação, 1906). Assim se compreende o estatuto de liceu que o artigo 1º da lei de 1906 legalmente lhe conferia, passando a escola Maria Pia, destarte, a constituir-se efetivamente como o primeiro liceu feminino português, o que não foi uma medida propriamente inovadora, pois limitou-se "a transformar em liceu o antigo colégio particular Maria Pia" (Valente, 1973).

Tendo sido o liceu Maria Pia o primeiro estabelecimento de ensino português em que, efetivamente, houve ensino liceal feminino, do seu plano de estudos se pode dizer, naturalmente, que foi, também, o primeiro currículo liceal feminino português a efetivamente ser ministrado. Sobre este currículo, fornece o texto de apresentação, na quinta secção, as principais diretrizes que levaram à sua conceção. Assim, ele teria que se sujeitar ao mesmo princípio geral regulador de tudo quanto se relacionava com este novo tipo de ensino, princípio esse que mandava observar "o que se acha preceituado no regime vigente da instrução secundária para o sexo masculino, que é a carta de lei de 28 de maio de 1896 e respetivo regulamento, modificados, lei e regulamento, pelo decreto (…) de 29 de agosto de 1905" (Apresentação, 1906).

Mas como, na aplicação de qualquer norma, sempre pode haver exceções impostas pelos casos concretos, também aqui assim acontecia, pelo que se tornava "óbvio não poderem ser idênticos o ensino e a educação nos liceus masculinos e femininos" (Apresentação, 1906). Neste sentido, previa-se, em termos de currículo, um "ensino literário e científico (…) adaptados ao espírito e vocação do sexo a que é destinado" (Apresentação, 1906), significando isto, para o legislador, que a lecionação destas matérias deveria ter "quanto possível uma feição prática" (Apresentação, 1906), prevendo-se, inclusivamente, para o ensino das línguas, a contratação de docentes estrangeiros falantes nativos das cadeiras de línguas vivas integrantes do currículo. Previa-se, ademais, a criação de disciplinas que tratassem de matérias imprescindíveis à, na expressão do próprio texto, "educação doméstica (…) [entendida como] complemento indispensável à instrução geral da mulher" (Apresentação, 1906) e da "completa (…) educação de uma mãe de família" (Apresentação, 1906), matérias tais como moral, pedagogia, higiene, economia doméstica, culinária, costura e lavores

Compreende-se, então, que o artigo 3º do decreto de 31 de janeiro de 1906 mandasse criar no liceu Maria Pia, para "Além das disciplinas professadas nos liceus nacionais" (Decreto, 1906), as de Moral…, Pedagogia, Música e Trabalhos manuais, obtendo-se, assim, conjugadamente com a leitura do anexo para que o artigo 4º remete, este quadro curricular:

Quadro II Lei de 31 de janeiro de 1906 (distribuição anual das disciplinas e respetiva carga letiva semanal)					
	Curso Geral (1ª Secção)			Curso Geral (2ª Secção)	
Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Língua e literatura portuguesa	4h	3h	3h	3h	2h
Língua francesa	3h	3h	3h	2h	2h
Língua inglesa (em alternativa Língua alemã)	-	3h	3h	3h	3h
Língua alemã (em alternativa Língua inglesa)	-	3h	3h	3h	3h
Língua latina (facultativa)	-	-	-	3h	3h
Geografia e história	2h	2h	2h	2h	2h
Ciências físicas e naturais	2h	2h	3h	3h	4h
Matemática	4h	3h	3h	3h	3h
Moral, deveres, direito, economia, higiene e culinária	2h	2h	2h	1h	1h
Pedagogia	-	-	-	2h	2h
Desenho e caligrafia	2h	2h	2h	2h	2h
Música	2h	2h	2h	1h	1h
Trabalhos manuais	2h	2h	2h	2h	2h
Educação física	2h	2h	2h	2h	2h
Total	28h	29h	30h	30h	30h
Fonte: Lei de 31 de janeiro de 1906 (D. G. nº 48, de 23 de fevereiro)					

O curso durava cinco anos, divididos em duas secções correspondentes ao curso geral dos liceus, à primeira das quais correspondiam os três anos iniciais, cabendo os restantes dois à segunda. Porém, o facto de se cingir o ensino feminino ao equivalente ao curso geral dos liceus nacionais não excluía a possibilidade de as alunas poderem vir a ingressar no curso complementar de qualquer liceu nacional, em total igualdade de circunstâncias curriculares com os jovens do sexo masculino. O artigo 8º do decreto era claro quanto isto e supria a omissão do regulamento de 1890: "O exame do curso geral, 2ª secção, habilita para: (…) *b)* Admissão aos cursos complementares de letras e ciências (6ª e 7ª classe) dos liceus do reino" (Decreto, 1906). As cargas horárias semanais muito pouco se alteravam, havendo apenas a diferença de uma hora entre os dois primeiros anos, ambos com vinte e nove horas, e os últimos três, todos com trinta horas.

O currículo compunha-se de catorze disciplinas, mas apenas doze eram obrigatórias e marcavam presença do primeiro ao último ano do curso. Com efeito, a disciplina de Latim era completamente facultativa e as de Língua inglesa e de Língua alemã excluíam-se entre si, dado que as alunas teriam que optar entre uma ou outra, só tendo, portanto, que frequentar uma delas.

Observando o critério da amplitude da carga horária e excluindo Latim, por ser de natureza facultativa, a disciplina de estatuto mais elevado era a de Matemática, logo seguida pela de Língua e literatura portuguesa. Após estas situava-se a de Ciências físicas e naturais, atrás da qual vinha a de Língua francesa, abaixo desta se encontrando as outras duas cadeiras de línguas estrangeiras vivas – Língua inglesa e Língua alemã. O lugar seguinte pertencia às disciplinas de Geografia e história, de Desenho e caligrafia, de Trabalhos manuais e de Educação física. Em penúltimo igualavam-se Moral… e Música, cabendo a Pedagogia o derradeiro posto. Se se considerasse, nesta sequência, a cadeira de Latim, ela estaria entre as disciplinas de Moral.. e de Música e a de Pedagogia.

As mesmas três áreas formativas atrás referidas para o currículo desenhado no regulamento de 1890 estão presentes no decreto de 1906, verificando-se agora, porém, um reforço da vertente literária da formação inteletual, pela criação de mais duas disciplinas de línguas vivas (Língua inglesa e Língua alemão), se bem que as alunas só tivessem que frequentar uma delas. Por seu lado, a introdução, neste currículo, da disciplina de Latim, mesmo que com a fragilidade do seu estatuto, não só reforçava, por pouco que fosse, a formação literária, como lhe adicionava o elemento que a transformava em vertente literário-humanística da formação inteletual.

5. Conclusão

Da comparação dos currículos apresentados, duas ilações diretas se podem retirar e uma reflexão conclusiva parece ser oportuna.

Quanto à primeira conclusão, ela é óbvia: em termos curriculares, há uma continuidade, na legislação estudada, entre os planos de estudos nela fixados.

A segunda é a de que o ensino liceal feminino se confinava ao curso geral dos liceus. Porém, tal não significou um menosprezo pelas disciplinas de formação inteletual, antes pelo contrário, esta foram, sempre, incontestavelmente predominantes. Nem significou que as jovens não pudessem transitar para o curso complementar do ensino liceal e, nele, estudarem exatamente o mesmo que os rapazes, pois esta possibilidade acabou por ser expressamente prevista no decreto de 1906.

A reflexão conclusiva que parece ser oportuna prende-se com a opção política que subjazia à implementação do ensino liceal feminino português. A sua criação foi uma questão de regime, concretamente do rotativismo que caraterizou a monarquia constitucional portuguesa. Tanto mais assim é que só o independente José Dias Ferreira não a considerou a até a aboliu das suas preocupações políticas – como José Luciano Castro frisava na apresentação do decreto de 1906- enquanto que os partidos que suportavam o regime acarinharam este projeto pedagógico e não se colocaram mutuamente entraves quanto a ele. Na realidade, se os progressistas deram o primeiro passo, logo os regeneradores, em 1890, fizeram avançar o processo ao regulamentarem a própria lei do partido rival, sem em nada viciarem as intenções do documento legal de 1888. E quando, em 1906, os progressistas voltam ao assunto criando o liceu Maria Pia, não houve alterações estruturais do plano curricular constante do regulamento de 1890; houve, isso sim, a culpabilização direta, pelo atraso de dezasseis anos, do governo de José Dias Ferreira, um governo independente, não comprometido com regeneradores ou progressistas, contrário, portanto, à lógica rotativista do regime.

Ao rotativismo do regime monárquico-constitucional se deve, então, o início da ascensão das adolescentes e jovens portuguesas ao ensino liceal. Foi o *sistema*, pois, que ajudou a emancipar a mulher portuguesa no tocante ao aspeto particular aqui tratado.

6. Referências

Apresentação do decreto de 31 de janeiro de 1906 que organiza o Liceu Maria Pia, Diário do Governo nº 48, de 23 de fevereiro de 1906.

Carta de lei de 9 de agosto de 1888, Diário do Governo nº 184, de 14 de agosto de 1888.

Decreto de 31 de janeiro de 1906 que organiza o Liceu Maria Pia, Diário do Governo nº 48, de 23 de fevereiro de 1906.

Machado, I. C. P. (2011). *A polémica à volta da criação de liceus femininos na imprensa periódica portuguesa (1880-1900).* Coimbra: Faculdade de Letras.

Regulamento dos institutos criados pela lei de 9 de agosto de 1888 e destinados ao ensino secundário do sexo feminino, Diário do Governo nº 54, de 8 de agosto de 1890.

Valente, V. P. (1973). *O Estado Liberal e o Ensino: os Liceus Portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

O CANTO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO AUTÓNOMA DA GALIZA

Casal de la Fuente, L.[1]

[1]Universidade de Santiago de Compostela, Galiza

Email: lucia.casal@usc.es

Resumo

Até há um par de anos na Região Autónoma da Galiza para ser professor/a do ensino infantil ou básico era preciso estudar o correspondente curso. Com a nova implantação dos Graus em Professor/a, a formação é prolongada um ano. Este facto põe de manifesto que a formação do professorado nestas etapas é crucial (Hernández, 2010a). A realidade que é consequência da nova implantação dos planos de estudo de nível universitário para as/os futuras/os professoras/es faz com que desapareçam as especialidades entendidas como tal nas faculdades de Ciências da Educação. Não obstante, as/os futuras/os professoras/es do ensino básico poderão, segundo as optativas que escolherem, obter o título de Grau em Professor/a do Ensino Básico com uma menção, por exemplo, em Educação Musical. Por sua vez, as políticas educativas em Espanha não deixam de apontar para a relegação das artes no currículo.

Entre os três e os seis anos de uma criança é especialmente chave o desenvolvimento das destrezas da fala e do canto (Hernández, 2010b), mas as professoras e professores do nível do ensino básico, ainda conhecendo a importância da música e do canto neste período, carecem de uma formação adequada (Hernández & Martín, 2010).

Examinaremos e analisaremos neste texto a presença do canto no currículo de infantil, o qual nos levará a visibilizar o peso que por parte da Administração lhe é dado à atividade de voz cantada em dito currículo, indagando nas possíveis justificações. É surpreendente que o canto, que é um recurso muito rico para tais fins e um meio que serve para aprender, socializar, expressar..., não tenha um destaque no currículo oficial da Galiza. Para concluír, contrastar-se-á este fraco peso com as razões que indicam por quê é importante cantarmos quando crianças, convidando à reflexão de uma possível e necessária mudança deste texto oficial.

Palavras-chave: Educação Infantil; canto; currículo escolar; Galiza.

1 Introdução

O canto é um meio de expressão excepcional que achega numerosos benefícios. "Fisicamente, recorre ao fôlego, à respiração, ao tom corporal e à agudeza auditiva. Contribui para desenvolver o órgão da audição, o ouvido, essencial para a aprendizagem da linguagem" (Vaillancourt, 2009, p. 24).

Ao cantarmos, as pessoas convertemo-nos em verdadeiros instrumentos musicais sentindo como vibra o corpo todo. Estas vibrações/oscilações internas (de Fonzo, 2010) ajudam a reduzir as tensões, tanto físicas como mentais, porque o canto exige envolvimento de ambos: corpo e mente à vez. Se somarmos o movimento, faremos ativar o plano motor e o inteletual, fazendo assim trabalhar a memória (Vaillancourt, 2009). E se ao mesmo tempo cantamos em grupo, favorecemos o desenvolvimento motor, a capacidade linguística, o pensamento concetual abstrato, as habilidades sociais e a criatividade (Pascual, 2006).

Para grande parte do professorado especialista em música o canto na escola é uma das atividades mais importantes do currículo de música (Wolfe, 2002; em Cámara Izaguirre, 2008). Contudo, muitas/os docentes organizam atividades vocais com o alunado para combater o desinterese deste pelas atividades de canto como um excelente recurso para motivar nas aulas de música da escola e para impulsionar a prática de cantar. A crença de que o canto é um dos alicerces da aula de música reflecte-se na tomada deste tipo de iniciativas.

Vistos parte dos benefícios que a prática do canto oferece ao ser humano e a consideração que o professorado atribui a esta, é relevante investigar o valor que se outorga ao canto na Educação Infantil desde a Administração galega através do currículo oficial, dando atenção ao vigente currículo de Educação Infantil na Galiza (Decreto 330/2009; em Xunta de Galicia, 2009); e ao derrogado (Decreto 426/1991). Os objetivos que nos propomos são:

- Procurar, identificar e agrupar as referências ao canto que constam nestes dois currículos.
- Analisar o valor que o canto toma nestes textos e estabelecer uma comparação entre ambos, para construir um discurso sobre a importância e necessidade das atividades de canto na Educação Infantil.

2 Pergunta de investigação e metodologia

De acordo com a parte introdutoria, perguntamo-nos:

- Qual é a presença direta, e portanto a importância indireta, que se outorga ao canto nos currículos da Educação Infantil na Galiza?
- Existem diferenças entre o currículo de 1991 e o de 2009?

O método de análise documentário e do discurso, próprio da metodologia qualitativa, pareceu-nos o mais apropriado para analisar o conteúdo curricular. A técnica qualitativa indireta utilizada baseou-se nos princípios e técnicas da gramática, da sintaxe e da semântica para a análise textual.

3 Referências ao canto na normativa de 1991 e de 2009: comparação

Em harmonia com o Decreto 426/1991 (derrogado currículo de Educação Infantil da Galiza), o canto é entendido como:

- *Modo de participação*, tentando que o alunado se envolva em atividades de canto em grupo.
- *Canal de interpretação*, achegando-se à sua cultura através da interpretação de cantos folclóricos, procedimento a destacar na área de expressão rítmico-musical.
- *Via de comunicação*, através da palavra e do canto.
- *Valor educativo e atitudinal*, mostrando gosto e interesse pelas atividades partilhadas, como pode ser o canto grupal.

Na linha dos textos não normativos[1] que acompanham o Decreto 330/2009 (currículo vigente de Educação Infantil na Galiza), o canto é uma/um:

- *Recurso para favorecer o respeito entre as pessoas*, já que nas orientações metodológicas para o 2º ciclo da Educação Infantil compreende-se o canto como meio para fazer expressar às crianças os seus traços, interesses e personalidades, de modo que se conheçam entre si e aprendam a respeitar e perceber a diversidade e a singularidade das pessoas.
- *Estratégia para desenvolver o sentido de pertença ao grupo*, o qual também ajuda a reforçar as relações interpessoais.
- *Expressão de emoções, sensações ou sentimentos*. Neste caso em concreto só se faz uma única referência a isso na área de Religião Católica, como indicador específico de avaliação. Menciona-se deste modo o canto de vilancicos como forma de exprimir a alegria e a emoção pelo Natal.

Uma vez compiladas e categorizadas as referências[2] ao canto no texto curricular de 1991 e nos documentos que se anexam ao currículo de 2009 (posto que no próprio currículo não se encontraram referências ao canto propriamente ditas), desenhou-se o quadro que se apresenta a seguir, em que se reune a presença do canto com respeito à categorias que resumem as ideias sobre este, e a visão que de ditos textos obtemos dele.

Tabela 1: Comparação da normativa de 1991 e de 2009 com respeito à consideração/presença do canto

CONCEITO	CURRÍCULO DE 1991	DOCUMENTOS ANEXOS AO CURRÍCULO DE 2009
Favorece a participação	√	∅
Importante para trabalhar a interpretação musical	√	∅
Meio de comunicação/expressão de emoções	√	√

[1] Foram tidos só em conta as referências ao canto incluídas nos documentos anexos (não normativos) ao currículo de 2009 que figuram na publicação Xunta de Galicia (2009), assim como a "Ordem de 25 de junho de 2009 por que se regula a implantação, o desenvolvimento e a avaliação do segundo ciclo da educação infantil na Comunidade Autónoma da Galiza" (DOG de 10 de julho de 2009, em Xunta de Galicia, 2009), posto que no próprio Currículo da Educação Infantil de Galiza de 2009 a palavra "canto" está ausente.

[2] Ver anexo.

Valor educativo e atitudinal	√	√
Ajuda a desenvolver a aceitação das diferenças entre as pessoas	∅	√
Favorece a coesão grupal	√	√

√: ideia recolhida / ∅: ideia não recolhida

Fonte: Elaboração própria

Apreciamos que o canto está presente como recurso socializador no currículo de 1991, mas ausenta-se por completo no currículo de 2009, mesmo que sim se refiram a ele os documentos não normativos que o acompanham, como arma favorecedora do respeito cara as diferenças individuais entre as pessoas e como estratégia de fortalecemento do sentido de pertença a um grupo.

4 Discussão e conclusões

Em resumo, com respeito ao canto, são 6 as ideias em que se podem congregar as referências compiladas dos documentos de 2009 e de 1991:

- 1. Favorece a participação.
- 2. É importante para trabalhar a interpretação musical.
- 3. Meio de comunicação/expressão de emoções.
- 4. Valor educativo e atitudinal.
- 5. Ajuda a desenvolver a aceitação das diferenças entre as pessoas.
- 6. Favorece a coesão grupal.

No currículo de 1991 estão recolhidas 5 categorias de um total de 6, figurando nos textos de 2009 uma menos, quer dizer, 4 de 6. Em 1991 a que não se reúne é a quinta; enquanto que em 2009 as que não aparecem são a primeira e a segunda. Tendo em conta que nem no Decreto 330/2009 nem na "Ordem de 25 de junho de 2009 por que se regula a implantação, o desenvolvimento e a avaliação do segundo ciclo da educação infantil na Comunidade Autónoma da Galiza" não há nenhuma referência ao canto, é de esperar que se conclua que ao canto não se dá importância nem como conteúdo nem como critério de avaliação. Mas surpreende que não se faça referência ao canto em grupo, por exemplo, como fator favorecedor da participação, ainda que possa estar ligado ao aspeto que sim se recolhe sobre o sentido de pertença ao grupo. Não obstante, quiséssemos destacar que o facto de que uma criança se sinta parte de um grupo não tem por quê supor que o nível de participação seja alto, mesmo que normalmente sim vá ligado.

Começaremos a análise documentária frisando a ideia de que é curioso que no Decreto 330/2009, por que se publica o currículo vigente da Educação Infantil na Galiza, a palavra "canto" esteja ausente. Consequentemente, na "Ordem de 25 de junho de 2009 por que se regula a implantação, o desenvolvimento e a avaliação do segundo ciclo da

educação infantil na Comunidade Autónoma da Galiza", é de esperar que também não se faça referência ao canto de forma particular. Também não achamos esta palavra no documento "Achega da etapa da educação infantil à aquisição de competências básicas". Estas manifestações não são senão indícios da pouca consideração ou conhecimento do valor do trabalho do canto na infância e tudo o que isso significa.

Mas ainda resulta mais estranho que, não figurando na ordem previamente descrita, pela qual se regula, entre outros aspetos, a avaliação, sim se faça referência específica ao canto no documento não normativo "Avaliação: indicadores observáveis específicos". Perguntamos-nos como pode ser que o canto não seja incluído como conteúdo no próprio currículo se depois pretendemos avaliá-lo. Interpretamos que, no caso concreto da religião católica, por ser uma área não obrigatória no ensino público, pode perceber-se que o canto não seja considerado um conteúdo, como fim em si mesmo, mas sim como recurso com transcendência simbólica, através do qual poderemos perceber se uma criança transmite alegria cantando cantos de Natal (por exemplo), manifestação da qual poderíamos traduzir se com efeito expressa algum valor da religião em questão.

Ainda sendo mais antigo, o currículo já derrogado (Decreto 426/1991), sim faz referência explícita ao canto. Resulta espantoso que há 20 anos se tinha dado importância ao canto em aspetos de desenvolvimento pessoal e social, sem vincular à religião, enquanto que em 2009 sim se relaciona o canto à religião. Dá nas vistas por dois motivos:

- Ainda que bem é certo que as políticas educativas em Espanha apontem para o confinamento das matérias de caráter artístico (veja-se a LOMCE), muitas são as publicações e investigações que chegam do estrangeiro (Tomlinson, 2012; Darrow, 2011; Cheng, Ockelford & Welch, 2009; Tafuri, 2005), e também de caráter nacional (Gillanders, 2010; Cámara, 2008; López de la Calle, 2007; Pascual, 2006), que insistem na importância da Educação Musical na infância, por contribuir para o desenvolvimento de certas capacidades que sem dúvida são necessárias e complementam o sucesso em matérias de caráter mais instrumental ou tradicional, e inclusive a nível de formação da personalidade ou desenvolvimento da emocionalidade, básicas para o crescimento dos indivíduos.
- Já desde finais do século passado as crianças (ainda que maioritariamente o fazem as famílias por elas) nos centros públicos e em alguns privados e concertados podem escolher estudar religião (católica ou outra que oferecer o centro), ou no seu defeito, uma atividade letiva paralela, como pode ser a já caduca "Alternativa" ou a existente "Atenção educativa". Também cada vez mais se trabalha transversalmente o respeito às diferentes culturas e tolerância às diversas religiões que num centro educativo de uma mesma comunidade podem conviver, interpretando e vivendo a multiculturalidade como um acréscimo de enriquecimento à convivência escolar. Seguindo esta lógica, perguntamo-nos como é possível que, perante este facto, no documento Xunta de Galicia (2009) só o canto figure como tal ligado à religião católica e não esteja ligado à religião no derrogado currículo da década de 90, quando naqueles anos não havia tantas possibilidades na escola, como por exemplo, a de escolher cursar matérias vinculadas a religiões diferentes à católica ou alternativas à religião. Por outra parte, ainda que "o canto era a melhor forma de expressar os sentimentos religiosos [na Idade Média]" (Pascual, 2006, p. 7), os discursos modernos de crença de hoje em dia falam mais da importância da fé em si mesma que do facto de mostrá-la publicamente, através do canto, da oração, ou de outra via mais expressa.

Contudo, em ambos textos de 2009 e de 1991, destaca-se o valor do canto como reforço das relações humanas e potenciador da sociabilidade. Apreciamos particularmente o valor que se acrescenta sobre o canto nas orientações metodológicas para o 2º ciclo (Xunta de Galicia, 2009), como canal de expressão de ideias, interesses e caraterísticas pessoais para fomentar o respeito das diferenças e igualdades que existem entre as pessoas. Tem um caráter transversal que consideramos fundamental e valorizamos especialmente como modo de trabalhar a transigência e a

aceitação das diferenças entre os iguais de uma forma atraente, para inculcar valores de tolerância, tão necessários na nossa sociedade. Torna-se uma forma original, que bem modelada na prática, poderia ser um bom alicerce para aprofundar, também, em aspetos da coeducação.

Referências

Cámara, A. (2008). *Actividades de canto en la Escuela Primaria: posicionamiento del alumnado de tercer ciclo y del profesorado de música*. Tese de doutoramento, Euskal Herriko Unibertsitatea.

Cheng, E.; Ockelford, A.; Welch, G. (2009). Researching and developing music provision in special schools in England for children and young people with complex needs. *Australian Journal of Music Education*, 2, 27-48.

Darrow, A. (2011). Early childhood special music education. *General Music Today, 24* (2), 28-30.

Decreto 426/1991, de 12 de decembro, polo que se establece o currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 8/92 de 14 de xaneiro de 1992). Disponível em http://centros.edu.xunta.es/cprdonbosco/files/CURRICULO%20DE%20LA%20EDUCACION%20INFANTIL%20N%20LA%20COMUNIDAD%20AUTONOMA%20DE%20GALICIA.(D.O.G.%208-92%20DE%2014%20DE%20ENER.doc

de Fonzo, M. (2010). *Cantoterapia. Il teorema del canto.* Roma: Armando.

Gillanders, C.J. (2011). *Los medios en la práctica docente del especialista en educación musical en Galicia.* Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela.

Hernández, M.D.M. (2010a). El canto en las escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid: un recurso poco utilizado en la educación integral del niño. *Revista Iberoamericana de Educación, 52* (4), 1-12.

Hernández, M.D.M. (2010b). Desarrollo del canto en el niño. *II Congrès Internacional de Didàctiques*, 1-6.

Hernández, M.D.M. & Martín, M. (2010). El canto en la Educación Infantil. ¿Cómo escoger un repertorio adaptado a la fisiología del niño y a su desarrollo vocal? *II Congrès Internacional de Didàctiques*, 1-6.

López de la Calle Sampedro, M.Á. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas*. Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela.

Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música.* Madrid: Pearson Educación.

Tafuri, J. (2005). Lo sviluppo musicale nel bambino. *Quaderni acp, 12* (3), 96-98.

Tomlinson, M. (2012). Transformative music invention: interpretive redesign through music dialogue in classroom practices. *Australian Journal of Music Education*, 1, 42-56.

Vaillacourt, G. (2009). *Música y musicoterapia: su importancia en el desarrollo infantil.* Madrid: Narcea.

Xunta de Galicia (2009). *Lexislación da Educación Infantil en Galicia*. Galicia: Consellería da Educación e Ordenación Universitaria, Tórculo Edicións.

Anexos

A seguir mostramos as referências[3] ao canto que figuram na normativa sobre Educação Infantil na Galiza, objeto da nossa análise.

Tabela 2: Referências ao canto no derrogado Currículo de Educação Infantil (Decreto 426/1991)

EPÍGRAFE	REFERÊNCIA
Anexo. O currículo de educação infantil *3. Área de Comunicação e representação* 3.2. Blocos de conteúdos 3.2.5. EXPRESSÃO RÍTMICO-MUSICAL **Factos e conceitos**	A voz como meio de comunicação (palavra/**canto**) (p. 40).
Procedimentos	Interpretação de rimas e **cantos** de folclore popular. Participação do **canto** em grupo (pp. 40-41).
Atitudes, valores e normas	Gosto pela comunicação grupal em atividades partilhadas de **canto**, baile ou movimentos e sons a partir do estabelecimento de um tempo comum para todas as crianças (p. 41).

Fonte: Elaboração própria

Tabela 3: Referências ao canto no documento não normativo "Avaliação: indicadores observáveis específicos" (Xunta de Galicia, 2009)

EPÍGRAFE	REFERÊNCIA
Avaliação: indicadores observáveis específicos das diferentes áreas *Ensino de religião* Religião católica	*Critério de avaliação:* Saber observar os referentes religiosos do seu arredor. *Indicador específico:* Participa no **canto** de vilancicos para expressar a alegria e a emoção do Natal (p. 151).

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4: Referências ao canto no documento não normativo "Orientações metodológicas para o segundo ciclo da Educação Infantil" (Xunta de Galicia, 2009)

EPÍGRAFE	REFERÊNCIA
Área de conhecimento de si mesmo e autonomia pessoal	Para favorecer que as crianças descubram e respeitem tanto as suas caraterísticas e interesses pessoais como as caraterísticas e interesses das demais pessoas, é necessário que expressem, em situações variadas e através de diferentes formas de comunicação e linguagens, o conhecimento que vão adquirindo das suas caraterísticas físicas, gostos, temas que lhes interessam e das pessoas que lhes são significativas. Para favorecer esta expressão, empregar-se-ão jogos, mímicas, **cantos** e representações o mais ricas possíveis (p. 161).
Área de conhecimento da envolvência	A organização de projetos, consensuados, negociados e levados a cabo coletivamente pelo grupo, a realização de assembleias para comentar acontecimentos -o nascimento de uma criatura humana ou animal, as primeiras flores, a entrada na turma de uma nova ou novo aluno, sobretudo quando este pertence a outra cultura diferente, etc.- ou discutir e decidir determinados aspetos da atividade diária, divisão de tarefas, planeamento de uma saída..., as reuniões em

[3] Se dentro da cela "epígrafe" não figuram todas as epígrafes superiores da hierarquia do texto, perceber-se-á que serão os mesmos que os da cela imediatamente superior, evidenciando só as epígrafes inferiores em que difiram.

	grupo para contar um conto ou **cantar** uma canção, etc. constituem valiosas estratégias que a pessoa docente utilizará porque são altamente motivadoras e favorecem o desenvolvimento das relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos afetivos, assim como que a criança se sinta membro do grupo participando ativamente nele (p. 167).

Fonte: Elaboração própria

DA GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS, À RIGIDEZ COGNITIVA DO CURRÍCULO. DISCURSOS DIFERENTES, PRÁTICAS SEMELHANTES.

Martins, F.[1]

[1] Universidade do Porto, Portugal

Email: felisbela.martins@gmail.com

Resumo

Nas últimas décadas, o conceito de currículo nacional do ensino básico em Portugal, ao nível dos discursos políticos, tem vindo a ser concebido, primeiro como um plano previamente planificado, depois como um projeto, para na atualidade novamente ser concebido como um plano. Estas concepções de currículo também se repercutido na concepção das Orientações Curriculares de Geografia.

Palavras-chave: Currículo; Currículo Nacional de Geografia; Discursos; Práticas.

1 Introdução

O termo currículo, que tem origem na palavra latina *currere*, no campo pedagógico passou por concepções diferentes ao longo da história da educação e, face à ambiguidade e variabilidade conceptual, ora tem sido apontado como "um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades" (Pacheco, 1996, p.16), ora "como um processo decorrente da aplicação do referido plano"(*ibidem*).

Até finais do século passado, em Portugal, o currículo era concebido como um conjunto de programas nacionais universais. Associado a uma matriz disciplinar assente nos saberes científicos os únicos a serem ensinados na escola, o currículo era traduzido num documento escrito que enunciava as intensões do ensino e do que ensinar, os elementos essenciais eram definidos superiormente e aos professores cabia apenas o papel de funcionarem como meras correias de transmissão do que era prescrito a nível nacional de forma universal (Leite,2002).

Com a Reorganização Curricular (RC) legislada pelo Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro o currículo passa a ser entendido como um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dados contexto e tempo e as sequências adoptadas para o concretizar ou desenvolver. Havia o objetivo de "romper com a visão do currículo como uma soma de disciplinas, e um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de se apoiar, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular" (Abrantes, 2001, p.34). Concebeu-se um Currículo Nacional (CN) configurado a nível central e que dizia respeito ao conjunto de aprendizagens que os alunos haviam de realizar e ser (re)configurado pelos professores de acordo com o meio em que as escolas se encontram inseridas e de acordo com os alunos a ensinar.

No início desta década o rumo do conceito de CN altera-se e, segundo a tutela, passa a ser entendido como "o conjunto de conteúdos e objectivos que devidamente articulados, constituem a base de organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos"(D.L.nº139/2012). Neste documento legal estabelece-se que o currículo concretiza-se em planos de estudo e em conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos e tem como referência os programas das disciplinas e as metas de aprendizagem a atingir por cada ano de escolaridade e de ciclo de ensino. As Metas, estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos e constituem um referencial para professores e encarregados de educação. (*Ibidem*)

Estamos perante um discurso político relativo à concepção de currículo diferente do discurso anterior e o foco é novamente colocado sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos, tendo por referencia os objectivos e conteúdos formais de aprendizagem estabelecidos pelos programas curriculares e metas de aprendizagem.

Na senda destas concepções de currículo foram configurados Programas e Orientações Curriculares de Geografia (OCG). Neste estudo apresentamos as suas linhas mestras assim como práticas desenvolvidas por professores de Geografia. Queremos também mostrar a mudança radical no currículo de Geografia. De orientações flexíveis que permitiam ao professor ser configurador do currículo de acordo com o contexto escolar, passaram a ter um único *design*, pronto a server, de acordo com o pré estabelecido centralmente numa lógica *top-down*. Tiramos finalmente algumas considerações finais

2 Programas e Orientações Curriculares de Geografia na senda das diferentes concepções de currículo.

Com a Reforma Curricular dos anos 80/90 os programas de Geografia do 7º e 9º ano foram reformulados e deles constavam temas, conteúdos, objectivos específicos, estratégias. Do plano de estudos do 3º ciclo do ensino básico a disciplina de Geografia estava ausente no 8º ano de escolaridade. Os alunos tinham o primeiro contato com a disciplina no 7º ano e só voltavam a reiniciar os seus estudos no 9º ano.

Com a Reorganização Curricular de 2001, a disciplina reaparece em todos os anos de escolaridade, inserida na área disciplinar de ciências sociais. Na configuração das OCG assumiu-se que no final do Ensino Básico (EB), os alunos deveriam ser geograficamente competentes. Ou seja, ao terminar o EB o aluno deveria ser aquele que deveria possuir "o domínio das destrezas espaciais e que demonstre ser capaz de visualizar espacialmente os factos, relacionando-se entre si, de descrever corretamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas de escalas diversas, de compreender padrões espaciais e compará-los uns com os outros, de se orientar à superfície terrestre (...) interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e entender a relação entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional" (ME-DEB, 2001, p.107). Foram desenhadas orientações no sentido de indicar ações a serem levadas a cabo pelos docentes e previa-se que fossem promovidas experiências educativas com o fim de serem desenvolvidas competências ligadas à pesquisa. E, nesse sentido os professores tinham a missão de desenvolver experiências de modo a que os alunos viessem a ter oportunidade de aprender a observar, registar, tratar informação, levantar hipóteses a formular conclusões e apresentar resultados. As destrezas geográficas deviam ser desenvolvidas quer ao nível do trabalho de campo, como do trabalho de grupo, no sentido de favorecer a promoção de ideias e a produção de conclusões. Para se tornarem geograficamente competentes através da educação geográfica, os alunos deviam aprender a responder a um conjunto de questões como: "Onde se localiza?, por que se localiza?, Como se distribui? Quais as características? Que impacte?. E como deve ser gerido para benefício mútuo da humanidade e do ambiente? (*ibidem*). Assumia-se que a "procura de respostas para as questões geográficas implica investigar a localização, situação, interação, distribuição espacial e diferenciação de fenómenos à superfície terrestre"(*ibidem*). Assim, constava nos documentos oficiais a decisão de se agrupar as competências em três domínios: A Localização, O conhecimentos dos Lugares e Regiões e o Dinamismo das Inter-relações entre Espaços. Sugeriram-se diferentes experiências de aprendizagem e as competências deviam ser desenvolvidas ao longo dos três níveis do Ensino Básico. Cabia aos docentes de Geografia organizar o processo de ensino-aprendizagem da forma que considerassem mais adequada aos contextos da sua escola e turma, dando oportunidade aos alunos para realizarem atividades que lhes permitissem desenvolver competências de saber pensar o espaço e serem capazes de atuar no meio em que vivem.

Defendia-se que a educação geográfica permitia, na sua dimensão conceptual, conhecer e aplicar conceitos como espaço, território, lugar, região, ambiente localização, escala geográfica, mobilidade geográfica, interação espacial e movimento bem como estabelecer relações entre eles. Na sua dimensão instrumental permitia desenvolver competências relacionadas com a observação direta, com a utilização, a elaboração e a interpretação de mapas, com a interpretação de fotografias, e coma representação gráfica e cartográfica de dados estatísticos, visando sempre integrar as diferentes características dos lugares num contexto espacial, de modo a desenvolver o processo de conhecimento do Mundo. E desta forma, as duas dimensões da educação geográfica desempenhavam um papel formativo contribuindo para a assunção da cidadania.

A partir de um tema organizador "A descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo" as OCG apontavam para seis temas que gravitavam em torno dele, e, a sua gestão devia incidir mais nos aspectos interpretativos das diversas experiências educativas do que nos aspectos descritivos dos conteúdos programáticos. Cabia aos professores definir as estratégias de concretização e de desenvolvimento do CN através dos temas definidos adequando as suas decisões ao contexto de cada escola e de cada turma. Os temas programáticos podiam ser estudados separadamente ou de

forma integrada. A sua distribuição ao longo dos três anos do 3º ciclo do ensino básico deviam ser articuladas com os projetos curriculares de escola e de turma, nunca descurando uma lógica de ciclo.

As OCG apontavam ainda para a metodologia a usar, e que tem sempre como base o estudo de caso, isto é, que os professores deviam partir de exemplos concretos, ao nível do local, do regional, ou do país, tendo como referência Portugal e dois países que constituam exemplos significativos semelhantes e/ou contrastantes selecionados de uma lista, de um conjunto selecionado. A escala mundial deveria ser utilizada principalmente no estudo de fenómenos só compreensíveis à escala planetária, como os grandes conjuntos montanhosos, os grandes rios, a distribuição mundial dos climas, das formações vegetais e da população.

Houve a preocupação, dentro do quadro da metodologia para o ensino desta ciência, de conceber um CN através de um conjunto de temas abertos, que pudessem ser geridos localmente num contexto de cada escola e de cada turma. Permitiam aos professores, de acordo com as especificidades locais, interpretá-las e configurar o currículo de geografia localmente. Desta forma, estas OCG articulam-se com as diretrizes da Gestão Flexível de um Currículo Nacional que se pretendia, também ser pensado localmente, contribuindo para que este fosse entendido como um projeto. Apelando à metodologia de ensino da disciplina, partindo de estudos de caso e realizando-se o processo de ensino – aprendizagem a diferentes escalas de análise, local, regional, mundial, permitia-se através de um currículo nacional, configurar um currículo local percursor do sucesso escolar de alunos, forçosamente diferentes, numa escola que se desejava para todos.

Com o Decreto- Lei nº139/2012 de 5 de Julho, com a institucionalização das metas curriculares, se bem que o tema central das OCG "À Descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo" se mantenha, os temas que em torno dele gravitavam, passam a denominar-se Domínios e agora organizam-se de forma hierárquica e sequencial. Os domínios encontram-se subdivididos em subdomínios e em objetivos gerais que se especificam em descritores rigorosos de desempenho cognitivo que permitem a avaliação dos objetivos formulados.

Para o 7º, 8º e 9º ano foram eleitos obrigatoriamente 2 domínios por ano de escolaridade. No 7º ano identificaram-se 7 subdomínios, 33 objectivos gerais e 128 descritores, enquanto para o 8º ano elegeram-se 12 subdomínios 40 objectivos gerais, 152 descritores. Quanto ao 9º ano elaboraram-se 7 subdomínios, 19 objetivos e 118 descritores. Ou seja, em 3 anos de escolaridade, 6 domínios, 25 subdomínios, 92 objetivos e 396 descritores. Em suma, foram hierarquizados muitos objectivos e descritores para serem leccionados em apenas 3 anos letivos, sabendo-se que a distribuição da carga horária é apenas de 90 minutos por semana. De forma alguma estas metas de aprendizagem nos parecem ser exequíveis. Será quase impossível leccionar a disciplina de acordo com a atual metodologia especifica da disciplina desenvolvendo competências relacionadas com a observação direta, a utilização e elaboração e interpretação de mapas, interpretação de fotografias, representação cartográfica, dados estatísticos, com o fim de integrar os conhecimentos e características dos lugares num contexto espacial e desenvolver o processo do conhecimento do mundo. Muito difícil será nas escolas portuguesas os alunos aprenderem geografia segundo um processo de ensino-aprendizagem onde estes, por descoberta, se motivam para se educarem geograficamente. Isto é, saberem discutir problemáticas reais, sociais, dinâmicas e susceptíveis de aplicação (Hugonie, 1989). Muito difícil será que aos jovens sejam proporcionadas situações de ensino–aprendizagem que lhes permitam responder a questões básicas que desde sempre os geógrafos procuraram responder. Ou seja: Onde se localiza? Como se distribui no espaço? Que factores contribuem para a localização e distribuição? Que características? Quais os impactos que produzem na sociedade?. Antevemos sim, um ensino de geografia voltado para a simples memorização de factos e conceitos afastando-se do que hoje em dia se entende em todo o mundo do que deve ser ensinado aos jovens. Antevemos, mais uma vez, a preponderância do professor consumidor do currículo e não seu configurador.

De OCG baseadas em experiências educativas a serem proporcionadas aos alunos, permitindo estabelecer um conjunto de competências específicas como o fim dos alunos saberem pensar o espaço e serem capazes de atuar no meio em que vivem, passamos para OCG que se centram no desempenho cognitivo dos alunos.

3 Modos de trabalho pedagógico desenvolvidos por professores

Entre o momento da concepção das OCG preconizada pela Reorganização Curricular os nossos dias passou uma década. Em estudo recente ouvimos vozes das conceptoras das OCG, de formadores de professores e de professores sobre os modos de trabalho pedagógico desenvolvidos, através de entrevistas e diários de aula (Martins, 2011).

Na opinião das conceptoras foi unânime que ao nível das práticas se instalaram rotinas verificando-se falta de adesão por parte dos docentes aos modos de trabalho pedagógico exigidos por um currículo que pede aos professores uma

exercício de docente diferente do tradicional. Nas vozes das conceptoras, para os professores o que é importante é leccionar nas aulas conteúdos, não havendo gestão do currículo de acordo com as OCG. Estes, continuam a recorrer ao apoio dos manuais escolares, que se tornam elementos estruturantes do processo de desenvolvimento do currículo e os professores acabam por não fazer a sua adequação às realidades locais e aos alunos.

Por outro lado, os formadores iniciais que ouvimos, para além de se mostrarem algo receptivos ao CN, demonstraram uma falta de crença em todo o processo que foi desencadeado nas escolas e pelo ME. Consideraram-se autodidatas e isolados nas escolas e confrontados com a mudança, esta baseou-se na experiência pessoal admitindo que pouco ou nada sabiam. Possuidores de conhecimentos que os habilitavam para a docência, a maioria não se apoderou deles de forma a serem capazes de os desconstruir e de os transformar de acordo com as características dos seus alunos. Se bem que o grupo que auscultamos termos encontrado professores que atuaram de forma a conceber o currículo a nível local, esta postura não é dominante. Porém é dominante a opinião de que o CN tem limites, até porque o que importa é que os alunos fiquem a saber, pois a vida é feita de provas. Com exceções, estes professores colocaram-se quase sempre na situação de que não houve informação nem formação e posicionaram-se numa situação passiva, como meros executores de programas.

Quando ouvimos vozes de docentes sobre as suas práticas encontramos professores que organizaram as suas aulas predominantemente segundo uma orientação condutista/tecnicista. Preparavam as suas aulas desenvolvendo estratégias e recursos em que tinham sempre um papel central, lideravam o processo ensino-aprendizagem e tinham como objectivo que os alunos aprendessem conteúdos, recorrendo à revisão dos assuntos das aulas anteriores, usando o manual escolar e os cadernos de atividades para a realização de trabalhos de casa. Mas também encontramos docentes que privilegiaram estratégias e recursos conducentes ao fomento da participação dos alunos segundo uma orientação que procura a emancipação e a livre iniciativa. Fomentaram essa participação a partir de uma organização prévia de pesquisa e criaram situações que levaram os alunos a construir os seus próprios saberes.

4 Considerações Finais

No final do século XX, em Portugal, o discurso político sobre o currículo centrava-se numa concepção que correspondia a uma plano de estudos centrado na estrutura de conhecimentos das disciplinas ditas clássicas e que devia ser transmitido às novas gerações por professores cumprindo-se as intenções previamente estabelecidas. Aos alunos cabia percorrer um caminho estruturado na construção das aprendizagens sendo praticamente ignorados como pessoas.

No dealbar deste século assistimos a um discurso sobre a concepção de currículo entendido como um conjunto de experiências educativas a serem vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, que apresenta uma vertente flexível em função das situações e condições da sua aplicação. É entendido como um processo de aprendizagem conceptualizado a partir de ideias de projeto em permanente construção, de acordo com os contextos locais e com os intervenientes envolvidos.

Contudo, esta concepção de currículo ao nível dos discursos rapidamente foi alterada e, volvida uma década, voltamos a assistir à concepção de plano centrado em conteúdos e objectivos a serem atingidos, desta feita com a institucionalização das Metas de Aprendizagem.

Este vai e vem nos discursos sobre o concepção de currículo ora concebido como plano, ora concebido como processo decorrente da aplicação desse plano, marcou profundamente os programas e as OCG nestas três últimas décadas.

Porém, temos a noção que nas práticas tal não terá ocorrido. Com o estudo que desenvolvemos parece-nos poder inferir que, apesar das OCG resultantes da Reorganização Curricular terem sido configuradas de raiz, com uma equipa que esteve na génese do CNEB, nas práticas, pelos professores que ouvimos, poucas mudanças se terão registado e o processo de ensino aprendizagem de Geografia continuou a ser predominantemente efectuado segundo uma orientação condutista/tecnicista. Poucos terão sido os professores que (re)interpretaram o CN e as OCG.

Com a aplicação das metas de aprendizagem, tal como estão configuradas, temos a crença que os poucos professores que (re)interpretaram as OCG e privilegiaram estratégias e recursos conducentes ao fomento da participação dos alunos segundo uma orientação que procura a emancipação e livre iniciativa dos alunos vão sofrer sérios constrangimentos. Dificilmente poderão promover um ensino da Geografia que conduza os alunos a saberem pensar o espaço para poderem atuar no meio conscientes da sua missão enquanto cidadãos.

Bibliografia

Abrantes, P. (2001). Reorganização Curricular do Ensino Básico: os Princípios e os processos. In Noesis, 58, 24-26.

Hugonie, G. (1989). *Enseigner la geographie actuelle dans les lycées*. L'éspace Geographique, 2, 127-129.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, JNICT.

Martins, M.F.S. (2011). O Currículo Nacional de Geografia no Ensino Básico. Da concepção e do Prescrito à Confiruração do vivido. PhD Thesis, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

ME-DEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa.

ME-DEB. (2002). *Geografia. Orientações Curriculares – 3º ciclo*. Lisboa.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora, Colecção Currículo, Políticas e Práticas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Apreciação de Professores sobre Manuais Escolares de Física do 10º ano na perspetiva do Alinhamento Curricular

Braga, M. B. P.[1]; Martins, D. R.[2]; Nascimento, M. A.[3]

[1] Universidade de Coimbra, Portugal
[2] Universidade de Coimbra, Portugal
[3] Universidade de Coimbra, Portugal

Email: marcelbruno79@hotmail[1]; decio@pollux.fis.uc.pt[2]; guy@mat.uc.pt[3]

Resumo

Este estudo incide nas apreciações de 39 professores de Física do ensino secundário, de 20 escolas públicas da Região Centro de Portugal, relativamente a cinco livros didáticos (ou manuais escolares) do 10º ano, com vista a retirar algumas implicações relacionadas com o respetivo programa curricular. O interesse investigativo do estudo está em três desses cinco manuais representarem a nível nacional 86% dos manuais adotados, e 90% dentro do contexto da amostra, sem garantias de que sejam os mais adequados diante dos outros nove manuais. O instrumento utilizado na análise é um documento oficial do Ministério da Educação e Ciência. Os domínios incidentes neste instrumento são: 1) Organização e Método; 2) Informação e Comunicação; 3) Aspeto material. A investigação é motivada pela seguinte questão*: Quais as **implicações** quanto à utilização e recolha de informações de um instrumento oficial português sobre critérios de avaliação docente, nomeadamente em dois aspetos de alinhamento curricular entre os manuais escolares e o programa curricular do 10º ano?* Partindo de uma análise do instrumento e da forma da coleta de dados pelo *DGE*, foram encontradas ameaças a *validade interna e externa* pela estratégia realizada no processo de selecção e adoção nas escolas, assim como na falta de *pertinência* de alguns itens, em especial, aqueles de caráter técnico, e por fim, na *fiabilidade* pela ausência de critérios avaliativos oficiais divulgados e de conhecimento público para o processo de certificação. As considerações se referem a um estudo inicial a ser mais aprofundado no âmbito de uma tese de doutoramento internacional (Brasil e Portugal) em andamento, porém desde já se evidenciam limitações na análise dos resultados encontrados por esse instrumento, e uma necessidade de novas perspetivas para o processo de avaliação e escolha dos manuais. Em última análise, idealiza-se a construção de indicadores coerentes com a realidade e necessidades na visão dos docentes e dos alunos sobre os manuais, e que sejam representativos no processo de certificação, onde se acredita que há uma descompensação demasiadamente bilateral, com grande ênfase para as considerações de estatuto acadêmico. Os resultados serão incorporados em um estudo ainda mais amplo, com a opinião de professores no contexto de Florianópolis (Santa Catarina – Brasil), em 26 escolas públicas, e com outros instrumentos de análise sobre as mesmas categorias pedagógicas.

Palavras-chave: Alinhamento curricular; Manuais escolares; Apreciação pelos professores; Limitações e necessidades; Novas perspetivas.

1 Limitações do Instrumento: Análises e Críticas Iniciais

Divulgado em 26 de março de 2013[1] pela *DGE*, o instrumento denominado "Registo de apreciação, seleção e adoção de manuais escolares". Destina-se a dois tipos de manuais escolares: os *não certificados* e os *certificados*, sendo os critérios de apreciação, seleção e adoção de manuais escolares **certificados** idênticos aos dos **não certificados**, com a ausência do domímio relacionado aos *aspetos materiais*. Isto conduz ao seguinte questionamento: *De que forma alguns aspetos relacionados com os encargos técnicos representam um diferencial na apreciação entre duas categorias de manuais pelos professores? Por ser um manual certificado, estão garantidos os padrões técnicos por um órgão regulador estatal, de forma independente da opinião dos professores sobre esse aspeto?*
Tente interpretar o item: *(3.3) Permite a reutilização?* Não me parece claro e não faz muito sentido, pois **permitir** uma reutilização poderá sugerir um facto relacionado com a sua natureza física (que iria reincidir como consequência do item 3.1) ou do seu formato interno de utilização, do tipo: o manual sugere que sejam realizadas atividades nas próprias páginas, o que, uma vez feito, não iria permitir uma nova utilização. Entretanto, o item não deixa claro a sua intenção a quem responde.

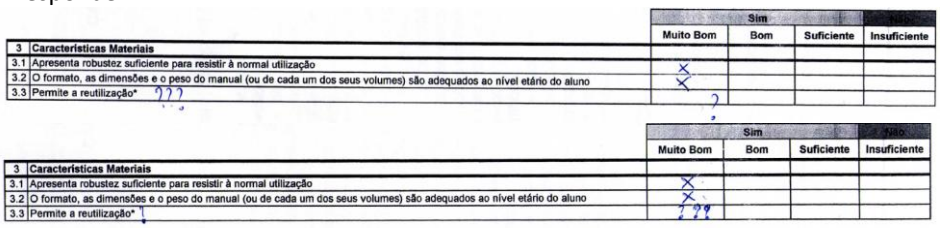


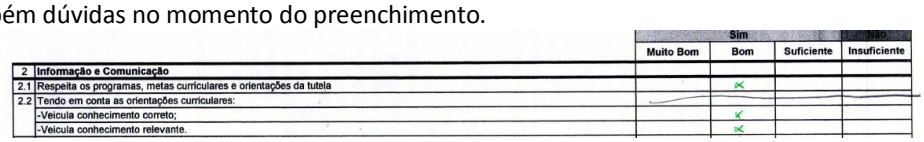
Figura 1 – Respostas de professores revelando dificuldade da interpretação do item 3.3 (dois casos identificados).

Observam-se alguns problemas também na escala de medição adotada, que é a seguinte (Figura 2):

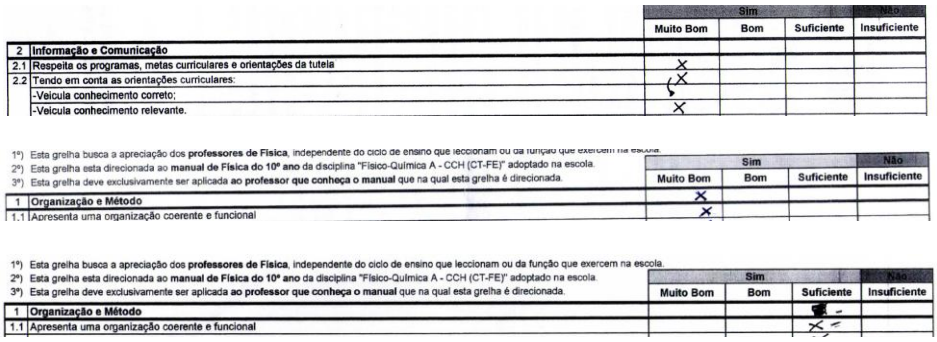
Sim			Não
Muito bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
+++	++	+	-

Figura 2 – Escala de medição do instrumento.

Repare-se que esta escala apresenta-se como ordinal bipolar (positiva e negativa), entretanto *é tendenciosa a ser positiva* pela falta de simetria, podendo influenciar os respondentes. O facto é que uma *variável ordinal* [2]serve para medir **uma determinada caraterística** identificada dentro de uma classe e pressupõe que as diferentes subclasses estejam ordenadas sob um determinado *ranking*, ou seja, os seus valores estão definidos em diferentes níveis ou escalões, entretanto, não é o que sugere. O problema é que os pólos estão com semânticas distintas (estímulos) dentro de um mesmo *continuum*, violando o processo de construção de escala de diferencial semântico de Osgood, na qual os itens devem ser formados por pares de adjetivos opostos (VALLEJO *et al*, 2003), onde o diferencial semântico de "bom" seria "mau" (dimensão de qualidade ou satisfação) e não "insuficiente", assim como o diferencial de "insuficiente" seria "suficiente" (dimensão de suficiência) e não "muito bom". Com isto, está explícita uma incoerência de semânticas dentro de um mesmo *continuum*, com estímulos diferentes.
Já monopólo positivo ("sim"), ainda há mais uma violação, com a existência bidimensional do estímulo. Portanto, o instrumento foi construído sem obedecer ao rigor necessário para os critérios da escala de diferencial semântico, podendo causar um provável equívoco na medição e interpretação. A finalidade principal pretendida por Osgood (1957) *apud* Vallejo *et al.* (2003) era a de utilizar o diferencial semântico para *explorar os significados* (de onde a designação "diferencial semântico") e ver que conceitos estão mais próximos ou distantes entre si, e não como frequentemente é usado no sentido de *verificação de perfis de grupo*, verificando como grupos distintos avaliam (ou percebem) o mesmo objeto, como no caso, o manual escolar de Física.
Aparecem ainda lacunas equivocadas de medição sobre os tópicos dos itens (de forma semelhante no item 2.2), que causaram também dúvidas no momento do preenchimento.



[1] Recentemente foi relançado, em 5 de maio de 2014, para o ano 2014/2015, sem nenhuma modificação. Ver em http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=355#i
[2] A escala de medição para uma variável é ordinal quando: (1) os dados têm propriedades nominais e (2) podem ser usados para as observações de uma variável.



		Sim			Não
		Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
2	**Informação e Comunicação**				
2.1	**Respeita os programas, metas curriculares e orientações da tutela**	X			
2.2	**Tendo em conta as orientações curriculares:**	X			
	-Veicula conhecimento correto;				
	-Veicula conhecimento relevante.	X			

1º) Esta grelha busca a apreciação dos **professores de Física**, independente do ciclo de ensino que leccionam ou da função que exercem na escola.
2º) Esta grelha esta direcionada ao **manual de Física do 10º ano** da disciplina "Físico-Química A - CCH (CT-FE)" adoptado na escola.
3º) Esta grelha deve exclusivamente ser aplicada **ao professor que conheça o manual** que na qual esta grelha é direcionada.

		Sim			Não
		Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
1	**Organização e Método**	X			
1.1	Apresenta uma organização coerente e funcional	X			

1º) Esta grelha busca a apreciação dos **professores de Física**, independente do ciclo de ensino que leccionam ou da função que exercem na escola.
2º) Esta grelha esta direcionada ao **manual de Física do 10º ano** da disciplina "Físico-Química A - CCH (CT-FE)" adoptado na escola.
3º) Esta grelha deve exclusivamente ser aplicada **ao professor que conheça o manual** que na qual esta grelha é direcionada.

		Sim			Não
		Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
1	**Organização e Método**				
1.1	Apresenta uma organização coerente e funcional			X	

Figura 3 – Algumas respostas sobre as dificuldades no preenchimento por 12 professores (31% da amostra).

2 Critérios de Apreciação: Realidade e Novas Perspectivas

Um aspeto muito peculiar é o facto de o instrumento possuir dois títulos, primeiro como "**registo** de apreciação, seleção, e adoção de manuais escolares" e em seguida, "**critérios** de apreciação, seleção e adoção de manuais escolares **(não) certificados".** Há uma necessidade na diferenciação desses termos, e consequentemente um equívoco na interpretação das finalidades na utilziação deste instrumento. As diferenças na interpretação entre "registo" e "critério", são evidentes no próprio dicionário da "Porto Editora"[3].

Percebe-se uma clara distinção entre os termos, sendo o registo é uma ação ou tomada de decisão manisfestada subjetivamente no momento da escolha de um determinado aspeto ou parâmetro, enquanto o critério deve ter uma função reguladora na escolha. Possivelmente foi apresentado esse termo no sentido de mencionar os parâmetros ou itens, porém percebe-se uma inexistência de critérios avaliativos sobre esses respetivos parâmetros. Aparentemente são apenas registos de apreciação, com a função de seleção e adoção, sobre alguns encargos pedagógicos e técnicos do livro didático, onde "supostamente" os professores entram em consenso em curto período de tempo e as observações são arquivadas nas escolas sem maiores utilidade.

Mais recentemente, no Brasil, uma comissão técnica e científica de 36 especialistas (entre 21 universidades federais) a colaborar com o Plano Nacional do Livro Didático (*PNLD*) concentram esforços para melhorar os critérios de avaliação dos livros didáticos de Física no Brasil. Lançaram nos últimos meses o Guia Nacional dos Livros Didáticos-2015 para a componente da Física (*GNLD*-FÍSICA/2015), com um total de 72 *critérios mínimos*[4] para o livro texto e 49 para o livro didático digital.

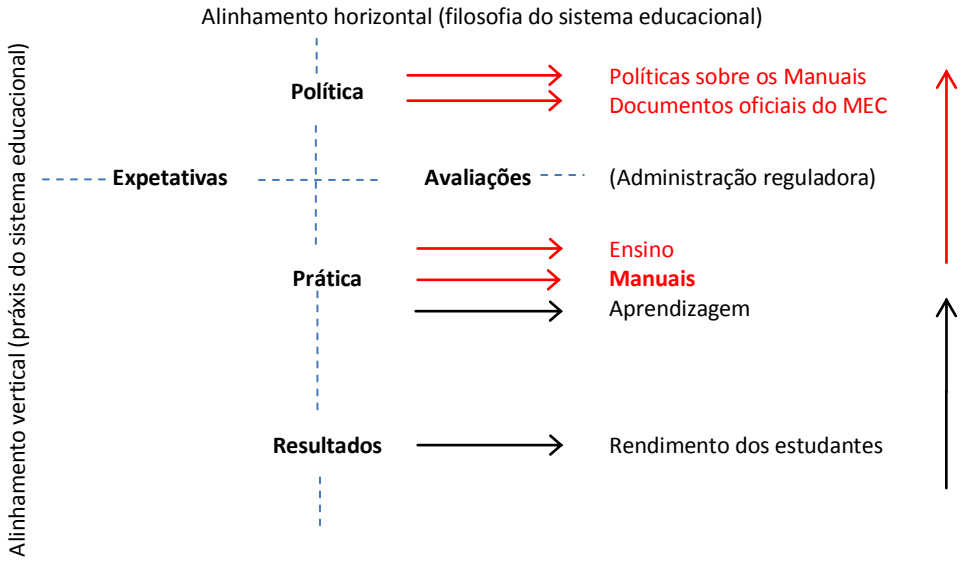
Diante destas inquietações, foi elaborado outro instrumento de apreciação sobre manuais escolares, aplicado a professores (em Brasil e Portugal), com 173 itens, distribuídos em 6 categorias de encargos pedagógicos e 23 subcategorias. A elaboração dos itens foi regulada pelos *critérios reguladores*[5] do *PLND* e mais 123 aspetos baseados nos trabalhos de Gérard & Roegiers (1998). Neste eixo, está em processo de construção um indicador denominado **Coeficiente de Fiabilidade na Apreciação dos Encargos Pedagógicos de Livros Didáticos**, com a pretenção de validez a manuais escolares de quaisquer disciplinas.

3 Pressupostos de um Alinhamento Curricular Vertical

Um alinhamento curricular entre o programa de Física e respetivo manual escolar é condição *sine qua non* para a sua legitimidade no sistema de ensino em cada contexto, e com isso, o caráter verificativo destes aspectos é considerado motivante neste estudo ao considerar o manual como principal objeto de investigação. É óbvio que o âmbito do alinhamento curricular ultrapassa as fronteiras de adequação do manual escolar, entretanto será nesse recorte que se pretende considerar. Dessa forma o objetivo da investigação será **analisar** o *necessário alinhamento curricular vertical*[6] entre o programa curricular da disciplina de Física que contempla a componente termodinâmica e os respectivos *Livros Didáticos de Física* correspondentes em cada contexto (variáveis intrasistema – Brasil e Portugal, com vista a possíveis variáveis intersistema). As conclusões diante verificação de um *alinhamento do alinhamento vertical*, que inclui o **programa curricular**, os **manuais escolares** e a **caracterização do ensino-aprendizagem**, têm a intenção de decidir sobre as necessidades (ou não) para um melhor *ajustamento*.

[3] Ver: http://www.priberam.pt/DLPO/.
[4] Eliminatório.
[5] Exercem duas funções: critérios no sentido de definir o peso na avaliação e elaborar itens pertinentes, e indicadores no sentido de estimar um valor de medição do construto qualitativo.
[6] O alinhamento curricular vertical baseado em Web (1997) também inclui implicações na aprendizagem para o desenvolvimento de competências. Este elemento será considerado posteriormente.

ESQUEMA 1 – Síntese baseada no alinhamento de Normam L. Web (1997), com ênfase ao alinhamento vertical, que representa a área de interesse do estudo.



O *alinhamento* segue na direção do documento regulador, que no caso é o currículo (base do sistema educacional), com o recorte apenas sobre as considerações docentes dos manuais escolares. Entretanto, Portugal possui atualmente apenas o programa curricular de 2001 para a disciplina de Físico-Química A com único documento regulador, tendo em vista a revogação do Currículo Nacional, e que as metas curriculares para esta disciplina entram em vigor meados de 2015, segundo calendarização divulgada pela *DGE*.

4 Métodos e Desenho Experimental

No sistema de notação clássico de Campbell e Stanley (1963), o "grupo" corresponde aos professores inquiridos não designados aleatoriamente, (X) é o *tratamento*[7], que representa um condicionamente de familiaridade diante do manual escolar de Físico-Química A **adotado na escola**, **independente da forma como se utiliza ou de como se estabelece representativamente no processo pedagógico.** O tempo de vigência do manual é simbolizado pelo traço entre o (X) e o (O). Atendendo ter sido realizada a coleta os dados no final do ano letivo de 2013/2014, supõe-se que **todos os professores conheçam o manual** e tenham passado pelo tratamento. O símbolo (O) representa o momento único de observação mediado pelo instrumento.

Estudo de Caso Único – "Pré-experimental"

Grupo X ——————— O

Suponha-se o mesmo procedimento na abordagem no processo de seleção dos manuais realizado pelo MEC, entretanto há alguns aspetos a serem levados em consideração. Um aspeto é que os professores não são submetidos ao tratamento, ou seja, eles não utilizaram *a priori* nenhum dos manuais para realizar a escolha (no caso, 12 manuais que estão disponíveis a adoção no estado vigente), não que essa seja uma condição *sine qua non* para a escolha, mas considera-se uma limitação no poder de escolha dentro do prazo de algumas semanas estabelecido.

Estudo de Caso Único?

Grupo	X_1	**?**	O_1
	:	:	:
	X_{12}	**?**	O_{12}

Uma limitação geral são evidências de que os professores não tiveram uma formação que os preparasse para uma tomada decisão sobre a escolha mais adequada e pertinente de recursos didáticos dentro do seu contexto, em especial, para livros didáticos. É recorrente o professor, sem um olhar mais crítico, definir o livro apenas "folheando" algumas páginas, com leitura dinâmica sobre os textos, exercícios e atividades, manifestando por vezes ceticismo quanto a possíveis mudanças significativas no novo projeto editorial do manual, sendo por vezes pessimista quanto a uma renovada contribuição de uma nova edição pelo mesmo autor.

[7] Considera-se que o tratamento tem que dar subsídios à observação.

5 Opiniões docentes sobre dois aspectos curriculares nos Livros Didáticos de Física do 10º ano: Resultados Descritivos e Discussão

O percentual da adoção dos manuais escolares de Física distribuídos no total de escolas secundárias (N = 100) na Região Centro é dado pelo quadro abaixo:

Tabela 2 - Lista dos Livros Didáticos de Físico-Química A (*LFA*) recomendados pelo *DGIDC* a adoção pelas escolas no biênio 2012/2013 na Região Centro de Portugal, com destaque para o de Nº 5, 8, 9 e 11 (adotados na amostra).

N	Física e Química A – Curso Científico Humanistico	
	Título, Autores e Editora.	%
1	**"Física A 10"**– Fernanda Resende, António José Silva e Manuela Ribeiro, Areal Editores, *SA*.	2
2	**"Manual de Física 10º"**– Laila Ribeiro, Asa Editores II, AS.	1
3	**"Física e Química A 10º ano – A Física do nosso mundo"**– Luísa M., Máximo F., Constância Ed.	0
4	**"Física, uma Aventura – Física A 10.º Ano"**– Vítor Teodoro, Didáctica Editora, Lda.	1
5	**"Desafios da Física A 10"**– Daniel Marques Silva, Lisboa Editora, S.A./Raiz Editora.	3
6	**"Ver + 10.º Ano Física A (Novo)"** – Alexandre C., Augusto M. e Francisco C. Plátano Editora, Lda.	1
7	**"Eu e a Física – Física e Química A - 10"**– Maria J. C., Maria M. Gradim, Noémia M. Porto Editora.	0
8	**"Ontem e Hoje – Física A - 10"**– Adelaide Bello, Helena Caldeira. Porto Editora.	25
9	"**Física na Nossa Vida – Física e Química A – 10º/11º"**– Fernando M., M. Margarida. Porto Editora.	12
10	**"Energias 10 – Física A"**– Maria Fernanda Barbosa, Maria João Morgado. Santillana-Constância.	6
11	**"10F – A"** – António J. F., Carlos Fiolhais, Graça Ventura, João Paiva, Manuel Fiolhais. SM – Editorial.	49
12	**"Física A – 10.º Ano"** – Maria Teresa Marques de Sá. SM – Editorial.	0

A distribuição dos 39 professores nos grupos A, B, C e D (sendo A e C, escolas que adotam o Manual escolar 11) de acordo com os manuais adotados nas respetivas escolas. Os resultados indicam (MB – muito bom; B – bom; S – suficiente; I – insuficiente) que a maioria dos professores considera "muito bom" a condição do manual em respeitar os programas e metas curriculares. Há um maior consenso proporcional neste aspeto dos professores de escolas que adotam o Manual 11.

LFA * Respeita os programas e metas curriculares

		Respeita os programas e metas curriculares			Total
		B	I	MB	
LFA	5	1	0	2	3
	8	3	0	2	5
	9	3	1	5	9
	10	4	0	0	4
	11	1	0	17	18
Total		12	1	26	39

Quanto ao conhecimento correto, a maioria sinaliza-se satisfeito quanto a esse aspeto nos manuais de maneira geral, com um consenso acentuado naqueles relacionados com o Manual 11.

LFA * Conhecimento correto tendo em conta as orientações curriculares.

		Conhecimento correto			Total
		B	MB	S	
LFA	5	0	3	0	3
	8	2	3	0	5
	9	5	1	3	9
	10	3	0	1	4
	11	3	15	0	18
Total		13	22	4	39

O mesmo padrão segue quanto ao conhecimento relevante veiculado nos manuais, e observa-se certa rejeição para com o Manual 9.

LFA * Conhecimento relevante tendo em conta as orientações curriculares

		Conhecimento relevante				Total
		B	I	MB	S	
LFA	5	2	0	1	0	3
	8	3	0	1	0	4
	9	5	1	1	2	9
	10	2	0	0	2	4
	11	4	0	14	0	18
Total		16	1	17	4	38

6 Considerações Finais

Verificam-se limitações ao uso do instrumento quanto a validade da estratégia pela ausência de um tratamento sobre o objeto avaliado, na pertinência dos itens quanto as competências legítimas dos inqueridos, e na fiabilidade pela escala adotada, sendo tendenciosa e equivocada na sua elaboração. Observa-se também certa necessidade de elaboração de critérios avaliativos oficiais para a multidimensionalidade do processo de avaliação dos manuais escolares de Físico-Química A (entre outros), tanto para o processo de certificação, quanto para direcionar outros estudos envolvidos na área de pesquisa, em especial, no campo do alinhamento curricular, e desde já, foram apresentados de forma não detalhada alguns caminhos investigativos sobre estes aspetos.
Quanto aos resultados comprometidos (mais pela pertinência e fiabilidade), no momento foi considerada necessária apenas uma análise descritiva para verificar uma concordância percentual positiva na aceitação dos manuais mais adotados, quanto aos três aspetos curriculares do instrumento. Deve levar-se em consideração que esta afirmação não garante supremacia de qualidade (e nem deve), pois é preciso aprofundar a investigação diante da multidimensionalidade dos encargos pedagógicos existentes e levantar a discussão com especialistas após análise de muitos instrumentos auxiliares. As finalidades desse campo investigativo buscam possibilidades de identificação e legitimação das funções pedagógicas exercidas, em concordância com os objetivos curriculares pedagógicos estabelecidos, e por último, a sua representatividade e adequação dentro do contexto.

7 Referências

1. Andrade, D. F. *et al.* (2000). *Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e aplicações*. SINAPE 2000.

2. Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Texto Editores.

3. Creswel, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Editora Artmed.

4. Gérard, F-M. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto Editora.

5. Anderson, L. W. (2001). *Curricular Alignment: A Re-Examination* In *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom´s Taxonomy of Educational Objectives*. Logman, *256-264.*

6. Osgood *et al.* (1957). *The measurement of meaning*. Illinoi Books.

7. Webb, N. (1997). *Determining Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education*. University of Wisconsin–Madison. National Center for Improving Science Education Funded by the National Science Foundation. Vol.1, Nº. 2.

8. Vallejo *et al.* (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Editorial La Murala, S. A.

CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA DE MOVIMENTO
no ensino médio integrado na modalidade da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Rio Grande do Norte (IFRN)

Dantas, Renier Cavalcanti [1]; Cunha, António Camilo[2] & Silva, Carlos[2]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
[2] Universidade do Minho – Instituto da Educação, Braga, Portugal

Email: renier.dantas@ifrn.edu.br; camilo@ie.uminho.pt; carlos@ie.uminho.pt

Resumo

O trabalho a apresentar diz respeito a um projeto de tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, desenvolvido no âmbito do protocolo celebrado entre o Instituto da Educação da Universidade do Minho e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), de Natal, no Rio Grande do Norte, Brasil. O tema de investigação situa-se na problemática dos projetos pedagógicos para turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na medida em que devem ser pensados de maneira que possam valorizar a experiência de vida já adquirida pelos discentes e as diferenças entre as formas de conhecimento. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações de prática pedagógica que possam satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Diante do contexto em que se apresenta a sistematização dos conteúdos, algumas questões podem ser colocadas, a saber: Quais são os conteúdos da Educação Física a serem ministrados no Ensino Médio Integrado na modalidade de Jovens e Adultos? Que critérios são usados para a definição destes conteúdos? Quais são as metodologias usadas nas aulas da Educação Física da EJA?

Assim, considera-se que os objetivos gerais da investigação relacionam-se com a pertinência de: (a) investigar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no IFRN, tendo como enfoque a Cultura do Movimento; (b) compreender os critérios de organização dos conteúdos na modalidade EJA a partir da perceção dos professores; e (c) elaborar uma proposta de organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física para o EJA com abordagem da Cultura do Movimento.

Um dos problemas da Educação Física, hoje em dia, está relacionado com os conteúdos lecionados. Ao contrário das outras disciplinas escolares, ela não apresenta uma sistematização em que os conteúdos são divididos por ano/série e modalidades (integrado, Subsequente e EJA[1]). Pretende-se, desta forma, sugerir uma nova Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física para os Cursos Técnicos de Nível Médio na modalidade de Jovens e Adultos.

Tendo por base a metodologia de "estudo de caso", por entender que propicia uma análise aprofundada da realidade em que se encontram os sujeitos da pesquisa, para atingir os objetivos propostos, faz-se uso de alguns procedimentos: questionários, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e análise documental. Pretende-se aplicar uma entrevista junto de alguns professores de Educação Física que atuam no ensino médio integrado na modalidade EJA. Em relação aos alunos, aplica-se um questionário nos Campus que oferecem EJA com um universo de 1500 alunos, onde se pretende envolver dez turmas (uma por campus) com uma amostra total de 300 alunos. Faz-se ainda uso da técnica de grupo focal numa turma de EJA no sentido de conhecer em detalhe as suas vivências corporais, atitudes, significados, trazendo para a discussão as suas experiências e conceitos sobre o problema de investigação. Por fim, a análise documental desempenha uma função crucial no processo de construção da pesquisa, uma vez que a proposta está situada na linha de Desenvolvimento Curricular, em que os sujeitos são direta ou indiretamente influenciados/norteados por leis, normas, decretos, portarias, entre outros documentos de definição de política e de desenvolvimento curricular.

Keywords: Conteúdos curriculares, Educação Física, Cultura e movimento, Proposta curricular, Educação de jovens e adultos

[1] Integrado – Técnico de Nível Médio na forma Integrada; Subsequente – Técnico de Nível Médio na forma subsequente; EJA – Técnico de Nível Médio na forma Integrado, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

O presente trabalho diz respeito a um projeto de tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, desenvolvido no âmbito do protocolo celebrado entre o Instituto da Educação da Universidade do Minho e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), de Natal, no Rio Grande do Norte, Brasil.

A problemática da investigação se dá no contexto dos projetos pedagógicos da disciplina de Educação Física para turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na medida em que os pricípios pedagógicos devem ser pensados de maneira que possam valorizar a experiência de vida já adquirida pelos discentes e as diferenças entre as formas de conhecimento.

É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações de prática pedagógica que possam satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Diante do contexto em que se apresenta a sistematização dos conteúdos de Educação Física, algumas questões podem ser colocadas, a saber: Quais são os conteúdos da Educação Física a serem ministrados no Ensino Médio Integrado na modalidade de Jovens e Adultos? Que critérios são usados para a definição destes conteúdos? Quais são as metodologias usadas nas aulas da Educação Física da EJA?

Enquadramento teórico

Com a nova LDB, surgiram novos documentos para nortear os diferentes componentes curriculares da educação básica em nosso país. Dentre eles, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S (2000), PCN+ (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) e o Ensino Médio Inovador - EMI (2009) que buscam fornecer subsídios teórico-metodológicos para o Ensino Médio. A disciplina de Educação Física encontra-se inserida na área de Linguagens conforme as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio.

De acordo com as proposições contidas nos documentos supramencionados, o aluno do Ensino Médio deve, ao final de sua formação, possuir conhecimentos que o permitam vivenciar diferentes práticas oriundas da cultura corporal de movimento, inclusive, sendo capaz de emitir opinião crítica sobre elas e de gerenciar, de forma autônoma, as atividades mais adequadas às suas condições de prática e de expressão corporal no campo do esporte, dos jogos, do lazer, das atividades rítmicas e expressivas, da ginástica, das lutas, das práticas corporais alternativas e em contato com a natureza e suas relações com os temas transversais.

Segundo Ramos (2005, p. 114), a definição de uma proposta integrada é a de "possibilitar às pessoas a compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica". A autora fala ainda que os conteúdos, nessa perspectiva, não têm fim em si mesmo e nem se limitam a insumo para o desenvolvimento de competências.

Com relação conteúdos da Educação Física, tomando como base a Cultura Corporal de Movimento na qual, o homem, desde o seu nascimento, já produz cultura na medida em que tudo que ele faz é produzido e reproduzido em conhecimento. Brasil (1998, p. 27) entende cultura "simultaneamente, como produto da sociedade e como processo dinâmico que vai constituindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os".

Eleonor Kunz (1991) discute também sobre a sistematização dos conteúdos, em sua obra "Educação Física - Ensino e Mudanças", destacam-se as diferentes manifestações da Cultura do Movimento da dança, dos jogos, das competições ou teatros de movimentos, incluindo outras formas de conteúdos que não somente as historicamente trabalhadas na Educação Física.

Métodos

Objetivos

De acordo com a definição do problema e das questões formuladas anteriormente, que orientam o desenvolvimento do estudo, foram definidos os seguintes objetivos, que permitindo orientar o processo metodológico, nomeadamente ao nível da recolha e análise dos dados.

Objetivo GERAL:

▪ Investigar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no IFRN, tendo como enfoque a Cultura do Movimento.

Objetivos ESPECÍFICOS:

▪ Averiguar os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física na modalidade EJA no IFRN.

▪ Analisar e compreender a prática docente nas aulas de Educação Física da EJA, sob a perspectiva da Cultura do Movimento.

Amostra

Para desenvolver a investigação dos conteúdos da disciplina de Educação Física na EJA no IFRN, tomaremos como campo empírico da pesquisa 19 campi distribuídos no estado de forma equidistantes nas modalidades de Ensino Médio Integrado, na Educação de Jovens e Adultos, Subsequente, Licenciatura e Tecnólogo com um total de 22 mil.

Os questionários serão aplicados nos Campus que oferecem EJA, com um universo de 1500 alunos. O objetivo é aplicar nas turmas que já vivenciaram a disciplina de Educação Física, com uma amostra total de 300 alunos, sendo uma turma por campus. Ainda em relação aos alunos, será feito o uso de uma entrevista em grupo, com 5 alunos do campus Zona Norte, que mostra ser o campus com menor índice de evasão nesta modalidade.

Enquadramento da investigação

Pelo fato de não constituir um produto estático, nem um conjunto isolado de informações, o exercício da pesquisa, que se desenvolve no espaço acadêmico, permite ao pesquisador refletir sobre determinadas aspirações, indagações pessoais e profissionais ante a realidade e seus múltiplos aspectos, em que está inserido o socioeconômico, político, cultural, dentre outros.

Nesse contexto de produção, percebe-se que a pesquisa, enquanto movimento da construção do conhecimento científico, enquadra-se em diferentes abordagens de investigação, dentre elas, a qualitativa, cujos dados só fazem sentido através do detalhamento lógico desencadeado pelo pesquisador, colocando-o em contato direto com a situação investigada, permitindo entrar na vida dos sujeitos para compreender os seus significados (Morgado, 2012).

Entende-se que a pesquisa qualitativa tem como ação principal a participação de todos no processo de investigação, e pretende-se usar estratégias de investigação como questionários, entrevistas semiestruturadas e análise documental para atingir os objetivos expostos. Neste momento do trabalho de investigação será feito um recorte, limitando-se aos questionários.

Em relação aos questionários e suas formas, Gil (2011) fala que existem três tipos: aberto, fechado e dependente. No nosso caso presente, serão utilizadas questões abertas, que possibilitam aos questionados a liberdade de resposta, fazendo com que ele tenha a possibilidade de dar a sua opinião, e as fechadas, em que o informante tem uma única escolha para resposta.

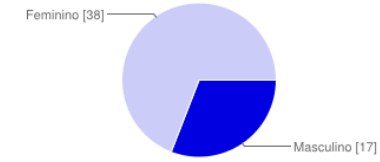
O questionário está dividido em quatro blocos da seguinte forma: I. Identificação Pessoal e Acadêmica, II Práticas culturais e III Bloco dos conteúdos e o IV contribuições da Educação Física. O primeiro bloco tem com finalidade conhecer e compreender, quais e quem são os nossos alunos para atender às verdadeiras necessidades dos alunos EJA (PROEJA,2007). O segundo bloco atende a necessidade de nos inserirmos nas referências culturais para podermos organizar situações que venham a se relacionar com os signo e significado, fazendo com que as aulas se tornem mais prazerosas (PAIVA, 2015). O terceiro bloco está relacionado as atividades dos conteúdos dos esportes, jogos, lutas, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, conhecimento sobre o corpo, atividades de promoção à saúde e lazer, de acordo com os PCN's (1997). E o último se refere as relações que a educação física tem que construir para um currículo integrado.

Discussão de Resultados preliminares

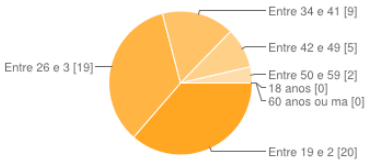
O pré-teste foi aplicado com 20 alunos do EJA , sendo oito do 8º período do curso de cooperativismo do campus João Câmara e 12 alunos do 8º do curso de comércio do campus Zona Norte nos dias 27 e 29 de maio de 2014, respectivamente.

Foi informado o assunto do questionário, e que tratava-se de um convenio entre o IFRN e Universidade do Minho para realização de doutoramento em Ciência da Educação, e que, desta forma, estaria sendo desenvolvida uma pesquisa sobre a Organização dos conteúdos da Educação Física na EJA. O documento foi aplicado para verificar inconsistências, dificuldades de entendimento, falhas, e eliminadas ou a acrsecentadas novas questões. Na aplicação, um total de sete alunos se referiram à falta de clareza da questão 24 sobre as práticas de promoção a saúde.

Os questionários foram aplicados pessoalmente nos campi Zona Norte na região metropolitana da capital Natal e em Macau na região Salineira do Rio Grande do Norte nos períodos 6º e 7º, 5º e 7º, respectivamente, totalizando uma amostra de 38 alunos.

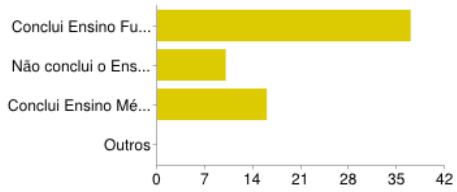


Sexo



Idade

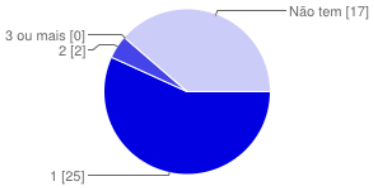
No bloco I, conforme gráfico acima, verifica-se que as mulheres são a grande maioria dos cidadãos que não tiveram oportunidade de estudo. Com relação à idade dos alunos, nota-se que a maioria está compreendida entre as faixas 26 e 59 anos, mostrando que o programa está atendendo ao seu objetivo, a educação de jovens e adultos trabalhadores, que ao logo da sua vida não tiveram oportunidade de estudar (Decreto nº 5.475).



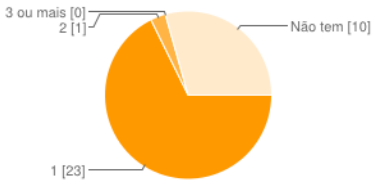
Que curso você conclui?

Onde conclui o Ensino

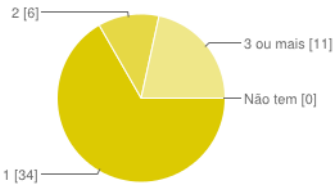
A respeito da escolaridade, verificou-se que a maioria dos alunos concluíram o ensino fundamental em escolas públicas, atendendo à finalidade do programa, e que 18% dos informantes não atende os requisitos legais do programa, pois os mesmos têm o Ensino Médio completo.



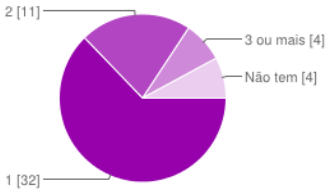
Computador



Internet

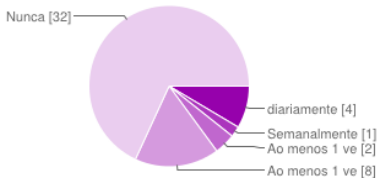


Telefone Celular

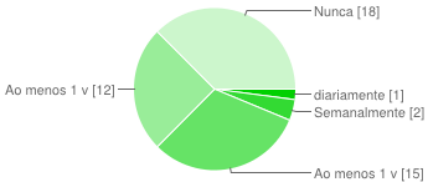


TV

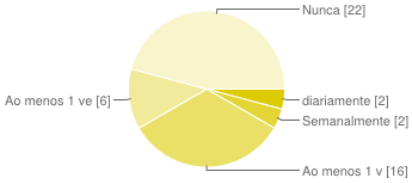
Com relação aos aspectos do bloco II, conforme gráfico anterior, verificou-se que grande parte dos alunos tem a tecnologia à sua disposição e estão conectados com ela, através de seus diversos meios, como computador, internet, TV, entre outros.



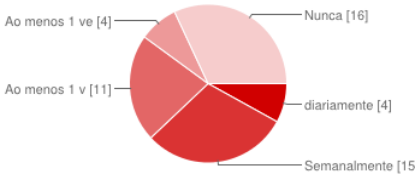
Estádio



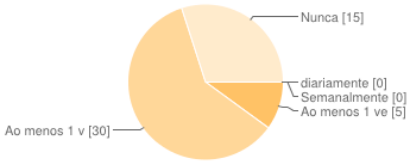
Cinema



bar

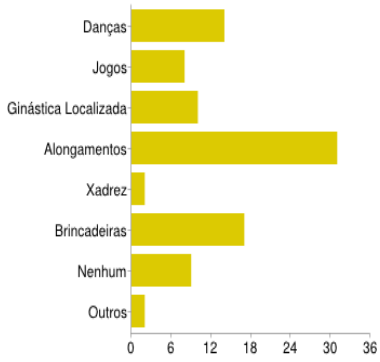


Prática de esportes

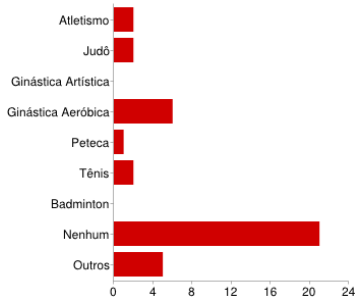


Shows

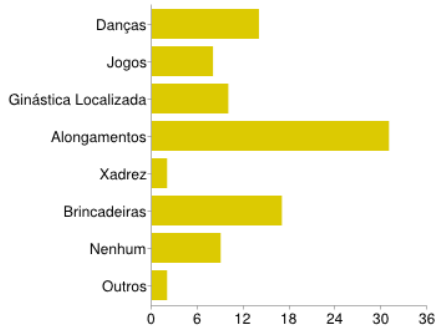
Neste bloco, relacionado as práticas de lazer, notou-se que os alunos não têm vivenciado essas práticas. Desta maneira, é necessário garantir um direito constitucional, que é dar a todos a oportunidade de conhecimento sobre as diversas prática de lazer.



Esportes coletivos

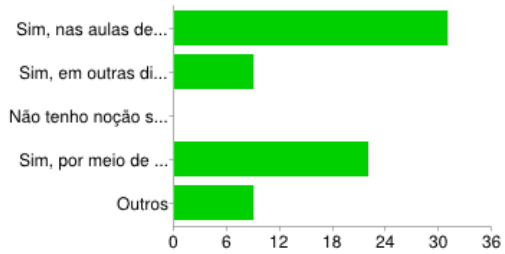


Esportes Individuais

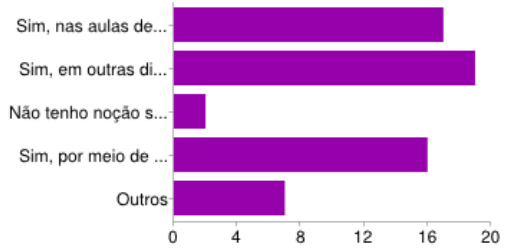


Outros conteúdos

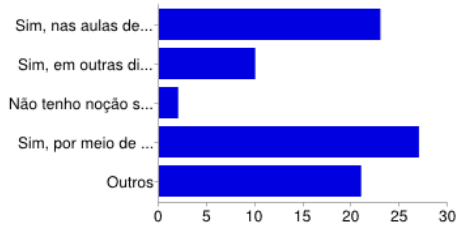
A respeito do terceiro bloco, de acordo com os gráficos acima, verifica-se que os informantes, com relação aos conteúdos, tiveram pouca ou nenhuma vivência relacionada à Cultura Corporal de Movimento, lembrando que o documento que orienta as atividades de Educação Física do IFRN afirma que o aluno, ao final de sua formação, precisa ter vivenciado diferentes práticas da Cultura Corporal de Movimento, sendo capaz de ser um multiplicador das mesmas.



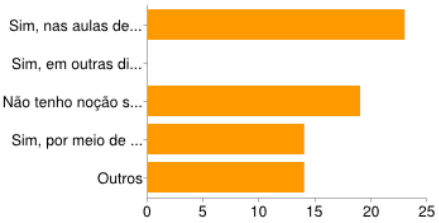
Qualidade de vida



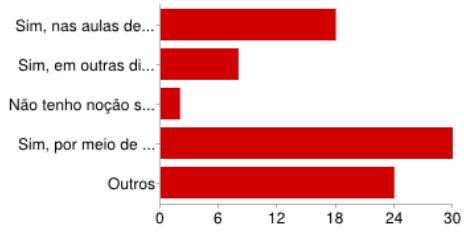
Atividade Física



Estilo de vida

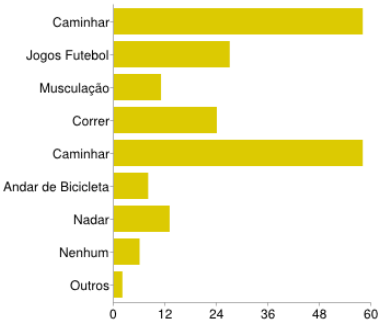


Ginástica laboral

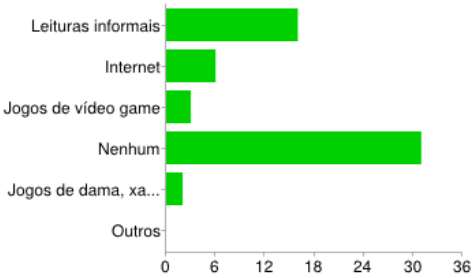


Saúde

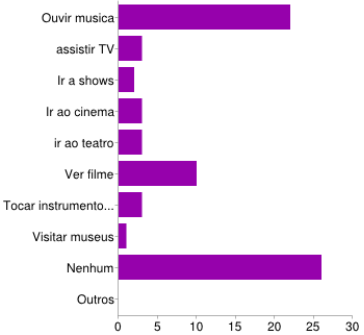
Nas questões sobre Promoção à Saúde e Lazer, conforme verifica-se na imagem anterior, a grande maioria vivenciou os assuntos em outra disciplina ou por outro meio de informação, como TV, internet e revistas, e não tiveram nenhuma atividade relacionada aos assuntos (gráfico abaixo).



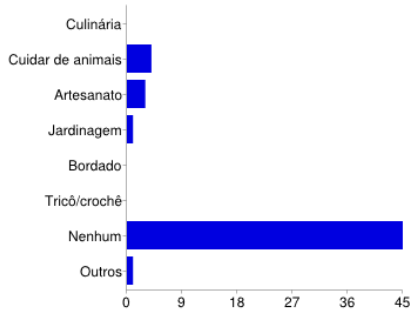
Física



Intelectual



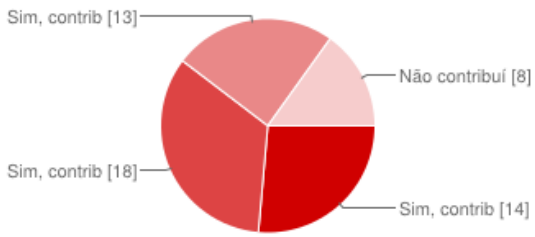
Artístico



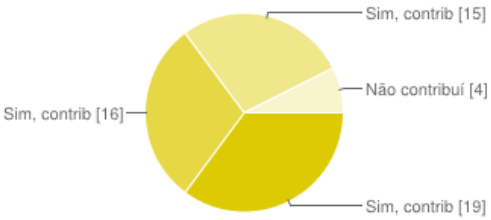
Manuais

Sociais

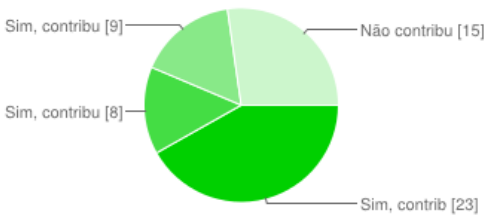
Nas questões que se referem ao Lazer, conforme se verifica nos gráficos, apenas na do lazer físico os alunos tiveram vivência em atividades, nas outras formas de lazer, a grande maioria não teve nenhuma vivência. O PROEJA, 2007 afirma que os alunos precisam ter a possibilidade de vivenciar bens culturais produzidos historicamente, como os disponíveis em museus, teatros, bibliotecas, cinemas, artes, entre outros.



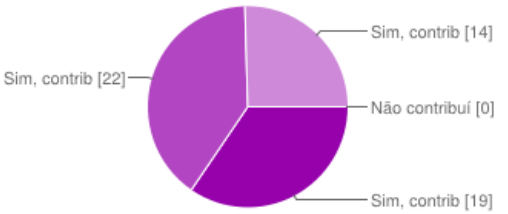
Como cidadão



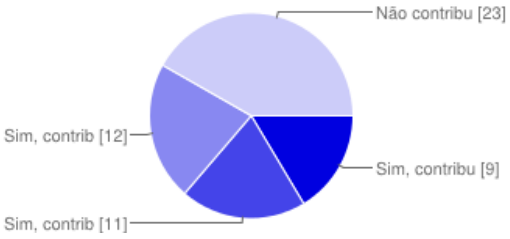
Conhecer melhor o seu corpo



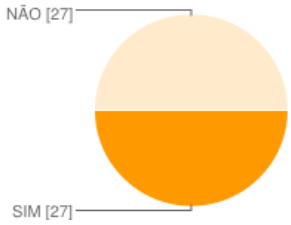
Se relaciona melhor com as pessoas



Atividade de Lazer



Com o seu curso



Com sua vida profissional

No quarto bloco, as respostas dos informantes estão dispostas de acordo com a situação mostrada acima, comprovando que as aulas de Educação Física contribuíram entre 18 e 30% para a formação como cidadão. Lembrando que a educação geral tem que se integrar ao ensino profissional em todos os seus campos de trabalho, seja nos processos produtivos, nos processos educativos, na ciência e tecnologia, na dicotomia do trabalho manual/intelectual, formando trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos(Ciavatta, 2005).

Conclusão preliminares

Verificamos, a princípio, que a pesquisa está no caminho certo, pois a Educação Física tem como bases resgatar as experiências da cultura corporal de movimento vividas pelos alunos, resignificando os conteúdos e conheciementos adquiridos previamente, fazendo com que o aluno entenda que a Educação Física não é apenas a prática pela prática, voltada para o gesto motor.

Como curso Integrado, a dsiciplina de Educação Física precisa se articular com as outras disciplinas, definindo seus eixos temáticos, trabalhando com temas geradores, envolvendo os conteúdos defenidos pelos PCn's, como: Jogos, esportes, Lutas, ginástica, conhecimento sobre o corpo e atividade rítmica expressiva, além das atividades de lazer e qualidade de vida e trabalho.

Desta forma, o EJA precisa construir sua própria identidade, em função das suas especificidades, superando os currículos tradicionais, integrando-se com a realidade dos indivíduos e promovendo e resiginficando uma construção ao logo da vida.

Referências Bibliográficas

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.(1994). **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____.Proposta curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª. a 8ª: Ciência da Natureza na educação de jovens e adultos, vol. 3/ Secretária da Educação Fundamental. - Brasília, 2002

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, **D.O.U.** 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841.

_____.Secretaria de Educação Profissional e tecnologia. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adulto - PROEJA: Documento Base, DF, 2007.

CIAVATTA, M. (2005).A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez.

DARIDO, S. C.; SOUZA, O. M.(2007). **Para ensinar educação física**: Possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus.

Gil, A. C. (2011). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.Ed. São Paulo: Atlas

Kunz, E.(2004). (org.). **Didática da Educação Física 2.** 3. ed. Ijuí: Unijuí.

LAKATOS, E.M.; MARCONI,M.A.(2010). Fundamentos da metodologia científica. 7.ed. São Paulo: Atlas

LEITE, S. B. (1994)Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor.** Campinas: Papirus.

MORGADO, J. C(2012). **O Estudo de caso na investigação em educação. 1.ed. Santo Tizo**: De Facto Editora.

PAIVA, Irene Alves. Realidade social: afinal o que é isto? IN: PERNAMBUCO, Marta Maria de PAIVA, Irene Alves. **Pesquisando as expressões da Linguagem corporal**. Livro Didático 1. Natal:Paidéia, 2005

RAMOS, M.(2005) Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.).Ensino **médio integrado:** concepções e contradições**.** São Paulo: Cortez.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL,E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. (1992).**Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares

TEMA 15

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

UMA REFLEXÃO DO CORPO DISCENTE SOBRE A APLICAÇÃO DO CURRÍCULO NOS CURSOS DA UERN: Um estudo de caso a partir da avaliação

Pontes, Verônica M. de A.[1]; Santos, Andréia L.[2]; Veras, Jacqueline Dantas Gurgel[3] & Garcia, Ana Jois[4]

[1] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
[2]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
[3]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN
[4]Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN

E-mail: veronicauern@gmail.com; Andreia_rct@hotmail.com; jacquelinedanta@unp.br; anajoisg@gmail.com

Resumo

A avaliação institucional na UERN iniciou seus estudos e discussões a partir de 1996, o que acarretou a formulação do Plano de Avaliação Institucional da UERN. Em 2004 o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior institucionalizou em nosso país, via Lei 10.861/04, as dez dimensões a serem contempladas no processo de avaliação. Dessa forma, a UERN, em sua Comissão Própria de Avaliação – CPA apresenta representação docente, discente, de funcionários e da comunidade externa. O objetivo da avaliação institucional é promover a autoavaliação e a visibilidade de todos os segmentos da UERN tendo em vista a melhoria e o alcance dos objetivos institucionais já estabelecidos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Propomos aqui uma discussão em torno dos dados avaliativos respondidos pelos discentes através de questionários online no semestre letivo de 2013.1 nos cursos da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais do Campus Central da UERN. Esses dados serão analisados levando em conta também os documentos institucionais vigentes, o referencial bibliográfico adotado e a relação das respostas dos sujeitos envolvidos com a aplicabilidade do currículo dos cursos investigados.

Palavras-chave: avaliação; currículo; discentes.

1 Para início de conversa...

A Universidade do Estado do Rio Grande, por ser uma instituição de ensino superior e por ser universidade contempla diversos serviços ofertados à comunidade acadêmica, principalmente os do tripé: ensino, pesquisa e extensão.
Na perspectiva da indissocialidade entre pesquisa, ensino e extensão o nosso trabalho de avaliação viabiliza uma articulação permanente entre os responsáveis pela efetivação desse elo junto às Pró-Reitorias e Unidades.
Sendo assim, estaremos constantemente dando visibilidade e acesso aos dados relativos às ações institucionais fazendo referências a dados do nosso Estado, Região e País na perspectiva de ampliação e melhoria em torno da qualidade dos nossos serviços oferecidos e da nossa qualificação interna.
Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional –PDI (2008, p.33):

> "É missão da UERN promover a formação de profissionais competentes, críticos e criativos, para o exercício da cidadania, além de produzir e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais que contribuam para o desenvolvimento sustentável da Região e do País". (Sousa, 2008, p.33)

Ao comprometer-se com essa missão a universidade precisa implantar sistemas efetivos e permanentes de avaliação que possam dar subsídios aos responsáveis em suas decisões tendo em vista a melhoria das condições e exercício da cidadania do nosso povo.
Em nosso sistema avaliativo, docentes e discentes participam do processo de avaliação em três momentos: no questionário online avaliando os discentes, no questionário online processando a autoavaliação, e na avaliação *in loco* quando então oralmente realiza uma avaliação geral de componentes como: estrutura física, processo ensino-aprendizagem, gestão, entre outros.

2 Contextualizando

Neste trabalho, foram analisados os questionários respondidos no semestre 2013.1, ação que se estendeu no período de 15 de maio a 20 de outubro, por docentes e discentes que compõem a comunidade acadêmica dos cursos que integram a Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-FAFIC.
A FAFIC é composta por quatro cursos: Ciências Sociais, Comunicação Social, Filosofia, História e Geografia. Os cursos de ciências sociais estão subdivididos em habilitações de licenciatura e bacharelado, enquanto o curso de Comunicação Social subdivide-se nas habilitações de jornalismo, publicidade e radialismo.
De acordo com Ana Maria Saul (1988) a Avaliação Interna pode ser uma forte ferramenta para a transformação da Universidade e para tanto deve ser realizada e analisada de forma crítica, por meio de pressupostos construídos de forma cuidadosa e criteriosa. Desta forma, a Avaliação institucional pode identificar os pontos em que a Universidade precisa melhorar em seu tripé: ensino, pesquisa e extensão.
Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, os alunos semestralmente avaliam a atuação didático pedagógica dos professores em sala de aula, por meio de 20 questões objetivas, as quais foram respondidas através de alternativas, tais como: “sempre”, “maioria das vezes”, “poucas vezes”, “nunca “ e “não respondeu”, as quais tem como escopo indicar a periodicidade da atuação do docente no quesito apresentado.
O questionário traz perguntas diretamente relacionadas com o Programa Geral do Componente Curricular-PGCC, questionando inicialmente se o docente o apresentou e discutiu com a comunidade estudantil. Também é indagado aos discentes se os conteúdos previstos no PGCC foram cumpridos ao final da disciplina.
Ainda relacionada ao corpo docente, os discentes avaliam pontos cruciais da atividade pedagógica, como a realização da ligação entre a teoria e prática da disciplina, a utilização de uma abordagem interdisciplinar, a segurança demonstrada no conteúdo ministrado e a discussão dos conteúdos avaliativos após a divulgação dos resultados, a utilização de procedimentos de ensino diversificados e de uma metodologia que possibilite a participação do corpo discente nas aulas.
Questões acerca da assiduidade, pontualidade, cordialidade e disponibilidade do professor em momentos extra-sala também são indagadas no processo avaliativo.
Por fim, os alunos avaliam por meio de 13 questões objetivas, respondidas em opções de: “satisfatório”, “regular”, “insatisfatório” e “não disponível”, as condições de infraestrutura para o desenvolvimento do componente curricular. Neste quesito, além das salas de aulas e de multimídia, são avaliadas também as condições fisicas e os suprimentos dos laboratórios e da biblioteca, e ainda os recursos didáticos, e transportes disponíveis para a realização de aula de campo.

3 O currículo e os discentes: Reflexões avaliativas

Em consonância com o PDI, os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs - expressam os parâmetros das ações educativas, da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso. Por ser um documento dinâmico, com constantes reformulações que reflitam o perfil da IES, do curso, do discente ingressante e do egresso, preparando-o para a atuação na sociedade, como cidadão efetivo e transformador da realidade, o Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras:

> “(...) propõe diretrizes para os processos de elaboração curricular, em que se destacaram: a permeabilidade às transformações, a interdisciplinaridade, a formação integrada à realidade social, a necessidade da educação continuada, a articulação teoria-prática e a indissocialidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (ForGRAD, 2000, p.107)

Assim, o PPC de cada curso deve ser elaborado/reformulado de acordo com as normas institucionais, as provenientes do Conselho Estadual de Educação - CEE e as da legislação vigente em âmbito nacional e, principalmente, com o profissional que pretende formar, a partir da interação entre o professor e os alunos, por meio do ensino, pesquisa e da extensão, visando o crescimento humano e o desenvolvimento socioeconômico do país.

Na página da UERN, observa-se que há a possibilidade de cada departamento acadêmico disponibilizar informações próprias em um linque individualizado para cada curso, no entanto, dos oito cursos existentes na FAFIC, cinco possuem o linque e apenas os curso de Comunicação Social (Jornalismo, Radialismo e Publicidade e Propaganda) e Filosofia disponibilizam versão para download do PPC. Essa seria uma boa forma de divulgação do documento para a comunidade acadêmica. Nos Relatórios de Avaliação Interna[1], elaborados pela COSE de cada curso, juntamente com um grupo de trabalho da CPA, há a indicação de todas as COSEs de que o PPC é de conhecimento do corpo docente e discente, e que aqueles realizam discussões sobre o documento e elaboram suas atividades de acordo com os objetivos preceituados, existindo no departamentos versão impressa acessível para consulta.

A Assessoria de Avaliação Institucional na UERN, semestralmente, disponibiliza formulários online para a reflexão de alunos e professores acerca da prática curricular na sala de aula. Deter-nos-emos agora na análise da avaliação realizada por alunos acerca da Atuação Didática Pedagógica dos Docentes, no semestre letivo 2013.1.

Destacamos que, dos 3.444 formulários disponibilizados para os discentes da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - FAFIC, 814 foram respondidos, o que corresponde a 23,63%, um percentual baixo, porém salientamos que foram respostas voluntárias, uma vez que a participação na avaliação não é obrigatória e nem possui caráter punitivo em nossa instituição.

3.1 Atuação didático pedagógica dos professores em sala de aula avaliada pelos alunos.

A metodologia utilizada pela Assessoria de Avaliação Institucional para o levantamento das informações sobre a atuação didático pedagógica consiste na aplicação de um questionário com vinte perguntas, com as possibilidades de resposta: “sempre”, “maioria das vezes” ou “poucas vezes”, podendo também não ser respondida, o que contabilizará em “não respondeu”. Os discentes levam em consideração para a resposta somente os seus professores do semestre base, das disciplinas em que está matriculado. Os relatórios representam individualmente a visão dos discentes de cada curso, porém, em nosso estudo, faremos a soma de todos os relatórios da FAFIC sobre cada indicador, apresentando uma média ponderada.

Quando averiguados quanto à apresentação do Programa Geral do Componente Curricular, PGCC, em sala de aula pelo professor e se ocorre a discussão com os alunos, mais de 85% dos discentes responderam que “sempre”; o que demonstra a preocupação dos docentes em familiarizar os alunos logo no primeiro dia de aula com o conteúdo que será abordado no decorrer do semestre. Outro aspecto questionado diz respeito ao cumprimento ou não dos conteúdos previstos no PGCC: 83,3% dos alunos consideram que são cumpridos “sempre” ou “na maioria das vezes”.

Na opinião dos estudantes, os professores planejam e selecionam conteúdos e atividades condizentes com a carga horária do componente curricular, demonstrando conhecimento e segurança, o que é comprovado pelos 88,65%, 84,3% e 81% dos alunos que responderam “sempre” e “na maioria das vezes” quando questionados sobre o conhecimento e segurança do professor, a sequência lógica dos conteúdos da disciplina de modo a facilitar a compreensão, e se é destinado tempo suficiente para a abordagem de cada conteúdo, respectivamente.

Outro ponto que merece destaque é que 68,5% dos alunos consideram que “sempre” os professores estabelecem relação entre teoria e prática, respeitando as especificidades de cada disciplina.

Em sala de aula, os professores “sempre” utilizam uma metodologia dinâmica, promovendo atividades que estimulem a participação nas aulas e a manifestação das ideias, de acordo com 60,2% dos discentes. Para 60,2%, os professores “sempre” apresentam boa comunicação e postura, fazendo uso de linguagem acessível para melhor a compreensão do conteúdo. Já para 54,4%, “sempre” o docente utiliza procedimentos de ensino diversificados que facilitam o ensino-aprendizagem.

No tocante à avaliação do desempenho, foram feitas três perguntas: Se o professor avalia o desempenho do aluno com base nos conteúdos trabalhados; se discute os conteúdos da avaliação, em sala de aula, após a divulgação dos resultados e se divulga com antecedência a data das avaliações e dentro do prazo as notas. Respectivamente, 74,9%, 62,4% e 79,8% dos alunos responderam “sempre” são cumpridos esses requisitos.

Dentre os aspectos analisados, pode-se perceber que os discentes consideram um bom desempenho por parte dos professores, pois todos os indicadores obtiveram mais de 50% de respostas positivas, que os professores estão sempre cumprindo seu papel, seguindo o PPC e as regras internas da instituição.

4 Conclusão

O processo avaliativo na UERN tem passado por mudanças substanciais em seu desenvolvimento e discussão permitindo assim a participação efetiva dos diversos segmentos que se permitem ouvir e pronunciar-se diante das

[1] Relatórios de Avaliação Institucional – UERN, Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) 2011.2, Geografia 2012.1, História 2012.1, Comunicação Social (Jornalismo, Radialismo, Publicidade e Propaganda) 2012.2, Filosofia 2013.1.

ações acadêmicas, dos projetos pedagógicos, da gestão que é participativa e dinâmica tentando atender às necessidades e anseios de sua comunidade.

A UERN considera a participação política como fundamental no processo de avaliação acadêmica no que diz respeito às dimensões avaliativas e a participação de todos os segmentos que integram e fazem possível a realização e efetivação dos nossos cursos, das nossas pesquisas, projetos, ações num processo de socialização constante.

O processo avaliativo engloba entre tantos outros componentes a qualidade da docência que para Zabalza apud Cabral Neto (2010, p.119) deve envolver: "planificação, espaços, seleção de conteúdos, materiais de apoio à aprendizagem, metodologia, novas tecnologias, apoio aos estudantes, coordenação com os colegas, avaliação e revisão do processo".

Para Malavazi (2006), a avaliação deve ser educativa, ou seja, com a intenção clara de melhorar a educação, as instituições e os sujeitos que delas fazem parte num processo de respeito aos interesses sociais.

Dessa forma, entendemos como nosso objetivo principal que a avaliação institucional contribua para a melhoria institucional e de cada sujeito partícipe da nossa instituição tendo em vista a sociedade em que está inserido com suas características atuais de avanço tecnológico, inclusão e diversidade, mudanças sociais, científicas, globalização, entre outros, assim como de toda a apropriação necessária ao acesso diverso aos conhecimentos necessários à participação consciente e formação do indivíduo cidadão.

Nessa perspectiva, é que o processo avaliativo na UERN tem passado por mudanças substanciais em seu desenvolvimento e discussão permitindo assim a participação efetiva dos diversos segmentos que se permitem ouvir e pronunciar-se diante das ações acadêmicas, dos projetos pedagógicos, da gestão que é participativa e dinâmica tentando atender às necessidades e anseios de sua comunidade.

Avaliar uma instituição que atualmente conta com um número de quase 10.800 alunos e um corpo docente totalizando 770 efetivos e 203 provisórios requer um planejamento e acompanhamento efetivo constante o que não tem sido tarefa fácil, no entanto, satisfatória tendo em vista a possibilidade de melhoria do processo ensino-aprendizagem, ampliando e consolidando um número cada vez maior de profissionais capacitados; assim como a ampliação da pesquisa socializando o conhecimento científico e promovendo melhorias contínuas no cotidiano; a consolidação de ações interativas com a comunidade fortalecendo o elo universidade e sociedade.

A gestão administrativa democrática de hoje promove discussões, reflexões e análises em torno de seus planos e ações consolida a participação dos segmentos da UERN como: funcionários, docentes e discentes favorecendo assim um conhecimento útil e capaz de promover mudanças significativas na sociedade.

A avaliação é um processo fundamental no desenvolvimento de qualquer instituição e sabemos que na UERN a consolidação de ações que se almejam são frutos de reflexões e análises a partir dos dados avaliados pelos segmentos que compões e fazem a universidade.

Assim, podemos dizer que a avaliação dos discentes em relação ao corpo docente de uma forma geral é considerada positiva, expressiva, demonstrando assim que os professores estão indo no caminho certo da melhoria da aprendizagem, sem deixar de lado a necessidade de sempre se estar avaliando, visto que sabemos que esse processo é constante e contínuo e demonstra uma realidade atual e modificável. No entanto, tentaremos expor e socializar de uma forma diversificada esses resultados para que a melhoria seja sempre um marco na instituição educativa que é a UERN.

Referências Bibliográficas

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 20 de dezembro de 1996.

Brasil (2001). *Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de julho de 2001.

Brasil(2002).Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI: diretrizes para elaboração*. Brasília: MEC/SESu,

Brasil (2000). *Plano Nacional de Educação*. Câmara dos Deputados.

Brasil (2004). *Lei 10.861*. 14 de abril de 2004.

Cabral Neto, Antônio (2010). *O Ensino Superior no Brasil e em Portugal: Perspectivas Políticas e Pedagógicas. Natal: EDUFRN.*

Brasil (1998), Ministério da Educação e do desporto. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEC.

Malavazi, Maria Marcia Sigrist et all (org.) (2006). *Avaliação: desafio dos novos tempos*. Campinas: Komedi.

UERN (2008). *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Rio Grande do Norte: UERN.

SOUSA, Aécio Cândido (2008). *Plano de Desenvolvimento Institucional* – PDI. Mossoró: UERN.

PRETEXTO: EMBATES E DEBATES SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL E O IMPACTO PROVOCADO PELO ENEM NO CURRÍCULO ESCOLAR

CAETANO, C. J. M. & RIBEIRO, O. M.

Universidade de Brasília
e-mail: carmemjena@gmail.com; aya.ribeiro@yahoo.com.br

Resumo

A avaliação da competência escrita, como parte do Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM é o principal instrumento para constatar a competência na tecnologia da escrita. Esse exame teve cerca de dez milhões de inscritos distribuídos nas 1.698 cidades brasileiras e em 2014 Portugal passa a adotá-lo para ingresso de estudantes brasileiros em duas Universidades por considerar que o ENEM tem qualificações equivalentes às exigidas pelos exames portugueses. Os resultados têm auxiliado o MEC na elaboração de políticas de melhoria do ensino brasileiro com efeitos significativos no debate sobre o processo de avaliação, desencadeando ações que refletem diretamente na reestruturação dos currículos e nas estratégias de ensino de leitura e produção textual. Apresentamos os embates e debates que envolvem as instituições em torno do tema produção de textos, com destaque para o impacto provocado na (re)elaboração dos currículos e programas escolares brasileiros.

1.INTRODUÇÃO

Nossa proposta neste artigo é refletir sobre como a avaliação da competência escrita, como parte do processo seletivo do Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM tem norteado as mudanças curriculares e as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino de produção textual na educação básica e como os debates em torno do tema têm impulsionado novas posturas que de forma indireta acabam por propiciar mudanças nas políticas públicas e de forma direta mudanças no fazer pedagógico.

Desde a sua implantação, o ENEM vem recebendo, a cada ano, mais inscritos para a realização das provas. Observa-se que isso ocorre devido a mudanças instituídas no processo em relação aos seus objetivos e finalidades principais.

A partir da reconfiguração do ENEM como uma modalidade de ingresso, principalmente nas universidades públicas, o que se observa mais explicitamente no Brasil é uma mudança de atitude da sociedade em geral em relação à própria percepção da dimensão pedagógica, politica e social desse exame. Ao deixar de ser um exame cujo objetivo inicial era “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1999) e ter seus objetivos ampliados, no ano de 2009, sendo utilizado também como ferramenta de seleção para o ingresso no ensino superior, o ENEM sofreu várias mudanças em sua composição estrutural no decorrer do processo, sempre que verificada a necessidade de ajuste e

adaptação ao púbico e aos novos objetivos, passando de simples exame para o maior vestibular do país, reconhecido oficialmente pelo RankBrasil – Recordes Brasileiros.

Em vista dessas alterações conceituais e estruturais, o ENEM deixou de ser mais um exame que incorporava o processo de avaliação para provocar mudanças substanciais nos currículos escolares e no modo de perceber a própria avaliação.

2. Pretexto

A avaliação da competência escrita, como parte do processo seletivo do ENEM aparece no cenário brasileiro como o principal instrumento para constatar a competência na tecnologia da escrita.

Os resultados têm auxiliado o MEC na elaboração de políticas de melhoria do ensino brasileiro com efeitos significativos no debate sobre o processo de avaliação, desencadeando ações que refletem diretamente na reestruturação dos currículos e nas estratégias de ensino de leitura e produção textual. Essas mudanças contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas, mais investimentos nas escolas, mais interesse dos alunos no trabalho com o texto e para o despertamento das forças políticas para a importância da escrita.

Destacamos aqui como os debates e embates acerca das propostas de produção textual no ENEM têm alterado, no micro cosmo da sala de aula, a organização do trabalho pedagógico, bem como a percepção dos alunos em relação a sua produção e como isso, de forma cíclica, tem gerado pesquisas e discussões que levam a um novo desenho curricular da Educação Básica e, principalmente, a uma nova postura frente ao ensino de produção textual.

2.1 O percurso do ENEM no Brasil

As discussões sobre como avaliar os níveis de aprendizagem dos alunos sempre permearam as políticas educacionais e os espaços escolares. Há anos investigam-se quais seriam as melhores formas de avaliar e o que fazer com os resultados dessas avaliações. Desde a década de 1990, as chamadas avaliações externas, ou avaliações em larga escala, foram incorporadas ao processo avaliativo realizado pelas unidades escolares, destacando-se pela sua visibilidade e, sobretudo, pelo impacto de sua face de política pública em educação. Inicialmente, essas avaliações foram apresentadas como instrumentos necessários para monitorar o funcionamento de redes de ensino e para subsidiar seus gestores na formulação de políticas educacionais, a partir da tabulação dos dados sobre as aprendizagens dos alunos. Essas avaliações têm como função a definição de uma matriz, na qual são definidos os objetos de avaliação, e o emprego de provas padronizadas, como condição para que sejam possíveis, quando cabíveis, comparações baseadas em resultados mais objetivos. Há que se ressaltar que a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desdobrado na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), ou Prova Brasil, e na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e sua articulação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), teve um efeito significativo no debate sobre o processo de avaliação brasileiro. O que desencadeou ações que refletem diretamente na qualidade da educação escolar. Destacamos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, ao ampliar seu objetivo inicial de avaliar os conhecimentos dos alunos que estão concluindo, ou que já concluíram o ensino médio, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior e para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal. Assim, foram implementadas mudanças no

Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para levar à reestruturação dos currículos do ensino médio. Dada a dimensão e a importância que as avaliações de larga escala assumiram, deixando o âmbito escolar e abarcando os anseios de uma sociedade, entendemos que o grande desafio atual é o de trazer à luz os resultados e os desdobramentos desses para a sua efetiva aplicação no ensino, além de possibilitar um olhar crítico para essas avaliações.

3. O ENEM e o novo currículo do ensino médio

Com os resultados do ENEM 2011, a mídia divulgou amplamente que o aluno do ensino médio na escola pública sabe menos que o do fundamental na rede particular de ensino e com os números apontou que o ensino médio obteve nota baixa em nove estados brasileiros e, ainda que o crescimento no país revelou-se insignificante, após a divulgação dos resultados insuficientes das escolas de ensino médio na última edição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB 2011, o Ministério da Educação- MEC viu-se compelido a planejar uma modernização do currículo, propondo a integração das diversas disciplinas em grandes áreas.

Nesse sentido, o debate estimulado pela mídia e a apropriação de mais conhecimentos sobre o exame pela população que até então pouco se interessava pelos processos de avaliação, a não ser em casos isolados, fizeram com que o próprio ENEM, que organiza as matrizes curriculares em quatro grandes grupos: linguagens, matemática, ciências humanas e da natureza fosse o inspirador desse movimento de mudança curricular a partir do diagnóstico de que o currículo do ensino médio encontrava-se muito “inchado”, tendo em média treze disciplinas, trabalhadas de forma isoladas e sem considerar a inter-relação entre os conteúdos e a realidade regional.

Com a aprovação das novas diretrizes curriculares do ensino médio que propõem uma flexibilização do modelo tradicional por disciplinas como química, português, matemática e biologia para um formato segundo as grandes áreas, conforme o modelo de provas do ENEM, acendeu-se o debate e revelaram-se alguns embates.

De um lado a orientação do MEC, ao tempo em que estimula a reflexão sobre o currículo e sua adequação à realidade social e regional, suscita o embate entre os diversos segmentos da educação tendo em vista que o ENEM, embora seja considerado uma referência importante, não pode ser considerado como o currículo. Afinal, ele avalia o currículo e, no novo formato, quando passou a ser utilizado pelas principais universidades brasileiras, incorporou a responsabilidade de avaliar também para incluir, ou excluir dos bancos universitários aqueles que não assimilaram a proposta.

A discussão mais calorosa reside no argumento de que mudar o currículo em função do exame pode levar a um ciclo vicioso de se ensinar para o exame, sem um projeto educacional coerente com o perfil do ingressante. Assim como vinha sendo feito, tendo em vista a própria estrutura organizacional do ensino médio que se baseia na preparação para o vestibular e tem pouca atratividade para o projeto de vida do estudante, a mudança pode ser apenas estrutural e não conceitual.

Os embates em torno das diferentes perspectivas e objetivos dos estudantes estimulam o debate sobre os propósitos do próprio exame e sobre como os conteúdos ensinados não devem partir de um modelo único e

consensual, pois a visão de que o ensino médio serve para formar pessoas para ingressar na universidade não se aplica à realidade da maioria dos jovens brasileiros, cujas necessidades econômicas e sociais são diferentes.

Nesse sentido, o debate encaminha para a defesa de um modelo de ensino médio que dialogue com as diferentes necessidades dos estudantes e inclua também a preparação para o mundo do trabalho, já que para grande parte dos estudantes o ingresso na universidade pode não estar na lista de prioridades. Esse debate, ancorado em outras concepções de educação, encaminha também para a perspectiva de um currículo que considere uma formação diversificada - que inclua a aprendizagem dos componentes curriculares, a articulação com o mundo do trabalho e a formação cidadã o que leva a ampliação do número de horas que o estudante permanece na escola, e direciona para o modelo de tempo integral, retomando um debate acerca de um tema recursivo na história das ideias e práticas pedagógicas, cuja gênese pode ser revisitada no movimento escolanovista, influenciado pelo pragmatismo e pelo pensamento de John Dewey (1859-1952) e germinada com a calorosa defesa de Anísio Teixeira, o primeiro educador brasileiro a defender a ideia da escola de turno integral como possibilidade qualitativa da escola pública.

A percepção de que os conteúdos e as habilidades que os estudantes precisam desenvolver não cabem mais em um formato estreito de três ou quatro horas de aula por dia já ocorre nas escolas da iniciativa privada, todavia com direcionamentos e enfoques diferentes, se considerarmos o caráter empresarial que muitas dessas escolas assumem. Observa-se na escola uma grande preocupação em alcançar as metas estabelecidas, cujos resultados devem direcionar publicidade que desencadeará números positivos a redundar em novas matriculas. O que não ocorre com a escola pública, cujos números servem a outros fins e cujas metas não são as mesmas da escola particular.

Verifica-se o aumento da responsabilidade dos professores pelos resultados obtidos por suas escolas e uma forte influência das avaliações externas no cotidiano escolar, levando a outro embate: para permanecerem nas escolas, os professores precisam garantir o “ranking” positivo. Assim, o professor deixa de ter autonomia sobre a sua forma de fazer escolhas dentro das possibilidades do currículo convertendo-se em um aplicador de normas impostas de fora para dentro. O embate criado sinaliza o que assevera Afonso (2009), quando afirma que existe uma tensão entre a avaliação como instrumento de controle e como ferramenta para desenvolver uma nova forma de trabalho com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas a partir dos resultados das avaliações externas, que tendem a elaborar formas que condicionam as opções pedagógicas e profissionais.

Por outro lado, a trajetória do ENEM reconfigura as práticas pedagógicas de ensino de produção que impulsionam mudanças nas relações do professor e aluno com o processo de escrita, bem como na forma que a sociedade tem participado dos debates e impulsionado as discussões no âmbito político e educacional configurando forças centrípetas e centrifugas no sentido de alterar tanto a dinâmica do ensino de produção de textos, como a reflexão sobre a importância desse ensino.

Nesse sentido, destaca-se o maior interesse das escolas públicas em ampliar a competência de escrita de seus alunos, na perspectiva, antes mais distante, de tê-los concorrendo a uma vaga nas universidades particulares.

Soma-se a isso a percepção da sociedade sobre a prova de redação, acirrando os debates nos vários segmentos políticos e sociais. A discussão, não mais limitada ao âmbito acadêmico ou às instâncias politico educacionais do MEC ganhou volume com os debates provocados pelos estudantes nas redes sociais, com repercussão na mídia, provocando a mobilização do Legislativo. Como exemplo, citamos a mudança no edital em relação aos critérios de avaliação das redações a partir dos debates desencadeados pela divulgação dos resultados das provas que obtiveram nota máxima, mesmo com alguns desvios relativos à competência que avalia o domínio da modalidade escrita e formal da língua portuguesa. Cabe ainda destacar que os debates sobre o tema alteraram a própria terminologia que define essa competência, tendo em vista a discussão acadêmica em embate com o senso comum sobre o que é erro de português e o grau de importância que é atribuído na elaboração do texto em relação ao que pensam os especialistas da área.

5. O ENEM e a produção textual

A avaliação da competência escrita, como parte do processo seletivo do ENEM aparece no cenário brasileiro como o principal instrumento para constatar a competência na tecnologia da escrita.

> O mistério do aprender estende-se como nunca a uma possibilidade polissêmica de descobertas e de integrações de ideias empíricas e teóricas. Uma multiplicidade de olhares e de compreensões que pouco a pouco descobre que não há mais caminhos únicos e nem olhares exclusivos.
>
> Brandão (2002, p. 50)

Reportamo-nos as palavras de Brandão para tentar sintetizar o que buscamos apresentar nesta sessão que focaliza os desafios que as mudanças curriculares impõem ao próprio professor e às instâncias em que acontece a sua formação.

Nossa intenção é refletir sobre como a formação de professores da forma como vem sendo feita não se coaduna com o que se vem realizando em sala, uma vez que os currículos escolares ainda estão presos a grades, enquanto deveriam se configurar como um desenho curricular feito a várias mãos e em processo constante de confecção.

Entendendo que essa reflexão pode se configurar como um texto dialógico, em que outros professores também se perceberão presentes, em suas práticas e exercícios de pensar a docência como saber compartilhado, apresentamos parte de nossas reflexões acerca do tema que é também a nossa prática.

Reconhecemos que a escola é apenas um dos muitos cenários de realização da vida como conhecimento, mas assumimos que ela não deve abrir mão do seu lugar em uma sociedade aprendente. Portanto, deve se ajustar à realidade dos exames como o ENEM.

Pretendemos neste espaço repensar o lugar da escola, dos seus atores e do currículo na construção de uma educação intercultural, considerando que a escola não é o único, mas é o lugar privilegiado de formação. E é aí que reside a questão amplamente discutida na hora da seleção dos conteúdos: O que ensinar? Qual é o projeto cultural a ser seguido? Existe um modelo a ser seguido?

Tão antiga quanto a educação escolar é a reflexão de que a escola precisa se atualizar. É lugar comum afirmar que num mundo globalizado a escola precisa se ressignificar. Apesar de reconhecermos a premente necessidade de incorporação de um currículo de abrangência intercultural, ainda vivemos o sentido de uma educação muito voltada ao "para". Assim essa preposição em vez de estabelecer uma relação de contiguidade acaba por interpor outra relação, que limita a educação a um fim específico. A pessoa se alfabetiza "para ler", ou, então, alguém estuda para se tornar um bom operário, um bom professor, ou um bom médico. Miguel Arroyo propõe que se mude a preposição. Que se pense a educação "em". Quer dizer, o sentido dela está em cada momento. A experiência de se estar sendo educado é completada na medida em que se conjugam cultura, educação e formação em um processo que seja significativo para o estudante e para os professores.

Nesse sentido, pensamos no desafio da formação dos que atuarão nesta escola que agora precisa preparar seus alunos para o ENEM entre outros exames. Pensamos na interconexão de uma educação no âmbito escolar que não pode ser um ideal pedagógico que não tenha ressonância na prática cotidiana, limitado à introdução de um conjunto de atividades esporádicas sem integração com um novo currículo escolar. Novo em função das provas do ENEM.

Não se pode limitar a educação a um projeto escolar que contemple uma prática ritualizada de escrita nos "velhos" moldes da tipologia textual – dissertação, descrição e narração ou mesmo um trabalho com gêneros textuais de forma estanque em que se trabalha *sobre* os gêneros e não *com* os gêneros. Tampouco pode ser limitada a um conjunto de atividades ou mesmo a um currículo específico dirigido exclusivamente a determinadas normas léxico-gramaticais com a finalidade de cumprir as diretrizes curriculares.

Muitos têm sido os modelos educativos desenvolvidos na perspectiva da promoção ensino de produção textual mais próximo ao cobrado nas provas do ENEM. Entretanto, a escola tem pecado no sentido de evitar a colcha de retalhos, a fragmentação que descortina a falta de articulação de conteúdos e a prática e, principalmente, que leva à incompreensão dos meios e dos fins por parte dos alunos.

Entendemos que uma das condições fundamentais para a legítima implementação de práticas educativas para o ensino de produção textual é a reestruturação do trabalho pedagógico no ensino de língua como uma prática social, como formas de agir, sentir e pensar o mundo, e, portanto, a Educação.

Isso significa que não se muda um quadro curricular apenas com a adoção de um currículo determinado por uma política educacional desvinculada de uma mudança de posturas pessoais e profissionais. Há que se investir na formação dos professores, tendo em vista o seu sentido mais amplo. A formação de professores não deve ser entendida apenas como conhecimento de teorias, métodos e práticas pedagógicas, mas deve levar ao

autoconhecimento, como experiência que reflete os saberes pessoais, que, de igual modo interferem nos saberes profissionais.

Referências

AFONSO, A. J. (2009). *Avaliação educacional*: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. (4. ed.), São Paulo: Cortez.

ARROYO, Miguel. (1986). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola.

BRANDÃO, C. R. (2002). A educação como cultura. São Paulo: Mercado de Letras,

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL E NO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO

Edilene Rocha Guimarães
Instituto Federal de Pernambuco – Brasil
Email: edilene.guimaraes@reitoria.ifpe.edu.br

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho – Portugal
Email: jpacheco@ie.uminho.pt

Resumo

A comunicação realiza um estudo comparativo entre Portugal e Brasil sobre o sistema de avaliação da educação superior e sua influência no currículo, utilizando-se referenciais que têm sido construídos internacionalmente. Analisa como os sistemas de avaliação da educação superior português e brasileiro interagem com as políticas curriculares e de que forma estruturam estratégias de conformação dos currículos dos cursos superiores. Situa conceptualmente a problemática da avaliação da educação superior e analisa, com base numa metodologia qualitativa, com a utilização da análise documental, como a avaliação se constitui referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Palavras-chave: Educação Superior, Avaliação, Currículo, Identidade institucional.

Introdução

Considerando que a realidade educacional é fortemente globalizada e que as políticas educativas e curriculares estão definidas por agendas transnacionais, o trabalho propõe analisar como a avaliação se constitui referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade e valorização das identidades institucionais.

No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n. 10.861/2004, tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade académica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Em Portugal, no quadro de um sistema de referência europeu, a avaliação do ensino superior está a cargo da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), instituída pelo Estado, através do Decreto-Lei n. 369/2007. O principal objetivo

da avaliação é contribuir para a melhoria da qualidade das instituições de ensino superior e dos cursos que oferecem e garantir o cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial. Pretende ainda promover uma cultura institucional de garantia da qualidade.

Tendo como base dados documentais sobre os sistemas de avaliação da educação superior do Brasil e Portugal, cujo *corpus* é constituído pelos principais documentos que definem as políticas avaliativas e curriculares, seguimos uma metodologia qualitativa, com o intuito de situar conceptualmente e analisar a problemática da avaliação da educação superior.

1. Os contextos dos sistemas de avaliação da educação superior

Os contextos dos sistemas de avaliação da educação superior relacionam-se com a qualidade da educação que tem como expressão central a sua expansão. Como resultado dessa centralidade, explicita-se o foco na avaliação educacional, adotada como medida pública para o seu controlo, mediante mecanismos de regulação centrados em dispositivos de "accountability" (Lillis, 2012).

Entendido os contextos dos sistemas de avaliação da educação superior através das políticas de regulação transnacional (Teodoro, 2008; Barroso & Afonso, 2011), que são orientadas por organismos que impõem uma mudança conceitual (Pacheco, 2011), encontram-se semelhanças entre as políticas de educação superior de países que compõem a América Latina (Lamarra, 2010; Carvalho, 2010; Guadilla, 2011), e de países pertencentes à União Europeia (Afonso, 2011; Morgado, 2009; Bianchetti, 2010), bem como a países da América do Norte e da Ásia, pois a regulação transnacional "envolve a exportação de ideias políticas, modelos, práticas e sensibilidades através de redes de trabalho (Mok, 2011, p. 76).

Orientadas por agendas transnacionais, as políticas educativas introduzem no interior das IES mecanismos de controlo e regulação próprios da esfera da produção e do mercado, com o objetivo de produzir resultados educacionais, que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais, sempre condicionadas às metáforas do empreendedorismo, da produtividade e da relação forte entre universidade e empresa. São centrais a essa estratégia mecanismos de avaliação e

controlo, para garantir que os produtos especificados atendam a esses estreitos e rígidos critérios do sistema produtivo globalizado (Amaral, Rosa & Amado, 2009).

Segundo Azevedo (2004, p. XI), as políticas educativas e curriculares estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades relacionadas com o trabalho, controlo mais direto sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando, também, a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas.

Freitas (2012, p. 133), ao realizar um estudo comparativo sobre avaliação da educação superior no Brasil e Portugal, no que se refere à homogeneização ou diferenciação, conclui que "há o predomínio de uma orientação gerencialista (no Brasil) e managerialista (em Portugal) no sentido defendido pelo *new public management*, que transpõe instrumentos e práticas de gestão típicas das organizações empresariais" para as organizações públicas". Essa orientação promove a "uniformização de estilos e práticas de gestão tanto nas universidades públicas quanto nas privadas. Isso tem repercussões diretas nos processos de avaliação que seguem a mesma linha de eficiência, do foco em resultados e do cumprimento de padrões homogêneos estabelecidos pelos órgãos governamentais".

Esse controlo pelo Estado através da padronização de critérios avaliativos tem se caracterizado como uma resposta à globalização e internacionalização da educação. É neste sentido que a avaliação da educação padronizada ou estandardizada tem sido gradualmente apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas em Portugal e no Brasil. Assim, "a avaliação padronizada tornou-se um instrumento por excelência para a implementação da agenda educacional dos dois países e há um predomínio claro das forças homogeneizadoras em função das pressões externas e que demonstram ter desenvolvido influência direta na continuidade e no desenvolvimento" dos sistemas de avaliação da educação superior dos dois países (Freitas, 2012, pp. 133-134).

A avaliação padronizada tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nas IES, que se expressam no estímulo à competição entre elas e no seu interior, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. No que se refere à gestão, a perspetiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível "conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos,

que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que 'tem valor', entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem" (Sousa, 2003, p. 187), para além de uma notória conformidade na gestão do currículo, incluindo planos curriculares e sistemas internos de avaliação, como se observa pela implementação do Processo de Bolonha na realidade educativa europeia (CNE, 2009) e pelos mecanismos de adoção de garantia da qualidade (Santos, 2011a,2011b).

Diante dos contextos dos sistemas de avaliação da educação superior português e brasileiro, consideramos que as políticas curriculares interagem com as políticas avaliativas, de forma a estruturar estratégias de conformação dos currículos dos cursos superiores, apresentando novas perspetivas de definição das políticas da educação superior (CNE, 2008).

2. A avaliação de cursos superiores em Portugal e no Brasil

A avaliação de cursos superiores em Portugal e no Brasil situa-se em contextos educativos e curriculares que não se distanciam significativamente, "sobretudo se forem analisadas as semelhanças que existem pela via das políticas de partilha de conhecimento e pelo predomínio do modelo pós-burocrático na governação" (Pacheco & Guimarães, 2013).

Em Portugal, a avaliação e acreditação são duas faces da mesma moeda, sendo processos indissociáveis (Santos 2011a), sob a responsabilidade da A3ES, criada pelo Decreto-Lei n. 369/2007. Os processos de auditoria realizados pela A3ES têm resultado numa avaliação SWOT, com a identificação dos pontos fracos e dos pontos fortes (Santos, 2011b). As atividades ligadas à acreditação *a priori* consistem no preenchimento de formulários estandardizados. Esta acreditação prévia é de natureza documental, tendo como consequência a acreditação provisória ou a não acreditação. Em termos de efeitos da avaliação, as atividades da agência resultam na aprovação ou não aprovação dos cursos e programas, com consequências na imagem social da instituição. Os relatórios têm recomendações para as instituições em cada um dos itens dos campos. A agência tem uma função de controlo e regulação do sistema e de melhoria da qualidade.

A sua atividade baseia-se, por norma, na acreditação dos novos cursos, já que a partir de 2007/08 não se pode abrir nenhum curso sem acreditação preliminar da A3ES, e na avaliação de cursos em funcionamento. O primeiro tipo de acreditação inclui a avaliação em quatro campos: condições institucionais, plano curricular, recursos humanos e investigação. Segue-se a análise da autoavaliação do curso pela instituição, segundo o modelo SWOT, a avaliação documental e avaliação presencial (visita e entrevistas). Das atividades descritas, observa-se que, em Portugal, a acreditação é um processo administrativo, com uma forte componente de análise documental, não correspondendo ainda a uma avaliação institucional. Trata-se, com efeito, de um processo indutor de garantia da garantia da qualidade através de processos e práticas de autoavaliação institucional, com predomínio para o uso de plataformas de registo de dados, para a avaliação do desempenho docente e para o envolvimento ativo de alunos e *stakeholders*.

Deste modo, e na base do regime jurídico das IES, as IES "devem estabelecer, nos termos dos seus estatutos, mecanismos de autoavaliação regular do seu desempenho", "estando sujeitas ao sistema nacional de acreditação e avaliação (Lei 62/2007, de 10 de setembro, art. 147). O processo de avaliação conjuga-se numa relação forte entre avaliação interna – que mais do que um exercício burocrático de controlo e verificação de conformidade com orientações externas é essencialmente um processo permanentemente orientado para a melhoria da qualidade (Santos, 2011a, p. 5) – e avaliação externa, essencial para a validação dos mecanismos de avaliação interna" (*Ibid.*, p. 5).

A avaliação é especificada em normativo próprio através da Lei n. 38/2007, que aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior, sendo de referir o que é mencionado, no art. 17, como "política de garantia interna da qualidade", a adotar pelas IES no âmbito dos seus ciclos de estudos, empenhando-se ativamente no "desenvolvimento de uma cultura de qualidade e da garantia da qualidade na sua atividade", devendo, para tal, "desenvolver e pôr em prática uma estratégia para a melhoria contínua da qualidade". É neste contexto que foi criada a A3ES para a avaliação e certificação dos sistemas internos de qualidade. Neste caso, a avaliação é entendida como um processo de certificação, estando mais próxima dos mecanismos de verificação da conformidade do que dos processos formativos, de acordo com o

quadro de referência europeu, sobretudo pela *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA).

A partir de estudos de caso sobre os processos de auditoria institucional europeus, Santos (2011a, p. 83) conclui que se verifica um progressivo alinhamento com os *standards* da ENQA, "com um considerável impacto na concepção dos procedimentos que estão a conduzir a alguma convergência de critérios, standards e práticas nos processos de garantia da qualidade, com reflexos, nomeadamente, nos processos de auditoria". Mais do que saber se tais sistemas estão ou não a contribuir para a simplificação dos procedimentos externos de garantia da qualidade, como sublinha o autor, é fundamental analisar se as políticas e os procedimentos de garantia da qualidade estão a conduzir as IES não só para a convergência de políticas educativas e curriculares, mas também para uma cultura de performatividade daquilo que se entende por qualidade da oferta formativa, em geral, e da qualidade das aprendizagens, em particular, para além do que é tido em conta na avaliação da produção científica.

No Brasil, o Decreto n. 5.773/2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino. A "regulação" é realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais. A "supervisão" é realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. Já a "avaliação" é realizada pelo SINAES e constitui-se como referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

O SINAES é formado por três componentes principais, que formam um ciclo avaliativo: 1. avaliação institucional; 2. avaliação dos cursos; 3. avaliação do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia aspectos como: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações.

Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP). Os resultados das avaliações visam possibilitar traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País e subsidiar os processos de regulação e supervisão da educação superior, que compreendem as ações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento e recredenciamento de IES.

A avaliação institucional objetiva: a) à melhoria da qualidade da educação superior; b) à orientação da expansão de sua oferta; c) ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade académica e social; d) ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior.

A avaliação institucional é composta por: a) Autoavaliação: coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da autoavaliação institucional da CONAES; b) Avaliação externa: realizada por comissões designadas pelo INEP, a avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações.

A avaliação dos cursos superiores no Brasil tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, nas ofertas das unidades administrativas pública (federal, estadual e municipal) e privada.

Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação dos cursos superiores desenvolvidos pelo INEP são: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e as Avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas. Participam do ENADE estudantes concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica (Brasil, 2004).

A Portaria Normativa n. 40/2007, instituiu o *e-MEC*, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior, normatiza o cadastro *e-MEC* de instituições e cursos superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (BASIS) e o ENADE e outras disposições.

Polidori *et al*. (2011, p. 272), a partir da instituição da Portaria Normativa n. 40/2007, questionam sobre o papel que o governo vem desenvolvendo em relação aos

processos de avaliação, supervisão e regulação da educação superior brasileira, “sobretudo quando prioriza o estabelecimento de uma análise única através de um teste estandardizado, no caso o ENADE, para definir a qualidade das IES”. Os autores afirmam que, “está sendo desconsiderada, completamente, a proposta sistêmica do SINAES e ainda, as ações estão permitindo a instalação de ranqueamento das IES”.

Destaca-se que em janeiro de 2014, foi publicado novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa, que em sua concepção “busca atender à diversidade do sistema de educação superior e respeitar a identidade das instituições que o compõem. Considera, assim, as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, a partir do foco definido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos processos de avaliação institucional (interna e externa)” (BRASIL, 2014, p. 2).

Entretanto, o Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) tem questionado a aplicabilidade deste novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa – 2014, de modo que contemple a diversidade de IES existentes no Brasil, dado que não afere elementos essenciais das finalidades, objetivos, contextos organizacionais e identidades dessas IES.

Nesta discussão, consideramos que a avaliação da educação superior no Brasil parte da obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre estudantes, professores, estrutura organizacional dos recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores, entre outros, com o objetivo de emitir juízo valorativo e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição, mas não tem considerado os contextos institucionais. Em síntese, o SINAES não tem cumprido sua finalidade quanto ao respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Conclusão

Para além dos testes estandardizados, com o sentido de valorizar a diversidade dos contextos dos sistemas de educação superior e as identidades das instituições, concluímos que há uma interação entre as políticas avaliativas e as políticas curriculares, de forma que os sistemas de avaliação da educação superior português e brasileiro têm estruturado estratégias de conformação dos currículos dos cursos superiores, as quais interferem na construção autónoma dos projetos pedagógicos de

cursos e institucionais, devido ao atendimento dos requisitos impostos pelos instrumentos avaliativos, exercendo um controlo direto sobre os conteúdos curriculares e processos de avaliação.

Referências

Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandartizados e *rankings* escolares. In P. Alves & J. De Ketele (Org.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp.. 83-101). Porto: Porto Editora,

Amaral, A,, Rosa, M. J., & Amado, D. (2009). Supra-national accreditation, trust and institutional autonomy: contrasting developments of accreditation in the Unites States and Europe. *Higher Education Management and Policy*, 21 (3), 15-32.

Azevedo, J. M. L. (2004). A Educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados.

Barroso, J., & Afonso, N. (Org.). (2011). *Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bianchetti, L. (2010). O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. *Educação & Sociedade*, 31 (110), 263-285.

Brasil (2014). *Instrumento de avaliação institucional externa.* Brasília, INEP.

Carvalho, J.R. (2010). Construción de un espacio de Educación Superior latinoamericano. In J. N. Cadenas (Coord.), *La universidad latinoamericana en discusión* (pp. 17 – 25). Caracas: UCV, UNESCO-IESALC.

CNE (2009). O Processo de Bolonha e os seus desenvolvimentos. Lisboa: CNE.

CNE (2008). Políticas de ensino superior. Quatro temas em debate. Lisboa: CNE.

Freitas. A. A. S. M. (2012). Avaliação Da Educação Superior No Brasil E Portugal: Homogeneização Ou Diferenciação? *Avaliação*, 17 (1), 119-136-

Guadilla, C. G. (2010). El espacio ENLACES en el contexto de nuevas dinâmicas de internacionalización universitária. In J. M. Cadenas (coord.), La universidad latinoamericana en discusión (pp. 26 – 45). Caracas: UCV, UNESCO-IESALC.

Lamarra, N. F. (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. posibilidades y límites. *Avaliação*, 15 (2), 9-35.

Lillis, D. (2012). Systematically evaluating the effectiveness of quality assurance programmes in leading to improvements in institutional performance. *Quality in Higher Education*, 18 (1), 59-73.

Martins, F. (2013). *A A3ES como entidade reguladora e independente: natureza e regime jurídico.* Porto: Universidade do Porto (Dissertação de mestrado).

Mok, K. H. (2011). The quest for regional hub of education: growing heterarchies, organizational hybridization, and new governance in Singapore and Malaysia. *Journal of Education Policy,* 26 (1), 61-81.

Morgado, J. C. (2009). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 37-62

Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Guimarães, E. R. (2013). *A escola como máquina de integração social. Um estudo sobre as realidades brasileira e portuguesa a partir das políticas e práticas educativas e curriculares*. Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. (Disponível em: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_Pacheco_RochaGuimaraes.pdf, acesso a 03 de agosto de 2014).

Polidori, M. M., Rettl A. M. M., Moraes, M. C. B., & Castro, M. C. L. (2011). *Avaliação da Educação Superior Brasileira*, 36 (1), 253-278.

Santos, S. M. (2011a). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES Readings.

Santos, S. M. (2011b). *Sistemas internos de garantia da qualidade nas agências de avaliação e acreditação*. Lisboa: A3ES Readings.

Sousa, S. M. Z. L. (2003). Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa, n119, 175-190.

Teodoro, A. (2008). *Tempos e andamentos nas políticas educativas. Estudos ibero-americanos.* Brasília: Liber Livro Editora.

Conteúdos avaliados em Língua Portuguesa e sua relação com o currículo escrito

Moura, J. G[1].; Rossi, M. A. L.[2]

[1]Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

[2] Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

Email: jucaramoura@hotmail.com; picidarossi@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é resultado de estudo que objetivou investigar a prática avaliativa dos conteúdos da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, comparando os conteúdos das avaliações com o currículo escrito. A investigação partiu da premissa de que a avaliação é parte integrante do currículo, pois os conteúdos trabalhados em sala de aula estão associados ao processo pedagógico do qual faz parte a etapa da avaliação. No âmbito deste trabalho busca-se problematizar a concepção de ensino de língua materna que permeia as práticas de ensino, a partir da análise dos conteúdos cobrados em 26 avaliações realizadas no decorrer de um ano letivo no quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. O objetivo é perceber se tais avaliações contemplam as discussões sobre o ensino de língua materna que são assumidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e colocam o texto no centro do processo ensino/aprendizagem. Como metodologia foram realizados estudos sobre os conteúdos de Língua Portuguesa previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais relativos ao ano escolar investigado e recolhidas as atividades avaliativas, aplicadas em sala de aula. Os resultados reafirmam a complexidade da relação conteúdo curricular e avaliação, apontando a tensão existente entre uma concepção de ensino voltada para a tradição gramatical e a tentativa de transformação desse ensino que coloca o texto como principal objeto de ensino. O que percebemos é que a grande maioria das avaliações é dividida entre questões voltadas para a compreensão de textos e as que enfatizam o conhecimento relativo à tradição gramatical, apontando assim para práticas hibridas de ensino em que se percebe, em determinados aspectos, uma postura transformadora e em outras recorre –se a práticas tradicionais.

Palavras-chave: avaliação, língua materna, currículo.

1 Introdução

O trabalho é resultado de estudo que objetivou investigar a prática avaliativa dos conteúdos da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, comparando os conteúdos das avaliações escritas com o currículo escrito. A problematização apresentada demonstra a complexidade do processo avaliativo que ocorre no interior da escola, principalmente no que se refere ao ensino de língua materna, vez que a prática do professor se constrói a partir de duas perspectivas: uma considerada tradicional, que mantém um ensino que privilegia a memorização de regras e nomenclaturas. Neste caso não se reconhece o aluno como sujeito histórico e concebe-se a língua como um sistema fechado, desvinculado de seu contexto de produção. A outra, transformadora, centrada na língua enquanto atuação social e interação verbal entre dois ou mais interlocutores, privilegia o texto como principal objeto de ensino, buscando formar um aluno sujeito, capaz de compreender o mundo. Neste sentido, torna-se fundamental refletir sobre o conceito de avaliação e o significado de sua prática na escola do Ensino Fundamental, especificamente no ensino da língua materna. De acordo com Sobrinho a avaliação não é um patrimônio da escola. “Ela ultrapassa os muros das salas de aula e espalha seus efeitos para toda a sociedade. Nem sempre tem uma intencionalidade educativa, isto é, não é simplesmente um instrumento da educação, mas também de políticas e mesmo de polícia. (SOBRINHO, 2002, p. 14).

De acordo com o autor, os testes e resultados muitas vezes são percebidos como sendo a própria avaliação, mas se assim o fosse esta "estaria bem delimitada e quase isenta de contradições" (2002, p. 15). Para ele a avaliação é concebida como "complexa, polissêmica, com múltiplas e heterogêneas referências", se configurando como "um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais". Ao tratar-se de testes, provas e exames é necessário pensar na avaliação como ligada à questão de escolha e seleção social e não apenas como se esses instrumentos fossem naturalmente ligados aos conhecimentos e à pedagogia. Historicamente, a avaliação já era praticada antes da institucionalização da escola. Ela "está ligada à questão de escolhas, e a seleção social é tão "naturalmente" aderida a ela que passa como constituinte de sua essência" (2002, p.18). Ao tratar do tema testes, provas e exames Sobrinho registra que "a avaliação interfere incisivamente na organização dos conteúdos e das metodologias e vai legitimando saberes, profissões e indivíduos, o que significa também produzir hierarquias de poder e privilégios" (2002, p. 19).

Sousa (1993), ao realizar um trabalho de revisão sobre a teoria da avaliação de aprendizagem mostra que a referência teórica mais difundida no Brasil é a da busca da racionalização do sistema de ensino. Entre os autores que concebem a avaliação como um meio de obter maior produtividade, segundo a autora, está Tayler. Para ele,

> O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, *apud*, SOUSA, 1993, p. 30).

Essa concepção de avaliação registrada por Sobrinho (2002) e Sousa (1993) demonstra que há implicações sociais em todo processo avaliativo. Neste sentido, a escola como uma dimensão do social, constrói uma prática avaliativa que também é classificatória. Classifica, exclui indivíduos e legitima saberes. A negação dessa marca classificatória da avaliação no interior da escola, implica desconhecer esta como instituição constituída de sujeitos sociais. Assim, por conceber-se a avaliação não apenas como um instrumento técnico, mas como uma postura política que inclui valores e princípios, entende-se que nela, subjaz uma concepção de homem, de educação e de sociedade. Como ressalta Méndez:

> Conhecimento, educação e currículo são referentes de avaliação inevitáveis. E, entre eles, são estabelecidas relações diretas nos processos educativos. [...] Parece razoável defender que as finalidades que a educação persegue, assim como o valor do conhecimento e do currículo, como concretização acadêmica daquela, devem orientar e guiar a avaliação (MÉNDEZ, 2002, p. 35).

O autor ainda chama a atenção para o fato de que a avaliação está implicitamente ligada a aspectos éticos e, a partir dessa perspectiva, "surgem perguntas que expressam o interesse por saber *a serviço de quem* a avaliação está, *quais fins* persegue, e *quais usos* serão feitos da informação e dos resultados da avaliação" (2002, p. 56). Nesta perspectiva, cabe perguntar: a avaliação tal como acontece no ensino da língua materna assegura a qualidade da aprendizagem e a qualidade do ensino? Qual é o seu propósito: avaliar para repetir, classificar, ou compreender e criar? Ela está em consonância com os objetivos do ensino colocados nas orientações curriculares?

Antunes ao propor um redimensionamento da avaliação no ensino de língua materna, ressalta a interdependência entre ensino e avaliação, lembrando que não faz sentido avaliar sem que os resultados dessa avaliação se reflitam nas próximas atuações de ensino. Entretanto ela lembra que "na rotina de nossas atividades escolares, o fio dessa interdependência parece ter-se rompido, e, desse modo, avaliação e ensino nem sempre guardam essa reciprocidade" (ANTUNES, 2003, p. 155). Contrária a essa visão, a autora defende que a avaliação em língua materna:

> Deve indicar ao professor as hipóteses que os alunos têm acerca do uso falado e escrito da língua, para que, quando necessário, eles reformulem essas hipóteses, sem a experiência

> amarga e desencorajadora de se sentirem incompetentes “em erro” e linguisticamente diminuídos. (ANTUNES, 2003, p. 159).

Tal perspectiva de avaliação coaduna com os objetivos do ensino de Língua Portuguesa colocados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que, desde a sua divulgação, vêm também orientando as diversas propostas curriculares de estados e municípios para o ensino de tal disciplina. De acordo com o documento, nos anos de escolarização relativos ao ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie seus conhecimentos de língua que o possibilitem ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena na sociedade letrada. Essa perspectiva dos PCN reafirma a ideia de que a avaliação, especificamente da língua materna, tem uma intencionalidade educativa o que significa a sua não neutralidade, ou seja, a avaliação em Língua Portuguesa interfere incisivamente na organização dos conteúdos e das metodologias e legitima saberes, sejam tradicionais ou transformadores.

2 A Avaliação no ensino de Língua Portuguesa

Diante disso o PCN de Língua Portuguesa, traz como eixos orientadores do ensino de língua materna o trabalho com a oralidade, leitura, produção de textos orais e escritos e a análise linguística. Segundo o PCN, este último eixo procura levar a uma reflexão sobre a língua, para tanto, deixa de valorizar o ensino de língua materna pautado na gramática tradicional e passa a colocar o texto em lugar de destaque, tomando-o como objeto de estudo. No que se refere à oralidade espera-se que a escola leve o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especificamente aquelas que exigem um registro mais formal da Língua. A análise linguística a partir da produção de textos, busca propiciar a reflexão sobre os aspectos da elaboração do texto escrito ou oral tais como adequação do gênero à situação sócio comunicativa, critérios de textualidade (coesão, coerência), entre outros, procurando levar os educandos a compreender os processos que envolvem uma boa produção de texto. Em suma, a prática de reflexão sobre a língua deve centrar-se na reflexão sobre a língua em situações tanto de leitura quando de produção.

Para isso, a orientação é que o texto seja colocado no centro do processo ensino aprendizagem, valorizando-se a diversidade de gêneros textuais e as funções sociais que a escrita tem fora da escola. Tais orientações se fundamentam em estudos que vêm sendo realizados, principalmente nas duas últimas décadas, sobre a linguagem e o ensino de língua materna e que apontam a necessidade de se repensar esse ensino, redirecionando-o para o estabelecimento de práticas significativas que considerem a interlocução entre os sujeitos como o eixo norteador de uma nova forma de conceber a linguagem e a forma como essa define seu objeto específico: a língua. Tais estudos ressaltam a necessidade de que o ensino de língua esteja focado nas atividades de leitura e produção de textos e análise linguística.

Um exemplo dessa produção pode ser encontrada em Geraldi (2001) que em 1984, ao lançar a coletânea de textos reunidos sob o título: **O texto na Sala de Aula**, chama para uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa propondo um redimensionamento das atividades de sala de aula. Ao discutir as diferenças entre ensinar uma língua levando o aluno a entender e produzir enunciados, ou enfatizar apenas o ensino de descrições linguísticas, o autor se coloca a favor da primeira alternativa de ensino, afirmando ser necessário um redimensionamento das atividades de sala de aula.

A ideia de colocar o texto no centro do processo ensino/aprendizagem, é enfatizada por Geraldi ao ressaltar que é no texto que a língua se revela na sua totalidade. Ampliando a discussão sobre o ensino de língua materna, Antunes (2007), chama a atenção para o equívoco que é considerar que língua e gramática são a mesma coisa, ou que saber gramática, implica em dominar a língua. Isto é, estudar uma língua é o mesmo que estudar gramática. Estudos mostram que esse engano ocorre com frequência no ensino de língua materna, quando os textos ficam em segundo plano e se tem dado grande importância para o ensino de gramática. O reflexo dessa prática de ensino está presente nas avaliações formais de língua portuguesa: o aluno se vê obrigado a decorar regras e nomenclaturas, para ser aprovado.

Diante de tais discussões, o presente artigo busca problematizar a concepção de ensino de língua materna que permeia as práticas de ensino no quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, a partir da análise dos conteúdos cobrados em 26 avaliações realizadas no decorrer de um ano letivo. O objetivo é perceber se tais avaliações contemplam as discussões atuais sobre o ensino de língua materna e os objetivos colocados para esse ensino que, conforme os autores citados, deve ser focado no texto e não em atividades gramaticais de classificação e

memorização de nomenclaturas.

As análises realizadas a partir das avaliações que constituíram-se como *corpus* da presente investigação, mostram que a maioria das avaliações (26 amostras) utilizou texto e interpretação de texto na primeira parte da prova e gramática na segunda parte. Quatro amostras, além do texto, interpretação de texto e gramática, trouxeram uma proposta de produção de texto. Apenas quatro das provas não trazem atividades de conteúdo gramatical.
No que se refere às atividades de leitura, 19 avaliações trazem textos do gênero literário como poemas, contos adaptados, fragmentos de textos literários para serem lidos e interpretados pelos alunos, cinco trazem textos de gêneros variados como pequenas anedotas, textos informativos e adaptação de textos científicos, e uma delas traz questões de leitura sobre um livro literário que foi indicado anteriormente para os alunos.
As questões voltadas para a interpretação dos textos mostram uma concepção de leitura com foco na extração de informações do texto, em que, como salientam KOCH e ELIAS (2006, p. 10) a língua é concebida como código, e a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto em sua linearidade. Assim no ato de ler cabe ao leitor o "reconhecimento das palavras e estrutura do texto". Deste modo as avaliações trazem questões como:
A partir de uma história que fala de uma reunião de animais na floresta:
a-Qual o título do texto?/O que disse o gafanhoto sobre a lagarta?
Sobre uma pequena narrativa que conta as aventuras de uma menina?
a-De quem se fala mais na história
b-Qual foi a última travessura de Mariana com a avó:

As avaliações que trazem textos de outros gêneros que não os literários, demonstram nas atividades propostas, uma preocupação em levar os alunos a perceber as funções sócio-comunicativas do texto lido, com questões como:

Esse texto foi escrito para quê?/ O que dá o tom divertido a este texto? A finalidade desse texto é:

Nestas atividades já se percebe uma tentativa de se trabalhar e avaliar o ensino de Língua, na perspectiva de levar o aluno a perceber as diferenças de funções entre os diferentes gêneros de textos. Entretanto, há que se ressalvar que as atividades são voltadas para o reconhecimento da função do texto, não se percebendo nelas a concepção de leitura como uma atividade de produção de sentidos. É importante salientar ainda que, em uma das avaliações, é colocada uma questão para que o aluno responda qual o gênero textual do texto lido, e são colocadas como alternativas de resposta:
( ) narrativo ( ) descritivo.

O que se percebe aqui, como revela Silva, é que, na maioria das vezes, o professor desconhece conceitos específicos dos estudos da linguagem que fundamentam a proposta de se trabalhar o ensino da língua na perspectiva apontada pelos PCNs. Como ela, acreditamos que:

> Sem a compreensão de conceitos como linguagem, língua, texto, discurso, gênero do discurso, letramento, o documento pode não passar de mera "lista" de itens que se deve trabalhar em sala. Daí perde-se quase que por completo, a essência da proposta, que tenta apresentar uma nova abordagem para o ensino da língua. (SILVA, 2001, p. 102)

Os conteúdos das avaliações relativos à reflexão sobre a língua, mostram a persistência de um paradigma de ensino calcado na nomenclatura e no reconhecimento de formas gramaticais como classe de palavras e suas variações, identificação do número de sílabas e outras do gênero. Como salienta Bronkhart, a dificuldade se aloja na modificação da concepção de linguagem que normalmente subjaz às práticas escolares e na necessidade de se distinguir conceitos como gêneros, textos e tipos de textos, além de se questionar a tese do primado do sistema sobre o funcionamento textual, e, portanto, do caráter de anterioridade do ensino de gramática em relação ao ensino textual (BRONCKART, 2003).

Deste modo 19 das 26 provas analisadas trazem atividades como:

Retire do texto um pronome do caso:
Reto
Oblíquo
Dois adjetivos
Dois substantivos

Ou:

Separe as palavras de acordo com os números de sílabas de cada uma delas:
Monossílaba
Dissílaba
Trissílaba
polissílaba

As atividades colocadas nas avaliações mostram que, mesmo procurando trabalhar textos e leitura em todos as avaliações, o ensino não atende à proposta de trabalhar a reflexão sobre a língua na perspectiva da análise linguística, conforme orientações da proposta curricular colocada pelos PCNs. O que se vê, como salienta Antunes é "uma gramática descontextualizada, amorfa da língua como potencialidade"; gramática que é muito mais "sobre a língua, desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia". (ANTUNES, 2003, p. 31).

3 Algumas considerações

Os resultados reafirmam a complexidade da relação conteúdo curricular e avaliação, apontando a tensão existente entre uma concepção de ensino voltada para a tradição gramatical que privilegia a memorização de regras e nomenclaturas e a tentativa de transformação desse ensino que privilegia o texto como principal objeto de ensino. Desta forma o que percebemos é que a grande maioria das avaliações é dividida entre questões voltadas para a leitura e compreensão de textos e as que enfatizam o conhecimento relativo à tradição gramatical como conceitos de classes de palavras e classificação de frases. Deste modo as avaliações apontam para práticas híbridas de ensino em que em um momento mostram uma tentativa de transformação e substituição de um paradigma por outro, em relação ao ensino e, em outro, recorrem a práticas reconhecidamente tradicionais.

Referências

ANTUNES, Irandé**.(**2003) *Aula de Português*: encontro&interação. São Paulo: Editora Parábola.

BRONCKART, Jean Paul.(2003) *Atividades de linguagem, textos e discursos:* Por um interacionismo sócio-discursivo**.** Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ.

GERALDI, João Wanderley. (2001) *O Texto Na Sala de Aula* **.** São Paulo: Editora Ática.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M.*(2006) Ler e Compreender***:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez.(2002) *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora.

SILVA, Simone Bueno Borges.(2001) *Os parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Professor*: Quais as Contribuições Possíveis? In. KLEIMAN, Angela B.(org). A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras.

SOBRINHO, José Dias (2002). *Campo e caminhos da avaliação*: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação*: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular.

SOUSA, Sandra Zákia. (1993) Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar.* Campinas, SP: Papirus, 2 ed.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL: DA PROMULGAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN/1996) ATÉ OS DIAS ATUAIS

Rabelo, Amanda O. [1]

[1] Universidade Federal Fluminense (UFF) - Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), Brasil

Email: amandaorabelo@hotmail.com

Resumo

A formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior é uma realidade presente no cotidiano brasileiro há bem pouco tempo, com sua discussão aumentada nas últimas três décadas, sobretudo pela implementação no ano de 1996 da lei nº 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que no seu artigo 62 estabelece que todos os professores/as serão formados em nível superior. Analisaremos neste artigo as mudanças e as discussões que se deram a partir da promulgação desta lei e as suas consequências na formação dos docentes. Esta análise será feita a partir da análise desta lei e das legislações posteriores à mesma, bem como em dados oficiais sobre formação de professores e, por fim, com base em uma revisão bibliográfica sobre o assunto. Podemos apontar que antes da LDB a falta de políticas de formação do professor foi acompanhada de ausência de ações governamentais adequadas à carreira e à remuneração do professor, o que acabou por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino. Entretanto, o surgimento da LDB gerou grande debate, correrias para cumprir o prazo que seria estipulado pela lei e dúvidas, principalmente sobre qual o nível e local apropriado para esta formação, bem como a carga horária curricular de tais cursos. Concluindo, defendemos a necessidade de que o professor tenha uma formação em nível superior, mas uma formação de qualidade, ao contrário da busca desenfreada que aconteceu pela formação dos docentes em nível superior que muitas vezes ao invés de trazer melhorias na formação dos docentes, causou uma formação aligeirada, fragilizada e degradada.

Palavras-chave: formação de professores; nível superior; atualidade.

1 A formação dos professores a partir da LDBEN de 1996

Apesar de algumas tentativas desde a década de 1930, nenhuma destas tentativas foram suficientes para que a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil fosse realizada em nível superior. Em 1994 existiam apenas 337 cursos de Pedagogia em todo o país (239 de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais), com grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos (165 particulares). Em contraposição, em 1996 existiam 5.276 estabelecimentos de ensino médio com habilitações para o magistério (3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais) (TANURI, 2000: 85).

A falta de políticas de formação do professor foi acompanhada de ausência de ações governamentais adequadas à carreira e à remuneração do professor, o que acabou por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

É neste contexto que em 1996 a LDBEN 9394/96 é promulgada e promove mudanças drásticas na educação, principalmente para a formação dos professores. A principal mudança é o estabelecimento no seu artigo 62 que os professores/as da educação básica serão formados em nível superior:

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Ora, isto por si só significa uma dificuldade, levar o ensino superior para todo o Brasil (um país continental, com várias realidades dentro do mesmo país), principalmente quando notamos que a maioria dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental em muitas localidades do país e não tinham nem a formação específica para o ensino, nem mesmo muitas vezes o ensino médio (secundário), o que comprovamos com os dados estatísticos do MEC/Censo Escolar de 2001 que mostram a existência de 86.070 professores leigos (sem formação específica para o magistério), em sala de aula, atuando em turmas de creches, alfabetização, pré-escolar, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Tais professores ainda precisam da formação em nível médio, antes da formação no ensino superior; cabe destacar que destes 15.499 situam-se na região norte e 52.035 na região nordeste, ou seja esta é uma realidade existente mais em algumas regiões e cidades do país, que devem ser consideradas (MONTEIRO e NUNES, 2006).

A LDBEN admite, neste mesmo artigo 62, como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, mas estipula nas Disposições Transitórias no § 4º do art. 87, que "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço", este parágrafo é interpretado como se houvesse um prazo de apenas dez anos (até 2007) para a formação de professores em nível médio acabar e para que todos os professores terem que ser formados no ensino superior.

Porém, o surgimento da Resolução CNE/CEB 002/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio na Modalidade Normal, bem como o aparecimento de dois pareceres (CNE/CEB nº 1/2003 e CNE/CEB nº 3/2003) do Conselho Nacional de Educação vem afirmar a validade da formação docente de nível médio:

> A lei 9394/96 definiu o patamar mínimo para o exercício docente para os quatro últimos anos do ensino fundamental, ao estatuir que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, art. 62) (...) A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (...) As pessoas que foram legalmente habilitadas para o exercício do magistério por força de ato jurídico perfeito têm assegurado o reconhecimento de seu título profissional por toda a vida, tendo incorporado irreversivelmente essa prerrogativa a seu patrimônio pessoal, não podendo ser impedidos de exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica. (...) Assim, não são apenas os professores que estão no exercício da profissão que têm direito adquirido, mas todos aqueles que têm o certificado de conclusão expedido por instituição reconhecida pelo respectivo sistema de ensino (CNE/CEB nº 3/2003).

Este parecer confirma a suposição de Tanuri (2000: 85) que em muitos lugares do país, dada a necessidade, a formação do professor em cursos normais de nível médio/secundário poderão subsistir ainda por algum tempo, dada a necessidade de cada localidade. Monteiro e Nunes (2006) também destacam que a formação do professor em cursos normais de nível médio é necessária em muitas regiões do país devido à ausência e a timidez do ensino superior em diversos contextos; além disso, como citam, estudos realizados com alunos de cursos de licenciatura mostram que os alunos provenientes dos cursos normais são os únicos que ingressam no ensino superior com opção clara pelo ofício de ensinar.

No entanto, o § 4º do art. 87 das Disposições Transitórias está sendo utilizado como argumento para a extinção dos cursos de formação de professores em nível médio, sem a criação de cursos superiores nas localidades onde estes existiam e sem considerar as demandas e necessidades formativas locais (MONTEIRO e NUNES, 2006), bem como para a exigência do curso superior em concursos públicos, ao contrário do que apregoa o parecer CNE/CEB nº 3/2003:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Médio na modalidade Normal (Parecer CNE/CEB 01/99) reconhecem que o Art. 62 da LDBEN "flexibiliza" a trajetória de formação docente (...). Em relação à dúvida sobre a participação em concursos públicos, todos os profissionais da educação que adquiriram a prerrogativa do magistério não podem ser impedidos, de forma legal, de participar de qualquer mecanismo de acesso a funções docentes, em especial na esfera do serviço público.

Contrariando este parecer muitos concursos (municipais e estaduais) passaram a exigir o ensino superior para professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, o que faz com que alunos deixem de acorrer aos cursos normais.

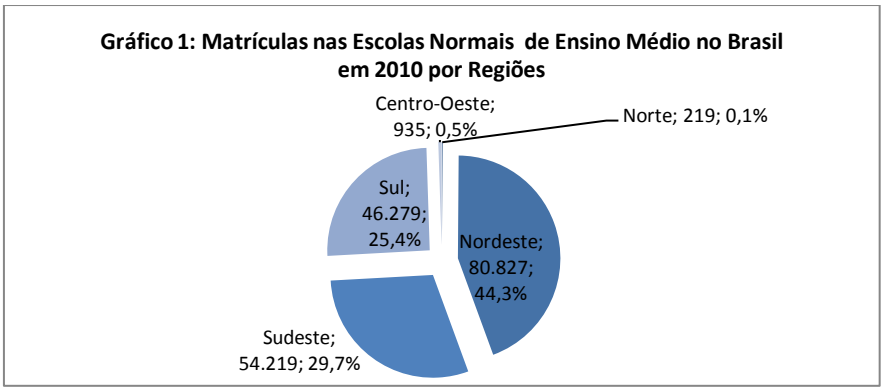
Os dados abaixo comprovam a diminuição do número de escolas normais a partir da LDBEN (cabe destacar que anteriormente o mesmo estava em crescimento, em 1949 existiam 540 escolas normais no país, ver BRASIL, 1999):

Tabela 1 - Magistério de nível médio – número de escolas, matrículas e concluintes – Brasil – 1991 -2010

Variável	Total				Pública			
	1991	1996	2002	2010	1991	1996	2002	2010
Escola	5.130	5.550	2.642		3.605	4.302	2.050	
Matrícula	640.770	851.570	368.006	182.479	524.158	756.746	331.086	175.265
Concluinte	139.556	173.359	124.776		97.984	147.456	108.544	

Fonte: (BRASIL, 2003b; 2010)

Outros dados mostram que em 2002 existiam 2.641 escolas de nível médio no País formando professores. A grande maioria está localizada na Região Nordeste, com 1.174 estabelecimentos atendendo a 194.090 alunos. Este contingente representa 53% das matrículas do magistério de nível médio do Brasil (Brasil, 2003a). Em 2001 foram formados 124.776 professores, dos quais 108.544 oriundos de escolas públicas (BRASIL, 2003b). Mas quando comparamos com o ano de 2010 percebemos que a tendência de diminuição das escolas normais continua, pois o número de matrículas diminuiu para quase metade, principalmente nas regiões Norte (como descrevem Monteiro e Nunes, 2006) e Centro-Oeste:



Fonte: Brasil (2010).

Contudo, ainda existe uma grande quantidade de professores leigos em todas as regiões do Brasil (9.105) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2009b). Assim, não podemos negar a necessidade da existência em muitas localidades do curso de formação de professores em nível médio. Como Paiva (2006) refere alguns Estados como Paraná e São Paulo houve uma reversão do processo de extinção da Escola Normal e em 2006 no Rio de Janeiro o processo de extinção estava freado, existindo 104 dessas Escolas em funcionamento no ano que ele pesquisou.

Outra modificação introduzida pela LDBEN é a criação no artigo 62 de uma nova instituição para formação dos professores: os "institutos superiores de educação" (ISEs) descrita no artigo 63 da LDBEN:

> Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais da educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Insere-se uma nova instituição no panorama educacional, parecendo que se desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia, uma superposição de cursos que causou grande polêmica. Alguns temem um nivelamento por baixo nos ISE em face da ênfase prática, desvinculada da pesquisa. Outros defendem este curso, até porque os institutos chegam em lugares que a Universidade não alcança. Há até quem considere que o pedagogo deve ser só o especialista e não o professor.

Saviani (2009) considera que a nova LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Assim, com a LDBEN passam a existir 3 espaços de formação: as Universidades, os Institutos Superiores de Educação (ISE) e os Institutos de Educação; bem como 3 modalidades de cursos para formação de professores: o Curso de Pedagogia, o Curso Normal Superior (CNS) e a Escola Normal.

Somente no ano de 1999 surgiram Pareceres e Resoluções do CNE para regulamentar os ISE e os CNS (Pareceres 53/99 e 115/99, bem como Resolução 1/99), bem como promulga-se o decreto 3.276/99 tornando exclusiva a formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos CNS, reacendendo-se a polêmica. Este decreto gerou uma grande reação por parte das universidades, das associações de docentes e de formação de professores o que fez com que em meados do ano 2000 o Decreto 3.554 viesse a substituir no decreto anterior a expressão "exclusivamente" para a expressão "preferencialmente", mas a disputa entre a Pedagogia e o CNS continuou (PAIVA, 2006).

Como não havia nada estipulado em termos de horas e prazo para estas formações, em 2002 a Resolução 02 do CNE (Conselho Nacional de Educação), instituiu a duração da formação dos professores da educação básica em nível superior nos cursos de licenciatura de graduação plena para 2.800 h/a, em, no mínimo, três anos. Tal resolução veio regulamentar um pouco os cursos que estavam surgindo de forma desenfreada, com carga horária baixa e/ou aproveitando o tempo de serviço como de formação, entre outros.

Em 2005 o Parecer CNE/CP 05/2005 indica as diretrizes do curso de pedagogia, elevando sua carga horária para no mínimo 3.200 h/a, e tornou o Pedagogo uma espécie de "professor híbrido" (fazendo de tudo um pouco), remetendo para a pós-graduação lato-sensu as chamadas habilitações (acessível a todos os licenciados), assim deixaria de formar os chamados especialistas na graduação (o que lhes dava um certo prestígio histórico). Como este parecer foi criticado, principalmente por chocar com o que é recomendado no artigo 64 da LDBEN, em 2006 a Resolução CNE/CP 01/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, continuando a estabelecer a docência como eixo central da formação do Pedagogo, mas podendo habilitar tanto para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, quanto para supervisão, orientação educacional e administração escolar; facultando ao critério de cada instituição de ensino oferecer tais habilitações em nível de pós-graduação para quaisquer licenciados. Enfim, Saviani (2009) considera que as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia seguem a mesma tendência de uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo.

Em 2009 um projeto de lei (5.395/09) passou a tramitar no Congresso Nacional, inicialmente prevendo que apenas a Educação Infantil admita professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal; outro projeto (projeto de lei 3971/08) altera a LDBEN para só permitir professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil onde comprovadamente não houver professor formado em nível superior; um terceiro projeto que

resulta destes últimos dois projetos (PLC 280/2009) volta a permitir formação mínima de nível médio, na modalidade normal, para professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Este último projeto consegue aprovação (gerando a Lei 12796 de 2013) e altera o artigo 62 (entre outros) da LDB para:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Ou seja, com esta decisão a disputa ainda continua, embora no mesmo artigo a lei incentive a formação em nível superior.

Em número de matrículas, mesmo antes da alteração na lei, o curso de Pedagogia tem ganhado, sendo em 2009 o 3º maior curso de graduação em número de matrículas no Brasil (573.898 matrículas, 287.127 no ensino presencial e 286.771 no ensino a distância), tendo um crescimento de 65% desde 2003 (quando tinha 373.878, com uma taxa de feminização de 91%) (BRASIL, 2003a; 2009a).

Assim, acreditamos que progressivamente o curso normal acabe em pouco tempo, mas não da forma abrupta e sem refletir sobre a sua substituição com qualidade como a LDB previu no seu texto inicial.

2 Conclusão

O Brasil é um país onde ainda há muita falta de docentes, como indica as "Estatísticas dos professores no Brasil" (BRASIL, 2003b) que faz uma estimativa de criação de cerca de 107 mil funções docentes para 2006, isso principalmente por causa do incremento das matrículas na Creche. A meta de matrículas na Pré-Escola exige um crescimento de 32 mil novas funções docentes, mas a estimativa é que até 2016 o ensino fundamental de 1ª a 4ª série tenha uma redução de 150 mil postos de professores, diante da redução esperada nas matrículas, considerando a manutenção do cenário de políticas para a regularização do fluxo escolar. Contudo, esses profissionais poderão ser remanejados para outros níveis de ensino, em especial para a Educação Infantil.

No entanto, mesmo que exista redução de vagas, isso não significa menos empregos, pois a profissão docente no Brasil sofre com a desvalorização social, financeira e de condições de trabalho, cada vez menos jovens escolhem a carreira de professor (principalmente os das classes média e alta), muitos desistem da mesma depois de formados quando chocam com a realidade do cotidiano escolar. Tal desvalorização é tão grande que o governo começou a fazer uma campanha de valorização do professor e divulgação da profissão.

A indefinição existente na formação dos professores contribui para tal desvalorização. A realidade atual é a de coexistência de vários espaços e cursos para formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental, o que continua a gerar disputas e incertezas, principalmente nos alunos que acorrem ou desejam escolher tais cursos, estes muitas vezes se perguntam: "Que curso escolher? Qual é o melhor para a minha necessidade? Qual tem a melhor empregabilidade?"

Para haver algum consenso e progressos neste debate é preciso, de acordo com Tanuri (2000: 85-86), que não haja a desmobilização da experiência acumulada tanto pelos cursos de Pedagogia existentes nem da experiência da imensa rede pública de cursos médios de formação (as antigas Escolas Normais) que podem ser capitalizados e aproveitados.

Entretanto, isso não tem acontecido, as políticas têm levado a desmobilização dos profissionais e a uma formação deficiente que não logra êxito frente aos problemas educacionais. Assim, defendemos a necessidade de que o professor tenha uma formação em nível superior, mas uma formação de qualidade, contudo a correria pela extinção das escolas normais e a busca desenfreada pela formação dos docentes em nível superior muitas vezes ao invés de trazer melhorias na formação dos docentes, causou uma formação aligeirada, fragilizada e degradada.

Em especial dos professores em exercício que acorrem aos cursos de licenciatura, por serem obrigados a se qualificar, conforme "exigência da Lei", pelas suas prefeituras que estabeleceram parcerias com as instituições de ensino superior no sentido de qualificar seus professores, instalando-se um verdadeiro "mercado formativo", cujos preços variavam conforme o formato do currículo dos Cursos.

No nosso ponto de vista, todos estes debates, bem como outras disputas geram na área da educação divisões internas que deveriam ser dissipadas, pois todos deveriam estar unidos em um mesmo objetivo, melhorar a educação no Brasil, resolver os seus problemas e não criar hierarquias.

Referências

Brasil (1999). Referencias para a formação de professores. Brasília: MEC/SEF.
Brasil (2003a). Censo da educação superior. Brasília: INEP.
Brasil (2003b). Estatísticas dos professores no Brasil. Brasil: INEP.
Brasil (2009a). Censo da educação superior. Brasília: INEP.
Brasil (2009b). Sinopse do Professor da Educação Básica. Brasília: INEP.
Brasil (2010). Sinopse estatística da Educação Básica. Brasília: INEP.
Fonseca, Maria Veronica Rodrigues da (2008). Curso de pedagogia e ensino normal: currículos em disputa pela escola como espaço de atuação profissional. Revista Contemporânea, 3(5).
Monteiro, Albêne Lis Monteiro, & NUNES, Cely do Socorro Costa (2006). A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do curso médio normal. Artigo apresentado em 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu.
Paiva, Fernando de Souza (2006, 06 e 07 de novembro). Formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: avanços ou recuos? Artigo apresentado em VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente, UERJ - Rio de Janeiro.
Saviani, Dermeval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, 14(40).
Tanuri, Leonor Maria (2000). História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, 14, 61-88.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E CURRÍCULO: igualdade, desigualdade e meritocracia em práticas curriculares

Morais, R. S[1].

[1] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Email: rosanmorais@yahoo.com.br

Resumo

Este texto apresenta parte de análises em construção, na escrita de tese de doutoramento que tem como objeto as práticas curriculares de uma dada escola, orientadas pelo processo de seleção e hierarquização dos agentes escolares, pela lógica da meritocracia. Os questionamentos apresentados para tais práticas estão inseridos em um contexto de análise da relação entre escola e currículo, no que tange às possibilidades de uma distribuição menos desigual do conhecimento escolar. Trabalhamos com a hipótese de que tal relação, após as reformas educacionais da década de 1990, encontra-se determinada por tentativas de ocultação, ou secundarização, do mérito em nome de uma escola menos desigual, cujo princípio está articulado à proposição de uma escola e um currículo mais justos. Para tanto, estamos fundados nos aportes da educação crítica, disseminados pelas sociologias da escola e crítica do currículo, na construção de análises acerca das práticas curriculares de um determinado colégio em que se privilegia a tradição - por processos seletivos, classificatórios e hierarquizantes - evidenciada na sua estreita relação com o *ethos* militar. Dessa forma, a meritocracia que ancora o desenvolvimento dessas práticas curriculares, acaba por dotá-las da condição do êxito escolar ou da competência científica, ao mesmo tempo que transformá-las em um dispositivo que determina as diferenças de rendimento e de percurso, estas justificadas por fatores relacionados estritamente aos talentos e dons individuais.

Palavras-chave: Currículo; Escola; Meritocracia; Práticas Curriculares.

1 Notas Introdutórias

Este texto apresenta parte de análises em construção, na escrita de tese de doutoramento, que tem como objeto as práticas curriculares de uma dada escola, o Colégio Militar de Campo Grande, orientadas pelo processo de seleção e hierarquização dos agentes escolares.

Para tanto, estamos fundados nos aportes da educação crítica, disseminados pelas sociologias da escola e crítica do currículo, na construção de análises acerca das práticas curriculares de uma escola que privilegia a tradição, por processos seletivos, classificatórios e hierarquizantes, evidenciada na sua estreita relação com o *ethos* militar. Tais análises, na construção da tese, estão ancoradas nos trato com as seguintes fontes: as documentais, organizadas nos arquivos existentes no Colégio, desde a sua criação em 1995 até os dias atuais, a saber: histórico escolar, boletins escolares, estatísticas de reprovações, testes de sondagem, registros de entrevistas com alunos e pais e; as dialógicas, para as quais elaboramos um roteiro de entrevista que permite certa liberdade aos entrevistados para discorrer sobre as temáticas propostas da maneira como recordam dos acontecimentos. A ideia é "considerar uma série de informações relativas à maneira como o ator se comporta, age e reage em diversas situações" e a partir delas "formular o princípio que dá origem a esses comportamentos" (Lahire, 2004, p. 22).

Nos limites aqui impostos, incursionamos pelo pressuposto de que os Colégios Militares possuem características diferenciadas em relação aos modos de organização das práticas curriculares por sua estreita ligação com uma "cultura militar" (Alves, 2010), entendida como aqueles aspectos ligados à disciplina, no sentido da total obediência e a outros atributos tais como a honra, a coragem, a lealdade, a precisão, o raciocínio estratégico e o comando, entre outros.

Os questionamentos apresentados para tais práticas estão orientados pela análise da relação entre um desses Colégios, aqui tomado como escola, e o currículo, no que tange às possibilidades de uma distribuição menos desigual do conhecimento escolar. Trabalhamos com a hipótese de que a relação entre escola e currículo, após as reformas educacionais da década de 1990, encontra-se determinada por tentativas de ocultação, ou secundarização, do mérito, em nome de uma escola menos desigual, cujo princípio está articulado à proposição de uma escola e um currículo mais justos.

Dessa forma, a meritocracia que ancora o desenvolvimento dessas práticas curriculares, acaba por dotá-las da condição do êxito escolar ou da competência científica, ao mesmo tempo que transformá-las em um dispositivo que determina as diferenças de rendimento e de percurso, e que as explica por fatores estritamente relacionados aos talentos e dons individuais.

2 Educação Crítica como "lugar" para análises da relação entre escola e currículo: escola justa, justiça curricular e meritocracia

O formato de educação democrática, com uma escola que se reinventa em uma perspectiva de educação para todos, tem sua base em referenciais meritocráticos ao ponto destes se tornarem um princípio explicativo da forma escolar na atualidade. Os sistemas educacionais, ao reconhecerem o direito à educação, referem-se continuamente à seleção e ao êxito nos processos avaliativos como requisitos para exercer esses direitos. Expressões como obrigatoriedade, capacidade, eficiência, vocação, permeiam os discursos nas legislações educacionais e estabelecem uma "crença na meritocracia" (Tenret, 2008), explicada pelo modo como os agentes escolares, ao internalizar esses conceitos, passam a considerar justos os resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos.

A meritocracia escolar ganha legitimidade, na medida em que leva em consideração a qualificação, a competência e o talento individuais como méritos para estabelecer uma hierarquia dos indivíduos. Nas políticas educacionais atuais, a valorização do mérito, a ideia de que os mais capazes devem ter destaque e assumir melhores posições, se apresenta como modelo ideal de justiça na escola, que tem a responsabilidade de revelar os talentos e justificar os fracassos, a partir seus mecanismos de seleção, avaliação e classificação. Dessa forma, a escola cumpre uma função legitimadora da hierarquia social e econômica.

Vinculada a ideia de justiça, a meritocracia surge como alternativa aos modelos oligárquicos e aristocráticos em que o poder se concentrava nas mãos de uma pequena elite sempre favorecida pela sua origem. A "distinção" agora se dá pela certificação escolar, o único modo de justificar o sucesso, "os dons e méritos dos herdeiros dos privilégios burgueses". (Bourdieu e Passeron, 1975)

O princípio da igualdade de oportunidades, sob o qual está assentado tal conceito de justiça, estabelece que a escola apagaria paulatinamente as desigualdades sociais de nascimento a medida que educa e instrui os indivíduos. Em Dubet (2008, p. 383), sob essa perspectiva, as oportunidades de êxito escolar devem ser disponibilizadas a todas as crianças que entram na escola, independentemente de seu nascimento ou da sua fortuna e as estratégias de competição justa dentro da escola, se encarregariam de estabelecer o lugar merecido por cada um, em uma ordem social justa.

No entanto, esse princípio torna-se questionável, pois repousa sobre a ideia essencial de que a igualdade de acesso é a condição elementar da igualdade de oportunidades. Dubet (idem) aponta, que a escola tal como se apresenta na atualidade não é uma escola justa, paradoxalmente por estar baseada no princípio da igualdade de oportunidades. Esse modelo em determinado momento foi positivo, já que permitiu a igualdade de acesso, mas foi criando, em seu interior, mecanismos de seleção sobre a base da meritocracia, que ocultam ou secundarizam as desigualdades sociais prévias determinantes nas trajetórias escolares. Sob o discurso da igualdade formal, a escola não corrige essas desigualdades, e sim as legitima (Bolívar, 2005).

Esse meritocratismo do êxito escolar ou da competência científica (Bourdieu, 1989) torna-se perverso quando pressupõe a existência de perdedores e ganhadores, em que todos são persuadidos a perceber as regras do jogo como equitativas, já que os resultados obtidos explicam-se pelas diferenças de talento e mérito individual.

Valle (2013) apresenta a noção de justiça escolar como um conceito em construção, que desafia pesquisadores, professores e administradores dos sistemas de ensino a pensar em mudanças nas políticas educacionais, a fim de estabelecer uma definição mais clara do que seja uma escola justa. A autora alerta que a ideia de justiça presente no mérito escolar reflete as desigualdades sociais, fora da escola, e que a competição meritocrática serve de justificativa para superar a frustração do fracasso nas modernas sociedades democráticas.

Nesse sentido, em uma perspectiva de educação crítica, há que buscar alternativas mais justas para superar as desigualdades escolares advindas de uma situação de partida desigual, como o capital econômico e o capital cultural, por exemplo. Bolívar (2005) considera possível existirem “desigualdades justas” e que a igualdade formal de acesso é legítima desde que ofereça apoio, equitativamente e com maiores recursos, aos grupos mais vulneráveis.

Evitar um tratamento desigual aos que encontram-se em uma posição desfavorável também é o que preconiza Dubet (2008), ao afirmar que uma escola justa deveria formar sujeitos autônomos “independentemente de seu merecimento e de suas *performances*”. Mesmo que a escola hierarquize e classifique os alunos, ela tem a responsabilidade de assegurar-lhes igual dignidade, autoestima e confiança em si ao deixarem a escola e entrarem na vida profissional. O autor indica que “sem anular a igualdade de oportunidades, o princípio da diferença supõe então que o destino dos mais fracos se torna uma prioridade, a fim de que a meritocracia não degenere em uma competição darwiniana” (Dubet, 2008a, p. 386).

A justiça escolar, nesse caso, se relaciona às estratégias que a escola põe em prática a fim de minimizar as desigualdades que ela própria cria. A questão passa a ser, desse modo, o que a escola oferece e garante aos alunos mais fracos e aos menos favorecidos.

3 Do *ethos* militar à idealização de práticas meritocráticas: igualdade, desigualdade e meritocracia

Os Colégios Militares se apresentam como sinônimo de instituições de excelência no ensino, desde a criação do Imperial Colégio Militar (mais tarde Colégio Militar do Rio de Janeiro) em 1889, que inaugura a participação do Exército na educação básica nacional. Os 12 colégios que compõem o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) se destacam aos olhos da sociedade por seus rituais abundantes, sua participação impecável nas comemorações de datas festivas, e principalmente pelos resultados expressivos nos mais difíceis concursos vestibulares do país.

Possuem uma configuração escolar específica, fortemente embasada em referenciais meritocráticos vistos sempre como positivos pelos agentes escolares. Assim, os alunos que apresentam bom desempenho são recompensados com prêmios e menções honrosas, concretizadas tanto por discursos quanto pelos diversos símbolos tais como medalhas, placas de honra ao mérito e outros objetos, que indicam o seu merecimento e o seu destaque como exemplo a ser

seguido pelos demais. Entretanto, esses mesmos aspectos da cultura escolar e da organização curricular da instituição - a tradição de um ensino forte com alto grau de exigência por resultados - acabam por dificultar a permanência dos alunos que não correspondem ao padrão desejado ou que têm alguma dificuldade de aprendizagem.

O Sistema Colégio Militar do Brasil faz parte de uma complexa estrutura organizacional em cujo topo está o Ministério da Defesa e, no interior desta estrutura, conta com um órgão técnico-normativo ao qual os colégios militares estão vinculados, a chamada Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA). Diretoria essa, que por sua vez, está subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEx), responsável pela organização curricular de todas as instituições de ensino geridas pelo Exército Brasileiro.

A proposta curricular está orientada pela perspectiva da "formação de cidadãos intelectualmente preparados e cônscios do seu papel na sociedade segundo os valores e tradições do Exército Brasileiro." (Brasil. DEPA. NPGE, 2010, p. 4). A organização, o funcionamento e a normalização dos colégio são definidos pela DEPA e dão embasamento para a elaboração de vários documentos internos relacionados à supervisão escolar e avaliação, principalmente, que evidenciam o caráter burocrático e controlador da instituição. O culto às tradições e aos heróis nacionais, a hierarquia e a disciplina tomam forma nesta proposta fortalecendo o *ethos* militar, o que acaba por consagrar os referenciais meritocráticos já muito presentes na escola básica, mas exacerbada nesse ambiente em que o destaque e o mérito individual são tão valorizados. O êxito escolar ou a competência científica justificam o veredicto escolar e a hierarquização como um dispositivo que determina quem são os melhores e quem são os piores. Assim, desde a entrada do aluno no colégio, as diferenças de rendimento e de percurso são explicadas por fatores estritamente relacionados aos talentos e dons individuais.

O corpo discente é formado por dois tipos de alunos, os denominados Amparados, que são dependentes de militares do Exército e de outras forças e, os Concursados, que passam por processo seletivo. Historicamente, os concursados se adaptam melhor ao rígido ensino por resultados, visto que desde o seu ingresso apresentam um capital cultural diferenciado e não demandam formação para competências, já que em seus próprios estratos sociais de origem obtêm esta formação. O que eles mais objetivam é um colégio de "conteúdos" fortes e de baixo custo, que melhor os prepare para as futuras aprovações. (Freire, 2005) Mas esses estão em menor número dentro dos colégios, no CMCG são pouco mais de 20%.

A grande massa dos amparados, no entanto, tem dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas e/ou o currículo escolar e alguns não alcançam graus mínimos nas avaliações. Saliba (2009) observa que muitas vezes esses últimos são marginalizados, recusados em grupos de trabalho e citados como problemáticos, o que gera baixa de autoestima e um sentimento de não pertencimento à escola. Pesquisas internas do SCMB (2010, 2013) têm apontado como justificativa para o fraco desempenho dos alunos amparados a precariedade na sua escolarização anterior, sendo esta a causa dos "déficits cognitivos" ou "defasagem de conteúdos". Neste contexto os colégios militares desenvolvem algumas estratégias, tais como a recuperação paralela, aulas de reforço ou o apoio pedagógico em uma tentativa de desenvolver projeto de ensino que contemple o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

A partir da leitura dos documentos curriculares elaborados pelos órgãos gestores do SCMB, observamos que a meritocracia é vista como prática na justificação das desigualdades dos agentes escolares, do sucesso ou do fracasso, que aparecem condicionados aos talentos individuais dos alunos e de certa forma, exime o colégio da responsabilidade sobre os resultados individuais.

4 Notas Finais

Ao focalizar nossa atenção às práticas curriculares direcionadas ao aluno com dificuldade de aprendizagem, pretendemos trazer ao debate alguns aspectos relacionados ao currículo: (1) o currículo prescrito, entendido como os documentos curriculares, isto é, peça central na organização e que deixa pouco espaço de autonomia para que os sujeitos sociais da escola o modifiquem ou se apropriem dele de maneira mais particularizada; (2) a valorização do

conteúdo e as sucessivas avaliações, bem como as premiações aos melhores colocados, evidenciam aspectos da meritocracia escolar que contribuem para o fraco desempenho de alguns alunos que não se adaptam a essas normativas; (3) as estratégias engendradas pelo colégio não dão conta de recuperar a maioria dos alunos com dificuldade, pois estes, seguindo uma lógica de "contrato tácito" com a proposta curricular da escola, já cristalizaram uma baixa autoestima, aceitando como irreversível a sua situação de fracasso escolar.

A título de questões preliminares, consideramos que o Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) está fundado em normativas meritocráticas, que acabam por contribuir para um ensino de resultados, ao mesmo tempo que "selecionador". Aspectos da cultura escolar e da organização curricular dessas instituições nos fazem presumir que, a tradição de ensino forte e exigente, associado ao alto grau de desempenho e a idealização do alunado, são responsáveis por dificuldades no trato com os alunos que não correspondem ao padrão desejado.

A democratização no SCMB traz implícita a ideia de uma justiça que corrobora as hierarquias escolares. A garantia da legitimidade dessa cultura escolar se efetiva, em tese, no oferecimento das mesmas possibilidades de acesso ao colégio e ao desenvolvimento pessoal a todos, independentemente da origem étnica, social ou religiosa dos agentes escolares, com o intuito de evitar as discriminações e garantir um ensino democrático. Mas, na prática os colégios se deparam com barreiras constitutivas do próprio sistema, principalmente no que se refere às suas normativas meritocráticas e ao *ethos* militar, que dificultam a permanência dos alunos com dificuldade de aprendizagem.

Em suma, a organização curricular dos Colégios Militares inculca a perspectiva defendida pelos autores citados neste texto, de que existe na sociedade uma "crença" no poder positivo da meritocracia e isso se reflete na escola, quando o indivíduo se sente estimulado a ter projetos mais ambiciosos de mobilidade social por meio de seus próprios dons, seu mérito individual. No entanto, no outro lado desta proposição, o princípio da meritocracia faz com que aqueles que não atingem o êxito se sintam os únicos responsáveis pelo seu fracasso. A meritocracia torna-se intolerável quando associa o orgulho dos vitoriosos ao desprezo pelos perdedores.

Referências

Alves, C. Exército e cultura escolar no Brasil do século XIX. (2010) IN: ALVES, C; NEPOMUCENO, M. A. *Militares e Educação em Portugal e no Brasil.* Rio de Janeiro: Quartet, 125-138.

Bolívar, A. Equidad educativa y teorías de la justicia. (2005) *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 2005, v. 3, n. 2. Disponível em:<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>. Acesso em 20.02.2007.

Bourdieu, P. (2003) As contradições de herança. IN: _____. *A Miséria do Mundo.* Petrópolis: Editora Vozes, 587-594.

Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1975). *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola de oportunidades.* São Paulo: Cortez.

_____. (2008a) Democratização escolar e justiça da escola. *Educação*, v. 33, n. 3, 381-393. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117117076002 . Acesso em: 10 jul 2011.

Exército Brasileiro. (2002) R-69 – *Regulamento dos Colégios Militares.* Disponível em: <http://www.dep.ensino.eb.br/depa/pag_legislacao.htm> Acesso em: 02 ago 2005.

EXÉRCITO BRASILEIRO.(2010.)*NGPCENormas de gestão escolar, para planejamento e condução do ensino*.

Freire, F. F. (2009). *Estabelecidos e outsiders no Colégio Militar do Rio de Janeiro.* Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-2199. Acesso em: 10 jul 2011.

Lahire, B. (2004). *Retratos Sociológicos: Disposições e Variações individuais*. Porto Alegre: Artmed

Saliba, M. C. (2009). *Fracasso escolar no Sistema Colégio Militar do Brasil: dinâmicas de enfrentamento*. Trabalho de conclusão de curso. CEP: Rio de Janeiro, RJ.

Tavares Silva, F. C.(2006). Escola e cultura escolar – dimensões do currículo. IN: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. (Orgs.) *Educação como espaço da cultura.* EdUFMT, Cuiabá, MT V. II, 29-40. (Coletânea VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste).

Tenret, E.(2008). *L'Ecole etla croyance en la meritocratie.*École Doctorale LISIT. Université de Bourgogne. France.

Valle, I. R.(2013) Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais.*Educar em Revista,* Curitiba, Brasil, n. 48, Editora UFPR. 289-307.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

APRENDENDO NO MUSEU: UMA EXPERIÊNCIA COM JOVENS DO ENSINO BÁSICO

Sampaio, R. L. [1]; Almeida, A. R. S. [2]

[1] Instituto Federal da Bahia, Campus Salvador, Bahia, Brasil
[2] Instituto Federal da Bahia, Campus Simões Filho, Bahia, Brasil

Email: romilsonls@gmail.com; analmeida64@hotmail.com

Resumo

Ao longo da nossa história, os processos de ensino e aprendizagem normalmente estavam relacionados ao interior das instituições escolares, no entanto, a aprendizagem também pode, e deve, ocorrer fora dos muros escolares em ambientes de educação não formal. No âmbito dessa modalidade de educação, o museu tem se destacado entre as instituições que conjuntamente com a escola busca mediar os conhecimentos produzidos pelo homem às novas gerações. Diversos estudiosos (ALLARD e BOUCHER, 1991; ALMEIDA, 1997; MARANDINO, 2001; VALENTE, 2003; KÖPTCKE, 2003; MARTINS, 2006), têm se dedicado ao estudo da relação museu/escola, destacando o grande incremento das visitas pedagógicas ao museu e a relevância desta instituição aprimorar o atendimento ao público escolar. Neste sentido, pode-se observar que, nos últimos anos os museus têm organizado atividades voltadas para o público infanto/juvenil e disponibilizado cada vez mais novas ferramentas para auxiliar os visitantes no acesso e apropriação dos conhecimentos disponíveis nas mostras museais. Considerando o grande uso das tecnologias, nos dias atuais, para o desenvolvimento de atividades cotidianas, pedagógicas ou não, o presente trabalho buscou investigar durante as visitas escolares se os jovens utilizavam os recursos didáticos, disponíveis no museu, para mediar os conhecimentos. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo sob a forma de estudo de caso. A pesquisa de campo tem como referência a aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas, a 26 sujeitos, sendo 24 estudantes, 1 professor e 1 orientador pedagógico de uma escola que realizaram uma visita escolar guiada a um museu. A análise dos dados compreendeu leitura e interpretação das questões abertas e a tabulação das questões fechadas. Os resultados apontam que a utilização dos recursos didáticos, sejam digitais ou não, disponíveis nas mostras são importantes para auxiliar no incremento do aprendizado dos estudantes.

Palavras-chave: Educação não formal; Museu; Escola.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

1 Introdução

Durante um longo período da nossa história, quando se falava em processos de ensino e aprendizagem, normalmente o pensamento se voltava para o interior das instituições escolares, pois "[...] o desenvolvimento educacional e a satisfação das necessidades sociais de formação e aprendizagem passavam quase exclusivamente pela extensão da escola" (TRILLA, 2008, p. 17). No entanto, a aprendizagem também pode, e deve, ocorrer inicialmente fora dos muros das escolas em ambientes de educação não tão sistematizados quanto a instituição escolar, mas tão significativos quanto eficientes na difusão do conhecimento ou de seu aprendizado. Esses ambientes constituem a modalidade de educação conhecida como não formal. Essa modallidade é responsável por proporcionar "[...] a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido" (VIEIRA, BIANCONI E DIAS, 2005, p. 21).

Com a efetiva utilização desses ambientes, a escola deixa de ser tratada como o único espaço de aquisição de saberes, tornando o seu entorno um espaço capaz de desempenhar um papel crucial no processo de aprendizagem. Dentro desse contexto é que consideramos o museu como uma instituição que possui um grande potencial educativo e que tem se destacado entre as instituições que conjuntamente com a escola busca mediar os conhecimentos produzidos pelo homem às novas gerações. Nesse contexto, nosso objetivo foi conhecer quais os recursos didáticos utilizados pelos estudantes para se apropriarem dos conhecimentos apresentados nas mostras museais.

2 O que é o museu?

Existem diversas conceituações para esse termo, dentre elas a mais referenciada é a dada pelo ICOM[1] (International Council of Museums), que o caracteriza como:

> Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade (2001, p. 1).

Ainda de acordo com o ICOM, além das instituições designadas como "museus", outras instituições estão incluídas nessa definição, entre elas destacamos: os centros de ciência, planetários, parques naturais, jardins zoológicos, botânicos, aquários e viváros. A definição do ICOM destaca a posição de que os museus na atualidade estão abertos e disponíveis para todos os públicos, situação essa que não ocorria no início de sua criação.

Os museus, no início da sua criação, estavam disponíveis para o deleite de poucos e, na sua grande maioria, eram compostos de coleções particulares, que somente podiam ser apreciadas por seus donos e por seus convidados. Com o passar do tempo, essas características foram mudando e o museu foi se tornando um bem cultural aberto ao público. Com essa abertura, cada vez mais o museu passa a ser utilizado como um espaço propício a educação.

[1] O ICOM é uma organização internacional ligada à UNESCO, fundada em 1946, que congrega museus e profissionais de museus. Ao ICOM está confiada a preservação e a difusão do patrimônio mundial - cultural e natural, presente e futuro, material e imaterial - para a sociedade.

2.1 Museu como espaço de educação

Diversos estudiosos (ALLARD e BOUCHER, 1991; ALMEIDA, 1997; MARANDINO, 2001; VALENTE, 2003; KÖPTCKE, 2003; MARTINS, 2006), têm procurado discutir a função educativa do museu e se dedicado ao estudo da relação museu/escola, destacando o grande incremento das visitas pedagógicas ao museu e a relevância desta instituição aprimorar o atendimento ao público escolar.

De acordo com Allard e Boucher (1991 apud MARTINS, 2006), a formação da função educativa dos museus pode ser classificada em três etapas sucessivas. A primeira delas "[...] é marcada pela criação e inserção de museus em instituições de ensino formais, no caso, as universidades" (p. 21). Essa primeira etapa caracteriza-se por uma abertura muito restrita desses espaços que, apesar de trazer características próprias de uma instituição de pesquisa, permitia o acesso apenas a uma pequena parte da população, composta por especialistas e estudiosos.

A segunda etapa, descrita por Allard e Boucher (1991 apud MARTINS, 2006), é marcada pela entrada de um público mais diversificado, pertencente a classes sociais distintas. Apesar dessa mudança, esse continuou sendo um espaço restrito a visitantes com conhecimentos que permitiam a compreensão dos objetos expostos e, a ação educativa "[...] consistia em visitas guiadas e no empréstimo de alguns objetos às instituições de ensino" (KOPTCKE, 2003, p. 108). Contudo, já é possível verificar uma preocupação com o viés educativo dessas instituições.

A terceira etapa do papel educativo desse espaço, de acordo com Allard e Boucher (1991 apud MARTINS, 2006), é caracterizada pela chegada de grupos escolares aos museus, pois, "A partir dos anos 1960, motivados principalmente pelo movimento da Nova Museologia, verifica-se um importante desenvolvimento dos panoramas educativos, principalmente aqueles voltados aos grupos escolares" (MARTINS, 2006, p.23).

Esse movimento permitiu que os museus cada vez mais ganhassem um status de instituições colaboradoras no processo de educação, contribuindo com a escola e permitindo que os alunos pudessem visitá-los com um plano elaborado de educação. Ademais, possibilitou que houvesse uma aproximação entre esses espaços e as escolas, propiciando parcerias entre eles, trazendo o museu para participar ativamente do processo educacional.

No sentido de ampliar a sua participação no processo educacional e poder se manter sempre atualizado, os museus estão incorporando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em suas exposições, tema que será discutido a seguir.

2.2 As tecnologias e os museus

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão presentes em praticamente todos os setores da nossa sociedade e a cada dia tem apresentado avanços, tanto em relação aos equipamentos como em relação aos programas que são utilizados nesses equipamentos. Esse avanço é rápido e tem afetado o trabalho das instituições que lidam diretamente com o público, como é o caso dos museus, pois essas TDIC já fazem parte do dia a dia da nossa sociedade e precisam fazer parte do cotidiano dessas instituições.

De acordo com Marins et al (2010), o uso das tecnologias digitais em museus possibilitou que o visitante pudesse passar da posição de observador da exposição para aquele que estabelece uma relação dialogal com a mesma. As tecnologias disponíveis em um museu podem e devem "[...] estabelecer vinculações entre os objetos e o conhecimento, oferecendo ao visitante oportunidades de aprendizagem relativa a esses objetos em seu contexto original vinculado com questões atuais e tópicos de interesse do visitante" (p. 41).

No contexto educativo dos museus da atualidade, são aplicadas diferentes tipos de TDIC, dentre elas destacamos: o guia multimídia portátil; o terminal multimídia; a realidade virtual; a realidade aumentada e os objetos digitais de aprendizagem. A seguir, temos uma breve descrição dessas TDIC e seu respectivo uso nos museus.

Guia multimídia portátil – é um aparelho que permite ao visitante ter acesso a informações sobre o museu e sobre as obras expostas, através de um guia (computador portátil, por exemplo) que pode ser levado pelo visitante durante sua visita ao museu;

Terminal multimídia – é um equipamento que possui uma funcionalidade semelhante ao guia multimídia portátil, diferindo no fato de estar em um local fixo. Esse equipamento recebe variadas denominações, a depender do local em que está instalado, tais como: totem multimídia, quiosque multimídia e quiosque de informações;

Realidade Virtual – é uma "[...] 'interface avançada do usuário para acessar aplicações executadas no computador, propiciando a visualização, movimentação e interação do usuário, em tempo real, em ambientes tridimensionais gerados por computador" (KIRNER e SISCOUTTO, 2007, p. 7). Essa interface permite ao usuário entrar em um ambiente virtual e explorá-lo, podendo até fazer modificações nesse ambiente através de equipamentos específicos (capacetes, luvas, óculos, controles, entre outros).

Realidade Aumentada – de acordo com Kirner e Siscoutto (2007), permite combinar objetos reais e virtuais em um ambiente real, caracterizando-se como "[...] um sistema que suplementa o mundo real com objetos virtuais gerados por computador, parecendo coexistir no mesmo espaço" (p. 10). Essa tecnologia pode ser utilizada para que o visitante do museu possa ter uma visão mais real de objetos que não estão presentes fisicamente naquele local;

Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) – é definida por Wiley (2001) como "[...] qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para promover a aprendizagem" (p. 7, tradução nossa). Dentre os seus recursos digitais podemos destacar: imagens digitais; animações; vídeos; jogos; simulações; entre outros. Nos museus, os ODA têm sido utilizados nas suas mais variadas formas, através de variados suportes físicos, como, por exemplo, monitores de vídeo; guias multimídia portáteis; terminais multimídia, entre outros.

3 Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho se desenvolveu na cidade de Braga, em Portugal. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo sob a forma de estudo de caso e o instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário. A pesquisa de campo tem como referência a aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas.

A amostra compreendeu 26 sujeitos, sendo 24 estudantes de uma turma do 7° ano do terceiro ciclo do ensino básico, com idades que variavam entre 12 e 13 anos, 1 professor e 1 orientador pedagógico de uma escola que realizaram uma visita escolar guiada a um museu. Os questionários foram enviados ao orientador pedagógico da escola, que os aplicou aos estudantes, ao professor e respondeu o que lhe era destinado.

Com relação à análise dos dados, o procedimento qualitativo compreendeu leituras e interpretação das questões abertas e a tabulação das questões fechadas. Enfim, através de um questionários aplicado aos estudantes, professor e orientador pedagógico, procurou-se investigar se durante as visitas escolares os jovens utilizavam os recursos didáticos, disponíveis no museu, para mediar os conhecimentos. A seguir são apresentados os resultados dessa investigação.

4 Resultados

4.1 Os estudantes e a visita

De acordo com o questionário aplicado aos estudantes, pode-se perceber que as TDIC são uma realidade na vida dos mesmos. A grande maioria destes afirmou utilizar o telefone celular, o computador e a internet, tanto no dia a dia como para fazer atividades relacionadas à escola.

Apesar de identificarem que existiam alguns computadores com tela sensível ao toque na exposição do museu, apenas 8 estudantes afirmaram ter utilizado esses equipamentos durante a visita. De acordo com a resposta deles foi possível verificar que na sua grande maioria, eles utilizaram essas tecnologias apenas por curiosidade. Observemos os depoimentos a seguir:

> Para ver o que eles continham (estudante 3).
>
> Por que me chamaram a atenção por poder interagir através da tecnologia (estudante 4).

Dos estudantes que não utilizaram esses equipamentos, alguns descreveram o motivo dessa não utilização, como pode ser visto nos relatos a seguir:

> Porque não houve oportunidade (estudante 1).
>
> Porque as professoras não deixavam para não nos distrairmos durante a explicação que nos estava a ser dada (estudante 2).

É possível perceber, de acordo com os relatos anteriores, que a falta de utilização dessas tecnologias, por grande parte dos estudantes, se deve ao fato dos mediadores não as utilizarem no contexto da visita.

Ao serem questionados sobre as maquetes utilizadas na mostra, 23 estudantes indicaram que elas auxiliaram a ter um maior conhecimento a respeito do que estava sendo representado,

> Porque me ajudaram a compreender melhor o dia-a-dia daquela época (estudante 7).
>
> Porque serviam para nos localizarmos no tempo e para saber o que estava lá representado (estudante 5).

Como pode ser visto nos relatos anteriores, a utilização dos recursos didáticos, sejam digitais ou não, podem auxiliar os visitantes no acesso e apropriação dos conhecimentos disponíveis nas mostras museais, além de estimular a curiosidade dos mesmos.

4.2 O olhar do professor

Foi possível perceber, de acordo com o questionário aplicado, que o professor programa visitas anuais a museus e que considera a relação museu/escola muito importante para o processo educacional, inclusive indicando a necessária participação de "todos os atores" envolvidos nessa relação, tanto de parte da escola como do museu, destacando que:

> A interação entre os museus e as escolas proporciona a complementaridade desejável na assimilação dos conteúdos que são ministrados no espaço escola, sendo certo que dessa aproximação se consolida a afectividade pela memória do património histórico – cultural (Prof.)

Ao ser questionado sobre a utilização das TDIC em exposições de museu, o professor deixou claro que é a favor dessa utilização, inclusive indicando que essas tecnologias devem "Proporcionar uma maior interatividade entre o aluno visitante e os conteúdos expositivos" (Prof.). Apesar de ser a favor dessa utilização, o referido professor não indicou ter utilizado nenhuma das tecnologias disponíveis no museu visitado.

De acordo com as respostas ao questionário, a internet foi a tecnologia mais utilizada pelo professor, pois ela "facilitou a preparação da visita organizada dos alunos"(Prof.). Ademais, essa tecnologia foi utilizada como uma ferramenta de interação da turma com o museu no período pré visita.

4.3 O orientador pedagógico e a relação museu/escola

De acordo com as respostas ao questionário, pode-se perceber que a escola procura fazer visitas anuais a museus e de acordo com o orientador pedagógico, a escola tem um papel importantíssimo na relação museu/escola, pois "ao valorizar uma educação que extrapola os muros da escola e interagindo com o museu, a escola leva consigo também motivações que permitirão ao museu orientar as suas valências em função do público escolar"(OP).

Com relação às TDIC, o orientador pedagógico indicou a importância de utilização das mesmas pelos museus e destacou a importância da mostra do museu estar disponível na internet indicando que seria "o alargamento da área de 'exposição" (OP).

5 Considerações Finais

Os resultados revelam que a utilização dos recursos didáticos, sejam digitais ou não, nas mostras museais são importantes para auxiliar no incremento do aprendizado dos estudantes. No que diz respeito ao uso das TDIC durante as visitas escolares, foi possível perceber que, apesar de serem consideradas importantes por todos os "atores" envolvidos, elas não foram exploradas pelo mediador e pelo professor durante essa visita. Com relação a essas tecnologias, ficou claro que os estudantes já as utilizam no seu dia a dia, portanto o seu uso durante as visitas pode despertar o interesse destes e aproximá-los dos objetos presentes na mostra museal.

De acordo com o professor e o orientador pedagógico do museu, a internet é uma das tecnologias mais importantes na atualidade, pois permite mostrar o museu para quem se encontra distante fisicamente do mesmo e auxilia na preparação da visita escolar ao espaço museal.

Levando-se em conta os dados pesquisados, não se deve deixar de lembrar que o museu, na atualidade, tem assumido um papel relevante no cenário educativo, permitindo que o mesmo possa participar, ativamente, do processo de ensino aprendizagem. Por isso, é necessário ampliar os estudos sobre a relação museu/escola e, principalmente, sobre

as contribuições que o uso das tecnologias, digitais ou não, podem apresentar para auxiliar na aprendizagem e na aproximação dos estudantes com as mostras presentes nos espaços museais.

Referências

Allard, M.; Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Québec: Hurtubise HMH.

Almeida, A. M. (1997). Desafios da relação museu-escola. *Revista Comunicação e Educação*, III (10), 50-56.

Kirner, C.; Siscoutto, R. A. (2007). Fundamentos de Realidade Virtual e Aumentada. In: *Realidade Virtual e Aumentada: Conceitos, Projeto e Aplicações*. Livro do Pré-Simpósio, IX Symposium on Virtual and Augmented Reality. Editora SBC – Sociedade Brasileira de Computação, Porto Alegre.

Köptcke, L. S. (2003). A análise da parceria Museu e Escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVÊA, Guracira et al. (org.). *Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências* (107-128). Rio de Janeiro: Editora Access/Faperj.

Marandino, M. (2001). Interfaces na relação museu-escola. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física,* 18 (1).

Marins, V. et al. (2010) Aprendizagem em Museus com uso de Tecnologias Digitais e Realidade Virtual**.** *Revista Museu Virtual*. 1 (1).

Martins, L. C. (2006). *A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP*. 2006. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP. São Paulo.

Trilla, J. A educação não-formal (2008). In Arantes, V. A. (org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus.

Valente, M. E. (2003). A conquista do caráter público do museu. In GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (Org.). *Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências* (21-45). Rio de Janeiro: Editora Access/Faperj.

Vieira, V.; Bianconi, M. L; Dias, M. (2005). Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. *Cienc. Cult.* [online], 57 (4), 21-23.

Wiley, D. A. (2001) Conecting learning objects to instructional theory: A definition, a methaphor and a taxonomy. In D. A. Wiley, *The Instructional Use of Learning Objects*. Disponível em: <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 29 mai. 2007.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A ESCOLA, O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS ESCOLARES

Almeida, A. R. S. [1]; Sampaio, R. L. [2].

[1] Instituto Federal da Bahia, Campus Simões Filho, Bahia, Brasil
[2] Instituto Federal da Bahia, Campus Salvador, Bahia, Brasil

Email: analmeida64@hotmail.com ; romilsonls@gmail.com

Resumo

Na literatura especializada, diversos autores (WALLON, 1975; YOUNG, 2007; PONCE, 2009, ALMEIDA, 2008), discutem o papel que a escola vem assumindo frente à formação humana, pois cada vez mais tem se firmado como um espaço essencial para a discussão de valores éticos e morais. Enquanto espaço coletivo de construção de saberes, a escola modifica a vida do aluno e se constitui um meio diferente e necessário para a sua formação, proporcionando interações sociais e aprendizagens diversas. Neste sentido, a escola deve ser pensada não somente como instituição responsável pelo currículo oficial, construído sob diretrizes nacionais, mas também como um universo onde se transita conteúdos originários das experiências e saberes das crianças que compõem o currículo oculto. A importância dada ao currículo oculto está no fato do mesmo ser responsável por promover atitudes, comportamentos, valores, orientações, etc, que impulsionam a emancipação do sujeito. Partindo desta premissa, o presente artigo pretende investigar como as crianças da educação infantil percebem a sua própria escola. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, cujos instrumentos foram a observação e a entrevista. Participaram da pesquisa todas as crianças que cursavam a Oficina I e a Oficina II do turno matutino de uma escola pública, com exceção de uma criança da Oficina I que não conseguiu responder a entrevista. O total da amostra compreendeu vinte e sete crianças com idades que variavam entre três e cinco anos, sendo treze da Oficina I e quatorze da Oficina II. Após diversas leituras, os dados foram analisados e agrupados em categorias. Os resultados apontam que conhecer a escola através da própria criança, escutando-a e descobrindo como a percebe é um campo vasto para pesquisas e, quem sabe, um dos caminhos para se repensar a escola, o currículo, e as práticas escolares de hoje.

Palavras-chave: escola; currículo; criança, práticas, emoção.

1 Introdução

Na literatura especializada, diversos autores (WALLON, 1975; YOUNG, 2007; PONCE, 2009, ALMEIDA, 2008), discutem o papel que a escola vem assumindo frente à formação humana, pois é um meio propício ao crescimento pessoal e intelectual e, como Young (2007) salienta, sem as escolas “cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (p. 2). Para além da responsabilidade sobre o desenvolvimento cognitivo, a escola tem se firmado cada vez mais como um espaço para a formação do cidadão, na qual as crianças aprendem a viver em sociedade com valores éticos e morais. Valores estes, que deveriam ser passados no convívio familiar, mas que, na maioria das vezes, essa obrigação recai sobre a escola. Para desempenhar esse papel, Ponce (2009) ressalta que a escola “precisa constituir-se como um lócus coletivo de

construção de humanos enraizados em seu tempo, o que envolve também informar, mas principalmente formar consciências, construir sujeitos capazes de refletir e aptos a criar" (p. 1).

A escola deve ser pensada em toda a sua estrutura formativa, pois além do currículo oficial, construído sob diretrizes nacionais, há os conteúdos originários das experiências das crianças que compõem o currículo oculto. Este último é, segundo Silva (2010), "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (p. 78). Ou seja, são aqueles "conteúdos" ensinados e aprendidos não explicitamente durante as relações interpessoais que são construídas no contexto escolar. A importância do currículo oculto está no fato do mesmo ser responsável por promover atitudes, comportamentos, valores, orientações, etc, que impulsionam o sujeito para o convívio na sociedade.

Com isso, cabe ao professor, de acordo com Freire (2006), auxiliar a criança a compreender o significado dos conteúdos e construir relações de sentido a partir de suas prórpias experiências, pois "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (p. 47). Ainda com relação a essas possibilidades, Almeida (2008) complementa afirmando que, "quanto mais curioso, mais o aluno busca, lê, pesquisa e, portanto, constrói suas representações do objeto que passam a ter significado para ele" (p. 4). A contribuição do professor é observar para saber o momento e a maneira exata de intervir, gerando conflitos, no sentido de contribuir para que a criança, na busca de soluções, avance e seja capaz de criar por si própria, deixando de ser uma mera reprodutora de ideias. (PELISSON, 2006).

A formação do professor, os métodos de ensino, a organização escolar, entre outros, são aspectos indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança e interagem de maneira equitativa na dinâmica escolar, influenciando tanto "o fazer pedagógico" quanto, particularmente, a maneira como a criança concebe/percebe a sua própria escola. Diante disso, o objetivo deste estudo é conhecer, como as crianças da educação infantil percebem a própria escola, cujo "discurso pedagógico" inclui práticas que, exercem um exacerbado controle sobre a liberdade de expressão das crianças.

2 Metodologia

Participaram da pesquisa as crianças da Oficina I e da Oficina II do turno matutino de uma escola pública, com exceção de uma criança da Oficina I que não conseguiu responder à entrevista. O total da amostra compreendeu vinte e sete crianças com idades que variavam entre três e cinco anos, sendo treze da Oficina I e quatorze da Oficina II.

Os instrumentos utilizados foram a observação e uma entrevista com oito perguntas, cujas respostas tinham por alternativas figuras com imagens que representavam crianças e adultos em atividades escolares e reações emocionais infantis. Optou-se por chamar as referidas figuras de cartões fotográficos que expressavam: alegria; tristeza; raiva e medo, e as atividades ilustradas eram: o desenhar; o pintar; o contar histórias; o brincar; a professora ensinando; crianças reunidas; a hora da merenda. A ideia de criar cartões fotográficos como opções de resposta surgiu da necessidade de poder escutar a opinião das crianças, utilizando-se de um recurso que poderia auxiliá-las a relatar suas opiniões sobre as atividades que vivenciam na sua escola. Para cada pergunta existiam três opções de resposta, ou seja, três opções de cartões fotográficos, além da opção "Outro".
As figuras dos painéis foram escolhidas de modo que melhor representassem tanto a ideia pretendida, ou seja, o episódio ou a situação, quanto à realidade das crianças da escola em estudo. Chegou-se aos dez cartões fotográficos definitivos, depois de uma pré-testagem com crianças da mesma faixa etária, na qual pôde-se verificar se as figuras escolhidas expressavam com clareza a situação desejada pelos pesquisadores. Para tanto, muitos ajustes foram necessários para que se conseguissem imagens claras, reconhecidas e significativas para as crianças. A escolha das imagens que compuseram os cartões contou com o aporte teórico da psicogenética walloniana, que tanto alerta sobre a importância do respeito às características culturais que as expressões emocionais carregam. Dentre as possibilidades abertas pela experiência piloto, destaca-se a dificuldade de encontrar identificação entre as figuras que

representavam a raiva e os sujeitos. Essa dificuldade proporcionou várias mudanças na figura que representava a raiva até o ponto em que se encontrou uma imagem que tivesse significado e sentido para as crianças.

A entrevista iniciou indagando-se sobre os dados pessoais das crianças, a saber: nome e idade, e caso fosse necessário, conversava-se brevemente com as mesmas, o que servia de aquecimento, principalmente para aquelas que se mostraram mais tímidas e retraídas. Em seguida, os cartões fotográficos eram mostrados a cada uma de modo a verificar se a criança conseguia relacionar a figura à ideia que esta representava. Por exemplo, se o cartão nº 1 representava a ideia de alegria, e só após a verificação em todos os cartões, iniciou-se a aplicação do roteiro da seguinte forma: perguntava-se às crianças sobre a primeira sentença, e logo após, pedia-se que a criança escolhesse, nas opções oferecidas, qual delas melhor representava sua resposta. Por exemplo, na primeira sentença: "Quando eu chego na escola, eu fico assim...", a criança teria que responder como ela ficava e/ou se sentia ao chegar na escola, apontando para uma das opções dos cartões, que nesse caso eram os de: alegre, triste, ou com raiva. A cada resposta da criança, os pesquisadores registravam a opção no roteiro de cada sujeito. No entanto, caso a resposta da criança fosse diferente das opções oferecidas, ao preencher as respostas do roteiro os entrevistadores marcavam a opção "Outro". E assim procedeu-se com as demais questões do roteiro.

Concluída as entrevistas, passou-se a fase de leitura, releitura e discussão das respostas, buscando-se interpretar os dados tendo como referência a experiência exploratória do lócus da pesquisa no qual se inseria os sujeitos. Os dados foram agrupados por blocos de questões, que se transformaram em unidades, posteriormente em três categorias definidas, a saber, "Como eu me sinto na escola"; "Como eu me sinto quando estou aprendendo"; e "O que eu mais gosto na escola". Desse modo, buscou-se construir a percepção que as crianças têm acerca da sua escola.

3 Resultados

A observação permitiu conhecer a dinâmica e rotina do espaço interno e do entorno da escola, que fica localizada em uma periferia onde a maioria da população não tem emprego fixo. Essa instituição para proteger-se das adversidades sociais e da violência do seu entorno desenvolve práticas que exerce um exacerbado controle sobre a liberdade de expressão das crianças, sobre o horário de entrada, impondo regras de comportamento e excluindo, por exemplo, o espaço do recreio.

A partir das vinte e sete respostas das crianças foi possível verificar que, quando questionadas sobre como se sentem quando chegam à escola; quando vêem a professora; quando estão na hora da merenda, a maioria afirmou sentirem-se alegres. Apenas quatro crianças mencionaram sentir raiva e uma declarou sentir tristeza. A opção "outro" também foi escolhida, mas por apenas duas crianças, que declararam ficarem "quietas" quando chegam na escola e do mesmo modo quando vêem a professora. Esse aspecto demonstra a corriqueira situação das pessoas confundirem a emoção com seus efeitos. Ou seja, aquilo que eu sinto do modo e da maneira como eu o represento, o demonstro. É muito comum confundir-se a emoção com seus efeitos, sua plasticidade tônica e postural com as emoções propriamente ditas. O riso e o choro nada mais são que "atividades tônicas de origem periférica ou visceral cujo objetivo é exprimir uma determinada emoção". (ALMEIDA, 1999. p.74) No caso das crianças, o ficar quieta, representa uma situação de contenção do movimento, da atividade tônica, que pode ser entendida nesse contexto como atitude de respeito ou receio às regras da escola.

Na hora de ir embora da escola o sentimento de alegria também prevaleceu nas respostas das crianças. A raiva e a tristeza continuaram sendo mencionadas, nesse caso por duas e três crianças respectivamente. Percebeu-se, portanto, que as emoções das crianças acerca da escola foram, em sua maioria, positivas. A tristeza foi a segunda emoção mais citada entre as respostas dadas pelas crianças. Especificadamente duas delas relataram ficarem tristes durante os dois processos de aprendizagem (ler e fazer continhas), apesar de terem relatado também de ficarem alegres em relação aos outros aspectos da escola (na hora da merenda, quando veem a professora). Supõe-se que este resultado decorreu em virtude de que para algumas crianças, o processo de aprendizagem é visto de maneira negativa (punitiva e dolorosa), mesmo que este ocorra em um ambiente afetivo.

Ainda em relação ao como se sentem na escola, algumas crianças relataram se sentirem alegres durante os processos de aprendizagem de leitura e continhas. Outras declararam respostas diferentes das opções dadas, quando disseram ficarem "Quietinha" ou "Fazendo o dever", demonstrando mais uma vez que a relação de diferenciação emoção e efeito, ainda não foi construída por algumas crianças.

A ideia de que é possível aprender sem dor, ou seja, através da alegria, do humor, vem se disseminando na literatura com trabalhos que pretendem discutir a importância do prazer para a aprendizagem. (MALRIEU, 1976; GRANDO, 2000; BORRALHO & OLIVEIRA, 2010; VERAS & FERREIRA, 2010).

O processo de ensino e aprendizagem quando permeado por afetividade se torna mais prazeroso e satisfatório tanto para a criança quanto para o professor. O aspecto afetivo é, muitas vezes, ignorado em sala de aula, pois os professores nem sempre percebem a articulação entre o afetivo e o cognitivo nas atividades escolares, apresentando uma falta de clareza sobre a relação intrínseca existente entre essas dimensões humanas. Segundo Leite (2006) "é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e não apenas nas suas relações tête-à-tête com o aluno" (p.31). Para o autor, as dimensões afetivas envolvidas nas práticas pedagógicas vão além do circuito relacional professor-criança, estendendo-se nas "relações que se estabelecem entre o sujeito (aluno) e os diversos objetos de conhecimentos (conteúdos educacionais)" (p.16).

A respeito do que as crianças mais gostam na escola, os dados obtidos revelaram que, de todos os entrevistados, treze responderam "a hora da merenda", nove responderam "a professora", quatro responderam "meus coleguinhas" e apenas um respondeu a opção "Outro", declarando gostar mais de "ficar na escola". A hora da merenda foi o maior fator motivacional para a frequência à escola. Essa resposta pode nos levar a entender essa informação sob o foco de duas possíveis conjecturas construídas a partir dos dados da observação. A primeira diz respeito ao fato de se tratar de uma escola localizada num bairro periférico, na qual muitas crianças relataram se alimentar apenas no momento em que estão na escola. Essa carência de tipo "nutricional" pode ser um dos motivos da opção da merenda ter se destacado. Outro ponto fortíssimo a considerar é de natureza interindividual, ou seja, à importância que estas crianças dão às relações sociais, quando afirmam gostarem de estar com seus professores e colegas em uma escola onde a hora do recreio foi extinta. Já em relação às práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras, nove sujeitos disseram gostar de "brincar" em sala de aula; nove de "desenhar e pintar", oito preferem as "histórias", e um escolheu a opção "Outro", dizendo gostar quando a professora "passa dever". Percebe-se, desse modo, um equilíbrio nas respostas das crianças, o que nos evidencia a importância dessas práticas lúdicas nesse período do desenvolvimento. Quando as crianças gostam das atividades, estas podem facilitar o processo de aprendizagem, por isso a importância do professor conhecer as crianças e suas preferências, para com isso, explorar aquelas que melhoram e facilitam não só a aprendizagem como às relações entre elas. Altet (2000) afirma que os processos situacionais pedagógicos são determinantes para os comportamentos tanto do professor quanto das crianças. Para esta autora, situação pedagógica são todos os fatos e/ou acontecimentos que ocorrem em sala de aula, sendo essa situação composta basicamente de três componentes principais: as circunstâncias; as situações de aprendizagem e as condições organizacionais.

4 Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa revelaram que a maioria dos sujeitos tem sentimentos positivos em relação à escola, à professora, às suas práticas e aos seus coleguinhas. Esse aspecto é fundamental tanto para o desenvolvimento das relações interpessoais quanto para a motivação, o desempenho e o sucesso na aprendizagem (BORRALHO & OLIVEIRA, 2010). Aprendizagem e afeto não podem ser desvinculados, principalmente no processo de aprendizagem, das crianças da educação infantil, que ingressam na escola carregadas das mais variadas emoções. Nesse sentido, o currículo escolar cumpre um importante papel, pois deve ser o responsável por organizar os conhecimentos necessários à formação geral, mas também aqueles que promovem a emancipação do sujeito, pois, como ressalta Almeida (2008):

> o currículo deve levar em consideração o contexto social, os temas atuais, a realidade do aluno, seus valores, suas experiências e os conhecimentos que trazem do seu cotidiano. A escola é, portanto, um espaço de reconstrução de saberes, que vão além dos saberes das disciplinas clássicas, portanto, trata-se aqui de desenvolver capacidades de emancipação e colaborar para a construção de um mundo melhor. (p. 4)

Por fim, o sentimento positivo pela escola está diretamente relacionado com as dimensões afetivas presentes nas práticas pedagógicas, e que, segundo Leite (2006), vão além do circuito relacional professor-criança, estendendo-se nas relações que se estabelecem entre o sujeito (criança), os diversos objetos de conhecimentos (conteúdos educacionais) e a estrutura da organização escolar. Portanto, descobrir o modo como a criança percebe sua escola, ouvindo sua opinião, captando suas experiências e pontos de vista sobre a estrutura escolar em suas regras, valores e organização pedagógica é um modo de fazê-la co-partícipe do seu próprio processo de emancipação.

Referências

Almeida, A. R. S.(2008). *A identidade e autonomia em crianças de 0 a 5 anos: abordagem Walloniana*. Curitiba: Pro - infanti Editora.

Almeida. A. R. S. (1999). *A emoção na sala de aula.* Campinas, SP: Papirus.

Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Portugal. Porto Editora.

Borralho, S.; Oliveira, A. (2010). Sentimentos da criança face os professores. *Revista da Educação* [online], vol. 17, n. 2, p. 119-143.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Grando, R. C. (2000). *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 224p.

Ponce. B. J. (2009) O que a escola tem a oferecer para a formação do jovem? *Revista Onda Jovem*. Nº. 15.

Leite, S. A. S. (2006). Afetividade e Práticas Pedagógicas. In: LEITE, Sérgio A. S. (org). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. Parte I: Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Malrieu, P. (1976) *La vie affective de l'enfant.* Paris: Éditions du Scarabée.

Pelisson, M. C. R. M. (2006). Análise de um memorial de formação: a afetividade no processo de constituição de uma professora. In: LEITE, Sérgio A. S. (org*). Afetividade e Práticas Pedagógicas*. Parte III: Afetividade e constituição do professor. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Silva, T. T. (2010). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica.

Veras, R. da S., Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 219-235, set./dez.. Editora UFPR.

Wallon, H. (1975). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, pp.163-179

Young, M. (2007). *Para que servem as escolas?* Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Educação Integral e elementos da educação não-formal: desdobramentos acadêmicos

Ramalho, B. [1];

[1] Universidade Federal de Minas Gerais

Email: bbramalho@gmail.com

Resumo

A ampliação da jornada escolar e/ou das dimensões educativas – Educação Integral – vem se expandindo no Brasil, sobretudo a partir do início do século XXI. Esse movimento foi acompanhado por concepções diversas e, em alguns casos, dissonantes, quanto ao que se constituiria a integralidade da educação. A não unicidade de concepções quanto à ampliação da jornada escolar resultou na adoção de formatos e práticas também distintas entre si. De modo geral, pode-se dizer que existe um tensionamento da utilização deste 'novo' tempo sob tutela da escola com práticas 'mais' ou 'menos' próximas da tradicional cultura escolar. O Programa Escola Integrada (PEI), desenvolvido no município de Belo Horizonte, Minas Gerais, defende e privilegia a incorporação de aspectos considerados, até então, como pertencentes à educação não-formal às práticas escolares. Pesquisas têm evidenciado que tal movimento tem resultado em no questionamento da hierarquia dos saberes legítimos/legitimados no contexto escolar, sobretudo no âmbito do currículo real. Tomando como referência tal asserção, no presente trabalho serão analisados os desdobramentos acadêmicos – melhoria de aprendizagem e desempenho escolar – resultantes da participação no Programa Escola Integrada na percepção de estudantes atualmente egressos do Programa. Trata-se da apresentação de dados parciais de uma pesquisa de mestrado em que foi entrevistado um grupo de jovens-adolescentes (n=10) que participaram do Programa Escola Integrada por, no mínimo, dois anos e que são pertencentes às camadas populares.

Palavras-chave: Educação Integral – Currículo Escolar – Aprendizagem Acadêmica – Desempenho Acadêmico

Introdução

O presente trabalho se contextualiza no âmbito de uma pesquisa de mestrado, recentemente concluída, que se propôs a analisar as percepções de sujeitos, aqui denominados 'jovens-adolescentes', a respeito das influências da participação em um programa de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas, mais propriamente, o Programa Escola Integrada (PEI), do município de Belo Horizonte-MG, sobre aspectos diversos de suas vidas.

No contexto do estudo, foram entrevistados, em alguns casos por mais de uma vez, nas perspectivas da Entrevista Narrativa (Teixeira, 2006) e da História Oral Temática (Alberti, 1989; Meihy, 2007), dez estudantes, com idades entre 15 e 18 anos e que participaram do Programa por, pelo menos, dois anos. Na ocasião, esses sujeitos estavam cursando o Ensino Médio sendo, portanto, egressos do Ensino Fundamental e também do Programa Escola Integrada.

Aqui, será abordada uma face dessa pesquisa: a que diz respeito às influências da experiência (carregada de aspectos

considerando como não-formais pelo tradicional currículo escolar) vivenciada pelos estudantes sobre aspectos de natureza acadêmica. Essa discussão se faz pertinente à luz da emergência das ações de Educação Integral no Brasil e dos formatos diversos por elas assumidos os quais compreendem de maneiras distintas, e, em alguns casos, antagônicas, as funções da escola e do currículo escolar (Resende, 2010) nesse contexto.

Passa-se agora a apresentar as características assumidas pelo Programa Escola Integrada neste cenário diverso, buscando evidenciar, por um lado, suas aproximações com a perspectiva da educação não-formal e, por outro, suas correspondências com o chamado 'currículo tradicional'.

Tendo construído esse cenário, será realizada a apresentação das percepções dos jovens-adolescentes a respeito dos desdobramentos promovidos pela inserção no Programa em sua vida quanto aos aspectos de natureza acadêmica. A saber: melhoria da aprendizagem e do desempenho acadêmico.

O viés "não-formal" de um Programa de Educação Integral

Ao longo da história da educação brasileira, matrizes distintas de pensamento - anarquismo, integralismo, educação popular, entre outros - cunharam projetos, também distintos, de Educação Integral. No contexto contemporâneo, continua-se a perceber dissonâncias quanto às perspectivas e, por consequência, ações de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas no Brasil.

Segundo (Cavaliere, 2007) as experiências contemporâneas podem ser reunidas em dois grandes grupos: um de concentração das atividades no âmbito da instituição escolar e outro que se propõem a trabalhar numa perspectiva intersestorial, se propondo ao diálogo com outros contextos que não apenas o escolar.

Para além dos modos de organização, há de se dizer das dissonâncias das ações contemporâneas de Educação Integral quanto aos projetos pedagógicos, funções escolares e, por consequência, currículos propostos. Essa diversidade de concepções será aqui referida nas perspectivas de, por um lado, Meneses (2011) e Brandão (2009) e, por outro, de Cavaliere (2007) e Paro (2009).

Meneses (2011) aponta que quando desenvolvida sob a perspectiva de proteção social do aluno e dos direitos dos pais, a Educação Integral assume um sentindo secundário à escola. Posicionamento do qual Brandão (2009) compartilha. Segundo a autora, a escola não tem condições de desempenhar bem outras funções que não as suas tradicionais:

> Como assinalei anteriormente, o excesso de funções atribuídas à escola tem como contrapartida, desde o século passado, um desvio de atenção da sua função específica e, conseqüentemente, produz o baixo rendimento dos estudantes, cuja causa principal remete recorrentemente aos problemas sociais. O círculo vicioso se instalou e serve de justificativa para o descompromisso do sistema em relação às suas funções específicas. (BRANDÃO, 2009, p. 104).

Já Cavaliere (2007) e Paro (2009) posicionam-se de maneira distinta da anteriormente apresentada. Os autores defendem que a emergência de propostas de Educação Integral apenas se justifica quando ela é pensada a partir da

transformação da escola e das dimensões educativas. É o que explicitam os seguintes excertos:

> Do ponto de vista pedagógico, o que significa a ampliação do tempo de escola? No aspecto estrito da instrução escolar, não parece lógico que, com as novas tecnologias da informação, seja preciso mais tempo de escola para as funções relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Portanto, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

> O que está ai é uma escola à qual se vai, pretensamente, para aprender matemática, física, geografia, etc., mas à qual não se vai para aprender a dançar, cantar, brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro. [...] É por isso que a escola fracassa, porque conhecimentos sozinhos, sem a integralidade da relação pedagógica, não se consegue passar. (PARO, 2009, p. 19).

É nesse contexto de tensionamento de concepções que o Programa Escola Integrada, ação de Educação Integral do Município de Belo Horizonte se desenvolve.

O PEI tem a sua formulação inspirada no Projeto Escola Plural, ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, emergido no ano de 1995 em que os tempos e as dimensões de formação dos sujeitos foram repensados. Trata-se de uma política pública de caráter optativo tanto para as instituições quanto para os estudantes que objetiva a formação integral dos(as) aluno(as) – de 6 a 14/15 anos de idade – do Ensino Fundamental.

Algumas das características do PEI consideradas centrais para a discussão que será aqui realizada serão apresentadas a seguir.

Em primeiro lugar, há de se dizer da ampliação das dimensões da formação dos sujeitos para além da dimensão cognitiva, "valorizando os aspectos éticos, estéticos, corporais, emocionais, trazendo também, para o Programa, saberes construídos a partir de experiências" (BRASIL, 2009, p. 4).Nesse sentido, como será descrito a seguir, as atividades ofertadas no âmbito do PEI não se restringem às de natureza tradicionalmente escolar. As oficinas, que são ministradas no horário contrário ao da matrícula do estudante na 'escola regular' são, sobretudo, de naturezas cultural, esportiva e artística.

Ainda dialogando com a perspectiva da ampliação dos saberes e, portanto, da valorização da experiência enquanto produtora de conhecimento, novos perfis profissionais são incorporados às escolas no âmbito do PEI. É esse o caso do Professor Comunitário, um docente escolhido pela escola para coordenar as atividades do Programa na instituição. Os estagiários, estudantes universitários que oferecem oficinas, também são novos sujeitos que passam a integrar o contexto escolar a partir do Programa Há ainda a incorporação dos chamados "agentes culturais": em sua maioria, jovens pertencentes à comunidade local, com rica experiência cultural, que passam a ministrar as oficinas nas escolas.

Além disso, o Programa tem uma proposta de trabalho não restrita à instituição escolar, compreendendo o potencial educativo da cidade e, portanto, realizando atividades em equipamentos públicos e privados (ruas, praças, centros culturais, etc.). Ele ainda adota uma perspectiva de trabalho intersetorial – quer entre secretarias municipais e/ou sociedade civil e iniciativa privada.

Por fim, cabe assinalar que, especificamente no que tange à organização curricular, as atividades do PEI são localizadas em quatro áreas do desenvolvimento: "Conhecimentos específicos", "Acompanhamento pedagógico/dever de casa", "Formação pessoal e social" e "Cultura, arte, lazer e esportes". Desse conjunto, 60% da carga horária semanal devem ser destinadas às oficinas que tratem dos conhecimentos específicos e do acompanhamento pedagógico/dever de casa. Os outros 40% são distribuídos em atividades de formação pessoal e social, cultura, arte, lazer e esportes.

Desdobramentos acadêmicos

Um primeiro elemento a se destacar aqui são as impressões dos estudantes quanto ao Programa Escola Integrada.

Como será possível notar, em suas concepções, as atividades de Educação Integral têm uma conotação distinta daquela atribuída ao chamado 'turno regular'.

> Ana: [...] *E lá não, como se fosse uma diversão, mas, tipo assim, um dever. Aí você tem que fazer isso, mas, ao mesmo tempo, você está se divertindo, aí é legal. É isso que eu acho.* (...) *E na escola não é... tanto... assim, escola já é mais aula que não sei o que.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

> Bernardo: *Na integrada já era mais descontraído.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

Nesse sentido, para esse grupo de sujeitos, o chamado 'turno regular' assumiria um sentido de 'seriedade' , enquanto o PEI se constituiria em um espaço de descontração e informalidade.

Essa mesma dualidade estabelecida para os dois contextos educativos é verificada nas percepções dos estudantes quanto às figuras dos professor (turno regular) e educador (PEI), conforme mencionado por Marcela.

> **Marcela:** *Isso. Do quê escola normal, escola normal é... os professores dão aula. Eles faziam o que deve fazer. Se você aprende bem, se não aprende, pronto. Aí já na Integrada era um pouco diferente: eles faziam muito mais força para tentar ajudar.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

A referência a esses aspectos neste trabalho tem o propósito de demonstrar que, aparentemente, para o grupo de sujeitos apresentados, os dois contextos escolares de socialização e aprendizagem têm características muito específicas e, em alguns casos, opostas entre si. Nesse sentido, ao serem questionados, por exemplo, quanto ao potencial de êxito do 'turno regular' no caso de aproximar-se do formato 'informal' assumido pelo PEI, eles são coesos em negar essa possibilidade. Todavia, e, em princípio, paradoxalmente, os estudantes fazem referência à sua inserção no Programa enquanto um indutor de mudanças de atitudes, valores e, até, resultados no contexto de sala de aula.

A influência do Programa sobre a aprendizagem acadêmica é reconhecida pelos estudantes, tal como revela a fala de

Ana, apresentada a seguir. A jovem-adolescente – que já possuía um desempenho acadêmico elevado, estabelece uma distinção entre aprendizagem e desempenho acadêmico.

> **Ana:** *Ah, o aprendizado com certeza. Com certeza, mesmo. Melhorou muito, muito, muito. Minhas notas, assim, continuam altas, sabe?! Mas, assim, minha mente abriu, sabe?! Eu fiquei // é... aprendi mais coisa que não sei o que.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, maio de 2013).

É interessante notar que tal influência se justifica, na concepção dos estudantes, tanto pelo exercício de ações próximas às escolares no âmbito do PEI, por meio do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), quanto por aspectos mais distantes da cultura escolar tradicional, como as socialização com os pares e com os demais sujeitos envolvidos no PEI.

> **Lucas:** *Mudou porque, assim, eu podia conversar com as pessoas, aprender o que eles sabiam e eu não sabia. E o que eles não sabia eu sabia, a gente falava um com o outro.* (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).

No que tange especificamente ao alcance de melhores notas, a influência do Programa Escola Integrada também é referida pelos estudantes. As percepções de Lucas e Rodrigo vão nessa direção:

> **Lucas:** *Pra mim, assim, depois da Escola Integrada, pra mim, eu comecei a tirar notas boas, esse negócio. Pra mim eu fiquei mais inteligente, comecei a pegar mais firme no estudo*. (Excerto da entrevista com ex-estudante do PEI, junho/julho de 2013).
>
> **Pesquisadora:** *E aí você já tinha nota boa? Ou melhorou depois da Integrada?*
> **Rodrigo:** *Melhorou bastante depois da Integrada.* (Excerto da entrevista com ex- estudante do PEI, maio de 2013).

A visita a outros espaços externos à escola também exerce, na percepção dos estudantes, influência sobre seus desempenhos acadêmicos. O alcance de boas notas não se constituía pré-requisito para que os estudantes permanecessem inseridos no PEI, contudo era, sim, um critério para a seleção dos sujeitos que participariam das excursões promovidas por ele.

A participação na oficina de caratê também aparece como justificativa para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes entrevistados. Nesse caso, não é o aprendizado de um tipo de comportamento, possibilitado pelo caratê, que, para o jovem-adolescente, promoveu a melhoria de suas notas, mas um novo entendimento a respeito da aprendizagem dos conteúdos escolares e de suas funções.

Também a interação com os colegas foi apontada por um dos sujeitos como favorecedora da melhoria de suas notas. Nesse caso, a socialização com os pares desdobra-se em benefícios acadêmicos por oferecer 'condições propícias' para o estudo. As relações horizontais por eles estabelecidas parecem promover um 'espaço de trocas' entre esses sujeitos. A recuperação das atividades avaliativas perdidas, conforme relatado por um dos sujeitos, constitui-se um bom argumento nesse sentido.

De modo geral, pode-se afirmar que as influências do PEI sobre o desempenho acadêmico, nas percepções dos estudantes, se referem todas à atribuição de um sentido (interessado ou não) ao alcance de boas notas.

Considerações Finais

Faz-se importante destacar que as influências exercidas pelo Programa Escola Integrada aqui apresentadas são de natureza tradicionalmente escolar, em outras palavras: 'é o que se espera da escola'. Os alunos afirmam ter, por meio do PEI, melhorado sua aprendizagem e desempenho acadêmico.

Fazendo a leitura dos dados apresentados acima, tomando como referência as defesas de Brandão (2009) e Meneses (2009) quanto às tradicionais funções escolares – opondo-se, portanto, à ampliação de suas dimensões no âmbito da Educação Integral – é possível afirmar que, aparentemente, tais não foram comprometidas pelas experiências de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas nos termos aqui apresentados vivenciadas pelo grupo de sujeitos entrevistados. Mais do que isso, os dados apresentados assinalam para a promoção dos 'resultados' acadêmicos pelo Programa.

Outras análises podem ser realizadas a partir dos dados construídos por meio das entrevistas desses jovens-adolescentes.

Apenas pontualmente a inserção no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) é apresentada como justificativa para a impressão dos estudantes a respeito da influência de participação no Programa sob aspectos acadêmicos. De modo geral, outros aspectos, em teoria, não-escolares, são os que justificam esses desdobramentos. São esses os casos da interação entre os pares e com os professores, dos aprendizados construídos a partir da participação em oficinas esportivas, da visita a espaços culturais e turísticos, entre outros.

Nessa perspectiva, a cultura e o esporte parecem ter outra função que não a de disciplinarização dos corpos e de desenvolvimento de hábitos considerados virtuosos (Lovisolo 2011; Lobo e Cassoli, 2006; Tubino; 2011). As proposições dos jovens-adolescentes possibilitam afirmar que atividades natureza não-formal (na perspectiva da escola tradicional) também exercem influências sob aspectos acadêmicos.

Referências

ALBERTI, V. (1989). *História oral:* a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 202 p.

BRANDÃO, Z. (2009). Escola de tempo integral e cidadania escolar. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Em aberto*: Educação Integral e tempo integral. Brasília: Inep, v. 22, n. 90, p.97-108.

BRASIL (2009). Emenda Constitucional no 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Senado Federal.

CAVALIERE, A. M. V. (2007) Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*: Educação Integral e tempo integral. Brasília: Inep, v. 22, n. 90, p. 51-63.

LOBO, L.; CASSOLI, T. (2006). Circo social e práticas educacionais não governamentais. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 18, n. 3. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2014.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. (2007). *História oral:* Como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto.

MENESES, J. (2009). Educação Integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: Simpósio internacional: o Estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia. Anais eletrônicos. Uberlândia: UFU, 2009. Disponível em: <www.simposioestadopoliticas.ufu.br>. Acesso em: 19 set. 2011.

MOLL, J. (2004). A Cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (Orgs.). *Cidade Educadora:* experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, p. 39-46.

PARO, V. H.; COELHO, L. M. C. da C. (2009). Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). *Educação Integral em tempo integral:* estudos e experiências em processo.Niterói: DP et al., v. 1, p. 13-20.

RESENDE, T. de F. (2010). Projetos de educação em tempo integral no Brasil: entre as propostas de "mais escola" e a busca de novos modelos de formação. In: II Colóquio Luso- Brasileiro de Sociologia da Educação, 2010, Portalegre – Portugal. Entre a escola e suas margens: II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação.

TEIXEIRA, I. A. C.; PÁDUA, K. C. (2006) Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. Anais.... Salvador: [s.n.]. CD-ROM.

TUBINO, M. J. G. (2011) *As dimensões sociais do esporte.* São Paulo: Cortez: Autores Associados.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

LUIZ CARLOS RIPPER, ARTE, COTIDIANO E EMANCIPAÇÃO

Bulcão, H. L.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Email: heloisalyrab@gmail.com

Resumo

O texto aborda a atuação educativa do cenógrafo e encenador Luiz Carlos Ripper, importante personagem no teatro e cinema brasileiros entre os anos 1967 e 1996, sob a ótica do fomento à emancipação e ao desenvolvimento social.

Ripper promove, nos projetos de espaços formais e informais de *ensinoaprendizagem* e de organização do conhecimento dos fazeres das artes e técnicas, como as escolas de arte, as produções artísticas no cinema e no teatro, os cursos que ministra e os projetos de centros culturais e de políticas culturais, a busca das referências nos diferentes saberes locais que habitam os cotidianos, desinvisibilizando-os e promovendo o entretecer e o diálogo entre estes valores e as práticas hegemônicas das artes referenciadas no modelo europeu e burguês, a mais comum referência nas artes cênicas do ocidente. Para além do seu tempo, o que Ripper desenvolve se coaduna com a tradução intertemática, transnacional e intercultural, preconizada pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos como via para a ecologia de saberes e a emancipação social e cultural.

Os modos de fazer artísticos e educativos do cenógrafo, encenador e educador Luiz Carlos Ripper, sempre inseparáveis, ultrapassam a distinção entre teoria e prática e se direcionam à prática como forma de transformação social. O estudo e a difusão das práticas e do pensamento deste *artistaeducador* permitem dar continuidade ao seu grande empenho pela "democratização do conhecimento", usando suas palavras, que, desde a chegada do projeto neoliberal à política brasileira, encontrava resistência.

Palavras-chave: Luiz Carlos Ripper; diálogo entre os saberes locais e os hegemônicos; desenvolvimento social e emancipação

1 Um *artistaeducador*

Artista inquieto, Luiz Carlos Ripper se envolve indissoluvelmente, em sua trajetória, com a educação. Premiado entre os anos 1967 e 1996, inúmeras vezes, por sua criação cenográfica em filmes de Nelson Pereira dos Santos, Cacá Diegues e tantos outros, e por direção e cenografia de diversos espetáculos teatrais, o cenógrafo e encenador abre diversas frentes de ação onde une a criação artística à formação de artistas e à ampliação das possibilidades transformadoras e emancipatórias da arte. Além de criar e reformular escolas de arte, projetar centros culturais ligados às culturas locais de onde se instalam, reformar espaços teatrais por todo o pais, ampliando sua mobilidade e sua utilização à comunidade do entorno e adotando material e técnicas locais, o cenógrafo se envolve com a formulação de políticas culturais nos projetos a que se dedica ao longo de sua carreira, interrompida aos 53 anos de idade (Bulcão, 2014).

A partir da experiência de trabalho com o artista por dois anos, senti-me incitada a dar continuidade ao seu empenho de lutar por ampliar o espaço da arte potencialmente transformadora e emancipatória, trabalhando também com a educação para e por meio da artes. Fui iniciada por este mestre, ao passar pela experiência de trabalhar a seu lado, acompanhar e partilhar de seus questionamentos e motivações (Bulcão, 2014).

Ripper, nos anos 1970, artista já consagrado nos meios cinematográfico e teatral brasileiros, busca conhecer as realidades regionais nos locais onde ministrava cursos de cenografia e fomenta o encontro entre grupos teatrais locais para fortalecimento da categoria, reivindicação de maior espaço de atuação e a união de esforços para a ampliação das possibilidades de ação, baseadas nas realidades socioculturais locais e voltadas para os interesses locais.

Em sua prática artística, desde cedo vinculada à educação, o *artistaeducador* promove, nos projetos de espaços formais e informais de *ensinoaprendizagem* e de organização do conhecimento dos fazeres das artes e técnicas, como as escolas de arte sempre ligadas às produções artísticas no cinema e no teatro, os cursos que ministra e os projetos de centros culturais e de políticas culturais, a busca das referências nos diferentes saberes locais que habitam os cotidianos, valorizando-os. Ressalto que os pares de termos em palavras únicas, como defende Inês Barbosa de Oiveira (2012), denotam a indissociabilidade entre os mesmos, que outrora foram tratados como opostos.

Questionando a predominância da referência europeia na prática das artes cênicas no Brasil, seja nos espaços, no ensino, ou na relação com o público, Ripper dedica-se ao fomento de uma prática artística que se referencie nas manifestações culturais originadas nas nossas matrizes culturais e em relações horizontais com os saberes locais. Sua busca intensa pelo registro das práticas artesanais, dos processos de construção colaborativos, das manifestações culturais locais, de forma que sejam considerados conhecimento digno de seu difundido, em diálogo com o conhecimento acadêmico e científico, hegemônico na prática e no ensino artístico ocidental, usando termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos, “desinvisibiliza” estes saberes do cotidiano.

2 Justiça cognitiva e justiça social no/por meio das artes

Ripper busca alternativas emancipatórias, vendo os caminhos que tomava o mundo globalizado, pasteurizando as culturas e empurrando o que é genuíno para o lugar do exótico, tirando sua potência original. Em 1985, Ripper é convidado pelo chefe da Casa Civil da Prefeitura Municipal de Salvador para desenvolver um projeto de política cultural para a cidade. O Projeto, ao qual dá o nome de “Roda Coração”, considerado por ele “uma proposta sintética e minimalista de animação cultural diretamente direcionada à comunidade e dirigida por ela mesma” (Arquivo pessoal de Luiz Carlos Ripper/CEDOC Funarte), é um programa composto de diversos projetos integrados. Estes visam à articulação, circulação, comunicação, coprodução, beneficiamento e incentivo às artes cênicas, à implantação de novos espaços cênicos, à formação e aperfeiçoamento de profissionais de artes cênicas e à memória cênica contemporânea de Salvador. A visão das artes cênicas contemplada no projeto abrange com grande destaque as manifestações ritualísticas e festivas da cultura da cidade, na busca da brasilidade para as artes cênicas, como vemos a seguir.

> Acreditamos que nossas ‘manifestações – formas para-cênicas – populares’ organizadas, possam vir a ser os parâmetros brasileiros de evolução, transformação e DEVENIR [grifos do autor]. Seus métodos de produção e enfoques particulares refletem um temperamento muito nosso. (Arquivo pessoal de Luiz Carlos Ripper/CEDOC Funarte).

No texto, Ripper também faz questionamentos sobre a relação entre a educação e a prática nas artes cênicas no país: “Qual é o estágio atual do ensino/aprendizagem/criação/produção/circulação das artes ‘cênicas’ brasileiras?”, se pergunta o cenógrafo (Arquivo pessoal de Luiz Carlos Ripper/CEDOC Funarte). Se referindo às técnicas e livros sobre a infraestrutura cênica, baseados na origem europeia do dito “palco italiano[1]”, Ripper se preocupa com a transmissão

[1] Espaço cênico ainda predominante no ocidente, em área frontal em relação ao público, composto da “caixa cênica” que conta com o aparato para manobra das mudanças de cenários fora da visão do publico, criado especialmente para óperas e balés no período barroco na Itália.

escolar do saber através de livros estrangeiros que retratam realidades distantes das nossas e em aulas baseadas na tradução e ordenação de valores, processos e métodos "de além mar", quase nunca originadas da experiência prática do mestre. Alegando que este conhecimento "empacotado" nos serve mas não nos é suficiente, Ripper considera que a metodologia popular, com sistemas criativos/produtivos próprios do mutirão, com a transmissão oral, do ouvir e recontar, formando um fluxo natural de *ensinoaprendizagem*, pela observação direta participativa, é o que comporta um potencial multiplicador, a partir da memória coletiva. E se esforça constantemente para a produzir material didático mais apropriado, a partir dos conhecimentos regionais e cotidianos.

Dentre os objetivos do programa constante do "Projeto Roda Coração", está o de

> Buscar processos vivenciais de ensino e meios de produção próprios da praxe popular (MUTIRÃO) como meio operacional, sem entretanto deixar de ativar, subsidiar, integrar e promover seminários, encontros, debates, reuniões, palestras, "brainstorms", etc, inventariando, documentando, apostilando, gravando, constituindo um acervo didático como apoio. (Arquivo Pessoal de Luiz Carlos Ripper/CEDOC Funarte).

No texto de apresentação que fundamenta o programa, a visão de cena sob a ótica das práticas festivas e ritualísticas do cotidiano, entremeadas às formas pré-estabelecidas como "artes cênicas" se enreda com a união entre a prática e o ensino, e entre a arte e a ciência.

> [...] A compreensão renascentista da cena nos revela a SCUOLA como instituição, onde o conjunto de artesãos + artistas + operários ainda confundidos numa única categoria (em grupo de trabalho, talvez MUTIRÃO), desenvolvem, num espaço equipado, as relações de trabalho "CRIAÇÃO / PRODUÇÃO" – "ENSINO / APRENDIZAGEM", neste momento ainda inteiradas numa única ação técnico-humanista não especializada na sociedade. A ARTE e CIÊNCIA são um só corpo, resultado imediato do ato de ter sentido, olhado, percebido, pensado e recriado. (Arquivo de Luiz Carlos Ripper/CEDOC Funarte).

Assim como os demais projetos de centros culturais desenvolvidos por Ripper, o "Roda Coração" contava com um núcleo de levantamento e memória das iniciativas culturais na região (no caso, as diversas partes da cidade de Salvador), um núcleo de apoio à produção artística e um núcleo de ensino-aprendizagem, todos sempre indissoluvelmente interligados.

Ao ver destacada a força do aspecto educacional diretamente conectado com a prática artística e a busca das referências nos diferentes saberes locais que habitam os cotidianos, encontramos relação com a formação de currículos criados a partir do cotidiano, pelo próprios praticantes (Certeau, 1994). Ripper busca desinvisibilizar e promover o entretecer e o diálogo entre os valores e saberes locais e as práticas hegemônicas das artes referenciadas no modelo europeu e burguês, a mais comum referência nas artes cênicas do ocidente, promovendo o que Boaventura ressalta como ecologia de saberes, em prol de maior justiça cognitiva. Aí se encontra a visão de Ripper, ampla, socialmente conectada, enredada, das possibilidades de atuação de um projeto cultural no âmbito de uma capital estadual do porte de Salvador, que poderia guiar ações semelhantes em outras cidades brasileiras.

3 Ripper e a tradução

Como afirma Boaventura de Sousa Santos, a justiça social global não se faz sem a justiça cognitiva global. Em oposição à globalização neoliberal preponderante no mundo desde os anos 1980, Santos (2003) procura difundir e articular um movimento por uma globalização alternativa, que exige novas formas de resistência e novos sentidos de emancipação social. Lembrando que há novos agentes e novas práticas sociais que fazem parte deste movimento, o sociólogo afirma que as teorias atuais sobre a transformação social não dão conta desta "novidade política e cultural" (Santos, 2003, p. 4). Boaventura propõe o projeto da universidade popular. Ultrapassando o desencontro e a distinção entre teoria e prática, esta como prática de transformação social com a compreensão reflexiva sobre a mesma, e partindo

de um encontro sistemático entre os que se dedicam à pratica de transformação social e os que se dedicam à produção teórica, novos cientistas sociais/intelectuais/artistas interessados nos processos de transformação social, em diálogo com os protagonistas serão formados. Um dos pontos da proposta é a indistinção entre ensino e aprendizagem, de igual para igual. A escola proposta por Boaventura se baseia na criação de contextos e momentos de aprendizagem recíproca, partindo do princípio das ignorâncias também recíprocas. "O seu ponto de chegada é a produção partilhada de conhecimentos tão globais e tão diversos quanto os próprios processos de globalização". (Santos, 2003, p. 6).

Santos refere-se às redes transnacionais de movimentos locais. Num país de dimensões continentais, como o Brasil, cujas matrizes culturais enredaram-se de tão diferentes formas nas diversas regiões, que ainda conta com populações indígenas isoladas ou não, com regiões de colonização europeia que ainda mantêm suas matrizes culturais do Norte, com cidades cosmopolitas, tantas e tão diversas combinações e configurações sociais e culturais se fazem e esta tradução também se faz necessária. Os movimentos locais, tão diversos, também necessitam conectar-se com os movimentos internacionais, formando a rede a que se refere o sociólogo.

A atuação de Ripper, nos anos 1970 e 1980 se aproxima deste mesmo princípio. Nos processos de criação e produção da cenografia e figurinos dos filmes desenvolvidos por ele, os artesãos locais são chamados a participar, a criar técnicas trabalhando colaborativamente. O artista procura em seus projetos, registrar as técnicas locais existentes, as novas técnicas criadas nos processos produtivos dos filmes , dando a estes uma posição de visibilidade e valorização enquanto conhecimento a ser partilhado, difundido. O registro das práticas a partir dos currículos criados durante os processos de criação e produção dos filmes ou os Centros Culturais voltados para a reunião entre a prática das técnicas, o registro das novas técnicas e materiais utilizados realizado em conjunto entre mestres e aprendizes eram focos dos projetos do cenógrafo e encenador. O levantamento do que chama de "*design* espontâneo", encontrado nas localidades do Centros Culturais que projeta, como o Espaço Boca da Pedra, em Pedra de Guaratiba, na Região Oeste do município do Rio de Janeiro, é tratado, também, como digno de registro e difusão. (Arquivo pessoal de Luiz Carlos Ripper/CEDOC Funarte). Em todos os projetos de centros culturais, partia de sua iniciativa tanto a formalização jurídica dos espaços, como seu projeto arquitetônico, que contava com espaço cênico de uso múltiplo, oficinas para a produção dos dispositivos cênicos para os espetáculos e formação de novos profissionais, salas de estudo e espaço para registro e difusão da memória da produção artística local e fomento ao desenvolvimento dos artistas locais.

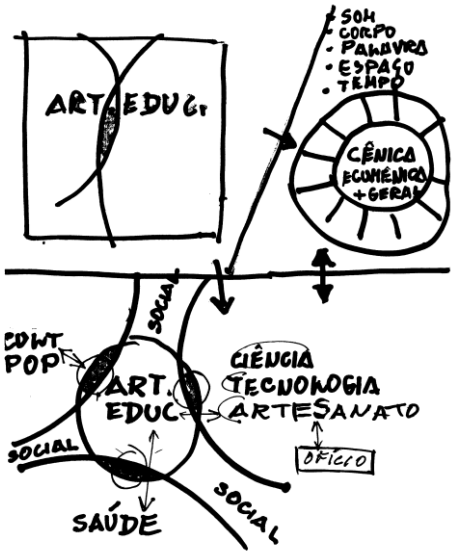
Como apresentação do projeto de um curso para "Promotores de atividades culturais" do Centro de Artes do Tempo, escola criada e dirigida por Ripper em 1984/1985, quando "a versão mais destrutiva e virulenta do capitalismo, o neoliberalismo, logrou impor-se globalmente" (Santos, 2010, p. 19), Ripper, a atriz e professora Ivone Hoffmann, o professor de filosofia Mauro Sá Rego Costa e o professor de organização e método da Fundação Getúlio Vargas, em reação à homogeneização cultural promovida pela cultura de massa, escrevem:

> Transformações nas linguagens, nas formas narrativas, e na organização perceptiva dentro da prática da vida, da prática criadora, social e política das comunidades se impõem como uma necessidade social e cultural. Sem respostas ativas e criadoras às inovações de linguagem dos meios de comunicação de massa, estas inovações são incorporadas com uma grande carga de conformismo e de controle da expressão e do desejo.
>
> As atividades artísticas na comunidade tornam-se assim um meio de resgatar na vida social valores de identidade cultural.
>
> As artes contemporâneas – não resultantes das formas de expressão encontradas nos meios de comunicação de massa, mas sim de toda a tradição criadora das Artes Ocidentais – funcionam como:
>
> a) canais de reflexão sobre e, até, de instigação às transformações sociais e tecnológicas nas sociedades contemporâneas

b) espaço de digestão e retomadas ao nível da organização sensorial corporal "humana" das mudanças propostas na "forma de mundo" pelo movimento das ciências contemporâneas.
c) espaço de reflexão sobre a própria arte e as "artes" dos mídia, aí um tema constante desde a década de 60
d) elaboração e incorporação das formas culturais populares com o fim de revelar e guiar a compreensão que um povo constrói do seu destinar-se histórico (Arquivo pessoal de Luiz Carlos Ripper/CEDOC Funarte)

A proposta do curso era desenvolver com os aprendizes um levantamento das manifestações culturais e artísticas espontâneas das comunidades, orientando para a reflexão social e política originada por essas práticas e seus significados, dialogando com o que chamam de artes ocidentais.

Entendo as propostas de Luiz Carlos Ripper, elaboradas há quase trinta anos, como afinadas com a busca por emancipação social. A intenção de Ripper nos projetos e práticas podem ser entendidas hoje como em busca da tradução intertemática, transnacional e intercultural, preconizada pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos (2010) como via para a ecologia de saberes e maior justiça social. Boaventura explora o que seria uma nova cultura política de acordo com a transição paradigmática que estamos vivendo. Considerando que o mundo é composto de uma diversidade inesgotável, composta, por sua vez, de totalidades parciais, para o autor, a maior comunicação e cumplicidade através das fronteiras é um possível caminho para evitar as segregações e evitar o acirramento das injustiças sociais. Aumentando o número de experiências disponíveis e possíveis, a tradução permite criar inteligibilidade, coerência e articulação, num mundo enriquecido por esta multiplicidade e diversidade. Para ele, "A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática". (Santos, 2010, p. 129).



Mapa cerebral pertencente ao projeto de Ripper para uma reformulação da Escolinha de Arte do Brasil

Ripper se empenhava em registrar seu conhecimento sobre o fazer artístico – processos criativos e produtivos, bem como a compreensão da arte diretamente ligada à educação e às questões sociais, a saúde, a ciência, como vemos na figura acima. "De que adianta o que eu sei se ninguém mais sabe", dizia ele, sempre preocupado com a democratização do conhecimento. Procurava registrar também os processos criativos e produtivos espontâneos endêmicos das localidades onde se envolvia com projetos educacionais e de criação. Fomentava o diálogo entre os diferentes fazeres artísticos e a memória das artes locais. Dentre os projetos desenvolvidos no Centro Técnico da Fundação Nacional de Artes Cênicas, dos quais foi criador e diretor – órgão posteriormente extinto no Governo Fernando Collor – promoveu encontros entre arquitetos teatrais, cenógrafos e cenotécnicos de todo o Brasil e programou também um encontro latino-americano com o mesmo fim. Promover o diálogo entre os profissionais de diferentes locais, discutindo as afinidades, diferenças, proximidades, os diferentes espaços, a ocupação, as nomenclaturas, era o principal foco dos encontros, que fomentariam o fortalecimento das práticas regionais em diálogo com os conhecimentos formais e teóricos das artes cênicas.

Sem distinção de valor entre o conhecimento dos ditos "técnicos" com os ditos "artistas", de profissionais graduados e de mestres de ofício, todos se sentavam juntos para dialogar sobre seus conhecimentos, de forma a encontrar as proximidades e, considero também, traduzir os conhecimentos, processos e interesses de acordo com as diferentes realidades sociais e culturais. Ripper trabalhava na perspectiva de Sennet (2009), de que a mão e a cabeça foram separados, não apenas intelectualmente, mas também socialmente, e que a ligação direta e indissociável entre o fazer e o pensar aponta para a compreensão do que é revelado a nosso respeito por meio do processo de feitura das coisas concretas.

Deste modo, o *artistaeducador* procura, também, fortalecer os laços entre os povos do Sul, de forma a ampliar a valorização de suas práticas e de seus saberes, possibilitando, por meio da ecologia de saberes, a igualdade de voz entre os saberes hegemônicos e os que são praticados no cotidiano das diferentes regiões do Brasil e dos países latinoamericanos.

Considero a difusão das práticas de Ripper fundamentais para o desenvolvimento dos currículos artísticos *praticadospensados*, que são criados cotidianamente, segundo Inês Barbosa de Oliveira (2012) e como forma de ampliar a rede proposta por Santos para a emancipação social, na direção do que o sociólogo propõe para a Universidade Popular. As práticas do *artistaeducador* unem a teoria e a prática, praticam o diálogo e a tradução entre saberes, fortalecendo a rede em prol da ecologia de saberes, de uma racionalidade mais ampla que a racionalidade moderna ocidental, de acordo com a diversidade epistemológica do mundo (Santos, 2010), colaborando, assim com a emancipação social e maior justiça social.

Referências:

Arquivo pessoal de Luiz Carlos Ripper/Centro de Documentação da Fundação Nacional de Artes - Funarte.

Bulcão, H. L. (2014) *Luiz Carlos Ripper para além da cenografia:* um educador e pensador das ares e técnicas da cena. Petrópolis: DP et Alli.

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano* 1: artes de fazer. Petrópolis: Vozes.

Oliveira, I. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et alii.

Santos, B. S. A universidade popular dos movimentos sociais para formar activistas e dirigentes dos movimentos sociais e ONGs e cientistas sociais, intelectuais e artistas dedicados à transformação social: uma proposta para discussão. Disponível em: www.ces.fe.uc.pt

_____. (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.

Sennet, R. (2009) *O artífice.* Rio de Janeiro: Record.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Adaptações e aplicações das práticas informais de aprendizagem musical em contextos formais de ensino musical em uma escola pública em Belo Horizonte/MG

Rodrigues, F. M.

Escola de Música - Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Email: fernando.rmus@hotmail.com

Resumo

Este projeto destina-se ao estudo das adaptações e aplicações das práticas informais de aprendizagem musical em contextos formais de ensino. O entendimento dos processos de aprendizagem musical em ambientes extracurriculares vem, há tempos, despertando o interesse de pesquisadores da área. O intuito é conhecer a articulação destes processos, seus procedimentos e suas inter-relações, visando auxiliar a atuação dos professores e enriquecer o ensino musical de uma maneira geral. Com o suporte metodológico da Teoria Fundamentada (Grounded Theory), conjuntamente com a utilização de técnicas etnográficas de coleta de dados como observação participante, questionários, entrevistas e análise documental, poderemos traçar a possibilidade de adaptação e aplicação das técnicas informais de aprendizagem musical nas escolas de música. A pesquisa conta com a formação de grupos de alunos da Escola Estadual Hilton Rocha, em Belo Horizonte. Nestes grupos serão aplicadas, estudadas e discutidas as principais práticas de aprendizagem informais previamente identificadas num estudo bibliográfico sobre o tema. Desta forma, ao final do estudo, poderemos confirmar a preposição sugerida para este trabalho de que as práticas musicais informais podem atuar como abordagens facilitadoras para o ensino musical.

Palavras-chave: Aprendizagem musical; Prática; Ensino.

1 Introdução

O estágio obrigatório dos cursos de Licenciatura em Música é uma das atividades que mais aproximam o estudante da prática didática. Ao iniciar este estágio (nas salas de aulas em escolas regulares), o futuro professor de música se depara com uma realidade consideravelmente diferente daquela exemplificada no seu curso. De acordo com relatos informais de alunos da Escola de Música (ESMU) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), os diversos materiais e procedimentos discutidos durante o curso de Licenciatura geralmente não condizem com a realidade musical das nossas escolas. Souza (2013) relata que, este fato acontece principalmente nos

> ambientes de aprendizado formal, como conservatórios, cursos superiores e escolas regulares. Nesses espaços, ainda que ocorram experiências que contemplem a diversidade musical e cultural, tanto local quanto do aluno, o que prevalece é o ensino musical numa visão eurocêntrica, sem relação com os aspectos socioculturais que o envolvem (Souza, 2013. pag.55).

O futuro professor (ou licenciando) necessita adaptar as práticas aprendidas e experimentar novos procedimentos de ensino musical na sua aula. Como opção o licenciando pode trabalhar com um repertório que seja reconhecido pelos seus alunos, e consequentemente, estimular o aprendizado e as práticas musicais.

Folkestad (2006) destaca um crescimento no interesse pela pesquisa sobre as práticas informais de aprendizado musical que acontecem, em sua maioria, fora dos ambientes escolares formais. O autor salienta que nestes trabalhos há uma "mudança geral no foco - do ensino à aprendizagem e, conseqüentemente, do professor para o aprendiz (aluno)" (p. 136). Por conseguinte, isto sugere uma mudança de foco do ponto de vista do professor, "para o quê aprender, o conteúdo da aprendizagem, e como aprender, a forma de aprendizagem" (p.136).

Esta pesquisa procura através da adaptação e aplicação das praticas informais de aprendizagem musical, aproximar o ensino e prática musical da realidade vivenciada pelos alunos do 2º grau da Escola Estadual Professor Hilton Rocha (EEPHR), situada em Belo Horizonte/Minas Gerais.

1.1 Aprendizagem Formal, Não-Formal e Informal

Para um melhor entendimento deste projeto, apresentamos aqui alguns conceitos importantes sobre aprendizagem musical. Podemos entender como educação "Formal" aquela que está relacionada com as escolas e instituições de formação, a partir dos anos iniciais em escolas primárias até o curso superior. Há uma sistematização do conteúdo musical, com um currículo programático de ensino e avaliações, com o objetivo de comprovar aquilo que foi aprendido (Mak, 2007. p.12).

O aprendizado "Não-formal" está relacionado com grupos comunitários e outras organizações, incluindo "atividades educacionais altamente contextualizadas e altamente participativas". Exemplos desta categoria são as Escolas Livres de Música, onde há um sequenciamento na apresentação do material didático, mas não o rigor das avaliações presentes em uma escola formal de ensino (Mak, 2007).

De acordo com Green (2001), devemos entender o termo "práticas informais de aprendizagem musical" como sendo um

> aprendizado não intencional de experiências através da enculturação no ambiente musical; a aprendizagem por interação com outras pessoas como pares, familiares ou músicos que não estão agindo no papel de professores formais; desenvolvendo métodos de aprendizagem independentes com técnicas obtidas através do seu próprio aprendizado (Green, 2001, p.16).

As práticas de aprendizagem informais de música, de acordo com a autora, podem ser conscientes ou inconscientes e uma das suas características principais é a falta de sistematização do seu conteúdo.

Folkestad (2006) identificou quatro maneiras diferentes de empregar e entender os termos "aprendizagem Formal" e "Informal", destacando os aspectos a seguir:

> 1 - A situação: Onde é que a aprendizagem acontece? Ou seja, os termos formal e informal são utilizados para delinear o contexto físico no qual o aprendizado ocorre: "configurações dentro ou fora das instituições, como escolas" (p.141).
>
> 2 – Estilo de Aprendizagem: relacionado à natureza e qualidade do processo de aprendizagem. Neste caso, o termo "formal" refere-se ao músico que aprendeu a tocar por partitura e o termo "informal" aqueles que aprenderam a tocar de ouvido.
>
> 3 - Propriedade: quem "possui" as decisões da atividade, o que fazer, como, onde e quando? No caso do termo "formal" estas decisões se concentram na escola e professores. Já em relação ao termo "informal", estas decisões são tomadas pelos praticantes das atividades.

> 4 - Intencionalidade: Em qual sentido a atenção e/ou intenção dos praticantes é direcionada: voltado para aprender a tocar ou simplesmente para a prática de tocar? Ou seguindo uma pedagogia/modelo musical previamente elaborado? (Folkestad, 2006. p.141-142).

O autor chama atenção para o uso destes termos e afirma que é possível a utilização de mais de um deles ao mesmo tempo, destacando também a importância de explicitar de forma clara a maneira como estes termos são mencionados e seus contextos específicos.

2 Justificativa

Com a sanção da Lei nº 11.769, de 15 de agosto de 2008, pelo Governo Federal Brasileiro, que determina a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, não ainda como disciplina[1], mas como conteúdo, o interesse pelo ensino de música aumentou. Segundo Figueiredo (2010), "concretamente a lei representa um avanço para a educação musical no Brasil, já que estabelece a presença da música no currículo escolar de forma inequívoca".

Após 37 anos de ausência,[2] a volta da disciplina/conteúdo "Música" nas escolas de educação básica traz consigo alguns problemas. Este longo intervalo colaborou para a formação uma geração que não teve, em sua maioria, contato com o ensino musical nas escolas. Assim, estas pessoas que hoje são professores, coordenadores, diretores, pais e comunidade, acreditam que a música possui valor apenas como entretenimento e não como disciplina para o auxílio na formação de valores nas crianças. Ela é vista como um acessório para as festividades e comemorações escolares, como por exemplo, o Dia da Independência, o Dia do Índio, festas juninas, etc. Fonterrada (2008) esclarece que nem sempre os professores responsáveis pelas atividades musicais têm consciência a respeito da função da música nas escolas e ressalta que:

> [...] muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade como musical ou artístico, mas, antes, como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade, sem sequer tocar na ideia de música como forma de conhecimento (Fonterrada, 2008. p 12).

A autora alerta para outro uso que se faz da música no cenário escolar, "que é a utilização desta como instrumento auxiliar de outras áreas de conhecimento ou disciplinas; neste caso, ela tem outras funções: auxiliar a aula de matemática, contribuir para a instalação de bons hábitos, e outras" (p.13).

Os futuros professores, que hoje estão nos cursos de Licenciatura em Música, terão uma tarefa a mais ao lecionar música nestas escolas. Como mencionado por eles mesmos, além de transmitir os conceitos musicais e desenvolver os valores associados ao ensino de música para as crianças, eles se deparam com a necessidade de trabalhar e questionar o conceito do valor do ensino de música também junto ao corpo docente, administrativo e comunidade associada à escola, pois sem esta mudança de paradigma o ensino de música ficará comprometido. Fonterrada (2008) destaca a importância de se recolocar a música no processo educacional, que, em sua opinião, deve ser feito efetivamente a partir do resgate do valor desta música perante a sociedade (Fonterrada 2008. p.13).

2.1 PIBID - Escola Estadual Professor Hilton Rocha

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior do Governo Federal idealizou e coordena a implantação do PIBID nas universidades brasileiras. De acordo com o órgão:

[1] Site: www.forum.cifraclub.terra.com.br/forum/9/192671/ - acesso em 10-01-2010

[2] Site: www.musicaemercado.com.br/revista/musicaemercado/noticias.asp?id=2040 – acesso em 10-01-2010

> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. Tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, 2008).

Através do convênio firmado entre a UEMG, Capes, e a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, a Escola Estadual Professor Hilton Rocha (EEPHR) foi escolhida para o desenvolvimento dos projetos de ensino de artes e de prática musical. Este último sob a coordenação da Profa. Dra. Helena Lopes – ESMU/UEMG.

Participam do projeto de prática musical: a Coordenadora do PIBID (ESMU/UEMG), um professor da EEPHR que é o responsável pela coordenação do projeto na escola, este pesquisador convidado a desenvolver as atividades referentes à sua pesquisa de Doutorado e cinco alunos de graduação da ESMU (estagiários), escolhidos através de um processo seletivo na ESMU/UEMG para participarem do projeto PIBID/UEMG 2014.

A EEPHR está situada no bairro 1º de Maio, na região norte da capital mineira e oferece a infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades aqui propostas, como: laboratório com internet, 1 sala grande, 1 auditório, 1 sala de artes, um espaço dentro da biblioteca, além de um grande pátio com uma quadra esportiva que estão disponíveis para o desenvolvimento das atividades musicais, além de alguns instrumentos de percussão para uso dos alunos.

Em 2014 a EEPHR conta com oito turmas de 1º ano com média de 42 alunos por turma; três turmas de 2º ano com média de 30 alunos por turma e duas turmas de 3º ano com média de 30 alunos por turma. Todas estas turmas são do Ensino Médio e tem aulas regulares no turno da manhã.

Os alunos foram convidados a participar das oficinas de música e de artes, que funcionam no turno da tarde e tiveram a liberdade de escolher em qual grupo iriam participar. Todos os alunos envolvidos nesta pesquisa foram informados a respeito da mesma e tiveram total liberdade para a escolha da sua participação ou não neste trabalho.

3 Metodologia

Para observar e compreender os processos utilizados na adaptação e aplicação das práticas informais em contextos de uma escola pública é necessário uma aproximação com os alunos da escola. Essa proximidade conduz o processo da investigação para um estudo naturalístico, ou qualitativo, do objeto a ser estudado.

Segundo Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa ou naturalística “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Lüdke & André, 1996. p.13).

A aplicação das práticas informais em um contexto de uma escola pública para alunos de faixa etária de 15 a 18 anos envolve uma série de questões que são desconhecidas. Somente a partir dos dados coletados e analisados poderemos ter uma ideia das possibilidades reais da aplicabilidade deste tipo de abordagem.

Esta condição conduz o estudo para a utilização da metodologia da teoria fundamentada (Grounded Theory) que segundo Strauss e Corbin (2000).

> é uma metodologia geral para o desenvolvimento de uma teoria que se baseia em dados sistematicamente recolhidos e analisados. Esta teoria esta relacionada diretamente com a investigação propriamente dita, e isto é possível através da interação contínua entre a análise e coleta de dados (Strauss & Corbin, 2000. p.273).

O processo inicia-se com a coleta de dados, podendo estes, serem recolhidos a partir de uma multiplicidade de métodos. A partir dos dados coletados, há uma necessidade de categorizá-los. Estas categorias serão a base para a

criação de uma teoria ou hipótese. Isto de certa forma contradiz o modelo clássico de pesquisa, onde o pesquisador parte de um quadro teórico previamente elaborado, e em seguida aplica este modelo para o objeto a ser estudado (Stauss & Corbin, 2000).

Como auxílio à pesquisa, serão utilizados técnicas etnográficas de coletas de dados tais como: questionários, entrevistas, relatos de histórias de vida, anotações de campo e análise documental. Deve-se levar em conta a possibilidade de registro das atividades em áudio e vídeo para posterior composição de material para análise de dados. Os questionários e entrevistas serão utilizados no início desta pesquisa para levantamento do perfil dos participantes, suas opiniões, valores e conhecimentos sobre as práticas informais de aprendizagem, bem como no final para a confirmação dos resultados alcançados.

O objetivo principal deste grupo será o exercício das práticas informais de aprendizagem musical de acordo com os conceitos desenvolvidos por Green (2008). A coleta dos dados começou no mês de Abril de 2014 e terminará em Dezembro de 2014.

4 Estágio atual do projeto

O projeto se encontra em fase de execução das atividades práticas e coleta de dados. As oficinas acontecem sempre às sextas-feiras de 14hs até 17hs com um intervalo de 20 minutos, de 15h40 até 16h. Este horário é chamado de "contra-turno", pois os alunos que participam das oficinas estudam regularmente no turno da manhã. É importante ressaltar que o número de alunos presentes variou de 25 nos primeiros dias para 17 em média.

Como o tempo disponibilizado para a oficina de música é longo, cerca de 3 horas, a coordenação do projeto de ambas as escolas, juntamente com os estagiários e este pesquisador, decidiram dividir o horário disponível nas seguintes atividades:

Atividade 1 - de 14h até 14h45 – atividade de desenvolvimentos de dinâmicas de grupo – com o objetivo de aumentar as afinidades entre os participantes.

Atividade 2 – de 14h45 até 15h30– atividade instrumental. Esta atividade foi planejada para atender ao pedido dos alunos da EEPHR que apresentaram certa habilidade com um instrumento. Os estagiários separaram a turma em 4 grupos, sendo: 1 grupo de percussão; 1 grupo de flauta e teclado; 2 grupos de violão sendo 1 grupo com alunos que já tocam o instrumento e outro com alunos que estão começando a tocar o violão.

Atividade 3 – de 16h00 até 17h: Atividades relacionadas às práticas informais baseadas nos sete estágios descritos por (Green, 2008. p.25-27) e tem como objetivo simular com maior fidelidade possível as situações onde estas práticas acontecem. Considera-se a possibilidade da não realização de todos os estágios propostos. No final do semestre letivo, os alunos realizaram uma apresentação tocando as músicas escolhidas.

5 Considerações finais

Mesmo com o projeto estando ainda em andamento, na fase coleta de dados, podemos tecer alguns comentários a respeito das atividades que estão sendo desenvolvidas na EEPHR.

A disponibilização de um espaço físico pela direção da EEPHR foi fundamental para o planejamento e execução das práticas musicais. O laboratório de computação possui cerca de 30 computadores, mas poucos deles contam com caixas acústicas para a audição musical, o que limitou a sua utilização.

Numa análise preliminar das gravações de vídeo das atividades, nota-se que ao aprender um determinado ritmo no instrumento, os alunos, de uma maneira geral, demonstraram uma satisfação na sua conquista. Este fato funcionou como um fator de estímulo para que eles pudessem continuar a aprender novas maneiras de tocar o instrumento.

Em relação aos instrumentos, alguns são trazidos de casa, como violão, flauta e teclado portátil. Os instrumentos de percussão foram disponibilizados pela EEPHR. Não houve relato de interessados que tenham deixado de participar por falta de instrumentos musicais.

De acordo com relatos preliminares, todos os alunos utilizaram seus telefones celulares, tanto para a escolha da música quanto para conferência de algum trecho a ser tocado. Devido à popularidade e acessibilidade dos celulares, novas pesquisas sobre as possibilidades de aproveitamento deste dispositivo na educação musical serão oportunas e necessárias.

O coordenador do projeto na EEPHR relatou que os alunos ficaram estimulados e ansiosos com a possibilidade de uma apresentação no final do semestre. Isto fez com que eles se reunissem nos intervalos das aulas regulares para ensaio, despertando a atenção e interesse dos colegas que não estão participando da oficina de música.

De uma maneira geral, as práticas informais desenvolvidas na oficina de música na EEPHR, estão sendo realizadas dentro dos parâmetros previstos, atendendo aos objetivos propostos neste trabalho.

Referências:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. (2008). Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Retrieved March 18, 2014, from http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid

Figueiredo, S. (2010). O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. In *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, *23*(02), 135.

Green, L. (2001). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education* (p. 250). London: Ashgate Publishing, Ltd.

Green, L. (2008). *Music , Informal Learning and the School : A New Classroom Pedagogy* (1st ed.). Hampshire - England: Ashgate Publishing Limited. Retrieved from www.ashgate.com

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. de. (1996). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* (p. 99). São Paulo: EPU.

Mak, P. (2007). Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts in Formal, Non-formal and Informal Learning Music. In P. Mak;, N. Kors;, & P. Rensahw (Eds.), *Lectorate Lifelong Learning in Music* (pp. 8–27). The Hague, The Netherlands.

Souza, C. M. N. de. (2013). Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. *Revista da ABEM*, *V. 21*(Nº 31), 51–62.

Strauss, A., & Corbin, J. (2000). Grounded theory methodology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–284). SAGE Publications.

O currículo domador e as tecnologias selvagens

Fino, C. N. [1]

[1] Universidade da Madeira, Portugal

Email: cfino@uma.pt

Resumo

Segundo uma perspetiva crítica e baseando-se em autores como Papert), Jonassen, Toffler, Robinson, Facer e Christensen, o artigo aborda a incorporação de tecnologias potencialmente transformadoras na escola, tão transformadoras que algumas delas (as TIC, por exemplo) têm tido poder suficiente para operarem mudanças radicais na maneira como vivemos e até como nos representamos, e como essas tecnologias acabam invariavelmente ao serviço do desenvolvimento do currículo, sem que daí advenham mudanças qualitativas importantes, quer para escola, muito menos para o próprio currículo.

No caso particular das TIC, o artigo discute também como as propostas inovadoras do seu uso como ferramentas de aprendizagem desvinculadas dos modelos curriculares a priori, one-fits-all, desenvolvidas nomeadamente ao longo dos anos setenta e oitenta do século XX, foram sendo inexoravelmente suplantadas pelo uso de TIC ao serviço da didática e, mais recentemente, como suporte de plataformas digitais de distribuição de conteúdos curriculares.

Palavras-chave: TIC; currículo; didática.

1. Introdução

Sparrow et al (2011), num artigo intitulado *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips*, mostraram como o uso de ferramentas de busca instantânea está a provocar mudanças na maneira como usamos a nossa capacidade de memorizar. Ao que parece, estamos a habituar-nos a usar a Internet como uma espécie de memória externa, à distância de um clique, ao mesmo tempo que diminui a nossa capacidade de armazenar e recordar informação.

Artigos como este chamam a atenção para o facto de as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), que têm poder suficiente para provocarem mudanças no funcionamento da nossa mente, estarem a operar, há muito tempo, mudanças radicais também na maneira como vivemos e nos representamos. No entanto, dentro das escolas, essas tecnologias têm mudado muito pouco, acabando invariavelmente ao serviço do desenvolvimento do velho currículo, sem que daí advenham mudanças qualitativas importantes, nem para escola, nem para o próprio currículo.

Apesar de vários autores importantes, maioritariamente inspirados pelo construtivismo, como Papert e Jonassen, por exemplo, terem defendido propostas do uso de TIC como ferramentas de aprendizagem desvinculadas dos modelos curriculares *one-fits-all*, essas propostas foram sendo inexoravelmente suplantadas, no interior das escolas, pelo uso de TIC ao serviço da didática tradicional e, mais recentemente, como suporte de plataformas digitais de distribuição automática de conteúdos curriculares.

Com todo o potencial transformador que se lhes reconhece, a verdade é que as TIC continuam a deixar-se "domar" quando introduzidas no interior das escolas, onde se transformam em instrumentos dóceis do currículo.

2. Duas narrativas e um mito

Segundo Facer (2011), os cenários do futuro que têm dominado a política educacional ao longo das duas últimas décadas foram estruturadas em torno de duas estórias sobre a relação entre a educação e a mudança social e tecnológica.

A primeira diz respeito à relação entre a sociedade, a tecnologia e a economia. Nessa estória, a mudança social e tecnológica no século XXI, o poder de computação que aumenta exponencialmente, o surgimento das redes digitais globais e o crescimento das populações da China, Brasil e Índia, amalgamam-se numa crença que tudo permeia e que consiste no seguinte: ou nos adaptamos rapidamente a esse mundo globalmente competitivo e *high-tech*, ou arriscamos perecer numa espécie de oblívio económico e social. Assim, a educação deve reorientar-se, o mais rapidamente possível, para esse futuro.

A segunda estória é sobre a relação da educação com a mudança social e tecnológica, e dá conta da inércia das escolas em acompanhar os novos tempos tecnológicos. Esta estória é melhor exemplificada pela parábola proposta por Seymour Papert (1993), muitas vezes reciclada por outros, do cirurgião e do professor viajantes no tempo. Quem a conhece, sabe muito bem que a implicação dela é clara: ao contrário da comunidade dos praticantes da medicina, a comunidade educativa não conseguiu apropriar-se dos avanços tecnológicos do mundo contemporâneo, pelo que continua a praticar como no século XIX.

Estas duas estórias, segundo Facer, convergem num mito sobre a relação entre a educação e um cenário de futuro social e tecnológico, que funciona, hoje, como uma espécie de dado adquirido. Esse mito é o seguinte:

> Rapid technological change in the 21st century will lead to increased competition between individuals and nations; education's role is to equip individuals and nations for that competition by developing 'twenty-first century skills' that will allow them to adapt and reconfigure themselves for this new market. But education and educators are ill-equipped to make those changes, as they have failed to adapt successfully to technological developments over the last 100 years. Educational change, therefore, needs to be directed from outside. (Facer, 2011: 2, 3).

Este mito, continua Facer, perpassa pelo pensamento *mainstream* sobre educação, no que se refere ao seu vínculo com o futuro. Como alguns elementos das duas estórias que o suportam são, pelo menos, parcialmente verdadeiros, esse facto confere "credibilidade" à espécie de narrativa dominante que dele se extrai, que é a que habilita políticos, educadores, pais e planificadores a decidir e agir no presente. D acordo com a autora, este mito tem sustentado a agenda de "modernização" educacional em todo o mundo nas últimas duas décadas.

Convém reafirmar que Facer fala de um mito. A realidade foi e é, no entanto, bem diferente. De facto, é evidente que não são os professores quem determina no presente, como não determinaram no passado, o formato da escola, o essencial das suas rotinas e a rígida normatividade do seu currículo. Estes elementos foram sempre determinados por forças exteriores ao mundo específico da educação, quer em períodos de acalmia, quer nos momentos de sobressalto. Por outro lado, é impossível imputar a Papert a mínima responsabilidade na utilização da sua parábola dos viajantes no tempo por parte dos que querem fazer prevalecer a ideia de que foram os professores quem falhou na utilização das tecnologias para mudar a escola, devendo a mudança necessária na educação ser dirigida de fora, por causa disso.

Pelo contrário, no mesmo capítulo, intitulado *Yearners and Schoolers,* da obra em que Papert faz uso daquela parábola, também descreve como a ortodoxia se conseguiu sempre apropriar da tecnologia para reforçar a sua ideia do que deve ser uma escola e o seu "bom" uso ao serviço do desenvolvimento do currículo. Nesse capítulo, onde define os *Yearners*, como sendo aqueles que teimam em procurar caminhos

diferentes para a educação, mantendo os seus filhos longe da escola, ou formando uma espécie de quinta coluna dentro dela, onde tentam transformar as salas de aula em oásis de aprendizagem completamente ao arrepio da política educacional vigente, Papert afirma o seguinte:

> But despite the many manifestations of a widespread desire for something different, the education establishment, including most of its research community, remains largely committed to the educational philosophy of the late nineteenth and early twentieth centuries, and so far none of those who challenged these hallowed traditions has been able to loosen the hold of the educational establishment on how children are taught (Papert, 1993: 3).

Ou seja, dentro do contexto em que foi narrada por Papert, a parábola serve precisamente para afirmar o contrário do que pretende insinuar o mito que Facer descreve. Não é, pois, por culpa dos professores e da sua alegada incapacidade de adaptar com sucesso as inovações tecnológicas que a escola não tem mudado nada de essencial ao longo das décadas. A escola não tem mudado, com ou sem tecnologias novas, precisamente por causa do poder do *educational establishment* de que fala Papert, do qual não farão parte seguramente os *Yearners*, os que, compreendendo o poder transformador da tecnologia, se debatem contra as forças inexoráveis, exteriores e interiores, que impedem a mudança. Por outras palavras, se a mudança educacional tem de ser feita do exterior, é apenas para garantir que não será "contaminada" por nenhuma lógica que não seja a da reorientação para e pelo mercado, mantendo ou recuperando a relação com a matriz industrial inicial.

Aliás, essa lógica de valor de mercado é precisamente a que Robinson (2011) identifica na hierarquia pela qual se organizam as várias disciplinas que compõem o currículo:

> In almost all industrial systems there is the same hierarchy of disciplines in high schools, and increasingly in elementary schools too. At the top are mathematics, languages and sciences; some way down are the humanities – history, geography and social studies – and physical education; at the bottom are the arts. There is another hierarchy within the arts: art and music usually have higher status than theatre and dance. There isn't a school system in the world that teaches dance every day as a compulsory discipline in the way that mathematics is taught. The hierarchy shows itself in the amounts of time that are given to different disciplines; whether they are compulsory or optional and for whom; whether they are in the mainstream curriculum or after school; whether they are included in standardized tests and how much they feature in political polemics about raising standards (Robinson, 2011:60).

Essa hierarquia está relacionada com o valor "objetivo" e instrumental que têm as várias disciplinas quando integram um currículo orientado para o mercado, o qual desvaloriza as que têm menor grau de aplicação imediata na produção de alguma coisa concreta, independentemente da importância intrínseca que possam ter, ou da sua relação com o desenvolvimento de capacidades tão importantes e decisivas como a criatividade e a inovação, por exemplo. A este respeito, Robinson faz recordar o seguinte:

> Education is not an impartial process of developing people's natural abilities and it never was. Systems of mass education are built on two pillars. The first is economic: they have been shaped by specific assumptions about labor markets, many of which are now hopelessly out of date. The second is intellectual: they have also been shaped by particular ideas about academic intelligence, which disregard other abilities that are just as important, especially for creativity and innovation (Robinson, 2011: 50).

Antes, já no início dos anos setenta, Toffler (s/d) tinha alertado para esta questão, ao lembrar que o ensino em massa tinha sido a máquina genial criada pela civilização industrial para conseguir o tipo de adultos de que precisava. O problema, verdadeiramente complexo, poderia colocar-se nas seguintes palavras: como preadaptar as crianças a um mundo novo, composto de trabalho repetitivo em ambientes superpovoados e fechados, cheios de fumo, barulho, máquinas, e submissão a uma disciplina coletiva e a um tempo objetivo pautado pelo relógio e pelo apito da fábrica, em vez de ser regulado, como sempre tinha sido, pelo ciclo natural do sol e da lua.

> A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo; ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de génio industrial" (Toffler, s/d: 393).

Na mesma obra, Toffler esclarece, ainda, como o desenvolvimento da hierarquia administrativa da educação decalcou o modelo da burocracia industrial, sendo os elementos mais criticados nesse sistema (arregimentação, falta de individualismo, normas rígidas de classes e de lugares, e o papel autoritário do professor) aqueles que se revelaram mais eficazes para alcançar os objetivos que determinaram o lançamento do ensino em massa.

Sobre esta questão, Christensen et al (2011) lembram que, nas escolas de uma única sala de aula, sobre as quais assentava a estrutura da educação pública dos Estados Unidos durante a maior parte do século XIX, o ensino era ainda personalizado, por necessidade. Como as salas acolhiam crianças com idades e desenvolvimento diferentes, os professores eram obrigados a atendê-las uma de cada vez, instruindo e atribuindo tarefas personalizadas, que supervisionariam individualmente. Mas, com o aproximar do final do século, esse método de ensino mudou, uma vez que, com um volume muito maior de matrículas, as escolas se viram forçadas a padronizar os seus processos, sendo essa padronização encorajada por pensadores tidos por progressistas. Foi esse o momento da introdução das classes hierarquizadas:

> By instituting grades and having a teacher focus on just one set of students of the same academic proficiency, the theory went, teachers could teach "the same subjects, in the same way, and at the same pace" to all children in the classroom (Christensen et al, 2011:35).

No entanto, no presente, a questão que as escolas enfrentam é a contrária:

> In summary, the current educational system—the way it trains teachers, the way it groups students, the way the curriculum is designed, and the way the school buildings are laid out—is designed for standardization. If the United States is serious about leaving no child behind, it cannot teach its students with standardized methods. Today's system was designed at a time when standardization was seen as a virtue. It is an intricately interdependent system. Only an administrator suffering from virulent masochism would attempt to teach each student in the way his or her brain is wired to learn within this monolithic batch system. Schools need a new system (Christensen et al, 2011:37, 38).

Convém relativizar esta afirmação de Christensen et al, de que a padronização era vista como uma virtude. Talvez o fosse para o pensamento *mainstream*, dentro e fora dos meios educacionais. Isso, no entanto, não impediu que, desde pelo menos os finais do século XIX, muitíssimas vozes, de pessoas muito respeitáveis, se tivessem erguido precisamente contra a padronização dos métodos, propondo alternativas centradas nas necessidades do desenvolvimento integral das crianças e jovens, mais do que nos interesses dos empregadores. Refiro-me, concretamente à plêiade de pedagogos que reconhecemos como fazendo parte do movimento da Escola Nova, que pugnavam por métodos ativos, centrados no aprendiz, ao mesmo tempo que rejeitava que a aprendizagem se cingisse a um mero processo de acumulação de conhecimentos, segundo uma lógica que Paulo Freire denominou de educação bancária.

Eles tinham razão, mas não tiveram êxito, se o entendermos como terem tido força bastante para mudar o curso dos acontecimentos. Com efeito, a escola maioritária, que chegou ao presente, apesar de todas as fundamentadas críticas, continua a ser a que tenta ensinar *the same subjects, in the same way, and at the same pace to all children in the classroom*, recuperando a expressão de Christensen et al.

3. Tecnomitologia

Na mesma obra em que nos conta a parábola dos viajantes no tempo, Papert (1993) também nos mostra como a burocracia escolar aprendeu a usar a tecnologia para reforçar a ideia que já tinha do que tem de ser uma escola e em

que consiste o "bom" uso da tecnologia ao serviço do desenvolvimento do currículo, sendo esta a sequência dos acontecimentos:

a) Nos anos oitenta, os computadores que existiam dentro das escolas estavam nas salas de aula de professores visionários, que tentavam usá-los com os seus alunos, remando contra a corrente, nomeadamente contra a compartimentação curricular e a insistência na memorização;
b) Quando o número de computadores dentro das escolas começou a crescer, para as administrações dessas escolas passou a fazer mais sentido agrupá-los em "laboratórios", sob o controlo de um professor especialista em informática;
c) Em seguida, o currículo fragmentou-se mais um pouco, para dar espaço à disciplina de informática, cujo objeto de estudo era, precisamente, o computador[i];
d) Assim, em vez de desafiar o currículo, o computador passou a ser parte dele, acabando, assim, qualquer veleidade "revolucionária" na sua utilização dentro da escola.

Acontece que esta estória costuma ser menos clonada que a sua congénere dos viajantes no tempo, que Facer referiu a propósito do mito que "legitima" a intenção de manter os professores afastados do ato de desenhar a escola do futuro, mas nem por isso deixa de ser muitíssimo mais interessante e elucidativa. Ela é um bom exemplo de como é impossível utilizar a tecnologia, dentro da escola, para mudar a escola e o currículo, e de como o currículo tem poder e experiência suficientes para digerir os sobressaltos, curricularizando-os, ou seja, tornando-os na sua própria substância.

Olhando por essa perspetiva, é muito mais fácil compreender por que razão é ingenuidade, segundo Papert, esperar que a tecnologia mude a escola. E daí que ele se tenha empenhado em mostrar como a tecnologia pode servir de meio para contorná-la. Não sendo a escola, hoje em dia, o *locus* da informação nem do conhecimento, e incluindo o currículo um repositório do *pouco* que tem valor (curricular), excluindo o *muito mais* que pode ter valor real (de uso, por exemplo), a solução, para ele, passa por usar a tecnologia como mediadora entre os aprendizes e os objetos do conhecimento, ligando-os diretamente, sem necessidade de constrangimentos de natureza curricular. Ou como suporte de micromundos, ou seja, ambientes de aprendizagem que focam e permitem a abordagem sem constrangimentos de determinados problemas, mas que não contêm lições sobre esses problemas[ii].

A esta luz, compreendem-se melhor as características educacionais das ferramentas desenvolvidas, ou inspiradas por Papert, para serem utilizadas diretamente pelos aprendizes no desenvolvimento de projetos de construção de algo que tivesse significado para os próprios. Essas ferramentas iniciaram-se com a linguagem Logo e os seus sucessivos dialetos, passam pelos *kits* Lego-Logo e desembocam no Scratch (uma atualização do Logo ao início do século XXI), que continua a ser mantido e desenvolvido pelo *Massachussets Institute of Technology* (MIT).

Como estas ferramentas não são curricularizáveis, ou seja, como não se adaptam com facilidade aos processos de transmissão, a sua presença nas escolas é sempre limitada e contraditória. Se entregues aos aprendizes sem um vínculo qualquer ao desenvolvimento do currículo, dificilmente serão consideradas "educativas" pelo *establishment*. Para serem toleradas, devem pretextar uma ligação qualquer a uma disciplina do topo (matemática, por exemplo) da hierarquia de que fala Robinson, sendo que essa ligação as condiciona irremediavelmente e as impede da utilização plena para que foram concebidas. A não ser, talvez, se exploradas em tempos considerados extracurriculares, sob a proteção de clubes escolares, de nulo impacto na organização da verdadeira (e séria) atividade curricular.

E o problema persiste: longe de ter mudado a escola, trinta anos de uso de computadores ao serviço do desenvolvimento do currículo têm servido, sobretudo, para reforçar os aspetos mais retrógrados da escola modelada no paradigma industrial, nomeadamente a sua fixação na instrução de conteúdos pronto-a-vestir e *one-fits-all*, e no papel do professor, chamado a apropriar-se da tecnologia para ampliar o seu poder comunicacional e, em alguns casos, para disfarçar as suas dificuldades. E, desde o início do século XXI, a fixação na instrução e nos conteúdos começou a transferir-se para a instrução de conteúdos reaproveitáveis, "imunes" à intervenção do professor ou tutor, e independentes até do contexto fornecido pela plataforma onde se alojam, conforme o preconizado por normas-padrão, como a SCORM.

Convém referir que Papert, apesar de as suas ideias sobre o que será o bom uso da tecnologia na educação serem claramente minoritárias, não está sozinho. Para além dos seus inúmeros continuadores, refira-se, por exemplo, Jonassen et al (1998), que iniciam um artigo sobre computadores como ferramentas mentais para alunos empenhados

em pensamento crítico, argumentando contra o uso da tecnologia para instruir os alunos e propondo o seu uso como ferramentas para a construção (*com as quais* se aprende e não *das quais* de aprende). Nestes termos:

> Traditionally, instructional technologies have been used as media for delivering instruction, that is, as conveyors of information and tutors of students. When used in this way, information is "stored" in the technology. During the "instructional" process, learners perceive and try to understand the messages stored in the technology as they "interact" it. Interaction is often limited to pressing a key to continue the information presentation or responding to queries posed by the stored program. The technology program judges the learner's response and provides feedback, most often about the "correctness" of the learner's response. Technologies that have been developed by instructional designers are often marketed to educators as "validated" and "teacher proof," removing any meaningful control of the learning process by the learners or the teachers (Jonassen et al, 1998: 24).

Papert e Jonassen et al falam do mesmo fenómeno, ou seja, da arregimentação da tecnologia ao serviço de uma ideia predeterminada de escola, em quase tudo coincidente com a escola fabril desmaterializada e "servida" por novos meios eletrónicos. Quase tudo, porque ainda não foi possível virtualizar o professor da escola tradicional, o que resulta em que a escola, desmaterializada, se apoie num modelo didático ainda mais pobre que o modelo da didática tradicional (Fino, 2013), uma vez que relaciona diretamente apenas os alunos e os conteúdos.

4. A fechar: asas e *caterpillars*

À guisa de conclusão, atentemos nesta afirmação de Facer (op. cit.: 56)

> The question that socio-technical change poses to education, then, is not merely one of exploring how we can harness technology to our existing educational objectives. Instead, it requires that we ask whether our educational goals might change if new socio-technical practices are emerging, whether new capabilities are being developed to cope with these changes and whether new risks and opportunities in turn may arise.

A questão não é, também, como podemos aproveitar a tecnologia para relançar as mesmas práticas educacionais do passado, colocando-a ao serviço dos velhos métodos didáticos. Objetivos educacionais e métodos de ensino fazem parte do mesmo problema de uma instituição cada vez mais desenraizada, que caminha a passos largos para a completa irrelevância, com ou sem tecnologias novas.

Talvez seja por isso, que Facer insiste:

> We need education institutions, in other words, that are premised not upon the doomed modernization that seeks to 'retool' existing institutions with new technologies, like strapping wings onto a caterpillar. Instead, we need to return to the core DNA of schools, their claim to act as a resource for helping students, communities and societies to thrive in the future, and to ask what that really means today (2011: 135)

Novas tecnologias postas acriticamente ao serviço do desenvolvimento do currículo vigente são, efetivamente, semelhantes a asas enxertadas num *caterpillar*, para aproveitar a elegante, mas impiedosa e elucidativa imagem que a autora propõe. Mas um *caterpillar* que orienta o seu arrastado "voo" para o passado.

Referências

Christensen, C., Horn, M. & Johnson, C. (2011) *Disrupting Class - How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. New York: McGraw-Hill.

Facer, K. (2011) *Learning Futures - Education, technology and social change*. Oxfod: Routledge.

Jonassen, D., Carr, C. & Yueh, H. (1998) Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking. *TechTrends*, vol 43, n. 2 p24-32.

Fino, C. N. (2013). Depleting the curriculum: teaching digital platforms and curricular impoverishment. *Proceedings of the European Conference on Curriculum Studies - Future Directions: Uncertainty and Possibility*. Braga: Universidade do Minho, October 2013. Digital.

MEC (2012) *Metas Curriculares para a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação para os 7.º e 8.º anos* (disponíveis em http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=24).

Papert, S. (1993) *The Children's Machine: Rethinking the School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.

Rieber, L. (1991) Computer-Based Microworlds: A Bridge between Constructivism and Direct Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 40, 1, p93-106.

Robinson K. (2011) *Out of our Minds. Learning to be creative* (Revised and updated edition). Chichester: Capstone Publishing Ltd.

Sparrow, B, Liu, J. & Wegner, D. (2011) Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*, vol333, p776-778.

Toffler, A. (s/d). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

[i] Ver, por exemplo, as Metas Curriculares para a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação para os 7.º e 8.º anos, em implementação em 2014/15, que se pode encontrar em http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=24.

[ii] Para Rieber (1991), o desenho de um micromundo obedece às seguintes considerações: a) proporcionar um contexto de aprendizagem significativo, capaz de suportar motivação intrínseca e aprendizagem autorregulada; b) estabelecer um padrão em que o aprendiz parta do conhecido para o desconhecido; c) garantir um equilíbrio entre a aprendizagem indutiva e dedutiva; d) enfatizar a utilidade do erro; e) antecipar e alimentar incidentes de aprendizagem.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM PERSPECTIVAS PÓS-ESTRUTURAIS

Oliveira, M. B. [1]; Santos, J. M. C.T. S. [2]

[1] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Brasil
[2] Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Brasil

Email: marciabetaniauern@gmail.com; maccolle@hotmail.com

Resumo

Neste artigo, discutimos políticas de currículo por meio do viés pós-estruturalista, destacando algumas investigações realizadas por pesquisadores brasileiros sobre a temática, observando seus principais argumentos, evidenciando *o que* e *em que* tais abordagens modificam a concepção de currículo e/ou de políticas curriculares. Essas pesquisas expressam problemáticas que têm sido construídas na tentativa de produzir outras significações para o campo do currículo, tomando como base, dentre outras, a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantau Mouffe, discussões em torno do ciclo de políticas de Stephen Ball, e do movimento da recontextualização à tradução em investigações sobre políticas de currículo. Para a discussão proposta, seguimos alguns textos que abordam, em um primeiro momento, o *currículo e suas relações com a qualidade da educação* (Lopes, 2012*),* bem como sobre *o currículo como enunciação, discurso e produção curricular* (Barreiros; Frangella, 2009*).* Em um segundo momento, dialogamos com textos que evidenciam a teoria do discurso como potencializador para entender currículo como produção em diferentes contextos, bem como o movimento que vai *da recontextualização à tradução em investigações sobre políticas de currículo* (Lopes; Cunha; Costa, 2013). Entendemos que significantes como *qualidade, educação, cultura, currículo, política, textos*, ganham novos sentidos quando inseridos em uma formação discursiva decorrente de lutas políticas pela produção de significados, pela produção de cultura. E ainda, que o pós-estruturalismo é uma possibilidade promissora para o entendimento das diversas nuances sobre as teorias de currículo, sem desconsiderar outras formas possíveis de pensar as políticas de currículo como produções discursivas, hibridizadas, traduzidas.

Palavras-chave: Políticas de currículo; teoria do discurso; contextos de produção de políticas.

1 Introdução

Neste escopo, destacamos algumas investigações[1] brasileiras sobre políticas de currículo, cujos textos expressam problemáticas construídas na tentativa de produzir outras significações para o campo do currículo, que não se limitem a valorizar o particularismo nas discussões curriculares. A partir de inquietações sobre como pensar as propostas de currículo, vinculados a cultura comum, em seu embate com as demandas multiculturais, tais pesquisas buscam "[...] questionar as dicotomias existentes entre o enfoque cultural e político, o simbólico e o material, as propostas e as práticas, entre teoria e política, estrutura e ação". (Lopes; Macedo, in Laclau, 2013, p.9), cujo debate passa a ser potencializado pela teoria do discurso.

Laclau e Mouffe partem do princípio pós-estrutural (Lopes; Macedo, 2011, P. 228) de que a estrutura social, assim como a linguística, é aberta e descentrada, o que lhe confere um caráter de movimento constante, cuja estrutura não pode ser fundamento de nenhuma identidade, sendo a ideia de estrutura substituída pela de discurso. Nessa perspectiva, "a realidade é constituída pela linguagem, entendida, em sentido amplo, como um sistema abstrato de relações diferenciais entre as suas várias partes" (p. 38); explicitando uma "imbricada relação entre discurso (e conhecimento como parte do discurso) e poder", (p. 40) compreendendo este como função daquele.

Pensar *o que é currículo*, então, passa a impor sentidos para termos centrais da discussão curricular como conhecimento e cultura, não podendo estes ser tomados como espelho da realidade material, mas vistos como

[1] Produzidas, em especial, pelo grupo Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, PROPED/UERJ.

sistemas simbólicos e linguísticos contingentes. Assim, currículo passa a ser visto, em perspectiva pós-estrutural, como uma prática discursiva, uma prática de poder, bem como uma prática cultural (Lopes, 2012), de significação, de atribuição, criação ou enunciação de sentidos (Barreiros; Frangella, 2009).

Os textos apresentados abordam sobre *currículo e suas relações com a qualidade da educação* (Lopes, 2012*),* bem como sobre *o currículo como enunciação, discurso e produção curricular* (Barreiros; Frangella, 2009*).* Em um segundo momento, evidenciam a TD como potencializadora das c*ontribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo* (Lopes; Macedo, 2011), e, por fim, o movimento *da recontextualização à tradução em investigações sobre políticas de currículo* (Lopes; Cunha; Costa 2013).

2 Currículo: produção cultural, prática discursiva

O abandono proposto pelo pós-estruturalismo da noção de estrutura obriga a releitura da linguagem, desconectando "totalmente a ideia de significado do significante". (Lopes; Macedo, 2011a, p. 40), em um processo que explicita uma imbricada relação entre discurso e poder. O discurso, conforme traduzido por Lopes e Macedo (in LACLAU, 2013, p.9) "é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva". Nessa perspectiva, a TD não separa a linguagem, o indivíduo e o político, considerando o funcionamento do social como uma linguagem.

A partir dessa teoria o currículo pode ser pensado como uma produção discursiva decorrente de um dado processo articulatório, no qual determinadas demandas sociais relacionadas à formação são inseridas e hibridizadas (Lopes, 2012). Para entender o currículo como sendo a própria luta política pela produção do significado, pela legitimação, é possível então considerá-lo como uma luta política pela produção de cultura, como processo político em que se disputam, em diferentes espaços e tempos, quais significações discursivas são hegemonizadas.

Assim sendo, ao discutir sobre currículo e suas relações com a qualidade da educação, Lopes (2012) chama a atenção para o fato de que não cabe, nesse processo, falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas em disputas na produção de significados na escola, as quais são a própria produção do currículo. Essa disputa vincula-se a todo um processo social que tem a escola como um lócus de poder importante, não se limitando a ele. E, uma das formas de estar nesta disputa, para a autora, (p. 11) é por meio do discurso da qualidade da educação, em que determinados sentidos e significados são construídos para o currículo por meio da associação desse currículo a um projeto de qualidade.

Coerente com a concepção de que a sociedade é um todo estruturado que demarca as posições dos sujeitos e dos saberes na estrutura social, ela destaca que, nessa perspectiva, diferentes grupos sociais defendem diferentes projetos de sociedade, para os quais há diferentes projetos de currículo, e cabe contrapor um projeto ao outro, analisar quais são as finalidades mais democráticas.

A autora considera, entretanto, ser possível nos inserirmos nas lutas por hegemonia desestabilizando as usuais perguntas da perspectiva crítica, "por meio da compreensão de que negociamos o tempo inteiro como entendemos essa qualidade" (p. 13), e propõe, com base na TD, que atuemos nessa luta por significação que é o próprio currículo, pensando a qualidade do currículo da escola pública como um significante vazio, concluindo que os significados que colocamos nesse significante vazio dependem de lutas contextuais, portanto " [...] são sempre provisórios, em construção constante e não como uma significação fixa *a priori,* dependem das negociações de sentidos, muitas vezes conflituosas, que fazemos não apenas nas escolas, [...] nas pesquisas de currículo".

Nesse espaço discursivo o currículo passa a ser visto como ato de enunciar, envolvendo significados construídos na relação da tradição com as novas ações discursivas presentes nos múltiplos contextos. Criando assim, como apresentado por Barreiros e Frangella (2009), um caráter ininterrupto na/da prática curricular, assumindo tal prática, portanto, como produção cultural, evitando a dicotomia elaboração/implementação tão comum nesse campo; pensando-o "[...] como uma tarefa política, como uma prática que envolve momentos enunciatórios, vários sujeitos, díspares interesses e múltiplas relações de força". (Macedo, 2006, apud Barreiros; Frangella, 2009, p. 70).

Essas autoras entendem o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos que ocorre em meio às relações estabelecidas entre os sujeitos nas práticas de significações, na perspectiva de desestabilizar a concepção do cultural como tradição reificada, sistema estável, modelo fixo "[...] num campo de ampla produção de sentidos, cujos significados culturais não são unitários e homogêneos." (2009, p. 69).

Para elas, a aproximação da cultura, e do currículo, às questões de linguagem revela operações que se dão na elaboração de significados e relações, um espaço político marcado pela contingência e luta hegemônica; em que a dimensão discursiva permite a compreensão da cultura como terreno de lutas políticas. Destacam, por meio de Appadurai (2004), que tais lutas exigem articulação e negociação, numa disputa onde o que identificamos como construção cultural são fechamentos provisórios de fluxos culturais disjuntivos, evidenciando o caráter flutuante da significação.

Em uma abordagem entre discurso e hegemonia como jogos de linguagem e de formação contingente, estabelecem diálogo com Laclau e Mouffe (1998) concebendo a dimensão discursiva como prática social, e o discurso como articulação de significados e ações, em que toda ação é significativa, e só se dá na mediação do sentido. E apresentam algumas das contribuições desses teóricos para o campo do currículo. Um desses destaques se dá quando evidenciam que a noção de discurso não pode considerar identidades e movimentos discursivos como elementos fechados e determinados, mas sim como campos de significação. E que, ao focar o campo da discursividade, os estudos de Laclau lhes possibilitam antever as articulações políticas como efeito do discurso, considerando seu caráter constituinte nas identidades e relações sociais, e concebendo a política como discurso, o que lhes orienta na análise de políticas curriculares como políticas discursivas.

Uma outra importante contribuição da abordagem da TD para o campo do currículo, considerada por Barreiros e Frangella (2009) é o conceito de significantes vazios, definido por Laclau (2005), assim destacado: “A prática curricular, sendo constituída por lutas hegemônicas, envolve as tentativas de fixação das enunciações, o que implica que as demandas particulares dos grupos hegemônicos sejam esvaziadas de sentido (ou superpreenchidas em lutas hegemônicas), o que Laclau (2005) chama de significantes vazios”. (Barreiros; Frangella, 2009, P. 74).

A busca por operar com os aportes teóricos propostos por Laclau, se mostra, para essas autoras (2009, p. 78) como desafio na interrogação das políticas curriculares, e que, ao propor uma análise da política como linguagem, Laclau indica o caminho da TD que busca interrogar as relações e transformações sociais, pondo sob análise objetos de clara implicação social e política.

3 Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo.

Os estudos de Ball também têm dado grande contribuição para o campo de análise das políticas educacionais[2], os quais, ao longo de sua carreira, foram desenvolvidos no Campo da Sociologia da Educação, “[...] levando a seu atual foco no que denomina sociologia das políticas: a apropriação de teorias e métodos sociológicos para analisar processos políticos e seus efeitos.” (Lopes; Macedo, 2011b, p. 249).

Ao discutirem sobre tais contribuições Lopes e Macedo (2011a) argumentam, inicialmente, sobre a produtividade da abordagem do ciclo de políticas para os questionamentos de enfoques *top down* e *down top* das políticas de currículo, buscando compreender a política, simultaneamente como discursos e como textos, com base em Ball, porém tentando superar certa visão estruturada que o autor ainda mantém em suas pesquisas (p. 273), apresentando, para tal, a categoria hibridismo.

Essa categoria lhes possibilita operar com a relação entre os contextos propostos por Ball de forma menos linear, buscando teorizar mais detidamente sobre o jogo político, tentando entender um pouco melhor os processos de constrangimentos e negociações em que os sujeitos estão envolvidos ao fazer política.

Em trabalho mais recente, Lopes, Cunha e Costa (2013), analisam, em uma perspectiva discursiva, a noção de recontextualização por hibridismo, proposta por Ball[3] e incorporada aos estudos de currículo no Brasil. Tal noção é

[2] Ver trabalhos de Mainardes (2006), Ball e Mainardes (2011), Lopes (2006), Lopes e Macedo (2011), Lopes e Oliveira (2011), Lopes, Dias e Abreu (2011), dentre outros.

[3] Ler Lopes (2005) para compreender como a noção de recontextualização por hibridismo enunciada por Ball, ao incorporar enfoques culturais pós-coloniais, altera a abordagem estruturalista de Bernstein sobre a recontextualização, conferindo-lhe uma dinâmica mais complexa que a de Bernstein.

desafiada pelo diferir associado à noção de tradução desenvolvida por Derrida, vista como mais potente que a recontextualização para o propósito de ampliar, no enfoque pós-estrutural, o sentido de política, da TD de Laclau.

A recontextualização por hibridismo é tema de vários trabalhos científico-acadêmicos os quais são potentes em concluir quais mecanismos produzem refrações, resistências e acordos associados à tal recontextualização, tornando mais complexa a pesquisa sobre políticas de currículo, a qual passa a considerar que tal noção de recontextualização pode ser desafiada por um maior aprofundamento da abordagem pós-estrutural.

No entendimento dos autores "é pertinente ir além dos enfoques foucaultianos incorporados por Ball, com os quais Bernstein também tem aproximações". Bem como "[...] tentar superar tanto as teorias que exploram e reiteram as limitações estruturais e não conseguem teorizar sobre as possibilidades de agência quanto as teorias que, ao focalizarem a ação de mudança social, desconsideram limites impostos à capacidade de os sujeitos operarem para ressignificar o mundo". (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 395).

Dessa forma, operam com o texto em sintonia com o desconstrucionismo derridiano. A visão derridiana de que "um texto só é um texto se a este primeiro encontro a lei de sua composição e a regra de seu jogo, permanecem imperceptíveis." (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 397, apud Derrida, 2005), chama atenção para o papel ilimitado da linguagem na produção contingente e precária dos sentidos conferidos aos objetos, visto que situa a linguagem como modo de significar objetos por *tradução*, fora de qualquer pretensão de transparência ou referência imediata com os objetos.

Eles defendem a noção de *tradução* como potente aos estudos das políticas de currículo ao permitir questionar a noção de representação plena advogada pelos críticos das políticas que cobram sentidos coerentes das práticas, por quem atua na elaboração de documentos assinados por governos e que, de algum modo, crê que os textos expressem a exata correlação ou correspondência entre o escrito e suas demandas.

Isso faz com se opere com outro sentido de política, afirmam os autores (2013, p. 398), para quem esta deixa de ser o resultado de uma profusão de sentidos de diferentes contextos, e passa a ser pensada como constituída por uma gramática cujas regras estão sujeitas a mudanças no decorrer de sua aplicação visto que nela, "múltiplos contextos são produzidos, porque múltiplos processos de significação se desenvolvem e neles a tradução opera sem cessar." (2013, p. 398). Para eles, "é pertinente problematizar a tradução como operação contaminante e, de forma tenaz, propulsora da política." (p. 400).

Os autores consideram (p. 404) que, operar com a noção de *tradução*, e não de recontextualização ou transferência, compromete a investigação com a compreensão dos *jogos de linguagem* ou campos discursivos que compõem o cenário da investigação (um *texto*); abre ao compromisso de neles sinalizar a *indecidibilidade* que permite *desconstruir* tanto a lógica de se pensar o social e tentar ordená-lo com a política, quanto, igualmente, a lógica não distinta que tem dado sustentação à investigação neste campo.

As políticas de currículo são então investigadas tendo em vista identificar as demandas curriculares articuladas na construção de uma dada estrutura interpretativa. Considerando-se que todas as regras com as quais a política de currículo tenta controlar o caráter político instituinte do currículo são supostas como sofrendo mudanças constantes no próprio ato de serem aplicadas; e que, se na hegemonia de dada política de currículo habita a indecidibilidade, descontruir essa política implica evidenciar esse caráter indecidível. Sua objetividade é, portanto, decorrente de decisões contextuais (p. 405).

Explorar as condições que favorecem dada interpretação contextual pode ser produtivo para o entendimento dos processos de tradução, afirmam os autores, apresentando, nesta direção a aproximação da TD ao se apropriar do registro derridiano. O foco é entender como decisões em terrenos indecidíveis constituem uma hegemonia – discursos, simultaneamente práticas e linguagem – e, dessa forma, significam o sujeito que decide (Laclau, 1998), sem perder de vista o movimento, a precariedade, enfim, a indecidibilidade que permanece habitando a decisão (Derrida, 1998). É ter em vista que nossas apreensões não dizem toda a verdade sobre as possibilidades da política curricular, de um professor, escola, aluno, conhecimento, mas são também produções/traduções sobre determinada problemática, sobre um nome. (406)

Os textos apresentados evidenciam, portanto, produções científico-acadêmicas que têm articulado/vêm articulando estudos das/sobre as políticas de currículo às abordagens pós-estruturais, como a TD, o ciclo de políticas, e a ideia de tradução dessas políticas. Traduzem um pequeno recorte, no sentido de produzir, também, um discurso sobre tais políticas, desestabilizando uma visão de currículo pensada enquanto ações fragmentadas em contextos ocultos,

vividos, formais, e traduzidos em políticas, sem essencializá-las como sendo 'a' política, 'a única' capaz de dar conta das problemáticas que envolvem o tema em pauta.

Entendemos que significantes como *qualidade, educação, cultura, currículo, política, textos*, ganham novos sentidos quando inseridos em uma formação discursiva decorrente de lutas políticas pela produção de significados, pela produção de cultura. E ainda, que o pós-estruturalismo é uma possibilidade promissora para o entendimento das diversas nuances sobre as teorias de currículo, sem desconsiderar outras formas possíveis de pensar as políticas de currículo como produções discursivas, hibridizadas.

Referências

Appadurai, A. (2004). Dimensões culturais da globalização. Teorema: Lisboa.

Barreiros, D.R. A & Frangella, R.C.P. (2009). Currículo como enunciação: discurso e produção curricular. In: Macedo, E.; Macedo, R. S.& Amorim, A.C. (org). Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo. Campinas, SP: FE/UNICAMP. (E-book GT Currículo).

Laclau, E. (2011). Emancipação e diferença. Coordenação e revisão técnica geral: Alice Casimiro e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ.

Laclau, E. Mouffe, C. (2011). Hegemonía y estrategia socilaista: hacia uma radicalización de La democracia. 3ª Ed. 1ª reimp. – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lopes, A. C. (2012). A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. In: Taborda, M.; Faria Filho, L.; Viana, F.; Fonseca, N.& Lages, R. (Org.). A qualidade da escola pública. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, , v. 1, p. 15-29.

Lopes, A.C.; Cunha, E.V.R. & Costa, H. H. C. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez.. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011a). Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011b).Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, S. & Mainardes, J. (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. (pp. 249-282).

As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e o programa ensino médio inovador em uma escola de Santa Catarina/Brasil: aproximações e distanciamentos

Célio Antônio
Universidade do Sul de Santa Catarina. celio.an@gmail.com

Resumo

Na atual conjuntura educacional brasileira, o Ensino Médio é analisado a partir de dados que indicam desafios relacionados ao acesso, a permanência e ao currículo. Programas e ações são concebidos, em âmbito nacional, como a homologação em 2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a execução, a partir de 2009, pelo Ministério da Educação (MEC) de uma política que induz inovações curriculares no Ensino Médio não profissionalizante na forma do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Neste estudo, propomo-nos refletir sobre o ProEMI em uma dimensão histórico-crítica. Busca-se compreender as aproximações e distanciamentos entre o ProEMI e as DCNEM que apontam para uma formação integral. Tal reflexão se pautou na análise do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) de uma escola estadual de Santa Catarina/Brasil que aderiu ao ProEMI. Destaca-se que o PRC é concebido com base nas escolhas de três macrocampos obrigatórios e pelo menos mais dois opcionais propostos em sua elaboração. Busca-se compreender as escolhas dos macrocampos articuladas a aplicação de recursos financeiros para restruturação da infraestrutura escolar e de apoio pedagógico e seu alcance formativo. O estudo sugere o alinhamento dos macrocampos com os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura preconizadas pelas DCNEM. Por outro lado, a exclusão de macrocampos no PRC indica um afastamento de uma proposta educacional no Ensino Médio capaz de promover a oferta de uma formação integral e assinalam para limites do ProEMI atual.

Palavras Chaves: ProEMI, Ensino Médio, Diretrizes Curriculares, resenho curricular.

Introdução

As atuais políticas educacionais do Brasil, notadamente as que se direcionam a busca da superação de indicadores negativos da etapa final da Educação Básica, resultaram de mudanças de legislações e das alterações constitucionais que focaram o Ensino Médio na última década. Os objetivos foram: inicialmente a integração do ensino profissionalizante ao ensino médio e, progressivamente, a nova política financiamento de fundo, a obrigatoriedade do período formativo da educação básica, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Mec, 2012). Entre este significativo arranjo legal o governo federal lança do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (Mec, 2009), que visa à inovação do currículo escolar.

O texto procura refletir sobre o ProEMI, em uma dimensão histórico-crítica, contextualizando-o dentro dos novos marcos legais do Ensino Médio, que têm reflexos diretos na orientação para uma formação integral e no funcionamento. No segundo momento, busca-se compreender as aproximações e distanciamentos entre o programa e as DCNEM, notadamente para as lacunas orientativas que o deixa como se fosse uma diretriz curricular. Segue-se com a análise das escolhas dos macrocampos de orientação da proposta de redesenho curricular elaborada no ano de 2012, de uma escola estadual do Estado de Santa Catarina e aqui identificada como Escola de Ensino Médio – EEM, que orientou a formatação de uma matriz de currículo escolar e definiu o financiamento das estratégias pedagógicas. Assim como, refletir o resultado da não escolha de um dos macrocampos optativos na proposta de inovação e apontando os limites que surgem para uma formação integral.

O ProEMI e marcos legais do Ensino Médio

O ProEMI surge como política educacional nacional antes das definições das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a etapa final da educação básica e é implantado em sistemas de ensino majoritariamente orientados e gerido pelos governos estaduais, que detém a oferta de 85,9% das matrículas do Ensino Médio no Brasil (Mec, 2011). O programa passou, como se assim o fosse, por um período de vigência de duas contraditórias diretrizes curriculares

para o Ensino Médio, ou seja, vigorava em 2009 os conceitos orientativos de utilidade estabelecidos até então pelos princípios de "competência" e "habilidade" (Brasil, 1998), que segundo Marise Nogueira Ramos (2011, p. 774) "A pedagogia das competências no ensino médio teve como fundamento os princípios axiológicos expostos nas diretrizes".

Esses princípios orientativos de utilidade não aparecem nos documentos do programa, que na reflexão de Wood (1999, p.13) podemos visualizar neles as características dos princípios pós-modernos de reforço a "ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano", e a "impossibilidade de qualquer política libertadora baseada em algum tipo conhecimento ou visão 'totalizante'". As competências e as habilidades como princípios ou fetiches remetem

> a ideologia de uma educação funcionalista e cognitivista subordinada aos interesses do capital, fundada na pedagogia do aprender a aprender, da sociedade do conhecimento ou da sociedade da informação cuja premissa é desenvolver as capacidades cognitivas prescritas nos quatro pilares: "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser", como se fossem as maiores novidades do século XXI. (Alves; Batista, 2010, p. 172-173)

Por outro lado nas novas DCNEM está presente uma "mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes" (Moehlecke, 2012, p. 54).

Observa-se que o caminho percorrido para a alteração dos marcos regulatórios, politicas educacionais e dos princípios, que instrumentalizam e interagem com o programa em analise, foi trilhado na última década com mudanças nos eixos orientadores no interior do Estado brasileiro, que levaram finalmente a adoção de um percurso de formação obrigatório em todas as etapas da Educação Básica.

Com a inclusão do Ensino Médio e Educação Infantil na fonte de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Brasil, 2007, p. 07), iniciava-se o rompimento com uma opção do Estado em universalização prioritária do Ensino Fundamental em detrimento das demais etapas da educação.

Outro passo decisivo para universalização remete a mudança constitucional (Brasil, 2009, p. 8), que tornou obrigatório ao Estado a garantia de um o percurso formativo gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e inclusive para os em distorção idade/série, com a extensão do direito aos diversos programas suplementares ao Ensino Médio e a Educação Infantil. Esse avanço na legislação tende propiciar uma "democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e á aprendizagem do trabalho intelectual" (Kuenzer, 2010, p. 854).

Agora se subentende que na educação básica universalizada exista a garantia do material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde facilitando o acesso e permanência na escola. Para o ProEMI um suporte para a expansão da carga horária e as precondições para sua implantação e expansão, haja vista que, o que era negado materialmente ao aluno do Ensino Médio passa a ser disponibilizado.

As diretrizes curriculares a partir do ProEMI

Os cenários de alteração da visão conceitual do Estado para a educação são essenciais para entender o rumo adotado para o currículo no ProEMI e sua inserção de promover a educação como geral no Ensino Médio com qualidade, ou seja, não um "arremedo de educação, que, antes de ser geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora (Kuenzer, 2010, p. 864)".

A partir deste enfoque, está claro no documento orientador do programa que a estratégia é "dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura" (Mec, 2009, p. 7).

Tal compreensão aparece no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que propõe a aprovação das novas DCNEM que aponta, de forma mais ampla, para

> a integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos

> fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação (Ramos, 2011, p. 780).

A proposta de inovação pretendida pelo ProEMI deve se relacionar com os conteúdos sólidos, inclusive observando as DCNEM, pois, as disciplinas ou componentes curriculares devem figurar referenciados nas áreas de conhecimento Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Mec, 2012).

A ressalva é que do ponto de vista da práxis podem não coexistir a inovação e conteúdos sólidos se a fragmentação curricular estiver de forma premente, que é uma consideração importante. Segundo Ramos (2011, p. 776), um currículo integrado, não fragmentado, "é uma relação entre partes e totalidade". A forma integradora dos componentes curriculares entre si e sob a ótica do trabalho é a interdisciplinaridade, de forma que os conteúdos sejam sólidos.

É apropriado definir e analisar a composição curricular, a partir da conceituação de Saviani (2000, p. 323), onde o "currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola" e as de característica extracurricular devem estar em apoio as curriculares sem a pretensão de substituí-las. Nesta perspectiva o autor indica que existe na escola um único currículo e "é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário". Esta conceituação aponta inclusive para que as atividades integradoras estejam no conjunto dos componentes curriculares, a fim de que a escola não perca a sua função promover o conhecimento e o que reforça o papel totalizante da interdisciplinaridade orientada no ProEMI.

Talvez as inovações maiores no programa, afora que os eixos constituintes do Ensino Médio e a interdisciplinaridade que constam reavivados para a práxis escolar, sejam as orientações de se constituir o redesenho curricular por macrocampos e ampliação da carga horária. A orientação de se constituir o currículo por macrocampos somente aparece no documento orientador do Ministério da Educação de 2011 e é uma lacuna da portaria que instituí o programa (Mec, 2009, p, 52).

A definição que se atribuiu ao termo denominado por macrocampos apontam para entendimento diverso das definições de componentes curriculares nucleares e estando caracterizado como "um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional" (Mec, 2014, p. 08). Esta caraterização indica que os macrocampos não vão constituir um currículo entendido como totalidade e levam a diversas interpretações e refletem na composição do currículo e na priorização no financiamento, e, da mesma forma, sua pretensa função interdisciplinar.

Outra lacuna observada é a de que as DNCEM não incorporaram os macrocampos fixados como conceitos de organização curricular, dentro da expectativa do parecer Conselho Nacional de Educação ao afirmar que

> Pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, até mesmo devido à intenção declarada de estabelecer mudanças significativas no Ensino Médio, com uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola dessa etapa da Educação Básica, mais contemporânea e interessante para os seus alunos" (Mec, 2009, p. 7).

Frustrada essa expectativa, que pode ser contornada por entendimentos constituídos a partir da leitura da DNCEM, o mesmo não se pode prever do fator tempo ou da "Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa" (Mec, 2009, p. 10), no período de três anos dentro do ProEMI. A forma de oferta e organização do Ensino Médio, que constitui o art. 14, da Resolução 02, de 30 de janeiro de 2012 (Mec, 2012), não fixou parâmetros igual de carga horaria previstas no ProIME e, também, não se constituindo como de regime de tempo integral e configurando uma tentativa de ampliação de carga horária.

A partir destas assertivas vamos nos ater ao projeto de redesenho curricular da escola estadual de Ensino Médio, no estado de Santa Catarina, a partir das escolhas dos macrocampos e da priorização no financiamento.

Redesenho curricular da Escola do Ensino Médio

O projeto de redesenho curricular é a materialização das intenções da comunidade escolar na organização do currículo a ser seguido, que deve ser norteado pelas dimensões constituintes da educação básica e formatado com autonomia de escolher os macrocampos optativos adequados à realidade escolar. Aprofundando um pouco mais, seguindo a compreensão de Soares (2007, p. 170), sobre as orientações neopragmáticas dos organismos internacionais para a educação dos países pobres na década de 1990 e, que perdura, a escola tem a possibilidade ou oportunidade de mudar a logica de "uma concepção educacional em acordo com os interesses do capital" desestruturando-a e adotando uma "do ponto de vista da emancipação dos trabalhadores" a partir do redesenho curricular.

Aqui, a escolha dos macrocampos optativos pode suprimir oportunidades educacionais, contraditoriamente, se os mesmos não forem escolhidos na sua totalidade para a composição de currículo com componentes eminentemente nucleares. As oportunidades educacionais do currículo devem estar no resultado das escolhas de sua orientação, ou seja, subsista do processo e "estruturado por um núcleo de ensinamentos rigorosos, necessários para o jovem se tornar um homem moderno, e por um conjunto de atividades livremente escolhidas" (Nosella, 2011, p. 1062). Está opção apontada por Nosella (2011) assinala para formar um jovem diverso dos conceitos de utilidade ontológica e epistemologicamente do neopragmatismo atual e, mesmo moderno, com os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

O programa produz esta contradição em apontar que os macrocampos são a estratégia de ação pedagógico-curricular a ser seguida, todavia, não os tornam todos obrigatórios para uma "formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras" (Ramos, 2011, p. 775-776), dando distinção de importância entre obrigatórios e optativos.

Na análise da composição do Projeto de Redesenho Curricular da EEM ficou evidenciado que entre os seis macrocampos não obrigatórios vigentes em 2012 (Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil; Leitura e Letramento), o que norteava a cultura corporal não recebeu ações pedagógicas e financiamento. A opção dada nas orientações de escolha dos macrocampos, em detrimentos de outros, levou a EEM a não propiciar a inovação curricular na totalidade. Com efeito, foram subtraídas ações pedagógicas interdisciplinares com a possibilidade do aluno de ampliar a "compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo (Mec, 2014, p.12), como se fosse de menor importância.

Observa-se um limite ontológico no programa em não entender que o homem diferenciado dos animais pelo trabalho, como enfatiza Marx e Engels em citação de Saviani (2007, p. 154), para começar a produzir os meios de vida "se encontra condicionado por sua organização corporal", em suas múltiplas determinações, que invariavelmente serve para apontar que o macrocampo da cultura corporal deveria figurar entre os obrigatórios.

Conclusões

Os limites aparentes do ProEMI e levado a analise neste texto resultam inicialmente da falta de recepção clara de sua existência no conjunto da DCNEM e remetendo-o a coexistir como tal, que o mantem desta forma como um programa e não um aprimoramento das diretrizes desta etapa formativa.

Outro apontamento está na contradição da escola ter que fazer opções por macrocampos não obrigatórios orientadores das estratégias educacionais no redesenho curricular. Assim, o limite esta em retirar partes da totalidade e comprometer uma formação omnilateral. É contraditório preexistir os macrocampos obrigatórios e optativos para a escolha da comunidade escolar, se a totalidade do currículo não deve aparecer como novo fragmentado com a exclusão dos conteúdos de algum macrocampos. O contrário aconteceu e a EEM excluiu de suas escolhas um dos macrocampos direcionado a formação do indivíduo.

Referências

Alves G & Batista, R. L. (2010). O fetiche do capital intelectual: a ideologia do conhecimento e da adaptação no contexto da reestruturação produtiva do capital. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, ago. p. 154-174.

BRASIL (2007). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da União. 21 jun.

BRASIL. Constituição (2009). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União. 12 nov. p. 8.

Kuenzer, A. Z. (2010). O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set.

MEC. Ministério da Educação (2009). Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial União. 13 out; Seção 1, p. 52.

MEC. Ministério da Educação (2012). Resolução CNE/CEB nº 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, 31 dez 2012, Seção 1.

_____. (2009). Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

_____. (2011). Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

_____. (2014). Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

_____. (2012). Matriz de distribuição orçamentaria: ação e atividade. Simec [base de dados na internet]. Disponível em: http://www.simec.mec.gov.br

Moehlecke, S. O. (2012). Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. p. 39-58.

Nozella, P. (2011). Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, out.-dez. p. 1051-1066.

Ramos, M. N. (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, jul.-set. p. 771-788.

Saviani, D. (2000). A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. Revista de Ciências da Educação. São Paulo. p. 321-331.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. p. 152-180.

Soares, J.R. (2007). O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea [Tese de doutorado]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceara. p. 188.

Wood E M & Foster J B. (1999). Em defesa da historia: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar.

As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e o programa ensino médio inovador em uma escola de Santa Catarina/Brasil: aproximações e distanciamentos

Célio Antônio
Universidade do Sul de Santa Catarina. celio.an@gmail.com

Resumo

Na atual conjuntura educacional brasileira, o Ensino Médio é analisado a partir de dados que indicam desafios relacionados ao acesso, a permanência e ao currículo. Programas e ações são concebidos, em âmbito nacional, como a homologação em 2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a execução, a partir de 2009, pelo Ministério da Educação (MEC) de uma política que induz inovações curriculares no Ensino Médio não profissionalizante na forma do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Neste estudo, propomo-nos refletir sobre o ProEMI em uma dimensão histórico-crítica. Busca-se compreender as aproximações e distanciamentos entre o ProEMI e as DCNEM que apontam para uma formação integral. Tal reflexão se pautou na análise do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) de uma escola estadual de Santa Catarina/Brasil que aderiu ao ProEMI. Destaca-se que o PRC é concebido com base nas escolhas de três macrocampos obrigatórios e pelo menos mais dois opcionais propostos em sua elaboração. Busca-se compreender as escolhas dos macrocampos articuladas a aplicação de recursos financeiros para restruturação da infraestrutura escolar e de apoio pedagógico e seu alcance formativo. O estudo sugere o alinhamento dos macrocampos com os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura preconizadas pelas DCNEM. Por outro lado, a exclusão de macrocampos no PRC indica um afastamento de uma proposta educacional no Ensino Médio capaz de promover a oferta de uma formação integral e assinalam para limites do ProEMI atual.

Palavras Chaves: ProEMI, Ensino Médio, Diretrizes Curriculares, resenho curricular.

Introdução

As atuais políticas educacionais do Brasil, notadamente as que se direcionam a busca da superação de indicadores negativos da etapa final da Educação Básica, resultaram de mudanças de legislações e das alterações constitucionais que focaram o Ensino Médio na última década. Os objetivos foram: inicialmente a integração do ensino profissionalizante ao ensino médio e, progressivamente, a nova política financiamento de fundo, a obrigatoriedade do período formativo da educação básica, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Mec, 2012). Entre este significativo arranjo legal o governo federal lança do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (Mec, 2009), que visa à inovação do currículo escolar.

O texto procura refletir sobre o ProEMI, em uma dimensão histórico-crítica, contextualizando-o dentro dos novos marcos legais do Ensino Médio, que têm reflexos diretos na orientação para uma formação integral e no funcionamento. No segundo momento, busca-se compreender as aproximações e distanciamentos entre o programa e as DCNEM, notadamente para as lacunas orientativas que o deixa como se fosse uma diretriz curricular. Segue-se com a análise das escolhas dos macrocampos de orientação da proposta de redesenho curricular elaborada no ano de 2012, de uma escola estadual do Estado de Santa Catarina e aqui identificada como Escola de Ensino Médio – EEM, que orientou a formatação de uma matriz de currículo escolar e definiu o financiamento das estratégias pedagógicas. Assim como, refletir o resultado da não escolha de um dos macrocampos optativos na proposta de inovação e apontando os limites que surgem para uma formação integral.

O ProEMI e marcos legais do Ensino Médio

O ProEMI surge como política educacional nacional antes das definições das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a etapa final da educação básica e é implantado em sistemas de ensino majoritariamente orientados e gerido pelos governos estaduais, que detém a oferta de 85,9% das matrículas do Ensino Médio no Brasil (Mec, 2011). O programa passou, como se assim o fosse, por um período de vigência de duas contraditórias diretrizes curriculares

para o Ensino Médio, ou seja, vigorava em 2009 os conceitos orientativos de utilidade estabelecidos até então pelos princípios de "competência" e "habilidade" (Brasil, 1998), que segundo Marise Nogueira Ramos (2011, p. 774) "A pedagogia das competências no ensino médio teve como fundamento os princípios axiológicos expostos nas diretrizes".

Esses princípios orientativos de utilidade não aparecem nos documentos do programa, que na reflexão de Wood (1999, p.13) podemos visualizar neles as características dos princípios pós-modernos de reforço a "ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano", e a "impossibilidade de qualquer política libertadora baseada em algum tipo conhecimento ou visão 'totalizante'". As competências e as habilidades como princípios ou fetiches remetem

> a ideologia de uma educação funcionalista e cognitivista subordinada aos interesses do capital, fundada na pedagogia do aprender a aprender, da sociedade do conhecimento ou da sociedade da informação cuja premissa é desenvolver as capacidades cognitivas prescritas nos quatro pilares: "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser", como se fossem as maiores novidades do século XXI. (Alves; Batista, 2010, p. 172-173)

Por outro lado nas novas DCNEM está presente uma "mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes" (Moehlecke, 2012, p. 54).

Observa-se que o caminho percorrido para a alteração dos marcos regulatórios, politicas educacionais e dos princípios, que instrumentalizam e interagem com o programa em analise, foi trilhado na última década com mudanças nos eixos orientadores no interior do Estado brasileiro, que levaram finalmente a adoção de um percurso de formação obrigatório em todas as etapas da Educação Básica.

Com a inclusão do Ensino Médio e Educação Infantil na fonte de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Brasil, 2007, p. 07), iniciava-se o rompimento com uma opção do Estado em universalização prioritária do Ensino Fundamental em detrimento das demais etapas da educação.

Outro passo decisivo para universalização remete a mudança constitucional (Brasil, 2009, p. 8), que tornou obrigatório ao Estado a garantia de um o percurso formativo gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e inclusive para os em distorção idade/série, com a extensão do direito aos diversos programas suplementares ao Ensino Médio e a Educação Infantil. Esse avanço na legislação tende propiciar uma "democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e á aprendizagem do trabalho intelectual" (Kuenzer, 2010, p. 854).

Agora se subentende que na educação básica universalizada exista a garantia do material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde facilitando o acesso e permanência na escola. Para o ProEMI um suporte para a expansão da carga horária e as precondições para sua implantação e expansão, haja vista que, o que era negado materialmente ao aluno do Ensino Médio passa a ser disponibilizado.

As diretrizes curriculares a partir do ProEMI

Os cenários de alteração da visão conceitual do Estado para a educação são essenciais para entender o rumo adotado para o currículo no ProEMI e sua inserção de promover a educação como geral no Ensino Médio com qualidade, ou seja, não um "arremedo de educação, que, antes de ser geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora (Kuenzer, 2010, p. 864)".

A partir deste enfoque, está claro no documento orientador do programa que a estratégia é "dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura" (Mec, 2009, p. 7).

Tal compreensão aparece no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que propõe a aprovação das novas DCNEM que aponta, de forma mais ampla, para

> a integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos

> fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação (Ramos, 2011, p. 780).

A proposta de inovação pretendida pelo ProEMI deve se relacionar com os conteúdos sólidos, inclusive observando as DCNEM, pois, as disciplinas ou componentes curriculares devem figurar referenciados nas áreas de conhecimento Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Mec, 2012).

A ressalva é que do ponto de vista da práxis podem não coexistir a inovação e conteúdos sólidos se a fragmentação curricular estiver de forma premente, que é uma consideração importante. Segundo Ramos (2011, p. 776), um currículo integrado, não fragmentado, "é uma relação entre partes e totalidade". A forma integradora dos componentes curriculares entre si e sob a ótica do trabalho é a interdisciplinaridade, de forma que os conteúdos sejam sólidos.

É apropriado definir e analisar a composição curricular, a partir da conceituação de Saviani (2000, p. 323), onde o "currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola" e as de característica extracurricular devem estar em apoio as curriculares sem a pretensão de substituí-las. Nesta perspectiva o autor indica que existe na escola um único currículo e "é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário". Esta conceituação aponta inclusive para que as atividades integradoras estejam no conjunto dos componentes curriculares, a fim de que a escola não perca a sua função promover o conhecimento e o que reforça o papel totalizante da interdisciplinaridade orientada no ProEMI.

Talvez as inovações maiores no programa, afora que os eixos constituintes do Ensino Médio e a interdisciplinaridade que constam reavivados para a práxis escolar, sejam as orientações de se constituir o redesenho curricular por macrocampos e ampliação da carga horária. A orientação de se constituir o currículo por macrocampos somente aparece no documento orientador do Ministério da Educação de 2011 e é uma lacuna da portaria que instituí o programa (Mec, 2009, p, 52).

A definição que se atribuiu ao termo denominado por macrocampos apontam para entendimento diverso das definições de componentes curriculares nucleares e estando caracterizado como "um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional" (Mec, 2014, p. 08). Esta caraterização indica que os macrocampos não vão constituir um currículo entendido como totalidade e levam a diversas interpretações e refletem na composição do currículo e na priorização no financiamento, e, da mesma forma, sua pretensa função interdisciplinar.

Outra lacuna observada é a de que as DNCEM não incorporaram os macrocampos fixados como conceitos de organização curricular, dentro da expectativa do parecer Conselho Nacional de Educação ao afirmar que

> Pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, até mesmo devido à intenção declarada de estabelecer mudanças significativas no Ensino Médio, com uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola dessa etapa da Educação Básica, mais contemporânea e interessante para os seus alunos" (Mec, 2009, p. 7).

Frustrada essa expectativa, que pode ser contornada por entendimentos constituídos a partir da leitura da DNCEM, o mesmo não se pode prever do fator tempo ou da "Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa" (Mec, 2009, p. 10), no período de três anos dentro do ProEMI. A forma de oferta e organização do Ensino Médio, que constitui o art. 14, da Resolução 02, de 30 de janeiro de 2012 (Mec, 2012), não fixou parâmetros igual de carga horaria previstas no ProIME e, também, não se constituindo como de regime de tempo integral e configurando uma tentativa de ampliação de carga horária.

A partir destas assertivas vamos nos ater ao projeto de redesenho curricular da escola estadual de Ensino Médio, no estado de Santa Catarina, a partir das escolhas dos macrocampos e da priorização no financiamento.

Redesenho curricular da Escola do Ensino Médio

O projeto de redesenho curricular é a materialização das intenções da comunidade escolar na organização do currículo a ser seguido, que deve ser norteado pelas dimensões constituintes da educação básica e formatado com autonomia de escolher os macrocampos optativos adequados à realidade escolar. Aprofundando um pouco mais, seguindo a compreensão de Soares (2007, p. 170), sobre as orientações neopragmáticas dos organismos internacionais para a educação dos países pobres na década de 1990 e, que perdura, a escola tem a possibilidade ou oportunidade de mudar a logica de "uma concepção educacional em acordo com os interesses do capital" desestruturando-a e adotando uma "do ponto de vista da emancipação dos trabalhadores" a partir do redesenho curricular.

Aqui, a escolha dos macrocampos optativos pode suprimir oportunidades educacionais, contraditoriamente, se os mesmos não forem escolhidos na sua totalidade para a composição de currículo com componentes eminentemente nucleares. As oportunidades educacionais do currículo devem estar no resultado das escolhas de sua orientação, ou seja, subsista do processo e "estruturado por um núcleo de ensinamentos rigorosos, necessários para o jovem se tornar um homem moderno, e por um conjunto de atividades livremente escolhidas" (Nosella, 2011, p. 1062). Está opção apontada por Nosella (2011) assinala para formar um jovem diverso dos conceitos de utilidade ontológica e epistemologicamente do neopragmatismo atual e, mesmo moderno, com os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

O programa produz esta contradição em apontar que os macrocampos são a estratégia de ação pedagógico-curricular a ser seguida, todavia, não os tornam todos obrigatórios para uma "formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras" (Ramos, 2011, p. 775-776), dando distinção de importância entre obrigatórios e optativos.

Na análise da composição do Projeto de Redesenho Curricular da EEM ficou evidenciado que entre os seis macrocampos não obrigatórios vigentes em 2012 (Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil; Leitura e Letramento), o que norteava a cultura corporal não recebeu ações pedagógicas e financiamento. A opção dada nas orientações de escolha dos macrocampos, em detrimentos de outros, levou a EEM a não propiciar a inovação curricular na totalidade. Com efeito, foram subtraídas ações pedagógicas interdisciplinares com a possibilidade do aluno de ampliar a "compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo (Mec, 2014, p.12), como se fosse de menor importância.

Observa-se um limite ontológico no programa em não entender que o homem diferenciado dos animais pelo trabalho, como enfatiza Marx e Engels em citação de Saviani (2007, p. 154), para começar a produzir os meios de vida "se encontra condicionado por sua organização corporal", em suas múltiplas determinações, que invariavelmente serve para apontar que o macrocampo da cultura corporal deveria figurar entre os obrigatórios.

Conclusões

Os limites aparentes do ProEMI e levado a analise neste texto resultam inicialmente da falta de recepção clara de sua existência no conjunto da DCNEM e remetendo-o a coexistir como tal, que o mantem desta forma como um programa e não um aprimoramento das diretrizes desta etapa formativa.

Outro apontamento está na contradição da escola ter que fazer opções por macrocampos não obrigatórios orientadores das estratégias educacionais no redesenho curricular. Assim, o limite esta em retirar partes da totalidade e comprometer uma formação omnilateral. É contraditório preexistir os macrocampos obrigatórios e optativos para a escolha da comunidade escolar, se a totalidade do currículo não deve aparecer como novo fragmentado com a exclusão dos conteúdos de algum macrocampos. O contrário aconteceu e a EEM excluiu de suas escolhas um dos macrocampos direcionado a formação do indivíduo.

Referências

Alves G & Batista, R. L. (2010). O fetiche do capital intelectual: a ideologia do conhecimento e da adaptação no contexto da reestruturação produtiva do capital. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, ago. p. 154-174.

BRASIL (2007). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da União. 21 jun.

BRASIL. Constituição (2009). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União. 12 nov. p. 8.

Kuenzer, A. Z. (2010). O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set.

MEC. Ministério da Educação (2009). Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial União. 13 out; Seção 1, p. 52.

MEC. Ministério da Educação (2012). Resolução CNE/CEB nº 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, 31 dez 2012, Seção 1.

_____. (2009). Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

_____. (2011). Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

_____. (2014). Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br

_____. (2012). Matriz de distribuição orçamentaria: ação e atividade. Simec [base de dados na internet]. Disponível em: http://www.simec.mec.gov.br

Moehlecke, S. O. (2012). Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. p. 39-58.

Nozella, P. (2011). Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, out.-dez. p. 1051-1066.

Ramos, M. N. (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, jul.-set. p. 771-788.

Saviani, D. (2000). A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. Revista de Ciências da Educação. São Paulo. p. 321-331.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. p. 152-180.

Soares, J.R. (2007). O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea [Tese de doutorado]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceara. p. 188.

Wood E M & Foster J B. (1999). Em defesa da historia: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar.

REFLEXÕES SOBRE O TEMPO ESCOLAR NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Danise Vivian

PPGEDU/UFRGS – Centro Universitário UNIVATES, Brasil

Email: danisevivian@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho é parte integrante da tese de doutorado em educação que se constitui em torno da temática do tempo escolar como uma prática cultural e pedagógica. A análise sobre o tempo no espaço escolar e as suas implicações no campo do currículo da escola de tempo integral tem como objeto de estudo o Programa Mais Educação, uma política pública que busca ampliar o tempo escolar e conquistar o desenvolvimento da educação integral no Brasil. Essa integralidade vinculada à palavra educação remete a uma reorganização das práticas, dos saberes, dos espaços e dos tempos escolares ainda tão profundamente baseados nos processos de disciplinamento, da homogeneidade de grupos e de idades e da valorização dos saberes historicamente legitimados no espaço escolar. Com isso, este estudo parte do princípio de que a política pública de educação integral provoca a escola a repensar e reorganizar o seu currículo. Dessa forma, para fins deste artigo, problematizou-se a noção de tempo, tanto no que compete ao seu aspecto civilizatório quanto como um operacionalizador do currículo, um organizador e disciplinador do próprio tempo social e pedagógico promovido na escola. As análises iniciais deste estudo, fundamentadas principalmente em Elias, Arroyo, Lopes, Bauman e Escolano, descrevem o tempo escolar como uma noção que materializa as concepções e os modos de se pensar a educação e, em especial, o currículo. Além disso, revelam que diante do momento contemporâneo em que se vive, marcado pela simultaneidade e liquidez nas relações do tempo, de amor, sociais e etc., a questão do tempo e do tempo escolar parecem não mais se adequar aos regramentos e aos limites construídos pelo relógio, como condicionante das atividades humanas. Destaca-se a necessidade de repensarmos o currículo escolar sobre novas bases que extrapolam o tempo previsível, linear e estático.

Palavras-chave: tempo; currículo; educação integral; Programa Mais Educação.

Este trabalho é parte integrante da tese[1] de doutorado em educação que se constitui em torno da temática do tempo escolar como uma prática cultural e pedagógica. A análise sobre o tempo no espaço escolar e as suas implicações no campo do currículo da escola de tempo integral tem como objeto de estudo o Programa Mais Educação, uma política pública que busca ampliar o tempo escolar e conquistar o desenvolvimento da educação integral no Brasil. Essa integralidade vinculada à palavra educação remete a uma reorganização das práticas, dos saberes, dos espaços e dos tempos escolares ainda tão profundamente baseados nos processos de disciplinamento, da homogeneidade de grupos e de idades e da valorização dos saberes historicamente legitimados no espaço escolar. Com isso, este estudo parte do princípio de que a política pública de educação integral provoca a escola a repensar e reorganizar o seu currículo, a partir de um processo de interpretação e de vivência da política (Ball, 2009).

Para fins deste artigo procurar-se-á refletir, teoricamente, sobre o tempo no âmbito das práticas escolares como um operacionalizador do currículo, um organizador e disciplinador do próprio tempo social e pedagógico promovido na escola. Dessa forma, o olhar metodológico do estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, sobre a questão do tempo e sua relação com o currículo escolar, compreendendo que esta relação está condicionada a perspectiva de que as políticas "têm de ser 'representadas' em contextos sociais" (Ball, 2009, p. 305), ou seja, a ampliação da jornada escolar, a partir da Política do Programa Mais Educação, inclui a transformação do texto político escrito em ações baseadas em valores locais e pessoais, quando colocada em prática.

[1] Tese intitulada, provisoriamente, "Do Tempo Oficial ao Tempo Vivido: a dimensão cultural do tempo no currículo da ampliação da jornada escolar do Programa Mais Educação", desenvolvida sob a orientação da Prof[a]. Dr[a]. Clarice Salete Traversini na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Brasil.

Com o intuito de uma melhor apresentação desta pesquisa, organizou-se o texto deste artigo em três etapas. Primeiramente, apresenta-se a política indutora da educação integral no Brasil, o Programa Mais Educação, buscando explicar, brevemente, a sua organização, além de justificar a importância que se percebe surgir na temática do tempo no espaço escolar. Dando continuidade, procura-se compreender e debater sobre o tempo na sociedade e na organização do tempo escolar para, finalizar este estudo, com as implicações que a sua forma organizativa revelam no currículo da escola de tempo integral, a partir de uma análise teórica.

O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação é uma política pública que busca ampliar o tempo escolar, com a proposição de conquistar o desenvolvimento da educação integral no Brasil – uma integralidade associada à palavra educação, que, pretendendo educar o sujeito nas suas múltiplas dimensões formativas, precisa reorganizar suas práticas, saberes, tempos... Dessa forma, compreende a necessidade de ampliação da jornada escolar para além das quatro horas diárias de estudos preconizadas em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), decorrendo disso, a defesa de uma educação integral em tempo integral.

Tal Programa foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial N^{o} 17/2007 com o objetivo de "fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola" (Brasil, 2009a, p. 24). Todavia, buscando superar a ideia do contraturno como apenas uma ação complementar na instituição escolar, o Programa almeja provocar um debate para a efetiva constituição de uma política pública de educação integral no país, incorporada nas ações e no currículo de toda a escola através da "elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e a gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, adolescentes e jovens" (Brasil, 2009b, p. 32).

A operacionalização do Programa Mais Educação ocorre com a ampliação de três aspectos principais – tempos, espaços e oportunidades educativas –, desenvolvidos a partir da articulação pedagógica das diferentes ações, programas e políticas públicas em torno do projeto escolar. Pode-se deduzir, a partir do exposto, que uma educação integral em tempo integral necessita de uma reorganização curricular na escola a partir do processo de sua própria compreensão, interpretação e leitura do texto político, pois a concepção de educação integral defendida pelo Programa está "sustentada na intersetorialidade da gestão pública, na possibilidade de articulação com a sociedade civil e no diálogo entre saberes clássicos e contemporâneos" (Brasil, 2009b, p. 10).

Destaca-se que, se em âmbito político o tempo e as suas implicações no currículo escolar da educação integral não estão apresentados de forma direta e explícita no discurso das iniciativas do Programa Mais Educação, para fins deste estudo a temática do tempo escolar adquire relevância que repercute nas observações como uma problemática que merece ser investigada e compreendida na sua concretude. Pois, esse aumento do tempo na jornada escolar coloca-se como uma *condição para* ou como um *operacionalizador* de práticas educativas voltadas às múltiplas dimensões formativas do sujeito, ou seja, com o compromisso de uma proposta de educação integral. Em outras palavras, o tempo escolar é compreendido como um operacionalizador do currículo.

Refletindo sobre o tempo

Entende-se que ao se aventurar a explorar a temática do tempo no campo educacional, não se poderia deixar de problematizar a constituição deste tempo como um todo, ou seja, a matriz histórica que nos subjetivou a analisá-lo a partir de uma perspectiva linear e cronológica. Por isso, vale aqui refletir sobre as práticas que o constituíram deste modo, dando destaque, especialmente, a sua configuração na modernidade.

Inicia-se por justificar que muitas são as formas de explicar o tempo. Entretanto, neste estudo, analisa-se, especificamente, o seu aspecto cultural e civilizatório como margens que regulam as ações humanas. Diante da racionalidade do mundo moderno, o tempo dita ordens e estabelece uma estruturação global de organização da vida. Conforme Foucault (2013, p. 145-146): "A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar". O tempo, dessa forma, opera como uma ação discursiva que institui valores e condiciona os nossos modos de viver e nos relacionar na sociedade.

A partir de uma perspectiva sociológica, Elias (1998) descreve que o tempo não existe em si, sendo fruto de uma criação humana que o elaborou como símbolo social que regula as ações dos homens e materializa as concepções e modos de compreender uma sociedade. Por exemplo, nas sociedades primitivas, o homem não tinha uma necessidade tão grande de medir e regular o tempo quanto nas sociedades urbanas e modernas, principalmente

a partir do processo de industrialização. A obrigação de pautar o comportamento em função do tempo tornou o homem alienado da sua construção racional. Diz o autor que "quanto mais se alongam e se diferenciam as cadeias de interdependência funcional que ligam os homens entre si, mais severa torna-se a ditadura dos relógios" (Elias, 1998, p. 97).

"Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente" (Foucault, 2013, p. 147). O tempo, desta maneira, na sociedade moderna, impõe normas, assume poder para regular os corpos e as ações das pessoas. O relógio consiste num instrumento para medir o tempo e gerar um controle cronológico das atividades sociais e individuais. Conforme Foucault (2013, p. 146): "O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder". O tempo, então, é dominado pelo homem e, simultaneamente, passa a dominá-lo. E a escola como uma instituição social, também busca compor práticas regradas a partir da organização do seu tempo e espaço, voltando-se para a tarefa de disciplinar o singular e o múltiplo.

O tempo nas práticas escolares: um olhar sobre o currículo

A escola em massa, como projeto do mundo moderno, data do século XVIII. Com a sua criação, assume-se como lugar para instituir organização, civilização e socialização, constituindo-se em uma instituição que almeja promover condutas e comportamentos necessários aos projetos do mundo moderno (Veiga-Neto, 2007). Essa perspectiva volta-se ao campo escolar como uma das principais instituições que contribuíram com o processo de docilizar os corpos em benefício das sociedades disciplinares que se constituíam. Pode-se dizer que: "Esses métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de as 'disciplinas'" (Foucault, 2013, p. 133).

Essa constituição do mundo moderno e de suas condutas origina-se para afastar a condição natural humana, qual seja a de selvagem e bárbara. Nesse processo civilizador, o tempo e a escola adquirem significativa importância "na transformação dos homens: de selvagens em civilizados" (Veiga-Neto, 2007, p. 98). Ocupar melhor o tempo e o espaço torna-se ambição essencial da escola, no sentido de ordenar e disciplinar os sujeitos integrantes da sociedade na modernidade, "em termos econômicos de utilidade" (Foucault, 2013, p. 133).

Na percepção de Anísio Teixeira, autor que acompanha as iniciativas do Programa Mais Educação, a ampliação do tempo é essencial para a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões. Não é possível, para esse autor, conceber uma educação na inteireza do sujeito nas poucas horas diárias de estudo institucionalizado determinadas por lei. Com o aumento da oferta de tempo à educação, reforça-se a possibilidade de uma integração de novas temáticas curriculares no processo formativo. Todavia, esse aumento do tempo também poderá servir para enquadrar esse sujeito na perspectiva moderna de forma a torná-lo tanto mais obediente e útil aos regramentos sociais, se a proposta curricular da escola não for alterada.

A partir dessa afirmativa sobre o tempo escolar, é possível percebê-lo como uma dimensão que não é nem neutra, nem simplesmente uma estrutura esvaziada na educação. Ele opera com um conjunto de aprendizagens, pois, "como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar" (Filho & Vidal, 2000, p. 21), regulam quadros de horários, séries, atividades, campainhas, pátios... Enfim, ele constitui uma força educativa que, de certa maneira, possibilita determinadas práticas escolares e, portanto, "deve ser compreendid[o] como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola"(Filho & Vidal, 2000, p. 21).

Nesse sentido, o tempo escolar é algo que referencia o poder de organização da instituição escolar, uma noção discursiva que institui valores e aprendizagens em vivências materializadas nestes espaços (Escolano, 1992). Sendo tomado como elemento substancial das práticas educativas, ele pode ser um aliado das práticas escolares em termos circunstanciais e de oportunidades criativas, um meio de disciplinamento e controle para regular os comportamentos de um grupo ou a aproximação destas diferentes compreensões ao mesmo tempo. O fato que se destaca é que o tempo, nessa perspectiva, precisa ser analisado como um elemento significativo nas práticas educativas, ou seja, *ele assume um potencial criador para assegurar, ou não, práticas para o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões.*

Assim como o termo *educação integral*, o currículo tem assumido muitos significados ao longo dos anos. No entanto, um aspecto comum a todas as significações desenvolvidas a seu respeito reflete-se na "ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo" (Lopes & Macedo, 2011, p. 19). De certa forma, portanto, o tempo escolar revela-se como um operacionalizador do currículo, algo que concretiza as ações em um espaço de escolarização. O tempo articula-se, desse modo, com o currículo não pela seleção de conteúdos que este mesmo institui, mas pelo fato de contribuir com a organização e dar suporte para a constituição de experiências de aprendizagem.

Considerações finais sobre o tempo e as suas implicações no currículo escolar

As análises iniciais deste estudo descrevem o tempo escolar como uma noção que materializa as concepções e os modos de se pensar a educação e, em especial, o currículo. Além disso, revelam que diante do momento contemporâneo em que se vive, marcado pela simultaneidade e liquidez nas relações do tempo, de amor, sociais e etc., a questão do tempo e do tempo escolar parecem não mais se adequar aos regramentos e aos limites construídos pelo relógio, como condicionante das atividades humanas. Destaca-se a possibilidade de repensar o currículo escolar sobre novas bases que extrapolam o tempo previsível, linear e estático.

A verdade solidificada desse mundo moderno, regrado e científico acaba oferecendo um caminho preciso e seguro sobre o mundo. Entretanto, esse é um caminho que não abre portas para as mudanças, para o novo, para o que Bauman (1999) chama de *ambivalências,* pois a modernidade está embasada na produção da ordem, e não na imprevisibilidade. A *modernidade líquida*, segundo Bauman (1999), sintetiza a quebra da tradição, da rotina, e tem evidenciado a instantaneidade do prazo curto, da fluidez, da possibilidade...

Ressalta-se, nesse aspecto, a necessidade de a escola alargar a sua função de somente educar e/ou civilizar para assumir uma dimensão cultural que supera a sua própria organização burocrática, administrativa e instrucional. Ao passar a englobar em suas atividades demandas que podem estar "diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade, ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores" (Cavaliere, 2007, p. 1018-1019), a partir do aumento da jornada educativa, a escola tem a possibilidade de incrementar o trabalho escolar que ainda se desenvolve pautado em espaços delimitados e tempos educativos fixos e cronometrados, ou seja, a escola assume o risco do novo, do imprevisível, da mudança.

O período atual da contemporaneidade tem questionado os paradigmas da modernidade, abrindo precedente para que vivenciemos o tempo também de forma diferenciada, não tão rígida e cronometrada, como propõe a era do cientificismo. E isso não quer dizer uma perda da qualidade da educação que é oferecida, mas uma tentativa de ressignificar práticas que têm se apresentado desinteressantes e desarticuladas dos próprios tempos individuais dos alunos ou dos seus ritmos de aprendizagem. Como sinaliza Arroyo (2011), o currículo precisa abrir-se para a diversidade de vivências no tempo, repensando a sua visão linear, sequencial e temporal, que impõe estruturas e conhecimentos escolares fixos. A ampliação do tempo na proposta de educação integral promovida pelo Programa Mais Educação tem tensionado a escola a repensar os seus tempos de formação e de aprendizagem e, consequentemente, tem provocado nestes espaços um debate para uma possível redefinição de seu currículo.

Referências Bibliográficas

Arroyo, M. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Ball, S. (2009). In: Mainardes, J. & Marcondes, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, (106), jan./abr. p. 303-318

Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Brasil. (2009a). *Gestão intersetorial no território*. Brasília: MEC/SECAD, (Série Mais Educação).

Brasil. (2009b). *Educação integral: Texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/SECAD (Série Mais Educação).

Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28. (1000). Especial, out. p. 1015-1035.

Elias, N. (1998). *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Escolano, A. (1992). Tiempo y educación: Notas para uma genealogia del almanque escolar. In: *Revista de Educación*. (293). P. 55-79

Filho, L. M. F. & Vidal, D. G. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (14), mai/jun/jul/ago. P. 19-34.

Foucault, M. (2013). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. (41ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.

Veiga-Neto, A. (2007). Pensar a escola como instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: Costa, M. V. (Org.). *A escola tem futuro?* (2ª. ed). P. 97-118. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

CURRÍCULO, CONTEXTO, PRÁTICA: LEITURAS DESCONSTRUCIONISTAS

Costa, H. C. C.[1]

[1]Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

e-mail: hugoguimel@yahoo.com.br

Resumo

Neste trabalho, pautado em uma leitura pós-estrutural do currículo, discuto a ideia de contexto, proposta por Jacques Derrida, com vistas a pensá-la em sua potência desconstrucionista no âmbito dos estudos curriculares. O trabalho consiste em um exercício de desconstrução de horizontes que caracterizam o pensamento curricular no registro metafísico. Situo, em uma primeira seção do texto, a perspectiva de contexto na obra do filósofo franco-argelino, mantendo-a associada às ideias de *différance*, escrita e disseminação. Focalizo, na segunda seção, o quanto uma visão estrutural de contexto tende a dar sustentação a enfoques sobre a prática, entendendo-a como passível de apreensão e racionalização. Para isto, focalizo, nas correntes tradicionais e críticas do currículo, o quanto se tende a operar uma leitura pautada no cálculo sobre o que se supõe ser a prática. Pontuo que toda tentativa de cálculo sobre o devir de um fazer curricular, de uma visão de prática de professores e alunos, bem como de qualquer outra identificação envolvida com o campo da educação, está em um movimento de falência ante ao potencial generativo de toda significação. Igualmente, em um terceiro momento do texto, coloco em perspectiva a ideia de que a prática, no âmbito de uma abordagem discursiva, não pode ser lida como circunscrita a determinada instituição ou momento privilegiado. Concluo ponderando que toda produção sentido já é uma prática de leitura do mundo, um movimento em favor da hegemonização de determinado enfoque, já é produção de um contexto, que se sustenta na tentativa de menção, de referência ao outro que se quer controlar, responder.

Palavras-chave: Teoria do Currículo; Desconstrução; Contexto; Prática Discursiva; Diferença.

Contexto

Possuidor de uma obra oceânica, Derrida defende, através de diferentes empreendimentos filosóficos, movimentos de desconstrução de muitos marcadores do logocentrismo/metafísica ocidental, buscando atentar para o caráter estabilizador, e de aspiração a verdades absolutas, de distintas formas de pensar o mundo, a vida. Como um viés de destaque, pontuo sua abordagem à leitura do mundo por intermédio do que chama de "texto em geral" (Derrida, 2001), uma perspectiva de textualização do mundo, que extrapola os limites de bibliotecas e livros, não se permite comandar por um significado transcendental, é dinamizada pela diferença, pela traição interpretativa, pela impossibilidade de acesso ao mesmo. Neste texto, especificamente, atento para a perspectiva de contexto, que Derrida (1991a; 1991b) já argumentava ser uma questão pouco tratada, mantendo em mente sua articulação com as discussões de escrita e, portanto, *différance* (Derrida, 1991b).

Para Derrida (1991b), um contexto é uma construção interpretativa, baseada na suposição de um consenso implícito, mas estruturalmente vago, que tende à tentativa de coordenação do que se deve tratar entre seus limites e/ou a "prosseguir os diálogos no horizonte de uma inteligibilidade e de uma verdade do sentido" (Derrida, 1991b, p.350), de

modo que regras ou acordos gerais possam se instaurar. Para o filósofo, um contexto nunca é absolutamente determinável, não podendo, portanto, ser saturado.

Esta não-saturação estrutural decorre, segundo o filósofo (Derrida, 1991a), da dinâmica de ruptura do próprio contexto. Isto ocorre uma vez que a iterabilidade - repetição e citação daquilo a que se supõe referir - leva a que, por mais que se busque fidelizar e contextualizar a citação, jamais se consiga manter intacta a significação daquilo que se pretende reproduzir. Nessa perspectiva, destaca-se o caráter inconsciente, singular e intenso da tradução como iteração/escrita, tendo em vista seu dinamismo produtivo e, simultaneamente, sua capacidade de fender aspirações homogeneizantes de escrita/textualização, de partir pretensões contextuais plenas.

Conceber a iteração/tradução como um meio de articulação e traição irresistível e permanente (em que *tudo/nada* nunca permanece) é pontuar que os contextos são (in)fundados fragilmente, porque constituídos por uma *fé* (Derrida, 2007) de se estar tratando da mesma coisa na relação com dado significante. E, ainda, concebê-los como fraturados em sua estrutura, pois, a repetição aditiva da *différance* leva à falência os intentos de menção ao referencial, ao que se supõe como origem ou espaço comum do próprio contexto, que é dilacerado pelo caráter diferencial dos sentidos articulados sob um mesmo nome/contexto/significante. Dessa forma, ao mencionar o contexto já não estamos nele ou o acessando, mas estamos adulterando a ideia daquilo que mencionamos, traindo, engendrando outros contextos. A referência já é, por conseguinte, ruptura, diferimento, iteração no sentido mesmo da alteridade como irrupção, é outro contexto.

Segundo Derrida (1991b), a iteração, marcada pela *différance*, altera e faz com que algo novo aconteça, contamina a intenção e faz com que todo ato performático/de fala/escrita/tradução expresse algo diverso do que se pretendia dizer. Nessa perspectiva, sustenta-se que todo enunciado está exposto à ruptura contextual. Derrida (1991b) pontua que a iterabilidade, ao mesmo tempo em que autoriza, corrompendo as regras e códigos que constitui, difunde a alteração na repetição, a disseminação do sentido na citação.

Por esta leitura, Derrida (1991b) concebe o contexto como de impossível saturação e controle, haja vista que na iterabilidade/escrita/tradução já existe um jogo, um espaçamento, uma independência em relação ao que se tem por origem ou intenção viva. Marca, com isso, a indeterminação do contexto de produção de algo, sobre a intenção de significação e o enunciado, dada a operação suplementar da iterabilidade que, desde já, adultera a intenção plena e presente. Ainda que a delimitação do contexto seja necessária, esta já sofre interdição pela *différance*, enfatizando a flutuação fundamental que motiva todo signo.

Derrida (1991b) argumenta que qualquer marca, pensada como escrita, e esta como possibilidade de funcionamento separado, como capaz de operar para além de seu suposto querer-dizer e sendo, prioritariamente, concebida como disrupção da presença na marca, pode ser mencionada, citada, colocada entre aspas. Ao fazê-lo, dinamiza-se a ruptura com todo contexto determinado, gerando infinitamente outros contextos que, por sua vez, também são absolutamente não saturáveis. Tal capacidade de ser citada e/ou duplicada, enfim, a iterabilidade de uma marca, um termo, uma ideia, não é um acidente, mas aquilo que uma marca não pode prescindir para ter sua operação considerada “normal” (Derrida, 1991a). A partir desta asserção, Derrida questiona, então: “O que é que poderia ser uma marca que não se pudesse citar?” (Derrida, 1991a, p.362).

A escrita como iteração, que intervém na comunicação excedendo-a, que se desdobra em uma disseminação que jamais se reduz à polissemia, de modo algum pode ser pensada como objeto da decodificação hermenêutica ou desvelamento de uma verdade ou sentido original. A traição, tal como concebida por Derrida, encerrada na/pela escrita não quer, por outro lado, negligenciar a existência da intenção ou da consciência. A intenção pode ter seu lugar, mas deste lugar já não é capaz de coordenar toda a significação.

A intenção, de acordo com Derrida (1991a), não pode jamais estar presente a si mesma e a seu conteúdo. É a esta "ausência essencial da intenção na atualidade do enunciado, esta inconsciência estrutural" (Derrida, 1991a, p.369) que o filósofo franco-argelino vai colocar como o que impossibilita a saturação, ou apreensão totalizada, de um contexto. Derrida (1991a) considera que para que um contexto seja saturável, determinável, a intenção precisaria atuar como sua diretriz dominante, o que lhe colocaria frente à necessidade de ser absolutamente presente e transparente a si mesma e aos outros.

Nessa perspectiva, Derrida (2001) coloca que não há consciência transcendental, controle absoluto do sentido e, portanto, saber sobre os limites e propriedades do contexto, mas somente um movimento de disseminação generativo de novos sentidos. É a este movimento que o filósofo atribui a impossibilidade de prevalência de uma dialética teleológica e totalizante que possibilite a que determinada ocasião, momento, independente de sua distância/proximidade, possa ser reconciliado em uma totalidade textual que garanta uma suposta verdade do sentido. O que a disseminação, inerente a todo envolvimento com a/na linguagem, proporciona é tão somente a produção de efeitos semânticos infinitos e o bloqueio à recondução a uma origem simples. Ela é o "suplemento e a turbulência de uma certa falta" (Derrida, 2001, p. 52) que fratura os limites do texto, da significação do mundo, de um querer-dizer.

Com isto não defendo que a ruptura contextual, por meio da disseminação/*différance*, seja uma expressão destoante, mas que julgando tratar do mesmo, do próprio, já estamos suplementando, traindo, produzindo outros sentidos na relação com aquilo que se julga tratar. É reconhecer, de acordo com Derrida (2001), que estamos jogando com a semelhança, com o parentesco, com a simulação, a ficção de uma presença que é pura ausência. Com esta leitura passo a focalizar marcadores do pensamento curricular que tendem a projetar contextos como passíveis de acesso, controle, análise, continentes de verdades. Contextos entendidos como limitados e precisos em significação, transparência e orientação. Contextos passíveis de contextualização, de ação calculada, de intervenção consciente em supostas práticas/contextos.

Pensamento curricular e contexto

Com Lopes e Macedo (2011) e Macedo (2006), atento para perspectivas do pensamento curricular que, embora possuam distinções, como tradições, tendem a se manter sob a lógica logocêntrica de controle e cálculo sobre a alteridade, sobre o devir de distintos contextos de práticas. Estas, por sua vez, supostas como aquilo que está restrito aos fazeres de professores e alunos no ambiente escolar. Leitura que, a meu ver, negligencia a perspectiva de que toda enunciação sobre as práticas contextuais também são práticas contextuais.

Segundo as autoras, desde o início do século XX, os estudos curriculares têm buscado a definição de seu objeto por diferentes vias, indo da aspiração à precisão sobre a melhor proposição de guias curriculares para redes de ensino até a compreensão do que ocorre no cotidiano de cada escola. Argumento, baseado em Lopes e Macedo (2011), que a tradição curricular possui, como um centro reconhecível, a busca pela organização e condução dos processos entendidos como atinentes ao fazer educacional e, portanto, ao controle da experiência, da prática de professores e alunos.

Seguindo a organização conceitual proposta por Lopes e Macedo (2011), inicio esta breve discussão, focalizando o que se poder ler como um primeiro momento do pensamento curricular mais organizado, pelo comportamentalismo/eficientismo de Bobbitt e sua rivalização contemporânea pelo progressivismo de Dewey. O primeiro tende a ser associado a abordagens mais restritivas e diretivas sobre o currículo, entendendo-o como controle e administração social a partir de matrizes cientificistas. Possui como perspectiva o foco no aprendizado para a resolução de tarefas e o alcance de objetivos estabelecidos como comuns e desejáveis à educação.

O segundo, também baseado na resolução de problemas sociais, é lido pelas autoras como menos coercitivo do ponto de vista do controle, sendo vinculado à defesa de uma educação mais democrática, sustentada na crítica à desigualdade, e à valorização da experiência da criança como forma de superação da distância entre os pressupostos educacionais formais e o interesse dos alunos. Destaca-se entre as referidas visões de mundo a diferença no modo como pensam a orientação da prática escolar, sendo, para o eficientismo, primordial a preparação da criança para o mundo produtivo, para a vida adulta. Já o progressivismo se apoiaria na defesa da aprendizagem como processo continuado e não como etapa de formação de adultos.

Segundo Lopes e Macedo (2011), o progressivismo se organiza, como crítica social, de modo a que a criança aprenda a pensar os problemas sociais com vistas à intervenção para uma sociedade mais democrática. Para isto, o progressivismo lança mão de um conjunto de proposições voltadas a garantir que se desenvolva nas escolas uma formação articulada com a experiência social comum.

A partir da tensão entre perspectivas técnicas e a experiência social, Tyler propõe um modelo eclético que, embora pretenda articular as duas visões, tende mais à perspectiva eficientista do que ao progressivismo. Segundo Lopes e Macedo (2011), Tyler defende um modelo baseado em um vínculo preciso entre currículo e avaliação, reduzindo o currículo a um conjunto de proposições e a avaliação ao mecanismo de aferição da efetividade curricular. Para as autoras, o caráter prescritivo do currículo é o que há em comum entre o eficientismo, o progressivismo e a racionalidade tyleriana. Embora pautados em finalidades sociais distintas, comungam do senso de que a escola é um contexto de aplicação de seus pressupostos e, portanto, passível de controle e arrazoamento.

A leitura da escola, da experiência e de “fazeres práticos” como contextos de apreensão e dominação por uma razão (esteja imbuída dessa ou daquela intenção) não é privilégio das correntes ditas tradicionais, mencionadas acima. Respondendo às leituras tradicionais, o movimento crítico também recorre à interpretação de tais contextos como passivos ao que se tem por externo, superior, hegemônico: a ideologia e o poder.

Os movimentos teóricos alinhavados pelo que se pode chamar de corrente crítico-reprodutivista, em seu movimento de crítica à escola e ao currículo como mecanismos de controle, alienação e reprodução social, se sustentam em

leituras macroeconômicas pautadas no pensamento marxista, na relação entre base econômica e superestrutura (Lopes e Macedo, 2011). Apesar de suas distintas preocupações e diferenças, mais ou menos deterministas, autores como Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, Bourdieu, Young e Apple têm suas produções voltadas à visão de que a escola é um mecanismo de reprodução da sociedade de classes. Esta visão passou a sofrer duras críticas de movimentos ensejados pela influência dos estudos culturais e de demais abordagens microestruturais no campo do currículo.

Como resposta à abordagem crítico-reprodutivista, o movimento de emancipação e resistência (Lopes e Macedo, 2011) se opõe à visão de que a escola é um espaço de reprodução social. Influenciado também pela fenomenologia, hermenêutica e existencialismo, este movimento, que é mobilizado pelo pensamento de Freire, Pinar, Giroux, McLaren e Willis, dentre outros, preconiza a experiência, a prática, a realidade vivida nas escolas, em detrimento de visões macro, entendidas como capazes de eufemizar a vida, a natureza e o caráter produtivo do contexto escolar, da expressão do mundo-da-vida dos sujeitos (Lopes e Macedo, 2011).

Concordo com Lopes e Macedo (2011) em ler que o conflito projetado entre o pensamento tradicional e crítico e, no âmbito do próprio movimento crítico, pelos enfoques reprodutivista e de emancipação e resistência, sintomatiza a busca pela superação de uma racionalidade técnica, em um primeiro momento, e a distensão de uma visão de currículo formal, lido como insuficiente para lidar com dimensão vivida, para uma perspectiva de valorização da experiência cotidiana.

Currículo, contexto, texto, prática

Apoiando-me na incitação pós-estrutural de Lopes e Macedo (2011) em pensar o currículo como “simplesmente um texto” e, nesse sentido, retomando a preocupação derridiana que mobiliza estas linhas, argumento que tanto perspectivas tradicionais quanto críticas tendem a supor o contexto como algo passível de controle e racionalização. Enfatizo esta leitura tendo em conta o caráter estadocêntrico que marca visões macroestruturais, defensoras da verticalização do poder, de cima para baixo, em termos de controle sobre o contexto da prática escolar. E, também, as perspectivas de emancipação e resistência, que, em defesa ao caráter vívido e latente da experiência subjetiva no contexto da prática escolar, reiteram a verticalidade do currículo ao conceber a prática como capaz de se impor como resistência, de baixo para cima, como contra-hegemonia (Giroux, 1997).

Minha inquietação, aqui, se volta à suposição comum, nas diferentes perspectivas curriculares brevemente aludidas, de que o contexto da prática é algo apreensível e racionalizável, seja por uma lógica tradicional ou crítica, para lê-lo como passivo ou ativo no que toca ao dinamismo do poder. Além disso, o contexto tende a ser visto como aquilo objetivado a que se pode referir e inferir em sua plenitude, sua estrutura e funcionamento, assim como é um espaço-tempo aberto ao olhar pleno e perscruta de um analista, interventor.

Operar uma perspectiva do currículo como texto (Lopes e Macedo, 2011), enfatizando o caráter textual do mundo, como defendido por Derrida (1991b; 2001), é supor que toda significação do currículo é, tão somente, uma forma de envolvimento, de efeito de poder. É compreender toda prática como prática de significação, de hegemonização de determinada enunciação, desdobrada em um contexto ao qual já não é possível retornar, acessar. É entender que

toda *performance* de menção a determinado contexto, em nome de algo, em defesa de uma perspectiva, é, desde já, uma fundação contextual tramada na menção às tradições, uma interpretação provisória, uma iteração (Derrida, 1991b) daquilo a que se julga referir, mas não se pode tangenciar, reprisar, represar na tentativa de conter o sentido do (con)texto curricular. Por meio desta visão, todo fazer é uma prática contextual traidora, não sendo viável, portanto, a distinção entre um contexto formal e um contexto da prática curricular, pois toda pretensão de significação só é possível se praticada contextualmente, num "aqui e agora" (Derrida, 1994) (con)textual.

Pontuo, nesse sentido, que toda tentativa de cálculo sobre o devir de um fazer curricular, de uma visão de prática de professores e alunos, bem como de qualquer outra identificação envolvida com o campo da educação, está em um movimento de falência ante ao potencial generativo de toda significação.

Se pautar nessa argumentação é conceber que não só o que se tem por contexto da prática não pode ser reduzido à *performance* diferencial de professores e alunos nas escolas, como, uma vez não restrito a práticas limitadas a instâncias físicas, o fazer contextual, no contexto deste texto, como um exemplo, é toda possibilidade de produção de sentidos, de defesa de perspectivas que, certamente, já estão em um trabalho de falência ante à alteridade. É interpretar que estas palavras, como todas as disseminadas em distintos outros espaços-tempos, vivem a ambivalência de poder influenciar a produção de novos contextos e perecer como verdade transcendental. Para além das distinções, no registro das discussões aqui propostas, só há práticas (de significação) contextuais.

Referências

DERRIDA, J. (1991a). *Limited Inc*. Campinas, São Paulo: Papirus.

DERRIDA, J. (1991b). *Margens da Filosofia*. Campinas, São Paulo: Papirus.

DERRIDA, J. (1994). *Espectros de Marx*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

DERRIDA, J. (2001). *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica.

DERRIDA, J. (2007). *Força de Lei: o fundamento místico da autoridade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

GIROUX, H. (1997). *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

MACEDO, E. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-296.

OS OBJETOS NA ESCOLA: UM ENSAIO A PARTIR DA NOÇÃO DE CULTURA MATERIAL ESCOLAR

SOUSA, Gustavo Rugoni de[1]; KINCHESCKI, Ana Paula de Souza[2]; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia[3].

[1] Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil (Bolsista CAPES)
[2] Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil (Bolsista FAPESC/CAPES)
[3] Universidade do Estado de Santa Catarina, Forianópolis, Brasil (Docente PPGE)

Email: gustavorugoni@gmail.com; anapaulakin@gmail.com; vera.gaspar.udesc@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre objetos escolares e suas implicações nas práticas de professores e alunos. Parte-se do pressuposto que, a partir de seus usos, os artefatos afetam dinâmicas e relações dentro da escola, modificando, inclusive, rotinas e práticas. Neste sentido, compreende-se que estudos que privilegiam a noção de cultura material escolar podem contribuir para um maior entendimento sobre elementos que constituem a cultura escolar, tendo em vista que, mais do que compor o cenário educativo, os objetos são entendidos como portadores de mensagens e, portanto, influenciam no cotidiano escolar. O desafio proposto por este trabalho é refletir sobre práticas realizadas por meio de objetos, as quais contribuem para a construção de culturas, que, por sua vez, influenciam na elaboração dos currículos. Para atingir estes objetivos, busca-se realizar um exercício de, a partir dos estudos historiográficos, perceber a circulação e divulgação de prescrições relacionadas à materialidade que deveria compor as salas de aula. Deste modo, este estudo concentrará suas análises entre o final dos oitocentos e início dos novecentos, articulando prescrições elaboradas para o perfil dos mobiliários escolares em países europeus, como Espanha e França, e relacionando-as a prescrições para Grupos Escolares do estado de Santa Catarina, localizado na região Sul do Brasil. Identifica-se que a escola não é um espaço neutro, mas sim arquitetado intencionalmente para atender demandas próprias de um período. As prescrições vão buscar desenvolver determinadas condutas por parte dos alunos, as quais estão intimamente ligadas às percepções e entendimentos acerca da função social da escola. Para auxiliar nas reflexões desenvolvidas, este estudo apoia-se, principalmente, nos trabalhos de Agustín Escolano Benito, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Diana Gonçalves Vidal.

Palavras-chave: cultura material escolar; objetos da escola; currículo.

1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre objetos escolares e suas implicações nas práticas de professores e alunos. Parte-se do pressuposto de que a escola não é um espaço neutro, mas arquitetado intencionalmente para atender determinadas demandas, as quais se vinculam a projetos políticos e sociais. Por esta razão, entende-se como potencialmente fértil a proposta de refletir sobre práticas intermediadas por objetos, na perspectiva de que estes contribuem para a construção de culturas, que, por sua vez, influenciam na elaboração e expressam opções de desenhos curriculares.

Para cumprir este objetivo, este ensaio concentra suas análises entre o final dos oitocentos e início dos novecentos, e intenta identificar "modelos ideais" de objetos destinados à escola primária catarinense a partir de prescrições elaboradas pelo Estado e endereçadas a estas instituições. Como caminho metodológico e visando perceber aspectos da circulação e divulgação de ideais relacionadas ao provimento material escolar, agregou-se a este estudo prescrições de países europeus, particularmente a partir de catálogos e textos prescritivos. Assim, o conjunto de fontes mobilizadas para este estudo é composto de textos franceses e espanhóis que tratam do assunto, bem como de dados coletados em arquivos públicos no Estado de Santa Catarina - Brasil. No processo de pesquisa identificou-se que a idealização e fabricação dos artefatos materializavam preceitos e condutas de um movimento e tempo histórico. Já de início observa-se que as prescrições evolviam indicações relativas à higiene e saúde, portanto, entende-se que as análises das prescrições com relação aos objetos podem trazer indícios de percepções e representações acerca da função social da escola.

Com o intuito de melhor compreender as relações entre a materialidade e seus usos, este trabalho apoia-se na noção de *cultura material escolar,* que é entendida "como uma espécie de registro objetivo da cultura empírica das instituições educativas" (Escolano Benito, 2010, p. 14). Segundo o autor, a cultura material pode ser expressa como o "expoente visível" que traz na sua leitura a interpretação dos signos e significados obtidos a partir dos objetos. Dessa

forma, a cultura material ou o "expoente visível" indicado pelo autor, é construído a partir do uso ou da relação dos sujeitos com as materialidades, contribuindo assim para a formação de diferentes culturas.

Neste sentido, as distintas culturas construídas por meio dos objetos configuram-se como importantes elementos de análise e influenciam na produção dos currículos escolares. Afirma-se isto, por entender que o currículo "não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação" (Moreira & Silva, 2002, p. 08). Vale destacar que, além do currículo explícito, é preciso levar em consideração o chamado currículo oculto, compreendido como as ações que não estão necessariamente aparentes, mas que compõem o cenário educativo, como por exemplo, os comportamentos, as orientações, os valores e a configuração do espaço escolar (Moreira & Candau, 2007).

Ao refletir sobre a organização material da escola assume-se que estes artefatos são componentes do currículo (explícito ou oculto) e que seus usos modificam, inclusive rotinas e práticas (Lawn, 2013). Neste sentido, um olhar cuidadoso aos artefatos em uma perspectiva sócio-histórica é contributivo, pois o estudo da materialidade escolar permite identificar vestígios que ajudam a compreender práticas, permanências e mudanças na escola. Esta perspectiva de análise motivou a elaboração do presente trabalho que se articula a um conjunto de outros que vem sendo realizados pelo grupo de pesquisa ao qual se vincula[1].

2 Sobre objetos e provisão material da escola

Ao pensarmos sobre Santa Catarina no início do século XIX é preciso também levar em consideração o contexto vivenciado pelo país. O Brasil, quando comparado a algumas economias europeias do final do século XVIII e começo do século XIX, caracterizava-se por um desenvolvimento econômico periférico e tardio. Em função disto, foram pensadas estratégias para a inserção brasileira no "concerto das nações", que por sua vez, era representado por países que utilizavam e produziam técnicas e artefatos convergentes com a modernidade (Kuhlmann Júnior, 2001). Entre estas estratégias, o movimento moderno/modernidade inspirou a construção de um modelo escolar, que no caso catarinense, foi representado pelos Grupos Escolares, os quais, apesar de não estarem disponíveis para a maioria da população em idade escolar, eram alçados como símbolo de progresso (Gaspar da Silva, 2006). Nesta conjuntura, a comercialização de artefatos para a escola ganhou maior espaço, tendo em vista que esta instituição, impulsionada pelo movimento de obrigatoriedade do ensino e pelas modernas pedagogias, passou a ser considerada como um grande mercado consumidor, tendo o Estado como um comprador de peso (Vidal & Gaspar da Silva, 2013).

Com a entrada em cena de novos objetos como carteiras anatômicas, quadros parietais, globos, etc. eram esperadas alterações das práticas pedagógicas e escolares. Assim, o discurso de progresso em torno dos artefatos representa, de certa forma, uma busca pela modernização do ensino e uma promessa de desenvolvimento social e econômico que emergia com a Revolução Industrial no século XIX e início do século XX.

Associada à pedagogia moderna, a entrada dos objetos na escola deu-se de forma gradual e, com o passar do tempo, os artefatos foram se tornando itens obrigatórios neste espaço, estabelecendo uma conexão entre estes e a qualidade do ensino, que, segundo Castro *et al.* (2013) estava presente nas retóricas do campo educacional. Na esteira das reflexões desenvolvidas por Gaspar da Silva (2013, p. 213), destaca-se que embora seja possível encontrar aspectos em comum entre prescrições de diferentes países, não se almeja propagar o entendimento de que as práticas desses espaços fossem idênticas, mas que "aos poucos foram se delineando traços que compõem um desenho que apresenta (e representa) uma configuração da materialidade escolar".

Para identificar a circulação de ideais e a configuração da materialidade escolar no contexto educacional catarinense no que concerne aos Grupos Escolares, foi analisado o Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina de 1911. Acompanhando um movimento que já aparecia em anos anteriores, nota-se a preocupação com relação aos objetos que deveriam compor as salas de aula e a escola. O destaque aos preceitos higiênicos fica evidenciado nas prescrições referentes à mobília que deveria constar nas classes:

[1] Trata-se de um grupo de pesquisa agregado em torno de várias edições do projeto "Objetos da Escola" e desenvolvido, durante alguns anos, de forma articulada a um projeto de âmbito nacional, denominado "Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)", o qual, depois de finalizado deu lugar ao projeto "História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1961)", ambos coordenados pela professora Dr. Rosa Fátima de Souza. A versão atual está sendo desenvolvida de forma articulada ao Programa de Pesquisa "MODERNO, MODERNIDADE, MODERNIZAÇÃO: a educação nos projetos de Brasil – séc. XIX e XX (2ª Fase)", coordenado pelos professores Juliana Cesário Hamdan, Luciano Mendes de Faria Filho e Maria do Carmo Xavier.

> Art. 10º - Haverá nas classes e na sala da directoria os objectos necessarios para o ensino, e os exigidos pelos preceitos da hygiene, conforme o modelo, qualidade e quantidade auctorisados pelo Secretario Geral (Santa Catarina, 1911, p. 04).

Embora o Regimento destaque a necessidade de modelos específicos de objetos e mobiliário, os quais deveriam atender aos preceitos modernos, que estivessem relacionados com a saúde dos alunos e que permitissem uma fiscalização mais eficiente das práticas desenvolvidas, isto não significa, automaticamente, que todos os grupos escolares do estado tenham aderido a estes princípios, porém trazem indicativos do que se buscava na retórica do período. Em pesquisas desenvolvidas pelo grupo, por exemplo, foram encontrados relatos de queixas de professores sobre a falta de condições materiais adequadas para trabalhar, tendo estes inclusive que gastar dos próprios salários para equipar os estabelecimentos.

Ao analisar documentos referentes às instituições de ensino primário da França e da Espanha do final do século XIX e começo do século XX, observa-se que o provimento material também ocupa um lugar de destaque na elaboração de um modelo ideal de escola. Em propagandas e regimentos do ensino do período, os artefatos são colocados como condição necessária para se alcançar a qualidade de ensino almejada.

No que diz respeito à Espanha, de modo mais específico, assim como em Santa Catarina, apesar das queixas dos professores, verificou-se a importância atribuída às condições materiais da escola para desenvolver suas atividades, (Parga, 1883). Em ‘‘La instruccion primaria en España’’, uma obra de propaganda em favor dos interesses do ensino do Magistério, publicada no ano de 1883, há a indicação de que o oferecimento de condições materiais favoráveis ao ensino e à higiene eram fundamentais para melhorar a educação. Nesta obra, chama-se atenção à disposição das mesas e bancos, que poderiam afetar diretamente a ordem em sala de aula. Nas palavras do autor,

> Sensible es tener que manifestar tan graves defectos, pero por desgracia existen son muy ciertos, y de aquí la gran necesidad de reformar las escuelas en la parte material adoptando sistemas ventajosos, fáciles para su inmediata realizacion, y econômicos para que se hallen em armonia com las consignaciones presupuestadas. (Parga, 1883, p. 23).

Com relação à França, indícios foram localizados no documento “Les Écoles Publiques: construction e installation em France et em Angleterre”, (Narjoux, 1881), no qual consta uma circular intitulada: “Circulaire relative a la propagation et a l’amélioration des Maison d’école”, datada de 15 de junho de 1876. Nesta circular está registrada a intenção do governo de garantir que todas as crianças, em idade escolar, frequentassem a escola primária. Porém, além da oferta de matrícula era alvo de preocupação o ambiente de estudos, que deveria ser adequado com instalações que tivessem em sua extensão “todas as garantias desejáveis de comodidade e de boa higiene” (tradução nossa, p. 38).

Condizente com este discurso, a circular também chamou atenção para o mobiliário e a importância do Estado em atender esta demanda, fornecendo subsídios para sua aquisição. Uma das justificativas para a necessidade de investimento no mobiliário e na arquitetura escolar era que estes poderiam receber críticas das famílias caso não estivessem de acordo com os preceitos higiênicos e não garantissem, de certa forma, a preservação da saúde das crianças, o que poderia diminuir a frequência escolar e contribuir para fortalecer o discurso daqueles que eram contra a obrigatoriedade do ensino primário no período[2].

Além da circular acima citada, na produção organizada por Narjoux (1881), o mobiliário também é destaque no “Règlement pour la construction et l’ameublement des maisons d’école”, datado de 17 de junho de 1880 e endereçado ao prefeito de Paris. Este documento faz referência a uma comissão composta por arquitetos, higienistas e representantes da administração e do ensino, que se preocupavam em elaborar prescrições relativas ao espaço escolar e aos objetos que nele deveriam estar presentes. São discutidas questões como a organização da sala de aula, formatos, inclinação da mesa e tamanhos das carteiras, a distância que deveria separá-las, entre outros.

3 Algumas Considerações

Os documentos tomados como fontes para este ensaio informam sobre um tipo de circulação de ideias pedagógicas, aquele que se dá através de impressos e da legislação, e que, de certa forma, recebem a chancela dos Estados. Autoridades pedagógicas, em geral vinculadas à máquina estatal (professores, diretores, inspetores...) eram os autores dos manuais pedagógicos, eivados de prescrições, e de projetos de leis o que faz com que seus conteúdos se entrecruzem. Assim, embora os documentos respondam por formatos diferentes podemos apurar conteúdos comuns

[2]Sugerimos a leitura do artigo Chartier, A. M. (2013). Paradoxos da Obrigatoriedade Escolar. In: D. G. Vidal, E. F. de Sá & V. L., Gaspar da Silva (orgs.). *Obrigatoriedade Escolar no Brasil. (421-438). Cuiabá: EdUFMT.*

que desenham um formato quase ideal para as escolas. Como já tem sido explorado por autores que se dedicam ao estudo da expansão mundial da escola[3], embora distantes - Santa Catarina, França e Espanha - localiza-se vestígios da circulação de ideias que, de certa forma, influenciaram na construção de um determinado modelo escolar.

No caso catarinense, embora os documentos sejam posteriores às fontes francesas e espanholas apresentadas, nas pesquisas desenvolvidas percebe-se que desde o século XIX existiam discussões que possuíam a materialidade escolar em foco. Como importantes espaços no processo de circulação e difusão de um modelo escolar, destacam-se as Exposições Universais, que podem ser compreendidas como um desses espaços em que se transferiam tecnologias, aprendizados e concepções (Kulhmann Júnior, 2001).

Identificamos a pesquisa acerca da materialidade escolar como um campo de investigação muito fértil e que pode contribuir com os estudos da área do currículo. Deste modo, ressaltamos a necessidade de novos investimentos que ampliem as discussões sobre práticas adotadas na escola com as prescrições desenvolvidas para o provimento material escolar.

Referências:

Castro, C.A. et al. (2013). Cultura material escolar: fontes para a história da escola e da escolarização elementar (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). In R. F. de Souza, V. L., Gaspar da Silva & E. F. de Sá (orgs.). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930).* (273-315). Cuiabá: EdUFMT.

Escolano Benito, A. (2010). Patrimonio material de la escuela e historia cultural. *Revista Linhas*, v. 11, n. 2, jul/dez., 13-28, Florianópolis. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125/1628>. Acesso em: 21 ago. 2014.

Gaspar da Silva, V. L. (2006). Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889–1930). In D. G. Vidal (org.). *Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)*. (341-376) São Paulo: Mercado de Letras.

Gaspar da Silva, V. L. (2013). Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870, 1920). *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 13, n. 3[33], set./dez., 207-233. Campinas-SP. DOI: http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2014.010

Kuhlmann Júnior, M. (2001). *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais* (1862-1922). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.

Lawn, M. (2013). Uma pedagogia para o público: o lugar de objetos, observação, produção mecânica e armários-museus. Tradução: David Antonio da Costa; Gustavo Rugoni de Sousa. *Revista Linhas*, v. 14, n. 26, jan./jun., 222-243, Florianópolis. DOI: http://dx.doi.org/10.5965/1984723814262013222. Acesso em: 19 ago. 2014.

Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. (2002). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In A.F. B. Moreira, & T. T. Silva (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 6 ed. (pp. 7-38). São Paulo: Cortez.

Moreira, A. F. B. & Candau, V.M. Currículo, conhecimento e cultura (2007). In J. Beauchamp, Pagel, S. D. & Nascimento, A.R. do. *Indagações sobre currículo:* currículo, conhecimento e cultura. (pp. 17-48). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

Narjoux, F. (1881). Les Écoles publiques, construction et installation en France et en Angleterre: documents officiels, services intérieurs et extérieurs, batiments scolaires, mobilier scolaire, services annexes. Paris: V A. Morel & C., Libraires-Éditeurs. Disponível em: https://archive.org/details/lescolespubliq00narj

[3]Nóvoa, A. & Schriewer, J. (eds.) (2000). *A difusão mundial da escola: Alunos, Professores, Currículo, Pedagogia*. Lisboa: Educa.

Parga, A. A. de. (1883). La Instrucion Primaria em España: Nueva y acertada organizacion de las escuelas de primera enseñanza com la Exposiciona de las reformas Modernas llevadas a la practica em los países mas ilustrados. Obra Propagandista em pró de los intereses de la enseñanza y del magistério por Aureliano Ares de. Madrid: Establecimiento Tipográfico de Góngora.

Santa Catarina (1911). Regimento Interno dos Grupos Escolares. *Decreto nº 588*, 22 abr. 1911. Gab. Typ. D'<O dia>. Florianópolis. Acervo: Apesc.

Vidal, D.G. & Gaspar da Silva, V.L. (2013). Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In C. A. Castro (org.). *Cultura material escolar: a escola e seus artefatos.* 2nd ed. (19- 41) São Luís: EDUFMA: Café & Lápis.

Educar para a diversidade: reflexões sobre multiculturalismo e sexualidade na escola

Pinho, R.[1]

[1] Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Email: raquel.aps@gmail.com

Resumo: Questões de preconceito e intolerância à diversidade presentes na escola levam uma série de questionamentos ao campo do currículo. Apesar da escola não poder transferir para si todas as responsabilidades sociais, é importante que se posicione sobre algumas questões e defina como atuar com mais atenção. Este ensaio teórico visa apresentar considerações sobre a diversidade cultural e suas implicações para a construção das práticas pedagógicas, principalmente quanto à sexualidade. Na primeira parte do trabalho, apresento o multiculturalismo em diálogo com as ideias pós-modernas. Em seguida, debato a construção das identidades através de regimes de reconhecimento. Por fim, sugiro alguns caminhos para uma proposta pedagógica intercultural que considere a diversidade sexual.

Palavras-chaves: Multiculturalismo; Interculturalidade; Diversidade sexual; Práticas pedagógicas.

1 Sobre cultura e diversidade

Silva (2007) define cultura como o resultado das formas pelas quais os grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo. Para HALL (2001), a cultura é o terreno real de práticas, representações e costumes de qualquer grupo histórico específico. Ou seja, a cultura não tem um caráter fixo. Ao contrário, ela é fluida, coletiva e produtiva. Fluida, uma vez que as produções humanas estão constantemente se redescobrindo e se reinventando. Coletiva, porque é produzida e reproduzida através de relações entre pessoas, ou seja, de relações sociais. E produtiva, por suas ações e efeitos, isto é, refere-se àquilo que nós fazemos com a cultura, mas também àquilo que a cultura faz conosco. Mas isso não implica reduzir tudo à cultura, não implica argumentar que nada existe senão a cultura. Na verdade, implica considerar que em toda prática social se encontram envolvidas questões de significado.

Inseridas no mesmo espaço social, diversas culturas historicamente estabelecidas são obrigadas a conviver. A sociedade contemporânea brasileira abarca uma diversidade de expressões culturais. Apesar disso, é preciso ter cuidado ao afirmar sua multiculturalidade, pois o Brasil é um país construído com uma base pluricultural muito forte,

> [...] onde as relações interétnicas tem sido uma constante através de toda a sua história. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos à cultura hegemônica (CANDAU, 2008).

Tal comportamento excludente de nossa sociedade evidencia que ainda não alcançamos uma sociedade multicultural, pois tal realidade trataria de favorecer um maior diálogo entre os diferentes grupos culturais e estimular a tolerância mútua, colocando em questão as relações de poder existentes.

As ideias perpetuadas pela cultura e pelas instituições sociais influenciam no modo como os indivíduos encaram a diversidade. Para reverter este quadro de exclusão e negação, faz-se urgente valorizar a diversidade e o desenvolvimento qualitativo das relações sociais. Dentre muitas outras diversidades culturais, temos a diversidade sexual. Para superar os entraves envolvidos nos processos de articulação entre as diferenças sexuais existentes, principalmente no campo da educação, temos o *multiculturalismo propositivo e interativo* (CANDAU, 2008). A perspectiva propositiva ou prescritiva entende o multiculturalismo como uma maneira de atuar, de intervir e de transformar a dinâmica social. A perspectiva interativa ou intercultural está relacionada a cinco características básicas:

(1) considera a inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade; (2) concebe as culturas como processos históricos e dinâmicos, rompendo com a visão essencialista e humanista de cultura; (3) afirma que vivemos processos intensos de hibridização cultural, isto é, as culturas não são puras e estão em constante processo de elaboração compartilhada; (4) encara que as relações culturais são atravessadas por questões de poder; (5) pondera a necessidade de que políticas de diferença convivam em tensão com políticas de igualdade, ou seja, admite que possam existir diferentes configurações adaptadas a cada realidade, mas que não sejam reduzidas a nenhum dos dois extremos.

Discutir questões de sexualidade, encarando as identidades sexuais como fluidas, amplia as visões e questiona a constituição dos opostos e os processos pelos quais uma forma de sexualidade se estabeleceu como dominante, ganhando o status de natural. Com isso, lembro a conceituação de *multiculturalismo pós-moderno,* pois o pós-modernismo privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas e de modos de vida. O pós-modernismo evita a certeza e as afirmações categóricas, radicalizando questionamentos lançados às formas dominantes de viver e de conceber o conhecimento, o agente e a realidade. É deste ponto de vista que a forma como a sexualidade tem sido controlada e ensinada pode ser questionada. Com ele, buscamos identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas (CANEN, 2007). Isso porque a visão pós-moderna, grosso modo, focaliza os processos pelos quais os discursos não só representam a realidade, mas são constitutivos e legitimadores da mesma. A questão não é saber por que algo é verdadeiro, mas sim como esse algo se tornou verdadeiro. Isso significa que busca identificar expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como as marcas e as construções da linguagem que estejam impregnadas por aspectos identitários dominantes.

2 Sobre as diferenças identitárias

Como cultura e identidade estão relacionadas? Que identidades sexuais são valorizadas? Quais ficam à margem? Por que existem essas divisões? O processo escolar de formação potencializa e reforça divisões socioculturais e atitudes discriminatórias?

As culturas produzem sentidos com os quais podemos nos identificar. Esses sentidos estão contidos em estórias, memórias e imagens que servem de referências e nexos para a constituição da identidade. Vemos, com isso, que identidade e cultura se retroalimentam. Elementos culturais dão forma às identidades pessoais. Enquanto que cada indivíduo é um agente de reprodução e modificação dos elementos da cultura.

Para além de um conjunto de características, a identidade envolve o sentimento de integração a um grupo de pertencimento, influenciado pelos mecanismos de afiliação e exclusão, isto é, pela demarcação simbólica de quem pode ou não pertencer ao grupo, o que nos leva à representação e ao processo como o outro é representado. Distintas representações podem circular no espaço social, mas algumas delas ganham visibilidade de tal forma que deixam de ser percebidas como representações e passam a ser a realidade. Os grupos sociais ligados a essas representações são vistos como normais e tem a possibilidade de representar não só a si mesmos, como a todos os outros (LOURO, 2010). Eles se tornam a norma, a referência, o natural. Ao representar o outro, é possível reforçar a própria identidade. É o que acontece com a heterossexualidade, que se constitui como norma a partir da rotulação das outras práticas como desviantes, subversivas ou doentes.

Na modernidade, a preocupação era com a identificação nacional, na qual se assume um modelo universal de conduta, e com as lutas de classe. Na pós-modernidade, o eterno passa a ser contingente, o local se sobrepõe ao geral e os interesses se particularizam (ALVES, 2005), pois o processo de identificação vai privilegiar a comunidade como espaço de realização. O espaço de disputas se amplia. As reivindicações por cidadania são apresentadas por grupos menores que o Estado e independentes das classes sociais: grupos raciais, movimentos LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), iniciativas feministas, representações religiosas, entre outros. Em um passado recente, as identidades sexuais pareciam mais definidas. Hoje, outras formas de viver a sexualidade encontraram ambiente propício para se mostrar e lutar por espaço. O movimento LGBTT exige o reconhecimento da diversidade sexual como possibilidade da condição humana e reclama direitos a ela relacionados.

Neste sentido, ideias multiculturais são atreladas a um enfoque relativista da realidade. O universalismo implica que há um conjunto de valores sempre válidos, independentes das identidades que constituem a organização social e que podem ser compartilhados por toda a humanidade. Já o relativismo aponta que não existe uma verdade absoluta, algo universalmente reprodutível e assimilável para todos os grupos e indivíduos, e que seja independente dos valores culturais e visões de mundo que possuem. Diante disso, entendo que apesar das críticas aos valores universais, o

multiculturalismo não se encerra no relativismo. A partir dele, podemos construir *valores universalizáveis*, isto é, os mínimos compartilháveis por todos, aqueles aplicados com a preocupação de não negar culturas e costumes. Afirmar que não existam valores e direitos universalizáveis abre possibilidades à invocação do relativismo cultural como justificativa para violações de direitos já internacionalmente reconhecidos (ALVES, 2003), como complacência a costumes que atentam contra a dignidade humana (BENEVIDES, 2007).

Um indivíduo carrega diversas identidades sociais em si, uma delas é a sexual. Mas a proliferação e a aceitação de algumas identidades sexuais convivem com fortes tendências de homogeneização. Seja em que direção for, as ondas de influência não se propagam sem conflitos. O que observamos é uma sexualidade dominante universalizando seus símbolos e significados através do processo de homogeneização, ao mesmo tempo em que diversas sexualidades relativizam suas lutas para se expressar e ganhar legitimidade. Diante disso, o reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural (SANTOS, 1997), ou seja, o reconhecimento de que cada sexualidade terá posicionamentos positivos sobre como promover a dignidade humana a serem estendidos a outras sexualidades e terá costumes negativos que poderão ser trabalhados a partir de práticas mais justas observadas em outros modos de encarar a sexualidade.

Infelizmente, as lutas não se limitam ao campo simbólico e se estendem para o espaço físico, o que culmina em violência. Tais hierarquias identitárias são sustentadas por questões de poder. Para diminuir as distâncias e alcançarmos relações mais horizontais de poder, devemos ponderar a urgência de que políticas de igualdade dialoguem com políticas de diferença.

O preâmbulo da Constituição Federal Brasileira indica a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (BRASIL, 1988). Mas tais valores não estão postos, nem são dados naturalmente. Ao contrário, lutamos cotidianamente para afirmá-los e alcançá-los. Por isso, temos uma série de políticas que visam valorizar as diferenças sem perder de vista a igualdade. As políticas de igualdade, centradas no conceito de classe, deixaram na sombra outras formas de discriminação, tais como: étnica, sexual e etária. As lutas contra estas formas de discriminação compõem as políticas de diferença, que se resolvem por reconhecimento (SANTOS, 2001).

O reconhecimento do *outro* é realizado a partir do lugar social que ocupamos (LOURO, 2010). Nesse processo, temos a atribuição de diferenças. Mas as diferenças sexuais são hierarquizadas, instituindo-se como desigualdades sexuais. Tal hierarquia é, muitas vezes, reforçada pela linguagem e pelo discurso, sutilmente indicando quem está autorizado a falar, a participar e a ser; e quem está condenado a silenciar-se, a assujeitar-se e a esconder-se. Ou seja, é justamente no discurso que se articulam poder e saber (FOUCAULT, 2009).

Nas escolas, o discurso do currículo autoriza e desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. Assim, somos produzidos como agentes muito particulares, posicionados ao longo de múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão e representação. Segundo SILVA (2009), ao lado de muitos outros discursos, o currículo nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que a construção de conhecimento. O currículo é a construção de nós mesmos como agentes.

Muitos de nossos jovens, com necessidades e identidades específicas se encontram à margem do currículo, porque estão à margem da sociedade, discriminados pelas suas identidades sexuais diferentes. Não obstante, qualquer desigualdade é o resultado de uma dinâmica social historicamente anterior. Mas esta mesma dinâmica permite alterar esta condição. Dessa forma, a desigualdade é também uma condição transitória. E uma das soluções para alterar positivamente as desigualdades sexuais resultantes do passado, para sair da condição de distância e preconceito na qual o outro é inferior, para chegar à condição de diálogo e respeito na qual o outro é reconhecido como agente, reside justamente no poder e no discurso, características intrínsecas às práticas cotidianas. Importa desvelar esse poder e seus elementos relacionados, como o controle e a vigilância, e usá-los de forma consciente para valorizar a condição das diferenças e diminuir as desigualdades no cotidiano escolar e no convívio social de forma mais ampla. Atualmente, a educação é o principal espaço social para o funcionamento desse trabalho.

3 Uma proposta pedagógica a partir da interculturalidade

A educação garante as condições para a interiorização da ordem simbólica. No processo educativo, ela modela linguagem, gestos, expressão de sentimentos, percepções sensoriais e atitudes corporais. O impasse se encontra quando os comportamentos das crianças e dos adolescentes se mostram diferentes, e até mesmo opostos, ao que a escola selecionou como correto e importante de ser ensinado e aprendido. O currículo contempla agentes, histórias e

saberes. Ele reclama a representação de toda a sociedade como se fosse neutro e universal. Mas, é fruto de uma seleção história e de disputas por representação. Ao conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural, desvelamos o caráter heteronormativo da educação e repensamos todas as suas instâncias: linguagem e comportamento dos professores, exemplos utilizados em sala, relações entre os estudantes, preconceitos presentes no ambiente escolar, conteúdos curriculares, formação inicial e continuada de professores, materiais didáticos e processos de avaliação (ANDRADE, 2009).

Os elementos sociais inseridos nos discursos da prática pedagógica possuem significados diferentes para estudantes de origens socioculturais diferentes (CONNEL, 1995), assim como para aqueles com identidades sexuais diferentes. Assim, um dos principais desafios para os educadores é como promover o diálogo simétrico entre as diferentes identidades sexuais presentes no cotidiano escolar. Essa preocupação com formação ética dos alunos possibilita a vigilância de posturas inconcebíveis de preconceito e o convívio com as diferenças de forma mais tolerante. Possibilita que não reduzamos o debate a uma série de lições didáticas isoladas ou a projetos intermitentes, mas que em todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos esteja presente o respeito à diversidade sexual. No currículo intercultural, a diferença é colocada permanentemente em questão, pois está em constante ressignificação dentro das relações interpessoais. É preciso considerar as diferenças e através da reflexão e do diálogo tentar diminuir as distâncias entre elas. Mas não se trata de homogeneizar, nem de

> (...) reduzir o outro ao que nós pensamos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos (FLEURI, 2003).

Nesse sentido, a educação intercultural pode trazer contribuições para a promoção da diversidade sexual: (1) facilitar a compreensão do processo social de construção de identidades sexuais; (2) aumentar a consciência das situações de opressão de minorias sexuais em diferentes espaços sociais; (3) propiciar ao estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de homofobia e sexismo; (4) estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos sexuais subalternizados, superando os sentimentos de estranheza e hostilidade; (5) favorecer a compreensão de conceitos sexuais que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades.

Referências Bibliográficas

ALVES, J. A. L. (2003) *Os Direitos Humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva.

ALVES, J. A. L. (2005) *Os Direitos Humanos na pós-modernidade.* São Paulo: Perspectiva.

ANDRADE, M. (2009) A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: ___ (Org.*). A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural.* (13-48) Rio de Janeiro: Quartet.

BENEVIDES, M. V. (2007) Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* (335-350) João Pessoa: Editora universitária.

BRASIL, Federação. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado federal.

CANDAU, V. M. (2008) Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* 2ª ed. (13-37) Petrópolis: Vozes.

CANEN, A. (2007) O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política,* 25 (2), 91-107.

CONNELL, R. W. (1995) Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H. & AZEVEDO, J. C. (Org.). *Reestruturação curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola.* (11-35) Petrópolis: Vozes.

FLEURI, R. M. (2003) Interculturalidade e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16-35.

FOUCAULT, M. (2009) *História da Sexualidade I: A vontade de saber.* 19ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

HALL, S. (2001) *A identidade cultural na pós-modernidade.* 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

LOURO, G. L. (2010) Pedagogias da sexualidade. In: ___ (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.* 3ª ed. (07-34). Belo Horizonte: Autêntica.

SANTOS, B. S. (2001) Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*, 26 (1), 13-32.

SANTOS, B. S. (1997) *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* São Paulo: Lua Nova.

SILVA, T. T. (2009) Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: ___ (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.* 8ª ed. (190-207). Rio de Janeiro: Vozes.

SILVA, T. T. (2007) *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Educar para a ética em tempos de crise: perspectivas e possibilidades

Tiago Casado[1]

Alípio Casali[2]

[1]Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação, São Paulo, Brasil

[2]Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

e-mail: tiago.zaratz@gmail.com; a.casali@uol.com.br

Resumo: O discurso educacional tem posto em pauta questões que não se limitam ao campo dos conteúdos formais, das metodologias e dos fundamentos pedagógicos. Tem enfatizado os princípios democráticos, a autonomia, a liberdade e o senso crítico para a formação na educação básica. Entretanto, é perceptível, tanto nos currículos oficiais quanto nas práticas educativas (uma vez que as segundas decorrem dos primeiros) a ausência de projetos curriculares de educação para a ética. Trata-se do reconhecimento crítico das obrigações político-institucionais da escola em desenvolver as potencialidades dos jovens levando em consideração sua educação para a sensibilidade, a solidariedade, a compreensão e o respeito às diferenças culturais, a diversidade racial e de gênero, a responsabilidade em relação ao meio ambiente e o estímulo à participação política. A educação para a ética, nesse sentido, implica que a escola seja capaz, antes de tudo, de refletir acerca de si mesma e seu sentido de ser, principalmente em relação ao seu papel fundamental pelo qual, mais que instruir, deve construir. Paradoxalmente, por valorizar aspectos quantitativos e mensuráveis do ensino, funcionando veladamente como instrumento adequado aos interesses políticos antidemocráticos e de mercado, a educação básica acaba por não realizar-se em todas as suas potencialidades, reduzindo-se a uma semiformação e recolhendo-se no desencanto e na falta de perspectiva de futuro. À vista desse panorama aparentemente sem perspectiva de mudança no curto prazo, este ensaio vem em defesa crítica de que é preciso educar para a ética, sobretudo diante da notória crise que atravessa as instituições nos dias atuais, evidenciando pessoas desacreditadas da política, do estado e das esferas públicas. Ao mesmo tempo, há um nítido movimento paralelo que exige, protesta e cobra direitos. Nesse sentido, é preciso reencantar a educação por meio do reconhecimento das mais variadas vozes para, assim, reconhecer e realizar seu sentido ético e suas possibilidades.

Palavras-chave: Currículo; Ética; Semiformação; Possibilidade transformadora.

A educação para a ética como resistência à semiformação

A reflexão que aqui trazemos surge a partir do esforço que, de um lado, busca compreender a educação como projeto ético, que deve, necessariamente conduzir os seres humanos à emancipação e a sua realização enquanto pessoa. Do outro, busca compreender a capacidade do currículo em apresentar e realizar uma formação ética, entendendo que as possibilidades não se esgotam em um modelo único de escola ou sistema de ensino, mas numa perspectiva crítica acerca da realidade vivida, levando em conta suas dimensões sócio-históricas, políticas, culturais e materiais.

Embora a luta pelo estado democrático de direito tenha conquistado importantes avanços, sobretudo na assimilação de princípios e garantia de direitos, registrados na história brasileira recente, entre eles o direito à educação para todos, percebe-se que as contradições, as desigualdades e as diferenças continuam a existir, mesmo que sutilmente e qualitativamente, e que mesmo ampliando-se o acesso à escola não se tem garantido uma educação integral que prepare adequadamente para o mundo do trabalho, para a vida política e para o auto-desenvolvimento. Esses temas são contemplados à distância nos currículos, porém não se completam, não se estendem ao mundo das vivências, não dão conta dos conflitos e contradições implicados na produção de sujeitos críticos. E, o que pode ser ainda pior que a não-formação, é o engano de uma formação inacabada e incompleta, que na crítica de Adorno (1999) reforça o aspecto *semiformativo* dos sujeitos, sob o engodo de uma educação totalizante e homogênea. O prefixo

semi, para Adorno, não significa algo apenas parcialmente acabado em relação ao conhecimento total ou à metade do caminho; é, principalmente, um impeditivo dificílimo de se transpor. “O semi-entendido, o semi-experimentado, não constitui o grau elementar da formação e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 1999, p. 402).

Se sabemos que é preciso superar a sociedade desigual, que se constrói sob falsos discursos de igualdade, é preciso reconhecer que tipo de educação é necessária para isso, qual projeto levaremos adiante, qual o sentido dessa escolha e, principalmente, a possibilidade de realização desses sujeitos em relação à vida, isto é, desenvolver-se com esclarecimento, num clima de solidariedade, de sensibilidade, que não se conforme com a dor e o sofrimento da injustiça, ao contrário, que alimente a esperança e a resistência, a perspectiva de realização presente do futuro. É dessa forma que aqui trazemos a reflexão de uma proposta de educação para a ética. Nas palavras da professora Marilena Chauí (1999, p. 3)

> “Ética é aquela parte da filosofia que se dedica à análise dos próprios valores e das condutas humanas, indagando sobre seu sentido, sua origem, seus fundamentos e finalidades. [...] O agente ético é pensado como sujeito ético, isto é, como ser racional, consciente, que sabe o que faz. A ação ética é balizada pelas ideais de bem e de mal, justo e injusto, virtude e vício. Assim, uma ação só será ética se consciente, livre e responsável e será virtuosa se realizada em conformidade com o bom e o justo. A ação ética só é virtuosa se for livre, e só será se for autônoma, isto é, se resultar em uma decisão interior do próprio agente e não de uma pressão externa”.

Partindo dessa abordagem, reconhecemos que pensar a educação em seu sentido ético nos impõe o exame daquilo que significa de maneira ampla e conceitual este tema, resgatando suas raízes e reconhecendo sua universalidade. É também a reflexão permanente dos fundamentos sob os quais conduzimos as ações. Nesse sentido, a escola precisa refletir-se permanentemente, submeter-se à crítica consciente de suas ações, e não simplesmente ser guiada pela assimilação de questões meramente normativas que, embora necessárias, podem sacrificar a liberdade dos sujeitos em decidir, propor, exercitar e experimentar a autonomia nas ações cotidianas. Por outro lado, não é difícil chegarmos à constatação de que vivemos uma crise ética, que atinge as relações ambientais, econômicas, políticas e culturais, resultando na incapacidade dos indivíduos em lidar com os conflitos entre si, com o outro, com o Estado. É possível perceber o vigor dessa crise em efeitos mais graves como a violência crescente no cotidiano dos sujeitos e no fazer justiça com as próprias mãos devido à descrença de que o estado possa fazê-lo, e nas guerras entre Nações. Mas também há algo mais sutil e cujo efeito é nocivo, que consiste na assimilação passiva da realidade, na conformidade com o mesmo e a perigosa constatação de que não há possível mudança. Nesse aspecto, mesmo a cultura e o conhecimento podem ser instrumentos insuficientes à medida que podem, também, contribuir para a justificação de uma realidade, confiando numa racionalidade padrão que pretende criar um clima de normalidade e aceitação passiva dos fatos. Ainda na compreensão dada por Adorno, os problemas que enfrentamos não se restringem às misérias das classes subalternas, das periferias e das favelas, mas encontram-se também nos ambientes mais intelectuais e mais cultos, dando margem e fecundidade para que um projeto semiformativo se concretize. Nesse sentido, a escola é um ambiente propício para que uma formação mediana e insuficiente aconteça, ou seja, gerando na verdade a deformação.

Crise de valores, tecnologia e o lugar da escola

Há inúmeras análises a respeito de que vivemos hoje uma crise ética sem precedentes, que decorre também da crise da própria razão como possibilidade de um projeto suficiente à emancipação dos indivíduos. No entanto, impõe-se a necessidade de uma razão objetiva, que não negue as demandas apresentadas pela vida dos homens. A universalidade dos valores e as afirmativas éticas subjetivas acabam por configurar-se em “invólucros formais” que pouco dizem sobre a realidade vivida. Essa crítica aparece com vigor nos ensaios dos frankfurtianos, sobretudo no que diz respeito à crise da razão moderna ao tentar postular os pressupostos morais da nossa cultura, perdendo a força perante as ações práticas. Todavia, ao mesmo tempo que devemos reconhecer o caráter insuficiente de uma razão puramente subjetiva, devemos mais do que nunca resgatar a crítica consciente, que fomente a teoria, a reflexão e a construção do conhecimento. Nesse processo, o cotidiano não deve ser ignorado, mas compreendido como elemento fundamental para impulsionar a transformação social. Do contrário, a constante cobrança acerca da prática, do resultado, do imediato, faz com que a teoria se esvazie, impossibilitando pensar a realidade, examiná-la e conscientizar-se de que muitas vezes as ações educativas não passam de mero “fazer por fazer”, de práticas estagnadas e pouco formativas. Ao render-se a uma ideia de que a escola faz seu papel desde que seus resultados sejam mensuráveis ou suas práticas sejam suficientemente rentáveis e expressadas mediante indicadores quantitativos, significa a aceitação de um ensino mediano, ensimesmado e a serviço de uma *sociedade administrada*.

Com o acesso à informação decorrente das novas tecnologias, lançam-se novos desafios aos currículos, que tendem a se adaptar às novas linguagens e signos e à velocidade desses dispositivos. Não se pode esperar que um aluno dependa quase que exclusivamente das aulas de geografia para aprender a localizar o trópico de câncer ou as aulas práticas de ciências para que aprenda anatomia ou a fisiologia do corpo humano. Essa, entre outras milhares de informações podem ser facilmente acessadas com um clique. Ao mesmo tempo, enfatiza-se as ideias de autonomia, individualidade e competência como elementos indispensáveis da aprendizagem. Qual o papel (fundamental e imprescindível) da escola nesse processo? Qual sua razão de continuar a existir? Ou, como aporta Ivan Illich (1985), devemos começar a admitir que não é possível que a escola realize uma educação universal, igualitária, que supere as mazelas já institucionalizadas, como ela mesma. Mas seria a *desescolarização* um caminho eficaz? Sem a pretensão de defender, em tese, caminhos extremos e absolutos, tais questões já nos são colocadas pelas demandas atuais e são importantes para que pensemos acerca do futuro e retomemos o projeto fundamental e imprescindível da educação. Por outro lado, entendamos que a escola seja o lugar onde o conhecimento (formal) deva ser uma garantia de liberdade para os indivíduos, de superação do senso comum e da inclusão daqueles a quem foi negado o direito de aprender, o direito de ser. De que outro modo tais garantias poderiam ser efetivadas senão na escola? Entretanto, não se pode descartar o fato de que essa mesma escola pode estar a serviço de uma formação insuficiente no que se refere ao oferecimento de um projeto de vida aos jovens, a um ensino que se pretenda crítico, participativo e resistente perante a crueza e relativismo que desconstroem elementos fundamentais da vida humana, como a solidariedade, o respeito e o cuidado com o outro, com o ambiente, com a vida. Tais valores são potentes em sua capacidade de construção do futuro, desde que fomentados e possivelmente realizáveis no currículo. Não é possível que a prática se transforme sem que a teoria e a reflexão seja profunda, ao mesmo tempo que a transformação só é possível com uma práxis crítica, que estimule o sujeito a intervir no processo histórico, reconhecendo os fracassos e alimentando as possibilidades, sejam elas no plano do pensamento e também na sensibilidade e corporeidade dos sujeitos, como afirma Dussel (2007, p. 140), "trata-se de examinar uma nova civilização trans-moderna apoiada em um respeito absoluto à vida em geral, e da vida humana em particular, em que todas as outras dimensões da existência devem ser reprogramadas do postulado da 'vida perpétua'. Isto toca todas as instituições políticas e as põe em exigência de radical transformação". As condições para que tal perspectiva se realize passa, necessariamente, pela dimensão política e institucional. Entretanto, tal como compreende o referido autor, é preciso considerar sua vertente produtiva, sobretudo na perspectiva de que a vida humana deve ser a "finalidade econômica" de todo e qualquer sistema. Trata-se de reconhecer o valor produtivo para além da condição do sistema capitalista, mas como meio para que a própria vida seja produzida e preservada em sua materialidade.

Currículo, formação e possibilidade transformadora

Nessa perspectiva, como o currículo pode criar e garantir condições para que a formação escolar seja mais que transmissão de conteúdos ou aquisição de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho? Como conciliar as demandas e condições deste tempo com a necessidade de possibilitar uma educação ética, que desenvolva a autonomia sem incitar o individualismo, a competição e o relativismo moral? A partir de uma perspectiva que se pretenda crítica e propositiva, entendamos que currículo significa muito mais que meramente uma lista de conteúdos, pois estas "não são mais que coisas, destinadas a uma operação de transporte: das listas para a cabeça dos estudantes" (Silva, 1995, p. 193) e, como mencionamos acima, as tecnologias podem razoavelmente fazer este papel. Mesmo as questões abstratas e culturais podem estar sendo reduzidas à categoria de coisas e objetos quando não se leva em conta o indivíduo neste processo, muitas vezes relegado ao lugar de expectador passivo ou coadjuvante. De acordo com Tomás Tadeu da Silva (1995) é preciso assumir o currículo como produtivo, onde se pode fazer coisas, criar e variar, de acordo com cada momento e situação. Nesse processo educativo, o "fazer" não se confunde com a mera realização de tarefas e resultados mensuráveis, mas identifica-se com a própria natureza da cultura e do conhecimento, concebido em seu viés histórico, social e político. O currículo se relaciona com tais aspectos e ao mesmo tempo na relação entre pessoas, nas relações de poder e diferentes sujeitos. Assim, mesmo esses conflitos não podem ser negados ou ignorados sob um paradigma de homogeneidade. Não basta assumir que há diferenças e que todos devam ser respeitados, mas compreender que nesse processo alguns grupos podem estar usufruindo de "cânones" em relação a determinados valores, enquanto que outros acabam por prescrever e se tornar insignificantes. Além disso, considerando-se que as regras, normas e mecanismos de controle são inerentes a ao processo educativo, visando regular como o conhecimento deve ser transmitido, seus sujeitos e saberes, o controle e a regulação moral aparecem muitas vezes sob a pretensão camuflada de transmissão de valores morais. Por outro lado, o relativismo moral surge justamente pela impotência das instituições em convencer e regular a partir de discursos frívolos e cujos valores não são mais interiorizados ou entendidos como importantes para as relações.

A perspectiva que aqui trazemos é de que uma proposta de educação para a ética não pretende eliminar contradições, mas assumi-las a partir de propostas educativas que valorizem e possibilitem na prática o exercício da solidariedade, da criatividade, do respeito à vida em todas as suas extensões. Como afirma Assmann (1999, p. 29), "o ambiente pedagógico deve ser lugar de fascinação e inventividade. [...] Reviravolta dos sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo". A escola precisa ser reencantada por meio do conhecimento crítico do processo educativo, mas também pela resistência diante das formas que distanciam e isolam os indivíduos, gerando a fragmentação do saber e a descrença nas relações humanas. As relações solidárias podem transformar as experiências de aprendizagem em experiências vividas, humanizadas e construtivas.

Referências

ADORNO, Theodor W. (1999) Educação após Auschwitz. In *Educação e Emancipaçã*o. Tradução Wolfgang Leo Maar. Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. (1999). Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*. Ano XVII, 56, Campinas: Editora Papirus.

CHAUÍ, Marilena. (1999) Uma ideologia perversa. *Folha de São Pau*lo. In: SILVA, Divino J. da. *Ética e educação para sensibilidade em Max Horkheimer. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2001.*

DUSSEL, Enrique. (2007). *20 teses de política*. Tradução de Rodrigo Rodrigues. São Paulo: Expressão Popular.

ILLICH, Ivan (1985). *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth, 7ª edição. Petrópolis: Vozes. 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu (1995). Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.*). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Histórias de vida e memória oralizada: relato de uma experiência com o audiovisual na escola

Tiago Casado[1]

Édison Trombeta de Oliveira[2]

[1]Doutorando pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente na Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação, São Paulo, Brasil.

[2]Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Presidente Prudente. Designer Instrucional na Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Brasil.

e-mail: tiago.zaratz@gmail.com; edisontrombeta@gmail.com

Resumo: O presente relato apresenta uma experiência realizada por alunos do Ensino Médio da Escola do Sistema SESI da cidade de Álvares Machado (estado de São Paulo, Brasil) utilizando-se como recurso o audiovisual. O projeto, de caráter interdisciplinar, envolveu disciplinas de Sociologia, História e Arte. A proposta teve como objetivo produzir um documentário reunindo relatos oralizados de moradores veteranos do município, cujo acúmulo de histórias já era um fato conhecido, porém não valorizado ou registrado enquanto memória material. Dessa forma, partindo da memória individual, entendida como patrimônio imaterial e cultural a ser preservado, buscou-se documentar narrativas peculiares que, em muitos aspectos, coadunam-se com a história do município, revelando aspectos ou detalhes não conhecidos ou valorizados que permanecem no imaginário coletivo. A iniciativa de utilizar o audiovisual buscou, inclusive, aproximar os estudantes da tecnologia, sobretudo como meio de criação e produção de conteúdos. Para a execução da proposta, contudo, fez-se necessário conhecimentos mínimos da produção audiovisual, o que ocorreu em forma de oficinas ministradas na escola. Ao eleger a livre narrativa dos moradores e suas impressões individuais dos fatos, sendo estes expostos livremente (sem modelos pré-estabelecidos para as perguntas), buscando valorizar os sujeitos e suas percepções acerca do passado, ressignicando-o e trazendo no presente elementos ocultos e por vezes desconhecidos. Nessa experiência, as contradições, os sentimentos, as interpretações fazem ampliar as perspectivas acerca da realidade local. O documentário foi intitulado "Memórias: a história que eu vou te contar", com duração de 50 minutos.

Palavras-chave: Educação; Memória; Oralidade; Audiovisual.

A proposta: da possibilidade à experiência

Este trabalho apresenta uma proposta desenvolvida com estudantes do Ensino Médio (1° ano) com idade entre 15 e 16 anos em uma das escolas do Sistema SESI-SP de Ensino, no município de Álvares Machado, interior do estado de São Paulo, Brasil. A iniciativa surge no período em que o primeiro autor deste trabalho, Tiago Casado, atuou como professor de Sociologia nesta escola, no ano de 2012. Ao abordar a temática relacionada ao conhecimento do senso comum, entendido como uma forma de conhecimento do mundo, entre tantas outras (ciência, arte, mito, filosofia), percebe-se que no município, com pouco mais de 24 mil habitantes, havia os chamados "contadores de histórias", pessoas que tinham o hábito de relatar suas lembranças a respeito de acontecimentos sobre a história da cidade, muitos deles com descrições curiosas e com riqueza de detalhes. Esses moradores, sobretudo os mais idosos e veteranos no município, eram conhecidos dos alunos e da comunidade, tendo vivenciado momentos importantes de sua história: construção da estrada férrea, inauguração da primeira escola, construção de cemitério japonês (primeiro do Brasil apenas para este povo e inaugurado durante a II Guerra Mundial) e curiosidades a respeito de fatos ligados à memória coletiva.

A memória, enquanto instrumento de trabalho do historiador, ganhou força por meio da abordagem epistemológica denominada de História Nova, linha de pesquisa advinda da contraposição aos paradigmas tradicional, marxista e à história positivista. Segundo Burke (1997), a História Nova, derivada da Escola dos Annales, lança luzes

sobre a visão das chamadas “pessoas comuns”, em vez de valorizar cegamente os feitos dos vencedores; e traz à tona novas fontes de pesquisa, até então não valorizadas na História, em detrimento das tidas como “oficiais”. É o caso das imagens e das memórias oralizadas.[1]

A partir dessa abordagem teórica e de posse de contribuições trazidas pelos alunos a respeito das “histórias” dos moradores, buscamos ampliar os estudos a respeito do senso comum, aproximando-o de elementos estéticos, culturais e sociais, sobretudo buscando valorizar a memória como patrimônio imaterial, com destaque às histórias de vida. De posse dessa referência local, surge a iniciativa de produzir uma pesquisa que tivesse como produto final a produção de um documentário. O trabalho constituiu-se de maneira interdisciplinar, contando com a participação conjunta das disciplinas de Sociologia, História e Arte.

Etapas da produção:

1) Definição do objeto, objetivos e metodologia: A) Aprofundamento dos conceitos sociológicos acerca do conhecimento do senso comum, ampliando as possibilidades de percepção desse conhecimento a partir da valorização da memória, das histórias de vida e da oralidade; B) Utilizar o audiovisual como recurso de produção e como ferramenta de aprendizagem; C) Produção de documentário a partir de histórias de vida dos moradores veteranos.

2) Levantamento de dados: pesquisa e indicação dos nomes dos moradores; elaboração de roteiros de entrevistas (semi-estruturadas); contatos com os moradores.

3) Oficinas temáticas sobre o audiovisual: professores ministraram aulas sobre a produção de vídeos, edição e finalização;

4) Pré-produção (escolha dos locais para filmagem, seleção de equipamentos, agrupamento das equipes): os alunos foram agrupados em 3 grupos, que seriam responsáveis pelas entrevistas, produção e edição, acompanhados de um professor.

5) Produção: as entrevistas foram gravadas em diferentes pontos da cidade, buscando acatar a indicação do próprio entrevistado, principalmente em locais com os quais os mesmos possuíam familiaridade.

6) Pós-produção: o documentário foi lançamento na câmara municipal, com exibição para a comunidade e demais escolas do município. Houve entrega de cópias à biblioteca municipal para que compusesse o acervo.

7) Avaliação: o trabalho foi avaliado durante o processo de desenvolvimento, considerando-se cada etapa. Ao final, os alunos e professores participaram de uma avaliação em forma de questionário. Os pontos norteadores para as questões foram: A) Aprendizagem obtida sobre o assunto estudado; B) Relação do tema estudado com a proposta de produção; C) Conhecimentos adquiridos sobre a história local a partir da memória; D) Nível de integração e participação no projeto.

Tudo isso por causa da valorização das novas fontes frente à História Nova. A este respeito, Burke (1997, p. 11) complementa: “lança-se mão, cada vez mais, de uma gama mais abrangente de evidências, na qual as imagens têm o seu lugar ao lado de textos literários e testemunhos orais”. Le Goff (2003) por sua vez reitera que a memória coletiva é um dos alicerces da História Nova, em consonância com este relato de experiência, cujo intuito foi reconstruir a história do município de Álvares Machado-SP, a partir de lembranças grupais. Cabe também refletir como estas memórias coletivas, que hoje são oralizadas, foram formadas. Bosi (2003, p. 408-411) afirma que este tipo de memória “[...] se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação”.

Entretanto, embora a memória seja coletiva, não se tirar a importância do sujeito individual. Neste sentido, Bosi (2003, p. 411) complementa que “por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”.

Assim, a memória individual funciona tendo em vista que o sujeito sofre, por toda a vida, influências das mais diversas possíveis e, neste sentido, ela é como uma visão particular a respeito da coletiva. “As lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal” (BOSI,

[1] Alguns trechos deste trabalho foram escritos com base no capítulo “História, Memória e Imagem: apontamentos sobre o método”, da dissertação de mestrado em Educação de Édison Trombeta de Oliveira, intitulada “Memórias docentes sobre o início da UNESP em Presidente Prudente: busca por meios e imagens”, com previsão de defesa em outubro de 2014.

2003, p. 414). Halbwachs (2003, p. 72) complementa que o mesmo sujeito participa dos dois tipos de memória, da individual e da coletiva. “[...] a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas – evolui, segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal”.

Cabe ressaltar, ainda, que só se lembra de algo, a memória só pode ser citada oralmente, se uma situação presente a evocar. E esta memória, recordada com base material no presente, não vem isenta de todas as vicissitudes e mudanças pelas quais passou aquele que lembra. “[...] Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (BOSI, 2003, p. 55).

Sob a mesma base de Heráclito, que diz ser impossível entrar no mesmo rio duas vezes, Bosi (2003) afirma que por mais nítida que pareça a memória, na mente daquele que se recorda, esta memória não é igual ao fato vivenciado. Isso ocorre tanto porque o sujeito que se lembra já não é mais o mesmo que viveu o acontecido quanto porque também sofreram alterações a percepção, as ideias e os juízos de realidade e de valor. “O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade das imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 2003, p. 55, grifo da autora).

Além desta questão temporal, o fator interpessoal também tem relevante participação na formação da memória. Este fator pode possuir diversas facetas e cada uma tem sua importância na neste processo de formação. “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 2003, p. 54). Cabe ressaltar, entretanto, que um sujeito é, ao mesmo tempo, partícipe de cada uma destas instituições ao mesmo tempo e, em geral, diferentes classes sociais convivem na mesma profissão, por exemplo. Assim, o fato de se enfocar a memória de um grupo, como ocorreu nesta experiência que se relata, uma imensa gama de visões de mundo vêm à tona.

Por fim, é indispensável destacar também que a memória, especialmente para os mais velhos, funciona como um trabalho: rememorar exige, daquele que o faz, muito esforço e dedicação. Aí encontra-se boa parte da importância dos sujeitos que se lembram, com ênfase nos idosos e nos aposentados, cuja função social primordial passa a ser a de detentor das visões sobre o passado. Ao deixar o trabalho “com carteira assinada”, os velhos começam a desenvolver este outro tipo de trabalho igualmente cunhado em bases materiais, presentes.

Neste sentido, Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 41-42) já apontaram que este trabalho de rememoração utiliza-se das bases materiais que se dispõe no tempo do agora. “[...] a memória é um refazer das experiências passadas exigindo com isso devotamento e trabalho por parte daqueles que se voltam às lembranças de um tempo longínquo e que, com ajuda dos materiais presentes em seu entorno atual, esforçam-se em um trabalho consciente de rememoração”.

Considerações

A proposta aqui apresentada não esgota as inúmeras possibilidades de articular currículo, conhecimento e tecnologia, sabendo-se que há uma infinidade de temas e propostas a esse respeito. Nesse caso em particular, buscamos abordar temáticas que pudessem valorizar o sujeito, a história e a cultura local, reconhecendo aspectos relevantes da comunidade; no caso da cidade de Álvares Machado, a história de vida. Considera-se, também, que a proposta surge de uma iniciativa dos alunos, muitos com habilidades em produção de vídeos e com interesse pelas novas tecnologias. De acordo com Tomás Tadeu da Silva (1995) é preciso assumir o currículo como produtivo, onde se pode fazer coisas, criar e variar, de acordo com cada momento e situação. Nesse processo educativo, o “fazer” não se confunde com a mera realização de tarefas e resultados mensuráveis, mas identifica-se com a própria natureza da cultura e do conhecimento, concebido em seu viés histórico, social e político.

O intuito foi aliar esse interesse à produção criativa e aos conhecimentos curriculares, criando condições para que demais disciplinas pudessem atuar no projeto (Sociologia, História e Arte), uma vez que tais conhecimentos eram indispensáveis à realização da proposta. A interação dos alunos com os moradores e a abertura da escola à comunidade são pontos a serem destacados, entendendo que escola não pode ser um espaço isolado de formação, mas um espaço aberto para a criação, participação e construção de conhecimento coletivo. O projeto possibilitou que os alunos buscassem e sistematizassem conhecimentos acerca da realidade local e da vida dos cidadãos, ao mesmo tempo em que esses cidadãos se sentiram prestigiados diante do interesse da escola em ouvi-los, conhecer suas

histórias. A valorização da memória, da oralidade, da história de vida é um ponto fundamental a ser destacado, sobretudo na perspectiva de que o chamado senso comum é um conhecimento do mundo, deve ser compreendido e valorizado. Nessa proposta, foi possível vivenciar experiências importantes, valorizando aspectos estéticos e culturais partindo da memória e dos significados atribuídos pelos sujeitos à história. As impressões relatadas por alunos e professores foram as mais positivas, evidenciando a motivação e o interesse dos alunos em se envolver no projeto, buscando informações, trocando experiências, criando. As avaliações apresentaram não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas o desenvolvimento de habilidades criativas, o despertar da reflexão crítica e o olhar estético para a realidade.

Referências

BORGES, Vavy Pacheco (2007). *O que é história*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense.

BOSI, Ecléa (2003). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

BURKE, Peter (1997). *A escola dos annales (1929-1989): a revolução francesa da historiogra*fia. Trad. Nilo Odalia. 4. reimpr. São Paulo: UNESP.

GUEDES-PINTO, Ana Lucia; SILVA, Leila Cristina Borges da; GOMES, Geisa Genaro (2008). *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras.

HALBWACKS, Maurice (2003). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.

LE GOFF, Jacques (2003). *História e Memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp.

SILVA, Tomaz Tadeu (1995). Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PROJEÇÕES HETEROTÓPICAS: DO CURRÍCULO-VERDADE PARA O CURRÍCULO-EXPERIÊNCIA

Vicentin, M. [1]; Mendes, J. R. & Monteiro, A. [2]

[1] Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
[2] Universidade São Francisco, Brasil

Email: marcelovicentin@yahoo.com.br; jackeline.mendes@saofrancisco.edu.br; math_ale@uol.com.br

Resumo

O currículo é contingente, é atravessado por jogos de poder, por construções sociais, por determinadas narrativas culturais sobrepostas a outras. Por reconhecermos estas construções no currículo e seus artefatos, tomamos o saber e o conhecimento como múltiplos e diversificados, e não como uma mera mimese de uma realidade estabelecida. Este olhar plural nos permite problematizar o conceito proposto de heterotopia por Foucault (1994), na sua relação com o currículo. Heterotopias, em contraponto às utopias, são espacialidades reais, mas que se encontram deslocadas das nossas ações cotidianas. Sua presença, marcada pela neutralidade ou inversão em relação aos espaços ocupados, incomoda e inquieta por parecerem distantes e desencaixadas perante os usos cotidianos que fazemos dos espaços habitados, implicando sobre aquilo que sentimos ou produzimos. Deste modo, o currículo observado por perspectivas de organização e significação em que o espaço é compreendido por relações de posicionamento, por uma geometria flexível e adaptável, que (des)orientam uma anterior homogeneidade para uma heterogeneidade - perspectivas presentes no embaralhamento das relações espaço-tempo no Contemporâneo, como observado por Veiga-Neto (2002) -, apresenta instabilidades e inquietudes, possibilitando uma reflexão heterotópica: atravessado por outras possibilidades, olhares, experiências; causando estranhezas e não-certezas. Assim, observamos uma possibilidade curricular que se materializa na proposta de Monteiro *et all* (2009), de um *Currículo-Experiência* sobre um *Currículo-Verdade*, da experiência sobre o experimento. Uma relação entre o conhecimento e a vida humana, daquilo que nos afeta e nos deixa marcas e vestígios, que nos preenche de emoções e sentidos, de percepções, sensações, e sentimentos provocados e provocantes; uma dor-amor única, particular, singular, heterogênea, plural, irrepetível, produto e produtora de diferença. Um currículo heterotópico.

Palavras-chave: currículo, currículo-experiência, heterotopia.

1 (Não)certezas curriculares.

As bases estruturais do momento contemporâneo se mostram móveis, reconfigurando-se à medida que as representações basilares da Modernidade se alteram pela descoberta de um outro(s) posto em cena através de movimentos globais oriundos, primordialmente, da economia e das comunicações.

Outros olhares, novas teorias, colocaram em cena esse outro observando-se a representação como algo não dado à priori nem como um real acessível e mimético[1] ao discurso. Deste modo, a representação se torna produto de diferentes discursos em circulação pelo mundo social, onde significados são criados e existem a partir das relações de poder-saber em que foi produzido. Por conseguinte, a produção de significados e representações acontece em

[1] S. Hall denomina de teoria mimética da representação, a concepção da linguagem como mero espelho e reflexo de uma realidade anterior e independente do discurso que a nomeia (*apud* T. T. da Silva, 1995).

relações estabelecidas nas diferenças e oposições constituídas na relação com esse outro, possibilitadas pela oposição nós-eles, e, desta forma, constituídas nas diferenças presentes às identidades sociais.

O "nós" representa o cânone: narrativas e histórias de uma cultura hegemônica, construídas e disseminadas pelo mundo, interferindo na construção dos significados e representações, no ordenamento e compreensão das coisas do mundo; na estabilização e fixação de um eu. Outros cânones, outras narrativas que apresentem outros significados e representações são referentes ao "eles". Jogos de linguagem do confronto social por uma identidade do/de mundo: discursos e representações contingentes marcados por relações de poder-saber.

Nesta relação nós-eles, o colonizador se fascina perante as diferenças culturais, religiosas, sociais, mas, ao mesmo tempo, procura o domínio preenchendo as distâncias entre o nós e eles nas relações de poder-saber. Deste modo, as representações, as narrativas, as identidades se constituem por distâncias, diferenças; logo contingentes, fabricadas nas práticas discursivas através de jogos de poder. O conhecimento e as verdades que as circundam também são uma construção, jogos de poder-saber. O currículo, um objeto, parte destas práticas, advém destas relações.

Desnaturalizar o funcionamento dessas relações de poder-saber presentes às práticas culturais, permite a observação do currículo como um objeto cultural, e, como tal, espaço de contingências. Dessa forma, o currículo e seu conteúdo são construções sociais e estão imbuídos de relações de poder-saber, propiciando a determinadas narrativas culturais se sobreporem a outras. Consequentemente, reconhecer que o currículo e seus artefatos são atravessados por contingências sociais através da linguagem e do discurso, e, desta forma, produtor de identidades, permite conceber e interpretar o conhecimento e o saber como múltiplos e diversificados, e não como uma mera mímese de uma realidade estabelecida.

O currículo, tal qual a representação, os significados e as identidades, habita uma zona de não-certeza, uma inquietude entre o provisório do eu e do outro, possibilitando uma reflexão sobre o conceito de heterotopia como proposto por Foucault (1984). Deste modo o currículo ao ser atravessado por outras possibilidades, novos olhares, novas experiências, pelo eu e pelo outro, por situações que profanam e dessacralizam a vida cotidiana, causa estranheza; produz não-certezas, heterotopias.

2 Geometrias e heterotopias espaciais

Para Foucault (1984), heterotopia, em contraponto às utopias, são espacialidades reais, mas que se encontram desfocadas das nossas ações cotidianas. Sua presença, marcada pela neutralidade ou inversão em relação aos espaços ocupados, incomoda e inquieta por parecerem distantes e desencaixadas perante os usos cotidianos que fazemos dos espaços habitados. Em sua estranheza, ao emergirem, as heterotopia confundem o olhar, as representações e os significados canônicos. Exige o exercício de reconhecer a diferença; um devir; outros modos de ver/ver-se no mundo.

A estranheza heterotópica é estranhar o desconhecido, permitir-se em tempos que insistem em não permitir; uma relação entre o conhecimento e a vida humana, daquilo que nos afeta e deixa marcas e vestígios: particular, singular, heterogênea, irrepetível; produto e produtora de diferença.

O currículo está atravessado por percepções de espaço e tempo produzidas na relação de imanência entre Modernidade e o Contemporâneo, atendendo as novas demandas da sociedade ou na ressignificação do espaço e do tempo a partir do modo como sentimos o mundo. Esta (re)organização no pensar e perceber o espaço e o tempo, como observado por Veiga-Neto (2002), ocorre em determinados períodos históricos e, por conseguinte, alteram nossa compreensão, percepção e significação dos usos do espaço e do tempo. Isto implica do mundo visível ao invisível, sobre aquilo que sentimos e produzimos; também no papel da escola e de seu principal artefato, o currículo: sob outra ordenação espacial e temporal; em outras palavras, outras perspectivas.

Estas alterações na percepção, na significação e no uso do espaço e do tempo, alteram e embaralham as relações espaço-tempo, possibilitando o dissolver de fronteiras e alterações na vida cotidiana. Uma nova positividade, outro posicionamento perante os arranjos espaço-temporais da Modernidade. Um mundo em que a heterogeneidade de posições e lugares configura o espaço, que simbolicamente é sentido e percebido nos limítrofes perceptíveis pela diferença, na relação com o outro; lugares vizinhos.

Essas (des)orientações perante o espaço e o tempo, ao incidirem sobre o campo educacional e, consequentemente, sobre o currículo, se (re)organizam, de acordo com Veiga-Neto (2007), em outras geometrias curriculares: uma alteração sobre a lógica que rege a constituição do espaço – e também do tempo – alterando a geometria das representações antes estabelecidas sobre o espaço e o tempo; sobre as construções curriculares.

Geometria flexível e adaptável, (des)orientando uma anterior homogeneidade para uma heterogeneidade configurada no Contemporâneo; uma geometria que articula as multiplicidades, possibilitando a inserção do outro no currículo. Um currículo que se expande para diferentes direções, desigualmente; um arquipélago de lugares para um mundo de múltiplos lugares, possibilitando múltiplas diferenças e identidades. Estes constantes movimentos e deslocamentos impedem que o processo identitário e de subjetivação se torne fixo ou perpétuo.

A percepção do espaço e do tempo no Contemporâneo, um entre-lugar, se modificaram perante antigas percepções. O espaço teve suas fronteiras dissolvidas e, deste modo, agora elas se deslocam, mudam de lugar, se reorganizam e se dissolvem novamente, produzindo novas geometrias; produzindo inquietude: geometrias-inquietantes que se erguem em espaços instituídos, como a escola. Deste modo, a educação - a ordem e da certeza -, poderia, hetereotopicamente, constituir-se por um sistema aberto, relacionado à circunstância e não à essência; contaminar-se pelo mito babélico da multiplicidade de línguas, de experiências, de povos; por geometrias-inquietantes, não-lugares que (não) possuímos e (não) habitamos, o lusco-fusco das fronteiras que tornam o mundo incerto, confuso, dissonante, desconcertante, como proposto por Larrosa & Scliar (2011).

Uma estranheza heterotópica de um espaço possuído e não ocupado, de saborear a experiência na relação entre o conhecimento e a vida humana através daquilo que nos preenche de emoções e sentidos, não em prol de uma verdade do mundo, mas na percepção das sensações e sentimentos provocados e provocantes, uma dor-amor única, singular. Confusão no saber se reconhecer, no se compreender, no se permitir ao (des)conhecido, no (des)conhecimento de si e do outro.

Deste modo, um currículo que se permite babélico, polifônico, que permite um mundo diferente e de diferenças, é um currículo de heterotopias. Um currículo que se faz de/das experiências em contraponto às verdades de uma mesmidade universal. Um currículo que se permite ser (des)ocupado, (des)habitado não pode negar as experiências que escapam aos usos cotidianos da vida e dos espaços.

3 Currículo-experiência e currículo-verdade

De acordo com Monteiro *et all* (2009), um currículo de experiências se permite às vivências da sua comunidade escolar, contrapondo-se a um currículo de verdades, local que congrega todos os valores e conhecimentos em uma totalidade; verdades encarceradas, disciplinadoras; que não permite questionamentos, a diferença, o não-linear. Neste currículo, o conhecimento, como observado por Larrosa (2002), está dissociado do processo da experiência, se transformou em um processo de aprender a buscar a informação e transformá-la em opinião; um currículo mecanizado, não percebido, não sentido no tempo e sem tempo para vivenciar o experimentado; espaço em que o desejo se torna acúmulo de informação, bens, títulos, e não paixão, com seus duplos: possuir/ser possuído, passividade/atividade. A experiência, o se permitir, o que nos toca, o que nos atravessa, é no Currículo-Verdade, experimento: algo conformado, genérico, homogêneo, repetível.

A geometria do Currículo-Experiência apresenta outros modos/mundos, não mais uma torre que encarcera as sensações, os sentidos tão múltiplos, quão múltiplas são as percepções do mundo; múltiplo de faces, sensações, estranhamentos, diferenças; múltiplas línguas, múltiplos discursos, múltiplos e inesgotáveis significados. Uma Babel onde a linguagem não rompe com a vida, mas a experimenta, possibilitando à linguagem, à palavra tornar-se um acontecimento.

Como palavra, como discurso, como acontecimento, ela nos narra, relata o que nos atravessa; nossa travessia. Como observa Mèlich (2011), os atravessamentos da palavra só terminam com a morte, o fim. A interrupção da palavra, da narrativa, da travessia, antes do seu momento final é a suspeita, a presença de um controle, de totalitarismo. Por conseguinte, um currículo que se remeta à experiência, se remete à travessia da palavra, do discurso, a narrativas que não podem ser silenciadas; mas serem ditas no/pelo silêncio.

A palavra se (des)organiza no espaço e no tempo provocando inquietações, provocando outros/novos olhares, (des)ocupando espaços (des)habitados; espaço heterotópico. Para Larrosa (2010, 2011) a palavra se dá, possibilita dizer algo diferente ao dito; ela é tomada, por permitir que outras travessias, outras narrativas, experiências múltiplas sejam ditas. Este dar/tomar a palavra, esse acontecimento, é um processo de aprendizagem, de ensinar e aprender, em que as travessias, as narrativas, as experiências se dizem, se tornam o dito, se deixam possuir/possuem o outro, se leem/são lidas. Este movimento implica uma relação para consigo mesmo (dar a palavra, dizer as experiências) e com o outro (tomar a palavra, redizê-la através de suas experiências), provoca uma relação de alguém consigo mesmo e

para com o outro, uma sensação de liberdade e de amizade. Por conseguinte, o Currículo-Experiência é o se dizer e o dito; dar a palavra e tomar a palavra, liberdade e amizade.

Foucault (2012, 2012a, 2012b), problematiza o sujeito a partir de uma relação dele para consigo. Para tanto, o constitui através de técnicas de si, em um sujeito ético - solto das amarras que constituem o sujeito do conhecimento. Essa condução implica em uma ação moral que não se reduz apenas a atos, regras, leis ou valores, implica com o real vivido, com a experiência percebida. Nesta relação consigo produz ações sobre si mesmo, constituindo-se em objeto de prática moral, enfatizando sua relação com procedimentos, técnicas, exercícios que ele elabora para se conhecer, se controlar, pôr-se à prova, aperfeiçoar e transformar-se; e, deste modo, encontrar soberania sobre si mesmo.

Este cuidar de si pressupõe uma estética de existência, um saber, uma técnica, uma arte, uma elaboração da vida como uma obra de arte. Arte como criação e agir, a responsabilidade de construir-se, ter-se como objeto, permitir-se na exploração de novas possibilidades para si e para o mundo. Não se constitui por uma atividade solitária, de renúncia, egoísta perante o mundo e os homens, mas em uma relação com o outro, com a comunidade e com as instituições, em que o indivíduo se permite livre, mas não único, sempre em contato, na presença, ao alcance, à voz de um outro.

Larrosa (2010) propõe que o texto, a palavra, a voz seja ocupe os locais públicos, que seja de todos e ao mesmo tempo de ninguém, que seja comum; espaço para a conversação, onde as diferenças não sejam silenciadas, onde o silêncio seja também uma forma de dizer. Deste modo, uma nova geometria que desburocratiza os espaços constituídos, é um olhar diferenciado sobre aquilo que está posto; papéis que se alteram, posições-sujeito maleáveis, geometricamente flexíveis e flexionáveis; portanto heterotópicas.

Assim, um currículo-experiência pressupõe uma estética de existência, em que as experiências, o acontecimento, sejam as referências para dizer-se, dizer o mundo. Rancière (2012) observa que estas circunstâncias se traduzem em emancipação, no fim da reprodução de um conhecimento, tornando-se uma aventura pelo traduzível e o intraduzível, promovendo acontecimentos de dar e de tomar a palavra - produto de narrativas, travessias que se traduzem em um viver, um saber proveniente das experiências.

Deste modo os movimentos, as posições-sujeito, ao ocuparem os vazios, os hiatos, invertem uma lógica estabelecida, se mostram flexíveis e flexionáveis, produzem novas geometrias; logo, são heterotopias. Por conseguinte, todo currículo que se proponha a novos olhares, a inventar outros modos de perceber e ser percebido no mundo, produzindo novas geometrias, é heterotópico.

Cabe observar que um novo currículo, uma nova geometria, necessariamente não produz novas formas de ver/se ver no mundo; um devir e um porvir. O novo pode servir para silenciar e harmonizar a dissonância. Para que ocorra o contrário, a experiência deve ser subjetiva, provocadora, uma travessia, um sentir. Um currículo-experiência, ao propor que as palavras sejam dadas e tomadas, proporcionando outras narrativas e travessias, uma estética e uma arte de si, produz novas geometrias, é heterotópico.

Referências:

Foucault, M. (1984). Des espaces autres. In D. Defert & F. Ewald (Ed.), *Dits et écrit: 1954-1988, t. IV* (752-762). Paris: Gallimard.

_____ (2012). O uso dos prazeres e as técnicas de si. In M. B. de Motta (Ed.), *Ditos e escritos, vol. V: ética, sexualidade, política* (187-211). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (2012a). Uma estética da existência. In M. B. de Motta (Ed.), *Ditos e escritos, vol. V: ética, sexualidade, política* (281-286). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (2012b). A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In M. B. de Motta (Ed.), *Ditos e escritos, vol. V: ética, sexualidade, política* (258-280). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Gros, F. (2008). O cuidado de si em Michel Foucault. In M. Rago & A. Veiga-Neto (Ed.), *Figuras de Foucault* (127-138). Belo Horizonte: Autêntica.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade (11nd ed.*). Rio de Janeiro: DP&A.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, 19, 20-28.

_____ (2010). Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In J. Larrosa (Ed.), *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados* (139-146). Belo Horizonte: Autêntica.

_____ (2011). Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In J. Larrosa & C. Skliar (Ed.), *Habitantes de Babel: políticas, poéticas da diferença* (281-295). Belo Horizonte: Autêntica.

_____ & Scliar, C. (2011). Babilônios somos: a modo de apresentação. In J. Larrosa & C. Skliar (Ed.), *Habitantes de Babel: políticas, poéticas da diferença* (7-30). Belo Horizonte: Autêntica.

Mèlich, J.-C. (2011). A palavra múltipla: por uma educação (po)ética. In J. Larrosa & C. Skliar (Ed.), *Habitantes de Babel: políticas, poéticas da diferença* (259-280). Belo Horizonte: Autêntica.

Monteiro, A.; Alvisi, C. & Mendes, J. R. (2009). Reflexões curriculares: do currículo verdade para o currículo-experiência. In M. de A. Todaro (Ed.), *Experiências e memórias escolares na EJA: educação de jovens, adultos e idosos* (21-35). Itatiba: Berto.

Peréz, M. L. V. (2009). Fragmentos...: algumas (a)notações sobre uma educação excêntrica. In S. Gallo & A. Veiga-Neto (Ed.), *Fundamentalismo e educação* (165-186). Belo Horizonte: Autêntica.

Racière, J. (2012). O espectador emancipado. In J. Racière (Ed.), *O espectador emancipado* (7-26). São Paulo: Martins Fontes.

Silva, T. T. da (1995). Currículo e identidade social: territórios contestados. In T. T. da Silva (Ed.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (190-207). Petrópolis: Vozes.

_____ (2010). O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica.

_____ (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo (3nd ed.)*. Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga-Neto, A. (2002). De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & sociedade*, 79, 163-186.

_____ (2007). As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. *Educação em revista, 45*, 249-264.

MODELOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: PERSPETIVAS DO PASSADO AO PRESENTE

Correia, Ana Rita [1] & Seabra, Filipa [2]

[1] Estudante do Doutoramento em Educação, Especialidade de Liderança Educacional, DEED - Universidade Aberta, Portugal
[2] DEED - Universidade Aberta, LE@D, CIEd-UMinho, Portugal

Email: anarita.cor@gmail.com; filipa.seabra@uab.pt

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão enquadrada nos modelos de supervisão pedagógica, iniciando com uma breve perspetiva da sua evolução, para abordar os desafios atuais e um novo desenho ao serviço do desenvolvimento profissional e organizacional.

Revisitamos as funções que a supervisão tem desempenhado, clarificamos o conceito de "modelo", a relação que estabelece entre teoria e prática, bem como a diversidade das formas de organização e descrição dos modelos supervisivos, concluindo que estes estão ao serviço de contextos específicos, mas que, pensamos, merecem reflexão à luz da realidade escolar atual.

Num cenário de emergência de mudança, focamos as exigências que se colocam hoje à escola e aos professores: uma aprendizagem colaborativa permanente baseada na investigação da prática, na autoavaliação e numa liderança pedagógica distribuída. Neste contexto, refletimos sobre a necessidade de implementar outras formas supervisivas ligadas às comunidades de aprendizagem, com a finalidade de promover o desenvolvimento profissional e organizacional. O enfoque do novo perfil de modelos de supervisão desloca-se do ensino para a aprendizagem, assumindo bases teóricas e princípios renovados, relacionados com os conceitos de responsabilidade pela autoaprendizagem, autossupervisão, compromisso, reflexão. A supervisão visa a melhoria dos desempenhos dos professores, o desenvolvimento profissional, a capacidade da aprendizagem colaborativa e a formação de comunidades de aprendizagem. O supervisor deixa de ser o detentor do saber; as estratégias supervisivas alteram-se e cada professor é chamado a pesquisar informação científica, a discutir a partir da experiência, a liderar. Neste quadro, a supervisão pedagógica é primordial na mudança, devendo para isso romper com formas "clássicas" e tornar-se, ela própria, alvo de transformação.

Palavras-chave: modelos de supervisão pedagógica, mudança, comunidades profissionais de aprendizagem.

1 Introdução

A função da supervisão pedagógica – indagar e melhorar a qualidade educativa aliando a vertente supervisiva e a pedagógica (Vieira, 1993) - tem sido constante em diferentes tempos e contextos, mas a sua evolução revela facetas variadas. Na origem, este conceito apresentava uma estreita ligação com a ideia de "inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor" (Gaspar, Seabra & Neves, 2012:30). Hoje, assume formas colaborativas e autossupervisivas espelhando um espírito democrático, participativo e emancipatório; de dispositivo de apoio ao professor em formação, passa servir a escola como comunidade autónoma e responsável, criadora e executora de um projeto educativo próprio. Sullivan e Glanz (2000) realçam as duas facetas primordiais da supervisão atual: a ênfase da conceção democrática baseada na colaboração, na tomada de decisão participativa e na prática reflexiva, com vista ao desenvolvimento profissional; e uma liderança promotora dessas crenças e valores, bem como da construção conjunta de um programa de supervisão para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Esta evolução comporta diversas visões dos objetivos, estratégias, estatutos e papéis dos intervenientes a que subjazem teorias e princípios diferenciados, ou seja, a supervisão pedagógica tem assumido abordagens e modelos que traduzem diferentes propósitos. Este conjunto de perspetivas constitui a problemática deste artigo, que expõe uma reflexão situada nos modelos de supervisão. Começa por definir o conceito de modelo e demonstra que os

modelos, abordagens e cenários existentes têm servido diferentes intentos. De seguida, reflete sobre a supervisão como promotora do desenvolvimento profissional e organizacional, num cenário de formação de comunidades de aprendizagem. O novo perfil de modelos de supervisão perspetiva-se através do seu enfoque, fundamentos teóricos, princípios, função do supervisor, objetivos e estratégias de implementação.

2 Conceito de modelo e suas bases teóricas

Tracy (1998) verifica o uso indistinto dos conceitos de modelo, abordagem, teoria ou paradigma e tenta apurar o de modelo, apresentando três definições: (i) é uma abstração, desenvolve-se a partir da observação da prática e identifica tendências explicativas de uma realidade; (ii) é uma lente conceptual ou estrutura interpretativa que simplifica uma realidade depurando as características e os conceitos envolvidos; e (iii) é uma estrutura organizativa de práticas que realça os seus traços básicos. Refere ainda que os modelos podem constituir exemplos ou preditores, ou seja, fixam protótipos de assunções e comportamentos ou permitem antecipar os potenciais resultados de uma prática. Estas conceções espelham estruturações aparentemente contraditórias, mas, cremos, complementares: por um lado, são conceptualizações baseadas no trabalho empírico ou experienciado; por outro, são consideradas projeções da teoria e resultantes dela. Independentemente de se considerar um movimento ascendente ou descendente da teoria ao modelo, conjugam teoria (em que explícita ou implicitamente se alicerçam) e praxis e veiculam visões do mundo e, logo, interpretações da supervisão em contextos determinados.

É notória a disparidade de itens que os autores utilizam para descrever os modelos, talvez fruto das convicções, valores e atitudes que os envolvem, dos enfoques que selecionam e dos contextos e objetivos do seu estudo. Procurando alguma síntese, Tracy (*ibid.*) determina que os modelos têm a sua base: (i) nos objetivos; (ii) nos pressupostos teóricos e (iii) nos princípios subjacentes. Quanto aos primeiros, observamos uma gradação que vai da assistência à avaliação (evidenciando uma, outra ou conjugando ambas) e do desenvolvimento do professor (indivíduo e profissional) ao desenvolvimento organizacional (ou associando-os), focando-se no benefício do professor ou na obtenção dos objetivos escolares, fatores que, cremos, se articulam. Quanto à base teórica da supervisão, tem sido preterida amiúde, valorizando-se a operacionalização, contudo tem-se recorrido a diversas áreas do saber, como as teorias da liderança, da comunicação, da organização, da mudança, entre outras. Pensamos que nenhum modelo poderá dissociar-se de pressupostos de natureza psicológica, sociológica, pedagógica e filosófica, pois todo o conhecimento e aprendizagem visam transformar os seres humanos e implicam sempre uma interação entre sociedade, atitudes, valores e crenças filosóficas e variáveis de carácter pedagógico e psicológico. Assim, é capital compreender os efeitos do processo de formação no indivíduo, na organização, na comunidade e na sociedade; daí, também, que a fundamentação teórica seja essencial para a compreensão de um modelo e das suas implicações na prática. Finalmente, quanto aos princípios subjacentes, destaca-se o controlo do processo de supervisão (que vai da organização e controlo pelo supervisor ao controlo pelo supervisando), o âmbito da supervisão (com foco no ato de ensinar, nos problemas educacionais ou em todas as funções do professor) e o conceito de ensino (com matiz de arte ou de ciência).

A combinação e a proporção dos componentes da base definem cada um dos numerosos modelos (encontrámos diversas dezenas, com variantes de modelos). Cremos que todos são válidos, dependendo dos contextos e objetivos do seu uso. Vemo-los sobretudo aplicados à formação inicial e a maioria contempla a permanência dos estatutos e papéis do supervisor e do supervisando, não inclui a visão da escola como uma organização em evolução e considera o ensino e a aprendizagem como uma relação estrita, imutável e sempre observável entre professor e aluno, num tempo e num espaço determinados, impermeável à sociedade da informação e conhecimento. Importa, então, que a supervisão se enquadre plenamente na mudança e se reconfigure.

3 Redesenhar a supervisão em tempo de mudança

A escola deve responder às exigências sociais, o que só é viável pela criação de uma capacidade intrínseca de mudança, desenvolvimento e autorrenovação que garanta a adaptação e a melhoria perante novos desafios. Para isso, deve atender-se ao contexto e às dinâmicas próprias de cada escola, envolvendo todos os intervenientes através do compromisso (Bolívar, 2012). Nesta linha, Fullan (2007) crê que o novo profissionalismo exige a aprendizagem permanente dos docentes, que devem inovar e enriquecer os métodos de ensino e interagir com a comunidade

educativa para melhorarem os desempenhos dos alunos. O processo de mudança realiza-se com a implementação de formas de trabalho colaborativo e oportunidades de desenvolvimento profissional e formação que induzam os professores a investigar a sua prática, a partir de processos de autoavaliação; e também com o desenvolvimento de uma liderança pedagógica distribuída que articule as ações individuais num projeto de escola. Claro que as mudanças ao nível das práticas docentes pressupõem uma restruturação dos contextos organizacionais de trabalho dos docentes, com uma forte aposta em tempos e espaços de formação, articulando as necessidades de desenvolvimento individual com interações significativas entre todos os atores (Bolívar, 2012). Cremos que a supervisão pedagógica de hoje deve adotar esta perspetiva de mudança, tornando-se uma "supervisão institucional" (Alarcão & Roldão, 2008), ou seja, com o âmbito alargado à escola, dando impulso ao desenvolvimento organizacional, profissional e gerando inovação.

A eficácia do desenvolvimento profissional envolve três dimensões que se interpenetram e complementam: (i) a aprendizagem, reflexão e análise de práticas: aprendizagem de novos conteúdos, desenvolvimento de competências a partir dos novos conhecimentos, partilha e colaboração entre docentes, participação em redes colaborativas; (ii) a articulação das necessidades pessoais e do estádio de desenvolvimento profissional; e (iii) a contextualização, respondendo às carências e aspirações de uma escola (Day, 2001). A melhoria do desempenho individual baseia-se no ambiente organizacional e na criação de comunidades de aprendizagem, logo, a supervisão deve abarcar as necessidades do indivíduo e da organização, saindo da sala de aula e estendendo-se à escola (Tracy, 1998).

A emergência da supervisão como dispositivo de apoio e regulação do desenvolvimento profissional e organizacional implica a criação de ambientes propícios à reflexão sobre a prática, através do questionamento, *feedback*, apoio, aconselhamento, esclarecimentos conceptuais e outros (Alarcão & Roldão, 2008). Nesse sentido, Glickman e Kanawati (1998) identificam as tendências para a supervisão: (i) transferência do foco do indivíduo para o grupo; (ii) transferência dos objetivos avaliativo e inspetivo para a facilitação do desenvolvimento profissional; (iii) transferência de um palco de atuação micro (sala de aula) para macro (escola); e (iv) ênfase da criação de comunidades de aprendizagem sustentadas na aprendizagem ao longo da vida.

Assumindo a escola como uma comunidade de aprendizagem, o enfoque da supervisão passa do ensino para a aprendizagem que abarca alunos, professores e a própria escola. Assim, Tracy (1998) redefine os fundamentos teóricos da supervisão para hoje, salientando a importância da psicologia desenvolvimental, da androgogia, da teoria da mudança organizacional e da psicologia social. Como efeito, os modelos de supervisão para a mudança orientam-se pelos seguintes princípios: (i) a escola é uma comunidade constituída por aprendizes ao longo das suas vidas; (ii) as pessoas são capazes de assumir responsabilidade pelo seu desenvolvimento, de se autodirigirem e de se autossupervisionarem quando dispõem de recursos e mecanismos de acompanhamento adequados; (iii) os aprendizes adultos têm necessidades próprias; (iv) a melhoria do desempenho de qualquer indivíduo depende do ambiente organizacional; (v) há melhor aprendizagem em ambientes colaborativos.

Alarcão e Tavares (2003), Sullivan e Glanz (2000) e Tracy (1998) concebem um quadro de supervisão democrática que valoriza a reflexão, a inter-relação capaz de criar, gerir e partilhar conhecimento, a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento de mecanismos de autossupervisão e autoaprendizagem. Neste sentido, a supervisão assume três grandes objetivos: (i) melhorar o desempenho dos docentes em todos os domínios da sua profissão, de modo a ampliar as aprendizagens dos alunos; (ii) desenvolver o potencial de aprendizagem dos professores, colaborando no seu desenvolvimento profissional; (iii) promover a capacidade de aprendizagem colaborativa, individual e coletivamente, formando comunidades de aprendizagem e fomentando, assim, o crescimento organizacional.

Como referem Alarcão e Tavares (2003), as funções supervisivas alargam-se da sala de aula à escola e da dimensão didática à dimensão institucional educativa, mantendo-se a dimensão formativa, de desenvolvimento e de aprendizagem – dos alunos, docentes, outros membros da instituição e da própria organização. A tarefa do supervisor é acrescida em extensão e complexidade, pois a sua "visão" foca-se não só na sala de aula, mas na organização escolar; logicamente, os sujeitos da supervisão também se alteram: do "núcleo de estágio" típico da formação inicial para grupos de docentes que partilham objetivos. A atividade supervisiva pode envolver um processo formal de supervisão (supervisor-supervisandos), bem como supervisão entre pares e autossupervisão, já que a aprendizagem assume as vertentes coletiva e individual. Neste quadro, não existem cargos hierárquicos burocráticos, mas colaboração e uma hierarquia assente no reconhecimento da capacidade para analisar, avaliar e apoiar ações para a melhoria. Esta função alia a dimensão analítica das práticas pedagógicas, reflexiva, experimental e interpessoal, pois cada professor é um membro em inter-relação com uma comunidade. Daí que o supervisor deva conhecer bem a organização em que trabalha, os membros e os grupos, as estratégias de desenvolvimento institucional e profissional, as metodologias de investigação-ação e de avaliação da qualidade, as políticas educativas; possuir qualidades de

observação e análise, interpretativas e avaliativas, comunicativas e relacionais, pois a atividade supervisiva deve sempre basear-se no respeito mútuo, no reconhecimento do trabalho e das potencialidades de cada um.

Uma supervisão de qualidade é aquela que promove o saber, a pesquisa de informação científica, o trabalho colaborativo, a partilha de experiências e a comunicação colegial, a desconstrução conjunta, a crítica construtiva, a capacidade de aceitar e reformular em conjunto, de liderar, orientar e estimular o grupo para a ação, a abertura a novas perspetivas e a capacidade de introduzir mudanças na prática docente (Alarcão e Roldão, 2008), ou seja, a inovação é o processo e o resultado na supervisão, já que a sua implementação nestes termos exige rutura com hábitos rotineiros e tem como objetivo levar a práticas e saberes alternativos, adequados aos problemas e aos contextos.

Para alcançar conhecimento significativo - construções pessoais plenas de conteúdo, complexidade e abrangência - preconizam-se processos reflexivos a partir de experiências pessoais e alvo de elaboração subjetiva. Ora pensamos que a prática da reflexividade não pode seguir técnicas estandardizadas ou procedimentos vinculados a uma sintaxe estrita e estereotipada, como em muitos dos modelos supervisivos "clássicos". Alarcão e Tavares (2003) consideram interessantes algumas práticas supervisivas que adotam uma filosofia socioconstrutivista e associam experiência, reflexão, confronto de ideias, ação e formação pela investigação. Alarcão (2002) apresenta um modelo baseado na aprendizagem experiencial de Kolb, um processo transformador da experiência em saber, em quatro fases: (i) experiência concreta; (ii) observação e reflexão; (iii) formação de conceitos abstratos e generalizações; (iv) experimentação das implicações dos conceitos em novas situações. Afeta dois tipos de conhecimento - a apreensão, de cariz mais intuitivo e instantâneo, e a compreensão, mais refletida e distanciada - ambos fundamentais às finalidades da supervisão, porque visam a compreensão e transformação da experiência. A aprendizagem experiencial prioriza a interação sujeito-ação e sustenta as novas aprendizagens na experiência, valorizando o contexto e a reflexão. Alarcão (*ibid*.) analisa também a metodologia da investigação-ação, um dos meios para obter e disseminar saberes profissionais dos professores, delineando as tarefas envolvidas: (i) compreensão do problema nos seus vários elementos (observação e reflexão); (ii) conceptualização da solução a planificar; (iii) ação; (iv) observação dos resultados da experiência e sua conceptualização; (v) definição de problemas emergentes e (vi) replanificação. O intuito da investigação-ação é compreender e agir sobre um problema e, tal como o processo de aprendizagem experiencial, adquire uma dimensão pragmática, permitindo atuar e transformar – afinal, os objetivos da mudança.

4 Conclusão

Este artigo veicula uma perspetiva evolutiva da supervisão através de uma revisão da literatura e de reflexão pessoal, reportando-se às exigências geradas pela mudança. Hoje, a escola impõe novas perspetivas, estruturas e práticas para solucionar problemas e antecipar dificuldades; a supervisão participa nessa busca, através de mecanismos colaborativos de reflexão, avaliação e discussão que propiciam aprendizagem aos profissionais e à organização.

Para assumir plenamente o processo de mudança, a supervisão deve acompanhar o "movimento de translação" em torno da escola com um "movimento de rotação" em torno de si própria, transformando-se. Ao valorizar a reflexividade na busca de soluções, alteram-se as formas de supervisão e o papel do supervisor, surgindo uma dimensão horizontal ou colaborativa natural num ambiente de construção partilhada de conhecimento; e vertical, assumida por um coordenador (de departamento, de projeto, um consultor externo…), que ajude a desenvolver competências de investigação, sistematização e comunicação e encoraje o autoconhecimento dos docentes, em harmonia com a comunidade a que pertencem.

Referências

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Supervisão na formação de professores. Da sala à escola.* Porto: Porto Ed.

Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Ed. Pedago.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão e prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fund. Manuel Leão.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Ed.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge Falmer.

Gaspar, I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 12 (ano XI), 29-57.

Glickman, C.D. & Kanawati, D.G. (1998). Future directions for school supervision. In G.R. Firth & E.F. Pajak (Eds.). *Handbook of research on school supervision.* New York: Macmillan.

Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of curriculum and supervision*, *15*(3), 212-235.

Tracy, S. (1998). Models and approaches. In G.R. Firth & E.F. Pajak (Eds.). *Handbook of research on school supervision.* New York: Macmillan.

Vieira, F. (1993). *Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Ed. Asa.

PRÁTICAS CURRICULARES NA EJA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA E DO APRENDER POR TODA A VIDA

Francisco Canindé da Silva & Wellington Vieira Mendes

RESUMO:

A discussão epistemológica que envolve a *educação continuada e o aprender por toda a vida*, tem mobilizado nas últimas décadas, reflexões de diferentes naturezas e coloca às *práticas curriculares* inúmeros desafios. Na educação de jovens e adultos (EJA) a temática sempre esteve presente se constituindo provocação permanente aos professores, alunos e gestores, visto que as pessoas jovens e adultas aprendem no decurso de processos próprios e que é difícil apreender e impossível controlá-las. O diálogo com esses embates *teóricospráticos* constitui-se problemática central desse trabalho, que tem como objetivo compreender, a partir de narrativas docentes as relações entre *práticas curriculares, educação continuada e o aprender por toda a vida*. A trama teórica é tecida com base em estudos sociológicos dos cotidianos (CERTEAU, 2011) do senso comum emancipatório (SANTOS, 2009) dos sentidos do direito a educação para todos (PAIVA, 2009) e da experiência como reflexão de si e ato político (LARROSA, 2002), abordagens que ajudam a traduzir as perspectivas democratizantes de currículos na educação de jovens e adultos, assinaladas neste trajeto com Oliveira (2012) e Silva (2012). Defende-se, deste modo, que as práticas curriculares narradas dos cotidianos escolares, seus inusitamentos, rebeldias, não-ditos, negatricidades podem provocar movimentos potencializadores à educação continuada e o aprender por toda a vida, aos professores, gestores e alunos que, na condição de adultos inacabados (FREIRE,1996) impetram o direito a formação para conquistar sua autonomia nos processos sociais básicos e na vida em suas diferentes dimensionalidades. À guisa de considerações finais percebe-se que os desafios postos nesta relação são atravessados por questões éticas, políticas, econômicas e culturais, pelas formas como são implementados na prática e os modos de ver, sentir, pensar e narrar de seus praticantes.

Palavras-chave: Práticas curriculares. EJA. Educação continuada. Aprender por toda a vida.

01 Considerações iniciais

O currículo é considerado por estudiosos das ciências sociais e humanas um campo de amplas interpretações, identificando-se, por vezes, como instituição de poder, de ação necessariamente política, vinculado aos modelos e interesses econômicos e, em outras situações, é visto como legítimo representante de uma cultura histórica, ou simplesmente de um utilitarismo prático da atualidade. De qualquer modo, é sempre pensado/interpretado a partir de convicções teóricas, axiomas e contextos específicos.

Nas ciências da educação, essa problemática se intensifica quando encontra nas práticas educativas formais seu espaço/tempo de concretude. A escola tem sido, nesse contexto, espaço/tempo privilegiado de efetivação de currículos, quais sejam, prescritos,

regulados, conservadores, seletivos, excludentes, ou democratizantes, participativos, emancipatórios e inclusivos. Assim, compreende-se que os currículos se constituem territórios de disputas, de lutas, de conflitos, de embates, de ideologias, portanto, de saberes/fazeres/poderes que envolvem sujeitos em posições diferenciadas e complementares.

Os professores, apresentam-se, assim, intermediadores da ação curricular, utilizando-se de processos didáticos pedagógicos que podem conduzir à aceitação passiva ou à construção crítica de conhecimentos. Tomar como ponto de partida a prática pedagógica docente é, por assim dizer, uma via possível de interpretar as muitas nuances e interesses de efetivação de currículos, e até de incorporação de proposições no plano teórico-prático desta área de discussão.

As visões teórico-epistemológicas que consideram o currículo escolar como ponto de partida e de chegada da formação humana têm ampliado suas discussões e vêm implementando-as por meio do reconhecimento de que a prática educativa não restringe-se necessariamente a esse espaço, mas antecede e se amplia permanentemente em outros espaços não formais e informais ao longo de toda existência humana, como uma necessidade biológica, social e cultural.

A discussão epistemológica que envolve a *educação continuada e o aprender por toda a vida* tem mobilizado, nas últimas décadas, reflexões de diferentes naturezas e apresenta às *práticas curriculares* inúmeros desafios, visto que seus praticantes são andantes desses diferentes espaços formais, informais e não formais, e por eles educam e são educados.

Na educação de jovens e adultos (EJA), a temática sempre esteve presente se constituindo provocação permanente aos professores, alunos e gestores, visto que as pessoas jovens e adultas aprendem no decurso de processos próprios e que é difícil apreender e impossível controlá-las.

O diálogo com esses embates *teórico-práticos* constitui-se problemática central deste trabalho, que tem como objetivo compreender, a partir de narrativas docentes da educação de jovens e adultos, as relações entre *práticas curriculares, educação continuada e o aprender por toda a vida*.

A trama teórica é tecida com base em estudos sociológicos dos cotidianos (CERTEAU, 2011), do senso comum emancipatório (SANTOS, 2009), dos sentidos do direito a educação para todos (PAIVA, 2009) e da experiência como reflexão de si e ato político (LARROSA, 2002), abordagens que ajudam a traduzir as perspectivas

reguladas e democratizantes de currículos na educação de jovens e adultos, assinaladas neste trajeto com Oliveira (2012) e Silva (2012).

Defende-se, desse modo, que as práticas curriculares narradas dos cotidianos escolares, seus inusitamentos, rebeldias, não-ditos, negatricidades podem provocar movimentos potencializadores à educação continuada e ao aprender por toda a vida, aos professores, aos gestores e aos alunos, que, na condição de adultos inacabados (FREIRE,1996), impetram o direito a formação para conquistar sua autonomia nos processos sociais básicos e na vida em suas diferentes dimensionalidades.

A partir desse contexto, o artigo se organiza em três momentos interdependentes e complementares: no primeiro, discute-se algumas conceituações acerca de *currículos, educação continuada e o aprender por toda a vida*; no segundo, é demonstrado como as narrativas docentes vêm se constituindo em um movimento metodológico representativo da prática pedagógica; no terceiro momento, visibilizamos a partir de narrativas docentes situações curriculares que afetam e são afetadas pelo processo de educação continuada e do aprender por toda a vida.

À guisa de considerações finais, percebe-se que os desafios postos nesta relação são atravessados por questões éticas, políticas, econômicas e culturais, pelas formas como são implementados na prática e os modos de ver, sentir, pensar e narrar de seus praticantes.

2 Currículos, educação continuada e o aprender por toda a vida: sentidos emergentes

O processo de educação formal sempre esteve vinculado a uma proposta pedagógica orientada por princípios históricos e filosóficos e em consonância com fins estabelecidos por seus propositores, especialmente àqueles que pensam a sua efetivação desde os macros contextos políticos. Os modos específicos de organização formal, como ficou conhecido pela história da educação, geraram desde suas primeiras iniciativas, dicotomias entre teoria-prática, objetividade-subjetividade, bipolarizando as discussões e os encaminhamentos práticos sobre determinadas realidades.

A escola, assim compreendida, é o artefato sociocultural mais arrojado, inventado para se fazer cumprir o processo de educação formal. Nesse espaço/lugar, são disseminadas fórmulas e formas de controle social que podem levar a *regulação* ou a *emancipação* dos sujeitos em formação. Na esfera da *regulação* se encontra,

historicamente, uma escola preocupada com o controle finito do desenvolvimento dos alunos, marcada pela seleção, classificação e hierarquização de saberes, nas formas de disciplinarização.

Nesse modelo, a criança, o adolescente, o jovem ou adulto só alcançarão seu desenvolvimento pleno se obtiverem êxito em todas as etapas e graus de dificuldades postos pela escola por meio de seus currículos prescritivos e ocultos. O que aprendem e sabem (construção nos espaços não formais e informais) é "descredibilizado" pela lógica formal, e isso cria, indubitavelmente na escola, a reprovação, a repetência e, por conseguinte, o incapaz, o atrasado, o indisciplinado, o rebelde ou o mentalmente impossibilitado de aprender.

Essa compreensão é chamada por Santos (2007, p. 52) de um saber da ignorância, estabelecido pela razão cartesiana moderna. Segundo o sociólogo, não há ignorância absoluta assim como não há conhecimento absoluto, o que existe é a ignorância de certo conhecimento, como existe o conhecimento de certa realidade/objeto. Não será demasiado repetir com o autor que "todo conhecimento se distingue por seu tipo de trajetória, que vai de um ponto A chamado 'ignorância' a um ponto B chamado 'saber'". Assim, compreende-se que os saberes e conhecimentos são definidos pelas trajetórias realizadas pelos praticantes e não simplesmente por uma lógica unívoca e externa. Essa compreensão é, no entendimento aqui pretendido, *educação continuada, aprendizado que ocorre ao longo da vida.*

Na esfera das práticas emancipatórias, encontram-se as resistências nas formas de evasão, reprovação, não aceitação, rebeldias cotidianas (CERTEAU, 2011) e são vistas pela escola como problema externo, incapacidade intelectual, distúrbios, indisciplina. Nessa perspectiva, as crianças, os adolescentes, jovens e adultos alcançarão seu desenvolvimento continuamente em sintonia com os saberes não formais e informais que se entrecruzam no momento da formação escolar, mas não se limitam exclusivamente a sua f/ô/rmalidade.

A esse respeito, necessário faz-se pensar o currículo no plural: "currículos", considerando-o enquanto rede de saberes/fazeres/poderes, tecidos em diferentes espaços/lugares cotidianos, inclusive na escola (ALVES e OLIVEIRA, 2008), sem restringi-los a ideia de prescrição e fragmentação do conhecimento por meio de disciplinas escolares. Pensar os currículos na perspectiva compartimentalizada, significa inferiorizar e excluir os saberes informais e não formais (FAVERO, 2007) e reduzir as possibilidades de criação e capacidades de invenção dos praticantes da vida cotidiana.

A organização curricular que se propõe à educação de jovens e adultos, nessa perspectiva das redes (ALVES, 2008) de conhecimento, diferentemente dos modos disciplinares, reconhece as diversas e diferentes experiências dos praticantes, suas formas de pensar/estar e produzir sua existência no mundo e promove o diálogo entre saberes, sem hierarquizar, minimizar ou dicotomizar a relação ensino/aprendizagem, docência/discência etc. O que fica estabelecido por essa lógica é a relação prosaica entre pessoas, seus saberes e áreas de conhecimentos distintas, ou como diria o poeta Tiago de Melo (2009, p. 103) no Artigo VI dos estatutos do homem: "fica estabelecida, durante os séculos da vida, a prática sonhada pelo profeta Isaías, e o lobo e o cordeiro pastarão juntos e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora". Não há, portanto, saber mais e saber menos, o que existe são saberes.

Considerando a singularidade dessa perspectiva curricular na educação de jovens e adultos, é necessário interpretar o processo de formação na escola como um momento entrecruzado da educação continuada e da necessidade vital do ser humano em aprender por toda a vida. Os jovens e adultos desta modalidade de ensino, independentemente da escola, desenvolvem no curso de suas vidas outras formas de aprender, nem sempre válidas ou suficientes, frente as exigências postas pela sociedade contemporânea e o saber institucionalizado.

Nesse quadro, é relevante e oportuno questionar os modelos e propostas curriculares da EJA na relação com o ideário filosófico da educação continuada e do aprender por toda a vida (CONFINTEA, 2009), no intuito de implementar no plano teórico/prático pedagógico da modalidade outras possibilidades interpretativas e interventivas que considerem a diversidade de saberes dos jovens e adultos. A esse respeito, um caminho metodológico que vem sendo proposto por Santos (2009) é a valorização dos saberes do senso comum emancipatório àqueles que são criados na emergência, no inusitamento, nas circunstâncias e que não estão inscritos na racionalidade ortodoxa da ciência moderna.

É importante que o senso comum emancipatório encontre espaço de voz e vez nos momentos de teorizar a realidade, assuma-se autor de sua realidade em contextos e textos próprios. As discussões epistemológicas propostas por Santos (2007, 2008, 2009, 2010a e 2010b) apresentam outras possibilidades de teorizar a prática do senso comum emancipatório, sem dela esquivar-se ou metanarrá-la como fez a ciência moderna, de princípios cartesianos, ao longo da história. O referido autor participa de um movimento cultural cientifico em que a subjetividade humana vem assumindo o espaço da razão

estéril, tornando objetos impossíveis em possíveis, ausências em presenças e emergências por meio do que denomina de epistemologia do sul[1].

Santos (Ibidem) afirma não haver uma única maneira de existir, que aquilo que é não-existente produzido pela razão metonímica pode ser visibilizado, reversível e inteligível por uma ecologia de saberes e/ou um trabalho de tradução. Sobre isso, as narrativas têm-se constituído uma metodologia relevante no trato com os saberes do senso comum emancipatório.

Compreende-se, com Oliveira e Geraldi (2010), que as narrativas são modos de dizer do vivente em processos de rememoração e representam denúncias, anúncios e proposições sobre o passado, o futuro e um presente muito inacabados. Narrar não seria apenas lembrar, mas autorizar-se, fazer-se, dizer-se de modo individual e de modo coletivo, contrapondo-se à lógica colonialista do silenciamento em que os sujeitos andantes, praticantes/pensantes da vida cotidiana são submetidos a um ideário externo de verdades, quase ou nunca adequado aos seus modos de vida.

A narrativa, enquanto modalidade oral é uma expressão legitimadora da experiência dos sujeitos em suas práticas ordinárias, de seu processo educativo continuado a partir de um específico lugar, tempo e concepção que ocidentaliza seu saber/fazer. É, portanto, uma construção complexa, que somente faz sentido quando encontra no ouvinte – aquele que escuta suas rememorações – receptividade e importância afetiva, emocional, histórica, ou, seja qual for a relação estabelecida.

Considerada como um procedimento metodológico da história oral (MONTENEGRO, 2013), a narrativa significa, nesse contexto discursivo da prática pedagógica da EJA, uma possibilidade de potencializar os atuais processos de educação formal, já que as narrativas partem sempre de situações vivenciadas por seus praticantes – professores e alunos mediatizados pelo mundo social e cultural. Narrar, para os professores, deve-se constituir um momento de rever-se, entender-se e, porque não dizer, um momento de autoformação, de educação continuada.

Como parte integrante do estudo de doutoramento, as narrativas dos professores da EJA, referente ao período de 2000 a 2010, são também uma tentativa de entender os silenciamentos vividos atualmente na quase extinta modalidade de ensino no município referência da pesquisa.

[1] Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada à cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. (SANTOS, 2010, p. 11)

3 O movimento emancipatório das narrativas docentes no campo da educação de jovens e adultos

O trabalho com narrativas vem se apresentando à pesquisa em educação como elemento propulsor de mudanças e transformações nas formas de conceber e desenvolver o trabalho pedagógico e docente. Na educação de jovens e adultos, a adesão deve-se ao movimento de incorporação de práticas populares e cotidianas dos envolvidos aos momentos de teorização e formação. Assim, a pedagogia freireana (preocupada com a valorização dos sujeitos a partir daquilo que sabem, de sua leitura de mundo) invoca a narrativa como método emancipatório para alfabetizar e educar jovens e adultos.

Nos processos de educação continuada, as práticas cotidianas dos sujeitos estão implicadas com a sua sobrevivência no mundo e com os modos como arranjam e tecem possibilidades de inserção sem se deixar morrer enquanto ser humano. Essa construção identitária permanente se dá necessariamente com ou sem a participação dos processos formais de educação, é condição humana aprender por toda a vida. Mas não se pode negar que os labirintos sociais instituídos pelos processos históricos exigem do homem um certo saber/fazer também instituído sem o qual não há, na maioria das vezes, sobrevivência digna. As grandes questões postas aqui são: como realinhar essas experiências dos saberes institucionalizados aos saberes da vida cotidiana? E como os professores podem fazer uso dessas experiências, a fim de fortalecer os processos formais de educação? E, ainda, é possível valer-se da experiência docente narrada para ampliar as práticas docentes? Como as narrativas podem se constituir elementos de formação permanente?

Souza (2006, p. 135) acredita ser a narrativa nos processos formativos iniciais e continuados de professores uma prática de investigação/formação, visto que os pensantes/praticantes oportunizam-se compreender o processo de conhecimento e de aprendizagem em que estão implicados ao longo de suas trajetórias docentes e, por que não dizer, ao longo de sua vida. Segundo o autor “a narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si”. Afirma ainda, que a narrativa remete o docente em processo formativo a uma posição de aprendente, conduzindo-o a questionamentos de suas identidades a partir dos diferentes modos de dizer-se na narrativa.

Diferentemente dos modos clássicos de formação docente, em que os professores absorviam o conteúdo como regra finita para o desenvolvimento de suas práticas, o trabalho com as narrativas permite que estes sujeitos aprendam a partir de um outro lugar não autorizado pela lógica formal – as experiências pedagógicas cotidianas. Assim, crer-se que uma maneira viável de visibilizar essas experiências pedagógicas, inscritas como saber do senso comum, é narrá-las, e ninguém melhor que os seus praticantes para fazê-lo.

Por isso, acredita-se que a narrativa no atual contexto de práticas formativas docentes, representa um caminho emergente de valorização dos saberes/fazeres subjetivos dos professores em seus cotidianos escolares. Esses cotidianos, contados/narrados são marcados pelas trocas de experiências e pelas formas como se concebe, entende e se vivenciam as práticas pedagógicas. Daí que o uso cada vez mais frequente das narrativas em processos formativos e nas pesquisas em educação – além de se inserir numa perspectiva metodológica de caráter democratizante –, é também um modo de potencializar as práticas pedagógicas docentes e garantir a qualidade dos processos formativos de professores.

4 Implicações curriculares e os desafios da educação continuada e o aprender por toda a vida

As pesquisas desenvolvidas na área dos currículos praticados na educação de jovens e adultos têm revelado emancipações possíveis e regulações difíceis frente aos desafios postos à escola pelas complexas relações sociais da atualidade. De um lado, têm-se as prescrições curriculares definidas em consonância com as questões de mercado, dos avanços tecnológicos, das imposições e ditaduras simbólicas do consumo; de outro, os currículos inventivos, operacionalizados pelas circunstâncias e necessidades emergentes dos alunos em processo de alfabetização e escolarização, que acabam por romper com os modelos prescritivos, fechados e lineares pensados a priori.

Silva (2012), investigando as práticas curriculares de cinco professoras da educação de jovens e adultos, em uma escola municipal, percebe por meio de observações participantes, diversas situações pedagógicas, que analisa posteriormente como reguladas e emancipatórias. A ênfase compreensiva se acentua sobre as situações curriculares emergentes, denominadas pelo pesquisador de currículos praticados emancipatórios. A esse respeito, descreve e argumenta, à luz das concepções

sociológicas dos estudos do cotidiano, situações tecidas no inusitamento e na imprevisibilidade que caracterizam como emergentes e necessárias a serem pautadas nos momentos formativos continuados dos professores.

Nessa perspectiva, o referido pesquisador vem intensificando suas reflexões acerca dos currículos praticados, percebendo ausências e emergências, recorrendo ao procedimento metodológico da história oral – *as narrativas* –, enquanto processo de rememoração das práticas curriculares desenvolvidas no período de 2000 a 2010, na educação de jovens e adultos no município referência da investigação.

Assim, a sistematização das narrativas aqui apresentadas, significam ao pesquisador diferentes possibilidades interpretativas e se constituem, segundo suas análises, em proposições formativas aos docentes desta modalidade de ensino.

Foram identificadas, a partir das narrativas docentes, situações emancipatórias de currículos praticados propositivas à formação continuada e ao próprio processo de revitalização do fazer pedagógico cotidiano. Na narrativa da professora de Língua Portuguesa, do segundo segmento da EJA, na rede municipal de ensino percebe-se uma dessas situações:

> Em longo prazo, estabelecemos metas: a do professor, do estudante e da família. Promovemos encontro da família, Dia de Cidadania, palestras, convidamos a Promotoria para ser nossa parceira, Conselho Tutelar, Associação do Fundo Cristão, o aluno voluntário, Projeto Capoeira; buscou utilizar-se da leitura para desenvolver, na medida do possível, a competência discursiva, considerando a variedade da língua o que gerou dúvidas, debate em sala de aula; enfim, tentamos usar as ferramentas que estavam ao nosso dispor na busca de cativá-los e motivá-los para aprender. (PROFESSORA CLEIDE CAVALCANTE)

As práticas curriculares expostas na narrativa proferida pela professora apresentam características emancipatórias por divergirem das práticas habituais estabelecidas pelos currículos prescritivos. Demonstra também a capacidade que a professora e os companheiros da modalidade têm de driblar o engessamento proposto *a priori*, o uso do pronome "nós" já anuncia de certo modo, os interesses de grupo da professora. São situações deslizantes de currículos produzidos nas circunstâncias do cotidiano.

Nessa narrativa, é possível perceber a sutileza como a professora e seus companheiros buscam a comunidade como parceira, por meio de órgãos representativos populares, nos quais o tema cidadania é pauta principal, estabelecendo atividades pedagógicas, a fim de tornar o cotidiano social e seus autores presentes e

corresponsáveis pela educação das pessoas jovens e adultas da referida escola e comunidade.

Uma questão deslizante e sinuosa que parece invisibilisada é o modo como outros espaços educativos não-formais integram-se ao espaço formal da escola e ao seu currículo. Neste caso, os professores acreditam que essas instituições educam a partir de uma concepção de mundo específica, mas que pode e deve contribuir com a formação integral dos jovens e adultos ou, melhor dizendo, sua educação continuada e o aprendizado por toda a vida. Diariamente, convivem/participam dos processos educativos nessas outras instituições e com elas aprendem, sem a burocratização atravessando o processo de aprendizagem, chegam até a falar com autonomia de temas não previstos pela disciplina, aprendem por necessidade social e cultural, sem se sentirem vigiados e punidos.

Os currículos trabalhados na escola devem expressar aberturas para que os sujeitos dos cotidianos possam desenvolver o sentimento de pertencimento e não abandonem com rapidez o processo de escolarização fundamental para o reconhecimento e autonomia dos seus saberes/fazeres. Essa talvez seja uma discussão que mereça maior atenção dos professores e dirigentes da educação de jovens e adultos, para que a evasão, tão comum possa dirimir e/ou até ser extinta da modalidade.

Do ponto de vista da formação docente, acredita-se que a narrativa apresenta elementos suficientes para que seja desenvolvida uma reflexão acerca da prática pedagógica e quiçá da reconstrução curricular da educação de jovens e adultos.

Dessa forma, entende-se que os currículos praticados estão implicados com os processos formativos sociais mais abrangentes, resultante daquilo que está sendo concebido no trajeto de educação continuada e aprendizado por toda a vida. O desafio posto aos professores e gestores desta modalidade de ensino é re-ligar os diferentes saberes e emancipá-los, com vistas à necessidade humana de aprender a aprender sempre.

Nesse sentido, Assmann (1998, p. 39) afirma que, nos atuais modelos complexos de sociedade, “aprender é uma propriedade emergente de auto-organização da vida”, superando as dicotomias dos currículos hierarquizados postos à escola pela lógica da modernidade e do modelo fabril do século XIX.

5 Considerações Finais

Os currículos praticados nos cotidianos da educação de jovens e adultos, apresentam-se, nesse contexto, implicados com as questões sociais e culturais em que estão envolvidos os alunos jovens e adultos. Os desafios que se colocam a esses currículos é o reconhecimento e utilização dos saberes produzidos nos espaços não-formais e informais como saberes legitimadores da vida social ao currículo formal da escola, especialmente quando essa prática de ensino e aprendizagem é realizada com jovens e adultos. As pesquisas revelam que sem a integração e comunicação entre diferentes saberes, o trabalho pedagógico docente com a EJA fica bastante comprometido e fugaz, provocando no processo, seu esvaziamento e fragilização, enquanto etapa importante e necessária da educação continuada e do aprender por toda a vida dos jovens e adultos.

Pensar os currículos da escola e da modalidade, incluindo os processos da educação continuada e do aprender por toda a vida não ocorre, evidentemente de forma tão simples: exige um conjunto de dispositivos políticos e pedagógicos dos pensantes/praticantes que nem sempre é passível de concretização.

Essas concepções, consideradas democratizantes, opõem-se aos modelos ortodoxos de sociedade, de educação, de escola, de formação e representam, para os grupos adeptos formas de romper com a exclusão, a segregação, a seleção, a classificação e a hierarquização presentes na organização escolar.

Acredita-se que, incluir nos processos formais de educação as situações não oficiais, produzidas à margem do saber propedêutico, continua sendo o grande desafio colocado à Educação de Jovens e Adultos.

REFERENCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*: rumo à sociedade aprendente. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 17 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FÁVERO, Osmar. *Educação não-formal*: contextos, percursos e sujeitos. In: Revista Edu. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: http:// www.cedes.unicamp.br acesso em 20/08/2014

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
LARROSA, Jorge Bondía. *Nota sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Revista Brasileira de Educação nº 19. Rio de Janeiro: Anped, jan./fev./mar./abr. 2002. p. 20-28.

MELLO, Thiago. *Poemas preferidos pelo autor e seus leitores*. Edições comemorativa dos 75 anos do autor. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória*: a cultura popular revisitada. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de e GERALDI, João Wanderley. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). *Narrativas*: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alii, FAPERJ, 2010.

PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos.* Petrópolis, RJ: DP et Alii, FAPERJ, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.* Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Francisco Canindé da. *Os currículos praticados nos cotidianos da EJA:* regulações e emancipações. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal/RN, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. VI Conferência sobre Educação de Adultos. Belém/Pará, Brasil, 2009.

Entrevista:
Maria Cleide Soares Cavalcante

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: UM ESTUDO DAS TAREFAS PROPOSTAS

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – aldamarin@pucsp.br

Mônica Fátima Valenzi Mendes[1]

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – monicafvmendes@uol.com.br

Introdução

Desde a década de 1980, se observa, em âmbito nacional e internacional, constantes interferências no cenário educacional. Foram diversos documentos encadeados que resultaram em alterações gradativas no atendimento educacional no Brasil, especialmente em relação à educação básica e à formação de professores.

Dentre eles, pode-se citar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, promulgada em Jontiem na Tailândia (1990), ocasião em que participaram 155 governos comprometendo-se em assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos; a Declaração de Nova Delhi (1993) em que nove países em desenvolvimento, inclusive o Brasil, reiteraram seus compromissos com as metas de Jontiem na direção de desencadear a consolidação dos princípios acordados; vários documentos do Banco Mundial em que se definiu prioridades, estratégias e conteúdos concretos para reformas educativas (Torres, 1998); ideias apontadas pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e pela Oficina Regional de Educación de La UNESCO para America Latina (OREALC) (1992) em que recomendavam que os países da região investissem em Reformas dos sistemas Educativos para adequá-los à oferta dos conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2011)

No Brasil, tivemos a Constituição de 1988 que em seu artigo 210 determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996 (Brasil, 1996) que exigiu que todos os profissionais da educação tivessem nível superior. Isso levou a reformas curriculares e à organização de diversos cursos de formação de professores em serviço com a intenção da melhoria da qualidade da educação ministrada pelas redes de ensino.

No estado de São Paulo foram criados cursos específicos para atender os professores das redes públicas que estavam em serviço e não possuíam a certificação em nível superior.

Nesse contexto, o presente trabalho fez parte de subprojeto de pesquisa temática (Bueno, 2008) com objetivo de analisar os programas especiais de formação de professores em serviço que surgiram no período pós LDBEN 9394/96, bem como o modelo pedagógico que se implantou em vários pontos do país, incluindo a educação a distância. O

[1] Agradeço ao apoio institucional da PUC-SP para a realização do trabalho.

subprojeto problematizou os componentes curriculares para a escola fundamental, quais sejam, Língua Portuguesa e Matemática, presentes no Programa de Educação Continuada – Formação Universitária (PEC – FU).

Neste trabalho são apresentados alguns dados deste subprojeto. Caracteriza-se por pesquisa documental que localiza, inicialmente, essa modalidade de curso e do material apresentando suas principais características. Em seguida, buscam-se informações que permitam considerar o ensino de Língua Portuguesa e as tarefas propostas na direção de entender a prática e sua relação com os pressupostos teóricos implícitos e explícitos analisados segundo conceitos de Gimeno (1998).

Características do curso e do material

O PEC – FU constituiu um curso especial de formação de professores em serviço disseminado pelo Estado de São Paulo em convênios entre Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP); Secretarias Municipais de Educação; universidades como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Fundação Para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) visando oferecer formação superior aos professores cuja escolarização se restringia ao ensino médio.

Contou com três edições entre 2001 e 2008. Foi realizado de forma presencial e a distância, utilizando diversos recursos tecnológicos (videoconferências, teleconferências e ambiente virtual) e a participação de diferentes formadores (professores-tutores, professores-assistentes e professores-orientadores). Contou, também, com a participação de profissionais das instituições envolvidas na elaboração do material didático que compôs toda uma coleção. Esse material didático impresso envolveu a elaboração de diferentes tipos de atividades articuladas entre si: módulos interativos; vivências educadoras; oficinas culturais; memórias; avaliação e desenvolvimento de pesquisa e escrita de Trabalho de Conclusão do Curso.

O material focalizado no subprojeto refere-se à apostila[2] denominada “Tema 4 – Língua Portuguesa” que faz parte do módulo 2 dedicado à discussão da docência escolar e aos conteúdos e didáticas das áreas curriculares da educação infantil e ensino fundamental. Possui 268 páginas dividida em 4 unidades: Introdução: linguagem, interação social e cidadania; Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral; Aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita: alfabetização e letramento; Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em cada unidade apresentam-se objetivos; conteúdos; conceitos; videoconferências com os temas a serem discutidos; bibliografia comentada; autores comentados; textos e procedimentos utilizados para apropriação dos conteúdos apresentados.

[2] É importante esclarecer que se denomina apostila pela característica principal apresentada, qual seja, medida acima das de livros, 30 cm de altura por 20 cm de largura, encadernada em espiral, usual em materiais desse tipo.

A sucessão das páginas, das unidades e subunidades, os quadros, atividades a serem realizadas, fotografias e ilustrações marcam os cortes na leitura e expressam níveis de habilidade e condições de uso que os autores imaginaram que os alunos/professores fossem capazes de realizar.

Os autores da apostila expressam suas teorias pedagógicas por meio do conteúdo e das formas discursivas. É evidente como o tempo todo dialogam diretamente com os alunos/professores. Os indicadores sobre como trabalhar com o texto são explícitos, isto é, os textos veem sempre acompanhados (antes e/ou depois) de atividades a serem realizadas.

Pode-se dizer que o material carrega as marcas de sua produção, é um modelo prescritivo de práticas de sala de aula que regula as atividades de ensino-aprendizagem e porta dispositivos de imposição de saberes e normatização de práticas relacionados a lugares de poder (Carvalho & Toledo, 2000), no caso, as instituições envolvidas.

As tarefas propostas

Detecta-se que o material didático foi elaborado utilizando-se de procedimentos para que os alunos/professores se apropriassem dos conteúdos apresentados. Esses procedimentos recaíram em atividades e tarefas, constituindo um "modelo metodológico", isto é, indicando o significado do projeto e as metas pelas quais se guia para alcançar certas finalidades (Gimeno, 1998, p. 207).

Constituiu organização em uma sequência ordenada, com períodos de atividade com certo sentido e de segmentos nos quais se pode notar uma trama hierárquica de tarefas, incluídas umas nas outras, que contribuem para dar sentido unitário à ação. Essas atividades tem todo um significado na formação dos alunos/professores e devem ser analisadas, pois preenchem o tempo no qual transcorreu a formação. Foi por meio delas que se possibilitou a função da formação e de forma concreta desenvolveu o currículo. Foram pensadas institucionalmente e se estruturaram para conseguir as finalidades propostas.

Para Gimeno (1998, p. 207) a atividade ou tarefa possui um formato peculiar, pois, "modela o ambiente e o processo de aprendizagem, condicionando assim os resultados que os alunos podem extrair de um determinado conteúdo e situação". Elas podem variar de complexidade, envolver elementos simples ou complexos, dentro das mais amplas cabem as mais específicas, o que ocorre nesse material. (Gimeno, 1998, p. 207)

Segundo o autor uma tarefa

> não é uma atividade instantânea, desordenada e desarticulada, mas algo que tem uma ordem interna, um curso de ação que, de alguma forma, pode se prever porque obedece a um esquema de atuação prática, que mantém um prolongamento no tempo ao se desenvolver através de um processo, desencadeando uma atividade nos alunos e com uma unidade interna que a torna identificável e diferenciável de outras tarefas. A ação prolongada se configura como a sucessão de tarefas praticadas de forma sucessiva ou de subtarefas diferenciadas dentro de outras mais amplas (...). As tarefas se justapõem umas às outras formando períodos de atividades mais prolongados que caracterizam uma jornada escolar, uma metodologia unitária (...) etc. (Gimeno, 1998, p. 208-9)

Cumpre reiterar que, o desenvolvimento de uma tarefa organiza a vida da aula durante o tempo em que transcorre, dando-lhe a característica de um esquema dinâmico, regulando a interação dos alunos com os professores e entre os

alunos, o comportamento do aluno como aprendiz, e o do professor, “marca as pautas de utilização dos materiais, aborda os objetivos e conteúdos de uma área curricular ou de um fragmento da mesma, propõe uma forma de transcorrer os acontecimentos na classe”, ou seja, as tarefas são “reguladoras da prática e nelas se expressam e conjugam todos os fatores que a determinam”, concretizando o currículo. (Gimeno, 1998, p. 209)

Gimeno (1998) utiliza os conceitos de atividade e de tarefa como equivalentes já que na tradição pedagógica o termo atividade agrupa os esquemas de conduta aberta na classe, ou fora dela, tanto de professores como de alunos e o modo peculiar com que um determinado conteúdo se transforma em aprendizagem, isto é, se converte em experiência para os sujeitos e regula a conduta.

O autor assinala que as tarefas são mediadoras entre os fenômenos cognitivos e a interação social e atuam como ponte entre o ambiente e o processamento da informação, “o que em educação significa vê-las como elementos condicionadores da qualidade do ensino por meio da mediação do processo de aprendizagem”. (Gimeno, 1998, 217-8)

Sendo assim, faz-se necessário identificar as diversas atividades para serem realizadas pelos alunos/professores, quais sejam, atividades para serem cumpridas individualmente e/ou em duplas e/ou em grupos e em seguida serem apresentadas para discussão com toda a turma. São atividades que envolvem leitura, discussão, interpretação e estudo dos textos apresentados na apostila. Há ainda atividades que envolvem, a partir dos textos lidos e discutidos, tarefas de Língua Portuguesa solicitadas a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental as quais os alunos/professores devem analisar e ou refletir sobre:

- se são tarefas que consideram boas, adequadas;
- o que julgam importante ensinar;
- como interpretar as pistas que o aluno oferece sobre seu processo de ensino-aprendizagem ao desempenhar suas tarefas;
- como compreender o processo de conhecimento do aluno para poder selecionar conteúdos que sejam pertinentes e adequados ao aprendizado pretendido;
- que concepções fundamentam e/ou predominam na prática do ensino de Língua Portuguesa nas propostas de atividades apresentadas e qual está presente no projeto educativo de suas escolas de origem;
- se é necessário reformular a proposta pedagógica de suas escolas de origem no que se refere às concepções de linguagem orientadas do trabalho de ensino de Língua Portuguesa;
- sua experiência pessoal e/ou profissional relacionado ao tema de Língua Portuguesa tratado;
- de que maneira o tema tratado pode ser utilizado pelo aluno/professor no processo de aprendizado dos alunos;
- exemplos de atividades realizadas e/ou que podem ser planejadas para os alunos do ensino fundamental;
- que conhecimentos o aluno precisa mobilizar para desenvolver a proposta;
- que tipos de atividades foram propostas anteriormente para o aluno produzir tal texto e/ou realizar tal atividade daquela maneira;
- produções de seus próprios alunos e de alunos de colegas professores;
- articulação das discussões assinaladas nos textos às questões específicas da prática pedagógica dos alunos/professores;
- identificar procedimentos que já utiliza em sala de aula e os que precisa começar a utilizar;

- atividades propostas e como modificá-la para atingir objetivos específicos;
- previsão do professor sobre os procedimentos e habilidades que os alunos devem ter para realizarem atividades propostas.

É preciso esclarecer que algumas atividades aparecem com a resposta dada pelo aluno das séries iniciais do ensino fundamental ou é uma produção escrita de aluno acompanhada pela avaliação do professor propositor e o aluno/professor precisa analisar, além da atividade proposta, de que modo foi avaliada pelo professor e/ou como avaliaria.

As atividades, tais quais os textos proporcionados no material didático, aparecem ora como elaboração especial para o PEC – FU, ora como transcrição, ora como adaptação de exercícios propostos em livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental. Algumas vezes, citam-se quem fez a adaptação e/ou criou a atividade especialmente para o PEC – FU, e outras vezes o autor não aparece.

Gimeno (1998, p. 223-4) apoiado em Doyle descreve uma tipologia de tarefas acadêmicas de acordo com os processos cognitivos que nelas se realizam de forma predominante. Dessa tipologia observa-se que no PEC – FU as tarefas são, na sua maioria, tarefas de compreensão, ou seja, requerem que

> os alunos reconheçam a informação, de modo que possam nos dar sua própria versão da mesma, apliquem procedimentos a situações novas, extraiam consequências, etc. Exigem a captação do significado dos conteúdos de que se ocupem, algo que manifesta na transformação pessoal de quem o assimilou.

Esse tipo de tarefas almeja provocar estratégias ou resultados nos alunos/professores, depreendendo-se que nesse programa de formação de professores em serviço optou-se por priorizar dois pontos de três do que Gimeno considera como indispensável, parece ser preocupação central do PEC – FU dotar os alunos/professores

> de um *saber fazer prático* nos níveis e nas áreas do currículo que vão desenvolver, na organização das escolas, etc., oferecendo alternativas diversas. Um saber fazer que deve concretizar-se em modelos ou esquemas, não completamente fechados, de tarefas didáticas apropriadas para os alunos, de acordo com a especialidade que exerce. Não se trata de provê-los de modelos de conduta metodológica para reproduzir, mas de esquemas práticos segundo as circunstâncias, sem esquecer os fundamentos que lhes servem de apoio (...) [e de auxiliá-los] a estabelecer uma *fundamentação* desses saberes práticos para justificar e analisar sua prática, em função da coerência das tarefas que realizam com um determinado modelo educativo e com o conhecimento aceito como válido num dado momento. Toda prática deve justificar-se em função dos valores e das ideias que a sustentam. Esta fundamentação deve preencher todas as dimensões implícitas nas tarefas, atuando como elemento flexibilizador dos esquemas práticos ou do saber fazer, facilitando sua adaptação a circunstâncias muito diversas. (Gimeno, 1998, p. 271-2)

Para alcançar esses objetivos, a equipe que elaborou o material didático de Língua Portuguesa se esforçou para ligar esse componente curricular com as atividades reais que o professor/aluno teria que realizar no contexto escolar, demonstrando a preocupação com uma formação não isolada da profissionalização.

Dessa maneira, podem-se analisar esses tipos de tarefas de acordo com 15 dimensões propostas por Gimeno (1998) e extrair seus pressupostos implícitos ou explícitos. Observa-se que todas as dimensões estão presentes nas tarefas acima relatadas dando racionalidade interna ao programa. São elas: 1)Presença de Conteúdos; 2) ordenação deles; 3) interrelação de conteúdos; 4) tarefas claras para os alunos;5) motivação para todos; 6) adequaçõoes à maturidade de professores;7) compatibilização ao tipo de profissional esperado;8) estruturação de conduta;9)meios de expressão

oral e escrita do aluno/professor;10)avaliação; 11) funções do professor; 12) comunicação e clima:de autonomia do aluno/professor; 13) materiais; 14) condições organizativas; 15) clima escolar.

As tarefas ou atividades propostas na apostila carregam pressupostos filosóficos, psicológicos e didáticos como fundamentos da ação fazendo a ligação entre esses e a prática dos alunos/professores na direção de remodelar a prática na medida em que os ajudou a selecionar, estruturar e construir tarefas para seus alunos.

Nesse formato, compreender as atividades solicitadas aos alunos/professores significa "compreender a configuração dos saberes pedagógicos que regularam as práticas escolares" no PEC – FU. (Carvalho, 2001, p. 144).

Algumas considerações

Foi possível verificar no material didático do PEC – FU que consistiu em um material especialmente dirigido ao professor com intenção de remodelar suas práticas escolares de acordo com o que vinha sendo apregoado pelas ações políticas da Secretaria da Educação. Os objetivos expressaram o que era necessário aprender, os conteúdos anunciaram elementos de referência e as atividades reforçaram um determinado processo de aprendizagem dando sentido aos conteúdos tratados, relacionando com os pressupostos teóricos, e ajustando o que era relevante para a escola e para o professor.

Dessa maneira, selecionou, conduziu e alimentou com tarefas a formação dos alunos/professores, sendo, junto com os conteúdos, as responsáveis pelo tipo de processos de aprendizagem estimulados, ou seja, os conteúdos tratados por meio de tarefas interagem entre si resultando em potencial educativo dependendo do que se faz. As atividades têm poder e podem dar sentido ao currículo. (Gimeno, 1998)

Em face dessa constatação, pode-se dizer que o PEC - FU constituiu uma proposta completa para formar os professores de tal modo que funcionasse como modelo estruturado relevante para a escola e para o professor atuar com seus alunos.

Finalmente, verifica-se a consecução da intenção de "governar, modificar ou melhorar a prática escolar através de prescrições curriculares" (GIMENO, 1998, p. 115), pois deu ênfase a conteúdos, orientações didáticas e atividades propostas num documento modelado por uma proposta curricular regulada "por instâncias políticas e administrativas" (GIMENO, 1998, p. 109)

Referências Bibliográficas

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

Bueno, B. A. O. (2008). Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização:

pesquisas sobre os novos modelos de formação em serviço. Projeto Temático de Pesquisa financiado pela FAPESP.

Carvalho, M. M. C. de. (2001). A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: Vidal, D. G. e Hilsdorf, M. L. S. (orgs.) 2001. **Brasil 500 anos: tópicas em história da educação**. SP: EDUSP.

Carvalho, M. M. C. de & Toledo, M. R. (2000). A constituição da “forma escolar” no Brasil: produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos. São Paulo: PUC – SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Projeto de Pesquisa.

Gimeno Sacristán, J. (1998). **O currículo:** uma reflexão sobre a prática**.** Porto Alegre: Artmed.

Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. & Evangelista, O. (2011). **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina.

Torres, R. M. (1998). Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação – PUC – SP.

UNESP; USP; PUC – SP; UNDIME – SP; FDE/SEE – SP. (2003/2004). Programa PEC – Formação Universitária Municípios. Módulo 2 – Tema 4 (Língua Portuguesa).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DA DOCÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO DE LETRAS.

ALVARENGA, F. M.[1]
BRAÚNA, R. C. A.[2]

[1]CEFET-MG, Unidade Nepomuceno MG
[2]Universidade Federal de Viçosa UFV

EMAIL: nandoalvarenga2@gmail.com; rbrauna@ufv.br

Introdução

O presente artigo apresenta uma pesquisa de Mestrado, de 2011-2012, que engloba a Formação de Professores no curso de Letras e o Currículo, situando-se para a análise os Saberes e a relação Teoria-prática desse currículo.

A partir de um questionamento inicial sobre os saberes desse profissional e como se articula a teoria e a prática no currículo, estabeleceu-se como norte-problema de pesquisa as seguintes questões: Quais os saberes que são sistematizados no currículo do curso de Letras? Eles colaboram para uma unidade entre teoria-prática?

Reformas no plano da formação de professores têm sido propostas em diferentes países do globo. No Brasil, consoante a uma tendência curricular mais voltada a uma "epistemologia alternativa da prática", discute-se e se propõe uma formação nos cursos de Letras baseada em um currículo sedimentado em Saberes Curriculares, saberes correspondentes ao campo da Letras, à Linguística e à Literatura e os saberes da Ciência da Educação. A preponderância de uma racionalidade técnica presente nos currículos aparece em estudos de Schön (1983); Zeichner, (1993), que situam reformas no plano da formação de professores em diferentes países. Especificamente no Brasil, destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), documentação do Ministério da Educação sobre a proposta de uma nova formação docente e consoante a uma tendência curricular mais voltada para a "epistemologia alternativa da prática".

A trajetória desta pesquisa foi situada por uma abordagem qualitativa, conforme Alves-Mazzotti (1998), e André (1986), e determinado por um Estudo Exploratório (Theodorson e Theodorson, 1970 *apud* Piovesan e Temporini, 1995) e um Estudo de Caso (Duarte, 2008), considerando, para uma análise, as seguintes categorias: A Formação Docente, Os Saberes e a Relação Teoria-Prática, apresentadas em interseções com o Currículo, aliadas à três entrevistas estruturadas. Após o Estudo Exploratório de três currículos do curso de letras, de três universidades públicas federais, denominadas Universidade I, Universidade II e Universidade III, especificou-se um currículo para o Estudo de Caso, conforme diferenças no aporte saberes e especificamente nos saberes das ciências da educação, denominando esses saberes pedagógicos em Práticas Curriculares.

Os dados obtidos através da metodologia de Análise de Conteúdo (Chizzotti, 2006), possibilitaram análises e o reconhecimento dos saberes adotados no curso de Letras desse currículo, bem como as possibilidades de articulação teoria e prática presentes. Como principais resultados destacam-se: supervalorização dos saberes disciplinares e uma ausência ou mesmo um silenciamento dos saberes pedagógicos e das Ciências da Educação; uma

formação técnica e uma didática descontextualizada ao exercício concreto da profissão; um currículo embasado nas diretrizes e o olhar para o mercado de trabalho.

Análises

A formação de professores perpassa por questões sociais, políticas e de fundamentação teórica de saberes específicos e do campo pedagógico. Especificamente para o curso de Letras, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do professor no curso de Letras, DCN (Brasil, 2001), que perpassa por um currículo abrangendo os saberes teóricos, disciplinares, pedagógicos e uma carga horária de estágios a serem cumpridos como parte da formação em Licenciatura em Língua Portuguesa. Contudo, reconhece-se que o currículo de formação docente deste curso ainda é embasado em uma valorização dos saberes teóricos, situando que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas referem-se a conhecimentos específicos da área, conforme apresentam Gatti; Nunes, 2008.

Nesta perspectiva, de acordo com Cunha (2010), a formação inicial é muito importante para os professores. Segundo esta pesquisadora, os licenciandos não incorporam a concepção de conhecimento como processo e necessitário de ressignificações. Neste panorama, visualizam-se as falhas do currículo de formação docente, que ainda repete e carrega em si práticas ultrapassadas e a dicotomia entre a teoria e a prática. A documentação específica para a formação de professores (Brasil, 2002) e as diretrizes para o curso de Letras (Brasil, 2001) são importantes para a formação de professores nesse curso, pois apontam caminhos para um novo perfil na formação docente. Como apresentado nas diretrizes de Letras (Brasil, 2001), estas propostas levam em consideração “os desafios da educação superior diante das intensas transformações que tem ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições do exercício profissional” (Brasil, 2001, p.29).

No entanto, o que se observa, é uma supervalorização dos saberes específicos da área presentes no currículo, como observa Gatti e Nunes (2008),

> A análise das grades curriculares dos cursos de Letras mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias, 15,4% dizem respeito a outros saberes, 10,5% são conhecimentos específicos para a docência, 8,5% referem-se a fundamentos teóricos e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, pesquisa e TCC e atividades complementares. Somente 1,2% das disciplinas é destinado aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos (Gatti; Nunes, 2008, v.2, p.132).

A partir desses dados, foi realizada uma análise de conteúdo do currículo do curso de Letras selecionado para o Estudo de Caso, o currículo da Universidade Federal de São João Del-Rei, UFSJ.

A seleção por esse currículo deveu-se ao curso de Letras da UFSJ ser o segundo melhor no país, de acordo com os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), divulgados pelo Ministério da Educação, dados de 2009.

Ao analisar-se a carga horária de formação em Licenciatura em Língua Portuguesa no curso de Letras desta instituição, compreende-se que, como as demais universidades, situam-se as DCN’s como base para a carga horária de formação de professores. Contudo, ao se comparar com as outras universidades pesquisadas, há uma diferença, por parte da carga horária da UFSJ, no que tange às horas/aula de Disciplinas Optativas/Eletivas. O curso de Letras desta

universidade determina 390 h/a nos módulos da escolha do aluno. Este currículo, em comparação com os demais, não apresenta disciplinas pedagógicas, como Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Psicologia. Como este currículo não situa uma grade fechada e constituída de disciplinas previamente determinadas, sua organização é dividida em três ciclos que apresentam as Unidades Programáticas.

Elemento importante para esta análise corresponde à carga horária das disciplinas pedagógicas, salientando-se que o objeto de estudo é a formação docente neste curso. Deste modo, esta carga horária apresenta-se no PPP e no Currículo do curso de Letras da UFSJ com 400h destas disciplinas voltadas à formação docente. O valor total desta carga horária, comparada aos outros cursos analisados, apresenta um valor de 120h a mais que a Universidade I e de 40h a mais que o curso pesquisado da Universidade II.

Para a integração entre os saberes da formação de professores em Letras nesse currículo analisado, o Projeto Político Pedagógico PPP (2004) apresenta uma crítica à maciça acumulação teórica, seguida de poucos momentos de prática em sala de aula. Neste PPP, a carga horária de atividades práticas, é de 400h.

Descreve-se então:

> [...] a prática é um espaço de integração teórico-prática para professores e estudantes, se configura, então como um trabalho em que participarão, em diferentes níveis do desenvolvimento dos estudantes, todos os professores responsáveis pela sua formação. As Práticas serão um instrumento de integração entre os referenciais teóricos do currículo entre si e o universo da profissão, favorecendo a participação em projetos integrados, trazendo a possibilidade efetiva da iniciação dos alunos na pesquisa e na elaboração de seu próprio material. Centra-se neste ciclo na atividade de criar e produzir, muito antes de se iniciar o estágio de observação e prática didática (2003, p. 7).

Segundo o PPP (2004), essas Práticas Curriculares seriam um instrumento de integração entre os referenciais teóricos do currículo entre si e o universo da profissão, além de permitir "a possibilidade efetiva da iniciação dos alunos na pesquisa e na elaboração de seu próprio material" (Ppp, 2004, p. 7). Neste sentido, as Práticas Curriculares proporcionariam aos licenciandos o criar e produzir o seu material antes de iniciar o estágio de observação e a prática didática. São 400h de atividades ao longo dos ciclos em que os alunos se coloquem na posição dos criadores de se conhecimento.

O currículo analisado não situa os saberes pedagógicos e os da ciência da educação como nos currículos de licenciatura de outras instituições, que são sedimentados nas disciplinas pedagógicas, como Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia e Prática de Ensino. Como já referenciado neste trabalho, o estudo de Gatti e Nunes (2009) apresenta que os currículos dos cursos de Letras do Brasil valorizam os Saberes Disciplinares e Curriculares, denominados por Gatti e Nunes (2009) como conhecimentos específicos da área, que é o que predomina nas grades curriculares desse curso.

De acordo com Gauthier (2006), o conhecimento do saber profissional da docência é fundamental e permite que os professores exerçam o seu trabalho com mais competência. Segundo este autor, é pertinente conceber o ensino como a "mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino" (Gauthier, 2006, p. 28). Para tanto, é fundamental o reconhecimento e a apreensão dos saberes destacados como inerentes e fundamentais à formação e ao trabalho dos professores, que são os Saberes Disciplinares (a matéria), os Saberes Curriculares (o

programa), os Saberes das Ciências da Educação, os Saberes da Tradição Pedagógica (o uso), os Saberes Experienciais (a jurisprudência particular) e os Saberes da Ação Pedagógica (a jurisprudência pública avaliada).

Portanto, reconhece-se que os saberes pedagógicos e os das ciências da educação corroboram para uma formação e prática docente mais contextualizada e eficiente. O currículo do curso de Letras da UFSJ não dialoga com o campo da Educação, embora seja apresentado como um currículo interdisciplinar entre os Saberes, não se evidencia um olhar para a formação pedagógica no que tange às Ciências da Educação. Essencialmente nessa proposta interdisciplinar do currículo, não há uma efetivação da interdisciplinaridade entre os Saberes.

Como o currículo analisado situa a ideia de um currículo tutorial, em que o aluno constrói o seu conhecimento, é inerente destacar que a focalização sobre o aluno, neste aprender a aprender, como define Duarte (2001, p. 36) estabelece "uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por alguém". É possível, segundo Duarte (2001, p. 36), "postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento social existente".

Este currículo apresenta em sua estrutura os Saberes da Tradição Pedagógica, mas exclusivamente numa perspectiva construtivista, em que predomina o elaborar, construir, fazer, como fica explícito na análise das Práticas Curriculares, em que a articulação da teoria com a prática está em elaborar material didático e preparar aulas, mas sem um conhecimento do real contexto das salas de aula. Uma lacuna ou como termo preciso para a ausência de um saber na formação deste curso, é o silenciamento, pois se verifica que na estrutura curricular não se encontram os Saberes das Ciências da Educação.

O que se pode destacar sobre o elemento prática neste currículo e nas práticas curriculares é que a concepção de prática é limitada ao se contextualizar os saberes constituintes na formação de professores**.** Segundo as DCN (2001), deverá haver uma articulação e reflexão teórico-crítica com os domínios da prática. O currículo, segundo estas DCN (2001), por sua natureza teórico-prática, "essencialmente orgânica" (DCN 2001, p. 29), deve ser constituído por um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades.

Discutindo este elemento, Sacristán (2008) especifica que a prática, a que se refere no currículo, "é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc." (2008, p. 13). Nesse contexto, segundo este autor, encobrem-se pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores, "que condicionam a teorização sobre o currículo" (2008, p. 13).

Visualiza-se neste modelo de formação de Letras na UFSJ uma falta da articulação dos saberes das Ciências da Educação, discutidos por Gauthier (2006), que são necessários e precisos à formação de professores. O currículo, objeto que trabalha com os elementos teoria e prática, geralmente situa uma justaposição entre as disciplinas consideradas teóricas e as instrumentais ou práticas. Por isso a necessidade de uma visão de unidade entre estes dois elementos necessários à formação do educador.

O que se observou na leitura e análise das práticas curriculares, é que a carga horária prática corresponde à elaboração de materiais didáticos. Esta vertente contempla uma racionalidade técnica para a formação e o exercício profissional destes licenciandos, em que "a redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas de sua intervenção" (Pérez Gómez, 1995, p. 97). Desta forma, a elaboração de material didático e preparação de aulas por um meio apenas instrumental, não colabora para

um exercício profissional dos professores em situações inesperadas na sala de aula, mas sim acata uma única possibilidade para solucionar conflitos presentes no campo do ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

O currículo analisado, mesmo sendo inovador, apresenta algumas questões que merecem discussão; o silenciamento dos Saberes das Ciências da Educação não possibilita aos futuros professores um conhecimento e experiências com a reflexão e com as correntes da Pedagogia, que fundamentam a formação e a noção de profissionalização da docência.

A flexibilidade curricular, proposta pelas DCN (2002) e (2001) aparece de forma clara na estrutura curricular desse curso, mas no sentido de se adaptar às novas demandas, principalmente dos alunos e do mercado de trabalho.

Destaca-se que há sim uma relação teoria-prática com uma ideia de unidade, mas a noção de prática é caracterizada por um modelo ausente de reflexão, sem práxis, constituindo-se em técnicas para aprendizagem e uma didática em si por si, sem um olhar para a situação concreta do ensinar nas salas de aula.

O currículo, como proposto pelas DCN (2001) deve se concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. É interessante pensar na articulação de saberes durante o curso, mesmo sabendo que as direções das políticas públicas como as DCN pretendem atingir alguns objetivos divergentes de uma formação crítica.

Reconhece-se, a partir dos resultados obtidos, que a Educação tem muito a compreender e oferecer subsídios para a formação docente deste curso, seja no aspecto teórico-pedagógico, seja no prático, seja nas correntes pedagógicas de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

André, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. (1995). In: _____. *Etnografia da prática escolar.* Campinas, SP: Papirus, 27-33.

Alves-Mazzotti, Alda Judith; Gewandsznadjder, Fernando. (1998). O planejamento de pesquisas qualitivas. In: _____. *O método nas ciências naturais e sociais:* pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo : Pioneira, 147-178.

Brasil. Ministério da Educação. Universidade Federal de São João Del Rey. Avaliação dos cursos de graduação. Disponível em: < http://www.ufsj.edu.br/cpa-ufsj/avaliacao.php >. Acesso em: 07 de set. 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 20 de dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc>. Acesso em: 06 set. 2014.

Brasil. Conselho Nacional de Educação/Mec. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fev. 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

Brasil. Conselho Nacional de Educação/Mec. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fev. 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Brasil. Conselho Nacional de Educação/Mec. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

Candau, Vera Maria; Lelis, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. (1999). In: _____ (Org.). *Rumo a uma nova didática.* 9 ed. RJ: Vozes, 49 – 63.

Chizzotti, Antônio. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. RJ: Vozes, 113 – 131.

Cunha, Maria Isabel da. Lugares de Formação: Tensões entre a Academia e o Trabalho Docente. (2010). In: Dablen, A.; Diniz, J.; Leal, L.; Santos, L. (org.). *Convergências e tensões no campo e do trabalho docente Didática, Formação de Professores, Trabalho Docente*. BH: Autêntica,129 - 149

Duarte, José. B. (2008). Estudos de caso em investigação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.

Duarte, Newton. (2001). As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 35 – 40.

Gatti, B. A.; Nunes, M. R.; (2009). Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.In: _____ (orgs.). *Coleção Textos Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais*. São Paulo: FCC/DPE.

Gauthier, Clermont. (2006). Ensinar: Ofício estável, Identidade profissional vacilante. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí : Unijuí.

Lüdke, M. A.; André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. SP: EPU.

Pérez Gómez, Angel. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 95-114.

Piovesan, Armando; Temporini, Edméa Rita. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29(4), 318- 325.

Richardson, Roberto Jarry. Pesquisa Social. In: _____ (org.) *Métodos e Técnicas.* 3ª Ed.

Sacristán, Gimeno José. (2008).*O currículo*: Uma reflexão sobre a prática. São Paulo: Artmed.

Schön, Donald. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 77-91.

Universidade Federal de São João Del-Rei. (2004). Projeto Pedagógico do Curso de Letras. MG: São João Del-Rei.

Zeichner, Kenneth M. (1995). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 117-138.

O ESTUDO DOS CLÁSSICOS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MALAVASI, Silvana – UNESPAR (silvanamalavasi@hotmail.com)
PERIN, Conceição Solange Bution– UNESPAR (solperin01@gmail.com)

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade fazer uma reflexão sobre a contribuição das obras clássicas para a formação de professores. Partimos do pressuposto que é cogente que haja uma mudança no currículo dos cursos de licenciaturas, para que os mesmos contemplem em algumas disciplinas, ou ementas, o estudo das obras de autores do passado que nos favoreçam reflexões sobre mudanças e alterações educacionais em distintos períodos históricos. De acordo com Marc Bloch (1997) a compreensão do passado nos favorece melhor esclarecimento do presente, haja vista que passado e presente se interligam pela mesma questão – a formação humana. Desse modo, ter inserido no currículo das licenciaturas o estudo de autores clássicos, auxiliará tanto professores formadores, quanto futuros professores na compreensão das questões contemporâneas teóricas e práticas de sala de aula. A leitura de obras clássicas é sem dúvida, considerada imprescindível para que o educador faça a articulação entre o contexto do presente com os pressupostos teóricos tratados por autores do passado. Ao defendermos a leitura das obras clássicas no processo de formação de professores estamos ao mesmo tempo defendendo um estudo aprofundado do desenvolvimento da sociedade e da educação no decorrer da história. Leonel (1998) aponta para a necessidade da leitura dos clássicos a fim de evitarmos um estudo fragmentado, por meio de recortes, pois desta forma, podemos compreender as raízes dos problemas ao analisarmos as transformações da sociedade de maneira mais ampla. Nesse sentindo, este trabalho está fundamentado em autores que tratam o estudo do passado como essencial para a compreensão do presente e da contribuição na formação dos profissionais da educação. Consequentemente, o estudo visa fomentar um olhar diferenciado sobre a leitura dos clássicos, formando um elo entre os caminhos teóricos e práticos.

Palavras-chave: Currículo, Obras clássicas, Formação de professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo tem como desígnio fazer algumas considerações sobre a contribuição das obras clássicas para a formação de professores. Partimos da idéia que é imprescindível que haja mudança no currículo dos cursos de licenciaturas, para que os mesmos contemplem em algumas disciplinas, ou ementas, o estudo de obras clássicas. Consideramos que, o estudo das obras de autores do passado nos favoreça reflexões e mudanças e alterações educacionais em distintos períodos históricos. Essa afirmação foi constatada na interpretação de Bloch (1967), ao descrever que a compreensão do passado nos propicia um melhor esclarecimento do presente, haja vista que passado e presente se interligam pela mesma questão, a formação humana. Nessa perspectiva, quando recorremos à leitura dos clássicos deixamos de fazer um estudo por recortes e descobrimos as relações educacionais de diferentes esferas da sociedade.

É oportuno lembrarmos que para compreender os escritos do autor clássico, devemos resgatar o contexto histórico, ao qual viveu este autor, bem como, entender as influências socioeconômicas, políticas e culturais de seu tempo, que influenciaram o seu pensamento e os seus escritos. Nesse sentindo, nos reportaremos aos elementos e/ou condutas

que nos proporcione o entendimento dos procedimentos atuais, sem realizar julgamentos sobre alguns postulados do autor clássico.

Partimos do pressuposto que a utilização de obras clássicas na formação docente deve partir de modificações na grade curricular do curso de graduação, o que sugere transformações no processo de ensino e aprendizagem. Mas essas modificações não acontecessem do dia para noite, já que a organização do currículo escolar tende a atender interesses e finalidade ideologicamente propagados na sociedade, cuja finalidade é manter a hegemonia dominante. Tais afirmações vêm ao encontro do que pretendemos no presente estudo, que é o de refletir sobre a contribuição das obras clássicas para a formação de professores. Esperamos, dessa forma, que as considerações realizadas neste estudo possam contribuir com algumas ponderações para a formação acadêmica e profissional dos professores, a fim de possibilitar um olhar diferenciado sobre a leitura de obras clássicas, estabelecendo um elo entre os caminhos teóricos e práticos.

A IMPORTÂNCIA DOS CLÁSSICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para delinearmos a importância da leitura dos clássicos no processo de formação professores é necessário definirmos que a leitura de clássicos não se restringe apenas a formação docente, mas sua abrangência reflete no desenvolvimento humano, principalmente no que se refere na compreensão e desenvolvimento das relações sociais. Ponderamos que em tempos de fragmentação do conhecimento, a leitura de obras clássicas nos permite uma articulação entre os acontecimentos do passado com o presente, o que nos possibilita uma ampliação no entendimento das passagens contemporâneas.

Como educadores, observamos que conhecer o passado nos desperta para entendermos melhor o presente. Nesse processo em particular, temos as recomendações de Leonel (1998) ao escrever que “[...]. Em épocas de rápidas transformações tecnológicas como a que vivemos, o passado parece ter tão pouca importância na vida dos homens que um programa acadêmico de leitura dos clássicos é logo considerado um despautério. [...]” (p.87).

Sobre o trabalho pedagógico educacional, Gasparin (2011) afirma que:

> No trabalho pedagógico-educacional prevalece o vicio: a urgência em dar respostas. Estas, com freqüência, por serem imediatistas, pouco se preocupam com a reflexão, com a fundamentação teórica, com a análise. O que importa é o autor que está na moda, o último livro que foi lançado sobre o assunto, nem sempre tendo na devida conta o que traz de novo. (p. 37).

Ao refletirmos sobre os escritos de Leonel (1998) e Gasparin (2011), notamos o desinteresse de alguns programas acadêmicos em ministrar aulas envolvendo a leitura de obras clássicas. Dessa acepção, podemos ressaltar que a falta de comprometimento em um aspecto geral de alguns professores, com a utilização dos textos clássicos em suas práticas de ensino tem deixado lacunas na formação dos futuros professores.

Conforme os dados acima, constatamos que ao pensar primeiramente na formação humana, e nos cursos que contemplam a educação, consideramos a leitura dos clássicos como um instrumento para se pensar em formação na sua totalidade. Desta forma, proporcionar aos professores e futuros professores condições de entender as relações da educação com a sociedade.

Apontamos que os escritos de obras clássicas nos esclarecem que os conflitos da sociedade dos séculos passados refletem nos dias atuais. Consequentemente, isso propicia aos professores em formação, uma base teórica seguida de uma análise crítica do mundo. A esse respeito, Leonel (1998) relata que “A premissa de que o passado, quando examinado do ponto de vista do conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, é mais esclarecedor do presente do que o presente está em condições de esclarecer, [...]” (p. 87).Nessa perspectiva, compreendemos que

é preciso analisar de maneira ampla as transformações da sociedade de cada período histórico, a fim de estabelecer um elo do presente com o passado.

Ainda sobre essa questão a mesma autora assinala que o preconceito que se tem em estudar o passado para compreender o presente está sendo paulatinamente suplantado. Nesse sentindo, a história deixa de ser um objeto de curiosidade e passa a ser utilizada como um instrumento de reflexão dos acontecimentos humanos.

É importante ressaltar, que segundo Leonel (1998), "[...], uma obra antes de resistir ao tempo e tornar-se clássica é uma obra histórica e continua sendo depois desse reconhecimento. [...]" (p. 88). Em função disso observamos que uma obra relata à história da sociedade de cada época no tempo e no espaço, consequentemente, acarreta em uma reflexão sobre o que somos hoje. Desse modo, consideramos de suprema importância definir o que é um clássico, que de acordo com Saviani e Duarte (2012):

> [...], clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em aprimorar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (p.31).

Na interpretação de Calvino (2007),

> O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber),mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência. (p.12).

Já para Gasparin (1997), um clássico é "[...] autor ou obra que por sua originalidade, pureza de estilo e, acima de tudo, pelo fundo e forma irrepreensíveis, constitui um modelo digno de imitação. [...]" (p. 40). Segundo o mesmo autor, um clássico ultrapassa seu tempo, marca a época que foi escrito, bem como, as condições sócio-históricas, políticas, econômicas e culturais de cada período.

Como vimos, pelos autores citados acima, a palavra clássico/a tem várias definições, pelas quais revelam o mesmo caminho, que ler obras clássicas é uma fonte inesgotável de conhecimentos. É uma descoberta e uma redescoberta de saberes. Na interpretação de Calvino (2007), "[...] Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele pra longe. [...]." (p. 16). Neste sentido, analisamos que um clássico tem aptidão para acrescentar algo novo, mesmo sendo de séculos anteriores, justamente por conseguir transmitir pontos reflexivos sobre a sociedade contemporânea. Calvino ainda afirma que, "[...] os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos [...]" (p. 16).

Consideramos que a partir destas reflexões é necessário que nos cursos de licenciaturas ocorra uma mudança curricular que contemplem a utilização de leituras de autores clássicos no processo de ensino-aprendizagem. Levando em consideração desse modo, que a utilização de clássicos na formação de professores tem como intuído proporcionar a construção de novos caminhos teóricos e práticos no campo do conhecimento global, bem como, favorecer o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas revisões de literatura sobre o currículo escolar, temos o postulado de Sacristán (2000) ao assinalar que "O currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com a maior tradição. [...]" (p. 14). Dessa forma, quando discutimos sobre currículo ou prática curricular, isso nos revela, na visão deste mesmo autor, que procedimentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, dentre outros escondem pressupostos, teorias, crenças, valores que condicionam teorização curricular.

Ainda sobre essa questão, Freire (1986) elucida que o currículo

> [...] é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise , quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e educandos. (p. 52).

A partir dessas definições de Sacristán (2000) e Freire (1986) sobre currículo, podemos dizer que o currículo é um instrumento legal de caráter obrigatório para a orientação e desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educacionais. Embora, esteja impregnado com ideologias que consequentemente não abordam as verdadeiras necessidades do estabelecimento de ensino, o mesmo é adotado pelos mesmos.

Sobre a seleção dos conteúdos a serem abordados no currículo escolar, Haydt (1994) escreve que:

> Na elaboração geral do plano curricular devem ser seguidas as diretrizes fixadas: - pelo Conselho Federal de Educação para a organização curricular a nível nacional, no que se refere ao estabelecimento dos componentes mínimos e obrigatórios (núcleo comum); - pelo Conselho Estadual de Educação, que relaciona os componentes que a escola pode escolher para formar a parte diversificada do currículo. (p. 97-98).

A respeito dessa questão a autor ainda aponta que "A escola pode, também, propor ao Conselho de Educação de seu Estado outros componentes para a parte diversificada. Caso sejam aprovados, poderão ser incluídos no currículo da escola." (p. 98). Mas consideramos ser muita ingenuidade acreditarmos que poderão ser incluídos no currículo componentes que vise propiciar uma compreensão crítica e reflexiva da sociedade, já que sua formulação atende aos interesses do Estado. Conforme Paro (2001), "[...]. Trata-se na verdade de estar atento para as formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos etc. assumem na realidade escolar. [...]" (p. 33).

Nesse sentindo, podemos constatar que o currículo dos cursos de licenciaturas atualmente faz parte de uma teorização impregnada de ideologias, que partem por um viés de manutenção do poder dominante. Dessa acepção, compreendemos que o papel do professor formador, neste caso, refere-se ao de um executor de tarefas, pois obedece a implantação do currículo pelo qual foi submetido a executar. O discente nesse procedimento tem que simplesmente receber os conteúdos fragmentados por disciplinas, muitas vezes, fora de seu contexto social. Consequentemente, essa forma de executar o currículo, principalmente nos cursos de formação de professores, provoca uma descontextualizaçãodas exigências de um profissional completo.

Giroux (1998) em sua obra "Os professores como intelectuais", relata que sendo "[...] um dos propósitos do currículo é gerar possibilidades de emancipação, teremos que desenvolver uma nova linguagem e novas formas para realizar tal tarefa. [...]" (p. 50). Esta problemática presente no currículo dos cursos de licenciaturas nos transmite que devemos construir condições de currículo que desenvolva forma de emancipação humana na sua execução, ou seja, um currículo que contemple uma teoria e a prática crítica de qualidade para a formação humana sem estar impregnados de ideologias.

Nesse sentido, Giroux (1998) defende que "Uma nova espécie de currículo deve abandonar sua pretensão de ser livre de valores. [...]" (p. 51). Para que isso ocorra é necessário modificações na elaboração e definição dos currículos escolares. A partir dessas reflexões podemos analisar o que pode ser feito para melhorar os conceitos, relações,

culturas, valores, ideologias e os elos com os saberes que envolvam a sociedade. Por isso, defendemos que no currículo dos cursos de licenciaturas deva ter ementas que contemplem a leitura de obras clássicas como base teórica para desenvolver a prática de ensino, pois os clássicos conseguem transmitir a essência de cada momento histórico, fazendo-nos refletir nos problemas da atualidade e futuras soluções para melhorar o ensino na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo do estudo, evidenciamos que a leitura de obras clássicas é imprescindível para que o educador faça a articulação entre o contexto do presente com os pressupostos historicamente prescritos na sociedade. É oportuno frisarmos que o estudo de obras clássicas nos ajuda na compreensão das questões históricas que fundamentam as ideias, as representações sociais e a educação em diferentes épocas. A esse respeito, Leonel (1998) afirma que ao estudarmos as obras clássicas é possível esclarecermos melhor o presente, haja vista que as teorias clássicas auxiliam os professores na compreensão das questões contemporâneas práticas de sala de aula.

Conforme expõe Gasparin (2011), a leitura dos clássicos no trabalho pedagógico-educacional consiste em "[...] captar as questões vitais de uma determinada fase do desenvolvimento da humanidade, tornaram-se modelos para todos os que procuram ler o tempo atual. Desta maneira, tem sentido retornar aos clássicos a fim de avançar, de progredir." (p. 38). A partir dessa reflexão, compreendemos que para que seja apropriada a utilização de obras clássicas na formação de professores, devem ocorrer modificações no currículo dos cursos de licenciaturas. Consideramos ser de suma importância que a elaboração do currículo contemple o ensino em sua totalidade, considerando os acontecimentos que fomentam a sociedade, não focando apenas em questões micros sociais e que atendam aos interesses do Estado.

Ao analisar o currículo escolar destinado à formação docente no cenário brasileiro, é oportuno lembrarmos que sua construção se encontra atrelada as modificações no sistema educacional, que por sua vez, está relacionado às transformações presentes na sociedade ao longo dos anos. Nesse sentindo, elucidamos que a educação brasileira apresenta marcas em sua história de uma classe dominante que se apropriou do ensino para cominar com seus interesses ideológicos, com o intuito de manter sua hegemonia dominante e não de atender as necessidades reais do sistema educacional.

O fato é que o currículo destinado à formação docente deve ir além de uma formação conteudista, ou seja, superar a coerência capitalista de reprodução para atender ao mercado de trabalho e propiciar uma formação humana que vise desmistificar as mazelas presentes historicamente na sociedade. Consideramos que a superação dos desafios na formação docente não ocorre no dia para noite, mas decorre de forma gradual, sendo que a utilização de obras clássicas é um dos primeiros encaminhamentos que trilham para a realização de uma formação reflexiva e crítica sobre os agentes presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. (1967).*Introdução à História.* Coleção saber. Publicações Europa-América.

CALVINO, I. (2007). *Por que ler os clássicos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
FREIRE, P.; SHOR,I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. (2ª. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

GASPARIN, J.L. (2011). *Comenio: A emergência da modernidade na educação* Petrópolis, RJ: Vozes.

GIROUX, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: ARTMED.

HAYDT, R. C. C. (1994). *Curso de didática geral.* São Paulo, SP: Ática.

LEONEL, Z. (1998). Pra ler os clássicos: lições de Montaigne.*Revista Intermeio,* 04 (08), pp. 06-16.

SACRISTÁN, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* (3ª. ed). Porto Alegre, RS: ArtMed.

SAVIANI,D.; DUARTE, N. (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas,SP: Autores Associados.

SAVIANI, D.(2000). *A nova lei da educação: LDB trajetórias limites e perspectivas.* (6ª. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

PARO, V. H. (2001). Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. DOURADO, L. F.; PARO, V. H. *Políticas públicas & educação básica.* (pp. 29-47). São Paulo, SP: Xamã.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO, DIDÁTICA, VIVÊNCIAS

Monteiro, S. B. [1] **& Yatsugafu, R. H. N. C**[1]

[1] Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Email: silasmonteiro@me.com; rubia.naspolini@gmail.com

Resumo

A partir da tradução da noção de vivências, no contexto do pensamento de Friedrich Nietzsche, este trabalho analisa uma experiência de formação de professores em um curso de Pedagogia, criando uma intersecção entre os campos da Didática, do Currículo e da Filosofia. Foram publicados três trabalhos que tratam deste objeto e outro estudo encontra-se em andamento. A Didática é pensada como prática de criação ou, nos termos de Corazza, DidáticArtista: em oposição à inscrição, é invenção a partir da vida mesma, sua principal matéria (2013). Ora, são justamente as vivências que tornam os objetos do mundo acessíveis, interpretáveis ou mais precisamente, traduzíveis, já que, conforme Nietzsche, "ninguém pode ouvir nas coisas, inclusive nos livros, mais do que já sabe. Para aquilo a que não se tem acesso por vivência, não se tem ouvido" (Ecce Homo, Por que escrevo livros tão bons, §1). Requer-se, portanto, tomar os conceitos de Currículo, Didática e Vivências em ação e examinar os espaços-tempos em que estes são (re)construídos no processo de formação de professores. A analítica do currículo do curso de Pedagogia indica elementos de multiplicidade de impulsos e afetos que dão contornos específicos ao processo de constituição do pedagogo. Estes princípios são denominados vivências de formação. Ao longo do curso, a produção escrita comparece como elemento de constituição de si e de superação. O currículo, entretanto, não opera como força constituidora, mas como dissolução de peculiaridades em direção ao que é ditado como norma e moral. Espíritos livres são, assim, exceção. Os elementos constitutivos estão mais vinculados às experiências anteriores à graduação do que àquelas proporcionadas no curso, o que põe em evidência os limites do Currículo no processo de formação dos professores.

Palavras-chave: Formação de Professores; Currículo; Didática; Vivências; Filosofia da Educação.

1 Apresentação

Em nossos estudos no Grupo de Estudos de Filosofia e Formação (EFF), no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), interessa-nos dar sentido aos processos de constituição de estilos de individuação. Tomando como referência a tradução da noção de vivências no contexto do pensamento de Friedrich Nietzsche, três trabalhos que tratam deste objeto já foram publicados: *Quando a Pedagogia forma professores* (Monteiro, 2004), *Caminhos formativos que conduzem à Pedagogia* (Oliveira, 2009) e *A constituição de si: investigação otobiográfica com formadores de professores* (Campos, 2012). O quarto trabalho, intitulado *A constituição de estilos do feminino: investigação de processo de formação de pedagogas e psicólogas* (Campos, s/d), encontra-se em desenvolvimento.

A investigação da formação de professores da UFMT é tomada, então, a partir da Filosofia da Diferença e a Didática é compreendida como *DidáticArtista*, como prática de criação a partir de sua principal matéria, a vida mesma, pois "resultante dos atos de criação pedagógica" e "meio em que a própria Pedagogia funciona, ao atualizar-se em Currículo" (Corazza, 2013, 204). Este trabalho cria, assim, intersecção dos campos da Didática, do Currículo e da Filosofia na formação de professores.

2 Formação de professores: confluências da Didática, do Currículo e da Filosofia

Buscamos dar sentido ao que faz de cada professor *um* professor; ao que faz de cada professor *este* professor. Para tanto, realizamos uma investigação otobiográfica: procuramos ouvir nos escritos as vivências da formação (Monteiro, 2004, 2007, 2013), a partir de um método (ou caminho) labiríntico, o que Derrida (1984) chamou de *dynamis* do texto: a força, a potência vital e móbil que dá ao escrito vivência. Pela otobiografia, somos impelidos a pensar de forma não linear: "Escutar [...] é percorrer o labirinto das significações das forças presentes na produção humana, nos escritos, na autobiografia" (Monteiro, 2007, p. 481).

São as vivências, a partir o pensamento de Friedrich Nietzsche, que tornam os objetos do mundo acessíveis, interpretáveis, enfim, traduzíveis. Em um dos objetos deste texto, os trabalhos de conclusão de curso, ouvimos ecos de intensidades de histórias de vidas, inclusive alheias ao Curso de Pedagogia: histórias anteriores à graduação (os percursos que levaram com que escolhessem serem professores, as suas experiências escolares na infância e na adolescência, as impressões dos professores que tiveram e marcaram estas trajetórias) e suas vivências como graduandos (os processos de construção dos saberes docentes e pedagógicos específicos do campo). Nesses trabalhos de conclusão de curso, chamados de dossiês, encontramos vontades de potência, escrituras, autorias, que falam de suas superações, como em Nietzsche: "meus escritos falam *apenas* de minhas superações" (2008, p.7).

Nossa escuta das vivências requer o exame do espaço em que atuam os conceitos de Currículo e Didática, vistos em operação no processo de formação de professores a partir da experiência Curso de Pedagogia. Segundo Nietzsche em "Por que escrevo livros tão bons" de *Ecce Homo*, "ninguém pode ouvir nas coisas, inclusive nos livros, mais do que já sabe. Para aquilo a que não se tem acesso por vivência, não se tem ouvido" (1995, p. 53). Aqui um novo conceito precisa ser indroduzido: DidáticArtista, como articulador de Didática, Currículo, Vivências, Criação, na "vida mesma", "promovida por encontros com formas de conteúdo e de expressão do mundo histórico, filosófico, geográfico, científico, artístico e linguístico" e, ao apropriar-se delas, "desafia as línguas que as produziram", conservando "traços dos elementos originais, transformando-os e agenciando-os de maneiras inusitadas" (Corazza, 2013, p. 206), revitalizando ou criando vocábulos, vocabulários, sintaxes, composições, estilos, estéticas, traduções, transcriações.

A analítica do currículo de formação do Curso de Pedagogia indica elementos de multiplicidade de impulsos e de afetos que dão forma aos processos de *constituição de si*, o que chamamos de vivências de formação. Percebemos que no decorrer do curso, a produção escrita comparece como elemento dessa *constituição de si*. Nela estão impressas as marcas dos autores nas reflexões e nas análises das trajetórias percorridas antes e durante a formação na academia. Como sínteses dos processos de formação, apresentam geralmente críticas severas à educação, principalmente aos modelos de ensino tradicional e tecnicista, experimentados antes do ingresso no curso de graduação. Sendo que a escolha político-ideológica da UFMT é a de formar professores e não pedagogos, as vivências características da Pedagogia são desfavorecidas em razão da priorização das práticas relacionadas diretamente aos processos de ensino-aprendizagem; formando-se, em decorrência, docentes a partir da contribuição privilegiada da Pedagogia, mas não pedagogos *e stricto sensu* (Monteiro, 2013). Nesta direção, Monteiro destaca que a Pedagogia, como Ciência da Educação, não foi sequer tratada em nenhum dos dossiês estudados (Ibidem, 264).

As vivências escutadas a partir dos dossiês indicam que os elementos constitutivos e identificados como relevantes na formação dos professores-autores estão mais vinculados às experiências anteriores do que àquelas que os graduandos têm ao longo do curso de graduação. Transparecem nos trabalhos de conclusão de curso atos de resistência e até transgressão ao Currículo desenvolvido, na medida em que não há um encontro entre este e as expectativas práticas dos alunos. Em decorrência, talvez, estes por vezes subvertem o "pedagogês", reproduzindo/aderindo a um discurso militante, quase catequético, mas subvertendo-o ao desconsiderar suas bases de sustentação e manipulá-lo sem o devido rigor epistemológico. As vivências que os docentes em formação têm na/da escola, seja como alunos ou professores, não são trazidas com suas potências para o currículo acadêmico, de modo que a teoria, pautada na Pedagogia mas dela desarticulada, transforma-se em discursos desconexos, já que não são conectados a vivências peculiares à Pedagogia e à Docência. Assim, se a graduação não possibilita as vivências formativas próprias e necessárias a essa formação, os graduandos recuperam suas vivências anteriores, por vezes articulando-as aos saberes pedagógicos em um processo de bricolagem. Daí o certo limite do poder do Currículo em formar professores, da frequente reprodução nos dossiês de discursos esvaziados, da dissolução de peculiaridades em direção ao que é ditado como norma e moral.

Esses "desencontros" da formação nos remetem à reflexão de Nietzsche em "Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino":

> Quando um estrangeiro vem conhecer o sistema de nossas universidades, ele pergunta primeiro com insistência: "De que modo o estudante está ligado à universidade?" Nós respondemos: "Pelo ouvido, como ouvinte". O estrangeiro se espanta: "Somente através dos ouvidos?", pergunta ele. – "Somente através dos ouvidos", respondemos novamente. O estudante escuta. Quando fala, quando vê, quando anda, quando está

> acompanhado, quando tem uma atividade artística, em suma, quando vive, ele é autônomo, quer dizer, independente do estabelecimento de ensino. Com bastante freqüência, o estudante escreve enquanto ouve. Estes são os momentos em que está preso pelo cordão umbilical à universidade. Ele pode escolher o que quer ouvir, não precisa acreditar naquilo que ouve, pode tapar os ouvidos quando não queira ouvir. Eis o método acromático de ensino. (2003, p.125)

Ora, as teorias são forças que agem nos processos pedagógicos e por si só não são suficientes para formar os professores. Sem as vivências, por mais acromático que seja o ensino e por mais que os estudantes ouçam muito, alunos e professores pouco serão capazes de escutar o que deve ser escutado, afinal "[n]ão basta utilizar as mesmas palavras para compreendermos uns aos outros; é preciso utilizar as mesmas palavras para a mesma espécie de vivências interiores, é preciso, enfim, ter a experiência em comum com o outro" (Nietzsche, 1996, p. 182). A formação acadêmica, portanto, se constitui na falta de ouvidos para os ensinamentos e na falta de ouvidos para as vivências: "[o] ponto é entender que ouvir implica também as vivências, que suscitam as mais diversas experiências, inclusive as denominadas cognitivas" (Monteiro, 2007, p. 478).

Espíritos livres, capazes e proporcionar fissuras nas verdades aprendidas são, assim, exceção. São poucos os discursos dissonantes. Em geral, os dossiês seguem o que Nietzsche chama de instinto de "rebanho". Ainda que se possa observar nos dossiês mudanças significativas ao longo da formação dos professores, estes não se constituem como espíritos livres, haja vista que se mostram fortemente presos aos discursos aprendidos na academia, de modo a assumi-los como seus.

3 DidáticArtista como possibilidade de prática formativa/prática docente

Na DidáticArtista (Corazza, 2013), o professor torna-se um escrileitor "que transcria e transcultura": "não se obriga a transmitir o conteúdo literal ou verdadeiro dos elementos originais científicos, filosóficos, artísticos; não faz cópia, dublagem ou fingimento", mas "presentifica e vivifica o passado e a tradição dos originais, reinventando-os, por meio da tradução". Os "procedimentos tradutórios [...] desenvolvem experiências, que têm relação com modos de desterritorialização do existente. Por isso, pretendem que os elementos didáticos, emersos dos originais, valham em lugar dos mesmos; para fazer com que a Didática funcione criadoramente". As traduções escrileitoras, assim, "transgridem as circunscrições sígnicas; rompem a relação aparente entre forma e conteúdo; recusam-se a ficar atreladas à "tirania de um logos pré-ordenado" (211-214). Ao tornar-se um Didata-Artista, o professor descobre o autor dentro de si e faz ecoar sua voz no conjuntunto de vozes que a antecedem e a sucedem.

Ao renovar os elementos do currículo, o professor escrileitor revitaliza a sua prática e transcria a si mesmo.

4 Considerações finais

Currículo, Didática e Vivências se articulam na prática formativa e na prática docente. A escuta das vivências a partir dos dossiês dos graduandos faz ressoar suas histórias pessoais e profissionais, em seus limites e potências, para além da repetição simples de discursos. Discursos nos remetem a supostas uniformidades, enquanto as vivências nos evidenciam as diferenças, permitindo-nos perceber meandros do/no processo de formação. Na tradução escrileitora da DidáticArtista, a habilidade de ouvir pode ser desenvolvida/aprendida. Parece-nos que sem ela não há possibilidade de criação de espíritos livres.

Referências:

Campos, L. S. de. (2012). *A constituição de si: investigação otobiográfica com formadores de professores*. Dissertação de Mestrado, Cuiabá, MT: UFMT.

Corazza, S. M. (2013). *O que se transcria em educação? (1. ed.)*. Porto Alegre, RS: UFRGS; Doisa.

Derrida, J. (1984). *Otobiographies: l'enseignement de Nietzsche et la politique dun nom propre*. Paris, Île-de-France: Galilée.

Monteiro, S. B. (2004). *Quando a pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica*. Tese de Doutorado, São Paulo: FEUSP.

_____ (2007). Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 471-484.

_____ (2013). *Quando a pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica*. Cuiabá, MT: EdUFMT.

Nietzsche, F. (1995). *Ecce homo: como alguém se torna o que é*, P. C. de Souza (Trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

_____ (1996). *Além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro*. P. C. de Souza (Trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

_____ (2003). Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In N. C. de M. Sobrinho (Org., Trad.), *Escritos sobre Educação*. Rio de Janeiro, RJ/ São Paulo, SP: Ed. PUC-Rio/Loyola.

_____ (2008). *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres volume II*. P. C. de Souza (Trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Oliveira, D. I. F. (2009). *Caminhos formativos que conduzem à Pedagogia*. Dissertação de Mestrado, Cuiabá, MT: UFMT.

DESCONSTRUÇÃO E HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Costa, H. H. C.[1]

[1]Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

e-mail: hugoguimel@yahoo.com.br

Resumo

Neste trabalho, voltado ao campo da Teoria do Currículo, focalizo as discussões de Ivor Goodson sobre a História das Disciplinas Escolares (HDE), tendo em vista a proeminência de seus estudos sobre os processos políticos de constituição e promoção curricular das disciplinas. Proponho, a partir do pensamento aporético, de Jacques Derrida, e da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau, um trabalho de desconstrução do pensamento de Goodson, buscando chamar a atenção para as estabilizações produzidas pelo autor na elaboração de seu constructo teórico. Especificamente, ancoro a discussão na perspectiva de sujeito (comunidade disciplinar) proposta pelo sociólogo inglês, em função de ser através dela que se sustenta a leitura de que as disciplinas são dinamizadas por motivações internas, tais como a militância dos profissionais e a luta por prestígio do conhecimento disciplinar. Nesse sentido, focalizo instabilidades rasurantes de sua leitura sócio-histórica, atentando para elementos que são secundarizados e que, se levados em conta, oportunizam a compreensão de um sujeito político-disciplinar marcado pela negatividade e contingência. Concluo defendendo a importância de que tais leituras sejam concebidas como via para que se pense as disciplinas, as subjetivações disciplinares, como não sendo mobilizadas por motivações internas de supostos interesses, consciências, dos praticantes disciplinares, mas como sustentadas fragilmente como respostas a questionamentos de um contexto social mais amplo, algo que está para além, que é interpretado, contingencial e provisoriamente, como uma ameaça, como antagonismo.

Palavras-chave: História das Disciplinas Escolares; Teoria do Discurso; Desconstrução.

Introdução

Este trabalho se apóia no convite desconstrucionista de Derrida (1998) a que atentemos para que todas as formas de consenso, tradição e/ou instituição, nada mais são do que estabilizações (de curta ou longa duração) que só o são, desesperadamente, porque há algo essencialmente instável e caótico a ser denegado, controlado. A partir de tal convite, e tendo em vista a problemática da produção de políticas de currículo para a disciplina Geografia, focalizo, na obra de Ivor Goodson, a ideia de comunidade disciplinar, haja vista ser uma categoria cunhada na busca por pensar as subjetividades envolvidas na produção de políticas para campos disciplinares.

Meu objetivo aqui não é apontar para falhas ou debilidades de Goodson, julgá-lo, mas pensar como há impasses ao nos apropriarmos de sua categorização em uma investigação pautada em uma leitura pós-estrutural, como a que me

proponho discutir neste breve texto. O motivo pelo qual chamo a atenção para o pensamento de Goodson está na consideração de que sua obra possui centralidade no que toca às investigações sobre as disciplinas escolares, juntamente com os trabalhos de outros autores do campo, tais como Chervel, Juliá e Popkewitz.

Inicio a discussão atentando aos marcadores teóricos no qual se sustenta a perspectiva de Goodson sobre a subjetividade política e a disciplina. Minha intenção, a seguir, é focalizar o quanto, no âmbito dos trabalhos do autor, se apóia uma visão estrutural, corporativista e consciente, de dinâmicas que concorrem na produção de políticas de currículo. Posteriormente, atento para o caráter de estabilização que sua perspectiva tende a endossar, ao essencializar a subjetividade política como condicionada por um fundamento.

Goodson: positividade, unidade, comunidade

Ao longo de sua obra, Goodson (1993; 1997) se apóia em uma matriz teórico-metodológica sócio-histórica crítica e dialoga com os movimentos da Nova Sociologia da Educação (NSE) e de reconceptualização para pensar a promoção das disciplinas escolares em sua relação com um contexto social mais amplo, como entidade motivada pela militância de profissionais "praticantes" dos campos disciplinares (Goodson, 1993). Estes últimos pensados como a subjetividade política identificada com a disciplina, a comunidade disciplinar, que legisla sobre o funcionamento do campo. Segundo o sociólogo inglês, a militância se dá em razão da busca por melhores condições profissionais, sendo, portanto, o trabalho de tais grupos, articulados historicamente, meios explicativos dos processos de promoção e estabilização das disciplinas.

A centralidade do foco na comunidade disciplinar consiste, segundo Goodson (1993), na leitura de que são estes atores os que desempenham papel principal na promoção da disciplina escolar, uma vez que a mobilizam com vistas à aquisição de benefícios profissionais.

Para o autor, a comunidade opera na gestão da disciplina, gerando e cancelando oportunidades, mudando fronteiras e prioridades, sofisticando a burocratização com a institucionalização de associações especializadas, com normas e ética próprias. Na concepção de Goodson (1997), uma comunidade disciplinar não é um grupo homogêneo, mas se constitui a partir da relação, muitas vezes conflituosa, de subgrupos internos, facções profissionais com perspectivas diferenciadas.

Para Goodson (1993; 1997), a comunidade disciplinar opera, dentre outras possibilidades, na tentativa de manter a estabilidade curricular da disciplina e, simultaneamente, promovê-la no mercado do conhecimento, o que viabilizaria maior volume de recursos e mais prestígio. Assim, há um espelhamento entre a disciplina (seu nome, símbolo) e seus praticantes (professores e pesquisadores do campo), circunscrevendo o dinamismo político a uma relação estreita na qual a prosperidade da disciplina no imaginário social, no currículo, está diretamente associada ao êxito profissional de seus praticantes.

A comunidade disciplinar, portanto, embora não seja pensada como homogênea por Goodson (1993; 1997), é lida como possuidora de um centro reconhecível: a identificação profissional com o mecanismo simbólico disciplinar, uma positividade que assegura a integração e a consciência comunitária, um senso garantido pela profissionalização, que

fundamenta, orienta e gera coesão mínima à subjetividade político-disciplinar. Desse modo, para o autor é possível interpretar que a ação política de mudança é exclusiva aos pares, os praticantes da disciplina.

Nesse cenário, a disciplina é pensada como uma coalizão (Goodson, 1995, p.190) de diferentes atores sociais e interesses profissionais. As profissões possibilitadas pelo campo disciplinar devem, então, ser pensadas como uma gama de diferentes objetivos que se mantém sutilmente alinhavados sob um nome comum em períodos particulares da história. Os elementos capazes de manter a disciplina integrada tendem a ganhar mais força à medida que a dispersão de versões sobre ela é reduzida em função de um bem maior para os profissionais.

No entanto, apesar de Goodson (1993; 1995; 1997) sistematizar o desenvolvimento disciplinar através de sua comunidade, o autor destaca fatores externos (o debate público mais amplo) que operam no favorecimento à emergência ou promoção de uma disciplina. Com isso, Goodson assinala elementos retóricos e ideológicos na publicização do conhecimento disciplinar como algo importante a ser disseminado socialmente, haja vista serem estes fatores externos imposições sociais que funcionam como fonte de ideias ou constrangimentos ao campo disciplinar, atuando, portanto, como definidores na produção de novos conteúdos e funções sociais, aos quais a escola e o campo disciplinar, em geral, devem se manter aproximados para atrair suporte e legitimação (Goodson, 1995, p. 192).

A esse respeito, Goodson (1995) interpõe que a atuação dos profissionais disciplinares é limitada porque se desenvolve em condições dadas pelas forças externas. A prática disciplinar só é autorizada socialmente quando corresponde a demandas externas ao próprio campo disciplinar. Do contrário, segundo Goodson (1995), não conseguirá sobreviver à negligência social, perdendo, ou não ganhando, relevância no debate público, e tornando-se, portanto, prescindível.

A partir dos trabalhos de Goodson, penso possível, por meio de um exercício de desconstrução, chamar a atenção para o quanto seu constructo teórico, se conjecturado no âmbito de uma abordagem pós-estrutural, performa estabilizações na leitura da política ao valorizar uma perspectiva de sujeito consciente e orientado por uma história e estrutura social fundamentais. Destaco, como um sintoma de tal perspectiva, a centralidade da comunidade disciplinar (que sinonimiza ser profissional do campo) na produção da política, quando, ao longo da obra de Goodson, se enfatiza a necessidade de produção de rótulos e respostas a um todo social mais amplo para que haja circulação e, portanto, validação social de uma disciplina no currículo.

Com este olhar, argumento que as ditas forças externas, que imprimem constrangimento ao campo disciplinar, obrigando-lhe à resposta, em nada são alheias ao funcionamento “interno do campo”. Ao contrário, seus questionamentos, suas demandas, são o dínamo da disciplina, impelindo-a a ser movimento, ressignificação de si em resposta à alteridade radical, a um todo social mais amplo, àquilo a que se tem de estar a postos.

Seguir por esta perspectiva implica ler a produção das políticas como propulsionada para além de uma consciência subjetiva, do que Goodson tem por comunidade disciplinar, e conceber que a subjetivação disciplinar é precipitada contínua e contextualmente, extrapola limites corporativos, epistemológicos e disciplinares. Isto é defender que um campo disciplinar é dinamizado por demandas sociais mais amplas. É operar a noção de que não existe consciência e subjetividade prévias ao questionamento de um outro (Derrida, 2006a) que está para além de todo saber. É ler que na comunidade só há em comum a relação interpretativa com o nome da disciplina, mas que tal relação não está restrita

a supostos profissionais. Diz respeito a toda diferença, a todo envolvimento que lê a disciplina como espaço de oportunidade política.

Tendo em vista estas implicações, focalizo as contribuições pós-estruturais do pensamento de Laclau e Derrida, com foco nos ensejos que inserem à leitura da política e do sujeito.

Para uma conversa pós-estrutural sobre a HDE

Com a incorporação da teoria do discurso à leitura do que pode ser a comunidade disciplinar, destaca-se a interpretação do sujeito político como não sendo indivíduo ou pessoa consciente de suas possibilidades ante a uma problemática da política. Em Laclau (2011), a subjetividade política é constituída na contingência e na provisoriedade: demandas diferenciais que, em função da significação de uma ameaça, se articulam discursivamente, subjetivando-se na política.

O sujeito não é, assim, concebido a partir de sua história de vida, experiência profissional, engajamento partidário ou corporativo, mas precipitado contigencialmente pela via discursiva, sendo produzido por diferenças sociais articuladas em um momento equivalencial. Diz respeito aos sentidos circulantes e articulados na relação com um nome. É produzido por sentidos disseminados pelo/no processo de significação social do social, o que já o assinala como não possuindo fundamento, mas significações contingentes, que decorrem de respostas dadas ao que é lido como estranho, um todo outro (Derrida, 2006a).

Não há, em Laclau, possibilidade de contabilização de um núcleo duro, como simetria entre as diferenças, capaz de essencializar a comunidade e funcionar como uma orientação às tomadas de decisão. O antagonismo é o elemento que gera uma sensação de coesão às diferenças envolvidas em dada construção discursiva, como o é uma disciplina. A indefinição, efemeridade e incoerência da constituição dos sujeitos, a partir de Laclau, leva a conjecturar que a comunidade é composta pelos mais diferentes sentidos, por fragmentações e leituras diferenciais, que podem não ter uma história com a disciplina e não ser pertencentes (profissionalmente) ao campo disciplinar para o qual estão, num contexto específico, constituindo uma comunidade.

Enfatizada essa leitura de sujeito, ressalto que o caráter de sua não-consciência incide no fato de que se constitui, transitoriamente, por dinâmicas que não cessam jamais (lógica da diferença) e por tentativas de coalizão, de reconciliação, entre tais dinâmicas em lugares, inexistentes, que julgam comuns (lógica da equivalência) (Laclau, 2011).

Considerar a produção das políticas de currículo como se desenvolvendo através da discursividade, implica a concepção do social, da subjetividade e da luta política, como deslocadas de bases historicistas, estruturais e de uma visão de sujeito capaz de, conscientemente, atuar de forma estratégica com vistas à realização de seus projetos.

Rever o social por intermédio da significação é considerar que não há centros fixos capazes de determinar o passado e o futuro de uma articulação política, uma disciplina. Mas, ao contrário, é ter em mente que se a significação não é estancada, não é fechada permanentemente, é porque todos os elementos dos quais falamos, tratamos, acusamos, defendemos, nada mais são do que significações provisórias de termos importantes, destacáveis, feitos proeminentes

em determinado momento da política. Em função dessa leitura, as implicações sobre a política, a disciplina e o sujeito não passam impunes, sendo pensados como significação, como adiamentos de um vir a ser.

Para Laclau (2011), o discurso é uma totalidade tecida por relações de significantes que detêm provisoriamente a significação de determinadas práticas e, uma vez articuladas hegemonicamente, delimitam uma formação discursiva. O autor argumenta que nada há fora do discurso, todo discurso é uma prática e vice-versa. Na estruturação discursiva, a tentativa de fechamento é uma constante, assim como também é constante a abertura do campo da discursividade ao vazamento de sentidos, à *différance* (Derrida, 1991). Todo discurso ambiciona dominar o campo discursivo, fixar e deter as diferenças e criar um centro reconhecível na significação. Tais fechamentos da significação só ocorrem quando é encontrado seu limite. E este só é definido a partir do momento em que se determina um exterior, um antagonista dos elementos diferenciais envolvidos no processo articulatório. Para Laclau (2011), a existência de uma significação é resultado direto de seu limite excludente. O exterior, então, é um elemento diferencial que está fora da articulação, um dado interpretado como ameaça.

Assim, a diferença projetada como inimigo leva a que esse antagonismo a outras diferenças, dispersas no todo social, gere uma cadeia na qual tais diferenças tornem-se equivalentes, ainda que nunca sejam iguais. Elas se equivalem na significação de um nome como ameaça, mas mesmo nesse momento estão produzindo sentidos diferenciais, estão traduzindo (Derrida, 2006b) e, portanto, traindo a própria significação de si e do outro/ameaça como só é possível num cenário de opacidade da linguagem. A geração de uma cadeia de equivalência (uma subjetivação política) é o momento em que provisória e ficcionalmente as diferenças se pausam em função de uma oposição comum ao que se projeta como risco.

Considerações finais

Em concordância com a perspectiva teórica através da qual leio as políticas de currículo, argumento que Goodson não possibilita a consideração da contingência como propulsão das articulações políticas e, conjuntamente, a precipitação de um sujeito sem fundamentação histórica ou estrutural de compromisso com uma comunidade, associação profissional ou conhecimento. Bloqueia identificações que, em seu próprio registro teórico, escapam à sistematização, sendo relegados ao plano secundário em suas possibilidades de atuação política. Ou, ainda, são pensados como provedores de motivos para a atuação estratégica de sujeitos coerentes, operantes na coalizão em que se constitui o campo disciplinar. Tal índice, já incita a problematizações quanto ao modo como concebe a política curricular, ao supor que há fronteiras políticas nitidamente estabelecidas e que são capazes de dizer quem produz sentidos para as políticas e a partir de quais fatores.

Em uma possível busca pela exatidão na definição dos grupos e suas moralizações, de suas motivações, Goodson (1993; 1995) atenua a perspectiva de que sentidos circulantes em torno do nome disciplinar são potentes em produzir discursos que dinamizam as políticas. Em sua vigília para com os limites territoriais do que entende por comunidade disciplinar, limita a leitura de que não há um território definido e que a ideia de um limite só é motivo de preocupação quando uma (significação de) ameaça ao nome disciplinar é produzida. A concepção de Goodson leva em

consideração que a política é desenvolvida por identidades em confronto, quando proponho, pela via da teoria do discurso, pensar que a política produz as identificações.

Se a significação e, portanto, a produção política para um campo é ocasionada por diferenças sociais, que não possuem uma fundamentação disciplinar, que podem não estar falando para a disciplina, mas podem ser ouvidas por identificações com a disciplina, influenciando na significação do campo discursivo disciplinar, temos uma possibilidade de apreender a política como se desdobrando por intermédio de dinâmicas que extrapolam o desenho subjetivo e identitário estabilizado por Goodson, juntamente com seu embasamento histórico-estrutural. Tal possibilidade se coloca com a incorporação de uma leitura de discurso que, necessariamente, implica a reconceptualização do social, da luta e da subjetividade política.

A subjetividade precipitada discursivamente é a que aqui entendo como possuidora de potencialidades para a leitura das políticas curriculares. Concebo sua operação para além da ideia de comunidade disciplinar de Goodson, que se apóia em agrupamentos identificados, associações e timbres disciplinares. Também enfatizo não ser a consideração de outras instituições, “externas” ou não-disciplinares, não-escolares, o motivo de minha proposta de ressignificação à comunidade disciplinar, mas entender que a tentativa de estabilização de tais influências, ainda na obra de Goodson, já assinalam/sintomatizam o potencial produtivo de sentidos disseminados no campo discursivo disciplinar. É ter em vista que está para além da enumeração de pressupostos atores ou instituições a compreensão da política curricular. A disciplina é considerada, em concordância com Lopes e Macedo (2011), como construção discursiva que não possui saberes primordiais a serem apropriados pelos integrantes de uma comunidade que sem os quais dela estariam excluídos. Mas, entendo que tais saberes são construídos ao passo em que nos tornamos disciplinares. Pautados nas autoras, pontuo ser por meio de diferentes lutas políticas que hegemonizamos campos disciplinares e nos constituímos como identificação nessas lutas. As disciplinas, vistas sob esse prisma, não se vinculam ao processo de fixação de identidades, mas são campos discursivos sustentados em respostas a um todo social mais amplo, ameaçador.

Referências

DERRIDA, J. (1991). *Margens da Filosofia*. Campinas, São Paulo: Papirus.

DERRIDA, J. (1998). Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In Chantal Mouffe (comp.), *Desconstrucción y pragmatismo* (151-169). Argentina: Paidós.

DERRIDA, J. (2006a). *Dar La muerte*. Barcelona: Paidós.

DERRIDA, J. (2006b). *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

GOODSON, I. (1993). *School subjects and curriculum change*. Londres: The Falmer Press.

GOODSON, I. (1995). *Social histories of the Secondary Curriculum*. Londres: The Falmer Press.

GOODSON, I. (1997). *A Construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

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

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

História da disciplina Ensino Religioso

Gonçalves, A. M.[1]; Muniz, T. A.[2]

[1]Universidade Federal de Goiás, Brasil
[2]Universidade Federal de Goiás, Brasil

Email: anamaria.23@uol.com.br; tamirismuniz@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas brasileiras. Nesse sentido, busca explicitar como se deu a constituição dessa disciplina, principalmente entre os anos 1980 e 1990, que compreende um rico momento de discussão, implantação de políticas públicas para a área e de luta pela consolidação dessa disciplina no campo educacional. Nesse curso, o trabalho busca demarcar como historicamente o ensino religioso se constituiu em disciplina escolar, integrou e permanece no currículo das escolas públicas. O estudo se insere no campo da história das disciplinas escolares e adota a perspectiva sócio-histórica de currículo, embasado nas teorizações de André Chervel e Ivor Goodson, que concebem o currículo e as disciplinas escolares como artefato cultural. Dentre as fontes selecionadas estão documentos escritos, em sua maioria documentos oficiais, como legislação e programas curriculares referentes à disciplina Ensino Religioso. Desse modo, a pesquisa assenta-se particularmente na análise do currículo prescrito. Os resultados indicam que a disciplina Ensino Religioso segue trajetória semelhante à de outras disciplinas escolares, mas guarda uma particularidade quanto aos padrões de configuração, o fato de ter grupos externos ao campo educacional como sua comunidade disciplinar forte. Essa comunidade é constituída por estudiosos vinculados ao campo religioso sob a liderança da Igreja Católica. Essa característica se alimenta da falta de autonomia do campo educacional perante o campo político e religioso, mas, sobretudo, da omissão do Estado quanto a sua regulamentação e do parco envolvimento dos especialistas do campo educacional quanto a essa discussão. Desta feita, o presente estudo alerta para a urgente necessidade de pensar a construção social dessa disciplina e problematizar sua presença no currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino Religioso; História das Disciplinas; Currículo.

1 Introdução

O Ensino Religioso se faz presente nas escolas brasileiras desde o período de colonização do país, ainda que não figurasse como disciplina escolar, como nos dias atuais. Trata-se de uma presença marcante que revela traços da organização social, cultural e política brasileira, e, também, os embates quanto à associação religião e educação, Estado e Igrejas, relações de poder e interesses que legitimam certos saberes nos currículos escolares, ou seja, a construção sócio-histórica do currículo.

Os anos 1980 e 1990 reafirmaram a presença do Ensino Religioso e sua oferta obrigatória no currículo do Ensino Fundamental, por meio da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996/97), ao passo que urdiu uma nova configuração para a mesma, com vistas a sua consolidação no campo educacional. Destarte, buscar-se-á nesse artigo problematizar as discussões acerca do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras, especialmente entre os anos 1980 e 1990.

O texto se encontra dividido em quatro partes. Primeiro, discutimos o que é currículo e como as disciplinas escolares são constituídas. Depois, apresentamos o processo histórico de construção da disciplina Ensino Religioso e sua inserção no currículo escolar. Em seguida, discutimos a permanência do Ensino Religioso no currículo escolar. Por

fim, apresentamos uma reflexão acerca da oferta dessa disciplina nos dias atuais, os mecanismos de produção que a envolvem e as questões que coloca para o campo educacional.

2 A concepção de currículo e disciplina escolar

O entendimento sobre currículo é amplo e diverso apontando para múltiplas e diferentes interpretações. Ivor Goodson (1995, p. 77) defende que o currículo é um artefato cultural, uma área de produção e reprodução social, "onde as prioridades políticas e sociais são predominantes".

A disciplina é um elemento organizador do currículo e se constitui na forma mais tradicional de organização do conhecimento escolar. Ao classificar o ensino e selecionar os saberes escolares, a disciplina escolar compartilha com o currículo o mesmo sentido de construção social, passando, portanto, a se constituir em objeto de interesse dos grupos sociais dominantes, visto que inculca o conhecimento que considera válido e, por isso mesmo, dever ser questionada.

De acordo com Santos (1990, p. 21), o desenvolvimento de uma disciplina está condicionado a fatores internos e externos. Os fatores internos dizem respeito às condições de trabalho na área, como os critérios epistemológicos e metodológicos, a ciência de referência, o aparato acadêmico-científico, as associações profissionais, o trabalho docente e a produção editorial. Os fatores externos, de outro lado, "estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam". O peso e influência de cada um desses fatores, conforme a autora, depende do nível de desenvolvimento em que a disciplina se encontra, de sua relação com o campo educacional.

Goodson (2008, p. 14) assevera que a própria "tradição de disciplinas escolares, [...] está geralmente em harmonia com os grupos de poder externo". Esses grupos são, na sua concepção, ao mesmo tempo, padrão de estabilidade e mudança das disciplinas e, por conseguinte, do currículo, uma vez que estão à frente de todo processo, trabalhando para a permanência de disciplinas nos currículos escolares, determinando finalidades para cada uma delas, e propondo ajustes e reformas necessárias.

No que tange às finalidades educativas, Chervel (1990, p. 186; 188) chama atenção para o fato de que as disciplinas escolares são "modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos". Desse modo, constitui saberes, concorre com sua formação e "provoca a aculturação conveniente", o que explica o interesse dos grupos sociais dominantes em controlar o currículo e defender a presença de determinadas disciplinas nele.

Enfim, a disciplina escolar é um corpo de conhecimento elaborado em meio a conjunturas internas e externas, envolto por um aparato profissional, com finalidade educativa e dotada de organização própria para o ensino escolar. As disciplinas compartilham com o currículo o mesmo sentido de construção social.

3 A constituição da disciplina Ensino Religioso

A primeira ideia de Ensino Religioso na educação pública brasileira apareceu no contexto da colonização do país, enquanto ensino da doutrina cristã católica, catequese, ou seja, ensino de religião. O Ensino Religioso ministrado nesse momento era um saber escolar, utilitário, forjado pela Igreja Católica, que se entrelaçava aos demais saberes escolares. Era, pois, um elemento natural, que permaneceu até o final do Império, dado o acordo do Padroado.

O processo de institucionalização do Ensino Religioso teve início com a Reforma Francisco Campos de 1931, tendo seu estatuto legal oficializado com a Constituição de 1934, sob a denominação de *matéria* escolar. Nesse momento, configurou-se um corpo de conhecimento, delineou-se uma organização, visto que se definiu a obrigatoriedade de sua oferta. Essa institucionalização deu-se num contexto de efervescência política, marcado pela chegada de Getúlio Vargas à presidência da República, e de embate entre intelectuais defensores da laicidade do ensino e o grupo em defesa do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas. Nesse contexto, a constituição e organização da disciplina Ensino Religioso foi marcada por uma aliança, na qual se destaca a natureza reguladora da religião e da Igreja Católica, que apoiou o Governo Vargas, e o caráter de formação moral do cidadão brasileiro. (CURY, 1986)

Nessas bases, a disciplina Ensino Religioso foi pensada e instituída não por especialistas do campo educacional, mas por intelectuais leigos e membros da Igreja Católica. Portanto, esse conhecimento não se vinculava diretamente com a escola, nem com uma ciência de referência. Seu embasamento é o elemento religioso, a cultura religiosa, fato que marca toda sua trajetória.

A partir da Constituição de 1934, o Ensino Religioso é contemplado em todas as cartas subsequentes, assim como nas LDB, alcançando estabilidade curricular. Essa estabilidade se fez marcada por constantes negociações e pressão, lideradas pela Igreja Católica. É em função desse trabalho, de seu amparo cultural e político, e não de um aparato epistemológico/acadêmico, como se observa em outras disciplinas, que o Ensino Religioso conseguiu ir se afirmando em cada Carta, vindo a alcançar uma legitimidade nacional e se institucionalizar como disciplina escolar.

3.1 A disciplina Ensino Religioso no cenário brasileiro atual

A configuração que a disciplina Ensino Religioso assume a partir dos anos 1980 no Brasil está intimamente ligada à configuração do próprio campo religioso e social do país, que vivencia de forma mais acentuada a diminuição do número de católicos, o crescimento do número de evangélicos e o fortalecimento do discurso relativo ao respeito à pluralidade religiosa. Esses novos grupos religiosos foram ocupando lugar no cenário social e político do país, quebrando a hegemonia católica e sua força na definição do modelo de Ensino Religioso. Nesse cenário, a Igreja Católica se abre ao diálogo com outras igrejas, de forma a assegurar a oferta do Ensino Religioso, ainda que com a alteração do caráter confessional católico.

Todavia, a Igreja Católica permaneceu como maior entusiasta na defesa do Ensino Religioso nas escolas públicas, tomando frente nos debates em favor de sua oferta. Sua ação evidencia maior organização interna, com a

criação de grupos e encontros para pensar essa disciplina e orientar os trabalhos em sua defesa. Em função da mobilização da Igreja e dos grupos que a ela se associaram, o Ensino Religioso foi inserido na atual Constituição Federal, assegurando sua permanência no currículo, conforme o disposto no artigo 210: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. (BRASIL, 1988)

Assegurada a institucionalização do Ensino Religioso, ainda que restrita ao Ensino Fundamental, os grupos em defesa dessa disciplina ampliaram os trabalhos no sentido de discutir sua natureza, o modelo de ensino, os conteúdos, a formação de professores, entre outros elementos, tendo em vistas à elaboração da nova LDB. Nesse sentido, foram promovidos Encontros Nacionais de Ensino Religioso, que caminharam numa perspectiva interconfessional, de diálogo e colaboração com outras confissões religiosas, o que concorreu para a reunião de mais atores sociais ligados às denominações religiosas e à educação. (JUNQUEIRA, 2002)

Nesse contexto, foi criado o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), que se apresentou como um espaço de reunião de educadores ligados à disciplina, com variadas vinculações acadêmicas e confessionais, com a perspectiva de acompanhar e subsidiar o esforço de professores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular.

Logo, a LDB, Lei n. 9.394, sancionada em 1996, dispôs que, “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis”, em caráter confessional ou interconfessional. (BRASIL, 1996)

Essa Lei apresentou dois novos direcionamentos para o Ensino Religioso escolar. Primeiro, a definição quanto ao modelo de ensino a ser trabalhado nas escolas, confessional ou interconfessional; Segundo, a resolução de que a disciplina seria ofertada “sem ônus para os cofres públicos”, isentando o Estado para com esse ensino.

A proposta inédita de um modelo interconfessional resulta das mudanças no campo religioso, que reclamava o diálogo entre as várias denominações religiosas com vistas à criação de alianças e ao fortalecimento dos trabalhos com a disciplina.

Após a aprovação da LDB os grupos em defesa do Ensino Religioso passaram a atuar para que o poder público assumisse o ônus da disciplina. Concomitante, o FONAPER trabalhava no sentido de prover uma identidade, uma epistemologia própria para o Ensino Religioso, no intuito de legitimar sua presença no currículo. Nessa direção, o Fórum elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), que depois de não ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) e não integrar os parâmetros nacionais, foi publicado em 1997, pela Ave-Maria, editora de orientação católica.

À parte sua origem, essa publicação representou um marco na história da disciplina Ensino Religioso no Brasil, visto que, pela primeira vez, ela recebeu uma sistematização metodológica e epistemológica que se constitui em referência nacional para o trabalho nas escolas públicas. Além disso, a publicação apresentou um novo paradigma de Ensino Religioso, fundamentado no estudo cultural desse fenômeno.

Enfim, a Lei n. 9.475 de 1997 deu nova redação ao artigo 33 da LDB, apresentando duas supressões importantes em relação à redação original. Primeiro, suprimiu a expressão “sem ônus para os cofres públicos”. A segunda supressão refere-se ao paradigma de ensino. Enquanto a redação original resolveu que a disciplina seria ofertada em caráter confessional ou interconfessional, a nova Lei apenas menciona que deveria ser “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, o que, em nossa opinião, pode direcionar no sentido de um ensino interconfessional, principalmente fenomenológico, de acordo com os PCNER. Além disso, essa Lei imputou aos sistemas de ensino a responsabilidade de administrar os conteúdos e a admissão dos professores.

Ademais, a permanência do Ensino Religioso no currículo e nas legislações colocou em cena a discussão acerca da formação de professores para a disciplina, o que reclamou um posicionamento do Conselho Nacional de Educação, o qual se pronunciou por meio do Parecer n. 97/99, que resolveu que não compete a União “autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em Ensino Religioso, cujos diplomas tenham validade nacional” (BRASIL, 1999)

Essas definições, em particular, o não reconhecimento pelo MEC dos cursos de licenciatura em Ensino Religioso, é mais um elemento da omissão do Estado em relação a essa disciplina, do tratamento diferenciado que a mesma recebe em relação demais disciplinas do currículo e do padrão peculiar que caracteriza sua configuração. Diferente de outras disciplinas, o Ensino Religioso assenta sua legitimação social no fato da religião ser um elemento importante da cultura brasileira e não numa ciência de referência.

4 Conclusão

Os anos 1980 e 1990 confirmaram a permanência do Ensino Religioso, conforme dispôs a Constituição Federal e a LDB, o que se deu em meio a mudanças no cenário religioso e social brasileiro, que por sua vez produziram ressignificação dessa disciplina, aproximando-a do campo educacional, num movimento de consolidação disciplinar. Nesse movimento, destacam-se a criação do FONAPER e dos PCNER e as mudanças de paradigma. Esforços que corroboram a tese de Chervel (1990), de que a estabilidade de uma disciplina no currículo envolve um trabalho cuidadoso e contínuo de negociação e ajustes, evidenciando uma construção permanente das disciplinas escolares. Ademais, esse trabalho explicita a construção social dessa disciplina, os atores sociais e políticos, e as estratégias que a envolve.

A despeito das mudanças no cenário religioso e social, de novos grupos que se colocaram em defesa do Ensino Religioso, particularmente o FONAPER e as igrejas evangélicas, a Igreja Católica permanece como instituição religiosa e grupo social dominante, com maior poder mobilizador na defesa desse ensino. Dessa forma, a permanência do Ensino Religioso no currículo continua atrelada a dimensão religiosa, principalmente, a Igreja Católica, que se apresenta como sua comunidade disciplinar forte.

O sucesso alcançado por esses grupos explica-se, em parte, com base no que diz Goodson (2008, p. 146): “quanto mais poderoso for o grupo social mais provável que ele exerça algum poder sobre o ensino escolar”. O campo religioso, dominado pela Igreja Católica, seguido das igrejas evangélicas, é um campo bastante poderoso, que aglutina quase a totalidade da população brasileira. Em razão da sua força e poder mobilizador junto aos fiéis, o campo religioso é um elemento de pressão sobre o campo político. Juntos, esses campos influenciam o campo educacional, conduzindo a presença da disciplina do Ensino Religioso no currículo escolar ao longo do tempo.

Não obstante, se tratar de uma disciplina tradicional no currículo, o Ensino Religioso apresenta particularidades em relação às demais disciplinas escolares. Essa disciplina não possui uma tradição acadêmica, por isso mesmo, não tem um corpo docente especializado, o que acentua o peso dos fatores externos em sua configuração, compromete sua identidade, bem como sua consolidação no currículo escolar. Afinal, conforme Goodson (1995), para se consolidar no currículo, a disciplina escolar deve se tornar interesse das universidades e se constituir também em disciplina acadêmica. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso ainda não está consolidado como disciplina escolar, mas tem caminhado nessa direção, dado o empenho dos grupos que atuam em sua defesa.

A essa particularidade soma-se, também, o caráter facultativo de sua matrícula e o fato de ser atribuído aos sistemas de ensino, conforme decidiu a Lei 9.475/97, a definição dos conteúdos e as normas para a habilitação e admissão dos professores dessa disciplina, num regime de colaboração com as denominações religiosas.

A despeito dessas peculiaridades e suas problemáticas, cabe ressaltar que o Ensino Religioso apresenta-se, a partir dos anos 1990, mais próximo do campo educacional, com mais características disciplinares. Isso porque, é tratado pela legislação educacional como parte integrante da formação básica do cidadão e componente da base curricular comum e, principalmente, possui parâmetro curricular, os PCNER.

Assim, consideramos que a disciplina Ensino Religioso está mais disciplina do que antes, portanto, em vias de consolidação no currículo. Destarte, é importante questionar sua presença no currículo – suas finalidades, objeto de estudo e práticas – ao invés de tomá-la como algo dado, natural, sem atentar para os mecanismos de produção que abarcam sua construção histórica.

Referências:

Brasil. (1988). Constituição. Brasília: Senado Federal, 2008.

Brasil. (1996). Lei n. 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: *Diário Oficial da União***,** 20 dez. 1996, seção I. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 09 abr. 2012.

Brasil. (1997). Lei n. 9.475/97*,* dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394. Brasília: *Diário Oficial da União*, 23 jul. 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 09 abr. 2012

Brasil. (1999). Parecer CP n.097/99. Sobre formação de professores para o Ensino. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 03 jun. 2012.

Chervel, A. (1990) História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, (2), p. 177-229.

Cury, C. R. J. (1986). *Ideologia e Educação Brasileira*. Católicos e liberais. *(3nd ed.)*. São Paulo: Cortez–Autores Associados.

Goodson, I. (1995). *Currículo:* teoria e história. Petrópolis: Vozes.

Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização:* abordagens históricas. Petrópolis: Vozes.

Junqueira, S. A. (2002). *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Santos, L. L. de C. P. (1990). História das disciplinas escolares: perspectivas de análises. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, (2), p. 21-29.

PLANIFICAÇÃO DA AULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REPERCUSSÕES CURRICULARES

Profa. Ms. Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha
Universidade Federal do Piauí
djaniralopes@hotmail.com

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
Universidade Federal do Piauí
glorinha_m@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa de Mestrado, intitulada: "Educação de Jovens e Adultos: tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na qual abordamos o currículo e a prática pedagógica vivenciada no interior das escolas influenciadas pelas propostas curriculares oficiais na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Tendo como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, visando a interação com o currículo oficial, na perspectiva de superação de tensões e consolidação das políticas públicas nesta modalidade de ensino. A pesquisa possui essencialmente caráter interpretativo com abordagem qualitativa do tipo descritiva, fundamentada, sobretudo nos pressupostos apresentado por Flick (2009), Oliveira (2007). O corpus desta investigação foi constituído por dados produzidos através de questionário, entrevista semi-estruturada e grupo focal realizados com os professores que atuam na EJA, organizados em categorias e interpretados a luz da técnica da Análise de Discurso. Nossa investigação está fundamentada nas formulações teórico-conceituais que abordam a problemática da EJA na visão de teóricos estudiosos da temática evidenciada como: Oliveira (2008), Arroyo (2011), Moura (2010), Barcelos (2006), Soares (2006), Ribeiro (2001), dentre outros. Para efeito dessa discussão iremos destacar a repercussão curricular na ação de elaborar o plano de ensino, e com base no mesmo, a planificação da aula. Os resultados finais apontam a necessidade de desencadear um processo de implementação e discussão do currículo elaborado especificamente para a modalidade EJA, num diálogo permanente com a escola, no sentido de valorizar os saberes produzidos em seu ambiente, a pluralidade, a heterogeneidade, proporcionando um crescimento individual e coletivo, um cidadão capaz de buscar e construir novos conhecimentos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Planificação da aula. Currículo.

Premissas Iniciais

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) o currículo foi pensado e elaborado formalmente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, específica para a modalidade, em 2000, promovendo uma significativa mudança conceitual, ao transpor o suprimento e abordar a educação ao longo da vida.

Neste sentido, as propostas curriculares para EJA, elaboradas inicialmente na instância federal, oferecem elementos norteadores da prática pedagógica, considerando o tipo de aluno, a formação necessária aos professores que atuarão nesta modalidade de ensino, bem como possibilidades de conteúdo e orientações didáticas.

Assim, as propostas curriculares macro (Federal) e micro (Estadual e/ou municipal) que orientarão o trabalho no contexto escolar devem considerar as particularidades do seu público. Um dos aspectos importantes a considerar é a necessidade de uma preocupação mediante as exigências específicas da clientela de EJA que, além de atender aos jovens excluídos prematuramente do ensino regular, também é formada por homens e mulheres, jovens, adultos e idosos oriundos de diversas classes sociais. Esta clientela apresenta um perfil étnico, social, econômico e cultural com muitas peculiaridades, o que requer uma prática educativa diferenciada, de modo a atender as necessidades destas pessoas que procuram a escola em busca de cidadania (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2006).

Nossa pesquisa se concentra nesse universo da EJA, tendo como objeto de estudo o currículo e a prática pedagógica vivenciada no interior das escolas influenciadas pelas propostas curriculares oficiais. Além de evidenciar as tensões e interações presentes nesta relação entre o currículo oficial e as praticas pedagógicas dessa modalidade de ensino, esta pesquisa será de grande importância social, ao oferecer condições para que se compreenda as práticas curriculares e pedagógicas pensadas e desenvolvidas para a EJA, no que se refere ao processo de implementação e consolidação das políticas publicas para essa modalidade de ensino, abrindo espaços para uma discussão sobre as reais necessidades da escola com uma visão holística, na voz do educador principal ator e articulador de saberes institucionalizados, envolvendo conteúdos e contexto de ensino buscando uma interação dialógica no espaço da sala de aula.

Este trabalho traz inicialmente uma discussão sobre o campo do currículo e a articulação com a prática pedagógica. Realizamos uma pesquisa de mestrado em educação, na qual se configura de natureza qualitativa tendo como objeto de estudo as tensões e interações entre o currículo proposto e a prática pedagógica vivenciada nas instituições de ensino, após a utilização do questionário e concretização das entrevistas e do grupo focal com os interlocutores.

Para tanto, visitamos oito escolas no Estado do Piauí, nos municípios de Teresina, Bom Jesus, Floriano e Parnaíba que oferecem todo o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com um total de trinta e nove professores que responderam o questionário, desses quatro foram entrevistados. Vale ressaltar, que para preservar a privacidade dos sujeitos participantes da pesquisa e garantir a dimensão ética, utilizamos pseudônimos para os respectivos interlocutores.

Como instrumentos de pesquisas foram utilizados o questionário, a entrevista e o grupo focal, tendo em vista que, o questionário com perguntas abertas e fechadas (RICHARDSON, 2007), objetiva traçar o perfil dos interlocutores da pesquisa, além de introduzir questões conceituais sobre o currículo e sua prática pedagógica. Segundo Gil (1999) a entrevista que focaliza um tema específico possibilita uma análise mais profunda dos fatos, visto que permite ao entrevistado uma maior espontaneidade, levando ao pesquisador explorar a fundo alguma experiência vivida.

Os dados produzidos através dos questionários, das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal, constituirão o corpus da pesquisa, que será organizado em categorias e interpretado com base na técnica da Análise de Discurso (PÊCHEUX, 2008).

Como se trata de resultados parciais, para efeito deste estudo, destacaremos inicialmente uma discussão sobre o campo do currículo e a articulação com a prática pedagógica. Dando continuidade evidenciaremos as falas dos professores a partir das entrevistas e das discussões no grupo focal que distingue, entre outros fatores, a planificação da aula como fonte curricular na atuação em sala de aula.

Currículo: perspectivas teóricas e práticas

A partir do reconhecimento de que o currículo, mais do que prescrição, é ação, o que leva cada professor de EJA, em sua prática diária, a decidir o que vai ser ensinado, para quem e com qual objetivo, numa relação dialógica, é pertinente uma tomada de consciência das implicações de suas ações na vida dos educandos, considerando seu contexto,

suas experiências de vida, suas necessidades mediatas e imediatas, visto que "[...] a definição prévia e coletiva de alguns princípios norteadores do trabalho pedagógico de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para o trabalho na EJA, na medida em que incorporam essas prioridades" (OLIVEIRA, 2008, p. 27).

Para Arroyo (2011, p.13), o currículo constitui-se em um território em disputa, cercado, por ser um elemento estruturante no contexto escolar; deste modo, é o mais normatizado, diante de indicadores como:

> [...] a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária.

Desse modo, o Ministério da Educação, publica em 2001, a proposta de orientações curriculares para o primeiro segmento da EJA, que corresponde ao Ensino Fundamental menor, considerando suas as especificidades, na perspectiva de educação ao longo da vida e objetivando "oferecer um subsídio que oriente a elaboração de programas de Educação de Jovens e Adultos e, consequentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados" (RIBEIRO, 2001, p. 15).

Assim, o grande desafio que se apresenta para a Academia, enquanto instituição formadora comprometida com a construção de saberes, no âmbito da formação do educador para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é firmar um pacto com esta modalidade de ensino da Educação Básica, voltado para os interesses de uma grande parcela da população do país socialmente excluída das políticas públicas, visto que, desde os primórdios da civilização, a educação de pessoas jovens e adultas é focada em campanhas, programas e projetos pontuais marcados pela descontinuidade, não se consolidando como política pública de Estado. Evidenciando o contexto da diferença, na qual, segundo Moura (2010, p. 405), especificamente na EJA "não existe uma indiferença às diferenças e sim um misto de discriminações", que podem ser negativas, no sentido de perpetuar as desigualdades; positivas, de forma a promover a igualdade; ou neutras, que parecem ser indiferentes.

Como declara Costa (2009, p. 102), "não tendo sido preparados pedagogicamente nos cursos de graduação, os professores da EJA tentam aprender o ofício da docência no cotidiano. Neste sentido, os saberes da experiência aparecem como os mais significativos".

Esta afirmação nos remete aos desafios enfrentados por estes professores no contexto de circulação de saberes sistematizados, socialmente reconhecido, a escola, no momento do confronto entre os saberes teóricos, historicamente acumulados, e os saberes advindos da experiência de vida dos sujeitos em formação, público potencial da EJA, no sentido de repensarem suas concepções sobre educação, ensino e aprendizagem, a fim de transformar a prática pedagógica que considere as peculiaridades deste público, que exigem outras formas de ensinar e aprender.

Nesta perspectiva, Barcelos (2006, p. 44) nos afirma:

> Este conjunto de dificuldades, decorrentes, em boa parte, da especificidade do trabalho com jovens e adultos, está colocando para a escola uma tarefa da maior envergadura. Tal cenário está a exigir de todos (as) nós, educadores (as) e gestores (as) dos sistemas de ensino, um permanente e radical repensar de nossas representações e conceitos sobre educação, bem como de uma profunda mudança em certas atitudes e práticas pedagógicas.

Segundo o que se pode perceber, a formação do professor da EJA está estritamente relacionada à história de vida, pessoal e profissional, de cada um, ou seja, o jeito de ensinar e aprender depende do processo desenvolvido em seu percurso escolar.

Assim, urge a necessidade de se repensar novas formas de entendimento das relações que se estabelecem entre o ensinar e o aprender, considerando o contexto de vivência e o público a que se destina, necessitando, portanto, de fomentar dialogicamente a discussão envolvendo a teoria e a prática na sala de aula, nos cursos de formação das instituições formadoras, enfatizando principalmente o diálogo com a prática pedagógica desenvolvida na EJA.

O que estamos propondo é a criação de situações dialógicas da prática dentro de um processo de interlocução real envolvendo profissionais que atuam na EJA, em todos e níveis de ensino. Desta forma, acredita-se que possa ser construído no coletivo "um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em 'situação' [...]. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando" (FREIRE, 1987 p.58).

Definir como ensinar é tão complexo e fundamental quanto definir o que ensinar. A prática pedagógica e os conhecimentos a serem ensinados são aspectos indissociáveis no contexto educacional e, em se tratando de situações de aprendizagem voltadas para o público da EJA, devido à sua especificidade, implica uma prática que valorize a experiência e os conhecimentos prévios, bem como considere o vínculo entre educação, trabalho, práticas sociais e culturais (BRASIL, 2002).

Desse modo, fatores como a gestão do tempo, a organização do espaço, os recursos didáticos, a interação e a cooperação, bem como a relação professor, aluno e conhecimento interferem no sucesso escolar dos alunos.

Segundo Mauri (2001), para que os alunos possam aprender conceitos nas escolas, é pertinente considerarmos dois aspectos: o primeiro trata da necessidade de se compreender e aceitar que o aluno possui uma série de saberes pessoais, os quais correspondem a ter conhecimentos conceituais prévios organizados, possuir outros conhecimentos no campo dos procedimentos envolvendo estratégias de ativação da memória, de codificação e retenção do conhecimento, de autorregulação do processo de aprendizagem, bem como capacidade de explicitação desse conhecimento.

Dentre esses saberes também inclui a capacidade de ter motivação no processo de ensino-aprendizagem, acreditar que a construção do conhecimento conceitual se faz com os outros, na medida em que perguntam e são perguntados, resolvem dúvidas e ajudam a resolvê-las, reveem processos e concepções conscientes, contudo o avanço na construção de seus próprios conceitos deve-se ao esforço pessoal (MAURI, 2001).

Neste sentido, Oliveira (2005, p. 235) afirma que "as experiências de vida mais diversas surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social".

O segundo aspecto consiste na disposição dos professores em definir conceitos conjuntamente com os alunos para chegar à construção do próprio conhecimento. Para tanto, é necessário que o professor possibilite situações capazes de ativar as ideias prévias dos alunos, de forma que os mesmos possam rever e explicitar opiniões sobre as ideias que possuem durante o processo de aprendizagem, tornando o momento significativo sobre o objeto de estudo.

Esse processo ocorre quando estabelecem semelhanças entre as atividades de aprendizagem efetuadas em outros momentos com as novas atividades, permitindo que se concentrem não apenas no processo de ensino-aprendizagem,

mas também no resultado alcançado. Vale ressaltar que ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que professores e alunos estejam seguindo os materiais curriculares preestabelecidos, estes sujeitos "estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades cotidianas, dentro e fora da escola, lhes oferecem" (OLIVEIRA, 2005, p. 235).

A planificação da aula como fonte curricular na prática pedagógica: posicionamentos dos sujeitos pesquisados

Considerando o currículo como um dispositivo presente em todas as ações ocorridas na instituição escolar, ou seja, seleção de conhecimento a serem ensinados, discutidos e refletidos, os objetivos a serem alcançados nas metodologias e avaliação, tendo como base, alguns subsídios como os guias curriculares vêm estruturados de forma a controlar ou orientar as potencialidades do cotidiano escolar, através dos livros didáticos, materiais audiovisuais, além das atividades de sensibilização e capacitação para utilização do material. Destacamos o momento da planificação da aula evidenciado pelos professores participantes em suas falas, ao elencar seu suporte prático, conforme segue:

> **Amélia** – [...] Eu faço aulas expositivas eu tenho como suporte o livro didático [...] E outros recursos. Alfabeto móvel que pra mim é vital, inclusive agora nos últimos, que terminei o livro didático (TER).
>
> **Nice** – [...] Busco selecionar conteúdo de acordo com o nível de contribuição que trará pra vida dos alunos, de vez em quando eu salto conteúdo [...] Então, eu vou selecionando aquilo que eu acho que tem mais importância que vai contribuir melhor pra ele tanto no dia a dia como pra entendam melhor os conteúdo nas séries seguinte..., [...] Às vezes o livro tá discutindo um conteúdo, mas pra o aluno saber aquele ali ele precisa saber de outro então, as vezes eu trago outros textos complementares pra ficar mais compreensivo, fica melhor trabalhar aquele conteúdo, a escolha do conteúdo é sempre nesse sentido (TER).
>
> **Coutinho** – O currículo depende muito primeiramente da turma, porque na realidade ele sofre as transformações do dia a dia, por exemplo: quando a gente fala da turma eu coloco aqueles alunos que tem mais dificuldades, porque são eles que ditam como vai andar o processo todo, então o currículo ele vai sofrendo essas transformações (PAR).

Os discursos das interlocutoras Amélia e Nice (TER) colocam que a fonte principal de apoio à elaboração do planejamento é o livro didático disponibilizado para EJA, incrementado com textos e recursos complementares, usando como estratégia de implementação às aulas expositivas. Esta ênfase nas aulas expositivas revela uma concepção de ensino e aprendizagem centrada na figura do professor.

Coutinho (PAR), ao afirmar, *[...] quando a gente fala da turma eu coloco aqueles alunos que tem mais dificuldades, porque são eles que ditam como vai andar o processo todo, então o currículo ele vai sofrendo essas transformações [...]* nos leva a constatar em seu discurso que as transformações que atribui ao currículo ocorrem no sentido retroativo, ou seja, ao invés de criar situações de aprendizagem que equiparem o nível de aprendizagem num ritmo em que todos avancem no processo de aprendizagem, a ideia entendida em seu discurso é que os alunos que estão mais avançados são deixados de lado, enquanto toda a atenção é concentrada nos que supostamente ditam *como vai andar o processo*.

O que é mais preocupante nisso tudo é que acredita que é assim que o currículo sofre transformações, deixando evidente a falta de conhecimento dos princípios e diretrizes do currículo oficial e sua finalidade educativa. Assim, "a transformação da prática pedagógica se faz sentir na reestruturação da rotina, mostrando a necessidade de rever o

planejamento da ação docente com vistas à aprendizagem significativa do aluno jovem e do aluno adulto" (MOURA, 2006b, p. 125).

A nossa reflexão sobre o currículo oficial apoia-se nos dizeres de Girotto (2010, p. 21), quando afirma que "tal finalidade educativa só é possível com a apropriação dos conteúdos escolares provenientes do conhecimento científico sistematizado e ordenado pelas disciplinas científicas ao longo da história e socialmente valorizadas, sem desconsiderar a cultura primeira da clientela da EJA".

Portanto, no momento da planificação da aula o professor não pode e nem deve desconsiderar questões essenciais, como as diretrizes macro do currículo e o lugar ocupado pelo aluno no seu processo de aprendizagem, com vistas à qualidade da educação.

Neste sentido, é irrefutável a "necessidade urgente da organização curricular, com atenção especial voltada para a relação com o saber no espaço de escolarização, considerando as especificidades do público-alvo da EJA, reconhecendo semelhanças, diferenças e particularidades [...]" (MOURA, 2011, p. 252).

Premissas Finais

Apesar das políticas de currículo para EJA desenvolvidas em nosso país, é nítida a ausência do mesmo nas escolas piauienses, abrindo espaços para improvisação, revelando as angústias dos professores que trabalham isoladamente, sem um diálogo com os colegas para problematizar o ensino e possíveis ações de melhoria.

Neste estudo constatamos que a concepção de ensino apontada pelos professores revela uma educação centrada no professor como transmissor de conhecimento, de modo que os conteúdos são ensinados, repetidas vezes, com a predominância de aulas expositivas e exercícios de fixação. Deste modo, nos reportamos a Oliveira (2005, p. 237), ao afirmar que "essas inadequações produzem consequências geralmente ainda mais danosas que na educação chamada regular".

Isto implica refletir sobre a formação docente a partir do currículo construído para a EJA e os contributos para a prática pedagógica desenvolvida no contexto da sala de aula, tornando público um saber que fica confinado ao cotidiano escolar, haja vista que essa realidade não deve ficar somente nas estatísticas. Ao contrário, é preciso transformá-la em instrumento de base para decisões no âmbito das políticas educacionais, no sentido mais amplo, a fim de melhorar a qualidade do ensino, e consequentemente a qualidade de vida deste público, que quase sempre ficou à margem das políticas públicas educacionais do país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARCELOS, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, volume 1, 2002.

COSTA, C. S. Formação Continuada de Educação de Jovens e Adultos: caminho para a reflexão prática?. In:

RODRIGUES, R. L. (org.). *A contribuição da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos*. Curitiba: Editora CRV, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTO, C. G. G. S. Educação de Jovens e Adultos: letramento, currículo e práticas pedagógicas. IN: CAMARGO, M. R. R. M. de; FURLANETTI, M. P. de F. R. (Org.). *Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional***:** aportes teóricos – Práticas de formação – Contextos produzidos. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam conteúdos escolares. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *O construtivismo na sala de aula***.** 6 ed. São Paulo-SP: Ática, 2001.

MOURA, M. da G. C. *Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza:* desafios para o professor da Educação de Jovens e Adultos. Natal: UFRN, 2006. (Tese de Doutorado em Educação)

MOURA, M. da G. C. Educação de Apercebendo-se da diferença: conhecendo os sentidos atribuídos pelos professores. In: BONFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de; GOMES, Ana Beatriz de Sousa; SANTOS, Ana Célia de Sousa [organizadores]. *Educação e Diversidade Cultural*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MOURA, M. da G. C. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional: práticas curriculares e pedagógicas. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. *Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação:* retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011.

OLIVEIRA, I. B. de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: *Construção coletiva:* contribuições a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tânia Maria de Melo. *Educação de jovens e adultos*: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

PÊCHEUX, M. *O discurso:* estrutura ou acontecimento. 5. Ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2008.

RICHARDSON, R J. et al. *Pesquisa social:* métodos e técnicas. 3. Ed. – 10. Reimp. - São Paulo: Atlas, 2009.

SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G. de C., GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

O currículo Local e ensino de Ciências Naturais em Moçambique: alguns subsídios para uma reflexão

Autor: Jó António CAPECE

Afiliação: Jó António Capece é Coordenador do Projecto "O Currículo Local na Universidade Pedagógica: estratégias epistemológicas e didáctico – metodológicas da sua implementação, sob os auspícios do CEPE (Centro de Estutos de Políticas Educativas), Professor Associado e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil, no Programa de Pós – Graduação em Educação (Currículo); docente na Escola Doutoral da Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia e no Departamento de Física da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Pedagógica – Maputo, nos graus de Graduaçao e Pós- Graduaçao (Nível de Mestrado e Doutorado) da Universidade Pedagógica – Maputo.
Contactos: email: jocapece@yahoo.com.br; Telefone: +258 84 44 29 972

1. Introdução

1.1. Justificativa

Um estudo sobre o Currículo Local (CL) tem uma grande importância porque, de um lado, a orientação mundial para a educação é a construção do conhecimento que ligue o ser humano com o seu meio cultural. Nesse sentido, a responsabilidade da educação é descobrir os fundamentos culturais dos alunos para reforçar a solidariedade dos grupos. De outro, respondendo aos apelos de Jomtien (1990), segundo qual o desenvolvimento da educação de cada país passa, necessariamente, pelo resgate das culturas locais, Moçambique introduziu, no Ensino Básico, o Currículo Local, uma componente do currículo nacional que integra aspectos de cultura local.

A integração do Currículo local na escola pretende resolver dois problemas: reintegrar o aluno, reconhecendo as suas potencialidades, na sua comunidade – cultura e, melhorar a qualidade de educação a partir de aprendizagem significativa.

A partir da relevância das culturas, as reflexões em torno dos saberes locais e sua articulação na escola começaram a dominar os dois âmbitos: filosófico e educacional. No âmbito filosófico e educacional porque estes se cruzam no tratamento das questões do saber. Ao se cruzarem, se relacionam na definição dos currículos nacional e local.

Ao se olhar Moçambique, como uma nação, contempla- se, outrossim, uma diversidade de regiões e de grupos étnicos-linguísticos, que retratam não apenas a divisão geográfica, como também, com grande ênfase e em igual proporção, uma multiplicidade de povos com manifestações culturais distintas, nestas se incluem a filosofia de vida, a arte, a ciência, a dança, a música, a língua, os rituais religiosos, contemplando um rol de saberes no concernente a formas de ser, conviver, fazer e conhecer o mundo que os rodeia, importantes na formação de suas identidades socioculturais, peculiares, tornando-os diferentes de outros povos, tanto dentro dos limites do país como fora destes.

Assim sendo, torna-se pertinente questionar sobre:

a) Que processos educativos adoptar, então, de modo a conciliar esta riqueza cultural e a necessidade da construção de uma identidade nacional?

b) Que caminhos a escola deverá percorrer para tornar-se um espaço de convivência e não de enfraquecimento das relações e das particularidades comunitárias?
c) Que saberes se tornaram pertinentes na formação da identidade nacional, global, sem ferir as identidades locais?
d) Em suma, que currículo para a escola moçambicana de modo a incluir esta riqueza manifestada pela diversidade cultural?

Estas e outras inquietações são primordiais na medida em que se pretende construir um currículo baseado no respeito às culturas autóctones, às culturas locais, enraizadas no multiculturalismo. Partimos do pressuposto de que o currículo é cultura, e a escola, é o espaço privilegiado de transmissão desta, que constitui um documento de identidade de um povo, caracterizando-o nas suas particularidades.

Uma das questões fundamentais da inovação curricular é a do sentido da mudança educativa, isto é, "*mudar o paradigma, não mais fazer (melhor) o mesmo*" (TORRES, 2001: 82).
Aqui reside a necessidade e relevância da introdução do Currículo Local na Universidade, instituíção que pela sua natureza de Ensino, Pesquisa e Extensão está em melhores condições de recolher, sistematizar e ressignificar os saberes locais das comunidades à luz da Ciência.

1.2. Problematização

Em Moçambique, as abordagens sobre o Currículo Local (CL) começam no Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a introdução da Disciplina com o mesmo nome, no Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1).
Uma análise muito subjectiva e preliminar, nos remete a afirmativa segundo a qual, tal movimento não foi e não tem sido acompanhado por uma formação consistente para os principais actores do Processo de Ensino e Aprendizagem, mormente o corpo docente. Esta "lacuna" tem contribuído sobremaneira para que os propósitos que suportavam tal intenção não encontrem um maior eco junto à população alvo, que são os alunos num primeiro patamar e num horizonte mais amplo, as comunidades locais.

Sendo a Universidade Pedagógica uma instituição cuja missão primordial é a formação do corpo docente, urge questionar se não seriamos nós uma instituição privilegiada de "encontrar" mecanismos didáctico – metodológicos mais apropriados para a sistematização dos conhecimentos locais, a partir dos vários "movimentos" que o país tem, relacionados a apropriação dos saberes locais e "introduzi-los" nos saberes escolares?

Aqui é importante a existência de "mecanismos" de como se pode, numa situação concreta do Processo de Ensino e Aprendizagem, implementar os conhecimentos do Currículo Local, duma forma transversal.

Aqui a transversalidade é justificada pela Teoria de Complexidade, que nos remete ao facto da "funcionalidade" da nossa existência ser comparável a uma rede. Só uma funcionalidade em rede nos permite dar solução a problemas cada vez mais complexos.

Na Educação, esta funcionalidade em rede nos "afasta"sobremaneira das orientações lineares, reducionistas, compartimentadas e racionalistas e nos remete para uma outra direcção, que assenta em três pilares, designadamente a formação pedagógica, a pedagogia participativa e a aprendizagem/aproveitamento dos

ambientes virtuais. Esta premissa nos remete, a termos um pensamento complexo, pois este visualiza o conjunto dos fios que tecem a rede e que possibilita um conhecimento universal. Para tanto urge questionar:

a) Como é que as comunidades locais organizam o trabalho no seu quotidiano?
b) Como é que as mesmas produzem o seu pensamento?
c) Como é que a escola, pode apropriar-se desses produtos da ciência viva, não sistematizada, que acontecem "fora" dela, para produzir um conhecimento crítico?
d) Como fazer valer que o que ocorre "fora" da escola é também conhecimento? Ou seja, como fazer com que os saberes das comunidades locais, do senso comum, possam ser convertidos em saberes escolares?
e) Na formação de professores, mormente na do Ensino Básico, como é que se pode priorizar a organização dos ambientes de aprendizagem em sala de aula ou fora dela, por forma a que a escola se aproprie da riqueza cultural e a-científica[1] que existe nas comunidades?

É perante estes pressupostos, que se pode questionar sobre que forma a Universidade Pedagógica pode contribuir para trazer subsídios teórico – metodológicos que possibilitem, duma forma sistémica e transversal, implementar duma forma prática, os conteúdos sobre o Currículo Local, nos diversos cursos que ministra?

1.3. Objectivos

A presente pesquisa tem como objectivos:

a) Recolher e sistematizar os saberes e as experiências culturais das comunidades para o seu resgate nas escolas moçambicanas;
b) Analisar os processos de produção e legitimação dos saberes locais nas comunidades locais;
c) Buscar elementos para uma "transposição didáctica" na transmissão de conteúdos do CL
d) Buscar subsídios para elaboração do Manual da Universidade Pedagógica sobre Currículo Local, como Tema Transversal.

1.4. Metodologia

Assim, com base numa metodologia de carris etnográfico realizei um trabalho de campo nos na Província de Maputo, concretamente nos distritos de Magude (zona norte), Manhiça/Kalanga (zona centro) e Matutuine/Bela Vista (zona sul). A escolha destes locais teve em vista a necessidade de abarcar o máximo possível a diversidade etno antropológica desta Província em toda sua extensão. A seguir vou descrever como foi feita esta pesquisa:

2. A implementação do Currículo Local nas Escolas: experiências vividas

2.1. Maguge – Motaze

Aqui assisti a uma aula de Ciências Naturais, na 6ª classe, cujo tema foi: "A reprodução das plantas". A aula começou com uma pergunta sobre o que é uma rotação de culturas? A resposta foi dada por um aluno que a leu do seu livro; a seguir o professor retrata no quadro a imagem duma machamba onde escreveu que nesta, podia-se semear no 1º ano, milho; no 2º amendoim; no 3º mandioqueira; no 4º, milho e no 5º adubação. Diz o professor

[1] Conhecimentos a-científicos, aqui tidos também como saberes locais são, na concepção freireana, conhecimentos do senso comum, os saberes locais, os quais, na visão positivista, cientivista, tradicional, não são valorizados pela Escola.

que com esta prática, o solo continuará sempre produtivo durante muitos anos. Além da rotação de culturas, falamos de outras técnicas que são: *tousio*, que é um processo que consiste em deixar o terreno em repouso durante algum tempo o que permite recuperar os terrenos que eram improdutivos e a *queimada de campos*.

Reprodução de plantas: existem dois tipos de reprodução de plantas. Todas as plantais que se produzem com semente: reprodução sexuada (plantas com flores). Exemplo: milho, feijão, abóbora. Todas as plantas que podemos ter a partir da folha ou do caule, da raiz, chamamos de reprodução assexuada ou vegetativa.

Professor, preparando-se para ir dar a sua aula sobre "A reprodução das plantas"na Escola Primária Completa de Mpotaze

Vista frontal da Escola Primária Completa de Motaze

2.2. Manhiça – Calanga

Em Calanga assistimos à uma aula na Escola Primária Completa de Chécua numa turma da 5ª classe, na disciplina da de Ciências Naturais, cujo tema foi "O Relevo". Aqui, o professor começa por dar a definição do relevo e dá os

diversos tipos do mesmo e pede aos alunos para darem exemplo na região, onde eles encontram a planície, o planalto e a montanha. A seguir faz o resumo da aula no quadro preto de seguinte modo:

Resumo

"O relevo é as diferentes formas que a terra apresenta. Existem três formas de relevo que predominam no nosso continente que são: planície, planalto e montanha.

Planícies são superfícies planas inferiores a 200 metros de altitude; *Planaltos* são superfícies com mais de 200 metros de altitude mas que não ultrapassam os 1000 metros; *montanhas* são superfícies com mais de 1500 metros de altitude."

Alunos, em plena aula na Escola Primária Completa de Chécua, tomando apontamentos da aula

2.3. Matutuine – Bela – Vista

Em relação a implementação do Currículo Local em Matutine – Bela-Vista, assistimos à uma aula com o intuito de aferir como é que as escolas interpretam na prática esta componente do Currículo no Ensino Básico. Assim, assistimos aulas na Escola Primária Completa de Salamanga, no dia 18 de Junho de 2012, na disciplina de Ciências Naturais. O tema da aula foi: "Estudo de animais selvagens", na 5ª classe. Eis o conteúdo da aula:

A aula começou por o professor perguntar o que os alunos entendem por animais selvagens. Um respondeu que "…os animais selvagens são aqueles que vivem no seu *habitat*"; o segundo respondeu que os animais selvagens "… são os que vivem longe do homem, exemplo: leão, gazela, etc.

Depois desta etapa, o professor questionou a turma, sobre quem já teria visto um leão ou uma gazela. À esta pergunta, um dos alunos respondeu dizendo que já vira uma gazela na reserva de Zitundo e leão na televisão.

Depois o professor faz mais uma pergunta, desta feita sobre a "importância dos animais selvagens". Os alunos responderam dizendo que a importância dos animais selvagens reside no uso da pele de alguns deles para a confecção de calçado, entre outros aproveitamentos.

A seguir o professor foi à página 36 do livro de Ciências Naturais para exibir imagens que retratam os animais selvagens. Na etapa conclusiva o professor sistematizou no quadro os apontamentos da aula.

Eis o conteúdo dos mesmos:

"Animais Selvagens

Moçambique, sendo um território com 799.388km^2 de superfície e com uma larga costa do Oceano Índico possui uma grande variedade de ambientes terrestres e marinhas. Neles vivem muitos animais selvagens. Animais selvagens são aqueles que vivem longe do homem, isto é, aqueles que não vivem perto do homem. Exemplo: elefante, gazela, hiena, dugongo, baleia, girafa, zebra entre outros.

3. Os saberes das comunidades locais e o ensino de Ciências Naturais - em busca de uma "transposição didáctica"

3.1. Introdução

Neste item pretende-se analisar os saberes locais que têm alguma relação com o ensino de Ciências Naturais, mas que devido a tensão existente entre o conhecimento local e universal, tais conhecimentos não são privilegiados quando a escola selecciona o que pretende transmitir aos seus alunos.

Tal abordagem não esgota todos exemplos existentes. O trabalho limitar-se-á a dar um exemplo mais para ilustrar a cerca da possibilidade que existe em resgatar tais saberes.

Alunos na "Escola Primária Completa de Salamanga", em Bela-Vista: Matutuiene, atentos à explicação do professor

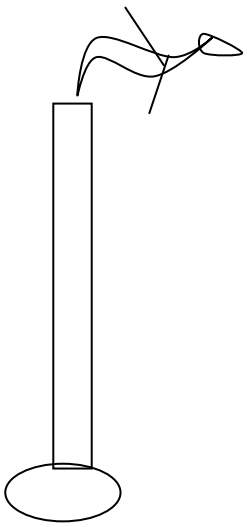
3.2. Exemplo de Estudo

3.2.1. A ave "vua-vua"

a) **Objecto de análise:** Equilíbrio de um corpo com um eixo de rotação fixo;

b) **Descrição:** A "ave" "vua-vua", assim denominada pelas comunidades locais e é um objecto de arte para decorar residências, escritórios e outros espaços comuns. Ele é feito de madeira a que se designa por "pau-preto". Ele é composto de uma base de sustentação de forma circular, com o perímetro de 18 centímetros, um "tronco" de cerca de 15 centímetros, onde na sua extremidade superior apresenta um fulcro que assenta a "cauda" da "ave". É sobre este fulcro que a "ave" realiza os seus movimentos de

rotação. O conjunto termina com a "cabeça" com bico pontiagudo onde a meio se apoiam duas "asas" que se mantém equilibradas. (veja a figura abaixo):



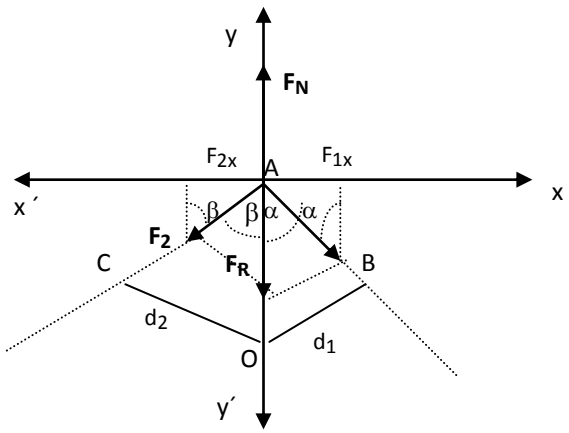
Modelo da "ave" "vua-vua" (desenho do autor)

c) **Objectivo:** Verificar as condições de equilíbrio da "ave".

d) **Tarefa:** Explorar os fenómenos físico-naturais que mantém a "ave" em equilíbrio.

e) **Explicação teórica:**

Sabe-se que qualquer corpo pode estar em movimento de translação e em simultâneo girar em torno do seu eixo. Estando em equilíbrio, tais movimentos mantêm-se invariáveis. No caso da "ave" pretende-se analisar as suas condições de equilíbrio sob o ponto de vista do seu movimento de rotação.



Representação gráfica do sistema de forças que actuam sobre a "ave"

Colocando a "ave" no seu ponto de apoio, o fulcro, sem as asas, ele não conserva o seu estado de equilíbrio, o mesmo acontecendo se colocarmos apenas uma das asas. O artesão com quem se conversou a respeito de como ele conseguia manter o equilíbrio sem ser detentor dos saberes escolares a esse respeito, justificou-se afirmando que,

Nesta “ave”, as asas têm pesos iguais. Nós fizemos várias tentativas, pondo e tirando a “ave” no ponto de equilíbrio, até as duas asas se aproximarem em peso. Quando isso ocorre, então nenhum lado penderá mais do que o outro. Chegado a este estágio, deixamos de fazer mais tentativas, uma vez que teríamos encontrado o ponto de equilíbrio almejado.

Em tais tentativas, os artesãos sem se aperceberem, estavam usando as leis da Física, mormente sobre o equilíbrio dos corpos.

Para explicar tal fenómeno, supõe-se que através do ponto de apoio situa-se uma recta imaginária, ao longo da qual se orienta a força resultante F_R, perpendicular ao plano horizontal.

De acordo com a condição de equilíbrio estático dos corpos, a soma das projecções das forças aplicadas ao sistema é nula, ou seja:

$$\sum_{x=1}^{n} Fx = 0 \quad (1)$$

Em se tratando dum sistema de duas forças, n = 2, ter-se-á:

$$F = F_1 + F_2 = 0 \quad (2)$$

A projecção de F sobre o eixo das abcissas é igual à soma das projecções das forças F_1 e F_2 sobre este mesmo eixo, ou seja:

$$F_1x + F_2x = 0 \quad (3)$$

A partir da figura 4 e com o auxílio das relações trigonométricas para um triângulo rectângulo, tem-se:

$$F_1x = F_1 \text{sen}\,\alpha \text{ e}$$

$$(4)$$

$$F_2x = -F_2 \text{sen}\,\beta.$$

Substituindo a expressão (4) na (3), recebemos:

$$F_1 \text{sen}\,\alpha - F_2 \text{sen}\,\beta = 0, \text{ o que é o mesmo que:}$$

$$F_1 \text{sen}\,\alpha = F_2 \text{sen}\,\beta. \quad (5)$$

Uma vez que os triângulos AOB e AOC são rectângulos em B e C respectivamente, tem-se, em função das razões trigonométricas para triângulos deste género, que:

$$\text{Sen}\alpha = \frac{d_1}{F_1}$$

e

$$\text{Sen}\beta = \frac{d_2}{F_1}$$

Substituindo estas duas últimas expressões na expressão (5) recebe-se que,

$$F_1 \frac{d_1}{F_1} = F_2 \frac{d_2}{F_1}$$

Do que resulta:

$$F_1d_1 = F_2d_2 \quad (6)$$

Com esta última expressão é possível determinar a grandeza que deve ser igual para ambas as forças para que o corpo se encontre em equilíbrio. Algebricamente, este equilíbrio é encontrado através do produto entre o módulo

da força e a distância entre a a linha de acção do eixo de rotação. São estes valores que caracterizam o eixo de rotação da força.

f) **Conclusão:**

Da observação e análise do fenómeno físico que ocorre, verifica-se, com a ajuda da última expressão, que o estado de equilíbrio da "ave" é adquirido quando lhe são acopladas as duas asas. Também pode-se dizer que o centro de massa da "ave" encontra-se no ponto de apoio, onde se acha a resultante de todas as forças que actuam no sistema.

Quer seguindo este método quer seguindo o "científico"", o resultado que se alcança é o mesmo, com largas vantagens para o primeiro, uma vez que ele se interioriza com as condições objectivas e práticas do alcance do tal ponto de equilíbrio. O mesmo não se diria de alguém que se limitasse em estudar no "vazio" as tais condições de equilíbrio sem acomodá-las à situações concretas, como foi o caso vertente.

Procedendo-se assim, o processo de ensino e aprendizagem deixa de ser o de "transferir" conhecimentos do educador para o educando, aquilo a que FREIRE (1999) chama de "Educação Bancária", passando para um processo de construção onde são contempladas as experiências, os saberes anteriores dos educandos, que, junto com o educador, alcançam o novo saber. Este conhecimento científico que parte da elaboração do conhecimento prático e vivido, dando valor às etnometodologias é o que deve ser estimulado, uma vez que dá azo à construção dum currículo crítico (SACRISTÁN, 1991), já que é resultante de práticas do quotidiano das comunidades locais.

4. Considerações finais

- Há elementos suficientes para sustentar a hipótese de inclusão dos saberes locais no currículo;
- Na perspectiva epistemológica: Existe um encontro entre os saberes locais e os universais;
- Na perspectiva didáctica/Metodológica: A transposição didáctica pode acontecer em todas as disciplinas;
- As estratégicas de implementação implicam:

a) Formação dos professores;
b) Adopção de políticas públicas educacionais que dê primazia aos saberes locais;
c) Uso de metodologias adequadas: por aprofundamento e extensão.

5. Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. (1999). *Pedagogia do Oprimido*. 26ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra;

SACRISTÁN, J. Gimeno. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* 3ª ed., São Paulo, Artmed;

TORRES, Rosa Maria. (s/d) *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Trad. Daisy Vaz de;

A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS NA PERSPETIVA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA: DA QUALIDADE PRETENDIDA, À QUALIDADE APREENDIDA

Joana Sousa

Universidade do Minho, Portugal

Email: joanarfsousa@gmail.com

Resumo

Os educadores de infância têm vindo a sentir alterações no âmbito da cultura curricular da educação pré-escolar que se estendem ao nível organizacional e relacional. Devendo-se em parte à implementação da Avaliação Externa de Escolas (AEE) contextualizada pela Lei nº 31/2002, a premissa da qualidade é um dos motes para a implementação da AEE, sendo pertinente analisar de que forma está a ser percecionada pelos estabelecimentos de educação pré-escolar através da perspetiva dos seus atores educativos.

Através dos dados obtidos num estudo empírico com metodologia qualitativa, este texto pretende proporcionar um entendimento sobre as transformações na educação pré-escolar em Portugal, à luz do contexto da União Europeia (UE) e da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Os resultados obtidos apontam para um conflito na apropriação do conceito de qualidade na educação de infância por parte dos educadores de infância, levantando questões pertinentes de ordem axiológica.

Esta comunicação insere-se no projeto de investigação de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010) e serve de base a uma tese de doutoramento financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT - SFRH/BD/93389/2013), ambas coordenadas pela Universidade do Minho.

Palavras-chave: avaliação externa de escolas; qualidade; educação pré-escolar.

1. Introdução

A partilha sobre compreensão dos efeitos da Avaliação Externa de Escolas (AEE) na cultura curricular da educação pré-escolar é o objetivo do presente texto. Considerando os efeitos essencialmente discursivos e procedimentais da avaliação (Pacheco, *et al*), analisamos de modo mais concreto, mediante uma metodologia qualitativa, baseada na análise documental, em que o *corpus* de análise é constituído pelas orientações do Instituto da Segurança Social (ISS), nomeadamente o Modelo de Avaliação da Qualidade (MAQ), e na realização de inquérito por entrevistas (Bogdan & Biklen, 1999) a profissionais de educação de infância sobre o modo como a AEE, somente obrigatória para o ensino público, produz efeitos no ensino semi-privado, mormente na cultura curricular da educação pré-escolar, com base nas perspetivas dos educadores de infância. Desta forma, é possível entender de que modo as Instituições de Solidariedade Social (IPSS) se apropriam dos referenciais de AEE com o objetivo de justificar resultados de aprendizagem que a educação deve atingir no quadro de uma linguagem de *accountability*, enquadrando novos valores no sistema de educação pré-escolar.

2. A Avaliação Externa de Escolas

A implementação da AEE, contextualizada pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro e conforme o artigo 3º, surgiu com o intuito de: "Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema. (…) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas; (…) Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;". A AEE tornou-se num dos pilares do desenvolvimento das instituições educativas tornando as boas práticas e a melhoria contínua no mote para a sua implementação, permitindo uma adequação entre a oferta educativa e o contexto económico e social (Eurydice, 2004).

3. O Modelo de Avaliação da Qualidade (MAQ)

Numa sociedade onde se encara a educação pré-escolar numa perspetiva algo "assistencialista", os órgãos tutelares procuram respostas, alteram estruturas organizativas e modificam processos educativos que permitam oferecer a esta etapa educativa uma maior credibilidade. A proposta do ISS, através do MAQ propõe "um referencial normativo que permita avaliar a qualidade dos serviços prestados e consequentemente diferenciar positivamente as respostas sociais" (ISS, I.P., 2005, p.5).

A análise documental do MAQ permitiu assumir uma convergência entre as Ciências da Gestão e as Ciências da Educação (Sousa, 2013), tal como é defendido pela Administração Central quando defende que na implementação do MAQ são estabelecidos os requisitos necessários à implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) com a "marca ISS" (ISS, I.P., 2005, p.1). Drucker (1993) defende que os SGQ surgiram como uma resposta às condições que a globalização introduziu na economia. Ao nível macro, os SGQ enquadram uma linguagem específica nos diferentes serviços oferecidos por cada organização, implicando "a concretização de um conjunto de ações que, obrigatoriamente resulta nalgumas vantagens competitivas para a organização" (Antunes, 2007, p. 17) que se interrelacionam e constituem a política para orientar e controlar uma organização no que respeita à qualidade (International Organization for Standardization, 2006). Sumariamente, Deming defende como sendo catorze os princípios da qualidade (Pires, 2012, p.46):

- Criar constância de propósito de aperfeiçoamento do produto e serviço.
- Adotar uma nova filosofia.
- Acabar com a dependência de inspeção para a obtenção da qualidade.
- Minimizar o custo total.

- Melhorar o sistema.
- Instituir a formação.
- Adotar e instituir a liderança.
- Eliminar o medo.
- Eliminar as barreiras entre departamentos.
- Eliminar *slogans*, exortações, e metas.
- Eliminar as quotas de trabalho.
- Promover o orgulho pelo trabalho.
- Auto-aperfeiçoamento.
- A transformação é tarefa de todos.

Partindo do pressuposto que o MAQ é um SGQ (ISS, I.P., 2005), o referencial estrutura-se em quatro pontos: 1) introdução; 2) conceitos de referência; 3) modelo de avaliação da qualidade das respostas sociais; 4) metodologias de avaliação. O MAQ apoia-se na lógica da excelência no sentido de "garantir aos cidadãos o acesso a serviços de qualidade" (*ibid*, p.5) através de três objetivos, que se prendem sobretudo com a garantia da qualidade, com base no processo de autoavaliação do desempenho da organização, da eficácia e da eficiência dos processos, da participação dos clientes nos serviços, da dinamização e efetivação das famílias e do grau de satisfação das expetativas e necessidades dos atores envolvidos. Estes objetivos encontram-se alinhados com os oito princípios da qualidade da família ISO 9000 (Pires, 2012, p.68):

- Focalização no cliente.
- Liderança.
- Envolvimento das pessoas.
- Abordagem por processos.
- Abordagem da gestão como um sistema.
- Melhoria contínua.
- Abordagem à tomada de decisão baseada em factos.
- Relações mutuamente benéficas com fornecedores.

Embora o MAQ esteja direcionado para as IPSS, também são mencionados os estabelecimentos oficiais e as entidades privadas fomentando "uma harmonização a nível nacional das regras de funcionamento para os serviços prestados pelos estabelecimentos garantido deste modo, o mesmo nível de qualidade do serviço prestado, independentemente da natureza jurídica do estabelecimento." (ISS, I.P., 2005, p.6). No segundo ponto do MAQ são definidos os conceitos de referência, apresentados como pressupostos do referencial normativo. Em cada um dos oito âmbitos conceptuais apresentados define-se a excelência da sua ação. Face a um modelo que teve como referência a norma de gestão da qualidade "ISO 9001:2000 – Sistemas de Gestão da Qualidade – Requisitos e o Modelo de Excelência da EFQM" (*ibid*, p.9), as intenções do MAQ são esclarecidas no terceiro ponto, onde é apresentado um sistema de qualificação que se divide entre A, B e C (do mais exigente para o menos exigente) e em oito critérios de avaliação da qualidade, para os quais são definidas grelhas, com indicadores de avaliação e quatro níveis de qualificação. Através dos resultados obtidos no conjunto das grelhas, e em cada nível de qualificação, é implementada a metodologia de avaliação referida no último ponto do MAQ e que "tem por base a realização de auditorias efetuadas por uma entidade externa reconhecida no âmbito do Sistema Português da Qualidade" (*ibid*, p.48). Após o processo de auditoria é elaborado um relatório, onde são sinalizadas as não conformidades e outras observações relevantes que são classificadas como mais ou menos críticas, através de uma avaliação de verificação. Face ao relatório de auditoria é obrigatória a elaboração

de um plano de melhoria, de onde constem as ações a desenvolver para a superação das não conformidades e observações identificadas no relatório de auditoria, bem como a responsabilidade e o prazo para a implementação das mesmas. Cumpridos estes procedimentos avaliativos, a entidade responsável emite uma certificação que pode ser de nível A, B ou C.

Assim, se estabelece uma abordagem sistemática de todos os serviços em busca da qualidade, desde a criação, à avaliação do impacto que obteve junto dos seus clientes, fornecendo evidências de que a qualidade foi ou não alcançada. Considerando a intangibilidade do valor gerado pelos serviços prestados no âmbito educacional Pires (2007, p. 20) salienta a importância de mensurar os resultados obtidos por estes serviços:

> "Reconhecendo que a qualidade tem uma componente subjetiva, por vezes difícil ou mesmo impossível de medir com precisão, do ponto de vista do controlo da qualidade, da garantia da qualidade ou da gestão da qualidade, a qualidade necessita de ser objetivada e quantificada de forma a ser mensurável (…). Mesmo as características subjetivas devem na medida do possível ter alguma forma de medição (ou comparação)."

Em suma, e fazendo um paralelismo com o que Santos e Teixeira (2009) defendem, o MAQ tem como finalidade a oferta de um serviço aos clientes que tenha em conta as suas necessidades, os seus interesses e que permita obter resultados que satisfaçam as necessidades e os objetivos dos clientes, através da prestação de serviços de qualidade que se baseiam na monitorização e melhoria do serviço prestado.

4. Resultados: da qualidade pretendida, à qualidade apreendida

Tal como todas as mudanças, este referencial normativo, que se assemelha a um dispositivo de AEE, fomenta o conflito e as oportunidades de crescimento, promovendo um questionamento da cultura curricular da educação pré-escolar junto dos educadores de infância, pois, segundo Pardal (2005, p.7) "o currículo e os professores/educadores são elementos "imprescindíveis a um adequado funcionamento do sistema". Neste sentido, torna-se pertinente analisar o MAQ fazendo a análise entre as suas intenções e os seus efeitos na perspetiva dos educadores de infância, dado que "ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser." (Nóvoa, 2000, p.10).

Através de um estudo com metodologia qualitativa (Sousa, 2013) foi utilizada a recolha de dados através do inquérito por entrevista a educadores de infância (n=6) que desempenham funções em IPSS onde está a ser implementado o MAQ. As entrevistas foram analisadas através da utilização da análise de conteúdo (Esteves, 2006).

Relativamente às práticas originadas pela implementação do MAQ os educadores de infância referem que consideram que o modelo despoletou uma maior exigência a par de uma dificuldade na sistematização do registo das evidências que comprovam a realização dos processos definidos, levantando questões como a gestão do tempo entre os registos que garantem a eficácia dos processos definidos (ISS,.I.P., 2005) e a componente pedagógica. Tendo em conta que o MAQ surge como gerador da organização do sistema educativo é patente a inquietação dos educadores de infância relativamente à sua autonomia profissional e os valores que se estão a instituir, tanto ao nível do trabalho que é realizado entre educadores de infância, como no trabalho com as famílias e, sobretudo, com as crianças, havendo uma mecanização do processo educativo com foco nos objetivos a atingir (Sousa, 2013).

De uma forma geral, os resultados apontam para alguma ambiguidade na perspetiva dos educadores de infância sobre os benefícios da implementação do MAQ, situação que pode estar relacionada com o nível de envolvimento com a comunidade educativa na implementação do MAQ. Esta situação levanta imensas questões, tais como a falta de envolvimento dos educadores de infância na compreensão e reflexão acerca dos processos defendidos pelo MAQ, ou seja, na sua apropriação, tornando-se apenas uma questão metodológica e técnica, deixando antever esse reflexo na melhoria da atividade educativa (Sousa, 2013), podendo desfasar-se das premissas de um SGQ (António & Teixeira, 2009; Pires, 2004). Esta situação pode ter implicações e consequências em questões axiológicas de um SGQ, nomeadamente o envolvimento da comunidade na organização, na contribuição e na responsabilidade dos órgãos de liderança para a implementação dos processos-chave, cuja implementação plena se baseia numa lógica de *accountability,* ou seja, de avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2012). Os resultados demonstram que a implementação de uma filosofia de *accountability* pode ser colocada em causa pela existência de uma perspetiva de liderança do estilo *top-down*, tal como é descrito no relatório da OCDE (2012), sendo pertinente relembrar que, apesar de a avaliação institucional fomentar a melhoria e desenvolvimento, cabe aos órgãos de gestão das organizações educativas promover o bom entendimento e a correta utilização da mesma, tendo em conta a identidade e o desenvolvimento dos diferentes atores educativos (Faria, 2010).

Os educadores de infância afirmam que apesar da procura pela uniformização das práticas educativas ser positiva, nomeadamente ao nível da equidade no serviço que é prestado, é ao mesmo tempo negativa, pois no seu entender não a plena expansão das diferentes características dos contextos e da própria educação de infância (Sousa, 2013).

Analisando à luz do contexto da EU (Eurydice, 2004) e da OCDE (2010), dada a ambivalência e magnitude dos efeitos sentidos pelos educadores de infância, o MAQ pode estar a amputar a ação deste ator educativo que se vê sem autonomia para enfrentar mais desafios. Tais desafios são demonstrados ao longo das entrevistas pela ênfase na burocratização, na gestão do tempo, na sobrevalorização das competências adquiridas pelas crianças, na busca de resultados, e na rigidez do MAQ. Os resultados obtidos apontam para um conflito na apropriação dos princípios da qualidade na educação de infância por parte dos educadores de infância, levantando questões pertinentes de ordem axiológica. Recorrendo a um paralelismo entre o conflito na apropriação dos princípios da qualidade e o que defendem Castells (2002) e Foucault (1992) quando mencionam que a ação da sociedade e a disciplina restringem a identidade e o *self*, emerge a ideia de que a atividade do educador de infância está subordinada a um determinado poder (Aplle, 2000). Com base nas entrevistas, a relação entre poder e controlo está presente no significado (Sarup, 1996) atribuído ao MAQ pelos próprios educadores de infância, quando o valorizam por contribuir para uma maior exigência na sua atividade profissional e antagonicamente, referem que sempre realizaram a sua atividade de acordo com o que está implícito no MAQ, tendo apenas sido um potenciador da burocracia (Sousa, 2013). Estas discordâncias percecionados pelos educadores de infância demonstram que apesar de assumirem a necessidade da redução da burocracia, sentem que é necessária para a criação de *standard*s e para uma maior eficácia na educação (Pacheco, 2000).

Conclusão

A crise identitária dos educadores de infância, subjacente à implementação do MAQ, constitui-se como uma *mezanine* que os aproxima da mudança, esperando-se, de acordo com a AEE (Lei nº 31/2002) que seja no sentido de uma melhor qualidade educativa. Por outro lado, perspetivas críticas à AEE, referem que se observa no sistema educativo conceitos ligados à produtividade e competitividade de mercados educacionais que giram em torno da economia do conhecimento, na qual "a escola é concebida como um negócio, a inteligência é reduzida a instrumento para o alcance de um dado fim e o currículo é restrito aos conhecimentos e às habilidades empregáveis no setor corporativo" (Moreira & Kramer, 2007, p. 1041).

Sabendo que a identidade está subjacente a um contexto histórico (Giddens, 1994; Sarup, 1996), tendo a mesma sofrido alterações com a AEE, na medida em que fomenta a transformação nas comunidades educacionais, conclui-se que a implementação da AEE e do MAQ como requisito à implementação de um SGQ, promove o conceito de significado e pertença nos educadores de infância, subjacente a uma legitimação (Castells, 2003), impactando a construção de identidade profissional, o que pode tornar-se transversal à identidade pessoal dos educadores de infância, pois "hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana" (Nóvoa, 2000, p.9).

Consequentemente urge compreender se as perspetivas dos decisores pedagógicos, dos educadores de infância e dos encarregados de educação sobre a reestruturação curricular se alinha nos pressupostos defendidos pela AEE, ou se, por outro lado, a adoção dos princípios da qualidade na educação pré-escolar se orientam pela perspetiva da economia de conhecimento, tal como é defendido por Moreira e Kramer (2007). Neste sentido, surge o estudo de doutoramento (FCT - SFRH/BD/93389/2013) que visa encontrar respostas para este conflito.

Referências

Afonso, A. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountabilitty* em educação. *Educação & Sociedade,* 33, 471-484.

Antunes, M. (2007). *Qualidade para principiantes*. Lisboa: Edições Sílabo.

Apple, M. (2000). Educar à maneira da "direita". As escolas e a aliança conservadora. Porto: Porto Editora. In J. Pacheco (Org.), *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1999*). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Castells, M. (2002). A sociedade em rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, M. (2003). *O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

De Ketele, J. (2011). As abordagens por competências (APC) analisadas do ponto de vista das políticas em educação. In M. Alves & J. De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo.* Porto: Porto Editora.

Drucker, P. (1993). *As organizações sem fins lucrativos.* Lisboa: Difusão Cultural.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Eurydice (2004). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino obrigatório na Europa*. Direcção-Geral da Educação e da Cultura da Comissão Europeia. Consultado em 06/12/2012, disponível em http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/fr/FrameSet.htm.

Faria, S. (2010). *Avaliação institucional e imagem social da escola: estratégias da gestão escolar.* Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. [http://hdl.handle.net/1822/13919].

Foucault, M. (1992). *Microfisica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal.* Oeiras: Celta Editora.

International Organization for Standardization (2006). *NP EN ISO 9000 - Sistemas de Gestão da Qualidade: Fundamentos e vocabulário.* Portugal: Instituto Português da Qualidade.

ISS, I.P. (2005) *Modelo de avaliação da qualidade*. (2ª ed.). Consultado em 23/07/2012, disponível em http://www2.seg-social.pt.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Moreira, A., Kramer, S. (2007). Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1037-1057. Consultado em 20/11/2012, disponível em http://www.scielo.

Nóvoa, A. (2000). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora.

OCDE (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal.* Paris: OECD.

Pacheco, J., Seabra, F., Morgado, J. & Van Hattum, N. (2014). *Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior* (em publicação).

Pardal, L. (2005). *A Escola, o Currículo e o Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pires, A. (2007). *Qualidade: Sistemas de gestão da qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pires, A. (2012). *Sistemas de gestão de qualidade: Ambiente, segurança, responsabilidade social, industria, serviços, administração pública e educação.* Lisboa: Edições Sílabo.

Santos, N. & Teixeira, A. (2009). *Gestão da Qualidade - De Deming ao Modelo de Excelência da EFQM.* Lisboa: Edições Sílabo.

Sarup, M. (1996). *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Sousa, J. (2013). Impacto de um dispositivo de Avaliação Externa na Avaliação da Qualidade em Creche. Um estudo sobre as perspetivas de Desenvolvimento Profissional nos Educadores de Infância. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. [http://hdl.handle.net/1822/28917].

Lei nº31/2002, de 20 de dezembro – Aprova o sistema de educação e ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).